

# 日本語コースにおけるビジターセッションの 学習効果と課題

赤木 浩文

## 1. はじめに

協定校を中心とした短期留学生を対象に開講されている専修大学集中日本語・日本事情コース<sup>1</sup>では、専修大学の日本人学生がクラス活動に参加するビジターセッションを教室活動の一つとして採用している。当コースでビジターセッションを行う目的<sup>2</sup>の一つとして、学習者に母語話者とのインターアクションの機会を提供し、実際の場面での言語使用を体験させることが挙げられる。第二言語の学習における実際場面でのインターアクションの重要性は、ネウストプニー（2002）をはじめ多くの研究者によって主張されている。本稿では当コースにおけるビジターセッションの過去5年間の統計的な報告を行い、全体を概観する。そして実施されているコースの中からビジターセッションを中心したシラバスで授業を行っている春コース<sup>3</sup>に焦点をあて、ビジターセッションの学習効果と課題について考察する。

## 2. ビジターセッションとは

ビジターセッションとは、言語教育の現場に母語話者を招いたり、母語話者のコミュニティーを訪れたりして、母語話者との実際場面で目標言語を使

---

<sup>1</sup> 専修大学日本語・日本事情プログラムでは、春期4週間、夏期7週間、冬期12週間、冬期7週間及び9週間の日本語集中コースを開講している。

<sup>2</sup> 当コースのビジターセッションの目的には、日本語学習の動機づけ、教師以外の日本語母語話者に接する機会の提供、日本語母語話者との接触による異文化理解の促進などがある。

<sup>3</sup> 口頭能力の養成に焦点をあてた会話を中心としたコース。

用させる活動である。母語話者との接触によって自然なインターアクションが起きることから、インターアクション教育の有効な活動として考えられている。インターアクション教育を提唱するネウストプニーは、学習プロセスを一つの「訂正過程」として考えている（1995, 2002）。母語話者とのインターアクション中に「問題」が起こった場合、それを解決するために「アクティビティー」を適用することが必要だという。インターアクション教育に必要なアクティビティーとして、教師の説明などによって問題の解決の仕方が直接提供される「解釈アクティビティー」、目標言語習得のために行うロールプレイやシミュレーションなどの練習によって、学習者にインターアクション行為を生成させる「練習アクティビティー」、そしてインターアクション・ルールの本当の使用場面を言語教育の中に導入した「実際使用アクティビティー」を挙げている。三つ目の実際使用アクティビティーでは、実際場面での母語話者とのインターアクションにおいて、学習者は教室で得られた言語・社会言語知識をそのまま使用するだけでは、不十分、不自然であることに気づき、インターアクション・ルールを意識、考慮せざるを得なくなるという。そして、実際場面のインターアクションを教室活動に取り入れた効果的な活動の一つが、ビジターセッションであるとしている。

### 3. 先行研究

日本語教育現場のビジターセッションを研究対象に取り上げた論文が数多く発表されているが、学習者のインターアクション能力<sup>4</sup>に注目したものに村岡（1992）がある。村岡（1992）は学習者のコメントと会話録音テープを分析し、ビジターセッションの有効性と問題を分析している。そして、学習者がビジターセッションに対して肯定的なこと、母語話者と実際の接触場面は教室での練習より自然だと評価されたこと、総合的な日本語の使用が促進されたことを述べ、実際場面でのインターアクション活動を日本語の授業に導

---

<sup>4</sup> 言語能力，社会言語能力，社会・文化・経済的な文化行動能力を実際に行うための能力。

入することの有効性を確認した。

横須賀（2003）は、日本の大学の中級日本語学習者を対象としたクラスで行ったビジターセッションの実例を挙げ、学習者、セッションに参加した日本人ビジター（以降、ビジター）の評価から、ビジターとの共同作業が学習者の日本語、日本文化、社会能力<sup>5</sup>を向上させると同時に、自己能力の不足分を認識させ、学習動機を高める効果があったことを報告している。ビジターセッションはインターアクション能力の向上に有効だとし、ビジターセッションのデザインを体系化した。

レベル差のあるクラスでのビジターセッションの学習効果について報告したものに、赤木（2011）がある。赤木（2011）では、レベル差があるオーストラリア人短期留学生を対象としたクラスにおいてビジターセッションを行い、学習者のアンケート及び教師の授業観察を分析し、学習者のモチベーションが向上したこと、学習者、ビジター双方に気づきや学びの効果があること、母語話者とのペア活動によって学習者のレベル差を軽減させることができたことを報告している。

