

短期留学プログラム—海外の日本語教育機関との連携—

近藤安月子、YANO Jun、GUO Nanyan、JOHNSON Yuki、丸山千歌

要 旨

留学生 10 万人計画に伴い、国立大学を中心に短期交換留学プログラムが増えた。短期留学プログラムの日本語教育では、学習者のための留学前と日本留学中、帰国後の日本語教育の一貫性を保つことが望まれる。この実現には、留学生を中心とした送り出し側と受け入れ側の連携が必要となる。この認識に立ち、本稿は送り出し側と受け入れ側が相互の連携について共通の目標を共有することを目指すための要件について述べる。

キーワード：短期留学プログラム、送り出し、受け入れ、連携、日本語学習の一貫性

1. はじめに—問題提起— (近藤安月子)

短期留学プログラムは 1950 年代から私立大学が先行して成果を挙げているが、ほぼ半世紀遅れて、文部科学省の意向により、1995 年より国立大学にも短期交換留学プログラムが設立されるようになった。平成 14 年度現在で国立大学でも 22 機関で短期留学プログラムが展開されている。

本稿が扱う短期留学プログラムは現文部科学省が推進した制度に基づくもので、次の 4 つの条件を満たすものである。すなわち、1) 単位互換を前提とした、2) 滞日期間が一年未満の、3) 英語を共通語とする、4) 日本語既習を受け入れ条件としない、留学プログラムである。

図 1 は、1999 年に国公立大学の日本語教育機関、208 機関を対象にアンケート調査を実施し、170 機関からの回答をもとに、短期留学プログラムの日本語教育の設置時期をまとめたものである。この図からわかるように、1995 年以降、国内の高等教育機関の短期留学プログラムの設置数が急激に増えてきた。本稿は国立大学からの情報を中心に論じるが、95 年以降急増している国内の短期留学プログラム実施機関数を鑑みると、本稿の問題提起は、国公立に関係なく、立ち上げて 10 年を満たないプログラムに共通する現状や課題が見えてくるのではないかと考える。

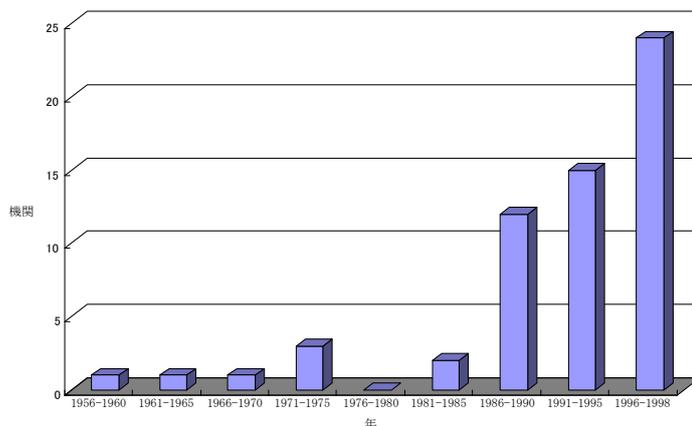


図1 短期留学プログラム数の推移 (近藤・丸山 (2000) より)

本稿は、文部科学省の科学研究費によるプロジェクト（『短期留学制度の多国間比較研究—日本語教育のグローバル・スタンダードの模索—』基盤研究(B)(2) 課題番号 13571047 研究代表者：近藤安月子）の一環である。このプロジェクトの目的は、短期留学プログラムを核にして、留学生の受け入れ側である日本国内の日本語教育機関と送り出し側である海外の日本語教育機関相互の情報交換を実現し、それをもとに留学生の日本語学習に一貫性を持たせるためには何ができるかについての具体策を模索することである。

この目的には、国内の短期留学プログラムの日本語教育機関の実態と課題をふまえた上で、海外の日本語教育機関との連携を考える必要がある。すでに、国内については2002年度の日本語教育学会秋季大会のパネル・ディスカッションで実態と課題について情報を共有する機会を持ったが、本稿はその結果を踏まえつつ、焦点を海外の教育機関との連携の模索に当てる¹⁾。プロジェクト全体の将来構想としては、アジア、ヨーロッパなどの諸地域を含めたいと考えているが、本稿はその第一段階として北米とオセアニア地域の日本語教育との連携を探る。

留学生を受け入れる側である日本の教育機関に期待されていることは、「一時預かり」の学習者の日本語学習経験に一貫性を持たせ、帰国後の日本語学習にスムーズに移行できる態勢を整えていくことにある。また、協定校や学習者のニーズの多様化を背景に、個々の機関にはその特徴を生かしたプログラム及び日本語教育プログラムを運営することも必要である。これらの実現には送り出し側との情報交換と相互協力が不可欠であるが、現状では個々の機関の個別の努力に負ってきたところが多い。本稿は、短期留学に参加する学習者の日本語学習の一貫性を実現させるために、各地域の情報開示・共有をシステムティックに行うことで、どのような工夫ができるかについての手ごかりを見出すことを目指す。

