ISSN 1349 - 5658

国際交流基金
日本語教育紀要

第 4 号

2008

JAPANFOUNDATION 国際交流基金

国際交流基金　日本語教育紀要　第四号

二〇〇八

JAPANFOUNDATION 国際交流基金

は　じ　め　に

ここに『国際交流基金日本語教育紀要』第４号をお届けできることは、私どもの慶びです。

本紀要には、当基金の日本語教育事業に携わる日本語教育専門員・専任講師、客員講師、派遣専門家、職員等が日々の活動の中で取り組んできた問題や課題をまとめ、「研究論文」（研究成果に独創性がある、理論的・実証的論文）、「研究ノート」（教育、教材開発などの実施過程でまとめられた中間研究報告）、「実践報告」（教育、教材開発などの実践の目的、特色、経過、成果などについて紹介、分析した報告）、「報告」（国際交流基金が実施する事業に関する報告や海外の日本語教育関係機関の視察報告等）として執筆したものの中から、編集委員会による厳正かつ公平な審査のもと、計14編を選定し掲載しました。

2007年10月には、当基金が2006年度に実施した「海外日本語教育機関調査」の結果がまとまり、約300万人に迫る勢いで海外での日本語学習者が増加していることが分かりました。この結果を受け、当基金は日本語教育事業のさらなる充実の必要性を認識しています。調査報告書の概要版は当基金ホームページ（http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html）に掲載しておりますので、ぜひご覧ください。

本紀要に対する皆様からの忌憚のない御意見、御批判をいただければ幸いです。

2008年（平成20年）３月
国際交流基金

目　　次

論文

〈研究論文〉

・日本語学習者の作文の媒体としての下書き　石　毛　順　子……　1

・小説の会話文と地の文に見られる「ようだ」「らしい」のテンス交替
—発話主体と発話時の視点から—　小野澤　佳　恵……　13

〈研究ノート〉

・インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察
—西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して—　小　原　亜紀子……　27
栗　原　明　美

・「初級からの専門日本語教育」への視点
—関西国際センターの実践研究から—　羽　太　　園……　41
上　田　和　子

・「アニメ・マンガ」調査研究
—地域事情と日本語教材—　熊　野　七　絵……　55
廣　利　正　代

・新しい日本語能力試験のための語彙表作成に向けて　押　尾　和　美……　71
秋　元　美　晴
武　田　明　子
阿　部　洋　子
高　梨　美　穂
柳　澤　好　昭
岩　元　隆　一
石　毛　順　子

・日本語国際センターの研修評価システムに関する提案　柴　原　智　代……　87

〈実践報告〉

・英国中等教育向け日本語リソース開発プロジェクト　来　嶋　洋　美…… 103
村　田　春　文

・オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援
—Intercultural Language Teaching and Learningの考え方を中心に—　キャシー ジョナック…… 115
根岸 ウッド 日実子
松　本　剛　次

・現職日本語教師に対する教授法授業のカリキュラムデザイン　阿　部　洋　子…… 131
坪　山　由美子

・国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための「水曜研修」
—ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践—　八　田　直　美…… 143

・日本語能力試験における発達性ディスレクシア（読字障害）への特別措置　上　野　一　彦…… 157
大　隅　敦　子

〈報告〉

・インターネットサイトによる日本語教育支援
—「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として—　上　田　和　子…… 169
田　中　哲　哉
前　田　純　子
嶋　本　圭　子
角　南　北　斗

・中国の現職日本語教師向け修士コース
—北京日本学研究センター在職日本語教師修士課程実施報告—　篠　崎　摂　子…… 177
曹　　大　峰

英文要旨 …… 185

所在地・連絡先一覧…… 191
日本語事業グループ機構図…… 194
編集委員・執筆者紹介…… 195

CONTENTS

Theses

〈Theses〉

・A Draft as Medium in Composition by Japanese Learners — ISHIGE Junko …… 1

・The Tense Change in "YODA" "RASHII" Seen in the Conversational Sentences of the Novel and Narrative Writing: From the Viewpoint of the Person making the Utterance and the Time of the Utterance — ONOZAWA Yoshie …… 13

〈Research Papers〉

・Examining a Teacher-Training Program for Indonesian High School Teachers of Japanese: Conclusions Drawn from a Survey of the Teacher Beliefs about Language Learning in West and East Java — OBARA Akiko, KURIHARA Akemi …… 27

・A Review of Practice Reports covering a Decade of Japanese Language Programs for Specific Purposes — HABUTO Sono, UEDA Kazuko …… 41

・An Examination of "ANIME & MANGA": Regional Information Overseas and Japanese-Language Materials — KUMANO Nanae, HIROKAGA Masayo …… 55

・Toward a Vocabulary List for the New Japanese Language Proficiency Test — OSHIO Kazumi, AKIMOTO Miharu, TAKEDA Akiko, ABE Yoko, TAKANASHI Miho, YANAGISAWA Yoshiaki, IWAMOTO Ryuichi, ISHIGE Junko …… 71

・Proposal Concerning the Training Evaluation System of the Japan Foundation, Japanese-Language Institute, Urawa — SHIBAHARA Tomoyo …… 87

〈Practice Reports〉

・The CHIKARA Project: Development of Resources for Teaching Japanese at the Secondary Level in the UK — KIJIMA Hiromi, MURATA Harufumi …… 103

・Current Trends in Australian LOTE (Languages Other Than English) Programs and Support for Programs by The Japan Foundation, Sydney —Focus on the Intercultural Language Teaching and Learning Approach — Cathy JONAK, NEGISHI Wood Himiko, MATSUMOTO Koji …… 115

・Curriculum Design for a Teaching Methodology Class for Non-Native Japanese Language Teachers — ABE Yoko, TSUBOYAMA Yumiko …… 131

・Report on "The Wednesday Course" for Thai Teachers of the Japanese Language Conducted by The Japan Foundation, Bangkok: Collaborative Learning and Application to Teaching Practices — HATTA Naomi …… 143

・A Report on Special Testing Arrangements for People with Developmental Dyslexia — UENO Kazuhiko, OOSUMI Atsuko …… 157

〈Reports〉

・A Report on a Web Service Practice for Japanese Language Learning Support: a Development of "Nihongo de Care-Navi" as a Case — UEDA Kazuko, TANAKA Testuya, MAEDA Sumiko, SHIMAMOTO Keiko, SUNAMI Hokuto …… 169

・The Master Course for the In-Service Japanese-Language Teacher in China; Report on the In-Service Japanese-Language Teacher Master Course of the Beijing Center of Japanese Studies — SHINOZAKI Setsuko, CAO Dafeng …… 177

Summaries (English) …… 185

Addresses …… 191

Organization Chart of the Japanese-Language Education Overseas Division …… 194

List of the Editors and Authors …… 195

日本語学習者の作文の媒体としての下書き

石毛順子

〔キーワード〕作文、下書き、媒体、Vygotsky

〔要旨〕

日本語学習者が下書きを用いているのか、そしてどのような下書きが特徴的に見られるのかという点について検討した。対象者は、韓国語を母語とする初級中期群の学習者27名、中級移行期の学習者26名、中級中期の学習者21名であった。多くの学習者が下書きを書いてはいたが、レベルが上がっても下書きを使用しない者もいた。そして特徴的な下書きとして３つのタイプが抽出された。１つ目は作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているタイプであった。初級から中級にあがるにつれ使用者が増えていたものの、使用する者は非常に少なかった。２つ目は文字や語彙の確認のみが行われているタイプであった。人数は少ないが、レベルによって使用する学習者の割合は変化していなかった。３つ目は原稿用紙に書かれた作文とほとんど同じ作文が書かれているタイプであった。初級から中級にあがるにつれ使用者が減っていたが、一番多くの学習者が利用していた。

１．問題と目的

学習者が第二言語で作文を書くという活動を考えるとき、考慮しなくてはならないものとして、作文活動の媒体が考えられる。人間の活動を扱うときは、主体と対象の二者関係ではなく、主体と媒体と対象の三者関係を分析の最小関係とするべきであり、媒体を無視することはできないという理論を提案しているのは、ソビエトの心理学者ヴィゴツキー（Vygotsky, L.S.）である（田島1996）。なぜこの三者関係が最小なのかというと、人間が外界の対象に働きかけるときには媒体が単に活動を容易にするのではなく、媒体が活動そのものを形作るため、人間の活動は主体―対象という二者関係ではなく、媒体を考慮することなしに人間の活動を理解することはできないからである（田島1996）。

本研究で扱う活動は、学習者が第二言語で作文を書くという活動である。つまり、主体は学習者、対象は第二言語で書かれる作文である。では、大前提としての書くための言葉のほかに、媒体はどのようなものが考えられるだろうか。書くとは、自分の考えを想像し、形式を付与し、考えを精微化していくプロセスであり、わかりやすい文章を書くには、内容について作文を書く前に十分に考えることが必要である（倉八1997）と述べられているように、作文活動はプロセスが非常に重要な役割を持っている。

図１　作文産出過程のモデル　Hayes and Flower（1980：11）

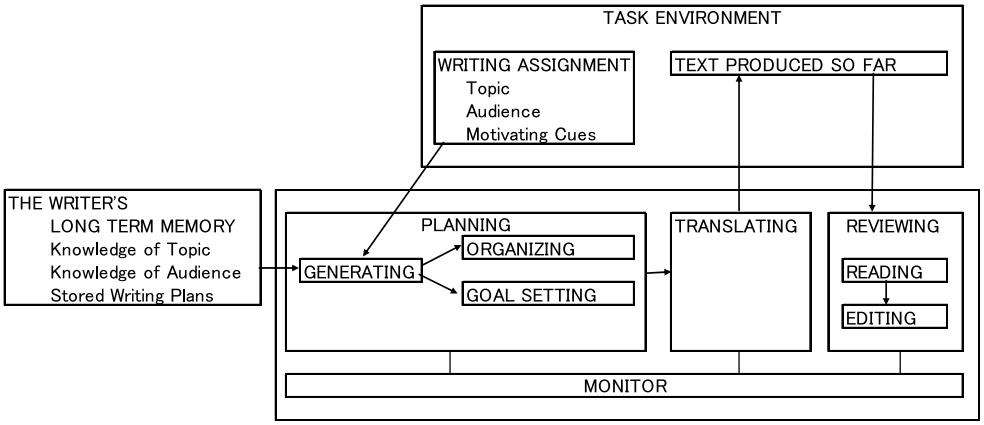


図１で示したHayes ＆ Flower（1980）のモデルを見てみると、作文活動は単線的な活動ではなく、過程をモニタリングしながら「行きつ戻りつ」を繰り返す活動である。そのモニタリングの作文活動を教育の現場に当てはめ、指導・教育に寄与できるということを考慮すると、下書きが有効に機能する媒体として考えられる。下書きを媒体として捉え、学習者の下書きの使用状況を見てみると、優れた書き手に比べて、下手な書き手は計画に時間をかけない（Pianko1979）。それに対して熟達した書き手は書く前に自分の考えをまとめるのに時間をかけている（Zamel1982）。したがって、下書きはプロセスをスムーズにするだけではなく、作文活動とその結果である作文自体を変革する作用を持つ媒体であると考えられる。以上を踏まえ、本研究で取り扱う媒体として下書きを取り上げる。

日本語学習者を対象とした研究では、書き方を指示してアウトラインを書かせたり、下書きを書くよう教示して下書きを書かせたりした上で作文を評価している研究は見られるが、下書きそのものを分析しているものは少ない。以下に先行研究として２点を取り上げる。

大竹・園田・広江（1993）は英語母語話者である中級・上級の日本語学習者の作文過程について調査した。その結果、内容のプランをたて、順序を決定する過程において、計画およびpre-writingを書く学習者がいるが、日本語能力が高い学習者が書いた計画は短くて簡単なものであるが、低い学習者の書いた計画は詳細であり長かった。また、pre-writingは日本語能力が低い学習者が行っており、かつ作文として完全な形で書かれている場合が多かった。

矢高（2004）は中級・上級の日本語学習者の想起とアウトラインを評価した。想起は全体的評価、アウトラインは作文の内容を表す重要な要素である考えが書かれているか・各項目を簡単な語句で表しているか・構成が階層的になっているかという基準を用いて評価した。その結果、中級より上級のほうが想起・アウトラインともによかった。しかし、矢高（2004）においても、作文課題から思いつくことを５分間でできるだけたくさん書く、作文のアウトラインを

５分で書くというように、想起とアウトラインの手順が示された上での下書きを分析していた。

また、大竹ら（1993）、矢高（2004）ともに作文や小論文の学習が進んだ中級から上級を対象としているが、初級から中級にかけての調査も必要であると思われる。なぜなら発達の最近接領域にあった指導をするためには、まず学習者の実態を明らかにし、最近接領域を検討する必要があるからである。発達の最近接領域とは、人間の現在の発達水準と、指導や自分より能力のある仲間との共同の中で問題を解いていくことによって決定される可能性の発達の水準との間の相違（Vygotsky1935/2003）であり、この相違の間にのみ、その教科の教授の最適の時期が存在する（Vygotsky1934/2001）。そのため、望ましいとされている下書きが要求として高すぎるのではないか、そして実際に用いられているのか見てみる必要がある。Flower & Hayes（1980）は望ましい下書きを、作文全体を考察するために必要な程度は書かれているが、かつ簡単であるものとしており、矢高（2004）でも評価基準としているのは、上述のようにアウトラインは作文の内容を表す重要な要素である考えが書かれているか・各項目を簡単な語句で表しているか・構成が階層的になっているかという基準である。したがって、望ましい下書きは作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているものと考えられるだろう。本研究においては、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているものを「望ましい下書き」とし、分析を行っていくこととする。

以上を踏まえ、本研究では学習者は下書きを行っているのか、そして「望ましい下書き」が書かれているのか、「望ましい下書き」以外にはどのような下書きが特徴的に見られるのかを検討することを目的とする。

2．方法

2.1　調査参加者

本研究では韓国語を母語とする日本語学習者を対象とした。なぜなら平成17年において日本国内における日本語学習者で最も多いのは中国語母語話者であるが、韓国語を母語とする日本語学習者はそれについで多いという文化庁文化部国語課による報告があり、また韓国は漢字文化圏であると言われているものの、1968年に朴正熙大統領がハングル専用促進に関する七項目の指示を出して以来、漢字教育はあまり行われていないということから、非漢字圏の学習者を今後の研究対象とする際の手がかりとすることができると考えられるからであった。

韓国語を母語とする日本在住日本語学習者で、都内日本語学校に在籍する学生が調査に参加した。それぞれのレベルに進級、またはそのレベルから入学するためにはその下のレベルの期末テストまたはプレースメントテストに合格することが要求された。参加者の属性を表１に示す。

表１　参加者の属性

クラス	在籍クラスで求められるレベル（学習時間）	群	平均滞日期間 （　）内は標準偏差	人数
クラス 1	約125時間	初級中期	2.4ケ月 (1.0ケ月)	27人
クラス 2	約250時間	中級移行期	5.6ケ月 (2.6ケ月)	26人
クラス 3	約380時間	中級中期	7.4ケ月 (3.4ケ月)	21人

それぞれのクラスで約85時間程度学習が進んだ時点で調査を行った。日本語能力試験の３級において学習時間300時間程度を初級修了、２級において学習時間600時間程度を中級修了としていることから、本調査では以後、クラス１在籍者を初級中期群、クラス２在籍者を中級移行期群、クラス３在籍者を中級中期群と呼ぶ。

2.2　調査時期

2002年５月下旬から６月上旬にかけて初級中期群、中級移行期群、中級中期群の全ての調査を行った。中級移行期群、中級中期群の被験者数が少なかったため、中級移行期群、中級中期群に関しては９月上旬に追加募集を行った。条件が異ならないよう、５月と６月に調査に参加していない学習者を対象者とした。

2.3　作文のテーマ

作文のテーマは「韓国の食べ物（食生活）と日本の食べ物（食生活）」「韓国の住居と日本の住居」「男と女」であった。参加者は、この３つの中から１つを自由に選択して作文を行うことが求められた。これらのテーマは日本語学習者の作文過程を扱った石橋（2002）で使用されており、また、調査対象の日本語学校では「私の国の○○」というテーマで作文やスピーチがなされることが多く、参加者にとってなじみが深いと考えられることから設定された。英語学習者の作文過程を扱ったKobayashi ＆ Rinnert（1992）においても「映画とビデオ」、「田舎の生活と都会の生活」「車と自転車」「高校生活と大学生活」という比較のテーマであった。

2.4　手続き

テーマは作文を書くときに提示した。所要時間は約40分であった。長さの指定はしなかった。白紙と作文用紙とペンを配布し、必要に応じて下書きやメモに白紙を使用してもよいとした。辞書の使用や友人に尋ねることなど、参加者が作文を書く際に必要と感じることは全て許可し

た。

3．結果

必要に応じて下書きに使用してもよいと教示された白紙がどのように使用されているのか見てみた。すると、まず下書きを書いていない者と書いている者が見られた。学習者のレベルと下書き使用の関係の傾向を検討するために、フィッシャーの直接法で分析を行った。

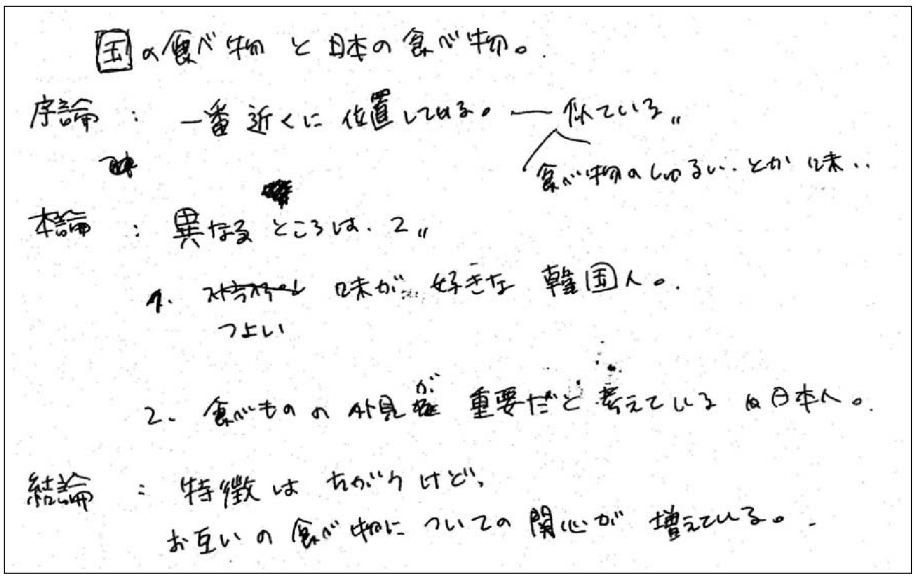
表２　レベルによる下書き使用の違い

	下書きなし	下書きあり	計
初級中期	5	22	27
中級移行期	4	22	26
中級中期	2	19	21
計	11	63	74

表２において、人数比率の偏りは有意ではなかった。

次に、書かれている下書きを見てみると、特徴的なものとして３つのタイプが抽出された。１つは、１．問題と目的で「望ましい下書き」として定義した、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているものであった。例を図２に示す。

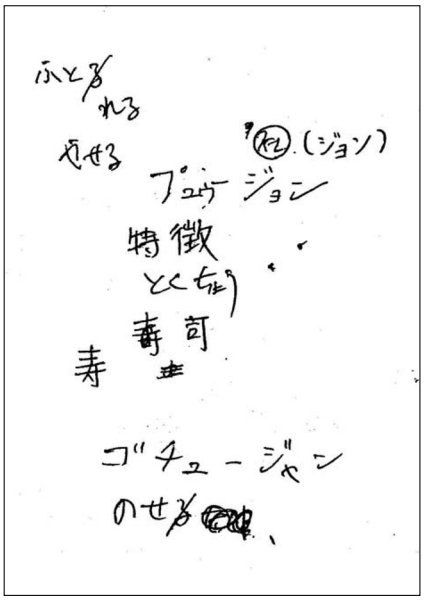
図２　作文全体の重要な事柄が簡単に書かれている「望ましい下書き」の例



２つ目は、「望ましい下書き」が書かれておらず、文字や語彙の確認のみが行われているも

のであった。例を図３に示す。

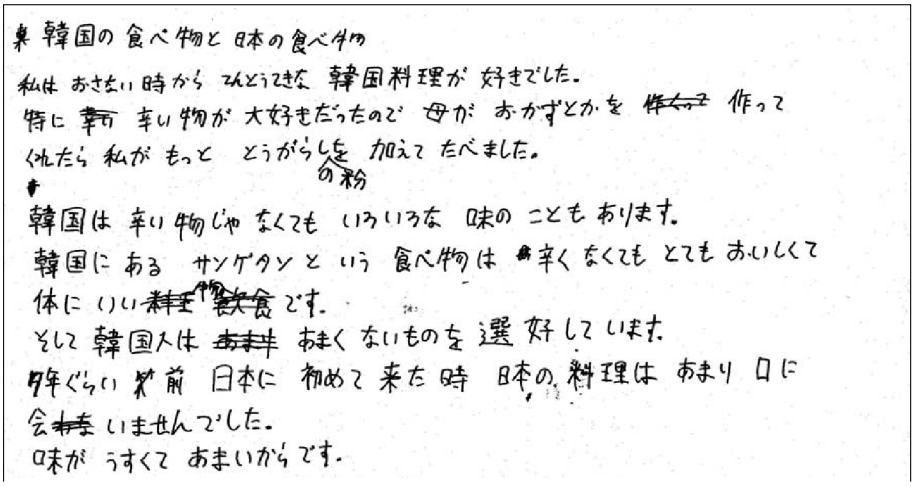
図３　文字や語彙の確認のみが行われている下書きの例



※（　）内は参加者が書いたものではなく、
左にあるハングル文字を音声化したもの

３つ目は、「望ましい下書き」が書かれておらず、原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が下書きとして書かれているものであった。例を図４に示す。

図４　原稿用紙に書かれた作文と、内容、構成ともにほとんど同一の作文が下書きとして書かれている例



韓国の食べ物と日本の食べ物

私は おさない時から ずんどうできな 韓国料理が 好きでした。
特に 辛い物が 大好きだったので 母が おかずとかを 作って
くれたら 私が もっと とうがらしの粉を 加えて たべました。

韓国は 辛い物じゃ なくても いろいろな 味の ことも あります。
韓国に ある サンゲタンと いう 食べ物は 辛く なくても とても おいしくて
体に いい 食べ物です。
そして 韓国人は あまく ないものを 選好して います。
9年ぐらい 前 日本に 初めて 来た時 日本の 料理は あまり 口に
会 いませんでした。
味が うすくて あまいからです。

日本の 昔の ケーキも とても あまいと 感じました。
でも 今は 考えが 変ります
今も 日本は 辛い 物は あまり ありませんが ケーキなどは あまく
感じません
韓国から 留学のため 日本に 来た 学生に よると 普通 男子は やせて
なり、女子は ふとって なると 言われました。
その 理由は なぜかは わかりませんが 今の 私の 周りを 見たら
そのことは そうだと 思います。
韓国の 料理は 日本に、日本の 料理は 韓国に 輸出 されて
いますが たぶん 同じの 味だとは 言えなさそうです。
この前 日本に 輸出された 韓国の 新ラーメンを 食べたことが あります
これは やはり 違う 味でした。
私の 考えでは 韓国の 食べ物は 韓国の 味ます、日本の 食べ物は
日本の 味ます 残した ほうが いい と 思います。

下書きを書いている学習者の中で、学習者のレベルと「望ましい下書き」の使用状況の関係の傾向を検討するために、フィッシャーの直接法で分析を行った。

表３　レベルによる望ましい下書き使用の違い

	望ましい下書きなし	望ましい下書きあり	計
初級中期	21	2	22
中級移行期	18	4	22
中級中期	15	4	19
計	54	9	63

表３において、有意な人数比率の偏りが見られた（ｐ＜.05）。

下書きを書いている学習者の中で、学習者のレベルと文字や語彙の確認のみが行われている下書きの使用状況の関係の傾向を検討するために、フィッシャーの直接法で分析を行った。

表４　レベルによる文字語彙の確認のみを行っている下書き使用の違い

	文字語彙の確認のみ	文字語彙の確認以外	計
初級中期	5	17	22
中級移行期	5	17	22
中級中期	3	16	19
計	13	50	63

表４において、人数比率の偏りは有意ではなかった。

下書きを書いている学習者の中で、学習者のレベルと、原稿用紙に書かれた作文とほとんど同一の作文が書かれている下書きの使用状況の関係の傾向を検討するために、フィッシャーの直接法で分析を行った。

表５　レベルによる原稿用紙に書かれた作文とほとんど同一の作文が書かれた下書き使用の違い

	原稿用紙に書かれた作文とほとんど同一の作文	原稿用紙に書かれた作文とほとんど同一の作文以外	計
初級中期	13	9	22
中級移行期	9	13	22
中級中期	9	10	19
計	31	32	63

表５において、有意な人数比率の偏りが見られた（ｐ＜.05）。

４．考察

学習者の下書きの使用と、「望ましい下書き」の使用、そして特徴的に見られる下書きについて検討する。１．問題と目的で示したように、作文は話すという線条性の強い活動と異なり、草稿が書かれたり、読み返しが行われたり、編集が行われたりするような「行きつ戻りつ」のできる活動である。石毛（2007）においても、作文の成績のよい学習者が読み返しを行っており、「行きつ戻りつ」は作文が上手になったからなくなるというわけではないという結果が得られている。したがって、書くことは「行きつ戻りつ」のできる活動であるということを念頭に置きながら、媒体としての下書きを考えてみる必要がある。

白紙を下書きに使用した者の割合は初級中期・中級移行期・中級中期のレベルで有意な偏りはなく、多くの者が下書きを書いてはいるが、レベルが上がり、作文や小論文の指導が一層なされるようになっても下書きを使用しない者もいることが伺えた。わずかであるとはいえ、レベルがあがっても下書きを書かずにそのまま作文を書くという学習者がいるということは、書く活動の特性である「行きつ戻りつ」のできることを十分に認識できておらず、また学習に生かせていないということも考えられるだろう。

次に、書かれている下書きを見てみると、特徴的なものとして３つのタイプが抽出された。１つ目は、１．問題と目的で「望ましい下書き」として定義した、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているものであった。なぜ望ましいのか再度考えてみると、自ら考えた構成が作文を書き進める際に参照できるために、書き手が深めたい思考の内容が「行きつ戻りつ」の推敲の中で目的に沿って深められるからだと思われる。初級より中級の方が使用者が増えており、「望ましい下書き」を身につけている者が作文教育の進んだ中級において増えていることが伺えた。しかし、増えているというものの、「望ましい下書き」を使用するものは非常に少なかっ

た。したがって、この「望ましい下書き」に移行させるためには、他に用いられている下書きを検討する必要がある。

2つ目は、文字や語彙の確認のみが行われているものであった。このタイプは、Flower & Hayes（1980）の定義した、作文全体を考察するために必要な程度は書かれているという条件を満たしておらず、作文全体を見通すという機能を果たしていない。その意味では下書きを使用していない学習者と違いはない。また、語彙や文法に関しても、下書きに表したわずかなものしか役に立てることができていない。人数は少ないが、学習者のレベルによって人数比も変化していないので、書くという活動の特殊性と下書きの意義を、下書きを書いていない学習者と同様に理解させる必要があるだろう。

3つ目は、原稿用紙に書かれた作文と、内容、構成ともにほとんど同一の作文が下書きとして書かれているものであった。人数比の偏りが見られ、初級では多く見られたが、中級では減っていた。本研究の結果は、1．問題と目的で述べた大竹ら（1993）における日本語能力が低い学習者が下書きとして完全な作文を書く傾向があるという知見と軌を一にするものであった。原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書きは初級では多く見られたが、中級では減っていたということから、中級で「望ましい下書き」に移行した可能性も考えられるが、中級においても一番多くの学習者が行っているタイプの下書きであった。この「原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書き」はFlower & Hayes（1980）の定義した、作文全体を考察するために必要な程度は書かれているという条件を満たしてはいるが、簡単なものではない。下書きに書かれた「原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書き」を見てみると、図4に示した下書きに代表されるように、語彙レベルの編集は行われているものの、文や段落の移動がほとんどされておらず、構成をよりよいものにする活動が行われていなかった。つまり、非常に多くの量を書いてはいるものの、「文字や語彙の確認のみが行われているもの」と、文章全体の構成に及ぼす効果はあまり変わらないとも思われる。したがって、「文字や語彙の確認のみが行われているもの」と「原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書き」は、序論・本論・結論のキーワード（あるいはキーになるような文）が書かれている望ましい下書きと比較すると、構成を意識した準備が不十分であると考えられるのではないだろうか。確かに、「原稿用紙に書かれた作文とほとんど同様の作文」は、書く過程の中で思考は深められていくものの、書く方針があらかじめ決められていないために、深めるべき思考の内容が深めていけず、まとまりをなさない思考がそのまま文章として表される可能性があると思われる。しかし、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれている「望ましい下書き」をほとんどの学習者が行っていなかったことを鑑みると、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているタイプの下書きを直ちに全ての学習者に提案することは、

発達の最近接領域を超えてしまうと考えられる。作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているタイプの下書きに導くため、発達の最近接領域にあった、その前段階の下書きを考える必要があるだろう。３つ目の原稿用紙に書かれた作文とほとんど同一の作文が書かれているタイプの下書きを最も多くの学習者が用いていたため、多くの学習者の現時点での発達領域は「全部をまず書いてみる」ということにあると思われる。そこで、全部書いてみる下書きを認めつつ、その上の発達水準を求めるという提案が行えると思われる。文法的に正しくない心の中の言葉、つまり内言を正確さの要求される書き言葉にする作業は困難を伴う（Vygotsky1935/2003）。そのため、このタイプの下書きでは、まず内言を書き言葉にして、紙に表して確認するということが行われているのではないだろうか。作文は「行きつ戻りつ」のできる活動であるが、原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書きの場合、編集がなされていたのは、語彙や文法のレベルに留まっていた。そこで次の段階として、一度全部書いた上で、それぞれの段落のつながりや結論とのつながりを考え、大きく書きなおすような、構成に目を向ける下書きを提案してはどうだろうか。構成に注意が行くようになったら、次の段階として作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているタイプの下書きをした上で、内言を書き言葉に表す困難をサポートするために、原稿用紙に書かれた作文と内容、構成ともにほとんど同一の作文が書かれている下書きを書くという、２種類の下書きを書いてみるという提案ができると考えられる。またさらに次の段階として、書き言葉に表すことに困難を感じないようになれば、作文全体の重要な事柄が簡単に書かれているタイプの下書きのみに移行するということもできるだろう。

以上のように、日本語学習者が作文を書くときほとんどの学習者が下書きを用いていることを明らかにし、用いられている下書きを３つのタイプに分類した。そして、発達の最近接領域の観点から考えられる下書きの提案を行った。しかし、下書きのタイプの分類はこの３つの分類の方法だけではなく、様々な分け方ができると思われる。また、その分け方からさらに有効な提案ができるとも考えられる。今後も、学習者の下書きを注意深く吟味し、よりよい提案ができるようにさらに考察を進めていきたい。

〔参考文献〕

石毛順子（2007）「日本語学習者の作文過程―学習段階と分析的評価の視点から―」、『2007年度日本語教育学会2007年春季大会予稿集』、170-175

石橋玲子（2002）『第２言語習得における第１言語の関与』風間書房

大竹弘子・園田愛・広江浩一（1993）「THINK-ALOUDプロトコルを用いた日本語学習者の作文過程及びストラテジーの分析」『1993年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、105-110

倉八順子（1997）「コミュニケーションのための文章表現技術とその指導法についての考察．１」『明治大学

人文科学研究所紀要』41号、157–168
田島信元（1996）「ヴィゴツキー　認識の社会的構成論の展開Ⅱ　共同性論の系譜」『別冊発達』20号、74–94
Vygotsky, L. 柴田義松（訳）（2001）『思考と言語』新読書社（Выготский, Л. 1934. Мышление и речь. Психологические исследования. М.–Л. Государственное издательство.）
Vygotsky, L., 土井捷三・神谷栄司（訳）（2003）『〈発達の最近接領域〉の理論―教授・学習過程における子どもの発達』三学出版（Выготский, Л. 1935. Умственное развитие ребенка в процессе обучения, М.–Л. Государственное учебно–педагогическое издательство.）
文化庁文化部国語科「平成17年度国内の日本語教育の概要：日本語学習者数（国・地域別）（上位20か国）」〈http://www.bunka.go.jp/1aramasi/17_nihongokyouiku/gaikoku_6_16.html〉2007年８月17日参照
矢高美智子（2004）「第二言語作文のプランにおける第一言語使用の影響」『日本語教育』121号、75–85
Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: Making plans juggling constraints. In Gregg, L. & Steinberg, E. (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg, L. & Steinberg, E. (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Kobayashi, H. & Rinnert, C. (1992). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 42, 183–215.
Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. *Research in teaching of reading*, 13, 5–12.
Zamel, V. (1982). Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly*, 16, 195–209.

小説の会話文と地の文に見られる「ようだ」「らしい」のテンス交替

―発話主体と発話時の視点から―

小野澤佳恵

〔キーワード〕話し手、語り手、作中人物、発話時、テンス

〔要旨〕

現代日本語の認識的モダリティ「ようだ」「らしい」の過去形のあり様には、依然として不明な問題も残っている。

ここでは、終止の位置にある「ようだった」「らしかった」が実際に観察できる会話と小説のテクストを考察のための資料として取り上げる。そして、意味の特徴を見ながら、各テクストに「ようだった」「らしかった」が現れる際の、発話主体と発話時の基準軸とに注目しつつ考察することによって、テンス交替のあり様がテクストごとに異なることを明らかにし、次のように結論付ける。

「ようだ」「らしい」のテンス交替のあり様は、特に各テクストにおける発話時の基準軸と関係している。発話時の基準軸に、未来か現在か過去かという絶対的な時間的位置付けが生じるテクストの場合、「ようだ」「らしい」はテンス交替ができない。一方、発話時の基準軸に、絶対的な時間的位置付けが生じないテクストの場合、「ようだ」「らしい」はテンス交替ができる。

1．はじめに

現代日本語のモダリティ形式が過去形を持つことは、いくつかの先行研究で指摘され、考察もなされている。しかし、特に、認識的モダリティ「ようだ」「らしい」の過去形のあり様については、依然として不明な問題も残っている。

モダリティに過去形が存在することについて、日本語記述文法研究会（2003）では、「モダリティの意味的な要件」という点から述べている。その要件とは「話し手の発話時における心的態度」であるが、モダリティの過去形は、「形式は話し手の心的態度を満たしてはいるものの、発話時という要件を満たしていない」という指摘に止まっている。

そして、「描出話法」という考え方で、三人称小説の地の文におけるモダリティの過去形を取り上げたのが工藤（1995）である。「描出話法」とは、「〈内的独白〉としての本来的現在形を、過去形に変えるという文体的技巧」であり、「非過去形と過去形とは、〈視点〉の相違として対立する」と工藤（1995）は言う。しかし、工藤（1995）では、三人称小説の地の文以外の

テクストに現れるモダリティの過去形については言及していない。また、三人称小説の地の文に現れるモダリティの過去形全てが一様に「描出話法」と言い切れるかどうかについても不明である。

認識的モダリティの各種過去形式についてもう一歩進んで考察を行っている庵（2006）では、「らしかった」の「た」は「通常の過去」を表すと言うが、なぜ「らしかった」は日常会話では使われにくく、「ようだった」は日常会話でも使用されるのか説明がない。

そこでここでは、現代日本語の認識的モダリティ「ようだ」「らしい」の過去形について、テンス交替という観点からあり様を探り、それがテクストごとに異なることを明らかにしたい。考察のための資料としては、終止の位置にある「ようだった」「らしかった」が実際に観察できる会話と小説のテクストを取り上げる。そして、意味の特徴を見ながら、各テクストに「ようだった」「らしかった」が現れる際の、発話主体と発話時の基準軸とに注目しつつ考察することによって、テンス交替のあり様を明らかにする。

2.「ようだ」「らしい」の意味分類

分析では「ようだった」「らしかった」それぞれの意味の特徴についても見ていく。そのた

表１　「ようだ」「らしい」の意味用法の分類

意　味　用　法	特　　徴	ようだ	らしい
Ⅰ　知覚で捉えた様子を非現実的に描写する。	・「ようだ」の用法で、「らしい」にはない。 ・「まるで」「あたかも」と共起しうる。 ・Ｎのよう～、Ｖかのよう～という形式をとる。	○	×
例(1)　太郎の発言は、まるで自分には何も責任がないかのようだ。			
Ⅱ　知覚で捉えた様子を表す。 Ａ　知覚で捉えた様子そのものを描写する。 Ｂ　知覚で捉えたことに基づいて判断した様子を述べる。	・「ようだ」の用法で、「らしい」にはない。 ・Ａでは、「その様子は」を補える。 ・Ｂでは、「どうやら、どうも……様子」と言い換えられる。	○	×
Ａの例(2)　二年ぶりに父と会った。見ると短めの髪には白髪が交じり、顔には皺が増えたようだ。 Ｂの例(3)　今まで繰り返し説明してきたのに、この人はどうやら、何をするべきか全然分かっていないようだ。			
Ⅲ　知覚で捉えた状況を証拠として推測を加えた結果、そうと判断される別の事態の成立を述べる。	・基本的には、「らしい」の用法であるが、「ようだ」に置き換えることもできる。 ・「どうやら」「どうも」と共起しうる。	○	○
例(4)　山田先生が研究室の鍵を掛けていらっしゃる。どうやら先生は授業に行かれる｛らしい／ようだ｝。			
Ⅳ　伝聞情報や判断結果に基づいて、未知の事柄を推測する。	・「らしい」の用法で、「ようだ」にはない。 ・伝聞情報や判断結果に基づいていることを示す語句と共起しうる。 ・推測しているのが「未知の事柄」であることを示す語句と共起しうる。	×	○
例(5)　新聞によると、出生率が過去最低を記録したらしい。			

め、ここでは、「ようだ」「らしい」の意味と特徴、そして形式の分布について、先行研究をもとに本稿での枠組みをまとめる[1]。まとめたものが表１である。表中の「○」は形式がその意味と特徴を持つこと、「×」は持たないことを示す。

「ようだ」が基本的に持つ意味は、表１のⅠとⅡである。Ⅰの、「知覚で捉えた様子を非現実的に描写する」という意味用法を持つ「ようだ」はいわゆる例示や比況とよばれるものであり、知覚で捉えた様子を非現実的なものとして描写する。次に、Ⅱの、「知覚で捉えた様子を表す」という意味用法の「ようだ」であるが、これは、表１のⅡのＡの「知覚で捉えた様子そのものを描写する」ものと、Ｂの「知覚で捉えたことに基づいて判断した様子を述べる」もののように、さらに二つに下位分類される。このⅡのＡとＢとは、「目の前で見たそのままの様子」を述べるか、「目の前で見た言動から、判断し、目の前に現れていない様子」を述べるかの違いであり、そこには、知覚で捉えているという点で連続性があると考える。なお、この、「知覚で捉えた様子を表す」Ⅱの派生的意味として「婉曲」がある。例えば、「どうも、あなたのおっしゃっていることは、私には理解できないようです。」（日本語記述文法研究会2003：165より借用）といったものである。この用法は、先行研究でも指摘されていることであり、ここでは非過去形「ようだ」に「婉曲」の意味用法があることを指摘するに止めておく。

そして、「らしい」が基本的に持つ意味は、表１のⅢとⅣである。「ようだ」の意味用法にはない、いわゆる伝聞・推量とよばれるⅣの「らしい」は、「伝聞情報や判断結果に基づいて、未知の事柄を推測する」という意味用法を持つ[2]。そして、Ⅲの「知覚で捉えた状況を証拠として推測を加えた結果、そうと判断される別の事態の成立を述べる」という意味用法を持つ「らしい」であるが、表１中に、形式の分布を「○」「×」で示した通り、これは「ようだ」に置き換えることもできる。それは、このⅢの「らしい」が表１のⅡのＢの「ようだ」と、知覚で捉えているという点で連続しているからである。Ⅲにおける例(4)をⅡのＢの「知覚で捉えたことに基づいて判断した様子を述べる」という意味用法で解釈すれば、「どうやら山田先生は授業に行かれる様子だ」となる。つまり、話し手が「山田先生が研究室の鍵を掛けている」のを目の前で「見て」判断し、「山田先生は授業に行かれる」と様子を述べている、と言える。このように、Ⅲの「知覚で捉えた状況を証拠として推測を加えた結果、そうと判断される別の事態の成立を述べる」という意味用法を持つ「らしい」と連続するⅡのＢの「ようだ」が現れるのは、知覚で捉えられた状況とそこから判断されることが明確に分化していないと捉えられる場合であると考える。よって、Ⅲの「らしい」は、知覚で捉えた状況とそこから判断される事態とが明確に分化しているのが特徴であるが、知覚で捉えた状況とそこから判断される事態とが分化していないと捉えられる場合、「ようだ」に置き換えられる。

３．会話のテクストにおける「ようだった」「らしかった」

ここでは会話のテクストを見る。分析の対象とするのは小説の会話文である。フィクションにおける話し言葉ではあるが、現実の話し言葉と同じく、発話行為の場へ直接的・具体的に関係づけられている。

それでは、まず会話のテクストにおける「ようだった」のあり様について見たい。

⑹「今朝老人たちが僕の部屋の前で穴を掘っていた。何を埋めるための穴かはわからないけれど、とても大きな穴だった。僕は彼らのシャベルの音で目が覚めたんだ。それはまるで、僕の頭の中に穴を①掘っているようだった｛①'＊掘っているようだ｝。雪が降ってその穴を埋めた」

「他には？」

『世界の終わりとハードボイルド・ワンダーランド』

２．の表１のⅠの意味を持つ、この⑹の①「まるで、僕の頭の中に穴を掘っているようだった。」を、⑹の①'のように非過去形に置き換えることはできない。それはなぜであろうか。

⑹では、話し手である「僕」が、「他には？」と問う話し相手と会話をしている、その発話の現在を基準軸として、それより過去の時点にあたる「今朝」の出来事を話題にしている。その過去の時点の「今朝」、「僕」が知覚で捉えた「シャベル」で穴を掘る「音」を「僕の頭の中に穴を掘っている」様子として非現実的に描写しているのが⑹の①である。

このように、会話のテクストに出現する「ようだった」は、話し手が過去の時点の知覚で捉えた様子を、非現実的に描写する、もしくは、述べるという意味を持っている。そのため、過去のテンス的意味を持っており、「ようだ」に置き換えられない。

次の例でも確認ができる。

⑺「おじいちゃんは？」

「眼鏡にかなわなかった」

「どうして？」

「やくざな商売に手を染めていたしな。刑務所に入ったこともあるんだ。向こうの親は、そのあたりのことも①知っているようだった｛①'＊知っているようだ｝」

「でも、その人と一緒になるためだろう」

『世界の中心で、愛をさけぶ』

２．の表１のⅡの意味を持つ、この⑺の①の「知っているようだった」も、過去のテンス的意味を持っているため、非過去形「ようだ」に置き換えられない。⑺の①の「ようだった」では、「話し手」である「おじいちゃん」が孫と会話をしている、その発話の現在を基準軸として、それより過去の時点である「やくざな商売に手を染めていた」時に、知覚で捉えたことに

基づいて判断した「向こうの親」の様子を述べている。そのため、⑺の①'のように、「ようだ」に置き換えると、話し手である「おじいちゃん」が孫と会話をしている、その発話の現在の時点に、知覚で捉えた様子を表す意味を持ってしまう。つまり、現在のテンス的意味を持ってしまうため、この⑺の①の「ようだった」は、「ようだ」に置き換えられない。

２．の表１に挙げたように、「ようだ」が基本的に持つ意味は、「知覚で捉えた様子」を表すことである。知覚したのが過去であれば「ようだった」と過去形になり、知覚するのが現在であれば「ようだ」と非過去形になる。このように、知覚で捉えた様子が、非過去か過去かのどの時点であったかを位置付けることが、「ようだ」と「ようだった」の使い分けで可能になると言えよう。

一方、次の⑻⑼⑽の例のように、会話のテクストにおいて「らしかった」の使用は不自然である。

⑻「朔太郎は、死んだ人のことを考えると、なんとなく神妙な気持にならないかい」

ぼくは否定もせずに黙っていた。祖父はつづけた。

「死んだ人間にたいして、わしらは悪い感情を抱くことができない。利己的になることも、打算的になることもない。人間の成り立ちからして、どうもそういうことに①なっているらしい｛①'＊なっているらしかった｝。試しに、朔太郎が亡くなった彼女にたいして抱く感情を調べてみてごらん。悲しみ、後悔、同情……いまのおまえにとっては辛いものだろうが、けっして悪い感情ではない。悪い感情は一つも含まれていない。（後略）」

『世界の中心で、愛をさけぶ』

⑼　母親は反応を窺うように顔を上げた。ぼくは黙って頷いた。彼女は大きく息を吐いてつづけた。

「薬のおかげで、悪い細胞はだいぶ①消えてきているらしい｛①'＊消えているらしかった｝わ。先生も一時的に病気は良くなり、退院もできるだろうって。でも一度に全部やっつけてしまうことはできないの。（後略）」

『世界の中心で、愛をさけぶ』

⑽「あいつなあ、①死んだらしい｛①'＊死んだらしかった｝よ。今、警察の知り合いに電話したら調べてくれてねえ」

『顔に降りかかる雨』

２．の表１のⅢの意味を持つ⑻①「なっているらしい」も、また、表１のⅣの意味を持つ⑼①「消えているらしい」・⑽①「死んだらしい」も、過去形「らしかった」に置き換えられない。それは、「らしい」が持つ意味と関係がある。２．の表１のⅣに挙げたように、「らしい」

の形式だけが持つ意味は、推測するということである。推測するということは、基本的に、話し手の発話の現在において未知の事柄を推し測ることである。そのため、話し手の発話の現在を基準軸とする会話のテクストでは、非過去の意味を持つ「らしい」が使用されると考える。一方、過去の意味を持つ「らしかった」は、過去形で未知の事柄を推測するということになり、テンス的意味の上で矛盾するため、会話のテクストでは使用しにくくなる。

以上をまとめると次のようになる。

会話のテクストにおける「ようだった」「らしかった」のあり様

両形とも話し手の発話の現在を基準軸とする、絶対的な時間的位置付けを表す。基本的に非過去形と過去形とは、非過去の意味か過去の意味かで、テンス的意味の対立を示す。そのため、テンス交替ができない。

4．小説のテクストにおける「ようだった」「らしかった」

つづいて小説のテクストを見る。分析の対象とするのは小説の地の文である。小説は虚構の世界を語り手が語るテクストであるため、日常会話のような現実の話し言葉と異なり、発話行為の場への直接的・具体的な関係づけがないといわれている。

次の⑾は、語り手である「ぼく」が、「アキ」という女の子が白血病で亡くなった時点において、「アキ」が生きていたころの出来事を語っている箇所である。

⑾　ぼくたちが修学旅行から帰ってきたころ、アキには「再生不良性貧血」という病名がついていた。骨髄の働きが弱っているという医者の説明を、彼女は①信じているようだった｛①'＊信じているようだ｝。もちろんぼくにも、疑う理由はなかった。

『世界の中心で、愛をさけぶ』

この⑾の①の「ようだった」は⑾①'の「ようだ」に置き換えられない。それは、２．の表１のⅡの意味を持つこの⑾の①の「ようだった」では、語り手である「ぼく」にとっての語りの現在（「アキ」が亡くなった時点）を基準軸として、それより過去の時点である「ぼくたちが修学旅行から帰ってきたころ」に、「ぼく」が知覚で捉えたことに基づいて判断した「アキ」の様子を述べているからである。⑾の①'の「ようだ」に置き換えてしまうと、「ぼく」にとっての語りの現在（「アキ」が亡くなった時点）において、知覚で捉えたことに基づいて判断した「アキ」の様子を述べることになってしまうため、置き換えられない。

このように小説のテクストに出現する「ようだった」は、語り手が、語り手にとっての語りの現在を基準軸として、それよりも過去の時点に知覚で捉えた様子を、非現実的に描写する、

もしくは、述べるという意味を持っている。そのため、会話のテクストに出現する「ようだった」と同様、過去のテンス的意味を持っており、「ようだ」に置き換えられない。これは次の例でも確認ができる。

⑿ 「みんな」と彼女は言った。「もっとがんばらなきゃだめだって。しっかりご飯食べて、体力をつけて……吐き気が強くて何も食べられないって言うと、出された薬を飲まないからだって。でも、この吐き気では薬だって飲めない」

そのころにはアキも、自分の病気のことを①知っているようだった｛①'＊知っているようだ｝。誰が話したわけでなくても、本人には②わかってしまうものらしい｛②'？わかってしまうものらしかった｝。

「自分が死ぬなんて、いまでも想像がつかない。それなのに死は、もうすぐ目の前に来ている」

『世界の中心で、愛をさけぶ』

この⑿は、⑾と同じく、語り手である「ぼく」が、「アキ」という女の子が白血病で亡くなった時点において、「アキ」が生きていたころの出来事を語っている部分である。そして、２．の表１のⅡの意味を持つこの⑿の①の「ようだった」も、⑾の①と同様、語り手である「ぼく」が、「ぼく」にとっての語りの現在を基準軸として、それより過去の時点である「そのころ」に、知覚で捉えたことに基づいて判断した「アキ」の、「自分の病気のことを知っている」様子を述べている。そのため、⑿の①の「ようだった」は過去のテンス的意味を持つため、非過去形「ようだ」に置き換えができない。

一方、２．の表１のⅢの意味を持つ⑿の②の「らしい」は、捉え方によって意見が分かれるところであるが、ここでは、「ぼく」にとっての語りの現在（「アキ」が亡くなった時点）に判断される事態を述べていると考える[3]。つまり、⑿の①の「ようだった」で表されている過去の時点に知覚で捉えた「アキ」の様子を証拠として、「ぼく」の語りの現在において推測を加えた結果、病気のことは「誰が話したわけでなくても、本人にはわかってしまうもの」という判断を述べていると捉える。そのため、⑿の②の「らしい」は非過去のテンス的意味を持つため、②'のように過去形「らしかった」に置き換えると不自然であると考える[4]。

また、語り手が次の例のような場合がある。

⒀ そしてさらに十時十分、路線バスの終着点である奈良田集落に三軒残っていた留守宅の一軒について、巡回の捜査員から、閉め切った雨戸の隙間から中でテレビがついているような明かりが見える、という情報がPCの無線で入ってきたが、その瞬間「それだ！テレビだ！」と合田警部補は叫んだのだった。「水沢です！今すぐ立ち入りして下さい！」と続けて怒鳴ったその顔も、隣のもう一人の刑事の顔も、①ほとんど屍蝋のようだった｛①'＊ほとんど屍蝋のようだ｝。

『マークスの山』

⒀では、太線部「十時十分」に起こった出来事と、それにかかわる特定の作中人物「合田」と他の人々の様子が語られている。そして、波線部「その瞬間～刑事の顔も」を見ると、特定の作中人物「合田」以外の別の人物が、「合田」や「もう一人の刑事」の「顔」について述べているように感じられる。その、特定の作中人物「合田」以外の別の人物にとっての語りの現在を基準軸として、それより過去の時点である「十時十分」に、その別の人物が知覚で捉えた「合田警部補」や「もう一人の刑事」の「顔」を、「ほとんど屍蝋」の様子として非現実的に描写するのが、２．の表１のⅠの意味を持つ⒀の①である。これも過去のテンス的意味を持つため、「ようだ」に置き換えることはできない[5]。

以上をまとめると次のようになる。

小説のテクストにおける「ようだった」「らしかった」のあり様Ⅰ 両形とも物語の語り手、もしくは、特定の作中人物以外の別の人物が語り手となっている場合、語り手にとっての語りの現在を基準軸とする、絶対的な時間的位置付けを表す。会話のテクストと同じく、非過去形と過去形とは、非過去の意味か過去の意味かで、テンス的意味の対立を示す。そのため、テンス交替ができない[6]。

では、次の「ようだった」はどのようなあり様を示しているのだろうか。

⒁「そうだわ。彰子ちゃん、あの時に、女の子のことを話していたことがあったじゃない。ママ、覚えてない？」

ママは①覚えていないようだった｛①’覚えていないようだ｝。バーテンも同様だ。

「どういうことかな？」と本間は訊いた。マキちゃんは彼の肘をやんわりとつかんで寄ってきた。爪が尖っていた。

『火車』

２．の表１のⅡの意味を持つ、この⒁の①の「ようだった」は、特定の作中人物である「本間」にとっての出来事時において、つまりは、「ママ、覚えてない？」と「ママ」が「マキちゃん」に尋ねられた時点において、「本間」が知覚で捉えたことに基づいて判断した「ママ」の様子を述べているものである。そして⒁の①の「ようだった」は、⒁の①’の「ようだ」に置き換えられる。

次の⒂の①「らしかった」も非過去形「らしい」に置き換えられる。

⒂「どう猶予ならんのですか」

そう応じた刑事部長は、まだ悠長な厭味を①続けるつもりらしかった｛①’

続けるつもりらしい}。

「これ以上、犠牲者を増やすわけにはいかない。決まっているでしょうが！」

検事はヒステリーを爆発させ、「猶予がないというのであれば、警察にこれ以上隠し事はしないでもらいたいですな」と応えて、刑事部長は勝ち誇ったような冷笑を見せた。

一方、官僚たちの片隅でそれを聞かされる合田は、反吐が出そうな嫌悪に駆られて奥歯を噛んだ。

『マークスの山』

２．の表１のⅢの意味を持つ、この⒂の①の「らしかった」は、特定の作中人物である「合田」にとっての出来事時である、「官僚達の片隅」で「刑事部長」や「検事」たちのやり取りを「聞かされ」ている時点において、「合田」が「刑事部長」の「どう猶予ならんのですか」という発言を証拠として推測を加えた結果、判断される事態を述べるものである。

このように、⒁の①「ようだった」と⒂の①「らしかった」が、それぞれ、非過去形の⒁①'「ようだ」と⒂の①'「らしい」に置き換えられるのはなぜであろうか。

小説のテクストでは、虚構の物語を語り手が語る際、語り手にとっての語りの現在を基準軸として、物語（過去の出来事）を語るのが基本である。この場合に、非過去（語り手にとっての語りの現在）か、過去（物語の内容となる過去の出来事）か、といった絶対的位置付けの必要が生じる。しかし、⒁⒂のように、物語の特定の作中人物にとっての出来事時を基準軸として、特定の作中人物がかかわる出来事や特定の作中人物の心情が語られる場合がある。そうした場合には、非過去か過去かといった絶対的位置付けは必要がなくなり、工藤（1995）が言うように、モダリティの非過去形と過去形とは「描出話法」として、視点の相違として対立する。非過去形であれば特定の「作中人物の知覚体験性＝内的視点」として、特定の作中人物の意識の直接的再現がされる。一方、過去形では、「作中人物の意識の対象化＝外的視点化」が起こり、特定の作中人物の意識の直接的再現ではなく、語り手による物語（過去の出来事）の語りに近づく。そしてこのようにテンス的意味の対立がないため、「ようだった」は「ようだ」に、「らしかった」は「らしい」に置き換えられると考える。

また、語り手が物語の特定の作中人物となっている場合がある。

次の⒃の場面は、物語の特定の作中人物となった、高校生の「ぼく」と「アキ」とが授業を受けているところである。⒃は、⒁⒂と異なり、語り手としての「ぼく」が、「アキ」が白血病で亡くなった時点において、「アキ」が生きていたころの出来事を語っていない。⒃の「ぼく」は、物語の語り手として、語りの現在に留まらず、「アキ」が生きていたころの過去の出来事である、物語の中の特定の作中人物となっている。

⒃　作品の背景を説明する教師の話に耳を傾けながら、アキはテキストに目を落

としたまま、いま読み終えたばかりの物語を胸のなかで①反芻しているようだった｛①'反芻しているようだ｝。前髪が垂れて、形のいい鼻梁を覆っている。ぼくは半ば髪に隠れた彼女の耳を見た。また小さくめくれた唇を見た。どれもこれもが、けっして人間の手では引くことができない微妙な線によって形づくられており、じっと眺めていると、それらがすべてアキという一人の少女に収斂していくことが、つくづく不思議な出来事に思えてくる。その美しい人が、ぼくを思ってくれている。

『世界の中心で、愛をさけぶ』

物語の特定の作中人物となった「ぼく」は授業を受ける高校生となり、その出来事時である授業時において、知覚で捉えたことに基づいて判断した「アキ」の様子が⒃の①で述べられている。⒁の①と同様、⒃の①の「ようだった」は過去のテンス的意味を持たないため、⒃の①'の「ようだ」に置き換えられる。また⒃の点線部も全て、特定の作中人物となった「ぼく」にとっての、授業時という物語の出来事時における継起性や同時性を表している。

この点を「らしかった」についても確認しておく。次の例⒄は、「私」がある「男」から「成瀬」に関する話を聞いている場面である。

⒄　ほとんど耀子から聞いていた話と同じだった。だが、ナルセモータースの親会社がこういう手合いとは耀子も知らなかっただろう。男がこんな昔の話をするのは、ドジをした成瀬に対する①罰らしかった｛①'罰らしい｝。

私は成瀬の顔を見た。成瀬は窓の方を向いている。

『顔に降りかかる雨』

この⒄では、「私」は、⒃の例と同じく、物語の語り手として、語り手にとっての語りの現在に留まらず、ある「男」から「成瀬」に関する話を聞いている物語の特定の作中人物となっている。そのため、２．の表１のⅢの意味を持つ、この⒄の①の「らしかった」では、特定の作中人物となった「私」の、ある「男」から話を聞いている出来事時において、ある「男」が話す「昔の話」を証拠として推測を加えた結果、判断される事態を述べる。そのため、この⒄の①の「らしかった」は、語り手である「私」にとっての語りの現在を基準軸として、それよりも過去の時点であるというテンス的意味を持っていない。テンス的意味の対立がないため、「らしかった」は「らしい」に置き換えられる。

