

# 授業に取り入れたインターアクション 活動の改善に向けて

—地域との交流が日本語習得の効果をあげるために—

マスデン真理子

## 要 旨

筆者は教室のウチとソトをつなぐため、授業にインターアクション活動を取り入れ、地域と留学生の交流を促進してきた。インターアクション活動は、学習者の言語面での育ちを促しながら、その育ちを確認する場となる。同時に、日本語学習のための人的リソースを増やすことができる。

本稿では、このようなインターアクション活動に対する学習者の感想をもとに、インターアクション活動が日本語習得を一層促進できるよう改善のためのヒントを検討する。

### 1. はじめに

筆者は熊本大学留学生センター日本語研修コースを担当している。このコースでは大学院進学予定の文部省国費留学生を対象に、渡日直後から6カ月間集中的に日本語の授業を行っている。

この学習者たちは実によく勉強し、半年という短い期間に文法や漢字の基礎知識を身につけている。しかし、毎日が教科書中心の勉強に追われ、実際に日本人の友だちと話をする時間も機会もあまりない。

この学習者たちが教科書で学んだ日本語の知識を活性化できる場として、大学の近くの小学校訪問を始めた。この交流は留学生ばかりでなく、小学生にも好評だった。そこで、この小学校訪問をきっかけに、交流の輪を小学校PTA有志による料理教室やホームビジットへと、次第に広げてきた。

筆者は前の論文で、本コースで実施してきた初級レベルの学習者を対象としたさまざまなインターアクション活動について報告した(マスデン、1997)。本稿では、地域に根差したインターアクション活動に焦点を当て、地域との交流が学習者の日本語習得に及ぼす効果について考え、改善のためのヒントについて検討する。

## 1. 授業に取り入れたインターアクション活動の目的

地域との交流を中心としたインターアクション活動は、学習者の日本語習得上、次の五つのことを目的としている。

- 1) 日本語でのインターアクション能力を育てる
- 2) 日本語でのインターアクション能力を評価する
- 3) 日本語学習の場を広げ、人的リソースを増やす
- 4) 学び合いながら、自分を表現できる場を持つ
- 5) 関心や意欲などの情意面の育ちを促す

この五つの点を以下で説明する。

### 1-1 日本語でのインターアクション能力を育てる

学習者に正しいセンテンスを生成させることのみを目的とした伝統的な語学教育では、文型理解のための能力は育つ。しかし、この能力だけでは、実際に目標言語を使つてのコミュニケーションが適切にできるわけではない。この批判から、言語をコミュニケーションの「道具」としてとらえ、コミュニケーション能力を高めようとするコミュニカティブ・アプローチの動きが1960年代から英語教育を中心に起こった。

ネウストプニー (1995) は、これをさらに一歩進め、コミュニケーション (意見などを伝えること) は人間の行動の目標ではなく、「手段」にすぎないのではないかと考えた。それなれば、日本語教育の最終的な目標は、コミュニケーション能力の育成ではなく、それより広いフレームの「インターアクション能力」(社会的・文化的・経済的相互行動のための能力) であるはずだという結論に至った<sup>4)</sup>。

筆者は、インターアクション能力を、「目標社会でコミュニケーションの手段として目標言語を使った相互行動の中で、適切な人間関係を構築していくための能力」と理解している。

この「インターアクション能力」という言葉はまだ一般化していないため、本稿では「インターアクション能力」を「コミュニケーション能力」との区別なく使用する。

インターアクション能力を育てるために、ネウストプニーは教育課程の中で実際の接触場面の使用を強く勧めている。教室で得た知識を使って学習者自身が実際に日本人と接触することにより、学習者のインターアクション能力を高めることができるからである。学習者を教室のウチに閉じ込めないで、

ソトの現実場面での日本語でのインターアクション体験を数多くさせる必要がある。

しかし、現状の日本語教育では残念なことに、多くの学習者にはその場数を踏む機会が限られている。日本語学習者であるにもかかわらず、日本語を使って話す場が少ない。海外での日本語学習者は環境的に難しいのはわかるが、日本に住んでいても外国人同士とはよく話す、日本人の友だちが少なく日本語を話す機会が少ないという例は意外と多い。

