

# インターアクション活動を取り入れた授業 ——ソトに開いた教室を目指して——

マスデン真理子

## 要 旨

インターアクション活動を取り入れた授業は、中上級レベルの学習者を対象とすることが多いが、学習者が主体となって学ぶ姿勢を身につけさせるには、初級レベルから授業に実際のインターアクション活動を取り入れる必要がある。本稿では、その試みとして熊本大学日本語研修コースのインターアクション教育を紹介する。その特色である、学習地図としてのユニット・シラバス、各ユニットのインターアクション能力を自己評価するチェック・シートという工夫の教育的価値を考える。また、ソトに開いたインターアクション活動の評価法によって、自律的学習を促進する可能性を示唆する。

### 1. はじめに——ビジョンを与える学習地図

日本語研修コース終了直前の学生に「一番困難だった時期はいつだったか」とインタビューしたところ、ほぼ全員が渡日直後と答えた。これは日本語研修コース生のほとんどが日本語を未習で渡日するためであろう。渡日まもない学習者は日本語研修コースの6カ月のトレーニングで日本語がどの程度できるようになるのか、日常生活が不自由なく送れるのか、指導教官との人間関係がうまく築けるか、など不安でいっぱいだ。このような日本語学習歴のない学習者を前にオリエンテーションで、「このコースでは、日本語能力試験3級合格を目指します」とか「この教科書の20課までします」という説明をしても、学習者は先の具体的な見通しが立てにくい。未知の世界にやってきたかれらが、もっと具体的に明確なビジョンを持てるようなオリエンテーションができないだろうか。知らない町では地図が役に立つ。同様に、これからここで何を勉強し、何ができるようになるかがイメージしやすい学習地図が必要だ。この地図は、東西南北を軸とせず、時間を軸としている。この学習地図のもう一つの特徴は、地点を「て形」とか「受け身形」などという文法項目では示さず、言語能力を含めた広義のインターアクション能力で示

している。例えば、この6カ月の研修コースなら、日本語力がゼロで出発するが最初の2～3週間までに生活圏の地理感覚を身につけ、基本的生活の習慣を確立し、生活に必要な最低限のことが伝えられる。3カ月までに自分の家族や国について日本語で説明できる。5カ月までに日本の印象について話ができる。そして最後の6カ月目には大学院予備教育期間の締めくくりとして、研究活動への移行の準備に当たる。このようにコース全体の流れを学習者がコース開始時に大まかにつかむことができれば、渡日直後の不安はかなり解消されるだろう。このように学習地図は、コース開始時における学習者の方向づけ、つまり真のオリエンテーションとしての役割を果たすことができるだろう。

## 2. インターアクション能力を測る方法

インターアクション能力を目印とした学習地図で学習者が現在地を把握する、言い換えれば学習者のその時点でのインターアクションの実能力 (proficiency) を測る方法として、最近ではロール・プレイが盛んに用いられるようになった。OPI (Oral Proficiency Interview) のようにロール・プレイを取り入れたテストは、被験者とテスターとの間に面識がない場合は特に効果的である。しかし、毎日顔を会わす教師と学習者がインターアクション能力を養成する目的で教室活動としてロール・プレイを頻繁に使った場合は、次のような問題も生じるだろう。ロール・プレイは、学習者にどれだけの日本語運用能力があるかをみるためのものであり、タスク (：その言語を使つての課題) は予め設定されている<sup>(1)</sup>。教師は学習者が何を言うことになっているかは既に知らされているため、学習者の話の内容ではなく、適切な表現ができるかどうかと日本語力にばかり関心がいく。ロール・プレイカードに指示された内容をいかに正確かつ流暢に表現できたかだけが評価されるわけだ。これは現実の会話とはだいぶ状況が異なっている。もし、私たちが外国語で話している時、相手がこちらの話の内容については既に分かりきったこととして全く関心を示さず、私たちの語学力がどの程度のものかにばかり興味を示すという態度があからさまに続けば、それ以上外国語で話す気は失ってしまうだろう。常に話すことの内容ではなく言葉の形式が適切かどうかを第一に評価されると、学習者は人と人のインターアクションで得られる喜びは味わえず、過度な緊張を強いられることになるだろう。Krashen (1985) はできるだけリラックスした状態で外国語を学習するのが効果的だという

affective filterの仮説を立てているが、この説を考慮するとロール・プレイを授業で多用する場合は学習者が過度な緊張を強いられないよう何らかの工夫がされるべきであろう。また、ロール・プレイでは学習者はその場かぎりのさまざまな虚構の役を演じるが、何かを伝えたいと感じさせる実際の相手なしに虚構での言葉の練習のみが強調されれば、学習者はその練習の動機を見失いかねない。ロール・プレイは場面にふさわしい表現を学習する上で重要な方法であり、その教育上の価値は否定できない。ただ、教室活動の一環として学習者がソフトとの実際のインターアクションの場が確保されてこそ、ロール・プレイの効果もあがることも忘れてはなるまい。

