

日本語教育におけるホームステイの有効性 —長野市の事例をからめて—

三間 美奈子

(信大人文学部 4 年・日本語教育学専攻)

キーワード：ホームステイ 異文化理解 学習援助者 言語教育と文化教育 長野市の活動

1. はじめに

日本語教育実習で、信州大学留学生センター日本語研修コースのプロジェクト・ワークに参加する機会を得た。そこで、留学生と継続的に接し、中級学習者の日本文化に対する関心が高いことを知った。日本語能力の向上にともない中級学習者は、日本人と接する機会も増える。その際、日本人の言語行動に表れる日本文化に対する疑問が生じてくる。その疑問について日本人学生(私を含む)とディスカッションをしても、疑問は解消されなかった。日本社会との接触が増え、そこで生じる異文化摩擦を疑問のままにしておいては、日本社会や日本人に対する誤解を招いてしまう可能性がある。このような経験から、言語そのものの教育と共に文化教育の必要性を感じた。そして、その文化教育の方法は、教師などによる説明や日本人とのディスカッションのような形でも不十分なのではないかとの考えに至った。

一方で、長野市の民間団体による長年のホームステイ活動を知った。1対1の交流とよばれるホームステイが様々な問題を引き起こすと共に、ステイ者と受入側の双方に良い影響も与えていることは、多くの報告が示している。今回、そのホームステイが、異文化交流を越えた異文化理解の場となるのではないかとの考えから、詳しく取り上げることにした。特に、受入家庭に焦点をあて、ステイ者との接触を通じた心的変化などをみることにした。それにより、ホームステイが日本語学習者の日本語能力・異文化理解向上にどのような効果をもたらすのかを探りたい。また、それらをより効果的に行うための日本語教師の役割についても考察する。

なお、本論文では、ホームステイの訪問者を「ステイ者」、ホストファミリーを「受入家庭、受入家族」と表現する。

2. 言語教育と文化教育

2.1 日本語教育における文化の扱い方の変遷

近代日本語教育における教授法の変遷と各教授法での文化の扱い方を、参考文献をもとに簡単にまとめる。

近代日本語教育の初期の形は「文法翻訳法」である。この教授法では、教材として日本文学作品が読まれたことから、それを通して文法外の社会言語能力に関する情報を一応得ることが出来た。次に日本語教育を支配したのが「オーディオリンガル・メソッド」である。話しことばに焦点があてられ、ドリルによる機械的な練習が行われた。しかし文法中心で、文化や文法外のコミュニケーション・ルールへの配慮が全くされなかった(ネウストプニー1995)。このようなオーディオリンガルに対する批判から「コミュニケーション能力」を重視する「コミュニカティブ・アプローチ」(以下CAと略す)が登場する(日本語教育ハンドブック(1990:122))。CAでは、文法的に正しい文をつくるだけでなく、現実コミュニケーションを行えるような伝達能力養成を目標としている。教師は現実に近い状況・場面・話題設定を心がける。よって、日本文化や日本の社会特有の場面が、学習上多く取り入れられ提供される。また、CAの特徴の一つに「タスク系活動」がある。設定されたタスク(課題)を学習者が解決することで、学習活動を現実のコミュニケーションに近づけようとするものである。スケールの大きいタスク活動に、「プロジェクト・ワーク」がある。これは、「学習者が自分たちで話し合っただけで実際に教室の外で日本語を使ってインタビューや資料集め、情報集めなどの作業を行い、作業の結果をもちよってひとつの制作品(報告書、発表、ビデオなど)にまとめる学習活動」(田中・猪崎・工藤 1988:7)である。ここでは、教室を出て日本社会と直接接触し、生の日本語に触れ、自分も日本語を実際に使うことが目的の一つとされている。

現在の日本語教育は、学習者の目的・レベルに応じ、各教授法を折衷して行っている。しかし、言語そのものの教育と文化は切り離せないという認識は定着し、日本社会との直接接触を日本語学習過程に取り入れようとする傾向は強まってきている。