本稿は、まず送り出し側から、各地域の日本語学習者についての背景情報と事例報告を行う。次に受け入れ側から、国内の短期留学プログラムを概観する。その上で送り出し側と受け入れ側の連携の可能性と課題を探る。

2. 送り出し側からの情報提示

2.1. オーストラリアの日本語学習者 (YANO Jun)

オーストラリアでは 1917 年にシドニー大学に初めて日本語講座が開かれたのを皮切りに、80 年代後半から 90 年代半ばまでの「Tsunami」²⁾ (図 2³⁾ 参照) の時期を過ぎ、1998 年には約 69 の大学で日本語を教えており、教師数は 358、学生数は 9593 人となっている。非公式の調査によると、現在では約 30 の大学で日本語が教えられているが、どの大学も数の多少はあれ交換留学協定校を持っているようである⁴⁾。

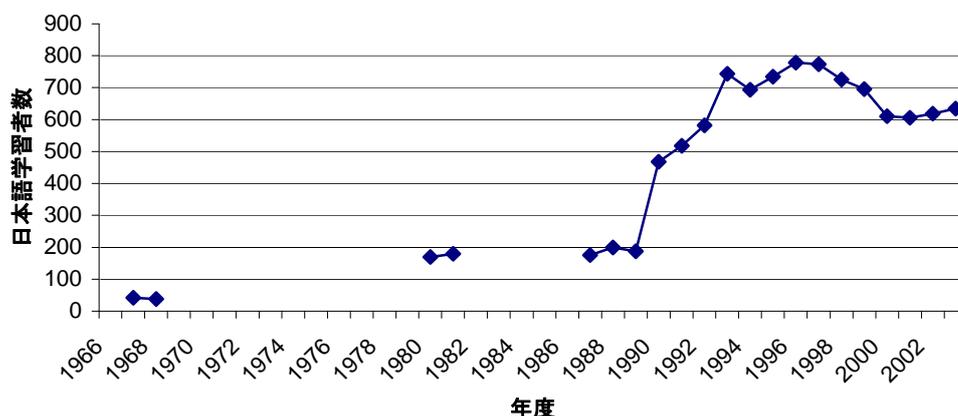


図 2 モナシュ大学日本研究科創立当時の学習者数の推移

2.1.1. 学習者の動機と卒業後の進路

オーストラリア、メルボルンのモナシュ大学、日本研究科では 1980 年代初めから本格的な交換留学協定が始まった。前項にもあるように、これは私立大学との交流で、国立大学との交換留学が一気に本格化したのは 1994 年からである。この年には 3 校の国立大学と協定が結ばれ、その後も協定校が増え続けた結果、現在は私立大学 3 校、国立大学 8 校との交換が順調に行われている。この交換協定は海外で日本語を学ぶ学生たちにとって非常に魅力的な機会であり、モナシュで日本語を取れば (奨学金つきで) 日本に留学できるというのが大きな日本語学習動機になっている。そのほかの動機として「企業就職が有利になる」、「日本語教師になりたい」などがあるが、近年増えてきたのが「日本のポピュラーカルチャー (ドラマ、J-Pop、マンガ) などを理解したい」である。また、将来、特に日本

語を使って何かをしたいと言うのではなく、単に日本語が好きだから学んでいるという学生もいる。

卒業後はアジア系の留学生は本国に戻り企業に就職するケースが多いが、日本語の知識は多少有利になっているようである。地元卒業生は、オーナーズコース⁵⁾に進んだり大学院に進学したりするものもいるが、海外体験旅行に出たり日本に行く学生も多い。また、日本語の使える法律家、計理士として活躍するものもわずかながらいる。

2.1.2. 選抜手順と選抜基準

モナシュでは留学に興味を持ったらすぐに、Expression of Interest Form というものを留学担当教師に提出することになっている。これには履歴のほか、留学を希望する理由や留学が自分にとってどのように将来役に立つかなどを記入する。留学担当教師はそれを参考に、成績や留学先のプログラムの内容が本人のモナシュでのコースとあっているか、また、留学時期などを見て推薦を決めている。モナシュでは最低2年本学に在籍した学生を推薦する方針をとっている。そのため大多数の学生が20代前半で留学する。稀に30代以上の学生が留学を希望してくることがあるが、奨学金を受けると、やはり一年間の留学が望ましく、そうすると30代以上の学生は家族の問題や、勤め先から長期間の休暇がとりにくいなどの理由で留学が難しくなる。留学期間は奨学金が得られなかった場合は3ヶ月から半年、得られた場合には1年というケースが多い。2003年現在で、これまで3ヶ月留学したものが1名、6ヶ月が23名、1年が127名となっている。

