

全学部生留学必修カリキュラムを有する米国大学での 日本語教育実践の試み

正確さと豊かさ両要因を備えたスピーキング能力養成過程の検証

Efforts for Japanese Language Education at an American University where Study Abroad is a Required Curriculum Component for All Undergraduate Students: Examining the Process of Enhancing Speaking Skills with Both Accuracy and Expressiveness

松本浩史（アメリカ創価大学）
Hiroshi Matsumoto (Soka University of America)

要旨

本稿は、留学必修カリキュラムを有する米国大学での日本語教育実践の試みを、スピーキング力養成の過程に焦点を置いて検証した。本実践では、留学前に、学生のスピーキング能力に於ける「豊かさ」促進のための六項目、「正確さ」強化のための三項目、計九項目から成る取り組みを行なっている。留学直前・直後に採取したデータより、スピーキングの豊かさについては留学前後で有意な向上が確認されたが、正確さに関しては同等レベルの有意差が見られなかった。留学後の上級日本語講座を通して、正確さ要因を補強していく必要性が示唆された。

Abstract

The present study aimed at examining the efforts for Japanese language education at an American university where study abroad is a required curriculum component while focusing on the process of enhancing students' speaking skills. Various efforts consisting of, in all, nine elements (with six for strengthening students' "expressiveness" in speaking and three augmenting "accuracy") have been made before study abroad. Judging from the data collected right before and after study abroad, a significant development was identified regarding students' expressiveness in speaking. On the other hand, a similar level of significant difference was not found about accuracy. The need for supplementing accuracy factors through advanced Japanese language courses after study abroad was indicated.

【キーワード】留学，スピーキング，豊かさ，正確さ，米国大学

1. はじめに

1980年代より政治、経済、科学、文化、そしてテクノロジーなど各分野で、国際化・グローバル化の重要性が認識され、第二言語・外国語教育の領域でもその影響が顕著に見られるようになった。所謂G-8サミット（主要国首脳会議）やAPEC（アジア太平洋経済協力）首脳会議が定期的開催され、国単位での対応には限界がありより広範な地域での協力が必要とされる政治、経済、環境などの諸問題に、グローバルな取り組みが志向されるようになった。地球温暖化に対応するために、全世界レベルで試行されている温室効果ガスの排出規制基準の設定努力は、この顕著な例と言える。インターネットなど情報工学やコンピューター科学分野では、様々な所で起こる出来事や情報が瞬時にして

全世界の人々に伝えられ、また全世界の多くの人々がいつでも情報を送受信できるネットワークシステムが構築されている。情報工学などの目覚ましい発展は、21世紀の国際化・グローバル化社会を創出する、牽引車的な役割を果たしていると言える。

更に、教育の分野でも、国際化・グローバル化の重要性は広範に認識され、様々な進展が具現化されつつある。例えばカリキュラムの理論や実践領域では、日本を初め世界各国が、21世紀型社会に寄与できる世界市民（グローバルシチズン）養成のための、様々な教育ビジョン・目標論を提言、試行している。また、異なる言語文化を有する人々との意思疎通、文化理解を可能にする第二言語・外国語教育は、多くの21世紀教育ビジョン・カリキュラムの「目玉」と位置づけられ、かつてない注目が注がれるようになった。高度なコミュニケーション能力を養成できる、より効果的効率的な第二言語・外国語教育の教授実践、教授法、教育過程、政策等が、日本を初め全世界で強く探求されつつある。