学習者とビジターの「対等な関係」作りの重要性を主張したものでは、関（2007）の研究報告がある。関（2007）は初級初期レベルのビジターセッションをコミュニティー作りと日本語学習活動という視点から捉え、学習者とビジターに双方向的な学びのある「対等な関係」を目指した活動を行い、その授業の結果報告を行った。ビジターの気づきを通して分析を行い、双方の対等な関係作りにはビジターに支援意識を持たせないこと、自分を語らせること、ビジター自らの日本語運用への振り返りを促すことが有効であったと結論している。

またビジターセッションを大学で行うことの意義をグローバリゼーションの視点から考察した研究にファン（2005）がある。ファンは留学生を対象とした日本語クラスのビジターセッションに参加したビジターの意識の変化を分析した。その結果、日本語学習者と同様にビジターである一般学生も異文

---

<sup>5</sup> 社会言語・社会文化能力を指していると考えられる。

化理解を深めることを確認し、ビジターセッションを大学でのグローバルセッション教育<sup>6</sup>の一環として考えることができるとした。そして学内ネットワークの構築、学課間の協体制作りの必要性を説いた。

本稿は、ビジターセッションによる学習効果と課題を検証することを目的とする。そのために、まず過去5年間の統計的な報告を行い、当コースのビジターセッションを概観する。そして、具体的な授業をより複眼的かつ統合的に観察するために、学習者・ビジター・教師の三者の評価から分析を行う。

#### 4. 当コースビジターセッションの統計的報告

##### 4.1 実施状況

当コースのビジターセッションは、国際交流事務課の事務と連携し、ビジター募集の告知と参加者の募集を行っている。また、文学部日本語学科とも連携し、日本語教育実習ゼミの学生が実習生として参加している。過去5年間に行われたビジターセッションは合計すると808回、参加者は延べ3310名にのぼる。各コース別のセッション実施回数、ビジター参加者数は表1のようになっている。開講年・学期で開講されるクラス数及びコースの期間が異なるので、表1にその年に開講されたクラス数と開講期間を示した。

表1. 過去5年間のセッションの実施回数・参加者数（延べ人数）

コース	川崎研修 <sup>7</sup>	春コース	夏コース	秋コース	冬コース	計
期 間	3 週間	4 週間	7 週間	12 週間	9 週間	
クラス数	5	18	23	22	24	92
実施回数	38	178	136	235	221	808
参加人数	61	881	791	906	671	3310

<sup>6</sup> ここでは、日本人学生が外国人とのインターアクションの基準は一つでないこと、インターアクションの普遍性は多様な基準が共存できること、問題と共存して積極的にインターアクションを進めることを学び、異文化理解を深めることを指していると考えられる。

<sup>7</sup> 専修大学日本語コースが2005年より川崎市国際交流協会から委託されている3週間の日本語コース。対象はオーストラリア・ウーロンゴン大学の学生。

## 4.2 活動内容

活動内容は、会話・インタビューの相手などのペアワーク、意見交換、留学生の調査発表などを聞き質問やコメントを行う、プレゼンテーションの準備補助、タスク、発音練習に渡っている。ここ5年間のビジターセッションを川崎研修・春・夏・秋・冬コースに分類してまとめたものが表2である。春と川崎研修は他のコースとシラバス・カリキュラムが異なっている。

表2. コース・活動別ビジターセッション回数 (2008年冬～2012年夏)

	川崎研修 3週間	春コース 4週間	夏コース 7週間	秋コース 12週間	冬コース 9週間	計
クラス数	5	18	23	22	24	92
ペアワーク(会話)	24	94	70	108	102	398(49.2)
意見交換	4	18	4	17	20	63(7.7)
発表を聞いて質問	2	18	28	63	62	173(21.4)
プレゼン補助	7	39	29	41	35	151(18.6)
その他	1	9	5	6	2	23(2.8)
計(回)	38	178	136	235	221	808

ビジターセッションで行われた活動はペアワーク（会話・インタビューなど）が最も多く、全体の49.2%、順に発表を聞いて質問が21.4%、プレゼンテーション補助が18.6%、意見交換が7.7%、その他2.8%となっている。それをレベル別に集計したのが表3である。

