

実際使用アクティビティーを使用した海外での日本語教育例

加藤好崇

東海大学留学生センター

ネウストプニー（１９９５）によるとインターアクション教育のためには、「解釈アクティビティー」、「練習アクティビティー」、「実際使用アクティビティー」の三つのアクティビティーの適用が必要である。まず、「解釈アクティビティー」で講義などによる説明で知識を与え、「練習アクティビティー」でロールプレーなどの形で練習をする。そして、最後に「実際使用アクティビティー」において実際使用場面を教育過程の中に導入する。本稿は、上記の考え方をハバロフスク国立教育大学日本語学科において適用した授業報告例である。ここでは、日本人ビジネスマンへのインタビュー依頼の手紙、電話での場所や日時等の決定、インタビュー、結果発表などが「実際使用アクティビティー」として導入されている。また、それぞれの段階において「解釈」と「練習」のアクティビティーも「実際使用アクティビティー」に先立って実施された。最後にこのプロジェクトワークの結果得られた言語学上、社会言語学上、社会文化上の有効点、問題点を考察する。

Neustupny (1995) claims that learners need to be engaged in three kinds of activities to acquire interactive competence in a second language. The first of these is interpretation activities. These aim to provide learners with linguistic knowledge, including explanations by lectures and the learners' own research in the form of project work. Second is practice activities, which entail drills, role plays, and simulations. Third is performance activities. These differ from practice activities in that they provide authentic situations for learners to interact in the target language. Examples of performance activities are immersion courses and inviting native speakers of the TL to the classroom. This article reports the process and outcome of project work organized by two classes of advanced learners of Japanese at a Russian university following the framework suggested by Neustupny. This project focused on opinions of Japanese native speakers (NSs) working in Khabarovsk about Japanese and Russian working customs. The project, conducted during 10 classes of 80-minute each, followed five stages: preliminary preparation stage, writing a letter asking for an interview, making an appointment on the phone, interviewing a Japanese NS, and presentation of the results to the entire class. Each stage consisted of a sequence of interpretation activities, practice activities, and performance activities.

Interviews were recorded and used for follow-up interviews with the subjects. In addition, the author interviewed four of the eight Japanese NSs who had been interviewed by the subjects. From the analyses of the recorded NS/subject interviews, the follow-up interviews with subjects and NSs, and the content of the presentations, it was found that: 1) some of idioms and vocabulary encountered by the subjects for the first time during their interviews of the NSs were adopted into the subjects' active vocabulary; 2) some of the vocabulary provided by the instructor in the preliminary stage was reinforced through use in the interviews and presentations, again entering the subjects' active vocabulary; 3) subjects became aware of the variety of Japanese dialects; 4) subjects became aware of the Japanese view toward Russian customs, and 5) subjects participated more actively and spontaneously during the project than they did during classroom-based activities. Major problems perceived were: 1) the use of Japanese dialects by the NSs made comprehension difficult for the subjects; 2) the interviews were not always well structured and some of the Japanese NSs interviewed felt that they had been asked an unorganized list of questions, and 3) the content and the language of the answers by the Japanese NSs were not adjusted to the linguistic level of the subjects, who were then unable to use appropriate communication strategies to repair communication breakdowns. The author suggests similar projects be undertaken, especially ones with follow-up interviews of all the NSs interviewed, in order to establish clear criteria for teaching and evaluation. The author also suggests teacher intervention during the planning stage, especially in the preparation of interview questions, to aid learners in organizing the interview and keeping the language from the NSs at a level the learners would find manageable.

