

ホームステイ先における言語習得 : 甲南大学夏期 日本語集中講座の場合

著者	富阪 容子
雑誌名	言語と文化
巻	10
ページ	219-231
発行年	2006-03-15
URL	http://doi.org/10.14990/00000438

ホームステイ先における言語習得

甲南大学夏期日本語集中講座の場合

富 阪 容 子

1. はじめに

教室環境と教室外環境の双方を利用できる状況にある学習者がどのように第二言語習得を進めるかに関する研究において教室環境（ウチ）と教室外環境（ソト）¹⁾の融合を目指すことが課題とされている。教室環境を最大限に活用しながら教室外環境でそれを応用し、教室外環境での利点を生かして更に習得を進めることが望まれる。甲南大学夏期日本語集中講座²⁾ではその融合を目指したコースデザインが実施されている。その一つは「日本語体験学習」³⁾と呼ばれる教室外環境を利用した日本語学習プログラムである。もう一つは全期間にわたって全参加者がホームステイを体験するという異文化体験プログラムである。このコースでは参加者の教室外環境の主たるものがホームステイ先だと考えられる。そのホームステイ先で学習者はどのような言語生活を送っているかという点に関心を抱いて、2000年から2005年に至るまで本講座終了時にホストファミリーに対してアンケート調査を依頼した。6週間にわたってホームステイを体験した学習者がその環境からどのようなインプットの機会とアウトプットの機会を得ているかを知ることが目的である。この調査は学習者とホストファミリーとの双方を対象に行うことが望ましいが、時間的制約のために学習者からのデータ⁴⁾はまだ得られていない。「ホストファミリーのおかげで言語習得が進んだ」としばしば言われるが、本調査によってその実態を明らかにすることができた。そこから得られた知見をもとにして教室活動のあり方を問い直す可能性が生まれるのではないかと考えている。

2. アンケート調査の実施

次の実施要領でアンケート票をホストファミリーに配布したところ、多数の家庭からの協力が得られた。

実施時期	2000年7月～2005年7月（第4回～第9回）
対象者	夏期日本語集中講座受講生のホストファミリー
実施方法	同講座が終了する7月末にアンケートを配布して返送を依頼する
主な調査内容	留学生とのコミュニケーションの実態 留学生の日本語能力向上についての観察所見

夏期日本語集中講座が発足したのは1997年6月であるが、第4回にあたる2000年から毎年、このアンケートを実施してきた。ホストファミリーは生活面の実態についてのアンケート（国際交流センター実施）にも回答することになっているが、言語面での実態調査にも快く応じてくれた。上記の調査内容の と の相関性、すなわち、コミュニケーションが成功するかどうかの要素が学習者の言語運用能力向上に及ぼす影響について探りたい。教室内で学んだ知識をアウトプットし、幅広く豊かなインプットを得る場としての役割は大きいものに違いない。2000年から2005年までの期間に留学生を受け入れて下さった延べ103名のホストファミリーを対象にアンケート調査を実施し、全体で70%以上の家庭から協力を得ることができた。年度ごとの回収率は次に示される通りである。

表1 アンケートの回収率（6年分）

第～回	年 度	対象者数	回答者数	回収率
第4回	2000年	29	17	58.6%
第5回	2001年	13	8	61.5%
第6回	2002年	10	9	90.0%
第7回	2003年	16	12	75.0%
第8回	2004年	22	17	77.3%
第9回	2005年	13	11	84.6%
計		103	74	71.8%

3. 調査から得られた全体像

各ホストファミリーから得られた回答内容はそれぞれ異なっており、留学生を取り巻く環境も異なっていることがわかるが、一般的には次のようなコミュニケーションの形態をとっている家庭が多い。

- | | |
|---------------------------|--|
| 1. 外国人と日本語で話す経験がありましたか。 | はい。 |
| 2. 留学生と一番よく接した人は誰ですか。 | ホスト母（父や子供も） |
| 3. どんな時に話がはずみましたか。 | 夕食とその前後 |
| 4. 留学生との話題はどんなことが多かったですか。 | 食べ物 日米の違い 双方の家族 |
| 5. 留学生は何に興味を持っていましたか。 | 日本の習慣や文化 若者文化 |
| 6. 留学生と日本語を話す時に心がけていることは？ | 会話のスピード調整
理解の確認チェック
言語の明瞭化
言語の簡素化 |
| 7. 留学生の教科書を見ましたか。 | はい、ときどき。 |
| 8. 宿題を手伝いましたか。 | はい、ときどき。 |

