

## 留学生と日本人学生とのインターアクションを取り入れた

## 日本語クラスの試み

桑戸 孝子\*

The trial of a Japanese class involving interaction  
between overseas students and Japanese students

KUWATO Takako

## 1. はじめに

1983年に策定された文部省（当時）のいわゆる「留学生受け入れ10万人計画」と少子化の影響を受け、近年、地方の私立大学などの中には、全学生数に占める留学生の割合がかなり高くなってきているところが見られる。本学においても、留学生数は、増加の傾向にあり（図1参照）、特に2年前の2002年度からは、これまでの約2倍の新入留学生を受け入れている（2002年度入学：43名、2003年度入学：36名）。2003年度的全留学生数を見てみると、学部生と大学院生を合わせて120名であり、本学全学生数の約10%を占めていることがわかる。

留学生の増加は、日本語科目履修生の増加につながる。本学の日本語科目は、必修科目ではないため、全留学生が受講するわけではないが、過去5年間の日本語科目登録者数の推移を見ても明らかのように（図2参照）、その数は年々増え、新入留学生の増加率が約2倍となった2002年度前期には、前年度の1.9倍の74名にのぼっている。

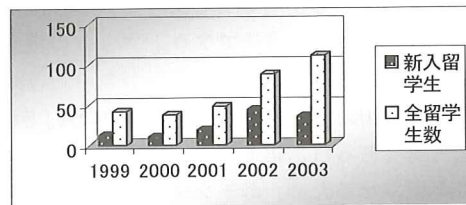


図1 過去5年間の留学生数の推移

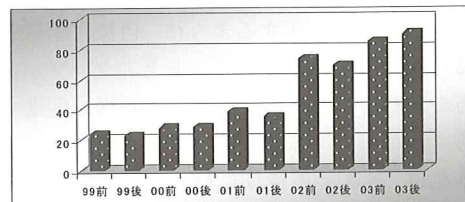


図2 過去5年間の日本語科目登録者数の推移

第二言語・外国語教育において、1クラスの受講者数というのは、重要な要素である。多くの研究者が指摘しているように、第二言語・外国語を習得するためには、インプットのみならず、アウトプットも必要である（Swain 1995, 大喜多2000）。つまり、教師の文法的説明を一方向的に聞

\*工学部 言語教育センター 講師  
2004年 5月24日受付

くような、いわゆる「講義形式の授業」では、習得は促進されない。学生自身が積極的に授業に参加し、目標言語でアウトプットすることが必要不可欠なのである。

しかしながら、2002年度前期の日本語科目の1つ「日本語中級A」<sup>1)</sup>では、このような状況を実現することは困難であった。前述したとおり、2002年度に本学の新生留学生数は、倍増、それにもかかわらず、前年度と同数のクラス数しか設定されていなかったため、1クラスの受講者数が激増したことが最大の要因である。通常、このような大人数のクラスでは、グループワークやペアワークを活用することにより、アウトプットの機会を増やすのであるが、本学留学生のほとんどが中国語話者ということもあり、グループワークでは、母語である中国語を使用してしまうという状況が見られ、効果的に目標言語でアウトプットの機会を増やすことはできなかった。

そこで、2002年度後期の「日本語中級A」では、目標言語である日本語でのアウトプットをより自然に実現させるため、ボランティアの日本人学生を募り、授業に参加してもらうことにした。ロング (Long and Sato 1983,1984) やネウストブニー (2000) が主張するように、目標言語話者である日本人学生とのインプットとアウトプットの両方を含むインターアクションが習得を促進すると考えたからである。

本稿は、2002年度後期に行った留学生と日本人とのインターアクションを取り入れた「日本語中級A」の授業内容を報告することを目的とする。また、学期終了後に実施したアンケート結果から、学生の混成授業に対する評価を分析し、混成授業の意義を考察することとする。

## 2. 先行研究

学部の「日本語科目」や「日本事情」に日本人学生が参加し、留学生とのコミュニケーションを図りながら授業を展開していくという方法は、すでに多くの大学が試みている (梶原 2003, 徳井

1997, 門倉 1996, 渡辺 1995)。クラス規模、授業シラバス、実際のクラス活動などは、各大学の科目の性質により多岐にわたる。また、日本人学生の関わり方については、ゲストとして指定された授業に参加するものもあれば、学部の単位修得が可能な一学生として参加するものもある。留学生・日本人混成クラスの目的は、各教育機関が個々に抱える事情や問題によって微妙に異なるため一括りにはできないが、次の3つに大別できると思われる。

