北海学園大学

日本語教員養成課程

『報告書』第２号

北海学園大学
2016 年 3 月

北海学園大学日本語教員養成課程報告書　第２号

テーマ：

「北海学園大学日本語教育研究会」について

人文学部教授・日本語教員養成課程委員長　**中川かず子**

人文学部の発足から今年で 24 年目、日本語教員養成課程が設置されて 18 年目に入ります。昨年『日本語教員養成課程報告書』（以下、『報告書』）の第１号を刊行し、その中でこれまでの課程の歩みと修了生の状況を紹介しています。すでに第１号で示した通り、修了生は 700 人以上になります。日本語教師として国内外の日本語教育機関で活躍する卒業生もいる一方で、教師以外の職に就きながらも日本語・日本語教育の研究は継続したいという卒業生もいます。こうした卒業生に研究と情報交流の機会を確保しようと、平成 20 年（2008 年）に北海学園大学日本語教育研究会（以下、研究会）を立ち上げました。

課程を修了した学部生、大学院生、国内、海外の現職日本語教師（卒業生）、本学教員の約 30 名ほどの賛同者を得て、研究会が発足しました。研究会設立の契機となったのが、設立の前年（2007 年）11 月に開催された、人文学部と日本カナダ学会北海道支部との共同企画によるシンポジウム「多文化社会カナダにおける日本語教育」でした。カナダ・ビクトリア大学の野呂博子准教授（当時）の基調講演に続き、４名の本学卒業生がイギリス、中国、タイ、カンボジアにおける日本語教育について実践的な報告を行ないました。そのシンポジウムが大きな刺激となり、教育・研究と人的交流の場の必要性から研究会設立の要望が出てきたのです。ただ、こうした研究会は設立させても継続、発展させることは容易ではなく、会員の研究会活動への積極的な参加と継続への強い意志が求められます。実際、海外の会員は研究会誌への論文投稿は可能ですが、例会に参加することはできません。それでも、研究会が８年目に入ったことは、会を支える運営委員の方々の協力があってこそだと考えています。現在も規模は比較的小さな研究会のままですが、毎年４月に行われる総会で運営会員とその役割分担を決め、シンポジウム、個別発表会、会誌発行といった活動を続けています。

研究会誌については、第１号、第２号、第３号、第４・５合併号までは 100 頁ほどの製本にしていましたが、会費で印刷費を賄うのが厳しくなったため、第６・７合併号から電子版の Web-Journal として体裁を整えています。現在、４月の第８号の発行を目指しているところです。会誌の投稿規程や内容については本研究会 HP（http://www.hgu.jpn.org）上に掲載されています。

人文学部や日本語教員養成課程で日本語学、日本語教育学、あるいは関連科目に関心をもち、さらに研究を深めたいという方々、あるいは日本語教師として現場に直結する実践研究に興味をもつようになった方々はいつでも入会できます。研究会の今後の発展のためにさらに内外の関係者とも連携し、研究交流を深めていきたいと思います。

関係各位のご協力をよろしくお願い申し上げます。

研究会の今後の展望、学部・大学院の日本語・日本語教育研究について

人文学部教授　菅　　泰雄

北海学園大学日本語教育研究会は、年に5回程度研究会を開き、本学の日本語教員養成課程修了者や大学院で日本語教育を専攻した現職の日本語教師を中心に、実践報告、日本語学習者の母語との対照研究の成果の発表が行われ、活発に討議されている。

学部・大学で日本語教育の基礎を学んだといっても、スタート地点に立ったに過ぎず、絶えず自らの教育能力を高めるためには、日々研鑽を積んでいかなければならないことは言うまでもない。

日本語教育の現場に入って始めて出会う数々の問題は、多くの教師にとって共通したものである。他の教師はどのように対処しているか、その点で、実践報告からは多くのヒントが得られる。また、対照研究や日本語を分析した研究報告は、忙しい日々をおくる日本語教師にとって、その能力向上の上で大きな刺激になるであろう。

参加者の顔ぶれは、活躍している会員が札幌に限らず、全国、全世界に及んでいるため限られた会員に限られてしまうのはやむを得ないところであろう。それを補うものとして、同研究会の発行する研究会誌の存在は大きいといえよう。また、同窓としての絆を深める意味でもその存在価値は大きい。

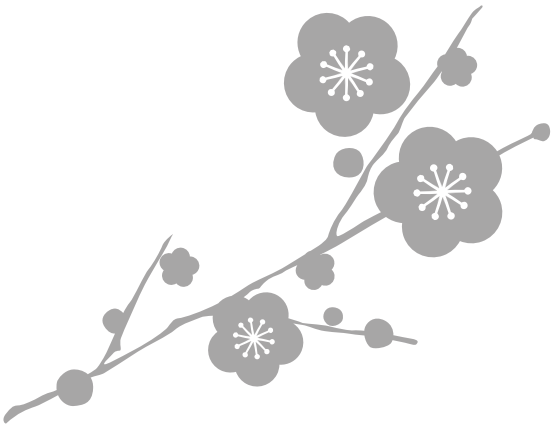
学部の学生の中には、ボランティアの形で現場と関わりを持っている学生もいる。日本語教員養成課程に登録する学生は、毎年かなりの数にのぼるが、修了者は60名程度である。この数が多いか少ないか、評価は分かれるかもしれないが、特に日本文化学科の場合、養成課程の科目と卒業に必要な科目が重なっており、課程修了のために別に修得する単位が必要ないこともあり、とりあえず登録しておこうという学生が多いという実情を考える必要があろう。一方で、日本語教師を目指して、入学してくる学生も少なからず存在するのは、心強い限りである。

最近、日本語教育の研究テーマに「動機付け」に関するものが目立つが、養成課程の学生にとって動機付けの最大のものは、何と言っても「現場」を体験することである。新カリキュラムの展開で16年度初めて「日本語教育特別演習」が開設される。これは海外、または国内の日本語教育の現場に出向き、体験的な学習を通して教育実践能力を身に付けることを目的とした科目である。国語などの教職課程で行われている「教育実習」を体験して、教師になる意志がさらに強固なものとなり、その後の学習に好影響を与える例をみると、日本語教員養成においても、その成果が大いに期待される。3年生以上を対象にした科目であるため、それまでの動機付けをどうするかという問題が残る。

課程の必修科目の一つに、「日本語学概論Ⅰ・Ⅱ」がある。まだ、現場経験のない1年生にとってこの科目を学ぶことが将来どのように役立つのかを認識させるのは難しい。とりあえず、無意識

に使っている日本語であるが、「日本語を知ってはいるが、日本語については知っていない」ことを自覚させるのが、第一であると考えている。また、実利的な面から言えば、「日本語教育能力検定試験」の問題に早いうちに触れさせ、合格に必要な知識獲得に必須なものであることを理解させることが大事ではないか。この試験対策を念頭にした「日本語教育演習」も３年生対象に開設されているが、この科目を有効なものにするためにも、初年度の教育が大切であると考えている。

16 年の３月、中川教授のお誘いを受け、中国雲南省昆明市にある雲南大学滇池学院で開かれた「第１回中日国際日本語教育研究大会」で講演する機会があり、当地の日本語教師、学生たちの熱心な姿を目の当たりにし、大いに刺激を受けた。同時に、日本語教師の研修の意欲に応える必要性も感じた。「雲南日本語研究会」設立に向け、その準備会が設立されている。ごく近い将来「雲南日本語研究会」が発足するであろう。本研究会との積極的な交流が望まれる。



北海学園大学日本語教育研究会
活動記録

（2008 年以降の講演会、研究会、読書会等）

2010 年度文学研究科修士課程修了、本学非常勤講師　**須藤むつ子**

2008 年度

講演会
　日　時：2009 年 3 月 21 日（土）13 時半～15 時
　テーマ：「日韓対照研究のすすめ」（門脇誠一氏　北海道大学名誉教授）

2009 年度

第一回研究会
　日　時：2009 年 9 月 26 日（土）13 時半～15 時
　テーマ：「外来語の表記について」（徳永良次氏　北海学園大学教授）
第二回研究会
　日　時：2009 年 11 月 28 日（土）13 時半～15 時
　テーマ：「文化学習について」（森良太氏　北海学園大学非常勤講師）
講演会
　日　時：2010 年 3 月 27 日（土）13 時半～15 時
　テーマ：「留学生に対するアカデミックジャパニーズとは―北大、北海学園大学での実践」
（神谷順子氏　北海学園大学教授）

2010 年度

研究会
　日　時：2010 年 6 月 26 日（土）14 時半～16 時
　テーマ：「日本語学習者を対象にした聞き手反応の教育とその効果」
（歌代崇史氏　北海学園大学経済学部講師）
読書会
　日　時：2011 年 3 月 12 日（土）13 時～16 時　第一回
　課題図書：『質的研究方法ゼミナール―グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』
戈木クレイグヒル　滋子（編集）
講演会
　日　時：2011 年 3 月 19 日（土）13 時半～15 時
　テーマ：北海道方言の変容（菅　泰雄氏　北海学園大学教授）

