

## イミディアット・アプローチの日本語教育への適用の可能性

### ——海外における初級会話教育のための一提案——

いけざわ めいこ  
，池澤 ，明子

#### 1. はじめに

本稿は、外国語会話教育のための一活動方法である Immediate Approach（イミディアット・アプローチ、以下 IA と略す）の日本語教育への適用の可能性を示すものである。

IA は日本におけるフランス語教育の分野で開発され、主にそこで普及している会話教育のための一活動方法で、「学習者と教師が、教室で、自分自身のアイデンティティを保持して、一対一で話すための仕掛け」である。その仕掛けの具体的なものとして、「質問」・「答え」・「反応」文と系統立った語彙で構成された教材、および授業運営法を含む。この方法は、学習者に教室以外で目標言語を使用する環境がなく、学習者の授業活動参加意欲が低い環境で考案され、非母語話者教師を含む様々な背景を持つ教師が、各々の能力に応じて比較的容易に習得し、現場の事情に柔軟に対応させて実践して来た。海外の日本語教育現場には、IA が開発され普及して来た現場と共通する問題点があるため、これが有効に適用できる可能性がある。もちろん、文法構造や談話の展開の仕方、待遇表現など、日本語の特徴に合わせた工夫は必要とされるだろう。

最新の調査によると、日本国内の日本語教育機関・施設数は約 1600 機関・施設、日本語教員数は約 2 万 7 千人、日本語学習者数は約 12 万 6 千人である。いずれもこの 10 年間で大幅に増加しており、教員数および学習者数は過去最高となっている。（文化庁 2002 年調べ）。一方、海外では、127 か国で日本語教育が行われており、機関数は約 1 万 2 千機関、教師数は約 3 万 3 千人、学習者数は約 235 万人に上る。こちらも調査開始の 1979 年より大幅に増加している（国際交流基金日本語国際センター 2003 年調べ）。

「海外」と一言で表現されても内実は多様であるが、「日本国内」と対照するならば、「海外」には一般的な特徴がある。それは、「日本語の環境が無いこと」「学習者が実用目的でないこと」「教師に非母語話者教師が多いこと」などである。これらの要因は、学習者の学習意欲を大きく左右し、また、授業のあり方に決定的な影響を与える。

日本語教育の多様化は認識されて久しく、教授法・教材ともに個々の教育現場と学習者の特徴に対応させなければならないという指摘も今更繰り返すまでもない。近年多様

化は更に加速し、個々のニーズへの細かい対応の必要性も益々熱心に議論されるようになってきている。にも関わらず、未だ対応が充分になされているとは言えない対象や分野も存在する。例えば、会話教育の分野がその代表例として挙げられるだろう。会話運用力を養成する活動の重要性が認識されながらも、非母語話者教師をも含めた多様な背景を持つ教師が現場を問わず広く実行できるような具体的な方法が提案されているとは言えない。本稿は、そのような方法の一つとして、IA の可能性を示そうとするものである。

そのために、まず、第2章で特に海外の日本語教育における問題点を明らかにする。2-1で日本語教育の現状に関する調査資料を用いて、学習者環境、学習者像および教師像の特徴を述べ、2-2で現在の日本語教育の目的と方法を、2-3で実際に提案・実施されている具体的な方法で代表的なものを取り上げ、2-4でそれらを総合して問題点を指摘する。次に、第3章でIAの概要を述べ、海外の多くの教育現場が抱える問題にIAが現実的に対応するものであることを示す。最後に第4章で今後の課題について述べる。

## 2. 海外の日本語教育の特徴と問題点

### 2-1. 海外の日本語教育／学習環境の特徴

#### 2-1-1. 海外の日本語学習者環境

海外と日本国内の決定的な違いは、「学習者が、日本語教室以外で、日常的に日本語に接触する機会」の有無である。海外でその機会を持つ学習者でも、日本国内にいる学習者と比較すれば、質的および量的に圧倒的な差がある。

「欧州教材プロジェクト」(鎌田ほか2001)による日本語教師対象アンケート(2001年、東欧およびトルコを含む欧州23カ国で実施、のべ回答者数251名)では、「欧州で日本語を教えていて、一番困難に感じる点」の1位は「学習者が日本語を実際に聞いたり話したりする機会がない」(62名)である。他にも5位「日本(人)とのつながりがない」(16名)、7位「日本語の環境作り」「海外にしながら日本語の感覚を教えること」(いずれも7名)の回答が挙げられている。

日本人駐在員、留学生、旅行者が多数いる欧州でさえ、「日本語教室以外で、日常的に日本語に接触する機会がない」学習者が多い。しかも、欧州に限らず、日本人がいるのは首都などの主要都市に限定されている。しかし、日本語教育は今では、地方の初・

中等教育にまで広がっている。

筆者は、2年間フランス2都市に滞在し、日本語教育に携る中で、多くのフランスの日本語学習者に関わり、ヨーロッパで日本語を教える教師と交流を持った。その経験による主観的観察の結果であるが、「日本語教室以外で、日常的に（もしくは、たまにでも）日本語に接触する機会」を持つ欧州の学習者は非常な少数派である。そして、近い将来、日本語に日常的に接触する具体的で確実な予定（日本に行くなど）のある学習者も少数派である。学習の目的には将来の仕事や留学や旅行が挙がるが、それは希望に過ぎないことが多く、実際にそのレベルまで到達する学習者や、それが実現する学習者は少ない。

海外の多くの学習者は、「教室以外で日常的に日本語に接触する環境にはない」といってよいであろう。そのような環境は、学習者の学習意欲をともしれば低下させる。教室外の「いつかどこか」に目標を設定する方法で、学習者の意欲を維持することは困難である。

## 2-1-2. 海外の日本語学習者像

国際交流基金日本語国際センターの最新の調査（2003）が、海外の日本語学習者の三大学習目的として報告するのは、「日本文化に対する興味、日本語を使ってコミュニケーションしたいという欲求、日本語という言葉そのものへの興味」の3つである。いずれも、実用目的の項目、現実の必要に迫られての項目ではない。

もちろん、これは学習者環境とも関連しているだろう。日常的に、または近い将来に確実に日本語に接触するという環境になれば、実用的な目的を持ち得ない。現実の必要に迫られた目的がないと、日本語への興味や「日本語ができたらいいな」という希望はあっても、実際の授業における意欲はともしれば低下しがちになる。

