

12周年を迎えた夏期日本語集中講座の今後の方向性

富 阪 容 子

1. はじめに

1997年に開講された「甲南大学夏期日本語集中講座」は毎年6月上旬から7月中旬にかけて実施される6週間の日本語学習プログラムである。これまでに多数の留学生を受け入れて今年でちょうど12年目を迎えた¹⁾。この短期集中講座においては豊かな異文化体験の機会に恵まれると共に、言語学習面で飛躍的な成果を得られるという点で高く評価されている。すべての参加者は全期間にわたってホームステイを体験しながら日本語学習を続けることになっている。当初はハワイ大学との提携プログラムとして開始されたが、現在では参加者の幅を広げてカナダのビクトリア大学及びアメリカの他大学からの留学生を迎えている。毎年ハワイ大学からは引率の先生が参加者の生活面や学習面の支援のために同行している。年月を重ねるごとに提携先との協力関係が強まって、そのおかげで参加者の学習歴や学習動機及び参加目的に関する情報が次第に蓄積されてきた。それらをできる限り活用して、参加者のニーズと合致したコースデザインを選定できるように努めている。学習シラバスが適切なものであるかどうかには絶えず目を配りつつ適合したカリキュラム作りを模索している。本稿では夏期日本語集中講座によって得られる学習効果を再検討しながら、今後のコースをより良い方向で継続するためにいかなる改良点があるかを考察していきたい。特に、夏期日本語集中講座の中で積極的に導入されている「日本語体験学習」の実態について報告すると共に、その位置付けと今後の可能性を探りたい。言語プログラムをコミュニケーション方向へと進めるための実践研究の一步となることを願っている。以下、本稿では「甲南大学夏期日本語集中講座」は「夏期日本語」と呼ぶことにしたい。

2. 学習者のレベル及びコースの概要

夏期日本語に参加できるのは、提携先大学で1年間の日本語学習歴があり、2年次に相当する日本語コースの単位を取得することを希望する者に限られている。ハワイ大学において実施されている1～2年次の日本語教育は²⁾「四技能コース」と「コミュニケーション重視コース」の二種類のコースに分かれている。前者は読み書きを含んだ総合的学習を目指したものであるが、後者は読み書きを抜きにして、コミュニケーション能力の養成を第一目的とするものである。つまり後者のコースを選択した学習者は漢字学習の経験がない。このような学習目的の違いに加えて学習時間にも違いがある。前者では週4日の日本語学習によって

各学期4単位が認定されるのに対して、後者では週3日で3単位しか認定されない。甲南夏期日本語はどちらのコースを選択した者も参加できる。参加者は6週間で120時間の日本語授業を受講して、すべての課題に合格することによって、ハワイ大学における2年次の「コミュニケーション重視コース」相当の単位（6単位）が取得できる。1年次に「四技能コース」の単位を取得した学習者も、夏期日本語に参加した場合は「コミュニケーション重視コース」の単位しか与えられない。そのために、3年次のコースに進みなければ帰国後にハワイ大学の「読み書きコース」を追加受講しなければならない。

このように同じハワイ大学からの参加者であっても、言語学習歴にも言語能力にも差が見られるのだから、他大学からの参加者は実力的にも気質的にも著しい差が見られることがある。ビクトリア大学ではハワイ大学のような二つのコースが設定されているわけではなく、すべての日本語コースは四技能の習得を目指した総合的アプローチに基づいている。ビクトリア大学からの留学生は出席率に関しては厳しいチェックを求められるが、成績は合格点以上とりさえすればよいとされている。ビクトリア大学から提示される課題を果たした留学生は「日本語」の単位に加えて「日本文化」の単位を取得することも可能となっている。提携先において夏期日本語がどのように位置づけられているかによって、学習者のニーズや参加目的に大きな差が見られる。この両大学以外にも、アメリカのパッファロー大学やカナダのカールトン大学等からの参加者も受け入れているが、人数が限られているので各個人によって気質が異なるとしか言えない段階である。