われわれは何かを伝えたい相手がいて、その相手になんとかそれを伝えようと試みる。それがインターアクションであるはずだ。外国語のインターアクション能力を育成し、かつそれを評価する場合も、インターアクションの必然性がなくてはならない。本コースで行っている小学校訪問では、このような必然性のあるインターアクションが可能である。自分たちの全く知らない国から来た留学生の話に子供たちは目を輝かせ、たった数カ月前に日本に来たばかりなのに、今こうして自分たちに日本語で話しかけてくれることを素直に賞賛してくれる。学生たちは日本語しか通じないことに悪戦苦闘するが、その中でたとえ小さなことでも、分かり合えた時の喜びは学生にとっても子供たちにとっても大きく、教室のドリルでは決して味わえない達成感を味わうことができる。こうして苦勞の末に話を通じたという体験によって、学習者は自分の日本語でどこまで話を通じたかという具体的で肯定的な評価が得られる<sup>(2)</sup>。こうして、学習者は自分自身の現在地を確認できるわけだ。このように、学習者を教室から出すことにより、有意義なインターアクションを体験させることができるだろう。

ソフトとの接触を増やすことは言語習得に不可欠なことであるが、学習者によっては性格や言語学習のビリーフの違いにより、狭い安全圏に閉じこもり、まわりの日本人とは最小限の交流しかしない者もいる。このような学習者に、限られた日本語力しかなくても何とか日本語で話を通じるのだという自信をつけさせるためには、授業でソフトの人とのインターアクション活動を徐々に取り入れる必要がある。「あっ、話を通じた！」という喜びを味わいながら、学習者は少しずつソフトの世界へ踏み込めるようになる。学習者を教室のウチという非現実的な安全圏に閉じ込めず、実際の日本人との接触場面から生きた日本語を学ぶストラテジーを身につけさせることは、コース終了後からの

自立を考慮すると特に重要な指導であろう。

インターアクション活動は、教室をソトに開いていくことを意味する。鎌田・浜田(1994)は狭義の教室の概念からソトに開かれた広義の教室への移行、つまり学習者にとっての開かれた学習環境を提唱している。開かれた環境では、学習者が活用できる人的物的リソースは、伝統的な教師や教科書に限定されない。身の回りのさまざまなものが教材となり、普通の日本人が教師となりうる。鎌田・浜田(1994)が主張するように、第二言語習得過程でも、学習者のまわりの豊かな人的物的環境が授業でもさらに活用されるべきである。

### 3. インターアクション活動の授業

コース運営では、学習者の言語能力の発達過程だけではなく、学習者の異文化環境での適応過程をも考慮されるべきである。本コースでは、18週間の授業における学習者の日本語力の発達と異文化適応の過程を大きく四つの期間(ユニット)に区切り、次のような学習目標を設定した。第1ユニットは、軟着陸、つまり日本という新しい環境でスムーズに生活を始めていくことを目的としている。第2ユニットでは、少しずつ日本語で話せる内容を増やし、まわりの人との人間関係を築いていく。第3ユニットでは、日本の文化や社会について学び、自分のアイデンティティーを再確認する。そして最後の第4ユニットは大学院での専門の勉強へと移行できるような離陸準備をする<sup>(3)</sup>。このような流れを持ったユニット・シラバスは、コースの文法や会話、漢字の授業との有機的な繋がりを前提とはしているものの、その結びつきはかなりゆるやかなものとした。というのは、初歩の段階からこれらの結び付きを強化すると、文法や漢字学習における基礎からの積み上げ方式の利点を失ってしまったり、会話の場面や語彙のバラエティが乏しくなるなど、かなりの制約を受けるからである。

本コースでの、インターアクション活動を中心とした授業は以下の3つである。1) 教室のソトでの異文化体験を行う「実践日本語」(週2コマ、1コマは90分)、2) 実際のインターアクションを助ける教室活動を行う「言語表現法」(週1コマ)、3) コンピューターを主とするマルチメディア教育の「ワープロ・プレゼンテーション」(週1コマ)である。以下では、筆者が担当する言語表現法と、他教官と共同で実施している実践日本語の授業の概要を述べる。