表3. レベル別・活動別ビジターセッション回数 (2008年冬～2012年夏)

クラス名	川崎研修	初級 (J1)	初中級 (J2)	中級 (J3)	上級前 (J4)	上級後 (J5)	計
クラス数	5	21	22	19	16	9	92
ペアワーク	24	66	116	95	71	26	398
意見交換	4	0	5	22	20	12	63
発表を聞いて質問	2	20	34	34	59	24	173
プレゼン補助	7	30	32	28	45	9	151
その他	1	5	4	6	7	0	23
計(回)	38	121	191	185	202	71	808

さらに、レベル別に活動内容の割合をグラフにしたものが図1である。これをみると初級では圧倒的に会話などのペアワークを行うことが多く、レベルが上がると他の活動の割合も増えている。但し同じ会話ペア練習であっても初級の場合と中・上級の場合では内容が異なる。初級の場合はモデル会話の練習、初級文型の練習や既習項目のできるインタビューなどが中心となるが、中級では機能別会話の練習や学習した会話表現を用いて会話を行う練習、あるトピックについて自由に話すなど、より自然で自由度の高いインターアクション場面になる。ビジターは、担当クラスの教師から授業の初めに学習者のレベル、使用日本語の注意点、学習項目などの説明を受けて、ビジターセッションを行うが、特に初級クラスでは使用する日本語に対してコントロールを指示されるのが一般的である。プレゼンテーション補助はレベルに関係なく行われている。当プログラムでは学習の成果として最後にプレゼンテーションを行うため、その補助にビジターセッションを活用している。具体的には、原稿チェック<sup>8</sup>、発音・資料のチェックなどである。発表について質問は、調査活動の結果発表を聞き、質問や意見を述べる活動である。意見交換は、あるトピックについてペアやグループで意見交換、情報交換などを行う活動である。統計では初中級の段階でも行われていることがわかる。

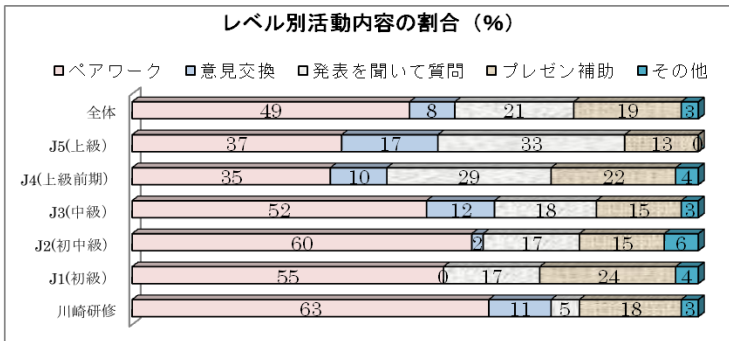


図1 レベル別ビジターセッションの活動内容の割合

<sup>8</sup> 原稿の中で意味不明の箇所にしるしをつける、ケアレスミス、文法の実を指摘するなどの作業が主である。

## 5. 実践研究

### 5.1 研究目的

本稿では、前述のような形で行われている当コースのビジターセッションの学習効果を検証するために、筆者が担当した2012年春コース中級(J3)で行われたビジターセッションの授業の分析を行う。春コースのビジターセッションは、実際場面での学習項目の使用が目的の一つであるが、このような目的で行う場合でも、ネウストブニーがいう実際場面アクティビティーターとして機能し、村岡(1992)で確認された総合的な日本語使用の促進が見られるのか。また、ファン、赤木らの報告にあった学習者・ビジター双方の気づきや学びが、会話に焦点をあて、学習項目が明確に設定されたクラスでも見られるのか。このような点に注目して、ビジターセッションを学習者・ビジター・教師の評価から分析し、その学習効果を考察する。学習効果に関しては、①教室活動としてどのような効果があったか、②学習目標は達成されたか、③活動内容が実際場面として有効か、④インターアクション教育という視点から気づきや学びがあったのかを検証する。さらに、ビジターセッションを大学の日本語教育で行う意義についても考える。

### 5.2 分析方法

分析に関してはコース終了後のアンケートによる学習者の評価及び学習者とビジターによる自由記述のコメント、コメントに関するフォローアップインタビュー、教師による授業観察記録を用いる。コメント及び観察記録に関しては4ステップコーディング(SCAT<sup>9</sup>)による質的分析を行う。4ステップコーディングは小規模データにも適用可能な理論化の手続きとして大谷(2007)が提案している手法で、観察記録や面接記録などの言語データを4ステップのコーディングによってテキストの抽象度を高め、そのテーマや構成概念を作成し、最終的にストーリーラインと理論を記述する分析手法であ