ハワイ大学からの参加者は主として次のような学習動機を持っている。「日本人との接触の機会があるので、日本語ができると有利」「日本のサブカルチャーに興味がある」等である。多数を占める日系人の学習者は「自分の祖先の文化について見識を広めたい」という願望を持っている。実利的には、留学中に取得した単位並びに成績がほぼそのまま自国の大学で認定されることが重要なポイントになっている。彼らが帰国後も日本語学習を継続するかどうかはまだ不確定要素である。異文化体験ができる上に、単位が取得できればそれで終わりと考えていた参加者の中から、将来において日本語学習を継続する意思を固める者が出ることも実際にはあり得る³⁾。

以上のように出身大学によって異なった参加目的を持っているが、甲南の夏期日本語ではバランスのとれた言語能力の発達を目指している。出身大学、出身コースを問わず、すべての学習者が言語能力の上達を実感できるように、毎年シラバスを微調整していくことが求められている。一日のうち前半の時間には正確さに重点を置いた基本言語項目の指導⁴⁾が行なわれて、後半の時間にはコミュニケーションを重視した活動として、聞き取り練習や会話練習などが行われる。更に、教室外環境を積極的に取り入れた「日本語体験学習」によって自然な会話能力を養成することを目指している。

6週間の夏期日本語の総120時間のうちの10時間は「文化」に関する講義に当てられている。「生け花体験」のような実際的な体験も含まれるが、日本文化についての知見を豊かにする

ための講義が媒介語を用いて実施されている。各講義を受けた学習者はレポートを提出することによって日本語授業受講と同様に見なされる。異文化に対する興味が言語学習のための強い動機付けとなることはしばしばあり、逆に言語学習を始めたことがきっかけで、その国の文化一般に対して強い興味をかき立てられることもよくある。それらの理由から考えても、言語学習のための総時間のうちの一定割合が「文化」に関する講義のために使われていることは大いに意義があることだと考えられる。

3. 教室外環境の活用

教室外で得られる言語習得の場面のうちの最大のものはホームステイ先におけるインターアクションである。ホストファミリーから得られるインプットは自分にだけ特別に向けられるものであるから、それは最大の刺激となるだろう。ホストファミリーの一員としての体験から多くのインプットとアウトプットの機会が得られる。日常的な挨拶を初めとして、自宅に遅く帰る時、夕食が不用な時、手伝いを求める時、手伝いを申し出る時等の場面でどのように伝達すべきか、どのような言語使用が適切であるかを実践の中で習得していく。ホームステイ先での毎日は異文化体験の連続であり、自然言語習得のための宝庫であると考えられる⁵⁾。

夏期日本語総120時間のうちの約半分に相当する時間数は言語形式に焦点を当てた練習のために使われているが、どんどん新しい語彙や文型を学習しても実際に使用の機会がほとんどないか、または使用場面に出会ったとしても使いこなせないとしたら残念なことである。教室内で学習したことが教室外で生かして初めて習得したと言えるだろう。正確さに重点を置いた教室活動によるインプットが十分に得られて初めて自然習得の可能性が出てくると考えられるが、その逆に教室外でのアウトプットが刺激となって教室習得を有効に進める場合もあるだろう。

そこで教室学習と自然習得との双方の長所を生かすために「日本語体験学習」を数回にわたって実施している。「体験学習」という用語は一般的にさまざまな意味で使われている。たとえば自然観察のための体験学習もあるし、日本の文化の一つとして京都の伝統工芸を学ぶという体験もあれば、かやぶき屋根の家で昔の暮らしを体験する試みもあるだろう。「日本語体験学習」の場合にも教室外場面を活用するという点は共通であるが、より重要なのは日本語によるインターアクションの量と質である。体験する内容の良し悪しも当然大切だが、体験に伴って必然的に生じる言語面に焦点を当てるべきであろう。どのような言語上のインプットを受けて、どのようなインターアクションができるかに注目したいと考えている。

