

研究論文

地域在住外国人のための日本語コース・デザイン再考

— サバイバル・ジャパニーズとしての短期集中型コースの可能性と課題 —

鹿嶋 恵 ・ 森 陽子

Rethinking Japanese Course Design for Foreign Residents in the Local Area :
Possibilities and Challenges for an Intensive Survival Japanese Course

KASHIMA Megumi and MORI Yoko

〈Abstract〉

Various volunteer groups have been taking an active part in helping foreign residents to learn Japanese in order to be more independent and better able to communicate in Japanese society. Universities, too, have recently been expected to contribute more positively to the local community, and we in Mie University therefore need to rethink what services we can offer in this way, and what the foreign residents really need.

Over the past four years, the Center for International Students at Mie University has provided “survival Japanese courses for foreign residents in the Mie area.” We feel that the time has now come to reconsider the design of this program. We began this study with a survey of the needs and state of readiness of the 2003 course participants, and of their life situations in Japan. In this paper, the results of this survey are analyzed and the details of the course are reported, together with the participants’ evaluations. Finally, future possibilities and challenges are discussed.

キーワード：地域在住外国人，日本語支援，コース・デザイン，サバイバル・ジャパニーズ，モジュール性

1. はじめに

これまで地域に在住する外国人に対して、多様なボランティア団体によって日本語習得を支援しようとする活動が行われてきた。他県に劣らず、三重県下でも各地でその活動が活発に行われている（cf. 三重県高等教育機関連絡会議 1997, 藤本 2003）。全国的に見れば、このような活動は既に 20 年数年前に始まり、従来の専門の日本語教育機関で行われている「日本語教育」とは区別され、「日本語支援」という言葉で定着しているという（西尾 2003）。この日本語支援とは何かという問いに対しては、現場での試行錯誤の歴史を踏まえて、西尾が次のようにまとめている。「在住外国人が、できるだけ早く日本社会

で自立し、日本人とのコミュニケーションを円滑に持ち、地域住民と共に平和に、安全に多文化共生社会を作ることを目指して、日本語習得を手伝うことである」(西尾 2003: 46)。そして、いわゆる日本語教育の専門家が日本語支援の現場では必ずしも専門家ではないことを指摘し、幅広く様々な人々が協力して、課題を一つずつ解決していく必要性を説く。このような流れに合わせて、最近では、「日本語支援コーディネータ」という新しい役割に大きな注目が集まっている (cf. 奥村 2003)。

他方、今日の大学にも、地域社会への貢献が強く求められるようになっている。しかし、その波は未だまとまった形には至っておらず、各種の理念や形態、方法が模索されている状況と言えよう。国際交流関係事業に限ってみても、理念としては、国際化、グローバル化、多文化共生などが種々提唱されている。その中で、行政組織でもなく、ましてボランティア団体でもない大学が、自分の組織に籍を置かない地域社会の人々に対してどのような形で何が貢献できるのか、また逆に、地域社会は大学にどのような形で何を求めているのか。その内容について、従来、決して十分な検討が行われてきたわけではない。これまで独自に進めてきた各々の試みについても、新たな視点と枠組みから再検討を要する時期にきている。

この背景を踏まえて、本研究では、三重大学留学生センターがこれまで企画・提供してきた「地域在住外国人のための生活日本語講座」について、そのコース・デザイン全体の再検討を試みる。具体的には、まず、2003 年度に開講された同講座の受講者に対する日本語学習レディネスやニーズ等の調査を通して、彼／彼女らの現状について分析・考察を行う。次に、サバイバル・ジャパニーズのクラスとして組んだ 2003 年度の短期集中型コースのシラバスおよびカリキュラム・デザインを報告する。そして最後に、受講者によるコース評価の結果をまとめ、大学が地域在住外国人に対して提供する日本語コースの可能性と課題を考察する。

2. プログラムの概要

今回企画した日本語プログラムは、三重大学留学生センターが同大学内の国際交流基金の助成を受け⁽¹⁾、企画・提供してきたものである。このプログラムは 2000 年に始まり、以来 3 年間は夜間の日本語入門講座として、週 3 日間の約 3 か月間のコースを 1 年に 1 回提供してきた。学内に在籍する外国人留学生にとどまらず、その家族や広く一般の地域在住外国人にも門戸を開放し、日本語学習の機会提供と三重地域への適応支援を主な目的としている。

年間を通して絶えず受講希望の問い合わせを受ける一方で、実際のクラスの運営では、

受講希望者の母語・国籍・日本語習得レベルなどの予測がつかない、ニーズが多様でクラス内での学習目標が絞りにくい、出席状況が一定しないなど、種々の問題も抱えてきた。

4 回目当たる 2003 年度は、筆者 2 名が新規に講座の講師を担当するに伴い、プログラム内容の全面的な見直しを行うこととなった。具体的には、多くの制約の中でも受講機会の拡大を最大の目的とし、下記のようなプログラム設計の変更を行った。

- 1) コースを短期集中型にする。具体的には、これまで約 3 か月あったコース期間を 2 か月間にする。また、各 90 分授業の全 35 回であったものを、各 2 時間授業の全 8 回にする。
- 2) 実施時間帯を、平日夜間から、土曜日の午後に変更する。
- 3) 実施場所を、大学内の教室から、駅前の公共機関（アスト津 3F みえ県民交流センター内 ミーディング・ルーム）に変更する。
- 4) 対象レベルを、漠然と初級入門期と設けられていたものから、サバイバル・ジャパニーズとして、初級前半の最も入門期レベルに絞りこむ。
- 5) 上記の変更に合わせて、コース・デザイン全体を一新する。

この新規プログラムは、『地域在住者のための生活日本語講座 ― ときどき☆にほんごー』（2003 年 6 月 7 日～7 月 28 日の毎週土曜日）と名付け、講座の開講約 2 か月前から、ポスター、案内ビラ、ホームページを通じて受講者の募集および広報活動を行った。