次の例⒅も「私」が物語の特定の作中人物となっている。⒅の場面は、物語の特定の作中人物となった「私」が「彼女」の指示通りに行動しようとするところである。

⒅　スーツは仕立ての良いつるつるした生地で、彼女の顔もそれと同じくらいつるつるしていた。女は私の顔をしばらく確認するように眺めてから、私に向ってこっくりと肯いた。どうやら〈こちらへ来るように〉という①合図らしかっ

た {①'合図らしい}。私は小銭の勘定をあきらめて両手をポケットから出し、エレベーターの外に出た。

『世界の終わりとハードボイルド・ワンダーランド』

⒄の①の「らしかった」と同様、２．の表１のⅢの意味を持つ、この⒅の①の「らしい」では、特定の作中人物となった「私」の、「彼女」と向き合う出来事時において、「彼女」が「私に向ってこっくりと肯いた」ことを証拠として推測を加えた結果、判断される事態（「〈こちらへ来るように〉という合図」が出されたこと）を述べる。そのため、この⒅の①の「らしかった」も過去というテンス的意味を持っておらず、⒅の①'のように「らしい」に置き換えられる。

以上をまとめると次のようになる。

小説のテクストにおける「ようだった」「らしかった」のあり様Ⅱ

両形は、特定の作中人物、もしくは、語り手が特定の作中人物となった場合、作中人物にとっての出来事時を基準軸とするため、絶対的な時間的位置付けを表さない。そのため、非過去形と過去形とは視点の相違として対立しており、非過去形であれば特定の作中人物の意識の直接的再現がされるが、過去形では、作中人物の意識の対象化が起こる。よって、会話のテクストと異なり、非過去形と過去形とは、非過去の意味か過去の意味かのテンス的意味の対立をしない。したがって、テンス交替ができる。

5．まとめ

以上の考察から、現代日本語の認識的モダリティの「ようだ」「らしい」のテンス交替のあり様が、テクストごとに異なることを明らかにした。それらを図に示したのが表２である。表２に示した通り、テンス交替のあり様は、発話主体と発話時の基準軸と大きく関係している。

表２の①と②のテクストでは、非過去か過去かでテンス的意味の対立があるため、「ようだ」「らしい」はテンス交替ができない。その場合、①と②のテクストでは、発話時の基準軸に、未来か現在か過去かという絶対的な時間的位置付けが生じるという類似点が見られる。しかし表２の③のテクストでは、非過去か過去かでテンス的意味の対立がないため、「ようだ」「らしい」はテンス交替ができる。その場合、③のテクストの発話時の基準軸には、未来か現在か過去かという絶対的な時間的位置付けが生じない。そのため、表２の③のテクストは、①・②のテクストと発話時の基準軸に相違点があり、テクスト間の特徴には隔たりがあるといえる。

今後は、会話や小説だけでなく、発話主体と発話時の基準軸という観点から、会話と小説との中間に位置すると考えられる新聞のテクストを取り上げ、そこに特有の「ようだ」「らしい」のテンス交替のあり様をも考察したい。本稿における枠組みをさらに精緻なものにし、過去形

を持つ他のモダリティ形式のテンス交替のあり様についても分析していきたい。

表２　「ようだ」「らしい」のテンス交替のあり様とテクストとの関係

	テクスト	発　話　主　体		発話時の基準軸	「ようだ」「らしい」のテンス交替	テンス的意味の対立
①	会話文	話　し　手		話し手にとっての発話の現在	不可	あり
②	地の文	虚構	・語り手 ・特定の作中人物以外の別の人物が語り手となっている場合	語り手にとっての語りの現在		
③	地の文	虚構	・特定の作中人物 ・語り手が特定の作中人物となっている場合	作中人物にとっての物語の出来事時	可	なし

〔注〕

(1)菊地康人（2000）、日本語記述文法研究会（2003）、宮崎和人（2002）で提示されている「ようだ」および「らしい」の理論的枠組みを参考にした。

(2)本稿では今回、「ようだ」「らしい」の意味特徴について上記注（１）の先行研究をもとに枠組みをまとめ、結果、表１のⅣの「伝聞情報や判断結果に基づいて、未知の事柄を推測する」意味用法は「らしい」の形式だけが持つとした。しかしながら、「それはそうと街で君の影の話を耳にしたよ」と大佐はパンでシチューの残りをすくいとりながら言った。「話によれば君の影はずいぶん元気をなくしておるようだ。口にしたものはあらかた吐いてしまって、地下のベッドに三日も寝たきりらしい。もう長くはないかもしれん。（後略）」（『世界の終わりとハードボイルド・ワンダーランド』）このように、「話によれば」という伝聞情報に基づいて、「君の影はずいぶん元気をなくしておる」という推測を述べる形式として「ようだ」が現れている。この点については、今後、本稿での「ようだ」「らしい」の意味特徴の枠組みを捉え直し、明らかにしたい。

(3)物語の語り手である「ぼく」が、語りの現在に留まらず、「アキ」が生きていた過去の時点である「そのころ」に、「アキ」と会話をしている物語の特定の作中人物となっていると捉えた場合、作中人物にとっての出来事時を基準軸とするため、⑿の②の「わかってしまうものらしい」は絶対的な時間的位置付けを表さないと考えられる。そのとき、②'の「わかってしまうものらしかった」と置き換えができる。

(4)ただし、今回採取した用例の中で、語り手が、語り手にとっての語りの現在を基準軸として、「らしい」で推測を述べる用例と考えられるものは、この⑿の②の「わかってしまうものらしい」だけであった。

(5)なお、今回採取した用例には、特定の作中人物以外の別の人物にとっての語りの現在を基準軸として、未知の事柄を推測する非過去形「らしい」は現れなかった。また、特定の作中人物以外の別の人物にとっての語りの現在を基準軸とする過去形「らしかった」も見られなかった。

(6)語り手にとっての語りの現在を基準軸とする小説のテクストでは、会話のテクスト同様に、基本的に非過去の意味を持つ「らしい」が使用されると考えられる。しかしながら、上記の注（３）（４）で述べたように用例数が十分と言えず、今後、裏付けに足る用例数をもとに明らかにしたい。

〔参考文献〕

庵功雄（2006）「モダリティ形式のタ形に関する一考察」『日本語文法の新地平　2　文論編』くろしお出版
奥田靖雄（1984）「おしはかり㈠」『日本語学』、3-12
――――（1985）「おしはかり㈡」『日本語学』、4-12
菊地康人（2000）「『ようだ』と『らしい』―「そうだ」「だろう」との比較も含めて―」『国語学』第51巻1号、国語学会
工藤浩・仁田義雄・森山卓郎（2000）『日本語の文法　3　モダリティ』岩波書店
工藤真由美（1995）『アスペクト・テンス体系とテクスト―現代日本語の時間の表現―』ひつじ書房
高橋太郎（1985）『現代日本語動詞のアスペクトとテンス』秀英出版
日本語記述文法研究会編（2003）『現代日本語文法　4　第8部モダリティ』くろしお出版
野田尚史（1989）「真性モダリティをもたない文」『日本語のモダリティ』くろしお出版
――――（1991）『はじめての人の日本語文法』くろしお出版
野林靖彦（1999）「類義のモダリティ形式『ヨウダ』『ラシイ』『ソウダ』―三水準にわたる重層的考察―」『国語学』197、国語学会
宮崎和人（2002）「序章」「第4章　認識のモダリティ」『新日本語文法選書　4　モダリティ』くろしお出版

〔用例出典〕

片山恭一（2006）『世界の中心で、愛をさけぶ』小学館文庫
桐野夏生（1996）『顔に降りかかる雨』講談社文庫
高村薫（2003）『マークスの山』講談社文庫
宮部みゆき（1998）『火車』新潮文庫
村上春樹（1988）『世界の終わりとハードボイルド・ワンダーランド』新潮文庫

インドネシアにおける
高校日本語教師研修に関する一考察
―西ジャワ州・東ジャワ州のビリーフ調査結果を通して―

小原亜紀子・栗原明美

〔キーワード〕インドネシア人高校日本語教師、ビリーフ、教師研修、コミュニケーション重視

〔要旨〕

インドネシアで国際交流基金ジャカルタ日本文化センターが実施しているインドネシア人高校日本語教師研修をより効果的なものにすることを目的として、西ジャワ州と東ジャワ州のインドネシア人教師を対象としたビリーフ調査を実施した。その結果、彼らは、現在のコミュニケーションを重視した授業内容及び授業方法については肯定的に捉えているものの、具体的な学習スタイルについては文法を重視していることがわかった。すなわち、「コミュニケーション重視の授業」を漠然としたイメージで捉えており、コミュニケーションに重点をおいた学習方法は具体的には把握できていないということである。このことから、今後の研修の改善点として、1）教授法の理論を補強し、それを実際の教授活動と結びつける方法を考える時間を作る、2）コミュニケーション重視の授業を実際に体験し、実際の高校での授業との関連を考える時間を設ける、といったことが考えられる。

1．はじめに

インドネシアでの日本語教育は、中等教育機関（高等学校）がインドネシア国内の日本語学習者の7割以上を占める点が特徴的である。学校数は約430機関、教師数は約530人、学習者数は約62,000人に上る（国際交流基金海外日本語教育機関調査2003より）。

国際交流基金は、これら中等教育機関に対してジュニア専門家を派遣し（2007年7月現在5地域5名[(1)]）、インドネシア人高校日本語教師（以下「インドネシア人教師」）に対する支援を行っている。ジュニア専門家は、国際交流基金ジャカルタ日本文化センター（以下「ジャカルタセンター」）が実施するインドネシア人教師対象の研修への出講や、地域業務として、配属校勤務[(2)]、日本語教師会の支援、日本語の勉強会や小研修[(3)]の実施などに取り組んでいる。

筆者は、2005年にインドネシア派遣となり、その後2年間、上記のような業務に携わってきたが、教師研修に参加した教師の授業を観察していて[(4)]、その効果に疑問を感じることがある。研修の内容、方法の問題点もあるが、その他の原因として、彼らの持つビリーフと現状に齟齬

があるために、研修で得た知識が十分に生かせないのではないかと考えた。

現在、インドネシアの高校における日本語授業のカリキュラムでは、コミュニケーション能力を伸ばすことが重視され、研修でも、「コミュニケーションを目標とした授業の流れの理解」が目標とされている（藤長・古川・エフィ（2006））。しかし、教師の多くは、文法説明をメインとした講義形式の授業で日本語を学習しており、ゲームやインタビューといったコミュニケーションのための教室活動を使用した学習を自分自身が体験していない。この学習経験から、「文法説明が大切だ」「ゲームは遊んでいるようで教室では不適切だ」というビリーフが彼らの中に作られていれば、現在の教授法に対して違和感を覚え、いくら研修で学んでも実際の授業に取り入れられないであろう。

さらに、教師研修を実施する側が、インドネシア人教師のビリーフを知らず、結果としてそれを無視した形で講義を行っても、知識の定着は難しい。研修する側が参加者のビリーフを把握した上で研修内容を検討し、提供することが必要であると考える。

本稿では、インドネシア人教師を対象として実施したビリーフ調査結果から、研修に関わる項目を報告する。そこから、今後の研修の改善点を検討することを目的としている。

2．先行研究

1980年代後半から、学習者を中心とする考え方が浸透するとともに、学習者のビリーフを調査し、それを理解した上で教授活動を行おうとする動きが広まってきた。Horwitz（1987）が指摘するように、学習者のビリーフは教室活動への取り組みやストラテジーに大きな影響を及ぼすためである。

Horwitz（1987）は、学習者のビリーフを「言語学習の適性」、「言語学習の難易度」、「言語学習の性質」、「コミュニケーション・ストラテジー」、「言語学習の動機」で５分類したBALLI（Beliefs About Language Learning Inventory）を使用し、成人ESLの学習者を対象としてビリーフ調査を行った。日本語教育でも、BALLIを利用したビリーフ調査が行われ、板井（1999、2000）、山本（1999）、片桐（2005）、和田（2007）などにより、さまざまな国の学習者の持つビリーフが明らかにされてきている。

BALLIを援用したビリーフ調査は、学習者だけでなく、教師に対しても進められ、海外における日本人教師とノンネイティブ教師の協力体制円滑化や教師研修、教材開発などの基礎データとされている。岡崎（2001）は、日本人教師と中国人教師の円滑な連携のために、日本人日本語教師と中国人日本語教師のビリーフを比較検討し、日本人教師には教養としての、中国人教師には実用としての外国語学習を志向する傾向が強いことを明らかにした。若井・岩澤（2004）では、ハンガリー人日本語学習者のビリーフの傾向を分析するとともに、ハンガリー人教師と日本人教師のビリーフを調べた。その結果、ハンガリー人教師については、自分がな

ぜそのようなビリーフを持つに至ったかを振り返ることで、教師としての自分自身の役割について捉えなおす必要があり、日本人教師については、ハンガリー人学習者とのビリーフの隔たりに注意を向ける必要があると提言している。木谷（1998）は、極東ロシアの学生の言語学習観を調べ、その分析結果を基に今後の教師研修の内容や方法を考案している。例えば、従来極東ロシアの学習者は正確な日本語運用を重視すると思われていたが、間違いや誤りに対する寛容度も比較的高く、コミュニケーション重視の教室活動にも積極的に参加できる可能性があることがわかった。そのため、今後はそれを実現できるような具体的な教室活動をロシア人教師とともに考える必要があると考察している。久保田（2005、2006）は、単一に捉えられがちな海外に対する日本語支援をより効果的にするために、ノンネイティブ日本語教師のビリーフを調査した。その結果、教授対象別分析においては、指導内容に関する項目について初等教育に携わる教師に特徴的な傾向が見られ、地域別分析においては、国によって異なる傾向が現れた。特に「正確さ志向」への「地域」の影響は大きく、各地域の言語教育の方針との関係が示唆された。

以上のような教師に対するビリーフ調査の流れの一環として、本稿では、インドネシアにおいて現在実施している研修内容及び方法の改善の参考とするために、インドネシア人高校教師を対象に、BALLIを利用したビリーフ調査を行った。

なお、先行研究においては、「BELIEFS」「ビリーフス」等の用語が使用されているが、本稿では「ビリーフ」で統一し、言語の学習や教授についての信念や考え方を指すものとする。

3．教師研修の概要

ジャカルタセンターは、インドネシア教育質保証センター（PPPPTK　Bahasa）と共催で、年に1－2回、普通高校・宗教高校の現職日本語教師向け研修を実施しており、各地域から将来有望とされるインドネシア人教師が参加している。経験の浅い教師を対象とした基礎研修と、基礎研修を優秀な成績で終了した教師を対象とした継続研修があり[5]、どちらも期間は2週間で、うち一週間を日本語演習、もう一週間を教授法演習（教案の書き方、評価法等）に充てている（実施経緯、詳細は藤長・古川・エフィ（2006）参照）。

この教授法演習で目標とされる教授法及び授業内容は、インドネシア国家教育省が作成するカリキュラムに準拠している。カリキュラムはおよそ10年ごとに改訂されているが[6]、1994年改訂以降は話題シラバスが採用され、外国語学習の目標をコミュニケーション能力の養成に置いている。ここでは、テーマに沿って場面を設定してコミュニケーション練習を行うことが求められており、このコミュニケーション重視の考え方は現行の2004年カリキュラム[7]にも継承されている（藤長・古川・エフィ（2006）参照）。

上記教師研修において、基本の形として提示している授業の流れは、「導入→基本練習→応

用練習」である。これは、国際交流基金（2007）でも「コミュニケーション能力を育てる授業」として紹介されている。各段階の目的は以下のとおりである（国際交流基金2007：13)。

導入：学習項目の形と意味を理解する

基本練習：⑴　学習項目の形を正しく言ったり書いたりできるように練習する

⑵　学習項目の形を、意味と結びつけて正しく言ったり書いたりできるように練習する

応用練習：実際のコミュニケーションでの使い方を練習する

基本練習では、「反復練習」「代入練習」「変換練習」などのオーディオリンガルの練習方法を用いて、クラス全体やグループでの一斉練習や個人練習を行うよう指導している。それに続く応用練習では、「ゲーム」「ロールプレイ」「インフォメーションギャップ」「インタビュー」といった活動が取り入れられ、基本練習で覚えた文型を実際に使ってみる場を学習者に与えている。

本稿では、この授業の流れと、コミュニケーション重視という目標について、インドネシア人教師がどのようなビリーフを持っているかを調査対象としている。

４．調査方法

調査項目は、「外国語学習の性質」「学習スタイル」「コミュニケーション・ストラテジー」「教師の役割」「媒介語」「文字学習」「高校での外国語教育の目的」「文化と言語」の８分類53項目である（詳細は添付資料参照)。「外国語学習の性質」「コミュニケーション・ストラテジー」についてはHorwitz（1987)、「学習スタイル」「教師の役割」「媒介語」については板井（1999)、「文字学習」については片桐（2005)、「文化と言語」については板井（1997）を主に参考とし、質問の文言をインドネシアの実情に合わせて加筆・追加した。対象者がすべて高校の日本語教師であることから、「高校での外国語教育の目的」という調査項目群を追加している。なお、この分類は、必ずしも先行研究とは一致していない。

それぞれの質問に対して、１「強く賛成する」、２「賛成する」、３「賛成でも反対でもない」４「反対する」、５「強く反対する」の５段階評定方式で回答することとした。また、回答に際して、教師としてではなく、「学習者の立場で答えること」を求めた。これは、「教師としてかくあるべき」といった、理想像にとらわれることのないビリーフを引き出すことを目的としている。調査用紙にはインドネシア語を使用している。

今回のアンケートは記名式を採用した。これは本調査をビリーフ調査のみに終わらせることなく、今後の教師指導のデータとして使用するためである。

ビリーフ調査と同時に、年齢、日本語学習歴、日本語教授歴、研修参加歴、日本語能力等を調査しているが、本稿ではその結果を分析の対象としていない。

5．調査対象者

西ジャワ州、東ジャワ州の高校で教えるインドネシア人教師に調査用紙を配布し、156名から回答を得た。西ジャワ州が85名、東ジャワ州が71名である。

6．調査期間

西ジャワ州では、ビリーフ調査用紙を2007年１月30日の日本語教師会で配布し、２月半ばまでに筆者に郵送するよう指示をした。東ジャワ州では、2007年１月から４月までに行われた東ジャワ州日本語教師会や、各地方都市で行われる教師会支部の勉強会で調査用紙を配布し、記入を依頼した。

7．調査結果と分析

ビリーフ調査の結果を報告する。

以下の２点を分析の観点とし、それぞれに関係がある項目の調査結果を取り上げる。

1　高校の日本語教育カリキュラムが目指すコミュニケーション重視の授業を、インドネシア人教師は受け入れられるかどうか。

2　ジャカルタセンターの研修で扱われている授業の流れや授業方法を、インドネシア人教師は受け入れられるかどうか。

7.1　コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ

コミュニケーション重視という目標に関係がある項目を「外国語学習[8]の性質」「学習スタイル」「コミュニケーション・ストラテジー」の調査項目群から取り出し、それぞれ表１から表３にまとめた。それぞれの傾向について見ていく。

以下、表中における網掛け部分は、各項目に対する回答の最頻値である。表中の「番号」は、調査用紙内での項目番号である。

「外国語学習の性質」から、コミュニケーション重視に関連のあるものを次頁表１にまとめた。これらに関しては、おおむね、コミュニケーション重視の授業に適したビリーフを持っていると考えられる結果が出ている。

カリキュラムについては、会話・文法どちらについても肯定的に捉えられているが、文法〔項目25、平均2.63（以下、〔　〕内の数値の表記は同様とする）〕より会話に賛意が強い〔22、2.32〕。「話す・聞く」〔37、1.47〕と「読む・書く」〔41、1.62〕についても、ともに強く賛成に傾いているが、「話す・聞く」の方がより重要だと考えられている。

その上で、授業内容についても、会話ができるようになるためには文法の学習だけでは十分ではなく、そのための会話練習が必要だと感じている〔45、3.21〕〔49、2.02〕。

表１　コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（「外国語学習の性質」）

番号	質　問　項　目	強く反対				強く賛成	平均
		1	2	3	4	5	
22	日本語学習では、会話中心のカリキュラムが最もいい。	18	80	50	6	2	2.32
25	日本語学習では、文法中心のカリキュラムが最もいい。	11	57	68	16	3	2.63
37	日本語の学習では話したり聞いたりする練習が重要である。	85	70	0	1	0	1.47
41	日本語の学習では読んだり書いたりする練習が重要である。	63	90	3	0	0	1.62
45	会話練習をしなくても､学習した文法項目をつなげれば会話はできる。	8	29	53	55	11	3.21
49	文法や語彙だけ学習しても、会話の練習をしなかったら、日本語を話せるようにはならない。	37	89	23	4	3	2.02

次に、「学習スタイル」から２項目を取り上げ、表２に示した。

表２　コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（「学習スタイル」）

番号	質　問　項　目	強く反対				強く賛成	平均
		1	2	3	4	5	
42	時間がかかっても、やさしい文型から難しい文型へ徐々に積み上げて学習していくほうが、最終的には実力がつく。	89	62	4	1	0	1.47
46	文型を積み上げるよりも、実際の生活の中でよく使う会話や表現を勉強したほうがいい。	7	36	65	44	4	3.01

ここで見る限りでは、コミュニケーション重視の授業とは異なる結果が現れている。文型を積み上げていく学習スタイル〔42、1.47〕の方が効果的と考えられており、会話や表現を学習することについては、やや否定寄りの見解を示している〔46、3.01〕。会話の練習は必要ではあるが、日本語の上達という側面で捉えると、会話より文法学習を重視するようである。

最後に、「コミュニケーション・ストラテジー」の分類の全ての項目の調査結果を表３に示す。これは、誤用や正確さの捉え方という点で、コミュニケーション重視の授業と関連が深いと考えるからである。

会話においては、正確さよりも通じることを重視し〔20、2.55〕、わからない語は推測することも是認している〔24、2.71〕。この回答からは「曖昧さの許容」が認められる。しかし、それ以外の項目からは、正確さに重きを置いていることが伺える。

発話の際には、発音にも〔50、1.72〕文法にも〔11、1.94〕正確さを求め、初級の段階から誤用訂正が必要であると考えている〔16、1.75〕。学習においても、曖昧なまま放置しておくことができず、詳細な文法説明を求める傾向にある〔４、1.69〕。これらの傾向は、上記の項

表３　コミュニケーション重視の授業に関するビリーフ（「コミュニケーション・ストラテジー」）

番号	質　問　項　目	強く反対				強く賛成	平均
		1	2	3	4	5	
20	日本語を話すとき、文法的に間違っていても、相手に通じればそれでいい。	15	71	45	19	6	2.55
24	日本語を読んだり聞いたりしているときにわからない語が出てきたら、その語の意味を推測してもかまわない。	6	73	47	20	10	2.71
50	正確な発音で日本語を話すことは重要である。	58	87	9	1	1	1.72
11	正確な文法で日本語を話すことは重要である。	52	73	22	7	2	1.94
16	日本語の学習をしていて、初級の段階で誤用が直されなかったら、それが中上級になっても残ってしまい、あとで直すことが難しくなる。	65	70	15	4	1	1.75
4	日本語を学習していて、文法についてよくわからない点が出てきたら、それをはっきりさせないと落ち着かない。	65	82	4	2	3	1.69

目20、24の回答に見られる「曖昧さの許容」の度合いよりも強い。

以上のことから、インドネシア人教師は、わからないことや間違いを許容するよりも、詳細な文法説明と誤用の訂正を好む傾向にあると言える。

7.2　授業方法に関するビリーフ

次に、教師研修で扱っている授業の流れ、授業方法に対してどう考えているかを見る。

ここでは、３で述べた授業の流れの中の「基本練習」と「応用練習」についてのビリーフを、「学習スタイル」から見る。

表４　授業方法（基本練習）に関するビリーフ（「学習スタイル」）

番号	質　問　項　目	強く反対				強く賛成	平均
		1	2	3	4	5	
34	日本語の学習で、大量の反復練習は重要だ。	34	90	27	5	0	2.02
3	日本語を学習するとき、ひとりひとり言わされる口頭練習は好きではない。	5	8	29	71	43	3.89
23	日本語学習の教室の口頭練習で、ひとりひとり言うよりもみんなでいっしょに言うほうが効果的だ。	28	51	44	29	4	2.55

基本練習に関連するビリーフを上記表４にまとめた。

反復練習の重要性に賛意を示しており〔34、2.02〕、オーディオリンガルの方法を用いた基

本練習に抵抗はないという結果が出た。

項目３、23については、インドネシア人教師が行う授業の基本練習の中で、個別にあてて発話させるよりもクラス全体でコーラスさせることが多いことから調査項目とした。その結果、自分の好き嫌いで言えば、個別の練習は嫌いではないようである〔３、3.89〕。効果の面で言えば、全体のコーラスの方が個別の練習より効果的だと考えている〔23、2.55〕という傾向が出たが、それほど強い賛意は見られず、数値に若干のばらつきが見られる。よって、基本練習で行っている全体（グループ）の一斉練習と個別練習のいずれについても、インドネシア人教師にはおおむね受け入れられると言える。

次に、応用練習に関連するビリーフを表５で見る。これについても、研修で示されている授業方法は受け入れられると考えられる結果となった。ゲームなどの活動を好み〔７、3.83〕、それらに効果があると考えている〔30、1.87〕。また、自分が受けてきた講義形式の授業[9]よりも今のコミュニケーション活動を取り入れた方法の方がいいと感じている〔８、3.78〕。

表５　授業方法（応用練習）に関するビリーフ（「学習スタイル」）

番号	質　問　項　目	強く反対				強く賛成	平均
		1	2	3	4	5	
7	日本語学習のクラスで、ゲームなどの活動は勉強している気がしないから好きではない。	4	11	36	62	43	3.83
30	日本語の学習で、ゲームやペアワークを使った学習者同士の教室活動は効果がある。	40	97	19	0	0	1.87
8	日本語を学習するとき、自分で会話などの活動をするよりも、教師から講義形式で教えてもらうほうが自分には向いている。	2	8	53	52	41	3.78

８．考察

上述の分析の観点についての調査結果を以下にまとめる。

１　高校の日本語教育カリキュラムが目指すコミュニケーション重視の授業を、インドネシア人教師は受け入れられるかどうか。

→　受け入れられると考えられる。しかしながら、彼らが好む学習スタイルやコミュニケーション・ストラテジーには、文法重視の姿勢が見られる。

２　ジャカルタセンターでの研修で扱われている授業の流れや授業方法を、インドネシア人教師は受け入れられるかどうか。

→　受け入れられると考えられる。自分が今まで受けてきた講義形式の授業よりもいいと感じている。

筆者の「インドネシア人教師は、現在のカリキュラムが目標とする授業に対して否定的なビリーフを持っている。だから、研修の効果が上がらない」という予想は、コミュニケーション重視という目的とその授業方法については覆された。しかし、学習スタイルやコミュニケーション・ストラテジーに見られる「文法重視の姿勢」に研修における今後の課題が指摘できると考える。

インドネシア人教師に文法を重んじる傾向があることは、久保田（2007）で指摘されており、本調査での「文法シラバス」に対する賛意の高さや、「文法積み上げ」「正確な文法で話すこと」への肯定にもそれが伺える。こうした文法を重んじる姿勢は、ビリーフ調査の結果のみならず、彼らが講義形式の文法説明をメインとした日本語学習経験を持っていることや、1984年の高校カリキュラムでは構造シラバスが採用されていたということにも反映されており、インドネシアの語学学習に関しての一般的な傾向と捉えてよかろう。そういった土台に、コミュニケーション重視という考え方が、国家教育省によって、いわば上から与えられる形でカリキュラムに導入されたのが、現在の状況である。つまり、インドネシア人教師、広くはインドネシア人にとって、現在の語学学習のスタイルは、まだ歴史の浅い新しいものなのである。

このような背景を踏まえた上で、もう一度インドネシア人教師のビリーフを見ると、彼らは、漠然と「会話練習は大切か」と問われれば「大切だ」と答えるが、より踏み込んで学習スタイルを問うと「会話表現を学ぶより文法を積み上げた方がいい」と考えていることがわかる。さらに、具体的に「誤用について」「正確さについて」といった記述で問いかけると「間違いの訂正はすべきだ」「正確さは大切だ」と答え、感覚的に「どう感じるか」というと「わからないと落ち着かない」となる。つまり、上から新たに与えられた「会話」「コミュニケーション」というものを、漠然と「いいもの」「大切なもの」と考えてはいる。しかしそれが具体的な教室活動にどう結びつくのか、従来の方法と何が違うのかというところまで理解できていないのではないだろうか。そうであれば、例えば文法や発音の間違いを会話の練習中に訂正しすぎれば、コミュニケーション活動の進行を阻むことになるということには考えが至らないであろう。この、彼らの持つ全体像と細部への認識の違いが、彼らの授業や言動に表れ、筆者の目には、「研修の効果がない」と映ってしまっているのではないか。つまり、彼らがコミュニケーション重視の授業を「ビリーフで否定しているからしない」のではなく、「全体的にビリーフで肯定しているけれども、具体的な実現の方法がまだよくわかっていないから実行しない」ということが問題点として指摘できるのである。

このような状況が、インドネシア人教師が学習者としてコミュニケーションを重視した授業を経験したことがないことに起因すると言えなくもない。具体的なイメージを持っていないところに、にわかに実践的な研修を受けても、定着が難しいのはやむをえないことであろう。しかしそれは、現在行っている研修の中で、「文法重視の学習方法と現在の方法との違い」や「コ

ミュニケーション能力を伸ばすための具体的な活動」を、十分に伝えられていないということを示しており、それが今後の研修において改善すべき点となるのではないか。

本調査の結論として、今後の研修内容の課題について考えたい。

9．研修における今後の課題

研修における今後の課題として、以下に２点挙げる。

1　コミュニケーションを目標とした授業を行うためには、どのような教授行動を取ればよいか理解できるような教授法の授業を取り入れる。

今回の調査結果から、インドネシア人教師は、高校のカリキュラムが目指す授業を受け入れられると示唆された一方、誤用訂正など具体的な教授行動に関してはそれほどコミュニケーションを重視した姿勢を持っているわけではないことがわかった。そのため、コミュニケーションを目標とした授業というのは、どのような教授行動に繋がるのか理論的な背景を補強する必要があるだろう。また、実際の授業でそのような行動を取ることができるように、具体的な方法について話し合い、それを身につけることも大切である。これらの点について、従来の研修では扱われてこなかった。そこで、以上の点を実現させるための一つの案として、基本的な授業の流れをすでに理解している教師を対象とした継続研修の改善が考えられる。主に経験の浅い教師を対象とした基礎研修では、まずは授業の流れの理解に重点が置かれるため、理論的な側面から知識を扱う余裕がない。しかし、継続研修では、参加者はすでに基本的な授業の流れを理解しているため、教授法の理論的な授業や理論と具体的な教室活動との結びつきを話し合うことができると思われる。

2　コミュニケーション重視という授業方法を学習者として体験し、実際の高校での授業との関連を考える時間を設ける。

多くのインドネシア人教師は、自身が日本語を学習した際にコミュニケーション重視の授業を受けた経験がない。そのため、主にジュニア専門家が担当する研修の日本語演習の部分では、コミュニケーション重視の授業を行い、インドネシア人教師が学習者としてそれを体験できるようにする必要がある。そこで、従来は文法シラバスで行われてきた日本語演習を、2006年７月から2007年７月までの４回の基礎研修ではコミュニケーション重視の方法に変更した。その授業は、参加した教師からは「今までこのような授業は受けたことがなかった」「楽しかった」などの好評を得たが、筆者が授業観察をしたところ、その授業の方法を自身の授業に生かそうとした教師はほとんどいなかった。このことから、今後は、日本語演習と教授法との関連をより一層意識させる必要がある。具体的には、日本語演習の前にコミュニケーション重視の授業を行う目的を告げ、授業を体験したあとで、授業を分析したり、実際の授業へのつながりを考えたりする作業を取り入れることができるのではないだろうか。

以上の２点を課題とし、今後研修の改善に取り組んでいきたい。

謝辞：本稿で扱っているビリーフ調査用紙の調査項目の検討及びインドネシア語訳作成にあたり、インドネシア教育大学のSudjianto先生、Dewi Kusrini先生、パジャジャラン大学のJon-jon Johana先生、国際交流基金ジャカルタ日本文化センターのEvi Lusiana先生にご協力いただきました。この場を借りてお礼を申し上げます。また、インドネシア教育大学派遣専門家山本晃彦先生には、原稿執筆に際して様々なコメントをいただきました。併せてお礼を申し上げます。

〔注〕

(1)ジャカルタ周辺地域、西ジャワ州、中部ジャワ州、バリ州、北スラウェシ州に派遣されている。

(2)毎年２－３校の高校を選択し、そこへ通年で通い、インドネシア人教師とペアを組んで日本語の授業を担当する業務を指す。インドネシア人教師の教授能力向上を目的としている。

(3)ジュニア専門家が各担当地域で１－２日間実施している研修を指す。教授法を主に扱っているが、内容・方法ともに地域によって異なる。

(4)ジュニア専門家の業務として、教師研修に参加した教師に対して、研修のフォローアップを目的とした学校訪問及び授業観察を行っている。

(5)継続研修以上の研修に、中級研修・上級研修がある。中級研修は「インストラクター研修」という名称で2001年度に１回実施された。上級研修については現在の研修システムとなった1995年度以降実施されていない。

(6)近年のカリキュラム改訂は、1984年、1994年、2004年に実施されている。詳細は、藤長・古川・エフィ（2006）参照。

(7)06年度にもカリキュラムの一部改訂は行われているが、コミュニケーション重視の姿勢は変わっていない。

(8)調査項目群の分類名は「外国語」であるが、項目の文章内では「日本語」とした。設問に答える際に、インドネシア人教師にとってわかりやすくし、イメージが分散することを避けることが目的である。他の分類の項目についても同様に「日本語」とした。

(9)ビリーフ調査と同時に行った日本語学習歴の調査の中で「学習形態」を問うたところ、西ジャワ州で85名中72名、東ジャワ州で71名中59名が「講義スタイル」を選択している。

〔参考文献〕

板井美佐（1997）「言語学習についての中国人学習者のBELIEFS―上海復旦大学のアンケート調査より―」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』12号、63-88、筑波大学留学生センター

――――（1999）「日本語学習についての中国人学習者のBELIEFS―香港城市大学のアンケート調査から分かったこと―」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』14号、163-179、筑波大学留学生センター

――――（2000）「中国人学習者の日本語学習に対するBELIEFSについて―香港４大学のアンケート調査から―」『日本語教育』104号、69-78、日本語教育学会

岡崎智巳（2001）「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較―日本と中国の日本語教師の場合―」『日

本語教育』110号、110-119、日本語教育学会
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」『国際交流基金日本語教育紀要』第１号、85-101、国際交流基金
木谷直之（1998）「極東ロシアの大学生の言語学習観について―海外日本語教師研修のための基礎データ作成を考える―」『日本語国際センター紀要』第８号、95-109、国際交流基金
久保田美子（2005）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ調査―指導内容、指導方法を中心とした分析―」『応用言語学研究　明海大学大学院応用言語学研究科紀要』№７、163-176、明海大学大学院応用言語学研究科
――――（2006）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ―因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」―」『日本語教育』130号、90-99、日本語教育学会
国際交流基金（2007）国際交流基金日本語教授法シリーズ９『初級を教える』ひつじ書房
藤長かおる・古川嘉子・エフィ　ルシアナ（2006）「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』第２号、81-96、国際交流基金
山本そのこ（1999）「中・独日本語学習者のビリーフ比較　BALLI調査をもとに」『拓殖大学日本語紀要』９号、91-107、拓殖大学
若井誠二・岩澤和宏（2004）「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』第14号、123-140、国際交流基金
和田衣世（2007）「スリランカの大学生の言語学習ビリーフから日本語教育の改善を考える」『国際交流基金日本語教育紀要』第３号、13-28、国際交流基金
Horwitz, E.K.（1987）. “Surveying Students Beliefs About Language Learning” *Learner Strategies in Language Learning* ed. by Anita Wenden & Joan Rubin, London, 119-129, Prentice Hall International.

〔添付資料〕ビリーフ調査項目（日本語版・項目分類別）

※　項目番号は調査用紙上の項目番号である。

Ⅰ　外国語学習の性質（13項目）

10. 日本語学習の最も重要な部分は語彙を学習することである。
14. 日本語学習の最も重要な部分は文法の学習である。
19. 日本語学習の最も重要な部分はインドネシア語からの翻訳の方法を学ぶことである。
22. 日本語学習では、会話中心のカリキュラムが最もいい。
25. 日本語学習では、文法中心のカリキュラムが最もいい。
１. インドネシア人より日本人の教師から日本語を学びたい。
29. 日本語は、日本人教師のほうがインドネシア人教師よりも上手に教えられる。
33. 日本語を学習するとき、インドネシア人同士で日本語を話しても効果がない。
37. 日本語の学習では話したり聞いたりする練習が重要である。
41. 日本語の学習では読んだり書いたりする練習が重要である。
45. 会話練習をしなくても、学習した文法項目をつなげれば会話はできる。
49. 文法や語彙だけ学習しても、会話の練習をしなかったら、日本語を話せるようにはならない。
９. 外国語の学習は楽しい。

Ⅱ　学習スタイル（11項目）

２. 教科書を見ないで日本語を学習するとしたら不安を感じる。
15. テキストなしに日本語を勉強するのは不可能だ。

3．日本語を学習するとき、ひとりひとり言わされる口頭練習は好きではない。
23. 日本語学習の教室の口頭練習で、ひとりひとり言うよりもみんなでいっしょに言うほうが効果的だ。
7．日本語学習のクラスで、ゲームなどの活動は勉強している気がしないから好きではない。
8．日本語を学習するとき、自分で会話などの活動をするよりも、教師から講義形式で教えてもらうほうが自分には向いている。
30. 日本語の学習で、ゲームやペアワークを使った学習者同士の教室活動は効果がある。
34. 日本語の学習で、大量の反復練習は重要だ。
38. 日本語の学習で、カセットテープなどを使った練習は重要だ。
42. 時間がかかっても、やさしい文型から難しい文型へ徐々に積み上げて学習していくほうが、最終的には実力がつく。
46. 文型を積み上げるよりも、実際の生活の中でよく使う会話や表現を勉強したほうがいい。

Ⅲ　コミュニケーション・ストラテジー（6項目）
50. 正確な発音で日本語を話すことは重要である。
11. 正確な文法で日本語を話すことは重要である。
16. 日本語の学習をしていて、初級の段階で誤用が直されなかったら、それが中上級になっても残ってしまい、あとで直すことが難しくなる。
20. 日本語を話すとき、文法的に間違っていても、相手に通じればそれでいい。
24. 日本語を読んだり聞いたりしているときにわからない語が出てきたら、その語の意味を推測してもかまわない。
4．日本語を学習していて、文法についてよくわからない点が出てきたら、それをはっきりさせないと落ち着かない。

Ⅳ　教師の役割（9項目）
27. 教師なしに日本語を勉強するのは不可能だ。
31. 教師はクラスでイニシアチブを取るべきだ。
35. 教師は学習者に授業の内容を100%理解させる責任がある。
39. 日本語の学習で、学習者の間違いは教師の責任だ。
43. 日本語学習に進歩が見られなかったら、それは教師の責任だ。
47. 日本語学習では、教師は知識を与えればよく、それを使えるようになるかどうかは自分の責任だ。
51. 良い日本語教師というのは、日本語の文法についての知識をたくさん持っている教師だ。
12. 良い日本語教師というのは、日本語を流暢に話せる教師だ。
17. 日本語が流暢に話せなくても、上手に教えることはできる。

Ⅴ　媒介語（4項目）
5．日本語を学習するとき、文法や語彙の解説はインドネシア語を使ってほしい。
6．日本語を学習するとき、クラスで勉強する文は全てインドネシア語に翻訳してほしい。
26. 日本語を教えるとき、教師はインドネシア語で文法を解説する必要はない。
28. 日本語を学習するとき、学習者はクラスでなるべく学習している言葉を使って、インドネシア語を使わないようにするほうが早く上達する。

Ⅵ　文字学習（2項目）
32. 日本語の学習のために、アルファベットを使えばいいので、ひらがなやカタカナなどを勉強しなくてもいい。
36. 文字の学習は日本語学習の基本であり、ひらがななどの文字は必ず学習しなければならない。

Ⅶ　高校での外国語教育の目的（4項目）

40. 高校での日本語教育の目的は、日本語で会話ができるようになることだ。
44. 高校での日本語教育の目的は、日本語の文法を知ることだ。
48. 高校での日本語教育の目的は、日本の文化を知ることだ。
52. 高校で日本語を学習することは、高校生の将来にとって有益なことだ。

Ⅷ　文化と言語（４項目）

53. 日本語の学習をすると、日本文化だけではなく、自分の（国の）文化についてもわかるようになる。
13. 日本語を教えるためには、教師は日本の文化についても知っている必要がある。
18. 文化や生活習慣の違いは日本語の授業の中で教えられるべきだ。
21. 日本文化を理解したかったら、日本語を学習することが重要だ。

「初級からの専門日本語教育」への視点

―関西国際センターの実践研究から―

羽太園・上田和子

〔キーワード〕初級、専門日本語教育、実践研究、負担の軽減、専門性の活用

〔要旨〕

開設からの10年間、関西国際センターでは専門日本語研修に関する実践報告が30件以上、発表されている。本稿は、これら実践報告を事例として、同センターの「初級からの専門日本語」への取り組みと、そこから得られた知見について検証する。それらは以下に要約される。

■学習者の業務に役立つ日本語力が俯瞰できる資料を提供する
■学習者自らが学習内容等を取捨選択する機会を作り、教師はそれを支援する
■学習負担を軽減するために、科目間の連携を図る
■学習者の専門家としての強みを生かすような言語活動の場を作る
■実習など専門分野と連携した活動を設定し、それを支援する

実践報告では、研修に携わった教師らの長期的、継続的な記述により、多様な人々が関わりながら形作っている日本語教育実践の場が描き出されていることがわかる。このような記述は、教師らの内省を促す一方、教育実践の局面で必要となる教師の判断力養成への一助となっている。

1．関西国際センターと実践研究

心理臨床学の立場から山本は、実践の概念を①実践技術の訓練と研鑽、②実践を裏付ける理論、③実践を通した着想と研究、④実践の実用性と有効性、⑤実践を方向付ける価値の５項にまとめ、これらを体得していく過程を通じて、職業的専門性を身に着けていくとしている。そして、「臨床の知は、実践を通して生まれ、実践へと返されていく。だから実践すなわち研究でもある」とまとめている（山本2001）。研究と実践は、しばしば二元的に捉えられがちであるが、実践があって研究があり、研究があって実践があるとしている点に、教育という、同じく実践を仕事としている者として、共感を覚えずにはいられない。

この心理臨床学における定義を援用し、日本語教育実践を捉えてみよう。それは、〈日本語を教え学ぶ日常的な場所で、教師が訓練と研鑽を積み、そこでの体験や観察から得た様々なデータを分析・検討し、日本語学習の場という文脈における人間（学習者と教師である自分、および関わる人々）や仕組み（コースデザインやカリキュラム）について考察し、評価を行い、

そこから得られた成果をさらに教育の場に戻していこうとする行為である〉と言うことができないだろうか。

さて、関西国際センターでは、1997年の開所以来、外交官、研究者、司書など職業人を対象とする専門日本語研修が行われてきた。同センターにおける専門日本語研修の特徴の一つは、対象となる学習者の多くに初級者が含まれることから、初級段階から職業的な特性を意識したコースデザインが行われていることである。通常、専門日本語教育は、一通り初級を学び終えた中級から行われると考えられる。それは、初級段階では文法や語彙、さらに漢字などの知識がまだまだ限られており、専門的な内容を表現するための日本語を扱うには、学習者への負担が大きすぎると考えられるからである。しかし、関西国際センターでは初級段階から専門的な内容を含む教育活動を導入するなど、独自の「初級からの専門日本語教育」の可能性が模索されている。

このような教育実践のプロセスは、研修を担当する日本語教育専門員らによって、過去10年間、『日本語国際センター紀要』、『国際交流基金紀要』、その他に報告されてきた(1)。これらの実践報告は、教育実践が行われる場で直面する問題点に、教師たちがどのように向き合い行動したか、そしてそれが学習者にどのように受け入れられ、あるいは受け入れられなかったのかという記録である。そこでは多様な学習者によって構成される日本語教育の現実の場の文脈が描き出されている。

本稿は、関西国際センターの「初級からの専門日本語」研修に関する実践研究の記述を事例として、その日本語教育実践の取り組みと、そこから得られた知見について検証する。このような分析によって、「初級からの専門日本語教育」への一つの方法論を提案することを視野に入れつつ、本稿はそれにつなげるための課題の整理に留めることとする。

2.「初級からの専門日本語教育」をめぐる状況

「初級からの専門日本語教育」は、関西国際センターだけでなく、他の専門日本語教育の現場においてもその必要性が論じられている。ビジネスマンを対象とする分野では、早くから初級からの専門性導入の必要性が指摘されてきた。田丸（1994）は、ビジネス日本語教育と一般的な日本語教育の違いとして、①語彙の領域、②情報収集・伝達の手段としての聞く・話すことの優先、③待遇表現を含む文化的・社会言語学的敏感さの重視を挙げ、それらをコースデザインにおいて考慮すべき点としている。またコース設計者に対しては、「初級では総合日本語の基礎力、専門は中上級になってからという意識を捨て」「初級の段階から学習内容を取捨選択し、選択した内容を強化することによって、短い時間で能力を高めることが必要だ」と指摘している。ビジネス日本語教育の対象者は、成人であり、目的意識が明確であり、しかし日本語学習に使える時間は限られている。こうした学習者のニーズに応える必要性については、異

論はないだろう。しかし、専門的な語彙や待遇表現を初級段階から導入しようとすれば、何かを捨てざるを得ない。何を捨て、何をどのように強化するのか、これが初級からの専門日本語教育の課題といえよう。

1991年に出版された『じっせんにほんご　技術研修編』は、技術研修生が60時間で現場に出るための教材である。そこで、どのような取捨選択を行ったかについて、当時の制作者は次のように述べている。

> 文型積み上げで教える時間はない。実際に研修生が耳にし、すぐに使える日本語を目指した。１課から普通体と丁寧体を提示、危険な場面で必要な身を守る表現を紹介し、助詞を落とす。（AJALT 2007：14）

助詞を落とすことには日本語教師の間に抵抗感もあったというが、60時間後に現場に出て行くのは教師ではなく学習者である。そこで文型積み上げや助詞といった初級の常識を捨てる一方、導入方法や語彙の提示の仕方などで学習者の負担を減らす工夫をしたと言う。専門日本語教育の現場では、学習者や雇用主の都合は、それが日本語教師にとっては理不尽と思われるようなものであっても優先される。そこで、どのような工夫をして学習者の負担を減らし、捨てた分に見合うメリットを拾うかが重要となる。

一方、これまで中・上級者が対象とされてきた学術目的の専門日本語教育の分野でも、近年初級終了段階を意識した教材が出版されている。『初級文型で学ぶ科学技術の日本語』は、専門分野で使われる語彙や表現を、初級文型を使って導入・練習する試みである。また、『大学・大学院留学生の日本語②作文編』は、作文自体に慣れていない学習者を対象に、基礎的な作文技術や文章表現、構成パターンなどを導入・練習し、最終的に研究計画書の作成を目指している。これらは、専門文献の読解や論文作成といった最終的な目標を念頭に置いて、そこへ到達するための準備段階として初中級をとらえたものといえる。

初級からの専門日本語教育への注目は、初級段階の日本語のままで現場に出なければならない学習者の増加という現実を反映している。また、その現実に対応する中で変わりつつある教師の「初級日本語」観といったものも表している。春原（2006）は、専門日本語教育を「将来のために準備する場ではなく、〈今、ここ〉に生きる世界のさまざまな課題に対して、とくに言語問題の切り口から取り組む領域」と定義した上で、その方法論に「『基礎』という期間（聖域）は本当に言語要素を配列し、積み上げていくという方法論でいいのだろうか」と疑問を呈しているが、教師たちも実際に様々な学習者に対する中で、新たな方法論を作りつつあるといえる。

３．関西国際センターにおける「初級からの専門日本語教育」の実践研究

3.1　学習者の多様性への対応

では、関西国際センターでは「初級からの専門日本語教育」の課題にどう取り組んできたのだろうか。専門日本語教育の構成要素として、専門的な内容や言語形式をいかに教育するかという点も重要ではあるが、研修をどのように運営していくか、学習者の特性やニーズをいかにコースデザインに反映させていくか、利用していくかという点も非常に重要である。

関西国際センターにおける専門日本語教育のコースデザインは、学習者の多様な背景に一つのコースでどのように応えていけばよいのか、という問いから始まっている。同じ職業を持つグループの中でも、学習者の専門性は多様であり、日本語学習に関する学習動機や学習環境、日本語のレベルにも大きな差異が存在する。また、学習者は成人であり、職業的な経験や知識を持っている。そこで、コースデザインは「自律学習支援」の発想を基盤として行われ、学習者の目標設定、目標管理、自己評価を支援する仕掛けをコースの中に組み込んでいる。また、目標設定や自己評価には、日本語使用の場面を知り、そこで必要な日本語能力を把握し、自らの日本語能力をモニターする場が必要である。そこで、職業的な場面を体験する実習や、地域住民や学生等センター外で日本語を使って交流するプログラムなど、実社会をリソースとして利用する機会を研修内に設け、また実社会で行動できる日本語能力の養成が日本語カリキュラムにも反映されている。

外交官・公務員日本語研修[(2)]における具体的な取り組みとして、上田・羽太（1999）は、「パフォーマンス・チャート」の実践について報告している。構成員のほとんどが日本語未習者で占められる外交官・公務員日本語研修では、日本経験、日本語学習経験のない学習者が自らのニーズを把握することは困難と思われた。そこで、職業的な場面における日本語能力を俯瞰できるツールとして「パフォーマンス・チャート」を作成し、目標設定や学習内容の選択のために使用している。また、上田・羽太・和泉元（2001）は、学習者が個々のニーズに合わせて学習内容を取捨選択できる「選択システム」について報告している。これは研修中盤より科目や科目内の進度を選択できるようにし、余力の少ない初級の学習者が、必要な日本語能力の習得に集中できるようにコースを設計したものである。研修終了後の聞き取り調査によると、選択システムは、学習者におおむね支持されたが、一方で「選択すること」に戸惑い、拒否反応を示す学習者がいることもわかったという。

また、研究者日本語研修[(3)]は、初級修了が参加の条件ではあるが、初級前半の学習者もしばしば混じっている。上田・大隅（2002）は、こうした学習者の存在も含めたコースデザインについて紹介している。それによると、研究者日本語研修では、「研究活動と日本語能力」を概念マップにして示し、「自分は今後どのような研究活動を行うのか」「そのために必要な日本語

能力はどのような種類で、かつどのレベルが要求されるか」「どのような優先順位で学習すればよいか」を考える補助として、学習相談を行っている。また、センター内でのカリキュラムのほか、日本人研究者からのチュータリングや自主的な研究活動などセンター外での研究者としての活動を重視し、それを個別クラスで支援するシステムを作っている。コースデザインの検証については、来日時に初級前半であった韓国人学習者による研修のふりかえりの記述があるが、そこでは学習相談によって何を選択し何を優先するかが明らかになっていく様子や、センター外の研究者や学生とのやりとりなど実社会における実践が満足感や成長の実感につながっている様子がうかがえる。

これらの報告では、コースデザインを行う際、①職業上必要な日本語能力をわかりやすい形で学習者に示すこと、②研修内容について「情報開示」し、学習者が自らのニーズを研修に反映させていくしかけを作ること、が重視されている。また、そこでの教師の仕事を「学習者自身が学ぶべき内容を特定し学び取っていく環境を整備すること」と捉える記述が見られる。自律学習支援を基盤にしたコースデザインは、初級の学習者を含め多様な学習者をかかえる専門日本語教育の現場で一つの可能性といえるだろう。一方で、学習者が「選択」や「自律」に感じる戸惑いは、解決すべき課題として依然として残されている。

3.2　学習者の負担の軽減

前述のように外交官・公務員日本語研修は、日本語未習者を対象とするだけに、シラバス・カリキュラムに細かな工夫が求められる。専門語彙、スピーチ、外交業務の日本語、ビジネスタスクといった専門科目の多くは選択科目となっており、研修参加者が各自のニーズを考え、優先順位をつけて学習が進められるようになっているが、選択にあたってできるだけ多くの成果をあげたいという思いと、学習負担の大きさの間で悩む研修参加者が多いことがわかってきた。

そこで、①科目の連携、②専門性にもとづく話題や内容を含む教材の選定や作成、③学習ストラテジーの配置といったカリキュラムの調整と教材開発が行われた。上田・羽太・和泉元（2001前掲）は、その一例として「漢字カリキュラムの開発」を紹介している。これは漢字学習の初期段階では、文法教材に合わせて漢字を選択・提出し、次の段階では外交業務に関する漢字をとりあげ専門語彙クラスに内容を連携させたものである。専門語彙クラスとの連携について学習者は「急にむずかしくなった印象をもったものの、必要な漢字であるという認識はもっており」教師側の考える難易度、優先度とは異なって、むしろ専門性を優先させた方がよいという声も聞かれたという。

また、羽太・上田・和泉元（2002）は、スピーチクラスと語彙クラスの連携を紹介しているが、これは学習内容の連携に加えて、学習者の興味に合わせて話題を選択させる試みである。

スピーチクラス、専門語彙クラスは初級前半の段階でスタートする。初級学習者にとってはかなりの負担となるため、提出語彙を重複させ、語彙クラスで勉強した語彙をスピーチクラスで使えるようにしている。また研修後半では、両クラスで①経済・社会、②文化・社会といった２コースを設定し、話題が選択できるようにし、両クラスの内容の連携について、学習者への事前説明を徹底するようにした。その結果、履修者全員が話題の選択について「よかった」「役に立つ」と感じ、また両科目が「連携することで負担が少なくなる」と教師側の意図が伝わっていることもわかったという。この結果は履修率の増加にもつながっており、「各科目の内容がつながっている」という意識や「話題が選択できる」ことによる動機付けが、学習者の負担感を軽減したものではないかとされている。

専門分野について日本語で表現していくためには、漢語を含む語彙の習得が必要であり、それは初級学習者の負担となりがちである。しかし、そこで行われているのは、学習項目を減少させるという手段ではない。異なる科目間の連携を図り、①科目間で内容を重複させる、②同じ内容で様々なクラス活動を行う、③興味のある話題で動機づけをする、④カリキュラムの連携を学習者に意識させるなどの工夫を行っている。これらは、教師が学習者を観察し、学習者からの評価を受けながら、生み出して行ったものである。そして、スピーチであれ漢語を多く含む専門語彙の学習であれ、学習者が十分に動機付けられているかぎり、多くが自ら選択して学習を成し遂げられることを、教師もまた学んできたといえる。

3.3　専門家としての知識や経験の活用

外交官・公務員日本語研修の参加者は、「初級」ではあるが、「専門家」でもある。限られた期間中に一定の成果をあげるためには、初級であることのデメリットを減らしていく一方、専門家としてのメリットを生かし、職業上の知識や経験が利用できるようなタスクを学習活動に取り入れることが必要である。そこで、外交官・公務員日本語研修では、外交官の職業上のタスクであるスピーチを研修に取り入れ、初級前半の段階から科目として設定している。スピーチを作成し、発表し、聴衆からの質問に答えるという活動は、初級段階では困難に思われているが、羽太・熊野（2003）は、教材作成上の工夫とタスクが内包するコミュニカティブストレスを段階的に上げることによって学習者の負担が軽減されていることを報告している。

和泉元・魚住・熊野・羽太・三浦（2005）は、研修参加者への聞き取り調査から、スピーチクラスの成果として①語彙や文法などの言語能力の向上、②話題に関する知識の獲得、③まとまった話ができたという満足感や日本語使用に対する自信、④クラスメイトや教師との信頼関係の構築を挙げている。また、羽太・熊野（2003前掲）は、クラス発表時の質疑応答での発話の分析から、「学習者は初級としてはかなり高度な内容について表現している」点を指摘し、それは「タスクの内容が職業人としての意欲と興味を引き出し、学習者が主体的に活動してい

ることで能力が引き出されている」ためではないかと述べている。

こうした例は、研究者日本語研修にも見られる。研究者の場合は、「論文作成」や「研究発表」といった専門的な活動がコースデザインの中に組み込まれている。実際は海外の研究者にとって日本語で論文を書く必然はないケースが多い。しかし、研究者にとって論文作成や研究発表は、なじみ深い行為であり、どうふるまうべきかを知っている言語活動である。大隅・羽太・林・品川（2003）は、初級後半にある学習者のチュートリアル記録を元に、専門日本語の学習過程を学習者の認識面から追っているが、そこでは論文作成や研究発表は研究者にとって強い動機付けとなり、論文を書くために行う作業が日本語習得を助け、負担感の大きさにも関わらず研修終了時には肯定的な評価を得ているという。

これらは、「日本語研修参加者の専門家の能力（スキル）・知識・経験を言語学習に生かすクラス設計」の報告である。ここでは、学習者が自身のフィールドで主体的に活動することによって、初級では難しいと思われる活動が可能となり、学習者がその活動のプロセスを効果的な日本語学習の場と捉えていることがわかる。初級からの専門日本語教育において、日本語教師は学習者そのものをリソースとして、あるいは学習者自身が自らがもつリソース性を認識できるようにすることが重要である。