教室内における教師使用の言語は学習者のレベルに合わせてコントロールされたものとなることは避けがたい。正確さを求めるためには、ゆっくり発音したり、繰り返して発話したりといった配慮が欠かせないからである。たとえ学習者の発音が少しぐらい不自然でも教師

は意味を理解してしまうだろう。しかしながら、実際の言語使用場面ではコントロールされた言語が使用されることはほとんどなく、容赦ないほどのインプットを受けて対処しきれなくなり、自信を喪失することがありえる。そういう意味でも、日本語体験学習には教室学習と自然習得とを橋渡しする場としての意義がある。実際の自然習得の場面に教師が登場することはないが、体験学習の場合は事前活動や事後活動も含めて教師の果たす役割が大きい。次節ではその具体的な活動について詳しく述べたい。

4. 日本語体験学習の実際

1997年から2000年までに実施された体験学習については既に報告されているから⁶⁾ 2001年以降の実態について、ここで報告することにする。全6週間のうちに計7回の「日本語体験学習」の機会がある。2008年度に2クラスの参加者が体験したものは大きく2種類に分類できる。前者は教室外場面において母語話者とのインターアクションをはかる活動である。その場面はほとんどの学習者がまだ接触したことのないキャンパス内の場所（カウンセリングセンターや図書館等）から、キャンパス外の繁華街や神社、酒蔵に至るまでさまざまである。後者はビジターセッションと呼ばれる性格を持つものである。学内の国際交流団体のメンバーの訪問を受けたり、書道部や茶道部の部員に指導や援助に来てもらったりする活動を教室で行なうものである。両者共、主活動の前には事前活動があり、主活動の後には体験内容の報告などの事後活動がある。事前活動の例としては次のようなものが挙げられる。

誰かに会った時、誰かと別れる時、感謝する時、謝罪する時、許可を求める時等々の機能ごとの言語使用が求められる。このような機能別シラバスによる練習に加えて、場面別シラバスによる練習、文化面に関する予備知識の学習などが必要とされる。たとえば、神社に参拝する体験学習では「参拝のマナー」「おみくじ」「お守り」等に関する予備知識があれば役立つだろう。書道や茶道の場合には道具の名称、道具の使い方、実際の作法の基本などの知識が望まれる。言語的側面とともに文化的側面での手当も有効だ。事後段階としては矢印の右に示された活動が課題とされる。

1) 教室外での活動	事後活動
① キャンパスインタビュー	→ インタビューの結果を口頭で教師に報告
② 神社を訪ねる。	→ タスクシートを用いて報告
③ 売り場調査	→ タスクシートを用いて報告
④ 岡本買い物	→ 電話による報告
⑤ 岡本インタビュー	→ 電話による報告
⑥ クラブ取材	→ タスクシートを用いて報告
⑦ 博物館を訪ねる	→ タスクシートを用いて報告
⑧ ビール工場を訪ねるor 酒蔵を訪ねる	→ タスクシートあり

2) ビジターセッション

- ① 国際交流団体との交流 → 礼状を書く
- ② 沖縄体験 → 礼状を書く
- ③ 茶道体験 → タスクシートを用いて報告。
- ④ 書道体験 → 礼状を書く

実際に体験した者から体験していない者への事後報告はそのインフォメーションギャップのおかげで自然なコミュニケーションの好機となる。教室内外を問わず、参加者は母語話者と出会いの機会を持ち、実際に言語を使用してみることになる。これらの活動をきっかけにして同世代の母語話者と触れあうことが最も良い刺激となるようである。留学先であるからこそ豊かなインターアクションの機会が得られると共に異文化体験も豊富に得られる。

日本語体験学習の実際場面において、どのような言語使用がなされているかを、学習者本人による報告に基づいて再現してみよう。まず初めに、「東急ハンズ」で⁷⁾各売り場がどこにあるかについて店員から情報収集する場面を再現しよう。実施直後に学習者本人が文字化して報告したものを次に示す。

