

【論文】

自己表現のための地域住民参加授業実践の分析

言語表現支援の様相と参加者意識

家根橋 伸子*

(東亜大学)

概要

教室で地域の日本人と留学生がひとつのテーマについて話し合い、その中で日本人参加者に留学生の日本語による自己表現を支援してもらうことを意図した授業実践を試みた。それにより、留学生が日本語を自分を表現する言葉としていくことを目指した。実践後、支援が行われていたかを知るため「話し合い」の録音データを分析した結果、教師(筆者)が意図したような言語表現支援が生起している場面は稀であった。そこで言語表現支援が生起しなかった要因を参加者の意識から探ることを目的に、参加者インタビューデータを分析した。その結果、教室を構成する留学生・日本人参加者・教師それぞれの相手と自分に対する認識、参加意図、相互行為過程の認識の間に相違があり、その中で支援が抑制されていた可能性が示された。本実践は多くの課題を抱えるものであったが、「日本語を自分の言葉とする」自己表現型教室実践、また地域住民参加型教室実践を再考していく一つの実践例を提供するものである。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践分析, 自己表現, 対話, 参加者意識, 地域

1. 実践研究の背景と概要

1. 1. 実践の意図

言葉で自分を表現しようとする中で言葉を探し、言葉と出会い、その言葉を自分を表すための言葉としていく。筆者はこのような過程を第二言語習得過程の重要な一部であると考えている。この筆者の言語習得観は、第二言語習得論における社会文化的ア

プローチ、特にバフチンの対話原理(dialogism)に依るところが大きい。バフチンは言葉の性質について次のように述べる。

言語の中の言葉は、なかば他者の言葉である。それが〈自分の〉言葉となるのは、話者がその言葉の中に自分の思考とアクセントとを住ませ、言葉を支配し、言葉を自己の意味と表現の志向性に吸収した時である(バフチン, 1934-1935/1996, pp. 67-68)。

バフチンの対話原理では、言語には、社会的・文化

* E-mail: nyanehashi@yahoo.co.jp

的・歴史的に構築されてきた多様な意味、パースペクティブ、価値観などが共存していると同時に、個々の文脈における表現主体の個人的で流動的な意味も絶えず付与されているものとして捉えられている。表現主体は、すでに多様な意味を持つ言葉の群の中から、自分の置かれた対話の文脈に即した自分を表現するための言葉を選び、新たに自分なりの意味も付与して自分を表す言葉とする。冒頭で述べた「言葉で自分を表現しようとする中で言葉を探し、言葉と出会い、その言葉を自分を表すための言葉としていく」とはこの意味である。このような言葉を自分のものとしていく過程は、バフチン対話原理の用語では「appropriation」（「領有」または「専有化」）¹と呼ばれる。この appropriation 過程は、第二言語であっても言語の習得過程として重要であろう。第二言語学習者は、対話の文脈の中で既有知識や他の参加者の発話から目標言語の言葉を主体的かつ協働的に選択し、吟味し、それによって自分を表現し、目標言語を自分を表現するための自分の言葉としていく（家根橋，2009）。

バフチンの対話原理に基づく日本語教育論を展開している代表的研究として西口（2013）がある。西口（2013）は、初級日本語学習者を対象に「接触場面言語活動」（「語り」支援活動。非母語話者が母語話者の支援のもとに自身の「語り」を達成していく活動）を実践・分析し、母語話者が非母語話者の表現しようとすることを能動的に理解し（「能動的理解」active understanding）、その形象世界を共有していくこと（グラウンディング）によって、非母語話者だけでは達成できなかった日本語による非母語話者自身の「語り」を完了させ得ていることを明らかにした。西口（2013）は、分析データに見

出された「第二言語話者の断片的な話しや不適正な話し方²をきっかけとした」「言語活動を前進させようとして第二言語話者と母語話者が協働的に行う作業」場面を「発話プロジェクト」と名付け（pp. 186-187）、「発話プロジェクトにおける母語話者の関与は、グラウンディングという共同作業における相手のことばの代行」であり、「第二言語話者は母語話者からそうした介助を得て、本来自身の脈絡にあるべき自身のことばを回復する」（p. 200）とする。

この西口（2013）の言う「発話プロジェクト」という共同作業とそこで行われる「ことばの代行」「ことばの回復」という概念は、先述の appropriation が包含する過程——対話の中で学習者が既有知識や他の参加者の発話から言葉を主体的かつ協働的に選択し、吟味していく過程——とも重なる。西口（2013）は「そのような様態でのことばの回復がしばしば行われるような言語活動に従事することは第二言語の習得を有効に促進するものと予想される」（p. 201）とする。非母語話者が母語話者との対話の中で第二言語を「自分の言葉」としていきような言語活動を第二言語教育に取り入れることは、第二言語学習において有効であると考えられる。

しかし、このような言語活動を教室に応用することを考えるとき、一人の教師と多数の学習者からなる従来の教室形態のもとでは、教師が学習者一人ひとりの自己表現を共に作っていくこと、それによって学習者一人ひとりが言葉を自分の言葉としていくことを導いていくことは難しい。教室外に活動の場を求めることも考えられる。しかし筆者は、既存の教育機関で働く者として、教室でこれを実現する方

¹ appropriation の日本語訳語は定まっていない。例えば家根橋（2009）では「専有化」、西口（2013）では「領有」と訳されているが、本稿では混乱を避けるため英語表記とした。

² 西口（2013）は、生態心理学の知見の応用から「現在焦点化されているテーマ〈「個々の実際の発話がある具体的な個別的な意味」p. 39〉がどれほど適合的に言語的に具象化されたかということ」（p. 187）（山括弧内は筆者が挿入）を「適正性」と呼び、「適正」（“proper”）か「不適正」かは話し相手の判断によるとしている（p. 186）。

法を模索したいと考えた。国内教育機関を取り巻く地域社会には、支援者としての可能性を持つ地域の人たちがいる。この人材を生かし教室活動に参加してもらうことで、留学生一人ひとりの表現に寄り添い、支援することを意図した授業・活動をデザイン、実践した。³

1. 2. 実践の概要

実践は地方小規模私立大学学部留学生対象の正課日本語授業（選択必修科目）で行った。当該大学は当時留学生受け入れを始めて3年目で留学生数は80名近くに上っていた。留学生は一部を除いて学校周辺の民間アパートで生活しているが、日本人との接触・交流の機会は、多くの場合、学内のごく少数の友人やアルバイト先等に限定されている。留学生は通常、入学後1年間、全学留学生を対象とした週2～3コマのレベル別日本語科目（文法・読解中心）と週2コマの留学生向け教養科目（「日本の社会」「日本の文化」）を受講する他は、日本人学生と同じ日本語による授業を受講する（日本語能力が著しく低い者を除く）。2年生以降は全学的な履修対象日本語科目はないが、本実践を行った学科では2年生向け学科専門日本語科目としてコミュニケーション能力の向上を図る科目「日本語コミュニケーション

