

# インターアクションを導入した活動型教育への日本語教員の意識 ——インターアクション教育における教員の役割とは——

本田 明子<sup>1</sup>、石村 文恵<sup>2</sup>、小森 千佳江<sup>3</sup>

## 要 旨

本研究では、インターアクションを取り入れた教室活動について、活動の参加者である学習者・母語話者への教員の意識を調査し、その意識が活動に及ぼす影響を考察した。まず、質問紙を用い、日本語教育に関するビリーフを調査した結果、いくつかの項目において相関関係がみられた。教員は学習者が生の日本語に触れる機会としてのインターアクションを評価しているが、教室内の活動は学習者のレベルに合わせた日本語で実施したいという意識もみられた。さらに補充調査として活動に対する姿勢の異なる教員5名に半構造化インタビューを行った。ここでは、教員の仕事は「学生のサポート」であるとの意識がみられ、「学習者を守りたい」という思いから、現実社会で起こりうるインターアクションを回避する傾向にあることもわかった。このような結果から、活動をデザインする教員の意識の変革が、今後の多文化共生社会における教室活動に不可欠であると考えられる。

**キーワード：**インターアクション 学習活動 教員のビリーフ 母語話者 学習者

## 1. はじめに

日本語教育において、母語話者とのインターアクションが教室活動に取り入れられるようになり、さまざまな研究報告や実践報告がなされている。本研究は、このようなインターアクション活動を取り入れた学習活動の実践例をもとに、実践に携わる者が共同で行う実践研究の一部である。

インターアクションについては、多くの実践報告や研究がなされているが、その多くは実践した教員が学習者や母語話者を観察、分析するものとなっている。本研究は、インターアクションを学習者と母語話者の相互交流という側面だけでなく、実践する教員、学習者、母語話者の三者が協働で構築する関係ととらえ、教員の関わり方を研究の対象にするという点が特徴となる。このような研究が可能となるのは筆者らが所属する機関が、2500名を超える日本語学習者をかかえ、一貫したカリキュラムの元に日本語教育を実施していることが大きく寄与している。

共同研究の最終的な目的は、日本語教育におけるインターアクションを取り入れた学習活動の意義と問題点を明らかにし、グローバル化社会における実践的な日本語能力養成のための教室活動のあり方を考えることである。本研究では、学習活動をデザインし実施する教員の学習活動に対する意識、母語話者・学習者に対する意識を調査し、教員の意識が学習活動に及ぼす影響を考察し、インターアクションを取り入れた学習活動の意義を考えることを目的としている。

そのために、まずこうした学習活動に対する教員の意識を、質問紙を用いて調査し、さらに教員に対するインタビューを行い、教員の意識を分析し考察した。

## 2. 先行研究と本研究の立場

日本社会の多様化とともに、日本語教育の目的や意義も変化してきた。学習者も日本語や日本文化を学ぶために来日した留学生から、日本での就労などを目的とした生活者としての外国人などへと、その目的も年齢層も多様化している。そのような多様化の流れのなかで、日本語教育のあり方や役割も当然ながら変化しつつあり、教室内での教員主導型の教授形態から、コミュニケーションを重視しインターアクションを取り入れた活動型学習が志向されるようになってきている。こうした活動型学習には、学習者の日本語能力を伸ばすということ以外に「世界の人々との交流による地域社会の活性化と発展」(日本語教育政策マスタープラン研究会 2010, p.115) といった意義が期待されている。

本稿の執筆者らも学習者が社会に参加し、社会とつながる日本語の習得をめざして、母語話者とのインターアクションを取り入れた学習活動を実践している。この学習活動は、地域の社会人母語話者を、学習者の通常の学習の場で

<sup>1</sup> 立命館アジア太平洋大学 (APU) 准教授

<sup>2</sup> 立命館アジア太平洋大学 (APU) 特任講師

<sup>3</sup> 立命館アジア太平洋大学 (APU) 嘱託講師

e-mail : akiko21@apu.ac.jp

ある教室に招くビジターセッション形式の授業、同じ大学の学生との交流授業、学習者が教室の外に出て地域の母語話者にインタビューをする教室外活動の3種のインターアクション活動を組み合わせたものである。いずれの場合も、学習者が接する母語話者は、同じ大学で学ぶ日本語教育専攻ではない学生か、日本語教育の経験も知識もない地域住民である。

ここで、本研究におけるインターアクションの考え方について述べたい。ネウストプニー（2002）では、「インターアクションの基礎的な構成要素は『社会文化行動』である」と述べ、言語を教えるだけでインターアクションができるようになるものではなく、社会文化行動の要素を取り入れてインターアクションを積極的に支援する「インターアクション教育」という分野の確立が必要であるとしている。

また、コミュニケーションをどうとらえるかについても、メッセージを伝達するプロセスであるとする伝達モデルから、参加者間が相互に交渉し、新たな意味を構築するプロセスと考える構築主義的なとらえ方へとの変容がみられるということである（佐藤・熊谷編 2013）。