3.4　実社会での活動の設定と支援

関西国際センターの専門日本語研修では、センター外に実習の場を持つことが一つの特徴となっているが、「実習」の意味と目的は、研修によって異なる。外交官日本語研修では、大使館での実習が研修の中に組み込まれているが、その目的は、将来の仕事場や生活の場を見ることと、そこでの日本語使用の現実的な場面を知ることであり、日本語運用が目的ではない。英語や母語による活動も可能なため、初級であることのハンディは特にないといえる。一方、研究者日本語研修では、フィールドワークなどの研究活動や大学のゼミへの参加、日本人研究者との面談などが、実習の場となる。研究者にとっての実習は、専門分野の日本語を運用する機会であり、初級学習者にとってはかなり難しい活動となるが、前述のようにむしろ研究活動によって、動機付けが高まり、日本語学習の成果を実感する場となっている。また、研究活動によって学習者のあいまいなニーズが明確になることも報告されている（上田・大隅2002前掲）。

一方、司書日本語研修[(4)]では、図書館実習として、研修後半の２ケ月間、週に１回近隣の図書館に滞在して、図書館の仕事の見学や実地体験、また調査などを行っている。図書館実習の役割は、「日本の図書館事情を理解し専門知識を深めること」と「職務に必要な日本語を実践的に学ぶこと」（金・野畑2003）とされている。司書日本語研修の参加資格は初級終了程度が条件だが、研究者日本語研修と同じく、初級段階の学習者も含まれている。また初級終了者であっても、専門の職場に入り日本語で調査や業務を行うことは、かなり難しいタスクである。

そこで、実習や見学場面で必要となる日本語能力を分析・検討し、専門日本語科目の設定や教材開発を行った（登里・亀井2005）ほか、日本の図書館の機能やシステムの基礎知識を学ぶための「図書館事情」の講義や演習が、図書館司書と日本語教員の協働により行われている（亀井・浜口2007）。実習を契機に、司書日本語研修をめぐるさまざまな課題が明らかになり、それが教材作成やコースデザインに反映されている例である。

〈多様な専門性を各自が深めるための実習〉〈その実習を支える専門日本語研修〉という実習と日本語学習との相互的なかかわりが、新たな方策をコースデザインに与え、実習という機会を設定することの意義や「専門日本語」と何をどのようにリンクさせるべきなのかについて、教師にも新たな視点を与えている。それは「何を学ぶか」から、「何のために学ぶか」へ視点が深まっているということであろう。

3.5　到達目標の検討

上述のように、外交官・公務員日本語研修では、いわゆる初級の範疇をはずれる専門語彙の学習や言語タスクを研修内容にとりこむため、学習者の負担の軽減や動機付けを図ってきたが、その次の段階として、研修の結果である学習者の習得の状況に着目し、研修として適切な目標設定、また目標達成に必要な学習内容について検討している。

熊野・石井・亀井・田中・岩澤・栗原（2005）は、研修終了時のオーラルテストの発話を書き起こし分析した結果、成績上位者の特徴として、「基本的な文型に専門性の高い語彙を入れ込み、結束性のある段落を構成することで、まとまった専門的な内容を伝えられる」点、また「会話の開始や展開のキーとなる表現（待遇表現含む）を使用している」ことに着目している。オーラルテストでは、①一般的な話題についてのQA、②二国間関係や業務内容など専門的な話題についてのQA、③アポイントメントの変更などビジネス場面でのロールプレイ　の３つのタスクを行うが、上記の特徴は主に専門性の高い②と③のタスクに現れていたという。すなわち、運用できる文型は限られていても、語彙力と談話形成能力、会話を展開するキー表現によって、難易度の高いタスクを達成するストラテジーを獲得していたといえる。

この結果をふまえ、次年度よりオーラルテストの評価基準から、「文型の豊富さ」をはずし、それまで文法運用能力の一部としていた「談話形成能力」を主要な評価項目とするなど、目標とする言語能力像に変更を加えている。また、カリキュラム、シラバスについても、いわゆる初級文型・語彙を必要最小限に絞り込み、一方で専門性の高い語彙を使った会話練習やスピーチ練習に重点を置いたコースデザインへと改訂が行われたという。

研修は、その期間・対象・実施体制その他の条件の中から目標を定め、そこへ到達するためのコースデザイン、カリキュラム整備、教材制作を行うが、対象である学習者の能力、特性、強みや弱点は、研修を実施し学習者を観察していかなければわからない。特に、高めの目標を

設定した際に学習者が使用するストラテジーには、学習者の個性が現れる。初級の専門日本語研修では、それらの個性にグループとしてどのような特徴があるかを見極め、目標への最短距離となる道筋をつけ、その道筋で何を捨て、何を強化するかを、学習者にも意識させていくことが必要である。

「初級で専門」あるいは「初級から専門」は必要性が論じられながらも未開拓の分野だったといえるかもしれないが、ここで報告された実践内容をさらに検討することで、何が障壁となっているのか、それをどう解決するかについていくつかの方法が提示されているのではないだろうか。

4.「初級からの専門日本語教育」への視点と課題

初級の専門家、職業人を対象とした日本語研修に必要なこととして、関西国際センターの実践研究の記述から、それに取り組んだ教師らが得た知見は以下のようにまとめられる。

■学習者が自らが学習内容を取捨選択する機会を作り、教師はそれを支援すること

■学習者の負担を軽減するために、科目間の連携を図る。方法として次の事項があげられる。

・異なる科目間で内容を重複させること

・同じ内容を使って様々なクラス活動をすること

・興味のある話題で動機づけをすること

・カリキュラムが有機的につながっていることを意識させること

■専門家としての強みを生かすような言語活動の場を作ること

■実習のような専門分野と連携した活動を設定し、それを支援すること

■専門家グループの学習上の個性を見極め、それを生かすこと

これらは関西国際センターの持つ事情―専門分野、日本語力の多様性、日本に現場がない―などから生まれた行動志向のコースデザイン（矢澤2006）と、それを支えるカリキュラム開発、教材制作、専門家との協働という実践から生まれてきた知見といえよう。そして、専門分野を持つ学習者の日本語レベルが初級段階であることは、専門性の導入を阻むものではなく、むしろ専門性の導入によって学びやすさや学習効果につながるものであるという認識は、この10年の間に専門日本語研修に携わる教師たちの間で共有されてきた。

一方、教師の役割についても固定観念を捨て、一段と柔軟な取り組みができるような能力が必要であることが認められている。もちろん、それは容易なことではないが、本稿で考察したような実践研究とその記録が、有効な手がかりを提供してくれることが考えられる。一つ一つの事例を記録していくことの意義として、以下の点があげられよう。

■教師や教師グループによる教育実践の点検、振り返り

■同僚間での情報の共有、認識の共有

■教育実践に対する評価

■問題と対策への意識の共有

関西国際センターの10年を振り返ると、当初は長期研修を中心とした専門日本語研修だけであったが、次第に海外の大学生や高校生を対象とした研修など多彩な研修を実施するようになり、しかも、日本語教育専門員は通常、年間複数の長期、短期研修を担当することとなってきている。そのなかで、仕事の場を記録することは容易ではない。しかし、冒頭で述べたように、私たちが「日本語を教え学ぶ日常的な場所で訓練と研鑽を積み、そこでの体験や観察から得た様々なデータを分析、検討し、日本語学習の場という文脈における人間―学習者と教師、および関係者―、や仕組み―コースデザインやカリキュラム―について考察し、評価を行い、そこから得られた成果をさらに教育の場に戻していこうとする活動」を継続していくためには、このような仕事の場の記録こそが意味を持つといえないだろうか。関西国際センターという一つの場を共有し、そこで活動する教師たちが多角的に自らの活動を描いてきたという意味で、この蓄積は評価することができるだろう。

ただし、そこから得たものをそれぞれが各自の実践の中で生かしていくために、また、他者に対しても「共感」という形での評価を得るためには、個々の自身に対する振り返りから一歩踏み込んだ問いかけが必要なのではないか。失敗も成功も含めて実践の体験にとらわれ、過去の繰り返しに陥らないためには、自らを振り返り、振り返りの記録を公表し、それを共有することが重要ではないか。そこではじめて、10年という時間の節目は意味を持つことになるだろう。

ショーンの言葉をかりると、行為の中の省察が実践的省察へとつながり反省的実践家となっていくという。それによって、専門的技法が明らかになり、専門家の仕事の役割と責任の明確化が生まれてくる（ショーン2001）。真の意味でそのような実践家として国際交流基金関西国際センターの日本語教育専門家らが成長しているかどうかについては、さらに綿密な分析と検討が必要だが、何より、私たち自身がそれらをどのように受け止めているのかという、自己の内側に向かった問いかけと語りが必要だろう。それによって、10年の記録から得たものを教育の場に還元していくことが可能になるはずである。それを次への課題としたい。

〔注〕

(1)巻末資料として「関西国際センターにおける専門日本語研修に関する研究発表」をまとめた。

(2)外交官・公務員日本語研修は、海外の若手外交官・公務員を対象とした日本語研修。研修期間は、平成18年度までは９ケ月の研修だったが19年度より８ケ月に短縮された。

(3)研究者日本語研修は、日本をフィールドに研究を行う海外の研究者を対象とした９ケ月の日本語研修。平

成15年度より大学院生日本語研修と統合され、２ケ月・４ケ月・８ケ月の３コースとなった。

(4)司書日本語研修は、海外で日本関係の図書を扱う司書を対象とした６ケ月の日本語研修。平成20年度より研究者・大学院日本語研修に統合される。

〔参考文献〕

アカデミック・ジャパニーズ研究会（2001）『大学・大学院留学生の日本語②作文編』アルク

AJALT国際日本語普及協会（2007）「教科書で見るAJALTの歴史」14『AJALT』30号、12-15、国際日本語普及協会

AJALT国際日本語普及協会（1991）『じっせんにほんご―技術研修編―』国際日本語普及協会

和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史（2005）「まとまりのある話をするための教材の政策―『初級からの日本語スピーチ―国、文化、社会についてまとまった話をするために―』制作の実践から―『国際交流基金日本語教育紀要』１号、201-216

上田和子・大隅敦子（2002）「専門日本語研修におけるコースデザインの検討」『日本語国際センター紀要』12号、51-70

上田和子・羽太園（1999）「パフォーマンス・チャートの実践―外交官・公務員日本語研修における自律学習」『日本語国際センター紀要』９号、19-35

上田和子・羽太園・和泉元千春（2001）「専門日本語教育のプログラム・デザイン―外交官・公務員務員日本語研修における選択システムの実践」『日本語国際センター紀要』11号、69-87

大隅敦子・羽太園・林敏夫・品川直美（2003）「専門日本語の学習過程」『日本語国際センター紀要』13号、65-82

亀井元子・浜口美由紀（2007）「司書と日本語教育専門員との協働による海外の司書のための専門日本語教育―「図書館事情」における実践報告」『国際交流基金日本語教育紀要』３号、169-182

金秀芝・野畑理佳（2003）「日本語研修における図書館実習の役割」『日本語学』５月号、明治書院

熊野七絵・石井容子・亀井元子・田中哲哉・岩澤和宏・栗原幸則（2005）「初級レベルの専門日本語研修のためのオーラルテスト評価基準開発―外交官・公務員日本語研修での試み―」『国際交流基金日本語教育紀要』１号、175-188

ショーン・ドナルド（著）、佐藤学、秋田喜代美（訳）『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える』（2001）、ゆみる出版

田丸淑子（1994）「ビジネス・スクールの日本語教育―コースデザインの課題―」『日本語学』13-12、54-61、明治書院

仁科喜久子・土井みつる・高野知子（2007）『初級文型で学ぶ科学技術の日本語』スリーエーネットワーク

登里民子・亀井元子（2005）「司書日本語研修における図書館関連専門プログラムの展開」『国際交流基金日本語教育紀要』１号、161-174

春原憲一郎（2006）「専門日本語教育の可能性―多文化社会における専門日本語教育の役割―」『専門日本語教育研究』第８号、13-18、専門日本語教育学会

羽太園・上田和子・和泉元千春（2002）「初級からの専門日本語のカリキュラム・デザイン―外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践―」『日本語国際センター紀要』12号、115-122

羽太園・熊野七絵（2003）「職業人の特性を活かす学習環境―外交官・公務員日本語研修スピーチクラスの検証―」『日本語国際センター紀要』13号、47-63

矢澤理子（2006）「専門職従事者のための日本語研修―行動志向のコースデザイン」『専門日本語研究』第８号、3-8、専門日本語教育学会

山本力（2001）「心理臨床実践と事例研究」『心理臨床家のための「事例研究」の進め方』、2-13、北大路書房

資料：関西国際センターにおける専門日本語研修に関する研究発表

１．『日本語国際センター紀要』（国際交流基金）

年度	号	種　類	論　　文　　名	著　　者
1999	9	研究ノート	パフォーマンス・チャートの実践 ―外交官・公務員日本語研修における自律学習―	上田和子・羽太園
		調査研究報告	司書日本語研修修了者の追跡調査 ―中国人研修参加者の場合―	Gehrtz-三隅友子
2001	11	研究ノート	インターネットを利用したConstructivistタスク型教材 ―“Web Quest”の紹介と実践―	島田徳子・リチャード・ハリソン
		研究ノート	専門日本語教育のプログラム・デザイン―外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践―	上田和子・羽太園・和泉元千春
2002	12	研究ノート	専門日本語研修におけるコースデザインの検討 ―平成12年度研究者日本語研修を一例として―	上田和子・大隅敦子
		研究ノート	双方向学習の試み―交流セッションから見えるもの―	上田和子・Gehrtz-三隅友子
		報　　告	初級からの専門日本語教育のカリキュラム・デザイン―外交官・公務員日本語研修における専門語彙・スピーチクラスの実践―	羽太園・和泉元千春・上田和子
2003	13	研究ノート	職業人の特性を生かす学習環境 ―外交官・公務員日本語研修スピーチクラスの検証―	羽太園・熊野七絵
		研究ノート	専門日本語の学習過程 ―研究活動支援制度を利用した学習を通して―	大隅敦子・羽太園・林敏夫・品川直美
		研究ノート	言語テスト開発過程の記述と検証 ―実践知の共有をめざして―	和泉元千春・上田和子・廣利正代
2004	14	調査報告	研修修了者追跡調査手法の確立への一考察―国際交流基金関西国際センターにおける研修修了者追跡調査の試み―	和泉元千春・岡本仁宏・野田昭彦
		報　　告	外交官にとって必要な漢字教育の試み	石井容子・熊野七絵・田中哲哉

2．『国際交流基金　日本語教育紀要』（国際交流基金）

年度	号	種　別	論　　文　　名	著　　者
2005	1	実 践 報 告	司書日本語教育における図書館関連専門プログラムの展開	登里民子、亀井元子
		実 践 報 告	初級レベルの専門日本語研修のためのオーラルテスト評価基準開発―外交官・公務員日本語研修での試み―	熊野七絵・石井容子・亀井元子・田中哲哉・岩澤和宏・栗原幸則
		実 践 報 告	まとまりのある話をするための教材の制作―『初級からの日本語スピーチ―国、文化、社会についてまとまった話をするために―』制作の実践から―	和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史
2006	2	研究ノート	外交官・公務員日本語研修における専門語彙の習得	石井容子・熊野七絵
2007	3	実 践 報 告	研究者・大学院生日本語研修における『自己評価支援システム』の検証 ―学習者と教師の認識のズレをめぐって―	今井寿枝・羽太園・金秀芝・西野藍
		実 践 報 告	司書と日本語教育専門員との協働による海外の司書のための専門日本語教育―「図書館事情」における実践報告	亀井元子・浜口美由紀
		報　　告	『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって	上田和子

3．『日本語学』連載（明治書院）

発表年	論　　文　　名	著　　者
2003. 2	関西国際センターにおける外交官・公務員への日本語研修	魚住悦子
2003. 3	研究者のための専門日本語能力の養成	大隅敦子
2003. 4	多様性対応のためのコースデザインを目指して ―自律的学習支援カリキュラムの一例報告―	中込達哉
2003. 5	日本語研修における図書館実習の役割 ―海外司書日本語研修における図書館実習―	金秀芝・野畑理佳
2003. 6	目的別日本語研修における実習―関西国際センターの事例―	上田和子
2003. 7	大学学部生への研修における日本語授業 ―新たな学習視点を啓発するための授業科目―	境田徹
2003. 8	長期研修における交流プログラムについて	逢坂浩二
2003. 9	自律学習と評価システムの開発	上田和子
2003. 12	コースデザインを反映させた教材制作	和泉元千春・熊野七絵
2004. 1	「日本」をキーワードに日本語研修と連携する図書館 ―独立行政法人国際交流基金関西国際センター図書館の仕事―	浜口美由紀
2004. 2	「日本理解」のための取り組み	田中哲哉
2004. 3	研修事業の評価―専門日本語研修の成果を測る試み―	羽太園・林敏夫・品川直美

４．その他の論文・報告

発表年	発　表　先	発表形態	タ　イ　ト　ル	発　表　者
1998．3	分野別専門日本語教育研究会国際交流基金関西国際センター	報告書	『第１回分野別専門日本語教育研究会―自律学習をどう支援するか―報告書』	浜田盛男・上田和　子・Gehrz-三隅友子
1999．10	分野別専門日本語教育研究会国際交流基金関西国際センター	報告書	『第２回分野別専門日本語教育研究会―自律学習の支援体制づくり―報告書』	浜田盛男・上田和　子・Gehrz-三隅友子
2006．8	国際交流基金関西国際センター	報告書	『看護・介護のための日本語教育支援データベース開発調査報告書』	上田和子
2006．12	『専門日本語研究』第８号専門日本語教育学会	特集への寄稿	専門職従事者のための日本語研修―行動志向のコースデザイン	矢澤理子

「アニメ・マンガ」調査研究

―地域事情と日本語教材―

熊野七絵・廣利正代

〔キーワード〕アニメ、マンガ、地域事情、日本語教材、Webサイト

〔要旨〕

「アニメ・マンガ」は海外での日本語学習の大きな動機づけの一つとして注目されている。しかし、実際に海外ではどの程度「アニメ・マンガ」が普及しているのだろうか。また、この「アニメ・マンガ」人気を日本語教育へ応用するにはどうすればいいのだろうか。関西国際センターでは学習者支援として「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用の可能性を検討するために、まず基礎研究として、情報収集やさまざまな地域の研修生への聞き取り調査を始めた。本稿は海外における「アニメ・マンガ」の普及や現状などの地域事情、「アニメ・マンガ」を利用した既存の日本語教材やWebサイトについての調査研究の中間報告である。

1．はじめに

日本のポップカルチャー特に「アニメ・マンガ」の海外での爆発的な人気ぶりは近年新聞やWebサイトを賑わす話題の一つとなっている。日本のアニメーションが映画賞を受賞し、「アニメ・マンガ」的要素を加味したアートが高い評価を得るなど、芸術文化としての評価も高まるとともに、インターネット、ケーブルテレビ等の普及で「アニメ・マンガ」に世界中どこからでもアクセスできる時代となり、その勢いは増すばかりである。また、「アニメ・マンガ」が海外の若者が日本や日本語に興味をもつ大きなきっかけとなっていることは確かであり、日本語学習の動機づけという点で「アニメ・マンガ」の可能性や果たす役割は大きい。

このソフトパワーを活用するという意味で、国際交流基金ではポップカルチャー人気を文化芸術交流や海外の日本語教育支援、促進に生かすことを事業計画に盛り込んでいる。日本語教育事業においては平成19年度から24年度にかけての中期目標に「日本のアニメ・マンガ等へ関心を持つ者を日本語学習へ取り込むべく、ポップカルチャーなどを十分に活用することや、『ｅラーニング』等多様なメディア媒体を用いること等に留意し、日本語学習に対する多様な関心、高まるニーズへのより効果的な対応を図る。」ことが明記されている。このような流れを受けて、日本語グループ企画調整課では平成18年度から専門家への聞き取り調査や資料収集

等を開始している[1]。

一方、簗島（2007）は国際交流基金日本語国際センターにおけるDVD教材『エリンが挑戦！にほんごできます。』開発のため海外の高校生、教師を対象に行われたニーズ調査において、「知っているアニメやまんが」について高校生は教師よりはるかに多くの新しい情報をもっていたことを報告している。国際交流基金関西国際センター（以下関西センター）では、海外で日本語を学ぶ高校生や大学生を対象とした研修を実施しており、学習者の声からこの「アニメ・マンガ」人気の高さを実感している。また、大学院生や研究者を対象とした研修ではここ数年「アニメ・マンガ」研究を専門とする者が急増している。例を挙げると平成18年度、19年度の研究者・大学院生研修で「アニメ・マンガ」に関連する研究テーマを扱ったものとして、「日本アニメの特徴」（ベトナム）、「日本コスプレサブカルチャーにおける『自己表現』と『コミュニティ』」（フィリピン）、「宮崎駿アニメの特徴―「となりのトトロ」を例として」（インド）、「『ロリコンまんが』は外国でどうして禁止されるようになったのか」（メキシコ）、「『オタク』の新しいイメージ」（シンガポール）、「マンガオタクについて―やおいマンガ―」（デンマーク）、「日本の若者像―『NANA』の人気の分析を通して―」（インド）などがある。「アニメ・マンガ」をきっかけとして、日本におけるジェンダーや伝統芸能など日本の社会や文化に関する研究の視点を見出すものもいる。つまり、「アニメ・マンガ」についての日本語学習者の興味・関心や専門性が高まり、日本語教師はそれへの対応を迫られているのである。

では、このような現状に対して日本語教師はどのように対応すればよいのだろうか。2006年度にインドネシアで行われた「東南アジア日本語サミット」における各国からの報告で日本のポップカルチャー、特に「アニメ・マンガ」の爆発的な浸透ぶりを目の当たりにした南山大学の坂本正氏は「ポップカルチャーという窓口を通して、日本語の学習を始めた若者がこれからどんどん出てくると思われるが、我々日本語教師はそれに対応していっているのであろうか。アニメも見ない、マンガも読まない日本語教師は学習者が一体何のことを話しているかさっぱりわからないであろう。日本語教育でアニメ、マンガだけを教えることはあまり現実的ではないが、アニメ、マンガも教育内容の一部に取り込むような柔軟なコースデザインがこれからは望まれよう。」（坂本2006：56）と述べている。日本語教師自身が「アニメ・マンガ」の現状を把握し、日本語教育への活用を真剣に考えるべき時期に来ていると言えるだろう。

そこで、関西センターでは「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用の可能性を検討するために独自に調査研究をはじめることとした。本稿では海外における「アニメ・マンガ」の普及や現状などの情報、「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用に関する先行研究や既存の日本語教材についての調査研究の報告を行う。

2．調査研究の範囲と方法

ここで述べてきた「アニメ・マンガ」とは何を指すのかを確認しておきたい。アニメ（アニメーション）とマンガ（漫画）は音声や動画を含む映像と紙面ということで異なる媒体であり、それぞれ独自の発展を遂げている。アニメにはテレビアニメや劇場用アニメから、映像芸術作品として上映されるアート・アニメーションまであり、マンガも風刺漫画、一コマ、四コママンガなどからストーリー性のあるマンガまで世界中に様々なものがある。一方、海外において「ANIME」「MANGA」は日本スタイルのテレビ・劇場用アニメやストーリーマンガを中心としたカテゴリーを指す用語として認識されている(2)。また、日本の「アニメ」や「マンガ」の海外での普及においては、「アニメ」の原作としての「マンガ」の流行など両者が互いに影響を与え合い、切り離せない関係にある。そこで、本稿では日本のポップカルチャーとして海外で人気のある上記のような「アニメ」、「マンガ」の双方をまとめて「アニメ・マンガ」と呼ぶ。ただし、資料や聞き取り調査の中で「アニメ」あるいは「マンガ」が特定されて言及、記述された場合はそれに従うこととする。

調査研究の方法として、情報収集と聞き取り調査を行った。まず、海外での「アニメ・マンガ」の普及や現状に関連する情報を各種報告書、新聞記事、Webサイト、論文、学会参加などから収集した。また、日本語教育への利用を検討するために、先行研究や現存する「アニメ・マンガ」を取り入れた日本語教材、Webサイトの情報を収集した。これらの中から主なものを抜粋して資料１（海外のアニメ・マンガ事情情報源）、資料２（「アニメ・マンガ」を取り入れた日本語教材、Webサイト）および参考文献に列挙している。なお、Webサイトは全て2007年10月15日時点に閲覧可能だったものである。

聞き取り調査は、関西センターの研修に参加しているさまざまな地域の研修生を対象に２回実施した。第１回聞き取り調査は2007年度研究者・大学院生２ケ月コースの研修生のうち、「アニメ・マンガ」に関心のある研修生６名（シンガポール、ポーランド、ドイツ、デンマーク、中国、フィンランド）を対象に「アニメ・マンガ」との関わり、情報入手方法、日本語との関連、教材ニーズなどに関して座談会形式の聞き取りを行った。第２回聞き取り調査は2007年度研究者・大学院生４ケ月コースにおいてインタビュー調査を受ける練習として授業に組み込む形で実施した。研修生23名（韓国、中国、フィリピン、ベトナム、インド、ブラジル、オーストリア、デンマーク、ウクライナ、ウズベキスタン、エストニア、カザフスタン、キルギス、ハンガリー、ラトビア、ロシア、イラン、エジプト）に対して「世界のアニメ文化」と題し、アニメについての子供の頃の経験、国のアニメ事情、日本のアニメと日本語学習について個別インタビューを行った。

以下、情報収集、聞き取り調査から得た情報を、海外の「アニメ・マンガ」事情、日本語教育の２点からまとめ、情報を提供するとともに、「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用に

ついて考察する。

3．海外の「アニメ・マンガ」事情

3.1 「アニメ・マンガ」事情情報源

まず、「アニメ・マンガ」の世界各国への普及や地域別の現状について、これらの情報を把握するために役立つと思われる主な情報源を紹介する（資料１参照）。

国際交流基金では『遠近』13号で「アニメ」、『をちこち』19号で「マンガ」についての特集を組んでおり、各国での現状を概観するのに役立つ。日本貿易振興機構（JETRO）では、「米国アニメ市場の実態と展望」（2003年３月）を皮切りに、フランス、中国、ドイツ、イタリア、ハンガリー、チェコ、欧州、韓国、台湾、香港、東南アジア、ブラジルで「アニメ・マンガ」に関連する市場の調査を行っている。これらの報告書はWeb上で公開されており、各国での「アニメ・マンガ」とそれに関連する市場規模等の統計データや上映・出版された作品リスト、人気作品と傾向、イベント動員数など具体的な情報が掲載されている。2007年８月に京都国際マンガミュージアムで行われた「日本マンガ学会第７回大会」でも「世界の日本マンガ事情」と題したシンポジウムが開催され、アメリカ、ヨーロッパ、東アジアの現状が報告されている。近年の「アニメ・マンガ」の海外での動きに対して、大きな関心が寄せられていることを窺わせる。

また、各国の最新事情については新聞の他、ネット記事などで多くのことが報じられている。Webサイト「アニメ！アニメ！」では関連ニュース、海外での「アニメ」関連ビジネス、イベント情報が掲載される他、「アニメ・マンガ」に関連する日本の行政・教育機関、海外のファンサイトや関連サイトへのリンクが充実している。ヨーロッパではWebサイト「ユーロジャパンコミック」もマンガ関連の欧州情報を発信している。

なお、本稿では日本語の情報源のみを挙げているが、「アニメ・マンガ」に関する概説からコスプレなどのイベント情報まで、情報源となる各国語のサイトは数多く存在する。聞き取り調査で、多くの研修生はこれらのサイトやユーチューブ（You Tube）を始めとする無料の動画共有サイト、ファンサブ[3]を主な「アニメ・マンガ」の情報源、入手先、そして理解の助けとして利用していると述べている。このようにWeb上での情報へのアクセスが「アニメ・マンガ」のこれまでになかった地域への普及に役立っていることは間違いない。

3.2 「アニメ・マンガ」地域事情

次に、収集した資料や聞き取り調査から得られた情報の概要を地域別に述べる。なお、上述の資料や聞き取り調査における地域別情報の多くの部分は重複しているため、ここではそれらをまとめた形とし、情報の出典は詳述しない。

3.2.1　ヨーロッパ

西欧では70年代に『UFOロボットグレンダイザー』『キャンディキャンディ』などのテレビアニメを放映し、高視聴率であったことから、大量の日本アニメが輸入された。フランス、イタリア、スペインなどを中心に多くの国で『アルプスの少女ハイジ』など古いものから、現在では『るろうに剣心』『ワンピース』など新しいものまで、幅広く放映されている。「アニメ」が先行し、その原作マンガとして『キャンディキャンディ』などが大ヒットしたことで、多くのアニメ原作マンガが出版されるようになった。80年代には日本アニメの暴力、性描写に対する批判からバッシングが強まった時期もあったが、最近では日本の「アニメ・マンガ」文化の評価は高まっている。90年代には『ドラゴンボール』等がヒットし、「マンガ」の本格的出版が開始した。また、ヒット作はホームビデオ、キャラクター商品などの複合展開でさらに人気が高まった。2000年代からはフランス、ドイツなどを筆頭に「マンガ」の人気が高まり、市場が拡大している。少女マンガなど新たなジャンルにも広がり、出版数も急増しているが、市場が拡大することで、翻訳、出版が飽和状態となり質が低下するなどの問題も生じてきている。ユーロ高の影響もあり、日本語版の「マンガ」もインターネット注文などで安価に入手できる。ファンサイトやファンサブ、コスプレなど「アニメ・マンガ」ファンの活動も盛んである。

東欧においては、独自に良質アニメを制作していることもあり、日本の「アニメ」の一般への普及は遅いが、アメリカからの版権輸入の形で『セーラームーン』などのテレビ放映はある。また、宮崎駿のアニメ映画などへの関心、評価は高い。ハンガリーの文化センターでは毎週劇場用アニメの無料上映があり、300～400人の人が集まるという。各国語のアニメサイト、アニメクラブなども活発である。ポーランドには４つの「マンガ」出版社があり、ポーランド語に翻訳されるものもある。各国ともインターネット注文で英独語版の他、日本語オリジナル版も入手できる。

北欧では、ここ５年ぐらいで急速に「アニメ・マンガ」が普及している。英語に強い人が多いため、インターネットの英語サイトから情報や商品を入手するケースが多い。近年マンガ、アニメDVDとも書店でも入手可能になった。英語翻訳版が多いが、スウェーデン語、フィンランド語、デンマーク語の翻訳マンガもあり、各国で「アニメ・マンガ」ファンのためのサイトもあり、少女マンガファンも増えている。

旧ソ連圏であったCIS諸国（ロシア、ウクライナ、カザフスタン等）およびバルト三国（エストニア等）では、ロシアのアニメが質も高く種類も多いため、広く普及している。日本の「アニメ・マンガ」が見られるようになったのは最近のことで、『セーラームーン』などがロシア語字幕つきで放映された。ウクライナ、キルギスなどのJICAの日本センター図書館では「アニメ・マンガ」の貸し出しが行われており、若者に人気がある。バルト三国では北欧、西欧からの情報も入りやすく、アニメフェスティバル、アニメクラブ、ムービーナイトなどの活動も

行われている。

3.2.2　アメリカ

アメリカでの日本「アニメ・マンガ」の輸入は1963年の『鉄腕アトム』から始まっているが、一般への普及は1998年の『ポケットモンスター』のヒットが全ての始まりといわれている。関連商品としてマンガ、DVD、キャラクター商品を大手書店でも扱うようになったことで、一大カテゴリーとして成長した。特に、DVD創成期にコンテンツが不足していたため日本アニメを大量に導入し、ゲームやデジタル・コンテンツ化、商品化などで市場を拡大した。アニメ関連市場はキャラクター商品等も含め33億万ドル市場にのぼっている。また、出版業界で書籍が伸び悩む中で「マンガ」は300億円規模の市場として成長を続けている。『セーラームーン』が250万部売れるなど、少年だけでなく少女ファン層も獲得した。単行本だけでなく、2002年に少年誌『SHONEN JUMP』、続いて少女誌『SHOJO BEAT』やアニメ専門誌も発行されている。

ただし、放送倫理は厳しく、「アニメ」映像に銃器・血・裸体・タバコなどを含む場合、修正が行われることも多い。テレビアニメは６～11歳の男の子向け、ケーブルテレビやDVD、インターネットは成人やマニア向けと市場が分かれており、作品のジャンルも異なる。また、インターネット上にある無数のファンサイトや業者からアニメ動画をダウンロードできるようになったため、アニメDVD市場は陰りをみせている。一方で「マンガ」人気は高まっているが、市場が拡大する中で翻訳単価も大幅に下がり、欧州と同様質の低下が懸念されている。

中南米諸国では「マンガ・アニメ」の放映、出版、一般への普及は基本的に欧米を追いかける形となっている。ただし、ブラジルでは日本からの移民とともに『鉄腕アトム』の時代から「アニメ・マンガ」が持ち込まれたという歴史があり、幅広い「アニメ・マンガ」が放映・出版され、「アニメ・マンガ」文化が根付いている。特に、1994年に放映された『聖闘士星矢』の爆発的人気でファンが激増した後、「アニメ」の原作本を中心にポルトガル語に翻訳された「マンガ」の発行も進んだ。サンパウロでは『マーガレット』などマンガ雑誌も発行されている。最新アニメはポルトガル語のファンサブつきですぐにWebサイト上にアップされ、最新マンガもスキャンし翻訳をつけてアップされるという。中南米諸国ではファンの活動も盛んで、コスプレやアニメソングなどアニメイベントの集客力は非常に高い。

3.2.3　アジア

韓国では1960年代から『黄金バット』など多くの「アニメ」が放映され、1988年の『ドラゴンボール』のヒットで一般的になった。アニメ映画『ハウルの動く城』は300万人の動員数で日本アニメの人気は高い。一方、「マンガ」については1995年から韓国語版が出版されるようになり、1998年の韓国政府による日本大衆文化開放以降は日本語版の出版も許可され、年間4,000冊の新刊が出る巨大な市場になっている。韓国では料理マンガの人気が高いなど、欧米

とは売れるマンガの傾向は異なるようである。日本語直輸入版も翻訳版も広く読まれているが、スキャンレーションの横行などから、出版は減少している。一方、韓国製マンガは現在無料オンラインマンガが一般的だという。また、韓国マンガの海外への輸出も増加し、人気も徐々に高まっている。

中国では海賊版などで日本の「マンガ」が出回っていたが、中国政府から正式に許諾されているマンガは15年間で全ての出版社で20タイトルのみ（『ドラえもん』『名探偵コナン』など）である。ただし、日本のマンガ雑誌の中国版は発行されており、雑誌の別冊単行本が出版されることはあるという。中国マンガは2000年を転換期とし、日本スタイルのものを取り入れるようになり、2006年までの５年間に132の「アニメ・マンガ」関連学科が設立された。中国政府は現在300億円を「アニメ・マンガ」に投入する計画で、同時に15の「アニメ・マンガ」基地を設置予定だという。しかし、著作権に対する意識の低さ、違法サイトの横行などの問題もあり、本格的な専門家の育成には心配材料も多いという。

香港では中国本土におけるような制限はなく、『Dr. スランプアラレちゃん』『タッチ』などから最近では『Death Note』『ケロロ軍曹』など最新のものまでが放映されており、広東語版「マンガ」も広く流通している。「アニメ・マンガ」ファンは多く、「アニメ」は昼は子供向けに広東語、夜は大人向けに日本語、広東語のバイリンガルで放映されているという。DVD、インターネットや雑誌など「アニメ・マンガ」情報は豊富で、簡単に入手できる。

台湾では1990年から95年がマンガ黄金期で、マンガ雑誌は30誌にのぼった。その後、不景気の影響や、ゲーム、アニメ、インターネットに押されたことで売り上げが減少したが、日本マンガはマンガ市場の９割を占めており、人気が高い。現在は少年向け、少女向け、萌系（もえけい）などジャンルの細分化が進んでいる。また、マンガテクニックの専門本など周辺商品が売れていることも特徴的である。

東南アジアでは『ドラえもん』『一休さん』などが80年代から放映されており、近年では『NARUTO』『ワンピース』など新しいものも次々と放映され、人気がある。ベトナムでのアニメ放映は90年代後半から始まり、シンガポールでは「マンガ」人気が先行し、「アニメ」は2002年ごろにケーブルテレビの普及により放映されるようになった。東南アジア各国では、80年代に海賊版で「マンガ」市場が拡大したが、90年代半ばから正規契約が始まり、海賊版は減少している。シンガポールやマレーシアなど多民族国家では中国語版、英語版、日本語版のマンガが輸入されている。「アニメ・マンガ」は若者の間に広く普及し、人気も高い。東南アジア各国で「アニメ・マンガ」関連のイベント、コスプレ会には多くの若者が集まる。

その他、中東地域では特に『キャプテン翼』の人気が高い。エジプトではアラビア語吹き替えや英語吹き替えアラビア語字幕つきでテレビアニメが放映されている。イランでは『あしながおじさん』などが放映されていたが、最近はディズニー、日本アニメとも放映は禁止されて

いるという。ただし、DVDでの入手は可能である。

海外の「アニメ・マンガ」の全体像としては、「アニメ」のヒットが先行し、その原作の「マンガ」が普及し、さらに「マンガ」ジャンルの細分化と市場の拡大が進んでいると言える。特に、ここ数年の間にテレビアニメ放映やマンガ出版経路がない地域においてもインターネット上での注文や入手、情報収集が可能になったことで、「アニメ・マンガ」ファン層が大きく拡大しているようである。

4.「アニメ・マンガ」と日本語教育

では、日本語教育では日本語学習の動機づけの大きな要因になっている「アニメ・マンガ」をどのように活用しているのであろうか。本節では、「アニメ・マンガ」を取り入れた日本語教育実践に関する先行研究や既刊日本語教材を概観し、その特色について述べる。

4.1　先行研究

日本語教育における「アニメ・マンガ」の利用に関する研究は1990年代に「マルチメディア教材」が注目を集めた時期に始まった。鮎澤・加藤（1995）では、日本人の言語行動の教材化のためにアニメ『となりのトトロ』を利用している。選定理由としては、日本人の日常生活の言語行動や言語のバリエーションが生き生きと表されており、初級日本語学習者でもわかりやすい日本語で、あいさつ表現など人間関係を作るための要素がストーリー、場面の中で自然に提示されていること、日本の習慣、文化などの要素を含んでいることなどが挙げられている。プロジェクトでは発話のスクリプト化、音声のピッチ曲線のデータ化を行い、レーザーディスクとパソコンを使用して場面・機能別に音声と映像を表示できるマルチメディア教材を作成している。また、同スクリプトは英語、フランス語、スペイン語、カタロン語、インドネシア語、韓国語に翻訳されている。「アニメ」の日本語教育への利用として先駆的な試みである。赤堀他（1998）ではインターネット利用による日本語学習支援システムの研究において、四コマ漫画を素材として利用している。さらに赤堀他（1999）ではマンガを原作とする映画『釣りバカ日誌』を使ってマルチメディア教材化しており、生の話し言葉の理解の助けとして中上級日本語学習者向けに語彙・表現の解説をつけるなどの工夫を凝らしている。加藤（2003）では、米国、韓国の大学、東欧や北欧の初・中等教育など海外の日本語教育現場で「アニメ・マンガ」や映画が取り入れられている様子を紹介するとともに、映像資源は情報量が豊富であり、学習者の動機づけ、日本語や日本文化に関する知識を具体的にイメージできることをその要因として挙げ、日本語教育への活用の可能性の大きさを指摘している。このように、1990年代から「アニメ・マンガ」の日本語教育素材としての可能性の大きさが指摘される一方で、教材化にあたり、著作権など解決すべき問題点が多いことも同時に指摘されている。

その後、2000年代に入り、「アニメ・マンガ」を日本語教育活動に取り入れた実践報告も発表されるようになってきた。

まず、「マンガ」の日本語教育活動への利用の例として、因（2005a、2005b）は、言語表現形式と実際の意味との関わりを観察・分析するのに適した教材として「マンガ」を捉え、「マンガ」を活用した上級日本語会話教育の方法を提案している。例えば因（2005b）では具体例として⑴文体の使われ方　⑵発話行為の実現形の多様性　⑶文化に基づく言語行動　⑷建前と本音、の４つの観察を挙げている。「マンガ」を日本語教育の中に取り入れる際の留意点とともに具体的な活動例を示しているだけでなく、今後どのような研究が求められるかなどについても示唆的な論考がなされている。荻野（2007）は、日本の墓参りを扱ったストーリーマンガを素材に、「マンガ」読解を通じてストーリー理解や日本文化理解を促し、読解後に学習者が分担して「マンガ」の１ページを文章で記述する活動を行っている。

次に、「アニメ」を利用した例として、矢崎（2004、2007）は、もともと読書指導の手法である「アニマシオン」[4]を「アニメ」に応用するという試みを行っている。これは「アニメ」の日本語そのものを素材とするというよりも、「アニメ」を見てその内容に基づいて「日本語を使って」活動するというものである。例えば、「アニメ」を見た後、登場人物の持ち物の絵を見て持ち主が誰かを答える、ストーリーを簡単に書いてばらばらにしたものを並べる、などである。「アニメ」の日本語そのものの理解には高度な日本語能力が要求されるが、内容を基にしているため初級学習者の日本語力でもできる活動がいろいろ紹介されており、特に初中等教育段階の学習者への動機づけとしての「アニメ」利用という観点からみて、非常にユニークで参考になる。

一方、「アニメ・マンガ」で使われる日本語の特徴についての研究も行われるようになってきた。伊藤（2003）はWebサイト上にある英語圏ファン向けの「アニメ・マンガ」用語集の構造と基本用語の特徴を分析している。特定分野の用語集というのは一般的に専門語の集合を意味するが、伊藤（2003）はこれらの用語集の中で採録数の多い語彙には「kawaii」「baka」「-chan」など日常会話で頻繁に使用される日本語の話し言葉表現が多く含まれていることを報告している。メイナード（2005）は「アニメ・マンガ」のことばを談話表現の一ジャンルとして扱っており、「マンガ」表現の特徴としてオノマトペの多さや日本語のバリエーションの豊かさを挙げている。そのほか、「マンガ」の中に現れる擬音語・擬態語の日本語とそのスペイン語訳を比較・分析した河崎（2006）、「アニメ」の日本語版と英語版における言語表現の違いを比較・分析した山田（2004、2005）など、「アニメ・マンガ」の日本語の特徴や必要な背景知識について翻訳という観点からの分析を試みたものもある。

また、「アニメ・マンガ」にはさまざまなキャラクターが存在し、そこではキャラクターの多様性を反映して実に様々なスタイル・位相のことばが使用される。このような側面にスポッ

トをあてた研究が日本語研究の面でも注目を浴びている。前述の因（2005a、2005b）が「マンガ」のセリフの日本語における性差や位相によるバリエーションなどに言及している他、金水（2003、2007）では、「アニメ・マンガ」のセリフなどに「博士語」など特定の人物像にある特定の言葉遣いがあることを指摘し、「役割語」の研究の必要性を提唱している。定延・澤田（2007）の提唱する「発話キャラクタ」という概念も同様であり、今後の研究の発展が期待される。

4.2　日本語教材、Webサイト

「アニメ・マンガ」を何らかの形で取り入れた市販の日本語教材およびWebサイトのうち、これまでに収集した主なものを資料２に挙げる。これらの教材には、次の３つのタイプがある。

一つめは、日本語の表現や文法を理解させるために用法や使用場面等をマンガ形式で表現したもので、従来の教材はこのタイプがほとんどである。もちろん、用法や場面を具体的にわかりやすく示すためにマンガは非常に適した表現方法であるし、なにより楽しく学習することができる。しかし、そこでのマンガは、学習者が普段愛好していて「読めるようになりたい」「楽しみたい」と思っている「マンガ」とは異なるものであるようだ。

二つめは、日本のポップカルチャーとして人気がある「アニメ・マンガ」を積極的に取り入れた教材である。実際のマンガを素材として利用したものにはCD-ROM教材『クリックｅコミックコボちゃん』や“Japanese the Manga Way”がある。前者は４コママンガを素材に生きた日本語と現代の日本人の生活を学ぶことができ、電子書籍の特徴を生かした様々なアクティビティや機能が用意されている。後者は雑誌『漫画人』の連載をまとめたもので、日本の青年マンガ誌等に掲載されたマンガの１コマから具体例を提示し、日本語の文法や表現を解説している。

そのほかに、「アニメ・マンガ」好きの学習者向けに作られたと思われる教材もある。“Kanji de Manga”（以下KM）はその名のとおり漢字学

図１　Kardy, K. & Hattori, C.（2005）. *Kanji de Manga: The Comic Book That Teaches You How To Read and Write Japanese Vol. 2,* Japanime Co. Ltd., 71ページ

習教材で、１コマないし複数コマのマンガで漢字語彙を提示している。“Kana de Manga”というかな学習のシリーズもある。“Japanese in MangaLand”（以下JML）[5]はTheoryページで文法や語彙・表現を解説し、Manga Examplesページで解説された項目を使用したマンガの１コマを例示している。KM、JMLとも日本語の文法や漢字を理解させるためにマンガを用いているという点では一つめのタイプと共通しているが、大きく異なっているのはマンガの絵柄や使われる表現が明らかに「アニメ・マンガ」好きの学習者を意識したものになっていることである（図１）。『コボちゃん』を除く３冊の著者・開発者はいずれも外国人である。おそらく、自らも日本語学習者としての経験を持つ身だからこそ、学習者のニーズや好みをよく把握し、日本語教育の各段階における文法・語彙レベルにとらわれず、「アニメ・マンガ」に現れるような話し言葉や日常表現を取り入れるなど、柔軟な姿勢で取り組めるのだろう[6]。

三つめは、「アニメ・マンガ」が持つ人気やその魅力でもあるストーリー性や場面のわかりやすさを、日本語だけでなく文化理解にも生かそうという取り組みである。文化庁文化部国語課編（2007）『漫画　異文化手習い帳　日本語で紡ぐコミュニケーション』はマンガ学部を持つ京都精華大学と協力して作成された異文化理解のための教材で、「マンガ」を通して異文化間コミュニケーションの事例を疑似体験しながら日本と諸外国との間の習慣やコミュニケーションの相違について考えるものである。国際交流基金（2007）のDVD教材『エリンが挑戦！にほんごできます。』も、DVD映像に沿った基本スキットを「マンガ」で示し、解説・練習にアニメCGキャラクターを利用するなど、若い世代の日本語学習者のニーズに応える形で日本語と日本文化の両方を学べるものである。どちらも、「マンガ」の絵柄やストーリー構成からは、いわゆる日本の「アニメ・マンガ」を十分に意識していることが窺える。

4.3　聞き取り調査における学習者ニーズ

研修生への聞き取り調査からは、「アニメ・マンガ」が日本語学習のきっかけとなっていることや、最新の「アニメ・マンガ」を翻訳を待たずにすぐに見たり、読んだりしたいということが日本語学習の強い動機づけになっている学習者がいることがわかった。また、これら「アニメ・マンガ」好きの学習者は「アニメ・マンガ」のキャラクターやストーリー性といったものに魅力を感じているのであり、教科書のような日本語に「アニメ・マンガ」を絵として利用するより、「アニメ・マンガ」そのもの、あるいは「アニメ・マンガ」によく現れるが辞書などで調べにくい話し言葉などの表現や「アニメ・マンガ」特有の表現を理解する助けを求めているようである。そして、「アニメ・マンガ」の入手、あるいはこれに関連する情報の入手に学習者の多くはインターネットを利用していることもわかった。このような状況から、今後の「アニメ・マンガ」の日本語教育への応用の方向性としては、「アニメ・マンガ」の日本語理解に役立つ表現データベースの開発、多くの学習者に供するためのWebサイト上での支援を

検討する必要があると考える。

５．おわりに

本稿では海外の「アニメ・マンガ」事情、「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用に関してのこれまでの調査研究の中間報告を行った。まず、海外で広く急速に「アニメ・マンガ」が普及し、多くの人が日本語学習を始める動機づけにもなっている現状を日本語教師も認識しなければならないだろう。実際、国内外の現場で既にこのことを実感し、新たな実践が始まっていることも今回の調査でわかった。しかしながら、「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用はまだ非常に限られている。「アニメ・マンガ」の利用には著作権などの大きな壁が立ちはだかっているということも教育への利用や教材化を困難にしている要因の一つであろう。

この調査研究はまだ途中段階であり、本稿で取り上げた情報は日本語、日本で入手できるものに限られている。今後も引き続き情報収集や学習者のニーズ把握に努め、「アニメ・マンガ」の日本語教育への利用の可能性を検討していきたい。

〔注〕

(1)企画調整課では専門家からの聞き取りとして、東京学芸大学の加藤清方氏、京都国際マンガミュージアムの伊藤遊氏と面談し、関連報告書等の資料収集も行っている。

(2)ベルント（2007）では、ドイツの「マンガ」事情として、フランスで「バンド・デシネー」またはBDと呼ばれるフランスのものをドイツでは「アルバム」と呼び、アメリカのものは「コミックブック」、日本のものは「マンガ」と区別して呼んでいると言う。「マンファ」と呼ばれる韓国のものや、各国で現地作家によって書かれた日本スタイルのものもカテゴリーとしては「マンガ」として扱われていると報告している。

(3)ファンサブ（fansub）とはファンが「アニメ・マンガ」につける自主制作翻訳字幕のことである。マンガの場合はscanlation（scan＋translationからきた造語）とも呼ばれる。ファンサブつきの画像はかつてはVHSなどでやりとりされていたが、高速ブロードバンド時代になり、簡単にインターネット上に載せ、ダウンロードできるようになり、「アニメ・マンガ」の広がりに拍車をかけている。ただし、どちらも著作権侵害行為であり、アニメDVDの販売数を落ち込ませるなど、最近では違法ダウンロードの問題はより深刻になってきている。また、ファンサブは台本なしでオリジナルのアニメを聞き取り翻訳しており、聞き間違いや誤解による誤訳などの問題も指摘されている。

(4)矢崎（2007：145）はアニマシオンについて「サルトは『読書のアニマシオン』という読書指導法を提唱しているが、それは『作戦』と呼ばれるさまざまな読書ゲーム（＝遊び）を経験させながらこどもたちに本を読むことの楽しさに気づいてもらい、読書好きのこどもたちを増やすことを目指したものである。」と紹介し、この指導法のアニメへの応用を考案した。

(5)JMLの開発経緯、教材の特色などの詳細についてはベルナベ（2007）参照。なお、JMLはセリフを日本マンガからとってきて、絵だけ描き直していることが記されているが、セリフ引用元の作品名は明記されていない。

(6) このほかに、Bilingual　Manga.com〈http://www.bilingual-manga.com/default.php)〉というWebサイトでは、ハルペン・ジャック氏が開発した日本人英語学習者のための電子マンガ書籍が購入できる。日英対照しながら読める点で、英語を解する日本語学習者が利用することも可能であり、マンガでありながら音声が確認できるなど学習のための様々な工夫がなされている点において非常に先進的な教材である。

〔参考文献〕

赤堀侃司・宇佐美昇三・大野澄一・加藤清方・任都栗新・古郡延子・吉岡亮衛（1998）『機械産業等に関する調査研究　9-4　インターネット利用による日本語学習システムの構築に関する調査研究』、財団法人産業研究所・ソフトウェア工学研究財団

赤堀侃司・大坪一夫・小野博・加藤清方・才田いずみ・徳川宗賢ほか（1999）『平成10年度文化庁日本語教育研究委嘱　マルチメディア日本語教材に関する調査研究―最終報告書―』日本語教育学会

鮎澤孝子・加藤清方（1995）『日本語教育における社会言語学的基盤の教育情報化―映像素材「となりのトトロ」を一例として―』平成６年度Ｂ班研究成果報告書、文部省科学研究費総合研究(A)課題番号：05301103「日本語教育における社会言語学的基盤に関する総合的研究」研究代表者：井上史雄（東京外国語大学）

伊藤雅光（2003）「英語圏における日本の漫画・アニメ用語集の構造と基本用語の特徴」『日本語学』Vol. 22、№12、2003年11月号、66-74、明治書院

荻野実美（2007）「日本のまんがとアニメ―日本語教材としての可能性」『拓殖大学日本語紀要』№17、2007年３月号、123-130、拓殖大学

加藤清方（2003）「教育資源としてのテレビ・アニメーション番組と日本語教育」『日本語学』Vol. 22、№12、2003年11月号、56-64、明治書院

河崎佳代（2006）「日本のマンガのスペイン語訳における擬音語・擬態語の表現分析（日本語教育に向けて）」『Lingua』17号、105-123、上智大学一般外国語教育センター

金水敏（2003）『ヴァーチャル日本語　役割語の謎』、岩波書店

――――（2007）『役割語研究の地平』、くろしお出版

坂本正（2006）「『東南アジアサミット』に参加して―地域間のネットワーク形成へ―」『遠近』№13、2006年10・11月号、54-57、国際交流基金

定延利之・澤田浩子（2007）「発話キャラクタに応じたことばづかいの研究とその必要性」『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、83-88、日本語教育学会

因京子（2005a）「日本語学習者の日本語会話解釈上の問題点―日本語学習者によるマンガ理解を通して―」『比較社会文化』第11巻、83-92、九州大学比較社会文化研究院

――――（2005b）「マンガで学ぶ日本語～日本語教育でのストーリー・マンガ利用の可能性～」『漫画研究への扉』、133-153、梓書院

文化庁文化部国語課編（2007）『漫画　異文化手習い帳　日本語で紡ぐコミュニケーション』、京都国際マンガミュージアム

ベルナベ、マルク（2007）「マンガは日本語学習の強力なツールになる」『をちこち』№19、2007年10月・11月号、42-45、国際交流基金

ベルント、ジャクリーヌ（2007）「『マンガ』の雑種性が幅広い表現参加の場を提供している」『をちこち』№19、2007年10月・11月号、24-25、国際交流基金

メイナード、泉子・K（2005）「第３章　ジャンル別談話の表現と構造　14.マンガ・アニメの世界」『日本語教育の現場で使える談話表現ハンドブック』、112-117、くろしお出版

矢崎満夫（2004）「ティーチング・ストラテジーに焦点を当てた教材『アニメで日本語』の開発―現地日本

語教師の『自立化』支援をめざして―」『2004年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』、75-78、日本語教育学会
――――（2007）「アニメを使った日本語教育実践『アニメで日本語』を体験しよう―『アニマシオン』のティーチングストラテジーに着目して―」『2007年度日本語教育学会実践研究フォーラム予稿集』、145-148、日本語教育学会
簗島史恵（2007）「『エリンが挑戦！にほんごできます。』―この教材で伝えたい考え方―」『日本語教育通信』第59号、1-3、国際交流基金
山田健太郎（2004）「英語版アニメ作品に見る翻訳の問題：『千と千尋の神隠し』の場合」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』第５号、195-205、県立長崎シーボルト大学
――――（2005）「英語版アニメ作品に見る翻訳の問題２：『となりのトトロ』の場合」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』第６号、273-284、県立長崎シーボルト大学

資料１　海外の「アニメ・マンガ」事情情報源

・国際交流基金（2006）「特集　日本発！アニメの魅力」『遠近』№13、10・11月号、8-51
・国際交流基金（2007）「特集　マンガからMANGAへ」『をちこち』№19、10月・11月号、10-55
・JETRO「米国アニメ市場の実態と展望」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/n_america/reports/05000622〉2003年３月参照
・JETRO「フランスにおける日本アニメを中心とするコンテンツの浸透状況」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001223〉2005年３月参照
・JETRO「中国アニメ市場調査」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/asia/cn/reports/05000973〉2005年６月参照
・JETRO「米国アニメ市場の実態と展望」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/n_america/reports/05001256〉2006年３月参照
・JETRO「ドイツにおける日本マンガ市場の実態」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001277〉2006年３月参照
・JETRO「イタリアにおけるコミック・アニメ市場　基礎調査」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001432〉2007年３月参照
・JETRO「ハンガリーにおけるコンテンツ市場　基礎調査」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001431〉2007年３月参照
・JETRO「チェコ共和国におけるコンテンツ市場　基礎調査」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001405〉2007年３月参照
・JETRO「欧州におけるコンテンツ市場の実態」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/europe/reports/05001402〉2007年３月参照
・JETRO「韓国におけるコンテンツ市場の実態」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/asia/reports/05001428〉2007年３月参照
・JETRO「台湾におけるコンテンツ市場の実態」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/asia/reports/05001418〉2007年３月参照
・JETRO「香港におけるコンテンツ市場の実態」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/n_america/reports/05000622〉2007年３月参照
・JETRO「東南アジア３カ国におけるコンテンツ市場の実態（タイ、シンガポール、マレーシア）」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/asia/reports/05001418〉2007年３月参照

・JETRO「ブラジル・コンテンツ産業調査」
〈http://www.jetro.go.jp/biz/world/cs_america/reports/05001396〉2007年３月参照
・アニメ！アニメ！〈http://animeanime.jp〉
・ユーロジャパンコミック〈http://www.eurojapancomic.com/pro/projet.shtml〉

資料２　「アニメ・マンガ」を取り入れた日本語教材、Webサイト

１）書籍
・岡本牧子・氏原庸子（2006）『新訂版　聞いておぼえる関西（大阪）弁入門』ひつじ書房
・加藤清方・葦原恭子・吉沢由香里・湯田真理子（2003）『マンガで学ぶ日本語（文化編）LIVING JAPANESE THROUGH COMICS（Culture in Japan）』アスク
・――――（2003）『マンガで学ぶ日本語（生活編）LIVING JAPANESE THROUGH COMICS（Life in Japan）』アスク
・金子史朗・黒川美紀子・深田みのり・宮下智子（2006）『マンガで学ぶ日本語会話術』アルク
・国際交流基金（2007）『DVDで学ぶ日本語　エリンが挑戦！にほんごできます。vol. 1–3』凡人社
・佐々木仁子（2002）『４コママンガでおぼえる日本語―中・上級（いろいろ使えることばをおぼえる編）』アスク
・――――（2002）『４コママンガでおぼえる日本語―中・上級（ひとつおぼえてたくさんわかる編）』アスク
・はせみつこ（2006）『ミッチーのことばあそび　ひらひらきらり　擬音語・擬態語　１・２・３』冨山房インターナショナル
・文化庁文化部国語課編（2007）『漫画　異文化手習い帳　日本語で紡ぐコミュニケーション』京都国際マンガミュージアム
・Lammers, W.P.（2005）. *Japanese the Manga Way*: *An Illustrated Guide to Grammar and Structure*マンガで学ぶ日本語文法，Stone Bridge Press.
・Kardy, K. & Hattori, C.（2004–2006）. *Kanji de Manga*: *The Comic Book That Teaches You How To Read and Write Japanese Vol. 1–4*, Japanime Co. Ltd..
・――――（2005）. *Kana de Manga*: *A Fun*, *Easy Way to Learn the ABCs of Japanese*, Japanime Co. Ltd..
・Bernabe, M.（2004）. *Japanese in MangaLand*: *Learning the Basics*, Japan Publications Trading Co., Ltd..
２）電子書籍
・林事務所（著）、植田まさし（原作）、岡部真理子（監修）（2002）『クリックｅコミック　コボちゃん（CD–ROM版）』蒼鷹社
・ハルペン・ジャック「Bilingual Manga.com」、Bilingual Manga Publishing.
〈http://www.bilingual-manga.com/default.php〉
３）Webサイト
・国立国語研究所「日本語を楽しもう！擬声語って？擬態語って？」
〈http://nihongo.kokken.go.jp: 8080/sozai/index.html〉
・国立国語研究所「マンガ日本語コースコボちゃん」
〈http://nihongo.kokken.go.jp: 8080/sozai/index.html〉
・日本語学習システム研究会「MANGARAMA DIGITAL COMIC LEARNING SYSTEM」
〈http://www.ak.cradle.titech.ac.jp/Rise/top.html〉

