

「インターアクションと日本語イマーシ ョンプログラム：99年度早稲田・オレゴン 夏期日本語プログラム」

宮 崎 里 司
西 條 美 紀
中 山 由 佳

キーワード

イマーシジョンプログラム インターアクション教育
早稲田・オレゴンプログラム フィールドトリップ 実際使用場面

1. バイリンガル教育とイマーシジョンプログラム

近年、バイリンガル教育の手法を取り入れた外国語教育が盛んになってきている。その中でも、目標言語に浸りきる (immerse) イマーシジョンプログラムは、新しいジャンルの語学教育として注目され、さまざまな試みがなされている。イマーシジョンプログラムの歴史は、1965年カナダのモントリオール郊外にある St Lambert 高校で親の会が中心になって始められたフランス語によるバイリンガル教育プログラムにさかのぼる。その後、イマーシジョンプログラムの教育効果が広く受け入れられるようになるにつれて採用する学校も増加し、1993年度には、カナダ全国の2063校の公立学校で、およそ30万人の生徒がフランス語のクラスに登録していた (Berthold 1995)。イマーシジョンプログラムは、学習年齢により、小学生と成人学習者を対象にした2種類のプログラムに分けられる。前者はさらに、小学校の1～3年生を対象にした early immersion (7—9歳児対象)、4～5年生を対象にした middle immersion (10—11歳児対象)、そして6年生から中学校1年生レベル (12—13歳児対象) を対象にした late immersion の3つに分けられる。一方こうしたプログラム開始年齢によ

る区分とは別に、目標言語の使用率によって全て目標言語で教えるトータル・イマーシオン (total immersion), 80%以上を目標言語で行い一部を学習者の母語を使うパーシャル・イマーシオン (partial immersion) といった分け方をする場合もある。

日本語教育でも、小学生を対象としたイマーシオンプログラムが、海外で徐々に導入されはじめている。オーストラリアの各州で行われている LOTE (Languages Other Than English) 教育の一部としてデザインされているイマーシオンプログラムは、公用語 (英語) 以外の言語を対象とした外国語教育で義務教育課程に段階的に導入されている。例えば、ビクトリア州にある、Huntingdale, Caulfield junior college, Gruyere という 3 つの小学校では、日本語イマーシオン・プログラムが行われている。アメリカのオレゴン州では、middle 及び late immersion レベルから始まる Japanese Magnet Program (Richmond 小学校) や Yujin Gakuen Japanese middle level immersion program (ユージン市) などは高い評価を得ている。さらにポートランド市にある国際学校 (The International School) の幼稚園コースでは、3 歳児と 4 歳児のクラス (pre-kindergarten, low kindergarten) で日本語によるトータルイマーシオンプログラムを週のうちの数日または 5 日間導入しており、その中で園児は図工、体操、さらに数の数え方などを学習している。一方、成人学習者のための教育では、adjunct program や summer course などと呼ばれるイマーシオンプログラムが実施されている。Adjunct program では、教師養成プログラムをイマーシオン形式で行うのが代表的な例であり、例えばオーストラリアのセントラル・クィーンズランド大学で行われている Languages and Cultures Initial Teacher Education Program (LACITEP program) (Erben 1995) は、小学校などで教えるノン・ネイティブスピーカーの日本語教師の養成を日本語を媒介として行うプログラムである。日本語のサマープログラムでは、ミドルベリープログラム (Middlebury Summer Language Program) や本稿で紹介する早稲田・オレゴンプログラムなどがこのジャンルに入る。次の項では、オレゴンプログラムの歴史と99年度にデザインされたフィールドトリップについて紹介する。

2. 早稲田・オレゴンプログラムの歴史

早稲田・オレゴンプログラムは、1992年に早稲田大学と米国オレゴン州諸大学の教員が、経済、社会文化、人文科学でチームを組みながら、現代のグローバル社会における大きな問題を認識し、分析する能力を養成する異文化間交流プログラムとして始まった。このプログラムの中で導入された日本語プログラムは、これまでいくつかの段階を経てきたが、日本語学習環境によって、大きく3つに分けられる。以下に導入された順に、各プログラムを説明する。