モナシュ大学の日本語コースは6つのレベルがあり、初級から、Level A, B, C, D, E, Fと呼ばれている。各レベル、一週間の授業時間数は60分授業が4回、そのうち1時間は大教室で行われる講義である。モナシュ大学は2期制をとっており、1学期は13週間、つまり、授業時間数は1学期72時間になる。

本稿で扱っている1) 単位互換を前提とした、2) 滞日期間が一年未満の、3) 英語を共通語とする、4) 日本語既習を受け入れ条件としない短期留学にはレベルA, B, Cを修了した学生を送っている。モナシュ大学では過去に日本語を学んだ経験のない学生を送ったことはこれまでに一度だけである。この理由として、本学の場合、交換留学協定が大学の留学生センターではなく、日本研究科主導で結ばれてきたため、日本研究科のスタッフが留学を希望する学生の募集、選考に深く関わっている点が挙げられる⁶⁾。

2.1.3. 学習者の帰国後の日本語学習

上述の、ある程度日本語を学んだことのある学生を協定校に送るということが生み出す一つの問題点は、今回の研究発表のテーマであるレベル合わせという点である。受け入れ側の大学では日本語は初級、中級、上級の三つのレベルを提供

しているところが多いようであるが、これが留学先では留学前の修了レベルより上のレベルに所属することが期待されているにもかかわらず、修了しているレベルより低いレベルに入れられ、帰国後単位互換のために成績をつける⁷⁾と期待より低い成績になってしまい、留学したために全体の成績が低くなるという現象を引き起こしてしまう。このような問題を起こさないためには、送り出し側が受け入れ校に受け入れてもらう学生はこれまでにどのような日本語学習をしてきたか、使用教科書は何か、得意な面、不得意な面は何かなどを受け入れ校に知らせるよう義務付けるのがいいのではないかと思われる。また、留学終了時には、受け入れ校でどのような学習をしたのか、使用テキスト、日本語に関する教室外活動などの情報を送り出し校に知らせてもらえると、学生の日本語学習がスムーズに流れるのではないかと思う。

2.2. ニュージーランド (GUO Nanyan)

現在ニュージーランドの高等教育機関 37 校のうち、日本語専攻の学位取得コースを開設しているのは、総合大学 7 校と専門大学 3 校だけである。

オタゴ大学の日本語科の設立は 1993 年 2 月であった。設立以来 10 年経った。学生数は 1 年生から 4 年生まで合計 250 名前後である。日本語学習の動機はさまざまであるが、高校で勉強した日本語を更に上達させたい、日本の文化をもっと知りたい、日本で生活したい、日本語教師になりたい、日本関係の仕事に就きたい、などが挙げられる。

大半の学生は高校時代に日本を訪れたことがある。しかし日本の大学に留学する機会に恵まれる人はまだ少ない。オタゴ大学は現在日本の大学 6 校(東京大学、弘前大学、お茶の水女子大学、小樽商科大学、文京女子大学、立正大学)と交換関係を結んでおり、平均毎年 5〜6 名が日本留学をしている。短期プログラムに関しては、東京大学の「AIKOM」、弘前大学の「国際交流科目」、小樽商科大学の「YOUProgramme」の三つの短期留学プログラムに定期的に学生を送っている。

留学生の選抜は、おもに International Students Office の係の判断による。日本語をまったく勉強したことのない学生が選ばれることもある。日本語学習歴を要求しないプログラムの場合は特にそうである。日本語科からの学生が留学を申請する場合、日本語科教員の推薦状も考慮されるが、日本留学の機会を大学全体に与え、公平性を保つために日本語科からの要望が無視されることもある。

留学生の判断と推薦の基準は、主に学生の成績による。日本語の成績を含めて総合的な成績が平均 B+であれば、留学条件を満たすことになる。しかし一つの大学に何人も応募している場合は、成績最優秀者が優先される。

帰国学生がオタゴ大学に戻る時は、日本で取得した留学の単位は、それと同じ

レベルのオタゴ大学の単位に振り替えることになる。日本語の授業に戻る時は、本大学ではプレイズメント・テストはないが、インタビューテストをし、留学先での教材と成績を考慮してから、相応しいと思われる授業に入れることになっている。今までは、学生の大半が3年生を終えてから日本留学をしたので、皆こちらの4年生の授業に入っている。