I・II」を開講しており（Iは前期、IIは後期）、本稿分析対象はこの科目の後期「日本語コミュニケーションII」の授業の中で行った活動である。

この科目では、コミュニケーション能力をどう捉え、どういう方法で育成するかは担当者に一任されている。担当者である筆者は「コミュニケーション能力」を日本語で十全に自己を表現する力とし、地域住民の方々との対話の中で留学生が日本語を自分を表す言葉としていくこと、すなわち appropriation を目指した⁴。授業は週1回90分、4か月、全14回であったが、この内、ガイダンス、交流活動（生涯学習講座での文化紹介、着物着付け）等を除く計6回で、appropriation を目指す、地域住民の方たち参加の「話し合い」活動を実施した。活動は以下のようにデザインした。留学生と日本人参加者からなる小グループ（留学生2名、日本人参加者2名程度。毎回新たに編成）での「話し合い」を活動の軸とし、まず話し合いの材料としてテキスト『Voices from Japan』（永田、2009）から教師（筆者）が話し合いが進みそうなテーマを選び、そこに掲載されている日本人の意見をまず教室全体で読んだ。その後、グループに分かれ、テキストの意見を叩き台にしながらテーマについて話し合う形態とした。教師はグループには入らず、巡回して各グループの様子を把握、話し合いがスムーズでないグループには問いかけを行うなどの介入を行った。

履修留学生は8名で、日本語レベルは中級～上級レベルであった。教師は筆者である。日本人参加者は、大学施設を利用して開設されている地域住民運営の生涯学習組織に「日本語支援ボランティア募集」チラシを配布し募集した。60代の地域在住日本人8名（回によって変動あり）の参加を得た。こ

³ 筆者の言語習得観及び本教室活動とバフチンの対話原理及び西口（2013）の論との整合性について、次の2点を記しておきたい。バフチンの対話論は、その応用を試みる教育研究者によって多様な解釈がなされている。筆者は自身の言語習得観及び本教室活動をバフチンの対話論に基本的な考え方をおくものと考えているが、今後より探求の必要がある。2点目に、理論と教育方法の関係について、筆者はある一つの理論に則って授業デザインを行う教育方法論の考え方ではなく、理論を principle として応用していく教育方法論の考え方をとっている（Bell, 2003）。バフチンの対話論に見出される言語論（教師の解釈によるもの）を軸としながら、教室を構成する参加者（学習者・教師・日本人参加者）・活動・文脈の相互関係性（Williams & Burden, 1997）のもとで、学習者が appropriation を目指す本教室活動のデザイン及び実践を行った。

⁴ このような活動では留学生だけでなく日本人参加者にとっても言葉の appropriation の場となることが考えられるが、筆者（教師）は今回の授業の目的としてはこれを意図していなかった。

の内1名は当時、定年退職後に知人経由で頼まれて地元企業受け入れの技術研修生に日本語を教えているとのことであったが、特に日本語教育の研修を受けた経験はないとのことであった。その他に日本語を教えた経験のある人はいなかった。全員が生涯学習組織で外国語（中国語、韓国語、フランス語など）を学習しており、ボランティアで英語を教えている人もいた。また全員が仕事、観光などでの海外渡航経験が複数回あり、それまで留学生とは接触はほとんどなかったが、外国・外国語とのつながりを持つ人たちであった。教師・参加留学生とは全員初対面であった。

活動に際して、留学生には活動の目標を「日本語で話し合うことを通して日本語による自己表現力を高めること」と伝え、理由として「日本人と話し合う中で自分の言いたいことが表現できない場面がぶつかり、そこで逃げないで助けを得ながら積極的に日本語で表現しようとするときに日本語力は伸びると私（教師／著者）は考えている」という私自身の言語習得観を伝えた⁵。したがって評価はテストではなくどれだけ話し合いに積極的に参加したか、表現しようとしたかで行うことを併せて伝えた。

上記の目標と私自身の言語習得観は日本人参加者にも口頭で伝えた。また、1. 1. で述べた appropriation の考え方をもとに、「お願い」として以下のような指示を初回とコースの半ばに文面と口頭で説明した⁶。

①指示されたテーマについて学習者と話し合っ
てほしい。

②学習者があきらめず、長く・深く話せるよう

⁵ 参加留学生に対するこの言葉は、家根橋（2009）の appropriation の捉え方（本稿 1. 1.）を基に、わかりやすさを意図して表現したものである。

⁶ 日本人参加者に対するこの指示は留学生に対するもの（注5）と同様に家根橋（2009）の appropriation の捉え方を基盤としている。

支援してほしい。⁷

③学習者が困っているときは「言いたいことはこういうことかな？」「それは～ということ？」のように表現を提示し、支援してほしい。⁸

教師（筆者）が意図した本活動での日本人参加者の役割は「言語表現支援」にあった。矢部（2007）は、非母語話者が話し手として第二言語で自己を表現しようとするのは、「第一言語（母語）での意味作用の影響を受けながら、それを自分が想像できる限りの第二言語の記号体系の中で編成しなおして、ことばの形にすること」（pp. 60-61）であり、「自分の母語ではない学習言語での他者の声の中に自分の「位置」をさがすこと⁹は母語で同じことをするより困難が大きい」（p. 75）と指摘する。この困難さの中で、非母語話者は表現することをあきらめたり、既成の簡単な表現ですませようとしがちである。本活動では、日本人参加者に対し、「話し合い」活動において留学生の直面するであろうこの困難さを契機に、留学生が本当に表現したいことを問いかけ、断片的な表現を補完したり、新たな言葉を

⁷ appropriation は表現者の主体的行為によるものであるため、留学生が表現主体として自己を表現していくことがまず活動の軸であり、日本人参加者は留学生の自己表現を支援する役であることを伝えた。特に担当教員の立場から対象留学生には日本語で表現することを早々にあきらめる傾向が見られたため、「あきらめさせない」ことを強調した。

⁸ appropriation の今一つの特徴である協働性を意図し、留学生の自己表現を共に作っていくような参加の方策を示したものである。

⁹ バフチン対話原理における「声」について矢部（2007, pp. 59-61）は、ワーチ（1991/2004）をもとに「単なる音声的・聴覚的記号ではなく、話し手（又は書き手）の『視点』あるいは『意識』とでもいうべきもので「世界観といった広い問題ともかかわっている」と捉えている。「他者の声の中に自分の『位置』をさがす」とは、「自分たちを取り巻く世界について自分なりの新しい意味付けをしていくこと、意味の捉え直しをしていくこと」を意味する。