第一期（1992—1996年）

92年から96年までは、オレゴン州ポートランド地区（Lewis and Clark College）で行われた4週間のプログラム（ポートランドポーション）だけが導入され、外国語としての日本語教育（Teaching Japanese as a Foreign Language）の学習環境下でデザインされたコースであった。なお、92年のコースについては、川口（1993）に詳しい。

第二期（1997—1998年）

97年度からは、ポートランドポーションに先立って、4週間の東京ポーションが新たに加えられ、外国語としての日本語教育と第二言語としての日本語教育（Teaching Japanese as a Second Language）を統合したトランスナショナルプログラムになった。ポートランドポーションで行われたイマーションプログラム「ポートランドの日本人社会」のコースデザインについては、宮崎（1999 a）にその報告がある。

第三期（1999年以降）

99年度からは、日本での8週間の in-country プログラムに変わり、第二言語としての日本語教育のためのコースがデザインされた。本稿では、この第三期に絞って報告していく。

3. 99年度早稲田・オレゴン夏期日本語プログラムのデザイン

99年度早稲田・オレゴン夏期日本語プログラムの一部で導入されたイマージョンプログラムは、以下の特徴を備えた成人を対象とした短期集中プログラムである。

1. 対象となる学習者が、接触場面⁽¹⁾でどのようなインターアクション問題（文法、コミュニケーション及び社会文化）を持っているのかという「問題の探求及び処理のデザイン」（ネウストプニー 1991, 宮崎 1992）を念頭においたコースがデザインされている。
2. インターアクション能力とあわせ、自律学習のための学習ストラテジーの習得も目指している。

1 については、ある社会文化情報を持ち合わせていないと接触場面で問題が起きる可能性が高いものを選び、その問題処理の過程で日本人との個人接触によるインターアクションが不可欠なトピックを扱う。学習者は、そのトピックについて、知りたいという強い動機を持つ必要がある。さらに、トピック自体の話題性も重要な選定基準になる。また、その過程で行うアクティビティは、目標言語である日本語でしか情報処理できないものをデザインした方がよいが、日本語を学んでいるという意識は、できるだけ低く押さえるように工夫する必要がある。なお、問題进行处理する過程で、理解、練習、実際使用という、3つの基本的な調整行動が組み合わされているが、その導入順について留意しなければならない。例えば、実際使用を理解や練習の前にくるようにデザインしてしまうと、接触場面での問題の処理が効果的にできなくなり、インターアクション能力が十分習得できない可能性がある。

2 の学習ストラテジーについては、学習者の習得過程を誰が監督するのか（ネウストプニー 1995）という問題と深く関わっている。Oxford (1990) は、学習者が自らの言語習得を監督するストラテジーを、直接ことばに働きかける直接ストラテジーと、習得のための条件や環境を整える間接ストラテジーに分類している。例えば、記憶ストラテジーなどは直接ストラテジーに分類されるし、日本人とのネットワークを作るといった社会的ストラテジーは、習得には直接

影響しないが、学習環境を設定するため、間接ストラテジーに分類できる。このストラテジーの使用は、教室外での自動習得場面で、とくに効果的であると思われる（宮崎・ピロッタ丸山 1996 宮崎 1999 b）。このプログラムでは、習得過程で起きた問題を、ネイティブスピーカーや他の学習者とのインターアクションにより調整し、習得に必要なインプットに大きく影響する社会的ストラテジーに注目し、その習得を目指すコースをデザインした。

次に、本プログラムの中で、すべてのレベル⁽²⁾の学生が参加した「日本語実使用」の活動として、2つのフィールドトリップを報告する。現在フィールドトリップという用語は、いろいろな意味に使われている。とりたててタスクと言えるようなもののない遠足のようなタイプから、人類学における参与観察⁽³⁾を含む野外調査まで、その意味するところは広い。本プログラムでは、フィールドトリップという用語を、社会文化能力を習得するために、学生が日本の家庭や組織を訪問する旅行という意味で用いた。そして、彼らが個々の興味に従って、現地の人々とインターアクションをして自分のテーマを深め、文法能力の他に、社会文化能力、社会言語能力といった総合的なインターアクション能力を高めることを目的とした。このフィールドトリップは、総合日本語コース（Comprehensive Japanese）の中で導入されたもので、フィールドトリップ1は、新宿区立早稲田小学校への訪問、フィールドトリップ2は、静岡県掛川市への訪問であった⁽⁴⁾。