2.2 異文化接触・異文化理解を含む日本語教育の流れ

岡崎・岡崎(1990)は、学習者そのものに注目したCAを述べている。言語のどういう項目を教えるかという言語起点ではなく、学習者を起点とした言語学習である。その中で岡崎・岡崎(1990)は、固有の文化背景を持っている学習者を、その文化の担い手として、教室内で尊重するように提唱している。授業で各文化を自由に出し合い、教師を含めた学習者全体がそれに反応し合う。それにより、学習者は主体的に学習に

参加でき、異文化の新たな視点を得る。このような教室づくりは、従来の日本文化の一方向的な教え込みとは違い、学習者の学習意欲向上を促すとしている。学習者そのものに注目することによって、これまでの日本語教育現場における文化の扱い方の反省がなされている。

尾崎・ネウストプニー(1986)は、日本語教育を1) 文法能力2) コミュニケーション能力3) 日本人との相互作用(社会文化能力)のすべてが伸びることを保証するものと捉え、その実践としてイマーション・プログラムを行った。このプログラムでは、日本に関する一分野をテーマに、日本人を招いた講義やビジターセッション、クラスディスカッションを行う。そのための事前準備や資料の講読、フィードバックの時間もある。更に、課外活動として、学習者自身が日本人家庭を訪問してインタビューをするなどした。このプログラムを通し学習者は、日本社会の知識(社会文化能力)やコミュニケーション・ルール(社会言語能力)を得て、実践することができる。そして学習者は、日本語を使いそれが役立ったことで達成感を得て、学習意欲が高まるという報告がされている。

では次に、異文化教育の視座に立った倉地(1988, 1992)をみてみたい。

倉地(1988)は、留学生教育において真の異文化理解教育がなされてきたか疑問を投げかけている。これは、「日本に留学している学生に関し、日本語が上達し滞在期間も長くなるに従い、対日イメージが悪化していることや、異文化接触(この場合は日本社会と思われる)に消極的になる」という岩男・萩原(1978, 1979)の報告をもととしている。その対策として倉地(1988)は「グループ研究プロジェクト」などを試みてきた。内容的には、CAのプロジェクト・ワークと共通するもので、その先駆けといえる。その後の倉地(1992)では、ロールプレイやシュミレーション、プロジェクト・ワークなどを取り入れたCAは、コミュニケーションの表層構造(文法外のコミュニケーション・ルール等)の習得には有効であると認めつつも、それよりも、コミュニケーションの深層構造への視点が重要だと主張している。コミュニケーションの深層構造の中でも、自分の気持ちや考えを伝えたいという意欲と相手のことも理解したいという意欲が重要となる。まず、コミュニケーションを行う自発的な動機付けがあり、具体的な行動に移るときに、必要となるのが言語能力だということである。CAのプロジェクト・ワークや日本での日常生活で、異文化接触の「量」が増えたとしても、それを「質」の深化へと持っていかなければ、「自らコミュニケーションを行いたい」という基本的な動機に結びつかない。その深化とは、異文化との接触を学習者の「共感的理解」に導くことである。共感的理解とは、自分の持っている文化とは違う文化について知り(認識)、その文化を生んだ人々の感情を理解し(情動)その理解を何らかの行動に移すことまでを目標とする。これは、「精神の共感」とも言え、同化や感情移入とは違うも

のである。

そして、その共感的理解に導くために必要なものが、「学習援助者」の存在である。学習者が得た限られた情報や判断基準では、ゆがんだ目標文化理解をしてしまうリスクは大きい。その回避のため、学習援助をする個人(一人とは限らない)との信頼関係を築き、その援助者個人の生き方やものの見方、行動を通して、目標文化を理解していくことを提唱している。この二者の関係も、援助者が一方的に訓戒を与えるのではなく、二者間の相互作用によって、双方の異文化理解を開くべきであるとする。この個人との関係により、学習者は新しい視野を広げ、その後の目標文化理解を自力で行っていく力を養うことができる。このような学習援助者の存在によって、目標文化の共感的理解へ持っていくことこそが、留学生や日本語学習者が、主体的に目標社会との接触を行う意欲や動機付けにつながるのだとしている。