宿題は自力で解答するように指示されているにもかかわらず、かなり多くの留学生は家庭で宿題を手伝ってもらい、それをきっかけとして相互交流を図っていることがわかる。大半のホストファミリーは日本語の教科書を見たり宿題を見たりする機会を持っており、留学生の日本語能力の向上に高い関心を抱いている。留学生は与えられた自室で勉強することもあるが、家族がくつろいでいる居間や食堂で教科書や宿題を広げることも多く、「食卓の上にはいつも電子辞書、メモ用紙、鉛筆を置く」ようにしてコミュニケーションを図っていたという家庭もある。全回答者のうち宿題を手伝っている人が占める割合と、家庭での日本語使用割合の平均値を次に示す。

表2 宿題援助割合と日本語使用割合（各年度別）

	宿題援助割合	日本語使用割合
2000年	76.4%	57.3%
2001年	75.0%	48.0%
2002年	45.0%	63.3%
2003年	83.0%	51.7%
2004年	59.0%	64.9%
2005年	77.8%	63.9%

日本語と英語の使用割合は来日当初と終わりごろでは変化が見られ、当初は英語が欠かせなかった家庭でも媒介語なしでのコミュニケーションが可能になる。表2の日本語使用割合は主としてプログラム終了ごろの使用率であると思われる。ある学習者は来日当初より100%日本語でホストファミリーとの会話を行っているが、大半の学習者は媒介語の助けなしにコミュニケーションをとるのが困難であることがわかる。基礎語彙も文法力も不足している学習者は英語の助けを借りることがしばしばある。日本語を基本にして対話をしようと試みていても、以下のような場合は英語に切り替わることがあるという。

1. 話す内容が複雑な場合（内容が込み入っている、細かい状況や気持ちを伝えたい）
2. 誤解が許されない場合（家庭内の約束事、待ち合わせ場所や時間、荷物の発送方法等）
3. 留学生が疲れていたりして日本語で話しにくい場合

上記1～2を見ると、ホームステイ先での言語使用には意味交渉が欠かせないことが明らかである。たとえばホストファミリーが湯沸かし器の使用方法や使用上の注意を伝える時には真の意味の情報交換が起こっている。両者の理解が異なっていると、生活上大きな障害が生じて取り返しがつかなくなる。言語ばかりでなく習慣や文化が異なる環境におかれた学習者には上記3のようなストレスも生じがちである。スランプの段階にある留学生をどのように見守ったり援助したりするかという点に関してベテランのホストファミリーは苦心された経験を豊富に持っていることだろう。

4. 調査結果

4-1 留学生とのコミュニケーション

留学生との対話量が時間の経過と共にどのように変化したかについて、表3に示される回答結果が得られた。この場合の使用言語は日本語か英語かを問わない。大半のホストファミリーからは「最初から最後までよく対話した」或いは「だんだん対話量が増加した」という回答が得られた。主な話題は「食べ物」「日米の習慣の違い」「日本の文化」「日本で経験したことや習ったこと」「お互いの家族」「日本の流行や音楽」「友人」「買い物」等である。主として話をするのはホストマザーであるが、ほかの家族との対話の際には話題の範囲が更に広がるようだ。日本文化をホストファミリーが伝授するという形の一方通行ではなく双方が教え合える話題を選ぶという工夫も見受けられる。

表3 留学生との対話量の増減

年 度	終始よく話す	だんだん増加	だんだん減少	あまり話さない
2000年	9	7	0	2
2001年	6	4	0	0
2002年	3	6	0	1
2003年	5	5	0	2
2004年	2	9	4	2
2005年	8	1	0	2
合 計	33	32	4	9

