

# 孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み

ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として

福島青史・イヴァノヴァ マリーナ

〔キーワード〕ウズベキスタン、孤立環境、社会文脈化、海外の日本語教育、利害調整

〔要旨〕

本稿では地域内に日本語コミュニティもなく、旅行、留学で日本に行くことも稀で、日本語との接触の少ない海外環境における日本語学習環境を「孤立環境の日本語教育」と呼び、国内や日本と関係の深い海外の日本語教育環境と区別する。また学習目標を学習者の自己実現におき、当該地域の利害対立を調整することにより学習者の自己実現をサポートする教育を目指す。本稿ではその方法論となる社会文脈化を軸としてウズベキスタン・日本人材開発センターの実践を例に状況記述、コース設定までを報告する。

## 1. 背景と前提理論

### 1.1 問題意識 - 「孤立環境の日本語教育」と社会文脈化

日本との関係が薄い海外で日本語教育に従事するものにとって学習者が生活する地域内に日本語コミュニティがある日本国内や日本と関係の深い海外現場との根本的な違いを基点としたコース理論は長く待たれているものであろう。教室外でのコミュニケーションの可能性がほとんどない学習者に対して、コミュニケーションを目的とした教室活動を行うことの欺瞞性を感じた教師は筆者一人ではないはずである。応用言語学は社会文化能力を含むコミュニケーション能力を効率的に習得する知見を与えてきたが、海外の現場は「コミュニケーション」を保証しない。いつの日か訪れるであろう「コミュニケーション」を想定したクラス活動は長期にわたる言語学習の動機付けにはならない。ここで教師は学習者とともに「何のために・なぜ日本語を学ぶのか」という根本的な問いにぶつかることになる。

本稿では「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境における日本語学習環境」を「孤立環境における日本語教育」と呼ぶ。「孤立環境」では、学習者と教師は「この地で日本語を学習してどんな意味があるのか」という問いかけから始め、当地における日本語の機能を探し出し、当地の日本語教育に意味を持たせる活動を行わなければならない。しかし、この「この地で日本語を学習してどんな意味があるのか」という問いは「ニーズのないところで日本語を教えても仕方ない」という固定的な評価ではない。それは日本語教育ありかたそのものを問う姿勢であり、現状を固定的な観念から解放

し再構築していく批判的な姿勢である。「孤立環境」にある日本語教育は日本語教育理論の「中心」である応用言語学や日本での日本語教育の業績を現地の事情に合わせて再配置し、その過程でその「中心性」をもずらしていく必要がある。自らの日本語教育の評価を日本の基準から行うのではなく、現地のネットワーク状況に応じた多面的な評価基準を創造していかなければならない。そのためには外国語習得そのものを社会的な文脈に従って評価する「社会文脈化」が必要である。

### 1.2 「海外の日本語教育」の環境記述 - 利害対立調整としてのコースデザイン

「海外の日本語教育」を当該社会に文脈化するためには、日本語教育環境を記述する方法の開発が必要となる。福島(2003)はCooper(1989)、Spolsky,Shohamy(2000)を引用し「海外の日本語教育」の環境を「教育学・教育言語学」「社会言語学・言語計画」「政治学・政策学」の三つの教義レベルから記述した。それは「学習者」というマイクロレベルを基点に、地域の環境、国際関係とレベルを上げ、各レベルの利害対立を軸に日本語環境を記述するマイクロ・マクロモデルである。各レベルにはそれぞれ学習者、教師、教育政策立案者、政治家など意思決定主体(agent)が存在し、それぞれの目的(=利害)をもち外国語教育に関与し、外国語教育の実態はその利害のバランスによって成り立っているという認識である。表面的な「外国語教育」の活動は同じであっても、それぞれそのレベルによって「外国語教育」の位相は異なっている。「教育学・教育言語学」の範囲内にニーズを聞く従来型のコースデザインは国内の日本語教育環境のように使用目的がはっきりした現場では効果を発揮するが、「孤立環境」では「学習者」の利害を代表するだけで言語教育自体が社会から孤立してしまう恐れがある。「孤立環境」では全体の利害環境状況を把握したうえで、外国語教育の社会的文脈を見定め、その文脈に従い学習者の立場から学習を計画していく必要がある。

### 1.3 学習目標 - 言語学習を通しての自己実現

学習者のレベルから外国語習得を社会的に評価するためには、学習者を社会的存在とみなし、外国語習得の目標を「学習者が身に着けた外国語を通して目標とした自己実現がなされたか」におく。なぜなら「自己実現」は単に学習者だけの思惑だけでなく、学習者を取り囲む社会環境、日本との関係がその成功に大きく関わっているからである。教師は自己実現を目標とする学習者を基点に各レベルの利益を勘定し、その利害対立を調整する環境を創造するものである。学習者が目標に掲げる自己実現は学習者の利害とみなされ、それに伴う社会ニーズは学習者を取り囲む社会の利害とみなされる。孤立環境では現地に日本に関連する要因が少ないため、学習者が目指す自己実現が社会的に受け入れられることが少ない。このような場合、新たなニーズを創造するなど社会環境を調整するか、学習目標を社会環境に合わせていくことなどが日本語教育の活動の

内部に取り込まれることになる。この利害調整がコースデザインの基準となる。教師は学習者とのコンサルティングを通して、学習者の動機と社会ニーズの調整することにより、より実現可能な目標設定（自己実現）を模索し、学習者の学習スタイル、学習ストラテジーに応じた学習方法の個別化を促していく。これら一連のプロセスを日本語教育の「社会文脈化」と呼ぶ。