4. フィールドトリップ1：早稲田小学校訪問

4. 1 小学校訪問の意義と目的

早稲田小学校への訪問は、前年の98年度に初めて早稲田オレゴンプログラムの活動のひとつとして始まった。ネウストプニー（1995）は、イマーシオンのトピックの選択にあたっては、学生の学習段階に適し、また、言語的に難しいものを選ぶことが重要であると述べている。では、日本語学習者にとって、なぜ「小学校訪問」なのか。ここでの「小学校訪問」の妥当性として、3つの要素を提示する。まず、小学校が義務教育課程であるため、自国との比較が容易にできることが挙げられる。宮崎（1999 a）が述べているように、こうしたトピックは、ネイティブスピーカーとの接触場面において情報交換しやすいト

ピックのひとつである。また、小学生は、自意識の強くなる中学生と違い、より積極的に、関心を持ってプログラムの学生とインターアクションするのではないか、という予測をたてた。さらに、「日本語」の学習者にとって、小学生の学習方法に触れ、自分の学習ストラテジーと比較してみることも興味をひくものであらうと考えた。加えて、日本語能力のレベルが初級から中級程度であることから、授業カリキュラムが初級者にもある程度理解可能なもの（すなわち、工作など、比較的非言語的要素の強いもの）を含み、参加可能なものを提供できるのではないかと予想した。98年度開始時における小学校訪問の位置付けは、「日本の小学校で、実際の授業を見学しつつ、自国の教育システムとの違いを学習する異文化教育理解」というものであった。しかし、99年度は、掛川市へのフィールドトリップでも同様に、小学校（掛川第一小学校）の訪問が計画され、日本社会の中での差異（「都市部の学校」と「地方の学校」の違い）を認識させる目的がさらに加わった。

4. 2 活動

小学校訪問に関わる活動は、① 事前準備活動（理解，練習），② 当日の活動（実際使用），③ 訪問終了後の活動の3つから成っている。

① 早稲田小学校訪問の事前準備活動

早稲田小学校側の諸事情により、訪問がプログラム開始直後の第2週に予定されたため、プログラム第1週の授業は、かなりの時間を訪問準備の活動に当てざるをえなかった。準備は、まず、訪問先のイメージを具体化し、動機付けを高めるために、学校長、教頭、数名の教諭による歓迎の挨拶、小学校の外観などを撮影したビデオを観賞した。レベル1や2では、教員らの挨拶があまり理解できなかったが、対象がはっきり認識できたことにより、「訪問」に対して期待感が高まったように思われた。当日の活動については、早稲田側の主旨を説明し、小学校側で綿密なスケジュールを作成してもらった。流れとしては、全体での対面式の後、グループに分かれてクラスを訪問し、授業見学⁽⁵⁾、給食、交流会に参加し、最後にまた全体会に出席をする、ということになった。また、訪問クラスは、学生を3～4名ずつのグループに振り分け、言語的要素の少ないクラスを初級レベルの学生にあてた。次に、グループごとに交流会で提供す

る活動を決定した。自己紹介は、世界地図を使って行うこととした。これは、プログラムの学生の中には米国以外の出身者がいる、ということを配慮してのことである。また、各グループでそれぞれ、ゲーム、歌、言葉を教える、などの活動を導入することを決定した。さらに、小学校側から送ってもらった授業参観の資料（給食の献立表、校内案内図、教科書・教材のコピーなど）を、対象クラスを訪問する学生に配布した。その他、レベル3、4のクラスでは、日本の小学校についての社会文化的知識の導入も図った。その具体的な活動として、ビデオ「日本—その姿と心—日本の教育」（新日鐵）を観賞し、訪問前日に早大生を呼んで、「わたしの小学校生活」というテーマでビジターセッションを行った。さらに、対面式および全体会で代表として挨拶をする学生2名をレベル4の学生の中から選び、個人指導を行った。