「あまり話さない」と言われる学習者が毎年わずかながらいる。ホストファミリーがいろいろ質問しても「いいえ」「何も」「別に」という感じで会話がすぐに途切れてしまって話が進展しない。コースの最初から最後まで自分から積極的に質問や会話をしようという姿勢を見せなかったというケースが約1割見られる。これらはホストファミリーの側に問題があるわけではなく何らかの別の原因があったものと思われる。このような学習者は教室内でも同様に消極的な態度や言動が見られたからである。彼らは短期集中コースに適合できなかったのではないかと危惧される。このような深刻な問題の解決のためにはホストファミリーと日本語教師との連携が重要な鍵になるのではないだろうか。

次に、その接触場面での対話の質を探るために、コミュニケーションが成功したかどうかの問いに対して5段階評価で回答してもらったものが次の表4である。

表4 コミュニケーションの成否

年 度	大変良い	良い	普通	悪い	大変悪い
2000年	6	8	3	0	0
2001年	6	2	0	0	0
2002年	3	3	2	1	0
2003年	5	4	2	1	0
2004年	9	2	5	0	0
2005年	3	4	2	1	0
合 計	32	23	14	3	0

76%のホストファミリーは「大変良い」「良い」と答え、留学生との対話が量ばかりでなく質の面でも満足のいくものであったことを示した。しかし、「大変良い」と答えた人の中にもコミュニケーションがうまくいかない時があっただろうし、そうでない人は何度かコミュニケーション上の障害を経験しているだろう。次のように指摘されている。

- ・ 返事がいいのでわかっているのだと思っていたら実はわかっていなかった。
- ・ お互いに遠慮して本心を言わなかった時、気まずい感じがしていた。
- ・ ドアの開閉についてどちらでもいいと思ったが、本人にとって大事なことだった。
- ・ 旅行に行こうと誘ったらどっちでもいいと言われて、行きたくないのだと判断したが、本当はどうしたいと思っていたのか本人の気持ちがはかりかねた。
- ・ とても疲れていた時、「日本語ばかりでストレスがあるんです」と言われた。
- ・ 本人がうそをついて外泊した時、信頼関係が崩れかかった。

双方の遠慮や一方的な思い込みから生じる誤解及び価値観の違いなどから生じる摩擦が原因となって意思の疎通が妨げられる。外国語を用いる対話は学習者にとっての心理的負担も大きい。留学生を家庭に受け入れるホストファミリーの側にもストレスが避けられないようである。

4 - 2 留学生の日本語能力判断

留学生が来日した時に、日本語教師はプレースメントテスト⁵⁾の結果を見て、その能力を判断してコースデザインを最終的に決定するが、ホストファミリーは何によって能力を判断するのだろうか。留学生との初対面の際に、その日本語能力についてどんな印象を持ったかという問いに対する回答は、過去6年間のデータを合わせると次のようになる。

- | | |
|-------------------|-------------|
| A 「予想以上にできる」と思った | 24名 (32.5%) |
| B 「思った通りできない」と思った | 30名 (40.5%) |
| C 「予想以下」と思った | 20名 (27.0%) |

どういう予想を持っていたかによって回答が変わってくることは言うまでもないが、概して言えば「できる」と思ったケースより「できない」と感じたケースの方が多い。学習歴がわ

ずか1年なのだから「できない」という印象を抱かれても当然だろう。来日当初は「こんにちは！」という挨拶以外の日本語は一切通じなかったというケースさえある。簡単な挨拶ができるかどうか、話した内容が通じるかどうか、わかりやすい発音で意思表示ができるかどうか等に関する厳しいチェックに基づいて、ホストファミリーは能力を判定している。たとえ文法的知識を豊富に持っていたとしても、テストの成績が優秀だとしても、実際の言語運用能力（聞く、話す）がなければホストファミリーから高い評価を受けられない。言語運用能力が時間の経過と共にどのように変化したかについて、ホストファミリーに尋ねてみると、まるで我が子の成長を観察しているかのように熱心で詳細な観察ぶりがうかがわれた。最初の1週間で上達を感じたとの回答もあったが、約一ヶ月後に進歩が顕著になったとの回答が多かった。

