

「タスクに基づいた日本語授業」についての一論考

— ハワイ大学訪問の報告をかねて —

原 田 登 美

目 次

1. はじめに — ハワイ大学を訪問するに当たって
2. なぜ「タスクに基づいた日本語授業」なのか
3. ハワイ大学マノア校で見た「タスクを活用した」日本語授業
4. タスクを活用した授業の成果
5. タスクを活用した授業の課題
6. マウイコミュニティカレッジに見る留学とタスクの遂行
7. 日本語学習に見られる日系アメリカ人の特徴
8. 終わりに

1. はじめに — ハワイ大学を訪問するに当たって

1989年にハワイ大学 (University of Hawaii) が初めて甲南大学に学生を送るようになってから今年 (2002年) で13年目になる。この間、150名以上のハワイ大学の学生が甲南大学に留学し、甲南大学で日本語を勉強している。ハワイ大学の学生が甲南大学へ留学して受講するのは日本語のコースだけではない。日本経済・歴史・文学・経営・法律・宗教・美術などその年によって設定されるさまざまなコースも英語で受講する。

ハワイ大学が初めて甲南大学に学生を送った1989年当時は、甲南大学の国際交流は、アメリカの「イリノイコンソシアム (Illinois Consortium)」が母体となって「甲南・イリノイセンター」を運営し、それに甲南大学が協力する形で行われていた。それが、1990年になって甲南大学が「国際交流センター」を設立し、その中に「甲南・イリノイセンター」を統合し、さらに拡大する形で、「イリノイコンソシアム」以外の海外の大学とも協定を結び、その他の国々からも留学生を受け入れるようになった。ハワイ大学が参加する「イリノイコンソシアム」は、現在は「甲南・イリノイプログラム (KIP)」として「Year-in-Konan (YIK)」という甲南大学の全体的なプログラムの中で運営されている。

ハワイ大学は世界の東西南北の文化の交流点に位置する地理的特徴から、社会学、文化人類学、言語学、語学が盛んでレベルが高いことで知られる。語学については、日本語、中国語、朝鮮語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、ハワイ語などが外国語として

教えられている。それらのハワイ大学の開講語学コースの中で、日本語の受講者数が延べ約1000人（2002年8月現在）もいるというのは、恐らく全米一の日本語コースの規模を成していると思われる。

ハワイ大学の学生が参加している甲南大学の日本語プログラムには二つあり、一つは「Year-in-Konanプログラム」という一年間の留学プログラムであり、もう一つは1997年から開講している6週間の夏期日本語集中講座である。いずれも、学生は日本人家庭にホームステイをしながら、日本語を勉強し日本の社会文化を学習し経験する。

甲南大学の一年間の留学プログラムに参加するハワイ大学の学生は多数であり、その数は参加学生全体の20～25%を占めている。参加学生数の占有率の多さからも、甲南大学の日本語プログラムを運営するに当たっては、教科書、教授法、成績評価方法などにおいて、プログラム内容を決めていく上で、ハワイ大学の日本語教育の状況や方法を視野に入れながら考慮することが必要な要素となる。

特に、夏期日本語集中講座においては、参加者の大半をハワイ大学からの学生が占めていることもあって、授業内容や学習目標および授業方法については、学生がハワイ大学でどのように学習し、また甲南大学での夏期集中講座終了の後に、ハワイ大学に帰って、どのようなコースで日本語学習を続けるのかなどを知っておくことは、学生理解のための基本的な背景知識となるものである。

ハワイ大学の学生にとっては、大学入学時からハワイ大学での教授法によって授業を受け、途中の年次で甲南大学に留学して授業に参加し、甲南大学で成績・評価を受けてそれをハワイ大学に持ち帰って転写（transfer）し最終単位を取得するわけであるから、留学により日本で甲南大学の授業を受けることになっても、ハワイ大学の教授法や授業システムを背景にその影響を保持したままに日本語の学習を継続する。

甲南大学とハワイ大学のこのような学習関係は、送り出し校と受け入れ校がどのように学習内容や教授法を考えたり連携したりすればよいのか、また目標や評価をどのように設定したらよいのかなど、単に甲南大学とハワイ大学の個別の問題として捉えられるものではなく、単位認定による協定を結ぶいずれの大学においても関係してくる問題だと思われる。国際交流プログラムを積極的に推進する最近の日本の大学において、単位認定に基づく双方の大学の授業のありかたや連携のしかたなどの運営については、今後さらに工夫改善し理解を深めていく必要がある。いずれにしても、各大学が自己の独自性のみを強調し、各々が連絡・協調なしで自大学のプログラムを運営していくということでは、いいプログラムは望めないし、学生達に意義あるプログラムを提供することも適わなくなる。

これまでの13年間を通じて、甲南大学とハワイ大学の間で双方の関係者が情報を交換し合う機会としては、ハワイ大学から日本語教育担当の先生や留学担当者が甲南大学に学生を引率し Resident Director（プログラム引率の所長）として来日し滞在する期間に、その時々の問題解決のために話し合ったり意見や要望を交換しあうことは数多くあった。しか

し、甲南大学からハワイ大学に直接に出かけて授業を見学したり、ハワイ大学の日本語の先生達と意見や情報を具体的に交換するという機会はこれまでに設けられてこなかった。

そこで、ハワイ大学がここ数年、日本語プログラムの改革に着手しているというこの機会を捉え、実際にハワイ大学の日本語授業を見学し、授業方法についてプログラム関係者や日本語教員と直接に話し合うことで互いの意見と情報を交換し、あわせて甲南大学で勉強するハワイ大学の学生達の甲南大学での全般的な問題や課題などを伝え、お互いが理解し協力しあいながら、今後のプログラムを発展的に模索し作り上げていこうという意向の下に、今回のハワイ大学出張が計画され、訪問と授業見学が実現した。

筆者は2002年7月22日(月)から25日(木)のハワイ大学マノア(UHM)校に滞在の間、以下の日程で101から402のレベルの日本語クラスを9つ見学した。この時期、ハワイ大学マノア校では2001年度の春学期が既に終わり、その後は2002年度夏期講座(Summer Session)が例年通り開かれていた。夏期講座は、Term Iが5月28日から7月5日までであり、Term IIは7月8日から8月15日までの期間で行われた。筆者が見学したのは、Term IIの第三週目ということになる。ちなみに、下記に示されたコースの中で、211と212は「話す・聞く」スキルに重点を置いたコミュニケーション能力育成のための新しいコースであり、クラスの養成課題は「話す・聞く」スキルが中心であり、「読む・書く」スキルは副次的な目標課題としてのみ設定されたコースだそうである。