② 早稲田小学校訪問当日

当日は、学生52名（欠席1名）、引率教員4名、TA（ティーチングアシスタントとして参加した早稲田大学日本人学生）3名が参加した。まず、体育館で行われた対面式には、小学校側から、学校長および代表児童の歓迎の挨拶、児童によるブラスバンドの演奏、全校児童による合唱が披露された。大学側からも、レベル4の学生1名によるスピーチを行った。その後、各グループに分かれて、第4校時の授業を見学した。第4校時終了後、各クラスで担任教諭や生徒と共に給食時間を過ごし、その後、交流会で、各クラスで学生が用意してきたゲームや歌などを披露した。交流会終了後、集会場（早稲田ルーム）での全体会に参加した。小学校側からは、学校長からの挨拶、付属幼稚園の園児による合唱があり、大学側からは、レベル4の学生が代表でお礼の挨拶をした。

③ 早稲田小学校訪問終了後活動

小学校訪問後は、各レベルごとに、フィールドトリップの理解を深める活動を行った⁽⁶⁾。学生の感想は、「楽しかった」、「小学校の児童は、親切だった」など、おおむね肯定的であった。「実際の交流」が、日本語学習に対する動機付けになった学生も多々いたようである。さらに、給食の準備を児童が行うなど、自国とは違ったシステムに驚きを感じていたようである。また、「日本の子どもは従順だ。アメリカより良い」というような評価をしていた学習者もいた。しかしながら、「交流会の時間が短く、準備したことが十分にできなかつ

た」というような感想もかなりみられた。

4. 3 考察

① 協力体制

ネウストプニー（1995）が述べるように、イマーションのためには、学習者以外の参加者が多数必要となる。今回の小学校訪問も、小学校の学校長を始めとする教職員の方々、TA やビジターセッションに参加してくれた早稲田大学の学生など、多くの方の力添えがあった。とくに、早稲田小学校の先生方は、当日のスケジュールの立案に大きく関わっていただき、全体会での生徒の演奏や合唱などは、学生たちに「歓迎されている」という実感を与えてくださった。また、TA として参加した早大生は、当日の引率、学生の点呼、各クラスの監督、弁当の手配、写真やビデオ撮影などで、活動を円滑に遂行するために大きな役割を果たしていた。

② 目的の達成度

目的が達成されたかどうかを確認するには、事前に、接触場面で起きる問題を提示し、意識化させ、その練習を行い、当日の活動（実際使用）を通して発見をさせ、さらには事後に問題について自分の視点を確認する、というプロセスが必要であると考えられる。4. 2 で提示した「異文化教育理解」という点においては、レベル 3, 4 では、日本の教育に関するビデオ観賞やビジターセッションを通して、準備学習を行った。また、事後には、ディスカッションや作文を通して発見したものの確認を行った。それに対し、レベル 1, 2 では、訪問準備活動に「日本における小学校教育」について学生に意識化させる活動は特に含めなかった。これらのレベルでは、準備期間中には交流会で提供するものを練習するのにかなりの時間を取られ、社会文化的知識を導入する時間をとることは困難であった。また、終了後、レベル 2 に対しては、作文を書く、というタスクを与えたが、レベル 1 には、簡単に口頭で意見を聞いただけであった。しかし、レベル 1, 2 の学生の中でも、生徒の態度や給食などに驚きを感じるなど、それなりに観察は行っていた。

③ 小学校訪問の時期

学生たちにとっては、来日後まもなく、新しい住環境や学習環境に慣れなけ

ればならない時期であったことや、小学校側も夏休みが近く、保護者会などさまざまな行事や業務が重なる時期であったため、訪問時期を先に延ばすことはできなかった。そうした意味で、前年の活動報告（辻村 1999）にも指摘されている通り、本年度も学生、教師双方にとって、準備が満足にできるものではなかった。

5. フィールドトリップ2：掛川市訪問

フィールドトリップ1とは異なり、ランゲージキャンプとして位置付けられた静岡県掛川市への訪問は、7月16日から2泊3日の日程で行われた。出発前、フィールドトリップ期間中、期間後にさまざまな活動を行ったが、以下にその詳細について、①フィールドトリップの意義と目的、②活動、③考察、④今後の課題の項目を立てて述べる。

5.1 掛川フィールドトリップの意義と目的

なぜ、地方へのフィールドトリップを取り入れたかについては、ふたつの理由がある。ひとつは、「接触場面」での日本語の実際使用場面を作るためであり、もうひとつは、東京に限定されない社会文化的な知識、つまり、学生自身ではデザインすることがむずかしい地方の日常生活領域や家庭領域における言語行動についての知識を得る機会を与えるためである。