本稿ではウズベキスタン・日本人材開発センター（以後 UJC）を例に「孤立環境」にある日本語教育の「社会文脈化」を目指すコース設定を紹介する。第2章では UJC 日本語教育のミクロ・マクロ要因を記述し、日本語が持つ文脈と学習者特性、社会ニーズを特定する。第3章は第2章を踏まえ、ウズベキスタン日本語教育の問題点を分析し、調整機関としての UJC の活動を紹介する。

## 2. 実態調査 - UJC の日本語教育環境のミクロとマクロ

環境記述はミクロ分析とマクロ分析からなる。ミクロ分析データは「2005年 UJC 日本語コース受講者のピリーフス調査」「UJC 日本語コース受講者アンケート調査」「2005年 UJC 日本語コース講師のピリーフス調査」より得、学習者と教師の環境を動機、ピリーフス、学習ストラテジーなどにより記述する。マクロ分析データは「2004年ウズベキスタン日本語教育事情」、各種外交文書などより得、日本語に関わる社会ニーズを抽出する。

### 2.1 ミクロ分析

<調査方法>

調査は、アンケートを用い「2005年 UJC 日本語コース受講者のピリーフス調査」は2005年6月7日～2005年6月13日、「UJC 日本語コース受講者アンケート調査」は2005年7月4日～7月12日、「2005年 UJC 日本語コース講師のピリーフス調査」は2005年9月9日～9月14日に実施された。

「2005年 UJC 日本語コース受講者のピリーフス調査」アンケートには学習者に関する質問項目12問とピリーフスに関する質問項目74問が含まれている。学習者に関する質問は、対象者の UJC における在学歴、性別、他の機関における日本語の学習経験の有無、年齢、母語、教育言語、他に学習している外国語、その学習時間、現在の所属、大学における専門分野を尋ねた。ピリーフスに関する質問項目は(1)教師の役割、(2)学習者の役割、(3)教授法・教室活動、(4)言語学習の性質、(5)コミュニケーション志向、(6)言語習得と日本語、(7)言語と文化、(8)動機の8カテゴリーに関するものであり、これらは片桐(2005)木谷(1999)を参考に設定されたものである。これらの項目に関して、1:強く賛成する、2:賛成する、3:どちらとも言えない、4:反対する、5:強く反対するという5段階尺度で答えてもらった。調査対象者は UJC 日本語コース受講生で、年少者コースを除く計64名である。

「2005年UJC日本語コース受講者アンケート調査」アンケートには全部で6つの領域(1)一般情報、(2)日本語学習の目的、(3)日本語コースへの満足度、(4)現状、(5)今後のクラスについて、(6)日本センター全般の質問項目が含まれており、選択肢から選ぶ項目と自由記述の項目がある。調査対象者はUJC日本語コース受講生(年少者コースを含める)計80名である。

「2005年UJC日本語コース講師のピリーフス調査」質問項目は、学習者を対象としたピリーフス調査で用いたアンケートの「教師の役割について」「学習者の役割について」という二つの範疇の質問項目からなる。調査対象はUJC日本語コースで教えている日本人(3名)・現地の教師(5名)計8名を対象に行われた。対象者は年齢22歳~35歳、教員歴1年以下~4年である。

< 調査結果 >

### 2.1.1 学習者

以下、学習者を「外国語学習観・言語習得観」「動機」「学習スタイル・学習ストラテジー」に分けて特徴を記述する。なお「外国語学習観・言語習得観」は「教師像」「学習者像」「外国語学習観」「日本語観」のサブカテゴリーに分ける。カッコ内の平均はピリーフス調査の結果で、範囲は1~5、数値が低いほど項目について強く同意している。SDは標準偏差で数値が高いほど回答にばらつきが高いことを示す。

## 外国語学習観・言語習得観

### 【教師像】 - 学習の管理者 -

**学習法を管理する者** UJCの学習者は学習法についての知識が乏しく、教師にそれを教えたり管理したりする役割を期待していると言える。調査では「教師は徹底的に学習者に宿題を与えるべきである」(平均1.56、SD0.77)、「外国語学習についてできるだけ教師に助けをもらいたい」(平均1.72、SD0.92)に対して一致した高い信念が見られ、「何をどのように教えるかを考え実施することは、学習者ではなく、教師の責任である」(平均2.23、SD1.15)、「私は教師にどのように学習したら良いか教えて欲しい」(平均2.28、SD1.06)、「私は教師にどのぐらいの時間を学習活動に当てるべきか教えて欲しい」(平均2.28、SD1.09)にも比較的高い数値を示した。

**学習をモニターする者** 「外国語学習を上手く成功させるためにはいい教師が必要である」(平均1.66、SD0.96)、「私は教師に現在の自分の問題点が何であるかを教えて欲しい」(平均1.69、SD0.91)、「私の気に入らなくても、教師がアドバイスしたことなら、それに従う」(平均2.39、SD1.12)から、学習者は教師を学習プロセスのモニター役としても期待している。

**動機付けを行う者** さらに教師は学習者の外国語学習における動機付けを行う存在でもあり「教師は学習者が一生懸命に勉強するように仕向けなければならない」に対し賛成よりの回答が

81.2% を占めている (平均 1.75、SD1.02)。

**評価する者** 評価に関しても、学習者は自分の学習の評価を教師に任せようとしている傾向が見られる。「学習者の評価を行うのは、教師である」という項目に対して、賛成よりの回答は 70.2% であった (平均 2.17、SD1.05)。

#### 【学習者像】 - 教師への依存傾向の高い受動的学習者 -

**学習法の教師依存** 「教師像」から明らかになった教師依存性は学習者ピルーフスからも裏付けられる。「私はどのように外国語を勉強すればいいか、自分でよく知っている」(平均 2.97、SD 1.14)、「私は自分の外国語学習についてどの点を直さなければならないのかわっている」(平均 3、SD1.22)、「私は自分がどの程度学習できているかを自分でチェックする方法を身に付けている」(平均 3.28、SD1.19) のような回答は平均が 3 に近い。