- ① 異文化コミュニケーションの場を提供し、異文化間コミュニケーション能力の向上を目指す。
- ② 留学生と日本人学生の交流を促進し、よりよい人間関係を作ることを目指す。
- ③ 第二言語習得を促進させる学習環境の観点から、日本語母語話者である日本人学生とのインターアクションの機会を増やし、日本語力の向上を目指す。

以上3点すべてを狙いとするプログラムもあれば、1点だけに重点を置き、それを目的とする教育機関もあるが、ここで上記3点についてこれまでの実践例を紹介しながら説明を加えたい。

まず、徳井 (1997) は、久米 (1993) の言葉を引いて、「異文化コミュニケーションとは、異なる文化背景を持つ人々の間で行われるコミュニケーションである」とし、留学生・日本人学生・帰国子女等も含めた参加者が構成するクラス環境で行う討論そのものが異文化間コミュニケーションの場として重要な役割を果たしていると述べている。さらに、徳井 (1997) は、この実践報告の中で新しい討論形式、「ディベカッション」<sup>2)</sup> を提案し、多文化クラスでの討論そのものが異文化接触の場であり、異文化理解教育としての可能性を十分に持っていると主張している。

次に、日本人学生との交流促進に重きを置いた実践例には、梶原 (2003) がある。梶原 (2003) は、留学生を対象としたアンケート調査の結果から、日本人との交流を望みながらも、「話しかけにくい」「何を話していいかわからない」などの

理由で友人関係形成に悩む留学生が多いことを明らかにしている。このような状況を少しでも改善するため、梶原は、授業内で定期的に日本人学生と接する機会を作り、交流や人間関係の継続を試みている。

3点目に挙げた第二言語習得を促進させる学習環境作りを混成クラスの目的の1つに据えているのが三登(1996)である。三登(1996)は、エリス(Ellis 1985 166-7)の第二言語習得を促進させるであろう8つの条件を紹介し、それらにできるだけ近い学習環境を作り出すため、日本人学生との混成クラスを設定したり、日本人学生にインタビューするような課題を与えたりしている。つまり、留学生が教室内外で日本語による現実のコミュニケーションを行えるような活動をできるだけ多く取り入れることによって、留学生と日本語母語話者とのインターアクションの機会を増やし、日本語能力の向上につなげようと考えたのである。

以上、3つの実践例を紹介したが、その他にも、日本国内の大学・短期大学においては、このような留学生と日本人学生の混成クラスの授業例は数多く見られる。言うまでもなく、混成クラスを実施する上での問題点もある。たとえば、日本人学生がボランティアの場合、出席が確約できないため期待通りの人数が集まらず、そのような場合は、かえって留学生の不信感を募らせることとなる。また、留学生と日本人学生の間でクラス活動が行われるため、予定通りのことがこなせなかったり、遊び感覚になりすぎる傾向も見られたりする。さらには、コミュニケーション・スタイルの違いからブレイクダウンが起り、留学生と日本人学生の間で摩擦が生じたりする場合もある。

しかしながら、このような問題点はあるものの、どの実践例も留学生と日本人学生との混成クラスに意義を見出している。三登(1996)は、教師以外の日本人とのインターアクションを授業に取り入れることで授業に対する満足感、有用感、達成感などが高くなったと指摘している。また、混成クラスに参加している留学生と日本人が授業以外の場、たとえば、休み時間や帰りの電車の中でな

ども交流を続けている調査結果も明らかになっている(梶原 2003)。さらには、留学生だけではなく、日本人学生にとっても、混成クラスは、異文化コミュニケーションの場を体験し、自分とは何か、日本人とは何かを問ういい機会となっているという調査結果も見られる(梶原 2003, 徳井 1997)。

### 3. 混成授業の実践報告

#### 3-1 混成クラス実施までの経緯

前述した通り、2002年度前期に開講された「日本語中級A」では、受講者数が激増したため、第二言語習得を促進すると考えられている目標言語でのアウトプットの機会を十分に与えることができなかった。