倉地(1992)の「ジャーナル・アプローチ」は、その実践例である。これは、学習者1人1人が、異文化に対する疑問を含んだ日常生活のあらゆることを自由にノートに書き留める。それを学習援助者が回収し、フィードバックを与え返却し、それに学習者がまた書き込むといったものである。相手に対して適切な問いを与え、正しい答えを引き出すようなきちんとした「対話」をすることが、学習者を先入観から解き放ち、真の異文化理解へ導くとしている。単にシンポジウムや討論会でディスカッションを重ねるのは異なる。学習者とコンスタントに対話を結んでいくために、学習援助者に必要とされるものとして、

- (1) 学習援助者は、彼／彼女のなかにある自文化中心主義や慣れ親しんでいる価値基準に揺さぶりをかけるような葛藤状況(学習者との対話によってもたらされる)におかれた場合、それに耐え得る力と、どのような状況においても、恒常的に学習者の成長や自己実現を前提とした配慮を続ける。
- (2) そして、いついかなる場合においても学習者との間に共感的理解を実現する事への意欲と開かれた対話を絶やさない意志

をあげている。

以上の先行研究をみていくと、目標文化との直接接触は、文法外のルール等コミュニケーションの表層構造の体得になる。その接触をコミュニケーションの深層構造にまで深化させることで目標文化の理解につながる。それにより、学習者自身がコミュニケーションを行いたいという意欲を持ち、それが学習にも反映してくるようである。このように、言語教育と文化教育はお互いに相乗効果をもたらす関係にあるといえる。

そこで本論では、言語教育と文化教育を切り離したり対比させるのではなく、その相乗効果を総合的にみる立場をとる。そして、両面を網羅する具体的な教育プログラムとして、ホームステイに着目した。その理由は、

- ① 日本人の家庭に入るという直接的な異文化接触の機会の創出
- ② 学習者と受入家庭という1対1の関係の創出

の2点が同時に行える点に注目したからである。特に②の「1対1の関係」は、倉地(1992)のジャーナル・アプローチの考えをもとにした。完全な1対1の関係(1人とは限らない)が実現できるホームステイでは、受入家族が学習者と内面的な接触を図り、学習援助者になる可能性もあるのではないかと考えた。

3. 日本語教育とホームステイ

3.1 留学生のホームステイ事例 — 地域交流から —

まず、地域と留学生の交流としてのホームステイを日本国際教育会編集・文部科学省留学生課監修の『留学交流』を参考にみていく。過去10年間の『留学交流』のホームステイ報告は、行政の国際交流担当者、民間のボランティア団体、大学の担当者からされている。これはホームステイが、その三者の手によって進められていることをあらわしている。行政主導型は、地域の国際交流促進や外国人との共生の理念から行われている。民間のボランティア団体は、留学生の声をきっかけにホームステイを始めたケースが報告されている。外国人差別(アジア出身者蔑視)を感じている留学生や都会だけでなく田舎の日本も知りたいといった意見をくみ取っている。また、南山大学の1992年の報告では、留学生の90%がホームステイを希望するとある。このような報告からは、ホームステイをはじめとする、留学生と地域の交流が活発に行われている様子が伺える。地域の国際化促進のために行政も積極的に進めている。その行政のホームステイ受入数や南山大学の報告を見ると、留学生側のホームステイへの関心も高いようである。