この構築主義的コミュニケーションの考え方は、ネウストプニー（2002）の「インターアクション」に通じるものがあるかもしれない。本研究では、インターアクションを言語や社会文化的能力を用いた参加者間の意味の交渉であるとする。

日本語教育において、このようなインターアクション能力の養成をめざす学習活動を実施するにあたり、日本語教員にはどのような役割が求められるのだろうか。これまで、溝口（1995）、中井（2003）といった実践報告がなされ、学習者が何を学ぶか、あるいは参加した母語話者がどのように変容するかといった側面からの研究がなされている。しかし、学習活動をデザインし実施する教員に関する研究はほとんど行われていないのではないだろうか。本研究では、インターアクションは参加者の相互の意味交渉のうえに生じる新たな意味の構築であるという考え方から、インターアクション教育においては、学習者と母語話者の2者間の相互行動ではなく、学習者、母語話者、教員という3者の交渉のなかで生まれるものととらえている。学習活動におけるインターアクションは、学習者と母語話者のみで完結するものではなく、その学習活動をデザインし、実施する教員の意識が社会文化的文脈として影響をもたらすはずだからである。そこで、本研究では、学習活動を実施する教員のピループを調査し、教員の意識がインターアクション教育に及ぼす影響を考察する。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究対象となる学習活動

本研究は、筆者らの所属機関に勤務する日本語教員のなかで、母語話者とのインターアクションを取り入れた日本語学習を実施した経験のある教員を調査の対象としている。この機関では、以下の3種の母語話者とのインターアクションを取り入れた学習活動が行われている。

##### 母語話者とのインターアクション活動

- ①学習者⇔異世代母語話者（地域の母語話者を招いたビジターセッション）
- ②学習者⇔同世代母語話者（学内の日本人学生との交流授業）
- ③学習者⇔学外の母語話者（地域でのインタビュー活動）

①は、地域から募集した「会話練習ボランティア」をビジターとして教室に招くものである。②は、同じ大学内の日本人学生が受講する英語科目と合同で、1コマの授業を日本語会話の時間と英語会話の時間に分けて行っている。そして、③は学習者が教室の外に出て、自分で相手を探し、調査のテーマについてインタビューするものである。これらの学習活動は、機関としての日本語プログラムのなかで準備されており、所属する教員は必要に応じて授業の中に取り入れることができる。たとえば、地域の母語話者とのセッションなども、参加する母語話者を教員が集める必要はない。したがって、この機関に所属する40名ほどの日本語教員は、全員が同じような状況でインターアクションを取り入れた学習活動を実施することができる。しかし、①の地域の母語話者を招いたインターアクション活動と②の日本人学生と

のインターアクション活動を比較すると、②の活動のほうが多く行われ、①についてはまったく実施しなかったり、徐々に実施しなくなったりするという傾向がみられる。このような学習デザインの段階での教員の選択は、学習者がどのようなインターアクションを経験するかということに影響している。そこで、本稿では、①の地域の母語話者（以下、異世代母語話者）とのインターアクションと、②の日本人学生（以下、同世代母語話者）とのインターアクションに対する教員の意識を調査し、どのような意識がインターアクションの選択に関わるのかを考察する。

### 3.2 研究の手順

教員の活動型学習に対する意識を知るために、まず質問紙によるピリーフ調査を行った。ピリーフとは人が行動を起こすときに持つ思考様式であり、同じ出来事に遭遇したとしてもどのようなピリーフを持つかでその行動も変わってくる(河村・田上 1997)。

ピリーフ調査の方法に関しては、Horwitz (1985, 1987) のBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) がある。Horwitz(1985)は英語学習者用に34項目からなるBALLIを作成し、教員や学習者のピリーフを調査している。本研究では、このBALLIの質問項目や嶽肩・坪根・小澤(2009)の調査を参考にして、ピリーフ調査の質問紙を作成した。

質問紙によるピリーフ調査の対象は、学習者と母語話者のインターアクションを取り入れた学習活動を実施した経験のある教員31名である。

調査は、3つの分野に分けておこなった。まず、日本語教育全般について尋ねた日本語教育・教育観に関するピリーフと、母語話者とのインターアクションに関するピリーフの2つの分野に分け、さらに母語話者とのインターアクションに関するピリーフを、異世代の母語話者とのインターアクションである「ビジターセッション」(以下、ビジターセッション)についてと、同世代の母語話者とのインターアクションである「英語クラスとの交流授業」(以下、交流授業)についてとに分けた。

日本語教育全般についてのピリーフは12項目で、授業に臨む姿勢(教員主導 VS 学習者自律)、規範意識(規範重視 VS 放任)、学習環境(教室学習 VS 教室外学習)などに関するピリーフがあらわれるような項目を設定した。これらの項目相互間の関係は、本来なら因子分析などの分析手法によって精査すべきものであるが、本研究では調査対象者が31名と限定されており、十分な母数とならないため、このような手法をとることができなかった。

母語話者とのインターアクションに関するものは、1) インターアクション全般(「セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである」など)、2) 教員(「セッションがうまくいくかどうかは授業のときの教員の指示によって決まる」など)、3) 母語話者(「母語話者は日本についてよく知っているべきだ」など)、4) 学習者(「学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ」など)の4領域22項目からなる。この22項目を「交流授業」と「ビジターセッション」それぞれについて尋ねた。