7月22日(月)	日本語402	日本語102	
7月23日(火)	日本語201	日本語102	
7月24日(水)	日本語202	日本語302	
7月25日(木)	日本語212	日本語211	日本語101

注1)

上記の授業は基本的に一授業が120分単位であり、授業によっては途中で5分ほどの休憩を挿んで続けるという形態であった。筆者は上記の授業全部に参加したが、全ての時間に渡って見学できたわけではなく、都合によっていくつかの授業は、1時間しか見学できなかったものもある。

2. なぜ「タスクに基づいた日本語授業」なのか

近年、ハワイ大学マノア校の東アジア言語文学学科(Department of East Asian Language and Literature (EALL))では、日本語プログラムの改革に着手し、教室授業に「コミュニケーション・アプローチ」による「タスク中心の言語指導(task-based language teaching)」を大幅に取り入れるようになった。これは、筆者が聞いたところでは、学内のカリキュラム再編成により外国語取得が必須であった理系学部の外国語が選択科目へと変更され

たため、選択の外国語科目である日本語に多数の学習者を獲得するべく、それまで以上に活発な魅力ある授業にする必要があったこと、また昨今の日本経済の弱体化による日本語学習者数の減少傾向を食い止めて、学習への関心を集中させるために、効果的な教授法を模索した結果から出た方針であるということであった。

「タスクに基づいた言語指導」とは「コミュニケーション・アプローチ」の中心的指導方法であり、「コミュニケーション・アプローチ」は、コミュニケーション能力を身につけるという教育目標と、コミュニケーションを言語の重要な働きであるとする言語観を基本としているものである。タスクを中心とした指導とは「コミュニケーション・アプローチ」にあっては、岡崎&岡崎（1990：134）を引用すれば、「言語は言語だけで成立せず、コミュニケーションの中にあつてこそ現実的な意味があろう。またコミュニケーションはコミュニケーションだけで成立せず、社会や文化を背景にした生活や人間関係の中にあつてこそ現実的な意味があろう。そうだとすれば、成人学習者が既にもっている生活や人間関係に関する知識・能力の発動できる課題の中に言語学習を組み入れる方が目標言語の知識のみを要求する課題を行うよりも言語学習の現実的意味を感じやすく、また自分の目標言語における無能さよりも、能動的に課題が遂行できる有能さを感じられるはずである。」という言語学習観を背景として取り入れられた学習指導方法である。

タスクについて、吉岡薫は「第二言語習得研究の現状」の中で、教室内のタスクの定義として、「目的言語の理解、操作、産出、あるいはそれを使ってのインターアクションを含む教室活動で、学習者の注意が形式よりも意味に向けられる」もの（Nunan 1989：10）（吉岡訳）（2001：170）と述べ、その特色をドリルと比較して、「学習者の注意は言語の形式よりも活動・作業を完成することに向けられる。」ことだと指摘している。（吉岡2001：170）

筆者が上記の表に示し見学したハワイ大学の授業においては、全ての授業の中で、その一部において、あるいは全授業を通じてタスクを与えることによって、学習者の動機を作り出していく試みがなされていた。

タスクは次の三点において学習者の学習に対する動機を作り出すことが指摘されている。（岡崎&岡崎：1990：155）

- a. 学習者に積極的な役割を与えることによって得られる動機
- b. 学習者相互の協力によって形作られる動機
- c. 課題を先行させることによって確保される動機

ハワイ大学の日本語授業では、タスク中心の言語指導を工夫することにより、学習者の日本語学習に対する動機を生み出し、動機を強化しながら学習を継続させること、何よりも学習者の主体性、積極性を引き出すことが学習の重要な要素になると考えたものと思われる。

3. ハワイ大学マノア校で見た「タスクを活用した」日本語授業

筆者の見学した学習歴3年目の302のクラスでは、教科書の「読み物」の内容との関連で、前回の授業から、「ほととぎす」という鳥のことを知ろうとの関心が深まったようであった。一人の学生がインターネットで「ほととぎす」について調べて来たいと自発的に申し出て、自らが調べる役割を担うことで学習に主体的に取り組んだ過程が見られた。そこには、学生が自らの学習者ストラテジーを活用して自己に学習を動機付け、他の20人の学生に自分がインターネットで調べてきた鳥の姿、俳句の雑誌『ほととぎす』そして名前が「ホトトギス」と名付けられたバーの例を写真で紹介したり説明したりした。説明は日本語だけでは間に合わず、英語も併用しての説明となったが、彼の表情から発表が彼に自信と喜びを与えていることが覗えた。

続いて、「ホトトギスと兄弟」という大阪の昔話が読解教材として配布され、学習者をいくつかのグループに分けて読解するように課題が与えられた。各グループは与えられた箇所を読解して発表するために、互いに電子辞書を調べたり既知の知識を持ち寄って、コミュニケーションを図って読解を進めた。その過程で、学習者は読解情報の交換のためにコミュニケーションの必要性を確認し、意志伝達のために日本語の語彙や文型や読解のためのスキルの必要性を認識していくことが推測された。この学習者間のコミュニケーションにおいて、学習者は日本語で意志が通じなくなると英語によって意思の疎通を図り、グループワークによる読解というタスクは英語で意味を理解しながら達成する結果となった。

次に述べるのは初級コースでのタスクの活用についてであるが、初級のコースでは使用する語彙や構文が限られ、ともすればクラスは幼稚な文のやりとりになりがちである。そのような初級のコースでタスクを言語学習の方法として取り上げることにより、どのように授業が補強され、またどのようなことが可能になるのであろうか。

例えば、昼食のお弁当の宅配を電話で注文するという場合、電話で注文するという内容に沿ったダイアログを覚えて復元するとか、その場面で使う一連の言語形式や表現を暗記してロール・プレイによってやり取りするとかいったタスクは教室授業においては容易にとりいれやすい方法である。しかし、これを実際に電話をかけて注文するという課題を与えたなら、学習は教室の枠を飛び越えたものとなる。そして学習者は自己の能力・知識・行動力を駆使してあらゆるストラテジーを活用させながら、課題を遂行しなければならなくなる。その時、必要な能力は目標言語についての知識とその使用だけではなく、宅配や電話の使用方法和料金の支払い方やおつりの受け取りなどのあらゆる知識と能力と行動力を結集したものとなる。

ハワイ大学で見学した日本語学習を始めたばかりの101の初級コースでは、日本のレストランでのお金の払い方や注文のしかたを英語により説明することで、日本の習慣や料理に