総合的に見て、帰国した学生は、日本語の運用力が格段によくなり、正確さが増し、より自然な日本語が身につくようになり、日常会話だけではなく、専門用語の語彙も増え、日本語・日本文化の学習意欲が更に高くなっている。オタゴ大学の日本語授業に再び入った時、会話力が他の学生より優れ、読解力も前より良くなったことなどが観察されている。しかし、個人差がかなりある。発音、アクセント、イントネーション、文法、敬語、待遇表現、漢字、語彙、作文、非言語コミュニケーションなどにおいて、全面的に上達している学生がいる一方、発音とアクセントとイントネーションが良くなり、不正確ではありながら、すらすらとしゃべれ、読解力もよくなるが、書く力があまり発達しない学生もいる。

帰国した学生の日本語運用力の状態を把握するには、オタゴ大学には一つの問題がある。すなわち、留学終了後、単位の振り替えがあるので、日本語授業に戻る必要がなくなるか、大学を卒業してしまう学生が多い。したがって、彼らの日本語力を観察する機会さえない。オタゴ大学の授業に戻ったのは今までわずか9人で、留学数の5分の1ぐらいである。残りの5分の4は日本留学を通して、日本語がどれぐらい上達しているのかはまったく把握できていない。

また、留学の目的意識がはっきりとせず、せっかくの機会を活用せず、遊んで帰るような学生もいる。

日本留学を終えて、オタゴ大学の日本語授業に再び入る学生の日本語力を伸ばしていくためにも、留学先で実り豊かな学習をしてもらうためにも、また留学の機会を大切にするためにも、送り出し側と受け入れ側とが授業内容、お互いの希望について交流を行い、留学生が送り出し側と連絡を取り、留学先での授業参加の実体を報告する必要があることを痛感している。

オタゴ大学は今までは、東京大学の短期プログラムと弘前大学の短期プログラムとの間にわずかな交流があるが、まだまだ不十分である。このような状態を改善していくためには、送り出し側と受け入れ側との交流を頻繁にするために、交流の方法と手段を正式に定め、実行することを義務づける必要があるのではないかと思う。これはモナシユ大学の経験に学ぶことが多いと思う。

2.3. アメリカ・カナダの日本語学習者 (JOHNSON Yuki)

両国の大学における日本語教育事情に関する情報入手は主に国際交流基金の定

期的調査に依存している。現時点で両国の調査結果が記載可能なのは、過去 10 年に於いては 1992/93 年と 1998 年のもので、それによると日本語を開講している大学及び学生数の変動は以下の表 1 に示される。

下記情報は過去 5 年に遡るもので、2003 年現在では、アメリカでは、日本語を開講する大学及び履修者の数は安定又は下降、カナダでは、安定又はやや上昇という状況にある、というのが非公式な予見である。

アメリカでは連邦政府レベルでの言語政策は存在せず(片岡・當作・古山、2001)、外国語のクラスの開講は各州、各教育機関にその選択が委ねられている。カナダでは英語とフランス語が公用語となっているが、その他の外国語に対する政策はやはり明示されていない(府川、1995)。従って、両国の教育機関ともどの言語の開講を要するかは、その言語が話される国の経済力に大きく依存することになる。

表 1 日本語科目開講大学数および受講者数の変動

		1992/1993	1998
アメリカ	機関数	657	574
	学生数	45717	31093
カナダ	機関数	33	36
	学生数	3678	5195

(*The Breeze*, 1992, 1999, The Japan Foundation, Toronto Web Site, 1999)

アメリカの主な州立大学では、日本の経済状況の進退に関わらず、過去 5 年間浮き沈みはあるにせよ、履修者数は一応安定しているようである。例えば、ミシガン大学では毎年約 150 人を第一学年の上限とし、学生数は次の学年へ行くに従い約半減するが、全学年で 250 人強の履修者数を保持している。これに対しブリティッシュコロンビア(UBC)やトロント等、カナダの主な大学では、学部に与えられた予算で対応できる範囲でコース数を設けているので、実際の履修希望者の数は正確には把握できないものの、数の減少は見られず、むしろ増加している。カナダはアジア人の移民が多いことから、日本語の履修者数が減る気配はないが、アメリカと異なり、履修者の 90 パーセント近くが漢字圏の学生であることから同じ北米でも、カナダとアメリカは全く異なった特徴を提示していることになる。

2.3.1. 学習者の動機と卒業後の進路 (ミシガン大学を中心に)

中西部のミシガン州にあるミシガン大学では 1935 年に日本語が開講され、その後 1942 年には政府による日本語学校がミシガン大学日本研究センター内に設置された。言語教育の歴史が最も古い大学の一つである。長年に渡り、厳格な日本