かつてない国際化・グローバル化の趨勢下、米国でも1980年代以降、第二言語・外国語教育を改革し活性化させるための様々な試みがなされてきた。第一の大きな試みは、米国外国語教育協会（ACTFL; 1986）が提唱した「言語プロフィシエンシーのガイドライン（指針）」である。このガイドラインは、第二言語・外国語のコミュニケーション能力（communicative competence）は（a）文法的能力、（b）談話能力、（c）社会言語能力、（d）方略的言語能力という四要素を含有していなければならないという、1970～80年代の進歩的な応用言語学の考え方に基づいてできた。第二言語・外国語を使って意思疎通できる実用的な運用能力（言語プロフィシエンシー）を、四技能（聞、話、読、書）の各々に於いて、初級、中級、上級、超級の四段階に区分した。そして、言語プロフィシエンシーは、各学習者の対象言語知識、適切な使い方、そして実際に使うための方略など全要素が総合的に組み合わされながら、初級から中級、中級から上級、上級から超級へと漸進的に移行するものと位置づけた。更に、訓練を受けた教師・実践者がいる程度正確に、学習者一人一人の言語プロフィシエンシーを段階付けできるように、詳細な基準項目を設定した。明確な言語プロフィシエンシーのガイドラインが構築されたことで、多くの第二言語・外国語の教師は、学習者のコミュニケーション能力養成のために従来できなかったような、的を絞った指導を注げることとなったのである。

米国に於ける、1980年代以降の第二言語・外国語教育発展を代表する第二の取り組みは、幼小中高（K-12）外国語カリキュラムの指針として作成された「外国語学習スタンダードズ」（Standards for Foreign Language Learning; 1999）である。従来米国では、教育の地方分権が伝統で、外国語カリキュラムは各州によって相違し、日本の「学習指導要領」に相応するような全国で統一されたものは皆無と言ってよかった。「外国語学習スタンダードズ」では、（1）コミュニケーション、（2）カルチャー、（3）コネクション、（4）コンパリソン、（5）コミュニティー（5Cs）という大きな五つの目標領域に基づいて、外国語教育カリキュラムコンテンツが、全米全州のすべての学校間で標準化された。これにより、別の州に引っ越すことがあっても、学習者は類似した外国語カリキュラムのもとで授業を受けることが可能となり、米国のすべての学校で、より首尾一貫した効率的な外国語教授が提供されることとなった。全米大学の外国語カリキュラムの標準化も、この動きに刺激され進展しつつある。

更に第二言語・外国語教育のための第三の大きな発展は、2001年に採択された「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法」（No Child Left Behind Act）である。上述の「言語プロフィシエンシーのガイドライン」や「外国語学習スタンダードズ」といったものが、比較的教師や実践者など、グラスルートの力に支えられたボトムアップ的な動きであったのに対して、同法はブッシュ政権の公約でもあった学校や教師の責任（accountability）強化政策という、トップダウン的な動きの中で制定された。学校と教師に対して、すべて

の生徒が定められた項目を一定水準以上に習得できるよう、指導することを義務付け、標準テストで指導の結果を測定評価することとした。第二言語・外国語学習では、高校レベルでの外国語能力が、21世紀型社会には不可欠な要素と位置づけられ、卒業のための必須要因と定められた。従来、国際化・グローバル化社会でも英語さえできれば十分ではないかというような、ある意味で「高を括った」意見さえ存在した米国であったが、第二言語・外国語教育重視に向け、本腰を入れ始めた。

第四に、1980年代以来、小中高以降の大学レベルでも、米国の第二言語・外国語教育の発展が目覚ましい。例えば、初中級レベルの外国語講座単位取得を、全学部生に対して必修とする傾向が多く、米国大学で定着しつつある。選択できる言語も、長年伝統的に教えられてきたスペイン語、フランス語、ドイツ語といった欧州言語に加え、「Less Commonly Taught Language」(LCTL)と呼ばれてきた日本語、中国語、アラビア語も堅調に選択者数を伸ばしつつある。また多くの大学が、交換留学契約校や、プロバイダーを通しての留学対象校を設置し、大学内の留学審査会が留学を希望する学生の応募審査に当たっている。外国からの留学生も、各国の留学生団体を組織し、インターナショナル・フェスティバルでの催しなどにより国際理解の一役を担っている。