### 3-1. 実践日本語と言語表現法のユニット・シラバス案

本コースのインターアクション教育のための授業は、ユニット1からユニット4までの各ユニットの小目標が達成できるよう、実践日本語と言語表現法の二つの授業を設定した。実践日本語の授業では、学習者をソトに出し、実際に日本語を使ってさまざまな人と話す機会を設けている。その中で学習者が自分の日本語力の限界や文化の違いを克服しながら、なんとか分かり合おうとするコミュニケーション・ストラテジーを磨くことを目的としている。主なインターアクション活動としては、小学校訪問、中学校放送部とのビデオ番組制作、中学校訪問、野外研修（阿蘇ハイキング、福岡見学旅行）、そして日本人学生との日本料理教室などである。

言語表現法の授業では、実践日本語の授業で行うソトでのインターアクション活動が言語習得上有意義なものとなるよう、事前の基本的な準備を行ったり、事後のフィードバックを行っている。各ユニットの始めにチェック・シートを配り、このユニットではどんなインターアクション活動をするか、そのためにどんな準備が必要かというユニットごとのオリエンテーションもこの授業で行う。実践日本語でのインターアクション活動は、できるだけビデオに録画し、学習者のその時々アウトプットの記録をとっておき、言語表現法の授業でフィードバックを与えている。言語表現法の授業には、このような事前事後の作業の他に、教室内でできるインターアクション活動も行っている。例えば、日本人大学生との会話練習や電子メール文通がある。この授業では、口頭練習だけでなく、文通やアンケート作成などを通して読み書きにも力を入れている。

本コースでは学期中に小学校に2回、中学校に1回の訪問を実施している。ソトでの接触場面で効果的な言語学習を行うために、訪問前には、これからどんな相手に会うのかという情報をお互いに交換するようにしている。というのは、相手の日本人は留学生の日本語力がどの程度かがはっきりしないと、話しにくいからである。留学生の側にも、これからどんな相手に会うかがはっきりイメージできる知識を与えなくてはならない。相手に対するイメージが湧いてきたら、その相手とどんなことを話したいかを想定してのロール・プレイなどの練習ができる<sup>(4)</sup>。このように訪問前に準備をしておくことで、実際の会話が留学生にとってだいたい理解しやすくなる<sup>(5)</sup>。特に初級レベルの学習者にはソトとのインターアクション前に、このような知識と練習が大切である。

言語表現法の授業は実践日本語でのインターアクション活動を間接的に助けることを意図している。言語表現法の授業はこれまで、実践日本語のインターアクション活動の直接的な前作業を行っていた。しかし、このような綿密な前作業では却って現実に対応しきれなくなる場合がある。相手への質問をすべて用意しておこうとしても、実際の話し合いでは決して目論んでいた筋書通りには進まないものである。小学生から思わぬ答えが飛び出したり、話が横道にそれてしまうこともしばしばだ。そのような時でも、あわてず現実の多様性に柔軟に対応するためには、前作業での細かいシナリオは邪魔になってしまう。特殊な場面ではなく、応用のきくインターアクション活動の「核となるスキル (key skills)」を教えることが大切であろう。

ソトの自然な接触への懸け橋となるよう、言語表現法と実践日本語のユニット・シラバス案を以下のように設定した。

	言語表現法	実践日本語
<b>ユニット 1</b> Soft Landing 熊本の生活に慣れる	週1: オリエンテーション ユニット1のチェックシート 週2: 電子メール文通(1) 自己紹介 週3: (阿蘇ハイキング)	週1: オリエンテーション 週2: 市内遠歩きオリエンテーション 週3: 阿蘇ハイキング
<b>ユニット 2</b> Getting to Know Each Other 国、家族、趣味の話を 毎日の生活の様子を話す	ユニット2のチェックシート 週4: (研究室訪問1) 週5: 電子メール文通(2) 趣味や家族の話 週6: 小学生へのアンケート 「家族について」 作文「毎日の生活」 週7: [スピーチ「私の国」] 週8: 中学校紹介ビデオを見る ／小中学校の教育について調べる (ジグソープロジェクト) <sup>(4)</sup> 週9: 日本人大学生との会話 (国、趣味、家族等の話)／小 学生紹介(ビデオ)を見る	週4: 研究室訪問1 週5: [スピーチ練習] 週6: [スピーチ練習] 週7: [スピーチ「私の国」] 週8: 中学校放送部との留学生 紹介ビデオ番組作成 「インタビューされる」 週9: 小学校訪問(1) 「家族について話す」 感想メモ