また、留学生の日本語能力のばらつきもクラス活動を円滑にかつ効果的に進める上での大きな障害となった。新入留学生の多くは、本学入学前に「日本留学試験」<sup>3)</sup>を受験しているが、2002年度入学の留学生の「日本語」の成績を見ると、最高得点と最低得点の間には約190点の差があった。さらに留学生の日本語口頭能力を測るために非公式に行ったインタビューテスト<sup>4)</sup>、OPI<sup>5)</sup>でも、「中一中」から「上一上」までが確認された。

さらに、日本人学生との交流の少なさも問題のように見えた。横田(1991)は、留学生にとって日本人の友人を持つことは、日本人や日本社会の理解に役立ち、ストレス低減を助け、また、留学を通しての日本や日本人との出会いが留学の満足度を高める大きな要因となり得ると指摘しているが、実際には、留学生の多くが日本人との友人関係形成が思うようにできず、それが彼らの留学生活の満足度に大きく影響しているというのが現状である(大橋 1990)。本学においても留学生の増加に伴い留学生と日本人学生との自然発生的な交流が少なくなる可能性があると考えられた。

このような状況を打開するため、2002年度後期、本学においても、多くの先行研究で効果を上げて

いる留学生と日本人学生の混成クラスを実施することにしたのである。

### 3-2 授業のねらい

混成クラスの目的は次の通りである。第一に、第二言語習得理論に基づき、目標言語である日本語の習得を促進するため、日本語母語話者とのインターアクションの機会を増やす。第二に、グループ内に日本人学生が参加することによって、多文化・多言語環境を作り出し、日本語以外の言語でのコミュニケーションが成り立たない場を提供する。第三に、日本人と意見を交わすことにより、日本人の考えや習慣に触れるとともに異文化間コミュニケーション能力を養う。第四に、日本語のクラス内外での日本人学生との交流を促進し、友人関係形成の一助とする。

### 3-3 クラス概要

留学生とボランティアの日本人学生との混成クラスは、2002年度後期に実施された。科目名、時間帯、対象、学生数、留学生の国籍などは以下の通りである。

#### ●留学生

科目：日本語中級A（選択科目）・・・「読解」を中心としたクラス

\* 一年生対象の日本語科目として、他に作文を中心とした「日本語中級B」がある。

時間帯：月曜日 5 時限目

週 1 回90分の授業

対象：新入留学生（上級生も受講可能）

\* 2002年度後期の受講者は、新入留学生のみであった。

人数：27名（聴講者1名を含む）

\* 2002年度後期の授業開始1週間前に日本語クラスの増設が認められ、本稿の対象となっている日本語科目「日本語中級A」が2クラスに分割されること

となった。そのため、27名を日本語能力により2グループに分け、授業が行われた。

国籍：中国 21名、マレーシア 2名（中国語話者）、韓国 2名、ベトナム 1名、スリランカ 1名。

#### ●日本人学生

人数：2002年度後期には、最終的に19名がボランティアとして登録。平均7-8名の日本人学生が授業に参加。

\* ボランティアの募集は、学内掲示板を利用した。また、言語教育センターの協力を得、中国語のクラスで呼びかけを行ったり、他の外国語を受講している日本人学生を紹介してもらったりした。

\* 2002年度後期当初は、日本人学生の数が十分ではなく、学期中4週だけディスカッションの授業を設定、そのクラスに参加してもらうことにしていた。しかし、学期途中から毎週参加したいという日本人学生が増え、最終的には、ディスカッション以外の授業のときにも日本人学生に参加してもらうこととなった。

### 3-4 授業スケジュール

2002年度後期の授業は、全部で13週設定されていた。もともと「日本語中級A」という科目は、読解を中心とした日本語科目であったため、内、8週は、教科書の読解とそのテーマに基づく意見交換及び留学生の発表を、4週は、ディスカッションを中心としたクラス活動を行うこととした。第1週には、クラスオリエンテーションを行った。具体的なスケジュールは、以下の通りである。なお、読解のための主教材として『留学生の日本語③論文読解編』（2002アルク）を使用した。