同センターの1998年度の調査では、「日本語教育上の問題点」の主なものとして、「学習者不熱心」（22.3%）、「学習者減少」（27.5%）が挙げられている。また、「日本語教育機関の今後の取り組み」に「学習意欲向上」（51.1%）、「学習者増加」（44.6%）が挙げられている。先の「欧州教材プロジェクト」のアンケート調査（鎌田ほか2001）でも、「欧州で日本語を教えていて、一番困難に感じる点」の3位に「モチベーションの維持」（25名）が挙げられている。

つまり、学習者の意欲の刺激が、海外の多くの日本語教育機関にとって重要な課題となっている。初級レベルに留まる学習者が圧倒的多数を占めるという海外の現場の特徴も、このともしれば低下しがちな学習者の意欲と関連しているだろう。海外の学習者の意欲を刺激する方法が必要とされている。

### 2-1-3. 海外の日本語教師像

日本国内の教師と比較して、すぐに予測される海外の教師の特徴は、非母語話者教師が多いということだ。国際交流基金日本語国際センターの調査（2003）によると、教師の約7割は非母語話者教師であり、高等教育機関の約7割には少なくともひとりの日本語母語話者教師がいるが、初等・中等教育ではその割合が約2割と低く、非母語話者の現地の教師が多くの役割を担っている。

多くの国で、日本語教育の初等・中等教育機関への拡大にともない、自国での日本語教師の養成が課題となっている。しかし、日本語教育を行っている高等教育機関のうち、日本語教師養成のための科目を設けている機関は、34か国の293機関（高等教育機関全体の13.3%）のみである。よって、現地の非母語話者教師に関しては、日本語教師養成を経ずに教師になった者が多数派といえるだろう。

また、同センターの1998年の調査では、日本語教育機関の専任教師率は、初等・中等教育では70.6%、高等教育では60.0%、学校教育以外では45.1%と、教師の身分はかなり不安定といえる。他教科兼任教師の比率は、初等・中等教育で32.1%、高等教育で12.7%、学校教育以外で9.6%である。初等・中等教育ではひとりの教師が多くの学習者（と他の科目も）を担当し、同僚の日本語教師が少ないことが多いという状況である。

以上より、日本語の運用能力、教育能力ともに高いとはいえない教師が少なくなく、そのような教師ばかりで構成された教育機関も少なくないことが推測される。高等教育機関でも、その約3割には日本語母語話者教師がひとりもいない。母語話者教師などの少なくとも運用能力は保証されている教師や、教師養成を経験している教師も、専門性の低い教師とティーム・ティーチングなどで連携する環境にあることが多いと考えられる。

教育機関の問題点と課題を見ると、「日本語教育上の問題点」には、教師関連として「日本語能力不十分」18.8%、「日本語教授法不十分」16.0%、リソース関連として「教材不足」50.6%、「教材・教授法情報不足」33.2%が挙げられている。そして、「今後の取り組み」として「教師資質向上」31.0%、「教材・教授法情報収集」52.5%が挙げられている。

やはり、多くの機関で、教師の教授能力と教授法が課題となっている。専門性の低い教師でも、容易に実践できる有効な方法が求められているといえるだろう。

教師間で、日本語運用能力と教育能力にばらつきがあるということは、それぞれの教師になった経緯が多様であり、日本語教育の目的と方法についても、ある程度共通の知

識や考え方があるとは必ずしも期待することができない、ということである。そもそも日本を含め、各国・各地域に固有の歴史的・文化的背景があり、教育文化もその一部であるからである。

ネウストプニー（1995）に以下のような指摘がある。「日本語教育の教授法は教師がいつのまにか身につけた意識の状態によって決められることが多く、使用される教科書や訓練によってこれを変えることは容易ではないようである」、「ことばの使い手は、語学教育を正式に学んだことのない人でも、語学教育のやり方に関して、一定の態度や考え方をもっている。この『民間語学教授法』（folk language-teaching method）とでもいべき『体系』は（中略）、教師の行動や根底の態度に根強くこの考え方が残るようである。」（ネウストプニー1995：208頁）

このように、個々の教師が容易には変えられない考え方を持っており、なおかつ教師間にコンセンサスがないとすれば、複数の教師が関わっている現場で新しい方法を求めた時の困難は小さくないだろう。現場に煩雑な作業や摩擦をもたらすことなく、比較的容易に導入でき、学習者環境と学習者の問題点に応える方法の必要性がある。

以上、海外の学習者環境と、学習者像、教師像の3点について見て来た。実用目的で日本語を学習するのではない学習者が、教室以外に日本語を使用する機会のない環境で学習していれば、学習意欲がともすれば低下しがちになるのは当然といえるが、その困難に有効に対応するには、教師の身分も技能も充分とはいえないという現状がある。この現状に対応できる方法が必要とされている。

## 2-2. 現在の日本語教育の目標と方法

現在、日本語教育で提案・実践されている具体的な方法に、以上の海外の現状に対応するものがあるのかどうかを次の2-3で見るが、ここではまず、その下支えとなる日本語教育の目標とそれを達成するための方法論について見、同時にその問題点を指摘する。

### <目標——「インターアクション能力の向上」「proficiencyの向上」——>

具体的に日本語教育の目標として挙げられているものを見ると、「インターアクション能力の向上」（ネウストプニー1995、2002）・「proficiencyの向上」（鎌田 2002）が代表的なものであり、日本語教育に関する知識のある教師（そうではない教師も、海外においては少数派とはいえないことは2-1-3で見た）の間では、既にコンセンサスとなっているといえるだろう。

ネウストプニー（1995）は、「インターアクション能力」を説明して、現在、外国語教育の目標は3番目の段階にあり、2番目の段階「コミュニケーションのための外国語教育」に「コミュニケーション以外の社会・文化問題」（224頁）が加わっている、という。そして、「私たちは、自分の文化を部分的に変えることができる」（226頁）、「自分の文化を保ちながら、もう一つ別のパターンを認める能力が必要なのである。つまり、インターアクション、コミュニケーションや言語問題を除くためには、二重文化能力を發展させなければならない」（226頁）、「語学以外の科目が主として『理解』のための科目であるのに対し、二重文化教育は当然『行動』そのものを教えるべきだと考えなければならない」（227-228頁）と述べる。

鎌田（2002）は、「proficiencyの向上」の proficiency を説明して、「コミュニケーション・コンピタンス」といえると述べているが、Canale & Swain（1980）によると、「コミュニケーション・コンピタンス（communicative competence 伝達能力）」は以下の4つの構成要素からなる。

- 文法能力（grammatical competence）
- 社会言語能力（socio-linguistic competence）
- 談話能力（discourse competence）
- 伝達方略能力（strategic competence）