インターアクションを取り入れた授業—ソフトに開いた教室を目指して—

<p>ユニット3 Learning about Japanese Culture &amp; Society 日本の印象について話す</p>	<p>ユニット3のチェックシート 週10: 電子メール文通 (3) 日本人への質問 週11: (研究室訪問2) 週12: ビデオレター作成 中学生へメッセージ 週13: (野外旅行) 週14: 国の小中学生の生活について話す (ジグソープロジェクト) <sup>(*)</sup> 週15: [ プレゼンテーション 「日本人への質問」]</p>	<p>週10: 中学校訪問 感想メモ 週11: 研究室訪問2 週12: 日本料理を作る 国の料理の作り方を紹介 週13: 野外旅行 週14: 小学校訪問 (2) さまざまな国の小学生の生活について話す 週15: [ プレゼンテーション 「日本人への質問」]</p>
<p>ユニット4 Transition -- Take Off 専門の勉強への体制作り</p>	<p>ユニット4のチェックシート 週16: 電子メール文通 (5) 引越越し挨拶 週17: 6カ月間の自分を顧みる 作文「6カ月の思い出」 週18: [ スピーチ「私の専門」]</p>	<p>週16: [ スピーチ練習 ]  週17: [ スピーチ練習 ] 週18: [ スピーチ「私の専門」]</p>

( \* 言語表現法の ( ) は、実践日本語との共通授業である。)

( \* 実践日本語の [ ] は、ワープロ・プレゼンテーションとの共通授業である。)

### 3-2. ソフトとのインターアクション活動を取り入れた初級授業の特徴

毎日顔を合わせるクラスメートや教師を相手の会話練習ではなく、ソフトの  
人との実際の接触場面を増やすことにより、自然なインターアクションが可  
能となり、学習は活性化される。しかし、初級レベルの学習者にとって日本語  
の壁は大きい。この壁を乗り越える一つの手がかりとして、言語表現法や実  
践日本語の授業では写真やビデオ等の視聴覚教材を利用している。例えば、  
中学校の放送部に送る留学生の自己紹介ビデオでは、国の歌などを入れて楽  
しいビデオレターを作っている。

本コースのインターアクション活動は主に、日本人大学生との文通や会話  
練習、小学校訪問、中学校放送部との交流という三本柱がある。この三本柱  
の一つとして、中学校の放送部とはビデオ番組制作を行っている。中学校放  
送部がプロジェクトチームを作り、留学生紹介のビデオ番組制作を手伝って

くれている。番組制作の手順は、まず、こちらから放送部へ、授業や見学旅行の様子をビデオに撮ったものを留学生の資料として送っている。放送部は、このビデオを見て、留学生がどんな人たちでどの程度の日本語が話せるのかが分かる。留学生が自分の国について話ができる段階になって、初めて放送部が留学生にインタビューに来る。その後、放送部はこのインタビューを編集して、「留学生紹介」というビデオ番組を作り、校内放送で全校生に視聴してもらう。この放送の翌日に留学生はこの中学校を訪問し、一部の授業を参観したり、放課後のクラブ活動に参加して中学生との交流をする。放送部はこの交流の様子を撮影し、「留学生との交流」という次の番組を制作する。留学生紹介のビデオはもう一つの訪問先である小学校でも事前に視聴してもらっている。このように訪問前に相手の小中学生に視聴してもらうことで、相手はどんな留学生が来るのか、その日本語のレベルはどの程度かが事前にわかり、対応がしやすくなり、親近感も湧いてくる。留学生にとって言葉の壁を感じながら、初対面の人と初めての場所でいきなり会って話を始めるのは難しいことである。そこで、お互いに交流前の準備段階で、留学生の側からビデオを送るだけでなく、今後は訪問前に小中学生側からも写真や手紙、ビデオ等を使って学校生活のようすを知らせてもらうという活動を加えていきたいと考えている。

ビデオは留学生からソトへの情報発信として用いられる他に、留学生自身の日本語力の伸びを見るための記録としても用いられる。本コースでは、ソトとの交流相手としてボランティアの日本人大学生との会話をしている。この会話練習や、実践日本語のスピーチやプレゼンテーションをビデオに録画し、学習者のその時々アウトプットの記録として残している。また、今学期からの実施を予定している電子メール文通では、学習者の書いた文章がアウトプットとして記録に残される。こうしたインターアクション活動の記録を教師と学習者がいっしょに見ることににより、コミュニケーション・ストラテジーの使い方などについて、学習者に効果的なフィードバックを与えることが可能となる。また、学習者はこの記録を数カ月後に再度見直すと、自分の日本語がどれだけ伸びたかその進歩の過程を実感することもできる。この記録はさらに、後輩たちの生きた教材となる。インターアクション活動を準備する段階で先輩の記録を見ておくことができれば、自分だったらそのような場面で何がしたいか、そのためにはどんなスキルが必要かを学習者自身が考えるきっかけを与えてくれるからである。インターアクションの目的がはっ