**外国語学習への自信** 一方、自分の言語学習能力に関しては、学習者はポジティブなピルーフスを持っている。「私は外国語を学ぶために必要な (特別な) 能力や適性を持っている」と思っている調査対象者は 6 割を越えている (平均 2.08、SD0.9)。また、「私は一般的に何か新しいことに自分で挑戦することが好きだ」(平均 2.08、SD0.96)、「私は自分で自分の問題に対する解答を見つけるのが好きだ」(平均 2.5、SD1.1) という項目に対する賛成よりの回答から、言語学習に対する自信と積極性がうかがわれる。

**コミュニケーションストラテジー** 上記項目と関連するが、「日本語の単語がわからなければ、推測してもいい」(平均 2.11、SD0.94)、「私は相手の言語がよくわからなくても、コミュニケーションができる」(平均 2.08、SD0.88) に対する回答から、コミュニケーションスキルや曖昧さに対する寛容度の高さが判断できる。

#### 【外国語学習観】

**規範・規範の習得** 学習者は「外国語学習で最も重要なのは、単語 (語彙) を勉強することだ」(平均 2.27、SD1.09)、「教師が文法を教えている時、それこそが教室で外国語を学ぶ一番効果的な方法だと感じている」(平均 2.38、SD0.92)、「外国語学習で最も重要なのは、文法を学ぶことだ」(平均 2.44、SD1.1) というように、規範の習得を好む傾向があることがわかる。但し、言語学習は規範の習得だけでなく、実際に使うことも重要だと思っている者が多い (「外国語学習でもっとも重要なのは、その実際に使う経験を重ねることだと思う」(平均 1.84、SD0.93))。

**母語話者/日本志向** 日本語の母語話者に恵まれていない環境の中で、UJC の学習者は「外国語の教師は母語話者の方がいい」と考えている者が多く (平均 2.16、SD1.17) また調査対象者の 8 割以上 (平均 1.7、SD1.02) が「日本で日本語を学ぶことが一番いい」と思っている。

#### 【日本語観】

**日本語** 学習者の 6 割以上 (平均 2.06、SD0.89) が日本語は難しい言語だと思っている。また、日本語を珍しい言葉だととらえ、日本語そのものに対する興味から勉強している学習者も多

い。

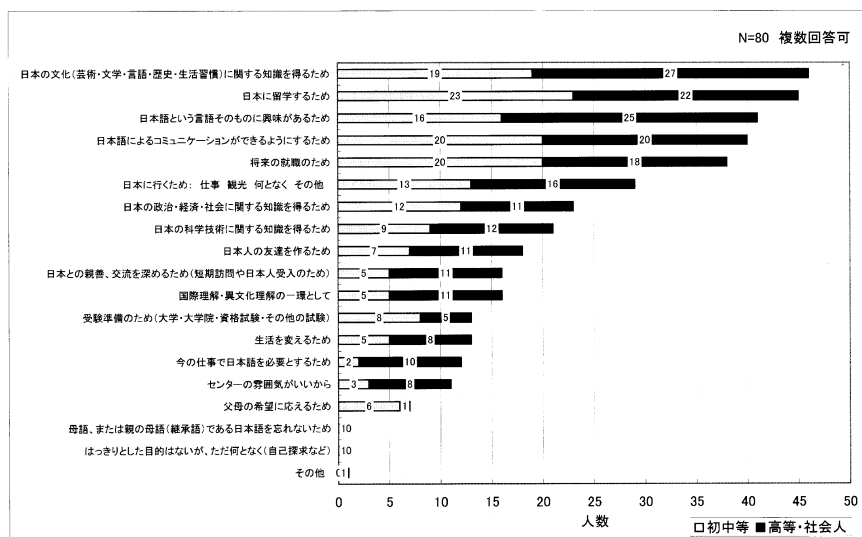
**日本語=日本** 「日本人の友達が欲しい」(平均 1.5、SD0.71)、「私は日本についてよく知りた  
いからもっと日本語を学びたい」(平均 2.27、SD1.04) という項目から、学習者は日本語学習  
と日本との関係を強く意識している。

**低い実利性** 一方、学習者の多くは、日本語の実利性の低さには気づいている。「日本語が話  
せれば、ウズベキスタンで仕事が簡単に見つけれられる」(平均 2.66、SD1.2)、「日本語が話せれ  
ば、日本で就職できるチャンスが増える」(平均 3.13、SD1.13) ただし、「もし日本語が上手  
く話せたら、就職に有利だ」と漠然と考えている者は5割以上いる(平均 2.31、SD1.23)。

### 動機

動機に関しては、表1のとおりである。世界の他の地域と同様に(独立行政法人国際交流基金  
2003) ウズベキスタンの学習者も日本文化、日本語そのもの、コミュニケーションへの関心が  
強い動機になっている。日本に留学に行くウズベキスタン人はまだ少ないながらも、毎年、文部  
科学省のプログラムで10名程度<sup>(1)</sup>、交換留学で5名程度、留学生無償資金援助人材育成奨学計  
画(以後JDSプログラム<sup>(2)</sup>)で20名程度の留学生がおり、これらの留学制度は日本語学習の極  
めて強い動機付けとなっている。