海外で日本語を学ぶ学生にとって、教師以外の日本人とのコミュニケーションは非常に貴重な体験となる。またその際、情報の伝達を目的としていく過程で、学生の目標言語を使用する能力も促進されると考えられる (Ellis, 1990)。本稿ではこうした考え方にに基づき、筆者が勤務したロシア連邦ハバロフスク国立教育大学において試みられた授業例を紹介したい。この授業では、在住日本人へのインタビュー依頼の手紙、電話でのアポイントメント、実際のインタビューなどが主要なタスクとして組み込まれた。

この授業の具体的な目的は以下の3点である。

- ① 学生に日本人との実際のインターアクションを体験させ、またその中で日本語使用能力の向上を計る。
- ② 学生の学習意欲を高める。
- ③ 学生に日本語の中に存在する方言などの多様性や日本人の考え方の多様性を認識させる。

タスクベースシラバス

タスクの捉え方は研究者によって多少の差があるが (Richards, Platt & Weber, 1986; Nunan, 1989)、基本的には、目標言語を理解あるいは産出する過程で何らかの課題を達成していくことを言う。そして、このタスクによって授業はよりコミュニケーションになる可能性を持つ。

Nunan (1989, pp. 59-63)はこのタスクを構成する要素の一つである活動を次のような観点から分類している。第一に、活動自体のauthenticityの程度、第二に、その活動がスキルを身につけることを目的としているものか、実際のコミュニケーションの中でスキルを使うことを目的としているものか。第三に、それが流暢さを目的としているものか、正確さを目的としているものか、の三点である。しかし、これらの活動が行なわれる環境に関しては、Nunanは主に教室内に中心を置いている。

それに対して、Stevens (1987)は教室外で行われる活動の重要性を指摘している。活動例としては、ペンパルを持つこと、目標言語話者のビジネスコミュニティーと関係を持つこと、メディアを利用するものなどが挙げられている。またStevensは、教室外で行われる活動は学生が実際のインターアクションに教師を介さず接することができ、また活動を管理する責任が学生に移動することにより学習意欲が高まるなどの利点を挙げている。

ネウストブニー(1995)もまた教室外での活動の必要性を認め、それを「実際使用アクティビティー」と呼ばれる活動の範疇に含めている。ネウストブニー(1995, p.23)によると、「実際使用アクティビティー」はその前段階として、知識を与えることを目的とした「解釈アクティビティー」、次にその知識を使って練習を繰り返す「練習アクティビティー」の存在が必要であり、実際のインターアクションを目的とする「実際使用アクティビティー」は最後に行なわれなければならないとしている。ネウストブニー(1995, pp. 20-30)はこの三つの「アクティビティー」について以下のように説明している。

①「解釈アクティビティー」:最も伝統的、かつ広く行われている方法で、具体的には講義による説明や学習者がプロジェクトの形などで「調べ」たりするものなどが含まれる。

②「練習アクティビティー」:インターアクションの練習のためのものである。このアクティビティーには、文法的ドリル、ロールプレー、シミュレーションなどが含まれる。しかし、これらはあくまで練習として行われるもので自然さの程度に問題が残り、さまざまな状況が予想される実際の場ですぐに効果があるかどうか疑問である。

③「実際使用アクティビティー」:「練習アクティビティー」と違い、実際の目標言語の使用場面を教育現場に取り入れたものである。例えば、教室にお客を呼んで学生に質問をさせたり、あるいは学校内のいろいろな場所を案内させる、日本料理店に行くなどの活動が考えられる。また、オーストラリアのモナシュ大学で行われているイマーションコース (尾崎・ネウストブニー, 1986)などもその例として挙げらる。

本稿の授業例も、この三つの「アクティビティー」の流れに沿って実施された。

実施コースの概要

本稿で述べるインタビューを主とした一連の授業は1994年11月から12月までの10数回（行事などの都合でクラス間に多少の差が生じた）の授業（各80分）で実施された。実施された学年は3年（12名）および4年（12名）である。このプロジェクトでは3名ずつが1つのグループを形成し行動をとった。