週	活動の種類	具体的活動内容
1	オリエンテーション	コースアウトラインの説明、発表の仕方・考えや意見を述べる表現などの確認
2	読解+意見交換	教科書1課「異文化適応」の読解とグループでの意見交換
3	読解+意見交換+発表	教科書2課「いじめ」の読解とグループでの意見交換および発表
4	読解+意見交換+発表	教科書3課「衝動買いを誘導する」の読解とグループでの意見交換および発表
5	読解+意見交換+発表	教科書5課「多様化の中のテレビ」の読解とグループでの意見交換および発表
6	ゲーム+ディスカッション	グループ対抗ゲーム：一番多い日本人の姓は何か？ 討論：「派手婚」か「地味婚」か（教材：テープ）
7	読解+意見交換+発表	教科書6課「フリーター」の読解とグループでの意見交換および発表
8	ゲーム+ディスカッション	グループ対抗ゲーム：次の言葉の尊敬語と謙譲語は？ 討論：敬語は必要か（教材：新聞記事）
9	読解+意見交換+発表	教科書7課「安全でおいしい水を飲むために」の読解とグループでの意見交換および発表
10	ディスカッション	こんなときあなたならどうする？（教材：新聞記事） 例：公園のベンチ、隣の見知らぬ人の腕に蚊が！
11	読解+意見交換+発表	教科書8課「フリーター」の読解とグループでの意見交換および発表
12	読解+意見交換+発表	教科書9課「がん告知」の読解とグループでの意見交換および発表
13	ディスカッション	あなたはと思う？ 例：殺人を犯したら死刑になるべきだ

### 3-5 具体的クラス活動例

第1週のクラスオリエンテーションを除けば、授業は大きく2つの構成要素から成る。1つは、「ディスカッション」で、もう1つは、「読解+意見交換+発表」である。前者では、留学生と日本人学生との混成授業を実現、あるテーマについて日本語母語話者と自由に楽しく語り合うことを狙

いとす。教材は、新聞記事、テープなどを使用した。テーマを提供するだけに留め、そこで使われている語彙や文法には焦点を当てなかった。後者では、教科書を使用、そこで扱われている語彙や表現、文法などにも重きを置きながら、本文の内容理解を行った。また、テーマと関連した話題についての意見や感想を論理的に述べることも目的とし、毎回指名された1-2名の留学生にテーマについての意見を発表させることにした。2002

年度後期当初、日本人学生の数が十分ではなく、後者への日本人学生の参加は期待できなかった。そのため留学生のみによるクラス活動を計画し、「発表」という形式を取り入れることにした。第1週のクラスオリエンテーションで留学生にその旨を説明したのであるが、学期開始直後から日本人学生の参加が増え始め、毎週、留学生と日本人学生の混成授業を行うことが可能となった。このような事情により、後者の授業内容は90分授業にしては盛り沢山の内容となったが、「読解+発表」に加え「日本人学生との意見交換」という側面も持つこととなった。

### 3-5-1 「読解+意見交換+発表」の授業例

「読解+意見交換+発表」の授業例として、第3週の「いじめ」をテーマにした授業を取り上げ具体的クラス活動を説明する。この授業では、主教材として、『留学生の日本語③論文読解編』（2002アルク）第2課「いじめ」を、補助教材として、筆者作成プリント（語彙練習問題+本文内容理解問題+意見交換のための質問集+表現文型練習問題）を使用した。グループのメンバー構成は、留学生2-3人に対し、日本人学生が1-2人という割合であった。授業の大まかな流れは、以下の通りである。

- ① 読む前に：話題提供（クラス全体）  
語彙練習（グループワーク）
- ② 本文読解：内容理解問題（グループワーク）  
内容+文法確認（クラス全体）
- ③ 読んだ後で：意見交換（グループワーク）  
フィードバック（クラス全体）
- ④ 発表：意見・感想発表（クラス全体）
- ⑤ 宿題：重要表現文型を使っの文作り（個別）

はじめに、クラス全体でテーマを把握、共有するためにOHCを使い、「いじめ」の場面を描いた何枚かの絵を見せ、どういう場面かを話し合わせた。テーマ提供後、本文読解に必要な語彙を導入・確認するため、補助教材（筆者作成）を使い、語

彙の練習問題を行った。練習問題は、個人で取り組んだ後、グループの日本人学生を中心にグループ内で答え合わせを行った。

次に、個別に本文を黙読しながら内容理解の問題を考え、大体答えが出たところで、これも日本人学生を中心にグループ内で答え合わせを行った。日本人学生には、グループ内のリーダー的役割を担ってもらい、日本語母語話者として留学生の質問に答えてもらったが、どのグループでも積極的にわからない語彙の意味を聞いたり、問題の答えが間違っている場合には、なぜそうなるのか、その理由を確認したりする姿が見られた。今回の授業では、日本人学生にも特別に解答を示すことなく、留学生用教材と全く同じプリントを配付し、問題に取り組んでもらった。「解答」を配付することにより、単に「解答」に頼る意味のないインターアクションを生み出してしまう恐れがあると考えたからである。そのため、中には、自らが導き出した答に自信が持てず、担当教員に答を確認する日本人学生も見られたが、それがグループ活動を停滞させる要因になるようなことはなかったと思われる。