表1 日本語学習目的



### 学習スタイル・学習ストラテジー

**反復練習型** 2.1.1にある規範・語彙学習重視の学習は「何でも繰り返して、練習することが  
重要だ」(平均 1.91、SD1.06) という高く一致した学習スタイルで行われる。

**コミュニケーション志向** 「シラバスはコミュニケーション能力を伸ばすことを中心に組まれるべきである」(平均 1.69、0.66)、「外国語の学習でもっとも重要なのは、その外国語を実際に使う経験をたくさん重ねることだと思う」(平均 1.84、0.93)、「私は知り合った日本語母語話者と日本語の練習をすることを楽しんでいる」(平均 1.83、0.97) とあるように、学習者のコミュニケーションに対する志向性が高い。

**参加型教室活動志向** 学習者は参加型の教室活動を好む。「教室活動がいっぱい行われていて、私が活発的に参加できるようなクラスがいい」(平均 1.56、SD0.77)、「私はペア・ワークがいっぱい入っている教室活動が好きである」(平均 2.33、SD1.08)、「私は聞いている方が得意なので、教師が学習者を話させるクラスは私には相応しくない」(平均 4.23、SD1.07)、「試験に合格するために日本語を勉強しているのだから、クラスでいろいろな活動を行うのは時間の無駄遣いだと思う」(平均 4.02、SD1.27)、「教室で主に話すべきなのは教師で、学習者は聞かれた時に限って話すべきである」(平均 3.72、1.06)。

**高い曖昧さへの寛容性・リスクテキング能力** 以下の項目から曖昧さに寛容でリスクを負うことに恐怖心を持たず、積極的にコミュニケーションをしようとする戦略が読み取れる。「私は相手の言語がよくわからなくても、コミュニケーションができる」(平均 2.08、SD0.88)、「日本語の単語がわからなければ、推測してもいい」(平均 2.11、SD0.94)、「間違いをあまり気にしないで、積極的に日本語を使うことが重要だ」(平均 2.47、SD1.39)、「正しく言えなければ、日本語で話すべきではない」(平均 4、SD1.35)、「他の人と日本語で話すことに対して臆病だ」(平均 3.53、SD1.4))

## 2.1.2 教師

以下、教師に対するピリーフス調査から「学習者観」「教師観」に分けて特徴を示す。

### 【学習者観】

**学習法の管理** 教師への依存性に関しては学習者のピリーフと教師のピリーフスには差が見られ、教師は学習者をより自律したものだと思える傾向がある。「私は外国語学習についてできるだけ教師に助けてもらいたい」(学習者：平均 1.72、SD0.92；教師：平均 2.62、SD1.19)、「私は教師にどのくらいの時間を学習活動に当てるべきか教えて欲しい」(学習者：平均 2.28、SD1.09；教師：平均 3.62、SD0.74))

ただし責任の所在についてはそれぞれが学習の責任は自分にあると感じている。「外国語学習では、教師の役割は知識を与えることで、それが使えるようになるかどうかは、学習者の責任である」(学習者：平均 1.8、SD1.1；教師：平均 3.75、SD0.7)

**評価する者** 評価者に関しても、教師は学習者と違った信念を持っている。教師は「学習者は自分の能力を評価する能力を身につけている」(学習者：平均 3.28、SD1.19；教師：平均 2.75、

SD0.89)と考へ、「学習者の評価を行うべきなのは、教師である」とは思わないようである(学習者:平均2.17、SD1.05;教師:平均3.38、SD0.74)。

### 【教師観】

教師による教師像は学習者のそれよりも管理者的性質が弱い。「教師なしに外国語を勉強するのは無理である」に対して反対よりの回答が得られている(学習者:平均2.5、SD1.13;教師:平均3.63、SD0.92)ことから分かるように、教師不在の学習の可能性も信じている。動機付けに関しても学生の自律性を期待している。(「教師は学習者が一生懸命に勉強するように仕向けなければならない」学習者:平均1.75、SD1.02、教師平均2.25、SD0.7))教師は学習のプロセスにおいてアドバイザー的な役割を信じており、「外国語学習の授業や方法を決める時に、教師は学習者の意見や考えをよく聞くべきである」(学習者:平均2.08、SD1.03;教師:平均2、SD0.76)、「学習者との話し合いを通して、カリキュラムや授業の教案を決めるのは、時間の無駄遣いである」(学習者:平均3.52、SD0.9;教師:平均4.25、SD0.7)の質問項目に関しては学習者よりも強く、より一致した信念が見られる。

### 2.1.3 ミクロ分析まとめ

UJCのミクロ環境をまとめると以下のとおりである。

外国語学習能力に自負を持ち、様々なコミュニケーションストラテジーを持ちながらも、受動的な学習スタイルを持っており、動機付け、学習プロセス、評価という学習のすべてのプロセスに対し**教師への依存傾向が高い**。一方教師はそれを容認するものの学習者の多様性が強まるにつれ、一つの教授法、評価法では対応が出来なくなり、学習者の自律性に期待するところが大きくなっている。

日本・日本文化に対する関心が高く、日本人との交流を求め、留学・就職など実利的な動機も高い。一方で、アンケート調査の「当センター以外の場で日本語を使うことがありますか」に回答した80人のうち63%にあたる51人が「いいえ」と答え、「はい」と答えた27人の内訳<sup>3)</sup>を見ても「仕事で」4人、「インターネット」「日本人の友達と」各2人を除くと、教室外で恒常的に日本語を使う機会を持っている学習者は10%もいない。また、アンケートでは高い割合を示した実利的な動機もブリーフ調査ではその実利性に悲観的な態度をしめしているのは**学習者ニーズと社会ニーズのアンバランス**を示す指標ともいえる。

### 2.2 マクロ状況 日本語教育へのマクロ影響要因

以下、日本語教育に影響を与えるマクロ要因について「ウズベキスタンと日本の国際関係」および「ウズベキスタン国内」環境に分けて記述する。後者はStern(1983)の「言語教育に影響を与える要因」の分類項目に従った。また、マクロ要因から得られる日本語ニーズは太字で示す。