提示して共に吟味したりすることを通して、留学生の自身を表現する「よりよい」「豊かな」表現を共に作っていくことを期待した。本稿では、この協働的な相互行為を「言語表現支援」と呼ぶ。

1. 3. 実践研究の概要

本実践の目的は、留学生と日本人参加者間の「話し合い」活動の中で上述の言語表現支援を実現し、それによって留学生が日本語を自分を表すための言葉としていくこと（appropriation）にある。そこで活動において言語表現支援が十分に生起していたかどうかを知るため、小グループごとの「話し合い」場面を IC レコーダーで録音した。また実践後、留学生・日本人参加者双方に活動についてインタビューを行った。本研究では、両データの分析を通して活動における言語表現支援の様相と参加者意識を明らかにし、実践の改善および意義について考察を行う。

なお、研究倫理に関して、初回授業参加時及びインタビュー時に留学生・日本人参加者双方に対して、実践向上のために授業の研究分析を行うこと、学会等で公表する可能性があるが本人に不利益の及ぶことがないように十分配慮することを伝え、了解を得た。

2. 実践分析 1：言語的相互行為の分析——言語表現支援を中心に

2. 1. 分析の目的と方法

本実践の目的は、「話し合い」活動において留学生が日本人参加者の「言語表現支援」を得て協働的に言葉を吟味し自己表現を豊かにしていき、これを通して日本語を自分を表すための言葉としていくこと、すなわち appropriation へとつなげることにある。分析では録音データとその文字化データから言語的相互行為を追い、言語表現支援の生起とその様

相を検討した。

分析は以下の手順で行った。まず、全6回の各グループの「話し合い」録音データを通して聞き、気付きをメモしていった。同時に分析対象とする回を決めた。分析対象回の選定は以下による。実践における「話し合い」では、全ての回が留学生が自身の考えや感情を十分表現する場となっていたわけではなかった。単純な応答にとどまる回もあった。筆者（教師）が、話し合いの時間が長いことは留学生・日本人参加者双方にとって負担なのではないかと考え、活動のデザインにおいて「話し合い」に使われる時間を 20 分程度にとどめたこともその一因であった。このような活動デザイン自体の検討も実践研究において当然必要であるが、本実践分析では、言語表現支援の様相を探るという目的から、言語的相互行為が時間的にも質的にも比較的充実して起こっていた回（第3回の活動。詳細は 2. 2.）を分析対象とし、同回の各グループの「話し合い」録音データを文字化した。スクリプトの分析においては Seedhouse（2004）の第二言語教室会話分析の手順をベースとした。まず全回を通して聞いて得た気付き（2. 2. に詳述）に関わる部分を抽出し、その部分の発話の連鎖から言語的相互行為の様相と言語表現支援がどう生起しているかを検討した。

2. 2. 検討

2. 2. 1. 分析部分の抽出

各回の各グループ「話し合い」録音データを筆者自身で繰り返し聞き、またそのスクリプトを何度も通読することを通して、本実践での「話し合い」活動における相互行為について以下の2点の気づきを得た。

【気付き 1】：日本人参加者が留学生にその発話の言語表現や発話意図（言いたいこと）に関して問い直したり、修正したり、補完する場面は想定

に比べ少ない。

【気付き 2】：日本人参加者の先取り発話が目立つ。

【気付き 1】は、言語表現支援の契機が生起しているにもかかわらず、言語表現支援的な相互行為が生起していないことを意味する。ここで言語表現支援の契機とは、留学生からの明確な支援要請だけでなく、上昇イントネーションの使用、滞り、断片的な話し方、また発話意図の理解が難しい言語形態上の誤りや応答の不自然さが生じている場面等を措定している。このような特徴の発話は留学生が自己を表現することに困難を感じていることを示すものであると考えられる。【気付き 2】の先取り発話とは、日本人側が学習者の発話の完了を待たず、先取りして行う発話行為を指す。【気付き 1】のような契機が見られないにもかかわらず、留学生の発話を補完する発話が生じていることを意味する。以下では、「話し合い」が時間的にも質的にも充実していた第3回の活動での「話し合い」を分析対象に、上記二つの気付きにかかる部分それぞれについて実際のスクリプトを示し、検討した。テーマは前述テキストテーマ 3「結婚について」で、それに関する二つのトピック記事（「仕事と家事分担」、「名字」）を教材（話し合いのための「叩き台」）とした。

2. 2. 2. 【気付き 1】言語的支援の少なさ

全回の活動の録音データを聞いての気付きとして、留学生の発話に滞りや不適切な言語使用、発話意図の不明瞭さのある箇所など言語表現支援の契機となる場面においても言語表現支援がなされていない可能性が指摘された。ただし、まったく支援が行われていなかったわけではない。次の断片 1 は日本の夫婦同姓に関連して J1, K1, K2 のグループが日韓の違いを話している場面である。下線部のように K1 の発話の滞りと上昇イントネーションに対し J1 が単語を提示、K1 はそれを用いて発話を継続して

いる¹⁰。

【断片 1】

- 1 K1 : あー。にほんはー、もしー、けっこんしてー
- 2 J1 : うん
- 3 K1 : りこ?りこ
- 4 J1 : 離婚
- 5 K1 : りこんしたらー
- 6 J1 : うん
- 7 K1 : みょうじがまた、かわりますか?

このように、留学生の「単語がわからない」サインに対して日本人が単語を提示する単語レベルでの支援の隣接ペアは他の箇所でもしばしば見られた。しかし、次の同グループの断片 2 では、契機となる留学生の発話の滞り、断片的な話し方、分析者からは不明瞭な日本語使用があるが、言語表現を補完したりより適切な表現に換えていく・吟味していくような言語表現支援的相互行為が行なわれることなく、会話が継続している。

【断片 2】

- 1 K2 : (前略) なまえ、みょうじ? いっしょに? みょうじをー、みんな、ぜんいん、ぜんぶ、いっしょにしたらー、,、かぞくの、かんじが、つよく、つよいじゃない (明確な上昇なし)
- 2 J1 : 家族が、あー、(笑い。K1 韓国語で短く

¹⁰ 【スクリプト中の記号】「J1」「J2」…：日本人参加者、「K1」「K2」…：韓国人留学生、「()」：非言語的情報・補足、「,」：ごく短い間、「。」：文末のごく短い間、「?」：上昇イントネーション、「[]」：発話の重なり、「=」：前後の発話の間にほとんど間がないことを示す。なお、留学生の発話はすべてひらがなで表記した。西口 (2013) では非母語話者の発話をカタカナで表記することを提案しているが、読みやすさの観点から本稿ではこれをひらがなとした。

