

短期交換留學生日本語コースの 過去4年間の取組みと今後の課題

—留学生受け入れによりつくりだされる学習環境の共有—

井之川 睦 美

The Implementation of the Japanese Courses Curriculum
and Its Educational Possibilities

- Shared Learning Environments Created
by Interaction with Exchange Students -

Mutsumi INOKAWA

Abstract

Following the overview of the short-term exchange program between the Dublin City University (DCU) and the Takasaki City University of Economics (TCUE) held during the last four years, this paper reviews the curriculum development and implementation of Japanese courses within the program. The curriculum has been developed with consideration towards aims, motivations, and learning environments. Consequently, it has offered various activities involving interaction between DCU and TCUE students. The Intercultural Communication classes provide opportunities where DCU and TCUE students can both discuss and share their perspectives on various topics.

The effectiveness of the Intercultural Communication classes is examined based on questionnaires conducted with both DCU students and TCUE students. The results of the questionnaires show positive attitudes towards these interactive classes from both DCU and TCUE students. It can be observed that the advantages of this type of

instructions include reducing anxiety, encouraging self-motivations, creating more authentic interactions, and providing greater awareness towards their own learning process.

The questionnaires also revealed that the program provides both TCUE and DCU students with excellent opportunities to have intercultural communication. It is obvious that interactive activities with exchange students contribute to creating a new learning environment, which can be shared by both Japanese and exchange students. Although three months in duration, the educational value of the program is significant and Japanese courses have a role in enhancing interactions within this program.

1. はじめに

近年、多くの国公立大学、私立大学が海外の大学と協定を結んでいるが、この大学間協定に基づいて、さまざまな形態や目的の短期留学生交流が行なわれている。名古屋大学（野水 2000）、大阪大学（北浜 2000）などの国立大学では、留学生センターが短期留学特別プログラムを新たに設置し、短期留学生向け授業を提供しており、単科大学の小樽商科大学においては、短期留学にインターンシップを組み入れたプログラムを諸外国の協定校に提供している（高橋 2000）。こうした大学では、“日本を学ぶ”ことから“日本で学ぶ”という視点に立つ教育を導入した新たな留学生教育が試みられており、英語による幅広い分野の専門授業が開講されている。これにより、日本留学のために要していた留学生の日本語習得への負担が軽減され、日本語能力が通常の講義を受講するには充分でない学生にも留学への道が開かれ、大学側も多様な専門分野からの短期留学生受け入れが可能となってきている。

現在日本の大学で学んでいる留学生は、正規学部留学生、正規大学院留学生、研究生など、そのステータスにより分類され在籍期間もさまざまである。数年間大学に籍を置き学位を取得するために学んでいる留学生に対し、短期留学生は、「外国人学生が、主として、大学間協定等に基づいて母国の大学に在籍しつつ、必ずしも学位取得を目的とせず、わが国の大学等における学習、異文化体験、語学の実地習得などを目的として、概ね一学年以内の一学期または複数学期、わが国の大学等で教育を受けて単位を取得し、または研究指導を受けるものであり、その授業形態は日本語または外国語で行なわれるもの」と、短期留学推進に関する報告会（注1）で定義されている。在籍期間としては、国立大学の留学生センターでは一年間の短期留学生受け入れが多いが、私立大学では2ヶ月から1年という、さまざまな期間の受け入れがなされている（渡辺 1998）。文部省（現、文部科学省）では平成7年を「短期留学推進元年」と位置づけ、様々な施策を試みており（田浦 1996）、また、平成9年に発足した「留学生政策懇談会」においては、留学希望者がアクセスしやすい留学システムへの改善、日本語習得の負担軽減となるような教育プログラムの整備、多様なニーズに対

応した様々な分野の特別プログラムの開発、等が検討課題として取りまとめられた（渡辺 1998）。このように短期留学が注目されるようになった背景として、山本（1997）は、海外でのジュニア・イア・アブロード・プログラム、エラスムス計画、UMAP計画（注2）の活発化が、日本の短期留学生プログラムを促進している、と述べている。本学においても、アメリカ、西テキサス州立A&M大学、テネシー州立大学マーティン校、ドイツ、ラインラント・ファルツ州立経済大学、アイルランド国立ダブリン・シティ大学（以下、DCUという）、そして新たにオーストラリアのラトロブ大学のそれぞれと姉妹校協定が締結されており、これら協定に基づいて学生の短期交換留学が実施されている。本学では、上記のDCUから毎年、5名～10名の短期留学生を受け入れている。

こうした近年の動向の中で、短期留学生受け入れプログラムに関する報告や検討が受け入れ大学でなされているが、（花見・西谷 1997、野水 2000、太田 2000）、その多くが複数大学からの留学生を受け入れているプログラムで、既存の留学生センター内の日本語クラス、日本関連授業を受講しながら他の授業を受講するという形態である。単一大学協定校からの留学生日本語プログラムの事例としては、沖縄国際大学（大城 1997）と東京農工大学（田崎 1998）の夏期短期研修プログラムが報告されている。本学の日本語コースは、これまで報告されている事例とはその期間や目的、等の点で異なる形態をとる、単一協定校からの短期留学生プログラムの下に置かれている。本稿では、1997年以降に本学において開講された、DCU短期留学生プログラムにおける日本語コースとそのカリキュラムの特徴や方向性を論じると共に、日本語コース開始時のアンケートやコース終了時の留学生によるコース評価と日本語コース担当者である筆者の授業、学習者に対する観察をもとに、その教育的効果や意義を考察し、今後の日本語コースの可能性、課題を検討することを目的とするものである。