2011 年度

読書会
第二回　2011 年 5 月 7 日（土）午後 1 時～4 時／第三回　2011 年 6 月 25 日（土）
第四回　2011 年 7 月 30 日（土）／第五回　2011 年 9 月 3 日（土）
課題図書：『質的研究方法ゼミナール―グラウンデッドセオリーアプローチを学ぶ』
戈木クレイグヒル　滋子（編集）

講演会（北海道日本語教育ネットワークとの共催）
日　時：2011 年 6 月 30 日（木）18 時～19 時半
テーマ：「カナダにおける日本語教育」
（金谷武洋氏　モントリオール大学東アジア研究所日本語科科長）

2012 年度

当該年度は本校にて開催された日本語教育学会秋季大会の準備のため前半は研究会の活動は行われなかった。

研究会
日　時：2012 年 12 月 26 日（水）15 時～16 時半
テーマ：「立命館アジア太平洋大学での留学生教育　グローバルプログラムの実践」
（小森千佳江氏　立命館アジア太平洋大学専任講師）

2013 年度

当該年度より、年に 4～5 回の定例研究会が行われるようになった。2010 年度より行われた読書会を経て、講師を立てる形式から、会員が持ち回りで発表者となり、ともに学び合う形での研究会という形式が定着した。

第一回研究会
日　時：2013 年 6 月 22 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「中国語と日本語の敬語に関する考察」（今野美香　北海学園大学非常勤講師）

第二回研究会
日　時：2013 年 8 月 3 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「北海学園大学 3 号館 2 階人文学演習室 A208ACTFL-OPI（口頭能力インタビュー試験）について」（佐藤公美　文学研究科修士課程 2 年）

第三回研究会
日　時：2013 年 9 月 28 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「中級レベルの会話教材について考える」（須藤むつ子　北海学園大学非常勤講師）

第四回研究会
日　時：2013 年 12 月 14 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「日本語教師に関するビリーブ調査」（小川ゆう紀　文学研究科修士課程 1 年）

第五回研究会
日　時：2014 年 2 月 1 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「中国の日本語学習現場における試験と評価の方法について」
（多田州一　瀋陽航空航天大学専任講師）

第六回研究会
日　時：2014 年 2 月 22 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「協働学習による読解授業の提案（ジグソーリーディングを中心に）」
（水谷圭子　北海道大学非常勤講師）

2014 年度

第一回研究会
日　時：2014 年 6 月 21 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「韓国における外国人政策の特徴と課題―明洞聖堂籠城事件からの学び―」
（山崎典子　人文学部卒業生）

第二回研究会
日　時：2014 年 10 月 4 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「日本語教育におけるビリーフ研究とその調査方法について」
（小川ゆう紀　文学研究科修士課程 2 年）

第三回研究会
日　時：12 月 20 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「中国語と日本語の補語について」（今野美香　北海学園大学非常勤講師）

第四回研究会
日　時：2015 年 2 月 28 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：『日本の敬語論』を読む　―ロドリゲスから現代までのいくつかの敬語論を通じて、日本の敬語とは何かを考える―（國岡洋亮　北海学園大学非常勤講師）

2015 年度

第一回研究会
日　時：2015 年 6 月 20 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「日本語音声と教師による学習支援―中国の大学生を対象とした教育実践―」
（鳥井俊祐　文学研究科研究生）

第二回研究会
日　時：2015 年 8 月 8 日（土）14 時～16 時
テーマ：「質的調査法の事例（カナダの地域日本語学校の役割―インタビュー調査）ほか」
【山森未央（文学研究科修士課程 2 年）、寺崎民記哉（同 1 年）】

第三回研究会
日　時：2015 年 12 月 5 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：日本語の複合動詞と中国語方向補語との対照研究
（今野美香　北海学園大学非常勤講師）

第四回研究会
日　時：2016 年 3 月 5 日（土）13 時半～15 時半
テーマ：「最近の日本語教育事情　～北海学園大学の事例を中心に～」
【森良太（北海学園大学非常勤講師）、須藤むつ子（同）】

研究会誌『北海学園大学日本語教育研究』の歩みと展望

研究会誌編集担当　**国岡　洋亮**
（2009 年度文学研究科修士課程修了、本学非常勤講師）

概　要

『北海学園大学日本語教育研究』は「北海学園大学日本語教育研究会」の機関誌として、2008 年に第 1 号が発行されました。

この研究会は北海学園大学の日本語教育養成および日本語教育に関わる教員、学生、院生らによって構成され、その研究成果を結集させた学術誌がこの『北海学園大学日本語教育研究』です。

本誌は、本学会員が日本語教育の研究や実践から得た成果を研究論文、あるいは実践報告として発表できる場であり、掲載された論文や報告を通じて、会員が多くの知識や情報を共有することによって、日本語教育の発展に資することを目ざしています。

発行形態～印刷媒体から電子化へ

本誌は、第 1 号から第 4・5 合併号までは印刷媒体による発行でしたが、2015 年発行の第 6・7 合併号からは電子版による発行となりました。

印刷媒体から電子化することによって、投稿から発行までの編集作業の短縮化がなされ、より円滑な発行を実現することが可能となりました。さらに、発行コストの点でも有利なため、会費の値下げが可能となり、学生や院生がより参加しやすい環境につながりました。

基本方針

本誌は、論文掲載誌としての厳格な査読があることを基本方針としていますが、これは印刷から電子化へと発行媒体が変化しても変わることありません。一方、実践報告や研究ノートなどでは、学生や教育現場で活躍している卒業生が投稿しやすいように、教育的な配慮をしながら査読を行っています。さらに、講演記録や活動報告なども含めて、本誌によって、会員が新たな情報や知識を取り入れ共有し、お互いに切磋琢磨することで、会の活動の活発化につながることが期待されます。

展　望

これまでの本誌の論文形式は、各号の総目次にあるように、主に研究論文、研究ノート、講演記録という種類に分類できます。さらに、研究論文のテーマを研究分野ごとに分類すると、日本語学、教育学、応用言語学、文化学といった広い領域に渡っていますが、こうした広い研究領域を対象とするのは日本語教育の特徴でもあります。また、実践報告や調査報告については、社会情勢の変化に対応しながら日本語教育に携わっている者にとって、実践的な情報をもたらす内容となっています。この『北海学園大学日本語教育研究』は、厳格な査読があることを基本方針としながら、専門分化した学術誌とは異なり、日本語教育に関する学際的な論文や実践的、実験的な新しい試みを発表できる場でもあります。積極的な投稿によって、本誌が日本語教育の発展に寄与できることが期待されます。

『北海学園大学日本語教育研究』第１号～第６・７合併号までの内容（目次）

第１号

（巻頭の辞）

○北海学園大学日本語教育研究会設立にあたって　中川かず子

（論文）

○初級日本語教科書に見る言語教育観　―近代以降の英語教育、日本語教育からの考察―　中川かず子

○大学と地域リソースの融合による留学生の日本語学習デザイン
―「学習力」養成を目指したテーマ探求学習の実践―　神谷　順子

○日本語教師、役割観の検証　― Nvivo を用いた質的調査から見えてきたもの―　山田　智久

○高山寺蔵「英仁」自筆資料から見る漢字片仮名交り文の一類型　徳永　良次

（講演記録）

○多文化社会カナダの日本語教育　カナダ・ビクトリア大学准教授　野呂　博子

○謝罪表現に見られるポライトネスの方略　―レストランの場面で―　須藤　睦

○中国人教師と学習者の日本語学習に対するビリーフスと学習スタイル
―中国東北地方６大学の調査結果をもとに―　小森千佳江

○「満州国」朝鮮人における「国語」教育　―黒龍江省地域を中心に―　張　健華

（卒業論文要旨）

○表記がキャラクタを創り出す　―役割表記という手法―　管　芙美

第２号

（論文）

○タイ人日本語学習者のビリーフス　―スアンスナンタ・ラチャパット大学における調査から―　平川　俊助

○コミュニケーションを媒介とした「学習者主体」による言語文化学習理論の再検討
―細川論文を中心に―　森　良太

○表出しない「丁寧さ」を日本語学習者に伝える必要性について
―「丁寧さ」の論理に基づく日本語コミュニケーションに即して―　田中　岬

（研究ノート）

○韓国における日本語教材に見る受身表現　熊本　藤香

○韓国の国語教科書に見る「ことばと文化」学習の一考察　田之畑慶子
（講演記録）
日韓語対照研究のススメ　―類型論的視点から―　北海道大学名誉教授　門脇　誠一
（修士論文要旨）
○韓国の大学・大学院生における日本語学習者の言語行動
―ポライトネス理論の枠組みから　若狭　知里