5.2 活動

① 教師の事前準備と学生の事前活動

フィールドトリップに行く前の教師の事前準備としては、掛川市役所および各訪問先との打ち合わせと、掛川についての情報を収集し、それを学生に提供することが挙げられる。打ち合わせを目的とした3回の出張の結果、1家族に学生ひとりが滞在するホームステイと掛川市役所、掛川第一小学校、ピアノ組み立て工場、伝統工芸の葛布織元、掛川城、茶畑への訪問が設定され、最終日に学生、ホストファミリー、さらに訪問先の担当者を招いてのさよならパーティを開くことが決定された。また、それぞれの訪問先で詳しい説明をし、学生の質問に答えてくれる担当者の必要性から、市役所に地元の青年団、市役所

職員，ボランティアグループの協力依頼を行った。さらに，掛川第一小学校の全面的な協力を得て，「オレゴン大学生学校訪問」というカリキュラムが組まれ，学生が家庭科，音楽，パソコン，書道などの授業に参加するとともに，交流学习として，ゲームや歌やダンスなどを小学生と一緒に楽しむことが計画された。このカリキュラムのために教師は，小学校と当日のスケジュールについて綿密な打ち合わせを行うとともに，当日使う教科書のコピーを取り寄せて学生に紹介したり，交流学习の内容をクラスで検討させるなどの準備をした。

学生への全般的な掛川情報の提供にあたっては，掛川市の紹介ビデオの視聴，パンフレットの読解がクラスで行われた。掛川市には，パンフレット，ビデオとともに市について英語で説明したものがあり，レベル 1，2 のような初級学習者のクラスにおいて役立った。また，これらの情報を基に学生は掛川での自分たちのテーマを設定し，インターネットなどを使って，情報収集をした。テーマ設定にあたっては，日本語レベルが中級—中上級に達しているレベル 3，4 の学習者に対しては，単に聞きたいことのリストを作るのではなく，その質問をすることによって何を明らかにしたいのかが明確になるような質問を考え，テーマを決めるように指導した。たとえば，調査の対象として掛川城を選んだ学生は，テーマとして，「掛川城と人々の暮らし」を設定し，掛川城の歴史，日本の城の種類，城での暮らし，築城当時の城と町との関係，現代における城と町との関係等の項目を調査項目として挙げ，出版物やインターネットを用いて情報収集するとともに，掛川で行う調査内容についてリストを作り，インタビューシートを作成した。これら一連のタスクの作成は，テーマを決める段階からグループワークをして学生たちのイニシアティブで行われ，教師は，情報収集の仕方のアドバイスや，インタビューシートの内容のチェックをするにとどめた。また，教室にゲストスピーカーとして遠州稲門会の会長である早大教員（鈴木義明日本語研究教育センター教授）をお招きし，遠州（掛川，浜松地方）についての情報提供をしていただいた。レベル 1，2 の学生はホームステイ家庭で調べられることに限定して，フィールドトリップ後に Show and Tell という形で発表することを前提に，調査したいことを決めた。

上記のさまざまな活動は，教師によって準備されたものであるが，接触場面で予想されるインターアクションに対しては，教師だけで効果的な「問題の探

求」と「処理のデザイン」が行えるわけではない。そのために、事前準備学習の中では、問題を意識化させるアクティビティとして、どのようなインターアクション問題が起きるかについて列挙させ、自己モニター（メタ認知ストラテジー）活動を通して、「問題の探求」をさせながら、クラスで発表させた。その結果、掛川市についての社会文化情報（特に各訪問地に関する情報）の処理や、ホストファミリーとのインターアクション（敬語の使用、会話のトピック等）などに問題を持っている学生が多いことがわかった。次にそのような問題の処理をどのようにデザインするかについても考えさせた。具体的には、図書館での文献調査、web サーチ、教師が準備した教材を使った、教室での事前準備活動が挙げられた。こうした問題意識を学習者が強く感じないと、教師によって準備される事前準備活動も効果的ではなくなる可能性がある。