グループ内での本文内容理解が終わったあと、クラス全体での簡単な答え合わせと問題点についての解説を行った。その後、再びグループに分かれ、テーマに関する質問集（筆者作成）を使用し、「意見交換」に移った。質問内容は、個人の経験や意見を話せるようなものにし、毎週、10-15ぐらいの質問を用意した。学生たちは、その中から興味がある質問を自由に選択しお互いに質問するようになっていた。たとえば、第3週の「いじめ」の回には、次のような質問集を配付した。

「休み時間や昼休みに友達とどんなことをして遊びましたか」

「あなたは、小学生のとき、どんな子供でしたか」

「学校時代、何かいたずらをして、先生に怒られたことがありますか」

「小学校、中学校のときした行為の中で、友達に悪かったなと思うものがありますか」

「いじめといたずらはどう違いますか」  
 「あなたの国、学校ではいじめがありますか」  
 「あなたは、いじめを目撃したことがありますか」  
 「それは、どんなものでしたか」  
 「あなたは、そのとき、どうしましたか」  
 「もし、いじめを目撃したら、どうしますか」  
 「いじめられる人にも問題があるという人がいます。あなたは、どう思いますか」

(一部省略)

この意見交換での教師側の狙いは2つあった。第一は、読解教材に出てきた語彙や表現の実際の発話での使用と定着、第二は、お互いの経験や意見を語ることにより、相違点、共通点を発見し、理解を深めることであった。「いじめ」をテーマにした意見交換では、小学校、中学校時代の思い出を語り合うグループや日本人学生のいじめについての話聞き入るグループなどが観察できた。「読解+意見交換+発表」の授業で一番盛り上がりを見せるのがこの意見交換の時間であり、第2週の「いじめ」の回のみならず、毎回活発な意見交換がなされた。時には、テーマから逸脱することや担当教師の期待に反して、目標表現や語彙の使用がほとんど見られないときもあったが、日本語でのインターアクションが行われている限りは、軌道修正はしなかった。また、意見交換の時間が15-20分しか取れず、十分に話し尽くせないまま終わらざるを得ないグループも見受けられたが、これは、全体でのフィードバックを行うことで問題の解決を試みた。

クラス全体でのフィードバックは、各グループの代表者に印象的だった話題を報告してもらう形式とした。第2週「いじめ」の回では、学生時代に行っていたいづらを告白するグループやいじめられる人にも問題があると主張するグループがあった。

最後に、指名しておいた留学生1-2名にテーマについての意見を発表させた。発表者には、前もって発表内容を400字程度でまとめることを義務付け、担当教師のもとで発表の練習をするよう

に指導した。日本人学生も留学生の発表を聞く形となり、それが留学生のモチベーションを高める結果となった。

先に言及した通り、「読解+意見交換+発表」の授業は、語彙、表現文型、文法にも焦点を当ており、その定着を図るため、毎回、重要表現文型を使った文作りの宿題を課した。宿題提出は義務とし、評価の対象とした。

### 3-5-2 「ディスカッション」の授業例

第8週の授業を例に取り、「ディスカッション」の実際のクラス活動を説明する。第8週の授業のテーマは、「言葉」、教材には、新聞記事と敬語などを書かせる問題(筆者作成)を使用した。まず、日本人学生2-3名、留学生2-3名でそれぞれグループを作り、「言う」「する」などの普通形を「尊敬語」「謙譲語」「可能形」「使役+てください」の形に変える問題に取り組みさせた。日本人学生と留学生の混成グループを作らなかったのは、両者間で特徴的な違いが現れるのではないかと考えたからである。予想通り、日本人学生の答えの中には、「ら抜き言葉」、「さ入れ言葉」が観察された。また、留学生が「召し上がる」「ご覧になる」などの尊敬語を挙げていたのに対し、日本人学生は、「食べられる」「見られる」などの形を尊敬語として挙げており、大変興味深かった。留学生は、実際に使用されている言語が日本語学校などで習ったものと違うことを改めて知り、一方、日本人学生は、留学生の知識の深さに驚いていたようであった。