- ・ 当初は「今の質問はこういうこと？」と英語で確認していたが、次第にそんなことがなくなった。
- ・ 「今日はどうだった？お昼は何を食べたの？何を買ってきたの？」と問われても、初めは時間がかかったが、一ヶ月後にはすぐ答えられるようになった。
- ・ 当初はぼつりぼつりと話していたのが、流れるようなスムーズな話し方になった。
- ・ 開始1週間目は「今、勉強します」「私は今、帰ります」という表現だったが3週間目になると、「今から勉強します」「今から帰ります」という表現に変わってきた。
- ・ 自ら会話をし、「はい」「いいえ」だけでなく理由や裏付けも入るようになった。
- ・ まずは聞くことが上達。ゆっくり話しながら「あいづち」の打ち方もうまくなる。

多数のホストファミリーの観察によると、初めは「単語」しか使えなかったのが、次第に「文」が使える段階になったという。まだ「複文」が使えるという段階には達していないが、数多くの単文を続けながら意思表示できる学習者が増えてくる。コーリヤ佐貫ほか(2003)は夏期留学プログラム参加者が日本滞在及びホームステイの経験を通して、どのように運用能力を高めているかをフィルター使用の側面から分析したものである。「あいづち」の使用がうまくなるにつれて会話がなめらかになったことについては本調査でもホストファミリーからの指摘があるが、フィルター使用に関しては指摘されていない。当初は単語しか使用できなかった学習者がフィルターをいかに用いて文をつなぎながら会話を続けるようになるかの過程は興味深いだが、その研究は今後の課題としたい。

どのような側面で運用能力が向上したかについて、次のように描写されている。

1. 聴解力が向上した。
2. 発音やイントネーションが良くなった。
3. 談話構成本力がついてきた。

既習の文型や語彙を会話の中に少しずつ取り入れていくようになった。

(～てしまう、～なければならない、～られる、～かもしれない、～と思う)

既習の文型や語彙が少しずつ時間をかけて使用文型や使用語彙に変わっていくようすがうか

がえる。その意味でも、このコース中に学習する文型（敬語、受身、使役、文末表現など）が、本当に習得され自然に運用できるようになるまでにはかなりの時間が必要とされるものと思われる。この期間中に目標言語を用いて何ができるようになったかについて具体的に次のように述べられている。

- 1．どこにいるか、何時ごろ帰宅するか等、電話連絡をして伝えられる。
- 2．道の尋ね方がうまくなる。
- 3．言い訳がうまくなる。
- 4．日本語でメールのやりとりができる。
- 5．「お世話になりました」等の挨拶ができる。
- 6．お礼の手紙が書ける

ホストファミリーとの生活を順調に進めるためには必要に応じて電話やメールで連絡すること、感謝の気持を的確に表現することは重要な鍵である。ホストファミリーとの良い人間関係作りのために欠かせない事柄を目標言語を用いてできたという体験は本人の自信にもつながる。「聞く」「話す」面ばかりでなく、わずかながら「読む」「書く」の面でも上達ぶりが認められている。以上、観察されるように、ホストファミリーと良い人間関係を形成することに成功した者は言語運用能力において飛躍的向上が促されると言えよう。日々の生活の中で、自ら積極的に挨拶言葉を発することが良い人間関係を作り上げるために欠かせない要因となる。たとえ来日段階での能力が低くても自ら積極的に働きかける意欲を示す学習者ならこのコース期間中に大きい成果をあげることができる。ホストファミリーから「上手になった」という評価を受けた学習者は大いに励まされて、今後の学習に向けての動機付けが更に高まるだろう⁶⁾。

5．ホストファミリーの日本語発見

母国語として使用してきた日本語を学習者の視点でとらえることはホストファミリーにとって新鮮な体験に違いない。日本語を客観的視点で把握できるようになり日本語再発見、日本語再認識を体験する。受け入れ家庭では留学生と日々の生活を共にする中で、彼らとのコミュニケーションの難しさを知ることになる。学習者は目標言語を用いた言語活動がスムーズに運ぶように日々努力しているが、ホストファミリー側からの歩み寄りの過程も観察され、双方の努力の必要性が感じられる。

- ・ どういう言葉を使えば理解されるか整理できてから日本語だけで通じるようになる。
- ・ 今の日本語はだんだん美しい響きを失いつつあるのではないかと思う時があるが、留学生と接することによって日本語と向かい合う時間が得られるのはとてもうれしい。
- ・ 留学生から「きれいな日本語」「丁寧な日本語」を聞くことはとても新鮮で好ましい。
- ・ 日本語は簡略化されてきているが、我々も正しい日本語に近いものを話したい。