3.2 ホームビジット(日本人家庭訪問)を取り入れた日本語・日本事情教育

溝口(1995)は、「日本人家庭訪問」を催しとしてだけで終わらせるのではなく、日本語・日本事情の授業の一環として取り入れた事例研究である。この授業のねらいは、

- (1) 日本語や日本文化について、五感の感受による学習・習得をさせる。
- (2) 自国と日本の文化を物質面・精神面において比較させ、相違点、共通点を考えさせ、多様な価値観のあることを理解させて異文化適応能力を養う。
- (3) 日本人(教師以外)との接触中に学習者各自の言語使用(発音、語彙、文法、待遇表現など)の問題点を明らかにし、学習させる。
- (4) 実際に日本人とのインターアクションを行わせることにより、学習の動機づけや意欲を高める。

(5) 家庭訪問でのふれあいを通し、日本人や日本文化と親しくならせる。の5つである(溝口 1995:116)。この目標達成のために、事前と事後の学習が設定されている。学習者は、日本人とのインターアクションを通して常に自分の日本語能力、日本文化接触を客観的に見つめるように課題が与えられている。以下に概要と考察結果をまとめて示す。

対象学生は、宮崎産業大学の1、2年生と聴講生で、出身は中国、韓国、台湾である。日本語能力は、中～上級。事前活動は、まずこの課題でどのような学習が可能か説明を行った。その他、文化についての講読、学習者同士で実際の行動について討論、模擬演習を行った。教室外活動では、各自で受け入れ先を探し、約束を取り付け、お土産の準備をする。訪問当日は会話を録音した。事後活動は、五感で感じた文化、物質・行動・精神面における日本文化の発見、感想の3種のレポートを提出させた。感想は、口頭発表。その他レポートと会話テープのフィードバックなどを行った。

溝口(1995)は、レポートでは日本文化に関して、自分が感じ取った事象を書かせることで内省させることができたとしている。会話テープからは、教師が訂正箇所を抜き出し、学習者と一緒に聞きながら考えさせた。各自にはリストを作成し、日本語能力の問題点の特徴を明らかにできたとしている。具体的には、発音・アクセント・文法(時制、アスペクト、助詞など)・語彙・待遇表現・音量・あいづちなどである。また、学習者アンケートでは、「五感などの感覚通して、日本語が学習、習得できた」は70%で、日本文化も80%であった。事前事後学習を含めた「日本人家庭訪問」により、学習者の達成感が高く、自信につながった。失敗なども自分で原因を見つめられ、動機付けにもなったという結果を示している。3.1 でみたように、地域交流としてのホームステイは広く行われている。それを学習過程に取り入れ、一貫した事前事後学習を行うことによって、日本語能力と学習意欲を向上させることができることを溝口(1995)は、示しているといえる。

以上、地域との国際交流の状況や先行研究をみてきた。本論では、ホームステイを受け入れた日本人家庭側の意識に焦点をあてる。ステイ者(この場合は、日本語学習者でもある)との接触を通じた意識変化をみることで、日本語学習者にとってどのような環境となりえるのか、そして倉地(1992)の提唱する1対1の学習援助者となりえるのかを考察することを目標とする。具体的にホームステイの状況を知るために、長野市に事務局を置く、社団法人長野国際親善クラブの30余年にわたる日韓交流を取り上げることにした。

4. 調査概要

4.1 長野国際親善クラブの概要

社団法人長野国際親善クラブ(以下、親善クラブ又はクラブと呼ぶ)は、長野市に事務局を置く民間の国際交流団体である。1968年に48名で設立し、1988年には社団法人化された。郷土長野の国際交流促進、特に青少年の育成・啓発を目的としている。交流方法として、人的交流・家庭滞在(ホームステイ)を重視している。中でも韓国との交流は、両国の不幸な歴史への反省から、設立当初からの重点活動とされてきた。その活動のひとつに、日本語を学ぶ韓国人大学生、又は日本の大学で学ぶ韓国留学生を長野に招き、ホームステイ体験を提供するものがある。また、クラブ側も韓国を訪問しホームステイをする、といった双方向の交流を1970年から現在まで32年間続けている。韓国人大学生招待の内容としては、学生を3～10日間長野市に招き、受入家庭に滞在してもらう。そこを拠点に地域の人との交流やスキーなどに出かける。受入家庭とのプログラムも1日以上設定されており、家族と観光に出かけたり自由に過ごす。メインは家庭滞在である。受入家庭は、クラブ会員(入会は自由)対象の募集、場合により一般の新聞などでも募集される。2002年3月現在の受入学生数は、約200名である。