何か言う) だけど, だけど, 韓国でも, 中国でも, お父さんとお母さんが別になっても, 家族

3 K2 : ああ!

4 J1 : なってるでしょう?

5 全員 : (笑い)

音声データとスクリプトから見る発話番号 1 K2 の発話はたどたどしく, 文末では K2 の意図と逆の意味にもとれかねない不適正な日本語使用がなされている。それにもかかわらず, 会話の当事者である J1 は言語表現を補完することなく, K2 の発話意図を了解し, それに対して反証の発話をしている (発話 2)。発話 5 で全員が笑い, この後のスクリプトでは話題が移行していることから, 3 人の間では K2 の表明した意見「名字が家族全員同じだと家族という感じが強い」について共通の理解 (=K2 の意見の否認) に達していたとみられる。

次の断片 3 は異なるグループのもので, このグループでは名字の継承から伝統文化の継承についてへと話題が広がっていた。

【断片 3】

1 K3 : でも, なんかー, んー, さいきんは, かんこくよりにほんのほうか? もっとでんとうてきなことがたくさーんもってるんだとおもうんですけど (J2 : あーあーあー)。その, ぶんかとかー, まつり? まつりのかたちとか

2 J2 : ありがと。ありがと。うれしい

3 K3 : あ, ほんとに, あの, かんこくはー, あまりー, そのちいきのまつり? があんまりかっぱつしてないんでー=

4 J2 : =あ, そうですか。

5 K3 : [はあ

6 K4 : [ちいきのまつりでもー, せかいてきに? かわりました。

発話番号 1, 3 の K3 の発話はスクリプト上では意味がとれないほどではないが不明瞭で単純な日本語使用が見られる。また K3 自身も語末を上昇イントネーションで発話し, 確認するように発話を進めている。実践後インタビューで K3 自身にこのスクリプトを見せ, 多用している上昇イントネーションの意図を聞いたところ, 表現に自信がなく, 助けてほしいという気持ちであったと語った。しかし, J2 は, K3 の言語表現自体を取り立てて発話意図の明確化を求めたり, 補完をすることなく, K3 の発話内容自体に対して感謝や気持ちを述べる応答を行っている (発話 2, 4)。

上の例に見るように, 多くの場合, 日本人参加者側は留学生の不十分で単純化された発話であっても, 留学生の発話を理解し (たと思って), それに応答を行うことで相互行為が進行している。また留学生側から明確に日本人参加者側へ言語表現支援を求めることもなされていない。

一方, 次の断片 4 は先の断片 3 に続く部分である。ここでは複数ターンの発話の連なりの後, J3 は発話 26 以降で初めて留学生 K4 の言いたいことを理解し, 明確化する発話をしている。

【断片 4】

6 K4 : [ちいきのまつりでもー, せかいてきに? かわりました。

7 K3 : はあい

8 K4 : ちいきの, あの, ちいきまつりだけどー, あのー。ちいきのでんとうてきな? ものよりー, せかいにもっとー? しらせる? ためにー, あのー, んー (間)

9 K3 : (韓国語単語)

10 K4 : あしらせる。しらせるためにー。でんとーてきもー, こともあるしー (J2 : んー), もっとせかいてきにー (J2 : んー), いろんなくにー, のひとがきても, (小声) あのどうやって

- いったらいいかな, (間), (不明) ちがいます。
 (J2:へえ) このまえさがのまつりにいってきま
 したけどー。くんちー。
- 11 J2 : あ唐津 [くんちね
 12 J3 : [くんち
 13 K3 : はい。からつくんちのー
 14 J2 : どうでした?
 15 K3 : やばいでしたほんとにあれ
 16 J2 : ん?
 17 K4 : あの, にほんのー
 18 K3 : あ, これがほんとにちいきのまつりだな
 あと [おもって
 19 J2 : [そそそそそそうです
 20 J3 : それぞれ地域, 地域によって [むかし
 からのお祭りが
 21 K3 : [ああ, み
 んなが, いっしょけんめにー (J2:ああああ),
 はしりながら (J2:ああ), はい。
- 22 K4 : 韓国はそんなことあまりないです
 23 J2 : [ないんですかあ。
 24 J3 : [ああそうですか。
 25 K3 : はい。あまり, じぶん, あのー, じぶん
 たちのちいき?ぶんか。じぶんたちのー, ちい
 き, あのー, みちーのー, みこと?とか,
 はー, あまりー, むし, むし? むしではないで
 すけど, そこにあまりしちゅうしなくて, ほか
 のなんか, うん, さっき K3 さんがいったとお
 り, かしゅ。かしゅとかー, (間) がいこくじん
 に?
- 26 J3 : ああ。イベントみたいなのね?
 27 K3 : はい。いべんとみたいなのー
 28 J3 : コンサートみたいな感じでやるの?
 29 K3 : はい (手を打つ)
 30 J3 : (笑い)
 31 K4 : そんなこともたくさんあります
 32 K3 : はい。あります
- 33 J3 : むかしの, 伝統のあれが, [衣装付け
 たりじゃなくてー
 34 K3 : [あれよ
 りー
 35 J3 : 近代的, 現代的なやつでー, こう
 36 K3 : はい
 37 J2 : はあー
 38 K3 : あそこにもっとしゅうちゅうして, なん
 か, しています。
 39 J2 : ふうん
 40 K3 : あれがなんかちょっと, ざんねんだな
 あーとおもって
 41 J3 : ああ。伝統がないからね?むかしからみ
 たいなね?
 42 K4 : だんだんだんだん
 43 J3 : ああー
 44 K4 : すくなくなっています

発話 6 から 10 で韓国人留学生の二人は交替で言
 いたいことを日本語で表現しようと格闘している。発
 話 10 の途中では K4 は小声で「どうやっていった
 らいいかな」と言語表現に困っていることを小声で
 ひとり言のように発しているのだが, この間, 日本
 人参加者は発話を行っていない。発話 10 末で K4
 から「くんち」の語が発せられたとき初めて J2 が
 「唐津くんち」と介入し, 留学生たちの前接発話の
 内容とはずれた「どうでした?」という唐津くんち
 の感想を求めている。本格的に留学生たちの表現を
 明確化する発話が行われたのは発話 26 の J3 の発話
 以降である (下線)。そこで使用されている J3 の発
 話は, それまでの留学生たちの表現内容を聞いてき
 た J3 が自身の理解を確認する表現「ね?」を使い
 ながら新たな言葉 («イベント」(26), 「コンサ
 ート」(28), 「伝統」(33), 「近代的, 現代的」
 (35)) を提示し, 「ことばの代行」を行っている。
 これに対して留学生たちは, J3 の言葉を再度発話