2. DCU短期交換留学生プログラムの概要

1992年、本学とDCU間で姉妹校協定が結ばれて以降、相互に学生の交換留学が行われている。DCUはアイルランドの首都、ダブリンにあり、現在約6,900名の学生が学んでいる。DCUから毎年5～10名の学生が来日し、9月中旬から12月中旬までの3ヶ月間、本学に在籍する。学生の日本滞在期間は9ヶ月で、本学に3ヶ月在籍後、6ヶ月のインターンシップを行なう。来日する学生は基本的に2年間の日本語学習を終了しており、約1年弱の日本滞在期間がDCUの日本語科の3年次にあたる。従って、翌年には帰国し、DCUの日本語科4年に進む。DCUでは、二つのコースを専攻することができるシステムを有し、来日する学生は、その多くが国際マーケティングと日本語、国際ビジネスと日本語といったように経済関連のコースと日本語の2コースを専攻しているが外国語を二つ専攻する学生も来日している。DCUも複数の日本の大学と提携しており、本学だけでなく、他大学にも学生を送っている。

本学が開講するDCU短期留学生対象プログラムには、DCU留学生日本語コース、経済専門授業、DCU学生特別経済専門授業、体育、が含まれている。本学の国際交流委員会、学生課が中心となり、高崎市国際交流協会、各種学生団体等の協力の下に、プログラムは運営されている。毎年、当プログラム関係者、DCU留学生のプログラム評価、等の意見が参考にされ、若干のプログラム内容変更がなされる。

3. DCU学生日本語コースカリキュラム開発にあたって

日本語コースカリキュラム開発に際して留意した点、同時に、日本語コースの特徴とも考えられる点を挙げる。

(1) 単一大学からの留学生対象コースである。

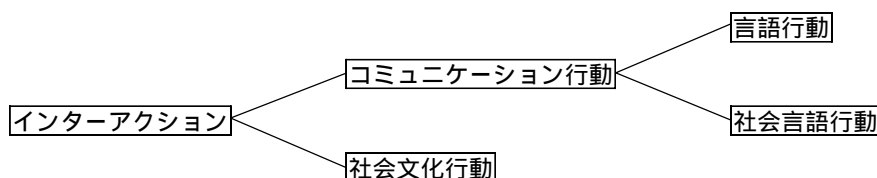
当日本語コースは、複数の国や大学からの留学生を対象とせず、DCU留学生特別授業として開講されるものである。交換留学が開始された当初は、正規留学生対象の既存の日本語授業への出席を試みたこともあるが、DCU留学生のレディネスに合わず、別枠に設けられた当DCU留学生対象日本語コースのみに出席することになった。

単一大学からの受け入れの利点は、複数校からの受け入れに比べ、学習者のレディネス、ニーズにばらつきがなく、コース目標設定が明確に図れることである。プログラム運営や目標設定には、大学間協定に基づいた短期留学交流であるため、江淵(1997)が指摘するように、両者間の管理運営の情報交換、調整などの作業が不可欠となる。当プログラムでは、単位互換は行われぬものの、DCUの正規授業カリキュラムの一部であることに配慮する必要がある。しかし、DCU側が短期留学における日本語教育、学習にどんな期待、要望を寄せているのか、その位置づけはどういったものなのかが明確ではない。日本滞在期間後半の6ヶ月はインターンシップが予定されていることから、インターンシップの準備期間として捉えることもできる。また、日本滞在中に行なうべき課題も与えられているので、インディペンデント・スタディ的な性格も持ちあわせている。DCU側も複数校に学生を送り出していることから、受け入れ校側の留学生プログラムに任せる方針ではないかと推測する。こうしたことに配慮しながら、本学で提供可能な独自のカリキュラム、さらに、DCUの日本語科の方向性に反しないコース内容を決定していくことが望ましいと思われる。

(2) 日本国内の日本語コースである。

言語教育においては、教師中心の教育から学習者中心の教育への移行が進む中(宮崎・ネウス トブニー 1999、Mitchell and Myles 1998、Wenden 1991)、「学習」、「学習者」、「学習環境」の研究(浜田 2000)がなされているが、学習者中心の、さらに、学習者を取り囲む環境をも視野に入れた言語教育を提供することが、学習者のニーズが多様化する現在、日本語教育に必要であると

思われる。こうした観点から考察すると、DCU留学生の日本での学習環境はどんなものなのだろうか。



これはネウストブニー（1995）の説明するコミュニケーションと行動の概念である。言語行動を起こし、他の人とのコミュニケーションを試みることは、それ自体が最終目標ではなく、あるインタラクティブのための道具にすぎない。つまり、「コミュニケーションするためにコミュニケーションをするのではなく、コミュニケーション以外の社会文化的な目標のためにそうしているのである。（p. 68）」この点から、「日本語教育は、言語教育、コミュニケーション教育、インタラクティブ教育の三つ全ての面をふくまなければならない（p. 69）。」と説き、伝統的に行われている文法教育だけでは不十分であり、さらに教室内で行なわれるロールプレイなどのコミュニカティブアプローチも人工的な場面であるとし、バイリンガル教育的な日本語教育の重要性を指摘している（p. 70 - 71）。