興味を持たせる導入から始まった。そして、前日の授業であらかじめ受け付けておいたお弁当を注文して教室に届けさせ、その弁当代金をメニュー価格表にしたがって料金を払うやりとりをクラスで日本語によって行うということで、授業の中で現実感のあるタスクが実行された。さらに、事前にハワイに住む日本人数人にクラスに参加してもらうことが約束されており、日本人参加者が授業へのお客様として学習者とお弁当を食べながら日本語で会話をし、お互いが知り合う機会となるという趣向が凝らされていた。クラスで食事をしながら、目標言語で日本人と会話をする。このような授業が学習者の興味を引かないはずはなく、既成の授業概念とはかけ離れたクラスの中で、21人の学習者はのびのびと楽しそうであった。

聞けばこのコースに参加している学習者はハワイの住人だけに止まらず、アメリカ本土のあちこちからやって来て夏の期間だけハワイに住み、2002年度夏期日本語講座 Term II の日本語コースに参加しているとのことであった。この授業には数人の日本人が客として招待され授業に参加するなど、教師が学習者と住人とをネットワークで結び付け、授業の枠組みや概念を教室から地域へと拡大して取り組んでいる様子が窺われた。

初級の授業における「タスク活用の授業」ということでは、筆者の見学した102の授業が、授業全体を通じてタスクによって構成され、「タスク活用の指導」が徹底している点で、たいへん興味深いものであった。このクラスでは、従来の、学生が教師と対峙して向かい合って座りノートを取りながら授業を行なうという教室概念がほとんど打ち破られており、教室が一種の情報交換の場となって新しい教室概念を形成していると感じられた。もちろん教師が黒板を背景に学生と質疑応答を行うという伝統的な授業スタイルの時間はあったのであるが、そのような時間は比率から言って全体の5分の一ぐらいの印象であった。

その日のクラスでは、自動詞・他動詞の「～テイル、～テアル」の用法が「結婚しています」の例文と共に英語でどんな場面で用いられるかが説明された。そして、その用法を記したハンドアウトが渡された後に、学生14人は7組のペア (Pair) となり、各自が与えられた絵シートに基づいて、お互いの絵がどのように異なっているか、例えば「その部屋のテレビはついてますか」「男の人はすわってタバコをすっていますか、立ってタバコをすっていますか」などと尋ね合って、互いの絵の違いを発見したり、また、互いの異なる絵シートによって、「(殺人現場の部屋では) その時、窓はあけてあったか、電気はつけてあったか」「部屋にはナイフが落ちていたか、ピストルが落ちていたか」などの情報が交換されて、タスクシートに情報を書き込んでいくのであった。学習者は自分の絵をよく観察し、お互いにそれぞれの絵について説明し、情報を交換しなければ、互いの絵がどう異なっているかを見ることができないし相手に知らせることもできず、タスクを達成することができないのであった。

この授業では、「もう～した」「まだ～していない」という用法についても、英語による簡単な意味・用法の説明の後に、学生はペアを組み、「クイズの勉強はもうしたか」とか「今

日のしんぶんをもう読んだか」「うただひかるを知っているか」などという質疑のやり取りでタスクを行い、渡された your question と partner's response の項目に、該当する内容を書き込んでタスクシートを完成していくのであった。タスクを完成するためには、日本語の文字による表記が必要であり、質問して理解することすなわち、話し聞くことと、書き記すという三つのスキルが同時に要請されているのであった。

さらに、黒板にカタカナ名の映画のタイトルが八つほど板書され、学習者はそのカタカナがどの映画の題名に当たるかを読んで言い当てる。カタカナが読めることが、日常生活の中で目にする映画の題名の理解につながり、初級のレベルにあっても、カタカナが読めることによって行きたい映画を見つけ決めることができるという目標が遂行されるわけである。その後、「タイタニックはもう見ましたか」「どうでしたか。おもしろかったですか」などの会話が教師と学生間で交わされて、一つの授業の中に「読む・書く・聞く・話す」の四つのスキルが総合的に組み込まれ、学生はいくつかのタスクを達成するためには、四スキルを十分に活用しなければならないことが示された。

この授業での各タスクをする際のペアは固定したものではなく、随時、教師の指示やゲームをやることによってペアの相手を次々と変えていく。これは、固定したペアでは、タスクに弾力性がなくなり、内容や反応や能力が限定されてくるからという教師の考えのようであった。ほとんどのタスクは立ったままで行われ、学習者はペアを変えながら教室中を移動して、2時間の授業の間（途中、5分の休憩があった）、学生が座って教科書やノートに向かう姿はほとんど見かけられなかった。そこには、伝統的なクラス授業というイメージはなく、学生は授業を受けているという感覚を持たずに教室を広く使用しながら行動し、タスクを行うという授業が展開されていた。

タスクの途中で、わからないことがあれば教師に尋ね、教師は英語で質問に答えながら、ペアの学習者の間を縫って歩き質問を受けアドバイスを与え、その間にもタスクは続行されてクラスは進行しているというのが全体の授業風景であった。

もう一つ、紹介するのは、学習歴2年目の211のクラスで行われた「タスクを活用した授業」である。このクラスでは、実際に日本に旅行した際に、旅館を選び予約するという場面でのタスクであった。筆者が教室に入って行った時には、7人の学習者が教室を自在に使用してペアを組んであちこちに座を占めており、テキストに示された会話に基づいて、ダイヤログを行っているところであった。どうやら、ロールプレイによって、基本となる文をインプットし発話練習をしているようである。教師はそれぞれのペアのそばに座っては、質問に答えアドバイスをしたり、発音の矯正を行ったりしている。

その発話練習の後、教師がインターネットで取り寄せた10ほどの実際の旅館情報を基に、ペアの一方が客となり、もう一方の学習者が旅行会社の人になって、

A：「そこは一泊いくらですか。」

B：「朝・夕の二食付で一万3千円です。消費税込みです。」

A：「場所はどちらですか。」

B：「中央線四ッ谷駅から徒歩5分のところです。」

A：「東京駅からはどう行ったらいいですか。」

などと、実際の東京付近の路線地図を見ながらどの旅館を選択するかを決めていく。その際に、学習者はインターネットの生の旅館情報が読めなければ、質問することも答えることもできない。学習者は実際に自分が旅館情報を取り寄せて質問しているという仮定のもとに、旅館を決定しなければいけない状況設定である。また、旅館情報と同時に東京付近の路線地図も与えられており、その地図に基づいて駅名や私鉄・地下鉄の沿線を判読し位置を確認しながら、旅館を決定することがタスク達成の条件となっている。学習者からは、明日にでも、日本へ旅行し宿泊するので今自分でこれらの手続きをする必要があるのだという、切迫感さえ感じられ、現実はこのタスクと同じ状況が将来、出現する可能性が高いということがタスクへの動機を強めているようであった。