語教育が施され、過去多くの学者を生み出してきている。かつては研究目的で日本語を履修する学生が多くみられたが、日本の経済が成長期に入り、最盛期を迎えた頃には将来日本に関係のある企業に就職したいという学生が最も多かったが、近年はアメリカでもカナダでも日本のポップカルチャー(漫画やアニメ、また音楽グループ等)に興味を持ったためという理由に変わってきた。つまり、これまでの日本の経済力に対する魅力から、日本の文化に対する魅力というように傾向が変わったと言える。この文化の力が履修者の数を大幅に減少させることなく、一様に保っているようである。カナダでも全く同じ現象が見られるが、異なる点はアメリカの学生が日本語はチャレンジングだと考えるのに対し、カナダの1年の学生の殆どが日本語は漢字を使うので簡単にAが取れるだろうという動機で履修する学生が多いという点である。アジア系の学生は本国に戻ることも多く、その場合は日本語ができることが大変有利で、就職の機会も多いと聞いている。

2.3.2. 選抜手順と選抜基準 (ミシガン大学を中心に)

ミシガン大学では留学プログラムオフィスが交換留学を一手に引き受け、学生はすべて留学プログラムオフィスディレクターと留学の手続きを行うようになっている。毎年平均10人程の学生を提携先の大学に送る。本学で2年間日本語を履修した学生に留学を勧めているが、東大のように日本語の学習経験がない学生も受け入れる大学には、日本語科の教師が知らない学生が留学プログラムオフィスの判断により送り出される場合もある。期間は1年だが、私費留学の場合は半年、または1学期のみの留学を希望する学生もいる。予選に関してはミシガン大学で日本語を履修した学生の場合は担当教師が予め推薦できるか否かに関し学内の推薦状を出すので、そこで決まる。その際成績はGPAが3.0以上であることが課されているが、受け入れ側が応じれば、成績はあまり問われない場合もある。その後の選抜は成績と教師の推薦状が決め手となる。留学プログラムオフィスがすべて責任をもって留学生を送り出すため、日本語科の教師は推薦状を書くこと位で、留学の手続きなどには関わっていない。しかし、学生の評価にあたっては、成績の他にも、学習態度、文化の受け入れ態勢なども考慮するため、日本語科の責任者とディレクター間の連絡、意見交換は、学生選抜の際にとっても重要となる。

2.3.3. 学習者の帰国後の日本語学習 (ミシガン大学の場合)

2年間の学習をミシガンで終え、1年間留学した学生は、帰国後もたいてい4年のクラスを取りながら日本語の学習を続けるが、かなり流暢になっているので国内だけで日本語を学んできた学生が圧倒される。自分たちが日本に行っていないことを口実に自分の成績を正当化しようとするのがあり、その点で影響がみられる。但し、帰国者に、語彙や表現、流暢さの向上は見られても、文が完結できなかつたり、文法の正確さにかなり問題が見られたりし、むしろ国内で地道に

着々と勉強してきた学生の方が正確に表現伝達ができる場合がある。日本では学生があらゆる情報を簡単に入手できるのが利点だが、そういう点にばかりとらわれ、正確さを疎かにすると、結局上級レベルの日本語へはなかなか到達しにくい。この点を念頭におき、教師にはしっかり指導を、学生にはしっかり学習をして欲しいと願う。

3. 受け入れ側からの情報提示（丸山千歌）

受け入れ側の、特に国立大学の日本語教育担当者の視点から、短期留学プログラムの発足が、受け入れ側である日本の国立大学の日本語教育にもたらした変化と、受け入れ側の日本語教育の基本的な性格について報告する。

3.1. 国内の短期留学プログラム日本語の形態

まず、短期留学プログラムの発足が、受け入れ側である日本の国立大学の日本語教育にどのような変化をもたらしたかについて報告する。冒頭でふれたように、近藤・丸山（2000）は1998年に全国208機関へのアンケート調査を実施し、そのうち170機関より回答を得たが、まずそのデータ結果を報告する。当時回答のあった170機関のうち160機関が何らかの形で留学生を受け入れており、その中で短期留学プログラムを設けている機関は67機関あった。平成14年度現在、国立大学で短期留学プログラムを実施している機関は22機関であるから、そこから考えると、全国の短期留学プログラムの3分の2以上は私立大学で実施されていると言える。これほどの先行例がありながら、国立大学が短期留学プログラムの学生のための日本語教育の体制を整備するのに工夫が必要だったのは、既存のシステムでは単位認定の条件に対応しきれない状況があったからであると思われる。その問題と現状を簡単に説明したい。