テーマは各学年とも「ハバロフスクで働く日本人（日本人の労働観）」であり、これは筆者によって選択された。実施コース全体の構成は図1のようになる。

図1：実施コースの構成

- ①「予備段階」 テーマに沿った予備的な知識を与える
 - ↓
 - ②「手紙を書く段階」*1 解釈→2 練習→3 実際使用<インタビューの依頼の手紙を書く>
 - ↓
 - ③「電話でアポイントメントをとる段階」*1 解釈→2 練習→3 実際使用<インタビューの日時を決定する>
 - ↓
 - ④「インタビュー段階」*1 解釈→2 練習→3 実際使用<約束場所に行き、インタビューを実施>
 - ↓
 - ⑤「発表段階」*1 解釈→2 練習→3 実際使用<インタビューの結果をグループ毎に発表>
- *「解釈」は「解釈アクティビティー」、「練習」は「練習アクティビティー」、「実際使用」は「実際使用アクティビティー」を表わす。

また、実際のインタビューの会話は学生によって録音され、筆者がそれを文字化した後、発表内容との比較および分析を行った。さらに、筆者はプロジェクト終了後、各グループのメンバーをそれぞれ呼び、インタビューの録音を聞きながら、フォローアップインタビュー（ネウストプニー、1981, pp. 36-38）を試みた。また、インタビューを受けた日本人のうち、4名にもフォローアップインタビューを行った。

最後に、評価に関しては、今回は「発表段階」に限り、デス・マスの一貫、発表内容の明瞭さ・掘り下げ方・面白さ、敬語、明瞭化への配慮、発音などの項目で評価を行った。

各段階の詳細

「予備段階」（3, 4 回分の授業）

この段階で学生はテーマに関連する背景知識を学習した。内容としては、現在の日本の労働状況、女性の労働も含めた問題点、就職状況、サラリーマンの日常などが取り上げられ、以下の教材を中心としてすすめられた。またこの際、聞き取り問題、読解問題などのタスクが学生に課せられた。

<教材：①ビデオテープ「サラリーマンの休日」（国際交流基金）②「日本を話そ

う」(ジャパントイムズ)③「総合日本語中級」(凡人社)④「朝日新聞で日本を読む」(くろしお出版)⑤朝日新聞などから関連記事を利用した生教材>

次に上で得た知識をロシア人や個人の立場で考え直させるために、ディベート(3対3で、「人生には余暇が最も大切」グループ対「人生には仕事が最も大切」グループ)とレポート(ロシア人の労働観や労働状況、あるいは日本との比較についてで、これは宿題として提出させた)を課した。

また、この段階までに筆者はインタビューを受けてくれる在住日本人を探し出し、インタビューの許可を得ている。そして、各グループにインタビューの相手を自由選択させた。

「手紙を書く段階」

①「解釈アクティビティー」(1回半～2回分の授業)

ここでは、「手紙の書き方事典」(三省堂)を基礎とし、手紙の基本的な構成、特殊な言い回しの例、あるいは手紙のサンプルを見せるなどして説明を行った。今回は特に未見の人に出すインタビュー依頼の手紙なので、それに関連する項目を中心に説明した。

②「練習アクティビティー」(一回分程度の授業、宿題)

グループごとにインタビュー依頼の手紙を作成。出来上がったものを黒板に書き、筆者が教室内でチェックした。この際、手紙の構成や特別な表現、敬語に特に注意させた。宿題として、筆者が日本に帰って一年経過したという想定で日本の筆者に出す手紙の作成をさせた。

③「実際使用アクティビティー」

学生は教室内で訂正された「依頼の手紙」を宿題として書き直しをした後、提出。筆者の許可がおり次第、消書き郵送した。具体的な手紙の内容としては、自己紹介、事情説明とインタビューの趣旨及び依頼、後日電話にてインタビューを受けてもらえるかどうか確認をしたい、といったものが含まれている。次のページの例はその一例である。

「電話でアポイントメントをとる段階」(1,2回分の授業)

①「解釈アクティビティー」

まず、各グループごとに、電話で話すべき内容(自己紹介、インタビューの目的、インタビューを受けてもらえるかどうかの確認、日時、場所などを)を確認させ、その流れを簡単にロシア語でメモさせる。次に一人代表者を出し、筆者と電話でアポイントメントをとるロールプレーをし、それを録音する。この内容を全体で聞き、敬語の誤り、言い残したことはないかどうかのチェックなどを全員で確認していく。最後に筆者が作成した例文を与えて確認。この際、使用される敬語に特に注意させた。