次に、言葉の乱れについてのある中学生の投書「普段は要らぬ文法的正しさ」を読み、簡単に内容を確認した。その後、留学生と日本人学生との混成グループを作り、①ら抜き言葉やさ入れ言葉は、文法的に間違っているので使うべきではないのか、②敬語はなくしたほうがいいのか、という2点について話し合いを行った。

最後に、グループで出た意見をまとめて発表し、全体でもう一度、上記2点について話し合った。

美しい日本語を守るべきだと最後まで主張する留学生が何名かおり、非常に印象的だった。

#### 4. 学生の授業評価 ——アンケート調査——

##### 4-1 調査方法

2002年度後期の最終週に、混成クラスについてのアンケート調査を実施した。調査は、最終週の授業に参加した留学生22名（中国17名、マレーシア2名、韓国1名、ベトナム1名、スリランカ1名）と日本人学生11名を対象として行った。最終週に参加できなかった学生には、アンケートの回答を依頼しなかった。また、留学生の中には、授業には参加したものの時間的余裕がなくアンケートに回答せずに帰宅した学生もいた。

混成クラスに対する好感度、学習効果、異文化理解、学生間の交流などの項目について、四件法尺度と自由記述のアンケートで回答を求めた。

##### 4-2 結果と考察

###### 4-2-1 留学生に対するアンケート

「混成クラスに対する好感度」「学習効果」「異文化理解」の項目について、「大変そう思う」「そう思う」「そう思わない」「全くそう思わない」の四件法尺度を使い、それぞれ2つの質問をした。図3、4、5は、その値を示している。まず、「好感度」について、「楽しい」「好きである」という2つの質問をした。「楽しい」という質問に対しては、1人を除いて、全員が「大変そう思う」または「そう思う」と答え、また「好きである」という質問に対しても、否定的な意見を持っている者は「そう思わない」の2人だけであった。

次に「学習効果」があったと学生自身が感じているかを調べる質問に対しては、3人を除いて全員が混成授業は日本語学習にとって、効果的であったと感じ、また、22人中18人がいろいろな日本語

を覚えたと答えている。

さらに、「異文化理解」についての質問に対しては、「日本の文化・習慣が以前よりよく理解できた」「日本人の考え方が以前よりよく理解できた」というどちらの質問にも3人を除いて全員が「大変そう思う」または「そう思う」と回答している。

このデータから留学生のほとんどが混成クラスに対して好感を持ち、混成クラスは、日本語能力の向上と日本文化を理解する上で役立ったと感じていることがわかる。

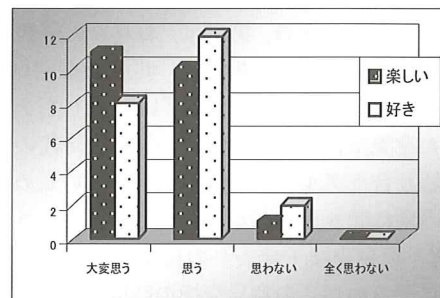


図3 混成クラスに対する好感度

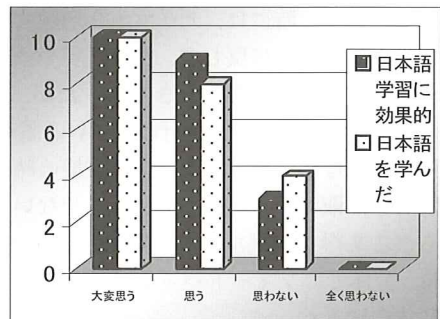


図4 学習効果

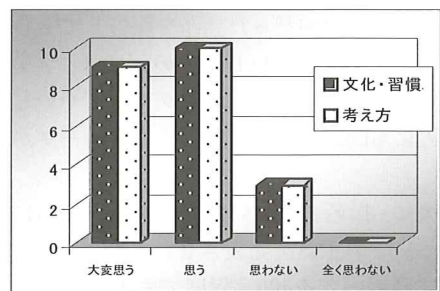


図5 異文化理解



学生間の交流促進について「日本語クラス以外でも日本語の授業に参加している日本人学生と交流がありますか」という質問をしたが、「ある」と答えた人が13人で、「ない」と答えた人が9人であった。およそ60%の留学生が日本人学生と授業以外でも何らかの交流を持っていることがわかる。では、どんな交流があるのかを見てみると、「学内であったときに話す」が8人で最も多く、次いで「電話」2人、「メール」2人となっていた。その他、「食事をする」「遊ぶ」「忘年会」などの回答も見られたが、これらはそれぞれ1人であった。このことから、留学生と日本人学生の交流は促進されてはいるものの、深い友人関係を築くまでには至っていないことがうかがえる。