グラスルートの動きに促された取り組み、政府の政策や法律によってなされた発展、幼中高レベル、大学レベル等、取り組みのアプローチや範疇は異なるが、1980年代以降米国の第二言語・外国語教育は、かつてない国際化・グローバル化の大きな潮流に対応できるよう、進化発展の確かな歩程を踏みつつあるようである。

2. 「留学第二言語習得」に於けるスピーキング力養成の重要性

第二言語習得研究の領域では、対象言語が学校・教室などフォーマルな設定で習得される、所謂「教授第二言語習得」(Instructed Second Language Acquisition) (Doughty, 2004)の研究が、従来から主流であった。これに対して、L2コミュニティーや外国など、対象言語が日常茶飯事に使用されインフォーマルな設定で自然に習得されていくような「自然第二言語習得」(Natural Second Language Acquisition) (Littlewood, 2002; Matsumoto, 2007)の研究は、近年まで比較的希少であった。しかしここ数年間に、グローバル化の趨勢下発生した、全世界的な留学生数の飛躍的増加に伴い、比較的后者コンテキストに属するであろうと思われる「留学第二言語習得」が、日増しに注目を集めるようになった。

例えば、2006年米国コロンビア大学で開催された日本語教育国際研究大会では、発表提案者に申込の際に参考にするようにと提示された予定論題の中で、「学習者」の範疇に入るサブトピックとして、「留学」の項目が初めて加えられた。教授第二言語習得とは、インプットやインターアクションの特徴など、内実が異なる留学第二言語習得についての研究発表ということで、注目を少なからず集めたようであった⁽¹⁾。

より実質的な研究の例として、まず Dewey (2004) は、第二言語として日本語を学習する米国人大学生を対象に、(a) 日本に留学した被験者(15人)と(b) 留学しないで国内の集中講座に出席した被験者(15人)との間で、日本語読解力(reading comprehension)に有意差が見られるかどうか調査した。日本語読解力は、(1) 語彙知識、(2) 読解内容の自由想起(free-recall)、(3) 自己評定読解力(self-assessment)の三分野で測定された。結果として、(1)(2)では有意差は見られず、(3)のみで有意差が認められた。

DuFon & Churchill (2005) は、幾つか異なった国籍の学生(インドネシア留学中オーストラリア人学生、インドネシア留学中アメリカ人学生、ドイツ留学中アイルランド人学生、アルゼンチン、フランス、オーストリア、日本留学中アメリカ人学生等)の留学中の第二言語習得過程をより広範に吟味し、留学第二言語習得研究の現状を総括的に報告した。日本語を学ぶ米国人大学生の留学第二言語習得に関しては、同著にある以下の3論文が研究結果を提示した。Minegishi-Cook (2005) は、ホストファミリーとの夕食時会話を通して、

米国人大学生がどのように日本文化に関する信念を形成していくか、Iino (2005) は、ホストファミリーとのインタラクションで暗に求められる規範が如何に学生の言語使用に影響するか、そして McKeekin (2005) は、教室内外での言語ネゴシエーションが如何に留学中の学生の言語習得を助長しているか、記述吟味した。

更に、Matsumoto (2005, 2007) が米国5大学で日本語を学ぶ米国人学生の至高学習経験（自身が最も学習過程を促進したと認識する有益体験）を調査したところ、全被験者（128人）の内74人（57.8%）が、日本語ネイティブスピーカーとの実用的な口頭コミュニケーション・会話で意思疎通、又は意味理解が達成できた経験を挙げた。中でも34人の学生（26.6%）が、日本留学中ホストファミリーと、日本語で意思疎通したいことを十分話し通じさせることができたことを、至高学習経験とした。米国人大学生にとって、留学体験での意思疎通・スピーキングは、留学が終わり帰国して以降も、日本語学習の強力な内在的動機付けの源泉となっていることが示唆された。