することはせず、J3 と交互に発話する形で表現を作り上げていっている（発話 26～44）。

以上のように、「話し合い」の SCRIPT には留学生の発話の誤りや意図の不明瞭さ、断片的な話し方、滞り、上昇イントネーションなど言語表現支援の契機となる場面が多く見られた。しかしそのような場面でも、留学生の発話はその場の日本人参加者たちには理解され、多くの場合、確認したり補完したりすることなく会話が進んでいた。留学生たちからの明確な介助要請もなかった。断片 4 の後半のように、日本人参加者が、留学生が発話を重ねた後にその発話意図がようやく理解できた時点で自らの理解を確認する発話をし、それまでの留学生の言語表現を補完していく相互行為も見られたが、このような例は稀であった。筆者（教師）が期待した、留学生の言語表現の明確化を求めて言語表現を協働的に吟味・交渉していくという言語表現支援的相互行為は生じていなかった。日本人参加者が主に行っていたのは、限られた使用言語表現から留学生の発話意図を理解することであり、それに応答していくことであった。

2. 2. 3. 【気づき 2】日本人参加者の先取り発話

次に、全体を聞いた気付きから【気づき 2】として挙げた「日本人参加者の先取り発話」について検討する。先取り発話とは、日本人側が学習者の発話の完了を待たず、先取りして行う発話行為を指す。留学生の自己表現を補完するという意味では先取り発話は一つの言語表現支援であるとも言えるが、SCRIPT 上は言語表現支援の契機となる留学生の発話意図の不明瞭さや滞りなどが見られない箇所で行われていることから、【気づき 1】の支援の契機が見られる場面における言語表現支援とは区別して分析対象とした。その例として以下の断片 5 を示す。

断片 5 は前節の 2 グループとは異なるグループのものだが、話題は同様に名字の日韓比較で、韓国で家庭に子どもが二人いた場合の名字の継ぎ方につい

て K5 が説明を行っている。

【断片 5】

- 1 J4 : =ただ、二人子どもがいたらあ、一人ずつあれ？
- 2 K5 : でもそれは、たぶん、だいじょうぶだとおもいますが、こどもにとっては（J4：うん）、なんかごっこうにいたらー
- 3 J4 : ちがうよね、きょうだい
- 4 K5 : なんてふたりーがー [きょうだいだけど
- 5 J4 : きょうだいなの
に、名字が「ちがう
- 6 K5 : [なんでみょうじがちがうとかー
- 7 J4 : なる
- 8 K5 : いじめられるーのもー
- 9 J4 : はあー
- 10 K5 : あれー、あるかもしれないんでー
- 11 J4 : そうよね＝
- 12 J5 : =そうよねえ
- 13 K5 : いっしょに、するのが…
- 14 J5 : いいよね
- 15 K5 : （「えへへへ」という笑）

確かに K5 は常に語末を延ばす発音をしているが、介助要請のように上昇イントネーションにはなっておらず、K5 の口癖であった。このように留学生の発話には顕著な滞りや不明瞭さがなく、すなわち言語表現支援の契機にないにもかかわらず、日本人参加者はさかんに K5 の表現を先取りするように K5 の発話を完了させる発話を行っている（下線部）。参加者がターンを交替しながら共に一つの話しを作っていく相互行為の形態が構築されている。

2. 3. 考察

以上の分析から、本活動では筆者（教師）が期待した、会話の中で協働的に言語表現を吟味・交渉し

ていくような言語表現支援が十分に生起していなかったことが示された。2. 2. 2. でみたように、「発話プロジェクト」の契機となる留学生の発話の滞りや不明瞭さのみられる場面、あるいは上昇イントネーションによる介助要請は多くあったが、日本人参加者は留学生の不完全な発話からも発話意図を理解、またすぐに理解できない場合も不完全な発話を聞き続けることによって理解に達し、理解した内容に対して応答を行っていた。さらに 2. 2. 3. のように、留学生が発話する前に予想される発話を日本人参加者が先取りして発話し、会話を進めている場面も多く見られた。【気付き 1】【気付き 2】ともに日本人参加者が留学生の発話意図を理解できたからこそ応答が達成されたのであり、その意味で「話し合い」は遂行されていたと言える。

1. で言及した西口 (2013) は、人間の対話を支える「能動的理解」と「グラウンディング」(形象世界の共有) が、非母語話者と母語話者間においても対話を促進するものであると考えている。この観点から本実践分析結果を解釈すると、日本人参加者は、能動的理解を駆使することによって、断片的な発話であってもそこからその留学生の形象世界を理解・共有しようと努めていたと言える。だからこそ、不完全な発話に回答したり先取り発話を行うことができた。反面、このように日本人参加者が能動的理解によるグラウンディングを志向していたがゆえに、発せられた留学生の言語表現がその留学生の意図を十分に表現しているのかを疑う・問うことはなく、発話意図の明確化のために言語表現を共に吟味していくという、筆者(教師)が意図した言語表現支援的な相互行為は生起しにくかったのではないだろうか。

3. 実践分析 2：参加者意識の分析

3. 1. 目的と方法

2. の言語的相互行為の分析から、活動では言語表現支援の契機となる場面が多く出現していたにもかかわらず、筆者の期待した言語表現支援的相互行為が生起していなかったことが明らかになった。その要因として、日本人参加者の能動的理解とグラウンディング志向が留学生の使用する言語表現自体を改めて問わない状況をつくり出していたのではないかと仮定された。活動を形づくる主体は参加者である。そこで、活動主体である参加者がどのような認識・意識で参加していたのかを探ることを目的に実践後行った参加者インタビューデータの分析を行い、参加者の認識・意識の面から言語表現支援が生起しなかった要因を検討することにした。

分析するインタビューデータは、実践終了から約 3 か月後に筆者が日本人参加者、留学生を対象に行ったものである。日本人参加者については日程の都合等から 4 名だけのインタビューとなった。また留学生も 2 名が既に帰国しており、6 名のインタビューとなった。インタビューは 1 時間から 1 時間半の長さで、インタビューの意向で単独で行った場合と 2 名一組で行った場合がある。インタビュー自体は参加意識を直接問うものではなく、日本人・留学生参加者それぞれに対して次の二つの大まかな質問を行い、そこから自由に話を広げていく形態をとった。またインタビューでは「話し合い」の SCRIPT の一部を用意し、適宜実際に行われていた発話を示しながら行った。