では、これらの目標を達成するためには、どのような方法が提唱されており、どのような問題があるだろうか。

#### < 「実際使用アクティビティ」 >

ネウストプニー（1995）は、「インターアクション能力の向上」のための新しい日本語教育の特徴のひとつに、「実際使用のアクティビティを中心にする」とを挙げる。ネウストプニー（2002）でも、「行動能力を持たせるためには、やはりその行動をさせる以外にはない」と述べる。このためのアクティビティは「実際使用アクティビティ」（ネウストプニー1991）と呼ばれる。

ところで、ネウストプニー（1995）は、習得場面のタイプに以下の4つを挙げる。

1. 伝統的な教室場面
2. 非伝統的な教室場面
3. その他の校内の場面
4. 校外の場面

2-1 で見たように、海外では、教室以外に習得場面を求めることは、学習者環境、学習者、教師のいずれの観点からも困難な現場が多い。様々な制限を抱える海外の多くの現場で、現実的かつ容易に持てる習得場面は教室である。そうであれば、その教室を非伝統的なものにして、そこで「実際使用アクティビティー」を成立させる方法が必要であるといえる。

### < 「接触場面」の目録化と教材化 >

鎌田 (2002) が「proficiency の向上」のために提案する方法は、「接触場면을日本語教育の基盤に据えること」である。鎌田が代表となっていて行っている「多元性のある日本語教育教材研究及び作成－欧州広領域での使用を目指して－」（以下「欧州教材プロジェクト」）では、欧州の日本語学習者の「接触場面」の目録化と教材化を目標としている。このプロジェクトが目標通り達成されれば、その方法と具体的な内容は欧州だけでなく、世界の日本語教育に少なからず影響があるだろう。

「接触場面」という用語を生み出し、その研究に理論的基盤を作ったのはネウストプニー (1995) であるが、鎌田は「接触場面」を「外国人が参与し、母語話者と接触を持つ場面」と捉えている。そして、「学習者が遭遇する、あるいは遭遇すべき接触場면을日本語教育の基盤に据えること」の長所を以下の3点にまとめている。

1. 学習初期からより自然な日本語習得を促進できる。
2. 目標を母語話者のコミュニケーション能力に設定することができ、学習者にははっきりとした動機づけが可能になる。
3. 学習者それぞれを中心に据えた日本語学習・日本語教育が促進できる。

「欧州教材プロジェクト」が行った 2001 年の「接触場面アンケート調査」（回答者は欧州在住の日本語教員 82 名）の結果は以下のようなものである。

「やはり、地理的、歴史的理由により、欧州における接触場面はかなり限られている。そして、そのような中でもっとも多いのは『日本からの観光客の案内』、それに次いで『日本人留学生との交流』、『日本関係の店に行くこと』が挙げられた。『駐在員の自宅訪問』『（スピーチコンテストなどの）公的な場』、『職場』がそれらに続いた。教師の立場から学生に希望する接触場面の種類についてもほぼ同様の回答があり、欧州においては日本人との接触はその機会も、種類も限られていることが分かった。（以下略）」（鎌田 2002）

鎌田は、教材化に使用する「接触場面」の具体的な例としては、道案内、観光案内、温泉入浴、土産屋、スピーチ・コンテスト、寺での修行などを挙げており、「接触場面」として「日本語を学習する場そのもの」（以下「教室」とする）は想定していないようである。このような、「接触場面」の捉え方は、日本語教育界一般においてもほぼ同様であろうと思われる。もっとも、ネウストプニー（1995）には、以下の言及がある。「外国人話者が日本語とはじめて接触するのは、殆どの場合、『接触場面』（『外国人場面』ともいわれる）の一ケースの教室場面である。（以下略）」（ネウストプニー1995：187頁）

既に見てきたように、欧州の多くの現場で現実的な「接触場面」はまず、「教室」であり、その「接触場面」しか持たない、および期待できない学習者も多い。唯一全ての学習者に保証されている「教室」を「接触場面」として、そこで「実際使用アクティビティ」を積み重ねる方法が現実的なのではないか。また、そのような方法があれば、「欧州教材プロジェクト」とも相補的な関係を築けるのではないか。

ところで、制限の多い海外の日本語教育現場で、「教室」を「接触場面」に設定し、そこで「実際使用アクティビティ」を行うことの利点は、「proficiencyの向上」だけだろうか。学習者の授業活動参加意欲を刺激して、達成感を与え、ひいては授業を円滑に機能させるという利点も見込めるのではないか。「接触場面」が現実的に「教室」以外にない学習者は、学習の成果を実感できるような機会が少なく、ともすれば学習意欲が低下しやすい。そのような状況で、仮想した「接触場面」における会話練習（ロールプレイなど）をさせると、さらに授業活動参加意欲を低下させることがある。多くの学習者にとって唯一の日常的で確実な「接触場面」である「教室」において、実現可能な短期的な目標と達成感を提供することができれば、低下するのが当然であるような状況にある学習者の意欲を維持または増進することができるのではないか。

次に、「欧州教材プロジェクト」の目標設定を見る。先に引用したように、鎌田（2002）は「学習者が遭遇すべき接触場면을日本語教育の基盤に据えることの長所」の一つに以下を挙げている。

2. 目標を母語話者のコミュニケーション能力に設定することができ、学習者にはっきりとした動機づけが可能になる。

これは、既に述べたような現状にある多くの欧州の日本語学習者にとって、現実的な目標設定だろうか。そして、それは本当に学習者にとってはっきりとした動機づけを可能にするのだろうか。そもそも、（「教室」以外で）日本人とどこかで接触することを想定せずに、文化や言語そのものに対する興味から日本語を学習している学習者（しかも、



初級に留まる者が大半)に、そのような目標設定が必要だろうか。たとえ、日本に行く生活を近い将来に確実に予定しているような学習者でも、そのような目標を持つことは現実的だろうか。

もともと、鎌田(2002)自身も後で「母語話者の能力を頂点に置くという考え方は、一見、当然のこのように思われるが、その実体はすでに詳しく論じたように多くの問題を含んでいる」と述べている。

ネウストプニー(1995)は「外国語教育の最終的な目標は、外国人を母語話者、あるいは、『準母語話者』に転換させることだが、この目的は簡単に短時間で達成できるものではない。(中略)外国人が言語的に『準母語話者』になるまでには、条件がそろっている場合でも、三～五年かかるとされている」(ネウストプニー1995:217頁)と述べる。もちろん、場合によっては、最終的な目標として「準母語話者への転換」を想定することは妥当であろう。