本学の場合もそうだが、日本の大学（特に国立大学）の留学生はほとんどの場合、渡日後1年までは大学の留学生専用の宿舎に入ることができる。このような宿舎は宿舎費が安いばかりでなく、必要な設備が整っているので、留学生の生活上の不自由はかなり軽減でき、メリットは非常に大きい。しかし、その反面、日本人との日常レベルの交流が限られてしまい、自然な日本語習得の場を減少させる一因ともなる。このように留学生、あるいは外国人同士でかたまりやすい環境にいる学習者に対しては特に、日本語の教師はもっと積極的に日本人との交流の場を作っていく、ソトへの橋渡しをする必要があると思う。

## 1-2 日本語でのインターアクション能力を評価する

小脇・松瀬(1997)は、本学の留学生への日本語レベル分けテストを実施するなかで、語彙力や文法力を測るテストと、学習者の実際のコミュニケーション能力の食い違いが少なくないことを指摘している。

確かに、文法の客観的到達度テストは常に上位でありながら、日本人との実際のインターアクションではうまくいかない学習者がいる。その一方で、文法テストではクラスで平均よりやや劣る学習者が、実際のインターアクション活動の中では実に巧みに日本語を使う場面を目にすることも多い。

このように、文法能力がコミュニケーション能力と必ずしも一致しないということは、多くの語学教師の実感するところであるが、インターアクション能力を正しく評価するための手法が、ほとんどの授業に取り入れられていない。授業で文法の客観的到達度テストしか行わない場合、学習者のコミュニケーション能力の評価は教師にとっても学習者自身にとっても不透明なままである。にもかかわらず、教師は授業の到達度テストの結果を学習者の背光効果として使いがちである<sup>4)</sup>。これでは学習者の潜在的なコミュニケーション能力を的確に評価することはできない。学習者の側でも、客観的到達度テ

ストの結果を自分の実能力や適性の指標としてとらえがちだ。そのため、テスト結果の悪い学生は、学習意欲を失ってさらに伸び悩んでしまう<sup>(3)</sup>。学習者が自分の可能性をどう見ているかによって、能力や適性が左右される傾向は、"self-fulfilling prophecy" (自己実現の予言) と言われており (Rosental & Rubin, 1978)、自分の能力は低いと思ったら伸びは抑えられてしまう。

学習者のコミュニケーション能力を正当に評価し、教師も学習者自身もその育ちを実際に確かめることができるように、筆者はインターアクション活動を授業の一環として取り入れている。インターアクション活動を通して、どんなインターアクション能力が伸びてきたのか、また、何が不足しているかについても具体的な評価ができれば、次へのステップへの目標がつかめ、意欲も湧いてくると思われる。

コミュニケーション能力の評価としては、ACTFLのインタビューという方法があるが<sup>(4)</sup>、この評価方法だけでは次に述べるように人的リソースを増やす機会にはならないので、筆者の授業ではインターアクション活動を取り入れ、その中で学習者のコミュニケーション能力の伸びを観察し評価したいと思う。

### 1-3 日本語学習の場を広げ、人的リソースを増やす

教科書中心の狭義の教室の授業だけでは、インターアクション能力が育ちにくいし、その育ちの適切な評価もしにくい。学習者の日本語でのインターアクション能力を伸ばすためには、学習者を教室のソトに連れだし、日本人との実際の接触場面を持つべきである。そのためには、狭義の教室から地域とのつながりのある広義の教室へと、学習の場を広げる必要がある。地域と教室のつながりを考えた活動例として、浜田 (1996) は地域リソースを生かした教室活動例を紹介している<sup>(5)</sup>。

しかし、広義の教室、つまり教室のソトの現実社会で日本語を学ばせることは容易ではない。狭義の教室なら、学習項目に関係のないものや難しすぎるインプットは適度に排除できるため、教科書にそって体系的に学習項目を積み上げながら教えることができる。コースの運営が教師側にとってもやりやすいし、学習者にとっても、何の勉強をしているのかがわかりやすい。一方、広義の教室では、インプットのコントロールを自由に行うことができないことや、テストでの理解度の確認などがないために、明確に効率よく学習させることが容易ではない。