店員との対話

会話1. 学習者： すみません。

店員： はい。

学習者： 時計は どこにありますか。

店員： えっと、ちょっと待ってください。えっと、1階です。

会話2. 学習者： すみません。お手洗いはどこですか。

店員： そちらの階段を 下りてください。

会話3. 学習者： すみません。げたは 何階ですか。

店員： ああ、げたですか。

学習者： はい。

店員： げた、やってない。

会話4. 学習者： すみません。歯ブラシはどこですか。

店員： 歯ブラシ？

学習者： はい。

店員： 歯ブラシは3階のA。

会話1を見ると、店員だからといって直ちに答えが出せるわけではないことがわかる。「えっと」のようなフィラーを多用している。どのようなフィラーが使用されるかに関するインプットは非母語話者にとって良い学習の機会となる。会話2では、学習者は「かいだん」「おりて」等の語彙の意味を知らなかったようだが、身振り手振り等の非言語的な手がかりをきっかけに容易に情報を収集することができた。会話3の場合、母語話者は「げたやってない」という口語的な言語で応答したが、学習者は状況から意味を推察することができたらしい。

会話4の場合、非母語話者は「歯ブラシ」という言葉を正確に発音できなかったものと思われる。母語話者からのネガティブフィードバックを受けるものの、何とか対話には成功したようである。実際の場面では身振り手振りや状況判断が手助けとなってコミュニケーションが成立する。このような成功体験を積み重ねることは口頭能力開発のための大切な一歩となるだろう。

次に、大学生同士の自然談話の場面を再現してみる。以下の資料は筆者の参与観察によって収集されたものである。

日本人学生との対話

会話5 非母語話者：趣味は何ですか。

母語話者A：趣味と言えるほどのものは私にはないんですけど、ええ、まあ映画を見ることかな。

非母語話者：Bさんは？

母語話者B：趣味っていろいろあるんですが、ピアノをひくことが好きですけど。

会話6 母語話者：この紙さわってみて。こちらはつるつる。こちらはさらさら。字を書くときはね。こちら側を使って。

非母語話者：はい。（理解したという合図を英語で送る）

会話5はお互いにリラックスした雰囲気の中で趣味についての会話を楽しんでいる場面である。教室会話なら「趣味は？」という問いには「映画を見ることです」という答えが直ちにスムーズに返ってくる仕組みになっているだろうが、実際の言語使用の場面ではそれほど簡単ではない。上にも見られるように、AとBとでは異なった応じ方があるが、いずれの場合も答えが返ってくる前には前置きとしてのせりふがある。初級の学習者の場合はすべて聞き取れないと、コミュニケーションが停止してしまう恐れがある。どのような長い言語表現を浴びせられたとしても、そのうちの核となる情報だけを聞き取ることによって会話をスムーズに継続するための戦略が求められるだろう。わからないことよりもわかることに集中して、母語話者の意図を汲み取る能力はなかなか教室活動のみでは養成しがたい。筆記試験ではいつも良い成績をとるのに、実際の口頭能力が不足してコミュニケーションに成功しない例もある。また、逆に筆記試験ではそれほど良い成績を出せないのに、このような口頭運用能力に優れている学習者もいる。

会話6は、書道の実地練習を始める前に日本の大学生から書道で用いる道具一式について手ほどきを受けている場面である。「つるつる」や「さらさら」という擬態語は未知の語彙であるが、触覚さえ用いれば容易に意味が類推できるし、その言葉を繰り返すこともできる。そのような言語体験の積み重ねから学習者はコミュニケーション能力に自信をつけていくのだろう。夏期日本語講座の後半の時期になると、コミュニケーション能力の伸びが観察されるという理由の一部がここからも見えてくるようである。