---

<sup>9</sup> Steps for Coding and Theorization

る。手順は次の通りである。＜1＞文字化されたデータから注目すべき語句を切り出す、＜2＞その語句についてデータで使われていない語句を用いて言い換える、＜3＞それを説明するための概念を記述する、＜4＞それら全体を表すテーマ・構成概念（コード）を割り当てる。テーマ・構成概念はそのテキストに潜在する意味や意義の記述であり、これをつなぎ合わせたものがストーリーラインとなる。この手法は一つだけのケースのデータやアンケートの自由記入欄などの比較的小さな質的データの分析にも有効であるとされる。そのため今回のような少規模なデータの質的分析に有効であると考え、採用した。

### 5.3 学習者に関して

対象とする春コース中級（J3）クラスの学習者は10名で、国籍はカナダ4名（男性2名、女性2名）、シンガポール（女性）1名、ベトナム（女性）1名、ドイツ（女性）2名、フランス（女性）及びスペイン（男性）1名の多国籍のクラスである。母語は英語、ベトナム語、ドイツ語、フランス語、カタルーニャ語である。このうちカナダ、シンガポール以外は短期留学ではなく、学部聴講生で、ドイツ、フランス、スペインの学生は来日後半年が経過している。

### 5.4 ビジターセッションの活動内容

2012年春コース中級（J3）のビジターセッションの回数は表4のようになっている。全体の活動別実施回数では、全体、春コース中級ともに2番目に多い「発表を聞いて質問する」は行われておらず、中級以降割合が高くなる意見交換も1回のみであった。

表4. 活動別ビジターセッション回数

ペアワーク	意見交換	発表を聞いて質問	プレゼン補助	その他	実施回数
8	1	0	3	1	13



春コースは口頭能力の養成に焦点をあてた機能別会話シラバス<sup>10</sup>によってデザインされた4週間コースで、会話やタスクなどの授業でビジターセッションを行う。具体的な内容を表5に示した。

表5 ビジターセッションの活動内容

課	トピック	ビジターセッション活動
1課	自分について話す	自己紹介, 国, 町の紹介
2課	誘う・断る・約束する	ビジターを誘い, 約束をする
3課	気持ちを伝える	若者言葉について情報交換を行う
4課	依頼する	ビジターに頼む
5課	意見を述べる	イベントを決める・意見をまとめる
6課	説明する	映画や小説のストーリーを説明する
プレゼン準備・リハーサル		原稿・資料・発音・話し方のチェック

春コースでは、当コースで作成したFSJ<sup>11</sup>というテキストを用いて授業を行っている。各課に3～6個の会話表現の学習項目があり、その意味や使い方を学んだ後、練習などを経て、その表現を使う文脈を設定した会話やタスクをビジターと行う。ビジターセッションで学習項目が正しく文脈に沿って使えることが目標である。また、あるトピックに関して話し合いや情報交換をする活動も行う。ビジターセッションはほぼ毎日行った。

ビジターセッションの流れは、活動内容によっても多少違いがあるが、基本的にはまず学習者とビジターに活動内容を説明する。その際、活動の目的、焦点を当てるべき学習項目、時間配分などを明確にし、活動を行うグループを決める。活動は1セッションまたは相手、グループを変えて2セッション行う。また、ワークシートを準備し、セッションで学んだことを記述する欄を設けた。最後にまとめの時間を設けて、全体で発表、情報の共有、感

<sup>10</sup> 1日4コマ(1コマ50分)を週5日行う。1コマ目は漢字・発音・スピーチなどのルーティンワークを行い、残りの3コマが会話に当てられる。

<sup>11</sup> 『日本語会話 Functional Spoken Japanese』

想述べ、アドバイス、日本人同士のモデルの披露などを行った。活動はペア、グループ、全体で行い、その形態は活動内容・ビジターの参加人数によって決定した。授業とビジターセッションの流れを図2に示した。