これらのピリーフ調査項目の回答は、「ぜんぜんそう思わない」、「あまりそう思わない」、「どちらとも言えない」、「そう思う」、「とてもそう思う」の5段階で選ぶ形式とした。最後に、母語話者との活動全般に関して自由に記述する欄を設けた。

結果は、5段階の回答を数値化し、平均値を出した。回答の数値化のさいは、「ぜんぜんそう思わない」を1とし、以下、「とてもそう思う」までを順に、2から5までの数値に置き換えた。

さらに、このピリーフ調査の結果の考察に関する補充調査として、母語話者とのインターアクションを継続的に取り入れている教員、徐々に取り入れるのをやめた教員、交流授業のみ行っている教員を抽出し、これらの5名の教員に対し、半構造化インタビューを行った。

## 4. 結果

### 4.1 日本語教育全般についてのピリーフ

日本語教育全般についてのピリーフの結果は表1のようになった。3（どちらともいえない）を中心として、3未満は否定された項目、3.0を超えるものを肯定された項目とすると、b「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」の平均値が最も低く、賛同者が少ないということがわかる。また、j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」も、否定された項目である。逆にe「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」は肯定されており、上述のb「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」が否定されたことと合わせて、自然な日本語環境のなかで学習者が学ぶことに対する肯定と考えられる。また、d「学習の成功にはクラス外での学習者の努力が不可欠である」は、すべての項目の中でもっとも肯定されている。これらの項目をみると、教員は学生の自律的な学習態度を肯定し、自然な学習環境のなかで学習者が学ぶことを期待しているようである。

しかし、同時にf「教員は授業中、「です／ます」体を使って話したほうがいい」g「教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい」は肯定されており、授業における日本語は厳密にコントロールされるべきであるという意識もみられる。

表1 日本語教育全般に関するピリーフ (平均値)

	項目	平均値	標準偏差
a	学習者の習得の状況は教員によって左右される部分が多い。	3.3125	0.7482
b	初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい。	1.5000	0.6658
c	学習者の間違いは学習者自身に直させたほうがいい。	2.9032	0.8699
d	学習の成功にはクラス外での学習者の努力が不可欠である。	4.6875	0.5201
e	外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい。	3.6563	0.7038
f	教員は授業中、「です／ます」体を使って話したほうがいい。	3.7813	0.8498
g	教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい。	3.2188	0.8928
h	教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい。	3.1935	0.9826
i	教員は毎時間、教授内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ。	3.5938	0.8716
j	学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない。	2.3438	0.8173
k	教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである。	4.5161	0.7371
l	学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい。	3.4688	0.5913

そこで、これらの項目間の関係を見るために、各項目間の相関を調べた。相関係数の算出には、統計解析ソフトウェアPASWStatistics18.0(SPSS)を用いた。

その結果、相関係数が5%水準で有意であった項目は、表1中の、bとg( $r=0.365$ ,  $n=31$ ,  $p<0.01$ )、cとe( $r=0.575$ ,  $n=30$ ,  $p<0.05$ )、hとj( $r=0.424$ ,  $n=30$ ,  $p<0.01$ )、iとk( $r=0.472$ ,  $n=30$ ,  $p<0.05$ )、jとl( $r=0.413$ ,  $n=31$ ,  $p<0.01$ )であった。つまり、b「初級の学習者は文法が身につくまで生の日本語に触れないほうがいい」と考える教員は、g「教員は授業では、既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい」と考える傾向があり、また、i「教員は毎時間、教授内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」と考える教員は、k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」とも考える傾向が強いということになる。これらは、「教室学習重視」「規範重視」の意識であると考えられる。

しかし、h「教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい」とj「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」との間に相関がみられたのは予想外であった。hは、自然な日本語に接する教室外活動奨励に通ずる姿勢と設定したものであり、jは、教員が授業をコントロールする姿勢を示すものとして教員主導の意識を示す項目であると考えていたからである。だが、jがl「学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい」とも相関があることをみると、jは教員が授業をコントロールしようという意識だとはいえないかもしれない。