第3号

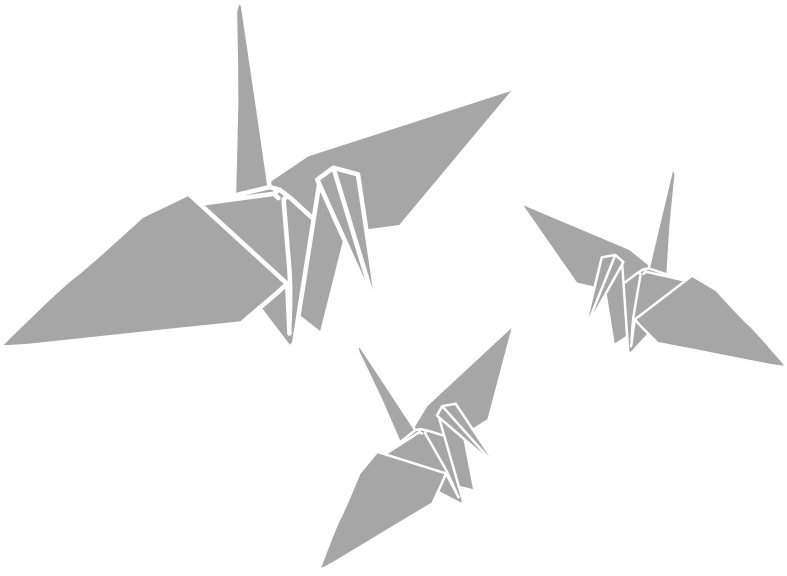
（研究論文）
○「学びにくい学生」と日本語教育支援　―個性の認識とその対応に向けて―　森　良太
○日本人中国語初級学習者による“在 zai”の誤用と「～ている」　工藤亜希子
（研究ノート）
○中国語と日本語の品詞概念の類似と相違　今野　美香
（教育実践報告）
○米国ノースイースタン大学夏期日本語・日本文化研修プログラム
―日本語講座における教育実践報告―　熊本　藤香、國岡　洋亮、須藤むつ子、中川かず子
（研究会発表記録（概要））
○日本語学習者を対象とした聞き手反応の教育とその効果　歌代　崇史
（修士論文要旨）
○専門学校における日本語教育のあり方　―シラバス構築に向けて―　須藤むつ子
○韓国人学習者の「日本語の受身文の習得」に関する研究　熊本　藤香
○韓国語における日本製外来語について　―野球用語を中心に―　安田　優子
○蒙疆政権における日本語教育について　韓　紅艶

第4・5合併号

（研究論文）
○中国語と日本語の敬語に関する考察　今野　美香
○日本語教科書、日本語文献におけるローマ字表記のあり方再考　中川かず子
○日本語学校における読解授業　―協働学習からの学び―　水谷　圭子
（研究ノート）
○中国における日本語教科書に見る授受表現　李　涵明
○感謝表現に関する日中の文化的違い　楊　紅敏
（卒業論文）
○あいづちの日韓比較　―テレビ番組の対談場面の分析から―　小川ゆう紀
○『ハリーポッターと賢者の石』から見るオノマトペ日英語比較　山森　未央
（実践報告）
○～韓国の現場から～　若狭　知里

第6・7合併号

（研究論文）
○日本語の複合動詞と中国語方向補語の対照研究（一）　今野　美香
○韓国人学習者の日本語教師に対するビリーフ
　―大学生への質問紙調査からの考察―　小川ゆう紀
○認知言語学に基づいた「トコロヲ」「トコロニ」「トコロデ」の教授法（試案）　平山　崇
（卒業論文）
○広告文に見る授受表現の考察　―通信販売の広告文の分析から―　佐野友里恵
（実践報告）
○カザフスタンの現場から　因　麻衣子
○中国の大学における日本語教育実践　―日本人教員の回顧と課題―　鳥井　俊祐



『北海学園大学日本語教育研究』からの抜粋、紹介（要約）

「学びにくい学生」と日本語教育支援 ―個性の認識とその対応へ向けて―（第3号、論文）

森　　良太

（2005年度文学研究科修士課程修了、本学非常勤講師）

日本語学習者の多様化に伴い、学習者に対する支援のあり方についてこれまで数々の議論がなされてきた。その多くは学習者の母語や母文化、社会的地位（学生、社会人）、年齢などといった学習者の文化的背景や言語運用に関するものであり、それらは教室場面での実践に大きく貢献してきたといえよう。しかし、近年はこのような学習者の属性のみならず、個人の持つ特性に着目した学習支援のあり方が必要とされるようになってきた。中でも、近年の多様化の新しい面としてその支援の必要性が注目されているものに学習障害（Learning Disorders）や注意欠陥／多動性障害（Attention Deficit/Hyperactivity Disorder）などの発達障害に関するものがある。これらの問題は、1990年代から日本の公教育の現場でも注目されるようになってきており、それは教育のみならず、医療、児童の発達心理等の分野でも数々の実証研究がなされてきている。しかし、日本語教育におけるこれらの調査研究はいまだ十分になされているとはいえない。そこで本稿では、個性としての学習障害とはいかなるものか、そして、公教育における特別支援教育のシステムを概観し、その対策を分析することで日本語教育におけるシステム構築の可能性を思慮し、また、日本語学校等での留学生教育の現状をふまえ、今後の実践における対応の可能性を模索した。

本稿執筆にあたり札幌市内、または近郊にある大学、日本語学校の教師の方々にLDをはじめとする発達障害とその認知、対応に関するアンケートや一部それに付随するインタビューを依頼した。協力いただいた方々の中には学校運営に携わっている専任教員もおり、彼らによると、入学時に学生がLDやADHDをはじめとする何らかの発達障害を持つことを事前に把握できるケースは稀だという。また、学生自身が日本語学校、あるいは大学へ入学するにあたり、事前に何らかの発達障害の症状を持つことを認識しているケースも同様である。母国の教育政策や学校単位での対策も一定ではないことから、仮に何らかの発達障害を持っていたとしても発見されずに就学課程を終えるケースもあると考えられる。さらに、LDやADHDは学校での様子だけではなく学外での私生活を含めた総合的な判断が必要とされるが、現行の入試制度や留学という状況下では、当該学習者の家族や出身校の教員と事前に連絡を取り、当該学習者についての十分な情報が得られるという機会がほとんど用意されていない。そのような条件においては日常的な様子を知る手段がほとんどなく、受け入れ時にLDやADHDに関する総合的な診断を下すのは困難である。また、入学試験

やそれに伴う面接時に受験者から何らかの申告がなければ、たとえ LD や ADHD の症状を持つ受験者であっても定型発達の受験者と同様の試験を受けることになるため、LD や ADHD の症状を持つ受験者はそこで不合格になっている可能性も高いという。このように現状では受験時、あるいは入学時に学校側が LD や ADHD を持つ受験者であるかどうかを知るのは極めて困難であり、そのため、日本語能力試験のような個別対応がなされる可能性も低いといえる。

また、専門的知識の習得機会の希少性に関して今回の調査では、実際の現場で授業を担当している教師の中で専門的な知識を学んだ経験があるといった回答はごく少数にとどまった。さらに、学習経験があると回答した教師の中でも、養成課程では概論的な知識にとどまり、具体的な支援方法については学んでいないという意見も見られた。このように、現場の教師の LD や ADHD などの発達障害に対する認知度は決して高くはないため、教師を養成する課程の中でその支援の具体的方法を学ぶ機会を確保することが重要となる。さらに専門家の配置など学校側にもそれを補填する何らかの対策が求められる。文部科学省の定める日本語教師養成のカリキュラム内容には LD についての学習項目が含まれているが、現状ではそれほど重視されていない。『日本語教育機関要覧 2010』でも、特に専門家の設置、教員の資格として LD、ADHD の専門性に関しては言及していないことからもそれは容易に推測できる。

今回の調査で寄せられた意見の中には実践における具体的な支援方法の確立の必要性を指摘する声が多くあり、中には過去に LD や ADHD のような症状を持つ学習者を指導した経験のある教師からの具体的な症例の記述も見られた。日本語教育における LD や ADHD の調査研究はいまだ十分になされているとはいえない。今後は他分野との連携も視野に入れ、日本語教育の立場から独自のシステム作りや支援方法の確立が必要とされる。

中国語と日本語の敬語に関する考察
（第４・５合併号、論文）

今野　美香
（北海学園大学非常勤講師）

中国語には、日本語のような文法体型を持った敬語システムが無い。しかしながら、儒教の経典の一つである『中庸』に、「礼儀三百、威儀三千」とあり、又、孔子が礼を説き、それが後世に与えた影響を考えると、礼儀に関する行動規範は存在していたはずである。本稿では、中国語の持つ「面子」の意味をキーワードに、日本語と中国における敬語に関して、比較考察をする。

敬語とは何であるのか。ここでは、南不二男の敬語理論とブラウンとレビンソンのポライトネス理論によるものに限定し、言語外行動や卑罵語・軽卑語等の所謂マイナスの敬語は扱わないこととする。

南不二男の挙げる敬語の特徴は、「①言語主体のなんらかの対象についての顧慮。②そうした顧慮には常に言語主体のなんらかの評価的な態度を伴っている。③そうした顧慮は、評価態度に基づくなんらかの対象についての扱い方の違いがあり、その扱い方の違いを反映した表現の使い分けがある。」である。又、ブラウンとレビンソンのポライトネス理論は、「円滑な人間関係を確立・維持するための言語行動」と定義（宇佐美まゆみ）される語用論の概念であり、その中核となるのは「フェイス」の理論である。そこに中国語の「面子」の概念と通じるものを見ることができる。