4. タスクを活用した授業の成果

以上のハワイ大学の「タスクを活用した授業」において、タスク活動は授業にどのような成果をもたらしているのであろうか。共通して観察されたことは、以下の点である。

第一に、いずれも話し手と聞き手の間に何らかのインフォメーション・ギャップがあり、そのギャップを埋めるために、相互に目標言語によるコミュニケーションを成立させ、それに基づいてタスクを完成させる方法である。それは、ある授業においてはインターネットで調べてきた学生からその他の学生への情報の伝達であったり、ある授業においては類似した二枚の絵を持つ学習者同士が、異なる点を探して互いの情報のギャップを埋めるためにコミュニケーションを行いタスクシートを完成するという方法であり、ある授業においては旅行者が旅行者に旅館選定のための情報を尋ねるといった方法であった。

ともすれば機械的、受動的になりがちなドリルを、タスクによって、相互にインフォメーションを与え合う必要性を産み出すことで、自然なコミュニケーションの場を作り出そうとの試みが観察された。

第二に、「タスクを活用した授業」では、タスクを与えることにより学習者の学習動機が高められ、主体的、能動的に授業に参加している様子が授業の中で窺われたことである。これは、単調になりがちなドリル練習を、目標を遂行するタスクを行うことで、学習者が主体的な活動の中心となり、学習者自身がコミュニケーションをコントロールする主体者となるため、授業に退屈さを感じる暇もなく、常に選択と決定を自己責任で行う必要があることに困るものだと考えられる。従来ドリル中心の授業には欠けていたコミュニケーション能力の育成の観点から、学習者は自分が何をどのように表現していくかの主体者とならなければ

ならず、主体性を発揮できる場を提供し推進していくことが教師の大切な任務であると感じた。

第三に、授業の形態が従来の教師と学習者が対峙して向かい合って座るという形式が取り払われ、教室はこれまでの教室概念から解放された自由空間となって、学習者同士や教師と学習者のコミュニケーションの場として機能していることであった。したがって、既成のクラス授業のイメージが薄れ、授業は教室内から教室外を志向しているように感じられ、教室内の授業ではあっても教室外活動を想定して授業の内容が考慮され試行されているのが感じられた。

縫部義憲は「ヒューマニスティック・サイコロジーの視点」(縫部2001:72)の中で、「死んだ教室と生き生きした教室」という小題の下に、従来の機械的な「文型練習」の問題点として以下の六つを指摘している。

第一に意味を排除していること、第二に場面から遊離していること、第三に話者と聞き手の間に欠如した情報があるわけではないこと、第四に何かを達成することが目的ではないこと、第五に表現していることが自己とは直接関わっていないこと、第六に自他の間のインターアクションがないことである。以上のことは、Pica et al. (1993) が言語習得に有効なタスクの条件としてまとめた内容と一致しており、オーディオ・リンガル・メソッドの限界を示して、コミュニカティブ・ランゲージ・テーチング (いわゆるコミュニカティブ・アプローチ) の特徴を表わしたものである。

5. タスクを活用した授業の課題

以上の縫部の六つの指摘は、タスクを活用した授業の観点から、従来の特にオーディオ・リンガル法 (Audio-Lingual-Method=ALM) との顕著な違いを示した指摘と言えるものである。

一方、ハワイ大学の授業を見学して、筆者は以下の点で、「タスクを活用した授業」には今後の課題が残されていることを感じた。

その第一は、英語の使用についてのことである。タスクを遂行するに当たっては、そのタスクの目標・方法と手順そして使用する言語形式 (文型や慣用的表現など) などが事前に学習者に理解されていなければならない。

例えば「You're my wife」というタスクを取り上げたとして、このタスクの目標が、自分の家族を捜すことが目的であること、次にタスクを行なう手順として、1) 封筒の中からカードを一枚抜き出すこと 2) カードには自分の情報が左側に、捜す人については右側に項目が書いてあるのでそれぞれについて尋ねること 3) 同じ項目のリストを持っている人と出会うまで学習者同士が尋ね合うこと 4) お互いにカードを見せてはいけないこと、そして、口頭でコミュニケーションを日本語で行うことなどの一連の指示を学習者にあらかじめ

め理解させておかなければならない。仮に書いたもので指示を徹底するにしても、学習者の母語、あるいは仲介の言語が必要となる。タスクのタイプや日本語クラスのレベルにもよって異なるが、筆者が見学したハワイ大学の日本語クラスでは、授業の時間的な制約の上から、タスクの指示は付随的なものとして、英語によって説明がなされることが多かった。さらに学習者がタスクの指示を理解するためのコミュニケーションや、グループでのタスクを進めていく過程においても、学習者同士のコミュニケーションは英語によってなされることが多く、英語に頼ってタスクが行われる傾向が目立った。英語の多用が目立って、目標言語を使用するという授業ルールが忘れられ、実際のタスクの時だけ部分的に日本語が用いられるという結果になり、目標言語と媒介言語の使用が本末転倒になって、両者のバランスをどのように取っていくべきかの課題が大いにあるとの印象を受けた。

「言語学習に最適あるいは理想的なインプット (optimal input) を巡って、Krashen (1981a) が、インプットの仮説 (input hypothesis) とよばれるものを提示している。」のは、夙に知られていることである。この仮説は学習者にとって理解可能なインプット (comprehensible input) が習得の促進の根本をなすというものである。岡崎 & 岡崎 (1990, p.230) によれば、「一般的には、インプットは量が多く与えられることが一つの条件であるけれども、それだけでは不十分である。それが学習者に理解可能なものになることが重要な条件である。「理解可能」とは、現在到達している習得の段階よりも「わずかに高い水準」のインプットいわゆる $I + 1$ に当たるインプットが習得促進に最も効果的であるとされる。」以上のことは、言語習得における効果的なインプットの条件を示すものであるが、タスク達成のための指示と理解可能なインプットをどうバランスを取って提示していくのかは、「タスクを活用した授業」の課題の一つだと感じた。母語・媒介語と目標言語によるインプットの機能的な配分が、目標言語の習熟にも影響を及ぼすことが考えられるからである。

同時に、一般的には、目標言語による発話の機会が多ければ多いほど習熟度が高くなる可能性は高いというのが筆者の持論であるが、Choudron (2002: 123) はアウトプットの「言語産出」について、「学習者は、目標言語をより頻繁に、より正しく使うほど上達するということは、技能は産出練習、つまりその技能を使うことによって習得されるという、どちらかという伝統的な考え方から来ている。この考え方はEllis (1980) によって支持されており、また最近では、Swain (1985: 248頁) の「理解可能な出力仮説」の中で、次のような言い方で論じられている。」と述べて、Swainの知見を紹介している。