この点について、後述のインタビューによる補充調査の結果を合わせて考察する。

## 4.2 ビジターセッションに関するピリーフ

次に、ビジターセッションに関するピリーフについて述べる。表2に示したのは、調査の項目と、5段階の回答を数値化した平均値である。

表2 ビジターセッションに関するピリーフ

	項目	平均値	標準偏差
1	セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである。	3.5667	0.8337
2	セッションは学習者の話す練習にいい機会である。	4.2000	0.6579
3	セッションは学習者にとって知識を得る場である。	3.5667	0.8716
4	セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる。	3.3667	0.7038
5	セッションは話題を決めずに自由に会話したほうがいい。	2.1667	0.9416
6	母語話者は文法の修正をすべきではない。	2.8333	0.9537
7	母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない。	2.4000	0.9394
8	学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ。	4.1000	0.6403
9	母語話者と学習者の会話に教員が口を出すべきではない。	2.9667	0.9816
10	学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべきだ。	4.3333	0.5983
11	母語話者は日本についてよく知っているべきだ。	3.0333	1.0140
12	セッションが成功するかどうかは、母語話者によって変わる。	3.6552	0.9826
13	母語話者に学習者の発音を修正して欲しい。	2.3333	0.8571
14	母語話者は多くの経験を持っている人が良い。	3.1667	0.9645
15	母語話者は学習者の国の文化に興味を持つべきだ。	3.5667	0.9078
16	母語話者は聞き役になってほしい。	2.9333	0.8399
17	母語話者も学習者から何かを学ぶべきだ。	3.5000	0.7565
18	教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ。	4.3333	0.7426
19	セッションは教員が中心になって進めていくべきだ。	3.0000	0.7184
20	学習者は日本の文化に興味を持つべきだ。	3.8000	0.6919
21	学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない。	2.2000	0.9974
22	セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる。	4.0000	0.6720

この結果によると、教員はこのセッションに対して、学習者が1「日本の文化や習慣を学ぶ」2「話す練習をする」3「知識を得る」等の効果を得ることを期待している。また、8「学習者はセッションに積極的に取り組むべき」10「学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべき」であると、地域の母語話者とのインターアクションに対する肯定的な姿勢が見られる。

また、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」には、否定的で、セッションは学習者と母語話者のインターアクションの流れに任せたいと考えていることがわかる。

一方で、4「セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」18「教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ」は肯定され、5「セッションは話題を決めずに自由に会話したほうがいい」は否定される結果となったことにより、教員としてセッションを指導する立場であるという意識もあることがわかる。

つまり、教員には、事前の指導や話題の設定など、活動のデザインをおこなう責任があると感じている一方で、実際のインターアクションにおいては、学習者と母語話者との自由なやりとりを尊重する意識があるということであろう。そして、この授業活動に対して責任をもつという意識からか、インターアクションによって学習者が知識や日本語を話す練習時間といった具体的な利益を得ることが期待されている。

### 4.3 日本語教育全般に関するピリーフとビジターセッションに関するピリーフの相関

それでは、日本語教育全般に関する教員のピリーフとビジターセッションに関するピリーフにはどのような相関がみられるだろうか。表3に両者の相関がみられた項目を示す。

表3 ピリーフの相関（日本語教育全般：ビジターセッション）

日本語教育全般に関するピリーフ	ビジターセッションに関するピリーフ	相関係数
a 学習者の習得の状況は教員によって左右される部分が多い	11 母語話者は日本についてよく知っているべきだ	-0.416
b 初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい	22 セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.360
c 学習者の間違いは教員が指摘せず、学習者自身に直させたほうがいい	4 セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる	0.388
	5 セッションは話題を決めずに自由に話したほうがいい	0.417
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.367
e 外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい	10 学習者は教室外でも積極的に地域の人と交流すべきだ	-0.363
	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.421
	14 母語話者は多くの経験を持っている人が良い	0.396
	15 母語話者は学習者の国の文化に興味を持つべきだ	0.402
g 教員は授業では既習文法のみを使って話すように心がけたほうがいい	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.381
h 教員は初級の段階から自然なスピードで話したほうがいい	8 学習者はセッションに積極的に取り組むべきだ	-0.391
i 教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ	3 セッションは学習者にとって知識を得る場である	0.401
	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.550
	21 学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない	0.500
j 学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.371
	9 母語話者と学習者の会話に教員が口を出すべきではない	0.450
	14 母語話者は多くの経験を持っている人が良い	0.385
	18 教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ	-0.429
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.385
	22 セッションがうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.587
k 教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである	4 セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる	0.365
	12 セッションが成功するかどうかは母語話者によって変わる	0.389
	13 母語話者に学習者の発音を修正してほしい	0.362
	19 セッションは教員が中心になって進めていくべきだ	-0.365
	20 学習者は日本の文化に興味を持つべきだ	0.373
l 学習者の発話の間違いはその場で直したほうがいい	1 セッションの目的は日本の文化や習慣を学ぶことである	0.361
	3 セッションは学習者にとって知識を得る場である	0.470
	11 母語話者は日本についてよく知っているべきだ	0.410

日本語教育全般に関する質問項目の中で、ビジターセッションに関するピリーフの項目との相関が3つ以上みられたのは、c「学習者の間違いは学習者自身に直させたほうがいい」e「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」i「教員は毎時間、授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきであ

る」1「学習者の発音の間違ひはその場で直したほうがいい」という項目であった。

たとえばj「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」という項目は、教員の授業に臨む姿勢が教員主導的か、学習者の自律重視かを知るために設定した項目の一つであるが、前述のように必ずしも教員が授業をコントロールしようという意識であるとは言えないことがわかった。このインターアクションに関するピリーフの項目との相関を見ると、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」とは正の相関があり、19「セッションは教員が中心になって進めていくべきだ」とは負の相関がみられた。7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」というのは、教員が授業をコントロールしたいという意識であるとも考えられるが、そうすると19「セッションは教員が中心になって進めていくべきだ」と負の相関があることの説明がつかない。むしろ、学習者の習得状況に合わせてデザインされた授業内容を、計画どおりに進めていくことが重視され、たとえ教員自身であっても逸脱することは許されないという意識であるのではないだろうか。jの項目は、14「母語話者は多くの経験を持っている人が良い」とも相関があり、セッションにおいては母語話者が決められた内容に従って、学習者をリードしながら進めていくといった教員と同じような役割を求めているのではないかと思われる。