②「練習アクティビティー」

筆者から渡された例文をペアーで役割を交代しながら読んでみる。次に、例文を基

例1 学生による手紙の一例（縦書きを横書きに直したもの）

拝啓 突然お手紙を差し上げます失礼をお許しください。私どもは、ハバロフスク国立教育大学の四年生の者でございます。

本日は、折り入ってお願いがございます。実は、今、当校では「ハバロフスクで働く日本人」というテーマで勉強しております。つきましては、ぜひ岡田様にそういったテーマで御意見をうかがいたいと思っております。食事や仕事、また日本人とロシア人の労働観の違いなどの問題についていろいろ教えていただけないでしょうか。

十二月中旬にインタビューを予定しております。改めて本状がお手元に届きます頃を見はからってご連絡を申し上げ、御意向をうかがう所存です。

ご多忙の折から恐縮に存じますが、どうかよろしくおはからいますようお願い申し上げます。

右、取り急ぎインタビューのお願いまで。

敬具

一九九四年十二月四日

ポストニコフ
ブルロフ
チナナリョーフ

岡田一也様

本にしなから一人がインタビューを受ける側、一人がする側になり、配布されたお互いの異なる予定表を見ながら日時を調節し、会う場所を決めるロールプレーを行う。その後、いくつかのグループに代表で会話をさせた（例2参照）。

③「実際使用アクティビティー」

「練習アクティビティー」の2、3日後の授業時間外に学校の職員室から実際にインタビュー依頼の電話をかけさせる。その場には電話をかける代表者の他に筆者、他のメンバーなども立ち会う。電話の後、筆者は簡単に学生にコメント程度の評価をした。

「インタビュー段階」

①「解釈アクティビティー」と②「練習アクティビティー」

ここでは二つのアクティビティーが交互に行われた。

まず、インタビュー場面において予想される全体的な流れを示したプリントを渡し、次にそれぞれの段階で必要と思われる表現等の確認をしていった。具体的には、挨拶、自己紹介の仕方、考え・意見・感想の聞き方、相槌、言い淀みの種類や機能、話題の変え方、コミュニケーション問題が起きた時の処理の仕方（聞き返し、言い換えを求める、相手の言葉を自分の言葉で言い換える、相手の言葉を確認する）、話を終えるときの方法などを以下の教材を利用しながら説明、練習を繰り返していった。

例2 電話での参考会話例

(本人の場合) A: もしもし、(会社or本人の名前) です。 B: あ、もしもし、私、ハバロフスク教育大学の(自分の名前)と申しますが、～さんをお願いできますでしょうか。 A: はい、私ですが。 B: あ、始めまして。 A: 始めまして。	(本人でない場合) C: もしもし、(会社or本人の名前) ですが。 B: あ、もしもし、私、ハバロフスク教育大学の(自分の名前)と申しますが、～さんをお願いできますでしょうか。 C: はい、少々お待ちください。 ... A: もしもし、お電話代わりました。A です。 B: あ、私、ハバロフスク教育大学の(自分の名前)と申します。始めまして。 A: 始めまして。
--	--

↓

B: あ、先日私どもが差し上げましたお手紙はお手元に届きましたでしょうか。

A: ああ、はい、いただいています。何かインタビューをなさりたいとか...

B: はい、実は今度、日本語のクラスで、「ハバロフスクで働く日本人」というテーマで日本の方にインタビューをして、その結果を発表することになったんです。それで、～さんにお仕事の内容や、日本人とロシア人の労働感の違いなどについて三十分程質問をさせていただきたいと思っていて...