きりと学習者に意識されないままソフトとの接触の場に出ると、準備も不十分となり高い成果は期待できない。先輩のビデオを見せることで、授業で次はどんな人とどんな話ができるかというインターアクションの予定を、事前に学習者に明確に把握させることができる。

インターアクション活動の目的を明確にし学習者の動機づけを高める方法として、他に、それぞれのユニットの始めにチェックシートを渡すことも考えられる。例えば、ユニット2のチェックシートの小目標は、日本人大学生や小中学生に対して、1) 自分の国や家族、趣味について話せる／書けるようになったか 2) 自分の毎日の生活の様子を話せる／書けるようになったか、があげられる。日本人学生への電子メール文通や会話、小学校訪問、中学校放送部のインタビューというインターアクション活動を行う前に、学習者に必ずこのチェックシートを読ませておく。こうしておくことによって学習者にとってそれぞれのインターアクション活動での目標が絞られる。これを石井(1996)は、「タスクをかける」と表現するのだが<sup>(7)</sup>、このタスクかけによって、今何を学びたいかが学習者にはっきりと見えてきて、ソフトでのさまざまなインプットが学習者に吸収されやすくなる。チェックシートは、勿論ユニットの終わりでは学習者の自己評価表として用いられる。チェックシートに回答する過程で、学習者は自己の学習を振り返り、ソフトの人との交流を深めながら日本語でどのようなことができたかという点について、学習者自身の気付きを整理し、深い学習ができるのではないだろうか<sup>(8)</sup>。自己評価では、教師が設定した小目標についての達成度を測る項目だけでなく、goal-free evaluation の欄も設けるべきだろう。その欄には教師が意図しなかった学習項目であっても、そのインターアクション活動を通して学習者が学んだことを自由に記述させる。このように学習者自身の気付きを尊重することで、学習のプロセスがすべて教師によって管理運営されているという締め付け感から解放され、学習者の自主性や独自性が発揮されやすくなり、「学習者のための学習」に一步近づけるのではないだろうか。

教師が学習者に文法などの知識を与えその練習をするという伝統的な授業形態では、レベルの違う学習者が一つの教室で一斉授業をすることは効果的とはいえない。しかし、ソフトでのインターアクション活動を中心とした授業では、与えられた接触の場でどのようなインターアクションを行うかはすべて学習者に任されている。そのため、それぞれの学習者が自分のレベルや興味に合わせて会話を進めることができる。このような特徴を活かせば、上級

の学習者であっても初級レベルの学習者と共に授業に参加できる。つまり、インターアクション活動を取り入れた授業では、学習者のレベルだけでなく、その興味・多様性にも十分対応できるのである。

各々のインターアクション活動は、授業の中の一つの流れに沿っている。例えば、ユニット2では小学生や大学生を相手に自分の家族の話をするが、これらの会話が無理なくこなせるようにその前に易しい活動を積み重ねている。まず、学習者は語彙リストを参考に家族についての作文をする。その作文をもとに、クラスで互いの家族について話す。学習者同士の話し合いで、他の学習者から新しい表現を学ぶことができる。次に学習者は自分の家族の紹介を電子メールで日本人大学生に送る。メールならゆっくり考えて、訂正もできる。しかし、会話は即時に相手の話を理解し、自分の言うことを決めていかなければならず、相手と対面するプレッシャーもある。新しい話題についてあまり話せない段階では、まず、メールなどで書いたものを送り、返事をゆっくり読み、その返事から自分の知らなかった表現を学ぶのが適切である。小学校訪問に備えて、留学生は自分の訪問するクラスの小学生に家族についての質問をアンケートで出し、戻ってきた回答を訪問前に読んでおく。この小学生の回答からも家族についての新しい表現を学ぶことができるし、また、教科書の活字しか知らない留学生たちが手書きの書体にも慣れることができる。このように日本人大学生のメールや小学生のアンケート回答から、学習者は新しい有意義な表現を真似ることができる。こうして、学習者は自分だけでは生み出せなかった表現を、まわりの人たちとの意味のあるインターアクションを通して覚えて自分のものとしていくことができる。家族についての表現がある程度豊かになってきた時点で、初めて日本人大学生や小学生との会話をする。このようにそれぞれのインターアクション活動は、次のより難しいインターアクション活動への足がかりとなるよう構成に注意を払っている。各々のインターアクション活動の関連を学習者に明瞭にしていこうと、それぞれの活動がどのような言語スキルに焦点を当てたものかが学習者にとって分かりやすくなり、活動への参加もより積極的になるだろう。