しかし、海外の多くの現場で現実的な目標は、まずは、目標言語を「体験＝実践すること」ではないか。その「体験＝実践」の途中で生じる「中間言語」や「中間文化」も積極的に認める。学習者個人が「母語話者レベル」という目標を持つことは妨げられないが、そのような「全か無か」の完璧主義的な語学観の一方で、初級で終わる学習者が大半という現実が存在するのだ。もちろん、「教室」で「体験＝実践」する相手は、教師に限定されるものではない。他の学習者は重要な相手となり得る。ビジターやティーチング・アシスタントが活用される場合もあるだろう。

#### <「会話をまるごと経験すること」>

岡崎・岡崎(2001)は「話すことを教える教材・教室活動をどのような基準で選ぶか」で「最も重要なことは、会話の構成要素の一つひとつではなく、会話をまるごと経験することがより重要である」という。これに関する説明を以下に引用する。

「会話を行うために必要なことは、文法や語彙あるいは特定のパターンのように知識に関わるものもあるが、多くは使用すること(練習や経験)を通して獲得される技能である。したがって、話すことの指導の大前提は、学習者が実際に話し手となる場を提供して現実の会話を経験させることである。現実には話すということをしなくて、いくら会話を構成する文法や語彙などの各要素を知識として頭に入れても、話せるようにはならない。『まず知識(教師による説明)そして実践(学習者による練習・応用)』ということが当然のこととして語られる傾向にあるが、個々の学習者の認知や学習スタイルの多様さに注目するなら、学習者が主体的に試行錯誤を繰り返し、その中から

意識的に学習できることがむしろ重要である。」(岡崎・岡崎 2001 : 83-84 頁)

「実際使用アクティビティー」も「会話をまるごと経験すること」も同じことを目指していると言えるが、それを実現するようなもので、既に実行され、ある程度確立して紹介されている日本語教育の具体的な方法とその特徴について以下で見る。

### 2-3. 現在提案・実践されている日本語教育の方法

#### <JAXIX>

JAXIX は、ドイツのベルリン大学の山田 (1999) が開発し、実践しながら、普及に努めている日本語教授法である。山田 (1999) は、その基本理念となっている PDL (Psychodramaturgie Linguistique) の語学教育理念を紹介して、「『今ここに生きている』という事実が原点」「『将来、いつかどこかで必要となるから主義』の全面的否定」「習得者は『今・ここで』本人にとって有意義なこと・言いたいこと・感じていることを『目標言語でことば化』する」と説明する。

「教室」に目標を設定し、「今・ここで」の会話を原則とする点は、多様な背景を持つ教師のいずれにも理解が困難なものではないと思われる。しかし、具体的な方法は特殊で、容易に誰でもが適用できるものではない。まず、教師-学習者ではなく、T (トレーナー) -S (シテ) という呼称および関係性を設定する。そして、両者の間で『合気・合息』による言語ダンスを行う。それには、何種類かの仮面と絨毯を用いる。絨毯の上で、S は仮面をつけて、後ろから左耳にささやく T のテキストを聞き、それを繰り返す。このテキストは、「『今・ここ』に T の内部に在る (そして S = シテの内部にもあると思われる) 心情の『ことば化』」であり、「T はまず精神統一し、呼吸を S に『合わせ』、『S の身になって』発話を展開していく」「しかも T が自己観照的に『今・ここ』を認知するだけでは足りない。むしろ、自分の前に坐っている S という中心人物の『気持ちになって』話す (後略)」。

これは、現在一般に行われている他の日本語教育の方法と比較しても、かなり特殊な方法である。さらに、「この技術は長期訓練を要する (後略)」。「テキスト化技術」は「それなりの専門的訓練を要するもの」で、山田自身「PDL 養成講座を (中略) 二度終了した後もそれなりに訓練を続けてはいるが、なお完璧ではない」「この道を歩み始めてまだ 6 年。試行錯誤が続く段階である」という。他の日本語教師の技術訓練のためには山田が合宿研修会を行っている。つまり、実行者の側に多大なコミットメントが必要な方法で、かなりの時間・費用と、訓練・熟達を要求するものであり、採用できる教師と

現場は非常に限定されている。

### <「自己表現中心の入門日本語教育」>

日本国内においては、西口（1998）が大阪大学の研究留学生を対象として、コミュニケーション能力の発達を目標に「自己表現中心の入門日本語教育」を実施している。

使用する「学習資材」は、話題を中心としたモジュールが配列されたもので、各モジュールは、その話題を表現するために必要な語彙、その話題をめぐって教師と学習者、あるいは学習者同士でクラスで行われることを想定して調整された会話、その話題をめぐって自然な場面で行われるであろうと思われる会話の例、発音練習の材料、追加語彙で構成されており、「いわゆる練習はまったく含まれていない」。これは、「いわゆる教科書ではなく、「授業を支援するため」のもので、「特定の話題について話したいときに、学習者が語彙や表現方法などについて学習参考書あるいは話し方のマニュアル的に参考にできる」ものである。

授業では「発話を洗練するために文型や文法の習得を促進してもよいが、文型や文法自体を教育目標としてはならない」。語彙リストも「学習すべき語彙のリストではなく、学習者が「参考にして、当該の話題に関して自分の必要や希望や言語発達の状況に合わせて、適当な語彙を選択して学習を進めることが期待されている」ものである。

この方法は、現在の日本語教育の目的と方法の議論の流れに合致し、それを具体化したもののひとつといえるが、西口本人も述べているように、教師側に非常に高い熟練度を要求するものであり、容易に教師一人の判断で適用したり、ティーム・ティーチングの一環に組み込めるようなものではない。つまり、適用できる現場がかなり限定されるものである。

### <モナシュ大学におけるイマーション・プログラム>

ネウストプニーの「インターアクション教育」を具体的に実現するものとしては、モナシュ大学におけるイマーション・プログラムが紹介されている（尾崎・ネウストプニー1986）。同プログラムは以下のことを目的としている。

1. 日本社会の一分野について日本語で情報を収集させること。
2. その分野に関して日本語でコミュニケーションができるようにすること。
3. 情報収集活動を通して、語学教室以外の場面でも日本人と適切に相互作用が行える能力を育てること。
4. 以上のインターアクションに不可欠な文法能力を高めること。

初級終了段階の学習者を対象とした実践例では、「日本の教育」をテーマとして、日本語による講義、日本人参加者とのパネル・ディスカッションやビジター・セッション、家庭訪問による日本人との面談が行われている。

これは、「教室という環境自体を変えていく必要がある」という考えに基づいたものである。尾崎・ネウストプニーは、教室を「ことばを教える、あるいは習うところだけでなく、使うところでもある」と位置づけ、また日本語を「学習対象ではなく、何かを学ぶための手段、コミュニケーションの手段なのである」と位置づけている。