A: ああ、いいですよ。喜んでいたします。

B: あ、どうもありがとうございます。あ、う、それで、インタビューの日時と場所なんですが、私どもは()の()時ごろ、そちらにうかがおうかと考えているのですが、Aさんのご都合はいかがでしょうか。

A: そうですね、その時間はちょっと...。()の()時ごろはどうですか。

B: ええと、ちょっとお待ちください。...あ、はい、結構です。それでは()の()時に、同じ教育大学のDとEというものと三人で参りますので、よろしくお願いいたします。

A: はい、わかりました。それじゃあ、お待ちしております。

B: はい、それではどうもありがとうございました。失礼いたします。

A: さようなら。

<教材: ①「インタビューで学ぶ日本語」(凡人社) ②「ロールプレーで学ぶ会話1 & 2」(凡人社) ③「待遇表現」(ジャパンタイムズ)> (例3参照)

「練習アクティビティー」では主にペアで会話文を読ませたり、またドリル、インタビューのロールプレーなどを行った。

また、社会文化的側面、例えばお辞儀の仕方や勧められるまで椅子に座らない、足を組まないなどの確認もした。

③「実際使用アクティビティー」

各グループが決められた日時、場所に出かけて行ってインタビューをした。また、インタビューの内容は録音された。

「発表段階」

①「解釈アクティビティー」と②「練習アクティビティー」

対象となった学生達には新学期開始時から、発表や司会を行う活動を定期的に導入

していたので、今回は特に改めて何も行わなかった。しかし、確認のために、司会の始めの言葉、インタビューを受けた人の紹介、発表者の紹介、質問に対する答え方、感想の述べ方などをプリントして渡し、目を通させた。

③「実際使用アクティビティー」

グループごとにインタビューの結果を報告した。発表時間は各グループ25分程度で、3人のうち1人が司会者と発表者を兼ね、残りの学生は発表だけをした。また、他のグループの発表に対して必ず一つは質問をするように求めた。この発表内容は録音された。

効果

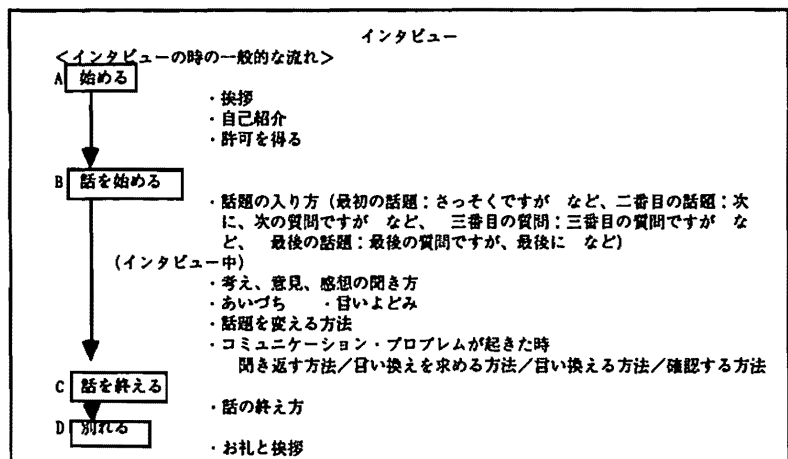
ここで挙げられる効果とは基本的にインタビューを行ったことによる学習効果のことで、インタビューとその発表内容、それにコース終了後の各学生に対するフォローアップインタビューの分析結果からわかったことである。

言語学的効果

この節では、インタビュー時、あるいはインタビューをきっかけにして、習得されたと思われる語彙、表現の例を挙げる。

習得されたかどうかの判断は、インタビュー後の筆者との自然な会話の中で適切にそれらを使用していた場合、「発表段階」でそれらの意味の説明を行ったり、正しい文脈の中で使用していた場合、また学生とのフォローアップインタビュー中に筆者にそれらの意味を適切に説明できた場合のみを考慮に入れた。