すなわち、Swain (1985: 248) は「出力の機能の1つとして、自分が持つ言語上の蓄積を意味のある形で使う機会を提供する、ということがある。(Frank) Smithの主張によると、人は読むことによって読み方を、書くことによって書き方を学ぶという。同じように、人は話すことによって話し方を学ぶという言い方も、主張できるはずである。」と述べ、さらに、学習者の出力について、「言いたいことを伝達するだけでなく、正確に筋道だてて、

また適切に伝達する内容を目指して、強制的に産出されたものではなくてはならない。出力を「強制的に産出させる」という概念は、理解可能な入力*i* + 1の概念に対応するものである(249頁)」(Choudron: 2002: 124)と述べている。Swainによれば、理解可能な出力とは、対話者に理解できる言語表現のことを指しており、そこでは文法的な正確さが重要な役割を担っている。

タスク達成の過程において、学習者が相互に補い合うインフォメーションの中で、学習者は目標言語による発話を自己に強制することが必要であり大切であると筆者は考える。学習者の発話の機会が多ければ多い程、すなわち産出の蓄積が増す程に、表現力と流暢さは身に付いていく。強制的な産出に関しては、教師の適切な指導が問われることになるだろう。なぜなら、学習者を「情意上のフィルターの低い」状態におくことの大切さと学習者の産出の必要性を強調することには、兼ね合いの難しさがあるからである。両者の均衡を適度に保つことが教師の力量として問われることになる。筆者は、コミュニケーションにおける産出練習の重要性がもっと重視され検討されるべきものだと考える。

また、学習者が自国のクラス授業において、説明や指示を英語・母国語により行われて来た場合、日本に来て日本語による授業に長い期間を通じて慣れることができず、英語での説明を求めて目標言語を使用する機会を自ら減じてしまうことがある。学習ストラテジーを自ら工夫したり活用するという努力をしないままに、英語に依存する姿勢からなかなか抜け出せないのである。学習者が目標言語の習得を積極的に志向するためにも、自国のクラスでもできるだけ多くの目標言語による授業が必要であり望ましいことであることを強調しておきたい。

「タスクを活用した授業」における課題の第二番目として、文法すなわち言語形式をどのように学習するかということがある。タスクを達成する前提として、達成のために必要な表現の文法が理解され、習得されている必要がある。コミュニケーションは単なる言語形式の学習には留まらないが、コミュニケーションのためにはそれらの言語形式が習得され、その上でそれらを適切に使用しながら伝達を行なうことが必要である。文法が言語表現の基本的・中心的学習であることは確固とした事実であり、重要な要素であることは間違いがない。

これまでのコミュニカティブ・アプローチによる言語教育では文法の位置付けは明確なものではなく、吉岡は「第2言語としての日本語習得研究 — 現状と課題 —」(吉岡: 1999: 23)の中で、「現在、コミュニケーションを重視した授業に関心が高まっている一方で文法を教えることが再評価されている。この一見矛盾する二点をどう融合させるかは研究者の間でも意見が統一されていない。Focus on formを提唱するLongのこの研究は、その一つの例を示している。つまり、あくまでもタスクを中心とした意味の交渉をより多く含む教室活動を続けながら、同時にその活動を中断せずに形式を意識化させる効果的なエラーを修正する、その修正のしかたを探ろうというものである。」と形式すなわち文法の必要性を

述べている。

以上のような吉岡の指摘に関連して、筆者はハワイ大学で見学した学習歴2年半目の202のクラス授業で見聞した指導方法を、コミュニケーション・アプローチにおける文法学習のありかたの一つの方向を示すものとして次に紹介したい。

202の授業においては、「タスク中心の指導」活動の一つであるロール・プレイを取り入れながら、まず言語形式としての文法を文型練習 (Pattern practice) によって練習し、その後その文型を取り入れたロール・プレイを行うという方法で、基本的に授業は二段階で構成されていた。一つの授業に言語形式の学習とタスク活動が交互に組み合わせられて、両者を結合した形で授業が進められていった。

その日の授業では「～でしょう」という用法が、絵カードによる場面提示の下に、

1) 教師：「バス遅いなあ」

学生：「もうすぐ来るでしょう」

教師：「この人は女の人でしょうか、男の人でしょうか」

学生：「たぶん女の人でしょう」

教師：「どうしてそう思いますか」

学生：「メイクアップもしているしブレスレットもしているしヘアスタイルもきれいだし、多分、女の人でしょう」

のように、次々と例示されて、教師と学生は質疑応答の練習を繰り返した。その練習の中で、学生は「～でしょう」の意味を理解し、用法を場面・状況と共に確認するのだが、その過程で教師は意識的に、「～でしょう」には肯定・否定形、ル形とタ形が前接することを質疑応答に取り入れながら文型練習を行った。この文型練習は各種の異なる絵教材を使用しながら行われるのであるが、文型練習の次には内容の異なる数種のロール・プレイが挿入されて、学習者はペアにより、またグループにより、ロール・プレイでコミュニケーションを行なった。このような一連の過程の中に、文法練習とタスク活動の組み合わせによる授業が目指されていると観察された。

この授業で、注目されたことが数点ある。それは、教師はコミュニケーション能力の育成を目標としながら、以下のような指導方法を取り入れることで、文型をコミュニケーションの基本とし、文法学習を重視していると観察されたことである。また、コミュニケーション・アプローチの学習目標を基本としながらオーディオ・リンガル・アプローチなどの伝統的な学習方法も活用していたことである。

注目された第一のことは、新出の文型項目の練習の際に、転換練習 (transformation drill)、応答練習 (response drill)、拡大練習 (expansion drill)、繰り返し練習 (repetition drill) などのオーディオ・リンガル・アプローチの練習方法を取り入れていたことである。

第二は、既習の文型や表現形式を現在の学習内容に積み重ねていくことを学習者に要求していたこと、すなわち文型を積み上げていくことで表現力を高め、コミュニケーション能力

を高めようとしていたことである。

第三に、文法や表現の誤りを訂正し、学習者に修正を行わせ、正確な表現をするように求めていたことである。

第四に、言いたいことが伝わればよいとして、単語だけを言えば良いとするのではなく、文章を最後まで言い終わるように指導していたこと、などである。

以上の四点は、コミュニケーション型学習指導方法の中で、効果的な伝達、意味内容の優先、正確さよりは流暢さという観点が優先されて、ともすればないがしろにされる傾向がある点だけに、この202の授業では、従来の長年の日本語教育の成果とコミュニケーション・アプローチが統合された形で、授業が行われている印象が強かった。唯一絶対の教授法ではなく、授業目的、学習者のレベルやニーズなどに応じて、いろいろな教授法の利点を生かし、統合し取捨選択を行うことが必要であり、そのような認識と技量が教師には必要だと感慨を新たにした。