広義の教室のこのような特徴は欠点とばかりみられがちだ。しかし、狭義の教室だけでは実際のインターアクション能力を伸ばすことは難しく、地域とのつながりのある広義の教室の意義を見直してみる必要がある。これについて、牧野（1996）は以下のように述べている<sup>6)</sup>。

外国語教育の焦点は教室内での学習者中心の教育から教室外での自学自習中心に移ってきている。教室のソトでの教育効果を見直し、それとともに教室のウチと教室のソトの学習ということ深く考えなければならなくなっている。ウチでの、それもホストファミリーというウチでの日本語学習の効果は歴然としているわけで、その効果的な部分を、どうやってソトの日本語教育に前作業的に持ち込めるかを考えなければならないと思う。

バクニック（1998）は、長期のホームステイが言語学習面のみならず、異文化適応に重要な役割を果たしていることを指摘している。バクニックによれば、初めて来日した留学生は浮遊感覚状態、つまり、地に足がついていない状態であるが、周りの環境や地域との結びつきが強まることで、次第に地に足がついた状態となり、社会的能力を身につけていくことができる<sup>7)</sup>。本コースで実施している小学校訪問、料理教室、ホームビジットは接触時間が短いため十分な交流はできないが、来日もない留学生に地域との結びつきを持つ契機となっていると思う。

鎌田（1998）は、「学習者・教師・地域の三位一体説」という表現で、地域に広げた学習環境作りを提唱している。学習者を地域に結びつける「パイプ役」という新たな役目を教師が担うことにより、地域からの日本語習得や言語文化の理解を自然な形で促進させようとしている<sup>8)</sup>。

日本語教師が学習者と地域のパイプ役になるということは、実は二つの役割があると思う。一つは、正式な日本語の授業で、学習者を狭義の教室の中に囲い込まず、学習者が活用できる人的リソースを増やし<sup>9)</sup>、実社会でのインターアクション能力を磨く機会を積極的に与えることである。二つ目は、正式な日本語の授業をとらずに実社会から日本語を学んだ学習者に対して、彼等の日本語の下地を活かしながらも、固定化している間違いに気づかせ次の段階に伸ばすにはどうしたらよいかという具体的な指導を教室で与えることだろう。これについては、牧野も指摘しているよう、具体的な指導法を模索していかななくてはならないと思う。日本語教師が地域と学習者のパイプ役になり、教室の学習者をソトに出し、ソトの学習者を教室に受け入れるとい

う日本語学習の場の広がり在今后より一層重要になってくると思う。

#### 1-4 学び合いながら、自分を表現できる場を持つ

現在一般的に行われている日本語教育は、外国人学習者を抑圧しているのではないか、と田中(1996)は次のような問題提起をしている<sup>9)</sup>。

教師(日本人)と学習者(外国人)という役割を当然のことと設定し、母語話者である日本人は100パーセントの能力を持つ人であり、外国語として日本語を学ぶ外国人は、能力の欠けた(disabled)者でしかないとみられがちである。このようにして、日本人と外国人の間にはケアする側とされる側という関係が成立し、固定化してしまう。その結果、外国人学習者は、社会の中で自分の声をあげられない、自分の顔で生きられないという抑圧を感じてしまう。授業のやり方が言語のフォームを教えて正しい文を生成させることを第一の目的とすると、日本人教師は常に完全な存在だという固定化が一層強まってしまう。

田中はこのような固定化した関係を打破するには、日本語教育が閉じた教室の中で学習の効率性ばかりを追及するのをやめ、学習者が自分を表現できる場を持ち、自然習得のかたちで日本語を身につけさせる「地域社会での日本語教育、いいかえれば日本語を教えない日本語教育」を創造していかなければならないと主張している<sup>10)</sup>。

筆者は、この田中の主張に賛同するが、大学での授業として日本語を教える場では「日本語を教えない日本語教育」だけでは成り立たない。筆者は狭義の教室と広義の教室の併用型を用い、地域でのインターアクション活動を取り入れた広義の教室で、「日本語を教えない日本語教育」を目指したいと思う。このような活動の中で、外国人学習者は教えられる役ばかりではなく、日本語を使いながら自分自身をありのままに表現できる。このような場を保障することもまた、日本語教師の新たな任務であると思う。