中国語における「面子」とは如何なるものであるのか。『民間文学作品選』に、朱元璋とその旧友二人に関する逸話がある。朱元璋が明の皇帝になった後、旧友の一人は朱元璋の「面子」を保つために言葉を選んで昔話をして高官となり、別のもう一人は、同じ内容を言葉を選ばずに話したために、朱元璋の「面子」を潰し死刑になる。その他、幾つかの事例から、中国語に語用論的敬語が存在していたことが分かる。

では、中国語における「面子」とブラウン・レビンソンのポライトネス理論における「フェイス」は同義なのか。「個人の対面を傷つけない」という根底的な意味では共通する概念があるが、中国語における「面子」には更に官僚体制が培った個人の尊厳と誇りを守る側面があった（藤堂明保）。そこで、清朝滅亡と共に官僚体制が崩壊するのに伴い、「面子」を守るためにあった中国語の敬語は使われなくなっていく。更に同時期に「五・四新文化運動」「白話文運動」が起き、知識人の間で培われてきた文言は下火となり、儒教を規定とした価値観が完全に崩壊し、それを元に培われてきた敬語使用は衰退した。しかし、現代においては、儒教が再評価され、敬語使用が復活してきた感がある。

次に日本語における中国語由来の敬語表現を見てみたい。その歴史は古く、『万葉集』に「芳旨」「芳藻」「玉体」「拝読」等、尊敬や謙譲を表す漢語調の敬語を見ることができる。春日和夫は「具体的行動を示す漢語と、抽象的敬状を表す日本語の間には、一線を画すべき」と述べており、その使用例を見ると、日本語における漢語調敬語は「謹啓」「謹上」など、書簡文における抽象的意味を表す用例が多い傾向にある。

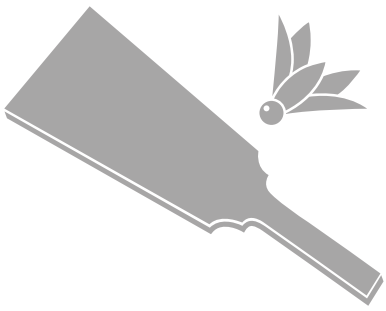
その他、中国語由来の敬語が日本語の中でパターン化し、本来の意味とは異なる使われ方をされ

るようになったものもある。

彭国躍、辻村敏樹は、日本語の名詞に「お」をつけ「お～」とする敬語と、中国語の名詞に「大」をつけ「大～」にして尊敬を表す敬語に通じるものがあると指摘している。『紫式部日記』には「御読経」「御前」等、「御＋名詞」の形を随所に見ることができるが、いずれも皇族・摂関家等貴人に関する事例に使っており、尊敬の意味を表していると思われる。一方、中国語では「御～」は皇帝に関するものにしか使われない。それが日本では、皇族やそれに類する貴人に関して使われ始め、女房言葉として定着し、江戸時代の女性の教訓書である『女重宝記』に「よろづの詞におともじとをつけてやはらかなるべし」とあることから、女言葉として一般化したと見て取れる。現代日本語の「お～」には、尊敬、謙譲、美化の三種類の用法があるが、それは中国語の「御～」・「大～」の融合と日本語における発展よって生じたものであると考えられる。

又、明治以降の言文一致運動で使用は減ったものの、一部で使われ続けている「候文」や江戸時代までは多く使用されていた「似非漢文候文」に見られる「相～」も中国由来の敬語が日本語でパターン化されたものである。「相～」は、元々中国語で代名詞を避けるために動詞の前に置き、他動詞的な目的語を省略するために用いられていたが、それが転じて敬語としても使用されるようになった。つまり中国語では「相＋動詞（＋省略された目的語）の形を取る。それが日本の書簡文では「相成り申し候」（候文）、「相成申候」（似非漢文候文）、と主に文末の動詞の前に用いられることで敬意を表しており、「省略された目的語」を見ることはできない。

日本語に見られる中国語由来の敬語は、使われ始められた当初は、その元来の意味を持っていたが、日本語には敬語を表すパターンを作る機能があるため、そのパターンに組み込まれ、その意味は薄れていきながらも、日本語として新しい意味を獲得し使われ続けられていると考えられる。



韓国における日本語教材と受身表現
（第２号、研究ノート）

熊本　藤香
（2010 年度文学研究科修士課程修了）

韓国の日本語学習者は国際交流基金（2006）の「2006 年海外日本語教育機関調査結果」によれば約 91 万人（910,957 人）で、海外の日本語学習者数約 298 万人（2,979,820 人）の 30％を占めている。そのほとんどが中学・高校などの初等教育機関の学習者である。韓国語と日本語は文法的な類似点が多く、韓国人が日本語を学習すること、また日本人が韓国語を学習するのは他の言語に比べて容易だと言われている。しかしその共通性ゆえに細かな表現や意味の違いを見逃してしまうこともあり、韓国人日本語学習者が日本語を学ぶ際に習得が困難なもののひとつに受身表現がある。許（1999）によると話しことばでは日本語は韓国語より受身表現の使用率が高いということが明らかにされている。韓国人は普段、受身表現をあまり使用しないので日本語でなかなか使えるようにならないのか、誰を中心に話すのかという視点が日本人と韓国人では違うからか、受身表現を使用しなくても他の表現を使って自分の意志を伝えられるのでわざわざ複雑な表現を覚えようとしないなど、原因は様々だ。

このような問題がある中、韓国の日本語教育現場で実際に使用されている教材において受身表現がどのように指導されているかについて日本語教材の考察・分析を試みようと思う。考察方法は韓国で現在使用されている初級から中級学習者向けの日本語教材を収集し、教材中の受身表現の記述について特徴、問題点をまとめる。また日本で使用されている主要な日本語教材との共通点、相違点なども明らかにし、今後の日本語教育、日本語教材の問題点を提示したい。なお、本論でいう日本語教材とは中学校や高校などで使用されている日本語教科書をはじめ、参考書、大学や日本語学校で使用されている教材、独学書を含む一般向けの日本語学習書など全てを指す。考察対象の選定は 2009 年 3 月に韓国ソウル市内の大学にて行った受身表現の使用に関する調査結果をもとにした。調査に協力してくれた大学生が日本語を学習した際に使った教材の中からよく使用されていたもの 8 冊を選んで考察した。大学入学前から日本語を学んでいる学生も多く、中学、高校の教科書のほかに日本語学校で使用された教材や独学書、日本で出版された教材の翻訳版などもあった。韓国の大学では日本で作られ日本で出版された教材が使われていることもあるが、今回は韓国で作られ韓国で出版された教材のみを扱った。

はじめに、韓国内で使用されている日本語教材について教育現場ごとに概観したい。韓国の中学校、高校では日本語教科書が決められている。第七次教育課程が施行され、中学校では 2001 年から「生活日本語」が選択科目に加えられた。そして教育人的資源部によって『こんにちは』という中学校生活日本語教科書が作成され、中学校における日本語教育がスタートした。中学校の日本語授業で使用されている教科書はこの国定教科書 1 冊だけである。

高校では第二次教育課程（1973 年）から日本語科目が設置され、第七次教育課程まで至っている。日本語の検定教科書には数種類あり、それぞれの高校が選んで使用することになっている。日

本語授業を設けている高校は一般系列高校と外国語系列高校であるが使用される教科書がそれぞれ異なり、一般系列高校では第七次教育課程に準拠して作られた検定教科書『日本語Ⅰ』、『日本語Ⅱ』が使用されている。『日本語Ⅰ』は12種類、『日本語Ⅱ』は6種類出版されているが、この中で一番多くの高校で使用されているのは「大韓教科書」から出版された『日本語Ⅰ・Ⅱ』である（吉岡2008）。外国語系列高校でも、第七次教育課程に準拠した検定教科書が使用されているが、『日本語読解Ⅰ』『日本語読解Ⅱ』『日本語会話Ⅰ』『日本語会話Ⅱ』『日本語作文Ⅰ』『日本語作文Ⅱ』『日本語聴解』『日本語文法』『日本文化』『実務日本語』というように科目も多く、6種類出版されている。

大学では1961年に韓国外国語大学に日本語科が設けられることになり、翌年には、国際大学に日語日文学科が設けられ、大学における日本語教育がスタートした。1973年以降は高校での日本語授業導入に伴い、日本語教員養成のために大学でも日本語教育が導入されるようになった。現在、大学では第二外国語または教養科目としての日本語教育が行われているが使用される教材は大学により様々である。韓国で出版されている一般成人向けの日本語教材を使用する大学もあれば、日本で出版された教材やその翻訳版を使用する大学もあるが、大学側で独自に作成した教材を使用する傾向も見られるため特定の教科書が多く使われるということはない。