② フィールドトリップ中の活動

フィールドトリップ中の活動は、①で述べた訪問先で学生があらかじめ用意した質問を実際にするということが主な活動となった。ただ、掛川第一小学校訪問においては、授業に参加することが主要な活動となった。上述の周到な準備の甲斐あってか、この小学校訪問は、学生アンケートによれば日本語プログラム中でも最も評価の高い活動となった。また、フィールドトリップ中の活動として特筆すべきは、ボランティア団体の協力である。彼らは市が進める「生涯学習」の一環として、掛川市の歴史や文化について勉強会などを開く活動をしており、掛川城の案内では、学生の質問にもていねいに答えてくれた。

③ フィールドトリップ後の活動

フィールドトリップから帰った学習者は、ホームステイファミリー、各訪問先の担当者、小学校の先生方や訪問したクラスの小学生にお礼の手紙を書いた。また、各レベルで自分たちのテーマについての発表会が開かれ、何を調べ、何がわかり、何が疑問として残ったかを報告し、質疑応答をした。さらにレベル3、4では、いくつかの作文課題が用意され、自分の社会文化的な知識がフィールドトリップに行く前と後でどのように変わったかを検証する機会を設けた。これらの作文課題のひとつである「日本に行く前と後」という作文の中で、ひとりの学生は以下のように述べている。「台湾でたくさんのドラマを見ていた時、女性の立場は男性の立場よりずっと低そうに思えました。社会学専

攻の学生としてこの男女の不平等は嫌な点だと思いました。(中略)でも、日本の社会もだんだん現代化しています。また、掛川のホストファミリーは、女の人主婦、男の人は給与をかせぐという伝統的な家庭だけれども、この家族はなかなか調和が取れているので、うらやましかったです。ですから、伝統的な家庭にも良さがある可能性を考え始めました」。掛川を訪問した52名の学生すべてが、日本の社会に対するスキーマをこのように転換し得たわけではないが、少なくともこの学生にとっては、ドラマの中のステレオタイプの家庭像を考え直すきっかけとなったようである。

このフィールドトリップ後の活動は、接触場面での行動の前に、問題意識を強くもつようにトレーニングを受けた学生にとって、実際使用場面のインターアクションを評価する良い機会となった。今後は、事前準備段階で、今回以上に事後の活動について意識化させるアクティビティが必要であろう。例えば、訪問した小学校で交流した小学生にお礼状を書くというアクティビティは、必然性が高く、日本語でしか情報処理できないもので、かつ、そのアクティビティ自体、ホスピタリティ（歓待）への返礼に当たり、日本語を学んでいるという意識はあまり強く感じさせないものである。目標言語の習得のためには、このようなアクティビティをふんだんに取り入れる必要があるが、事前準備段階で、もっと意識化させなければならない。

5. 2 考察

前項で述べたような活動を通じて、5.1で述べた目的は達成されたと見ていいだろう。そして、さらにこの掛川フィールドトリップは当初掲げた目的以上の成果があった。それは、ホスピタリティの記憶とでも呼ぶべきものである。学生たちはステイ先の家庭で食事をごちそうになったり、おみやげをいただいたりといったさまざまなもてなしを受けた。しかし、単なるもてなしにとどまらないものを彼らはフィールドトリップの中で受け取ったと考えられる。鷲田(1995)は、「ホスピタリティにおける独自の親密性は家族愛や同胞愛といった合一の絆と混同されてはならないだろう。むしろそれは合一しないことによって通い合う可能性の中に求められるべきだ」(241頁)と述べている。この言葉をたよりに、掛川フィールドトリップが学生たちに贈ったものについて考

えてみたい。このことについて考えることが、ひいてはインターアクション教育としてのフィールドトリップについて考えることにつながるだろう。

学生たちは、掛川の人々とは全く違った他者性を持って、彼らの家や職場や学校を訪れた。彼らは地元の人々とは違った社会文化知識を持った完全な異邦人であり、日本語母語話者よりはるかに貧弱なコミュニケーション能力しか持たず、しかも地元の人々に呼びかけ、答えてもらわなければ達成できないタスクを持って掛川を訪れた。まさに、根源的な意味での客であり、救いを求める客であった。掛川の人々は、「困っている人が隣にいたら手を差し伸べたい」⁽⁷⁾