本コースで行っているインターアクション活動において、留学生たちは小学校訪問で子どもたちと遊んだり、その小学生の母親たちと一っしょに料理を作る。これらの活動を日本人も留学生も心から楽しんで参加している。そこでは、日本人は日本語の間違いを正すことを第一の目標とはしていない。留学生がどんな文法的なまちがいをし、聞き取りの力がどの程度かを評価するのではなく、相手が日本語で何を伝えようとしているのかを大切にして、留学生の話の聞いている。つまり、外国語として日本語を使っている人に対

し、empathy（他人の感情、思想、態度を自己へ知的、感情的に投入すること、または代経験すること）<sup>44</sup>がある。だからこそ、留学生も自分を表現したいという気持ちが自然に強くなるのだろう。

筆者は、これまで「日本語教授法」ということばに何の抵抗もなく使っていたが、田中の問題提起に触れ、「教え授ける」という態度に疑問を感じ始めた。たとえ母語話者であっても、日本語についての知識が完全な日本語教師はいない。学習者と較べ相対的に高いだけである。しかし、日本人の日本語教師はネイティブであることと、プロの日本語教師であるという意識から、知らず知らずのうちに学習者に対し自分は100%完璧な日本語話者と思いつ込み、学習者の日本語の何が足りないのかを真っ先に拾い出そうという否定的な評価が先行してはいないだろうか。外国語を学ぶ者に対し、日本語教師はもっとempathyを持ち、教師自身日本語について学ぶ人であることを思い起こすべきであろう。教える立場から降りて、学び合うことも必要なのではなかろうか。

#### 1-5 関心や意欲などの情意面の育ちを促す

学校教育の場では学習者の育ちを知識の習得度という認知面のみを評価する傾向があるが、これをNovak（1998）は次のように批判している。「人間は、考え、感じ、行動する動物であるのだから、人間の教育理論においても、認知面だけを見るのではなく、情意、行動という三つの側面を考慮し、これら三つの面をいかにして育てていくかを考えなくてはならない<sup>45</sup>。」

情意面の発達とは、目標に対する興味、関心、意欲、価値観、態度の育ちである。この情意面の発達を評価することは大変難しい。それは、情意的側面は、わかる・できる・おぼえるという認知面と異なり、客観的に測ることができないからである。そのため、梶田（1995）は、情意面での育ちを「見えない学力」とよんでいる<sup>46</sup>。

この「見えない学力」は測定が難しいため、学校教育では十分に顧みられることがなかった。しかし、1)「見えない学力」である意欲や価値観がきちんと形成されていないと、身についた知識が十分に使われないこと、2)「好きこそもののじょうずなれ」というように、この「見えない学力」が認知面での学習を促進していること、の二つを主な理由として、梶田は情意面の育ちの重要性を訴えている<sup>47</sup>。

これまでの語学教育は、目標言語についての知識や理解を広げるという認

知面のみが重視されがちであった。だが、教室のソトでのインターアクション活動を授業に取り入れ、日本人との実際の交流の場を設けることにより、学習者は日本語学習に対する意欲や関心が高まり、日本語の学習の価値にも気づき、学習が効果的に促進されると思われる。

## 2. 地域との交流を深めるインターアクション活動の概要

本コースでは、金曜日の午後「実践日本語」というインターアクション活動のための授業時間を3時間設け、近くの商店街やショッピングセンター等で買物表現を練習したり、熊本城や水前寺公園などの観光地を見学させたり、着物や茶道などの日本文化の体験をおこなっている<sup>(14)</sup>。

本稿では、地域との交流として継続的に実施している「小学校訪問」、「料理教室」、「ホームビジット」を紹介する。なお、「ホームビジット」は、授業外の長期休暇を利用して行っている。

### a) 小学校訪問

学習目標： ①家族の話や国でどんな仕事をしてきたかを話す  
②小学生がどのように通常語と敬語を使い分けているかに注意する

訪問時期： コース中期（8週目ぐらい）

訪問時間： 3時間

訪問活動の手順：

- [訪問前]
- ①小学校訪問前に、留学生は簡単な自己紹介のビデオを作り、これを小学生に見てもらう。
  - ②小学生への質問を書き、訪問前までに回答をもらう。留学生はこの回答をクラスで読んで、訪問の準備をする。
  - ③日本の小学校の教育システムについて学ぶ<sup>(15)</sup>。