また、i「教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」という規範意識に関するピリーフを問う項目は、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」との相関がみられた。さらに、3「セッションは学習者にとって知識を得る場である」という項目との相関もみられ、規範的に授業を進めたいと考える教員は、母語話者とのインターアクションにより学習者が知識を得ることを期待していることがわかる。セッションの効果について問う項目は1「日本の文化や習慣」2「話す機会」3「知識」の3つがあるが、なかでも特に3「知識」を得るという項目との相関がみられたことは後述のインタビューに表れた教員の意識との関連があり、興味深い。

さらに、k「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」という項目は、4「セッションがうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」という教員の責任を示す項目との相関がみられた。同時に、12「セッションが成功するかどうかは、母語話者によって変わる」13「母語話者に学習者の発音を修正してほしい」という項目とも相関がみられた。これは、教員の期待に応えられる能力を母語話者に求める意識の表れなのではないだろうか。

#### 4.4 交流授業に関するピリーフ

次に、同じ大学で学ぶ同世代母語話者とのインターアクションである「交流授業」に関するピリーフ調査の結果を示す。この交流授業についてのピリーフも、ビジターセッションに関するピリーフと同様、学習者が1「日本の文化や習慣を学ぶ」2「話す練習をする」3「知識を得る」等の効果を得ることを求める項目が肯定された。また、8「学習者は交流授業に積極的に取り組むべき」10「学習者は教室外でも積極的に学生母語話者と交流すべき」であるという項目は、強く肯定されている。

また、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」21「学習者は授業に関係のないトピックで話してはいけない」は、ビジターセッションのピリーフと同じように否定されており、交流授業もその場の流れに任せたいほうがよいと考えられている。

さらに、4「交流授業がうまくいくかどうかは事前の教員の指示によって決まる」18「教員は学習者だけではなく、母語話者にも配慮すべきだ」といった教員が責任をもって授業を進める態度が肯定され、5「交流授業は話題を決めずに自由に会話したほうがいい」が否定されているのも、異世代母語話者とのインターアクションに関するピリーフと同様の結果であった。

ここでも、教員は、事前の指導や話題の設定など、活動のデザインはおこなうが、実際のインターアクションにおいては、学習者と母語話者との自由なやりとり任せの意識を持っていることが明らかになった。

表4 交流授業に関するピリーフ

項目	平均値	標準偏差
1	3.0645	0.8920
2	4.3226	0.7478
3	3.2258	0.8835
4	3.8710	0.4995
5	2.2903	0.8638
6	2.5161	1.0605
7	2.4194	1.0255
8	4.0645	0.8538
9	2.8387	0.8980
10	4.4839	0.6768
11	3.0968	0.9783
12	3.6452	0.9146
13	2.7419	0.9650
14	2.9032	0.9076
15	3.6667	0.7581
16	2.5484	0.8099
17	4.1613	0.6878
18	4.0968	0.7463
19	3.2258	0.7620
20	4.0000	0.7746
21	2.3226	0.9087
22	4.0323	0.6046

さらに、この交流授業に関するピリーフとビジターセッションに関するピリーフを比較したところ、以下の7つの項目に有意な差(5%水準)があることがt検定により確かめられた。

ビジターセッション>交流授業	
1	交流の目的は日本の文化や習慣を学ぶことである
3	交流は学習者にとって知識を得る場である
14	母語話者は多くの経験を持っている人がいい
16	母語話者は聞き役になってほしい
交流授業>ビジターセッション	
4	交流がうまくいくかどうかは教員の指示で決まる
13	母語話者に学習者の発音を修正してほしい
17	母語話者も学習者から何かを学ぶべきだ

このように、異世代母語話者に対する期待が同世代母語話者に対するものより高いのは、文化や習慣などの知識や経験を伝達することであった。しかしながら、異世代の母語話者に対しては、学習者の聞き役になることも求めており、教えながら聞くという難しい役割を期待していることになる。それに対し、同世代母語話者への期待のほうが高いのは、学習者から学ぶこと、発音を修正することである。また、交流授業の場合のほうが交流の成否が教員の指示によって決まるという思いが強い。

これらの結果から、教員は母語話者とのインターアクション全般には、「自然な日本語に触れる意義」を感じているが、異世代母語話者には、学習者に日本の文化や知識を学ばせながら、聞き役になることを期待し、母語話者自身が学ぶことへの期待は同世代母語話者に対するものより低い。つまり、異世代母語話者には学習者の学習の手助けをする人としての役割を期待するのに対し、同世代母語話者に対しては、学習者とともに学び自然な日本語のリソースとなることを期待しているといえよう。しかし、異世代母語話者に対しては、教員の役割にも近い学習の補助を期待しているにもかかわらず、学習者の発音の修正への期待は、同世代母語話者に対するものよりも低くなっている。これは、現実の