## 2.2.1 国際関係 - 「中央アジア+日本」シルクロード外交、市場経済化・民主化

ウズベキスタンを含む中央アジアと日本政府の政治を特徴付ける政治的枠組みとして、1997年、橋本前首相が提唱した「ユーラシア外交」がある。それは主として対露関係に新機軸を開くものであったが、「太平洋からみたユーラシア外交」の中に中央アジアとコーカサス地域も重要な位置づけを与えられた。その後、中央アジア地域への外交は「シルクロード外交」と呼ばれるようになり、信頼と相互理解の強化のための政治対話 繁栄に協力するための経済協力や資源開発協力 核不拡散や民主化、安定化による平和のための協力の3つの方向性からなるものとされた。金子・小林・神前（1999）は日本が中央アジアに関心をもつ要因として「豊富な天然資源と新市場としての可能性」「戦略的重要性」「共通の歴史・文化」を挙げている。経済的、地政学的にも重要なこの地点を開発するために使われるキーワードが「市場経済化」「民主化」である。この路線は2004年の「中央アジア+日本」対話にも引き継がれており、ここでも「民主化」「市場経済化」「制度改革」の必要性を説かれている。

JDS **プログラム**とUJC この政策はODA 諸プログラムにおいて実施され、日本語教育も人材育成、文化理解などの方面から取り入れられている。特に市場経済化、民主化の基盤作りとしての人材育成で強いインパクトを与えているのはJDS プログラムとウズベキスタン・日本人材開発センター（UJC）である。

JDS プログラムはバングラデシュ、カンボジア、ラオス、モンゴル、ウズベキスタン、ベトナム、ミャンマー、インドネシア、中国、フィリピンで実施されており、若い公務員を対象に調査員、ビジネスマン、または帰国後、特定専門分野でリーダーとなるもの、21世紀のリーダーとなるものの育成が目的である。専門分野として特に挙げられているのが法律、行政学、経済学、経営学、国際関係学、農業、情報科学/通信、教育、土木工学で、修士レベルの教育を日本で受けることが出来る。派遣人数はウズベキスタンだけで20名であり、JSD プログラムの導入は日本留学の枠を従来の文部科学省留学プログラムによる10人ほどから一気に広げた。また、日本の教育機関も英語で講義を行うことになり、日本=日本語という図式は崩れ、逆に日本語学習者にとって日本語以外の専門分野について考えるきっかけとなった。

UJC は国際協力機構（以後 JICA）のプロジェクトの一つで「市場経済に資する人材の育成」を行っており、「ビジネスコース」「日本語コース」「相互理解コース」「IT コース」の四つの柱を中心に活動を行っている。日本語コースは一般コースを運営するとともに通訳、日本語教師など日本語のプロの育成、仕事の創造などを行っている他、教師会ネットワークのハブ的な役割も担っている。

以上のようにウズベキスタンへの支援は**民主化・市場経済化を担う国家作り支援としての人材育成**を中心としており、ウズベキスタンの日本語教育はその一端を担う専門性の高い人材とともに、**両国の相互理解**のために幅広い日本語学習者を集めている。

## 2.2.2. 国内環境

### 【言語的要因】

#### 言語政策 ウズベク語化

国語法でウズベキスタンの公用語はウズベク語で、ロシア語は民族間交流語となっている。独立前後からの言語政策により、公式文書から学校教育、マスメディアにいたるまでウズベク語化が進み、日本語教育環境にも影響を与えている。ウズベク語化は年少者を中心に特に地方で進んでおり、従来のロシア語による日本語教材が使用できなくなっている。そのため**日本語教材のウズベク語化が急務**となってきた。また、**通訳**も従来のロシア語・日本語のほかにウズベク語・日本語、さらにタジク語話者も多くタジク語の通訳も必要となってきた。大学における日本語のクラスにおいても1998年位からウズベク語で学習をするウズベク語クラスとロシア語クラスに分けられており、**ウズベク語が話せる教師の需要も高まっている**。

#### 教育言語と日本語 外国語としての日本語

教育言語としては1997年の新しい教育政策(ウズベキスタン)授業は6言語、ウズベク・カラカルパック・ロシア・カザフ・タジク・キルギス語で行うとされている。外国語教育政策としては、初等教育2年次より後期中等教育2年次まで、第1外国語(必修)として英語、ただし、ロシア語学校では、第1外国語(必修)はウズベク語となっている。日本語は初中等レベルで受講可能な学校が9校、高等教育レベルが9校。うち日本語が第一外国語になっているのは2校である。日本語教育需要は非常に高くUJCの一般コースでは**日本語コース供給が需要に追いつかない状況**である<sup>(4)</sup>。

#### 母語と学習言語の関係

ウズベク語はチュルク語系で助詞、補助動詞など共通点がある。イントネーションも平板でストレスの強いロシア語母語話者より日本語に近い。しかし、依然としてロシア語母語話者も多い。

#### 邦人コミュニティ

2005年の在留邦人は149名<sup>(5)</sup>(日本国外務省2005)、日本企業は16(駐在事務所を持つもの10、現地法人2、合弁企業4)(ジェットロ2005)であり、非常に小さな規模である。表2は在留邦人数を日本語学習者数(独立行政法人国際交流基金2005)で割った数を多い順に並べたもの、つまり「日本語学習者数一人当たりの在留邦人が少ない国」の順位であ