- ・ くだん何気なく使っている日本語がどれほど難しいものが再認識した。
- ・ 自分でもわからなくなるぐらい日本語は難しい。学生と一緒に私にも勉強になった。
- ・ 自分はなかなか英語が話せるようにならないのに、留学生はよく覚えられるものだ。

留学生の衣食住ばかりでなく、彼らの言語生活にも深い関心を抱くホストファミリー像が浮かび上がっている。牧野（1995）は日本でホームステイをしながら日本語プログラムに参加した学習者を対象としたアンケート調査によって「ホームステイにおける日本語学習効果」を明らかにしたものであるが、その調査によると「主としてホストマザーから半ば母語のようにインフォーマルな日本語を学習し、日本語の習熟度を高めている」とのことである。ホームステイによって日本語のどの部分が強くなったかを学習者自身に質問すると、「くだけたスタイル」との回答が最も多かったとのことであるが、本研究ではその結果が得られていない⁷⁾。留学生の話す日本語に対して大半のホストファミリーは「丁寧な日本語」という印象を抱いている。既に述べたように、このコースの学習者は「単語」のみでの発話から「文」を用いた発話へ移行する段階の会話能力の所持者であるから、会話のスタイルを自由に取捨選択する段階に達していないと見ることができるだろう。あるいは、ホームステイ先での対話相手が母や父であるなら、「です、ます」体が選ばれるのが自然であるとも考えられる。ホームステイ先に年少者がいる場合には「くだけたスタイル」が求められるし、日本人学生との接触場面でも「くだけたスタイル」が学ばれるだろう。留学することの弊害としてブロークンな話し方のみを身につけることが挙げられることがあるが、6週間集中講座ではその危惧は少ない⁸⁾。

ホストファミリーは日本語の教科書を見たり宿題を手伝ったりしながら、その教授内容や教授法に関して疑問や批判の念を抱くことがあるらしい。ごく基本的な日常会話さえできない学習者が「自動詞と他動詞」「受身形や使役形」「尊敬や謙譲」「よう・そう等の助動詞」の用法を学習する必要があるのかなどに疑問が集まる。日常会話の能力さえ持っていない学習者にはもっと枝葉を整理して提示することの必要性は日本語教師自身の実感とも一致するところがあり、これまでも改良を加えてきたが、まだ十分にコースシラバスに反映するところまでは来ていない。

6. 教室のウチとソトの融合

ホストファミリーと日本語教師は、留学生支援という点で共通した姿勢や視点を持っているが、その支援の方法や内容において違いが見られる。両者の違いをきちんと理解した上で相互協力すれば、より良い支援が可能になるのではないかと期待される。「教室習得」に対応する語として「自然習得」という言葉が使用されることがあるが、ホームステイ先での習得に対して「自然習得」という用語を使用することは適切ではないと思われる。本調査でも明らかになったように、ホストファミリーの中で一番よく接するメンバーがホストマザーで

ある限り、学習者支援に向けて強い意識的働きかけを持っていることが多い。ホストマザーの側が一方的に情報の与え手、支援者の立場になりがちであるという意味では、他の「教室のソト」環境におけるインターアクションとは異なった性格を持っている。ホストファミリー以外に、講座参加者が必ずインターアクションを持つことになる相手は同じ大学に通う日本人学生である。これらの同世代の話者との接触行動においては上下関係がなく共通する話題も多いために情報のやりとりが双方向性を持つ。本講座で実施されている「日本語体験学習」において同世代の母語話者との接触場面を持つ活動⁹⁾が好まれるのも同じ理由によるのだろう。この点に関しては複数のホストファミリーから次のような指摘がなされている。

- ・ 日本人学生との交流が多くなった頃から日本語力が向上していったようだ。
- ・ 大学生の娘や同世代の友人と出かけた時には話がはずんだ。
- ・ 日本人学生と親しくなり相手は英語を話したいようだったが、本人は日本語を使おうとし、相手の友だち同士の日本語を聞いて興味を持ち、自分でも使いたがった。
- ・ 俗語や関西弁に興味を持ち、ぞんざいな言葉と知らずに使うことがあった。