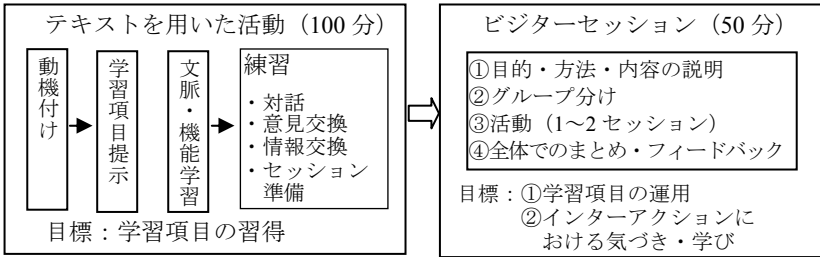


図2 授業及びビジターセッションまでの流れ

## 5.5 結果と分析

### 5.5.1 学習者の評価

コース終了後、授業に対するアンケートを行い、学習者に満足度、達成度(学習項目が使えたか)、役に立ったかに関して、5段階で評価してもらった(図3)。活動別にも5段階評価をしてもらい、同時に自由記述でコメントしてもらった。さらにコースの終了時にインタビューを行った。結果から全体的に高い評価だと言える。

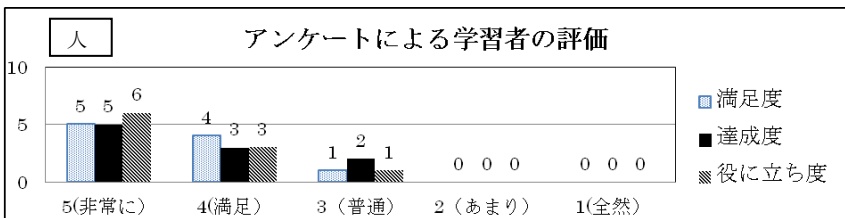


図3 学習者によるビジターセッションの評価

自由記述をそのテーマ・概念から大きく分類すると、①心理的な側面に関するもの、②活動内容に関するもの、③自分の日本語や日本語使用に関するもの、④ビジターに関するものの4つに分けることができた。心理的側面に

関して、楽しい、面白いなどほとんどが肯定的なものだったが、苦手、たいへんといった心理的負担を示す記述も見られた。活動内容に関しては、日本語の練習として役に立ったという意識が強いことがわかった。活動内容を学習者が5段階で評価した平均値をグラフにしたものが図4である。

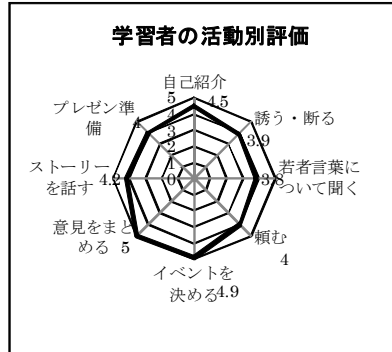


図4 学習者の活動別評価

評価の高いものは、5課のイベントを決める、意見を述べるであった。前者は留学生と日本人の親睦を深めるためのイベントをグループごとに考え、最終的にクラスで意見をまとめる活動である。後者は全員に悪い部分がある4人の登場人物を許せる順番に並べるタスクで、グループで話し合い、意見をまとめる活動である。評価した理由として多く上がったのが、「難しかったが、自分の考えを日本語で言えた」、「ビジターとたくさん日本語が話せた」というものだった。他にタスクそのものの面白さ、母語話者と対等に議論できた満足感などがあった。一方、活動時間が短いとの指摘も見られた。ビジターに関するものでは、ビジターへの感謝が多く、一部に話す相手によって活動に差が出るという指摘もあった。自分自身の日本語や日本語能力を振り返るコメントやインターアクションを通じて気づきがあったコメントも見られたが、一部の学生に限られていた。具体的には、日本人の意見の述べ方、終助詞のバリエーション、文末イントネーションなどに注目したコメントだった。イントネーションは学習項目が実際場面で確認できた例である。

これらのことから学習者は一般的にビジターセッションを肯定的に捉えており、ビジターやビジターの役割を高く評価していることがわかる。そして同世代の母語話者との交流を楽しみ、日本語を話すよい機会あるいは練習と考えている。これが学習者のモチベーションにつながったと言える。また、活動内容では会話の流れが予測しやすい会話よりも相手の反応を受けて即座

に発話する、負荷はあるが真正性が高いものを高く評価していた。またインターアクションのルールなどを意識した学習者や自分の日本語をモニターしていた学習者もいたが、一部に限られており、中には、ビジターセッションそのものに苦手意識を持つものもいることがわかった。