日本国外で行われる日本語教育では、日本語は「外国語」として学ばれ、コミュニケーション教育、インタラクティブ教育は、言語行動に焦点を当てた言語教育に比べ、教育の場や学習のチャンスは一般的に少ない。対照的に、日本国内で生活しながら日本語を学習する留学生にとって日本語は、「外国語」から「第二言語」としての意味合いが強くなり、上記三つの行動は不可欠となる。その中でもインタラクティブ教育の重要性が増すと同時に、学習の場、学習のチャンスも増える。

ネウストブニーは、さらに日本語習得の場面を四つに分類している（p. 242）。

- A) 伝統的な教室場面：教師と学習者のみ教室に存在し、教師が管理者として学習者を教えている習得場面。
- B) 非伝統的な教室場面：グループワーク、教師以外のアシスタントの活用、ビジター等、を交えた習得場面。
- C) その他の校内の場面：学内での授業時間以外での学習者と教師、アシスタント、日本人との接触での習得場面。
- D) 校外の場面：教師介在の学外での活動、さらに教師不在の学外での個人的活動も含めた習得場面。

DCU留学生には、これら四つの日本語習得場面を提供することが可能であるが、A)、B)、C)は、アイルランド国内でも体験できる習得場面である。本学から日本人学生が交換留学生として学んでいることから、来日以前から日本人の友人を持つ学生もあり、頻りに日本人との接触を体験している学生もいる。しかし、D)で示されている習得場面は、アイルランド国内より目標言語の話

される日本国内のほうがるかに多いのは明らかである。母国語圏では限られるインターアクション教育をできる限りコース内に盛り込み、校外での日本語習得場面で起こりうるインターアクションの学習効果にも配慮したカリキュラムと学習環境を提供していくことが、本学での日本語コースをより意義のある日本語教育にさせると考える。

(3) ホームステイが行われる。

短期留学推進に関する報告(注1)では宿舎確保方策としてホームステイを一案として勤めており、教育的にも意義があり、地域社会との交流を進める上でも大切であるとしている。ホームステイは、教室外での代表的なインターアクション教育の場であり、そこには日本語教師は介在しないが、言語習得の可能性が潜んだ学習現場であることから、ホームステイをどのように日本語授業に関連させていけるか、また、どのような影響を学生に与えるのかを考慮する必要がある。

(4) DCU日本語科の正規授業に組み入れられた留学である。

日本語を専攻しているDCU留学生にとって、日本語能力の向上が主たる留学の目的となるわけで、他の専門分野の勉強を目的として来日する留学生に比べ、日本語習得への熱意、日本社会に対する関心は高いと思われる。日本語学習の動機づけを聞くコース初日のアンケートの設問、“What are your motivations for studying Japanese?”には、「より多くの仕事への可能性を広げる」「日本語に興味がある」「日本の文化に興味がある」と回答する学生が、それぞれ約10名いた(32名中29名回収、複数回答有)。しかし反対に、留学がDCU側日本語科カリキュラムの一部に組み込まれ自動的に留学が決定されるというシステムにおいては、留学への積極的姿勢が弱い学生もいるのではないかと推測する。勉強することを切望して来日する学生とは異なった留学形態であり、学習への期待、意欲も違ってくるのではないだろうか。さらに、DCU側が単位互換、日本での学習に対する評価を正式に要求していないことも、学習への動機づけに影響を与えていると思われる。

4. 日本語コースカリキュラム

日本語コースの設置目的、学習目標、授業内容、評価は以下のように設定している。

(1) 設置目的: 約一年間の日本滞在の基盤となる日本語能力の向上と、来日直後の日本での生活にスムーズに適応することができるよう、文化、習慣への理解を深めさせること、を目的とする。

(2) 学習目標: 日常生活の中で、日本人との意思疎通が支障なく行なえ、大学生としての社会生活を営むことのできる日本語運用能力を習得することを目標とする。

(3) 授業内容: 来日時の日本語能力を考慮に入れ、会話を中心とした、文法、読解、聴解、漢字を組み入れた総合的な日本語学習を行なう。さらに、日本の社会事情の認識、理解、そして社会生活への適応を助ける情報、討議も随時取り入れる。

(4) 評価: DCU側は成績評価を要求していなかったが、筆者、そして学生自身がその学習状況を確認するため、また、学習への動機づけのためにも成績評価を行なうことにしている。シラバスには、学生が何をどのように学習すればよいのか、はっきりとわかるよう評価基準を明記している。評価は、学生の日本語能力に対する評価ではなく、本学の日本語コース内で課される各種の学習活動が評価の対象となる。したがって、DCUの日本語評価とは全く違った評価になることもありうる。さらに、これら評価は参考としてDCUに送られるが、これにより、本学における日本語教育がどういったものであるかをDCU側に示すことができる。