3. 受講者の背景調査

学習者（受講者）の背景調査は、本来ならコース・デザインの一環として、シラバス・デザインおよびカリキュラム・デザインを行う以前に行う性格のものである。しかし今回のプログラムでは、先にシラバスおよびカリキュラムの大まかな設定を行った後、コースの開講に合わせて受講者の背景調査を実施し、それを元に修正を加えることとなった。その理由は、受講者募集のためにコースの概要を提示する必要があったこと、また、受講者の募集締め切り日とコース開講日までの間に時間的余裕がなかったことがある。以下、まずは受講者の背景調査の方法と結果をまとめる。

3.1 調査方法

この調査の目的は、受講者の日本語学習に関する学習適性やレディネス、ニーズ、日本語支援環境などに関する現状を明らかにすることである。

この調査は、質問紙法により実施した。調査票の作成は、まず日本語版を作成し、それを元に 3 カ国語の翻訳版（英語版、中国語版、ポルトガル語版）を用意した。

調査の実施日は、同講座の初日（2003年6月7日）である。その日の授業終了後に受講者に配布し、その場で記入してもらったものを回収した（遅れて講座に参加した人には、参加初日に実施）。このとき被調査者（受講者）は、自分の母語または理解可能な言語によって、調査票の翻訳語版の中からいずれかを選択した。結果として、英語版での回答者が14名、中国語版での回答者が4名であった。なお、当初、ポルトガル語の母語話者（主にブラジル人）の参加を見込んでいたが、受講希望者がなかったため、結果としてポルトガル語版の調査票は使用しなかった。

3.2 被調査者（受講者）の概要

今回、調査の対象とした人は、2003年度三重大学留学生センター主催『地域在住者のための生活日本語講座 ― ときどき☆にほんごー』の受講者18名である。

その性別の内訳は、男性が8名、女性が10名で、年齢については最年少者が22歳、最年長者が51歳である。国籍と母語の内訳は次の通りである（〔 〕内に母語を示す）。

フィリピン〔タガログ語〕：8名、中国〔中国語〕：4名、ネパール〔ネパール語〕：2名、オーストラリア〔英語〕：1名、エジプト〔アラビア語〕：1名、大韓民国〔韓国語〕：1名、パキスタン〔ウルドゥ語〕：1名。

被調査者の全員が、今回初めての渡日経験であった。

その滞在期間は、調査実施時点で3か月未満が5名、3か月以上6か月未満が2名、6か月以上1年未満が6名、1年以上が5名であった。最も長い人は、2年3か月であった。

また、帰国予定について時期を明示した人は7名で、そのうち1名が「3か月後」、残り6名は1年から4年までの間の時期を答えた。その他には「ずっといる」という回答が3名⁽²⁾、「わからない」という回答が8名あった。

3.3 調査結果

以下、調査の結果を、1)日本語学習の適性、2)日本語に関するレディネス、3)日本語の使用環境およびニーズ、4)日本語の支援環境、の順に分けてまとめておく。

3.3.1 日本語学習の適性

(1) 外国語の学習経験

今までに学習したことがある外国語としては、17名が英語を、3名がスペイン語を挙げた（複数回答を含む）。これに対して、実際の会話で話せる言語は何かを尋ねたところ、「英語」と答えた人は18名中13名であった（母語話者1名を含む）。すなわち、受講者の

うち約3分の2の人に対しては、共通言語として英語が使用可能であることがわかった。その一方、中国語を母語とする4名のうち、英語が話せると答えた人は1名のみであった。英語以外の言語を挙げた人は、全て各自の母語であった。

(2) 日本語学習のための時間的条件

現在、日本語学習のために、どのくらいの時間を使うことができるかを、曜日と時間数で答えてもらった。その結果、今回の受講者が日本語学習のために確保できる時間帯は、平日はかなり特定しにくい反面、土曜日と日曜日には比較的融通可能な傾向が読みとれた。

具体的にみると、最も回答が多かった曜日は土曜日で、10名であった。時間としては、1時間が1名、2時間が5名、3時間以上が4名である。今回の講座を開講していたのが土曜日だったため、その日に集まった人を対象とした調査としては、当然の結果とも言える。次に多かったのは日曜日で、6名であった。その時間は2時間が3名、1時間が1名、4時間以上が2名であった。これに対して平日を挙げた人は4名で、昼夜の別も、時間の幅も(30分～10時間)、かなりばらつきがある。その他には「少し」、「仕事による」、「(曜日を問わずに)1週間に1～4時間」などの回答があった。

(3) 日本語学習に使用できる補助機材の所有

日本語を自習する際に、個人的に使用できる補助機材の所有について尋ねたところ、ほぼ全員が所有しているのは「日本語の辞書」のみであった(18名中16名。図1参照)。ただし、今回はその辞書の種類まで問うことはしておらず、対日本語訳の辞書なのか、あるいは対母語訳の辞書、対既習外国語訳の辞書なのかなどは把握できていない。

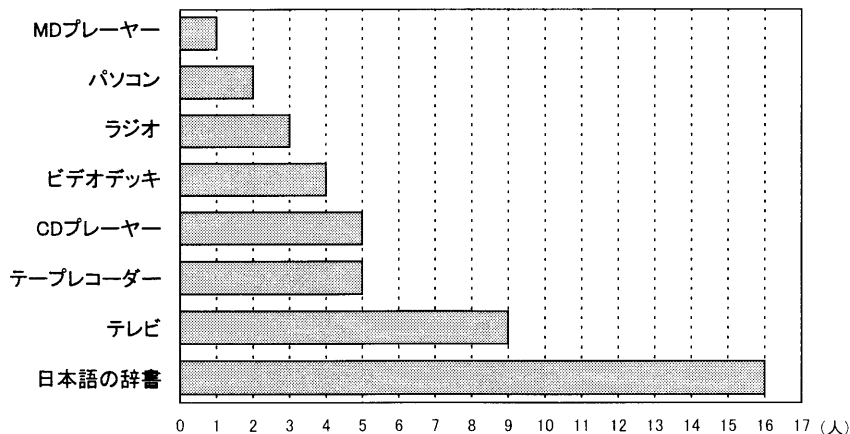


図1 日本語学習に使用できる補助機材の所有者数

テレビやラジオなどの公共マスメディアを通じた日本語教育番組も紹介したいとも考えていたが、調査の結果では、「テレビ」の所有者が9名、「ラジオ」が3名であり、実際にそれが可能な環境が整っているとは言い難い。「テープレコーダー」および「CD プレーヤー」でさえ所有者は各5名で、テープやCD などによる聴解・会話練習も自宅ではあまり期待できないことがわかる。この他、選択肢としては「インターネット」「DVD デッキ」「衛星放送」も設けたが、いずれも選択した人はいなかった。