異世代母語話者が、地域のボランティアであり、この地域の方言話者であると想定されることから、発音の修正はむずかしいといった意識のあらわれなのではないかと思われる。

#### 4.5 日本語教育全般ピリーフと交流授業に関するピリーフの相関

それでは、日本語教育全般ピリーフと交流授業に関するピリーフにはどのような相関がみられるだろうか。表5に両者の相関を示した。これによると、b「初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい」と、22「交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる」には負の相関がある。つまり、ある程度のレベルになるまで学習者が生の日本語に触れないほうがいいと考えている教員は、交流の成否を学習者の参加態度で決まるとは思っていないということになる。また、i「教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ」と、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」には正の相関があり、教員が規範的を守るべきだと考えている場合、母語話者が決められた授業内容から逸脱することをよしとしないことがわかる。

表5 日本語教育全般ピリーフと交流授業ピリーフの相関

日本語教育全般に関するピリーフ	ビジターセッションに関するピリーフ	相関係数
b 初級の学習者は文法が身につくまでは生の日本語に触れないほうがいい	22 交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.516
c 学習者の間違いは教員が指摘せず、学習者自身に直させたほうがいい	12 交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる	0.586
i 教員は毎時間授業内容を定め、予定通りに授業を進行すべきだ	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.509
j 学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない	12 交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる	-0.525
	7 母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない	0.558
	8 学習者は交流授業に積極的に取り組むべきだ	-0.530
	22 交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる	-0.678

j「学習者から質問があってもその時間の指導項目にないことは教えるべきではない」という項目は、7「母語話者は決められた授業内容から外れた話をするべきではない」と正の相関があり、12「交流授業が成功するかどうかは、母語話者によって変わる」8「学習者は交流授業に積極的に取り組むべきだ」22「交流授業がうまくいくかどうかは学習者の参加態度によって決まる」と負の相関がある。つまり、授業を計画的におこない、学習者のレベルにあった内容で授業をおこなうことを重視する教員は、交流授業がうまくいくかどうかは、学習者や母語話者によって決まるのではないと考えており、学習者が交流授業に積極的に取り組むことをそれほど求めていないということになる。ここには、教員が学習者にとって効果的な授業を準備し提供することが必要だという教員の意識がみられる。

ところで、交流授業に関するピリーフと日本語教育全般ピリーフとの間に正・負の相関がみられた項目は、ビジターセッションに関するピリーフとの間に相関のみられた項目よりも少ない。このことは何を意味するのだろうか。後述する補充調査のインタビュー結果をみながら、検討することにする。

#### 4.6 ピリーフ調査の考察

質問紙によるピリーフ調査から、わかったことをまとめると以下ようになる。

- ①教員は、学習者が生の日本語に触れたり、クラス外でも努力したりすることを期待しながら、教室内では学習者の能力に合わせて調整された日本語で接することが望ましいと考えている
- ②教員は、予定どおりに授業を進め、学習者に規律ある態度をとらせ、公平に接することが教員の役割であるという意識を持っている

③教員はインターアクションを取り入れた学習活動の実施者としての役割意識を持ちつつ、インターアクションの主体は学習者・母語話者であると考えている

④教員は、異世代の母語話者に対し、学習者に知識や経験、日本の文化習慣を伝える役割を期待しつつ、母語話者自身も学習者から学ぶことを期待している

ピリーフ調査にみられたのは、教員の学生の学びを尊重する姿勢、規範意識の強さである。これは、教員として学習者の学習に責任を持つという責任感のあらわれであろう。そのため、ビジターセッションという教室内での授業活動に参加する異世代母語話者に対し、授業活動の効果をもたらす知識や経験を求め、なおかつ学習者の聞き役になるという学習者への配慮も求めるというように、教員と同じような役割を果たすという高い期待を抱く傾向があるのではないだろうか。それに対して、同世代母語話者に対しては、学習者と同じ学生であるという意識から、多くを求めない傾向がある。

## 5. インタビュー調査

ピリーフ調査によって、教員の教育に臨む意識やインターアクション型学習活動に対する期待が明らかになった。教員は、学習者が生の日本語に触れることや、インターアクション型活動をおこなうことに意義を感じている。しかし、実際には、必ずしも積極的にインターアクション型学習に取り組むとはかぎらない。このような意識と実態の乖離について考察するため、補充調査として半構造化インタビューをおこなった。

インタビューの対象は、ビジターセッションを継続的におこなっている教員1名、ビジターセッションを以前は積極的に取り入れていたが、徐々に取り入れなくなり交流授業のみ実施している教員2名、アンケートでのビジターセッションへの評価は高いが、実際には交流授業のみ実施している教員2名である。

インタビューの項目は、日本語教育の経験、日本語教育観、母語話者とのインターアクションを取り入れた授業の経験、どのような授業を行っているか、どのような期待を持っているか、とし、それぞれについての質問内容を定め、インタビュー対象者の回答に応じて、質問を加えた。インタビューは録音し、それを文字化してデータとした。