【日本人参加者への質問】

Q1：言語の支援はどうでしたか？

Q2：得られたもの、気付きはありましたか？

【留学生への質問】

Q1：この活動は勉強になりましたか？

Q2：話し合うとき日本人に助けてもらいましたか？

本稿では、これらの質問への回答そのものではなく、それに答え、理由を語る中で現れた言説に注目して参加者の参加意識を探ることを目的に分析を行った。分析には以下の手順をとった¹¹。これらの作業は全て教師として実践に参加した筆者自身が単独で行った。

- (1) 録音したインタビューデータの文字化
- (2) 全ての文字化データの複数回の通読
- (3) 複数の参加者に共通する言及項目の抽出
- (4) 抽出した項目を念頭に再度データを読み込み、項目の適切さを再検討
- (5) 項目ごとに関連する発話を抜出し

ここまでの過程を、日本人参加者、留学生双方についてそれぞれ行った。続いて以下の作業を行った。

- (6) 日本人参加者・留学生双方に共通する項目について、それぞれの発話を比較

3. 2. 結果

3. 2. 1. 日本人参加者へのインタビュー

日本人参加者へのインタビューでは、まず「Q1 言語支援がどうだったか」について問うたところ、教師であるインタビュアーに対して「(筆者/教師の) お役に立てたかどうか」を気にする発言が複数の参加者に見られた。それに続き授業の感想に話が進められた。その語りから日本人参加者インタビューに共通して見出された項目として、(1) 自他像(自身、留学生、教師)に関する発言、(2) 参加目的に関する発言、(3) 「話し合い」過程に関する発言、を抽出した。

- (1) 自他像(自身、留学生、教師)に関する発言

¹¹ 分析手法は質的ビリーフ分析の諸手法 (Kalaja & Barcelos, 2006) を参考とした。

①留学生に対する認識

留学生に対する認識を表す発言には日本語能力に関するものと人間性に関するものが見られた。

留学生の日本語能力については、「日本語が上手、っていうかある程度もうレベルの高い人たちだったんでー、こう話しているうちに、留学生とか、韓国の人とかっていう、そういう意識も忘れて」「なんかスムーズに、言ったことにうんうんってわかってくださったし、的確なご返事されてたし」「私たちがしてみたら流暢にね、しゃべってる」と参加留学生の日本語能力を高く評価し、会話に支障がないとの認識を持っていた。これは会話に参加して得た認識であり、教師であるインタビュアー(筆者)が彼らの日本語能力がさほど高くないことを日本語能力試験の結果なども交えながら説明したあとでも「私たちから見たらもう習熟されていると思う」と変わらなかった。

留学生の人間性に関しては、参加する以前からの「留学生=優秀・まじめ」というイメージが根底にうかがえた。2. 2. 2. 【断片3】【断片4】のJ2, J3はインタビューを一緒に行ったが、以下のようなやり取りがあった。

J2 : (日本人の若者に比べ) ふらふらしてないなーってというのは感じましたね

J3 : ま、日本に留学[しに来たくらいのあれですからね

J2 : [するくらいの人だから、やはりちがうかなー

下線「やはり」の使用から J2 が以前から「留学生=優秀・まじめ」イメージを持って参加し、それを参加留学生にも当てはめて見ていたことがうかがえる。

しかし参加を通じた経験から参加留学生を高く評価する発言も多く、前掲のように「(日本人の若者

に比べ) ふらふらしてないなーってというのは感じましたね」「あの子、いい子ねえ」等の評価発言もあった。留学生に対する好感度と親しみも高く、「話してみて、すごく素直だったんですよ、みんな」「すごくかわいらしかったんですね」のような発言が見られた。

また「若い人」という、自分達との年齢ギャップの認識も日本人参加者に共通していた。「息子や娘に接するような気持ちで」「いい人生を送ってほしいんですよ」といった保護する対象としての捉え方も見られた。

②自身・教師に対する認識

一方、参加者の発言では、自身に対する認識を表す発言も散見された。そこではしばしば教師（インタビュアー＝筆者）と対比する形で語られていた。「専門家」である教師に対して自分は「一般人」「普通の人」という言葉が用いられ、「専門的なことは先生にお任せして」「先生はもう、目的を持っていらっしゃるから」と、教師＝教える人・教室を管理する人とは自身は違うとの認識が強く見られた。また、「一般人」「普通の人」という言葉は、「ああ日本にはこういう人もいるんだな、くらいのことを知ってもらえたら」という発言に見られるように、自分はあくまで「普通の」人であり代表的な日本人ではないとの意識も見られた。それと対照的に語られるのが、前項でもあげた「親」「保護者」「年配者」としての留学生に対する立ち位置のとり方であった。教師が期待した言語表現を支援するという立場はほとんど認識されていなかった。

(2) 参加目的に関する発言

インタビューではこの実践に参加することに決めた動機・目的についても語られた。全員が生涯学習教室で外国語を学習しているため、外国・外国語への興味関心が参加目的の筆頭ではないかとインタビューである筆者は予想していたが、内二人は一

番の理由は生涯学習教室で大学の施設を使わせてもらっていることへの「恩返し」のつもりであったと語っていた。また「プチ国際交流」という言葉も用いられ、「向こうが喜んでくれたら」「いい人生を送ってほしい」「何か手助けを」といった日本語支援ではない支援が目的として語られた。

筆者は実践開始時また途中においても「日本語表現を支援してほしい」ことを口頭と書面で繰り返したつもりであったが、日本人参加者たちは言語表現支援をする立場にあるという認識を持たず、話し相手、相談相手のような意識で参加していたことがうかがえた。

(3) 「話し合い」過程に関する発言

「話し合い」過程に関わる日本人参加者の発言に特徴的だったのは、会話の中で留学生に支援が必要であると思わなかったとの発言であった。これは(1)で述べたように留学生の日本語能力を会話の中で高く判断していたことによるもので、前掲のように「なんかスムーズにうんうんってわかってくださったし、的確なご返事されてたし」「違和感なかった」など、会話において留学生の言語表現にはほとんど違和感や問題を感じずにいたことが述べられた。筆者がスクリプト中の留学生の言語表現を見せると、日本人参加者は一様にこんなふう（拙く）話していたとは気づかなかったと述べた。

その一方で会話中に意識していたこととして述べられたのが「話の腰を折らない」ことであった。「話させることを意識していたみたい」、「先に進める」などの発言が見られ、また「沈黙が長く感じて」との発言もあった。

教師あるいは教室であることに関して、「専門のことは先生にお任せして」「(筆者/教師の)お役に立っているのか不安」「申し訳ない」「反省」など、教室という場で教師の下での活動であることが意識され、それに応えなくてはいけないとの意識が強く