スピーキング能力自身の研究に関しては、従来から様々な研究 (Bailey & Savage, 1994; Littlewood, 1992; Brown, 2001) により、スピーキング能力養成のためには、(a) 「言語のフォームや正確さ」と (b) 「言語の意味や（伝えたいメッセージの）内容」といった両側面が、共に向上していかなければならないことが指摘されている。例えば、Swender (1999) は、米国外国語教育協会 (ACTFL; 1986) の「言語プロフィシェンシーのガイドライン（指針）」をより詳細化する過程で、スピーキング力の評価は、(1) 包括的なタスクと機能、(2) コンテキストと内容、(3) 正確さ、(4) テキストの種類という四つのカテゴリーの夫々で行なわれなければならないと指摘した。また、Brown (2001) は、スピーキング力を促進させるための様々な指導法を吟味する中で、正確さと流暢さ、または、言語志向 (language oriented) とメッセージ志向 (message oriented) という二側面の区別を提示している。

スピーキング力の養成過程とは直接は関係しないが、久保田 (2006) は、海外の様々な地域で日本語教育に携わるノンネイティブ日本語教師のビリーフを調査した際、「文法」「誤りの訂正」「正確さ」「教材」「読み書き」など言語の構造に重きを置く「正確さ志向」と、「学習意欲」「興味」「達成感」「楽しさ」「文化」「教養」など言語の運用を重視する「豊かさ志向」という、二つの因子を抽出した⁽²⁾。

本実践研究は、久保田 (2006) が提示した二因子の表現・概念を学生のスピーキング能力養成の分野に適用し、(1) 「言語のフォーム」「文法」「正確さ」（以後、「正確さ」とする）と、(2) 「言語の意味やメッセージの内容」「流暢さ」「話すことへの興味、意欲、姿勢」（以後、「豊かさ」と表現する）という二要因を、バランスよく備えたスピーキング能力の養成過程を紹介するものである。

3. 本実践の報告

3-1 本実践のカリキュラム的背景

筆者勤務校は、(本稿の初めに述べたような) 1980年代以降の急速な国際化・グローバル化の趨勢下、米国の一般教養課程の大学として設立された。本校では、将来異文化理解、世界平和、人権擁護、(国連などの) 国際協力活動などを通して、21世紀型社会構築に貢献できる広範な知識と視野を備えたグローバルシチズン(世界市民)を養成することを、カリキュラムの最大目標(ミッション)に掲げている。学生構成は、多数を占めるアメリカ人や日本人の学生の他、ラテンアメリカ、アジア、ヨーロッパ、アフリカ諸国から来ている学生も少なくなく、正にグローバルなキャンパスコミュニティーが形成されている。

第二言語・外国語教育は、上記グローバルシチズン養成の最大目標を達成するために不可欠なカリキュラム要因と位置づけられており、現時点ではスペイン語、中国語、日本語の三言語の講座が設けられている。そして選択された対象言語に関して、初中級レベルの

外国語講座の単位取得（合計16単位）が全学部生に対して必修化されている。入学時既に一つの外国語で中級以上の能力を有していると思われる学部生は、標準プロフィシエンシー試験を受け対象言語の能力を評定した上で、同単位数分の上級講座を受講するか、また別の外国語講座で同単位数を満たすことが義務付けられている。

各外国語講座の授業では、上記大学ミッションの精神を反映し、対象言語を通してコミュニケーションできるための、四技能（聞、話、読、書）での実用的な運用能力（言語プロフィシエンシー）養成に力を注いでいる。また更に、対象言語の文化理解や、対象言語（及び対象言語文化）と母語（及び母語文化）の比較による学習者の自己内省・自己理解深化といった学生の人間形成・価値形成に係わる側面にも、注意を払っている。

更に本校では、米国の他大学に先駆けて、全学部生対象に中級レベル外国語能力を達成した段階で（通常三年生時に）、対象言語国（スペイン、ラテンアメリカ諸国、中国、台湾、日本）での半年間の留学を必修要項として採択実施している。近年急速に注目されつつある異文化理解、国際化・グローバル化教育の肝要性を考慮し、ハーバード大学などでも同種カリキュラムが採択される方向にあると伝えられている。