4.2 調査方法

今回は、この韓国人大学生のホームステイ受入家庭を調査対象とし、面接により心的変化を引き出すことにした。活動の歴史など全体的な概要を親善クラブの小出会長にお聞きし、資料・名簿の提供、各家庭への調査の了承をいただいた。調査対象家庭の選択は、主に名簿をもとに各時代を網羅するようにした。また、何年か続いた家庭と一回のみの家庭も混ぜた。調査は、2002年9月に長野市内と近郊市町村の7家庭へ依頼後、調査者が各家庭を訪問した。事前に、「親善クラブの日韓交流のホームステイについて話を聞きたい」ことと、調査者の所属が日本語教育学専攻であることを伝えていた。インタビュー内容と方法は調査者側で一応の共通項目を立てたが、1問1答形式ではなく、ざっくばらんに語ってもらった。

5. ホームステイの現状 ——面接調査結果より——

(1) 受入家庭の形態：家族構成は、二世帯が2、三世帯が3、夫婦のみが2であった。受入当時、子ども(大学生まで)がいた家庭は3ケース。夫婦二人だけだと話題づくりに苦労しており、子どものいた家庭では、「潤滑油になる」という意見が聞か

れた。また、親の介護中の家庭も2ケースあった。介護という負担があるにもかかわらず受入をしている点で、ホームステイに対し構えない家族の姿が伺える。また、面接した中で、ほとんどの家庭が複数回受入を続けていた。1家庭のみ、親善クラブを通じた受入を1回でやめたが、その後も友人などの受入は続けている。

(2) 受入の動機：受入動機は、自ら応募したケースは2、その他はクラブからの依頼である。親善クラブの会員対象ホストファミリーアンケート調査(『ようこそホームステイへ』長野国際親善クラブ監修・柳島純雄著より)でも、「外国語特に英語の勉強のため」32%、「ホームステイさせてもらったお返しに」15%、「関係団体、機関、あるいは知人から頼まれて」20%という結果で、全体的にも受身であることがわかる。調査した中で依頼された家庭は、訪韓経験者や韓国語講座受講者など韓国に関心のある家庭や国際交流に理解のある家庭であった。きっかけこそ受身だが、義理で仕方なくといった態度は面接調査からは全く感じられなかった。依頼を複数回受けていることからわかる。

(3) 受入家族からみたステイ者の印象：ほとんどの家庭で共通して、ステイ者の礼儀正しさをあげ、好意的に受けとめていた。また、「日本の事は何でも吸収したい」という意欲が感じられたとしている。しかし、1家庭が、ステイ者とのコミュニケーションがうまくいかなかったと答えている。受入家庭側はその原因を①ステイ者は日本語がほとんどできなかった②夫婦二人家族③受入側のホームステイに対する期待が大き過ぎたからと考えていた。ステイ者は10代後半の女子学生で、与えられた部屋にこもりきりになっていた。受入家族が、習っている韓国語で韓国についての話をして「会話にのってこなかった」と振り返る。受入家庭とステイ者それぞれに原因はあるだろう。しかし、日本語能力が低くても何とかコミュニケーションをとろうというステイ者の意欲が感じられないことが、受入家庭側の意欲も低下させた。

(4) 家族・周囲への影響：受入を決めたのは、大体が家族の中の一人である。その他の家族は反対はしないが、妻は食事の心配、主人や子どもはあまり関心を示さないようである。しかし受入後は、関心のなかった主人や子どもも、楽しさを知り、積極的に協力するようになったとする家庭がほとんどであった。