新しい日本語能力試験のための語彙表作成にむけて

押尾和美・秋元美晴・武田明子・阿部洋子
高梨美穂・柳澤好昭・岩元隆一・石毛順子

〔キーワード〕日本語能力試験、出題基準、データベース、語彙表

〔要旨〕

日本語能力試験の実施機関である国際交流基金と日本国際教育支援協会は「日本語能力試験の改善に関する検討会」を2005年に発足させたが、2009年からの新試験開始を目指して各分科会は日々調査研究を重ねている。本稿は、分科会の一つである出題基準分科会漢字表・語彙表部会が行っている語彙表作成作業の2007年９月現在の中間報告である。

部会の活動は、この２年間で４つの段階を経た。作成方針と選別方針を決定し、データベースに関する調査および整備をする第一段階、語の選別をする第二段階、語の再選別及び記述方法の検討をする第三段階、語の再々選別と初出級の検討をする第四段階である。実際にどのようなデータベースを使い、どのような検討を重ね、どのような選別作業をしたのか。本稿ではそれぞれの段階ごとに具体的な例を挙げながら報告をする。また、それとともに今後考えていかなければならない課題についても言及する。

１．はじめに

日本語能力試験の実施機関である国際交流基金と日本国際教育支援協会は「日本語能力試験の改善に関する検討会」（以下、検討会と略）を2005年に発足させ、2009年からの新試験開始を目指して日々調査・研究を重ねている[(1)]。改定は多岐にわたるが、調査・研究作業は検討会の下に組織された分科会がそれぞれ分担して進めている。本稿は、分科会の一つである出題基準分科会漢字表・語彙表部会が行っている語彙表作成作業の2007年９月現在における中間報告である[(2)]。

２．新しい日本語能力試験について

日本語能力試験に関する課題は、『日本語教育のための試験の改善について』（(2001) 日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議）に指摘されているとおりである。これらの課題を解決すべく組織された検討会では、次の４点を新しい日本語能力試験の理念とした。

新しい日本語能力試験の構想

①課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定する試験とする。

②can-do statements（○○ができる）による能力基準の表示を行う。

③これまでの４レベルを新たに５レベルで設定し、日本語能力の多様性に対応できるよう調整をする。

④テストの等化を行う。

新しい日本語能力試験は５つのレベルからなり、出題される問題は、課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力をよりよく測るものに変わる。そして、測定結果は、受験者の能力が同一であればいつ受けても同じ安定したものとなり、その結果とcan-do statements[(3)]を照合することによって、受験者の潜在的な日本語能力も技能別に推測が可能になる。これらの実現化に向けて、①～③については能力基準分科会、④については分析評価分科会が調査・研究を行っている。

現行の日本語能力試験では問題作成者用に『出題基準』が作成され、1994年からは一般にも公開されているが、検討会では新しい試験に合わせた出題基準の構築も行っている。出題基準分科会は、そのために組織された分科会である。分科会はさらに２つの部会に分かれ、漢字表と語彙表は漢字表・語彙表部会（以下、部会と略）、文法項目表は機能表・文法項目表部会が担当している。

3．語彙表作成の作業報告

部会が発足して２年になるが、７名（2006年12月からは８名）のメンバーで作業を進めてきた。以下、順を追って作業内容を報告する。

3.1　第一段階　作成方針と選別方針の決定、データベースに関する調査および整備（2005年10月～2005年12月）

部会の始動にあたって、「課題遂行能力とそのためのコミュニケーション能力を測定する」という新しい試験の構想を受け、次の３つの方針を立てた。

⑴　客観的かつ大規模な語彙データベースを組み合わせた複合データベースから語を選別し、初級から中上級までの一覧表を作成する。

⑵　書き言葉だけでなく話し言葉もこれまで以上に考慮する。

⑶　描写を豊かにするさまざまな表現も積極的に採用する。

また、選別の方針として以下の４点を定めた。

㈠　主に頻度を重視して採否を決める。 ㈡　機械的に頻度の高いものから採用するのではなく、日本語教育経験者の視点も加える。 ㈢　現行試験の『出題基準』語彙表も参考にする。 ㈣　最終的な語数は、日本人成人の獲得語数などを参考にした上で決定する。

選別作業にあたっては、現行試験の『出題基準』語彙表（以下、現行語彙表と略）を作成した当時と同じく頻度を重視して選別を決め、分野の偏り、話し言葉と書き言葉の違いなども考慮する必要から、日本語教育経験者の視点も加味することを原則とする。そして、現行語彙表が日本語能力試験用に作成された語彙表という枠を超えて多くの教材にも影響を与えている点も考慮し、これも参考にしながら進めることとする。そして、最終的な語数は、選別作業を進める一方、慎重を期して、日本人成人の獲得語数などを参考にした上で決定することとする。

現行語彙表を参考にしつつ、当時と同じ手法で選別作業をするのであれば、結果的にあまり違いのないものになりそうだが、新しい語彙表の大きな特徴を強調しておきたい。それは、現行語彙表は、上位級と下位級で異なる語彙資料を使用し、下位級は４級→３級、上位級は１級→２級の順で級分けとともに選別を進めたのに対し、新しい語彙表は、新たにこの作業のために作成した複合データベースを使用して語を選び出した後、級分けをする、という手順を取る点である。この方法によれば、どのような基準で級分けをするか、というところが大きなポイントとなるが、完成した語彙表は、上位級と下位級で性質の差のない一貫性を持ったものになる。

これらの方針を決めた上で、国立国語研究所、国立教育政策研究所を訪問するなどして協力を仰ぎ、情報を収集し、複合データベースのもととなるデータベースを決めた。使用したデータベースは表１のとおりである。

なお、今日「コーパス」という用語を耳にすることが多くなったが、部会ではこれに相当するものを「データベース」と呼んでいる。これは、英語の場合は40万～４億語にも及ぶかなり大規模なコーパスが作成されているのに対し、日本語の場合８～９万語と小規模なものしかなく、「コーパス」と呼ぶ規模ではないと判断したためである。

表１　新しい語彙表作成のために使用したデータベース

			データベース名	出版年	出　版　社	便宜的な通称
第三次DB	第二次DB	第一次DB	『日本語の語彙特性第１期』CD-ROM	1999	三省堂	親密度
			『現代新国語辞典改訂第３版』CD-ROM	2000	学研	新国語
			『日本語の語彙特性第２期』CD-ROM	2003	三省堂	頻度
			『出題基準（改訂版）』	2004	凡人社	JLPT
			『現代雑誌の語彙調査　1994年発行70誌』	2005	国立国語研究所	雑誌
		外来語	『日本語の語彙特性第１期』CD-ROM	1999	三省堂	親密度
			『現代新国語辞典』改訂第３版	2002	学研	新国語
			外来語認知に関する調査	2002～2004	国立国語研究所	国研
			『例解新国語辞典』第６版	2002	三省堂	例解
			『出題基準（改訂版）』	2004	凡人社	JLPT
			『現代国語例解辞典』第４版	2006	小学館	現国例
		オノマトペ	『擬音語・擬態語辞典』	1974	東京堂	天沼
			『擬音語・擬態語辞典』	1978	角川書店	角川
			『ぎおんごぎたいご』	1994	アルク	アルク
			『現代擬音語擬態語用法辞典』	2002	東京堂	飛田
			『出題基準（改訂版）』	2004	凡人社	JLPT
			『現代国語例解辞典』第４版　擬音語・擬態語集成	2006	小学館	現国例
	話し言葉		「男はつらいよ」48編シナリオ(4)	1969～1995	CASTEL/J研究会	寅
			話し言葉資料	1997～2001、2004	筑波大	筑波
			『女性のことば　職場編』	1999	ひつじ書房	職場女
			『男性のことば　職場編』	2002	ひつじ書房	職場男
			BTSによる多言語話し言葉コーパス―日本語会話(1)(2)（2003年版）	2003	東京外国語大学宇佐美まゆみ監修東京外国語大学大学院地域文化研究科　21世紀COEプロジェクト「言語運用を基盤とする言語情報学拠点」	BTS
慣用表現など			『小学国語学習辞典』	1994	偕成社	偕成社
			『小学国語新辞典』第３版	2002	旺文社	旺文社
			『くもんの学習国語辞典』第３版	2002	くもん出版	くもん
			『例解新国語辞典』第６版	2002	三省堂	例解
			『現代新国語辞典』改訂第３版	2002	学研	新国語
			『例解学習国語辞典』第８版ワイド版	2004	小学館	学習国語
			『例解小学国語辞典』第３版	2005	小学館	例解小学

3.2　第二段階　語彙の選別（2005年12月～2007年２月）

本来ならば、あらゆる語が網羅された大規模データベースを整備したのち、選別作業を進めるのが理想的であろう。しかしながら、いくつものデータベースを組み合わせた複合データベースを作るには、完成までかなりの時間を要することは初めからわかっていた。そのため、第二段階としては、外来語、オノマトペのような小さなデータベースでも完成したものから順次検討を始め、選別を進めていくことにした。

3.2.1　外来語

外来語は新陳代謝が激しく、使用実態に個人差があるため、使われ方に差が大きい。そのため、部会では、上に挙げた辞書の見出し語として載っているか、国立国語研究所の外来語調査の対象項目として挙げられているか、現行語彙表に記載されているかどうかで出現度を集計し、判断の手掛かりとした。

表２　外来語選別のために作成した表（一部）

№.	見出し語	JLPT	例解	現国例	学研	親密度	国研	出現度
5881	フローリング		○	○	○			3
5882	プログラマー		○	○	○	○		4
5883	プログラミング		○	○	○	○		4
5884	プログラム	○	○	○	○	○	○	6
5885	プログラム言語		○					1
5886	プロジェクター			○	○			2
5887	プロジェクト		○	○	○	○	○	5

○は見出し語にあったことを表す。

選別を終えた結果は以下の通りである。

表３　外来語の選別結果

	総　数	採用数	具　体　例
出現度６	14語	14語	アプローチ、テーマ、ストレス
出現度５	503語	472語	アイデンティティー、コンピューター、シンポジウム
出現度４	1,775語	823語	アニメ、クレジット、シャンプー
出現度３	1,597語	170語	アンダーライン、コイン、パートタイム
出現度２	1,731語	78語	アメリカ、エアコン、ガールフレンド
出現度１	2,119語	45語	アフリカ、ハンドアウト、マークシート
合　計	7,739語	1,602語	

3.2.2　オノマトペ

オノマトペは、外界で発せられる声と音を写した言葉である擬音語と、ある動きや状態などを音によって象徴的に表す言葉である擬態語、また、擬情語と呼ばれる人の心の状態を表す言葉を総称した語である。ここではオノマトペの辞典３冊、『現国例』の巻末付録、アルクの学習者用参考書、現行語彙表を活用することにし、これらの記載状況をまとめることで出現度を出した。

表４　オノマトペ選別のために作成した表（一部）

通し番号	見出し語	飛田	角川	天沼	現国例	アルク	JLPT	出現度
4	あたふた	○	○		○	○		4
203	ずらずら	○	○	○		○		4
414	ごくんごくん			○				1
993	にこにこ	○	○	○	○	○		5

出現度５のものはあまりなじみがないものを除いてかなりの数が採用されたが、出現度４以下のものは、どのくらい一般的で、なじみがあるかなどを基準として部会で議論を重ね、選別を行った。結果は次の通りである。

表５　オノマトペの選別結果

	総　数	採用数	具　体　例
出 現 度 5	118語	107語	すやすや、にこにこ
出 現 度 4	392語	230語	あたふた、さらさら
出 現 度 3	319語	7 語	きっかり、ちやほや
出 現 度 2	315語	2 語	あやふや　ずらりと
出 現 度 1	576語	0 語	
合　計	1,720語	346語	

3.2.3　話し言葉

話し言葉のデータベースとしては、国立国語研究所の「日本語話し言葉コーパス」が有名である。部会でもこのコーパスの利用を検討したが、学会講演、模擬講演、インタビューといった比較的改まった場面でのモノローグが多いこと、語よりも音韻や音声の分析を目的にデータが収集されていることを理由に、今回は話し言葉データベースには含めなかった。それに代わり、映画のシナリオと実際の話し言葉を録音して文字化したデータを利用することにした。データベース作成にあたっては、当初は文書解析システム「茶碗」を利用したが、パソコンと

の相性が悪く期待した結果が得られなかったため、その代わりに「word excalibur」を用いて頻度集計を試みた。

同ソフトも、「茶碗」と同じく形態素解析システム「茶筌」に対応しているが、「茶筌」には話し言葉特有の言い回しや表現は登録されていないため、精度の高い頻度集計は難しかった。そのため、最終的には比較的長い単位で発話を解析して集計し、その中から話し言葉特有と思われる語を部会でピックアップし、採否を決めるという手段を取ることにした。話し言葉のデータベースの場合、集めた語や表現は通し番号にして57,000弱になんなんとしたが、この中には書き言葉もかなり含まれていたため、人間の目による抽出が不可欠であった。このような方法で選別を行った場合、採用語、不採用語の数を結果として挙げても意味があるとは思えない。そのため、ここでは話し言葉選別のために作成した表を表6で、そして、データベースから抽出された話し言葉特有と思われる語を表7で報告する。

表6　話し言葉選別のために作成した表（一部）

通し番号	見出し語	頻度
6301	うん	7,967
44679	はい	2,723
40670	なんか	2,605
5	あー	2,148
1214	あの	1,675
5596	うーん	1,429
36162	でも	1,306
37744	とか	1,266
6534	えー	1,216
1233	あのー	1,185

表7　話し言葉特有として抽出された語（一部）

見出し語	頻度
あのね	124
あっち	40
バイバイ	25
そのまんま	16
でっかい	13
よいしょ	12
いまいち	5
しょっぱい	4
かったるい	2
わあ	2
っぽっち	2

表7を見ると、話し言葉特有と判断した語は、話す際にしか使われないもの、書く、話すどちらにも使われるが、話す際に音に変化が生じるものに大別されることがわかる。話し言葉は日本語学習者が使い方を誤ると悪い印象を与えてしまう恐れがあるため、書き言葉よりも使用に慎重を期す必要がある。話し言葉特有の語を集める過程はここまでの段階で終了したので、次の段階で日本語学習者にとって必要か否かを考慮しながら検討を進めていくことにしたい。

3.2.4　慣用表現など

慣用表現、連語、諺などは現行語彙表には記載されていないが、日本語独特の豊かな発想が

見られ、初級レベルから使ってもよい基本的なものも数多くある。そこで、新しい語彙表ではこれらをまとめた別表を作成することとし、そのためのデータベースとして、小学生用の国語辞書５冊、一般用の小型国語辞書２冊から該当する表現を集めたデータベースを作成した。

表８　慣用表現など選別のために作成した表（一部）

通し番号	キーワード		表　現	学習国語	例解小学	旺文社	偕成社	くもん	例　解	新国語	出現度
501405	き	気	気がいい						○	○	2
501406	き	気	気が多い				○		○	○	3
501407	き	気	気が大きい						○		1
501408	き	気	気が置けない	○	○	○	○	○	○	○	7
501409	き	気	気が重い		○	○	○		○		4

慣用表現に関する作業は、一度始めたが、現在は中断している。これは、あれこれ手を伸ばすよりも、まずは語彙表本表を完成させる方がよい、という判断に至ったことによる。慣用表現などを記載した表は、本表完成後作業を再開し、別表としてまとめる予定である。

3.2.5　第一次データベース

第一次データベースは、主に書き言葉をまとめたデータベースである。収集したものは表１に挙げた５冊で、「頻度」は、1985年から1998年までの14年間に発行された朝日新聞の記事を形態素分析システム「すもも」を用いて解析し、集計した頻度、「雑誌」は1994年に発行された雑誌70誌に、どのような語がどのぐらい出現したかをβ単位で分析・集計した頻度、「親密度」は32名の被験者がある単語を見たり聞いたりした際、その語をどれほど親密に感じるかを７段階の尺度で評定した単語親密度が示されている。「新国語」は辞書掲載の有無を確認し、同音異義語の見出し語数を見るため、「JLPT」は現行出題基準の初出級を見るために欄を設けた。さらに検討を進めるにあたっては、品詞情報もあった方が、判断が容易となるため、日本語形態素分析システム「茶筌」を用いて品詞情報も付け加えた。

第一次データベースは合計約12万語あり、最も頻度が高い語は「の」で、頻度15,162,857だったが、今回も、現行語彙表の選定基準に則り、「原則として付属語（助詞、助動詞）を除く語」を検討の対象とした。作業は、メンバー全員で頻度、親密度などを確認しながら、一語一語採否を決める方法で進めたが、複合語、特定の分野でのみ使われる語、頻度１という語もかなりあったため約12万語すべてを見るまでもないと判断し、３万語（降順で頻度174まで）を超えたところで第一次データベースを用いた第二段階の作業は終了とした。

表９　第一次データベース（一部）

通し番号	見出し語	表　記	茶筌の切り方	品詞(茶筌のまま)	頻　度	雑　誌	親密度	新国語	JLPT
9407	テンゴク	天国	天国	名詞	1,376	8	6.219	1	1
9408	オクソク	憶測	憶測	名詞	1,376		5.281	1	
9409	サソイ	誘い	誘い	名詞	1,375	10	5.906	1	
9410	ユライ	由来	由来	名詞	1,375	13	5.625	1	
9411	ツチカウ	培う	培う	動詞	1,375	6	4.656	1	
9412	ショウアク	掌握	掌握	名詞	1,375		4.906	1	
9413	アマサ	甘さ	甘＋さ	名詞	1,375	18	6.219	0	

新国語の欄は見出し語の有無とその数、JLPTの数字は現行語彙表の級を表す。

表10　第一次データベースの選別結果

	採用語	不採用語	合　計
第一次データベース	16,769語	13,252語	30,021語

3.3　第三段階　語彙の再選別及び記述方法の検討（2007年２月～2007年７月）

第三段階として、第一次データベースに、オノマトペ、外来語、頻度173以下でも現行語彙表に記載されている語、現行試験の作題を担当している試験小委員会からの要望があった語を加え、第二次データベースを完成させた。

表11　第二次データベース（一部）

№.	見出し語	表　記	茶筌の切り方	品詞	採＝1 否＝0	頻度	雑誌	親密度	新国語	JLPT
19422	サックス	サックス	サックス	名詞	1	411	31	5.938	1	
302254	サックス	サックス		名詞	0				1	
27716	ザックバラン	ざっくばらん		ナ形容詞	1	218		3.188	1	
200752	ざっくばらん	ざっくばらん		ナ形容詞	0				1	
18823	サッサト	さっさと	さっさと	副詞	1	435	8	5.844	1	2
200124	さっさと	さっさと		副詞	1				1	
11321	サッシ	冊子	冊子	名詞	1	1,024	11	4.938	1	
1522	ザッシ	雑誌	雑誌	名詞	1	14,515	96	6.25	1	4

№.１～30050は第一次DB、№.30051～は頻度173以下でも必要と判断した語、№.200000～はオノマトペ、№.300000～は外来語、№.400000～は略号から来た語であることを表す。

第二次データベースは、出所が異なるデータベースが一つにまとまっているため、番号で出

所の区別をした。例えば、表11の№19422と№302254に「サックス」があるが、前者は第一次データベース、後者は外来語のデータベースから来たことを意味する。「サックス」は、採否欄を見ると、第一次データベースでは採用、外来語では不採用となっており、２回の検討結果が異なっている。第三段階の作業としては、このように重複した語の再検討をし、最終的に語を絞り込む作業を行った。その結果、採用語は約1,000語削減され、次のようになった。

表12　第二次データベースの選別結果

	採用語	不採用語	合　計
第一次データベース	16,769語	13,252語	30,021語
第二次データベース	15,703語	24,669語	40,372語

この作業とあわせて、新しい語彙表が完成形に近づくよう、記述方法についての検討も進めた。具体的には、「接頭語/接尾語」「造語成分」の区別がわかるよう各語の前や後に「～」をつける、同音異義語はそれぞれを別見出しにする、省略語は意味を明確にするため、省略前の語を〔　〕内に表示する、などである。

3.4　第四段階　初出級の検討、語の再選別（2007年８月～９月現在）

第三段階で更新された第二次データベースに、別途選別作業を進めていた話し言葉のデータベースからの採用語を追加し、第三次データベースを作成した。

表13　第三次データベース（一部）

№	見出し語	表　記	JLPT	品詞	語種	頻度	雑誌	親密度
5578	サッキュウ／ソウキュウ	早急	1	名詞	漢	2,783		4.625
5579	サッキョク	作曲	2	名詞	漢	3,168	37	6.25
5580	サッキン	殺菌		名詞	漢	568	12	5.969
5581	ザックバラン	ざっくばらん		ナ形容詞	和	218		3.188
5582	サッコン	昨今		名詞	漢	2,069	8	5.375
5583	サッサト	さっさと	2	副詞	和	435	8	5.844
5584	サッシ	冊子		名詞	漢	1,024	11	4.938
5585	ザッシ	雑誌	4	名詞	漢	14,515	96	6.25

現在はこの第三次データベースを用いて、選別結果の再々検討と級分けの作業を進めている。作業はまだ継続中のため最終的な語数は確定していないが、ア行は以下のようになった。

表14　級別ア行の採用語と具体例（ア行のみ）

級[5]	採用語数	具　　体　　例
1級	761	アイデンティティー、一時、右往左往、栄光、大わらわ
2級	507	愛、癒やす、うたた寝、エアロビクス、お前
2.5級	308	あっという間、いじめ、うらやましい、駅ビル、オープン
3級	202	アンケート、一時停止、売れる、ATM、重たい
4級	152	朝ごはん、いろいろ、うどん、エアコン、大雨

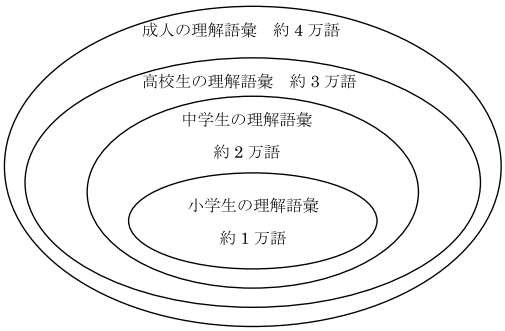
4．今後の検討事項

4.1　最終的な語数の決定

4.1.1　先行研究

現行語彙表には、1級8,009語、2級5,035語、3級1,409語、4級728語の語彙が記載されているが、新しい語彙表には何語載せるのが適当だろうか。部会では過去の研究を調査してみた。

図1　年代別日本人の理解語彙



日本人の獲得語数に関する調査は難しく、近年新しい報告はなされていないようである。そのため、判断を過去の調査に頼るしかないが、阪本（1984）の調査では、小学校から中学校にかけての義務教育の9年間に理解させるべき単語は、小学校6年間で約10,000語、中学校3年間で約10,000語、合計で20,000語という結果が出ている。

また、森岡（1951）は義務教育終了者（高校1年生）がどれぐらい理解語彙を持っているかを調査したが、それによると、最高36,000語、最低23,000語、平均30,000語、被験者全員が知っていた語は12,000語ということである。更に日本人の一般成人の理解語彙について見ると、林（1974：149）は、「阪本氏や森岡氏の調査から、日本人の成人の理解語彙量は大体四万語程度であろうと推測される」と述べている。これらをまとめると図1のようになる。

次に、雑誌やテレビといった特定のメディアを対象とした語彙調査についても見てみる。国立国語研究所（1984）の『現代雑誌90種の用語用字Ⅰ』によると、90種全体でその順位までの見出し語が延べ語数のどれぐらいの割合を占めるかを調べたところ、上位10,000語までで、91.7%をカバーしたという。この結果を受けて、玉村（2002：51）は、日本語の基本語は「12,000語ぐらいは必要であろう」と述べている。テレビについても、同じく国立国語研究所（1999）の調査だが、『テレビ放送の語彙調査Ⅲ』によると、話し言葉（テレビ音声）の場合

は上位17,422語、書き言葉（雑誌90種）の場合は上位39,995語を知っていれば、対象となった媒体に現れた語を100%カバーするという結果が出ている。

最後に、辞書の見出し語に注目してみる。甲斐（1986：３）は「小学生用の各国語辞典は平均して約25,000語の見出しを持っている」と述べている。また、一般的に、小型国語辞典の見出し語数は60,000～80,000語と言われている。これらの数字は、対象となっている使用者が持つ上限に近い語数と考えられる。

4.1.2　部会の結論

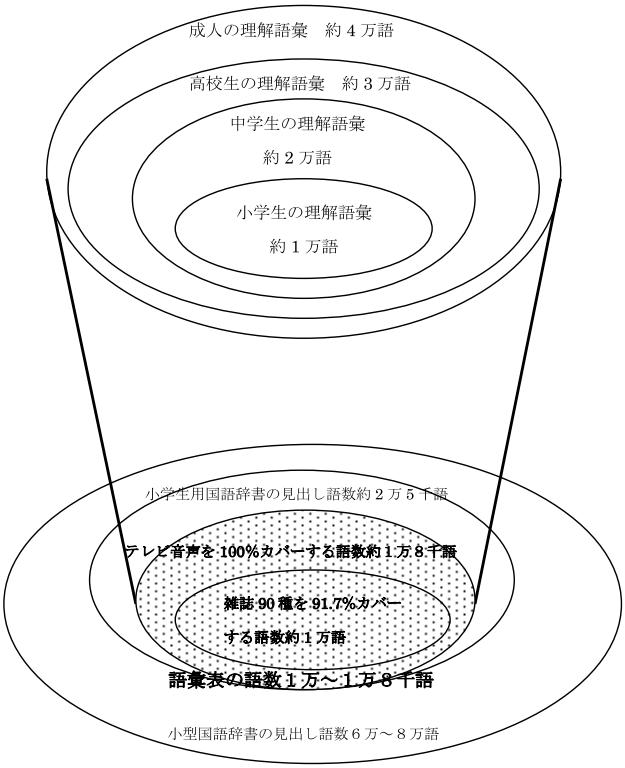
以上の先行研究の成果を考え合わせた結果、部会では次のような結論を出した。

> 日本語学習者が、成人日本人の理解語彙約40,000語を覚える必要はない。しかし、日本語で書かれたものを読み、話されたことを聞いて理解するには、約10,000～18,000の語が必要である。そこで、選定の基軸は、日本語で書かれた書物を読み、話された言葉を聞いて理解するに足る語数、つまり、約10,000語～18,000語をおおよその目安とする。

語が選ばれる範囲および語彙表が最終的にカバーする範囲を図示すると、図２のようになる。

部会ではこの数字を目安とし、作業を進めているが、この数字は最大で現行試験の語彙表の約２倍にもなるため、受験者の負担が増えるということは容易に想像できる。しかしその一方で、加藤（1990：107）は「日本の小学校の教科書には約１万語があらわれ、高校生が理解しうる語彙量は平均で約３万語であるところをみても、外国人に対する日本語教育においては、ほぼこの程度の語彙の習得を考えれば十分であることがわかる。」と述べており、また、実際に留学生を指導している教師たちも、日本で大学生活を送るには１

図２　新しい語彙表の語数（あみかけ部分）



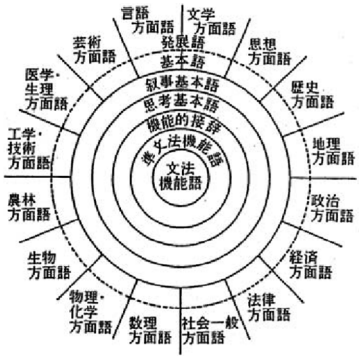
級の語数約１万では到底たりない、ということを実感している。日本語を母語としない人々に、どれほどの語数、どれほどの深い理解を求めるのか。日本語能力試験の場合、最も上のレベルをどの程度に設定するのかでおのずと決まってくるが、最終的な語数は、広く日本語の基本語彙と基礎語彙、使用語彙と理解語彙を考える上でも大きな影響力を持つ数字となるであろう。

4.2　級別の語数

4.1では、総語数についての先行研究および部会の結論を述べたが、それでは、各級の語数はどのように考えればよいのだろうか。あらかじめ各級の語数を決め、その数に達するまで選別を続ければよいのか、それとも選別した全ての語に初出の級を設定し、その結果を各級の語数とすればよいのか。

林（1982）は、日本人の頭の中の語彙を⑴文法機能語（助詞、接続詞、助動詞、感動詞）、⑵準文法機能語（形式名詞、５つの動詞）、⑶機能的接辞（接頭語、接尾語）、⑷思考基本語（概念を表す名詞、疑問詞、判断を表す動詞・形容詞・形容動詞・副詞など数百語）、⑸叙事基本語（生活場面で用いる語数千語）、⑹方面別基本語（例えば中学高校の教科書別に現れる基本語、メディアから雑然と入ってくる語数千語）、⑺方面別発展語（普通の人が生活するには知らなくても困らない専門用語）の７つのグループに分けているが、これらを級別にどこまでどうカバーすれば日本語学習者にとって十分な語彙表になるのか。日本語教育の世界に大きな影響力を持つ語彙表となるだけに、can-do statements などを参考にしつつ、広く意見を集め、反映させていきたいと考えている。

図３　林(1982)による語彙の分類



「日常語・専門語および表現語」
『講座日本語学Ⅰ総論、41、明治書院』

4.3　完成した語彙表のイメージ

完成した語彙表は、表15のようにイメージされる。

現行語彙表は、級ごとに用意されており、見出し語がひらがな50音順で、縦に並び、見出し語の横にその意味を表す漢字が添えられた一覧表の形式を取っている。また、漢字については、一文字ずつ50音順で、縦に並んだ一覧表が別に用意されている。この方式は、その級で出題される範囲をざっと見渡すには使い勝手がいいと言える。しかし、問題作成のために使うには、ある語とそれを書き表す漢字は必ずしも同じ級で出題できるとは限らないため、問題作成者は、語を選んだら今度はその漢字級を調べるという二度手間を取らざるをえなかった。このような実情を改めるべく、新しい語彙表は、見出し語を50音順に縦に並べ、横に、表記・品詞情報・

表15　完成した語彙表のイメージ

見出し語	表　記	品詞情報	語種（読み）	初出級	漢字級	備　　考（　）内数字は級を表す
あまい	甘い	イ形	和	4	3	～チョコレート（４）
いらいら	いらいら	副	和	2		
かえる	変える	動Ⅱ	和	4	3	
スマート	スマート	ナ形	外	2		痩せて、～になった（２）
しょくば	職場	名	（重）	3	２３	
でんしメール	電子メール	名	混	3	３４	
とても	とても	副	和	4		～＋肯定（４）
どりょく	努力	名	漢	2	２３	
どりょく	努力	動Ⅲ	漢	2	２３	

語種・初出級（テストに出題できる最も下の級）・漢字級・問題作成時に必要な補足的な情報を記載する備考欄を設けることとした。この形式であれば情報が一か所にまとめられているため、問題作成に費やす時間が短縮できるはずである。新しい試験実施を２年後に控え、完成作業は時間との戦いだが、精度を犠牲にすることはできない。21世紀に誇れる語彙表の完成に向け、部会では手を休めることなく連日作業を進めている。

〔注〕

(1)詳しくは「日本語能力試験の改定中間報告」2007年度日本語教育学会春季大会参照のこと。

(2)本稿は常に進んでいる作業の中間報告である。よって、今後語数や級分けに変更が生じる可能性を含むことをご了承いただきたい。

(3)can-do statementsの試行版については、2006年に、第５回日本語OPIシンポジウム（ベルリン）にて野口裕之、熊谷龍一、大隅敦子、石毛順子、長沼君主が「日本語能力試験can-do statements（試行版）のIRT尺度化と日本語能力試験の得点段階との対応付けの試み」というタイトルでポスター発表を、大隅敦子、野口裕之、熊谷龍一、石毛順子、長沼君主、和田晃子、伊東祐郎が「日本語能力試験can-do statementsとCEFR-Dialangとの対応付けの試み」というタイトルで口頭発表をしている。また、長沼君主、大隅敦子、和田晃子、伊東祐郎、熊谷龍一、野口裕之（2007）も参照のこと。

(4)シナリオ48編の内訳は次の通り。本シナリオは国立教育政策研究所日本語教育支援システム研究会（CAS-TEL/J）が開発した日本語教育用データベースCD-ROM（1998）に収録されている。

山田洋次・森崎東（1968）『男はつらいよ』松竹株式会社

山田洋次・小林俊一・宮崎晃（1969）『続・男はつらいよ』、同（1970）『男はつらいよ・フーテンの寅』松竹株式会社

山田洋次・宮崎晃（1970）『新・男はつらいよ』、同（1970）『男はつらいよ・望郷篇』、同（1971）『男はつらいよ・純情篇』松竹株式会社

山田洋次・朝間義隆（1971）『男はつらいよ・奮闘篇』、同（1971）『男はつらいよ・寅次郎恋歌』、同（1972）『男はつらいよ・柴又慕情』松竹株式会社
山田洋次（1972）『男はつらいよ・寅次郎夢枕』松竹株式会社
山田洋次・朝間義隆・宮崎晃（1973）『男はつらいよ・寅次郎忘れな草』松竹株式会社
山田洋次・朝間義隆（1973）『男はつらいよ・私の寅さん』、同（1974）『男はつらいよ・寅次郎恋やつれ』、同（1974）『男はつらいよ・寅次郎子守唄』、同（1975）『男はつらいよ・寅次郎相合い傘』、同（1975）『男はつらいよ・葛飾立志篇』、同（1976）『男はつらいよ・寅次郎夕焼け小焼け』、同（1976）『男はつらいよ・寅次郎純情詩集』、同（1977）『男はつらいよ・寅次郎と殿様』、同（1977）『男はつらいよ・寅次郎頑張れ！』、同（1978）『男はつらいよ・寅次郎わが道をゆく』、同（1978）『男はつらいよ・噂の寅次郎』、同（1979）『男はつらいよ・翔んでる寅次郎』、同（1979）『男はつらいよ・寅次郎春の夢』、同（1980）『男はつらいよ・寅次郎ハイビスカスの花』、同（1980）『男はつらいよ・寅次郎かもめ歌』、同（1981）『男はつらいよ・浪花の恋の寅次郎』、同（1981）『男はつらいよ・寅次郎紙風船』、同（1982）『男はつらいよ・寅次郎あじさいの恋』、同（1982）『男はつらいよ・花も嵐も寅次郎』、同（1983）『男はつらいよ・旅と女と寅次郎』、同（1983）『男はつらいよ・口笛を吹く寅次郎』、同（1984）『男はつらいよ・夜霧にむせぶ寅次郎』、同（1984）『男はつらいよ・寅次郎真実一路』、同（1985）『男はつらいよ・寅次郎恋愛塾』、同（1985）『男はつらいよ・柴又より愛をこめて』、同（1986）『男はつらいよ・幸福の青い鳥』、同（1987）『男はつらいよ・知床慕情』、同（1987）『男はつらいよ・寅次郎物語』、同（1988）『男はつらいよ・寅次郎サラダ記念日』、同（1989）『男はつらいよ・寅次郎心の旅路』、同（1989）『男はつらいよ・ぼくの伯父さん』、同（1990）『男はつらいよ・寅次郎の休日』、同（1991）『男はつらいよ・寅次郎の告白』、同（1992）『男はつらいよ・寅次郎の青春』、同（1993）『男はつらいよ・寅次郎の縁談』、同（1994）『男はつらいよ・拝啓　車寅次郎様』、同（1995）『男はつらいよ・寅次郎紅の花』松竹株式会社

(5)級の名称は部会で暫定的に呼んでいるものであり、正式に決定した名称ではない。

〔参考文献〕

秋元美晴、阿部洋子、押尾和美、高梨美穂（2006）「日本語能力試験『出題基準』語彙リスト作成中間報告」『清華大学日本言語文化国際フォーラム　予稿集』、137–138、清華大学
押尾和美、秋元美晴、武田明子、阿部洋子、高梨美穂、柳澤好昭、岩元隆一（2007）「日本語能力試験のための語彙表作成―中間報告―」『語彙・辞書研究会第31回研究発表会』資料集、17–25
甲斐睦朗（1986）『語彙指導の方法（語彙表編）』光村図書
加藤彰彦（1990）「教育基本語」『講座日本語と日本語教育第７巻　日本語の語彙・意味（下）』、106–120、明治書院
国際交流基金・日本国際教育支援協会（2004）『出題基準（改訂版）』凡人社
国立国語研究所（1984）『現代雑誌九十種の用語用字Ⅰ』秀英出版
国立国語研究所（1999）「高頻度語彙から見たテレビ放送語彙の特徴」『テレビ放送の語彙調査Ⅲ』、12–25、大日本図書
阪本一郎（1984）『新教育基本語彙』学芸図書
玉村文郎（2002）『NAFL Institute日本語教師養成通信講座８　日本語の語彙・意味』アルク
長沼君主、大隅敦子、和田晃子、伊東祐郎、熊谷龍一、野口裕之（2007）『JLPT日本語能力記述文作成の試み』日本語能力試験（JLPT）Can–Do Statements試行版の分析から『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、215–218、日本語教育学会

日本語教育のための試験の改善に関する調査研究協力者会議（2001）『日本語教育のための試験の改善について』
林四郎（1974）『言語表現の構造』明治書院
林四郎（1982）「日常語・専門語および表現語」『講座日本語学１　総論』、40-58、明治書院
森岡健二（1951）「義務教育終了者に対する語彙調査の試み」『国立国語研究所年報』２、95-107、国立国語研究所

日本語国際センターの研修評価システムに関する提案

柴原智代

〔キーワード〕評価の実用性、機関の能力向上、個人の能力向上、研修プログラムの再編成

〔要旨〕

本稿では、研修評価の理論と現状について整理し、研修機関の評価システムを検討した上で、センターの評価システムに関する提案を行った。センターの研修事業は公益事業であり、研修成果が個人ではなく、「組織の業務能力の向上」につながっていることを示す必要がある。そのために、「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、現在の研修プログラムを戦略的に再編成し、研修参加者を送り出す機関の組織的関与を引き出すツールを開発することを提案した。

1．はじめに

独立行政法人には、評価の実施が制度的に義務付けられている。国際交流基金日本語国際センター（以下、センターとする）の研修事業においても、2005年度以降は従来から実施してきた満足度評価に数値目標を設定して実施している。公益事業としての説明責任を果たすには、満足度評価では不十分であることは認識しているものの、実用性の高い評価システムの構築は手探りの状態にある。本稿では、研修評価の理論と現状について整理し、他の研修機関の評価システムを検討した上で、センターの評価システムの方向性について考えたい。

2．評価の諸理論と現状

評価に関する日本の中核的組織の１つに日本評価学会がある。学会の設立は2000年であり、評価の重要性が強く認識されるようになったのが、ごく最近だということがわかる。日本評価学会の設立趣旨によると、「日本では、欧米諸国に比べ透明性や客観性を重視した評価の慣行が定着していない。評価手法や技術に関する経験・研究の蓄積及び人材育成も不十分である。日本でも、民間部門においては、経営・人事・技術等に関して、評価がシステムとして取り入れられ始めている。公共部門においても、近年、各種評価の取り組みが試みられ始めた。しかし、国民一般に対する透明性を確保し、説明責任を果たすには、まだ不十分である」というのが、評価を取り巻く日本の現状のようである。それを踏まえた上で、第２章では、まず教育分野における評価の理論と現状を整理する。

2.1　教育評価の代表的手法：カークパトリックの４段階評価

民間及び公共部門の研修評価では、次の「カークパトリックの４段階評価」が広く使用されている。

カークパトリックの４段階評価（D.L. Kirkpatrick 2006：21–26）
レベル１　Reaction：反応…研修参加者の満足度を見る。
レベル２　Learning：学習…研修で学んだ知識・技能・態度面での理解度を見る。
レベル３　behavior：行動変容…研修後、職務上の行動が変化したかを見る。
レベル４　Results：結果…研修後、研修によって成果が上がったかを見る。

D.L. Kirkpatrick（2006）によると、これは４つのレベルであると同時に４つの段階でもある。つまり、レベル１から段階的に実施していくものであり、研修実施側がレベル３（行動変容）を知りたいとしても、レベル１やレベル２を飛び越えてレベル３や４を測ることはできない。なぜなら、満足度や理解度を測っていなければ、「研修の結果として行動変容が起きた」という因果関係を説明できないからである。行動変容は、研修の結果ではなく職場環境や報酬の場合もありえる。

研修評価として、カークパトリックの４段階評価が広く使用されているといっても、実際には、レベル１の満足度だけで、レベル２を実施しているところは少ないと言われている。レベル１は、研修後のアンケートで測ることができ、実施しやすい。レベル２を実施するには、①どんな知識が学習されたのか、②どんな技能が開発・向上したのか、③態度（考え方）がどのように変わったのか、を明確にして、そのための評価ツールを開発しなければならない。知識を測るテストの開発は比較的容易であるが、技能・態度の評価ツールは簡単ではない。

レベル３は、研修終了の２～３ケ月後に実施されることが望ましい（D.L. Kirkpatrick 2006：54）が、レベル２以上に実施は困難である。研修終了後に行動変容が起きるには、研修参加者が、「変わりたいと思い、何をどうすれば変えられるか明確に理解していて、職場環境が良好で、上司や周囲の理解と協力が得られ、変容のための精神的または物質的報酬があり、社会状況も合致している」という条件が必要な上に、行動変容が現れる時期は人によって違うし、現れてもまた元に戻る場合もあるので、評価するには長期的かつ継続的に取り組みが求められるからである。

レベル４は、例えば、民間部門であれば、増産、品質向上、コスト削減、事故の低減、販売増加、利益向上等最終的な結果全てを意味するが、これらは社会的な要因が大きく、研修との因果関係を特定することは不可能に近い。それは、カークパトリック自身も認めており、「証明できなくても満足するべき（Be satisfied with evidence if proof is not possible）」（Kirk-

patrick　2006：65）であり、レベル２とレベル３の結果を用いて、研修がいかに質の向上に役立ったかを説明するのが妥当であるという現実的な見方を推奨している。

2.2　企業内人材育成の分野

センターの研修は、日本語教師という現職の職業人を対象としているので、企業内人材育成の分野についても言及しておく。企業内研修の評価手法においては、カークパトリックの４段階評価が主流であるが、上述のようにレベル１やレベル２で留まっているようである。今日、企業は厳しい経営環境の中に置かれており、人材に対する考え方や研修のあり方に変化が見られる。個人の知的生産性や競争力の向上、組織能力の向上といった経営戦略・業績に直接結びつく人材育成が求められるようになってきている。満足度が高い研修がいい研修ではなく、職場に戻った研修参加者が知的生産性向上に寄与できた研修こそいい研修だという認識に変わり、職場から離れた研修（off-JT：off-Job Training）と現場（OJT：On the Job Training）を結びつけた研修設計が模索されている。その背景にあるのは、1980年代に広まった状況的学習論である。状況的学習論では、学習とは人間の頭の中で知識が獲得されることではなく、学習を「相互行為を通して実現される関係性の変化」だと捉え、より有能な他者の援助を受けて協働的に達成されるものだと見なしている。企業においては、業務の中での上司や先輩社員の指導、実際のプロジェクトの経験から紡ぎだされる実践知、さらには本人の意思、これらを相互作用させることによって学習が起き、知的作業が遂行できると捉える。この学習観に立つと、一人前に仕事ができる職業人として育成することが企業内人材育成の目標となる。人がどのようにして一人前になるのかは、熟達化研究の領域で取り扱われる。熟達化研究では、「決まった手続きを早く正確に自動的に行える定型的熟達者（routine　expert）」と、「変化しうる状況のなかで、一定の手続きがない課題に対して、柔軟に確実に対処できる適応的熟達者（adaptive expert）」という２種類の捉え方をする。どの業種においてもどちらの要素も必要であろうが、変化の激しい経営環境下で、より強く求められるのは特に後者であろう。

企業内教育では、適応的熟達者を育成するために、状況的学習論から生まれたコーチングやコミュニティによる支援が用いられているが、近年アクション・ラーニングという手法が注目され始めている。アクション・ラーニングは、①現実の問題・課題を題材に、②小グループにより質問を中心とした議論を行い、「何を知っているか」ではなく「何を知らないか」に焦点を当てることで、問題の本質に迫っていく。次に、③解決・改善策を考え、実施することで、実務上の問題解決や課題達成を行い、④それを内省しながら、グループや個人が学習していく。これは、「質問を中心とした」という点を除けば、けして新しい手法ではない。職場と研修を結びつける実践には近道がなく、時間がかかることが伺える。

このように、企業内人材育成においては、研修は方向付けと確認の場で、あくまで職場の実

践が中心であり、研修効果を現場の成果として活かすには、集合研修とOJTを有機的に組み合わせることが必要だという考え方が根付いてきた。従来用いられてきたアンケート、テスト、論文（感想文・レポート）は研修については把握できるが、それをどう活かし成果をあげていくのかを把握する重要性が強く認識されるようになってきている。

2.3　開発分野―理数科教育援助について―

日本が進める開発分野では、初等から高等教育レベルまで幅広く援助を行っているが、ここでは、日本語教育に参考になると思われる理数科教育の援助に絞って述べる。日本は、1990年代半ばから途上国の理数科教育の改善に関する援助を始め、現職理数科教員に対する研修を中心とする援助を行ってきた。理数科教育は、各国のカリキュラムで普遍的要素の占める割合が大きいこと、さらに、科学技術の進歩により当該国の経済や産業の発展に寄与できること等から、推進されてきた。具体的には、研修システムを構築して現職教員に対して訓練を行い、それを通して理数科授業の質を改善し、最終的に生徒の理数科理解力の向上を図ることを目標としている。1990年代半ば以降、日本の政府開発援助（以下、ODAとする）の技術協力分野においては、PCM（Project Cycle Management）手法が一般化しており、理数科教育の援助プロジェクトも、同手法に則って計画・実施・評価がサイクルで実施されている。評価理論を共有するために、PCM手法について概略を述べておく。

PCM手法の特徴は、①目標と成果と活動の論理性を追求していること、②それを１枚にまとめ関係者が共有しやすい形にしていること、③プロジェクト概要表（PDM）に記載された評価指標の入手手段に従うとプロジェクトを推進しながら評価に必要なデータが収集できること、④事前評価―中間評価（プロジェクトが30～50％程度進行した時点）―終了時評価（プロジェクト終了時）―事後評価（プロジェクト終了後３～５年後）という評価計画があり、評価がサイクルで実施されること、⑤中間評価では計画の進捗を評価して軌道修正を行い、終了時評価ではプロジェクト目標が達成されたか評価し、事後評価ではプロジェクト目標が達成された結果として発現が期待される開発効果（上位目標）を評価する、等評価の各段階での目的が明確なこと、⑥経済協力開発機構（OECD）の開発援助委員会（DAC）が評価の基本として提唱している５つの項目「妥当性、有効性（目標達成度）、効率性、インパクト、自立発展性」を評価の観点として援用し、この観点で一貫した評価を実施していること、等がある。

理数科教育の援助に話を戻す。政府の政策金融改革の流れから、ODA予算の減額と結果の保証が求められるようになり、援助プロジェクトにおいても、開発効果（プロジェクトの上位目標）がより一層重視されるようになった。長尾（2006）は、1990年代の中頃から2005年頃までに10数カ国で実施してきた理数科教育援助の中からインドネシア、ケニア等５カ国を選び、①教授法及び教員、②生徒の学習、③教材、④支援環境、の４つの観点から支援の成果に関す

る評価分析を行った。結論は、参加型授業等実践的な教授法の普及には役立っているが、その成果が教室レベルで顕著に現われたとは言えない、ということであった。理由として教育の遅効性、因果関係特定の難しさに加え、現地側の制約条件（教科書がゆきわたらない、無資格・低資格の教員が多数存在する）を配慮しないで、日本国内での蓄積に基づいた教材や教授法が使われていること、途上国においては、学習の成果が試験の点数で測られることが多く、日本側が提案する創造的思考教育では学校関係者の理解を得ることは難しい、つまり評価とカリキュラムの不整合の問題があること、現地では複数の援助機関が支援プロジェクトを実施しており、厳密な定量的分析が難しいこと等をあげている。しかし、長尾（2006）は、日本の教育援助は、現職教員に対する研修の継続的推進が、教室レベルでの教育の改善にとって重要であるとの理解の深化には貢献し、持続可能な研修システムの構築につながっているとして、全体的には評価をしている。

小笠原・牟田（2006）は、理数科教育援助の直接効果（教員の指導方法の改善）と最終目標（生徒の学力向上）の因果関係を証明するために、中間効果（生徒の学習態度の向上）という指標をもうけ、統計手法を用いて検証した。結論としては、直接効果と中間効果の間には有意差があるものの、中間効果が最終目標を証明することにはならないこと、最終目標が学力テストの点数だけで測られるのでは、丸暗記を助長する等逆効果も生じることを指摘し、因果関係証明の難しさを再確認する結果となっている。

2.4　学校評価

長尾（2007）は、1998年に中央教育審議会の地方教育行政に関する答申で、自己評価の実施と結果の公表が提案されてから、学校評価の取り組みが普及し、2006年には公立小中学校による自己評価の普及率は95%を超えたことを報告している。しかし、実際に評価を実施している教職員の評価に関する知識はきわめて限られており、95%実施の実態は他の実践の後追いに過ぎないこと、理論的な裏打ちのない評価の実践は、学校評価に限ったことではなく、政策評価や行政評価といった組織の評価も同様で、説明責任を突きつけられた公的機関が待ったなしで実践的取組を迫られ、評価理論の構築を図る余裕もないのが現状であると述べている。さらに、欧米諸国と日本の学校評価を比較・分析して、欧米諸国では第三者評価や外部評価が中心で自己評価が少ないが、日本では自己評価が中心であることを指摘している。教育の質の保証・改善のための認証評価を行う機関や、第三者評価を行う教育分野の民間団体が、日本にはほとんど存在していないことが背景にある。

日本の学校評価の手法は、一般に、①教育目標の確認、②ニーズ分析(学校の強み・弱み等)、③ミッション（使命）及び④ビジョン（未来像）の策定、⑤ビジョンを具体化して学校経営の中期目標（３年）と短期目標（１年）を特定、⑥目標達成のための手段・活動を明確化するこ

とで、学校経営計画を作成し、⑦評価方法を確定し、⑧年間評価活動スケジュールを作成する、というものである。この評価手法には、PCM手法の影響が見られる。但し、この評価システムを有効に機能させるには、評価実施者である現場の教職員の専門知識の向上、評価に関わるコストの負担、評価基準の整備等、課題は多いようである。

2.5　まとめ

教育評価の基本である、カークパトリックの４段階評価の実施状況から見れば、研修成果として行動変容を測ることは難しく、研修の結果を特定することは不可能に近いという理論的な限界が見えてくる。企業内研修からは、目指されているのは適応的熟達者 （adaptive expert）の育成であること、研修効果を現場の成果として活かすための研修設計が必要であることが確認できた。開発分野の理数科教育援助では、研修システム構築と波及効果との因果関係を証明することは難しいが、そのため理論面での試行錯誤が続けられていることがわかった。同時に、PCM手法という評価システムの実用性や論理性も知った。学校評価の場合は、そのPCM理論を援用して評価の枠組みを作り、とにもかくにも実践に取り組んでいる教育現場の実状がわかった。

中原（2006：314）は、研修参加者に対する評価は個人の能力を純粋に評価した結果ではなく、評価に関わるステークホルダー（上司、講師、人材育成担当者、受講者）の利害をめぐる争いを反映したものになることを指摘している。つまり、もっとも立場の弱いステークホルダーの利益を犠牲にすることで、研修プログラムが維持されるということである。評価関係者は、このような側面も念頭に入れておく必要がある。

第２章では、教育分野での評価の理論と現状を整理したが、評価の難しさを再認識したと同時に、センターの研修ミッションと各研修の関係性を整理する重要性を認識した。

３．他の研修機関の評価システム

第３章では公益法人として研修システムの構築に取り組み、資料を公開している海外技術者研修協会と、国際協力機構の評価システムを検討し、それらの示唆的事項についてまとめる。

3.1　海外技術者研修協会・AOTS

3.1.1　研修事業の概要

海外技術者研修協会（以下、AOTSとする）は、1959年に設立された経済産業省所管の研修を専門とする機関で、開発途上国の技術者・管理者を対象としている。日本国内の企業及び海外企業から受講申し込みができ、企業からの経費負担、賛助金、ODAによる補助金等によって、経費が賄われている。平成18年度(2006年度)の実績は、約150コース、受入研修生約3,000

名であり、大規模に実施されていることがわかる。AOTS研修の参加者は、AOTSに倣い研修生と呼ぶこととする。

研修には、「技術者を対象とした技術研修」と「管理者（職）を対象とした管理研修」の２種類がある。技術研修の場合、研修生は来日後日本国内４カ所にあるAOTSの研修センターで日本語及び日本社会の理解を目的とした一般研修を受け、その後企業の生産現場で技術や管理手法等の実地研修を受ける。日本語のレベルが高い場合や再研修等、一般研修が免除される場合もある。研修期間は、一般研修６～13週間で、それに続く実施研修は通常１年以内に終了する。管理研修は、企業経営に必要な管理手法の習得を通じて管理者としての能力向上を図ることを目的としている。これらの国内研修以外にも海外研修やテレビ会議システム等を利用した遠隔研修がある。遠隔研修は、研修事前オリエンテーションや海外での１日セミナーとして実施されている。

AOTSは、アジアに７カ所の海外事務所を持ち、研修生の派遣や相談、研修事前オリエンテーション、帰国後の同窓会活動、海外研修や遠隔研修の実施、現地情報の収集や広報活動を行っている。そのほかに、帰国した研修生による同窓会が、世界43カ国70カ所（2006年時点）にあり、AOTSのパートナーとして海外事業の展開に協力している。４年に１回AOTS同窓会代表者会議も開催され、AOTSが世界規模でのネットワークの形成・維持に努力していることが伺える。

3.1.2　評価システム

AOTSには、研修部に研修評価課があり、評価システム構築の中心となっている。AOTSは、構造改革を受けて、量的拡大を図ってきたそれまでの方針に修正を加え、より一層効果的・効率的に研修を実施すべく1999年度から３年間かけて新評価システムの検討・構築を行い、2002年度から新評価システムを導入した。従来の研修評価システムの問題点と新評価システムについて、海外技術者研修協会（2002、2007）をもとに、筆者が次のように整理した。

■それまでの研修評価システムの問題点

① 評価サイクルの問題：来日前・研修中・帰国後それぞれ独立した評価は実施されていたが、事前から事後までを一貫して捉えた評価はしていなかった。

② 評価目的の問題：それぞれの評価は研修コースのフィードバックとして活用されるにとどまり、事業評価（事業目的や組織の目的への寄与）に活用するという観点が不足していた。

③ 評価の客観性の問題：研修生・受入企業・AOTSの中の１者のみの評価にとどまる場合もあり、客観性が確保できていなかった。派遣元の企業による評価が行われていなかった。

④ 各事業を網羅する評価基準が未整備で、統一基準で研修効果を測ることができなかった。

評価結果を公表する際の根拠を明示することも困難だった。

⑤　評価結果を文書として保存するのみで、データベース化し、組織内で随時活用するシステムとして構築されていなかった。

■2002年度以降の新評価システム

①に関連したツールとして、「評価システム概念図」を開発し、来日前から研修終了後数年の間で、いつ、どのような評価を行うかを示した。

②に関連したツールとして、「AOTS事業の目的体系図」を開発し、「相互の経済発展及び友好関係の増進」というAOTSの事業ミッションと、AOTS事業全体の論理性を整理し、明示した。

③に関連したツールとして、「研修計画書」とその運用方法を改めた。研修計画書には、「研修目的・期間・内容・達成目標及び達成水準・研修担当者等」が記述され、受入企業、派遣企業、研修生、AOTSの４者が合意することとした。

④に関連したツールとして、「評価項目と評価尺度の表」を開発した。評価対象となる事業群に対して、６つの評価項目（研修効果・自立発展性・妥当性・効率性・友好関係・研修環境）と20の評価指標を設定した。研修効果は、カークパトリックの４段階評価に倣い、満足度・目標達成度・行動変容・業績向上という４つの指標を設定している。研修効果が測定しにくい管理研修の場合は、研修生に来日前の研修目標（勤務先の問題把握）を明確にすることを求め、研修中の講義・演習・見学・討論を通じて得た知識やヒントにより問題の解決策を見出せたかどうかで、研修効果を測る、としている。帰国後の追跡調査は全研修生に対してではなくサンプル調査で、勤務先で問題解決策をいかに企画し実行しているかを調査する。補完的に派遣企業及び帰国研修生に面談調査を行う。