5. アウトプット先行型学習の長所と短所

口頭能力の向上のためには基本文型の指導にとどまらず場面別や機能別シラバスによる会話指導が望まれている。基本的な文型練習に十分な時間を割いて満足のいくインプットを導くばかりではなく、場面に即したアウトプットを優先することが求められる。このようなアプローチはアウトプット先行型学習と呼ぶことができるだろう。ほとんどインプットの機会がない入門学習者にとっても言語アウトプットの機会が欠かせない。それが刺激となって言語習得を促進して、大きなステップとなると考えられるからである。

ある日の「日本語体験学習」ではグループに分かれて、買い物タスクを遂行し、その結果を電話で教師に報告することになっていた。電話をかけて名乗ってから会話を開始して報告すること、会話を終了したのち電話を切るという一連の言語行動の難しさを実感させられる。電話を受けた教師とのインターアクションに成功することも求められる。その電話の対話例の一部を次に示す。文房具店に行ってスタンプを買ってくるタスクを受けた学習者からの電話である。

教師への電話連絡で

学習者：先生、Aスタンプがありません。Bスタンプがあります。

教師：そうですか。じゃ、Bスタンプでもいいですよ。

Bスタンプを買ってください。

学習者：はい、買いました！

教師：え？ もう買いましたか。

学習者：いいえ・・・ え・・・買いましょう。

教師：今から買うんですか???

学習者：オー はい、はい

この会話は、指定された物品が見つからないから、どうするべきかを電話で問い合わせてきたものである。対話がスムーズに運ばなかったのは、学習者が「～ます」「～ました」の言語形式の違いを理解できていないことに原因がある。「～ようと思う」「～つもり」などの言語表現⁸⁾を学んだばかりの学習者たちはそれがまだ使用可能な段階に達していない。それどころか、もっと基本的な時制の区別さえ正しく産出することが困難である。たとえ学習した情報をインプットして、テストで高得点がとれたとしても、適切なインターアクションが可能になるところまで来ていない。このような交渉の不成功は教師をがっかりさせるが、学習者の側にはどのような影響を及ぼすのだろうか。気づきのきっかけとしての有効性が一体どれだけあるかだろうか。次の成功体験に向けての有効なステップとなってほしいものである。

電話によるコミュニケーションが成功するかどうかによって、どれだけの言語運用能力があるかを明瞭に判断することができる。多くの学習者は与えられたタスクをどのように遂行

できたか、その過程について詳細に説明する言語能力がない。電話をかけている現在地について説明できないし、タスクを終えた後、何をやる予定かも説明できない。しかしながら、このようなコミュニケーション上の失敗体験は次回からの成功体験に結びつくためのステップになることが大いに期待される。失敗体験と成功体験の双方が学習の動機付けとして役立つだろう。6週間だけの集中コースであるから、限られた時間を有効に活用するには「アウトプット先行型」のタスク活動が効果を発揮するものと期待されよう。実際のところ、上記の活動例はコース開始後2週間目に行われたものである。コースの後半になってくると、教室内学習と自然習得との融合が実を結ぶ例も多く見られるだろう。

教室外環境から学べることには幅広いものがあり、既に述べたように肯定的証拠のみならず否定的証拠も得られるので、そのインパクトは教室内で得られるものよりずっと効果的である。出会う機会があると予想される場面及び機能を予想して事前に練習することが望ましいのは言うまでもない。しかし、実際のところ予想通りに場面が展開されることはそれほど多くなく、ほとんどは予想されていないことが展開されていくのではないだろうか。むしろ予想しない事態になった時にうまく対処できるだけの危機管理能力が必要とされている。多くのロールプレイ練習は予想されるところと思われる場面を想定して事前に練習しようというものであり、それが間違いであるとは決して言えないが、すべての場면을事前に予測することは不可能である。むしろ予想されない事態に直面する場合の方が多いためであるから、その場合にどのようにサバイバルするべきかの戦略を身につけて対処することの方が重要なのではないだろうか。