自由記述で回答を求めた混成授業に対する感想を分類すると、「日本語能力の向上に役立つ」と「楽しい」が同数の9人で最も多かった。日本語能力の向上についてのコメントの中には、「習った言葉や文法を実際に日本人学生との会話の中で使えるのでよい」「留学生同士では、母語を使ってしまい、なかなか日本語が上手にならないが、日本人学生の参加によって、日本語を使う機会が増え、日本語能力が高くなった」というものもあった。次いで、「日本人の文化・習慣が学べるのでいい」と答えた人が7人、「日本人との交流ができるのでいい」と回答した人が6人、「日本人の考え方がよく理解できる」と答えた人が5人いた。その他の意見としては、「1つの質問に対して答えが2つも3つも出るのでおもしろい」「授業以外のことも学べる」「日本人学生には質問しやすい」などがあった。また、「日本人学生の熱心さに感動した」とコメントしている留学生もいた。否定的な意見は見られなかったが、1人の学生が「グループ内で中国語話者同士が中国語で話すとき、日本人学生が寂しそうに見えた」という感想を述べていた。このコメントは、混成クラスにおいても留学生の母語が使用されることがあったという事実を示してはいるが、日本人学生が参加することによって、留学生の中で母語使用についての「気づき」が起こったと肯定的にも解釈でき、

この点では評価できる。また、今回のアンケートでは混成クラスに好感を持っていない留学生が3人いることもわかったが、自由記述の欄には何も記入されていなかったため、その理由を明らかにすることはできなかった。

以上のことから、ほとんどの留学生が、混成授業を肯定的に捉え、それが「日本語能力の向上」、「異文化理解」、「日本人学生との交流促進」という面において、何らかの助けになっていると感じていると言える。

#### 4-2-2 日本人学生に対するアンケート

まず、混成クラスに対する好感度については、全員が「楽しい」「好きである」と回答していた。ボランティアとして自主的に授業に参加しているので、当然の回答と言えるかもしれないが、このデータから日本人学生が楽しみながらこの授業に参加していたことが改めてわかる。また、「自分にとってプラスになったか」という質問にも全員が「大変そう思う」または「そう思う」と答えていた。「異文化理解」についても、全員が「外国の文化や習慣が以前よりよく理解できた」「外国人の考え方が以前よりよく理解できた」と回答していた。

これとは対照的に、「留学生の国の言葉を何か覚えたか」という質問に対しては、ほとんどの学生が「そう思わない」または「全くそう思わない」と答えており、混成授業を通して、留学生の母語を教えたりするような交流は起こっていなかったことがうかがえる。さらに詳しく、交流促進について見てみると、11人中6人が授業以外でもこのクラスの留学生と交流があると答え、5人が交流はないと答えている。つまり、日本人学生の約半数が、この混成クラスを通し、留学生との交流を促進していると言える。

自由記述で回答を求めた混成クラスについての感想で最も多かったのは、「留学生との交流ができるのでよい」という意見だった。その他、「日本語や日本について学ぶことができる」「いろいろ

な人と意見交換ができる」「型にはまらない授業である」「留学生の日本語能力の向上に役立つ」というコメントがあった。否定的な意見としては、「学生同士のグループワークでは、雑談が多くなる可能性がある」というものが見られたが、この学生も「全体として混成クラスはよい」と文を結んでいた。

以上の調査項目から、日本人学生は、楽しみながら授業に参加し、留学生と接することによって、異文化に対する理解を深めるとともに日本についても改めて考える機会を得ることができたと分析できる。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、2002年度後期に本学において実施された「留学生と日本人学生とのインターアクションを取り入れた日本語クラス」の実践報告を行った。また、アンケート結果を分析し、学生の混成クラスに対する評価の考察も試みた。その結果、ほとんどの留学生が混成クラスは日本語学習に効果的で、異文化理解の助けとなると感じていることが明らかとなった。また、約60%の留学生が授業以外でも日本語クラスに参加した日本人学生と何らかの形で交流を持っていたこともわかった。日本人学生との友人関係形成の一助となったとは言えないが、混成クラスによって、わずかながらでも交流が促進したことは、評価すべき点であると言える。また、ボランティアとして、日本語クラスに参加した日本人学生にとっても、混成クラスは有意義なものであったことが明らかとなった。