Posner (1995) は、カリキュラムには、いわゆる文書化された公式カリキュラムであるofficial curriculum, 公式カリキュラムに基づき教師の知識、信念、姿勢により解釈され実践されたカリキュラムのoperational curriculum, 学校という場で生み出される目に見えない規範や価値観など隠れたカリキュラムであるhidden curriculum, 意図的に教授されない項目を意味するnull curriculum, 学生の自発的活動である課外活動のextra curriculum の5つの側面がありカリキュラム開発において考慮されなければならない、と述べているが、DCU留学生日本語コースカリキュラムにおけるこれらの点を考察してみる。

1997年に筆者が日本語コースを開発する段階で、既存の公式カリキュラムであるofficial curriculum は存在せず、日本語授業担当者となる筆者自身がカリキュラム開発にあたることができた。このように、カリキュラムの開発者と実践者が同一であり教室からのフィードバックが直接入手できることは、「実践・批評・開発モデル」(佐藤 1996) という、教師の実践過程と学習者の学習過程を基に開発をすすめていくカリキュラムづくりが可能であるという点において、実践者である筆者にとり大きな意味を持つものである。

DCU留学生にとって、大学生生活に限らず、留学それ自体が隠れたカリキュラム (hidden curriculum) と捉えることができるのではないだろうか。佐藤 (1996) は、カリキュラム議論におけるリテラシーをめぐる問題において、「公共的な知識」と広義に定義された「機能的文盲」に注目し、「脱文脈化された知識や技能で構成され、日常生活とは性質を異にする学習の様式の開発に支えられて発展してきた学校文化」(p. 154) の存在を指摘し、社会的文脈や共同体を背景にした言語や文字を活用する知的活動一般を意味するリテラシーの重要性を説いている。こうした観点からも、本学での日本語コースカリキュラムを教室内に限定する学習として捉えることはその可能性と有効性を狭めるものであると考える。また、インターンシップの準備期間としてのより実践的で日常的に有益な日本語学習を進めていく上でも、インターアクション教育に重きをおいた日本語教育が求められる。毎日の生活の中での習慣やマナー、社会的背景や規範など、DCU留学生にとり学習の対象となりうるものは日常生活の中に多く存在する。さらに、経済、ビジネスの専門科目に関連した研究対象となりうる事象も日本での生活の中の至る所に潜在する。体験的学習から帰納的に学んでいくことのできる学習環境の中で、学生の言語能力を踏まえながら専門課目の学習への足がかりとなるような異文化理解教育が可能である。カリキュラム実践者として、常に隠れたカリ

キュラム (hidden curriculum) の存在、影響を意識しながら学習者の学習活動を観察し、教室活動にも関連させ反映させていくことが、より効果的な学習を促進させると思われる。

当カリキュラムにおけるNull curriculum は、漢字を積極的に扱わない方針を取ることであると思われる。積極的に扱わない理由としては、コース期間が限られており、できる限り多くの時間を会話を中心としたコミュニケーション練習に充てたいという理由からである。課外活動のExtra curriculum は、学生の自発性、自律性によって喚起されるものであることから、時には公式カリキュラムより大きな影響を与え、重要な学習の場となることが期待される (Posner 1995)。当プログラムにおいては、サークル活動、学園祭、等への参加があげられるが、あくまでも学生の自主性を第一とするため、情報提供や環境への配慮のみ行なうこととしている。

5 . 日本語コース実施内容

過去四年間に実施された日本語コースの概要である。

(1) 来日学生数：1997年—6名 (女子5名、男子1名)

1998年—10名 (女子6名、男子4名)

1999年—9名 (女子7名、男子2名)

2000年—7名 (女子6名、男子1名)

(2) 日本語コース授業時間数：1997年—日本語コース、週4コマ (ひとコマ90分) 計48コマ

正規留学生日本語授業、週1コマ

日本事情、週1コマ

1998年—日本語コース、週6コマ 計72コマ

1999年—日本語コース、週6コマ 計68コマ

2000年—日本語コース、週6コマ 計67コマ

(3) 主な授業内容：過去4回の実施を通し、大枠での授業内容に変化はないが、毎年コース開始時に行なう授業に対する要望の確認と前年度のコース評価に沿って、教材や授業の進め方などに多少の変更を加えている。授業は、基本的に技能別形態を取らず、文法の復習を中心として会話、聴解をおりまぜながら進めている。さらに、異文化理解と称する他のクラスとの合同授業、クラスビジットを行なっており、コース開始後、時間の制約や他の授業とのスケジュールの調整を計り、実現可能な授業をすすめている。主な授業内容は、オリエンテーション、プレイスメントテスト、会話、文法、読解、CAI、異文化理解 (日本人学生との交流授業)、プロジェクト、ファイナルテスト、である。

以下は、授業内アクティビティに関する内容である。

オリエンテーション：DCU留学生にとっては、自国で慣れ親しんだ教授法や学習法、学習環境と異なったスタイルに出会うことになるので、授業初日に行なうコースシラバスの説明とオリエン

テーションは、コース内での学習効果を高める上で特に重要である。こうした意味からシラバスは英語で書かれ、明記された評価基準、授業内容などの違いを一つ一つ確認させる。さらに、学生にとって初めての母国語圏外での日本語コースであることから、担当教員としては初日から学生の反応に注意しながら、コミュニケーションの機会を図るようにしている。