接触相手との間で情報の交換が双方向に行われる環境にある場合、言語習得が順調に促されることを示している。俗語や方言のように不適切な使い方をすると、相手に誤解を与えてしまうこともあるが、インプットの量の豊かさや多様性は教室内環境とは比べようがない。若者言葉、俗語、方言、男女の言語差、母語話者同士のくだけた会話など、バリエーションのあるインプットを得ることができる。インプットの調整が起これないことがかえって良い結果をもたらすこともある。バリエーションが多ければ多いほど多くの刺激が得られ、同時にアウトプットへの強い動機付けも生じる。

表5 目標言語習得に利用される機会

言語習得の機会	場 所	参加者	評価者
1. 教室学習	教室のウチ	学習者と教師	主として教師
2. 日本語体験学習	教室のソト	学習者と教師	学習者と教師
3. ホストとのインターアクション	教室のソト	学習者とホスト	学習者
4. 友人とのインターアクション	教室のソト	学習者と友人	学習者
5. 生活全般との接触	教室のソト	学習者	(学習者)

表5の4～5は自然習得と呼ぶことができるが、ホストファミリーとのインターアクションは既に述べたように自然習得と呼ぶことには抵抗がある。小柳(2004)では教室習得と自然習得のインターアクションの比較を行っているが、本稿では教室内習得と教室外習得にかかわる各々の参加者の代表として、日本語教師とホストファミリーを対比させることにしたい。ホストファミリーの指摘によると、夜に自宅に帰宅して「こんばんは」と挨拶するのに驚かされたという。「この場面でこの使い方はおかしい」と感じるものがしばしばあったとも述べられている。適切な状況で適切な言語行動を選択する社会言語能力を獲得するため

に教室のウチだけでは限界がある。このような場面や文脈に応じた言語行動及び非言語行動を実行する能力は教室のソトで習得されることが大いに期待される。母語話者からのフィードバックに敏感な学習者は習得する点が多い。教室のウチでいかにコミュニケーションな方法が用いられたとしても自然な設定には及ばない側面があり、インプットやアウトプットの量においても及ばない。表6ではホストファミリーと日本語教師のそれぞれの利点には、不利な点は示した。教室のウチではともすると、の点が完全に消滅する危険性がある。

表6 ホストファミリーと日本語教師のそれぞれの利点

	目標言語習得上の利点	ホストファミリー	日本語教師
1	意味交渉が起こる		
2	異文化のルールを学ぶ		
3	非言語行動を知る		
4	社会言語的能力を習得する		
5	理解語彙が増加する		
6	理解可能なインプットを得る		
7	発達段階に合わせた指導を得る		
8	Focus on Formを得る		
9	否定的証拠を得る		
10	明示的知識が伝達される		

ホームステイの利点についてまとめてみると、「場面情報と共に言語を学ぶことができる」「非言語情報を理解しつつ異文化理解が深まる」「ボトムアップ的処理によって習得が進む」「生活に密着した語彙や本人にとって重要な語彙が増える」などの点である。教室で行われるようなインプットの調整は起こるわけではないが、意味交渉が頻繁に起こる。学習者の発達段階に合わせたインプットを教室内で得ることは、特に初級学習者にとって欠かせないことであるが、単なる積み上げ式の学習を重ねても運用能力の向上につながるとは限らない。時には理解可能な域を越えたインプットから刺激を得ることが必要となるし、アウトプットの自然な欲求を感じる事が重要である。以上、教室のウチと教室のソトの特色を比較してきたが、一人一人の学習者の個性や置かれた環境によって教室内習得と教室外習得のあり方には多様性が見られ、その効用も異なってくるだろう。

夏期日本語集中講座は既に1年間の日本語学習を終えた学習者が来日し、初中級段階の日本語能力を獲得するためのコースであるが、このコースの学習目標達成のためにはホームステイ先での目標言語を用いた日々の実践活動が有効に働くケースが多く、その意味で教室のウチとソトの融合が成功する可能性がきわめて高いと言えよう。留学前には帰国後、日本語コースを続けるかどうか決めていなかった学習者が、帰国するとすぐコース継続を決めたとのことで、そのコースの受講生が増えたと聞く。また、その国の日本語担当者から「Sさんは日本へ留学して本当に上達して帰ってきました。送り出す前はどうかと心配し