6. 考察 — ホームステイが可能にするもの —

6.1 ステイ者にどのような環境が提供されたのか

調査前の予測と違い、受入動機は受身であることがわかった。しかし、依頼される家庭は、少なくとも韓国に関心や理解のある家庭や国際交流活動に理解がある等の下地がある。よって、受身＝消極的といった結果には至らない。受けた以上は誠意を

ち、自らも楽しむ姿勢が面接調査でも感じ取れた。

ホームステイとは、1対1の交流とよく言われる。そのことば通りに、受入家庭にとって自分の家に来ることになった学生は期間中、唯一の存在である。対面前から好意的な受入環境が用意されている。更に、受入家庭の中心は30代～60代の夫婦で、少なくともステイ者の学生よりは年長者である。受入側としては、自分より年下の「学生」で「日本語を学ぶ外国人」のために何かをしてあげたいという気持ちがあることは確かである。これは、ネウストプニー(1982:112-113)の「弱い者」としての外国人を助けようとする人間共通の態度ともいえる。このような受入側の気持ちは、否定すべきものではない。むしろ、重要なものの一つである。しかし、これだけではホームステイは成功に近づけない。このことは、面接家族のインタビューからもうかがえた。全くの客扱いをしようとした家庭は、面接した中にはなかった。「普段の生活でいい」「家に招くことは裏を隠しても隠しきれない」などのことばが出たように、生活スタイルを変えなかったとする家庭はほとんどだった。ステイ者にも説明をして同じようにしてもらったとしている。ただ甘やかすだけや特別扱いするのではない、ホームステイという交流の仕方を理解し実践しようとしている家庭がほとんどであった。

韓国に関心のある人や国際交流に意欲的だという下地がある家庭ではあったが、実際に受入をしたことで、何らかの心的変化があったと述べる人が多かった。又、初めは関心の低かった周りの家族の変化も多くあげられた。「韓国と日本の文化・外見の類似による安心感から親しみやすさを感じた」という家族は多かった。「ステイ者側からの質問によって、今まで当たり前と思っていた日本文化を改めて見つめ直し、価値観が広がった」「(何度か受け入れて)外国人が来るというのではなく、人間対人間の感覚になった」という意見も聞かれた。

しかし一方で、面接でよく聞かれたのが「ステイ者との交流は続いていない」といったことである。(中には、もちろん親交の続いているケースもある。)受入家庭からは手紙を頻繁に出すが、返事がなかなか来ず、そのままになってしまうという。初めは戸惑ったが、「学生は若いし、忙しいのだろう。」や「韓国の(つきあい方の)文化なのだろう」と、今現在は不快感を示していなかった。

以上のような受入家族の状態を、「ベネット(Bennett1986, 1993)の異文化センシティブィティモデルによる6つの異文化に対する個人の意識の発達段階」に、徳井(2002)の翻訳をかりて当てはめてみる。「(韓国人と日本人の類似から)親しみやすかった」という感想は、あまり関心のなかった家族が「自分に親しみのあるものだけに目がいき、違いは見過ごされている」第1段階にいたといえる。次に、ステイ者と接していくうちに、「食生活などの表面的な差異を文化差として認めつつ、人間対人間という意識が出てくる」ことから第3段階が見られる。そして、ホームステイ終了後における交流

の仕方の行き違いに対する考えは、「他の文化の人との価値観やコミュニケーションの違いに気づき、それを納得して受け入れていく」第4段階である。第3段階までは、自分の価値基準で判断してしまう「自文化中心的思考」で、第4段階以降がそれぞれの文化の独自性を認め合う「文化相対的思考」とされる。