6. 学習者自身による体験学習評価

夏期日本語では教室内学習と、教室外活動を中心とする体験学習との融合をはかるために試行錯誤を繰り返している。コース修了時に行う「学習者によるコース評価」によると、くだけた会話及び方言をもっと習いたいという要望がある。そのような要望があるということは、母語話者とのインターアクションの機会が豊富にあったということの証拠であろう。教室で習っている言語と実際に使用されている言語との違いに気がついたという発見は貴重である。

体験学習はコースが開始してからどの時期に実施するかのタイミングが大切である。来日当初はまだ日常生活に慣れていない時期であるから、それほど難しくない課題が望まれるし、教室内活動が単調化してきた時期は教室外で受ける刺激が効果的になるので、やりがいのあるプロジェクトワーク等の試みが求められよう。体験学習をどのように評価しているかを学習者自身に聞くと、「楽しい活動」なのか「言語習得に役立つ活動」なのかを区別して評価している。もちろん両者が融合すれば理想的だが、必ずしもそういうわけにはいかない。「楽しい活動」として評価されるのは「酒蔵見学」「ビール工場見学」「キャンパスインタビュー」

等である。一方、「言語習得に役立つ活動」として評価されるのは「教師への電話報告」や「キャンパス内外でのタスク活動」等である。日本語体験学習を評価する上で、2つのポイントがあると思われる。第一は教室外で活用される「環境要因」Aであり、もう一つは「言語のインターアクション要因」Bである。最も望ましいのはAとBの2つの要因を兼ね備えた活動である。次に、選ばれるべき要因はB要因であると考えられる。留学するという経験はすべてが異文化体験の積み重ねであるから、日本語プログラムとしては「言語のインターアクション」要因を追求すべきだろう。酒蔵見学のような活動は環境要因という点で優れているが、見学という行動のみではインターアクション要因がそれほど豊かではないので、往復で利用するタクシー運転手との会話等のタスクを織り込んで2つの要因の結合をはかっている。

更に、実際に企画するにあたっては費用や手間の点で適当であるかどうか検討材料となる。過去において実施した時に好評であったものの、運営上の理由から継続を見送った企画がいくつかある。たとえば、「児童館訪問プログラム」である。学習者はグループ別に異なった児童館を訪問して子どもたちと自己紹介したり自国の紹介をしたり歌を歌ったりして楽しい時を過ごすというものである。短時間内に豊富な異文化体験ができるばかりでなく、さまざまなインターアクションの機会が持てる。幼い子どもたちとの出会いも貴重なものである。学習者たちには好評でありながらも、交渉の難しさのために中断している。もう一つは「留学生主宰のパーティ」のプロジェクトである。学習者がどんなパーティをするかを企画して学内団体の学生たちを招待するという企画である。この企画を実施する過程での言語使用も貴重なものであると言える。しかしながら、予算上の問題点もあって、数年は実行したものの、その後は中止している。このように、やむをえず毎年継続して実行できない企画も出てくるために、各年度によって新企画を加えながら少しずつ刷新しているのが現状である。

7. 他機関における試みを参考に

AOTSでは6週間のコースで「日本語課題遂行型カリキュラム」が実施されているという⁹⁾。これは教室外で行われる「タスク活動」であるという点で、甲南夏期日本語における「体験学習」との類似点が見られる。課題遂行型カリキュラムを推し進める一方で、「新日本語の基礎Ⅰ」を中心とした基本的な文型指導が行われているという点でも共通点が見られる。甲南夏期日本語では同テキスト「新日本語の基礎Ⅱ」を使用しているという点が少し違う。AOTSの同カリキュラムは難易度に変化をつけて、最後には「総合演習型プロジェクトワーク」へと進めていくとのことであるが、わずか6週間の限られた時間の中でそこまで指導するのは並大抵ではないと思う。来日前から帰国後までの一貫した支援活動が行われているという点は参考にしたい。

甲南夏期日本語においても、日本語学習者と母語話者の大学生との交流のプログラムがある。そのプログラムを実施する際には国際交流団体に協力を仰いでいる。これは一方的な支