表2 在留邦人数比日本語学習者数

順位	国名	学習者数	在留邦人数	在留邦人/学習者数
1	アルメニア	222	1	222.0
2	グルジア	182	1	182.0
3	韓国	894,131	20,391	43.8
4	中央アフリカ	175	6	29.2
5	モンゴル	9,080	324	28.0
6	ラトビア	260	14	18.6
7	ウクライナ	1,951	121	16.1
8	<ニューカレドニア>	2,058	160	12.9
9	ウズベキスタン	1,411	149	9.5
10	キルギス	596	63	9.5
11	カザフスタン	1,139	129	8.8
12	モルドバ	60	7	8.6
13	<台湾>	128,641	16,166	8.0
14	オーストラリア	381,954	49,029	7.8
15	インドネシア	85,221	11,403	7.5

る。世界で日本語教育が行われている 129 カ国・地域の内、ウズベキスタンは 9 位。学習者数が 1000 人を超える国に限定すると 5 位である。韓国、モンゴルなどの経済関係、地理的親近性を考慮するとキルギス、カザフスタンを合わせた中央アジア諸国や東欧の孤立度は際立っている<sup>(6)</sup>。

ただし、ウズベキスタンの日本人教師だけを対象に取り出すと、邦人の割合は比較的高く、日本語教師の 41% (36 人) を占める。日本語教育の現場では日本語使用が一般的で、学習者の日本語使用機会は大学内に限っては高い。

#### 【社会的・文化的要因】

旧共産主義政権時代の教育制度を引き継ぎ識字率も教育水準も高い。日本語学習者はその中でモリツェー<sup>(7)</sup>、高等教育機関に所属するものが多いため、教育水準も生活水準も高い。

#### 【歴史的立場と国家・国際的政治的状況】

ウズベキスタンは独立当初、トルコ人が人種・民族的に近いことやトルコが政教分離体制を維持してきていることなどからトルコとの関係を重視した。しかし、協力が進むにつれてその経済力・技術力に不満の声が出始めて、方向を転換した。ロシアを牽制するためにもアメリカと日本に接近した。日本語教育はそういった政治的な象徴的な意味もある。2001 年 9 月の米国同時多発テロ事件後は米国との関係緊密化が一層顕著となったが、2005 年 5 月のアンディジャン市騒擾事件を受け、事件への対応に批判的な欧米各国との関係が微妙となってきており、現在ではロシア、中国に接近している。そのような状況の中、日本は一貫して最大のウズベキスタン援助国の一つである。

#### 【地理的要因】

日本とウズベキスタンとの間にはウズベクエアーの直行便が飛んではいるが、日本にとってもウズベキスタンにとっても両者を隔てる距離は大きい。ウズベキスタンは非常に親日的な国家であるが、逆に日本での認知度はそれほど高いとはいえない。しかし、橋本元首相が中央アジアとの外交政策を「シルクロード外交」と名づけたことから分かるように、国家名としての「ウズベキスタン」よりも「シルクロード」の都市国家ブハラ・サマルカンドの都市名の方が知られており、歴史的な繋がりから親近感を持つものも多い。このため日本からの観光客も多く、**観光ガイド**はこの国の日本語学習者の主要な職種の一つとなっている。

#### 【経済的・技術的發展】

ウズベキスタンは ODA 対象国であり、特に旧共産主義圏の国家として「市場経済化」「民主化」が開発援助のキーワードとなっている。城井・島川・坂口 (1999) は日本に資する人材育成協力・支援に関する政策提案として「エリート中のエリート養成」「裾野の拡大」をあげる。それは限られた予算の中で「エリート中のエリート」を養成し、彼らを通して「裾野」を拡大するという提案である。ウズベキスタンは市場経済という新しい経済システムに向けて、新しい国家システムを建設する段階にある。

日本は多くの留学生・研修生を受け入れており、日本語は**技術移転の言語**として、また**日本での生活を可能とする言語**として必要とされている。また、JICAを中心とする経済協力の活動には業務を支える通訳が不可欠であり、**質の高い通訳**、または多言語社会であるウズベキスタンでの活動を支える**多言語通訳**(日本語、ロシア語、ウズベク語、タジク語、英語)のニーズは高い。

### 【教育的枠組み】

#### 教育制度

初等教育が3年間(6歳9歳)、前期中等教育が5年間(9歳14歳)、後期中等教育が2年間(14歳16歳)、高い識字率は99%を超える。日本語教育は高等教育機関9、初・中等教育9、一般教育機関6、計21の機関・26講座で学習者が1853名。ほとんどが公立の機関に属しているため教師に対する待遇が悪く、学校の設備、教材などもほとんど日本政府からの支援によっている。邦人日本語教師も8名(2004年)がJICA、国際交流基金の派遣であり、日本政府の援助なくしてはなりたない。このため日本語教育に質の高い教師を安定的に供給し、日本語教育全体のレベルを上げるためには、日本語の需要を高め、業界全体で生活が成り立つ**職場を供給**する必要がある。このためには**日本語学習者の専門性・技能の向上**は不可欠である。

#### 日本語教室

日本語学習者・教師については本章2.1を参照。

### 2.2.3 マクロ分析まとめ

日本語教育環境を取り巻くマクロ環境としての「ウズベキスタン」には「民主化・市場経済が担う人材育成」の文脈と、「相互理解」の文脈がある。また、ウズベキスタンの日本語教育の経済的基盤は脆弱で日本語教師の供給から教材の供与まで、日本政府の援助によるところが多く、ウズベキスタン・日本の両国関係、日本政府の日本語教育政策に強く影響される。以下、「人材育成」「相互理解」を軸に、ウズベキスタン社会の要因から抽出されたニーズ、日本語の機能、それを可能とするのに必要な日本語教育環境条件をまとめる。