この方法も現在議論されている日本語教育の目的と方法を具体化したものといえるが、実現のために必要な条件もまたかなり限定されている。教師以外の多くの日本人の協力、教室外の日本語環境、およびそれらを組織する教師の能力と労力が不可欠となっている。

海外においては、日本語教育が行われていても、日本人がいない、または非常に少ない地域が多いことは、2-1-1で見た通りである。また、多くの教師に多大な労力や高い能力を要求できない現状も、2-1-3で見た通りである。

さらに、日本人がいても、その協力が得られない現場さえある。黒羽（2000）は「在留邦人との交流プログラムの難点——ルーマニア ブカレスト大学での失敗から」と題する報告で、現地の殆ど唯一の日本人である日本企業の駐在員とその家族の協力が期待できない現状を報告している。希望して赴任して来たわけではない駐在員とその家族の、現地国民に対する感情が悪いことが原因に挙げられている。

#### 2-4. 海外の日本語教育における問題点

海外では、その困難に対応する具体的な方法が提案されていないという問題がある。学習者が日本語を使用する環境になく、実用目的で学習するのでもないために、ともしれば意欲が低下しがちであるのにも関わらず、教師側に能力や安定した身分などの条件が不足しがちで、それに対応することが難しい。その現場の問題が先鋭化し、なおかつ、学習者数も圧倒的多数を占めるのが初級レベルである。初級レベルで、現在中心的な目標となっているのは、口頭によるコミュニケーション能力・インターアクション能力である。これらの能力の向上を目指した方法は、海外にも様々なものが日本から紹介されており、また現地でも生まれている。それぞれに有効な点があるが、実践できる条件が限定され、且つ実践者に多大な労力を要求するものが多い。つまり、海外の多くの現場では、それらは「理想」で終わるしかない。現実の状況を踏まえ、教師や現場の条件をあまり問わずに、適用しやすい方法が提案される価値も大きいと見込まれるが、管見によれば、そのような特徴を備えた具体的な方法は提案されていない。初級レベルと

その現場の問題点に対応することに特化した方法があれば、海外の日本語教育の多くの現場に貢献できると考えられる。

### 3. イミディアット・アプローチの概要

ここでは、以上のような方法のひとつとして可能性があると考えられるイミディアット・アプローチ（以下 IA）の概要を述べる。まず、アプローチの沿革と普及状況を紹介します。次に目的と方法、特徴について説明する。最後に、その理論的背景に触れる。

#### 3-1. 沿革

IA は現在、初級会話教育のための一活動方法として提案・実践されている。その形成と発展過程は Azra ほか（2002）に詳しい。ここでは、簡単に「形成期」と「発展期」に分けて沿革をまとめる。

##### <形成期>

IA は、1995 年から 1999 年にかけて、当時大阪大学のフランス語講師であった Azra が考案し、最初の形をまとめた。考案にあたっては、それ以前より同大学でフランス語講師を務めていた Benoit が個人的に行って来た方法を参考にした。

考案の目的は、1 クラスの学習者が最高 70 人という大人数であることと、学習者の授業活動参加動機が非常に低いという条件の中で、会話授業を円滑に運営することであった。学習者の多くは進級に必要な単位を取ることのみが目的で授業に出席しており、教室以外でフランス語を話す機会を持つ者も殆ど皆無であった。

このため、Azra は、まずは授業を「フランス語学習の場」ではなく「フランス語体験の場」と位置づけ、大人数でも「体験」を可能にする仕掛けを洗練させて行った。「体験」とは、学習者が教師と一対一で自分自身のアイデンティティを保持してフランス語で「会話」することであり、これを授業の目標とし、「体験」を成立させるために、チャート式の質問と答えで構成されたプリント教材を作成した。他にも、効率的に大人数の学習者と「会話」して行き、同時に学習者の授業活動参加意欲を刺激していく目的で、出席表のシステムを考案した。

以上の成果を Azra と Vannieuwenhuysen がまとめ、IA によるフランス語初級会話教科書（Azra & Vannieuwenhuysen 1999a）と教師用指導書（Azra & Vannieuwenhuysen 1999b）、会話 CD が 1999 年に出版された。以後、日本のフランス語教育現場にこの方

法は急速に広まった。

### <発展期>

1999年から現在の2004年に至る時期は、発展期といえる。フランス語教育において普及するだけでなく、他言語にも適用され、その過程で「イミーディアット・アプローチ」という英語借用の日本語名もつき、様々な実践者による実験と研究が進んで、アプローチが改良され、発展した。

まず、1999年より、筆者がIAの日本語教育への適用を始めた。日本在住の外国人対象に日本語初級会話クラスを開講するにあたり、教材を自作して導入したのが最初である。そのクラスに学習者として参加していたドイツ語教師Vögelが、教材をAzraと共同で作成しながら、やはり大阪大学でIAによるドイツ語教育を実施、ドイツ語教科書は2002年に出版された（Vögel & Azra 2002）。

筆者も日本での実践に引き続き、フランスの小規模の日本語講座での適用経験を経て、2000年度の一年度間、フランス国立パリ第7大学日本学科のOral（口頭）の授業で本格的に適用、そのために作成した教材をまとめて2001年にフランスで出版した（池澤・アズラ 2001a、2001b）。この日本語教育への応用から得られた成果は、フランス語教育に還元され、フランス語教科書の新版（Azra & Vannieuwenhuysse 2003）にも反映された。

2004年には、フランス語教科書の更に上級レベルの教科書が出版された。現在、日本の初中等教育における英語教育の分野にも適用されており、教科書及びビデオの出版が準備されている。

### 3-2. 普及状況

2004年現在の普及状況を見ると、日本のフランス語教育においては、約120人の教師がIAの教科書を採用して授業を行っている。このうち約3分の1が非母語話者教師、つまり、日本人のフランス語教師である。また、教育機関は大学だけでなく、高校、語学学校など多岐にわたっている。ドイツ語教科書は、日本で約25人の教師に採用されている。

日本語教育においては、実際の採用状況の把握は困難であるが、これまでに約40人の教師が教科書を購入している。その教師は殆どが母語話者教師、つまり日本人だが、その任地はフランスを中心に、スイス、ルクセンブルク、ドイツ、日本、タヒチと広範囲に及んでいる。また、国際協力事業団（JICA）がベトナムに送る日本語教材リストにも加えられた。なお、購入者の任地がフランス語圏に片寄っているのは、IAによる