会話・文法：学習目標に掲げたように、日本語運用能力の向上をめざすため、授業ではロールプレイ、会話場面のシミュレーション練習を行ないながら、文法事項の確認、整理、補強を行なっている。学生のコース評価では、会話練習を行ないながらの文法復習は非常に有益である、とのコメントが多い。文脈（Contextualization）に配慮しながら文法事項を整理していくことで、いつ、どのように使うかが明らかになり、機械的な活用練習にも意義を見出せるのではないかと推測する。コース初日のアンケートにおける設問の「どんな日本語技能に興味があるか」、「What kind of skills are you most interested in when learning Japanese?」には、「会話」と答えた学生が20名おり、多くの学生がコミュニケーション能力の向上に一番関心を示している。アンケートの結果を見ると、本国での日本人学生との接触機会の有無に関わらず、会話に対する関心度は高いが、会話練習に対しては、接触機会の多い学生のほうが比較的抵抗が少ないようである。コミュニケーション能力は毎年異なり、学生間のレベル差も大きい。できる限りリラックスした雰囲気を作り、学生の発話を促すようにしているが、授業で行なう会話練習に戸惑い、消極的な姿勢を示す学生もいる。

CAI：CAIの授業では、日本語文書入力、短文作成、作文、日本語インターネット検索方法確認、日本語メール送受信方法確認、を行なうが、インターンシップが控えていることから、日本語文書入力の練習には関心が高い。内容の一部が他の授業でカバーされた年もあり、毎年、CAIの授業時間数が異なるが、2000年度からは授業数を増やしている。コンピューターリテラシーには問題ないので、日本語でのコンピューターの活用をスムーズに行なえる指導を通して、日本語学習を行なっていくことができる。更に、インターンシップ関連の企業情報の検索、読解、要約と、学生の関心が高いトピックでの総合的な日本語学習に発展させることができる。

プロジェクト：毎年プロジェクト学習をコース期間中、一、二回、課題として与えている。プロジェクト学習では、内容中心の教授法、content-based instruction の概念である知識の習得の過程における意味のある目標言語の使用を目指しており、日本の文化、社会への理解と共に、課題の目的を達成させるプロセスの中で言語の四技能を駆使し、さらに、自律した学習がなされることを期待している。情報収集活動の中で必ず、日本人とのコミュニケーションをとることを指示している。これにより、校外の学習の場でのインターアクションと教室活動を関連付けることができ、学習環境の拡大が予想され、相互の学習効果も高められると考える。レポート作成後には日本語でのプレゼンテーションを行なう。学生によっては、日本語での発表は初めての学生もいて緊張する様子も見られるが、各々の発表をもとにディスカッションへと発展し、活発な意見の交換が見られる。学生からの要望で、プレゼンテーションには他学生の参加を見合わせているが、今後、最初から他

学生との共同作業のプロジェクトとして行なっていく可能性も考えていく方針である。

異文化理解：異文化理解のクラスでは、本学の他の講師を通して日本人学生のボランティアを募集し授業に参加してもらい、クラス全体での意見の交換、小グループでの自由会話などを行なっている。「ボランティア」と称しているのは、あくまでも、DCU留学生の日本語力向上が主な目的であることを理解した上で授業に参加してほしいからである。また、1999年度から、授業の一環として近隣の小学校一日訪問を行なっている。日本の教育現場を実際に見ることが目的ではあるが、事前にアイルランドについての説明を準備するなど、日本語の総合的な学習としても重要な活動となっている。当日は、日本語と英語の両言語でのコミュニケーションを図りながら子供達と一緒に遊ぶ時間もあり、学生達にとっては楽しい一日であり、かつ、有意義な一日のようである。訪問後には、アイルランドの小学校との比較をするなど、教育についての知識と理解を深める時間を設けている。

さらに、他クラスとの合同の授業やクラスビジットも試みている。今までに試みた授業としては、英語、国語学、歴史学（アイルランド）があるが、これらの授業では単に日本語コミュニケーション能力の向上だけでなく、日本の文化、社会への理解を深めることも配慮され、さまざまなアクティビティを試みている。

6 . DCU留学生と他学生が共有する学習環境の可能性と意義

DCUで行われる日本語授業と本学で行われる日本語授業が同形態である必要性はないことから、本学においては、他の学生を交えた交流授業などの「非伝統的な教室場面」（ネウストブニー 1995）の学習を多く取り入れ、インターアクションをより多く体験できる多様な学習機会、学習環境の提供を積極的に試みてきた。こうした形態の授業の目的は、コミュニケーション力向上のために実践的な会話練習の機会を与えること、さまざまな日本の社会の出来事や文化について同世代の目を通して学ぶ機会を与えること、であるが、副次的には、教室外での交流を広げる機会を与えることも目的にある。「留学生から、日本人の友人がなかなか得られない、日本人との交流の場が少ない、といった声がしばしばきかれる。」との村岡、三牧（2000）の報告があるが、同様の傾向がDCU留学生にも見られる。