**「人材育成」の文脈** 国づくりのための人材インフラ、特に、行政官、法律、ビジネスなど資本主義的な世界観を持つ専門技術者の育成に関するもの。

**日本語の機能**：日本語は**技術移転言語**(留学・研修言語、通訳)、**仕事を支える言語**(日本語教師、観光ガイド)、**生活言語**(留学)としてのニーズが高い。

**日本語教育環境**：これを支える日本語教育内のニーズには日本語関連の**職の創出**(=生活の安定化)、**教材のウズベク語化**、**教師の専門化**などがある。

**「相互理解」の文脈** 日本文化、日本語に親しむもの。

**日本語の機能**：日本人の世界観を表す構造として、また自文化に対するアウェアネスを高め

る鏡のような機能を持つ。

**日本語教育環境**：より専門性の高い日本学の樹立、**リソースセンター**、**ネットワーク**（国内・日本も含めた海外）学習者ニーズに合わせたイベントなどが必要となる。

### 3. 考察

本章では第2章で見たウズベキスタンのミクロ・マクロ環境を踏まえ「ミクロレベル」、「人材育成」の文脈、「相互理解」の文脈において、それぞれの問題点を挙げ、それに対する調整機能を UJC の実際の活動を例に紹介する。

#### 3.1 問題点

##### 3.1.1 <ミクロレベル> 学習の受動性 - 新しい社会環境での「自己」と「社会」=自律性の獲得

問題としてまず挙げられるのが学習者の「**学習の受動性**」である。動機付けまでを教師に期待する依存性は**ソビエト政権下の社会観**の影響と考えられる。日本の支援の軸が「市場経済化・民主化」という社会変化を大きな柱にしていることから、日本語を媒体とする学習は主に個人と社会との関係の捉え方に大きな変更を迫る。しかし、ウズベキスタンには未だソ連的な考え方が根強く残っており、与えられた課題の解決に関しては有能であり自信があるが、課題を見つけることに慣れていない。ソ連時代は有能であれば社会から選ばれ、国家の発展のために貢献できたが、現在ではその社会体制そのものが変わったために、自己実現のためには積極的に社会に働きかけ、戦略的な学習により自己の差別化を図らなければならない。また、自己実現を学習目標とした日本語教育は個別的なものとなり、自律学習を志向する。自律学習、それも自己実現のために社会ニーズをも変えていく積極的な**自律性は学習ストラテジーとして教育**していく必要がある。

##### 3.1.2 <「人材育成」の文脈> - 孤立環境での小さな日本語市場

第2章で見たように高度な日本語能力、専門性を必要とする人材に対する需要は高いが、必要とされる絶対数、仕事がある頻度は低い。例えば同時通訳者が必要とされる国際会議は年に2、3度しかないし、比較的仕事のある JICA 通訳も仕事の時期が集中することが多く、通訳では**生活が安定しない**。その結果、現状では日本語能力の高い帰国留学生が通訳として2-3年働き、しばらくすると日本に再度留学するという流動性の高い状態が続いている。高度な技術と日本語能力を要求する通訳業は一時的な待遇（一日 30-70 ドル）はよくても、**キャリアパスがはっきり見えず**、自己実現の可能性が低いため人材の確保が難しい。ウズベキスタンの学生は留学志向が高く、日本語能力の高いものを採用する場合は**留学による流出**を考慮に入れつつ、必要な分野の人材育成には生活の基盤を与えながら長いスパンにたって育成する必要がある。

### 3.1.3 <「相互理解」の文脈> - 「孤立環境」における日本語教育の可能性の源泉

「相互理解」の文脈における日本語教育は、その成果が見えにくく、いわば「趣味の日本語学習」に対する評価は「人材育成」としての日本語教育よりも低く評価されがちである。しかしながら、海外の日本語教育現場では「趣味の日本語学習」こそが日本語学習の大きな原動力であり、この分野のより積極的な評価と開発は、海外の他の地域を含め、より多くの裨益者がいると考える。特にコミュニケーションを保障しない「孤立環境」において、本やビデオがあれば成り立つこの分野での学習活動の開発は必要性が高い。

「相互理解」としての日本語教育は、日本理解はもとより、異文化理解能力を伸ばすことにより、学習者と世界との認知的な接点を増やす自己変容の試みとも言える。その媒体は日本語話者との交流のみならず、日本語学習それ自体、また本やビデオからなる情報でも成り立つ。つまり異質のラングを内部に取り込むことで世界認知の方法を豊かにし、既存の世界観(=ラング)を活性化し、ラング活性化は実践としてのパロール(=個の生)を豊かにしてくれるのである。俗に言う「外国語学習の楽しみ」とはこのような個の生の活性化の喜びともいえる。「日本語の構造を知る」「日本の習慣・思想と自文化との差異を意識する」「文学・詩的テキストの鑑賞」など、この文脈のニーズは多様であり、当該社会に求められる活動の特定と多様性への対応が課題である。

## 3.2 UJC 日本語コースの設定

UJCでは3.1の問題点を踏まえて以下のような活動を行っている。活動を「人材育成」「相互理解」の文脈に分けて、問題点に対する調整機能もあわせて簡単に紹介する。

### 【人材育成の文脈】

#### <コース・プロジェクト名>

1. 通訳養成コース
2. 職員研修の実施(「日本語教育コーディネータ」「専門的知識を持つ日本語教師」の育成)
3. 日本語教材ウズベク語化プロジェクト(「専門的知識を持つ日本語教師」の育成)

#### <問題点>

生活が安定しない/キャリアパスが見えない/流動が激しい

#### <調整>

人材育成には時間がかかるため継続的にトレーニングが出来るよう、人材を確保する際に職員、または準職員としてのステータスが得られるようにする。それが不可能な場合は少なくとも仕事が得られ、生活が出来るように配慮する。例えば、1の通訳養成コースではJICAの「看護教育改善プロジェクト」と連携をとり、仕事を確保し、その上で通訳を育成している。2、3の日本