### 5.5.2 ビジターの評価

2012年春コース中級（J3）クラスにビジターとして参加した専修大学の学生は、1年生から4年生の延べ84名だった。授業終了後にビジターにコメントシートを渡し、自由にコメントをしてもらったところ、32の回答があった。コメントは、①学習者と学習者の学習態度に関するもの、②学習者の日本語に関するもの、③授業・クラス活動に注目したもの、④自分自身の役割や意識の変化に関するものの4つに分類できた。

まず、学習者と学習者の学習態度に関しては、学習者の熱心な態度や積極性、少数ではあるが、「しゃべる前に辞書を引く回数が多かった。間違えてもいいので、たくさんしゃべることが大事だと思う」といった学習者の学習態度に対する意見があった。

学習者の日本語については、その能力を評価するものが多く、自分自身の英語の能力と比較した記述も多かった。また、学習者の誤用に注目したもので、「助詞や人・物に使う単語の混同などに間違いがあった」というコメントがあった。

授業やクラスに注目したものでは、心理的なコメントが多く、不安だったが、楽しかった、面白かった、盛り上がったなどの記述が多かった。全体ではビジターセッションをいい経験、国際交流と捉える傾向が強かった。また、自分自身の意識の変化や自分の役割に関するコメントも目立ち、「日本語について再認識した」、「日本のことをもっと知らなければならないと思った」のほか、役に立てた満足感、反省なども見られた。具体的には、「わかりやすく簡単な言葉で質問できるように努力したい」、「教える立場になると日本語が難しく感じた」などである。ビジターは自分自身の役割を教える立

場であることやクラスでの貢献を意識して参加していることがわかった。ほとんどの回答には「もう一度参加したい」というコメントがあった。

インターアクションによる気づきとして、学習者の情報による学びのほか、意見の述べ方、発話ターンの取り方の違い、発想のユニークさがあり、「文化を学べた」という表現が多く使われていた。

これらの結果から、ビジターはビジターセッションを楽しみ活動だとしながらも、自分を教える立場、クラスに貢献すべき立場だと意識する傾向があること、インターアクションでの気づきや内省が多いこと、それが次回へのモチベーションに結び付いていることがわかった。

### 5.5.3 指導者側の評価

指導者側からの評価として、担当教師の授業観察の記述、学習日記を用いて分析する。記述内容は、①授業観察ではクラスの雰囲気やモチベーションに関するもの、②学生の学習や習得に関するもの、③教室運営、指導内容を分析したもの、④クラスでの気づきや学びに関するものに分類できた。学生の学習態度は、楽しそう、積極的、にこやかななどの肯定的な表現で、クラスが活性化し、リラックスした雰囲気になったこと、学習者の参加度が高まった記述が多い。また、普段発話が少ない学生の発話が増えたこともメモされていた。ビジターセッションがクラスの学習ストレスを軽減させ、発話しやすい雰囲気を作り出していたことがわかる。学習項目に注目した記述では、教師が期待した通りの結果ではなかったことが記述されている。学習項目の実際場面での使用が活動内容によっては思ったほど行われなかったとしている。しかし、ビジターへの注意を促したクラスでは、ビジターの意識的な学習項目の使用が学習者に意識化を促し、使用を促進したとの記述もあった。活動内容の分析に関するコメントでは、教師の内省が中心で実際の使用場面とタスクのずれ、学習者が練習の意識を超えていないことなどが反省とともに見られた。課題として時間不足やビジターの説明の不理解などが挙げられていた。インターアクションの観察では、意図を伝えるために学習者及びビジタ

一が、言い換え、類推、図示、ジェスチャー、文字使用などのストラテジーを用いていたこと、実際のやりとりで、話したいこと、伝えたいことが生まれ、さらにやりとりが進んだこと、それが自然なインターアクションに繋がったこと（1 課：自己紹介）、学習者・ビジター・教師間のコミュニケーションが促進されたことが記されていた（5 課：意見をまとめる）。逆にグループによっては、インターアクション上の問題の解決に至らず、途中で諦めた例（6 課：説明する）が観察され、ワークシートに記述された学びは、新しく知った語彙か表現に限られていたと記述されていた。