このインタビューについては、今後、くわしい分析をおこなう予定であるが、本稿では、母語話者と学習者へのインターアクションを高く評価する意識がありながらビジターセッションと交流授業に対する姿勢が違うのかという点について検討する。

### 5.1 インタビューにみられる母語話者に対する期待と評価

日本語教員の、母語話者とのインターアクションに対する期待として、ピリーフ調査の結果にも現れていたように、なんらかの「効果」が期待されている。その効果とは、日本語能力を伸ばすことに役立つ効果であって、日本の文化や常識を学習者が得たり、日本語を話す練習をしたりといったことが具体的な効果として期待されている。それは、日本語教育全般のピリーフにもあらわれていた、学習者の能力に合わせた授業を実施する責任感からくるものだろう。

そして、そうした日本語能力を伸ばすために母語話者とのインターアクションが効果的であるという意識のなかには、母語話者の日本語能力に対する信頼が感じられる。それは、現実の授業活動の中に訪れる母語話者の日本語能力に対する信頼ではなく、理想的な日本語の話者である「一般的な日本人」「普通の日本人」の日本語に対する信頼感である。

上述のピリーフ調査の中で、「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」という項目と「教員は学習者が規律ある行動をとるように指示し、常に公平に接するべきである」という項目に相関がみられた。これは、さまざまなバリエーションをもつコントロールできない日本語の環境で学習することを肯定しながら、教室内では、規範的であることを求めるといふ一見相容れないような意識であると思われた。しかし、「外国語を学ぶとき、その国で学んだほうがいい」というのは、バリエーションの豊富な日本語環境に身を投じるといった意味ではなく、外国語の習得は、母語話者のようになることが理想という考え方、また、その国に行けば、理想的な母語話者がいて理想的な言語を話すという意識の表れであるとも考えられる。

ビジターセッションを積極的に取り入れなくなる教員たちのなかでは、このような意識が、現実の母語話者への否定的な評価へとつながっているように思われる。たとえば、それはインタビューの中の以下のような発言にもあらわれている。

あまり効果が感じられないので、申し訳ないんですが、はいはい。特に初級とかの下レベルだと、方言とか、あと話し方がコントロールされてないので、まず分からないというのがあるのと、あと上の方のだったら、まあまあ分かる子もいるんですけど、できれば上の方の子には話させたいので、でも割と自分が話してしまうボランティアの方が多くて、そういった面で、一中略—あんまり効果が望めないというのが、正直な理由です。

さらに、異世代母語話者は年齢も上で、話題も異なり、対等にはならないということを認めながら、「対等に話してほしい」と求めている。

ビリーフ調査の結果からもわかるように、日本語教員は母語話者とのインタラクティブを「生の日本語」に触れるいい機会であると考えながら、年が上で立場も上である異世代の母語話者に対して、学生と対等になり、いい聞き手になってほしいという期待を抱いている。

しかし、日本語における自然なインタラクティブにおいて、年下の者が年上の者の話を一方的に聞くという状況はそれほど不自然な状況ではないはずである。そのような状況に不満があれば、交渉し、新たな関係を築いていく過程こそがインタラクティブなのである。教員は、そうしたことを認め、ビリーフにおいては、学習者と母語話者の自然なやり取りに任せるという意識を持ちながら、実際のインタラクティブを目の前にすると、学習者の発言の機会が少ないため効果がないとして、ビジターセッションを実施しないという判断をおこなっている。

それでは、ビジターセッションはおこなわず、交流授業のみをおこなう教員が、交流授業に効果を認めているのかというところではなく、交流授業に期待するのは「学習者が楽しめる」ことや「授業にアクセントをつける」といったことであった。ビリーフ調査の結果からも、同世代の母語話者に対する期待が異世代の母語話者に対するものより低いことがわかったが、インタビューにおいても教員は同世代母語話者を学習者と同等に見ており、前述の「理想的な母語話者」としての役割をはじめから期待していないことがうかがわれた。

## 5.2 インタビュー結果の考察

インタビューでは、どの教員も母語話者とのインタラクティブの意義は認めながら、ビジターセッションに消極的な教員は、異世代母語話者に対し、教員の指示に沿った対応をしない、学習者に話をさせず、一方的に教えようとするといった不満を感じた経験があることがわかった。そうした不満の裏には、ビリーフ調査にみられた母語話者を教員に準じる学習者の学習サポーターとみなし、自分の指示に従って学習者の学習の助けになるような動きをしてほしいと考える思いがあるようだ。そして自分のねらいから外れた動きをする母語話者については、学習者にとって効果が望めないといった意識を持つようになり、敬遠するようになるという傾向がみられた。それに対し、ビジターセッションに積極的な教員は、同じような不満を感じながらも、それも学習者の経験になると考えていた。

また、ビジターセッションはしなくても交流授業をおこなう教員が期待するのは、授業にアクセントをつけ、同世代の母語話者の知り合いを増やすといったことであり、異世代の母語話者に対するような「日本語の学習効果」を求める期待は高くはなかった。つまり、同世代の母語話者とのインタラクティブはあくまでも大学の教室内のものであり「社会につながる」ことを期待するより、想定外のことは起こりにくい安心できる活動としておこなわれているものと考えられる。