日本語教育の紹介の場がこれまでのところヨーロッパだけであることと、教科書の語彙や会話文の翻訳、説明の言語がフランス語であることによると思われる。

いずれの言語の教科書も書店店頭では販売しておらず、現状では、購入を希望する教師が直接著者か販売取次店に申込みを行っている。いずれの言語でも、1回から数回の学会などにおける IA に関する発表のみで、約 5 年間にここまで普及しているということは、地域的な限定があるとはいえ、急速に広がっているといえるのではないか。

教科書以外では、ニュースレターが定期的に発行され、主にフランス語教師を対象に最新の情報を提供して来た。アプローチに関する情報や授業風景の映像を公開するインターネット・サイトもある。

研究発表、情報交換の機会としては 2001 年より毎年研究会が開催され、技能習得の機会としては、教材作成ワークショップが日本の主要都市で何度か開催されている。

今後、IA は改良を加えながらも、フランス語およびドイツ語教育においては安定期に入っていくと考えられる。英語教育においては、教科書発行以後の普及が期待されているが、英語教育は他言語とは比較にならないほど学習者数が多く、教育機関も多様であるとともに、既に様々な方法が開発、提供され、定着しているので、IA の有効性がこれまでより更に厳しく問われることになるだろう。IA による日本語教育は現在までのところ、筆者のみが教材作成ならびに研究に携っている。

### 3-3. 目的と方法

IA の目的と方法に関しては、前出の Azra ほか (2002)、池澤 (2001)、池澤 (2002) に詳しい。特に授業運営法に関しては Azra & Vannieuwenhuys (1999b) の教師用指導書で綿密な情報が提供されている。しかし、適用する言語と地域が違い、情報提供の対象が異なれば、情報の内容も異なって来る。また、アプローチ自体も時期を追って改良が加えられ、変容している。そこで、ここでは筆者が、現在の IA の基本的な枠組みを抽出して示す。

#### 3-3-1. 目的

##### <イミディアット・アプローチの目的>

初級会話授業を円滑に機能させ、学習者全員に目標言語使用体験を与える。特に、学習者数が多い、学習者間のレベル差・能力差が大きい、学習者が教室以外で目標言語を使用する機会がない、学習目的が実用目的でない、などの条件によって、学習者の授業活動参加意欲を刺激するのが困難な環境で、それを可能にする。

IA は以上のことを目的としている。以下、その目的を実現するための方法について述べる。

### 3-3-2. 方法

#### <イミディアット・アプローチが提供する方法の特徴>

『会話の練習』でなく、『会話の本番』の実現：学習者の授業活動参加意欲を刺激し、達成感を与えるために、学習者全員が教師と一対一で、自分自身のアイデンティティを保持して「会話」する機会をできるだけ多く持つようにする。

IA が学習者に提供する目標言語使用体験は、学習者が自分自身のアイデンティティを保持したままで、教室において「今ここで」の会話を行うことである（それを以下、「会話」と表現する）。それは、ペア・ワークやグループ・ワークとして他の学習者を相手になされることもあるが、特に教師を相手になされる機会を持つことを、IA では重視している。学習者の授業活動参加意欲を刺激し、達成感を与えるためである。それは、授業の円滑な運営という結果にもつながる。

#### <イミディアット・アプローチが提供する具体的な内容>

アプローチの具体的な内容は、以下の2点からなる。

1. 教材作成法
2. 授業運営法

#### <イミディアット・アプローチによる授業に必要な教具>

- |           |                             |
|-----------|-----------------------------|
| 1. 会話プリント | : 基本的に必要                    |
| 2. 語彙プリント | : 現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助ける |
| 3. 出席表    | : 現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助ける |

授業にあたって必要な物は、以上の3点であるが、基本的に必要なものは1のみであり、2および3は現場の条件に応じて、あれば授業の円滑な機能を助けるものである



(資料：「会話プリント」、「語彙プリント」、「出席表」、表 1、表 2 参照)。

「会話プリント」は、チャート式の文型図で示された「質問」文と「答え」文、「答え」に対する「反応」文が主要な構成要素である。教師も学習者も、これをたどって話せば、ひとつの話題に基づいた、短いやりとりが、自分自身のアイデンティティを保持したままできるように作成する。文型図には、当該の話題について話すための系統立った語彙や表現を組み込み、できるだけプリントから各自、自分の言いたいことが探せるように作る。これにより、暗記の完成度に左右されずに「会話の本番」が可能となる。

「語彙プリント」は、「会話プリント」の語彙や文の翻訳が主要な構成要素で、「会話プリント」の円滑な理解を助け、ひいては授業の円滑な機能を助ける。ただし、教師が他の学習者と「会話」している間、学習者同士で「会話」しない場合や、極端な大人数クラス（例えば 30 人以上など）で教師と「会話」するための待ち時間が長い場合などには、「会話プリント」の内容理解の課題を与え、自習させることがある。このような現場では「語彙プリント」は用いない。

いずれのプリントも片面 1 枚で完結、独立している。これは「積み上げ式」によらずに、それぞれの授業をその時のみで成立させるためである。

出席表の第一の目的は、授業管理である。教師が個々の学習者といつ、何度「会話」したかという情報を記入して行き、常にどの学習者と優先的に「会話」するべきかを把握する。第二の目的は、学習者管理である。学習者の授業活動参加意欲が低く、教育機関の制度が許す場合には、出席表のチェック項目（出席、遅刻、教師との「会話」の回数と点数、など）で平常点を出し、最終評価に加える、または最終評価とする。これにより、学習者の授業活動参加意欲を刺激し、円滑な授業の運営を目指す。少人数で、学習者の授業活動参加意欲がある程度保証されている現場（例えば、語学学校など）では、出席表は必ずしも必要ではない。出席表の管理は、学習者が各自で行うことを原則としている。

#### <イミディアット・アプローチによる授業の構成>

- |            |                       |
|------------|-----------------------|
| 1. 「会話」の準備 | : 会話で必要となる基礎事項を学ぶ     |
| 2. 「会話」    | : 学習者と教師、学習者同士が一对一で話す |

授業は大きく分けて、2 部構成である（資料：表 3、図 1 参照）。まず、1 の「会話」の準備で、授業の目的である「会話」を円滑に進めるために、新出語彙や表現の意味の確認、口慣らし練習、文法や会話に関わる文化的な事柄の確認、モデル会話のデモンストラクションなどを行う。大人数クラスで、教師と「会話」するための待ち時間が長い

場合などには、「会話プリント」の理解と「会話」のための準備を自習によってさせることもある。また、連携する文法の授業などで、既に文法や語彙が習得済みの場合には、この過程は省略できる。