しかしながら、今回実施した混成クラスには、いくつかの問題点もあった。まず、本稿の対象となった日本語科目が、本来「読解」の授業として位置づけられていたため、日本人学生との会話や討論だけに焦点を絞ることができず、クラス活動および学習項目が多岐に渡りすぎてしまったことが挙げられる。また、ボランティアとしての日本人学生の参加は、十分な数の日本人学生の確保という点では、不安定であると言わざるを得ない。

質の高い授業を行うためには、日本人学生へのオリエンテーションなども必要であると思われるが、ボランティアという立場の学生にそこまで求めることも不可能であった。このような問題を解決するためには、現在開講されている「読解」「作文」の日本語科目のほかに、「会話」または「コミュニケーション」といった発話に重きを置く新科目を開講すること、また、多くの大学が行っているように日本語科目に参加する日本人学生にも単位を与えるシステムを作ることが考えられる。これらを実現するためには、多くの問題があると思われるが、本学において留学生が増加する傾向にある今、緊急に検討すべき課題であると言える。

## 注

- 1) 2002年度前期「日本語中級A」の登録者数は、35名。
- 2) ディベートのディスカッションを合わせた新しい討論形式。詳しくは、徳井(1997)参照。
- 3) 財団法人日本国際教会が実施している試験。日本語(聴解・聴読解・読解)、記述、理科、数学、総合科目から成る。1科目だけ受験することも可。
- 4) 「日本語中級A」の受講者の中から日本語能力の高い者と低い者を数名選び、非公式のOPIを2002年度後期に実施。セカンド・レイティングは行っていない。
- 5) Oral Proficiency Interviewの略。ACTFL(The American Council on the Teaching of Foreign Language)が行っている口頭能力インタビュー。判定レベルは、初級3段階、中級3段階、上級3段階、超級の10レベルに分類される。筆者は、OPIの公式テスターである。

## 参考文献

- 大喜多 喜夫(2000)『英語教員のための応用言語学』昭和堂
- 大橋 敏子(1990)『外国人留学生のための社会的文化的適応におけるオリエンテーションに関する研究』平成元年度価格研究費補助

- 金 (奨励研究B) 研究成果報告書
- 梶原 綾乃 (2003) 「留学生と日本人学生との交流促進を目的としたコミュニケーション教育の実践」『日本語教育』117号 93-102
- 門倉 正美 (1996) 「留学生と日本人学生との混成クラスの試み——教養教育「異文化コミュニケーション論」授業報告」『横浜国立大学留学生センター紀要』3 55-67
- 三登 由利子 (1996) 「教師以外の日本人とのインターアクションをとり入れた会話授業の研究」『日本語・日本文化』22 131-148
- 徳井 厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性——多文化クラスにおける「ディベカッション」(相互交流型討論)の試み——」『日本語教育』92号 200-211
- ネウストプニーJ.V. (2000) 『今日と明日の日本語教育』アルク
- 横田 雅弘 (1991) 「留学生と日本人学生の親密化に関する研究」『異文化間教育』5 81-97
- 渡辺 誠治 (1995) 「留学生と日本人学生との共同作業による日本語クラスの試み」『視覚教材と言語教育』8 大阪外国語大学AV技法研究会40-61
- Davies, A., Cripser, D. and Howatt, A. (eds.) 1984. *Interlanguage*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*: Oxford University Press
- Gass, S. and C. Madden (eds.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Heinle and Heinle.
- Long, M and Sato, C. 1983. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In Seliger, H. and Long, M. (eds.) *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Long, M and Sato, C. 1984. Methodological issues in interlanguage studies: an interactionist perspective. In Davies, A., Cripser, D. and Howatt, A. (eds.) 1984
- Seliger, H. and Long, M. (eds.) 1983. *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Swain, M. 1995. "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development" in Gass and Madden (eds.) 1985 *Input in Second Language Acquisition*. Heinle and Heinle