短期留学プログラム生を受け入れる前の国立大学の日本語教育は、次の2つのグループを対象としていたと言える。一つは長期生、つまり学部または大学院に入学し学位取得を目的として在籍する正規生である。正規生は卒業のための単位として日本語科目を受講する。もう一つは非正規生、いわゆる研究留学生である。非正規生は単位取得を認められていないため、いわゆる補講の日本語プログラムを受講する。補講の日本語プログラムでは基本的に単位を発行しない。一方、新たに迎えることになった短期留学生は、半年から1年学部在籍し、単位認定を前提とする非正規生である。つまり、従来の日本語教育の体制にはないカテゴリーの学生であると言えよう。この留学生に対する日本語教育環境を整えることが、短期留学プログラム制度の発足に伴う日本語教育の大きな変化であり、課題であったと言える。

国立大学が、どのように対応したかについての例は、図3に見ることができる。

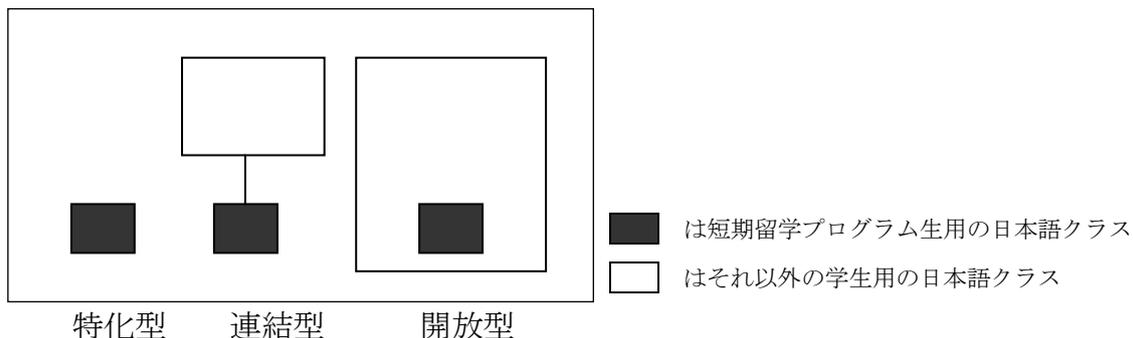


図3 短期留学プログラム日本語プログラムの三類型

どの類型も単位発行が可能なように、短期留学プログラム生のためだけに新しく日本語科目を新設しているが、「特化型」というのは短期留学プログラム生のみを対象とし、短期留学プログラム生はその日本語科目を受講することでだけ単位が認定される日本語コースである。一方、「連結型」「開放型」は、既存の短期留学プログラム以外の非正規生用の日本語コースを活用するものである。その中でも「連結型」は短期留学プログラムの日本語クラスと異なるレベルの、たとえば日本語・日本文化研修生などの日本語クラスとを連結させることで、単位を認定しつつ学習者のニーズに応えるようにしたものである。「開放型」は、短期留学プログラム生は単位を認定する日本語科目に登録するが、実際にはその学生のニーズに合わせて、既存のいろいろなレベルの、または技能別のクラスを受講することができるようにしたものである。

短期留学プログラムが発足したことで、国立大学の日本語教育はある意味で変革をせまられたわけだが、この変革は発足以来、時局や協定先からの要請によって姿を変えてきており、今後も変わる可能性がある。例えば、特化型を採用する東京大学の場合、2期生の受け入れ時点から来日前に学習者とコンタクトを取り、日本語学習歴についての詳しい情報（ニーズを含む）を得て、それをコースデザインに生かすことにつなげている。

このように日本の受け入れ機関は、学習者のニーズや多様性に応じてコースのあり方を変える可能性が潜在的にあるということが言える。この潜在的な可能性を顕在的なものに変えるために、まず必要なことは送り出し側からの情報であり、これが一方的に流れるのではなく、受け入れ側、送り出し側相互の交換と協力が可能な基盤を作ることにある。

3.2. 受け入れ側の日本語教育の基本的性格

次に、日本語教育の基本的な性格は国立大学だけでなく、国内の大学機関で共有できる点ではないかと考える。単位を認定するかどうかということを中心に論じ

たが、非正規生とはいえ、学部生に単位を発行する授業であるので、最終到達目標は、長期留学生と同じように大学生生活を日本語で送ることができる日本語運用力を養成することである。短期留学プログラム生は日本語学習途上でありながら、学部で開講される日本語による専門科目を受講することが認められている。その意味で、「生の日本語」「大学生としての日本語」にさらされる環境にある。

この背景の中で、日本語教育担当者は自分たちが支援できることは何かということを中心に考える必要がある。例えばそれは、あるまとまった情報を理解したり、その理解をもとに自らまとまった情報を発信したりすることができるようにするためには、どのようなことができるかということである。