[訪問の内容]

- ①訪問する5、6年生のクラス担任と10分程度談話してから、各クラスに行く。
- ②小学生といっしょに給食を食べたり、掃除をする。
- ③5限目の授業を交流の時間とし、クラスが10名程度の小グループに分かれ、留学生はその小グループで、自分が用意した話をしたり、小学生の発表を聞く。授業後、クラスの担任と今

## 授業に取り入れたインターアクション活動の改善に向けて

日の交流会について話す。

- [訪問後]
- ①授業中のディスカッションや授業外のアンケートで、訪問で気づいたことをまとめる。
  - ②訪問の感想を書かせる。

### b) 料理教室

学習目標： ①料理に関する語彙や作り方を覚える。

②日本の食文化と国の食文化を較べる。

実施時期： コース中期～後期

実施時間： 3時間（午前9時半～12時半）

実施の手順： ①訪問した小学校5、6年生のPTAに料理の講師役（約12名）をお願いする。

②小学校の調理実習室で、メニューごとに5、6のテーブルに分かれる。各テーブルでは、日本人2、3名と留学生が4名程度がいっしょになり、カレーライスなどの家庭料理を作る。

③料理ができあがったら、各テーブルが一同に集まり、いっしょに試食する。

### c) ホームビジット

学習目標： ①日本の家庭を観察する（家族間の呼び方や方言使用について）

②自分の家族、国、研究について話す

訪問時期： 夏／冬休み（コース中期～後期）

訪問時間： 半日

実施の手順： ①訪問した小学校5、6年生のPTA有志にホストファミリーをお願いし、長期休み中に日本の家庭を訪問させてもらう。

②留学生からホストファミリーに電話をかけさせ、待ち合わせの時刻と場所を決める。

③訪問の内容は各家庭によって若干ことなるが、昼ご飯か晩ご飯を共にしながら、いろいろな話をする。

④訪問後に、礼状を出す。

## 3 学習者の反応

本コースの学生に、小学校訪問、小学校でのPTAによる料理教室、夏／冬

休み中のホームビジットについて、アンケートに、回答してもらったり、一部の学生に簡単なインタビューをした。

結果は、よかった、楽しかったという肯定的感想が圧倒的だったが、一部には日本語がうまく話せず、フラストレーションを感じたという否定的な意見も見受けられた。

良かったと悪かった点について、具体的に以下に記述する。

### 3-1. 良かった点

#### a) 言語学習面

##### ① 自然に日本語を使うことができた

小学校訪問でのドッジボール、バスケットボール、なわとび、花いちもんめ等の身体を動かす遊びのほか、伝言ゲームなどことばの遊びの中では、日本語がじょうずに話せないという不安や緊張がなく、楽しく自然に日本語を話すことができた。体が動けば、自然と口も動くという気がした。

また、料理教室では、たまねぎ、にんじんなどの材料名やサラダ油や酢などの調味料名、また、切るとか炒めるという調理法についての語彙をほとんど知らなかったが、実際に料理をしながらだと、みようみまねで指示を理解でき、料理についての語彙をたくさん覚えた。「onion = たまねぎ」という辞書からの覚え方じゃなく、「たまねぎを切ったり炒める」という動作のイメージで思い出すことができる。

##### ② 知らない言葉はほぼ推測できた

教室のドリルとは全く違い、小学生の話の中には初めて聞く言葉が続出するが、話の流れは大体つかめた。お互いにわからなくなったら時は、言い替えたり、絵をかいたりして、なんとか分かり合えた。

##### ③ 準備が役に立った

小学校訪問前に小学生に出した質問、ホームビジット前に見たビデオや教科書の訪問場面の会話、前の学期の料理教室のビデオなどが役に立った。

#### b) 文化理解面

##### ① 日本社会を理解できた

- ・日本の教育について、また、家庭のようすについて、ステレオタイプの知識ではなく、体験として知ることができた。
- ・小学校では、給食や清掃があることなど国の小学校との違いに興味を持つ