⑤に関連したツールとして、研修計画書と研修報告書のデータベースを構築する。

AOTSの新評価システムは２つの点で意義があると思われる。１つは、事業目的と各事業の関係性を整理し、組織の目的の視点から論理的な関連づけを行い、そのためのツールを開発した点である。もう１つは、研修事業の関係者が合意し、それを文書化（研修計画書）することよって、研修生送り出し機関の組織的な関与を引き出そうとしている点である。

3.2　国際協力機構・JICA

3.2.1　研修事業の概要

国際協力機構（以下、JICAとする）の「研修員受入事業」は1954年に始まり、現在では、日本国内に18カ所あるJICAの国内機関で、年間約8,000名を受け入れている。関東圏の中核機関であるJICAの東京センター１ケ所をとっても、平成18年度（2006年度）の実績は、合計584コース、3,361名となっており、大規模に実施されていることがわかる。JICA研修の参加者は、

JICAに倣い研修員と呼ぶこととする。

研修員は、各国公的機関に所属している技術者、研究者、行政官である。AOTSが民間部門の人材育成を、JICAは政府関係者を中心にした人材育成を担っていることになる。研修分野は開発計画・行政・公共事業・運輸交通・社会基盤・情報通信・農業・畜産・森林・漁業・鉱工業・商業・観光・能力開発・衛生・社会保障等多岐にわたる。各地のJICAの研修センターでは、その地域特性を活かして、分野別にコースが実施されている。例えば、北海道のセンターでは「畜産・森林」関連分野、横浜のセンターでは「港湾・船舶」関連分野、沖縄のセンターでは「熱帯生態系・コンピュータ」関連分野のコースが多い。研修は、国の機関、大学、県・市等地方自治体及び企業、NGO等民間団体との協力のもとに実施されている。

研修の種類は、大きく「集団研修」と「個別研修」の２つに分かれる。集団研修は、日本側が設定した共通ニーズで行われるもので、個別研修は途上国からの要請に基づいて個別のカリキュラムを作成して実施されるものである。集団研修は、「原則として１カ国１名、計10名程度、研修期間は数週間から１年近い」ものと、同一国（地域）の研修員をグループにして行うものがある。これら集団研修・個別研修とは別に、修士号や博士号の学位取得を目的として１年以上滞在する長期研修員制度もある。

3.2.2　評価システム

JICA年報（2005年、2006年）によると、独立行政法人化以降、途上国の課題解決により直結するコースにすべく研修事業が再編成された。具体的には、帰国後の目標と行動計画を研修の成果として研修員がアクションプランに取りまとめ、さらにこのアクションプランとJICAが行うフォローアップ事業を組み合わせて帰国後の支援を図る、という方向で取り組みが進んでいる。但し、これを8,000名の研修員全員に適用することは、業務コストの面からも非現実的であるため、研修を類型化し適用する研修を選定している。

4．センターの研修事業の評価システムの課題と方向性

4.1　研修事業の概要

日本語国際センターの研修事業は、1989年のセンター設立以来、主として海外の日本語教師を対象に日本語、日本語教授法、日本文化の集中研修を実施している。センターの研修の参加者は、センターに倣い研修参加者と呼ぶこととする。研修プログラムには、さまざまな国の研修参加者を一緒に招聘する「一般日本語教師研修」と、各国の教育省等と協力して特定の国から研修参加者を招聘する「国別日本語教師研修」とがある。一般日本語教師研修は、さらに大きく２つに分かれ、長期研修（日本語教授歴６か月以上５年未満、35歳以下の教師を対象とし、６ケ月間の研修を行う）と、短期研修（日本語教授歴２年以上、55歳以下の教師を対象とし、２ケ月間の研修を行う）がある。

国別日本語教師研修は、韓国、中国、タイ、インドネシア、オーストラリア・ニュージーランド、米国・カナダ・英国等のグループがある。国別研修の場合は、各国の教育省等と協力する事業であることから、初中等段階の教師を招聘することが多い。研修期間は、数週間から２ケ月までさまざまである。

このほかに各国における日本語教育指導者の養成を目的としたコースが２種類ある。その１つは、学位取得を目的とした、修士課程（平成13年度開始）と博士課程（平成15年度開始）であり、国立国語研究所及び政策研究大学院大学と連携し、実施している。もう１つは、自らの教育現場で解決したい課題に自立的取り組み、その取り組みを通してより高度な専門性を育成する上級研修（平成16年度開始）である。

さらに、現職日本語教師ではないが、日本で語学指導を行うJET青年に対する数日間の地域交流型研修がある。平成17年度（2005年）の研修参加者は、全コース合わせて約450名であった。

4.2　研修事業を取り巻く環境の変化

平成16年度（2004年）までは、JICAの沖縄センターで、青年海外協力隊隊員のカウンターパートを対象とした日本語研修があり、日本語教師ボランティアのカウンターパートである現職日本語教師も参加が可能であったが、JICAの機構改革に伴い廃止された。また、広島県立広島国際協力センターでは、海外日本語教師養成研修が実施されているが、広島とつながりのある海外の県人会や友好地域の日本語教師に限られている。従って、センターの研修事業は、現職日本語教師に対して継続的かつ全世界規模で実施される唯一の研修である。現職教師に対する研修の継続的推進が、教育の改善にとって重要であることは衆目の一致するところであり、センターの研修事業が、国際交流基金日本語事業部の主力事業であることは間違いないであろう。

しかし、平成16年度（2004年）の独立行政法人化によって、センターの研修事業を取り巻く環境は大きく変化している。日本国内においては、民間事業との優位性を問われ、事業の専門性や効率化が求められている。国際交流基金組織内においては、事業全体の予算削減の中で、事業の見直しや戦略的運用が求められている。他方、国際社会においては、韓国や中国による文化事業の積極的展開を踏まえ、教師研修の点でも比較優位を保つこと、相手国側の意思決定層の関心を確保・維持することが課題となっている。

4.3　評価システムの現状と課題

センターで実施される研修はほぼ共通に、「日本語運用力の向上、教授法の知識拡充、現代社会に重点を置いた日本事情の知識拡充」の３つを目標としている。研修参加者は、来日時の

表１　平成17年度（2005年）の各研修の評価実施状況

研修の名称	参加人数と割合	レベル１（満足度）	レベル２（日本語能力）	レベル２（教授能力）	フォローアップ・追跡調査
一般日本語教師研修（55.3%）					
長期研修（６ケ月）	73名（16.2%）	○	○	定性的評価	×
短期研修（２ケ月）	143名（31.7%）	○	×	×	×
在外邦人研修	33名（ 7.3%）	○	—	×	×
国別日本語教師研修（２ケ月未満）	146名（32.4%）	○	×	×	×
指導者養成コース					
上級研修（２ケ月）	9（　2%）	○	×	×	△
※レベル：カークパトリック４段階評価のレベル					

筆記及び口頭試験の成績によって、日本語運用力の向上に比重が高いクラスか、教授法に比重が高いクラスに分かれて受講する。つまり、同一コースといえども、その中で目標の比重が異なる２つのクラスを運営しているのである。

表１は、平成17年度（2005年）の各研修の参加人数と評価実施状況を筆者がまとめたものである。研修の趣旨が異なる修士・博士課程及び地域交流型研修はこの表から除いた。

長期研修は研修期間が６ケ月あるため、満足度評価のほかに、日本語能力面での知識・技能の変容を筆記・口頭テストで定量的に測り、さらに2004年度からは教授能力向上を定性的に測るポートフォリオ評価を試行している。しかし、研修期間が２ケ月未満の短期研修及び国別研修では満足度評価のみである。来日時の時点で中上級レベルに達している研修参加者の場合、２ケ月未満では日本語運用力の伸びを測ることは難しい。教授能力の知識・技能の向上、態度面の変容を定性的に測ることも困難である。研修で学んだ教授法の知識を筆記テストで定量的に測定することはできるが、高得点を取ったとしても、それが帰国後の教育現場で技能として発現するかどうかを示すことにはならない。では、研修終了時に教授知識の筆記テストと併行して教授技能を測定することは意味があるだろうか。

研修参加者の多くは、自国で教授法を学ぶ機会がないため、教授法の基礎知識が来日時点でほとんどない。センターの研修を受けて、基礎知識や技能を学ぶと同時に、自分がそれまで持っていた言語学習観（言語学習についての態度や考え方）にゆさぶりをかけられる。しかし、長い時間をかけて形成された態度は、短期的な研修では変わりにくい。研修を受けて態度が変わったとしても、研修で学んだ知識や技能を実践するためには、試行錯誤や支援体制が必要であり、発現するまでに時間がかかる。また、海外の日本語教育現場は多様なため、どのような教授技能や態度が適切なのかは、一概には言えない。つまり、万能の教授知識・技能・態度は、

どこにもないのである。教師自身が現場での試行錯誤を経て、適切な教授法を決定し、継続的に改善していくものである。センターの教師研修が目指すのはそのような「自ら成長し続ける教師像」である。つまり、企業内人材育成で目指される「適応型熟達者」同様、職場に戻った研修参加者が教育の質向上にどの程度寄与できたかで、研修の真価が問われることになる。従って、フォローアップや追跡調査をするという前提があってこそ、研修終了時点で教授技能を測定することには意味があるのではないだろうか。では、センターの全研修参加者450名に対してフォローアップや追跡調査をして、レベル３の行動変容やレベル４の結果を調査すべきであろうか。技能の発現には時間がかかること、海外の多様な現場において適切さを判断するには継続的な調査が必要であること、それにかかる業務コストを考えると非現実的である。では、どうすればよいのだろうか。

筆者は平成17年度（2005年）から、課題解決型の研修である上級研修を３年間担当した。研修参加者は、自らの現場の問題を把握し、解決・改善策についての計画書を作成・提出し、審査を受けて合否が決まる。１カ国から各１名の参加で、全員でわずか10名の研修だが、研修参加者には機関の業務として参加しているという意識が高い。しかし、研修参加者が来日前に計画書で書いた課題は、第三者にわかるようには整理されておらず、そのまま課題として設定できる例はまれである。来日後、研修を受けて新たな知識を得、講師や他の参加者と協調的な学習を通して、課題が整理され、解決・改善策の多角的検討ができるようなる。研修終了時までに、研修参加者は、解決・改善策を決定し、改善企画案を完成させるが、上級研修では、企画案完成と自国に戻ってそれを機関内で共有するまでを研修の目標としている。研修参加者が帰国後、組織内で共有するまでは、メールリングリストを通じて担当講師がフォローアップしている。研修参加者が持ち帰った企画案を組織で共有する段階から、改訂を経て組織の成案として決定するまでにはさまざまな段階があり、実際に解決・改善策が実行されるには当該国の条件整備が必要である。従って、共有化以上の段階をフォローアップすることは研修の範囲を超えると考えている。問題解決そのものを目指すのではなく、改善企画案を媒介として、現地の問題解決に必要な、自ら固有な知識を創造していくことを支援している。

4.4　新たな評価システムの方向性

パットン（2001：50）によると、評価結果は、主に①メリットまたは値打ちの判断（説明責任、事業の将来の決定等）、②事業の改善、③知識の創出（有効な事象に対する原則の抽出、理論構築等）の３つに利用される。センターの場合、これまで、②事業の改善としては利用されてきたが、その他のためには、利用されてなかったのではないだろうか。新たな評価システムは、まず①の説明責任及び事業の将来の決定に役立つことが必要で、次の段階として、③知識の創出も必要であろう。しかし、センターにはAOTSのように評価専門課があるわけではな

いので、業務負担を増やさず実用性を備えた評価システムでなければならない。

現在の評価システムにおいても、研修参加者が満足していることは把握できるし、その国の日本語教育の発展になんらかの形で寄与しているとは推測できる。しかし、公益事業としては研修成果が個人ではなく、「組織の業務能力の向上」につながっていることを示す必要があるだろう。センターの研修業務において、説明責任を果たしながらも業務負担を増やさないために、本稿では次のように提案したい。

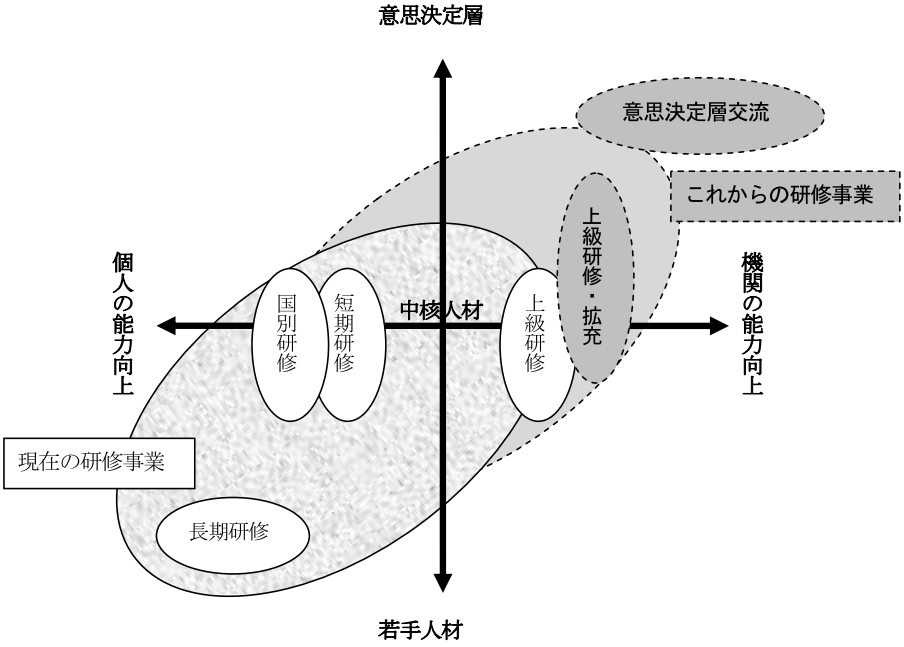
■「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、図１のように現在の研修プログラムを戦略的に再編成する。

■「組織の業務能力の向上」に該当するプログラムには追跡調査を含めた評価を行い、「個人の能力向上」が中心のプログラムは、現状の評価のままとする。

「一般日本語教師研修」と「国別日本語教師研修」は、研修参加者個人の能力開発が一義的な目的だと思われるが、表１にあるように参加人数で全体の90%近くを占めている。機関の業務として送り出されていると言えるのは、日本語教育指導者の養成（博士・修士コースと上級研修）であるが、参加人数では全体の数%に留まっている。

海外の日本語教師約３万３千人（2003年国際交流基金機関調査）のうち、ほとんどの教師は、授業活動中心で、機関のコースデザイン等をする立場にはないと推測される。従って、個人の教授能力の向上を図る研修が、全体の90%近くを占めるというのはいわば顧客ニーズにあって

図１　現在の研修の再編成



いるとも言える。日本語教育指導者層は、このような研修の中から徐々に形成されていくのであるから、このタイプの研修は今後も継続的に必要ではあるが、全体の90％という比重を見直すことはできないだろうか。例えば、参加者個人の能力開発型研修を80％にし、機関の能力向上型研修を15％、意思決定層の交流プログラムを５％とするのである。フォローアップや追跡調査は、「機関の能力向上型研修」でこそ行う意味があるはずで、そうすれば、調査対象者は実行可能な人数に絞れる。

また、研修成果が機関で共有され、波及効果をもたらすには、意思決定層が研修内容に関心を持ち、共有や普及を原則化していくことが不可欠である。従って、この層への働きかけが重要になる。これが、図１の「意思決定層の交流」にあたる。センターの研修ではこの層を対象にしたプログラムはないが、国際交流基金の在外機関や本部が行っている事業とあわせて考えると、アプローチが可能になる。１例をあげれば、2006年にジャカルタ日本文化センターで開催された東南アジア日本語サミットがある。インドネシア国内やタイ、マレーシア等から意思決定層を含む多様な日本語教師がジャカルタに会し、日本や他国の日本語教育の最新動向について触れ、認識を共有するのに貴重な機会を提供した。平成20年度はバンコク日本文化センターで開催される。

「機関の能力向上型研修」の場合は、研修参加者を送り出す側の組織的関与をより一層引き出す必要がある。現状では、研修参加者を送り出す側の組織的関与は一般的に弱く、組織の業務として送り出されることはまれである。従って、帰国しても研修成果は共有されにくく、波及効果も見えない。業務に関連した研修は、直属の上司の支援なしには研修成果は効力を発揮しない。研修参加者の半数以上は、帰国後に直属の上司の理解と支援がないと感じているが、直属の上司が研修参加者に対し、何をどのように支援し、業務に適用させるか明示されていないことが、その一因である。従って、AOTSのように研修参加者の所属機関との合意を申請書の段階で文書化する等、直属の上司に具体的な支援方法を提案する実行ツールの開発が重要である。

おわりに

本稿では、①メリットまたは値打ちの判断（説明責任、事業の将来の決定等）のために、センターの評価結果が利用されるには、「組織の業務能力の向上」を研修事業のミッションとして明確化し、現在の研修プログラムを読み直し再編成すること、組織的関与を引き出すツールを開発することを提案した。現段階では論考に過ぎず、今後も情報収集を続けながら、実用的な評価システム構築の検討をしていかなければならない。実現に向けては、なによりも組織的取り組みが必要である。また、国際交流基金日本語事業について戦略的な提言をするためにも、③知識の創出（有効な事象に対する原則の抽出、理論構築等）機能は重要である。それには、

これらを業務として位置づけ担当部署を設ける等、実行性を確保する必要があるだろう。

〔参考文献〕

小笠原愛美・牟田博光（2006）「開発途上国の中等理数科教育における指導方法の改善効果」、評価学会第6回全国大会発表資料、pp 75-80、日本評価学会

海外技術者研修協会（2002）「AOTS研修事業評価システム」、『日本評価研究』第2巻第2号、44-57、日本評価学会

――――（2007）「AOTS研修の事業評価システムと品質保証体系」、『研修』311号、pp 7-10、海外技術者研修協会

国際開発高等教育機構・FASID（2004）『開発援助のためのプロジェクト・サイクル・マネジメント：参加型計画編』【2004年3月改訂第6版】、国際開発高等教育機構（FASID）

国際協力機構・JICA（2004）『評価結果の総合分析：初中等教育／理数科分野』、国際協力機構JICA企画・調整部

中原淳（2006）『企業内人材育成入門―人を育てる心理・教育学の基本理論を学ぶ』、ダイヤモンド社

長尾眞文（2003）「実用重視評価の理論と課題」、『日本評価研究』3号2巻、57-69、日本評価学会

――――（2006）「日本の理数科教育援助の教室レベル・インパクト評価」、『日本評価研究』、評価学会第6回全国大会発表資料、67-74、日本評価学会

――――（2007）「学校評価の理論と実践の課題」、『日本評価研究』、7号1巻、pp 3-19、日本評価学会

マイケル・クイン・パットン著／山本泰、長尾眞文編.（2001）『実用重視の事業評価入門』清水弘文堂書房

D.L. Kirkpatrick and J.D. Kirkpatrick（2006）. Evaluating Training Programs: The four levels（3rd edition）Berrett-Koehler.

〈参考WEBサイト〉

・国際交流基金日本語国際センター　平成17（2005）年度　事業報告
〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/public/br/pdf/2005all.pdf〉2007年9月28参照

・日本評価学会　設立趣意書〈http://www.idcj.or.jp/JES/shuisho.htm〉2007年10月9日参照

・広島県立広島国際協力センター（海外日本語教師養成研修）
〈http://www.hiroshima-ic.or.jp/hip/hicc/hicc.html#kyoushi〉2007年10月9日参照

・JICA研修員受入事業〈http://www.jica.go.jp/worldmap/index.html〉2007年9月28参照

・JICA年報〈http://www.jica.go.jp/about/〉2007年9月28参照

英国中等教育向け日本語リソース開発プロジェクト

来嶋洋美・村田春文

〔キーワード〕英国、中等教育、支援事業、教材開発プロジェクト、「力―CHIKARA―」リソース

〔要旨〕

英国はヨーロッパの中でも、中等教育の学習者の割合がひじょうに高い国である。各校ではGCSEと呼ばれる中等教育修了資格試験を目標に日本語教育を行っている。しかし、GCSE日本語コースの教科書はなく、カリキュラムや教材は学校や教師によって異なり、多様である。そのため、国際交流基金ロンドン事務所にとっては当地の日本語教育の典型が把握しにくく、支援内容の策定に苦慮してきた。このような現状を改善するために、ロンドン事務所では日本語リソース「力―CHIKARA―」開発プロジェクトを立ち上げた。GCSEの試験シラバスをカリキュラム・教材作成用のシラバスに再構成し、それをもとに300ファイル以上からなる教材群を開発、ウェブサイト上で公開、無料配信している。また、このリソースと関連させた内容での教師研修を企画しているところである。

1．はじめに

国際交流基金ロンドン事務所の日本語教育部門は1997年に設置され、「ロンドン日本語センター」[1]（以下、JFLLC：The Japan Foundation London Language Centre）として知られている。ここでは、英国独特の日本語教育ニーズに応えるべく支援事業を行っているが、学習者数の３分の２を占める中等教育分野に対しては、特に重点を置いてきた。英国の状況は、日本語教育が大規模に行われているアジア・大洋州諸国とは異なる。例えば、インドネシア、タイ、マレーシア等においては、各国基金事務所と当該国の教育省との協力関係の中で、中等教育のための教科書や教材の開発事業が展開されている[2]が、英国においては特にそのようなことはない。以下に述べる英国の中等教育向け日本語リソース「力―CHIKARA―」開発プロジェクトは、JFLLCが英国の状況に合わせて独自に開発した教育方法を提案するというもので、筆者らはロンドン日本語センター主幹（村田）、日本語教育アドバイザー（来嶋）としてこのプロジェクトに取り組んでいる。本論は、このプロジェクトの企画・実施の状況を報告するものである。

2．プロジェクトの背景

まず、プロジェクトの背景となる英国中等教育における日本語教育とJFLLCの支援事業を振り返ることにする。

2.1　英国の中等教育における日本語教育

2.1.1　学習者・教師・機関・学習目標

国際交流基金2003年日本語教育機関調査によると、英国の日本語学習者数は約16,000人で、そのうち中等教育[3]については学習者数9,600人、教員210人となっている。中等教育の日本語学習者は、英国教育制度の学年で言えば７年生から11年生（11～15歳）にあたる。母語、母文化は多様であるが、非漢字系の学習者が多い。日本語学習を始めた理由としては、マンガやアニメ、武道などが好きだから、日本語は珍しいからということがよく挙げられる。教師の約60%は日本語母語話者ではない。日本語母語話者の教師のほとんどは、英国の教員資格を有さず、パートタイム教師として勤務している場合が多い。また、中等教育機関（256校）はロンドンを中心に全国に分布している。学校種は公立校も私立校もあるが、特徴としては、Language Specialist Collegeと呼ばれるいわゆる外国語強化校の約半数（100校）が、第２外国語として日本語を導入している点である[4]。

英国では中等教育の最終学年（Year11）で、GCSE（General Certificate of Secondary Education）という中等教育修了資格試験を受けることになっている。この資格試験は、就職や進学などの際に影響を及ぼす重要なものである。日本語もその科目に含まれており、ほとんどの学校でこのGCSEを目標に日本語授業を進めている。

2.1.2　中等教育の日本語教育現場の問題

GCSEを主目的とした日本語指導に目を向けると、現場での様々な困難点が浮かび上がってくる。まず、教師はGCSEの試験シラバス（*Edexcel GCSE Japanese Specification*）をカリキュラム化する必要がある。試験シラバスは、トピック、漢字、語彙、文法・文型など学習項目を列挙して出題範囲を示すものであるから、実際にこれを指導するには、いつ、何を、どのようにして指導するかということを決めなければならない。フランス語やドイツ語、そして中国語などの場合は、GCSE向け教科書が出版されているので、その教科書を利用することでカリキュラム化作業のほとんどの部分は補える。ところが、日本語にはGCSE向け教科書がないため、多くの教師がオーストラリアの中等教育向け日本語教科書などを参考にしてカリキュラムを作っている。教材も、数種類の教科書から一部を抜粋したり、必要に応じて自作の教材を加えたりしているが、教材不足の声が常に現場から聞こえてくる。教材の作成は、非日本語母語話者の教師にとっては日本語面で、日本語母語話者であっても経験の浅い教師にとっては作成手法において、不安が残るものと思われる。

このように、学校や教師は個別にカリキュラム作成と教材の作成及び収集に取り組まなければならないが、これは知識と経験を要するたいへんな作業であり、整ったカリキュラムを提示できる教育機関は一部に限られている。また、そのようなカリキュラムは当該校の知的財産であり、他校と共有することはあまりないようである。

2.2　JFLLCの中等教育支援事業

2.2.1　主な支援事業

ロンドン事務所が近年行ってきた主な中等教育日本語支援事業を、目的別に以下に挙げる。

表１　ロンドン事務所による主な中等教育支援事業

目　　的	内　　容
日本語教師支援：日本語力向上	研修会Refresher Courseの実施（年１回５日間）
日本語教師支援：教材提供	ニュースレター『まど』のGCSE/GCE教材（年３回発行） GCSE資料、漢字カード、語彙・漢字などの練習問題（Web） 教師から投稿された教材（Web）
日本語普及	外国語教科主任等を対象としたHead Start（年１回） 日本語体験の出張授業Stepping Out（随時）
日本語学習奨励	中等教育のためのスピーチコンテスト（年１回　共催事業）
その他試験関係	Edexcel GCSE Day, Edexcel GCE A level Day（各年１回）

特にGCSEとの関連について述べると、まず教師支援事業のうち、Refresher Courseは、日本語を母語としない教師の日本語力向上を主目的に実施している研修会であるが、その日本語授業ではGCSE日本語のトピックや文型等を取り入れて、各参加者が自分の授業のヒントにもなるようにしている。教材については、ニュースレター『まど』（年３回発行）で２ページの紙面でGCSEまたはGCE（General Certificate of Education）[5]向けの教材を執筆、提供していた[6]。ウェブサイトでは、ロンドン事務所日本語アドバイザー[7]がこれまでに作成してきたGCSE日本語の教師用資料（市販教科書の学習項目とGCSE日本語項目の対照表など）や漢字カード、また教師が投稿した自作教材などがいくつか掲載されている。また日本語普及目的であるHead Startは、学校内でカリキュラム導入の判断を下すポストにある外国語教科主任や学校長を対象に、日本語・日本文化と様々な教育情報を提供するプログラムであるが、ここでは日本語が生徒の資格取得になるということが重要なポイントになるので、GCSEをはじめ日本語で資格認定を受けられる英国の各種試験の情報を提供している。Edexcel GCSE DayとEdexcel GCE A level Dayは、試験開発・実施機関であるEdexcelに協力してロンドン事務所で開催している研修会である。試験結果の分析や記述式問題の採点方法のワークショップなどがその内容となっている。講師はEdexcelから派遣されている。

2.2.2　JFLLCの問題

さて、中等教育支援に力点を置いているJFLLCにとって、具体的な支援策を展開する上での障害は、2.1.2で述べたように、英国全国の学校で共有されているGCSE日本語の標準カリキュラムや教科書がないということである。つまり、各校で、何をどのように教えているのかという基本情報が不明瞭で、日本語授業の典型がつかめないために、研修や教材の内容設定に制約が出てくるのである。例えば、研修の日本語授業で取り上げるトピック内容や言語項目は参加者全員が学校でも教えているものを選びたいと考えても、適当なものが見当たらない場合がある。教材作成においてはもっと不都合が生じる。授業で何をどう教えるのかがわからない状況にあって、提供できる教材は受験学年のための総仕上げ用練習問題や、トピックに関連した語彙・表現・漢字等の教材、GCSE項目と日本語能力試験や市販教科書の項目を対照した教師用資料などに限られる。しかし、学校教育における外国語学習は一時間一時間の授業の積み上げであるから、やはり毎日の授業をより良くするという視点からの支援も重要であることは言うまでもない。そのために必要な基本情報が得られないのであれば、JFLLCなりのGCSE準拠日本語シラバス・カリキュラムを持つことも必要ではないかと思われた。

3．問題の解決に向けた方策

前章ではGCSE日本語のカリキュラムと教材は各校で教師が独自に調整しなければならないということ、そのカリキュラムと教材により各校で多様な実践が行われるため、JFLLCにとっては支援内容の特定がしにくいということを指摘した。この状況に対応するためには、教師がだれでも閲覧・使用できる日本語コースの方法を示した参照資料を提案することが必要であると考えた。そのために、次のような方策を立て、日本語リソース開発プロジェクトを計画した。

①　カリキュラム及び教材作成の土台となる教師用資料を作成し、参考に供すること

カリキュラム及び教材作成の参考資料としては、文法・文型を組み合わせ、配列した学習項目表（シラバス）をトピック別に作成する。その基礎資料として、GCSE試験シラバスのうち、文法・文型項目を難度や導入順序を勘案して配列し直したもの(文型表)、語彙リストにトピック及び概念別指標を加えたもの（トピック別語彙リスト）なども作成する。

②　上記資料をもとに、教材を作成し、日本語指導方法の一案として参考に供すること

上記教師用基礎資料をもとに、実際に教材を作成する。教材は主な教室活動の流れ（導入→基本練習→応用練習）を想定した構成にする。また、コンピュータを使って学習できるようにICT教材も含めることにする。教材はシラバス上、全体で３トピック、60サブトピックのモジュールから成るが、その中で、基本となる30サブトピック分について作成する。残りの30サブトピックについては、将来教材作成グループを立ち上げ、作業を進めていくことを想定する。

これが教師研修の機会にもなり、かつ、日本語教育関係者のあらたなネットワーク構築の機会になる可能性も期待できる。また、公開した教材を利用して、研修会を開催することも可能になる。

③　①②の作成物をウェブサイトで公開すること

ウェブサイトによる教材や資料の公開は、JFLLCの研修会に参加したり図書館を利用することが難しい教師に対する支援をも可能にする。同時にJFLLCとしては、これまで投稿に依存していたウェブサイトの教材セクションを自主制作教材の発信の場として積極的に活用し、質量両面での充実を図ることができる。また、ハードコピーの教材と違い、電子ファイルの更新がしやすく教材を提供する側としては好都合である。

JFLLCには、「GCSEの良い教科書はないか」という問い合わせがよくある。教師たちの教科書を望む声は確かに大きいが、それを自分たちで作ろうという動きにまで発展させることは、今までなかった。一方、JFLLCは英国の国家資格試験用の教科書を独自に作る立場にはない。したがって開発するものは、教科書ではない。また試験対策本でもない。JFLLCにとっての課題は、GCSEという特定の試験に対する支援ではなく、日々の日本語授業を支援するための教材や資料を拡充することである。先生方の個々の授業に応じて、日本語授業をより良くするための方策を提案することが重要なのである。

また、JFLLCの提案である以上、JFの独自性をもたせることを念頭においた。『日本語能力試験出題基準』、『教科書をつくろう』、『写真パネルバンク』やイラストなど「みんなの教材サイト」からダウンロード可能な素材など、JFの日本語教育の蓄積を参照することにした。

4．日本語リソース「力―CHIKARA―」開発プロジェクト作業の経緯

日本語教師がだれでも共有できる参照用資料、教材を開発することを目的として、日本語リソース開発プロジェクトを進めた。リソースの名称は「力―CHIKARA―」とした。なおここでは、教材と資料など日本語指導に関する成果のすべてを、リソースと呼ぶことにする。

実際に作業にあたったのは、主に専門家とジュニア専門家[8]の二人であるが、例えば録音作業をする場合などは必要に応じて、協力者を得た。

GCSE日本語には5つの大きなトピックがあるが、開発第1期ではそのうち3つのトピックについて、シラバスと、文型練習・コミュニケーション練習を中心とした教材を開発し、第2期で残る2つのトピックを読解練習を中心とした教材にする計画を立てた。

開発作業の進捗状況は以下の通りである。

2005年第3四半期には、教材開発で使用する教材編集用ソフトウェア等を比較検討し、その使い方を開発担当者が自己研修する期間とした。これに続いて、同年第4四半期は、プロジェ

表２　日本語リソース開発プロジェクトの作業進捗状況

開　　発 第 1 期	2005年第３四半期　準備期間（ICTトレーニング） 2005年第４四半期　カリキュラム（SOW）実態調査、教科書調査、 シラバス作成（２トピック「わたし」「学校」） 2006年第１四半期　２トピック分の教材作成（ICT除く） 2006年第２四半期　研修会で教材試用→修正、ICT教材作成着手 2006年第３四半期　ICT教材作成、２トピック分完成 2006年第４四半期　ホームページで「わたし」「学校」のリソース公開 ３つ目のトピック「町」のシラバスと教材作成 2007年第１四半期　ホームページで「町」のリソース公開
開　　発 第 2 期	2007年第２四半期　力（読解用）　準備期間 2007年第３四半期　力（読解用）　シラバス、教材作成中 2007年第４四半期　力（読解用）　ホームページでリソース公開（予定）

クト作業の事前調査にあてた。具体的には、トピックと文型の組み合わせや配列を調べるために、各校で参考にされている豪州の日本語教科書を調査したり、入手可能な範囲で各校のSOW（Scheme of Work）と呼ばれるカリキュラムを調査したりした。その後、「わたし・家族・家での生活」（以下「わたし」）、「学校生活」（以下「学校」）という２つのトピックについてシラバスを作成した。

2006年度第１四半期に入ってからは、７月の中等教師向け日本語研修会Refresher Courseで試用することを目標に、２トピック分の教材作成にあたった。ただし、ICT教材は手順として後にまわすため、ここでは、ハードコピーの教材３種（モデルテキスト、文型練習、コミュニケーション練習）と音声教材だけに取り組んだ。音声録音は、音声編集フリーソフトAudacityをコンピュータにインストールし、事務所会議室で行った。第２四半期には、研修会で教材を試用、その後、修正・改良を加えて仕上げていった。ハードコピー教材の学習項目が一通り確定したところで、第３四半期にはICT教材の作成に着手した。教材編集用ソフトHot Potatoesを購入、使用して、文型練習と会話練習の補助教材を作成した。こうして、２つのトピックの教材が一応完成し、第４四半期にはJFLLCのウェブサイト上の専用ページから配信を開始した。ウェブ上の記事の掲載は従来どおり外部業者に作業依頼をしたが、教材リソース各ファイルのアップロードについては、ファイル数が各トピック100以上ある上、公開後も修正、再掲載を繰り返すことが予想されたのでCMS（Content Management System）を購入、事務所スタッフが自分で作業ができるようにした。同時に、３つ目のトピック「町と社会生活」（以下「町」）のシラバスを作成し、その後同様の手順で教材を作成した。「町」は2007年第１四半期に公開した。こうして、予定した３つのトピックの初級日本語教材が完成した。なお、このプロジェクトは、グレイトブリテン・ササカワ財団の助成金を受けた。

5.「力―CHIKARA―」リソースの構成・内容・特徴

リソースの全体構成

「力―CHIKARA―」リソースは、教材を含む以下の３つの部分で構成されている。

① GCSE参考資料：GCSE文型リストJFLLC版、GCSE語彙リストJFLLC版

② 「力―CHIKARA―」シラバス（学習項目表）:「わたし」「学校」「町」の３種

③ 「力―CHIKARA―」教材：「わたし」「学校」「町」合計33サブトピック分

以下、各々のリソースの特徴を簡単に述べる。

5.2 GCSE参考資料

教師用のGCSE参考資料は、試験方法と内容の目安が記載してある*Edexcel GCSE Japanese Specification*（2000）をもとにして、教師が利用しやすい形にJFLLCが作成したものである。GCSE参考資料には文型リストと語彙リストがある。

5.2.1 GCSE日本語文型リストJFLLC版

GCSE日本語の試験シラバス（*Edexcel GCSE Japanese Specification*）は*Grammar List*として、文法の項目を記載している。それは、文法書の目次のような形式にも見える。日本語を教える者にとっては、むしろ文型の形でリストになっているほうが使いやすいように思われたこと、さらに、特に本プロジェクトにおいては、シラバス作成の基本情報として文型の難度を付加する必要があったことから、JFLLC版文型リストを作成することにした。試験シラバスでは語彙リストに単語として記載されている文型項目（例　あげます、もらいます）を拾いあげたり、文型にはすべて例文を付け加えたりして、リストを整えた。

文型の難度は、以下のようにＡ、Ｂ、Ｃの３つのレベルに分類することにした。この分類は、日本語能力試験のシラバスや、GCEシラバスとの重なりを参考にして行った。

・Ａレベル：もっとも基本的なレベル（日本語能力試験４級）

・Ｂレベル：基本的なレベル（日本語能力試験４級～３級）

・Ｃレベル：やや難しいレベル（日本語能力試験３級以上。GCEシラバスにもある項目。）

このようなGCSE日本語の難度付文型リストが公開されたのは、おそらくこれが初めてである。

5.2.2 GCSE日本語語彙リスト

*Edexcel GCSE Japanese Specification*の語彙リストに情報を付加したり、再構成したりして以下のような語彙リストを作成した。

・語いリストＡ（あいうえお順）：従来の語彙リストに品詞情報を加えたもの。

・語いリストＢ（品詞別）：品詞別に語をまとめたもの。練習問題やテストを作成する際に参考資料として使うことができる。

・語いリスト（トピック別）：GCSEの５つのトピックごとに語をまとめたもの。指導する語を確認したり選択したりといった授業準備に使うことができる。

GCSE語いリストが電子ファイルで共有されるのも、これが初めてかと思う。PDFのみならず、教師が自分で編集できるようにエクセル文書ファイルもダウンロードできるようにした。

5.3 「力―CHIKARA―」シラバス

GCSE試験シラバスのトピックからサブトピックを設定し、文型を組み合わせ、配列するなどして、「わたし・家族・家での生活」、「学校生活」、「町と社会生活」の３トピックについて、トピック別シラバス（学習項目表）を作成した[9]。各トピックに約20のサブトピックがあり、サブトピックごとに文型、モデルテキスト、語い、学習目標を記載した。モデルテキストと学習目標は、独自に作成したものである。これら３つのトピックには、「GCSE文型リストJFLLC版」の文型難度の基準で、もっとも基本的な文型（Ａレベル）と基本的な文型（Ｂレベル）のほとんどが組み込まれている。また、文型は、基本的に易しいものから難しいものへと配列されている。いくつかの例外はあるが、全体的にはシラバス表の前半にはＡレベルの文型が、後半にはＢレベルの文型が多く使われている。さらに、どのトピックも同じ文型で構成されているので、必要に応じて、異なる３つのトピックで同一文型を学ぶことが可能である。

「力―CHIKARA―」のシラバスの主な使用目的は、以下の通りである。

・「力―CHIKARA―」教材リソースの学習内容の確認に使う。
・日本語の教材を自分で作る際の参考資料として使う。
・日本語授業のカリキュラムを作る際の参考資料として使う。
・同じ文型を別のトピックで指導したり教材を作成したりする場合の参考資料として使う。

5.4 「力―CHIKARA―」教材について

5.4.1　トピック

「力―CHIKARA―」シラバス各トピックの約半数のサブトピックを教材化し、JFLLCのウェブサイトで閲覧およびダウンロードができるようにした。半数と言っても、GCSE文型のうち特に基本的なものはほとんど含まれるように選択してある。この教材は、文型をきちんと学び、それをコミュニカティブな場面で使う練習ができるように作成した。

「力―CHIKARA―」教材のトピックは、GCSEのトピックと表３のように対応している。

5.4.2　教材の内容・構成

各サブトピックには、いろいろな種類の教材が用意されている（表４参照）。これらの教材の作成にあたっては、国際交流基金の中等教育向け素材集『教科書を作ろう』や「みんなの教材サイト」を参考にした。教材に付したイラストや写真は、すべて同サイトの素材集を利用し

表３　力リソースのトピック・学習目的・文型レベル

「力」のトピック名	GCSEトピック	学習目的	文型レベル*
わたし・家族・家での生活 Myself, Family & Home life	House, home & daily life	—日本語の文型・文法練習 —コミュニケーションのために日本語を使う練習	A～Bレベル 及び Cレベル （一部）
学校生活 School Life & Routines	Education, training & employment		
町・社会生活 Town & Social Life	Social activities, fitness & health		
（2007/８　開発中）	Media, entertainment & youth culture	—日本語の文型・文法練習 —読解練習 —日本事情・文化の知識	A～Cレベル
	In the UK & abroad		

文型レベル*は「GCSE文型リストJFLLC版」による。（A：もっとも基本的　B：基本的　C：やや難しい）

表４　「力—CHIKARA—」教材の内容と目的／使い方

教　　材		内　　容	使用目的／使い方
モデルテキスト		—モノローグ：書き方のモデル —ダイアローグ：会話のモデル —音声ファイルあり	—サブトピックの会話と文型を導入する —聴解練習のスクリプトとして使用する
練習１ （文型練習）	ワークシート	—文型・文法の練習問題	—日本語の文型を正しく理解する —授業や宿題として使用する
	ICT	—活用練習 —語順練習 —文法クイズ —単語クイズ —編集ツール：Hot Potatoes	—文型・文法の基本を練習する —練習１（ワークシート）の予習や復習として補完的に使用する
練習２ （コミュニケーション練習）	ワークシート	—「話す」「書く」コミュニカティブな活動 —ペア／グループ／各自で活動するためのワークシート —指示の文は英語	—日本語をコミュニカティブな場面、状況で話すことや書くことを練習する —教師の指示のもと、授業で使用する
	ICT	—会話文再構成（並び替え） —編集ツール：Hot Potatoes	—練習２（ワークシート）の準備として、補完的に使用する
音声		—モデルテキスト１ （モノローグ）１回録音 —モデルテキスト２ （ダイアローグ）２回録音	—モデルテキストを聞く —モデルテキストの練習をする —聴解練習をする

た。ICT教材は、ビクトリア大学（カナダ）のチームが開発したソフトウェアHot Potatoesを使用した。

教材はかな、漢字またはルビ付漢字を使用している。漢字はGCSE日本語の出題範囲にあるものである。

また、すでに述べたように、「力―CHIKARA―」の教材は、文型ができるだけ易から難へ配列されるように考慮してある。したがって、サブトピックの番号順に指導すれば、段階的な文型指導が可能である。しかし、数は少ないが、文型とサブトピックの内容の関連性が特に強い場合は、B/Cレベルであっても早めに配置されているものもある。

さらに「力―CHIKARA―」は、上の表のように各サブトピックが①モデルテキスト、②練習１（文型練習）、③練習１のICT教材、④練習２（コミュニケーション練習）、⑤練習２のICT教材、⑥音声、の６種類の教材で構成されている。これらは表５に示すように、初級日本語の授業の流れ（国際交流基金2007）にしたがって使用できるようになっている。

表５　教材と授業の流れの対応

授業の流れ	使用する教材
導入	モデルテキスト（＋音声）
基本練習（言語項目の確認）	練習１（ワークシート＋ICTの補完的使用）
応用練習（言語運用練習）	練習２（ワークシート＋ICTの補完的使用）

６．「力―CHIKARA―」の今後

6.1　教師研修会の実施

「力―CHIKARA―」プロジェクト第１期で３トピック分を開発し公開した後、６月末には、制作発表をかねた第１回目のセミナー・ワークショップを開催した。これに続き、教師研修会を以下のように企画している。

・第１回　６月　「力―CHIKARA―」制作発表および内容・構成・使い方の紹介
・第２回　10月　指導法：授業の流れと「力―CHIKARA―」の効果的な使い方
・第３回　12月　教材作成１：「力―CHIKARA―」教材リソースを加工する
・第４回　２月　教材作成２：「力―CHIKARA―」シラバスから教材をつくる

研修会は大きく分けて、指導法と教材作成の二つの目的で企画ができると思う。上記４回の内容はどれも入門概論的なものだが、その後は、さらにテーマを拡大あるいは細分化して研修会を続けていけるだろう。先述の通り、「力―CHIKARA―」の教材リソースは、シラバス記載分の約半数のサブトピックを教材化したものである。残る半数については、教材作成研修会を発展させて、教師による教材作成グループを立ち上げ、続けて作り上げていくことを考えて

いる。

6.2　ウェブサイト以外の媒体による頒布

力リソースはCDにして、頒布する。各教師が自分で教材を編集しやすいようにウェブには掲載していない文書ファイルもCDには入れる予定である。また、リソースのハードコピーを冊子体にしたものを試しに作ってみたところ、手軽にリソース全体を見ることができると好評であったので、実費頒布することを検討している。なお、ロンドン事務所図書館では、冊子体を閲覧・貸し出しに供している。

6.3「力―CHIKARA―」の続編

開発第１期に続いて、現在、残るGCSE2つのトピックを教材化している。文型は難度がいちばん上のＣ項目を入れて、日本事情・日本文化をテーマにした読解教材を作成することにしている。2007年度末までに作業終了の予定である。

7．おわりに

以上、英国の中等教育における日本語教育を支援するためのリソース開発プロジェクトについて報告してきた。教育実践の典型が把握しにくく支援内容に制約があった状況を変えるために、まずJFLLCが自ら参照枠組みを設定した。そして、それをもとに様々な教材を作成、提供し、さらに研修会を開催するという事業展開を試みているところである。

日本語教育の関係者の間では、たくさんの教材を無料で自由にダウンロードできることに対する大きな反響があるが、それだけでなく、教材が体系的に提示されているという印象が持たれているようである。第１回ワークショップの参加者へのアンケートでは、「力―CHIKARA―」をぜひ使ってみたいという声を全員からいただくことができた。さらに、英国外の中等教育の日本語教師の方々からも、強い関心を示していただいている。

今後、「力―CHIKARA―」リソースが日本語授業をより楽しく効果的にするために利用されていくこと、研修会の実施を含むフォローアップ活動を通して、教師間の交流の場がさらに増え、ネットワークが強まることを願っている。

〔注〕

(1)「ロンドン日本語センター」は外部向け呼称。

(2)古川・藤長（2007）、ブッサバー他（2005）、国際交流基金業務実績報告書　参照。

(3)英国では初等教育が１年生（５/６歳）～６年生（10/11歳）、中等教育が７年生（11/12歳）～11年生（15/

16歳）となっている。国際交流基金の機関調査等では、大学予備教育課程6th　Form　College　12-13年生（16/17～17/18歳）も中等教育に分類されている。

(4)通常第１外国語としてEU言語を、第２外国語として非EU言語を学習することが多い。

(5)GCEはGCSEの次の段階の資格試験で、大学入学選抜のために必要である。

(6)「まど」は経費節減のため2005年度末で廃刊になった。

(7)JF本部派遣日本語教育専門家、ジュニア専門家は、ロンドン事務所の日本語アドバイザーとして、現地採用アドバイザーとともに、業務に携わっている。

(8)日本語教育派遣専門家は来嶋洋美（2005年２月～2008年２月）、ジュニア専門家は田中真寿美（2005年４月～2007年４月）。

(9)「力―CHIKARA―」シラバスについては来嶋（2008）に詳細を述べている。

〔参考文献〕

来嶋洋美（2008）「試験シラバスから教材シラバスをつくる―GCSE日本語リソース「力―CHIKARA―」のシラバス開発」『ヨーロッパ日本語教育』12、（掲載予定）

国際交流基金・日本国際教育協会（1994）『日本語能力試験出題基準』凡人社

国際交流基金（2002）『教科書を作ろう　れんしゅうへん１・２／せつめいへん』

国際交流基金（2003）『海外の日本語教育の現状―日本語教育機関調査・2003年―』凡人社

国際交流基金（2007）『初級を教える』ひつじ書房

ブッサバー・バンチョンマニー、今枝亜紀、プラパー・セーントーンスック（2005）「タイの中等教育用日本語教科書作成プロジェクト」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第２号、147-157

古川嘉子、藤長かおる、（2007）「インドネシアの中等教育向け日本語教材作成プロジェクト」『国際交流基金日本語教育紀要』３号、45-62

Edexcel（2000）*Edexcel GCSE Japanese Specification*

国際交流基金ロンドン事務所日本語センターホームページ
〈http://www.jpf.org.uk/language/index.php〉2007年10月１日参照

国際交流基金ロンドン事務所日本語センター　力リソースのページ
〈http://www.jpf.org.uk/language/teaching_chikara.php〉2007年10月１日参照

「みんなの教材サイト」〈http://www.jpf.go.jp/kyozai/〉2007年10月１日参照

Hot Potatoes（Half-Baked Software Inc. /University of Victoria Humanities and Computing and Media Centre）〈http://hotpot.uvic.ca/〉2007年10月１日参照

国際交流基金業務実績報告書　平成18（2006）年度
〈http://www.jpf.go.jp/j/about_j/business/br/2006/index.html〉2007年10月１日参照

オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援

―Intercultural Language Teaching and Learningの考え方を中心に―

キャシー ジョナック・根岸ウッド日実子・松本剛次

〔キーワード〕オーストラリア、初中等教育、言語教育政策、Intercultural Language Teaching and Learning（ILTL）、国際交流基金シドニー日本文化センター

〔要旨〕

現在、オーストラリアでは「質の高い言語教育」の必要性が唱えられ、それを実現するために「Intercultural Language Teaching and Learning（ILTL）」という考え方が提唱されている。ILTLとは一言で言えば「文化学習、言語学習、言語学的学習を一つに統合して教えていこう」という考え方とその方法論である。この背景には、オーストラリアが多文化社会であるという事情と、外国語学習の目的を外国語の習得のみにおかず、その学習を通して、学習者の知的発達、コミュニケーション能力、異文化理解能力の向上につなげていこう、という学校教育における外国語学習の位置づけがある。国際交流基金シドニー日本文化センターでも、近年このILTLの考え方を教師研修、教材開発に積極的に取り入れている。また、州立美術館と共同でこのILTLの考え方を取り入れたマルチメディア教材を作成するなど、新しい試みも行っている。

1．はじめに

オーストラリアにおける日本語教育は、その96％を初等、中等教育機関、つまり学校教育における外国語科目としての日本語教育が占めている（2006年国際交流基金調べ）。学校教育の一科目としての日本語教育である以上、国のレベルでの教育政策がそこでは大きく影響している。80年代以降のオーストラリアでは多文化主義政策のもと、学校教育における外国語教育に力を入れてきた。特に日本語は80年代後半以降学習者数が爆発的に増加し、オーストラリアの学校教育における外国語教育の中で、これまで大きな役割を果たしてきた。

しかし、2000年代以降、状況は少しずつ変化している。Quality teaching、Quality language educationという言葉を、近年教師研修の場で耳にすることが多くなった[(1)]。しかしそのQuality、質、とは何を指しているのだろうか。現在のオーストラリアの学校教育における外国語教育は、何を目指しているのだろうか。そして我々国際交流基金シドニー日本文化セン

ターはそのために何ができるのだろうか。

本報告は、そのような観点から、オーストラリアの初中等教育における外国語教育政策の歴史を振り返り、現状を整理し、それを踏まえた上で国際交流基金シドニー日本文化センターが現在行っている日本語教育支援の活動と今後の課題について報告するものである。

2．オーストラリアの初中等教育における外国語教育政策の展開

オーストラリアにおける日本語教育、外国語教育政策の動きについてはこれまでにもいくつかの報告が記されている（クラーク1994、Akahane & Jonak 1996、ホワイト＆嘉数2001など）。以下、それらを参考に近年の動きを含めて整理する。

2.1　オーストラリアの初中等教育における外国語教育政策の展開(1)―90年代前半まで

1970年代前半までのオーストラリアにおける言語教育政策は、非英語圏出身の移民に対するESL教育がその中心であった。国民全体を対象とした外国語教育が言語教育政策の課題となってきたのは70年代後半からであり、特に現在の外国語教育政策につながる流れが出てきたのは1980年代に入ってからである。

1983年に誕生した労働党政府は多文化主義を前面に打ち出した政策を展開してきた。外国語教育に関しては、1987年、連邦議会において「英語、及び英語以外の言語（Language other than English：以下「LOTE」）」に関する政策である「The National Policy on Languages」が承認され、翌年から各州の中等教育課程を中心に段階的に施行、その後初等教育課程へと拡大してきた。この政策は英語をオーストラリアにおける国語・公用語として位置づけながら、それまで軽視されてきていたバイリンガリズムの重要性を指摘し、すべてのオーストラリア人における言語学習の必要性を唱えたものである。ここでは特に、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、ギリシア語、インドネシア・マレー語、イタリア語、スペイン語、日本語がLOTEにおける９優先学習言語とされた。また、同1987年には、オーストラリア全土の初中等教育における外国語教育の指針、枠組みとして「Australian Language Level Guideline」（以下「ALLガイドライン」）が発表された(2)。

90年代に入ってからも労働党政権の下、言語教育政策が進んだ。シラバス、カリキュラムの整備が進み、ALLガイドラインに基づく形で、「A Statement on Language other than English for Australian Schools」と「Languages other than English–a Curriculum Profile for Australian Schools」が1994年に発表された。そして州レベルでは各州の教育制度に合わせた形での言語別のシラバス作りが進行していった。

また、この時期は、経済的な理由からも外国語学習が奨励された時代であった。当時オーストラリアは不況の状況にあり、その復興策として期待され、実際に成果もあげていたのがアジ

ア各国との交易であった。1991年には新たな国家言語政策として「Australia's Language–The Australian Language and Literacy Policy」が発表されたが、これは学校教育の成果と経済発展を結び付けることを目指したものであった。この流れを受け1994年に「Asian Languages and Australia's Economic Future」が答申報告書として発表され、さらにはその具体的な推進プログラムとして「The National Asian Languages and Studies in Australian Schools」（以下「NALSAS」）が1995年より導入された。このプログラムでは2006年までの達成を目指す具体的な数値目標が掲げられ(3)、その目標の実現のために多くの予算が、言語教師雇用、各言語の特別講習、教員養成、アジア各国との交換留学などに費やされた。NALSASで優先学習言語に指定されたのは日本語、中国語、韓国語、インドネシア語の 4 言語であった。

2.2　オーストラリアの初中等教育における外国語教育政策の展開(2)―90年代後半以降

このように多文化主義の実現、そしてオーストラリアの経済的発展のためのアジアとの関係強化を目指し展開してきたオーストラリアの学校教育における外国語教育であるが、90年代後半の1996年に政権が労働党から保守連合へと移行すると、その政策にも少しずつ変化が見られるようになった。1998年にはNALSASプログラムの中間総括が発表され、当初の目標を達成することが非常に厳しい状況にあることが報告された。NALSASプログラムは、その後も継続はしたものの、結局当初の予定の2006年を待たずに2002年で廃止された(4)。

しかし、NALSASが打ち切られたからと言って連邦政府が学校教育における外国語教育、アジア言語教育自体を軽視しているわけではない。NALSASに代わる代替措置として、外国語教員が外国語能力と文化を身につけるための短期留学プログラムである「The Endeavor Language Teacher Fellowships」が2003年から開始された。2005年にはその後 3 年間の言語教育の基本方針として「National Statement for Language Education in Australian Schools–National Plan for Language Education in Australian Schools 2005–2008」という国家声明書が発表された。ここでは「すべての地域のすべての学校のすべての学生に質の高い言語教育（Quality language education）が実現されることを目指す」と述べられている。また2006年には同じく国家声明書として「The National Statement for Engaging Young Australians with Asia in Australian Schools」が発表され、ここでもアジア言語学習の継続的支援は表明されている。同年には小学校における外国語教育に対して効果的で持続可能な外国語プログラムを実施する手引きとして「Teaching Languages in the Primary School–Examples from current practice」というものも配布された。このように予算は削減するものの、教育の質、内容は落とさず、むしろさらに高めて行こう、というのが現在の外国語教育政策の基本方針であると言えよう(5)。

2.3　オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在

では、その「質」、「内容」とはどのようなものなのだろうか。現在もその効力を持っている2005年発表の国家声明書「National Statement for Language Education in Australian Schools –National Plan for Language Education in Australian Schools 2005–2008」では外国語学習の意義として次の６項を挙げている（Ministerial council on education, employment, training and youth affaires 2005: 2（訳は筆者による））。

・学習者を知的に、教育的に、文化的に高めることができる
・学習者が文化を越えてコミュニケーションできるようになる
・コミュニケーションと理解を通して社会とのつながりに寄与できる
・コミュニティに存在する言語的文化的リソースをいっそう高めることができる
・オーストラリアの戦略的な経済・国際発達に貢献できる
・個人の雇用や職歴を高めることができる

ここでは、「国の経済成長のため」「個人の雇用、職歴を高めるため」、といったような経済的な観点からの目標は後方に配られ、「学習者を知的に、教育的に、文化的に高められる」、つまり、「外国語学習は子供たちの知的発達に貢献できる、外国語を学習することで知的、教育的、文化的な成長が期待できる」、という考え方が冒頭に来ている。外国語学習、外国語の習得が「目的」としてというだけではなく「手段」としても位置づけられていると言ってよいであろう。もちろんこのような考え方は、最近、突然出てきたものではなく1987年に発表されたALLガイドラインでもすでに示されている考え方ではある[(6)]。確かに初中等教育という「学校教育」の中での枠組みである以上、そこで行われる外国語教育も、学校教育の目標である子供の社会的発達、認知的発達に寄与するものである必要がある。

そして第二に来ているのが「学習者が文化を越えてコミュニケーションできるようになる」「コミュニケーションと理解を通して社会とのつながりに寄与できる」「コミュニティに存在する言語的文化的リソースをより高めることができる」といったものであり、「コミュニケーション」「異文化理解」「社会」「コミュニティ」といったものをここでのキーワードとして取り出すことができる。現在のオーストラリアが「多文化」国家であることが、ここにも反映されている。

以上、まとめると「外国語の学習の目的を外国語の習得のみに限らず、外国語を学習することを通して、子供の知的発達、コミュニケーション能力の向上、異文化理解につなげていこう。そしてそのコミュニケーション能力、異文化理解能力を社会の中で使っていこう。」というのが現在の初中等教育における外国語教育の位置づけであると言えよう。しかし、そうすると、次に問題になるのは「では、どうやって」という問いの答えである。そしてその答えの一つとして提案されているのが次に述べる「Intercultural Language Teaching and Learning[(7)]」（以