大学の講義での評価は、日本語がどのくらいできるかという入学前、つまり予備教育の段階の尺度と同じではない。これまでの入学前の日本語教育の評価対象は主として語彙・表現文型の量と文法の正確さにあったと思うが、入学後の大学の講義では、留学生の日本語の文法的正確さはもちろん評価の対象になるが、加えて内容、意見をどのように組み立てて発信することができるかのほうが優先されると言える。つまり、短期留学プログラムの日本語教育の授業も、大学の講義に主体的に参加できるような日本語力の養成を目指す方向に照準が移る。何をどう評価するかということについての送り出し側と受け入れ側の相互理解を図り、評価基準を共有、あるいは日本語教育の評価基準と対照させる必要があるのではないだろうか。

帰国後、留学中に取得した日本語の単位がどのように認定されるか、また短期留学プログラム生自身の日本語運用力がどのように評価されるか、どのレベルに配置されるかということも、受け入れ側の日本語教育担当者として大きな関心を持っているところである。それは、この点が、受け入れ側の短期留学プログラムそのものと、その科目の一つである日本語教育がどのような評価をされているかということだからである。この点についての議論は、送り出し側と受け入れ側双方での意見交換が必要になる。

4. 送り出し側と受け入れ側の連携の可能性と課題 (執筆者全員)

短期留学の手続きは、当然のことながら各機関の短期留学担当部署が事務的サポートを行うわけだが、それ故に実際の日本語担当者同士が直接情報を交換するための接点が見出しにくくなっている現状が、ここまでの報告から浮かび上がった。しかし、学習者の「一時預り」と言える短期留学制度にあっては、送り出し側も受け入れ側も、学生の日本語学習の継続という視点を共通に持つ必要がある。特に、受け入れ側は送り出し側の日本語プログラムがどのような教育を期待しているかを意識すべきであり、またそのために何ができるかを考える必要がある。

送り出し側から考えても、日本の短期プログラムの日本語教育には、3 節で述べたようないくつかの形態があり、それぞれに特徴と制約があるという情報を得ることができれば、適切な教育機関に適切な学生を送り出すことが可能になるであろう。つまり、受け入れ側と送り出し側の双方にとって、情報交換が必要なのである。

そこで、学習者の日本語学習に一貫性を持たせるために、送り出し側と受け入れ側が相互に何ができるか、何を目指すべきかに焦点を当て、送り出し側と受け入れ側の連携の可能性と課題について論じたい。

連携のあり方には、送り出し側と学生、学生と受け入れ側、送り出し側と受け入れ側の3つの視点が考えられる。送り出し側と学生の連携は、モナシュ大学の実践(2.1節)がある。また、受け入れ側と学生の連携は、東京大学の実践例(3.1節)が挙げられよう。しかし、送り出し側と受け入れ側のシステムティックな連携は、未だ実践例がない。そこで、本稿は次のことを提案したい。

送り出し側は、受け入れ側が受け入れ時に行うレベル判定に際して、送り出し機関の情報を活用することで、より適切な判定と配置を行うことが可能になるよう、送り出し時に学習者の情報を提供するとともに、留学中の期待、または留学中に学習者に課している課題があればそれを予め受け入れ側に伝えることが可能になるような方法を講じるべきである。

また、受け入れ側は、留学終了時には、これまでの A, B, C…といった成績の報告のみでなく、帰国後の学習につながるような情報として、具体的な学習内容、評価方法についての報告をするべきである。

このような情報交換をシステムティックに行うためには、受け入れ側が必要とする情報を入手するための簡便な書式を作成し、それを web 上から誰でもいつでも必要とときに取りだし、記入できるような態勢を整えることが考えられよう。もちろん、この書式の作成にあたっては、送り出し側との意見交換が不可欠である。このような形での情報交換ルートが確保できれば、学生について、定期的な情報交換を行うことも可能になるであろう。

5. むすび(近藤安月子)

本稿は、北米、オセアニア地域の事例報告をもとに、短期留学プログラムという制度的枠組みの中の日本語教育に関して、共通の課題の解決に向けた送り出し側と受け入れ側相互の連携の具体的なあり方を提案した。送り出し側と受け入れ側が顔が見える関係を作り、短期留学の当事者である日本語学習者に最大限の教育的配慮を実現するためには、必要な情報を効率良く交換するルートを確保することが不可欠であることを論じた。

今後の課題として、具体的な情報交換の書式を送り出し側と受け入れ側の協力のもとに整備すること、それに基づいて短期留学の当事者である日本語学習者の日本語学習に継続性と一貫性を持たせるべく情報交換を実施することがある。このような試みが実現し、その成果を確認した後は、情報交換の対象地域を広げ、より大きなネットワーク作りを目指したい。