た。

- ② いろいろな年齢、職業の人と知り合えた
  - ・ホームビジットでは、日本の家庭のようすがわかった。
  - ・ふだん接触する機会のないさまざまな職業や年齢層の日本人たちと食事をしながらつろいで話すことができ、日本社会に対する自分のイメージに幅が出た。
- ③ 日本の食べ物がすきになった
  - ・レストランで食べられるものだけでなく、日本の家庭料理を味わえた。
  - ・日本のいろいろな食べ物を初めて食べてみる事ができた。食べてみて、好きになったものが多い。

### c) 情意面

- ① 日本人が好きになった
  - ・子どもたちがとても好きになった。また、会いたい。
  - ・大学の外の日本人とはじめて、親しく話す事ができた。
  - ・日本人はやさしくて親切だという気持ちが強くなった。
- ② 日本語学習への意欲が高まった
  - ・日本語が好きになった。言葉は通じなくても、心が通じた気がする。でも、もっと日本語の勉強して今度会う時は、もっとじょうずな日本語でたくさん話したい。
- ③ 学習の効力感や達成感が得られた
  - ・授業でならった日本語が役に立った
  - ・日本語の勉強を初めてまだ3ヵ月ぐらいなのに、話に通じてうれしかった。

### 3-2 悪かった点

良かった点の回答と異なり、文化理解面と情意面からの否定的なコメントは全く出なかった。言語学習面についてのみ以下のようなコメントを得た。

#### a) 言語学習面

- ① 学習目標が不明確で、学習の効率が悪い
  - ・小学校訪問で自分が日本語の何を学んだか、はっきりしない。
  - ・文法や会話の授業の方が日本語についてもっと効率良く学習することができる。

② 準備不足

- ・訪問前に小学生に出した質問はある程度役に立ったが、トピックがその質問以外になると、小学生の話が全くわからなかった。
- ・国や家族の話をする際、写真や実物をもっと持っていったほうがよかった。

③ フィードバック不足

- ・点数などの評価はいらないが、なんらかのフィードバックがほしい。

#### 4. 改善のヒント

本コースで行っている小学校訪問、料理教室、ホームビジットについて、改善すべき点として指摘を受けたのは、計画段階での学習目標の明確化、前作業としての準備不足、そしてインターアクション活動後のフィードバックの不足である。これらの指摘の裏には、いずれも、インターアクション活動を通して自分の日本語を磨きたいという願いが感じられる。

日本語学習の効果を上げるためには、インターアクション活動をどのように改善していったらよいのか、そのヒントを活動前の計画と活動後の評価の二つの段階で考えてみたい。

##### 4-1 計画の段階（学習目標の設定と前作業）

言語面での学習目標をそれぞれのインターアクション活動に設定しているが、この目標を学習者に伝えるだけでは不十分であった。学習目標を学習者に明確に意識させるためには、さまざまな前作業を行い、その中で繰り返しインターアクション活動の学習目標を確認していかなければならない。筆者がこれまで行ってきたインターアクション活動では、この前作業が徹底していなかった。そこで、前作業として以下の3つを考えた。

1) 場面ごとに文化面と言語面の予備知識を与える。

文化面の予備知識では、たとえば、小学校訪問前に日本の教育制度について学んだり、ホームビジットの前に日本の家族などについての知識を得ることである。

言語面での予備知識では、インターアクション場面に必要な語彙や表現を丁寧語で練習する。これを「核となる表現の練習（コア練習）」とよぶ。小学校訪問前には、自分の家族の話や、自分が国でどんな仕事をしてきたか、また、今、熊大で毎日どんなことをしているか等を話す練習をする。

2) 核となる表現の練習 (コア練習) から、待遇表現の練習 (バリエーション練習) をする。

コア練習 (丁寧語) が十分できた段階で、さまざまな年齢や職業の人にふさわしい言葉使いの練習として、通常語と敬語 (丁寧語) の使い分けを中心としたバリエーション練習を行う。尊敬語と謙遜語、および熊本方言については初級レベルでは理解のみを目標とする。