「タスクを活用した授業」の課題に話は戻るが、課題の第三として、生徒の犯す誤りの訂正をどうするかということがある。岡崎&岡崎（1990：45）も指摘するように、「言語教育におけるコミュニケーション型・アプローチに対して最も多くなされる批判の一つは、それが生徒に誤りを、特に文法的誤りを犯させるということである。」。

「タスクを活用した授業」においては、誤りはいつどのように訂正されるのだろうか。伝達内容が伝わりさえすれば、誤りは言語習得に必要な過程として見過ごされ、時期が来れば自然に修正されていくものと見なされてしまうのであろうか。ハワイ大学の「タスクを活用した授業」を見学する中で、学習者の誤りが見過ごされたままに授業が進行していく状況に何度か遭遇した。

これまでの筆者自身の言語学習経験と教育経験から考えても、誤りは適度に指摘されることが必要であり、誤りを修正しながらより正確な発話を目指すことは学習の進歩と表現の向上につながるものであると確信する。もちろん、情意フィルターが高くなり緊張や不安を与えることは配慮されなければならないし、ましてや誤りに対して、強い矯正によって学習意欲が阻害されるようなことはあってはならないが、学習者が自己の文法的そして表現的な誤りを知ることは習得の進歩と向上を推し進める上で必要なことではないだろうか。

Choudronは、Hendrickson（1978）の訂正の扱いに基づいて、授業中の口頭での誤りの訂正について、以下の論点から検討している。（Choudron 2002：177）

- 1) 学習者の誤りは訂正されるべきか？
- 2) そうだとすると、学習者の誤りはいつ訂正されるべきか？
- 3) 学習者のどの誤りが訂正されるべきか？
- 4) 学習者の誤りはどのように訂正されるべきか？
- 5) だれが学習者の誤りを訂正すべきか？

ここでは、Hendricksonの上記1と2についての結論を紹介するに留めるが、Hendrickson

は言語形式の「誤りを訂正することに肯定的」であり、2については「誤りの訂正は「文法操作練習」に限るべきで、伝達中心の活動は、誤りの訂正に焦点をおくべきではない、と言っている」(Choudron 2002:178)。このようなHendricksonの見解は誤りの訂正に関して非常に示唆的なものであり、学習活動の種類やその時の必要性を見極めながらではあるが、誤りを適宜指摘し訂正を促すことは、学習者の言語習得に貢献することであり、適度な機会と適正な訂正の促し方は、教師の才量と判断・能力に関わっていると考えられる。

6. マウイコミュニティカレッジに見る留学とタスクの遂行

2002年7月21日(月)の朝、筆者はハワイ大学マノア校のあるオアフ島を旅立ち、マウイ島に向かった。マウイ島にはマウイコミュニティカレッジ(MCC)があり、今回のハワイ大学訪問の中にマノア校とは別にMCCの訪問を希望していたのだった。

ハワイ大学の中心キャンパスはマノア(Manoa)校であるが、その他にもヒロ(Hilo)校、西オアフ(West Oahu)校に4年制のキャンパスがあり、加えてハワイ各島に2年制のコミュニティカレッジ(CC)が七つあって、ハワイ大学は10のキャンパスから成り立っている。

MCCはそれらのCCの一つであり、それらのCCの中でもMCCは甲南大学とは特に縁が深かった。毎年、甲南大学の一年留学プログラム(Year-in-Program)の中にMCCからの留学生が必ず参加しているからである。例えば、過去5年間のMCCからの参加学生数は、1997年には参加留学生総数の5.4%(2人)、1998年にも前年と同じく5.4%(2人)、1999年には9.4%(3人)、2000年には2.7%(1人)、2001年には7%(3人)を占めている。

かねてから、MCCについては、甲南プログラムに参加したMCCの留学生から、口々にコミュニティカレッジという規模から現地で日本語コースを取っている学習者数は多くはなく、Deleon Hiroko先生という日本人の先生が一人で全員の学生を担当していることと、その先生の努力なくしては、マウイという離島から日本へ留学に来ることはできなかつたらうということを、耳にしていた。

MCCを訪問するに当たり、MCCの学生が毎年継続して甲南大学のプログラムに参加することから、今後の学習計画のためにも、その教授法・成績評価方法・使用教材・漢字及び四スキルの指導方法などについて、担当のDeleon先生と話し合っておきたいと考えていた。訪問の当日は夏休みの最中であり、授業の見学はできなかったが、日本語授業に関する情報や意見の交換とともに、大層印象深いお話を伺うことができた。それは、「MCCの学生にとって留学することとは一体何であるのか」というDeleon先生の留学と日本語学習に関する次のようなお話であった。

MCCでは、コミュニティカレッジということが示すように、四年制の大学と比べると授

業料はかなり安く設定されている。しかしそれでも経済的に余裕がなく、働きながら勉強を続けている学生が多い。そのような生活の中で、大学で一週間に4時間（65分×4）の日本語コースを学習し続けていくことは、勉強時間を獲得するための生活環境を整える上からも、四つのスキルの向上のために取り組むための学習時間の確保と意欲の保持の上からも、学習者には大きな努力と根気が求められる。そのような日本語学習のコースにあって、Deleon先生は、学生が一年生の時から日本語学習の目標として留学をめざすことを指導するのだそうである。

MCCの日本語コース選択の学生には、白人、日系人と共に、フィリピン系、韓国系、ハワイアン系などの相対的に経済的基盤の弱い人達も入っている。MCCの日本語コース選択の学生にとって、留学するという事は、マウイという島から離れて海外に目を向け、外国で外国人の中で暮らすという初めての体験を産み出すことである。そしてそれと同時に、留学の経費を賄うための経済的な準備、将来につながる生活設計に及ぼす影響など、留学を実現するための計画はまさに人生の一大転機に連なることとなり、それらの夢と希望の可能性を追うためには、日常的なたゆまぬ努力と判断力と行動力、そして挑戦力が求められるということである。Deleon先生は、日本語を学習しそれを習得していく過程は、その計画の実現と達成の道につながる過程であること、そのために努力することは、日本語学習の目標と意義を実現していくことに他ならず、同時にそれらの実現は彼らに自信と意欲と希望をもたらすエネルギー源となると考えているということである。

毎年、以上の計画の実行に向けて、Deleon先生は年度始めから、コースオリエンテーションで、学生に日本語学習の将来には留学の可能性があることを話し聞かせ、それについて、学期を通じて日常的な指導を行うと同時に、毎年、夏の終わりには留学に出発する学生達の壮行会と、これまで日本留学を体験した人達の交流会と、そして将来に留学を希望している学生達が情報を得るための会の三つを合流して定期的な会合を催しているとのことだった。