3.3.2 日本語に関するレディネス

(1) 現在の学習状況

今回開講された講座は、主に日本語学習の未経験者を対象とし募集されていた。しかし、「今、どこか別の日本語講座で勉強しているか」を尋ねたところ、18名中5名が勉強していると答えた。その機関についても尋ねたところ、5名中3名は津市内のボランティア日本語教室を挙げ、残り2名は無記入であった。

(2) 以前の学習経験

以前の日本語学習経験の有無を尋ねたところ、全体の半数（18名中8名）が「日本語を勉強したことがある」と答えている。この経験者8名のうち、5名までが母国での学習経験であり、日本での学習経験者は3名であった。学習期間は、「1か月ぐらい」が4名で、その他は「1週間ぐらい」「6か月ぐらい」「2年⁽³⁾」が各1名である。すなわち、日本語の学習経験があると答えた人でも、ほとんどが1か月程度であることがわかる。学習形態については、「クラスで先生と」が3名、「先生と一対一で」が1名であり、「自分で」も3名あった。なお、使用した教科書についても尋ねたが、全く記入がなかった。

(3) ひらがなの習得状況

今回の講座では、ひらがなの未習得者も受け入れることになっていた。しかし、調査結果を見ると、「ぜんぜん読めない」と答えた人は約半数（18名中10名）で、残りの5名は「少し読める」、3名は「全部読める」と答えている（図2参照）。ひらがなを「読むこと」と「書くこと」の習得は、今回の調査においてはほぼ連動していた。すなわち「ぜんぜん読めない」と答えた10人は当然のことながら全員「ぜんぜん書けない」と答えており、「少し読める」と答えた5名は「少し書ける」と答え、「全部読める」と答えた3名も「全部書ける」と答えていた。この「全部読める／書ける」と答えた3名の内訳は、2名が中国語母語話者、1名が韓国語母語話者であった。

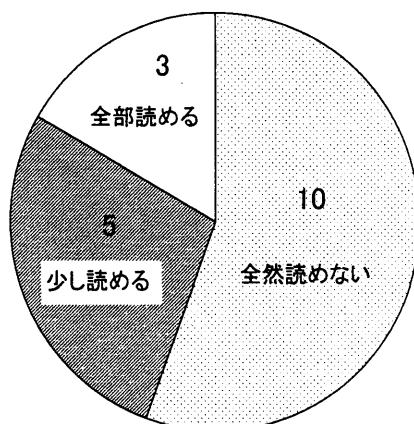


図2 ひらがながどのくらい読めるか(人)

3.3.3 日本語の使用環境およびニーズ

(1) 日本語で話す機会

日本人と日本語で話す機会がどれくらいあるかを尋ねたところ、最も多かったのは「ときどき話す」で10名(56.0%)であった。「ほとんど話さない」「全く話さない」も各3名で、全体の3分の1を占める。

これに対して、家族または一緒に住んでいる人⁽⁴⁾と日本語で話す機会がどれくらいあるかを尋ねたところ、「全く話さない」という人が少し増えたものの(18名中5名)、最も多かったのは、やはり「ときどき話す」(56.0%)であった。ただし、その日本語を交わす内容や状況については、当然違いがあるものと予想される。

(2) 職場での日本語使用機会

今回の被調査者のうち、現在仕事に従事している人は、18名中10名であった(雇用形態等は問わない)。その従事者10名のうち、9名が「日本語が必要」と答え、1名が「必要ではない」と答えている。

(3) 日本語で話す対象者

さらに、家族または一緒に住んでいる人以外で、日本語を話す対象者について尋ねた(複数回答)。その結果、最も多かったのは18名人中10名が指摘した「職場の人」(56.0%)であった(図3参照)。また、「客」と答えた4名も、おそらくこれは仕事の相手を想定したものと考えられ、これを加味すると、さらに職場場面での日本語使用対象者は増える。ついで「友人」(8名)、「市役所の人」(7名)、そして「郵便局の人」と「近所の人」が各6名となっている。

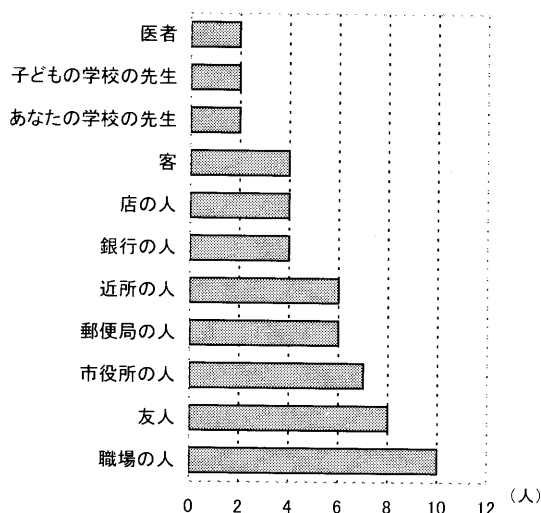


図 3 日本語で話す相手

(4) 日本語がわからなくて困る状況

日本語がわからなくて特に困るのは、どんなときかを自由記入方式で尋ねた。その結果は次の通り、主に 4 種（職場、特定の場面、娯楽場面、日本語使用場面一般）が挙げられていた。