このことから、教師はビジターを活発なコミュニケーションが行える活動と捉えているが、学習項目を実際場面でどう使わせればよいのかに意識が集中していることがわかった。インターアクション上の気づき、クラスの雰囲気など評価していることも多いが、教室活動としての効果やクラス運営に課題があると考えていることがわかった。

#### 5.4 考察

学習者・ビジター・教師の評価の分析をもとに、①教室活動としてどのような効果があったか、②学習目標は達成されたか、③活動内容が実際場面として有効か、④インターアクション教育という視点から気づきや学びなどの学習効果があったのかに注目して、2012 年春コース中級（J3）で行われたビジターセッションの学習効果を考察する。

まず、ビジターセッションに対する学習者の評価は村岡（1992）と同様に肯定的であり、ビジターセッションを役に立つ練習と考えている学習者が多く、それがモチベーションを高めている。学習者・ビジター・教師に共通する評価に、クラスがリラックスした雰囲気になることが挙げられる。それが学習者の学習ストレスやビジターの緊張をほぐす働きをし、発話ややりとりが行いやすい環境を生み出したと言える。今回の調査で学習者、ビジターにとっての異文化接触の場面は心理的なインパクトが強いことがわかる。異文化を背景に持つ同年代との活動は、双方に「新しく、楽しい場」を作り出し、

初対面で活動を行う緊張や不安を軽減させた。この心理的インパクトとリラックスした環境が学習者とビジターの積極的な発話を促進し、モチベーションも高めたと言える。重要な学習効果として、学習ストレスの軽減、モチベーションの喚起が挙げられるだろう。

一方、学習目標の達成に関する教師の評価はあまり高くなく、活動内容、学習者、グループによる差が出たことが報告された。活動の真正性が高くなると、学ばせたい表現や語彙の使用が忘れ去られると教師は考えている。さらに、学習項目の実際場面での自然な使用という点に注目し、活動内容、設定場面、タスクなどを検討する必要性を感じている。これらから教師は学習項目の習得に最も注意を払っていると言える。しかし、ビジターに学習項目を使用するよう注意を促すと、学習者が意識して使用するようになる例があり、ビジターの協力がこの問題を解決する可能性を示唆している。今回のビジターセッションが、実際場面アクティビティーとして機能しているのかという点について、教師は学習項目を焦点化し、その使用を目標にした場合、インターアクションの自然度は低下すると判断した。しかし、実際に実際場面アクティビティーとして機能は低下し、練習アクティビティーの枠に留まったのだろうか。今回の活動では、個人差や活動内容による差はあるが、学習者とビジターの気づきやインターアクションでの問題解決の様子が観察されていることから、ある条件では実際場面アクティビティーとして機能したと言ってもよいのではないだろうか。また、実際場面での問題解決に注目すると、インターアクション能力の使用も見られた。活動内容に関する学習者の評価や教師の観察から、活動をより真正性に高いものするには、個人に関わる要素、流れを予測しにくいものを盛り込むことが解決の一つと考えられる。

インターアクションにおける学びに関しては、学習者のコメントには具体的には現れなかったが、教師に観察されていることを考えると、学習者にインターアクションで気づきがあってもインパクトが小さい場合は、活動後記憶に残らない可能性があるのかもしれない。学びとして意識され、記憶に留

まるには、教師による意識化の促しや振り返りでインパクトを与える必要がある。例えばコメントに多く現れた「文化を学んだ」についても、より具体的に何を知り、どのように解釈したかを、確認させるだけでも学びの意識化に結びつくだろう。

今回インターアクションで特に注目すべきことは、ビジターの内省、学びである。ビジターは自分の役割を教える立場であること、クラスに貢献する立場であることを意識する傾向が強かったが、これは関（2007）が効果的だという学習者とビジターが対等な関係ではなかったことを示すのだろうか。ビジターがこのような意識を持って行う活動は、効果が低いのだろうか。しかし、より詳しくみると、セッションの間、ビジターの立場が常に「教える立場」であったというわけではないことがわかる。情報の発信は双方向的で、ビジター自身が教えられる立場になることも多かった。つまり、立場が状況によって変化していた。日本語能力という点に注目しがちなため、ビジターは教える立場を意識することが多かったが、実際のコミュニケーションでは対等な関係が成立することもあったと言ってもよいだろう。今回の調査では留学生と接触する機会を得たビジターに気づきや学び、振り返りがあったことが証明された。ファン（2005）の言うように、ビジターセッションが日本人学生の異文化理解を促進する可能性は大きい。