(東京大学、モナシュ大学、オタゴ大学、トロント大学、横浜国立大学)

付記) 本稿は、第12回小出記念日本語教育研究会(2003年7月5日)で実施したパネル・ディスカッション「短期留学プログラム—送り出し側が期待すること・受け入れ側ができること」にもとづく。

注

¹⁾ 2002年度秋には、国内の国公立大学の短期留学プログラム日本語教育関係者の情報ネットワークとして、メーリングリスト、「tampro-j」を立ち上げ、比較的自由な情報交換が実現している。

²⁾ 1980年代後半当時の政権政党、労働党がアジア言語の重要性を強調しそのための予算を増やしたため、大学で日本語履修者が前年の倍、倍と増えた3~4年の時代のことを言う。(Marriott, Neustupny, et al. 1994)

³⁾ 1967, 68年と1980, 81年の数字は当時のスタッフに確かめたもの。1969年か1979年と、1982年から1986年まではコンピュータ導入以前で正確な記録が残っていない。

⁴⁾ クイーンズランド大学は18校、シドニー大学15校、オーストラリア国立大学17校、ニューサウスウェールズ大学15校、メルボルン大学9校 (2003年度の各大学のウェブページによる)

⁵⁾ オーストラリアの大学は通常3年制であるが、成績優秀者は4年目に研究論文を書く制度があり、このコースを出ていると言うことは、就職、進学ともに有利になる。

⁶⁾ 今後は広く全学から日本語学習歴のあるなしにかかわらず、学生を募集していくよう改善が求められる。

⁷⁾ モナシュ大学では留学した学生は、受け入れ校で使われたすべての学習資料、小テスト、作文などを持ち帰ることになっている。留学担当教師はそれらの資料と受け入れ校から発行された成績を参考にしつつ、モナシュ大学の標準でつけた成績を学務事務に報告する。

参考文献

府川昌子(1995)「カナダの外国語教育に関する政策と日本語」『世界の日本語教育(日本語教育事情報告編)』Vol. 3. 141~152 ページ

石川雄一・ジェロー アーロン(2003)横浜国立大学短期留学国際プログラム(JOY) —五年間の概要と新たな飛躍に向けて— 『横浜国立大学留学生センター紀要』第10号 3~21 ページ

The Japan Foundation language Center, *the Breeze* (1992, 1999)
<http://www.japanfoundationcanada.org/JFlang/JFlang.html>

The Japan Foundation language Center, Quarterly news letter (1992, 1995,

1998)

- 片岡裕子・當作靖彦・古山弘子 (2001) 「アメリカ合衆国における言語政策と日本語教育」『世界の日本語教育 (日本語教育事情報告編)』Vol. 6. 131～151 ページ
- 国際交流基金日本語国際センター編 (2000) 『海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・1998年=概要』大蔵省印刷局
- 近藤安月子・丸山千歌 (2000) 「短期留学プログラムの日本語プログラムに関するアンケート調査-AIKOM 日本語プログラム運営の指針を求めて-」『短期留学プログラムのカリキュラム開発・データベース化に向けての研究 (課題番号 09410067) 平成 9 年度～11 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)』研究代表者 ジョン・ボチャラリ、30～113 ページ
- 近藤安月子・丸山千歌 (2001) 「専門科目と連動した日本語中・上級教育のシラバスと教材開発の試み」『専門・語学統合カリキュラム・教材開発に向けての組織的日米共同研究 (課題番号 10551009) 平成 10 年度～12 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)』研究代表者 恒吉僚子、97～232 ページ
- 近藤安月子・丸山千歌・荒川洋平・平川八尋・四方田千恵 (2002) 「短期留学プログラム日本語教育からの発信」『2002 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、日本語教育学会、233～244 ページ
- Marriott, H. E., J. V. Neustupny, et. al . (1994) *Unlocking Australia's Language Potentia, Volume 7: Japanese*, The National Languages and Literacy Institute of Australia, Canberra
- 留学交流事務研究会編著 (2002) 『留学交流執務ハンドブック 平成 14 年度』第一法規
- Spence-Brown, Robyn (2002) 'Japanese Language Education in Australia - the K - PG Continuum', *Japanese Language Education in Europe* 6, pp. 19 ~ 37, London
- 恒吉僚子 (2000) 「東京大学短期交換留学プログラム調査」『短期留学プログラムのカリキュラム開発・データベース化に向けての研究 (課題番号 09410067) 平成九年度 11 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (2)』研究代表者 ジョン・ボチャラリ 114～245 ページ