一般向けには多種多様な日本語教材が出版されているが、出版されてからすぐ絶版になるものも多数ある（吉岡2008）。韓国には民間の日本語学校も数多くあるため、規模が大きい日本語学校の場合は内部の出版部で独自に教材を開発していることもある（時事日本語学院、PAGODA外国語学院、YBM語学院）。また2006年国際交流基金ソウル日本文化センターの報告によると、近年は10代後半の初級者を対象にした独学書や日本旅行のための会話集の類が増えているという。従来はビジネスマンや日本語を専攻する大学生のための教材が主流であったが、学習者と学習動機の多様化に伴って教材の傾向が変わってきたようである。

注）紙幅の関係から、教材の具体的記述部分を割愛し序文を中心に掲載。

【引用文献】

許明子（1999）「日本語と韓国語の受身文の実証的対照研究：両国のテレビドラマと新聞コラムにおける受身文の使用率の分析を通して」『日本語教育論集　世界の日本語教育』第9号　国際交流基金日本語国際センター

吉岡英幸（2008）『徹底ガイド日本語教材　教材から日本語教育が見える！！』凡人社

【参考資料・URL】

教育部（現教育人的資源部）（1997）『中学校裁量活動の選択科目教育課程：漢文、コンピュータ、環境、生活外国語』（教育部告示第1997-15号「別冊16」）

翻訳：朱敏子（2002）『中学校裁量活動の選択科目教育課程―生活日本語―』国際交流基金日本語国際センター

_____（1997）「日本語科教育課程」『外国語科教育課程』（教育部告示第1997-15号「別冊14」）pp.246-282

翻訳：朱敏子（2002）『外国語科教育課程（Ⅱ）』国際交流基金日本語国際センター

_____（1997）『外国語系列高等学校専門教科教育課程』（教育部告示第1997-15号「別冊27」）

翻訳：朱敏子（2002）『外国語系列高等学校専門教科教育課程』国際交流基金日本語国際センター

国際交流基金HP　http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/korea.html

韓国の大学・大学院生における日本語学習者の言語行動 ～ポライトネス理論の枠組みから～（第2号、修士論文要旨）

若狭　知里
（2008年度文学研究科修士課程修了）

キーワード：日本語専攻生　（日本語）非専攻生　ポライトネス・ストラテジー　言語行動　親疎・上下関係

円滑なコミュニケーションを行い、より良い対人関係を構築し、維持していくためには、単に敬語の使用や語形といった表現形式上の丁寧さや正確さだけでは、十分ではない。言語表現以外の要素、つまり言語をいかに使うかというコミュニケーション方略を理解しなければいけない。日本語学習歴が長い韓国人が自国に戻った時に、日本的な発想となり意思疎通が上手く行えなかったという話や、実際のコミュニケーションの場面でいくら敬語を正しく使い、文法的な間違いをせずに話していたとしても聞き手にどこか不快感や違和感を与えたり、誤解を招いたりするという話を聞いたことがある。また、筆者自身、常々日本語学習者との交流の中で、ふるまいやしぐさが話者の専攻分野によって異なるように感じることがあった。

このような自身の経験や観察から、日本語学習歴の有無がコミュニケーション方略に影響を与えているのではないかという仮説を検証しようとしたのが今回の研究動機である。日本語学習歴の有無が言語行動の違いを引き起こす要因になることを明らかにするために、本研究では、以下の研究課題と調査方法を設定した。

(1) 言語学習が言語行動に与える影響を見るために調査対象を日本語専攻生と非専攻生の2群に分けて調査を行い、ポライトネス・ストラテジーの使用状況を明らかにする。
(2) 使用していると想定されるストラテジーにおける共通点と相違点を明らかにする。
(3) さらに、日本国内の日本語学習者と韓国での日本語学習者の共通点を比較し、言語学習の影響の有無による異同の解明を試みる。

Brown & Levinson（以下、B & Lと略す）（1987）のポライトネス理論[i]を研究の分析結果解釈のための枠組みとし、本研究では、対人関係が大きく関わると想定される「断り」、「不満」、「依頼」、「勧誘」、「褒め」、「励まし」、「感謝」、「謝罪」の8つの場面22項目を設定し、①親しい先輩（以下、「親・上」）②親しくない先輩（以下、「疎・上」）③親しい同級生（以下、「親・同」）④親しくない同級生（以下、「疎・同」）に対してどのような言語表現をするかを問う談話完成テストを専攻生47名[ii]、非専攻生49名[iii]に対して実施した。得られた回答をB & Lが提示する5つの主要なポライトネス・ストラテジー[iv]、更に下位ストラテジー[v]に合わせて分類した。そして両者のポライトネス・ストラテジーの使用傾向、特徴の考察、分析を行い、共通点と相違点を検討した。更に、日本国内の日本語専攻生27名[vi]にも同様の調査を行った[vii]。

本論文の構成を簡略に記す。まず本研究の動機と目的を述べた上で、第1章では、韓国人の言語

行動に関する先行研究を取り上げる。また、言語学習により文化的な要素が言語行動に反映されるのかどうかを見るために言語行動と文化の関係について述べる。第２章では、本研究の枠組みであるＢ＆Ｌのポライトネス理論と韓国の人間関係のキーワードと考えられる「ウリ、ナム」、「呼称」、「上下関係」について考察する。第３章では、本研究の研究方法について述べ、専攻生と非専攻生のポライトネス・ストラテジーの使用傾向の結果を述べる。第４章では、本研究で得られた結果からの考察、更に日本国内の日本語学習者との比較も含めて本論文のまとめとともに今後の課題を記述した。

---

[i] Brown, P, & S, C, Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage,* (Cambridge University Press)

[ii] 男性 23 名、女性 24 名

[iii] 男性 30 名、女性 19 名

[iv] 1. 直言（without redressive action, baldly）、2. ポジティブポライトネス（positive politeness）、3. ネガティブポライトネス（negative politeness）、4. 伝達意図を明示的に表さないで、ほのめかす（off record）、5. 言葉を発しない（doing FTA）

[v] pps には 15 種類の下位ストラテジー、nps には 10 種類の下位ストラテジー、ors には 15 種類の下位ストラテジーがある。

[vi] 男性 22 名、女性 5 名

[vii] 調査人数が少なく、比較分析が出来ないために今回は概観だけに留めている。しかし、親疎でグラフの形が極端に変わるものは見られなかった。

専門学校における日本語教育のあり方
―シラバス構築に向けて―（第3号、修士論文要旨）

須藤むつ子
（2010年度文学研究科修士課程修了、本学非常勤講師）

本研究は、専門学校で学ぶ留学生の現状を、日本語能力、日本語使用の視点から調査研究し、今後の専門学校における留学生への日本語教育のあり方を考察した。

学習者の実態と問題点を明らかにするために行った質問紙とインタビュー作成には、Hutchinson & Waters（1987）をはじめとするEnglish for Specific Purposes＝ESP理論の枠組みを用いた。また、今後の専門学校における日本語教育の可能性としてシラバスを考える上で、Council of Europe（以下CE）の、Common European Framework of Reference（以下CEFR）の理論を先行研究として参照した。

論文では、まず第一章で専門学校とはどのような教育機関であるか定義をし、歴史的な流れを概観し、海外の高等職業教育機関との比較から日本の専門学校の特徴について明らかにした。特に専門学校に数多く入学している中国、韓国、台湾における高等職業教育機関との比較を行った結果、専門分野、コースの多彩さ、及びカリキュラムの柔軟性などの特徴が見られた。続く第二章では、専門学校における留学生の受け入れについて、日本語教育の視点から記述した。専門学校の留学生受け入れの沿革と現状を紹介し、専門学校の要求する日本語能力レベルに達している留学生が少ないこと、卒業後日本での就職を希望している留学生が多いが、在留資格の条件に大学より制限が多いことなどの問題点を挙げている。次に、先述したESP理論及びCEFRの理論が専門学校における日本語教育を考える上でどのような役割を果たすかについて論を進めた。

第三章では専門学校に在籍する留学生の実情を把握するため行った質問紙及びインタビュー調査の結果を示している。調査結果から、留学生が専門学校を選ぶ動機は興味や技術の取得が中心であるが、その目的と卒業後の進路希望の第一位は日本での就職であることが明らかになった。場面別の日本語使用頻度は、日本人学生との日本語を使用した交流の場面で、専門学校のクラス形態により頻度に差が見られた。日本語能力の自己評価には日本語使用場面による大きな差は見られなかったが、「発表する」「レポートを書く」というアウトプット能力において、自己評価が若干低い結果となった。日本語学習の必要度を問う項目では、自己評価が低かったのは「若者言葉」であった。「日本語が分からないときどのように調べるか」の項目では、上記の「若者言葉」は日本人の友達に聞くという回答が最も多く、「若者言葉」は勉強して覚えるものであるという意識が低いことが分かった。しかし、この項目においても、クラスメートとの日本語での交流機会が少ないとした回答者は、日本人の友達に聞くよりも同国人の友達に聞くほうが多いとの回答結果となった。口頭表現に関する項目は日本語能力の自己評価が他と比べ低く、日本語学習の必要性が高い。しかし文章表現に関する項目は自己評価が低かったにも関わらず必要度が高いとする回答は他の項目と比べ多くなかった。この結果は教職員への調査結果において、よりはっきりと現れている。