語教育コーディネータと専門的知識を持つ日本語教師の育成にはUJCの職員を当てている。これも「専任教師」という枠を新たに設け、日本語教育の専門化をUJC日本語コースの目標に掲げて行った。キャリアパスの意識化については3ヶ月に一度ぐらい個別にコンサルティングをすることで、目標の明示化、計画、目標達成のための自律的トレーニングについて意識化を図っている。留学による人材の流出はUJC内でも起きているが、採用する人材のタイプを分けることにより組織の維持を図っている。流出の可能性が高いが日本語能力の高い「帰国留学組」と、日本語能力は若干劣るがウズベキスタンに今後も残る可能性の高い「ウズベキスタン定着組」を組み合わせることで相補しあう環境を作っている。

#### 【相互理解の文脈】

<コース名>

1. 日本語コース（一般コース、年少者コース）
2. 帰国子女コース
3. 日本語クラブ（映画、文学、翻訳、カラオケ）

<問題点>

低い評価/ニーズの多様性

<調整>

学習の評価を学習者に取り戻すよう、学習者に「自己評価」の意識を持たせるようにしている。つまり「教師は日本語能力を評価するが、学習そのものを評価するのは学習者である」という考えである。教師=評価者という観念の強いUJCでは定着は難しいが、日本語能力不足による懲罰的な「落第」「除籍」を改め、学習者のニーズに応じてクラスの変更にも応じている。また、多様なニーズに対応するには短期で様々なパイロットコースを試したり、UJCの相互理解コース（折り紙、いけばな、書道など）とも連携をとったりして対応している。また、学習の達成感を確認できる日本語能力試験、日本語弁論大会、学習発表会を催すことにより、自律的な学習を支援している。

## 4. 終わりに

本稿ではウズベキスタンの日本語教育環境を記述し、日本語教育の社会文脈化の試みをUJCを例に紹介した。実践は理想どおりには行かず、試行錯誤の状態であり検討の余地が十分ある。本稿ではコースの詳しい内容については触れられなかったが、今後、UJCホームページ（<http://www.ujc.uz/>）などに報告していきたい。

〔注〕

- <sup>(1)</sup>2005年度「日本語・日本文化研修留学生」5名、「研究留学生」4名、「学部留学生」1名の計10名
- <sup>(2)</sup>Japanese Grant Aid for Human Resource Development Scholarship の略
- <sup>(3)</sup>「はいと答えた場合、それはどんな機会なのかお教えてください。」に対して、「家で10」「職場で4」「インターネット2」「大学で2」「日本人の友達と2」「リツェー1」「日本人資料館で1」との回答を得た。(N=27 複数回答可)
- <sup>(4)</sup>2004年は定員37名に対し168名の希望者(4.54倍)、2005年は定員64名に対し202人(3.16倍)
- <sup>(5)</sup>2002年末の在日ウズベキスタン人数は262名(日本国外務省2005)
- <sup>(6)</sup>経済的指標を考慮した比較は福島(2006)を参照
- <sup>(7)</sup>ウズベキスタンの中等教育機関の一種。日本の高等学校に当たり、初中等一貫の「シュコーラ」に対して専門性が特化され差別化が図られている。

〔参考文献〕

- ウズベキスタン・日本人材開発センター(2005a)「2004年ウズベキスタン日本語教育事情」  
(2005b)「2005年UJC日本語コース受講者のピリーフス調査」  
(2005c)「UJC日本語コース受講者アンケート調査」  
(2005d)「2005年UJC日本語コース講師のピリーフス調査」[http://www.ujc.uz/edit\\_page.php?pid=242](http://www.ujc.uz/edit_page.php?pid=242)
- 片桐準二(2005)「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs フィリピン大学日本語受講生調査から」『国際交流基金日本語教育紀要第1号』国際交流基金
- 木谷直之(1999)「学習スタイルの観点から - ロシア人学生に対する学習ピリーフ調査結果 - 」  
<[http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld\\_03\\_04\\_04.html](http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_04_04.html)> 2005年9月
- 財団法人国際協力推進会(2000)『ウズベキスタン』第2版 開発途上国補説経済協力シリーズ
- ジェトロ(2005) <http://www.jetro.go.jp/jpn/stats/trade/> 2005年4月21日参照
- 城井崇・島川崇・坂口友治(1999)「ウズベキスタン共同研究 国内分析...人材開発・育成に関する報告書」  
<<http://www.mskj.or.jp/kyodo/98kd02.html>> 2005年9月22日参照
- 独立行政法人国際交流基金(2003)『海外の日本語教育の現状 日本語教育事情調査2003』日本語学習の目的」  
(2005)『2004年度日本語教育国別一覧』  
[http://www.jpf.go.jp/j/japan\\_j/oversea/kunibetsu/2004/index.html](http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/index.html) (2005年4月20日参照)
- 日本国外務省(2004)「「中央アジア+日本」対話・外相会合/共同声明」  
<[http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/g\\_kawaguchi/ca\\_mongolia\\_04/kyodo\\_b.html](http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/g_kawaguchi/ca_mongolia_04/kyodo_b.html)>  
(2005)「海外在留邦人数調査統計平成16年版」
- 福島青史(2003)「ウズベキスタンの日本語教育環境とコースデザイン再考」(修士論文)  
(2006)「対日関係と「海外における日本語教育」」(未刊)『日本とユーラシア』2 筑波大学地域研究研究科
- Cooper, R.L. (1989) *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press
- Spolsky B. and Shohamy E. (2000) *Language Practice, Language Ideology, and Language Policy. Language Policy and Pedagogy: essay in honor of A. Ronald Walton*. ed. by R. D. Lambert and E. Shohamy. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Stern, H.H. (1982) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, New York: Oxford University Press.