2の「会話」では、教師は学習者と一対一で数分以上の会話を行う。その間、他の学習者は、学習者同士で「会話」をするのが基本である。クラスや学習者の事情に応じて、相手を変えさせたり、自習させたりする具体的な方法は、Azra & Vannieuwenhuys (1999b) で提供されている。

以上の行程の所要時間は、内容のレベルやクラスの人数にもよるが、基本的に15分から90分である。授業時間などに応じて、1回の授業でこの行程を複数回繰り返すこともできる。また、授業活動の一つとして、他の活動とこれを組み合わせることもできる。

#### <「会話」の三原則>

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. 学習者も教師も自分自身のアイデンティティを保持して話す</li><li>2. 互いの個人的情報や知識、意見の交換をする</li><li>3. 2人または3人までで行う</li></ol> |
|--|

以上を成立させることは、「会話プリント」作成の段階からの課題である。

「会話」の形態であるが、一対一で教師と向き合うと、却って緊張して話せない学習者の場合など、教師と学習者二人という組み合わせが有効な場合もある。また、活動形態の変化により、授業が新鮮になるという効果もたらされることもある。「会話」形態のバリエーションも Azra & Vannieuwenhuys (1999b) で提供されている。

「会話」を行う際は、特に以下の点について、教師だけでなく、学習者も充分意識して行うことが期待されている。教師は、それらを授業の初回から強調し、意識化と実践を促していかなければならない。

- 一方的に質問されるのではなく、相手にも（特に教師に）質問する。
- 「質問」と「答え」に終始せず、相手の「答え」に「反応」を返す。
- コミュニケーション・ストラテジーを用いる。
- 個々のレベルと興味に応じて、「会話プリント」で提供されているやりとりをもとに、会話を発展させる。

コミュニケーション・ストラテジーとは、例えば、「聞き返し、言い換え、婉曲表現、代用語、ジェスチャー、相手に協力を求める、フィラー、言いよどみ」などである。そ

のうち「会話プリント」にまとめられるものは、それを用意して、授業の初回から使用していき（「〇〇は日本語でどう言いますか」など）、フィラーなどは「会話プリント」の会話文に組み込んで行うことを提案している。

以上の点の意識化と実践は、より自然な会話を目指すためだけでなく、学習者に自由度を与え、各人が自分のレベルに応じた「会話」をすることを可能にし、さらに授業活動参加意欲と達成感を与えるためである。運用力の低い学習者でも、「会話プリント」を目で追いながら話せば、最低限の「会話」の成立は保証される。「会話プリント」の内容のレベルを超えている学習者にとっては、「会話プリント」は「会話」のきっかけであり、自分のレベルに応じて、いくらでも話題を発展させることが期待されている。また、プリントを見ずに「会話」させるなど、具体的な負荷のかけ方も、クラスや学習者の事情に応じて調節できる。

成績評価の方法は、個々の教育現場の事情に合わせ、教師の自己裁量でできるように、原則は定めていない。しかし、「会話」に点数をつける方法や、「会話」、出席、自習などに点をつけて最終評価を出す方法の例が、Azra & Vannieuwenhuyse (1999b) で提供されている。個々の活動などに点数をつける際は、出席表にそれらの点数を記入する欄を用意しておき、そこに教師が記入していく。

以上が、IA の方法の概略であるが、「語彙プリント」、「反応」、コミュニケーション・ストラテジーを強調すること、授業の2部構成、などは日本語教育への応用から得られた筆者の案が、他言語における実践にも取り入れられたものである。

### 3-4. 特徴

IA は会話授業、それも主に初級を対象とするものといえる。中級以上でも適用できるが、IA が対応を目指す問題点は中級以上では解決していることが多いので、IA のアイデアを部分的に適用するということになるだろう。IA は、これ一つで目標言語の総合的な能力を養うための訓練ができるという方法ではない。しかし、文法などの他の授業や、現在でも一般に広く行われている文法訳読法や文型積み上げ式と対立せず、組み合わせやすい。例えば、文法の授業で扱う文型を使って「会話プリント」を作成し、それで会話訓練をするなどが可能である。それだけでなく、他の方法や授業活動と相補的な関係を築き得るものであり、これまでそのように実践され、普及して来た。これは、大きな利点であるといえる。

資料の図2は、理想的な教育／学習環境の条件を、学習者・環境・教師と、属するところに分類して挙げたものである。このように、好条件が揃った理想的な現場では、理想的な授業を目指して、どんな方法でも導入でき、授業を円滑に運営することができる

だろう。しかし、このような現場は稀である。理想的な授業とは、教師なら誰しも目指すところであるが、現場の条件は変えられない。現場の条件が変わらない限り、授業改善は、その制限の中で行うことになる。つまり、その条件下で成立する方法を求めなければならない。また、「理想的な授業」の実現のために、授業方法の大きな枠組み自体を変更することが望まれる場合もあるが、それは多くの現場では非常に困難を伴うことであり、しばしば不可能なことですらある。

IA は、図 2 で挙げるような条件のいずれか、または殆どが欠けるような環境で、現場の授業方法の大きな枠組みを変更することなく適用できる、現実的な方法であることを目指している。しかし、現場の条件の悪さを多少なりとも補償することのみを目的としているわけではなく、様々な制約のある教室で理想に近い教育を実現することを目指しており、その可能性を充分持っていると期待されている。

IA の利点は、以下のようにまとめられる。

#### <イミディアット・アプローチの利点>

1. 学習者環境から見た利点：教室以外に学習者が目標言語を使用する機会がない、または非常に乏しいような環境でも、授業を活性化できる
2. 学習者像から見た利点：学習者の学習目的が実用目的でなく、授業活動参加意欲が低い、または低下しやすいような環境でも、授業を活性化できる
3. 教師像から見た利点：言語教育に関する知識や経験、技能のいずれか、またはいずれもが不足している教師でも、容易に適用できる

#### 3-5. イミディアット・アプローチの理論的背景

IA の理論的背景は、状況的学習論とその中心的な理論である正統的周辺参加論に求めることができる。

1930 年代に登場した行動主義の学習観も、その後 1960 年代頃から登場した認知主義の学習観も、いずれも学習を「個人の頭の中で起こること」としていた。その後、90 年代に「学習という現象を、主体が知識を獲得したり技能を向上させたりする過程ではなく、むしろ、成員間のコミュニケーションや人や物や道具などによって構造化された社会的分散認知システムと協調関係を構築して行く過程であると見る」状況的学習論が登場した（西口 1999）。