授業でのインターアクション活動の相手は、日本人大学生、中学校放送部、小学生という3つのグループに限定している。これは、1回きりの接触到終わらず、相手がある程度固定化することで継続的なやりとりをしたいからである。実際、小学校訪問も1回目より2回目のほうが理解が深まり楽しかったという感想が留学生と小学生の両者から圧倒的であった。交流を続けなが

ら、この相手にこれを伝えたいという欲求に応じて必要な日本語を学ぶことは、自然であり学習効果もあがるだろう。これまでの中学校放送部とのビデオ番組制作では、留学生紹介や留学生との交流を校内放送で見せるだけで終わってしまった。これからは、視聴した中学生からの感想や質問を集め、それに答えるようなビデオレターを留学生自身が作っていき、交流を深めていきたいと考えている。

交流相手としてこのような三つのグループを選んだ理由は他にもある。学習者が違った年齢層の日本人と接することで、その年齢にふさわしい話し方を観察できるからである。学習者はこれら三つのグループと同じ話題でインターアクションする。こうして学習者に次第にその話題での語彙や表現が増えてくると、Swain (1985) が指摘しているように、相手の話の意味がわかるだけでなく、その言語形式についても注意が向けられるようになる。その例として、ある学習者は、小学生は常体と敬体を相手によってどのように使い分けできるかを小学校訪問で観察している。このように言語の使われ方についての観察により、文法の学習がより促進されるだろう。

### 3-3. インターアクションを取り入れた授業の評価法について

言語表現法や実践日本語の授業の目標は、ソフトとのインターアクションのなかで、日本語を使つてのさまざまな課題の解決法をさぐりながら、自分の学習方法を確立していくことである。学習の成果は、インターアクション活動のビデオによる記録や電子メールの文章から推し量ることができる。また、各ユニットの終わりに提出させるチェックシートの自己評価で各ユニットの小目標がどの程度達成できたか、さらに、goal-free evaluation で、定められた目標以外に学習者自身がどんなことを学んだかを、教師と共に振り返る機会が与えられる。

教師が学習者の学習をどのように評価するかは、学習の方法とその成果に大きな影響を与える。これまで、一般に行われてきた語学学習の評価法では、教科書に書いてある知識を学習者がどれだけ正確に覚えたかをテストで測り、点数化することによって、他の学生との競争を煽り、学習の動機づけとする傾向が認められる。このような相対的評価を重視した学習においては、学習者は未知のことを学ぶことの楽しさを知る機会が少ないのではなからうか。初級外国語の学習では特に知識の暗記が強調される傾向がある。今は何の役に立つのかわからなくても、この知識を正確に頭に詰め込んでおけば将来き

と実りあるものとなると、教師はある信念を持ってこのような知識注入型の教え方をしがちだが、言語習得において文脈のない暗記式の学習はいつ「実りあるもの」となるのだろうか。文法は分かるが話せないと言って、実際のインターアクションに自信のない日本人が多いのは、まさにこのウチに閉ざした知識詰め込み式の教育の弊害ではないだろうか。日本語教育において、積み上げ方式で文法や漢字を学んでいくことは重要であり、そのような学習については従来通りのachievement testで、学習の不十分な点はどこかを学習者に分かりやすく提示することは大切である。しかし、一部の知識の習熟度だけを点数化したものを学習者の総合的な日本語力として評価するのは不適切である。第一言語習得過程では、幼児がまわりとのインターアクションを通して言葉や表現を口真似し、次第に意味のある表現ができるようになる。大人の学習者の第二言語習得においても、文法などの知識だけでなく、実際のインターアクション活動を取り入れ、文脈の中での言語学習が促進され、それが評価されるべきである。

インターアクション活動を取り入れた授業では、これこれを覚えなければならないというように学習者に強制しない。もちろん、それぞれのユニットの小目標をチェックシートに掲げ学習者に意識させるが、それぞれの課題をどのように解くかは学習者自身が自分のレベルや興味に合わせて決めていくのが適切ではないかと思う。テストで学習者のできない点を洗い出すという評価法はよくあるが、学習者のできるようになった点を見付け出し評価するという肯定的評価は意外と少ないのではないだろうか。学習者の進捗を教師と学習者が共に認めていく評価法が今後もっと必要であろう。