本稿は急速に深化しつつある国際化・グローバル化の趨勢下、全学部生留学必修カリキュラムを有し、第二言語・外国語教育に大きな力を注いでいる米国の一般教養課程大学での日本語教育実践を、スピーキング力の養成過程に焦点を置いて紹介、検証していくものである。

3-2 本実践の目的・方法

本実践研究は、全学部生留学を基点とする日本語教育の取り組みを、学生のスピーキング能力に於ける「正確さ」と「豊かさ」両要因の、バランスの取れた促進の試み、及びその効力に焦点を置いて、紹介・吟味する。前述したように、スピーキング能力の「正確さ」とは、「言語のフォーム」「文法」（より明確には、日本語の語彙、形態論、統語論、語用論、談話論、そして社会言語学上）の「正しさ」や「適切さ」を意味する。それに対して、スピーキング能力に於ける「豊かさ」とは、「内容」「流暢さ」「表現力」「デリバリー」「日本語で話すことへの興味、意欲、積極的な姿勢」を意味する。

以下に、本実践を通して、学生のスピーキング能力の両要因が、具体的にどのように促進されるよう試みがなされたか、記述する。

3-2-1 留学前の取り組み

(A) スピーキングに於ける「豊かさ」養成

筆者は、スピーキング能力の「豊かさ」要因を促進する意図で、二年前（2005年度）より、(1)留学の一学期前の講座に、普段の授業内容と並行して、「自己紹介（履歴、出身地、趣味、家族、性格、将来の職業・夢の六要素を含む）」「依頼する」「誘う・招待する」「旅行」「ストレス解消法」等の言語機能やトピックなど、日本での留学期間中遭遇するであろう可能性の高い項目についての、ロールプレイや発表などのスピーキング活動の時間を、隔週一時間程度設けた。この試みを通して、アウトプット活動や母語話者（教師）とインターアクションの時間を増やすことにより、話すトピックの「内容」、スピーキングの「流暢さ」「表現力」等を向上させると共に、学生たちにスピーキングの楽しさを味わってもらい、「日本語で話すことへの積極的な姿勢」を養成するように努めた。

また、(2)同講座で、中間試験以降、文法説明以外はこちらからのティーチャートークはほぼ80%以上日本語で行なうようにし、イメージ方式に似た教室内の雰囲気・環境を整えた。学生たちが、授業が一旦始まると、なるべく英語に頼らず日本語で考え応答し言いたいことを話そうとするよう、「日本語で話すことへの意欲、積極的な態度」を

奨励した。小さな間違いに捕らわれず、言いたいことを思い切って話そうとするリスクリスクの努力、そして「デリバリー」を助長できるよう試みた。また、(3)「あー、そうですか」「なるほど」「あの」「えっと」など、自然でスムーズな会話を長く続けるのに有益なバックチャネリングやスピーチフィラーの活用を奨励することにより、方略的能力や自然なインターアクションが長く続けられる「流暢さ」「表現力」「デリバリー」等を促進した。

更に、(4)毎年2年生時、秋学期(日本語201)・春学期(日本語202)末に口頭能力インタビューを行い、その前の凡そ一週間の授業時間を主にスピーキング練習に充てた。学生たちに、スピーキングの重要性を、評価する(また成績に加味する)ことを通して認識してもらい、「日本語で話すことへの意欲、積極的な姿勢」を助長できるよう努めた。日本語学習では知識を「覚える」だけではなく、実際に学んだことを「使う」「運用する」ことも同様に肝要であることを伝えた。

教室のみならず、(5)平日毎昼食時にキャンパスカフェテリアで持たれる日本人ネイティブスピーカー(学生チューター)との自由会話「おしゃべりコーナー」への出席を奨励した。教室外の自然な状況で、学生たちが体験する日本語によるインターアクション、インプット、アウトプットの量・質を高めるよう試み、話すトピックの「内容」を充実させた。最後に、(6)オフィスアワーや電話での会話も、なるべく日本語で試みるよう奨励し、努力点として成績に加味した。学生たちの「日本語で話すことへの興味、意欲、積極的な姿勢」は大いに刺激されたようである。