この教員の意識が、どのようにインタラクティブ型学習をおこなうかということに影響している。筆者らは当初、教員の意識の違いが、母語話者と学習者のインタラクティブに何らかの影響を及ぼすのではないかと考えていた。しかし、ビリーフによれば教員は、母語話者と学習者とのインタラクティブに介入することは避けるべきだと考えている。

だが、学習者にとって話す練習の機会や知識、常識を得るといった具体的な「効果」が必要であるという意識が強く、効果を感じなければ、インターアクション型活動を実施しないなどインターアクション型活動の実施に関わる選択をする。この選択が、教員のピリーフが学習活動に及ぼすもっとも大きな影響であるといえるかもしれない。

「生の日本語使用場面」ということを考えた場合、学習者にとっては思うようにいかないことのほうが多いかもしれない。教員は、こうした食い違いから生まれる問題を避けるだけでなく、そのような場面につづった場合、どのように対処すべきかを学ばせる機会として利用することも考えていくべきではないだろうか。そこにこそ、実際の日本語使用場面に役立つインターアクションを取り入れた活動型学習の意義がみいだせるのではないかと考える。

## 6. おわりに

インターアクションに関する先行研究は、学習者の学びに焦点をあてたものが多い。しかし、インターアクションは母語話者と学習者との二者間だけの交流ではなく、実施者である教員も含めた三者の関係によって成立する。本研究は、この三者の関係において、教員のピリーフがインターアクションを取り入れた活動型学習に与える影響を明らかにしようとした。

その結果、日本語教員は母語話者とのインターアクションに関して、生の日本語や日本社会に触れるという意義を認めている一方で、学生の学びを尊重する姿勢や規範意識が高く「日本語の能力を伸ばす学習に効果的でなければならない」という思いから、現実の母語話者に対して批判的になり、インターアクションを取り入れることを避けるという選択をする可能性があることがわかった。

はじめに述べたように、インターアクションを授業のなかに取り入れることは、教室のなかだけで実施される従来の日本語教育だけでは実現がむずかしい「社会につながる日本語教育」への社会的な要請から生じた動きである。しかし、これを実施する教員は、必ずしも学習者と社会との関係を考えているわけではなく、学習者の「日本語能力を伸ばすこと」に目向き、「学習の効果」を求めるあまり、現実社会の母語話者である異世代母語話者と学習者の関係を否定する場合がある。

多文化共生社会において、学習者が一方的に母語話者の社会に適応することが求められるべきではない。母語話者もまた、多文化に適応し変容することが求められるのは当然のことである。日本語教員が感じる異世代母語話者の「上から目線」は、母語話者と非母語話者という関係において生じるのであれば、そうした現状は変わらなければならない。また、日本社会の上下関係を重視する文化により生じる現象であったとしても、多文化共生社会においてはその文化すら変容していくべきものであるかもしれない。しかし、本研究にみられた日本語教員の意識のある部分は、そうした現実を受けとめ学習者を社会に向き合わせることを避け、安全な教室内のインターアクションにとどまろうとする選択をもたらしかねず、それは社会や文化の変容に寄与するとは思えない。多文化共生社会における日本語教員には、自らも社会の一員として、学習者・母語話者と同じフィールドに立ち、新しい社会との関係を構築するために尽力する姿勢も必要なのではないだろうか。

本研究においては、こうした現実の社会に向き合うさいの教員の意識の違いがみられた。このような違いは、どうして生じているのか、またどのように変容していくのかを知ることを今後の課題として、調査を続ける予定である。

## 参考文献

- 河村茂雄・田上不二夫 (1997) 「教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と自動のスクール・モラルとの関係」『教育心理学研究』45 (2) : 213-219.
- 佐藤慎司・熊谷由理編 (2013) 『異文化コミュニケーション能力を問う 超文化コミュニケーション力をめざして』ココ出版.
- 嶺肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2009) 「教師の実践的思考を探る上でのピリーフ質問紙調査の可能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (3) —」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16 : 37-56.
- 中井陽子 (2003) 「談話能力の向上を目指した会話教育 ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育研究センター』

39: 79-100.

日本語教育政策マスタープラン研究会 (2010) 『日本語教育でつくる社会—私たちの見取り図』 ココ出版.

ネウストブニー 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』 112: 1-14.

本田明子・石村文恵 (2013) 「世代の異なるビジターに対する日本語教員の期待—ビジターセッションについてのピリーフ調査の結果から—」 『日本語教育方法研究会誌』 20 (1): 48-49.

溝口博幸 (1995) 「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合—」 『日本語教育』 87: 114-125.

Horwitz Elaine K. (1985) Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals* 18 (4): 333-340.

Horwitz Elaine K. (1987) Surveying Students Beliefs About Language Learning. Ed. Wenden A. & Rubin J. *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall: 119-129.

\*本研究は JSPS 科研費課題番号 26370623 (代表者: 本田明子) および 2015 年度立命館アジア太平洋大学学術研究助成による成果の一部です。