持たれていたことがうかがえた。

3. 2. 2. 参加留学生へのインタビュー

参加留学生へのインタビューでは、まず冒頭で「Q1 勉強になったか」と問い、その回答の理由を聞いていく形で進めていった。その語りから共通して見出された項目として、日本人参加者と同様の(1) 自他像(自身, 日本人参加者, 教師)に関する発言, (2) 参加目的に関する発言, (3) 「話し合い」過程に関する発言の3項目と, (4) 言語学習観・教育観に関する発言を抽出した。

(1) 自他像(自身, 日本人参加者, 教師)に関する発言

①自身に対する認識

留学生の日本語能力について、日本人参加者側が留学生の話し合いの様子から会話に支障がないレベルに習熟していると高く評価していたのに対し、留学生側は一律に「自分は日本語ができない」と低く評価する発言をしていた。これは日本語能力試験など教室外で得た判断ではなく、話し合いに参加している中で自分の言いたいことが十分に日本語でできなかったことに基づいていた。同じ話し合い活動の中で、日本人参加者が留学生の日本語表現に問題がないと捉えていたのとは対照的であった。

また、教室での自らをあくまで「日本語学習者」として認識していたことが、「勉強になったか」に対して「ならなかった」と返答した3名の留学生の発言に特に強くうかがえた。これについては(4)で詳述する。

②日本人参加者に対する認識

留学生の日本人参加者に対する認識に強く表れていたのは、何よりも相手が「母語話者である」ということであった。日本人の自身の捉え方と呼応する「普通の人」「人生の先輩」「おじいちゃんおばあちゃん」という言葉も見られたが、共通して留学生が述べていた「言葉を直したり教えてほしかった」

と言う発言は、日本語母語話者として相手を認識していることを表すものだと言える。この点でも、日本人参加者が日本語指導は教師の役割であり自分たちはそうではないと捉えていたことと対照的である。

(2) 参加目的に関する発言

上述のように留学生は自らを「日本語学習者」として認識していたことの延長として、活動参加においても「日本語学習の場」であり、日本語の勉強をしているのだと意識していた。「ここは日本語の授業」「日本語で話すから面白い」「直してほしかった」「最後まで話したい」等の発言から、留学生自身がこの実践を単に話をする場ではなく、相談の場でもなく、「授業なのだから勉強の場である」と認識して臨んでいたこと、「言語」を重視していたことがうかがえる。

(3) 「話し合い」過程に関する発言

留学生側の自らは「日本語能力の不足した」「日本語学習者」であり話し合い活動は「日本語学習の場」であるという認識は、「話し合い」の相互行為への参加過程の認識にも反映されていた。ある学習者は、表現する中で適切な言語表現がわからず、やむを得ず一つの単語で簡単に述べたり、単語を並べたり、あるいは発話をあきらめたりして会話の“流れ”を切らないようにしながら言語表現に関する指摘や補足、修正を待ったが、「理解されてしまったんですよ」と泣き笑いのような表情で語っていた。また、参加留学生の中でも日本語能力の比較的低い留学生は、相手の話が分からない時はどうしたかとのインタビュアー(教師/筆者)の質問に、相手に質問したがそれでもわからないときは何度も聞いては失礼だからわかったふりをしたと答えていた。

留学生の多くが参加中の気持ちについても述べており、「自信がない」「自分にイライラ」「悲し

い」と言う言葉で表現していた¹²。

(4) 言語学習観・教育観に関する発言

4 つ目の項目として、日本人参加者にはあまり見られなかった言語学習観に関する発言を抽出した。これは「勉強になったか」という質問からの延長で派生した語りでもあった。6 名の内 3 名が「勉強にならなかった」と答えたが、その後、話を続けるうちに「日本語の勉強になる」とはどういうことかということに関しての発言が行われた。個々の留学生の言語学習観・教育観は教師との間のみならず留学生間でも異なっており、本授業が留学生自身の日本語学習に多様に位置づけられていることがうかがえた。

「勉強にならなかった」と答えた学習者の一人は、その原因として「ただ話すだけでは勉強にならない」「日本人（教室外の日本人の友人を含む）は自分の日本語が間違っていることに気づかない」ことをあげた。同様に「勉強にならなかった」とした別の留学生は、教えてもらえなかった・修正してもらえなかったことを理由としてあげていた。この留学生は教室外でもいつでも誰にでも自分の日本語が間違っていたら直してほしいと思っていると述べ、直してもらえない本実践は「勉強にならなかった」のであった。「勉強にならなかった」と答えたもう一人は話題の単調さ、自分が聞き役だったこと、アルバイト先で日本人とたくさん話していることなど次々に語っていたが、インタビューの最後には、こうして話してみると、実践での会話はアルバイトと

は違い「意識的に話していた」ので実は勉強になっていたんだと締めくくった。「意識的に話すこと」を意識していたとの発言は別の留学生にも見られた。

一方の「勉強になった」と回答した 3 名の内 1 名は、日本人参加者が「よく聞いてくれた」ことを学習効果のあった理由として述べていた。別の 1 名は相手がお年寄りだったから敬語の勉強になったと答え、いわゆる言語学習に焦点化していた。また、1 名は普通の日本人の生活を知ることができたことを「勉強になったこと」としてあげていた。

3. 3. 考察

3. での参加者インタビュー分析から浮かび上がったのは、活動における日本人参加者の参加意識と留学生の参加意識との齟齬であった。日本人参加者は、「話し合い」をする中で「相手は日本語に熟達している」と認識しており、この認識の下に母語話者同士の対話時と同様に相手の言語能力自体を疑うことはなかった。このため言語表現に焦点化し、その表現が本当に留学生の発話意図をよりよく表しているのかを検討していくような相互行為の生起が抑制されていたと考えられる。自分たちは教師ではない、一般人であるという意識がそれを助長していたこともうかがえた。また話の流れを切らないことが強く意識されていたことも言語表現支援抑制につながっていたと思われる。

一方で留学生は、「話し合い」で自分を表現しようとする中で自身の日本語能力の不十分さを強く認識し、日本人参加者は「母語話者」であるから日本語を直してくれる・教えてくれる存在であり、「日本語教室」「日本語授業」なのだから「教えてほしい」「直してほしい」と思っていた。その背景には、言語学習のためには形式と正しさが重要であるとする認識もあった。その一方で、日本人参加者同様、話の流れを切らないことにも配慮しており、そ

¹² ただし、留学生たちがこの「話し合い」への参加を否定的に捉えられていたわけではなく、「もしこういう活動に参加する機会があったら参加したいか」との質問には全員が「ぜひしたい」と答えていた。インタビュアーが教師であったことの返答への影響も考えられるが、インタビューでは授業に対する否定的な見解も述べられているので、期待された返答をしているだけではないだろう。