- a) **職場で**：「用事があるとき」「仕事で」「日本人の同僚と話するときにはいつも」「友人と仕事するとき」「日本語が話せないため、仕事中に時々自分の思いを表現できない」
- b) **特定の場面で**：「自分の子どもたちの先生と話するとき」「(病院へ) 医者を訪ねたとき」「何かの手続き等のためどこかの事務窓口に行かなければならないとき」「食料などを買うとき」
- c) **娯楽場面で**：「映画とか TV を見るとき」「旅行」
- d) **日本語使用場面一般**：「いつも」「外出したときはいつも」「すべての話す、聞く必要があった場合」「聞いてわからない時、話せない時」「返事に困る」

(5) 日本語技能の学習優先順位

「話す」「聞く」「読む」「書く」の 4 技能のうち、学習を希望する優先順位を調べるために、どれを中心に学習したいかについて希望する順に 1 から 4 までの番号を振ってもらった。その結果、最も多かったのが「1 番：話す、2 番：聞く、3 番：読む、4 番：書く」という回答で、全体の 3 分の 1（6 名）を占めた。その他の回答では 2 番以降の順序に入れ替わりがあるものの、「話す」を 1 番目に挙げていた人は 7 名、同じく 1 番目に「聞く」

を挙げた人は2名であった。すなわち、「話す」技能の習得を第一と考える人が、全体の3分の2強を占める結果になっている。

3.3.4 日本語の支援環境

最後に、現在の生活環境における母語話者との関係状況について調べたところ、今回はほぼ全員が身近に母語を話せる友人や家族が存在するという、比較的恵まれた環境であることがわかった。具体的には、身近に母語で話せる友人の有無について尋ねたところ、「いる」と答えた人が16名で、「いない」と答えた人が2名であった。また、現在一緒に住んでいる人の有無について尋ねたところ、全員(18名)が「いる」と答えた。

また、日本語がわからなくて困るとき、主に誰に助けてもらうかを尋ねたところ、上記の回答にほぼ重なり、最も多かったのが「家族」で11名、ついで「同国出身の友人」が6名、「日本人の友人」4名、「一緒に住んでいる人」2名となった。その他、「ボランティアの人」「職場での友人」が各1名挙げられていた。

4. シラバスおよびカリキュラム・デザイン

本来ならば、シラバス・デザインやカリキュラム・デザインを行う以前に、目標言語調査や目標言語使用調査の実施が必要とされる(cf. 日本語教育学会編 1991)。しかし、今回のコース・デザインでは、主に時間的な制約からその実施は叶わなかった。以下、手探り状態で進めたシラバス・デザインとカリキュラム・デザインの概要をまとめる。

4.1 シラバス・デザイン

既に述べたとおり今回のプログラムは、いわゆるサバイバル・ジャパニーズを短期集中方式で取り上げることを設計した。しかし、そのシラバス・デザインに際しては、多くの問題が待ち構えていた。

このプログラムでは、過去の実施年度においてもサバイバル・ジャパニーズの教育をうたってきた。しかし、実際にそれがどれほど特色化されてきたかは疑問が残る⁽³⁾。鹿嶋(2003)に指摘されているとおり、そもそも「サバイバル・ジャパニーズ」という言葉自体、その明確な定義づけや内容の検討は、これまでほとんど行われてこなかった⁽⁶⁾。まして、サバイバル・ジャパニーズの教育では、何を教えるのか、シラバスとして何が適当なのか、いわゆる初級日本語のシラバスと何が違うのかなどという問題についても、議論はほとんど例を見ない⁽⁷⁾。

他方、このようなサバイバル・ジャパニーズを必要とする人には、基本的に短期滞在者

が想定されてきた。しかし、今回の受講者に見られるように、日本語を学びたいと集まってくる人々は、滞在期間の長短は必ずしも大きな問題ではない。

結果として、今回のプログラムのシラバス・デザインにおいては、鹿嶋（2003）の短期学習向けの初級入門期用教科書4種の分析を踏まえ、できる限り実用的なコミュニケーション能力養成を目的として、まず、日常生活で一般的に遭遇する場面ないしは話題を各回のテーマとして設定することにした。そして、そこに難易度を考慮しながら構造シラバスを組み込むこととした。

4.2 カリキュラム・デザイン

上記のシラバス・デザインを踏まえて、カリキュラム・デザインを行った。今回のカリキュラム・デザインの中で特に留意したことは、サバイバル・ジャパニーズといえども単なる一過性の日本語習得ではなく、今後、本格的に日本語を学習し始めたとき、その習得過程の土台となりえるシラバスおよびカリキュラムの作成である。

構造シラバスの刈り込みに際しては、初級準備段階としてのサバイバル・ジャパニーズを意識して、動詞の「ーます形」の習得を中心とし、動詞の「ーて形」導入以前のレベルから絞り込んだ（ただし教室内会話を除く）。これに受講者の背景調査の結果を加味し、具体的には表1のような全8回のカリキュラムを組んだ。

(1) 教授法と媒介語

今回は多国籍の受講者が集まったことから、教授法は基本的に直接法を採用することにした。ただし、受講者のほとんどが英語を理解できたことから、教室活動の指示などには必要に応じて簡単な英語を使用することとした。その英語が理解できない受講者については、同じ母語の受講者が仲介となって、簡単な説明や通訳をしてもらった。

また、コース開講初日には、受講者の心理的負担軽減を図るため、通訳支援者2名にも参加してもらった。そして、初めにTPRによる教室内会話の指導を行った。

なお、授業では文法項目等に関する口頭説明をできる限り排除するため、毎回資料として主な文法項目に関する説明の英語版と中国語版（一部韓国語版を含む）を配布した。

(2) 教室内での文字表記

講座開講当初、ひらがなも読めない受講者の受け入れを前提としていたことから、教室内での文字表記はローマ字としていた。しかし、授業開始後に、ひらがなは読めてもローマ字表記が読めない受講者の存在が明らかになり、急遽、板書や教材をローマ字とひらがなの併記に変更することとなった。