下「ILTL」）という考え方である[8]。

3．Intercultural Language Teaching and Learning（ILTL）

3.1　Intercultural Language Teaching and Learning（ILTL）

ILTLとは特定のシラバスや教授法ではなく、むしろ外国語教育に関するスタンス（立場、考え方）[9]というべきものである。しかし、「スタンス」、という言い方をしているが、先に現在のオーストラリアの初中等教育における外国語教育の目標は、単に外国語の習得のみを目指すものではなく、子供の知的発達、コミュニケーション能力の向上、異文化理解、につなげていこうとするものであることを見たが、それを実現するための具体的な方法論であるといってよいであろう。そこでは「言語と文化は密接に結びついたものである。文化が言語構造と言語使用を作り上げている」という認識に立ち、文化学習、言語学習、言語学的学習が一つに統合して教えられる。ILTLの理念と手法については後に述べるILTLPのホームページに詳しいが、ここでは、紙幅の都合上、教室活動での流れを中心に簡単に解説する。

まず、言語に関する情報と文化に関する情報を統合して提示するという意味で、ILTLの立場に基づいて授業を行う際、教師側には、入場券、地図、メニュー、新聞、雑誌などの「本物の」素材（Authentic　materials）の使用が強く推奨されている。そしてこのILTLの立場に基づいて授業を行う際に配慮すべき「原則」として、Active construction, Making connection, Social Interaction, Reflection, Responsibilityの５つが挙げられている[10]。

Active construction（能動性の構築）とはこれに続く４つの原則を包括する原則でもあり、社会―文化的なコンテクストの中で学習者を自発的に活発に知識構築のための活動に参加させること、そしてそのように授業を組み立てることである。具体的には、ある言語的、社会文化的な事象に気づかせる（意識化させる）ための様々な活動的なタスク（課題）を学習者に与える、ということが提案されている。

Making　connectionとは「関連付け」のことである。ここでは特に学習者が既に持っていた知識と新たに学んだ知識、複数のテキスト間に書かれている知識、違う教科で学んだ知識、などをつなぎ合わせる（ように教師側が仕向ける）ということである。学んだこと同士を関連付けて考察することで知識を再構成し、新たな洞察に到達することが目指されている。

Social　interaction（社会的なやり取り）とは特に異なる言語間、文化間のやり取りを指す。ILTLの考え方ではこれこそがコミュニケーションの中心であり、教室活動としてはそのようなやり取りが促進されるタスクの遂行を通して実現される。そして、これらのタスクを行う際、教師側にはさまざまな場面におけるさまざまな例、様々な考え方や行動を示すなどして学習者がタスクの遂行を自分で達成できるように手助けする（Scaffolding：足場をかける）ことが求められている。

Reflection（内省／熟考）とは自言語／文化と学習言語／文化の言語的、文化的な類似点や相違点に関する気づきや議論などを通し（この「議論」は学習言語ではなく学習者の第一言語で行われる）、「言語」について、「文化」について、メタレベルでのより深い考察へと学習者を至らせようとするものである。また、この「Reflection」にはこのように「言語」や「文化」に関する考察だけではなく、自らの学習方法、態度、信念、価値観についても批判的（critical）に分析する／させる、ということも含まれている。これは次に述べるResponsibilityとも関わることであるが、言語／文化学習の目標（goal）、そのゴールに至るまでの過程（process）、過程の途中で下す様々な判断（judgments）などは教師と学習者とで相談して、決められるべきものである。

そしてResponsibility（責任）であるが、これは目的としているコミュニケーションが成功したか、また、目標としている文化間理解を深めることが出来たかどうかについて、学習者自身が責任を「引き受ける」という態度を養うことを指す。具体的には学習者の個人的な目標の設定、困難に立ち向かうことの奨励、共同作業的学習の奨励、差異に対する肯定、知識の倫理的使用への気づき／気づかせ、自己モニター、自己評価の実施などがそのための方策として挙げられている。

一方、このResponsibilityにも関することであるが、学習者側にも、さらに能動的、主体的に学習に参加することが求められている。具体的には、学習者には言語が文化をどのように具体化しているのか、文化的な姿勢や態度、行動が言語でどのように示されているのかについて考えること、さらには学習言語、学習文化について考えるだけではなく、それをもとに自言語／自文化について考察することが求められている。そのような過程をとおして、相互理解のための基盤を養うこともILTLの目的の一つである。自言語／自文化に基づく第一地点（the first place）と、学習言語／学習文化に基づく第二地点（the second place）を理解することによって、その中間にある第三地点（the third place）へと学習者を導くことが目指されている。この第三地点においてこそ、学習者は自らのアイデンティティ（自文化）を維持しながらも、他文化の者との円滑で快適なコミュニケーションが可能になると考えている[11]。

3.2　ILTLの考え方を取り入れた教室活動の例

次に、では実際にはそのILTLの考え方を取り入れた授業は具体的にはどのようなものなのか、授業のアウトラインを見ながら検討してみたい[12]。この教案は、報告者らの手によりILTLの考え方を取り入れた教室活動を広く紹介する目的で作られたものであり、シドニー日本文化センターが発行しているニュースレターに「Classroom　ideas」として掲載されたものである（Matsumoto & Jonak 2007）。ここでは日本語で書かれたレストランのメニューというAuthenticな素材が使われている。この授業の目的と流れを表で示すと次の表１のようになる。

なお、この授業の対象はJunior Secondary（第８学年から第10学年、日本での中学２年から高校１年に相当）の学生である。

表１　ILTLの考え方を取り入れた授業の例

目的	①　カタカナに慣れる。 ②　オーストラリアでポピュラーな食べ物についてカタカナで書けるようになる。 ③　日本で人気のある洋食について知る。 ④　日本という状況の中でのオーストラリア料理について考える。
授業の流れ	１．フラッシュカードや絵、写真などを使いカタカナの練習をする。特に英語をカタカナにする場合、発音がどう変わりどのように表記されるかに注目させる。 ２．日本語で書かれた実際のメニューを見せ、そこにカタカナで書かれている食べ物は英語で何なのかを考えさせる。 ３．そのメニューはどんな店のメニューか、お客さんはどんな人が多いかなど、メニューの内容やデザインから考えられることを話し合う。 ４．オーストラリアのメニューと日本のメニューの違い。オーストラリアのカフェ/レストランと日本のそれとの違いについて、そのメニューから読み取れることを話し合う。 ５．メニューに書かれている中身を確認する。学生がその料理がどのようなものか分からない場合は、インターネットなどで調べさせる。また中身を確認した後で、好きな料理は何か、嫌いな料理は何かについて話し合わせる。 ６．学生はグループに分かれて以下のプロジェクト活動を行う。 「東京にあるオーストラリアレストランのメニューを作りましょう。日本人が好きそうなメニューを考えてください。」 ７．メニューができたらそれをもとにレストランを舞台としたロールプレイを行う。

この授業の第一の目的はカタカナに慣れることであるが、単なるカタカナの練習では終わらず、カタカナ語の構成という言語的なことから、日本における洋食という文化、さらには自国（オーストラリア）の食文化についても考えさせる（Reflection）内容になっている。授業の流れを見ても、カタカナ語になる場合、英語の発音がどのように変わるかといった言語的な事象や日本のメニューの特徴とその背景にあるレストラン文化といったものを意識化させる活動をタスクという形で組み込んだり（Active　construction）、カタカナ語について、料理について、メニューのデザインについてなどすでに持っている知識や他の教科で学んだ知識と関連付けるよう仕向けたり（Making connection）とILTLの考え方を組み込んでいる。途中でグループでのプロジェクトワークをさせているが、このようなプロジェクトワークは学習者のResponsibilityを高めるのに有効な活動である。またここでの活動は「日本で人気が出そうな、日本人が好みそうなオーストラリア料理を考える」というもので、ILTLで言う「第三地点」の視点で考えるタスクになっている（なお、ILTLの考え方では理解を深めるための議論は第一言語で行うことが多いが、ここでは言語使用も目的とし、出来る限り日本語を使用することを推奨している）。そして最後にはグループで作成したメニューを使って、ロールプレイとい

う形ではあるが、実際のコミュニケーション（Social interaction）というところにまで発展させている。この教案には示されていないものの、実際にこのようなロールプレイを行う際には教師がモデルを示すなどの足場かけ（Scaffolding）が行われる。

3.3　Intercultural Language Teaching and Learning in Practice（ILTLP）

以上ILTLの基本的な考え方とその授業への取り入れの例を概観してきた。しかし、これらはすべて、ILTLの考え方を紹介し、普及しようとしている側によるものであり、現場の教師からの、実際の授業の報告ではない。実際にこのような考え方と教え方がどの程度多くの学校の授業で行われているのかというと、報告者らの観察した限りでは、まだ、数はそう多くはない、というのが現実である。これらの考え方や理論をいかに教育現場での実践につなげていくか、というのが現在の課題であるといえるであろう。そして、それを目指して、ILTLの考え方と方法論を実行（Practice）に移すことを目指して現在行われているのが、「Intercultural Language Teaching and Learning in Practice（ILTLP）」というプロジェクトである。

このプロジェクトは、連邦政府の主導によるAustralian Government Quality Teacher Programme（AGQTP）の下、南オーストラリア大学言語・文化教育研修センターが中心となり、教師、研究者、教育行政担当者などをメンバーとして実施されているものである。初中等教育機関の外国語科目担当教師がメンバーとなっている全豪外国語教師会（The Australian Fedelation of Modern Language Teachers association（以下「AFMLTA」））もその有力なメンバーの一つで各教師はこのAFMALTAやその州別組織を通して、ILTLに関する情報を得ることが出来る。また、同プロジェクトではホームページ上で各言語でのカリキュラム例、授業例など様々な情報を紹介するとともに[13]、州教育省とも協力してILTLの理論と実践に関するワークショップが2006年から2007年にかけてそれぞれの州で開催されている。このワークショップに参加した教師は、実際にILTLの考え方を取り入れた実践活動を行い、それを報告にまとめることが求められている[14]。

なおこのプロジェクトに先立ち2004年から2005年にはAsia Education Foundation（AEF）によってAsian Language Professional Project（ALPLP）というプロジェクトが行われていたが、これもILTLの考え方を普及させるためのプロジェクトであった[15]。このように少しずつではあるが、着実にILTLの考え方は広まりつつあると言える。

4．国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援におけるILTLの取り入れ

4.1　センターにおける日本語教育支援の歴史と現在

以上、オーストラリアの学校教育における外国語教育政策の流れを振り返り、現在唱えられ

ているILTLの考え方とそれを実現すべく行われているILTLPのプロジェクトについて概観してきた。第４章ではこのような近年の動きに対応し国際交流基金シドニー日本文化センター（以下「センター」）がその日本語教育支援活動にILTLの考え方をどう取り入れているかを紹介する。

本題に入る前にセンターにおける日本語教育支援の歴史を振り返り、現在どのような活動がセンターで行われているのかについて簡単に報告しておく。センターにおける日本語教育支援は1991年にセンター内に「国際交流基金シドニー日本語センター」（以下「日本語センター」）が開設されたことに始まる。嶋津(1995)は設立４年目にあたる1994年時点での日本語センターの事業内容として「イ．日本語教師研修会・研究会の開催」「ロ．日本語教育におけるカウンセリング」「ハ．日本語教育補助教材等の制作・寄贈および制作助成」「ニ．日本語教育に関する情報交流の促進」の４項目を挙げている。この４項目が活動の柱であることは国際交流基金の機構改革に伴い「日本語センター」が「センター」に統合された2004年以降も基本的には変わっていない。この項目に対応させる形で現在行われている活動を表にして示すと、次のようになる[16]。

表２　国際交流基金シドニー日本文化センターにおける日本語教育支援の現在

イ．日本語教師研修会・研究会の開催
・日本語教師集中研修（インテンシブセミナー）の開催（年２回） ・各州教育省、日本語教師会などからの出講依頼に基づく出張セミナーの開催（随時） ・日本語教育研究会の開催（不定期） ・オンライン日本語講座の実施（年４回　各８週） ・浦和での研修プログラムの公募
ロ．日本語教育におけるカウンセリング
・各州言語教育担当者会議の開催（年１回） ・アドバイザーとして各種のプロジェクトに参加（随時） ・電話、メイルによる相談（随時）
ハ．日本語教育補助教材等の制作・寄贈および制作助成
・オリジナル教材の作成 ・ホームページ、ニュースレター上での教材、教室活動案の作成と公開 ・教材寄贈プログラム、教材作成助成プログラムの公募
ニ．日本語教育に関する情報交流の促進
・ホームページ、ニュースレターでの日本語教育に関する情報の提供 ・各州教育省などのネットワークを通しての日本語教育に関する情報の提供 ・日本語弁論大会、日本語発表会、日本語能力試験、などの開催

4.2　センターの日本語教育支援におけるILTLの取り入れ①―ILTLの考え方を取り入れた教室活動の紹介と実践

次に、現在センターでは日本語教育支援にどのようにILTLの考え方を取り入れているのか、その実践について紹介したい。まず、ILTLに対するセンターのスタンスであるが、オーストラリアにおける日本語教育を支援することがセンターに与えられた使命である。そしてそのオーストラリアの日本語学習者数の96%が初中等教育であり、その初中等教育に対する外国語教育政策が現在このILTLを外国語教育実践における方策として推進しているのであれば、センターもそれを支援すべきである、というスタンスを取っている。もちろんこのILTLは近年の教育研究、認知科学研究、学習心理学研究、第二言語習得研究などの成果を踏まえて唱えられているものであり、センターとしても内容的、理論的に賛同できるものでもある。

しかし先にも述べたように、問題はその理論をいかに教育現場での実践につなげていくか、というところであり、センターとしてもその部分での貢献を目指している。そしてそのための活動として、ILTLの考え方を取り入れた教室活動の作成、紹介と、その活動を実際に研修の場で講師が授業として行い、モデルを示す、という活動を積極的に行っている。例えば、教室活動の紹介としては、センターが発行しているニュースレターに「Sensei's pages – classroom ideas」というコーナーがあり、そこではILTLの考え方を取り入れた活動が随時紹介されている[17]。そこで提案されたいくつかの活動については各地での日本語教師会主催等のセミナーにおいて、実際に授業の形でデモンストレーションが行われている。最近では、国際交流基金日本語国際センターが作成したDVD教材「エリンが挑戦！にほんごできます」（以下「エリン」）をいかにオーストラリアの高校での日本語授業に取り入れるか、という特集がSensei's pages で組まれ[18]、そこでもILTLの考え方が取り入れられた活動例が紹介された。この「エリン」を使った授業のデモンストレーションもすでに各地で行われている。そこでは「エリン」の使い方について、「エリン」をILTLの方法論の中でどう使用していくかについて活発なディスカッションが行われている。

4.3　センターの日本語教育支援におけるILTLの取り入れ②―Art Speaks Japanese

もう一点、センターがILTLの実践を促進するために行っている活動は、活動案の作成と紹介にとどまらず、ILTLの考え方を取り入れた教材自体を作成する、というものである。ここではその一例として、ニューサウスウェールズ州美術館との共同制作という形で行われている新しいタイプのマルチメディア教材である「Art Speaks Japanese：日本の美術」について紹介したい。

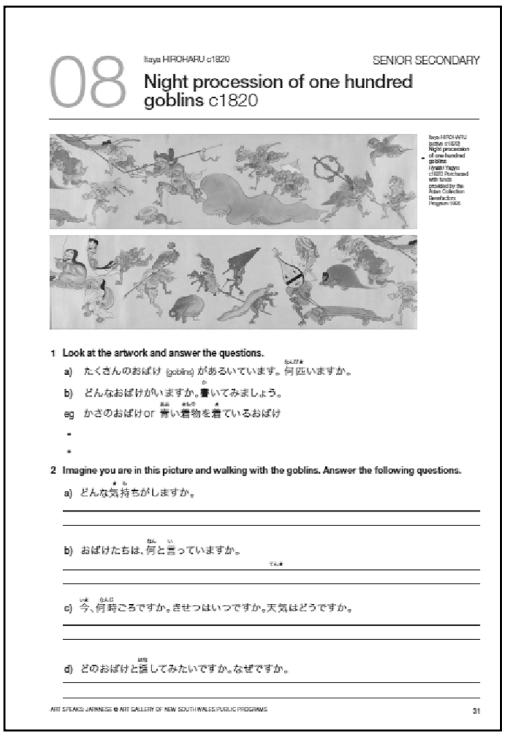
この教材はニューサウスウェールズ州美術館所蔵の日本の美術品の中から16点を取り上げ、その美術作品を鑑賞しながら[19]、日本語の学習を、文化の学習と一緒に進めていく、というも

のである。「美術」という文化の学習と言語学習を組み合わせているというそのコンセプト自体がすでにILTLの考え方と合致するものであるし、また、それぞれの美術品ごとに準備されている「タスクシート」に掲載されている活動にも、ILTLの考え方が多く取り入れられている。タスクシートは例えば以下の図１のようなものである。

ここでは、台所用品や楽器の「おばけ」（妖怪）がパレードしているというユーモラスな「百鬼夜行」の絵が取り上げられ、日本で言う高校生に当たるSenior Secondary向けのタスクが記されている[20]。まず、「おばけは何匹いますか。」「どんなおばけがいますか。」といった絵を見て答えさせる質問から始まり、次第に「どんな気持ちがしますか。」「おばけたちは、なんと言っていますか。」「今、何時ごろですか。きせつはいつですか。天気はどうですか。」「どのおばけと話してみたいですか。なぜですか。」といった自由に答えることが出来るオープン形式の質問が続いている。また、このシートの最後のタスクでは、今までに日本のアニメなどで目にしたことのあるおばけ、妖怪について日本語で説明することが求められている。

ここでオープン形式の質問や、過去に目にしたものを思い出して記述する、というタスクを採用したのは、ILTL的には、Making connection（関連付け）とReflection（内省／熟考）の考え方を取り入れてのことである。これらのタスクでは学習者（ここでは主に高校生）には、

図１　タスクシートの例



08 Iitsya HIROHARU c1820 SENIOR SECONDARY

Night procession of one hundred goblins c1820

1 Look at the artwork and answer the questions.

a) たくさんのおばけ (goblins) があるいています。何匹いますか。

b) どんなおばけがいますか。書いてみましょう。

eg かさのおばけ or 青い着物を着ているおばけ

2 Imagine you are in this picture and walking with the goblins. Answer the following questions.

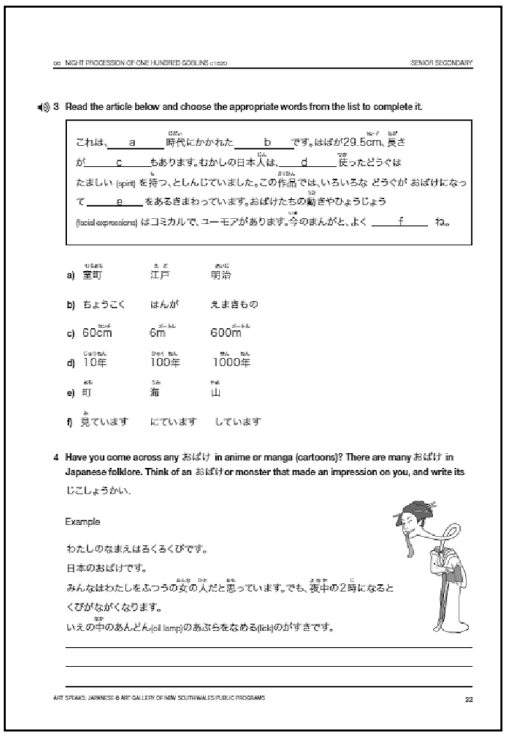
a) どんな気持ちがしますか。

b) おばけたちは、何と言っていますか。

c) 今、何時ごろですか。きせつはいつですか。天気はどうですか。

d) どのおばけと話してみたいですか。なぜですか。

ART SPEAKS JAPANESE © ART GALLERY OF NEW SOUTH WALES PUBLIC PROGRAMS 31



08 NIGHT PROCESSION OF ONE HUNDRED GOBLINS c1820 SENIOR SECONDARY

3 Read the article below and choose the appropriate words from the list to complete it.

これは、＿a＿時代にかかれた＿b＿です。はばが29.5cm、長さが＿c＿もあります。むかしの日本人は、＿d＿使ったどうぐはたましい (spirit) を持つ、としんじていました。この作品では、いろいろな どうぐが おばけになって＿e＿をあるきまわっています。おばけたちの動きやひょうじょう (facial expressions) はコミカルで、ユーモアがあります。今のまんがと、よく＿f＿ね。

a) 室町　江戸　明治

b) ちょうこく　はんが　えまきもの

c) 60cm　6m　600m

d) 10年　100年　1000年

e) 町　海　山

f) 見ています　にています　しています

4 Have you come across any おばけ in anime or manga (cartoons)? There are many おばけ in Japanese folklore. Think of an おばけ or monster that made an impression on you, and write its じこしょうかい.

Example

わたしのなまえはろくろくびです。
日本のおばけです。
みんなはわたしをふつうの女の人だと思っています。でも、夜中の2時になると
くびがながくなります。
いえの中のあんどん(oil lamp)のあぶらをなめる(lick)のがすきです。

ART SPEAKS JAPANESE © ART GALLERY OF NEW SOUTH WALES PUBLIC PROGRAMS 32

絵から得られる情報や、自分がすでに持っている日本文化、自文化における「おばけ」に関する知識を引き出し、それを十分に活用しながらお互いに結びつけ、さらにそれを日本語で表現する、という活動をすることが求められている。文化学習と言語学習とを分けずに一つに統合して行っていこうというのがILTLの目指すところの一つであるが、それが実現されていると言えるであろう。

これらの活動は、個別にタスクを行った後でグループでそれをお互いに発表しあうというようなSocial interaction（社会的なやり取り）の要素を含んだ活動へと発展させることも可能である。そしてさらには「おばけ」を超えて「宗教」や「信仰」、「もの」に対する考え方、といった社会文化的により深いテーマへと学習者の興味や考察を展開させていくことも可能である。もちろんそのような実際的な教室活動を行っていく際には「教材」や「タスク」だけでは不十分で、足場かけ（Scaffolding）などに代表される教師の役割が大切である。今後は実際にこの教材を使用する教師とともにその使用法について実践を通しての研究を重ねていきたいと考えている。

5．おわりに―今後の課題

以上、オーストラリアの初中等教育における外国語教育について、政策という観点からこれまでの流れを振り返り、現在唱えられているILTLの考え方を紹介し、センターはそれにどのような立場で対応し、その実現のためにどのような支援活動をしているのかについて述べてきた。初中等教育における外国語科目としての日本語教育という点では、オーストラリアの日本語教育には理論と実践に裏づけされた深い教育内容と長い歴史がある。オーストラリアでの実践は今後の世界の日本語教育の一つのモデルとなりうるであろう。そして我々センターの任務はそのようなオーストラリアにおける日本語教育の支援である。その任務の遂行のためにはオーストラリアにおける外国語教育、学校教育の動向を常に捉え、それに合わせた形での支援を行っていく必要がある。ここで紹介したILTLの取り入れはその一例である。本論では紙幅の都合上、外国語教育での動きを中心にまとめたが、このような動きはもちろん外国語教育だけでなくより大きな学校教育全体の動きとも連動しているものである。Quality　teaching、Quality　learningが唱えられているのは外国語教育においてだけではない[21]。センターとしては今後も常に最新の情報を収集し、分析し、その時どきの状況に応じた形で支援策を考え実施していく必要がある。

しかし、そのように状況にあわせた支援をしていく一方、その支援がどのような成果を挙げているのか、評価[22]を行うこともまた大切である。オーストラリアではこれまで各州の教育省にも国際交流基金から日本語教育専門家が派遣されていたが、その廃止も決定し、すでに多くの州で派遣専門家の引き上げがはじまっている。予算面でもセンターを取り巻く状況も以前に

比べて厳しくなっているのが現状である。センターは、今後はさらに限られた予算でさらに広い地域を見ていかなければならず、その役割も、一つのターニングポイントに来ていると思われる。今までの活動を見直し、日本語教育支援の目標や目的までも含めて、今後の方針を立て直す時期に来ているのではないだろうか。どのような目標、目的のもと、どのような支援を行うべきか。そしてその支援を効果的、効率的に遂行していくには、どのような活動をしていくのがいいか。それらを計画、実行し、改善を重ねていくにはやはりそれぞれの活動に対する評価は欠かせないし、計画の時点であらかじめ評価を組み込んでおく必要がある。そしてオーストラリアの学校教育における外国語教育の目標が「質の高い教育」である今、我々センターの評価も「質」の観点から行われるべきであろう。教師の質、という点では、オーストラリアでは言語教育の質を向上させる目的で「Professional Standards Project-Languages」というプロジェクトが2007年から発足している[23]。また、現在国際交流基金本部でその作成が進んでいる「日本語教育スタンダード」もその目的が、「日本語教育の系統的かつ包括的な指針・施策」（嘉数2005）の制定と施行にあるのであれば、教師教育、教師研修もその枠内に入ってくるであろう[24]。これらのオーストラリア内外の動き、日本内外の動きとも歩調を合わせながら、今後の支援の方針を立て、その実現のための具体的な方策とそれを評価する方法を決定し、実行に移していくのが、今後の課題である。

〔注〕

(1)例えばニューサウスウェールズ州では「Quality teaching in NSW public schools: Discussion paper」というものが2003年に公立学校の全教師に配布された。また2005年に教育省が発行した「National Statement for Language Education in Australian Schools: National Plan for language Education in Australian Schools 2005-2008」ではすべての地域のすべての学校のすべての学生にQuality language educationが実現されることを目指すとしている。

(2)このガイドラインはその理論的支柱と「枠組み」という点でその後の各国で起こる外国語学習のスタンダードムーブメントとしても先駆的なものであった。ALLガイドラインの特徴については詳しくは荒川・中村（1998）を参照のこと。

(3)ここで掲げられた目標は2006年までに12年生の15%が、また10年生の60%が一つの優先アジア言語を学習していること、であった。

(4)2002年に発表されたReview of Commonwealth Language Other than English Programによると2000年時点でアジア言語を学習していた学生の割合は12年生で4.4%、10年生で8.6%であった。

(5)この原稿を書いた後、2007年11月24日に総選挙が行われ、その結果、労働党が11年ぶりに政権の座に返り咲くこととなった。労働党政権の今後どのような言語教育政策を展開するのか、注目である。

(6)ALL guidelineでは言語教育を「communication（コミュニケーション）」を中心に「sociocultural（社会文化）」「Language and cultural awareness（言語や文化への気付き）」「Learning-how-to-learn（学習の仕方を学ぶ）」「General Knowledge（一般知識）」の「相互に関連した５要素の組み合わせ」と捉えてい

る。

(7) Intercultural Language Teaching（ILT/IcLT）, Intercultural Language Learning（ILL/IcLL）とも呼ばれる。

(8) 前出の「National Statement for Language Education in Australian Schools–National Plan for Language Education in Australian Schools 2005–2008」の中でこのILTLの考え方が採用されている。

(9) ILTLの提唱者たちはILTLを「シラバスやカリキュラムといった教授内容のことでもなく、また具体的な教授法のことでもなく、むしろStance（立場、態度、あり方）」である、と述べている。なお、このILTLは南オーストラリア大学言語・文化教育研究センターが中心となって開発、提唱しており、Angela Scarino、Tony Liddicoatらがその中心メンバーである。

(10) これら５つの原則は教師側が配慮すべきものであるが、学習者の観点からは、noticing（気付き）→comparing（比較）→reflecting（内省/熟考）→interacting（相互交流）（そして→noticingに戻る）という一連の活動が、学習者が行うべき活動のサイクルとして挙げられている。

(11) 紙幅の都合上、本報告ではILTLについてその教室活動を中心にまとめた。ここで述べているように学習者を言語／文化的な「第三地点」に導くこともILTLの大きな狙いである。この「第三地点」について詳しくはLo Bianco, Crozet & Liddicoat（1999）、川上（2005）などを参照のこと。

(12) ここでは「授業」という言い方をしたが、ここで言う授業とは１コマの授業を指すのではなく複数回の授業の組み合わせのことである。他教科とも関連付けながらのある程度の期間にわたるプロジェクトを行うことがILTLでは薦められている。

(13) http://www.iltlp.unisa.edu.au/home_about.html

(14) このプロジェクトでは特に長期間にわたり他教科とも連携したILTLの実践が求められている。

(15) ALPLPと日本語におけるその実践例についてはJonak（2005）を参照のこと。

(16) これらの活動に加え現在では一般向けの日本語教室である日本語講座も開催されているが、本報告は学校教育への支援について述べるものであるので、省略した。

(17) このバックナンバーはセンターのホームページhttp://www.jpf.org.au/index.htmlでも見ることができる。

(18) Omusubi No. 13（Spring 2007）に掲載

(19) 16の美術作品はパネルとして印刷されているのに加え、付属のCD–ROMの中にパワーポイント形式でも保存されている。

(20) タスクシートは日本で言う高校生に相当する「Senior Secondary」向けのものと中学生に相当する「Middle Years」向けのものが用意されている。

(21) 国レベルでは1999年に発表され現在も続いている「The Adelaide Declaration on National goals for Schooling for Australia for the 21st Century」において「教育の地位と質を高めること」がその目標の一つとして挙げられている。LOTEはその中で示された８つの主要な学習分野の一つである。また、州レベルでは例えばニューサウスウェールズ州ではQuality teaching、ヴィクトリア州ではEssential learning、などのプログラムの下で、各教科で、あるいは教科間の壁を越えて教科統合の活動をしながら、質の高い授業作りを行うことが目指されている。

(22) ここで言う「評価」とは、センターの業務全般に対する総括的な評価というよりも、例えば「Art Speaks Japanese」が、どこでどのように使用され、どのような学習効果を挙げているか、というような、個々のプロジェクトに対する日本語教育支援の観点からの評価のことである。センターの業務全般に対しては、国際交流基金本部からの評価が定期的に行われている。

(23) このプロジェクトは2007年に計画され2008年に研修、ワークショップという実施される予定である。プロジェクトに先立ち2005年には外国語教師としての成長の目安となるべく「Professional standards for accomplished teaching of languages and cultures」というものが出されている。

(24)「日本語教育スタンダード」では、「スタンダード」を「シラバス等のインフラや機能の整備とその相互の連関を統合するもの」(嘉数2005：38) と捉えている。「学習すべき内容の国際化（のための規範化)」(嘉数2005：40) つまりはシラバスの整備はその中心ではあるが一部であると考えられる。

〔参考文献〕

青木麻衣子・伊井義人（2007)「早期外国語教育の導入に関する一考察―オーストラリアの事例を視点として―」、『北海道文教大学論集』第８号、25-36、北海道文教大学

荒川洋平・中村雅子（1998)「オーストラリアにおける日本語教育～Australian Language Levels（ALL）Guidelinesに見る理念と特徴～」、国際交流基金日本語国際センター「世界の日本語教育　調査研究部会　第３回海外日本語教育研究会　オーストラリア」
〈http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_03.html〉2007年８月１日参照

嘉数勝美（2005)「日本語教育スタンダードの構築　第１回国際ラウンドテーブルの成果から」『遠近』№６、国際交流基金

川上郁雄（2005)「「移動する子供たち」と言語教育―ことば、文化、社会を視野に」、『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』、60-81、国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」実行委員会

クラーク　ヒュー（1994)「オーストラリアにおける日本語教育―その政策、実践、展望」『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』第１号、71-84、国際交流基金日本語国際センター

国際交流基金日本語国際センター「日本語教育国別情報《オーストラリア》」
〈http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/australia.html〉2007年８月１日参照

国際交流基金日本語国際センター「『2006年海外日本語教育機関調査』結果概要」
〈http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/news/0711/11-01.html〉2007年12月10日参照

シマダ　サリー（2006)「海外日本語教育レポート第13回、オーストラリアの学校教育過程における日本語教育」、『日本語教育通信』第56号on the web、国際交流基金
〈https://www.jpf.go.jp/j/japan_j/publish/tsushin/report/report13.html〉2007年８月１日参照

嶋津拓（1995)『オーストラリアの日本語教育について』国際交流基金シドニー日本語センター

ジョナック　キャシー（2005)「異文化理解に重点をおいた日本語教育に果たすALPLPの役割　オーストラリアにおける言語教育の実践」、『2005年度　日本語教育学会秋季大会予稿集』、49-54、日本語教育学会

バット　デーリス（2004)「オーストラリアにおける日本語教育　現在の取り組み」、『世界の日本語教育　日本語教育事情報告編』第７号、83-104、国際交流基金

ホワイト　カレン・嘉数勝美（2001)「オーストラリアにおける言語政策とその展望―外国語教育政策と日本語教育―」、『世界の日本語教育　日本語教育事情報告編』第６号、115-130、国際交流基金

ロ　ビアンコ　ジョセフ（1995)「オーストラリアの言語・多文化政策の幅広いコンテクストの中の日本語」、『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』第３号、87-100、国際交流基金日本語国際センター

Akahane Suparman, M. & Jonak, C.（1996)「Language Education Policy for Australian Schools: Implications for Japanese Language Education」、『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』第４号、105-117、国際交流基金日本語国際センター

Australian Federation of Modern Language Teachers Associations.（2005). *Professional standards for accomplished teaching of language and cultures*. Commonwealth of Australia.

Australian Government Department of Education, Science and Training.（2006). *Teaching Language in the Primary School*. Curriculum Cooperation Commonwealth of Australia.

――――（2006）. *The National Statement for Engaging Young Australians with Asia in Australian School*. Curriculum Cooperation Commonwealth of Australia.

――――Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century. 〈http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nationalgoals/index.htm〉2007年８月１日参照

Commonwealth of Australia.（2005）. *Getting Started with Intercultural Language Learning: A Resource for Schools*. Commonwealth of Australia.

――――（2007）. *Intercultural Language Teaching and Learning in Practice Professional Learning Programme Resource for Participants*. Commonwealth of Australia.

Lo Bianco, J. Crozet, C. & Liddicoat, A.J.（Eds）.（1999）. Striving for the third place-Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia.

Marriot, H. & Spence-Brown, R.（1995）.「Developments in Japanese-Language Education in Australia」、『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』第２号、151-164、国際交流基金日本語国際センター

Matsumoto, K. & Jonak, C.（2007）. Classroom ideas for reading and writing Katakana. *Omusubi* No. 12. The Japan Foundation, Sydney.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.（2005）. National Statement for Language Education in Australian Schools, National Plan for Language Education in Australian Schools 2005-2008, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

現職日本語教師に対する教授法授業のカリキュラム・デザイン

阿部洋子・坪山由美子

〔キーワード〕非母語話者日本語教師、教授法授業カリキュラム、課題先行型、振り返り、修士課程

〔要旨〕

日本語教授法についての基礎知識と経験をすでに有する日本語を母語としない日本語教師を対象とした、修士課程での日本語教授法授業を紹介する。計45時間の授業では、学生が教授実践を理論と結び付けて振り返ることができるようになることを目標にしている。学生は、初級日本語コースの実施に関わる一連の流れに沿って指定された課題を遂行し、その振り返りをする活動を繰り返す。このカリキュラム・デザインは、その過程で学生が実践を客観的に注意深く観察したり、観察した事実を読み解くための分析の観点や方法論を身につけられるように設計した。授業を通して、学生は自身が担当していた日本語コースの課題や問題点を多角的な視点で捉え、具体的に記述し、更に、それらを改善のための具体的な方法に結びつけることができるようになった。

1．はじめに

海外の日本語教育は、日本人日本語教師がその基盤整備に協力し、発展してきた時代を経て、すでに、現地の日本語を母語としない日本語教師がその役割を担い発展させる時代に入っている。そのような時代の変化の中で、2001年に国際交流基金日本語国際センター、政策研究大学院大学、国立国語研究所の３機関は、連携プログラム「日本語教育指導者養成プログラム（修士課程）」（以下、プログラム）[(1)]を立ち上げた。このプログラムは、現職の、日本語を母語としない日本語教師を対象に、各国・各地域の日本語教育において基盤的、指導的役割を担う人材を養成することを目的とした１年間[(2)]の修士課程である。2007年９月現在52名が修了している。カリキュラムは、３領域21科目（必修科目×12、選択科目×９）からなり、自身の教授能力の向上だけではなく、実践的な研究能力、また、指導的な立場を担うのに必要な知識と実践力の養成に配慮した内容になっている。2006年度の科目概要は表１の通りである。プログラム修了にあたっては、計33単位以上の単位取得と、特定課題研究として課せられる個人研究が必要となる。

表１　2006年度授業科目

区　　分	必要な単位数	科　　目
言 語 領 域	８単位以上	**日本語表現法演習**、**日本語学Ⅰ**、日本語学Ⅱ、言語学概論、社会言語学、対照言語学、認知言語学・心理言語学
言語教育領域	19単位以上	**日本語教育概論**、**日本語教授法Ⅰ**、日本語教授法Ⅱ、**第二言語習得研究**、**言語教育研究法**、**教師教育論**、**特定課題研究演習Ⅰ**、**特定課題研究演習Ⅱ**、**特定課題研究演習Ⅲ／特定課題研究論文**[3]
社会・文化・地 域 領 域	６単位以上	**現代日本の社会システム**、**現代日本の教育と文化**、異文化コミュニケーション、言語教育政策研究、日本事情教育研究

※２単位＝15コマ（１コマ＝90分）　※太字は必修科目

日本語教授法を扱っている科目には、言語教育領域の「日本語教授法Ⅰ」と「日本語教授法Ⅱ」があるが、「日本語教授法Ⅰ」は初級レベルを、「日本語教授法Ⅱ」は中・上級レベルを扱い、内容の棲み分けをしている。

本稿では、2006年度の「日本語教授法Ⅰ」を実施するにあたってどのように授業設計をしたか、カリキュラム策定にあたっての考え方、具体的な授業内容、さらに学生に課した課題の遂行過程及び結果から見られる成果を整理して報告する。

２．学生の特徴

2006年度プログラムには、９カ国10名[4]が参加した。「日本語教授法Ⅰ」は必修科目であるので、10名全員が受講している。10名の学生が日本語を教えている教授環境や教授経験はさまざまであるが、前述した通りプログラムが各国・各地域の日本語教育において基盤的、指導的役割を担う人材を養成することを目的とした修士課程であることから以下の三つの共通点を持つ。

・日本語教授経験を持つ現職の、日本語を母語としない教師である。
　学生の教授経験年数は２～15年の開きがあるが、日本語教授法に関する基本的な知識をすでに有し、初級レベルの日本語教育に関して経験知も得ている。また、全員、自国で外国語として日本語を学習している。

・プログラム修了後、日本語コースの企画運営や改善を担うことが期待されている。
　学生は、単にいい授業をするために必要な知識や技能を獲得するだけではなく、授業改善のために授業を分析的に見ることができる視点、さらに、一つの日本語コース全体を把握し、その開発や改善ができる知識や技能を身につけることが求められている。

・プログラムの修了要件の一つとして、各自の現場をふまえた研究課題に基づく研究報告ないしは研究論文[5]を執筆することが課せられている。

プログラムでは、実践的で基盤性のある研究を課しているが、学生の研究経験は浅く、研究に取り組むのに必要な知識と能力は十分とは言えない。研究を遂行するにあたって必要なデータをどのように収集するか、そのデータをどのような視点でどう読み取るかなどを実践的に学ぶ必要がある。

3．カリキュラム設計の考え方

「日本語教授法Ⅰ」のカリキュラムを設計するに際して大前提としたのは「頭だけの理解」にしないということである。つまり、「知って」いても「実践」できない、また、「実践」できても「それを語ること」ができないというのではなく、知識を行動に結び付け、かつ、その行動を筋道立てて説明できるようにするということを重視した。そのため実践や体験を積極的に組み込んだカリキュラムを策定した。また、前述した当プログラムならではの学生の共通点をふまえて、以下の三つの考え方を柱として設計した。

一つ目は、コースデザイン、教材分析などの内容ごとの授業を、基本的に「課題提示→課題遂行→遂行過程・結果の振り返り」の課題先行型とすることである。学生自身の自国での教授活動の振り返り及び指定された課題への取り組みを通して、学生自身が理論と実践を結び付けられるように、また、実践的に知識と技能を獲得できるように授業を設計している。各授業では、指定された課題に（課題提示）、学生が自分たちの既有の知識や技能を用いて取り組み（課題遂行）、遂行結果を理論と結び付けて再構成する（遂行結果の振り返り）、という活動が繰り返された。これは、学生が初級レベルの教授経験を有する現職者であることから、教師がこの授業で取り上げた、すでに研究された結果として紹介されている理論をどう実践するか/できるかではなく、それらの理論をヒントとして日本語を教える過程で何をどのような考え方でしているかいないかを学生自らが発見、確認できるようにし、その結果、初級教授法に関する知識・技能を補完できるようにと考えたからである。さらに、振り返りの際には、学生が日本語学習者としての経験を有していることから、学習者の立場から見た教え方の課題も見出せるように工夫した。

二つ目は、初級日本語コースの実施に関わる一連の流れを押さえることである。授業では、初級日本語コースのコースデザイン、教材分析、授業設計、個々の活動設計と実践、学習評価などを扱い、それらの流れと関連性を再確認する機会を提供している。学生がプログラム修了後、指導的立場の教師として日本語コースを企画・運営することが期待されているからである。また、もう一つの理由には、初級日本語を教える過程に沿って進めることにより、学生が自身の教授経験と結び付けた振り返りがしやすいであろうと考えたことがある。

三つ目は、客観的な観察やそれに基づく事実の解釈において複眼的な見方ができるようにすることである。前述したように学生は教育実践の中から抽出された研究課題に取り組む。実践

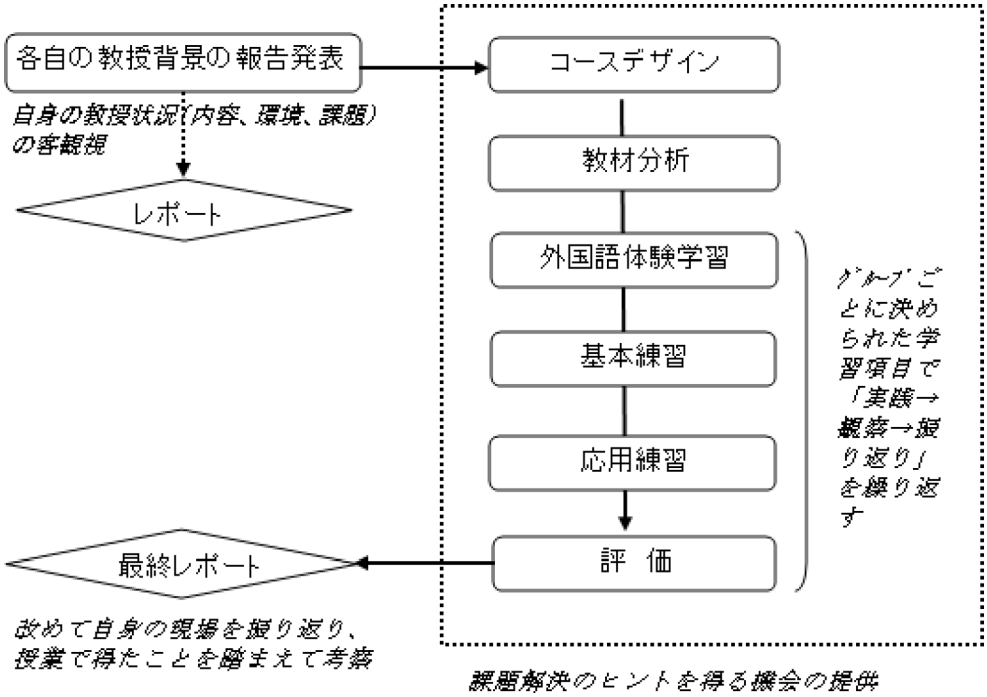
研究をする上で、「実践を客観的かつ注意深く観察できること」「観察された事実を読み解くための分析の観点や方法論を持つこと」「分析してみること」の三つの能力が必要だと考えられるが、それを可能にするには複眼的な見方が必要である。その点に配慮し、体験の共有化を通して、一つの事実に対する反応の多様性を知る機会を多く設けた。具体的には、学生同士のインターアクションを促進するディスカッションやグループ作業を取り入れた課題、模擬授業における複数の立場（教授者、学習者、観察者）の体験と観察課題を多用した。

4.「日本語教授法Ⅰ」概要

「日本語教授法Ⅰ」は筆者ら二人が担当した。全15回（１回180分(90分×２コマ)×15週）の授業は図１のような流れで構成されている。

まず、「各自の教授背景の報告発表」で自身の教授状況やそこでの課題・問題点を整理する。この時間は、これ以後さまざまな課題にグループで取り組む前段階として、お互いを知る機会ともなっている。次に、「コースデザイン」から「評価」までの授業で課題に取り組む。その過程で行われるグループ作業やディスカッションが、初回に整理した課題・問題点を解決するヒントを学生が相互に提供する場となる。この過程は、第３章で述べた二つ目の柱を反映したものである。そして、最後に「最終レポート」で、改めて自身の現場を振り返り、授業で得た

図１　授業の流れ



知見や経験をふまえて自身の初級日本語授業の改善案を考えることで授業が終わる。最終レポート作成は、学生自身が「日本語教授法Ⅰ」の授業全体を振り返る機会になっている。図1の授業ごとの目標及び課題は、表2に示した。

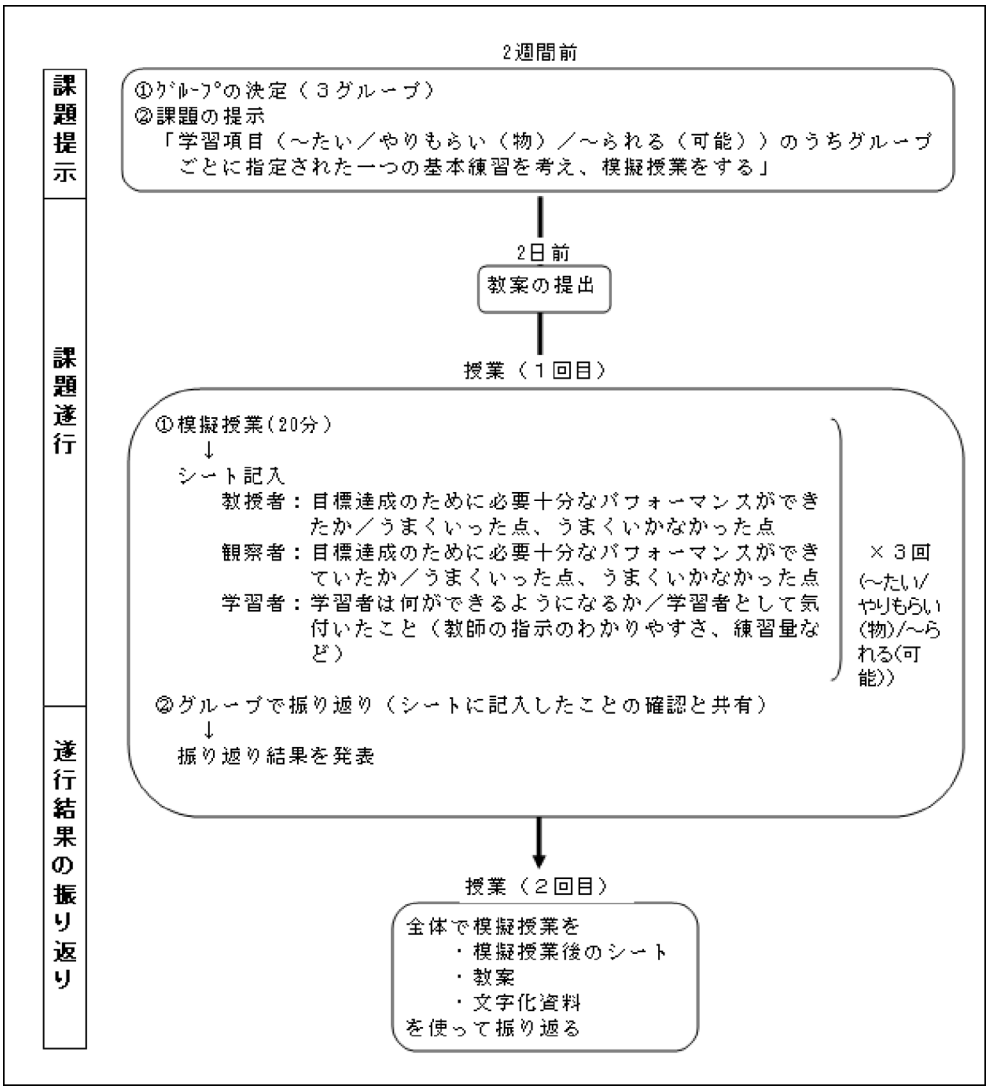
表2　授業内容

内　容	目　　標	課　　題	時　間[6]
各自の教授背景の報告発表	他の受講生の教育環境について理解することを通して、それぞれの関わっている日本語教育を客観的にとらえる目を養う。	□各自の教育状況、教育環境を整理し、説明する。 □自身の教育現場と、他の学生の教育現場の類似点、相違点を整理する。	90分 ×4コマ
コースデザイン	コースデザインの概要と意義を理解する。また、所属機関のコースデザインを振り返るときの視点を整理する。	□ある条件のもとで日本語コースを設計する。 □設計した日本語コースの学習目標、学習内容・方法の妥当性を検討する。	90分 ×2コマ
教材分析	既存の初級日本語教材(コースブック)を多角的に分析する観点を養う。また、教材は日本語学習の何をどう助けるのか、さらに教材の効果的な活用を考える。	□指定された初級日本語教材を、コミュニケーション能力への配慮、練習が十分か否か、既習知識の必要性の有無、学習の結果何ができるようになるかなどの視点で分析する。	90分 ×4コマ
外国語体験学習	外国語の学習／習得の過程を内省、観察する。また、教授活動の過程を内省する。	□指定された学習項目を直接法で教える[7]。 □授業を既有知識の利用、形の認知、意味の理解、教師の対応などの視点で振り返る。	90分 ×4コマ
基本練習[8]	基本練習を組み立てる際の前提を確認し、それをふまえて学習目標の妥当性と教室活動との関係を考える。	□コースデザイン、外国語体験授業で得たことをふまえて基本練習を設計し、模擬授業を行う[9]。 □模擬授業で、何を目的にどのような練習をどの程度したかを振り返る。 □模擬授業での発話を文字化した資料を使って教師の役割とその効果を検討する。	90分 ×5コマ
応用練習	「基本練習」での振り返りと第二言語習得理論をふまえて、応用練習はどうあるべきかを考える。	□前時に設計した基本練習に続く応用練習を設計する。 □場面の提示方法、インフォメーションギャップの有無、インターアクションの種類、文型が使えるとはどういうことかなどの観点で振り返る。	90分 ×5コマ
評　価	客観テストにはどのような種類があり、何を測ることができるのかを確認し、作成上の留意点を整理する。	□指定された客観テスト問題を分析し、評価目的に応じた修正をする。 □「基本練習」「応用練習」で取り上げた学習項目について意味・形及び運用力を測る問題を作成する。	90分 ×5コマ

次に第３章で述べた三つの柱のうちの、一つ目の「課題提示→課題遂行→遂行過程・結果の振り返り」という課題先行型の実施、及び三つ目の客観的な観察やそれに基づく事実の解釈において複眼的な見方ができるようにするための機会の提供がどのようになされたかを、「基本練習」を例に紹介する。（図２参照）

「基本練習」は、１回目（180分）と１週間後の２回目（180分）の２回に分けて行われた。１回目の授業前に学生は三つのグループに分けられ、グループごとに指定された学習項目の練習を考えるよう指示され、それを教案の形で提出する。１回目の授業では、教案で提出した内容の模擬授業（20分間）をする。その際、教師役のいるグループの他の学生は観察者に、それ

図２　「基本練習」の授業の構成



以外の二つのグループの学生は学習者になる。模擬授業後、教授者、観察者、学習者の立場で授業振り返りシート（教授者、学習者）、授業観察シート（観察者）に記入し、その記入した内容をグループごとに確認、共有する。そして、授業後、教師グループは各々録画された模擬授業を見て、授業の一部の発話を文字化するよう指示される。２回目の授業では、授業振り返りシート、授業観察シート、教案、授業での発話を文字化した資料を使って、目標を達成するのに適した練習だったか、十分な練習がされていたか、また、学習者のレディネスや学習スタイルなどをどのように想定して練習を設計したかなどを確認、整理していく。

この活動で留意したことは、まず、模擬授業後に短い振り返りの時間を設け、教授者、観察者、学習者がそれぞれの立場から振り返りができるように指示を出したことである。教授者と観察者には同じ指示を出し、グループとして共同で自己評価ができるようにした。一方、学習者には学習者としての自分を振り返るように指示を出した。そして、模擬授業実施日（図２の１回目の授業）では模擬授業直後は個人の振り返りに留めたことも留意した点である。模擬授業直後にクラス全体で振り返りを実施すると、そこで話し合われたことが次の模擬授業実施グループに影響を与えかねないと考えたからである。三つのグループがそれぞれ準備してきた模擬授業を、準備してきたとおりに実践すること、つまり、これまでの経験に培われた課題遂行能力を発揮できるようにすることを意図した。そして、三つの模擬授業が終了したあとで、シートに記述したことを各々のグループで確認する時間をとった。さらに翌週の授業（図２の２回目の授業）で、教授者グループ（教師役と観察者）と学習者グループそれぞれで話し合われたことを共有することで、共通の経験を複眼的に観察する機会とした。

その他の授業でも、課題遂行の振り返りの助けとなる情報として教案シート、教材分析シート等の記入を課した。これらは、これまで自身の授業を客観的な資料に基づいて振り返り、分析することのなかった学生に、各シートから得られた情報を用いた分析を体験させることを意図している。

５．成果

学生が「日本語教授法Ⅰ」で何をどのように学んだかを、学生に課した三つの提出物の記述から見ていく。その三つとは、初回授業の「各自の教授背景の報告発表」の発表要旨（以下、発表要旨）と報告発表後のレポート（以下、発表後レポート）、そして最終レポートである。三つの提出物では、この授業の目標「学生自身の教授活動を振り返りながら理論と実践が結び付けられるようにする」に即して、学生の所属機関における教授活動を振り返ることを求めている。

まず、授業開始当初の二つの提出物では、教育上の問題点や課題を抽出するという課題を通して、自身の教授活動の振り返りを促した。

表３　授業開始当初の提出物

提　出　物	内　　容
発表要旨 （Ａ４用紙２枚）	・各自の所属機関における日本語教育の現状報告 ・自分の授業実践における問題点・課題
発表後レポート （Ａ４用紙２～３枚）	・自分と他の人の教授環境・教授経験との相違点、類似点は何か ・その中で、自分の問題点・課題を解決するためのヒントとなったものがあったか

表３の発表要旨は、来日直後に学生に出した課題である。初回の授業で各自の教授背景の報告をする際の配布資料として所属機関の概要を簡潔にまとめ、自分の授業実践における問題点・課題を記述するよう指示し、内省を促した。発表後レポートは、授業での報告発表と発表後のグループ作業[10]というインターアクションを経て、学生に自分の問題や課題を捉え直すことを促した課題である。発表要旨と発表後レポートに記述された問題点・課題を見ると、明らかに発表後レポートでは問題の捉え直しが起こっていることがわかる。

まず、発表要旨では、問題点や課題として挙げているのは２～５項目である。問題の捉え方は、包括的であったり、教師個人の力では解決できないものとして記述されていたりするものが目につく。包括的に問題を捉えている例としては、「学習者を飽きさせない、変化のある楽しい授業」（学生Ａ）、「学生のニーズに応じたシラバスやカリキュラム作成の必要性」（学生Ｂ）、「学習者に達成感を与える日本語教育の提供」（学生Ｃ）などがある。教師個人の力では解決できない問題の捉え方の記述例としては、「OHPやプロジェクターがない」（学生Ｄ）、「人数が多いため練習が不足する」（学生Ｅ）、「授業時間の制限から媒介語の使用頻度が高い」（学生Ｆ）などがある。

一方、発表後レポートを見ると、問題点や課題の捉え方が多様になり、項目数が増え、細分化される傾向が見られる。発表要旨に挙げられた問題が異なる形で挙げられており、問題の捉え方に変化が見られる。

一例として学生Ｇの場合を見ると、最初の発表要旨で問題点として挙げているのは、１）日本語を使う環境がない、２）学習者の話す技能が不足、３）生活日本語と専門日本語の両方を習得しなければならない、の３項目である。それが発表後レポートでは、１）コミュニケーション中心の構造シラバス、２）教師不足、３）使用教材の適切さ、４）マンネリ化した教え方、５）動機付けの重要性、６）日本語使用の機会を作る、７）同僚との協力、の７項目に増えている。また、内容的な変化として、学習者の指導を考える上で、使用教材や教え方、動機付けなどへ視点の広がりを見せている。さらに、発表要旨にある「日本語を使う環境がない」という問題点が、「日本語使用の機会を作る」という解決案として捉え直されていることが見てとれる。

学生Ｂも発表要旨で挙げた問題点の解決案を発表後レポートに記述している。発表要旨にあ

る問題点「学生のニーズに応じたシラバスやカリキュラム作成の必要性」が、発表後レポートでは、学生のニーズを具体的に記述した「上の学年では専門分野に関係がある教育を与えたほうが効果的」に変わり、それをシラバスやカリキュラムに反映させる必要性を述べている。また、学生Hの場合は、教師の問題を取り上げているが、発表後レポートにはHの問題意識の背景にあるものが記述されている。発表要旨の「教授法の訓練を受ける機会が少ない」が、発表後レポートでは、教師に研修の機会が必要な理由として「大人数クラスで教育効果をあげるため」や「教師の教え方がばらばらになることを防ぐ」という記述に変わっている。

こうした記述内容の変化は、お互いの発表を聞くという活動とその後のグループ作業を通して、授業実践の問題点を多様な視点で捉え直すことができたからだと解釈できる。学生同士のインターアクションが、学生に視点の広がりと深まりを促し、一つの視点からだけでなく複数の視点を用い、それらを関連付けながら観察することを促したと言えよう。