のため留学生のほうから積極的に言語表現について日本人参加者に問うことは控えられていた。ある留学生は、「話し合い」での自分の表現過程と心情をインタビューで次のように述べていた。

留学生： まだ日本語がそんなまだまだみたいなの。なんか、そうですねえ、この方々と会話してー、感じたのそれなんです。なんか、これを言いたいのにー、私はこの表現しか知らない。なんか、これ、これ自体なんか単純な表現じゃない、なんか複雑な気持ちがあるのにー、これしかなんか、これ、だけ、言えなくて。そんなのがありましたね。それで探したり、ぐちゃぐちゃ説明したり

筆者： 答えは出てきた？難しい？

留学生： 難しいです

筆者： そういう時に助けてほしかった？

留学生： でも、こういう表現を言っても、わかってくださったんですよ、結構

(中略)

筆者： 逆はあった？これ、みたいに理解されちゃったみたいなの。

留学生： 流れでそうなったこともあったかもしれない

筆者： その時はどうしてた？

留学生： 流れました。次また言うのもなんだなって思って

2. 2. 2. で示された、教師が意図した「言語表現を協働で吟味していくような言語表現支援」の生起の少なさは、留学生の言語表現能力に疑問を抱かず能動的理解を進める日本人参加者の認識と、話し合いの場で互いに配慮し合う日本人・留学生双方の意識と、そしてそれらと活動をデザイン・実施した教師の意図との不整合に起因していたことが推測される。

4. 考察と課題

本稿では、appropriation——留学生が日本語を自分の言葉とすること——を目指した、地域住民の方たちと留学生の「話し合い」教室活動実践の分析を行った。実践者である筆者は、日本人参加者に「日本語表現支援者」——対話の中で留学生の言語表現がよりよく自己を表現するものとなるよう共に言葉を吟味・交渉していく支援者——としての役割を意図・期待した。しかし、実践分析から、協働的な言語表現支援の相互行為の生起は限定されており、そこには活動主体である参加者の認識と意識が反映されていることが明らかになった。留学生の言語表現能力に疑問を抱かず能動的理解を志向する日本人参加者の認識と、話し合いの場で互いに配慮し合う日本人参加者・留学生双方の意識が、言語表現を協働で吟味していくような言語表現支援の生起の少なさにつながっていたと考えられる。日本人参加者側の「自分たちは言語教師ではない」という意識と、留学生側の「相手は母語話者であるから日本語を教えるはずだ」「ここは言語授業の場である」という認識の齟齬も浮かび上がった。このような日本人参加者・留学生の認識・意識と、本活動をデザイン・実施した教師（筆者）の意図・認識がかみ合っていないことも要因として指摘されるだろう。

能動的理解によってグラウンディングを成立させることは人間の対話の通常のあるべきことであろう。しかし、留学生が日本語を自分を表す言葉としていく自己表現活動とするためには、参加者（日本人・留学生双方）は容易に理解に達することなく、相手の言語表現を疑い、自分の理解を疑い、明確化を求め、よりよく自身を表す言語表現を共に吟味し交渉していくような態度が求められるのではないだろうか。「容易に理解しない」態度で対話に臨むことは難しいことである。さらに言語教室という場の特性が対話の参加者の態度形成に影響を与える。ただ「話し

合う」場と時間を設定するだけではない、参加者の認識と意識を「容易に理解しない」ことに向けていくような活動の仕組みと場のあり方を考えていく必要がある。

一方で、このような「容易に理解しない」態度で対話に臨むことは、留学生が自分をよりよく表す言語表現を懸命に探し求める過程で自分自身と相手をより深く考えていくことにもつながっていくだろう。同様に日本人参加者も、その過程に協働的に支援的に関わっていくことで、自分自身と相手を、そして相手の文化をより深く知り、再考していくことにつながるのではないだろうか。appropriation を目指す、自己表現のための地域住民参加日本語授業は、「容易に理解しない」言語表現支援を通して留学生・地域住民双方の認識と行動の変容に関わるような深い理解に結び付いていく可能性が期待される。

ただし、参加者の変容は言語表現支援的相互行為の帰結として生まれてくるものであって、逆に教師が参加者の変容を目的として言語表現支援活動を実施すれば、自由な表現活動を阻害し誘導することにつながる危険性がある。教師として、実践者として、この活動に、日本語教育にどう関わっていくのかを、筆者自身が考えていかなければならない。

文献

- 永田由利子 (2009). 『Voices from Japan——ありのままの日本を知る・語る』くろしお出版.
- 西口光一 (2013). 『第二言語教育におけるバフチンの視点——第二言語教育学の基盤として』くろしお出版.
- バフチン, M. M. (1996). 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』平凡社. (原典 1934-1935)
- 家根橋伸子 (2009). 『日本語自己表現活動における「専有化」としての言語学習に関する研究』広島大学教育学研究科博士論文. <http://ir.lib>.

hiroshima-u.ac.jp/00030648

- 矢部まゆみ (2007). 日本語学習者はどのように「第三の場所」を実現するか. 小川貴士 (編) 『日本語教育のフロンティア——学習者主体と協働』(pp. 55-78) くろしお出版.
- ワーチ, J. V. (2004). 田島信元, 佐藤公治, 茂呂雄二, 上村佳世子 (訳) 『心の声——媒介された行為への社会文化的アプローチ (新装版)』福村出版. (Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Bell, D. M. (2003). Method and postmethod: Are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2), 325-336.
- Kalaja, P., & Barcelos, A. M. F. (Eds.). (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. New York: Springer.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Article

Self-expression in Japanese with local community members: A case study of a classroom language activity and the participants' perceptions

YANEHASHI, Nobuko*

University of East Asia, Yamaguchi, Japan

Abstract

This study investigates a classroom language activity for a Japanese language course at a Japanese university. In this course, local community members participated as language supporters. To promote learners' self-expression in Japanese, I designed and ensured the implementation of the classroom activity by employing a concept of appropriation, derived from Bakhtin's language theory, capitalizing on local community members' support by involving them in discussions. The author was actively involved in the class as a teacher. As the second step in the study, I conducted interviews with the participants. The interaction data were analyzed in terms of language supportive actions used by local community members. The result showed that language supportive interactions did not occur as frequently as expected. To investigate the participants' perceptions of activity participation, interview data were also analyzed. It was found that there were gaps between the perceptions of the learners, community members, and teachers regarding themselves, the others, language learning, and the activity itself. These perception gaps might be responsible for the infrequency in the occurrence of language supportive interactions.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: practice analysis; self-expression; dialogue; participants' perceptions; local community

* *E-Mail:* nyanehashi@yahoo.co.jp