状況的学習論の中心的な理論が、Lave and Wenger が定式化した正統的周辺参加論（Legitimate Peripheral Participation、以下 LPP）である。LPP では、学習を教育とは独立した営み、社会的実践の一部とみなし、「実践の共同体に参加すること」を通し

て得られる「熟練のアイデンティティ」の形成過程であるとする。共同体の新参者（学習者）は正統的に、周辺から、実践の共同体に参加して行き、これによって共同体は再生産、変容する（Lave and Wenger1991）。

西口（1999）は、状況的学習論の観点から見た日本語教育のあり方を以下のように述べる。

「状況的学習論の観点から見ると、日本語教育で創るべきものは、『日本語がよくできる（日本語非母語話者の）わたし』という熟練のアイデンティティである。この熟練のアイデンティティには、『その人が自分らしい自己表現をするために必要な日本語ができること』とともに、『行動する場面の特性やその背景を知っていること』、そして『わたしは日本語がよくできる日本語非母語話者である』という自己認識が含まれる。そして、日本語教育とは、そうした熟練のアイデンティティを形成するような、学習のためのリソースが巧みに構造化された『学びの経験』を編成することである、と見るのである。その際に、実際の活動の中で、『同輩』や『先輩』あるいは『親方』または『教師』から提供される『介添え』が実践の場に構造化された重要な学習のためのリソースとなることは言うまでもない。」（西口 1999）

そして、このような学習観の転換を具体的には、「『学びの経験の編成』に視点が移行」したものであり、「『教える』よりも、学習者一人ひとりのあり方を尊重しながら、『皆が学べる相互作用的な環境』を提供しようという方向に発想が転換したことを意味し、またもう一方で、社会との関わりにおいて教育を再編成するという新たな視点を得たことを意味する」ものであると説明、「こうした視点の変化は、日本語教育の可能性を未来に向かって大きく開くものである」と述べている。

IA は教室をひとつの共同体と捉え、そこで日本語会話の実践を行う仕掛けであり、実践を通してこそ「学習」という結果が伴うという立場に立っている。

#### 4. おわりに

本稿では、現在の特に海外における日本語会話教育が抱える問題点を指摘し、イメージアット・アプローチ（以下 IA）の適用の可能性を示した。IA が対応を目指している問題点は、海外における日本語会話教育が一般的に抱える問題点のうちの主要なものであり、提案する方法は、他に提案されている具体的な方法と相補的な関係を築き得る。

IA は日本語教育から生まれたものではないが、現状に鑑みて現実的な方法であり、海外の日本語教育の多くの現場に貢献できるのではないか。

IA が他言語で機能した特徴が日本語教育においても機能することの検証は、筆者が2004年3月に九州大学比較社会文化学府に提出した修士論文で行った。IA を日本語教育に適用するにあたって必要であった開発事項についての解説は、別の機会に譲る。

今後、IA が広く適用されるためには、教材、教師用マニュアルなどの教師による実践を促すリソースの作成と、情報提供、技能訓練の機会の活発な提供が必要である。その際、海外の日本語教師の7割を占める非母語話者教師を対象とした、有効な情報提供方法および技能訓練方法の同定が、重要な要素となるだろう。

## 参考文献

1. 池澤明子 (2001) 「大人数でも会話を有効に教える方法：La “Méthode Immédiate”」『ヨーロッパ日本語教育』6 ヨーロッパ日本語教師会
2. 池澤明子 (2002) 「La «méthode immédiate» マンツーマンから大人数まで、会話クラスを有効に運営する方法」『フランス日本語教育』1 フランス日本語教師会
3. 池澤明子 (2004) 「イミディエット・アプローチによる日本語教育の方法研究」九州大学大学院比較社会文化学府修士論文
4. 池澤 明子・ジャン＝リュック・アズラ (2001a) 『日本語で！！今すぐ私が話す日本語会話①』アルマ出版
5. 池澤 明子・ジャン＝リュック・アズラ (2001b) 『日本語で！！今すぐ私が話す日本語会話②』アルマ出版
6. 岡崎敏雄・岡崎眸 (2001) 『日本語教育における学習の分析とデザインー言語習得過程の視点から見た日本語教育ー』凡人社
7. 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ーイマーシオンプログラムの試みー」『日本語教育』第59号 日本語教育学会
8. 鎌田修 (2002) 「接触場面の教材化ーヨーロッパと日本を舞台にー」『ヨーロッパ日本語教育』7 (未刊行) ヨーロッパ日本語教師会
9. 鎌田修・佐治圭三ほか (2001) 「欧州日本語教材プロジェクト調査報告ー多元性のある日本語教育教材研究及び作成」『無差』第8号 京都外国語大学日本語学科
10. 黒羽千佳子 (2000) 「在留邦人との交流プログラムの難点——ルーマニア ブカレスト大学での失敗から」『ヨーロッパ日本語教育』5 ヨーロッパ日本語教師会
11. 西口光一 (1998) 「自己表現中心の入門日本語教育」『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2号 大阪大学留学生センター

12. 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』第100号 日本語教育学会
13. ネウストプニー, J. V. (1991) 「新しい日本語教育のために」『世界の日本語教育』第1号
14. ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
15. ネウストプニー, J. V. (2002) 「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか—」『日本語教育』第112号 日本語教育学会
16. 山田ボヒネック頼子 (1999) 「プロソディーから入る言語習得」『ヨーロッパ日本語教育』4 ヨーロッパ日本語教師会
17. Azra, J-L. ほか (2002) 『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての“Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科
18. Azra, J-L. & B. Vannieuwenhuysse (1999a) *Conversations dans la classe — méthode de français*, Alma France-Japon
19. Azra, J-L. & B. Vannieuwenhuysse (1999b) *Conversations dans la classe — livre du Professeur*, Alma France-Japon
20. Azra, J-L. & B. Vannieuwenhuysse (2003) *Conversations dans la classe — version 2003 basique*, Alma
21. Azra, J-L. & B. Vannieuwenhuysse (2003) *Conversations dans la classe — version 2003 avancée*, Alma
22. Canale, M. & M. Swain (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1
23. Lave, J. & E. Wenger (1991) *Situated Learning — Legitimate Peripheral Participation*, New York: Cambridge University Press. 佐伯 訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書
24. Vögel, B. & J-L. Azra (2002) *Gespräche im Unterricht*, Alma
25. 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年』(1998) 国際交流基金 日本語国際センター 大蔵省印刷局
26. イミューディアット・アプローチ URL <http://www.almalang.com/>
27. 国際交流基金日本語国際センターURL <http://www.jpj.go.jp/j/urawa/index.html>
28. 文化庁 URL <http://www.bunka.go.jp/>