ていたのですが…」とのうれしい言葉を聞くこともある。Sさんが上達したのは教室のウチとソトとの融合に成功したからではないだろうか。教室のウチの学習だけでは限界が見えていたSさんだったが、人好きな性格が幸いして留学中に教室のソトの豊かなインプットに触れて、それらをボトムアップ式に吸収することによって言語習得を効果的に進めることができたのではないかと思われる。

7. 今後の課題

教室のウチとソトを融合させる試みの一貫としてホームステイ先での言語使用の実態を知ることが目的としてアンケート調査を行った結果、ホームステイ体験という場が学習者にとっていかに貴重な学習環境であるかが明らかになった。ホストファミリーは留学生の日常生活の支援のかたわら、日本語学習の支援にも関心を抱いて、留学生の日本語の習熟に関して鋭い観察を行っていることがわかった。ホームステイ先での日本語習得のあり方を知ると、日本語教育担当者としてはコミュニケーションな教室活動を進める必要性を一層深く感じる。両者はそれぞれの利点を持っており、その利点を生かせるような形で相互協力関係を築いていくことが必要である。ホストファミリーの側からも日本語教師との連携の必要性を訴える声も聞かれ、相互のネットワークを作ることの大切さが痛感される。どちらかが主体となって進めるのではなく、相互の役割を認識して利点を生かしつつ情報交換をスムーズに行えるような態勢が望ましいのではないだろうか。

甲南大学の留学コースは1年コース(9月～5月)と6週間コース(6月～7月)の2種類がある。本研究は後者の6週間コース参加者のホームステイ先での言語調査を行ったものである。前者の場合もすべての留学生は全期間にわたってホームステイ体験をするが、ホストファミリーの役割は同じには論じられないだろう。6週間コースの場合、異文化接触においても日本語学習においてもハネムーン時期であると言える。文化や言語の違いにとまどいながらも次第に新しい環境に適応したかと思うと、すぐに帰国の日が迫ってくるので、中だるみやスランプを感じる事が少ない。リチャード・スミス(1996)は学習者が体験する無力感(feeling of disempowerment)と疎外感(feeling of marginalization)に関する分析を行っているが、自己を振り返って次のように語る学習者がいるという。「日本に着いた時、人々は過剰なくらい親切で寛大だった。何一つ対等にお返しすることもできず(中略)お客様としての生活では苦痛を感じることはなかったが、それは全てがお膳立てされていて失望することがなかっただけなのだ」この学習者はその後、無力感や疎外感を味わうことになる。ちょうどこれと同様に、1年の留学コースの参加者の場合も情緒不安定という問題を抱えることが多く、ホストファミリーとの関係に亀裂が生じたり日本語上達が妨げられる者もいる。しかし、上記学習者はやがてその悩みを克服し、「言葉の面だけではなく急速に力を得、自立していくのを感じた」というが、その成長の過程こそが意味を持つ。そのような

過程を知るために、1年コース参加者の「教室のソト」との接触の実態を探ることを今後の課題としたいと考えている。それらの学習者の接触相手はホストファミリーに限らずもっと広い世界に広がっているはずである¹⁰⁾。

謝 辞

これまでホストファミリーの皆様からいただいたアンケートの回答は翌年のコース改善に反映させてきましたが、本稿では6年分のすべての結果を集計したものを利用させていただきました。回答の中の一部の表現は変えましたが、その大意を紹介させていただきました。ホストファミリーの皆様のご協力に対して感謝し、ここに心よりの御礼を申し上げます。

注

- 1) 「教室のウチとソト」に関して、本稿では次のように分類して区別することにする。

教室のウチ	→	クラスの授業を受ける	(教師やクラスメートと共に学ぶ)
		コースで求められる課題を果たす(宿題, レポート, テスト, 作文, 発表など)	
教室のソト	→	「教室のウチ」以外のすべての環境(無意識的なものも含む)	
- 2) 甲南大学夏期日本語集中講座
 - ・ 期間と学習時間 毎年6～7月の6週間(120時間)
 - ・ コースレベル Intermediate Japanese 大学で1年間(150時間)の学習を終えたレベル
 - ・ 目的 修了者は自国の大学での単位を認定される
 - ・ 主教材 「新日本語の基礎」
 - ・ コースの特色 「話す・聞く」に重点がある, 体験学習がある