例3 インタビューの流れとそれぞれの段階の学習事項



また、習得されたと思われる語彙や表現が実際に学生にとって新しいものであったかどうかは、フォローアップインタビューの際の学生の証言によった。

①インタビュー中、会話の文脈から推測し、新しい表現の習得のきっかけを得た例。

[1]「郷に入っては郷に従え」

学生Aは、日本人がインタビュー中に使用したこの表現の意味を会話中に推測し、理解したと述べている。学生Aはインタビュー後、実際に筆者との会話の中でこの表現を数回適切に使用している。

[2]「日本人のお客はサービスにうるさい。」

この表現は学生Bにとって初めての表現だったが、文脈からその意味を推測し、その後発表までの準備の過程で完全に理解したと述べている。また、学生Bは発表の際にこの表現を適切に使用している。

②インタビュー中の日本人側から学生側への語彙知識の確認、あるいは学生側から日本人側への説明要求が日本人による語彙の説明を導き、その結果それらの語彙が習得されたと思われる例。学生はこれらの語彙の意味をフォローアップインタビューの際、筆者に適切に説明している。

語彙知識の確認の例：「保険、わかりますか?」、「営利活動ってわかる?」

説明要求の例：「責任感ってなんですか?」

③インタビュー中に「予備段階」で学習した語彙が現われ、習得が強化された例。以下の語彙も”と同様、筆者は学生とのフォローアップインタビューの中でそれぞれの語彙に対する学生の理解を確認している。

「残業」、「週休二日制」、「働き蜂」

④インタビュー中の意味不明の単語などを後に辞書で調べる過程で習得した例。

「楽道家」（この語を習得した学生Bは、後に筆者との日常会話でも実際に使っている）、「利息」（この語を習得した学生Cは発表時に他の学生からの質問に対して日本語で説明をした）

社会言語学的、社会文化的効果

①日本語に存在する多様性を知った。

齊森県出身の会社員にインタビューを行った学生達は、その日本人のイントネーションが今までに接触した日本人と異なることに気付いたとフォローアップインタビューの際に語っている。また、この日本人は相槌の回数もかなり多く、同グループの一人の学生はこの相槌の個人的特徴にも言及している。

②日本人の視点から自分達の国を見ることができた。

以下の文は日本人によって発話されたものである。

「…ロシアの銀行はそういった意味で（日本の銀行と比べると）まだまだ、真似事…」

「ロシアでは、お店で袋がもらえませんか。」

「ロシアの旦那さんは奥さんの手伝いをしないんですか!」

上記のものは学生とのフォローアップインタビュー、あるいは後の筆者との会話の中で学生が特に印象を受けたと筆者によって判断されたものである。いずれも学生達にとって、日本人がロシアに関して考えていることや驚いたことを知ることができ、同時に、それらを通して逆に日本の様子や日本人の自国に対する考え方を学ぶことができた。

教育上の効果

Stevens (1987, p. 171)は、教室外での母国語話者との実際のインターアクションを授業に取り入れることによって、学生にとって授業が興味深いものとなる、学生が会話者としての役割を自覚する、学習意欲が向上するなどの効果がもたらされるとしている。また、Dickinson (1995, p. 174)によれば、学生に自らの学習に対する責任を与えることは、動機付けを促進し、学習を成功に導く条件の一つであるとしている。

今回のこのプロジェクトでも、学生達は教室外での実際のインターアクション場面を与えられ、また同時にこのインターアクション場面では教師の監督下を離れ、自ら言語使用の検証、修正を行っていく責任をも与えられた。このことは学生のより積極的、自発的な学習計画全体への参加態度を生んだようだ。また、マンネリ化した教室場面から離れることも学習意欲向上の一原因となったと思われる。

問題点

ここでの問題点とは5章同様、「インタビュー段階」を中心に筆者によって認識された問題点であり、学生へのフォローアップインタビュー、及びインタビューを受けた日本人側へのフォローアップインタビューを通して明らかになったものである。