次に、全15回の授業を終了した段階における振り返りを促した最終レポートについて見よう。最終レポートの課題は、授業の目標「学生自身の教授活動を振り返りながら理論と実践が結び付けられるようにする」が達成できているかどうかを評価することを目的とし、「これまで自分自身が実践していた授業を振り返る。具体的な事例を取り上げ、この授業で学んだことをふまえて分析する。そして、その分析結果から、どういう問題点があるか。また、その改善案としてどういうことが考えられるか。」とした。最終レポートの課題は14回目の授業日に知らせ、最終回には、全15回の授業内容の一覧を文書にして配付し、内容の確認をした上で、各自が何を学んだかを口頭で簡単に報告し合う時間を設けた。この活動は最終レポートをまとめるためのウォーミングアップを意図したものである。

最終レポートには各自の問題意識に即して、授業で扱った内容が取り上げられているが、学習者の習得過程を踏まえた授業設計と教師の役割に関する記述が多く見られた。その例として、学生ＩとＪの最終レポートの一部を紹介する。

学生Ｉは、まず、基本練習について、授業で学んだ基本練習の意味と練習時の教師の役割について再確認している（下線部）。そして、問題点として、パターン練習のためのキューの準備が不十分であったこと、コーラスで練習させていたため学習者がきちんと言えているかどうかを評価していなかったことを、なぜそうであったかの内省を加えて記述している。

〈最終レポート例：学生Ｉ〉

> 私は、<u>基本練習の目的は、形式の面でも意味の面でも正確に言えることである</u>と理解している。<u>教師は、学生が正しく言えるかどうかを評価しながら基本練習を行わせる</u>ことを意識しなければならない。（中略）…二つの問題点があると思う。一つ目はパターン練習を行うことの問題点である。代入練習ぐらいならすぐキューが出せると思い、教案を作成す

る際、詳しくキューの準備をしなかったため、現場でどのキューを出せば学生のレベルに適切かに迷ったことがあった。（中略）また、パターン練習はほとんどコーラスで行い、学生一人一人に発話させる機会をあまり与えない。この練習は簡単だからコーラスでいいと思っていたが、教師は学生発話を聞いて正しく言えたかどうか評価しなければならないとわかったとき、コーラスの形だけでは学生の誤用が分からないし、個人的に正確に評価できないと気づいた。（後略）

そして、この後に続く最終レポートの後半に基本練習の改善案がまとめられているが、「パターン練習の形を多様化し、キューを十分準備する」と「学生一人ずつに発話させる」というすぐに行動に移せる具体的な提案になっている。

学生Ｊは、授業で学習者の既有知識を利用した指導という考え方に触れ、これまでの教授実践を次のように振り返っている。

〈最終レポート例：学生Ｊ〉

私の所属機関で現在行われている授業では、「既習知識を利用し、まとまった談話ができるようになる」ということよりも、「既習知識を復習の形で確認する」という方法を扱っている。（中略）現在行われている「応用練習」は、ほとんどの場合、単純な応答練習になってしまうのは、現状である。そのため、学習者にとって「既習知識を十分働かせた上で、文脈の中で話せるようになる」という力が身につけにくくなる。

この内省を踏まえて、学生Ｊは、以下のように、コミュニカティブな授業デザインとして、学習者に文脈を意識しながら談話のレベルでする練習をすることを改善案として挙げている。

実際の場では、文型や語彙・単語の既習知識を適切に組み合わせ、ある文脈を意識しながら話す必要がある。このような運用力の育成のために、「談話を意識した練習」を取り入れ、もっとコミュニカティブな授業デザインができるようにこれから考えたいと思う。

これらの例に見られるように、最終レポートの学生の特徴としては、

・教授法授業で自分が何を学んだかが詳細に記述されていること

・教授実践上の問題がより具体的、かつ明確に指摘されていること

がある。以上のことから、学生が既有の知識や技能を用いて取り組む課題先行型の授業の進め方を通して、常に自分たちの知識や技能と関連付けながら教授法授業で扱った内容に対する理解を深めていったと解釈できる。

6．まとめ

この授業は、現職の日本語教師の経験知を生かすための課題先行型という設計、多角的な視点で問題を捉えるための学生同士のインターアクションの多用、授業における自分自身の遂行状況の把握やこれまでの授業実践における問題解決を探るための枠組みを与えた振り返りの機会の多用を特徴としている。レポートの記述内容の分析から、それぞれが実現できたといえよう。

また、学生がどのようにこの授業を評価しているかを、政策研究大学院大学が実施した無記名回答の教師評価アンケートから見てみることにする。アンケートの自由記述欄を見ると、「基本練習・応用練習を工夫して効率よく授業計画を立てることをさらに勉強したいと思います。」という初級コースの授業設計について継続的に学ぶ意思を述べたコメントがある。また、「この科目を取って、自分の授業を振り返って、改善案を考えるようになった。先生方とクラスメートの皆さんからも色々ないいアイディアをいただいたので、大変良かったと思う。」というコメントからは授業のねらいが理解されていることがわかる。教授法授業で扱った内容と授業のねらいが伝わった例と見ることができる。

以上のことから、「日本語教授法Ⅰ」での取り組みは、現職の日本語を母語としない教師を対象にした教授法授業のカリキュラム設計の考え方とその実現形の一例を提示するものになっているのではないかと考える。

〔注〕

(1)日本語教育指導者養成プログラムについては、簗島・木谷（2005）に詳しい。

(2)2006年度は、2006年９月28日（木）～2007年９月16日。４学期制。

(3)特定課題研究を研究報告とする場合は「特定課題研究演習Ⅲ」を、研究論文とする場合は「特定課題研究論文」となる。

(4)2006年度参加者概要は以下の通り。

国　　籍	中国、フィリピン、マレーシア、ベトナム、インド、ヨルダン、キルギス、ブラジル、ケニア
性　　別	男性：２名、女性：８名
年　　齢	20代：７名、30代：２名、40代：１名
所属機関	大学：６名、高校：１名、一般機関：３名
教授年数	２年：４人、４年：１名、５年：１名、６年：１名、７年：２名、15年：１名

(5)修了要件の一つである研究は、言語教育領域に「特定課題研究演習Ⅰ」「特定課題研究演習Ⅱ」「特定課題研究演習Ⅲ／論文」の３科目として組み込まれている。原則的に、実験授業、調査など自国に戻っての帰国実習を課し、直接的に教育実践に関わる研究が求められている。

(6)授業前に教授法知識確認のテスト（１コマ）と、最終回に「まとめ」の時間（１コマ）がある。

(7)ベトナム語「数字」、マレー語「あいさつ」、中国語「～てください」の３言語による外国語体験学習。時

間は各15分。各言語を母語とする教授者以外の学生は全員学習者となる。

(8) この授業では、基本練習は単語、文レベルで形と意味を理解し、生成できるようにする練習、応用練習は基本練習で学習した語彙や文を運用できるようにする練習とした。

(9) 指定した学習項目は、「～たいです」「やりもらい（物）」「～られる（可能）」。

(10) グループ作業の手順と各作業のねらいは以下の通りである。

グループ作業手順	ねらい
①発表を聞きながら、各自が自分の所属機関との共通点と相違点を付箋紙に書き出す。	他の学生の発表を自分の教育現場と関連づけて聞く。
②グループに分かれて、グループメンバー全員の付箋紙の記述を「教師」「学習者」「教材」「その他」で分類し、模造紙に貼る。	異なる視点で共通点・相違点を捉えていることに気づく。与えられた枠組みで視点の整理をする。
③グループごとに種類別に分けられたものを発表する。	分類結果を説明する。

〔参考文献〕

阿部洋子・長坂水晶（2007）「JET青年を対象とした日本語教師養成コースの設計と実施」『言語文化と日本語教育第33号』、97-100、お茶の水女子大学日本語言語文化学研究会

池上摩希子（2002）「体験型学習の意味と方法」、細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、101-117、凡人社

石黒広昭（2004）「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号、1-12

稲垣佳世子・波多野誼余夫（1989）『人はいかに学ぶか』ちくま新書

E.B. ゼックミスタ、J.E. ジョンソン著、宮元博章他訳（1996）『クリティカルシンキング入門編』北大路書房

国際交流基金（2006）『日本語教授法シリーズ１　日本語教師の役割／コースデザイン』ひつじ書房

――――――（2007）『日本語教授法シリーズ９　初級を教える』ひつじ書房

中野民夫（2001）『ワークショップ』岩波新書

波多野誼余夫（1980）『自己学習力を育てる』東京大学出版会

春原憲一郎・横溝紳一郎編（2006）『日本語教師の成長と自己研修』凡人社

森田ゆり（2000）『多様性トレーニング・ガイド』解放出版社

簗島史恵・木谷直之（2005）「日本語教育指導者養成プログラム（修士課程）の取り組み」『日本言語文化研究会論集』創刊号、1-1

国際交流基金バンコク日本文化センターによる
タイ人日本語教師のための「水曜研修」

―ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践―

八田直美

〔キーワード〕ノンネイティブ日本語教師、海外での教師研修、多様性、学び合い、現場実践

〔要旨〕

国際交流基金バンコク日本文化センターでは、タイ人日本語教師を対象に、教師の日本語力と教授能力の向上を目指して複数の研修を実施している。その中の一つである水曜研修では、教授対象や日本語力、教師経験などが一様でない教師が参加して、それぞれに教師としての成長を目指す内容を取り上げてきた。本稿では、本研修の2年半の実践を報告し、研修参加者が提出したレポートを通して確認された多様な参加者間で起こった学び合いと、研修の成果が現場での実践という形で活用された事例を整理・検討した。

1．はじめに

海外で実施するノンネイティブ教師の研修は、言語や文化、社会環境など共有するものが多く、参加者の均質性が高いので、訪日研修に比べて参加者のニーズや課題に合わせて効果的かつ効率的に行えると考えられる。国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）では、ノンネイティブ教師を対象とした様々な研修を企画・実施しており、筆者もセンターの専任講師としてこれに関わってきた。研修内容を企画する際には、海外での教師研修ができることは何か、訪日研修でしかできないことは何かを常に考えてきた。それは、藤長（2001）に述べられているような多様な背景を持つ教師の気づきや学び合いの場を作ることであったり、篠崎他（2003）で報告されているような、多様性と均質性の双方を研修の中に生かすことであったりした。

本稿は、筆者が2年8ケ月のタイ在任中に関わった国際交流基金バンコク日本文化センター（以下、JFBKK）が主催するタイ人教師を対象とした「水曜研修」の実践報告である。タイ人教師という共通点はあるものの、平日午後6時からの研修に継続的に参加できる教師は多くなく、参加希望者を全て受け入れたため予想以上に参加者が多様になり、日本で想定したような効率性は目指すことはできなかった。しかし、タイの日本語教育という共通点と参加者の多

様性が教師としての学び合いにつながった。また、15週間継続して実施される研修では参加者は研修の場と各自の教育現場を往復しているので、現場の問題を研修の場に持ち込み、研修で得たことをすぐ現場で実行したり、実践の結果を研修の場に持ち帰ったりすることが可能になった。本稿では、研修内容を報告するとともに研修参加者が提出したレポートを通して、参加者同士の学び合いと研修成果がどのように教育現場に持ち込まれたかを整理し、検討する。

2．タイの日本語教育と国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

2.1　タイの日本語教育の課題

現在タイの日本語教育が抱える問題として、中等教育段階での教科科目としての日本語の需要増加に伴う教師の不足と教師の日本語能力に対する不安、そして高等教育段階では、中等教育で日本語を学んだ、いわゆる既習者の受け入れが挙げられる。中等教育機関で教える教師（以下、中等教師）の不足に対しては、1994年からタイ教育省とJFBKKが共催で日本語以外の科目を教える現職の中等教師を対象に、約10ケ月で初級日本語とその教授法を指導する養成講座を実施して対応している。その結果、180人近くの日本語教師が養成され、この段階の学習者は1993年から2003年の間に４倍強の約17,500人に増加した[(1)]。しかし、野畑・ウィパー（2006）で報告されているように、養成された教師たちは自らの日本語力に不安を感じており、継続的な研修を求めている。

一方、高等教育では中等教育の拡大に伴い、新入生の中での日本語既習者の割合が増えてきている。これに対していくつかの大学の日本語学科は日本語既習者のみを受け入れるようになったが、実際には既習者といっても到達度は様々で教師はその対応に苦労している。古くから日本語学科を持つ中心的な大学では、日本で大学院を修了したタイ人教師が中心になって教えているが、それ以外の大学ではタイ国内の大学で日本語を専攻した者が卒業後すぐ日本語を教えることも多い。専門性が高く、経験豊かな教師でも対応に困難を感じている、学習者のレベル差の大きい教室運営は若手の教師にとっては負担が大きいものとなっている。

また、バンコクなど都市部を見ると、身の回りにある日本製品や日本からの情報に刺激され、年少者から成人まで幅広い年代の人たちが日本語を学んでいる。大規模な日本語教育機関では日本留学経験者などが非常勤講師として初級を中心とした学習者に日本語を教えている。このような教師は、自身の日本語力は非常に高いが、日本語教授法を学んだ経験がない者がほとんどである。ここ数年は前述のような大規模機関が内外のタイ人日本語教師を対象として２日間程度の教授法セミナーを開催するようになり、日本語能力が高いだけでは教師として十分ではないという考え方が少しずつ浸透してきている（タイの日本語教育事情については、参考サイトを参照）。

2.2　国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

JFBKKは、2004年に国際交流基金の機構改革によって国際交流基金バンコック日本語センター（1991年開設）と統合され、同センターの日本語教育支援事業を引き継いで教師研修等を行っている。2007年現在JFBKKが実施している日本語教師を対象とした研修は、以下の５つに分けられる。Ａ～Ｄが現職教師対象で、Ｅのみが教師養成の研修である。どの研修もタイ人講師と日本人講師の両方が関わり、現地でよく使用される教科書を扱ったり、タイ語との対照研究的な視点を取り入れたりして、タイの現状と教師のニーズに対応した内容を提供している。

表１　国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

	目　　的	対　　象	定　員	時期・期間
Ａ）日本語教育研修会	〔教授法コース〕教授内容と方法についての知識と情報を拡充し、実践能力の向上を目指す。 〔日本語コース〕教師として必要な日本語能力の維持・向上を目指す。	〈現職〉日本語能力試験３級以上のタイ人教師	各コース、20～30人。３、４コースを開講。	４月と10月の学期休みの時期の年２回実施。各コースとも連続５日間（計30時間）
Ｂ）水曜研修	教授能力の向上を中心に日本語運用力の維持・向上も目指す。	〈現職〉日本語能力試験３級以上のタイ人教師	20人	６～９月と11～２月の年２回実施。90分×15回（22.5時間）
Ｃ）土曜研修（または金曜研修）*	日本語運用力の維持・向上を中心に教授能力の向上も目指す。	〈現職〉日本語能力試験４級以上、２級未満のタイ人教師	20人	６～９月と11～２月の年２回実施。５時間×15回（75時間）
Ｄ）日本語教育セミナー	主に高等教育、民間教育機関の教師を中心に半日から１日でニーズに応え、新しい情報提供を行う。	〈現職〉タイ人及び日本人教師。テーマによっては教授対象や所属機関の優先順位をつける。	180人程度	年２回実施。半日または１日
Ｅ）中等学校日本語教師新規養成講座（タイ教育省との共催）	日本語以外の教科を教える現職中等教師が日本語と教授法を集中的に学び、研修終了後日本語が教えられる教師となる。	〈養成〉所属校の校長の推薦を受けた40歳以下のタイ人中等学校教師	14人	年１回、５月末～翌年４月上旬実施。865時間

＊多くの教師が参加できるように数年ごとに曜日を変えて実施している。

３．国際交流基金バンコク日本文化センター「水曜研修」

3.1　背景と概要

「水曜研修」は、それまで行われていた「金曜・土曜研修」の受講者より高い日本語力を持つ教師を対象とした、教師の日本語力の維持・向上を目指す研修として2004年前期に開設された。筆者は2004年９月に赴任し、後期から担当することになったが、教師である参加者が目指すべきことは、教師としての成長であって、日本語力の向上はその一部であると考え、研修の中に教授法の内容を取り入れることを決めた。日本語で教授法を学ぶこと、つまり教授法についての講義を聞いたり、テキストを読んだり、または自己の実践を語る、記述するという活動が参加者の教師としての自覚を高め、同時に自己の日本語力の向上にもつなげることが可能だと考えた。

3.1.1　各期の目標と概要

各期の目標と概要は表２の通り。毎回の内容は、⑴初級後半から中級前半の内容を取り上げ

表２　研修の目標と概要

研修	目　　標	概　　要	担当講師
2004年 後　期	⑴　読解能力・口頭表現能力を中心に日本語運用力を総合的に高める。 ⑵　自己の日本語学習をふりかえり、教授活動に生かすプロジェクトを実施する。	⑴　日本語：初中級～中級の読解 ⑵　教授法：グループによる初級のテスト作成	日本人（筆者）・タイ人
2005年 前　期	⑴　初級の日本語教授法の知識の拡充と自己の教授活動のふりかえり ⑵　日本語運用力の向上 ⑶　他の参加者と協力しながら学ぶ。	⑴　日本語：会話、読解、語彙、文化のテーマにそっての授業体験。 ⑵　初級教授法：会話、読解、語彙、文化のテーマにそって参加者が初級の教室活動を紹介する。	日本人（筆者）・タイ人
2005年 後　期	⑴　日本語運用力を伸ばす：「日本語教師のための日本語」とは何か考える。 ⑵　教授法：自分の実践を他の教師に伝える。 ⑶　他の参加者と協力しながら学ぶ。	⑴　日本語：教師として日本語を使う場面を考えて、日本語を収集し、練習する。 ⑵　教授法：コミュニケーションとして（内容理解中心）の読解指導。タスクの作り方。	日本人（筆者）・タイ人
2006年 前　期	⑴　教授法：自分にとっての「いい授業」とは何かを考え、実現を目指す。 ⑵　日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。 ⑶　他の参加者と協力しながら学ぶ。	⑴　日本語：技能・分野別の授業体験 ⑵　自分の授業の問題解決を考え、教案を作成し、授業を行い、報告する。	日本人（筆者）
2006年 後　期	⑴　教授法：教師の役割について考え、教師としての成長を目指す。 ⑵　日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。 ⑶　他の参加者と協力しながら学ぶ。	⑴　日本語：技能・分野別の授業体験 ⑵　教授法：自己の教授活動のふりかえり、教授法の歴史、コースデザイン、評価法などを学ぶ。	日本人（筆者）

た教室活動の体験とふりかえり、⑵各期の目標にそった活動（講義やタスク、ディスカッションなど）の２つの部分に分かれる。⑴の部分は、担当講師が教材を選び、教師役を行った。目標は、参加者が多角的な視点から教師の役割や成長を考えられるように、そして継続的な参加者がいることから、毎回異なったものを担当講師が決めて提示した。2006年度は研修の数が増えたため担当講師が日本人講師１名になったが、それまで担当していたタイ人講師は都合がつく限り授業に参加した。

3.1.2　評価

出席と修了レポートの提出によって評価を行った。実施回数全体の80％以上出席し、修了レポートを提出した参加者に修了を認めた。修了レポートの項目は筆者が担当した５期を通して以下の通りである。

> あなた自身の水曜研修への参加をふりかえって、できるだけ具体的に以下の質問に答えてください。
> １．この研修に参加して、日本語教師として自分が変わったと思いますか。変わったと思う人は、どんなところが変わったと思いますか。
> ２．この研修で何を学んだと思いますか。
> ⑴　講師から
> ⑵　他の参加者から
> ３．この研修で経験をしたことを今後どのように生かそうと思いますか。
> ４．自分自身の研修参加態度や成果、クラスへの貢献（どのぐらい他の人の役にたったか）をどのように評価しますか。それはなぜですか。Ａ（非常によい）、Ｂ（よい）、Ｃ（あまりよくない）、Ｄ（非常に悪い）のどれかを選び、選んだ理由を書いてください。

講師（筆者）からは点数をつけて評価をすることはせず、レポートの内容に対してコメントをつけて返却した。

3.2　参加者

研修参加者を所属機関の種類別にまとめたのが表３である。

のべ48人が研修に参加し、出席者の異なりは21人だった。21人の内訳は、５期登録・５期修了者が２人、４期登録・３期修了者が３人、３期登録・３期修了者が２人、２期登録・２期修了者が４人、２期登録・１期修了者が２人、１期登録・１期修了者が８人であった。

21人をさらに細かく見ていくと、中等教師は12人で教授歴５年程度から10年以上、日本語力は日本語能力試験（以下、JLPT）３級合格から２級未満程度。大学など高等教育で教える教

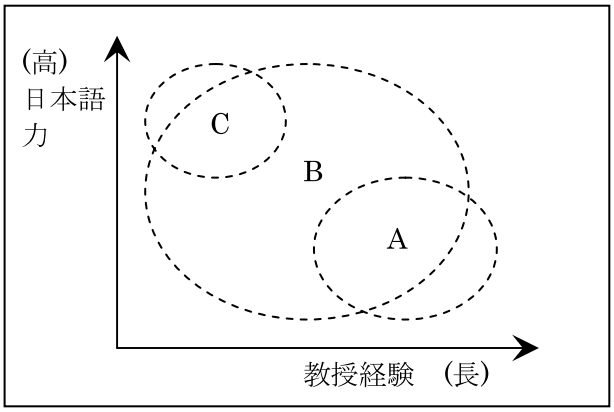
表３　研修参加者の概要

	所属機関の種類	2004年 後　期	2005年 前　期	2005年 後　期	2006年 前　期	2006年 後　期	計
参加者	A）中等教育（中学・高校）	7	9(1)	4(1)	4(1)	3	27(3)
	B）高等教育（大学）	2	2	4(1)	5(1)	4	17(2)
	C）学校外教育（民間日本語学校）	0	0	0	1	3	4
計		9	11(1)	8(2)	10(2)	10	48(5)

（　）は修了しなかった者。中途で辞退したか修了レポートを提出しなかったものがこれに当たる。

師は６人で１年目から10年程度までの経験を持ち、日本語力はJLPT3級から１級合格まで、民間機関など学校外教育で教える教師は３人で教師になって１年目から５年未満まで、日本語力はJLPT2級から１級合格までの者が参加していた。参加者の特徴を図に表すと、図１のようになる。Ａは中等教育、Ｂは高等教育、Ｃは学校外教育の教師のグループを指す。円の大きさは人数の多さではなく、ばらつきの大きさを表している。

図１　参加者の傾向



また、教えている日本語のレベルを見ると、中等教師は初級のみ、大学教師と学校外教育の教師は初級か中級のいずれか、または両方を担当していた。

本研修は平日の夕方にバンコク市内で実施されることから参加者が限られていたため、このような多様な参加者を受け入れることになった。比較的多人数が参加するセンターの訪日研修などでは同一クラスになることはほとんどないと思われる多様さであった。

3.3　担当講師の役割

担当講師の主な役割は、各期の目標設定と学習者体験の提供（教師役）及び各種の話し合い

のファシリテーションだと言える。ファシリテーションとは、近年教育現場に取り入れられることが多くなったワークショップ的な活動における進行・促進の機能である。その際に重要だと感じたことは、参加者にとって話しやすい雰囲気作りとふりかえり（内省活動）への関与であった。前者については、参加者同士が既に知り合いだったりタイ人講師がほとんどの参加者を何らかの研修で教えた経験があったため、あまり苦労することがなかった。日本人講師（筆者）が日本での研修で授業を担当した参加者も何人かいた。しかし知り合いかどうかとは別に、ほとんどの参加者は積極的に自分の状況について話したり他の人の状況や意見を聞く姿勢が非常によくできていたと言える。研修参加者に恵まれたのか、それがタイ人教師の特質なのかはわからない。

後者について心がけたことは「具体的に」考える・話すことの奨励と、講師が全員の意見を受け入れ、統合していくことだった。漠然とした感想で終わらないように、そう考えるようになった自分の経験や誰の、どのような言動がその感想や発見をもたらしたか等をその都度問い直した。また、講師はある事柄についての参加者の複数の見方や意見をまとめる役割も担った。その場合、対立軸や表、図を使った整理やフローチャートで流れを示すような情報の可視化が効果的だった。

4．参加者のレポートの記述に見る研修成果

前述のように多様な背景を持つ教師が15週間継続して授業に参加したが、それぞれの違いを生かして学び合いが起きていたことと、研修の場と教育現場を往復する中で研修で学んだことが現場で実践されたことが見られたことの２点が研修成果として挙げられる。また、自己の日本語力の向上を実感した者もいた。以上のことをレポートの記述から見ていく。

本稿では、研修の趣旨や進め方がよく理解されていると考えられる２期以上修了した参加者のレポートを分析対象とした。内訳は中等教師５人（A1～A5）、大学教師５人（B1～B5）、学校外教育機関の教師１人（C1）の合計11人である。研修参加者番号の後の数字は研修実施年及び前期⑴か後期⑵かを示す。例えば、A1-04/2は、研修参加者A1の2004年後期のレポートの記述であることを示す。「　」はそれぞれのレポートの記述をそのまま転記したものである。一部読みやすくするために（　）で言葉や情報を補った。対象としたレポートは各期の修了レポートと2006年前期のみに課した「教室の問題解決」レポートの２種である。

4.1　参加者の多様性からの学び合い

4.1.1　教授対象の違い

教授対象が異なる参加者がお互いの違いを発見し、得たものとして、以下のような記述が見られた。特に、A2とB2の記述では自分の学習者が中等教育から大学へと進んでいくことが意識されている。

「（研修の成果を生かして）中級日本語と大学のコースデザインをりかいして私の学生をいい大学生になるためにじゅんびする。」（A2-06/2）

「長い経験がある高校の先生方とともに研修に参加する機会を持つことができたので、高校での日本語学習者の状況をよく知ることができました。この経験は大学での日本語指導をどう進めるかというような問題を考える上でよい経験になりました。」（B2-04/2）

「高校の学習者の問題点がよくわかるようになりました。例えば校長や学校の偉い人などが道徳のようなことを講義するのに時間がかかってしまって、日本語の授業ができなくなってしまったことなどです。このようなことが授業のスケジュールに影響を与えてしまっていることにおどろきました。」（B2-04/2）

「（自分の所属機関）で教えているコースはテストを作らなくてもいいので、意見交換がよくできなかったと思います。でも、高校や大学の先生方から経験を聞かせていただいたから、自分のコースを評価するのにテストを作ろうと思います。」（C1-06/2）

4.1.2　教授経験の長さの違い

主に経験の浅い教師が長い教師から学んだことがわかるが、経験の浅い教師が自分の存在が他の教師にとって貢献となることを意識していることも興味深い。また、経験の長い教師にとって、若い教師の熱心さが刺激になっていることもわかる。

「参加者は半分ぐらい若い人です。発表の時若い人は熱心で感動させます。」（B3-06/2）

「この研修で他の参加者が自分の授業の進み方など自分の経験または自分があった問題について、他の参加者と話し合ったおかげで、新米教師の私にとって、そういうこともあるんだのようにいろいろと勉強になりました。また、私があった問題についても、いろいろといいアドバイスを教えていただきました。」（B4-06/1）

「経験がまだ少ない私が取り上げた問題は他の参加者にとっても、自分の今までのやり方をもう一度ふりかえるチャンスを与え、もしこのような問題があったら、どうやって解決するのかを考えるチャンスも与えると思います。」（B4-06/2）

「思ったところは、先生の気持ちと先生の仕事がよくわかったことです。私は卒業した

ばかりなので、『先生』というイメージはどんなイメージがあまりよくわかりませんでした。しかし、この研修に参加して、先生の社会に出られて、本当に勉強になりました。」（B5-06/1）

4.1.3　日本語運用力の違い

教室活動の際に日本語力が高い参加者がそうでない参加者を助けたというだけではなく、日本語力が不足していたり理解が不十分だったりした自分の質問が他の参加者に対して役立っていることや日本語力と関係なく内容面で貢献できることも自覚されている。

「私の日本語は友だちのほどよくないのに、いつもideaをあげた。」（A2-05/2）

「分かった時も分からなかった時も先生（に）聞くと私だけができるだけではなくクラスメートのみんなも少し分かるようになると思います。」（A4-05/2）

「わたしは日本語がわからないこともあります。でも友だちからてつだってくれました。それでは先生も友だちにもありがたいとおもいます。」（A5-04/2）

「参加者は半分ぐらい若い人です。発表の時若い人は熱心で感動させます。勤勉で、若い教師のように日本語が上手になりたいです。」（B3-06/2）

4.2　研修成果の実践

4.2.1　修了レポートに見る実践

研修参加によって自己の教授活動の変化が記述された。さらに研修成果を生かした実践の結果気づいたことから、次の行動を考えている者もいる。

「変わったところは三つあります。①授業の前によく日本語の授業の目的を確認しているようになります。②授業で学生が分からない言葉があった時、すぐ教えてしまったことじゃなくて、学生に推測させたようにしています。③かく担当している日本語の授業はできれば4技能をそって、学生を勉強させるようにしています。」（B1-05/1）

「この研修に参加する前は、私が大体クラスの前に学生に一緒に例文を読ませて、他の教科書から調べた例文を挙げて、文型の意味を説明しました。しかし、この研修に参加して学生のやる気を引き出そうとしましたので、（省略）のような方法をやってみました。結果としては……（後略）。」（B2-06/2）

「最近、私はできるだけ教案を書いていますから、それを利用して自分の授業をふりかえってみます。だから、その時、皆さんにいただいた意見やアドバイスを思い出して、で

きるだけ自分で問題解決できるようにがんばってみます。」（C1-06/1）

「読解の指導法を学んで、すぐ実際に使ってみました。授業の流れを変えても、学生は混乱をせずに、内容をよく理解しました。ただ、本文が終わって、あとはずっと文法を説明するのは学生にとって辛いかもしれないので、もっと上手に時間を分担したいと思います。そのため、自分で副教材を作ろうと思っています。」（C1-06/2）

4.2.2 「教室の問題解決」レポートの実践に見る実践（2006年前期の研修内容から）

2006年前期には、「教室の問題解決」として研修参加者が現在直面している教室の問題を一つ取り上げ、その解決策を研修中に他の参加者と検討し、解決に向けた行動を起こし、その結果やその後の経過を報告した。研修終了時には、通常の「修了レポート」に加えて以下のような構成のレポートを課した。

(1) どんな問題が起きましたか。
(2) どうして問題だと思いますか。
(3) その問題を解決するために、今まで何かやってみましたか。その結果はどうでしたか。
(4) 皆さんのアイディア（他の研修参加者から得たアイディアや助言）
(5) その後の経過

参加者の多くは、学習者間の日本語力や学習意欲の差、教室活動に対する積極性の違いなどを問題として取り上げた。その内の２人（継続的な参加者）のレポートの概略を記す。いずれも研修中に最後の報告まで行い、他の参加者と共有することができた。

〈中等教師のレポート〉

教師はクラスの中で理解が遅く成績不振で学習意欲を失っている一人の学習者が気になっていた。今までに親しい友達の近くに座ってペア・ワークをさせたりタイ語で説明をしてもらったりしていた。研修の中でこの問題について話し合ったとき、他の参加者からその学習者の能力に合わせた課題を出したり、少しでもできたらほめるといいという助言があった。その後の報告では、授業中ほめたところ、積極性が現れ、他の学校の日本語の行事（文化祭）に自分から出かけたいと言うようになった。

〈大学教師のレポート〉

教師は子どものころ日本に滞在していて既にJLPT２級に合格している２年生の学習者が気になっていた。初級後半を学習している他の学生と同じ授業を受けているが、教科書の練習問題は早くできてしまうので、もっとその学習者の日本語力を伸ばすためにはどうしたらいいか悩んでいた。今までに直接この学習者と話してみたが、その学習者は文法は自信がないのでこ

のまま授業を受けたいとのことだった。研修では、その学習者の実力を詳しく調べたほうがいい、特別な宿題や授業中の課題を出してはどうか、授業中教師のアシスタント的な役割を与えてはどうか、他の教師の授業ではどうか他の教師と情報交換してはどうかなどの提案や助言が出された。その後の報告では、この学習者について同僚教師と話し合ったこと、その結果、この学習者は聴解のクラスではどの活動も早く終わってしまうが、作文の担当教師は日本語力よりも思考を深めてほしいと考えていることがわかったという。学習者に対しては3年生が出席するJLPT 2級対策クラスに出ることを許可した。教師は、この件を通して同じ学年を教える同僚と話し合い、問題解決できたことが何よりいい経験になったと感じている。

4.3　自己の日本語力の向上

研修の中で自己の日本語力の変化や今後の学習意欲に触れる記述も少なくない。参加者の日本語力を高めたいという欲求の強さが感じられる。また、引用しなかったが、ある参加者は、JLPT 1級を受験する準備になればと思ってこの研修に参加したが、研修の中で教師の役割について学ぶ中で自分の日本語力ばかりに関心を持っていたことを恥ずかしく思ったと書いている。

「学習者としてすこし変わったと思います。私はどっかいがよくできるようになったと思います。れんしゅう（を）つづけたいです。」（A1-05/2）

「読解がわかろうと、いっしょうけんめいに勉強するようになりました。わからないしむずかしい漢字とかことばがぶんみゃくからすいそくできるようになりました。」（A2-04/2）

「日本語の運用力を伸ばされた。たとえば毎週の水曜にあたらしいかんじを見たり読んだりしたのでその漢字がじょうずになった。読解の時、むずかしいぶんしょを読んで、もっともっとわかるようになった。」（A2-05/2）

「私の日本語は初級だし、日本語の経験も少ないし、学校に日本人の先生もいないし、それで、他の日本語の先生と研修して、私の日本語の教え方も使い方もよくできるようになりました。」（A3-06/2）

4.4　研修成果のまとめ

多様な参加者が研修の中で自己の位置を確認しつつ学び合ったことがレポートの記述からうかがわれた。教える・教わる、または助ける・助けられるという関係だけでなく、教わる側（助けられる）も教える側（助ける）に対して貢献していることを実感した参加者も複数いた。

教師としても、自らの教室が日本語力や動機付け、学習目的など多様なものを持った学習者のいる場であることから、この学び合いの経験がそのまま学習者心理の理解にもつながることを期待する。

初めて海外での教師研修に関わった筆者は、この研修によって研修の場と教育現場が実践によってつながることが実感できた。研修で体験したり話題になったりした方法や考え方を取り入れ、それが自分の授業に変化をもたらすことが引き続き研修参加の動機付けにもつながっていったこともわかった。実践につながった内容を見ていくと、それぞれの現場に個別の問題でありながら、学習者の能力差ややる気といったタイ（または海外）の日本語教育が共通に抱える問題点が見えてきた。

研修参加者の日本語力維持・向上については、担当講師としてあまり重視したとは言えない。しかし、この２年半の間継続的に参加した者の中には授業での発話量の増加やまとまった内容の産出技能の伸びを感じさせる者が少なくない。授業の話題やレポートの課題が自己の教授活動や学習経験などであることから、「文脈から意味を推測する」「学習者のやる気を引き出す」など教育を語るための日本語が確実に学習されていることもわかった。

５．今後に向けて

筆者は既にタイを離れているが、担当者が変わって継続されている本研修に対して今後期待することとして以下の３点を挙げる。

これまでは参加者の報告という形で教育現場を研修の場に持ち込んだが、その他にも一人の参加者の授業を研修参加者全員で見学に出かけたり、授業の録画を研修の場で視聴したりすることも考えるべきだと思われる。

本研修では、参加した教師にはぜひ教師会などで発信者になり、研修がリーダー養成の場としても機能するとよいと思われる。本研修参加者のうち、既に何人かはJFBKKの日本語教育研修会で講師を務めている。参加者に対して発信の機会を提供したり、その活動を支援していくことも必要であろう。

最後に、本稿では具体的に取り上げることができなかったが、本研修の一部はタイ人教師と日本人講師がチーム・ティーチングで進めた。タイ人講師の教材の選び方、体験授業の進め方は、研修参加者にとって具体的なモデルになりうるものだった。こうしたネイティブ教師とノンネイティブ教師の協働による研修設計と役割分担についても検討を重ね、公開していくといいのではないだろうか。

６．おわりに

海外と日本の連携を前提とした教師研修の報告には、生田・北村（2006）や藤長他（2007）

がある。

藤長他（2006）のように現地の教育省と密接に連携し、教師の成長モデルを共有する研修の実践も意義がある。しかし、このような規模の大きな特殊な事例ばかりでなく、どの国・地域でも考えられること、つまり研修の場と近くにある教育現場を結びつけること、そしてその国や地域の中で多様な教師が学び合い、現地の日本語教育を共に考える場にすることを目指した教師研修も各地で行われていることと思う。そうした教師研修の一つの例として、本研修の実践を報告した。今後同様の実践とその報告がさらに蓄積されていくことを期待する。

〔注〕

(1) 国際交流基金「海外日本語教育機関調査」〈http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html〉2007年10月14日参照

〔参考文献〕

生田守・北村武士（2006）「単一国研修における海外センターと国内の連携―タイ中等学校日本語教師研修の場合―」『国際交流基金日本語教育紀要』第２号、94-104、国際交流基金

篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子（2004）「初・中等教育日本語教師研修における教授法授業について―2003年度海外日本語教師研修（春期）の試み―」『日本語国際センター紀要』第14号、69-86、国際交流基金日本語国際センター

野畑理佳・ウィパー　ガムチャンタコーン（2006）「タイにおける中等学校日本語教員養成講座の概要と追跡調査―タイ中等教育における日本語クラスの現状―」『世界の日本語教育』第16号、169-187、国際交流基金

藤長かおる（2001）「多国籍教師研修における教授法のコースデザイン―教師は何を共有できるか―」『日本語国際センター紀要』第11号　国際交流基金日本語国際センター、89-106

藤長かおる・古川嘉子・エフィ　ルシアナ（2006）「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』第２号、81-96、国際交流基金

藤長かおる・登里民子・有馬淳一（2007）「現地研修と訪日研修の連携―インドネシア中等教育日本語教師研修のコースデザイン―」『国際交流基金日本語教育紀要』第３号、153-168、国際交流基金

〔参考サイト〕

国際交流基金「海外日本語教育国別情報：タイ」
〈http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/thailand.html〉2007年10月14日参照

日本語能力試験における発達性ディスレクシア（読字障害）への特別措置

上野一彦・大隅敦子

〔キーワード〕日本語能力試験、特別措置、LD、学習障害、ディスレクシア

〔要旨〕

日本語能力試験は1994年度より障害を持つ受験者に対する特別措置を開始し、2006年度は95名がこの措置を利用している。中でもLD（学習障害）等と分類される学習障害や注意欠陥・多動障害、高機能自閉症に関する措置については、原則を立てつつ試行を重ねている段階である。

一方坂根（2000）によれば、既に日本語教育の現場でもLD（学習障害）等に相当する障害を持つ学習者を受け入れており、教師は「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」と懸念しているという。

本稿ではLD（学習障害）等の中核をなすと言われる発達性ディスレクシアに焦点を当て、専門家と実施主体が連携しながら、WAIS-Ⅲをはじめとする認知・記憶特性および過去の措置を踏まえて特別措置審査を行っているさまを、実際の事例とともに紹介する。

1．はじめに―日本語能力試験における特別措置の現状と本研究の目的―

日本語能力試験は1984年度の実施以来、年一回12月に実施され、2006年度で23回目を迎えた。この間、受験者も当初の7,019名から、2006年度には437,360名に達し、48カ国130都市で開催されるに至った。全体数の増加とともに障害を持つ受験者に対する受験特別措置も、1994年度にブラジルで実施した「運動障害受験者への冊子ページめくりのための介添人同伴受験」に始まり、2006年度には少なくないリピーター受験者をふくめ、95名（国内30名、海外65名）に至った（表１）。WEB上で公開している各年度の「日本語能力試験　結果の概要」においても、「受験上の特別措置　Special Testing Arrangements for people with Disabilities」のページがあり、当該年度の障害別受験者数と主な特別措置が記されている[(1)]。

開始以来、この特別措置受験の件数は512件を超え、いわゆる伝統的な障害である視覚障害（全盲、弱視）、聴覚障害（全失聴、難聴）、運動障害（上肢、下肢、そのほか）などについては、原則的な対応が定まって来たと言える（上田2003）。しかしLD（学習障害）等と分類された学習障害や注意欠陥・多動障害、高機能自閉症にどのような措置が妥当なのかについては、

表１　受験特別措置の件数*1

分類	視覚障害			聴覚障害			運動障害			LD(学習障害)等			合　計		
	内*2	外*3	計*4	内	外	計	内	外	計	内	外	計	内	外	計
1994	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1
1995	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2	1	3
1996	3	2	5	2	1	3	0	1	1	0	1	1	5	5	10
1997	2	4	6	2	2	4	0	1	1	0	0	0	4	7	11
1998	11	13	24	0	0	0	0	2	2	0	0	0	11	15	26
1999	8	11	19	1	1	2	2	3	5	0	2	2	11	17	28
2000	7	19	26	3	2	5	1	2	3	0	0	0	11	23	34
2001	9	18	27	7	2	9	1	6	7	0	0	0	17	26	43
2002	5	19	24	4	2	6	0	1	1	0	1	1	10*5	23	33
2003	16	14	30	13	7	20	9	3	12	1	3	4	39	27	66
2004	11	28	39	6	10	16	7	14	21	1	6	7	25	58	83
2005	8	31	39	8	10	18	6	9	15	1	3	4	23	53	76
2006	13	36	49	10	18	28	8	10	18	0	3	3	30	65	95*6
合計	95	195	290	56	56	112	34	53	87	3	19	22	189	323	512

出所）2001まで上田（2003)、それ以降各年度版「日本語能力試験　結果の概要」による
＊１　件数は、同一受験者のリピーター受験も含むのべ件数である。
＊２　内：国内受験件数
＊３　外：海外受験件数
＊４　計：全受験件数
＊５　特別措置の４つの区分に入らないパニック障害１名を含んでいる。
＊６　各障害区分の合計数には視覚/聴覚の重複障害者２名、視覚/運動の重複障害者１名を含む。したがって全体合計数98件は、人数で言うと95名となる。

原則を立てて試行を重ねている段階である。

日本語教育におけるLD学習者に関する先行研究は非常に少ないが、坂根（2000)、池田（2004）は、日本語教育の現場では既にLDを持つ学習者を受け入れており、その支援策が個々の教育現場で模索されていることを紹介している。また「LD学習者にとって最も習得が困難である」とされる教科に数学とともに外国語を挙げ、「外国語教育の立場からLDの問題に取り組むことはLD全体から見ても非常に重要である」と意義をみとめるとともに、LD学習者を教えたり、課題を課したり、試験を行ったりする教師として「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」という問題提起を行っている。

本報告は日本語能力試験におけるLD（学習障害）等受験者、中でもその重要な部分を占め

るディスレクシア（読字障害）受験者群への特別措置の進め方や具体的な事例を考察し、この障害を持つ学習者に対する日本語教育に資する情報提供を目指すものである。

2．LD（学習障害）とディスレクシア（読字障害）―定義と背景―

日本語能力試験における障害区分LD（学習障害）等は、注意欠陥多動障害、高機能自閉症を含む広い意味の分類である。これらは認知、行動、運動、社会的関係の広い分野にわたっているが、ここでは本稿で扱うLD（学習障害）とディスレクシア（読字障害）についての定義、および両者の関係を整理しておく。LD（学習障害）は、知的発達には大きな遅れはないが部分的かつ特異な偏りがあり、学習面での「学びにくさ」「つまずきやすさ」を持つ児童・生徒に対して、1960年代に入って米国で使われはじめた言葉である。視覚障害、聴覚障害、運動障害などの伝統的障害の観点からいえば障害の程度は比較的軽く、それゆえに「学びにくさ」「つまずきやすさ」も外見からはわかりにくい部分がある。さらに障害そのものではないが、運動の自己調整や対人関係の調整において困難を併せ持つことも多い。

日本国内の義務教育におけるLD問題への対応は、1990年代になって始まった。1992年度には文部省（当時）に設けられた「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査協力者会議」が始まり、1997年の中間報告をはさんで1999年の最終報告で「学習障害児に対する指導について（報告）」としてまとめられ、以降の施策の基盤となった。1994年に報告された米国NJCLD（全米学習障害合同委員会）[(2)]における定義を全面的に踏まえた、この最終報告における定義は、下にまとめた通りである。

その後2004年に発達障害者支援法[(3)]が成立し、2005年から施行される中で、LDのこの定義は学習者の「学びにくさ」「つまずきやすさ」への制度的、法律的対応の文脈において多く用いられるようになった。ただLDは同様に発達障害[(4)]を構成する注意欠陥多動性障害[(5)]、高機能自閉症[(6)]、アスペルガー症候群（障害）と合併することも少なくなく、またその区分についてもいまだ議論が収束しているとは言えない。

> 学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す状態を指すものである。
>
> 学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。
>
> 「学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議（文部省）（1997）」による定義

一方、特に欧米では一世紀以上前から主に医学の分野で「語盲（word blindness)」「ディスレクシア（dyslexia、読字障害)」と名称を変えながら「読み書きの学習レベルが年齢や知的発達、教育の程度から期待されるレベルより、十分に低い（具体的には１年半から２年以上の差を言う場合が多い）状態（日本LD学会：2006)」について研究がなされてきた。ディスレクシアには生来のものあるいは発達期に見られる「発達性」のもの、事故などにより後天的に機能を失うもの（失読症）や能力が低下する「後天性」のものがある。これまでの日本語能力試験の申請はすべて「発達性ディスレクシア（読字障害)」であることから、本稿では以降「発達性ディスレクシア（読字障害)」を以て「ディスレクシア」として話を進めることとしたい。なお欧米などのアルファベット圏では全人口の５％以上を占めることが専門家の間で経験的に共有されており、この障害の頻度の高さが理解できる[(7)]。

米国ボルティモアに本部を置く国際ディスレクシア協会（IDA)[(8)]はディスレクシアを「神経生物学的原因に起因する特異的学習障害である。その特徴は、正確かつ（または）流暢な単語認識の困難さであり、綴りや文字記号音声化の拙劣さである。こうした困難さは、典型的には、言語の音韻的要素の障害によるものであり、しばしば他の認知能力からは予測できず、また、通常の授業も効果的ではない。二次的には、結果的に読解や読む機会が少なくなるという問題が生じ、それは語彙の発達や背景となる知識の増大を妨げるものとなり得る[(9)]。」と定義している（国際ディスレクシア協会（2003）より宇野ほか（2006）の訳による)。

一方、宇野ほか（2006）は、国際ディスレクシア協会の上記の定義を踏まえながら、日本語における発達性Dyslexiaの定義を「発達性Dyslexiaは、神経生物学的原因に起因する特異的障害である。その基本的特徴は、文字や単語の音読や書字に関する正確性や流暢性の困難さである。こうした困難さは、音韻情報処理過程や視覚情報処理過程などの障害によって生じる。また、しばしば他の認知能力から予測できないことが多い。二次的に読む機会が少なくなる結果、語彙の発達や知識の増大を妨げることが少なくない。さらに、失敗の経験が多くなり、自己評価が低く自信が持ちにくくなる場合もまれではない。この障害は1999年の文部科学省の定義における学習障害の中核と考えられる。」と述べている。

この宇野ほかの定義が、日本語におけるディスレクシアの定義について、音韻情報処理過程に加え視覚情報処理過程について言及しているように、言語システムによって理解の困難が形を変えるのはある意味では当然のことで、かなにおける音韻と文字の対応は１対１に近いものの、漢字という構成や読み方が複雑な表意・文字を持つ日本語の場合、音韻処理だけでなく、視覚処理の面からも検討する必要があることを明確にしていると言える。いずれにしてもディスレクシアの症状は脳内の部分や回路によっており、言語システムによってその表出する症状が変わることが経験的には理解されているが、その原因やしくみ、症状がくわしく特定されているとは言い難い。他のLD（学習障害）等受験者と同様、つねに多様な症状にどう対応して

いくか、ということが特別措置検討の鍵となる。

日本語能力試験におけるLD（学習障害）等受験者も、このディスレクシアの事例が最も多く、本稿では日本語能力試験におけるLD（学習障害）等について取り組む最初の段階として、ディスレクシアを取り上げることとしたい。

3．日本語能力試験におけるディスレクシアへの対応―基本的な考え方

前節でまとめたようにディスレクシアは他のLD（学習障害）等に属する障害と同様、中枢神経のどの機能に障害が見られるかなどによってその症状が様々であり、対応を行う際には各個人の認知や記憶の特性を十分に把握する必要がある。

日本語能力試験では、初めて措置を申請する、もしくは前回と異なる措置を申請する場合、措置審査にあたって受験者の障害の状況と特性を知るために願書のほか、申請者が現在またはこれまでに所属した教育機関の教師等の関係者、もしくは医師、ケースワーカーなどの専門家からの説明書を求める。

LD（学習障害）等の場合、医師や心理学者からの所見が送られてくるが、その多くがWAIS−Ⅲ[10]などの心理検査を根拠として踏まえている。WAIS−Ⅲは因子分析的手法により、一般知能だけでなく、言語理解（VC）、知覚統合（PO）、作動記憶（WM）、処理速度（PS）といった群指数が算出できる。表２には各群指数が低い場合の基礎的な困難をまとめたが、１つの群が低い場合もあれば複数群が弱い場合もあり、特別措置申請に添付された医師や心理学者の所見を読みながら、受験者の認知・記憶特性の全体像把握に努める。

もう一方で重要なのが当該受験者に対する、過去の教育や他試験（米国SAT等）の経験など、これまでに受けた特別措置内容等の情報である。試験におけるLD等に対する対応は、最終的には時間延長、スローテープ使用、別室受験などであり、たとえば時間延長であるなら、

表２　WAIS−Ⅲにおける各群指数が低い場合の基礎的な困難

	下　位　群	測られている知能
言語性知能	言語理解（VC） 単語　知識　類似	聴覚認知能力、結晶性知能、言語的能力（理解・推論・表現）等
	作動記憶（WM） 算数　符号　語音整列	短期記憶（聴覚）、注意集中、数を扱う力
動作性知能	知覚統合（PO） 絵画完成　積木模様　行列推理	視覚認知能力、流動性知能、空間的把握力等
	処理速度（PS） 符号、記号探し	事務処理能力、短期記憶（視覚）、手先の不器用さ、視覚運動、時間への意識等

何倍延長するのか、という具体的な措置内容を明確にすることが必要である。その判断を行うのに重要な情報となるのが過去の措置経験であり、日本語能力試験では、これについても申請書内で情報を求めている。

４．日本語能力試験におけるディスレクシア（読字障害）受験者への対応

日本語能力試験におけるLD（学習障害）等受験は、日本国内において発達障害者支援法が成立する2004年からさかのぼること８年前の1996年、英国からの申請・実施に始まった。以降米国、英国をはじめ国内制度が整備されている欧米からの申請が多いことがこの障害の特徴であり[11]、受験者は既に学習段階のどこかで心理学者や医師の診断を受けて何らかの支援制度を利用している事が多い。申請・審査・実施の流れは次ページの通りである。

日本語能力試験は、その受験者が初めて特別措置を利用する場合および前回と異なった特別措置を要請する場合は、障害の種別や対応の希望といった通常申請のほかに医師、心理学者、教師の所見の添付を求めるが、LD（学習障害）に関しても、前述したWAIS−Ⅲの診断結果を含めた心理学的な所見やふだんの学習等で受けている措置について、かなり詳しいレポートが送られてくる。

日本語能力試験における特別措置―申請・審査・実施の流れ―

受験者からの申請が各国の試験実施機関を経由して実施本部に送付される。

↓

①　本部は申請受理後、当該障害の専門家に申請書を回付して審査を依頼する。なお、専門家は委員会を構成しており、当該障害専門家（担当委員）が申請案を審査して了承あるいは修正して了承し、特別措置全体を見る専門家（主査）が最終的な了承を行う。

↓

②　審査終了後、実施本部は結果を各国実施機関に伝えて手配を指示し、また実施機関経由で受験者本人にも特別措置について連絡を行う。

↓

③　試験当日に特別措置を実施したのち、本人もしくは代理人から、実施状況について所定用紙にコメントを記入してもらい、実施機関の実施報告とともに本部へ報告さする。

↓

④　試験終了後、当該年度の特別措置実施状況について、委員会にて報告・検討を行う。

LD（学習障害）等措置を希望する申請件数22件の半数以上、海外からの申請19件のうち12件はディスレクシア（読字障害）を主根拠としており[12]、その割合の大きさは欧米におけるこの障害の多さを改めて実感させられるものである。

ディスレクシアを持つ受験者に対する主要な措置としては、以下が挙げられる。

・問題用紙拡大（Ａ４→Ａ３等）
・時間延長　障害の特徴により全科目もしくは一部の科目を対象とする。解答時間全体を延長する場合もあれば、記入を確認するため、最後に時間を設ける場合もある）
　障害の程度により1.3倍、1.5倍、2.0倍の３段階を設定
・聴解科目の全体遅延テープ（話す速度も含め、全体を20％遅延）もしくはポーズ部分延長テープ（話す部分の速度は変わらず、ポーズ部分のみの延長）の使用
　ポーズ延長テープについては障害の特徴と問題の特徴（イラストや文字選択肢などの視覚情報の有無）により、全部分もしくは一部問題を対象とする。
・別室受験　障害によるもの、もしくは時間延長により結果的に生じるものがある。

なお、前述のように、毎年の試験終了後、受験者もしくは代理人から特別措置実施についてのフィードバックを受ける。現在までのところ特別措置内容や当日の実施体制、スタッフに対する感想は概ねよいとの評価を得ているが、一度だけ、時間延長を含む特別措置内容について、実施機関では事前に伝えた通りに行ったが、「事前に伝えた時間割で行った」ことが受験者に共有されておらず、クレームが発生したことがあった。この場合は再度、実施した時間を確認することで受験者の了解は得られたが、このような実施のソフト面にも気を配る必要があることが再認識された。

5．審査事例[13]

前節で述べた通り、日本語能力試験では、各受験者について心理学的所見から推察される認知・記憶の特性と、その特性に基づいて過去受けてきた教育上の措置、という２つの情報を重ねて、特別措置の審査を行ってきたが、ここで２つの審査事例を報告し、その実際をみることとしたい[14]。

事例１　Ａ氏
WAIS-Ⅲにおける専門家の所見
全体IQ：平均の下、言語性IQ：平均の下、動作性IQ：平均
WM、PO、PSは平均域、VC平均の下。

情報処理の入力と出力の負担軽減のために時間延長措置が必要。ダメージの程度が大きいことおよび過去の特別措置経験から重程度の障害と捉え、２倍が妥当。その他、聴覚弁別における左耳の軽度難聴、聴覚記憶における記憶範囲でなく注意範囲の狭さがある。

⇒　特別措置：２倍の時間延長と、延長に伴い他受験者との時間割が変わってくることから、別室での受験と決定。

事例２　B氏

WAIS-Ⅲにおける所見

全体IQ、言語性IQ、動作性IQすべて平均域にあり、言語性IQ、動作性IQの間に有意な差は認められない。これらはしかし下位検査間のばらつきが大きいため、慎重に捉える必要がある。言語理解や知覚統合が非常に優れているのに対し、作業記憶は同じ非常に優れているというカテゴリーの中でもやや低く、さらに処理速度も低い。視覚情報処理が遅く、また実行機能障害や問題解決の力も高くない。

情報処理速度の遅さについて中程度の障害と捉え、また過去の他試験における特別措置経験も踏まえて1.5倍の時間延長措置を採用。

⇒　特別措置２：1.5倍の時間延長と、それに伴い他受験者との時間割が変わってくることから、別室受験

なお前節で述べたように、現在特に時間延長に関し、軽・中・重程度といった障害の程度に応じて、３段階化を試みているところである。

6．まとめと示唆

日本語能力試験では、各受験者について心理学的所見から推察される認知・記憶の特性と、その特性に基づいて過去受けてきた教育上の措置、という２つの情報を組み合わせて特別措置の検討を行ってきている。学習者を観察する機会がない大規模試験の場合、これらの情報は必要かつ欠くべからざるものである。また大規模試験の公平性を担保する意味でも、これらは重要な意味を持っていると言える。

これらの情報はおそらく教室であっても必要であり、たとえば坂根（2000）によって提示された「LD学習者の対応は、学習目標、LDの程度や症状の問題など、多くの要因が複雑にからみあうため、一律の対応をするのがよいのか」という教室での対応の妥当性について、一定の根拠を与えるとともに学習者の認知・記憶・行動特性に合わせた学習方法模索に有効な情報になると考えられる。

またこれらの情報を正しく理解し、措置を実施して行く前提として専門家による審査・説明・助言が必要であるが、国際交流基金では1998年にこのための委員会を立ち上げた。以降この委員会との連携が、特別措置の審査・実施に重要な役割を果たしている。

〔注〕

(1)URL http://momo.jpf.go.jp/jlpt/j/result.html

(2)米国のNJCLD（全米学習障害合同委員会）における定義（1994）

National Joint Committee on Learning Disabilities（National Joint Committee on Learning Disabilities, NJCLD）

Learning disabilities is a generic term that refers to a heterogonous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual, presumed to be due to central nervous system dysfunction, and may occur across the life span. Problems in self-regulatory behaviors, social perception, and social interaction may exist with learning disabilities, but do not by themselves constitute a learning disability.

Although learning disabilities may occur concomitantly with other handicapping conditions (for example, sensory impairment, mental retardation, serious emotional disturbance), or with extrinsic influences (such as cultural differences, inappropriate or insufficient instruction), they are not the result of those or conditions influences.