表1 カリキュラムの概要

回	テーマ	目 標	語 彙 ・ 表 現	文 型	ひらがな
第1回	電話 番号	①自己紹介ができる。 ②電話番号を聞いたり教えたりできる。 ③時間表現を理解したり伝えたりできる。	自己紹介のあいさつ、数字（1～10、0）、電話番号の読み上げ方（「-」の発音）、数字（11～20）時間表現（一時、一時半）、公共の場所（レストラン、銀行、病院、郵便局、デパート）、助詞「と」（例：5と7）	「何番ですか」「今何時ですか」「～は何時からですか」「〇時からです」「～は何時までですか」「〇時までです」「何時から何時までですか」「〇時から〇時までです」	—
第2回	買い物	①物の名前や値段を聞いて理解したり、伝えたりできる。 ②店で買い物をする時に、最低限必要な会話ができる。	身の回りの物の名前（辞書、本、机、新聞、雑誌、かばん、鉛筆、車、カメラ、ラジオ、ノート、etc.）、果物の名前（りんご、みかん、ぶどう etc.）、指示詞（これ、それ、あれ）、数字（1～100,000）「やすくしてください」「おついでです」「ちょうどです」	「これは何ですか」「～です」「いくらですか」「～円で」「もっと安いのはありませんか」	—
第3回	交通	①場所を尋ねることができる。 ②場所を説明することができる。 ③ホームで、乗り物（電車）の行き先を確認することができる。	教室の中にある物の名前、場所・建物の名前（銀行、郵便局、病院、銀行、駅、etc.）、位置を示す表現（～の前、後、上、下、近く、右、左、中、外）、電車の種類（特急、急行、準急、普通）	「～はどこですか」「～はここ／そこ／あそこです」「～はどこですか」「～の～です」「これは～へ行きますか」「はい、行きます／いいえ、行きません」「これは～に止まりますか」「はい、止まります／いいえ、止まりません」「～はどこですか」	あ行 ～ そ行
第4回	忘れ物	①事務窓口で、持ち物（忘れ物）の特徴を説明できる。 ②自分や他人の家族や、家族構成について話することができる。 ③人の年齢や特徴などを表現することができる。	い形容詞（大きい／小さい、高い／安い、新しい／古い）、色を示す形容詞（黒い、白い、赤い、青い）、V～ます形（「～を忘れました」のみ）、形容詞（きれい、ハンサム、かわいい、親切、元気）、疑問詞（どんな、どれ）、助数詞（一人、一歳）、人を示す名詞（男の人、女の人、子ども）、他人の家族の親族名称、自分の家族の親族名称、「呼びかけの」すみません。	い形容詞による名詞修飾形「これは、赤い車です」「この車は、赤いです」「傘を忘れました」「どんな傘ですか」「白い傘です」「〇〇さんの傘はどれですか」「こちらは、どなたですか」「ご家族は何人ですか」「〇〇さん（年少者）はおいくつですか」	た行 ～ は行
第5回	郵便	①郵便局で、郵便を送ることができる。 ②切手やはがきを買う。 ③郵便料金や配達にかかる日数などを尋ねたり、理解したりできる。	郵便局に必要な語彙（はがき、封筒、切手、荷物、小包、航空書簡（エアログラム）、エアメール（航空便）、船便、書留、速達、etc.）、「～円切手」、切手、はがきの数え方（～枚、何枚）、形容詞（重い、軽い、安い、高い、遅い、速い、近い、近い）、時の長さの語彙（～分、～時間、～日、～週間、～か月、～年）、郵便局での会話表現	「～をください」「～円切手をください」「何枚ですか」「～枚です」「～を～枚ください」「～、お願いします」「～までお願いします」「～でお願いします」「～までいくらかですか」「～でいくらかですか」「どのくらいかかりますか。」「～かかります」「～で、～まで、～かかります」	ま行 ～ わ行 ん
第6回	約束	①好みや趣味について話することができる。 ②電話で人を誘うことができる。 ③誘いを受けたり、断ったりすることができる。	飲み物名（コーヒー、紅茶、お茶、ジュース、ビール、その他）、スポーツ名（ピンポン、野球、サッカー、テニス）、果物名、曜日名、時の表現（今日、昨日、明日、今週、先週、来週、朝、昼、晩）、動詞（食べます、飲みます、見ます、写真を撮ります、スポーツをします）、電話会話表現、誘う会話表現、「昼御飯」、疑問詞（どんな、何曜日、いつ、どこで）、助詞「(場所)で」	「私はNが好きです」「あなたはNが好きですか」「はい、好きです／いいえ、好きじゃありません」「どんなNが好きですか」「今日は〇曜日です」「今週の〇曜日」「いっしょにV～ませんか」「V～ましょう」「〇〇はちょっと…」	濁音 半濁音
第7回	病気	①周囲の人に、体の状態や病気の症状を訴えて助けを求められる。 ②「動詞～ます形」の活用変化を整理して理解できる。	身体の部分の語彙（頭、目、耳、お腹、のど、歯、etc.）、病気に関する語彙・動詞表現（熱があります、せきがでます、風邪をひきます、etc.）、「お大事に」、動詞（病院に行きます、薬をのみます、休みます、風呂に入ります、お酒を飲みます、タバコを吸います、etc.）	「～が痛い（ん）です」、動詞の変化「～ます、～ません、～ました、～ませんでした」「お酒を飲みますか、タバコを吸いますか、etc.」「はい、～ます／いいえ、～ません」	拗音
第8回	飲食	①自分の欲求や希望を伝えることができる。 ②レストランや食堂で、注文することができる。	名詞（ビデオ、ラジカセ、ステレオ、車、おみやげ）、疑問詞（何が、何を、何か）、動詞（遊びます、送ります、変えます、結婚します、買い物します、散歩します、入る、出る）、身体的欲求表現（おなかがいっぱい、のどが渇いた、つかれた、おなかがいっぱい）、軽食と飲み物に関する名詞、値段に関する表現	「私はNが欲しいです」「〇〇さんは、何が欲しいですか」「Nが欲しいです」「いいNですね」「〇〇をV～たいです」「何をV～たいですか」「〇〇をV～たいです」「どこへ行きたいですか」「何をしたいですか」「そうしましょう」「ご注文は?」「少々、お待ちください」助詞（「に」「を」）	促音 長音