他学生との交流授業がつくりだす学習環境の可能性と意義はどのようなものであろうか。授業に出席した学生とDCU留学生へ実施したアンケートをもとに考察する。

「異文化理解」 - 日本人学生との交流授業

まず、DCU留学生からのコメントのいくつかを挙げる。

“Today was very enjoyable. It was informal and yet of educational value.”（1997年）
このコメントから、リラックスした雰囲気の中で楽しく学習することができたことがうかがえる。学習効果を高めるため授業開始時の緊張をできるだけ和らげることが必要なので、簡単なゲーム感

覚のアクティビティを用意している。

“The Japanese students are very helpful and tolerant of our poor understanding and Japanese.” (1997年)

“The students are quite shy but they are extremely friendly and patient.” (1999年)

DCU留学生は自分達の日本語能力、特にコミュニケーション能力に不安を感じている。そのため、日本人学生の好意的でじっくり聞いてくれる態度に感謝することが多い。

“I think that this class was a good idea, but as usual after Japanese conversations, I feel like I know nothing.” (1997年)

この学生は、日本人との接触場面で自分の日本語能力レベルを認識し落胆している。しかし、これは学習の一過程であり自分の能力を認識することで次の目標設定が可能となる。こうした学生には、言語学習者に当然起こりうる過程であり、ステップアップの一過程であることを説き、臆病にならず前向きに学習を続けられるよう励ますことを心がけている。

“Before the lesson, I thought it would be embarrassing and difficult. But, it was good. I liked the way you got us interacting.” (1998年)

このように、授業前には日本人学生と話すことに対してそれほど期待を持っていなかったり、緊張してしまうのではないかと、などの不安を持つ学生もいるようだが、授業後には、緊張せず楽しかった、日本人の学生と話しやすかった、と嬉しそうに述べる学生もいる。

“I liked talking to Japanese people our own age and find out what to do and basically trying to make friends.” (1999年)

“Very good way of meeting Japanese people and communicating in Japanese.” (2000年)

“It was interesting to get their point of view on cultural things etc.” (2000年)

DCU留学生からは、通常の授業よりリラックスして会話を楽しむことができたという感想が多く、こうした授業の利点として、「積極的にコミュニケーションに参加できる機会」、「いろいろな学生と話することができる」、「同世代の意見を知ることができる」、「友達を作るのに良い機会」というコメントが寄せられる。

日本人学生からは、普段DCU留学生同士が日本語で話している姿をあまり見かけないため、次のような感想が多い。

「留学生の方が日本語をこんなに話せると思いませんでした。言葉を一生懸命伝えようとしているのがわかったのがうれしかったです。わたしも英語が話せるようになりたくて、どうにか言葉を出そうとした苦労がわかるので、とてもよい経験ができました。」(1997年)

「日本語がうまかったので話が結構通じて楽しかった。」(1998年)

コミュニケーションのむずかしさや楽しさを感じた学生からは、

「国際交流はとてもむづかしいと感じています。あたり前の話ですが、日本の友達（本当の）をつくるのもむづかしいのですから。真の国際人はどんな人間だと思いますか。」(1997年)

「自分は日本のことをあまり知らないと思った。聞かれてもあまりうまく答えられなかった。」
(1998年)

「とても楽しかったです。また自分も勉強にもなりました。お互いもう少し話せるくらい語学力があつたらと思いました。」(1998年)

と、疑問や認識を新たにすると感想も聞かれる。さらに、

「このような機会がもっとあるといいと思います。」(1997年)

「始まる前は緊張していましたが、とても楽しく参加できました。」(1999年)

「親しくなれてよかったです。以前から仲良くなりたいと思っていてもなかなか自分から話しかけていく機会がなかったので。」(1999年)

と、DCU留学生に対して関心があるが、緊張してしまう、きっかけがないと話せない、と訴える学生の意見もある。

上記はアンケートの一部であるが、全般に双方のアンケート結果から異文化理解授業に対する強い関心がうかがわれ、ほとんどの学生から肯定的な意見が聞かれる。これらのアンケート結果と授業での学生達の様子から、他学生との交流授業の利点として以下のことが考えられる。

- A) より実地的なインターアクションの場面である
 - B) 関心の高い接触場面であり、話そうとする動機づけが簡単になされる
 - C) 同世代の大学生と意見の交換ができる
 - D) 緊張せずにリラックスした雰囲気の中で運用練習が自然に近い形で行なえる
 - E) 他の習得場面である「校外の場面」への発展のチャンスが与えられる(友人が得られる)
 - F) 接触場面において自分の日本語能力を認識することにより、次の日本語学習への動機づけになる
- さらに、DCU留学生の日本語教育としてだけでなく、
- G) 留学生と本学の学生の双方への異文化理解の授業になる

という利点も挙げられる。日本人学生のコメントからもうかがわれるように、逆方向の異文化理解への働きかけがあることは明らかである。同世代の外国人が日本語を学び、努力して話そうとしている姿勢に新鮮な驚きを感じ、刺激を受ける学生が多い。DCU学生と本学の学生の相互啓発を促進する上で、こうした交流授業を提供していく意義は大きいと感じられる。