小学校訪問、料理教室、ホームビジット等でどんな人と話すかをイメージしながら、ロールプレイなどを使って教室で口頭練習を行う。この口頭練習に加えて、ロールプレイの会話を学習者に脚本のように書かせる練習も行う。これは、ふつうの作文と違い会話体で書かせる。授業中には時間的制約があって学習者一人一人に十分な練習ができないが、このような脚本を宿題とすれば、全員の間違いを添削することができるし、学習者にとってもビデオに録画されるより脚本の方がフィードバックが便利である。

3) 気づきを促すよう、観察ポイントを示す。

インタラクティブ活動では、言語面・文化面の発見学習の機会となることを期待していたが、これは容易ではなかった。言語面・文化面の気づきを活発にするには、実際の接触場面に学習者を放り出すだけでなく、気づきが生じやすい環境を作り出さなければならない。Novak は、受け身の授業から発見学習に至る途中の段階として “guided discovery instruction”<sup>[4]</sup> を取り入れているが、このように学習者が気づきに至る道引きをする必要がある。

これまで本コースで行ってきたインタラクティブ活動の前作業では、この道引きが欠けていた。それぞれのインタラクティブ活動で気づいてほしい点を、あらかじめ「観察ポイント」として学習者に明示してはどうだろう。そうすることによって、浜田(1996)のいう、「ホームステイなどの無意識の学習活動を教室で意識化させるプロセス」<sup>[5]</sup> が生じやすくなると思う。

さらに、学習は認知面だけでなく情意面も大切であるため、日本語の学習意欲や日本社会に対する意識の変化など、情意的側面についても学習目標として明示すべきであろう。

#### 4-2 フィードバック (ふりかえり) の段階

本コースではインタラクティブ活動後に、この活動の言語習得目標を掲げたチェックシートを使って自己評価させた (マスデン、1997)。しかし、こ

のチェックシートには問題があった。例えば、「家族の話ができましたか」という質問に対し、「よくできた」から「全然できなかった」までの五段階の自己評価をさせた。その際、「よくできた」と判断される理由を問わなかったし、評価基準も明示しなかった。そのため、インターアクション活動のふりかえりを深め、何がうまくできて何が足りなかったのか、を学習者により具体的に考えさせる機会を与えなかった。今後、各インターアクション活動について、はっきりと学習目標を認識させ、その成果が確認できるようなチェックシートの改善が急務である。

さらに、学習成果がはっきりとわかる“evidence”、つまり、学習の形跡が必要である。その手段として、学習者の自己評価であるチェックシートだけでなく、インターアクション活動の主要なトピックについて作文を書かせたり、語彙テストを行うことなどが考えられる。

## 5. まとめ

インターアクション活動を授業に取り入れたきっかけは、留学生同士でかたまりがちな学習者たちに、日本人との交流の場を作り、自然な日本語の話し方を身につけさせたいということだった。

文法の積み上げ式授業ではよい成績を修めるが、日本語でのインターアクションの下手な学習者がいる一方で、文法の項目別の理解度は正確ではなくても、実際のインターアクション能力の優れている学習者がいることが、インターアクション活動の観察でしばしば認められる。文法の知識とインターアクション能力のギャップを埋めていくために、インターアクション活動が今後より効果的に授業に取り入れられるべきである。

インターアクション活動を授業に取り入れた広義の教室の運営では、1) いきなり実際の接触場面に放りこまないこと、2) 活動後のフィードバックを充実させること、がいかに大切であるかを実感した。この二点を考慮し、広義の教室と狭義の教室をつなぐカリキュラム作りが今後の課題である。特に、フィードバックの充実のために、チェックシートの改善をはじめとする、フィードバック方法の検討が必要とされる。

## 謝 辞

小学校訪問、料理教室、ホームビジットができたのは、熊本市黒髪小学校の桑田宏六校長先生をはじめ、諸先生方、そしてPTAの方々のご協力のおかげ

げである。深くお礼申し上げたい。特に、山部登美枝教諭には小学校訪問の初回からずっと日程調整のお世話をしていただいている。最後に、黒髪小学校の子供たちの毎回の熱烈歓迎おりに、心から感謝する。