(3) ひらがなの指導

今回の講座では、コミュニケーション能力の養成に焦点を当てるため、「読むこと」と「書くこと」には指導時間を割かない方針であった。しかし、受講者の背景調査から約半数がひらがなをいくらかは読み書きできることがわかり、また板書等もローマ字とひらがなの併記にしたことから、わずかずつでもひらがなの指導を交えていくことにした。その具体的な方法は、次の通りである。

- 1) 各授業開始時間、受講者が集まるまでにばらつきがあったので、その時間を利用して自習用のひらがな教材（練習シート）を配布し、目を通して記入させたりする。
- 2) だいたい受講者がそろった時点で、ひらがなカードや五十音表を用いて発音練習。
- 5) 5分程度のビデオ視聴⁽⁸⁾。このビデオは一文字ずつ書き順を示しながら、発音を示すもので、受講者はこれを見ながら空に指で描いたり、発音したりしていた。

(4) 教材

教材については、当初、ローマ字表記を基本とし、それに英訳と中国語訳を付すことにしていた。しかし、上述の通り、ローマ字表記の読めない受講者の判明から、教材についてもローマ字表記版とひらがな表記版を作成し、学習者に選択してもらうこととなった。ただし、教材をゼロから準備するには明らかに時間的に限界があり、今回はカリキュラムに合わせて授業計画案を組み立てる際、本稿末に挙げた教材の中から必要に応じて利用できるものは利用しながら作成した。

5. コース評価

以上のコース・デザインに基づき、今回の日本語教育プログラムを実施した。各講座は詳細な授業記録を残しているが、紙幅の都合上、その掲載は割愛する。また今回は、試験などによる受講生の到達度評価は行わなかった。以下、受講者による本講座に対するコース評価の結果をまとめておく。

5.1 コース評価の実施方法

受講者によるコース評価は、こちらが準備した質問紙調査によって行った。調査の実施日は講座最終日（2003年7月26日）である。欠席者に対しては郵送により行った。回答者は計8名（回収率44.4%）である。調査票は日本語で作成し、その英語版と中国語版を用意して、回答者にはいずれかで回答してもらった。結果として、英語版での回答者が5名、中国語版での回答者が3名であった。

5.2 コース評価の結果

(1) 講座全般に対する満足度

「この講座をうけてどうだったか」という問いに対して、5名が「満足している」、3名が「ほぼ満足している」と答えた。

(2) 講座の開講回数

全部で8回の開講回数に関してどうだったかを尋ねたところ、「ちょうどよかった」と答えたのは3名で、5名は「もっと多い方がいい」と答えた。後者に対して具体的に何回ぐらいがいいかを尋ねたところ、12回、16回、30回という回答があり、単に「多く」と答えた人も2名いた。

(3) 授業の進め方とレベル

授業の進め方について尋ねたところ、8名中7名が「ちょうどよかった」と答え、1名のみ「少し遅かった」と答えた。他方、授業のレベルに関しては、もっと難しいものを希望する6名と、もっと易しいものを希望する2名に分かれた。

(4) 授業内容と有益性

授業の内容に関しては、8名中6名が「面白かった」と答え、2名が「少し面白かった」と答えている。また、「この講座での勉強があなたにとって役に立ったか」という問いに対しては、6名が「役に立った」、2名が「少し役に立った」と答えた。その具体的な内容として自由記述に挙げられていたことは、「健康状態に関する会話」「ビデオによるデモンストラーション」「日常生活に役立つこと」「復習できたこと」が挙げられていた（自由記述は全て英語か中国語で寄せられたので、その日本語訳を挙げる。以下同様）。

(5) 今後の期待

「今回の講座では取り上げなかったけれども、ぜひ勉強したかったことが何かあるか」について自由記述で回答を求めたところ、各人から非常に多様な事柄が挙げられた。

- ・「就業面接に関すること」
- ・「大学の入学面接」
- ・「生活上のあらゆること、教師や友人や隣人といかにつきあうかなど」
- ・「日常のコミュニケーション上で求められる内容」
- ・「まず生活会話。最終的には日本語能力試験1級合格」
- ・「日本語が英語や中国語と違う点、日本語の特徴」
- ・「日本の文化と歴史」

そして、「またこのような講座があったら勉強すると思うか」という問いに対しては、回答者の全員が「勉強すると思う」と答えた。

(6) その他

最後に自由記述で寄せられたコメントを簡単にまとめておく。

- ・「もっとゆっくり」
- ・「基本的な日本語が多くなればいいと思う」
- ・「日本語が上達できるように」
- ・「コミュニケーションの日本的方法を知るために、このコースは本当に役に立った」
- ・「このような講座がまた開かれるよう期待する。日本語の勉強に役に立ついかなるイベントでも、時間さえ合えば必ず行きたいと思う。この講座の開催に感謝する。」
- ・「この短期間コースには非常に満足したので特にコメントがない」
- ・「コースには本当に感銘を受けたので、特に意見やコメントをする必要はないと思う」
- ・「楽しかったです」

6. 考察

以上の結果を基に、大学が地域在住外国人に対して提供するプログラムとして、短期集中型のサバイバル・ジャパニーズ・コースの可能性と課題を考察したい。具体的には、まず、短期集中型コースに関する検討を行い、次に、サバイバル・ジャパニーズ・コースとしてのカリキュラム内容に関する検討を行う。