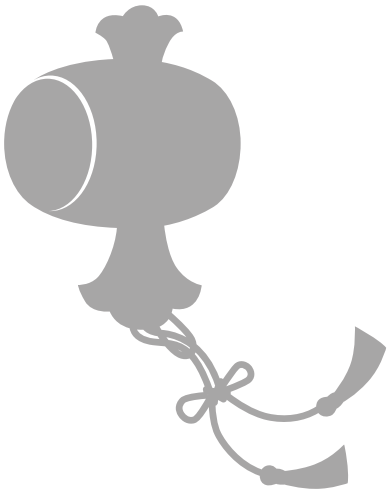
上記の調査結果を踏まえ、第四章では専門学校において日本語教育が果たすべき役割の可能性に

ついて考察し、どのようなシラバスが構築できるかを論じている。ESP 理論の枠組みを元に専門学校に在籍する留学生の日本語ニーズを求めたが、その結果、専門学校においては実践性を伴った教育が特徴であり、特に実習やプレゼンテーションで必要とされる「聞く」、「話す」等の口頭表現が重要であるという結論に至った。

専門学校の留学生は日本語能力を獲得する上で教室内での日本語の学習と、日常生活などでの日本人の交流のそれぞれの場面で日本語を学んでおり、また分からない日本語の性質や分野により、問題解決方略を使い分けている。しかし、日本人との交流が難しい条件下におかれている場合には、日本人との交流を通じての学びが阻害されることもある。日本語教師の役割は、留学生が自分の周りの環境を積極的に利用できるよう、またその範囲を広げていけるように橋渡しをすることである。

これらの考えを踏まえ、専門学校の留学生に対する日本語教育のシラバス開発のために、CEFR の言語熟達度スケールがどのように生かせるかについて考察し、図式化を試みた。

専門学校の特徴である「実践性」は CEFR の行動中心主義の考え方とも合致するが、CEFR における複文化主義の概念にも則り、学習者が既に持っている言語使用能力を生かした日本語教育を検討していく必要があると思われる。



〔2010 年 NEU 夏期日本語講座〕授業報告
（第 3 号、実践報告）

國岡　洋亮
（本学非常勤講師）

2-1　授業の概要

2010 年 5 月 31 日から約 3 週間にわたって北海学園大学において実施された NEU（Northeastern University, Boston）夏期日本語講座は、日本語研修講座（9 回）及び、文化体験活動と文化講義という内容で行われた。本稿で報告する日本語研修講座での授業（以下、日本語授業）は、この期間中に行われた教室外の活動体験を日本語学習と連動させ、教室内に取り入れながら行った。文化験活動を中心にして、体験前に準備する授業と、体験後に気づいたことを振り返る授業を行いながら、各回の授業が段階を経て講座の最終日に行われる発表会へ積み重なっていくように日本語講座のコースを構成した。これにより、学習者にとって貴重な訪日の機会と短い学習期間を生かし、日本でしか得られない文化体験と日本人との多くのインターアクションの機会が得られるように授業を構成し、日本語の自然な運用能力の習得と、自らの体験を通じた日本への観察と考察が深まることを目指した。

2-2　授業の特徴

この日本語授業の内容は、体験学習の内容に対応させながら、教室活動と日本文化体験を結びつけるように工夫をした。そのため、シラバスは体験学習の内容に応じたトピックを中心にしながらも、教室外でより積極的に言語活動が行えるように、実際の場面に即した内容を取り入れた。さらに、言語学習の項目だけではなく、活動体験のために必要な知識なども事前の学習に取り入れた。これらの事前活動によって、活動に対する動機づけが高まり、積極的な活動体験となることを期待した。

さらに、体験後の振り返りの授業にも重点をおいた。体験活動したことを授業の中で報告し日本人学生も交えて話し合うという「振り返り」の授業を通じて、生徒各自が新たな発見をして自分の言葉で発表できる表現力を身につけることができるように工夫した。

2-3　クラスの構成

学生は日本語習熟度を基準にして 2 クラスに分け、教師の他に、各授業に TA が 1 名と、2 名～4 名程度の日本人学生が協力学生として参加した。TA と協力学生の参加によって、学生は活動前の授業の段階から日本人との会話が行われ、その振り返りの授業の中でも日本人との会話が行われることになる。このようにして、学生は教室活動の中で同世代の日本人学生と会話することによって、自然な言語運用能力を得られるとともに、異文化体験に対する発見と理解が得られることを期待した。

2-3-1　教材

教材はそれぞれの体験活動に応じて担当教師が作成した。活動前の授業では、教室活動で行うものと宿題として課すためのタスクシートを教材として用意し、体験活動と関連した写真やパンフレットなどの素材を必要に応じて準備した。

振り返りの授業では宿題のタスクに沿いながら、学習者が用意してきた写真などの素材やレポートなどが教材となり、それらを用いて協力学生との会話や学習者の発表が行われた。

2-4　授業の実際

この日本語講座のコースでは、事前準備の授業、体験活動、振り返りの授業という循環で授業が進み、その過程で学習者同士及び日本人学生とのインターアクションの機会ができるだけ多く得られるように工夫した。授業の基本的な流れをまとめると以下のようになる。

1. 体験前に、日本人学生を交えて準備学習を行う。
2. 体験前に宿題として課題を与える。
3. 体験を行う。
4. 体験後に日本人学生を交えで授業の中で発表する。

次に、2010 年度のコースで行われた日本語授業と体験活動との関係を示したものが以下の表である。

自己紹介、小学生への質問タスク
小学校訪問の感想、大学周辺の地図作り
札幌市内での食事・買物情報
市内観光報告、小樽研究（名所、歴史、食べもの等）
北海道開拓村について、北海道の歴史
日本の家と家族、日本人の生活文化
日本人の挨拶、礼儀、マナーなど
日本人の信仰心、お寺と神社、お祭りと年中行事
まとめ（日本と日本人について）口頭発表～レポート提出）

2-5　おわりに

今回報告したような短期の訪日コースでの日本語授業は、日本にいなければできない自然な言語習得と、自らの体験によって日本への理解を促進すると同時に、自らの文化に対する相対的な考察ができる機会であると考える。

カザフスタンの現場から
（第 6・7 合併号、海外レポート）

因　麻衣子
（1999 年度日本文化学科卒・北海道大学広報メディア学部修士課程修了）

カザフスタンはユーラシア大陸の中心を占めている世界で第 9 位の国土面積を有する国です。そしてその地下に眠る資源の豊かさは世界有数で、ソ連からの独立後 23 年ですが、これからが期待される国だと言えます。私は国際交流基金の日本語専門家として、このカザフスタンの最大都市アルマティにあるカザフ国立大学に 2010 年 8 月から 2013 年 1 月まで派遣されました。本稿では、日本語専門家の仕事とカザフスタンの日本語教育の概要について述べ、そのあとカザフ国立大学における授業実践についてご紹介します。

1. 国際交流基金派遣専門家とその役割

専門家の派遣期間は大体 2〜3 年で、その役割は派遣先によっても異なりますが、私の場合は、大学の授業や学科運営のサポート以外に、カザフスタン全体の日本語教育関連事業の運営・サポートもその役割に含まれます。さらに、大学の授業のほか、カザフスタン全体の日本語教育に関わる業務も多いです。カザフスタン弁論大会や中央アジア弁論大会、モスクワ国際弁論大会など弁論大会だけで毎年 3 回もあり（中央アジア弁論大会は 3 年に一度の持ち回りでカザフ開催、モスクワ大会は出場者を選出する予選会を国内で開きます）、専門家、地元の教員にとって大きな負担でもありました。しかし、弁論大会は大事な活動の一つであり、特に中央アジアでは口承文化であることも関係があるのか、外国語でも母語でもスピーチの能力が高い人が多く、またその能力が重要視されます。また、教員の研修も大事な仕事でした。カザフでは教員の日本語のレベルは高くても、日本語・日本語教育分野の研究などはあまり進んでいません。教員の意識の向上のために、国際交流基金助成金制度を利用し、毎年日本から大学の講師を招聘してセミナーなどを開催しました。

2. カザフスタンの日本語教育の概要

2.1　日本語教育機関と学習者数

カザフスタンの日本語学習機関は、カザフ国立大学、カザフ国際関係外国語大学、ユーラシア大学、日本人人材開発センター（アルマティ）、同センター（アスタナ）が主なもので、学習者数は合わせて 360 名（2012 年調査）ほどいます。現在は中等教育では日本語は教えられておらず、アルマティと首都のアスタナ以外では公的な日本語教育機関はありません。以前の資料では、7〜8 年ぐらい前が日本語学習熱のピークで 1,000 名近い学習者数が報告されていますが、それ以降は下降傾向です。特に震災後はその傾向が顕著で、近年は韓国ブームが高まっているような状況です。