援体制とは言えず、双方に得るところが多い。日本人大学生にとっても非母語話者と接触する機会を持って、共に楽しい時間を過ごすことは意味のある活動と言えるだろう。同じような主旨の興味深いプロジェクトがある。それは名古屋の南山大学の非母語話者が他大学（宮城学院女子大学）で日本語教育を学んでいる日本語母語話者と共同で行うプロジェクトである。事前交流段階を踏んだ上で母語話者グループが非母語話者グループの住む町を訪問し案内を受けるという設定である。旅費の点では経済的な負担が生じるが、非母語話者がその企画をリードして町の紹介をする立場に立つという趣向はすばらしい。非母語話者はとにかく支援される側になりがちだが、逆に支援する立場に立つことは新鮮な試みであると言えよう。非母語話者は事前に町のしくみを調べたりや町の観光案内所を訪ねたりするが、その活動を通して口頭能力ばかりでなく読み書き能力も発揮しなければならないだろう。一つの大きなプロジェクトの成功に向けて、さまざまな種類のインターアクションの機会が生じるだろう。当日は豊かなアウトプットの機会を活用して、母語話者との会話の優先権を握ることもできる点でも効果的だと思われる。

次に挙げられるのは「独立行政法人国際交流基金関西センター」が地域や学校をリソースとして実施している体験交流活動である¹⁰⁾。地域を知るためのオリエンテーリングを初めとして、小学校や高校を訪問するプロジェクトがある。期間は5日間のコースから2週間、6週間、2ヶ月と各種の集中研修があるというが、シラバスの立て方や体験学習の実施方法において甲南夏期日本語と共通点が多々見られる。

2011年度より日本の小学校5,6年生が週1コマ「外国語活動」という新領域の必修科目を学習することが決定されたという。外国の言語や文化について体験的に理解を深めると共に、積極的にコミュニケーション能力を図ろうとする態度を育成することを目的にしているという。まだ外国語によるインプットをほとんど受けていないと思われる小学生への外国語活動はどのように実施されるべきだろうか。難解な語彙や文型を習うことが求められる中学英語や受験英語とどのようにつながるのだろうか。外国語によるインプットがなく白紙の状態からどのような外国語活動が可能となるのか興味深いところである。アウトプット先行型と呼ぶべき指導法には創意工夫が求められるだろう。教育のグローバル化という流れの中で、この試みが将来の外国語学習に向けての良い動機付けとなることが期待されている。

8. 今後のコースデザインのために

甲南夏期日本語においては参加者全員がホームステイを体験できること、学内の各クラブやサークル並びに各機関の協力が得られること、地理的に恵まれた環境が活用できること等の有利な条件が整っている。このような好条件を利用しながら「コミュニケーション重視コース」¹⁰⁾としての特色を生かした方向を目指したい。時間的制約のために「体験学習」と呼ばれる時間をこれ以上増やすこと及び大規模なプロジェクトを実施することは容易ではない

が、体験学習の言語学習面での質を向上させること、体験学習的アプローチを全体に取り入れて一層コミュニケーションなカリキュラムへと切り替えることを検討したい。教室外の要素を積極的に取り入れることによって異文化理解に結びつく機会を最大限に増やすことができれば言語学習のみならず異文化間コミュニケーションに対する積極的な姿勢を養うことができるだろう。母語話者との接触の機会を増やすことによって留学先であるからこそ得られる言語学習体験を積み重ねてもらいたい¹¹⁾。