(B)スピーキングに於ける「正確さ」養成

上述の「豊かさ」を向上させるための努力と並行して、スピーキングに於ける「正しさ」を促進するため、以下の試みを行なった。(7)まず、上記(1)の活動を通して表現力、デリバリー、内容の充実を図ると共に、「自己紹介」「依頼する」「誘う・招待する」等、各々の言語状況にあった適切な言語使用(語用論)や話の順序(談話論)(Fuji & Sugawara, 2003)を習得できるよう助けた。

更に、(8)口頭能力インタビューでの学生のラーナランゲージ(学習者言語)を分析した。分析結果、(a)ミスインフォーメーション(間違ったフォームの使用;「*山を登る」「*日本で留学する」「*そこで住んでいる」「*関西弁に話して」「*もうすぐ仕事を始めます」等)、(b)省略(「*ハワイで \emptyset ホテルは高すぎるから」「*たくさん \emptyset ことを学びました」等)、(c)付加(「*一週間に泊まって」「*ホテルはワイキキビーチの前にだから」等)などによる助詞の誤用が、総誤用の40.5%を占めていることが判明した(Matsumoto, in press)。学生の中に醸成しつつあるスピーキングの豊かさ促進のための知識、能力、努力、積極的な態度等を損じないように留意しつつ、助詞の使用に関して、時折自身の発話をモニターし、誤用したと認識した時は速やかに言い換えて自己訂正できるように、スピーキングストラテジー(方略能力)活用を奨励した。その他語彙使用、形態論、統語論、発音等の典型的な誤用パターンも、化石化をある程度防げるようフィードバックした。併せて、(9)各々の学生独自に見られる誤用パターンの特徴も適宜フィードバックした。

3-2-2 留学後の取り組み

本校では、留学後の外国語講座は選択であって必修ではない。しかし、留学中に習得した日本語能力レベルを保持・強化したいと望む学生は多く、毎学期300レベル・400レベルの講座を各一講座ずつ開講している。300レベルは中・上級会話、中・上級読解作文の計四ランゲージ講座、そして400レベルは、日本文化史、現代日本文化、実用日本語言語学、日本映画・文学の計四コンテンツ講座から成っている。特に上級ランゲージ

講座とコンテンツ講座では、ティーチャートークは90%程度以上日本語で行ない、イメージ方式に最大限近づけることを意図している。学生は、比較的アカデミックな専門的内容を日本語で学び、留学中に到達した日本語能力レベル・四技能を更に強化させていく。

3-3 結果と評価

帰国後上記300・400レベル講座を取る学生を対象に、学期末に口頭能力インタビューを行い、各学生のスピーキング能力についての質的データ（会話の録音）を得た。留学直前に行なった（日本語202講座での）口頭能力インタビューで評価した、約一年前のスピーキング能力と比較してみた。また、2006学年度より本校で開始された、留学直前直後の診断的な標準外国語能力試験（スペイン語、中国語、日本語、各四技能）の中で、日本語のスピーキング能力スコア（量的データ）も取得した。

結果として、スピーキング能力の「内容」「流暢さ」「表現力」「デリバリー」「日本語で話すことへの興味、意欲、積極的な姿勢」といった「豊かさ」要因に関しては、留学体験前後で有意な増加が認められた。例えば、口頭能力インタビューでの「流暢さ」（一分間に話される単語数：wpm）は、飛躍的に伸びていた。発話が休止する箇所も有意に減少していた。それに対し、語彙、形態論、統語論、語用論、談話論、そして社会言語学上の「正しさ」や「適切さ」というような「正確さ」要因に関しては、誤用分析の結果、それ同等レベルの有意差が確認されなかった。全体的な発話量やリスクテイキングが増えた分、一年前と比べて矯正され無くなっていた誤用も有ったが、当時習得していなかった複雑な文法や談話等の使用頻度も増加し、全体的な誤用の割合は、有意には減少しなかったと推測される。