大学の日本語教員のレベルは決して低くはなく、日本で修士号を取得した教員もいます。また、専門課程で学ぶ大学生は日本留学の機会もあり、卒業時には N2〜N1 レベルまで達する学生もいます。日系企業は少ないですが、優秀な学生は、卒業後日本関連の企業や大使館などに就職することが多いです。卒業後に日本語教員を目指す優秀な学生も決して少なくなく、今後もカザフスタン

の日本語教育の質を高めて行ってくれると考えています。

2.2　学習環境について

カザフスタンからは日本は距離がある国です。私が住んでいたアルマティにも在留邦人は 60 名弱で、そのほとんどはビジネスマンとその家族でした。有名な観光地もなく、日本人観光客や留学生もほとんどいないため、地元の学生が普段の生活で日本人と交流することは少ないです。日本人教員も少なく、専門家を含めカザフスタン全土で 3〜4 名程度です。

しかし、最近はインターネット環境が整備され、ネットを使って日本につながることが可能です。アルマティの大学生はほとんど自宅に PC があり、スマートフォンを持つ学生も最近は急増し、Facebook などの SNS を使い日本人と交流する機会が増えました。SNS だけではなく、日本のマンガやドラマなどをネットで見られる（合法ではないが）ため、教師よりも日本の芸能に通じている学生も多いです。

3.　カザフ国立大学について

3.1　カザフ国立大学東洋学部日本学科

先述したとおり、カザフ国立大学（正式名称：アル・ファラビ名称カザフ国立大学　al-Farabi Kazakh National University）は、カザフスタンの最大都市アルマティに位置し、日本語教育は東洋学部韓国日本学科で行なわれています。

本学の日本語教育の歴史はカザフスタンでは最も古く、カザフスタンで最初の日本語専門課程として 1992 年東洋学部中国語学科内に日本語日本文学コースが設置され、1995 年に国際交流基金専門家の派遣が開始されました。2003 年 9 月には極東学科から日本語学科として独立しています。学科の設置目的は、日本語・日本学研究者及び教師、企業において日本語で業務が行える人材、日本語通訳・翻訳者の育成とされており、言語のみならず、歴史などの専門科目にも重点を置いた教育が行われています。卒業生は日本語教育者、日本企業の現地スタッフや大使館の職員等として幅広い分野で活躍しています。カザフ国立大学東洋学部韓国日本学科、修士課程（2007 年開講）の学生数は以下の通りです。

東洋学部日本学科…59 名（1 年 9 名、2 年 14 名、3 年 13 名、4 年 23 名）

東洋学部日本学科修士課程…9 名（1 年 3 名、2 年生 6 名）

カザフスタンの大学では、カザフ語とロシア語の二言語併用に対応した教育システムが取られています。カザフ国立大学東洋学部では、東洋学コース、言語コース、通訳コースの 3 つの専門コースがあり、それぞれカザフ語とロシア語に分けてクラス編成をします。一つのクラスは少人数で、日本学科は履修学生も少ないので、最近では一クラス 3〜4 人、時には 1 人と、教員と一対一で授業が行われることも少なくありません。

3.2　日本語の授業

「総合日本語」と呼ばれる日本語の授業のほかに、専門コースごとに語彙論や通訳・翻訳理論などの専門科目も多く存在します。東洋コースでは、東洋史や東洋の政治などの日本語以外の科目も多く、歴史の教員は日本学科の所属でも日本語を解さない者もいます。「総合日本語」は週 5〜6 時間程度で、『みんなの日本語 1・2』を 1 年生、2 年生の主教材として、3 年生からは『ニューアプローチ中級』か、『みんなの日本語中級』を使用します。4 年生卒業時には留学経験者で N2 レベ

ル、他は大体 N3 レベルまで到達します。

3.3　授業実践の紹介

3.3.1　ビデオ制作授業

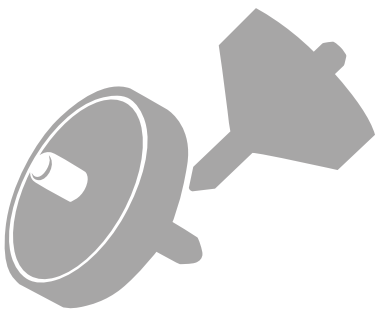
本コースは、東洋学部日本学科 2 年生の「総合日本語」から週 1 コマ（50 分）行ったもので、ビデオ制作を通し、教室内外で様々な日本語使用の機会を増やすことを目指します。4〜5 名で一つのグループとし、学期末にはビデオコンテストを開催し、日本人に審査員をお願いします。コンテスト後は日本人との交流会も実施します。作品の条件は二つ、① 15 分〜20 分ぐらい②自分たちを日本人に紹介する、というものです。「自分たち」をどのように解釈するかについては学生たちに任せます。私は授業時間以外にも、日本語のチェックやシナリオへのアドバイス等を適宜行い、教室外においても教師をリソースとして利用できるようにしました。教室内、教室外に関わらず、学習者のコミュニティにおいて日本語能力の向上を目指し、その環境をデザインしました。

3.3.2　Facebook を用いた作文授業

教室外で日本人と交流させようと、Facebook を使って、「作文」を媒介に日本人とカザフ人の交流の場をつくることにしました。Facebook のグループは非公開グループとし、協定校の日本人学生や学習者の日本人の友人などをグループに招待しました。カザフ人学生が書いた作文のテーマは「私について」「カザフスタンについて」「自由」です。教室でアイディアを発表し、クラスメイトから意見や質問を受けて練り直し、次の時間に作文発表、教師から数回の添削を受け、最終的に Facebook にアップロードするという流れです。

3.3.3　二つの授業実践の成果

これらの授業において、（教室外の）日本語との接触機会を増やすという目的は達成できました。しかも教室内活動とは異なり、彼らが自主的に目的を持ち、実際の使用場面に即した日本語使用であったと言えます。日本人教師が一人という少ないリソースを最大限に活かすことができました。Facebook を用いた作文授業でも、学生は作文を媒介として、日本人学生と交流を深めました。Facebook というツールは手軽である半面、作文を投稿するのには不向きな点もあり、改善の余地もありますが、学生たちには概ね好評で、海外の学習環境では SNS などの活用は効果的であると思われます。



海外日本語教師の実践報告 1

JICA 日本語教師として派遣された卒業生からの報告
インド・西ベンガル州ビシュババラティ国立大学*での活動

田澤あす美
（2011 年度　英米文化学科卒）

北海学園大学の皆様、こんにちは。わたしは人文学部英米文化学科の平成 23 年度卒業生です。大学を卒業してすぐにオーストラリアへ行き、日本語教師として 8 か月民間学校に勤務していました。帰国後、しばらくは日本語教師とは関係ない仕事をしていたのですが、日本語を教える楽しさをどうしても忘れることが出来ず、JICA の青年海外協力隊へ応募し、現在インドの国立大学で日本語教師として活動しています。わたしは高校生の時から日本語教師になりたかったので進路を決める際、迷わず『日本語教師養成課程』を学べる専門学校へ行って、最短距離で日本語教師になろうと思っていました。ですが親も高校の先生も当時のわたしのやりたい事がころころ変わるのを知っていたので『もし違う職業になりたくなったらどうするの』とか『教師になりたいのなら大学を卒業するのが最低条件』という説得を受け、しぶしぶ大学進学を選びました。もちろん北海学園大学を選んだ主な理由は『日本語教師養成課程』があったからです。英米文化を選んだのも古典が苦手だという単純な理由からでした。

結果的に、親と先生の判断は正しかったです。幸運にもわたしのやりたいことは日本語教師から変わることはありませんでしたが、日本語教師は日本語文法さえ勉強していればいいというのもではないなと教壇に立ってから毎日のように痛感しています。配属先の大学では大卒が採用条件でしたので、大学に行っていなければ応募することも出来ませんでした。思えば、大学で学んだことすべてが意味のあるものでした。歴史、宗教、コミュニケーションはもちろんのこと、一見日本語教育とは関係のないような科目までもが今の自分に必要なものでした。わたしは何にでも興味をもつ性格でしたので、共通科目も積極的に履修していましたが、過去の自分をほめてあげたい気持ちと共に、もっと履修できたのでは？と後悔すらしています。今では読書でその知識を補おうと必死です。そして配属先の先生には日本の古い文献が大好きな方がいて、日本人のわたしが外国人の先生に古典について教えてもらうという現象もたびたび起こります。大学受験の時に古典から逃げたしっぺ返しがここで来るなんて思ってもみませんでした。大学で何を学ぶかはすべてが自分次第だと思います。すべてを自分で選択して学べる環境のよさに在学中に気が付ける人は少ないはず。在学中の皆様には是非とも環境の充実さに気付いていただき、より実りのある学校生活を送っていただきたいと願っております。