第1回から第9回までの主な参加者はハワイ大学からの留学生である。大学入学前からの日本語学習歴を持つ者がほとんどで、日系人も多く含まれるので、日本文化への関心が高いのが特色である。
- 3) 本講座の学習時間(120時間)のうち約10%を「日本語体験学習」のために充当している。その具体的な内容は富阪(2001)を参照されたい。
- 4) 1年コースの学習者が来日すると、約一ヶ月後に個別面談を行っているが、その目的は学習者のクラス分けが適切であったかどうか、何か学習上での悩みがないかどうかを探ることである。この際にはホストファミリーとの言語使用に関する話題にも及んでいるが、その結果分析は今後の課題である。
- 5) 夏期日本語集中講座では学習レベルが一つのみなので、クラス分けを決定するためというより、コース開始時に参加者のレベルを判定するための実力テストとして実施している。
- 6) ハワイ大学では夏期日本語集中講座を修了して帰国した学習者が中上級クラスにスムーズに進めるように調整クラスを設定しているが、そのクラスの受講生が増えたとの報告がある。必須外国語としての単位を満たしたにもかかわらず、学習を継続することに決めたとのことである。
- 7) 1年コースの学習者の場合は、ホストファミリー側からの指摘によって、家庭内では「くだけたスタイル」に切り替えることがある。
- 8) 「くだけたスタイル」しか話せない学習者も例外的にいるが、それはコース開始前の学習環境からの影響による。このような学習者は教室のソトから学ぶことが得意だが、教室のウチでの学習が芳しくない。

- 9) 同世代の母語話者との接触場面を持つ「日本語体験学習」としては次のようなものがある。教室の外の環境を利用するものが多いが、その事前事後活動は教室内活動として行われる。
1. キャンパスインタビュー（同じ大学の学生にキャンパス内で声をかけて日本語を用いて雑談する）
 2. 日本人学生ゲスト（日本人学生をゲストとしてクラスに招いてタスク活動やゲーム活動をする）
 3. クラブ取材（日本人学生の部室を訪ねてクラブ活動について取材したり体験したりする）
 4. 書道体験（書道部の日本人学生から書道を教わりながら交流する）
- 10) 1年コースの学習者の場合の「教室のウチとソト」に関する調査としては、富阪容子・森川結花・永田雅子（2005）がある。その調査によると1年コースの学習者の場合は「教室のソト」が更に豊富になり、接触相手はホストファミリーにとどまらずもっと広がりを持つこと、学習者の内的、外的要因によってさまざまな形態をとることなどが明らかになっている。

参考文献

- 小柳かおる（2004）「教室習得と自然習得の利点の融合を旨として 混合環境における教室指導の役割」
2004年度日本語教育学会秋季大会予稿集 日本語教育学会
- 小柳かおる（2005）「教室の外の実践につなぐ効果的な教室指導のあり方 第二言語習得の認知心理面からの考察」日本語学 Vol.24 明治書院
- コーリヤ佐貫ほか（2003）「夏期留学プログラム参加者のフィルター使用と習得に関する一考察」ジャーナル CAJLE 第5号 カナダ日本語教育振興会
- 財団法人AFS日本協会（2000）「AFS留学プログラムの満足度に関する実証的研究 ホストファミリー・アンケートを中心に」
- 富阪容子（2001）「甲南大学夏期日本語集中講座における日本語体験学習の実際」『言語と文化』第5号 甲南大学国際言語文化センター
- 富阪容子・森川結花・永田雅子（2005）「留学生自身が語る日本語上達の秘訣 日本語上達に関する自己評価調査の分析」カナダ日本語教育振興会大会 口頭発表
- 牧野成一（1996）「ホームステイにおける日本語学習効果」『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』北海道国際交流センター
- リチャード・スミス（1996）「学習者からみた日本語学習 日本語独習者の学習自叙伝に見られる社会的および情緒的要因の分析を中心に」『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』北海道国際交流センター
- Rod Ellis（1997）“Second Language Acquisition” Oxford University Press