今後の対策として、このような結果が認められるようになった原因を探求するため、学生たちの留学中の様々な学習体験、捉え方、学び方等を調査する必要があると思われる。学生たちの「留学第二言語習得」に関するデータ収集を行なわなければならない。

また、本実践研究の適用として、留学後「全体的な発話量」「内容」「リスクテイキング」「流暢さ」「表現力」「デリバリー」「積極的な姿勢」といった「豊かさ」要因が增强されたスピーキング能力に、「正確さ」要因を更に補強していく必要が示唆された。四年生時の日本語講座などで、より高度なレベルの語彙、発音、形態論、統語論、談話論に関連した誤用矯正のフィードバック (corrective feedback) をしていくことなどが考えられる。

4. おわりに

グローバル化の趨勢に鑑み、今後、類似した日本語教育環境を有する外国の大学が出現することが予想される。また、日本での留学を経験し母国の大学に戻る外国人の学生数は、更に世界各国で増加するであろう。意思疎通活動や内発的な動機付け形成に不可欠要素であるスピーキング力の養成過程を含め、今後日本での留学を基点とした日本語カリキュラムを、世界各国の大学が構築していくことは切迫した必要性を有している。本実践研究のような取り組みの積み重ねが、今後更に切望される。

注

- (1) 但し、実際の大会発表では、残念ながら諸事情でこのトピックは採用されるには至らなかった模様である。
- (2) 南アジア、中近東・アフリカ、東南アジア、東欧・ロシア地域では、「正確さ志向」の得点が比較的高かったのに対し、米国、カナダ、オーストラリアなど北米・大洋州に於いては、「豊かさ志向」の得点が高かった。

参考文献

- (1) ACTFL *Proficiency Guidelines*. (1986). Hastings-on-Hudson, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- (2) Bailey, K., & Savage, L. (Eds.). (1994). *New ways of teaching speaking*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- (3) Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An integrated approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- (4) Dewey, D.P. (2004) A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersions and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 303-327.
- (5) Doughty, C.J. (2004) Effects of instruction on learning a second language: A critique of instructed SLA research. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott, and M. Overstreet. (Eds.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (pp. 181-202). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (6) DuFon, M. & Churchill, E. (Eds.). (2005). *Language learners in study abroad contexts*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- (7) Fujii, N. & Sugawara, H. (2003). *Aozora: Intermediate-advanced Japanese communication*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- (8) Iino, M. (2005). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. In DuFon, M. & Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- (9) Littlewood, L. (1992). *Teaching oral communication: A methodological framework*. Oxford: Blackwell.
- (10) Littlewood, W. (2002). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (11) Matsumoto, H. (2005) Peak Learning Experiences in Foreign Language Learning: Insights for Classroom Teaching. *Proceedings of the International Academy of Linguistics, Behavioral and Social Sciences 2005 Annual Meeting*. Miami Beach, FL.
- (12) Matsumoto, H. (2007). Peak learning experiences and language learning: A study of American learners of Japanese. *Journal of Language, Culture and Curriculum*, 20(3), 195-208.
- (13) Matsumoto, H. (in press). Analyzing learner language among American university students studying Japanese (as a second) language: Focusing on errors and other idiosyncratic features. *Nihongo Nihonbungaku*, 18.
- (14) McMeekin, A. (2005). Negotiation in a Japanese study abroad setting. In DuFon, M. & Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- (15) Minegishi Cook, H. (2005). Joint construction of folk beliefs by JFL learners and Japanese host families. In DuFon, M. & Churchill, E. (Eds.), *Language learners in study abroad contexts*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- (16) Swender, E. (Ed.). (1999). *ACTFL oral proficiency interview tester training manual*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- (17) *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century*. (1999). Yonkers, NY: National Standards in Foreign Language Education Project.
- (18) 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフ 因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」」 『日本語教育』131号, 90-99.