ハワイ大学の留学プログラムの受け入れ校が甲南大学ということで、その会には「甲南の夕べ (Konan Night)」という名前がつけられており、折りしも私がMCCを訪ねた当時は2002年度の2名の学生を甲南大学に送る準備が進められているところだった。MCCの留学志望者にとって、2002年度の留学は、甲南大学への費用が当初聞いていた額よりも高く、そのために工面に走り回らなければならなかったり、甲南大学以外に留学条件が良い受け入れ校が出現したりという新たな状況が生まれてきた年だったそうである。そのことをDeleon先生から耳にして、「甲南の夕べ」という名前がいつまで維持できるのだろうかと不安な気持ちを抱いたものである。

教育とは、学生が自身で新しいものを創り出す力を自分の中に育てていく力をつけることである。それを実行し、達成するための支援者として教師は存在する。学生が日本語学習の過程で日本への留学を目指すことは、留学への実現を通じて、学生の成長の契機を作

ることになり、育成へと導くものになり得る。「教えるとは、学びにつながる認知プロセスに対する深い洞察力をもとに、学習者オートノミー (learner autonomy) を育てること」(Aoki: 2001: 180) であると言われるが、Deleon先生はMCCの日本語コースの学生に対してこのことを実践しているのだと感じた。このようなDeleon先生との出会いと語らいは、筆者に仕事への意義を確認させてくれると同時に、今回のハワイ大学訪問について印象深い成果を与えるものとなった。

学習者が自国の大学の授業において学習し習得した成果である日本語能力は、本来、諸々の問題を解決するために、生活の中で活用し伝達力を発揮することを目指して学ばれてきたはずである。したがって、習得された日本語が生活の中で活用され、それによって問題解決が果たされた時、学習者は初めて学習の成果を得たという実感を味わい、日本語学習というタスクは実りある学習となって学習者に喜びを与え、学習という一つのタスクが遂行されたと言えることになる。

岡崎&岡崎 (1990: 155) は、学習においてタスクが可能にし得るものとして次の項目を挙げている。

- a. 学習を作り出すこと
- b. 動機の創出
- c. インプットの処理とインターアクションの創出
- d. 教室外のコミュニケーション能力の養成
- e. 異文化間コミュニケーション能力の養成
- f. カリキュラム上の柔軟性の創出

以上のaからfに挙げられた項目は、授業において、タスクが学習者にとってどのような積極的意義を持つのかということである。しかし、この意義は日本語学習の中で留学を経験すること自体を一つの大きなタスクと捉えても当てはまることである。すなわち、日本語学習者にとって留学することとは、目標言語の国の日本で実際に生活し暮らしてみながら、現実生活の中で日本語を使用し学習する動機と状況を作り出すことである。日本に留学し生活してみるということは、とりもなおさず毎日の行動の一つ一つが自分で解決を図らねばならぬタスクとなり、毎日の生活は具体的に選択し決定していくタスクの連続となる。日本での生活の中で学習者はたくさんのインプットを処理しそれに対応してインターアクションを創り出していかねばならぬであろう。そしてまた、日本の社会生活の中でコミュニケーション活動を行ないながら、異文化コミュニケーションを体験し、それを自己の中に取り込むことによって思考の幅を広げながら、さらに日本語コミュニケーション能力を強化し拡大していくものと思われる。

MCCの学生に限らず、留学という体験の意義は大きくて深い。留学という経験がもたらす成果は言語習得の機会の獲得のみには留まらない。留学を志すことで、自己の内面をそれまでの生活空間から異文化と多文化の環境空間に拡大する思考が生まれる。そしてまた留学

した暁には、慣れない外国生活の中で、いろいろな人と接触し揉まれたり衝突したりしながら自問自答を繰り返し、自己の存在について改めて発見したり考えさせられる機会を得る。異なる生活文化の中で現実に暮らしながら、将来、自分がどのように生きていけばよいのかを思考していく時間となり得る。

甲南大学の留学プログラムに参加することは、日本社会で生活することを意味すると同時に、プログラムに参加する他の国々の学生達との多文化との交流の機会や場を得ることともなる。日本に滞在し日本人家庭にホームステイをしながら、大学では日本人の学生と接触し、日本語とジャパン・スタディズのクラスでは自国以外の海外からの留学生とのインターアクションがある。「そもそも学習は学習者と学習環境の相互作用である。」(浜田：1999：184)と言われるように、留学は、学習者自らが主体的に学習者ストラテジーを考え活用し、学習環境を選択しそれに働きかけ、自身に変化を与えて、自己を発見し確認する機会に満ちている。留学は、自己への挑戦という課題に対する学習の過程であり、留学の達成は一つの課題としてのタスクの完成に値する。

7. 日系アメリカ人と日本語学習上の特徴

個々の学生の留学目的や課題はさまざまであろうが、ハワイ大学からの甲南大学留学生の中で、日本への留学目的とその成果について、特に注目されるのが日系アメリカ人(以後、単に「日系人」と記す)の学生達である。その年度にもよるが、ハワイ大学からの甲南大学留学生の中で日系人の占める割合は大きく、例えば、1997年度にはハワイ大学からの留学生総数の中で日系人学生の占める割合は81.4%であり、1998年では50%、1999年度には60%、2000年には69%、2001年には67%とハワイ大学からの留学生の半分以上が日系人である。この場合の日系とは苗字に日本人の名前を持つという意味に限定しているが、さらに家系の中に日本人の血が混じる学生ということであれば、上記の数字はもっと高くなると思われる。

日系人が日本へ留学する動機としては、一つには祖先の言語である日本語を習得したいとか、日本語習得によって、将来、日本語を生かして日本と関係する職を得たいとかの言語習得に関連することが多い。幼児期より周囲の人々から折りにふれて耳にする日本語に身近な親しみを感じ、そのために、習得も容易だと感じる学習の環境要因が日本語学習の動機を強め、さらなる目的として日本留学へと結びついていることが推測される。しかし、もう一つの留学動機として、本人の内的な要求から、自分の精神的ルーツを求めて、自己確認や発見のために日本文化や生活や思考を体験したいということが根底にある場合もある。

ハワイ大学からの日系の学生を日本語クラスの中で見ていて観察されることは、彼らの自己主張の弱さ、自己表現の消極性、団体行動を取ることが多いこと等である。これらの特徴は日系人ではなくても、日本の大学生を特に欧米の学生と比較した際に、類似の特徴が観察