以上、夏期日本語の実践を振り返りつつ、言語面において学習者は何ができるか、何ができないかを詳細に観察してきたが、今後の課題はコミュニケーション能力を客観的に評価するための方法論の構築である。口頭能力を測定するためにはACTFLによる基準がよく知られているが、そのテストで認定される級にはもっと細分化された段階がほしい。同じ「初級中」の段階と認定されても実力の違いが大きく見られるはずだ。ACTFLの口頭能力基準¹²⁾からすると、夏期日本語参加者の大半は来日当初には「初級中」の段階に位置付けられるだろう。わずか6週間という短期間では「初級上」または「中級下」のステップにまで上昇することは容易ではない。しかしながら、大半の参加者は6週間の集中コースによって言語能力が上達したことを実感しているし、教師の目からもその上達ぶりが観察される。その実感を更に客観的に描写できるよう、ACTFLによる基準を参考にしながらも、独自のレベル設定を行なうことによって、より詳細な記述を可能にしたいと望んでいる。学習者は積み重ねられたインプットを土台にして、いかにして有効なアウトプットを可能にしていくか、母語話者とのインターアクションをどのようにして意義あるものにしていくかという学習プロセスを探求することが求められることになる。そうすることによって夏期日本語における口頭能力面での達成目標をより明確化することができるものと期待している。

注

- 1) 第1回～第12回までの参加者総数は238名である。そのうちハワイ大学からの参加者が191名（約80%）を占める。近年はハワイ大学以外の参加者割合が増加している。
- 2) ハワイ大学の日本語コースの概要は次を参照にしている。<http://www.hawaii.edu/call/jpn/major.html>
- 3) 夏期日本語の修了者が再び来日して甲南大学の年間プログラムに参加するケースがこれまでに多数見られることは喜ばしい結果である。
- 4) 海外技術者研修協会（1993）「新日本語の基礎Ⅱ」スリーエーネットワーク
- 5) 富阪容子（2006）「ホームステイ先における言語習得」『言語と文化第10号』甲南大学国際言語文化センター
- 6) 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
- 7) 生田神社参拝のタスクを終えた後に、東急ハンズに移動して売り場での各種タスクを完了し、その結果を教師に報告するという一連の課題が提示された。
- 8) 主教材の第31課において導入されたばかりの文型である。

- 9) 財団法人海外技術者研修協会 AOTS
- 10) Konan University Summer Program (Intensive Japanese Course for Communicative Competence)
- 11) ある参加者は次のような点で役に立ったと感想を述べている。(2008年度) The total cultural experience and the ability to use the lesson learned as soon as you left the class
- 12) The ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI) is a standardized procedure for the global assessment of functional speaking ability.
ACTFL Proficiency Guidelines – Speaking (Revised 1999)

参考文献

- 安彦忠彦監修 (2008) 「小学校学校指導要領の解説と展開—外国語活動編」教育出版
- 木田真理ほか (2007) 「話すことを教える」国際交流基金日本語教授法シリーズ第6巻 国際交流基金
- 小池生夫 (編) (2004) 「第二言語習得研究の現在」大修館書店
- 坂本正ほか (2008) 「多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育」スリーエーネットワーク
- 佐々木倫子ほか (2007) 「変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か」くろしお出版
- 財団法人海外技術者研修協会 (2006) 「AOTS日本語課題遂行型カリキュラムとは」『研修306号』
- ゾルタン・ドルニエイ (2005) 「動機づけを高める英語指導ストラテジー35」大修館書店
- 独立行政法人国際交流基金関西国際センター (2008) 「日本語ドキドキ体験交流活動集」Japanese through Real Activities 凡人社
- 中井陽子 (2008) 「会話教育のための会話分析と実践の連携」日本語学Vol.27-5 明治書院
- 橋内武 (1999) 「ディスコース・談話の織りなす世界」くろしお出版
- バルダン田中幸子ほか (1988) 「コミュニケーション重視の学習活動1」プロジェクトワーク 凡人社
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育における学習者主体と文化リテラシー形成の意味」『変貌する言語教育』くろしお出版
- 宮崎里司 (2002) 「第二言語習得研究における意味交渉の課題」早稲田日本語教育研究1号
- 安井朱美ほか (2008) 「留学生と日本人学生による短期集中型プロジェクトワーク—その意義と問題点—」第17回小出記念日本語教育研究会 予稿集
- 横山紀子 (2004) 「言語習得におけるインプットとアウトプットの果たす役割」『日本語国際センター紀要第14号』