教師は、学習者のアウトプットの記録であるインターアクション活動のビデオを見たり電子メールを読み、学習者の進歩を学習者と一緒に確認し、アドバイスを与えていく。しかし、その成果について教師からの一方的な成績づけはしない。ソトのインターアクション活動で学習者が何を学んだかは、結局学習者本人にしかわからないだろう。教師が垣間見た学習者の一部のアウトプットを基に、その活動全体を評価することは妥当ではないだろう。

新しい教育方法にはそれにふさわしい評価方法が必要である。インターアクション活動で学習者の自律的学習を支持しながら、評価法が教師中心の知識注入型と同じでは適切な評価とは言えない。学習者が自ら考える学習態度を養えるように、また、それぞれの学習者の個性が尊重されるにはどのような学習の評価がよいのか、その答えは今後の課題としたい。

#### 4. まとめと課題

マスデン(1995)は、集団授業の形態で段階的に自律的学習能力を育成するための教授方法の開発の必要性を述べた。日本語教育において「自律的学習」や「学習者中心の授業」の重要性は広く認められてきてはいるものの、その具体的方法についてはまだ確立されていない。この論文では、その一つの方法として教室をソトに開き、実際のインターアクション活動を授業に取り入れることを試みた。これによって、学習者は教科書からではなく自分自身で問題解決のための学習をし、教師からではなく普通の日本人から学ぶというまわりの物的・人的リソースの活用を促進できる。インターアクション活動の大枠は教師が設定するが、細部は学習者自身の興味やレベルに合わせて学習の設計ができるようにした。また、インターアクション活動の評価は、ビデオを教師と一緒に見てフィードバックをもらったり、チェックシートに記述しながら自分の学習をじっくりと振り返るものであって、教師からの一方的な成績づけはしない。このような一連の教育活動を通して、学習は本来学習者自身のものであり、知への欲求を満たすものであることを再認識させたいと願っている。第一言語習得と第二言語習得には異なる要因も多いが、新しい言語を習得しながら世界観を広げられるという喜びが体験できる場を与えていく必要がある。そして、入門期の語学教育であっても、単なる言語についての基礎知識の習得に終わらず、さまざまなインターアクション体験から学習者が異なる文化の表層様式の違いを越えて、共存の知恵を学ぶとことができ、人格形成にも関与できる教育にしたいと願っている。

本コースでは、6ヵ月という短い期間の後、学習者は大学院でそれぞれの専門の勉強をする。だから、この6ヵ月間には基本的には文法項目や漢字をできるだけ多く覚えこませたいという気持ちも強いが、それ以上に日本語コース終了後に日本語の教師や適切な日本語の教科書がなくても、自分が必要とする日本語の学習を継続できるよう、自律的学習のスキルを身につけさせたいと思う。そのために、教室をソトに開いていき実際のインターアクション活動を通して、知識の再生ではなく再構築ができる学習者を作り出すことが必要であると考え。

今後の課題として、学習の立案に学生を参加させたり、他のインターアクションの可能性をさぐっていきたい。また、より具体的な自己評価ができるようチェックシートを改善していくこと、インターアクション活動の評価の基準を明確にすることも必要である。初級レベルの語学教育においても、単

に正しい答えを覚えこむだけの知識中心の「教室のウチに閉ざされた学習」ではなく、学習者自身が主体的に学習を計画し、行動する授業を学習者と共に作りあげていきたいと考えている。