6.2 異文化学習援助者への可能性

倉地(1992)は異文化学習援助者に2つの条件を示していた(2.2)。ホームステイを通して受入家族は、異文化接触(ステイ者との接触)により自分の持っていた価値基準(自文化中心的思考)を揺さぶられたが、異文化を受け入れる文化相対的思考へうまく移行していた。これは、受入を通して、自分自身の異文化理解能力を身につけていったことになる。では、学習援助者として、相手の異文化理解への配慮を行える力はどうか。基本的に、受入家庭にはステイ者を温かく見守る環境が整っていることは、先に述べた。ベネット(Bennett1986, 1993)の異文化に対する意識の発達段階中、「相手の文化を否定的に捉える」という第2段階が存在しなかったことから、ステイ者と共感的理解をしていこうという意欲がうかがえる。しかし、受入を重ねて得た経験だけでは、異文化学習の支援には十分とはいえないだろう。田中(1997)は、留学生の異文化不適應への心理的援助について述べている。その中で、異文化間の文化的言語的仲介者となる援助者の訓練の必要性を説いている。自分がカルチャーショックに耐えるだけでなく、相手へも配慮する能力が期待されるため、専門家を招いた異文化対処能力養成セッションなどを奨めている。また、援助者同士のネットワークづくりなどでサポート体制の整備も必要だとしている。このように、専門的で体系的な支援体制があれば、受入家庭がこれまで身をもって得た能力を、もっと確信をもって発揮できる。そして、専門的知識を得たことで、異文化理解の過程にあるステイ者への新たな配慮や支援が可能となるのではないだろうか。よって、このような受入家庭への支援体制を整えれば、ホームステイの受入家族が異文化学習の援助者と成り得ると考える。

6.3 日本語教師の役割

溝口(1995)では、一貫した指導のもとでホームビジットを行うことが、日本語能力の向上に効果があるとしていた。一方、面接調査では、ステイ者が意欲的である程、受入側も接しやすく、やりがいを感じたという意見が多く聞かれた。ステイ者の意欲は、ホームステイ自体を成功に導くカギといえる。ホームステイが日本語教育過程に組み込まれ、事前指導が徹底していれば、ステイ者の主体的な意欲を引き出せるだろう。事前事後の一貫した指導のもとで、ホームステイが行われることは、学習者にと

って日本語能力の向上にもなるが、ホームステイ自体の成功にもつながる。ホームステイの成功は、ステイ者と受入家庭との良好な人間関係となり、ステイ者の異文化理解の促進にもつながるのである。

日本語能力向上と異文化理解促進の両面をうまく引き出すためにも、ホームステイは日本語教育過程に組み込まれるべきであると考えられる。そしてそれをうまく運ぶ適任者は、やはり日本語教師といえる。しかし、受入家庭の手配や受入家庭への支援などを全て日本語教師が背負うことは難しい。そこで、既にある民間団体と連携していくことが望まれる。教育現場からの目的などを明確にし、双方の利益につながるようにつくり上げられるかどうか重要である。また、受入家庭側への支援体制は、異文化間教育の専門家、カウンセラーの協力を得るべきである。日本語教師は、各分野とネットワークを結び、それを総括する役割を担うことになるだろう。

青木(2001)は、日本語教師の役割を「学習者オートノミー」(learner autonomy: 学習者自身が何を学ぶのか決定し、そのための学習方法を選択し、実行する能力)実践のための支援者であるとする。その支援には、実践に必要な環境整備と学習者オートノミーの育成がある。環境整備の一つに、第二言語習得上重要となるインターアクションのための人のネットワークづくりがある。教室内の学習者同士はもちろん、地域の一人として生活する学習者が地域とスムーズに接するために、交流機会をつくるのも教師ができる支援だとしている。そして、学習者オートノミーを育てるためには、内省の機会をつくり、内省の力を育てる手伝いをする。更に、言語学習への焦りや落ち込み、異文化接触のストレスなどの気持ちへの対応があげられている。ここではすでに、言語教育だけでなく異文化理解教育も、日本語教師の役割とされている。日本語教育過程における、インターアクション創出のための人的ネットワークづくりと異文化理解の両分野で、ホームステイが担う役割は大きい。そして、ネットワークを駆使しホームステイをうまく教育過程に取り入れていくのは、日本語教師の役割であると考えられる。