(細川 1999:86) という気持ちで、質問に答えてくれたであろう。つまり、学生は質問をするという形をとって、地元の人々との接触場面を成立させ、掛川の人々は質問に答えるという形で彼らを歓待した。この歓待は、単なるもてなしとは違う。質問—答えという連続性には、必然的にその連続性に参加する者の他者性の発現が含まれている。あらかじめ認識を共有していることについて質問したりはしないからである。つまり質問することと、それに答えるということには、「互いに合一しないが通い合うことができる可能性」が含まれているのである。そして学生たちは、自分たちの質問が相手に届き、答えられたという実感を持つことができた。このホスピタリティの記憶こそが、今回の掛川フィールドトリップにおける最大の贈り物だったのではないだろうか。そして、接触場面を成立させ、人々のホスピタリティを引き出したのが、事前活動で彼らが独自に作成したタスクであり、教師の事前活動における市役所との綿密な打ち合わせの結果としての「質問に答えてくれる人々」の配置であったと考えられる。言うまでもなく、インターアクションの根本は、人に何かを働きかけ、それに答えてもらうことにある。従って、学生を迎える人間のホスピタリティが基盤になればインターアクションは成功しない。しかし、ここで述べた意味でのホスピタリティは単に出会いの場があれば発現するというものではない。伝え合う必然性がないところ、他者性の発現のないところでは発現しないものだろう。本プログラムのフィールドトリップの記録は学生を迎える人々のホスピタリティをどのように引き出すかという問題を考える端緒となるだろう。

6. フィールドトリップ全体の今後の課題

以上、99年度のフィールドトリップを概観してきた。特筆すべきは、それぞれの訪問先の参加者が、学生と積極的にインターアクションをしてくれたということである。理解、練習、及び実際使用という調整行動の中で、とくに実際使用場面でのネイティブスピーカーの協力は不可欠である。このプログラムが改良すべき課題は、依然として多い。例えば、早稲田小学校と掛川第一小学校への訪問により、「地方の学校と都市部の学校教育を比較させる」という意図をもったデザインでは、学生には、「地方」と「都市」の「地域差」よりも、「早稲田小学校」と「掛川第一小学校」との「個体差」の方が、印象に残ったようである。学校間で大きな地域差があると予想していたが、実際には、両校とも100年近くの伝統を有する学校で、大きな差異はなかった。

さらに評価も、デザインの実施の中で重要な意味をもつ。イマーシオンプログラムで考えられる評価は、量（情報をどれくらい処理できたか）と質（収集の過程で起きた問題をどのように処理したか）をバランスよく組み込むことであるが、インターアクションの内容の記録をどのように取るかという問題が残る。訪問先での学生の活動の観察、事後活動において回収したタスクシート、作文、さらにテーマ別リサーチの発表などによって、間接的に学生のインターアクションを回想させることはできるが、相手に何を、どんなストラテジーを用いて伝え、相手はそれにどのように答えたかということは、教師の監督外での日本人とのインターアクションの場合、録音や録画という方法で接触場面の直接的な記録を取らない限り知ることはできない。これらについて知ることができれば、学生にインターアクションにおけるストラテジーを意識化させ、さらに彼らの持つインターアクション・ルールを訂正するなどの指導を行うことも可能となるであろう。しかし、接触場面にテープレコーダーやビデオが介入することによって、接触場面そのものが損なわれてしまう可能性もあるし、前述のホスピタリティーを変質させてしまう恐れもある。慎重に検討し、訪問先とも協議して、最良の方法を考えることを今後の課題としたい。また、習得目標の一つであった学習者が自律学習していく上で不可欠な学習ストラテジーはどのように評価すべきかという問題についても、今後考察していく余地がある。

7. 終わりに

以上、99年度早稲田・オレゴン夏期日本語プログラムで導入されたフィールドトリップを報告し、新しいジャンルの日本語教育として注目されはじめているイマーシオンプログラムの実践例を紹介してきた。インターアクション問題の探求と問題の処理のために、どのようにコースをデザインすべきかは、これからの語学教育を考える上でも示唆的である。今後は、こうしたプログラムを経験した学習者のインターアクション能力を客観的に評価する方法と、プログラム自体を検証する研究を進めていく必要がある。