注

- (1) 例えば、ロール・プレイ カードには英語で次のようなことが書かれている。「(あなたの先生は、ウェイトレスです。) あなたはレストランへ行って、カレーライスとコーヒーを注文しなさい。コーヒーは、食事と一緒にもってきてもらいなさい。会計では、1万円札しかもっていないので、おつりをもらいなさい。」など。
- (2) 安場、池上、佐藤 (1991) は、体験学習の評価は、1) どこから、どのように手をつければ、どのぐらい効果があるかが学習者にわかるように (: 具体的)、2) 学習者の自信につながるように (: 肯定的) でなければならないと論じている。
- (3) このように時間の推移にともない変化する学習者のニーズに対応して、学習内容を調整するという考え方は、Yalden (1987) の「焦点移動アプローチ (proportional approach)」に提示されている。このアプローチは、コースの始めに作成される「原形シラバス (protosyllabus)」を、学習者のニーズの変化に応じて修正していくというものだ。このアプローチは、文法とタスク、そしてトピックを主な柱としている。
- (4) ネウストブニー (1995) は、インターアクション教育では、実際の接触場面に至る前に次の二つの練習を取り入れている。まず、「解釈 (説明) アクティビティー」で学習者に問題解決の仕方が提供される。次に「練習アクティビティー」でインターアクションの練習をする。このような段階的指導が大切であるとしている。
- (5) いわゆる Krashen (1985) の言う comprehensible input が与えられる。
- (6) Kagan (1981) は、グループが協力して行うプロジェクト・ワークとしてジグソー (Jigsaw) をあげている。この協力学習法では、グループの各メンバーが学習単元の特定部分を調べ、クラスで互いの情報を共有する。本コースでは、例えば小学校の教育という単元で各学習者は科目、施設、給食、学校行事などについて調べ、クラスで発表する。
- (7) 石井 (1996) は「生の教材」を学習者に利用させる時は、教師が「タスクをかける」ことにより、学ぶべきことのレベルを調節したり、意識的な学習に変えることができると説明している。
- (8) Marton, F. and Saljo, R. (1984) は学習の動機づけにより、学習のアプローチが次のような3つのタイプに分類されるとした。1) Deep Approach (自

分の思考の枠の中で関連づけをしながら新しい考えを理解しようとする), 2) Surface Approach (授業の課題をこなすため新しい知識を丸暗記し再生するが、自分の思考枠での関連づけはしない), 3) Strategic Approach (よい成績を取ることが最大の関心事で、そのための功利的な学習をする) 初級レベルの語学教育は、Surface Approachになりがちだが、学習者自身が気づきを整理しながら、習ったことを自分の思考枠に整理していくことで、Deep Approach に近づくことができる。

#### 参考文献

- 安場 淳・池上麻希子・佐藤恵美子 (1991)『体験学習法の試み』凡人社  
石井恵理子 (1996)「日常を学習の場に変えるタスク活動」『いま! 日本語ボランティア』「日本語ボランティア講座」(山形) 凡人社  
鎌田修・浜田盛男 (1994)「日本語教育、ウチとソト——学習者・教材・教室・教師: それぞれの役割を考える」*Second Princeton Japanese Pedagogy Workshop*  
鎌田修・山内博之 (編) (1996)『日本語教育・異文化間コミュニケーション: 教室・ホームステイ・地域を結ぶもの』凡人社  
谷口すみ子 (1995)「語彙の学習における自己関与の重要性」*The Language Teacher*, Volume 19, Number 2 全国語学教育学会  
因 京子・吉川裕子 (1996)「個人接触を含む小学校訪問の効果について——研究留学生への日本事情の一環として」『九州大学留学生センター紀要』第7号  
中山晶子・Ken Mcneil (1991)・「教室内のインターアクションを生かした教え方」『日本語教育』vol.73, pp.108-126, 日本語教育学会  
古川ちかし (1993)「内容優先・学習重視の日本語教育」『日本語教育の方法と実践』大坪一夫・梅田千砂子 (編) Department of Japanese Studies, National University of Singapore  
マスデン真理子 (1995)「日本語教育における自律的学習能力の育成 —その方法の開発の必要性—」『文学部論叢』第47号、熊本大学文学会  
ネウストブニー, J.V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店  
松本久美子 (1997)「初級日本語コースにおける異文化教育導入案——カルチャーギャップに焦点をあてて——」『長崎大学留学生センター紀要』第5号  
Diana L. Fried-Booth. (1986) *Project Work*. Oxford University Press.  
Furnham, A. and Bochner, S. (1986) *Culture Shock*. London, Methuen.  
Gail Ellis, Barbara Sinclair (1989) *Learning to Learn English: A Course in Learner Training*. Cambridge University Press.  
Jerry G.Geghard (1996) *Teaching English as a Foreign or Second Language*.

- Michigan University Press.
- Judykunst, W. B., and Nishida, T. (1981) "The Intercultural Communication Workshop: Foundations, Development and Affects." In W.B. Gudykunst and T. Nishida (eds.) *Readings in Intercultural Communication*. 芸林書房.
- Kagan, S. (1981) "Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schooling." In *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- Krachen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Margaret Jones, John Sirsj-Blatchford, Kate Ashcroft (1997) *Researching into Student Learning and Support in Colleges and Universities*. Kogan Page.
- Marton, F. and Saljo, R. (1984). "Approaches to learning" in Marton, T et al. (eds.) *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Yalden, Janice. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge; Cambridge University Press.