これらの考察からビジターセッションの学習効果として、①モチベーションの喚起、②学習ストレスの軽減、そして、活動内容や指示の仕方によって差はでたものの、③学習項目の習得及び④インターアクションによる気づき、学びが挙げられる。③については、教師がコントロールできる範囲の工夫で改善が期待でき、④は活動内容やタスクを工夫することで解決できるだろう。今回調査したビジターセッションは概ねコースで設定した目的を達成した。焦点化した学習項目を実際場面で使用させることが目的のビジターセッションも実際場面アクティビティーとして機能し、インターアクション教育としても有効だと言える。コース改善のための課題としては、ビジターセッションが苦手な学習者の対応やより真正性の高い実際場面を作り出すシラバス、



教師の役割やビジターとの連携の見直しなどが考えられる。時間不足の問題については、時間内にできる活動をデザインするか、セッション実施時の時間割を変更<sup>12</sup>し、長めに時間を取ることも可能だろう。また、ビジターセッションの学習効果をより明確に証明するには、授業でのやりとりを録音し分析する必要がある。また今回のような質的分析については、判定者を複数にすることが必要かもしれない。

## 6. 終わりに

当コースのビジターセッションに関して統計的報告を通じ全体を概観し、実際の授業で行われたビジターセッションの学習効果や課題を考察した。その結果、当コースのビジターセッションは目的がほぼ達成されていること、インターアクション教育という視点からも学習効果が期待できることがわかった。また学習者だけではなくビジターにも学びがあることが証明された。大学はそのような場を比較的容易に提供できるという利点を持っている。ビジターセッションは日本語学習者に対する日本語・日本事情の教育というだけではなく、日本人学生の気づきや学びを促す教育の場でもある。そして留学生、日本人学生のグローバル教育、コミュニケーション教育などにも波及効果が期待できる。当コースのビジターセッションに参加した日本人学生は5年間で延べ3000名を超えている。専修大学が目指す社会知性の教育という視点からも、当コースでビジターセッションを行う意義は大きいと言えるだろう。

## 参考文献

- 赤木浩文(2011)「専修大学ウーロンゴン日本語コースに関する実践報告」、  
『専修大学外国語論集』第40号、123-136. 専修大学LL研究室。  
大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の

---

<sup>12</sup> 当コースでは1コマ50分のため、ビジターセッションも1コマの時間で行うことが多い。

提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」,  
『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第54巻第2号, 27-44.  
名古屋大学.

関真美子(2007)「初級レベルのビジターセッションにおける学習者とビジター  
ーの「対等な関係」作りービジターへの「働きかけ」の試みー」, WEB  
版『2007年度日本語教育実践研究フォーラム報告』.

トムソン木下千尋・舛見蘇弘美(1999)「海外における日本語教育活動に参加  
する日本人協力者ーその問題点と教師の役割」, 『世界の日本語教育』第  
9号, 15-28.

中井陽子(2003)「談話能力の向上を目指した会話教育ービジターセッション  
を取り入れた授業の実践報告」, 『講座日本語教育』第39分冊. 79-100.

ネウストプニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』東京:大修館書店.

ネウストプニー, J.V. (2002)「インターアクションと日本語教育-今何が求め  
られているか」『日本語教育』第112号, 1-14.

バンダ, ナビン(2005)「ビジターセッションの効果と日本人協力者の役割  
ーMOSAI 日本語学院におけるアンケートの分析からー」電子媒体 2012  
年9月参照.

ファン, サウクエン(2005)「開かれた日本語教室-ビジターセッションと外語  
大のグローバルゼーション」, 『外語大における多文化共生:留学生支援  
の実践研究』神田外国語大学電子媒体 2012. 9月参照.

宮崎里司・J.V. ネウストプニー共編(1999)『日本語教育と日本語学習 学習  
ストラテジー論に向けて』東京:くろしお出版.

村岡英裕(1992)「実際使用場面での学習者のインターアクション能力につい  
て:ビジター・セッション場面の分析」, 『世界の日本語教育』第2号. 115- 127.

横須賀柳子(2003)「ビジターセッション活動の意義とデザイン」宮崎里司/  
ヘレン・マリオット[編]『接触場面と日本語教育 ネウストプニーのイン  
パクト』明治書院. 335-352.

横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクションリサーチ』東京:凡人社.