他クラスとの合同授業・クラスビジット

日本語教育という枠にとらわれず、本学の他学生と留学生の両者への異文化交流の場を提供し一緒に課題をこなす、という形態をとった他クラスとの合同授業やクラスビジットを試みている。他大学でも多文化クラスの授業形態は、留学生のみ対象とするのではなく日本人学生と留学生の双方を対象とした異文化理解教育として試みられている(脇田 2000)。小樽商科大学では、英語で提供される正規科目を日本人学生と一緒に留学生も受けられるようにしている(高橋 2000)。福井大学では、講義型の授業ではなく、日本語のみで行われるディスカッション、プロジェクトワークなどの共同作業を通しての多文化理解教育を試みている(脇田 2000)。日本語コース内で今までに行なっ

た授業の一例としては、商業英語のクラスで企業情報の交換とコマーシャル作成を小グループで行なった授業があげられる。コミュニケーションはほとんど英語であったが、共同で課題をこなすという過程で異文化間コミュニケーションがどのように図られ、成立していくのかという体験ができたのではないと思う。このように、留学生の日本語能力が十分とは言い難い場合でも、プロジェクトワークなどの共同作業型課題、cooperative learningを導入することにより、相互に関心が持てるような授業が可能になるのではないだろうか。

しかしながら、意見の交換をクラス内で行なった場合、「日本人学生からの積極的な意見があまり聞かれない」、「指名されないと発言しない」といった問題が指摘されるが（花見・西谷 1997、徳井 1997）、筆者も同様の感想を持つことがある。日本国外の教育機関、特に高等教育機関では、学生自身の意見をまとめ発表する課題が多く、日本のように知識を伝達することが目的の講義形式の授業に慣れている日本人学生にとって、他の学生の前で発言することはかなりの負担となるようだ。一方、DCU留学生にとっても日本語で発言する場合、自らの日本語能力不足を感じるため緊張する様子もうかがえる。このように双方にみられる緊張を緩和し、発言のしやすいリラックスした雰囲気を作り出すためには、クラス全体の討議ではなく小グループの意見交換や課題にしたり、徳井（1997）の提唱するディベートとディスカッションを一体化させたディベカッション形式を採用するなど、より活発な意見交換が行なえるような授業形式や内容の工夫が必要である。

日本語コース以外の学習環境

日本語コース以外でのDCU留学生、他学生の接触が他授業や関係者の努力で図られており、教室外、校外の場面で日本語習得の機会が数多く提供されている。その中には、イマージョン教育的要素を取り入れた体育の授業や経済専門授業などがあり、これらのクラスにおいても日本語習得が行われ、交友関係を拡大させることができている。特に体育の授業は、言語能力の差をあまり気にすることなく留学生と他学生の交流が自然に図れるという点において、インターアクション教育の一つの理想的なケースである。

7. おわりに 日本語コースの意義と今後の課題

留学生の受け入れにより、既存の学習環境は変化する。その変化を意識的に受け止め、大学のシステム内に積極的に組み入れていく試みが始まっている。国立大学等の大規模校では、短期留学生のニーズに対応した英語による特別プログラムを設置し、さらに、これらは日本人学生にも受講できる機会が与えられ（北浜 2000）、留学生と他学生の共有する学習環境が作りだされている。また、多文化クラスによる異文化教育の授業が日本人学生と留学生共通の授業として提供されている大学もある（脇田 2000）。横田（1999）は、「留学生が日本にもたらすメリットとは何か。」という問いかけをし、留学生の受け入れにより、日本人学生だけでなく地域社会とのつながりにも多様な働きかけが期待できる、と述べている。このように留学生受け入れ大学の多くが、これまであまり

関心が向けられていなかった受け手となる大学側にもたらされる変化、影響を能動的に受け入れ、その教育的効果を認識し検討する方向に進みつつある。

同様に、本学においてもDCU短期留学生受け入れによって作りだされる学習環境は、他学生も共有できるものであり、新たに作りだされた学習環境を積極的に活用しさまざまな学習の可能性を開発していくことは、短期留学生プログラムの教育効果を高めるだけでなく、受け入れ校の教育にも反映されると考える。異文化理解の授業での他学生との交流、他クラスとの合同授業、クラスビジットは、DCU留学生の日本語運用能力の向上を目的として作りだされた授業であったが、アンケートからも、相互の異文化理解の場になっていることがうかがえる。当然、こうした授業には異文化間コミュニケーションの問題が発生する可能性があるが、問題を解決する過程も学習の一部としてとらえることが、教育の国際化の意義であろう。さらに、近隣の小学校訪問によっても、地域社会へ相互の異文化理解の学習環境を提供することができる。こうした日本語コース内で実現可能な交流を活発化させ、相互啓発を促進させていくことにより、DCU短期交換留学生プログラムをさらに充実させていくことができるのではないかと考える。

カリキュラム開発にあたっては、独自の日本語教育方針や計画に基づいた開発を行なうことは不可能であるが、DCUの日本語教育を考慮に入れながら、少しずつDCU短期留学生プログラム日本語コースの方向性が定められてきている。今後、さらに日本語コースを充実させていくためには、いくつかの課題が残されている。