6.1 短期集中型コースに関する検討

コース評価における今回の開講回数についての調査では、8名中3名が「ちょうどいい」と答え、5名は「もっと多い方がいい」と答えた。また、講座開講後にも第6回目まで、新しい受講希望者が直接訪れてくるという状況であった。いずれも口コミによるもので⁽⁹⁾、途中からの参加にも拘わらず、皆高い学習意欲を持ち、熱心に取り組んでいた。

しかしながら、各受講者の平均出席回数は、途中から参加した人の場合も含めて4.2回であった。この中には1回参加しただけで、その後は来なくなった人も6名いる⁽¹⁰⁾。また、各講座の出席者数の平均は8.6名であった。そして、8回の講座全てに出席した人は、わずか3名であった。すなわち、毎回の講座には約9名が参加しているものの、それぞれの受講者は全8回の講座のうち約半分参加している程度で、各回の参加者はかなり入れ替わっていることが読みとれる。拘束力のない日本語講座に人々を惹きつけていくことがいかに難しいことか、それを如実に思い知らされる結果となった。

他方、今回のわずか18名の背景調査でも、これまでの日本での滞在期間については、1か月に満たない人から2年3か月に至る人まで非常に幅があった。また、ひらがなの習得

状況でさえも、読める人と読めない人、約半数ずつに分かれた。たとえ日本語クラスでの学習経験がなくても、日本滞在が長くなればなるほど、すでに日常生活でのやりとりを通して日本語表現を理解したり、習得したりしている場合も少なくない。このようなレディネスのばらつきは、他の日本語教育場面とは比べものにならないほど大きかった。コース終了後の授業レベルへの評価が、「もっと難しいものを」という声と、「もっと易しいものを」という声に二分されたことも、その問題の大きさを改めて浮かび上がらせている。

このように、今回の講座においては、学びたいという高いニーズがある一方で、現実には出席率がなかなか一定せずその参加意欲を持続させるのが難しいこと、また参加する受講者の背景もニーズも多様、という現状が浮かび上がってきた⁽¹¹⁾。このような講座のためのコース・デザインとしては、今回のような短期集中型コースは、かなり妥当であったと考える。

言うまでもなく、2ヶ月間、全8回という講座回数自体は検討の余地がある。しかし、もしこれがさらに長い期間のコースであったとしたら、今後どれほどの出席率が保証されたかについては、残念ながら非常に心許ない。また、コースが長くなればなるほど、学習者のレディネスの差は、至る所で大きく問題化したと予想される。「地域在住者のための日本語クラス」は、その必要性に基づいて存在するものであり、それを拘束するものは何もない。受講者に出席を強いる要因は何もないし、受講生がこのコースは自分に合わない判断すれば、結局の所、自主的に講座を打ち切る（やめる）ことになる。

むしろ、さらに学びたいという人のためには、次のステップとなるコースを新たに提供することの方が重要なのではないかと考える。すなわち、理想としては、短期間のコースを複数、時期を分けて提供し、各人のニーズやレベルに合わせて選択できるようにデザインすべきと考える⁽¹²⁾。習得が不十分であれば、再度同じコースを受講しても良い。授業のレベルが低いと思えば、高いレベルに移っても良いであろう。たとえ受講者が休み休みでも日本語学習を継続していくためには、コースに拘束されるのではなく、学習したいと思ったときにコースが存在すること、加えてコースを選べる融通性が必要と考える。そのためには、今後、既存のボランティア日本語教室との連携や役割分担が不可欠と考える。

6.2 サバイバル・ジャパニーズ・コースとしてのカリキュラム内容に関する検討

今回のコース評価では、既に見たとおり、授業の進め方、授業の内容、その内容の有益性に関しては、かなり高い評価を得た。その意味で、今回のシラバスおよびカリキュラムは、地域在住者に対するサバイバル・ジャパニーズ・コースの一つの試みとして公にし、批判を受ける価値があると考えられる。

他方、受講者の一定した出席が見込めないこのような講座では、シラバスや教材のモジュール性の追求が不可欠と考える。もし積み上げ式による連続型のクラスであれば、不定期な出席者には空いた穴の補充が即座に問題になり、それに対応する指導者や支援者の負担も回を追うごとに重くなる。今回、1回完結型で組んだカリキュラムの具体的な内容は、大いに批判を仰ぎたいところである。

言うまでもなく、このカリキュラムの内容は初めて組んだものであり、荒削りで反省点も多い。受講者の背景調査によって多様なニーズを把握しながら、決してそれを十分に満たすことができたわけではない。カリキュラムに取り込んだものでも、要求に十分応えるためには、まだ改善する部分も少なくない。担当者の我々としても、実現はしなかったものの、取り上げたかった学習項目は数多くある。また、目標言語調査や目標言語使用調査を行えば、さらに新たな必要性なども見えてくると予想される。

今回のカリキュラムの内容を叩き台として、地域在住者の日本語支援のためによりよいシラバスおよびカリキュラム・デザイン、教材開発が進められれば、我々の本望と言える。

7. おわりに

以上、本研究では、三重大学留学生センターがこれまで企画・提供してきた「地域在住外国人のための生活日本語講座」について、そのコース・デザイン全体の再検討を試みた。具体的には、まず、2003年度に開講された同講座の受講者に対する日本語学習レディネスやニーズ等の調査を通して、彼／彼女らの現状について分析・考察を行った。次に、サバイバル・ジャパニーズのクラスとして組んだ2003年度の短期集中型コースのシラバスおよびカリキュラム・デザインを報告した。そして最後に、受講者によるコース評価の結果をまとめ、大学が地域在住外国人に対して提供する日本語コースの可能性と課題を考察した。