7. おわりに

筆者は、5カ月のドイツ留学期間中、はじめの3カ月間ホームステイをした。おばあさんと犬との共同生活であった。毎回の食事、私のつたないドイツ語を気長に聞いてくれたホストマザーの存在は、心の支えとなった。もし、5カ月を全て大学の寮で過ごしたら、ドイツ語教師以外のドイツ人と接することもなく、表面的なドイツ人理解となってしまうだろう。

今回の調査では、長野国際親善クラブの長年の交流推進活動や飾らない受入家庭の

姿を見てきた。このような人々やその他の民間団体・個人によって、長野県内の異文化相互理解のすそ野は広がってきたといえる。日本語教育に携わる者は、日本語学習者や地域の異文化相互理解を推進させていくために、これまでの地域の人たちの努力を生かし、さらに発展させる責任があると感じた。

本論文は、信州大学人文学部に提出した平成14年度卒業論文『信州における日本語教育―民間団体による実例からみたホームステイの可能性―』の一部に加筆、修正したものである。本論文のヒントを与え、終始ご指導くださった指導教官の沖裕子先生、あたたかい助言をいただいた石神照雄先生に感謝申し上げます。また、互いに励まし合った4年の皆とゼミの仲間にも感謝します。そして一番に、突然の申し出にも関わらず、快く協力してくださった長野国際親善クラブの小出博治会長、温かく自宅に招き、話を聞かせてくださったホストファミリーの皆様にも心から感謝致します。

【参考文献】

- 青木直子(2001)「教師の仕事―教師の役割」(第Ⅲ部―第1章) 青木直子・尾崎明人・土岐哲編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社
- 田中共子(1997)「適応支援者への示唆」(第6章) 井上孝代編『留学生の発達援助―不適応の実態と対応―』多賀出版株式会社
- 岩男寿美子・萩原滋(1987)『留学生が見た日本』株式会社サイマル出版
- 岡崎俊雄・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』株式会社凡人社
- 奥田久子(1988)「学生中心の「日本事情」―基本的な着眼点の授業研究―」『日本語教育』63号、日本語教育学会
- 尾崎明人・J.V. ネウストプニー(1986)「インターアクションのための日本語教育―イマーション・プログラムの試み―」『日本語教育』59号、日本語教育学会
- 金本節子(1988)「日本語教育における日本文化の教授」『日本語教育』65号、日本語教育学会
- 倉地曉美(1988)「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み」『日本語教育』66号、日本語教育学会
- ――(1992)『対話からの異文化理解』株式会社勁草書房
- 日本国際教育教会編(1992)『留学交流 Vol. 11No.2』株式会社ぎょうせい
- ――(1999)『留学交流 Vol. 11No.2』株式会社ぎょうせい
- ――(1999)『留学交流 Vol. 11No.7』株式会社ぎょうせい
- ――(2000)『留学交流 Vol. 12No.5』株式会社ぎょうせい
- J.V. ネウストプニー(1982)『外国人とのコミュニケーション』株式会社岩波書店
- 日本語教育学会編(1990)『日本語教育ハンドブック』
- 田中幸子・猪崎保子・工藤節子(1998)『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』株式会社凡人社
- 徳井厚子(2002)『多文化共生のコミュニケーション―日本語教育の現場から』株式会社アルク
- 溝口博幸(1995)「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育―「日本人家庭訪問」の場合―」『日本語教育』87号、日本語教育学会
- 柳島純雄(1996)『ようこそ！ホームステイへ』あすか書房

社団法人長野国際親善クラブ『交流の記録－隣りの韓国－』

長野国際親善クラブ(1975)『韓国男女留学生とその受入家庭との交歓の記録 (第三回)』ミカド印刷有限会社

————— (1976)『韓国男女留学生とその受入家庭との交歓の記録 (第四回)』ミカド印刷有限会社

社団法人長野国際親善クラブホームページ <http://www.valley.ne.jp/~nifc>