注

- (1)ネウストブニー(1995)『新しい日本語教育のために』のp.10の大意
- (2)梶田(1992)『教育評価』p. 202では、背光効果について次のように説明されている。「ある児童・生徒が名にかよく目立つ良い(悪い)特徴を持っていると、その児童・生徒の持つあらゆる特徴について実態よりも良く(悪く)判断してしまいがちであるという傾向である。」
- (3)能力や適性について、梶田は『教育における評価の理論Ⅰ』(1994)のp.69で次のように説明している。「能力・適性と呼ばれてきたものは、その当人が自分自身の可能性をどのように見ているかという自己概念と深く関係するものである。自分はなにをやってもダメだと思いついていたら、いろいろやってみても結局はダメなままであろう。」
- (4)ACTFLインタビューの語技能評価基準については、ACTFL Japanese proficiency guidelines.(1987) Foreign Language annals を参照。
- (5)浜田(1996)「地域の中の日本語教室・日本語教室の中の地域—地域と教室のつながりを考えた活動例—」参照
- (6)牧野(1996)「ホームステイにおける日本語学習効果」p.54
- (7)バクニック(1998)「日本人と留学生の相互理解の過程」p.15より
- (8)鎌田(1998)「平成9年度日本語教育相互研修ネットワーク研修会の基調講演」p. 6より
- (9)人的リソースということばは、田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』で使われている。
- (10)田中(1996)「地域社会における日本語教育」pp. 31-32の大意
- (11)田中(1996)「地域社会における日本語教育」pp. 32-36の大意
- (12)empathyの訳語は、Shogakukan Random House English-Japanese Dictionary (1994)から。
- (13)Novak (1998) *Learning, Creating, and Using Knowledge*のp.58からの引用を筆者が翻訳。
- (14)梶田(1995)『教育評価』pp. 66-67から
- (15)梶田(1992)『教育評価 [第2版]』pp.178-179から
- (16)この「実践日本語」という授業は、本留学生センターの梅田泉氏の発案である。この授業は同氏と共同で行っており、この授業の運営について同氏からは貴重なアドバイスをいただいている。
- (17)岩谷美代子・尾形友子・村岡亜紀(1997)『外国人児童生徒及び帰国児童生徒のためのまいにちのほんご』の一部を教材として使用している。

- (18) Novak (1998) *Learning, Creating, and Using Knowledge* の p. 58 で、受身の授業から autonomous discovery instruction への移行期の授業を guided discovery instruction としている。
- (19) 浜田盛男(1996)「地域の中の日本語教室・日本語教室の中の地域 - 地域と教室のつながりを考えた活動例 -」 p. 95 から

#### 引用文献

- 岩谷美代子・尾形友子・村岡亜紀(1997)『外国人児童生徒及び帰国児童生徒のためのまいにちのほんご』熊本市教育委員会
- 梶田毅一(1992)『教育評価 [第2版]』有斐閣双書
- 梶田毅一(1994)『教育における評価の理論 I, II』金子書房
- 梶田毅一(1995)『教育評価』放送大学振興会
- 鎌田 修(1998)「平成9年度日本語教育相互研修ネットワーク研修会の基調講演」『平成9年度日本語教育相互研修ネットワーク研修会(熊本会場)報告書』国立国語研究所日本語教育センター
- 小脇光男・松瀬成子(1997)「プレースメントテストの改善に向けて(1)- 現行プレースメントテストの検討を中心に -」『熊本大学留学生センター紀要』第2号
- 田中 望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』大修館書店
- 田中 望(1996)「地域社会における日本語教育」鎌田修・山内博之(編)『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
- J.V. ネウストブニー(1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ジェーン・バクニック(1998)「日本人と留学生の相互理解の過程」『研究報告』第03号、メディア教育開発センター
- 浜田盛男(1996)「地域の中の日本語教室・日本語教室の中の地域 - 地域と教室のつながりを考えた活動例 -」鎌田修・山内博之(編)『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
- 牧野成一(1996)「ホームステイにおける日本語学習効果」鎌田修・山内博之(編)『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
- マサデン真理子(1997)「インターアクション活動を取り入れた授業 - ソートに開いた教室を目指して -」『熊本大学留学生センター紀要』第2号。
- ACTFL *Japanese proficiency guidelines*. (1987) Foreign Language annals
- Novak(1998) *Learning, Creating, and Using Knowledge*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rosenthal, R., and D.B. Rubin. (1978) "Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies". *The Behavioral and Brain Sciences* 3: 377-415.