注

- (1) 接触場面とは、「他の言語や文化のメンバーとのコミュニケーション場面」(ネウス トブニー 1987:70-71) である。
- (2) 学生を4つのレベル (Level 1: Beginners, Level 2: Advanced beginners, Level 3: Intermediate, Level 4: Advanced) に分けた。
- (3) 調査者が長期にわたって現地語を用い、当該社会の生活に加わりながら観察を行う調査方法。
- (4) この二つのフィールドトリップについては、総合日本語コースとは別にデザインされた、専門分野別日本語ワークショップ「マルチメディア日本語」のクラスで、学生によって作成されたホームページ(早稲田小学校訪問、掛川城、掛川ホームステイ、掛川第一小学校、さよならパーティ)でも詳しく報告されている(詳細は宮崎のホームページ、<http://faculty.web.waseda.ac.jp/miyazaki/japanese/oregon.htm> を参照)。
- (5) 各訪問クラスの授業内容、訪問した学生レベルは次の通り。
1年1組, 1年2組, 1年3組 [生活科「作って遊ぼう」, レベル1, 2, 4]; 2年1組 [生活科「七夕の飾りを作ろう」, レベル3]; 2年2組 [音楽「歌と合奏」, レベル1]; 3年1組, 3年3組 [書写「十」, レベル2, 3]; 3年2組 [学活「じゃがいもと友達になろう」, レベル4]; 4年1組, 4年2組 [体育「ボール遊び」, レベル2, 3]; 5年1組 [理科「てこの働き」, レベル4]; 5年2組 [図工「土地をもらった」, レベル3]; 6年1組 [算数「分数、小数の計算」, レベル2]; 6年2組 [国語「短歌と俳句」, レベル4]
- (6) 各レベルの活動は次の通り: レベル1 (ビデオレター作り); レベル2 (寄せ書き, 作文「早稲田小学校訪問」); レベル3 (お礼状, グループで話し合い発表, 作文「早稲田小学校訪問前と後」, ビデオ観賞「日本の子ども」); レベル4 (お礼状, クラスで話し合い (どこで何をしたか, 自国の小学校との違い, 幼稚園について, 印象に残ったこと), 作文「早稲田小学校訪問前と後」)
- (7) 著者と日本語ボランティアをしている女性とのインタビューの中で、彼女がボラン

ティア活動をはじめた最初の動機として述べた気持ち。

参考文献

- Berthold (1995) The concept of immersion, In M. Berthold (ed.), *Rising to the Bilingual Challenge* pp.1-18, Canberra: The National Languages and Literacy Institute of Australia
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情—異文化を超える』, 明石書店
- 川口義一 (1999) 「海外キャンパスにおけるプロジェクトワーク：その可能性と問題点」, 『講座日本語教育』, 第28分冊, 1-19頁, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 宮崎里司 (1992) 「日本語教育におけるイマーシジョンプログラム 2：中級レベルのデザイン」, 『月刊日本語』 5月号, 89-96頁, アルク
- 宮崎里司 (1999 a) 「インターアクション能力の習得を目指したイマーシジョンプログラム：98年度早稲田・オレゴンプログラムでの試み」, 『講座日本語教育』, 第34分冊, 197-211頁, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 宮崎里司 (1999 b) 「最近の学習ストラテジー研究の動向」, 『日本語教育と学習ストラテジー』 (宮崎里司, J. V. ネウストプニー共編) 37-52頁, くろしお出版
- 宮崎里司, ピロッタ丸山淳 (1996) 「インターアクション場面の变化と学習者ストラテジー」, *JALT Journal*, 269-276頁, 全国語学教育学会
- ネウストプニー, J. V. (1987) 「日本人と外国人とのコミュニケーション」, 『日本語と外国人』, 「ことば」シリーズ26, 68-81頁, 文化庁
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』, 大修館
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House: New York. (宍戸通庸・伴紀子訳『言語学習ストラテジー』凡人社 1994)
- 尾崎明人, J. V. ネウストプニー (1986) 「インターアクションのための日本語教育：イマーシジョンプログラムの試み」, 『日本語教育』, 59, 126-143頁, 日本語教育学会
- 辻村まち子 (1999) 「インターアクションをとりいれた日本語教授法：98年度早稲田／オレゴン夏期プログラムにおける実践」, 『講座日本語教育』, 第34分冊, 143-155頁, 早稲田大学日本語研究教育センター
- 鷲田清一 (1999) 『「聴く」ことの力—臨床哲学試論』, TBS ブリタニカ