- a) 来日学生のレディネスの確認など、コース開始前にDCUとの連絡を十分とる。
- b) 教室外学習場面であるホームステイの利点をどのように日本語コース内の学習に活かしていくか、あるいは、活かしていけるかを検討する。
- c) 一定数の日本人学生チューター、ボランティアを必要とするが、どのような方法で確保するのが効果的かを検討する。
- d) 小学校訪問以外に、日本語授業の一環として実施可能な校外学習を検討する。
- e) プロジェクト学習を異文化理解授業に組み入れ、DCU留学生と本学の学生との共同作業型課題、cooperative learning の過程における総合的な言語学習としての可能性を検討する。

しかし、これらを押し進めるには時間的制約もあり、大学事務局側や関係者との話し合いを行ないながら進めていかなければならないもので、慎重、且つ、無理のない可能な範囲での実現をめざさなければならぬであろう。

(いのかわ むつみ・本学経済学部非常勤講師)

【注】

1. 「短期留学の推進について—短期留学推進に関する調査研究協力者会報告 平成7年3月28日」(1995)『留学交流』Vol. 7 No. 5, p. 15 を参照のこと。
2. ジュニア・イヤー・アブロード・プログラム: Junior Year Abroad、アメリカの大学における短期留学制度で、主に大学学部3年次を対象に短期間外国に留学させる。

短期交換留学生日本語コースの過去4年間の取組みと今後の課題（井之川）

エラスムス計画：The European Community Action Scheme for the Mobility of University Students = ERASMUS) EU諸国における各種の人材養成計画、人物交流協力計画の一環として行われる学生交流をも含めた大学間交流の促進計画で、1987年に創設された。

UMAP計画：University Mobility in Asia and the Pacific 1991年、アジア・太平洋地域の大学間の学生・教育者・研究者の交流を促進することを目的に組織された。

これらについては、井上雅雄『教育交流論序説』玉川大学出版部、二宮皓「21世紀のアジア・太平洋と高等教育の役割」群馬県留学生交流推進協議会主催地域シンポジウムを参照。

【参考文献】

- 江淵一公 (1997) 『大学国際化の研究』玉川大学出版部。
- 浜田麻里 (2000) 「日本語学習者の学習環境」『学習ストラテジーに関する実践研究・報告発表会』JALIT 日本語教育研究部会主催研究発表会。
- 花見慎子・西谷まり (1997) 「教育の国際化と短期留学生受け入れプログラム」『留学生教育』第2号、pp.21 - 38。
- 北浜栄子 (2000) 「大阪大学短期留学特別プログラム (OUSSEP) の取り組み」『留学生にとって魅力的な高等教育』群馬県留学生交流推進協議会主催地域シンポジウム。
- Mitchell, R. & Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. New York : Oxford University Press.
- 宮崎里司・ネウストブニー, J. V. (1999) 『日本語教育と日本語学習』くろしお出版。
- 村岡貴子・三牧陽子 (2000) 「大阪大学豊中キャンパスにおける『日本語パートナー』の特性と活動」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第4号、pp.55 - 65。
- 村岡貴子・中山亜紀子 (2000) 「大阪大学短期留学特別プログラムOUSSEPの日本語クラスにおけるビジターセッション」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第4号、pp.67 - 76。
- 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。
- 野水勉 (2000) 「名古屋大学短期交換留学受け入れプログラムの現状と課題について」『名古屋大学留学生センター年報』第7号、pp.57 - 66。
- 大城朋子 (1997) 「『インターアクション能力アプローチ』を念頭においたコース・デザインの事例研究」JALIT 日本語教育論集 第2号、pp.38 - 50。
- 太田亨 (2000) 「総合日本語コース」の創設と今後の展望」『金沢大学留学生センター紀要』第3号、pp.141 - 150。
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing The Curriculum (2nd ed.)*. New York : McGraw-Hill, Inc.
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ』光明社。
- 高橋純 (2000) 「留学生教育におけるインターンシップの意義 - 小樽商科大学の試みから考える」『留学交流』Vol.12 No. 2、pp.2 - 5。
- 田崎敦子 (1998) 「提携校間の夏期交換留学プログラムの意義と可能性 - 留学形態の多様化に向けて」『広島大学留学生教育』第3号、pp.29 - 37。
- 田浦宏己 (1996) 「短期留学の推進について」『留学交流』Vol. 8 No. 6、pp.2 - 5。
- 徳井厚子 (1997) 「異文化理解教育としての日本事情の可能性 - 多文化クラスにおける『ディベカッション』(相互交流型討論)の試み - 」『日本語教育』第92号、pp.200 - 211。
- 脇田里子 (2000) 「多文化クラスにおける日本人学生と留学生の交流」『留学交流』Vol. 1 No. 1、pp.14 - 15。
- 渡辺一雄 (1998) 「大学の留学生センターに今後何が求められるか - 現状と課題」『留学交流』Vol.10 No. 2、pp.2 - 5。
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. New York : Prentice Hall
- 山本一男 (1997) 「国立大学における短期留学生受け入りの在り方を考える - 東工大での取組みと先行8大学の事例を通して」『留学生教育』第2号、pp.39 - 51。
- 横田雅弘 (1999) 「留学生理解のための基礎講座 - 世界・日本・一橋大学の留学生」『一橋大学留学生センター教育研究』シリーズ3、pp.1 - 18。