最後に、我々、いわゆる日本語教育に携わっている者に求められていることについて考えておきたい。「日本語教師が日本語支援の現場では必ずしも専門家ではない」という西尾（2003）の指摘は、深く謙虚にわきまえる必要を覚える。日本語支援の現場には、様々な人々が活躍しており、我々には到底力が及ばない領域がある。しかし、そのような我々が、日本語支援の現場にどのような貢献ができるのかということを考えた場合、やはり日本語教育の内容や学習・指導法そのものに立ち戻ることになる。たとえば、多様な背景やニーズに基づいた地域在住者に対して、多様な日本語の支援が求められる現場で、いわゆる日本語教育ではない日本語のコースやクラスをデザインすることは、決してたやすいことではない。大事なことは、日本語支援の現場に合わせることであり、その中で日本語教

育の専門家としてできること、しなければならないことは数多いと考える。それは、まさに地域から大学に求められていることと考える。

注

- (1) 受講者からの受講料は徴収していない。
- (2) この3名中1名は、日本人との結婚のために渡日している。
- (3) この「2年」と答えた人には、この講座の受講対象レベルと合わないことを事前に説明したが、強い受講希望を訴えたためレベルが合わないことを本人了承の上で受け入れた。
- (4) 今回の被調査者（受講者）のうち、日本人の配偶者（日本語母語話者）およびその家族と同居していることがわかったのは1名のみである。
- (5) 従来までは初級用の教科書（『みんなの日本語初級Ⅰ』（スリーエーネットワーク））を採用し、35回の講座の中で、その課の提示順にカリキュラムを進めていた。
- (6) 鹿嶋（2003）は数少ない先行文献の記述から（cf. 田中 1988、宮地・田中 1988、日本語教育学会編 1990）、サバイバル・ジャパニーズを「日本での生活に最低限必要な知識および言語として、短期的に教えられたり、使用されたりする日本語」とまとめている。
- (7) 今回の講座のシラバスおよびカリキュラム・デザインを行った後に、姫野（2003）が公表されており、一つの参考となる。
- (8) NHK テレビ番組『NHK スタンダード日本語講座』（1991年4月～6月放送分）から、ひらがなの部分のみを筆者（森）が録画編集した。
- (9) 既述のように、今回の講座の広報は、ポスター、ビラ、ホームページを通じて行った。しかし、受講者に今回の講座をどのようなルートで知ったかを尋ねたところ、最も多かったのは「友人／知人から」であった。地域在住外国人への情報伝達が、非常に限られたものであることがわかる。また今回は、実施場所を大学内から外へ移しての初めての講座であるため、情報が行き渡るのに時間がかかったことも考えられる。
- (10) その理由には、仕事や家庭の事情、講座内容が期待に添わなかったことなどが考えられるが、郵送による追跡調査にも反応がなかったため、実情は把握できていない。
- (11) 一般のボランティア日本語教室にも同様の傾向があることが予想されるが、この点については別の調査と分析を要する。
- (12) この考え方は、当三重大学留学生センターの花見楨子教授と筆者（鹿嶋）が行った、他の日本語コースに関する議論内容に影響を受けたことを断っておく。

参考文献

- 藤本久司（2003）「外国人就労者の日本語学習支援 ―ボランティア日本語教室の課題―」『三重大学留学生センター紀要』第5号，91－108。
- 姫野昌子（2003）「日本語支援カリキュラム」奥村訓代・野山広・秋山博介編（2003）『現代のエスプリ マルチカルチュラルイズム―日本語支援コーディネータの新展開―』No. 432，至文堂，49－57。
- 鹿嶋恵（2003）「初級準備段階としてのサバイバル・ジャパニーズのシラバス検討」『2003年度日

本語教育学会第10回研究集会予稿集』80-85.

三重県高等教育機関連絡会議(1997)『ボランティアの育成及び活動手法の研究 研究報告書 一三重にボランティアの新風を!』

日本語教育学会編(1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

西尾圭子(2003)「日本語支援とは何か」奥村訓代・野山広・秋山博介編(2003)『現代のエスプリ マルチカルチャリズムー日本語支援コーディネータの新展開ー』No. 432, 至文堂, 38-48.

奥村訓代・野山広・秋山博介編(2003)『現代のエスプリ マルチカルチャリズムー日本語支援コーディネータの新展開ー』No. 432, 至文堂

田中望(1988)『日本語教育の方法』大修館書店

使用教材

文化外国語専門学校編(1992)『楽しく聞こうI』凡人社

海外技術者研修協会編(1990)『新日本語の基礎I本冊 漢字かなまじり版』スリーエーネットワーク

海外技術者研修協会編(1990)『新日本語の基礎I本冊 ローマ字版』スリーエーネットワーク

海外技術者研修協会監修(1991)『新日本語の基礎I 会話ビデオ』スリーエーネットワーク

久保田美子・大場理恵子・大島弥生・小川治子・佐々木康子・基山三佳(著)水谷信子監修(1993)

『FIRST LESSONS IN JAPANESE 入門日本語』アルク

栗山昌子・市丸恭子(1992)『ドリルとしてのゲーム教材50』アルク

宮崎道子・郷司幸子(2003)『Now You're Talking! — Japanese Conversation for Beginners — 日本語20時間』スリーエーネットワーク

日本放送協会編(1989)『NHK 日本語講座 初級コースステップ1』日本放送出版会(1989年3月4日放送分 Lesson 7の録画)

岡崎志津子・小西正子(1990)『ひとりで計画する聴解練習(1) 数の聞きとり』凡人社

沢村三恵子・下田伸子(1998)『にほんご45じかん』専門教育出版

スリーエーネットワーク編(1998)『みんなの日本語 初級I』スリーエーネットワーク

スリーエーネットワーク編(2001)『みんなの日本語 初級I 会話ビデオ』スリーエーネットワーク

谷口すみ子・萬浪絵理・稲子あゆみ・萩原弘毅(1995)『はじめのいっぽ First Steps in Japanese』スリーエーネットワーク