(3)発達障害を早期に発見し、発達支援を行うことに関する国および地方公共団体の責務を明らかにし、学校教育における発達障害者への支援、発達障害への就労の支援、発達障害者支援センターの指定等について定めることにより、発達障害者の自立および社会参加に資するようその生活全般にわたる支援を図り、もってその福祉の増進に寄与することを目的に制定された。この法律で言う「発達障害」とは、自閉症、アスペルガー症候群（障害）その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥/多動性障害その他これに類する脳機能の障害を指す。

(4)中枢神経系の高次機能の障害が発達期に生じているものをいい、①知能発達の障害を中心とする知能障害（精神遅滞）、②自閉症を中心とする広汎性発達障害、③発達のある側だけが特に障害されている発達の部分的障害、④落ち着きのない行動の問題を中心とする注意欠陥/多動性障害からなる。なお先に挙げた発達障害支援法における定義には知的障害が含まれていないが、これはすでに支援の法律がある知的障害以外の発達障害を支援するためにつくられたものであるため、法律内では知的障害を含まない形で発達障害が定義されたものである。

(5)「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」の最終報告「今後の特別支援教育の在り方について」によればADHDとは「年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」と定義されている（文部科学省2003）。

(6)自閉症（高機能）、アスペルガー症候群については、その区分をめぐってまだ議論が収束していない。

(7)たとえば上野（2006）、榊原（2002）。欧米でこの障害が多く見られるのは、一例を挙げると英語では同じ綴りでも幾通りもの読み方があり、日本語のひらがなにくらべて文字と音韻の対応が複雑であるためと言

われている。なおBBC（2004）によれば、アルファベット圏人口のうち５％～17％がディスレクシアであるという。

さらに小山（2004）は、「日本語の特殊性、漢字のもつ視覚的に複雑な文字構造を考えると、欧米で唱えられている音韻的処理能力の欠陥だけでは日本語でのディレクシアを説明することはできません」として、実際の症状として「＊視覚的に漢字の細部を正しく区別できない。たとえば「折」と「析」。＊漢字の読み書きに非常に時間がかかる。＊漢字をよむことはできても書くことができない」などを挙げている。

(8) International Dyslexia Association　米国ボルティモアに本部を持つNPO。

(9) 以下、原文を掲示する。Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge」（IDA: International Dyslexia Association. 2003より）

(10) Wechsler Adult Intelligence Scale-Ⅲ　ウェクスラー式知能検査の改訂第三版

(11) 欧米以外では、2006年に初めてアジアからの申請があった。

(12) ADHD等他の症状を合併している場合もある。

(13) 記述目的に直接関係のない、国籍や年齢等は個人情報の保護に配慮し記述から省いた。

(14) 事例１、２に現れる、知能記述の文言については、大体以下の％値に相当する。
～２　非常に劣っている、２―８　劣っている、９―24　平均の下、25―74　平均、75―90　平均の上、91―97　優れている、98以上　非常に優れている

〔参考文献〕

上田和子（2003）「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」『日本語国際センター紀要』13号

上野一彦・牟田悦子・小貫悟屏編著『LDの教育―学校における判断と指導―』日本文化科学社

上野一彦（2003）『LD（学習障害）とADHD（注意欠陥多動性障害）』講談社

上野一彦・海津亜希子・服部美佳子（2005）『軽度発達障害の心理アセスメント』日本文化科学社

上野一彦他（2005）「障害特性と教育支援の在り方についての開発研究」『平成16年度広域科学教科教育学研究　研究成果報告書』

上野一彦（2006）『LD（学習障害）とディスレクシア（読み書き障害）―子どもたちの「学び」と「個性」―』講談社

宇野彰・春原則子・金子真人・Taeko N. Wydell（2006）『小学生の読み書き計算スクリーニング検査―発達性読み書き障害（発達性dyslexia）検出のために―』インテルナ出版

池田庸子（2004）「学習障害（LD）を持つ留学生の受け入れと支援」『日本語教育』128号

榊原洋一（2002）『アスペルガー症候群と学習障害―ここまでわかった子どもの心と脳―』講談社

酒井邦嘉（2002）『言語の脳科学　脳はどのようにことばを生みだすか』中央公論社

坂根庸子（2000）「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10号

竹田契一・西岡有香（2000）「LDと音韻論」『現代のエスプリ』398号

田中裕美子（2007）「学習の躓きの原因を考える―LDの理解と支援から―　特別支援教育の新しい流れ」『日

本語教育学会秋季大会　予稿集』
田中容子（2007）「発達障がいをめぐる昨今の状況について　特別支援教育の新しい流れ」『日本語教育学会秋季大会　予稿集』
特定非営利活動法人EDGEのWEBページ〈http://www.npo-edge.jp/dxa.html〉2007年 9 月30日参照
西原鈴子（2007）「コメント「障がい」というニーズをもつ少数派グループ」『日本語教育学会秋季大会　予稿集』
日本LD学会編（2007）『日本LD学会・LD・ADHD等関連用語集』
BBC NEWS/HEALTH（2004）. New theory on cause of dyslexia.
〈http://news.bbc.co.uk/2/low/health/3618060. stm〉2007年 9 月30日参照
Educational Testing Service（2003）. Guide for Test Takers with Disabilities TOEFL TSE Computer-Based TOEFL, Paper-Based TOEFFL, and Test of Spoken English.

インターネットサイトによる日本語教育支援

―「日本語でケアナビ」の開発と一般公開を事例として―

上田和子・田中哲哉・前田純子・嶋本圭子・角南北斗

1.「看護・介護のための日本語支援データベース」と「日本語でケアナビ」

「日本語でケアナビ」は国際交流基金関西国際センターが開発し、2007年７月より公開している日本語教育支援のための和英・英和辞書機能を持つインターネットサイトである[(1)]。本サイトは国際交流基金関西国際センターが開発した「看護・介護のための日本語支援データベース」をもとに制作されている。このデータベースの開発については、すでに別稿で報告した（上田2007：183）。

これらデータベースとインターネットサイトの二つの開発プロジェクトは連続し、また深く関連しているが、開発に向けての発想と過程は全く異なる。この異なりへの気づきと対応がプロジェクトで最も重要であった。それは、データベース開発作業が「ことばを拾い集めて分類すること」であったのに対し、インターネットサイト開発は、「①たくさんあることばの中から必要なことばを瞬時に取り出す仕組みを考え、②その仕組みに対応したデータを作る」ということであった。つまり、「ことばをどう拾い集めるか」から「ことばをどう取り出して、どのように見せるか」への発想の転換である。

「日本語でケアナビ」プロジェクトは図１のように2005年度「基本データ作り」、2006年度「サイト用にデータの改良」、「基本データの検証」、「サイト開発」を行い、2007年度公開と広報事業へと展開してきた[(2)]。ここでいう「基本データ作り」とは、すなわち「看護・介護のための日本語教育支援データベース」開発を指す。本稿は「日本語でケアナビ」開発過程について報告し、さらに本事業によってもたらされた成果について検討する。

2.「日本語でケアナビ」の開発

2.1 「日本語でケアナビ」の特色

「日本語でケアナビ」には看護・介護の場面で用いられる基本的な専門用語とともに、同僚らとの円滑なコミュニケーションや、生活場面で使われる語彙・表現も多数収録されている。「仕事で使える」「気持ちを伝える」「くらしに役立つ」がその開発基本コンセプトである。

図１　図解「日本語でケアナビ」プロジェクトの流れ

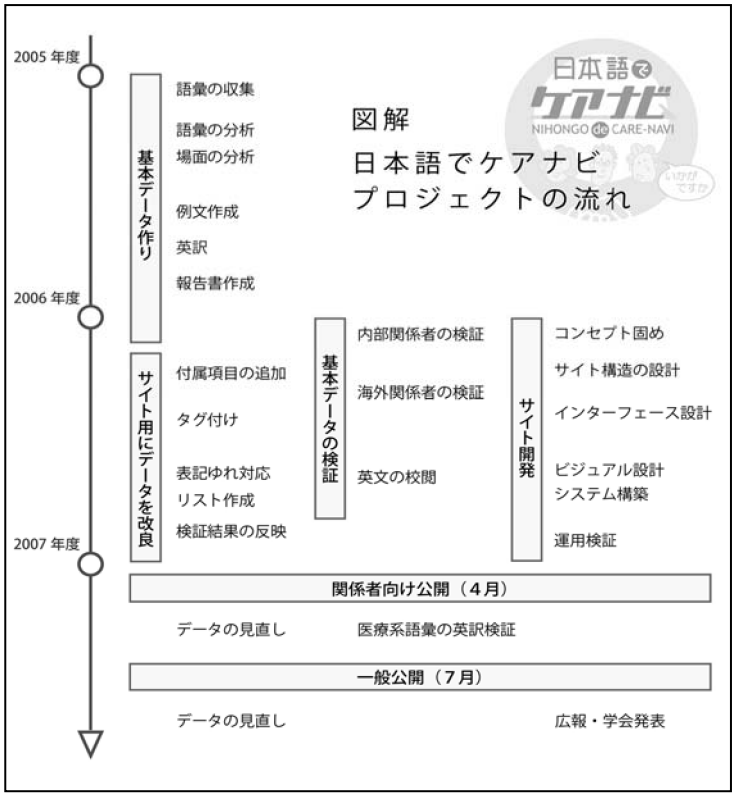


表１　「日本語でケアナビ」の特色

項　　目	「日本語でケアナビ」の特色
基本機能	日本語教育支援のための和英・英和辞書機能を持つインターネットサイト
対　　象	日本語学習者：日本での就労をめざす看護師・介護職に就く者、および一般的な日本語学習者 日本語学習支援者：日本語教師や地域ボランティアら
モード選択	日本語版と英語版の二つのモードを提供。すべての画面で日・英１対１の対応をしており、クリック１回でモード切り替えが可能である。
収 録 語	専門用語を含むことば約6,000項目と例文約2,000件を擁する（2007年９月現在）。

表１にその特色を示す。

2.2　検索用データづくり

2.2.1　検索方法

本サイトは多様な利用者が検索できるように、①文字入力、②タグ検索[3]、③50音表、等の検索方法を提供している（表２）。

表２　検索方法

検索方法	文字入力	日・英どちらのモードのときでも、画面切り替えやクリック箇所の変更なく、ひらがな、カタカナ、漢字、ローマ字、英語いずれの入力でも検索可能
	50 音 表	探したいことばの最初の文字情報で検索。つづりがわからない場合に有効。
	タグ検索（タグナビ）	場面や性質のタグを選びながら対象を絞って検索する方法。クリックするだけの操作で簡便。同様のタグを持つことばが一覧できるので、語彙力強化につながる。

これらの検索方法を実施するには、そのためのデータが必要である。１年目に開発したデータベースにはタグ検索用以外のデータがすでに存在していたが、それらは検索に適したデータとして最適化される必要があった。作業で用いたエクセル表を見ると、各「行」には基本データベースで作成したことばが一つずつ項目語として並んでいる。そして、それぞれの項目語について、検索のための複数の情報が要素別に各「列」に並んでいる。作業ではまず、列として設定する要素を検討した後に、項目語ごとの列データを作成していった。

2.2.2　表記データ

はじめに取り掛かった列データは「表記」である。たとえば、「病院」という語を検索する場合、「びょういん」や「byouin」などの文字入力によっても検索可能にするためには、漢字表記、ひらがな表記、さらにローマ字表記などのデータが必要である。それらを列データとして加えていった。

2.2.3 「ゆれ」の設定

「ゆれ」データを設定する目的は、検索したときに適切なことばが検索結果として表示される率を高めることである。たとえば「お礼を言う」という表現の場合、「おれいをいう」でも「おれいをゆう」でも、「お礼を言う」という項目語にあたるようにするということである。「おれいをゆう」という表記は正書法からいうと正しいとはいえないが、日本語学習者にはしばしば見られるもので、それでも「お礼を言う」という検索結果にたどり着けば、利用者の目的は果たされたことになる。ただし、このような「ゆれ」には際限がない。そこで、検索ロジックのパターン(4)を設定することで、ある程度のゆれ幅を自動的に処理するようにし、さらに「ゆれ」データを用意しておくことで、検索の精度が高められるよう図った。

2.2.4　分かち書き

サイトデザインではコンピュータ画面での表示のされ方についても留意しなければならない。「分かち書き」がその例であるが、これは書籍などの印刷物における「見やすさ」とは異なる視点である。コンピュータ画面での見やすさを提供するために、例文等のひらがな表記やローマ字表記の「分かち書き」を列データに加えた。その際、「助詞を切り離して単語単位とするか」、「文節で区切るか」、また「複合語はどう分けるか」等の点が議論の対象となった。

2.2.5　タグ、タグ検索、タグづけ

インターネット検索での「タグ」とは、あることばに関連する要素、属性等を指す。タグを用いた「タグ検索」では、次々とタグを選び加えていくことで対象を絞っていく。たとえば「日本語でケアナビ」では、「おせわする」というタグを選び、それに「きれい・清潔にする」＋「動作」＋「入浴」とタグを足していくと「お風呂に入る」という検索結果が得られる。もちろん「お風呂に入る」ということばがわかっている場合は、直接、文字入力することで検索できる。しかし、具体的なことばは知らないが、場面や関連することばのような「情報の切れ端」を手がかりにして探す場合は、タグ検索が有効だと言えよう。さらに、タグ検索ではそれぞれのことばについている「その他のタグ」から、関連する表現へと広げていくことも可能で、利用者にとっては語彙を増やしていく利点もある。

このようなタグ検索を実施するためには、一つのことばに対してあらかじめいくつかのタグを用意しておかなければならない。この作業が「タグづけ」である。あたかも連想ゲームのように作業は進められた。しかし、取り掛かって間もなく２つの問題が現れてきた。まず「タグの確定」、つまり、どのようなことばをタグとするかという点である。上述の「お風呂に入る」の場合、これは「動作」でも「行為」でもあり、また「風呂」は「場所」でもある。さらに入浴介助場面とすると、「介護」や「介助」にも関連するので、それらをタグとする可能性もある。ことばの持つ多面性から、タグの範囲はいたずらに広がる。もう一つは、「選びやすさ」の設計である。「日本語でケアナビ」で用いたタグ検索は要素の階層的な配列ではなく、それらを水平に並べたものである。検索を始めようとする時、利用者の前には多数の選択肢が広がっているが、そこから目的の一つを選ぶのは容易ではない。スムーズに検索を始めるためには、画面上に何らかの手がかりを設定しておく必要がある。

そこで、まず、どのようなことばをタグとしてつけるのかということを検討し、タグの種類や範囲を一定程度に制御することにした。また、数多くのタグから一つを選ぶ際、少しでも容易に選べるように、全タグを大きく５つに分類し、そのナビゲーションを画面上に用意することにした[(5)]。こうして6,000以上ある項目語すべてに、少なくとも３件、多くて10件近いタグをつけてデータが整えられた。

このタグ付け作業は、決して機械的に進むものではない。また、作業過程ではいくつもの難問が噴出してきた。データ作り作業の量の多さからも、また問題に対して解決策を講じつつ作業を進めるという点からも、タグづけはデータ作成作業の、まさに最大の山場であった。

2.2.6　詳細ページの内容

以上のように、項目語の列に入れるデータは「かな表記」「漢字表記」「表記ゆれ」「タグ」のほかに、「英訳」、「例文」、「例文の英訳」、「難易度」、「関連語」、「関連語の英訳」「略語」等、と増えていった。

表３　詳細ページの構成

項　　目	搭　載　内　容
項 目 語	検索した項目語をひらがなで提供
漢字表記	検索した項目語（ひらがな表記）の漢字かな混じり表記
英　　訳	検索した項目語の英訳
例　　文	名詞以外の項目語には、それを使った例文を提供（ひらがな文と漢字かな混じり文）
例文の英訳	例文の英訳を提供
話者情報	「誰が誰に話しているのか」という話者情報を必要に応じてイラストで表示
優 先 度	学習の目安としての難易度、必要度を優先度の高い順に「☆☆☆→☆☆→☆」と表示
こんな言葉知ってる？	サイト・ナビゲーターの「ケアくん」が項目語と関連性の高い語彙・表現を５つ紹介する。クリックすると、その語彙・表現の説明画面に跳ぶ。語彙学習の促しをねらう。
このことばのタグ	詳細ページのことばに付いている全タグの表示。これをクリックすると、そのタグが付いているすべての語彙・表現が示される。
関 連 語	検索した項目語の類義、対義の語彙・表現がある場合に表示
略語・カタカナ語	検索した語彙の略語や英語などで言い換えた表現がある場合に表示
NOTE	例文や英訳だけでは説明しきれない場合、必要に応じて補足情報を表示
イラスト	介護場面用語を中心に、必要に応じてイラストを提供

検索の最終的な結果を示す「詳細ページ」は表３のような構成になっている。

2.3　その他の日本語学習支援機能

本サイトでは、和英・英和辞書機能以外に、表４のように日本語が学習しやすいよう基本的な表現や漢字を選んでまとめたリストやコラムを日本語学習支援機能として搭載した。

表４　日本語学習支援機能

日本語学習支援機能	内　　容
声かけ表現50	仕事の場面で大切なあいさつや説明の表現50例。一日の流れに沿った順に載せている。
基本表現500	「日本でくらす」「病院ではたらく」など、4つの場面で使われる基本的な表現500例
漢字200	• 看護・介護の現場や日常生活でよく目にする基本的な漢字200字のリスト • 音読みリストの漢字をクリックすると、その漢字を含んだ語彙が表示される。
例文から学ぼう	• トップ画面を開くたびに、ナビゲーターが毎回異なる例文をランダムに紹介する。 • 例文をクリックすると、例文の中に使われている語彙・表現の詳細画面が開く。 • 詳細画面の「こんな言葉知ってる？」のように、語彙力強化に利用可能
コラムほっとケア	コミュニケーションや異文化理解のために、社会や文化に関する簡単な情報紹介

３．データの検証

インターネット用のデータ整備と並行して、１年目に作成した基本データベースの検証も行った。検証は①英文校閲、②日本語教師によるデータの点検、③フィリピン人日本語教師による検討で、作業は「日本語でケアナビ」開発室のメンバーだけではなく、関西国際センター専門員やフィリピン人日本語教師の協力を得た。また④専門語彙については、医師らの校閲協力を得て行った。その結果を順次データに反映させていった。

４．「日本語でケアナビ」の命名と画面上のデザイン

「インターネット公開用データベース」をどう呼ぶか、そもそもこれをどんなイメージのもので、どのように使うサイトにするのかなど、サイトの命名、インターフェース設計、ビジュアル設計についても議論を重ねた（表５）。そこから「わかりやすい、明るい、楽しい、幅広い利用者、すぐに使える」に象徴されるサイトイメージが共有され、「日本語でケアナビ」という名前が生まれた。

表５　画面上デザインの検討事項

デザインの検討事項
• わかりやすく使いやすいインターフェース
• 機能や項目の配置
• 日本語モードとEnglishモード
• PC版と携帯版
• 全体の雰囲気
• 使い方の説明（ヘルプ）

このようにサイトを作る人（ウェブデザイナー、システム開発者）とデータを作る人（「日本語でケアナビ」開発室のメンバー）とがやりとりを続けながら、次第に「行」と「列」のデータと「仕組み」が整備され、全体像が整っていった。

５．インターネット公開と展望

2007年４月、「日本語でケアナビ」を関係者対象にインターネットで限定的に公開し、ほぼ同時にプレスリリース、広報用チラシ作成等の広報活動を始動させた。そして、同年７月１日より本格的に「日本語でケアナビ」の一般公開がはじまった。

本サイトのアクセス解析によると、2007年11月末現在、世界約120の国や地域の人の利用が認められ、わずか６ケ月で累計アクセス数は30万件を越えている。また、問い合わせメールにはサイトへの要望をはじめ、多くの具体的な反響が寄せられており、ユーザーの反応スピードの速さと規模の大きさが実感させられる[6]。本プロジェクトは本来、看護師・介護職をめざす学習者のための日本語学習支援ツール開発として位置づけられてきたが、直接寄せられる反響や公開後のアクセス解析から、世界各地の初級学習者の訪問が認められ、利用者は看護・介護職従事者に限定されないことがわかってきた。これらを総合すると、「日本語でケアナビ」は

特定対象者のために開発されたとはいえ、結果的により広範囲の日本語学習者層にとっても有益なツール提供となっていることが認められる。それが何に由来するものか即断することはできないが、2.1で述べた「仕事で使える」「気持ちを伝える」「くらしに役立つ」に集約されるような、「身近な内容を、運用場面に沿って、平易に記述していく」という「日本語でケアナビ」の目指すものと、学習者層が求めるものとが共振していると考えることはできないだろうか。

以上のように、インターネットによる日本語教育支援ツール提供は、広範囲の学習者層に直接支援を行える手段であることがあらためて確認できた。と、同時に、このような学習支援ツールの開発では、設計に工夫を凝らすこと、平たく言えば「使いやすさを設計すること」によって汎用性を持ったサイトを提供することが可能であり、またその視点がきわめて重要になると言えるだろう。

今後はタグの妥当性、取り残し語彙収集などのデータ整備と検証を重ね、さらに使いやすい学習支援ツールとして展開させる一方で、使いやすさ、学びやすさとは何かについても検証していきたい[7]。

〔謝辞〕

データベース作成をはじめプロジェクトの方向性については宮地裕氏（「日本語でケアナビ」制作顧問）より包括的かつ具体的な助言をいただいてきた。医療関連データについては下村克郎氏（国際交流基金関西国際センター顧問医師）に綿密な検証の労をお取りいただいた。下平菜都子氏（アシスタント）には事業開始時から完成に至るまで献身的な協力を得てきた。「日本語でケアナビ」を世に出すことを可能にしてくださった方々に、この場をお借りして心より深謝申し上げる。

〔注〕

(1)「日本語でケアナビ」のURLは：http://nihongodecarenavi.jpである。また携帯版サイトも同時に公開している。http://nihongodecarenavi.jp/mo/

(2)図１は「こちら『日本語でケアナビ』開発室」http://nihongodecarenavi.net/blogに拠る。

(3)「日本語でケアナビ」ではタグ検索機能を「タグナビ」としている。

(4)代表的な例は「tsu」でも「tu」でも「つ」という綴りであると読み替えるように設定しておくこと等。

(5)「おせわする」「病院ではたらく」「職場のコミュニケーション」「気持ちを伝える」「日本でくらす」の５つ。学習者が「何かをする」場面で、手がかりとなることばをさがせるように、これら５つを導入部分となるタグとして提供した。

(6)要望では特に、音声データの提供、多言語（特にポルトガル語、中国語）でのサービス提供が挙げられている。

(7)「日本語でケアナビ」の開発については「こちら『日本語でケアナビ』開発室」というブログを公開し、その過程に携わった人々によって、多声的に描写する試みが行われている。http://nihongodecarenavi.net/

blog

〔参考文献〕

上田和子（2007）「『看護・介護のための日本語教育支援データベース』開発調査をめぐって」、『国際交流基金日本語教育紀要』第３号、183-190、国際交流基金

中国の現職日本語教師向け修士コース

―北京日本学研究センター在職日本語教師修士課程実施報告―

篠崎摂子・曹大峰

1．はじめに

北京日本学研究センター在職日本語教師修士課程は、2001年9月から4期にわたって実施された現職日本語教師向け修士コースである。本課程は、中国で初めての本格的な日本語教育研究者養成をめざした修士コースと位置づけられ、中国における日本語教育研究の発展に一定の貢献を行ったと考えられる。本稿では、2007年7月に全課程を修了した本課程について報告する。

2．コース設立の経緯

北京日本学研究センター（以下、センター）は、国際交流基金と中国教育部の共同事業として、1985年に北京外国語大学内に設立された修士・博士課程を持つ日本研究者養成機関である。センターの前身の「大平学校」では、1980年から5年間、日中共同事業で中国人現職日本語教師向けの研修が実施され、センター移行後も同様の教師研修が2000年まで継続的に実施されていた(1)。

在職日本語教師修士課程の設立は、1999年からセンターと国際交流基金の間で検討された。当時センターでは従来の教師研修の応募者が減少傾向にあり、今後の展開が課題となっていた。そして、センターが実施した教師研修修了生に対するニーズ調査の結果も踏まえ、最終的に「現職日本語教師向け修士コース」への移行が決定した。その背景には、中国が急速な学歴社会となり大学の日本語教師にとって修士以上の学位が不可欠になったこと、「大平学校」以来20年の教師研修の成果を踏まえ、中国における本格的な日本語教育学の確立の必要性が認められるようになったことがある。その後2001年秋の開講に向け、2000年春にはセンター内に準備委員会が設置され、具体的なコースの内容が検討された。

3．コースの概要

3.1　制度

本課程は、中国教育部の「以畢業研究生同等学力申請碩士学位教師進修班（大学院修士課程修了と同等の学力を以って修士学位を申請する教師研修コース）」制度に拠って設立されたも

のである。この制度は、修士学位を持たない中堅の現職教師向けに学位取得の機会を提供するものであり、日本語教育関係としては本コースが中国で最初の実施例となった。

その特徴は、「脱産修課与回単位場撰写論文(職場を離れて学業を修め、そののち職場に戻って論文を執筆する)」という方式で、現職の教師が参加しやすい制度となっている。また、修了要件には、必要単位数の取得および修士論文の作成とともに、全国統一外国語試験（日本語専攻の場合は日本語以外の英語、ロシア語など）合格が義務付けられている。

3.2　目標

本課程の養成目標は、前述の準備委員会によって「高度な日本語能力を基礎とし、日中双方における日本語教育学、日本語学の成果を習得し、同時に日本への窓口としてふさわしい日本に関する総合的な知識・知見を有するとともに、その能力を教育現場において遺憾なく発揮する人材」と定められた。しかし、コース開始後には「実践的な日本語教育学を専門分野とする日本語教育研究者の養成」という方向に修正され、カリキュラムも一部変更されている。これは、中国の日本語教育の今後の発展のために本格的な日本語教育学の早期確立が必要であり、コースに参加している現職教師のニーズにも適合する、というコース担当者の判断によるものである。

3.3　学生

１～４期の学生募集は以下の通り行われた。

定　　員：８―10名

応募資格：年齢満45歳以下、大学学部卒業で学士学位を持ち、大学または中等外国語専科学校における３年以上の日本語教育経験を有するもの。

入学試験：筆記　⑴日本語　⑵専門科目（日本語学・日本語教育学）　⑶外国語（英語他）
面接（日本に関する総合知識を含む）

学生の具体的な状況は、表１の通りである。全４期の入学者32名は、女性29名、男性３名、年齢20代後半から30代後半の大学日本語教師であった。

3.4　教員

本課程では、センターの他コース（言語・文学・社会・文化専攻の修士課程）と同様に、中国側と日本側の教員による講義と指導が行われた。中国側教員は、本課程設立決定後にコース責任者としてセンターに着任した専任教員１名を中心に、北京市内の大学（北京外国語大学、北京師範大学、北京大学、清華大学、等）の日本語学部の教員計10名に客員教員として協力を得た。

表１　学生の状況（人数）

期	学　生				
	入学	中退	学位取得		
			3年	4年	計
1期	8	0	5	1	6
2期	8	3	2	1	3
3期	8	0	6	2	8
4期	8	1	6	＊	6
計	32	4	19	4	23

＊未定

表２　教員の状況（人数）

	中国側教員					日本側教員			
	専　任		客　員			長期	短　期		
	講義	指導	講義	指導	計		講義	指導	計
1期	1	1	1	3	3＊	1	3	2	4＊
2期	1	1	2	3	4＊	1	2	2	2＊
3期	1	1	3	3	5＊	1	2	2	2＊
4期	1	2	3	2	4＊	1	2	1	2＊
計	1＊	2＊	7＊	8＊	10＊	3＊	9＊	6＊	9＊

＊異なり数の合計

日本側教員は国際交流基金の派遣で、各期１年間の長期派遣教員１名と１学期間の短期派遣教員２名の計３名が担当した（１期は他に集中講義担当教員１名派遣)。長期は国際交流基金日本語国際センターの専任講師計３名が、短期は日本国内の大学等の日本語教育関係者計９名が派遣された。教員の具体的な状況は、表２の通りである。

3.5　コース・スケジュールとカリキュラム

本課程では、センターで１年間授業を受講して必要単位を取得した後、職場に戻って２年間で修士論文（以下、修論）を作成・提出し、計３年で修了する。したがって、2004年９月に入学した４期生は2007年７月に修了し、それを以って本コースは基本的に全課程を修了したことになる。ただし、前述のように修論審査までに外国語統一試験に合格している必要があり、それが遅れたため、４年目に修了したケースもあった。各期のコース・スケジュールは表３の通りである。

また、カリキュラムは、１期は準備委員会が作成したものを使用したが、２期以降は１期のコース運営を踏まえて一部変更された。２期以降のカリキュラムの詳細は次頁表４の通りである[(2)]。

表４中のゴシックで示したものは、本課程のために設置された日本語教育学関連の科目で、

表３　コース・スケジュール

１年目	９月初旬～１月初旬：入学、授業（１学期） ３月初旬～８月初旬：授業（２学期)、訪日研修（１ケ月）
２年目	９月初旬：職場復帰、修論作成開始 １月初旬：第１回集中指導　　８月下旬：第２回集中指導
３年目	４月中旬：修論提出 ６月初旬：修論審査　　７月初旬：修了

表４　カリキュラム（２期以降）

種類		科目名	１学期	２学期		２年目	３年目	単位数
公共必修		マルクス主義理論	◎	◎	訪日研究	論文執筆	学位審査	8
		英語	◎	◎				
一級科目	必修	**日本語教育学概論（日）**	◎					4
		言語学・日本語学概論（中）	◎					
	選択必修	文学概論Ⅰ	◆					2/12
		文学概論Ⅱ		◆				
		社会研究原論Ⅰ	◆					
		社会研究原論Ⅱ		◆				
		文化研究理論Ⅰ	◆					
		文化研究理論Ⅱ		◆				
二級学科	必修	**日本語・日本事情教育研究Ⅰ（日）**	◎					2
	選択必修	日本文学基礎研究Ⅰ、Ⅱ	☆（2/6科目）					4/12
		日本社会基礎研究Ⅰ、Ⅱ						
		日本文化基礎研究Ⅰ、Ⅱ						
		日中文学文化比較研究	◆	◆				2/4
専門学科	必修	**学術日本語（日）**	◎					6
		日本学総合講座	◎	◎				
	選択科目	**教育学演習Ⅰ（中・日）**		☆（1/5科目）				2/10
		教育学演習Ⅱ（中・日）						
		中日対照言語学演習						
		日本語学演習						
		日本概況教育論演習						
		日本語教育学文献講読Ⅰ（日）		☆（3/5科目）				6/10
		日本語教育学文献講読Ⅱ（中）						
		中日対照言語学文献講読						
		日本語学文献講読						
		日本概況教育学文献講読						
		教育学実習Ⅰ（中・日）	◆					2/4
		教育学実習Ⅱ（中・日）		◆				
その他選択		統計学		◆				2
		古典文法	◆					2
		コンピューター・リテラシー	◆					2
総単位数								44

◎必修　☆指定数の科目を選択　◆選択

（　）は中国側・日本側教員の分担を示す。その他の科目はセンターの他コースの授業を受講した。本課程の授業および修論作成は、他コースと同様にすべて日本語で行った。

なお、本課程では、センターの日本研究の特長を生かし、日本語教育における日本語学・文学・文化・社会を扱った研究も可能で、１年目１学期終了時に学生が研究分野を選択することになっていた。しかし、実際には１期から４期までの学生全員が日本語教育研究を希望したため、修論指導ではその他の分野の科目は開講されなかった。

１年目終了時の訪日研修は国際交流基金の招聘によるもので、学生は日本語国際センターに滞在しながら、早稲田大学大学院日本語教育研究科で日本の大学院教育を体験した他、研究者との交流や資料の収集を行った。

3.6　修士論文の作成

本課程の特徴である修論作成の過程について述べる。本課程では、１年目にセンターで授業を受講している間に学生は修論のテーマを決定し、研究計画を策定する[(3)]。学生１名につき中国側・日本側計２名の教員が指導を担当する。

２年目の９月から学生は元の職場に復帰して、そこで実際に教育を行いながら研究用データを収集し、修論を執筆する。２年目からは中国側指導教員による電子メール等を利用した遠隔指導が中心となるが、２年目の１月と８月にセンターで３日間の集中指導が行われ、その際は日本側指導教員も国際交流基金の派遣で参加した。集中指導への参加は修論提出の要件となる。内容は中間発表（進捗状況報告）と個別指導で、そこでの指導を参考に学生は続けて修論作成を行う。

３年目の12月に学生は中国側指導教員に草稿を提出し、内容面の指導を受ける。学生はその修正を経たものを３月に日本側指導教員に郵送し、日本語のネイティブチェックを受ける。そして、４月にセンターに最終稿を提出し、６月に修論審査（論文審査と口頭試問）が行われる。

４．成果と課題

4.1　現職日本語教師の学位取得

表１のように、全４期の入学者32名のうち、2007年９月現在学位を取得したものは23名で、入学者の約７割となっている。中国の同種のコースの学位取得率と比較する必要もあるが、ほぼ全員が初めて取り組んだ日本語教育研究の分野において７割の学生が学位を取得したことは、相応の評価をしてよいだろう。

以下、学位取得に至らなかった８名（４期生１名については未定）の事情について述べる[(4)]。

まず、本課程の修了の要件である外国語統一試験の存在がある。中国では大学院レベルの学位取得において外国語能力が重視されているが、特に大学間格差が大きい在職修士課程におい

ては、この外国語試験（受験回数制限あり）によってその質を保証しており、一説には合格率を３～４割程度に押さえているとも言われている。本課程の学生は、もともと日本語専攻で英語その他の外国語の学習経験が不十分なものが多く、多くの学生にとってこの外国語試験が難関となり、実際に修論は完成させながら、外国語試験不合格のために学位を取得できなかった学生が４名いた。

次に、中退者４名の存在であるが、本課程のような現職者を対象とし、遠隔指導を伴うコースでは、ある程度はやむを得ないと考える。このうち１名は他分野の研究を目的とした日本留学で、１名は家庭の事情により、コース半ばで中退したもので、最終的に修論を完成できなかったための中退は残りの２名のみであった。

なお、本課程で学位を取得した学生の中には、所属機関で昇格したり、博士課程への進学を希望・実現したりするものも出てきており、今後の発展を期待したい。

4.2　日本語教育研究への貢献

最初に述べたように、本課程は中国で初めての本格的な日本語教育研究者養成をめざした修士コースと位置づけられる。また、現職の日本語教師を対象とした点でも特徴がある。以下、中国の日本語教育の発展に対する貢献と今後の課題について述べる。

⑴　現職教師による実証的日本語教育研究の導入

本課程設立以前の中国の日本語教育研究は、日本語の言語的・文化的側面を取り上げたものが中心で、教育方法については教師の経験にもとづいた初歩的な実践報告が多かった。本課程において、現職教師である学生が自身の教育現場でデータを収集し、言語教育理論を踏まえた実証的な教育研究を行ったことは、今後の中国の日本語教育研究にも影響を与えていくと考えられる。修了生の中には全国規模の学会で研究成果を発信するものが出てきており、今後も彼らの研究活動を支援していく必要がある。

⑵　日本語教育研究の基盤およびネットワークの構築

センターでは2005年９月から、本課程を発展解消する形で正規の大学院修士課程に日本語教育研究コースが設立された。新コースは現職教師だけでなく教授経験のない学部卒業生も対象とするものだが、本課程がセンターにおける日本語教育研究の基盤を整備したと言うことができる。

また、センターでは本課程の設立に伴って日本語教育研究室が設置されたが、そこでは学生の教育だけではなく、外部に向けての研究会や研究プロジェクト[5]などの活動が活発に行われ、すでに中国における日本語教育研究の中心的な存在となりつつある。その背景には、本課程の授業や指導で他大学の教員の協力を求めたことがあり、その後も日本語教育の方法論に関心を持つ研究者がセンターに集まり、新たな共同プロジェクトを立ち上げている[6]。また、日本側

派遣教員の中にもセンターの活動に関心を持ち、引き続き協力を行うものが少なくない。本課程で培われた中日の研究者のネットワークと協働体制がセンターの日本語教育研究を支えている。

今後の課題としては、センターの日本語教育研究の成果を外部に向けてさらに発信していくことと、現在は北京市内の大学が中心の研究者のネットワークをさらに拡大することが挙げられる。

5．おわりに

以上、北京日本学研究センター在職日本語教師修士課程の実施状況について報告した。今後は、修了生に対する追跡調査や、修論の作成過程の詳しい分析を行い、本課程が中国における現職日本語教師向け修士コースとしてどのような役割を果たしたのかをさらに明らかにしていきたい。

〔注〕

(1)「大平学校」とセンターの教師教育については、篠崎・曹（2006abc）を参照されたい。

(2) 1期のカリキュラムは、横山（2002）を参照されたい。また、訪日研修以降の単位はない。

(3) 1年目の詳細は、篠崎・浜田（2005）を参照されたい。

(4) 2期の学位取得率が低くなっているが、これは2003年春に中国で猛威を振るったSARS（重症急性呼吸器症候群）の影響が考えられる。当時北京では全ての大学が閉鎖され、日本側教員も緊急一時帰国したが、コースとしては学生が修論の研究計画を策定する重要な時期に当たり、その後の研究に影響を与えたことは否めない。

(5) 日本語教育研究室の研究プロジェクト（国際交流基金助成）としては、以下のものがある。
「中国の日本語教育における主幹科目『総合日本語（精読）』に関する総合研究」（2002～2004年度）
「中国の日本語教育のための新しい教材像に関する研究」（2005年度）

(6) 日本語教育研究室では前述の研究プロジェクトの成果をもとに、2006年度から北京市内の4大学と共同で大学日本語専攻1・2年生用科目のシリーズ教材を作成する教材制作プロジェクトを立ち上げている。詳細は曹（2007）を参照されたい。

〔参考文献〕

篠崎摂子・曹大峰（2006a）「中国における非母語話者日本語教師教育の展開―『大平学校』と北京日本学研究センター―」『国際交流基金日本語教育紀要』2号、135-140

――（2006b）「中国における非母語話者日本語教師教育の質的変化―『大平学校』と北京日本学研究センター(2)―」『日本学研究』16、134-141、北京日本学研究センター

――（2006c）「中国における非母語話者日本語教師教育の質的変化―『大平学校』と北京日本学研究センターにおける実践から―」第32回日本言語文化研究会発表要旨（日本言語文化学研究会『言語文化と日本語教育』32号、105-108）

篠崎摂子・浜田麻里（2005）「非母語話者教師の日本語教育研究における研究課題の設定過程について―北京日本学研究センター在職日本語教師修士コースの場合―」『国際交流基金日本語教育紀要』１号、69-83

曹大峰（2007）「中国における日本語教科書編集―歩み・現状・課題―」日本言語文化学研究会特別講演会資料〈http://jsl2.li.ocha.ac.jp/genbun/soppt.html〉2007年10月13日参照

横山紀子（2002）「北京日本学研究センター・在職修士課程日本語教師研修コースについて」『日本語教育通信』43号、８-10、国際交流基金日本語国際センター

〔Summary〕
A Draft as Medium in Composition by Japanese Learners

ISHIGE Junko

This study examined whether learners use drafts in the process of composition, and if so, what type of draft in particular is used. The results revealed that the majority of learners use drafts; however, it was also revealed that some learners do not use drafts even if their level is high. Three different types of drafts were extracted from learner works. Type1 was a draft in which important ideas for the composition as a whole were simply written. Some learners used the type1 draft, with higher level learners using it than the lower level learners. Type2 was a draft written only for the purpose of confirming vocabulary and grammar. Type3 was a draft that was almost identical to the final composition. Most learners used the type3 draft, with the lower level learners using it more than the higher level learners.

The tense change in “YODA” “RASHII” seen in the conversational sentences of the novel and narrative writing: From the viewpoint of the person making the utterance and the time of the utterance

ONOZAWA Yoshie

This paper considers “YODA” “RASHII” seen in the conversational sentences of the novel and narrative writing. Focusing the attention on the person making the utterance and the reference axis of the time of the utterance when each text shows “YODATTA” “RASHIKATTA,” it brings out that the state of tense change is different in every text.

In conclusion, text change is related to the reference axis of the time of the utterance. Text that has absolute position in the reference axis of the time of the utterance, such as the future, the present or the past, tense change is impossible. However, in the case that text does not have absolute position in the reference axis of the time of the utterance, tense change is possible.

Examining a Teacher-Training Program for Indonesian High School Teachers of Japanese: Conclusions Drawn from a Survey of the Teacher Beliefs about Language Learning in West and East Java

OBARA Akiko, KURIHARA Akemi

This paper aims at improving the Japan Foundation Jakarta's teacher training program for Indonesian high school teachers of Japanese by reporting on the results of a survey conducted on teacher beliefs about language learning in West and East Java.

The results of the survey show that Indonesian teachers currently believe it is important that language programs be communication-focused, but that their actual teaching styles tend to be more grammar-based. In other words, their image of "communication-focused" is not well-defined, which casts doubt on their actual command of "communication-focused teaching methods."

As a result, we suggest the following refinements to the teacher training program: 1) reinforce the theory behind the teaching methods and dedicate time for deliberation on ways of connecting it with classroom activity; 2) provide opportunities for trainees to experience actual communication-focused Japanese language classes and then relate their experiences to actual classroom practice.

A Review of Practice Reports covering a Decade of Japanese Language Programs for Specific Purposes

HABUTO Sono, UEDA Kazuko

This report attempts a review and examination of more than 30 studies on Japanese language education practices which have been conducted by language education specialists at The Japan Foundation, Japanese language education, Kansai over the last decade.

The findings are elaborated as follows:

- Elective subjects should be offered to promote learning by giving learners the opportunity to manage their learning.
- Arrange subjects to reduce learner load.
- Conduct learning activities that make use of the specific backgrounds of learners.
- Provide profession-related activities such as '*practice*' in a more authentic field and support learners.

Authors also refer to the importance of longitudinal and continuous studies on diversified educational practices. It is possible to foster teacher's professional ability, such as prompt judgment in daily situation, through reflecting one's work place.

要　旨

An Examination of "ANIME & MANGA": Regional Information Overseas and Japanese-Language Materials

KUMANO Nanae, HIROKAGA Masayo

"ANIME & MANGA" has become one of the biggest reasons for learners to enter into Japanese-language learning. But, do we know how far and deep "ANIME & MANGA" has reached into each region overseas, and how can we make good use of the popularity of "ANIME & MANGA" for Japanese-Language education? The Japan Foundation, Japanese-Language Institute, Kansai has started to explore the possibility of supporting Japanese-Language learners utilizing "ANIME & MANGA" in Japanese-Language education. As a basic research we have conducted information collection and interviews with students from various regions. This is a progress report of regional information of "ANIME & MANGA" overseas, existing Japanese-Language materials and Web-sites utilizing "ANIME & MANGA."

Toward a Vocabulary List for the New Japanese Language Proficiency Test

OSHIO Kazumi, AKIMOTO Miharu, TAKEDA Akiko, ABE Yoko, TAKANASHI Miho, YANAGISAWA Yoshiaki, IWAMOTO Ryuichi, ISHIGE Junko

The Japan Foundation and Japan Educational Exchanges and Services inaugurated an "Examination Committee on Improving Japanese Language Proficiency Test" in 2005, and have been conducting research on the New Test to be incorporated in 2009. There are various revisions to be made. This is an interim report as of September 2007, on the working of vocabulary list which has been made by the *kanji* and vocabulary list subdivision of the Test Content Specifications division.

The activities of the subdivision have been divided into four stages during these two years. The first stage is for decisions on the policy for composition and selection, and research on the database. The second stage is for the selection of vocabulary. The third stage is for discussion on the re-selection and description of vocabulary. The fourth stage is for the re-selection of vocabulary and for each level to be decided.

要　旨

Proposal Concerning the Training Evaluation System of the Japan Foundation, Japanese–Language Institute, Urawa

SHIBAHARA Tomoyo

This study examined the general theory of the evaluation system and the evaluation system for the training organization. As a result a proposal concerning the evaluation system at the Japanese–Language Institute, Urawa is presented. As it is necessary to show that the training program of the Institute is a public utility, and that the result of training is connected not to the individual but to "capacity building," it is proposed that "capacity building" be clarified as a mission of the training program, that the present training program be reorganized to express this strategy, and that a tool that draws out the participation of the organization that sends training participants be developed.

The CHIKARA Project: Development of Resources for Teaching Japanese at the Secondary Level in the UK

KIJIMA Hiromi, MURATA Harufumi

The United Kingdom has the largest number of learners of Japanese at the secondary level in Europe. Although the main goal for these secondary learners is the GCSE (General Certificate of Secondary Education) examinations, there is no course textbook for GCSE Japanese, and the curriculum and teaching materials vary from school to school. This situation has made it difficult for us at the Japan Foundation London Office to identify typical Japanese teaching practice in the UK, and has thus limited how effectively we can support secondary teachers.

The CHIKARA project was begun to facilitate the development of unique Japanese teaching resources for teachers to share, including syllabuses which are reorganized in accordance to GCSE specifications, and over 300 examples of teaching materials. These free resources are currently available on our website. In addition, we are now preparing teacher training sessions.

要　旨

Current Trends in Australian LOTE (Languages Other Than English) Programs and Support for Programs by The Japan Foundation, Sydney—Focus on the Intercultural Language Teaching and Learning Approach

Cathy JONAK, NEGISHI Wood Himiko, MATSUMOTO Koji

Recently, the importance of quality language education has been emphasized in Australian LOTE (Languages Other Than English) programs. To reflect this emphasis, the Intercultural Language Teaching and Learning approach has been proposed. This approach connects the learning of culture to the learning of language and linguistics, and sees all three as integrated and holistic. This approach is being emphasized because Australia is a multicultural country, and the aim of LOTE programs is not only the acquisition of a foreign language but the promotion of cognitive development, communication skills and intercultural understanding.

The Japan Foundation, Sydney is also taking up this approach in their professional development programs for Japanese language teachers. The most recent project is the development of teaching resources jointly with the Art Gallery of New South Wales in which the gallery's Japanese artworks are used to produce a multimedia resource based on the ILTL approach.

Curriculum Design for a Teaching Methodology Class for Non-Native Japanese Language Teachers

ABE Yoko, TSUBOYAMA Yumiko

The aim of this paper is to introduce the Japanese language teaching methodology class of the master's degree course. The class participants are non-native Japanese teachers who have basic knowledge and experience in teaching the Japanese language. The class aims to help participants tie together educational practices and theories, and to reflect on their teaching experience. The class is designed in order that participants may observe the process of accomplishing specified tasks objectively and carefully, and that they may acquire the perspective and methodology of analysis required to translate the facts observed into the process of accomplishing tasks.

Through the accomplishment of this process, participants learned to identify the problems of their own Japanese language courses considering diversified aspects, and to describe the problems concretely. In addition, they developed an ability to consider concrete ideas for the improvement ideas of their own courses.

Report on "The Wednesday Course" for Thai Teachers of the Japanese Language Conducted by The Japan Foundation, Bangkok: Collaborative Learning and Application to Teaching Practices

HATTA Naomi

This paper reports the practices and the outcome of "The Wednesday Courses" for Thai teachers of the Japanese language conducted by The Japan Foundation, Bangkok (JFBKK) for 2 and a half years. The courses aimed to develop the participants' professionalism as teachers, and to maintain and to improve their Japanese language proficiency. The author examined the papers submitted by the participants at the end of each course and found that participants learned with one another as teachers in spite of the diversity of their backgrounds and that they applied what they had learned during the courses to their own teaching practices.

A Report on Special Testing Arrangements for People with Developmental Dyslexia

UENO Kazuhiko, OOSUMI Atsuko

The Japan Foundation has been accommodating disabled applicants from oversea through non-standard testing arrangements. Over 500 examinees have taken the Japanese language Proficiency Test (JLPT) under special arrangements due to their disabilities, and the Japan Foundation has been successful in accommodating the majority of applicants with visual, hearing and physical disabilities. However, the foundation has been struggling to accommodate applicants with learning disabilities (LD) as their factors, mechanisms are not yet clarified.

Sakane, a researcher and Japanese language teacher said, "Japanese language teachers worry about whether or not it is right to deal with LD students as their disabilities are so varied"

This report focuses on developmental dyslexia, which is said to be a "core" disability within LD, and describes how the Japan Foundation carried out examinations in two cases. In these cases, reports on the examinees which were written by psychologist, including WAIS-III results, which are part of application form, are very useful Information about past experiences in making special arrangements are also useful.

所在地・連絡先一覧

国際交流基金本部

〒107-6021　東京都港区赤坂1-12-32　アーク森ビル20階、21階

日本語事業部　Fax：(03)5562-3498
企画調整課　Tel：(03)5562-3525
派遣・助成課　Tel：(03)5562-3524
試験課　Tel：(03)5562-3533
（日本語試験センター設立準備室）

日本語国際センター

〒330-0074　埼玉県さいたま市浦和区北浦和5-6-36

代表　Tel：(048)834-1180　Fax：(048)834-1170
総務課　Tel：(048)834-1181　Fax：(048)834-1170
研修事業課　Tel：(048)834-1182　Fax：(048)834-1170
制作事業課　Tel：(048)834-1183　Fax：(048)831-7846

関西国際センター

〒598-0093　大阪府泉南郡田尻町　りんくうポート北3-14

代表　Tel：(072)490-2600　Fax：(072)490-2800
総務課　Tel：(072)490-2601　Fax：(072)490-2801
研修事業課　Tel：(072)490-2602　Fax：(072)490-2801

海外事務所

●ソウル日本文化センター
The Japan Foundation, Seoul
Hungkuk Life Insurance Bldg. 3F, 226,
Sinmunno 1-ga, Jongno-gu Seoul 110-061,
Korea
Tel：82-2-397-2820
Fax：82-2-397-2830
URL：http://jpf.or.kr/

●北京日本文化センター
The Japan Foundation, Beijing
＃301, 3F Capital Tower Beijing,
No. 6 Jia Jianguomenwai Avenue, Chaoyang District,
Beijing, 100022, China
北京市朝陽区建国門外大街甲6号　凱徳大厦3階301
〒100022
Tel：86-10-8567-9511
Fax：86-10-8567-9075
URL：http://www.jpfbj.cn/

●ジャカルタ日本文化センター
The Japan Foundation, Jakarta
Summitmas I, 2-3F, Jalan Jenderal Sudirman,
Kav. 61-62 Jakarta Selatan 12190, Indonesia
Tel：62-21-520-1266
Fax：62-21-525-5159
URL：http://www.jpf.or.id

●東南アジア総局・バンコク日本文化センター
The Japan Foundation, Bangkok
Serm Mit Tower, 10F, 159 Sukhumvit 21
(Asoke Road) Bangkok 10110, Thailand
Tel：66-2-260-8560～64
Fax：66-2-260-8565
URL：http://www.jfbkk.or.th/

●マニラ事務所
The Japan Foundation, Manila
12th Floor, Pacific Star Building,
Sen. Gil. J. Puyat Ave. Ext., cor, Makati Ave.,
Makati, Metro Manila, The Philippines
Tel：63-2-811-6155～58
Fax：63-2-811-6153
URL：http://www.jfmo.org.ph/

●ニューデリー日本文化センター
The Japan Foundation, New Delhi
5-A, Ring Road
Lajpat Nagar-Ⅳ, New Delhi, 110024, India
Tel：91-11-2644-2967/8
Fax：91-11-2644-2969
URL：http://www.jfindia.org.in/home.htm

●トロント日本文化センター
The Japan Foundation, Toronto
131 Bloor Street West, Suite 213, Toronto,
Ontario, M5S 1R1, Canada
Tel：1-416-966-1600
Fax：1-416-966-9773
URL：http://www.japanfoundationcanada.org/

●ロサンゼルス事務所
The Japan Foundation, Los Angeles
333 South Grand Avenue, Suite 2250
Los Angeles, CA, 90071, U.S.A
Tel：1-213-621-2267
Fax：1-213-621-2590
URL：http://www.jflalc.org/

●サンパウロ日本文化センター
The Japan Foundation, São Paulo
Avenida Paulista 37, 2° andar CEP 01311-902,
São Paulo, SP, Brasil
Tel：55-11-3141-0843/0110
Fax：55-11-3266-3562
URL：http://www.fjsp.org.br/

●クアラルンプール日本文化センター
The Japan Foundation, Kuala Lumpur
Suite 30.01, Level 30, Menara Citibank,
165, Jalan Ampang, 50450 Kuala Lumpur,
Malaysia
Tel：60-3-2161-2104
Fax：60-3-2161-2344
URL：http://www.jfkl.org.my/

●シドニー日本文化センター
The Japan Foundation, Sydney
Shop 23, Level 1, Chifley Plaza,
2 Chifley Square, Sydney, NSW 2000,
Australia
Tel：61-2-8239-0077
Fax：61-2-9222-2169
URL：http://www.jpf.org.au/

●ニューヨーク事務所
The Japan Foundation, New York
152 West 57th Street, 17F, New York,
NY 10019, U.S.A.
Tel：1-212-489-0299
Fax：1-212-489-0409
URL：http://www.jfny.org/

●メキシコ事務所
The Japan Foundation, Mexico
Ejército Nacional # 418 2°. Piso,
Col. Chapultepec Morales, C.P. 11570, México,
D.F., México
Tel：52-55-5254-8506
Fax：52-55-5254-8521
URL：http://www.fjmex.org

●ローマ日本文化会館
The Japan Cultural Institute in Rome
(The Japan Foundation)
Via Antonio Gramsci 74, 00197 Roma, Italia
Tel：39-06-322-4754/94
Fax：39-06-322-2165
URL：http://www.jfroma.it/

●ロンドン事務所
The Japan Foundation, London
Russell Square House, 10–12 Russell Square,
London WC1B　5EH, U.K.
Tel：44–20–7436–6695
Fax：44–20–7323–4888
URL：http://www.jpf.org.uk/

●パリ日本文化会館
The Japan Cultural Institute in Paris
（The Japan Foundation）
101 bis, quai Branly, 75740 Paris Cedex 15, France
Tel：33–1–44–37–95–00
Fax：33–1–44–37–95–15
URL：http://www.jpf.go.jp/mcjp/

●カイロ事務所
The Japan Foundation, Cairo
Cairo Center Building 5F,
2 Abdel Kader Hamza Street
Garden City, Cairo, Arab Republic of Egypt
Tel：20–2–2794–9431/9719
Fax：20–2–2794–9085
URL：http://www.jfcairo.org/

●ケルン日本文化会館
The Japan Cultural Institute in Cologne
（The Japan Foundation）
Universitätsstraße 98, 50674 Köln,
Bundesrepublik Deutschland（Germany）
Tel：49–221–9405580
Fax：49–221–9405589
URL：http://www.jki.de/

●ブダペスト事務所
The Japan Foundation, Budapest
Oktogon Haz　2F, 1062 Budapest,
Aradi utca　8–10, Hungary
Tel：36–1–214–0775/6
Fax：36–1–214–0778
URL：http://www.jfbp.org.hu/

日本語グループ組織図（2007年度）

日本語グループ

日本語事業部

企画調整課

日本語事業グループ全体の総合調整
海外の日本語教育についての調査および出版物･HPによる情報の発信
日本語教育についての国際シンポジウム、弁論大会等の開催
海外日本語教育を支援する国内のNGOの事業に対する助成　　等

派遣・助成課

海外の日本語教育機関等への専門家の長期派遣
巡回セミナー等専門家の短期派遣
海外の日本語講座が採用する現地講師の謝金・給与助成
海外における日本語弁論大会開催に対する助成
海外日本語教育ネットワーク形成助成（教師会活動等）　　等

試験課（日本語試験センター設立準備室）

日本語能力試験
年少者インターネット試験
各国の日本語試験に対する支援

日本語国際センター

総務課

日本語国際センターの運営・管理業務

研修事業課

海外日本語教師研修（短期・長期・在外邦人）
海外日本語教師上級研修
国・地域別日本語教師研修
日本語教育指導者養成プログラム（修士・博士コース）
全国JET日本語教授法研修　　等

制作事業課

日本語教育フェローシップ
日本語教材自主制作
日本語教材制作助成
日本語教材寄贈
日本語国際センター図書館運営

関西国際センター

総務課

関西国際センターの運営・管理業務

研修事業課

専門別日本語研修（外交官・公務員・司書・研究者・大学院生）
日本語学習者訪日研修（一般・大学生・高校生）
地域交流研修
関西国際センター図書館運営

編　集　委　員

玉　村　文　郎　　同志社大学文学部名誉教授
岡　崎　敏　雄　　筑波大学人文社会科学研究科教授
有　馬　淳　一　　日本語事業部日本語試験センター設立準備室研究員
坪　山　由美子　　日本語国際センター専任講師
長　坂　水　晶　　日本語国際センター専任講師
熊　野　七　絵　　関西国際センター日本語教育専門員
（太字は委員長）

執　筆　者　一　覧

・日本語事業部日本語試験センター設立準備室　研究員
　石　毛　順　子　　岩　元　隆　一　　大　隅　敦　子
　小野澤　佳　恵
　日本語能力試験の改善に関する検討会　委員
　秋　元　美　晴　　高　梨　美　穂　　武　田　明　子
　柳　澤　好　昭
　日本語能力試験企画小委員会　受験特別措置部会　委員
　上　野　一　彦

・日本語国際センター　専任講師
　阿　部　洋　子　　押　尾　和　美　　篠　崎　摂　子
　柴　原　智　代　　坪　山　由美子　　八　田　直　美

・関西国際センター　日本語教育専門員
　上　田　和　子　　熊　野　七　絵　　田　中　哲　哉
　羽　太　　園　　廣　利　正　代
　非常勤講師
　嶋　本　圭　子　　角　南　北　斗　　前　田　純　子

・国際交流基金派遣日本語教育専門家
　小　原　亜紀子　（インドネシア・西ジャワ州）
　来　嶋　洋　美　（ロンドン事務所）
　栗　原　明　美　（インドネシア・ジャボデタベック地区）
　松　本　剛　次　（シドニー日本文化センター）

・国際交流基金海外事務所　専任講師
　キャシー　ジョナック（シドニー日本文化センター）
　根岸　ウッド　日実子（シドニー日本文化センター）

・国際交流基金海外事務所　職員
　村　田　春　文　（ロンドン事務所）

・その他
　曹　　大　峰　（北京日本学研究センター副主任（教授））

（所属別50音順）

国際交流基金日本語教育紀要　第４号

編集・発行＝独立行政法人 国際交流基金
〒330-0074　埼玉県さいたま市浦和区北浦和５－３－36
日本語国際センター制作事業課　電話　048-834-1183
FAX　048-831-7846

印　刷＝2008年３月17日
発行日＝2008年３月17日

©2008 The Japan Foundation

無断転載を禁じます。