される。別の言葉で表現するなら日系の学生には協調性、謙虚さ、従順さ、大人しさが他の欧米の学生より勝っているとも言えるのである。

日系の学生達は、日本語学習の上では、家族や周囲から日本語を聞いて育ち、ある程度は生活に必要な慣用的日本語を習慣的には使えるのであるが、学習方法論という側面から見れば、体系的、構造的に学習するのが難しいという弱点を抱えている。幼児期から多少なりとも日本語のインプットの環境が与えられ、日常の談話を生活の上で経験することで日本語習得が行なわれて、場面や状況の中で日本語を使用するという習慣を身につけている。したがって、経験的にある程度までの日本語運用能力は獲得しているのだが、日本語の授業の中で文法項目を体系的に学習しながら積み上げ、それらの学習した言語的知識と体系から、さらに表出を仮説的に検証し試用していくという方法が取れずに、伸び悩むケースが多く見受けられる。日本語が規則や体系として捉えられるのではなく状況や場面の中で経験的に形成されているためか、どんな場合にその文法項目が必要であり、どのように適用したらいいのかといった体系付けが苦手であり、整理することが難しいようである。そのことが原因となって、日本語学習の動機や関心が薄れ、学習の意義も希薄となって次第に学習意欲や成果が減退していく傾向が見受けられる。

上記の意味と理由から、日系学生の学習には、状況や場面での日本語のインプットによる接触が習得の重要な要素となっており、インプットを「学習者が談話を経験することを通して言語習得の自然の道筋が形成される」(Hatchその他：1983)と見なす「相互交流論による見方」に適用事例として示すことができる。「相互交流論による見方」とは、インプットは頭脳の内と外の相互交流によって言語習得を行わせるとの見方である。「言語の習得は特殊な何かの刺激でもなく、あるいはあらかじめ頭の中で作られている規則でもなく、学習者とそれを取り巻く人間の間でなされる日常的な談話のやりとりの中で自然に形成されていく」という見方である。それによると、「インプットは学習者とその言語の話し手との間の意味のある交流を可能にする重要な契機であり、従ってこのようなインプットこそが言語習得を促進するカナメであることになる。」日系人学生の日本語習得に効果的な方法とは「現在の習得の段階+1」のインプットにより、教師と学習者がコミュニケーションを通じて、言語習得をはかることにある。そのような学習方法という観点からも、コミュニケーション的な内容と機能を重視しながら行なうタスク活動は、日系学生の日本語学習の特徴を生かしながら、学習への意欲を高める上でも有効な方法であると期待される。日系学生を多く抱えるハワイ大学が上述のような日系学生の日本語学習の特徴をも考慮に入れて、タスクを活用した日本語学習指導と授業を取り入れ行なっているとすれば、その将来に、明るい展望と成果が期待されるのである。

8. 終わりに

直接に学習現場を訪れて授業に参加し、そこで教える教師の方々と直に意見を交換し合う事ほど刺激的で勉強になることはない。正にコミュニケーションの大切さを実感し、直接に交流することの喜びと意義の大きさに率直に思い至った今回のハワイ大学の訪問であった。今回の授業見学を実現して下さったハワイ大学の関係者の方々に心から謝意を申し上げたい。また、快く授業の見学を許可して下さった現場の先生方にも心からの御礼を申し上げたい。

ハワイ大学で見学した授業については、帰国後に、甲南大学の日本語講師研究会の中でいくつかの具体的な教材を紹介しながら報告した。その報告の結果は、今後、それぞれの先生達がクラス授業の指導の中で反映していくものと思われる。また、ハワイ大学訪問の成果を今後、甲南大学において、いかに反映しプログラムと日本語授業に結実していくかは、もう少し時間をかけて検討していきたいと考えている。

ハワイ大学で見学した授業の中に、ビデオ撮影を許可して下さる代わりに、フィードバックすることを条件として、甲南大学の日本語の講師に公開を許して下さった授業があった。撮影して持ち帰ったビデオテープは、現在、甲南大学の講師がそれぞれの感想や意見を書き込んでフィードバックを行なっているところである。このようにして、ハワイ大学と甲南大学の日本語授業の間に連繋が生まれ、人的かつ学術的な交流が行なわれることは喜ぶべきことである。

訪問から帰って、現場の人々の交流と情報交換と連絡こそが今後の国際交流プログラムの成功の鍵となることを改めて実感した。この訪問を通して、多くの先生と交わした諸問題についての意見交換やアイデアなど、今後の甲南大学の日本語授業と留学プログラムの上に生かしていきたいと考えている。この訪問が筆者一人の成果にとどまることなく、多くの方にも共有していただけるようにとの思いから、本稿は報告をかねての論考とさせていただいた。

「タスクを活用した日本語授業」は、現にハワイ大学で行なっている試みであるばかりではなく、日本語教育全体にとっても実験的で挑戦的な課題を盛り込んだ取り組みである。その内容は日本語教育全体の注目を集めるに値し、その成果は言語教育全体に還元されるべきものと思われる。

注

注1) 掲載の授業見学時間割表は、筆者の訪問に当たり、ハワイ大学が用意してくれた 'Professor Harada's Visit/Class Observation Schedule' に拠る。元の表には、各授業の担当者である先生のお名前が記載されていたが、本稿では、各レベルを代表して授業を見学させていただいたとの考えから、先生のお名前を取外して外させていただいた。このような筆者の考えに対し、ハワイ大学の先生達の御理解を賜りたいとの思いと共に、授業を見学させていただいた先生達に改めて御礼を申し上げたく、ここに感謝の気持ちを記したい。

参考文献

- 青木 直子 (2001) 「教師の役割」『日本語教育学を学ぶ人のために』182-195 世界思想社
- 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- 鎌田 修・川口義一・鈴木 睦編 (1996)『日本語教授法ワークショップ』凡人社
- クレイグ・ショードロン (2002)『第2言語クラスルーム研究』田中春美・吉岡 薫共訳, リーベル出版
[Craig Chaudron (1988) *Second Language Classrooms*, Cambridge University Press.]
- 縫部 義憲 (2001) 「ヒューマニスティック・サイコロジーの視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』72-86 世界思想社
- ネスストブニー, J. V. (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネスストブニー, J. V. (1999) 「言語学習と学習ストラテジー」『日本語教育と日本語学習 — 学習ストラテジー論にむけて』3-22 くろしお出版
- Hatch, E. M. (1983) *Psycholinguistics: A Second Language Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- 浜田 麻里 (1999) 「学習者はどのようなストラテジーを使っているか」『日本語教育と日本語学習 — 学習ストラテジー論にむけて』69-80 くろしお出版
- 山岡俊比古 (1997)『第2言語習得研究』桐原ユニ
- 吉岡 薫 (1999) 「第2言語としての日本語習得研究 — 現状と課題 —」『日本語教育』100, 7-18
日本語教育学会
- 吉岡 薫 (2001) 「第二言語習得の現状」『日本語教育学を学ぶ人のために』158-173 世界思想社

2002. 8. 25記