言語学の問題点

インタビューの結果、間違った日本語を記憶してしまった学生がいた。

「るっか」、「えんたい、たいえん」

学生Eは発表時に意味不明の上記のような日本語を使用した。彼女はこれらを経済の専門用語であると理解していたが、フォローアップインタビューの際、一緒にテープを聞き直してみると、いずれも彼女が理解可能な語彙だった。つまり、「るっか」とは「物価」のことであり、「えんたい、たいえん」とは「円対ルーブル」の意であった。この場合、相手の日本人の方言（青森弁）や話し方が原因になったと思われる。

インタビューの技術上の問題点

①仕事に関する質問、生活に関する質問が交互に現われ、内容ごとに質問の順序が組み立てられておらず、インタビュー全体にまとまりが見られないグループがあった。この場合、日本人は矢継早にいろいろ質問を投げかけられているといった印象を持ったようだ。

②それぞれ分野の違う日本人に仕事に関する内容を聞く場合、当然その分野に関係する専門用語が出てくるはずである。したがって、それに対する各グループごとの事前の準備、または相手の答えの中に含まれる語彙あるいは内容の難度を下げるための質問作成段階でのコントロールが必要だった。あるグループは日本人の銀行家に「ハバロフスクの経済状態についてどう思われますか。」という質問をし、かなり難しい説明を受けた。そのため学生達にとってそのインタビューがほとんど内容のわからない、つまらないものとなってしまった。しかし、彼等は相槌だけは打ち続けたため、その銀行家はわかっているものと思ひ込み、ほとんど調整を加えずに話し続けた。この場合、説明要求などのストラテジーの使用も必要だったであろう。

③ 8グループ中3グループが録音に失敗した。録音は、後に評価をするための重要な材料となるものなので、録音機の状態を学生に前もってよく確認させておく必要があった。

その他

前述したようにインタビューを受けた日本人のうち4人に簡単なフォローアップインタビューを行ったが、すべての日本人についてさらに詳しく調査する必要があった。日本人側が不快に思ったり疲労感を覚えたりした状況を分析することは、次回の指導のポイントの有効な指標になりうる。また、これはインタビューだけではなく、手紙や電話の段階でも、できるだけ行なわれる必要があった。

おわりに

今回のプロジェクトは言語習得の促進を図り、学習に対する動機付けを強化し、さらに日本語や日本人の考え方の多様性を認識させるなどの点で一応の効果を達成したと思われる。しかし、その分析対象が「インタビュー段階」の主に「実際使用アクティビティー」を中心としており、今後は各段階における3つのアクティビティーの流れが有機的にもたらす効果、また全段階の統合の結果による効果を詳しく検証する方法を考えていかなければならない。同時に、学生に対する評価に関しても「発表段階」以外の段階をどのように適切に評価していくかを検討していく必要がある。

また、自然なインターアクションの中で学生の日本語運用能力の向上を目指す場合、この様なプロジェクトを年に一度実施するだけではさほど効果は期待できない。プロジェクトは長期にわたるものである必要は必ずしもなく、短期的なものでも今回の様な「解釈アクティビティー」、「練習アクティビティー」、「実際使用アクティビティー」という流れに沿ったものを定期的カリキュラムに組み込んでいく必要があるだろう。

加藤好崇はオーストラリア、モナシュ大学日本語学科マスターコース終了後、1994年6月より1995年6月まで国際交流基金、日本外交協会による派遣日本語講師としてロシア連邦ハバロフスク国立教育大学日本語科に在籍した。現在、東海大学留学生センターに勤務している。

参考文献

- Dikinson, L. (1995). Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23(2), 165-174.
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., & H. Weber. (1986). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.
- Stevens, P. (1987). Interaction outside the classroom: using the community. In W. Rivers (Ed.) *Interactive language teaching* (pp. 170-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- 尾崎明人・ネウストブニー, J.V. (1986). 「インターアクションのための日本語教育: イマーションプログラムの試み」. 『日本語教育』59号, 41-52.
- ネウストブニー, J.V. (1981). 「外国人場面の研究と日本語教育」. 『日本語教育』45号, 30-40.
- 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.

1996年1月8日受

1996年6月20日改定版受

1996年11月1日改定2版受