（＊アジアで初めてのノーベル文学賞を受賞したタゴールの名を冠したタゴール国際大学が前身で、インドで初めての日本語学科が 1954 年に設立された。）

海外日本語教師の実践報告 2

タイの高校における日本語教育
―学習意欲を高める授業―

Kanchanapisekwitthayalai Kalasin School
竜野征一郎
（2012 年度　日本文化学科卒）

私は北海学園大学人文学部日本文化学科で日本語教員養成課程を履修し、日本語教育を学びました。2013 年 3 月に大学を卒業し、2016 年 3 月までの 3 年間、日本語教員としてタイの東北部にあります中高一貫校で日本語を教えました。

学校では日本語は中国語との選択科目で、毎年 300 人前後の生徒が日本語を選択し、週 1 回、50 分授業を受けます。選択科目は毎年度変更することができ、2 年生以降は前年度に日本語を学んだ生徒と初めて日本語を学ぶ生徒が混在しており、授業レベルのバランスに気を付ける必要がありました。

学校はタイの東北部の中でも中心部から離れたところにあるため近くに日本人もおらず、生徒は日本人と会う・日本語を話すといった機会がほとんどなく、日本に対するイメージは寿司（日本食）やアニメという生徒がほとんどでした。そのため、生徒は日本に興味はあるものの、日本語を学ぶ意欲はそれほど高くない状態でした。

学校にはタイ人の日本語教員はおらず、一人で日本語を教えました。授業内容は自由にして構わないとのことでしたので、様々な授業を行うことができました。

1 年目は既習者と未習者が混在しているということを意識し、1 回の授業でそれぞれのトピックが完結する場面シラバスを使った授業を行い、学校や、生徒がイメージしやすい様々な場面での会話を学びました。友人と楽しそうに学んだ日本語を話している生徒もいましたが、実際に日本人に対して使用する機会が私以外にないため、多くの生徒に「使う機会のない言語」という意識があり、学習意欲を高めることは困難でした。

授業では、日本語だけでなく日本文化の体験も行いました。七夕で願い事を書いたり、寿司を作ったり、相撲や書初めを体験したりしました。こちらは概ね好評で、日本語の学習意欲が高くない生徒も日本語・日本文化に興味をもつきっかけとなりました。

2 年目は前年度の場面シラバスではなく、構造シラバスを用いた授業を行いました。この年の授業は、日本語に興味を持った生徒が深く学ぶ際の基礎となる授業となることを目的としていました。学習時間は限られていましたが、日本語を基礎から学び、希望者には特別授業で深く学ぶという形で対応しました。自分の意見を発表する機会が少なかったこともあり、必要最小限の発言に留める生徒が多く、積極的な発言をする生徒は多くありませんでした。

日本文化を体験する授業も継続して行い、引き続き生徒の日本への興味を高める活動を行いました。普段は静かな生徒も授業内容によっては積極的になることがあり、積極的に授業に参加できる環境の重要性を感じました。

3年目には、生徒が自分で調べたものを発表し、知識を他の生徒と共有する授業を多く取り入れました。1年生は日本に関して自分の興味のあるものの発表を行い、上級生はグループに分かれて今まで学んだことを活かしながら未習のトピックについて調べ、先生となって他の生徒に授業をするというアクティビティを行いました。ただ教師の話を聞くのではなく、自分で調べて授業形式で発表することで、それまで受け身がちだった生徒もリーダーシップを発揮するようになり、より積極的な授業への参加を促すことができました。

教師がどの程度まで生徒に手助けを行うのか、トピックは適切なレベルであったか、トピックの自由度は適切であったか、などの課題も残りましたが、日本語を毎年受講している生徒も初めて受講する生徒も積極的に参加できる環境を作ることができました。

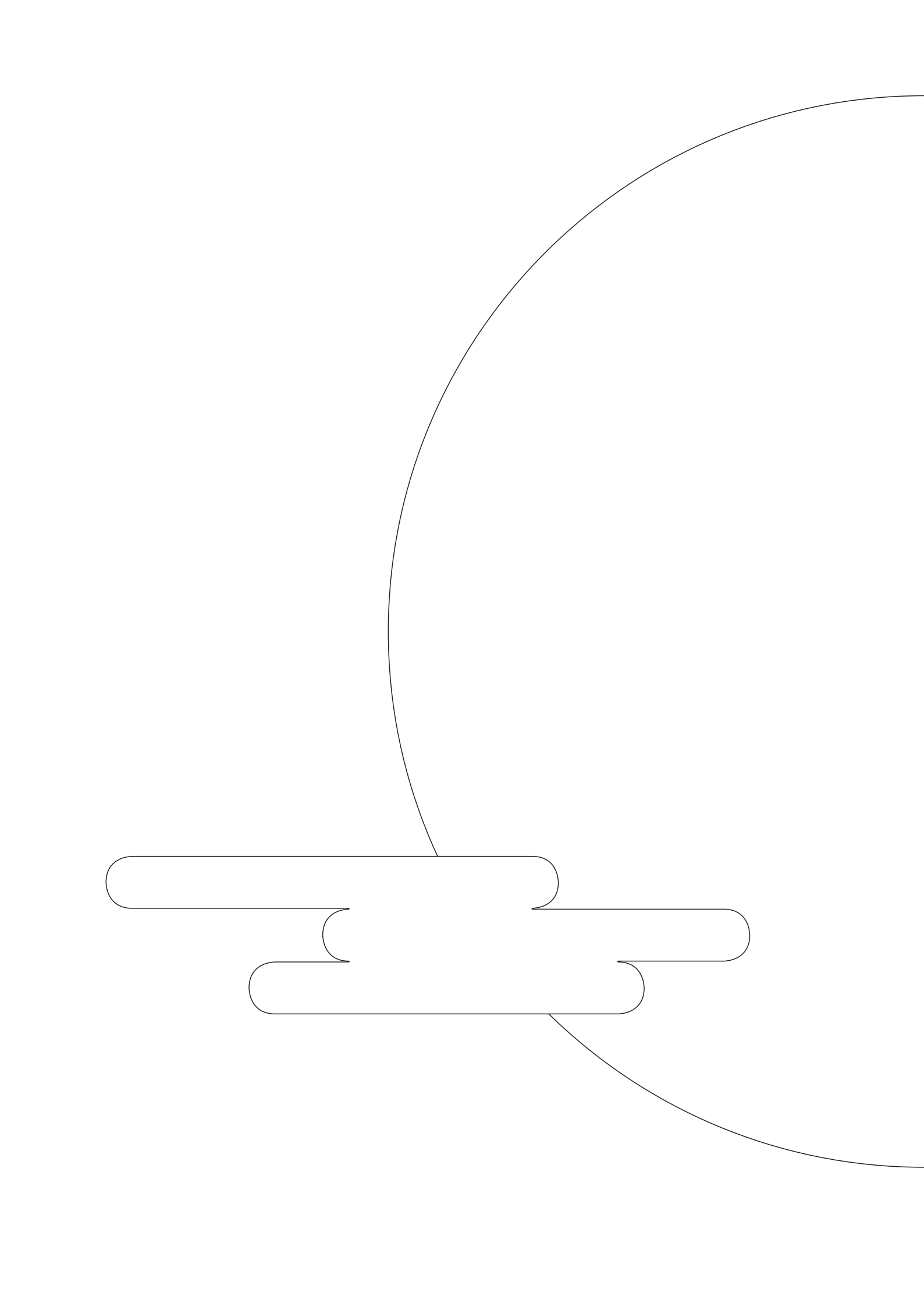
学習時間が短い環境で日本語を学ぶ際、重要となるのは受け身になって授業を受けるのではなく、生徒が自分で学ぶことができる基礎を作り、積極的に授業に参加できる環境を整えることだと考えています。その点では3年目に行った「自分で調べ、発表する」機会を多く用意した授業は1年目、2年目の授業より積極的な授業への参加を促すことができました。

私はこの3年間、様々なことを学び、課題も多く見つかりました。特に生徒との関わり方、生徒が積極的に活動に参加できる雰囲気づくりなどはクラスごとに効果的な方法が異なり、うまく盛り上げきれなかった授業もありました。日本語教員は私一人という環境で困難な場面もありましたが、大学在籍中に日本語教員養成課程で基礎から学べていたことで、問題点に気付いて対策を考え、困難を乗り越えることができました。

様々な計画を立て、それを実行できたことは、学校が私に一任してくれたこともありますが、大学在籍中に日本語教員養成課程、日本語教育ボランティア団体などで多くのことを学ぶ機会があり、しっかりとした基礎をもつことが出来た結果です。

私は2016年3月に契約が満了し新たな環境へ移りますが、これからも大学で得た基礎をしっかりと確認し、挑戦していきたいと思います。

タイ人の校長（中央）と中国人教師（右）とともに

北 海 学 園 大 学
日本語教員養成課程報告書　第 2 号

編　集　北海学園大学日本語教員養成課程委員会　（委員長　中川かず子）
発行日　2016 年 3 月 31 日
発　行　北海学園大学日本語教員養成課程委員会
〒 062-8605　札幌市豊平区旭町 4 丁目 1 番 40 号
TEL（011）841-1161（内線）2621（中川研究室）／ FAX（011）824-7729