東アフリカ日本語教育 1

第一回ケニア日本語教育会議

「授業を作る — コースデザインから評価まで」

第一回東アフリカ日本語教育会議

「東アフリカから世界へ！
— 日本から遠く離れた国の日本語教育を考える —」



東アフリカ日本語教育 1

第一回ケニア日本語教育会議
「授業を作る — コースデザインから評価まで」
2012年8月4日、5日
於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第一回東アフリカ日本語教育会議
(第二回ケニア日本語教育会議)
「東アフリカから世界へ!
— 日本から遠く離れた国の日本語教育を考える —」
2013年7月12日、13日、14日
於在ケニア日本国大使館広報文化センター

ケニア日本語教師会 JALTAK

本報告集は2012年8月4日、5日に在ケニア日本国大使館広報文化センターで行われた第一回ケニア日本語教育会議及び2013年7月12日、13日、14日に在ケニア日本国大使館広報文化センターで行われた第一回東アフリカ日本語教育会議(第二回ケニア日本語教育会議)の報告集です。

発表者・執筆者の所属は基本的に会議が行われた当時のものです。また、各人の発言は個人の見解に基くもので、所属機関等の見解ではありません。

「東アフリカ日本語教育 1」発行に際して

ケニアは、サブサハラアフリカでは２箇所しかない日本語能力試験を実施するなど、サブサハラアフリカの日本語教育の中心となっています。日本語学習者も現在１，７００名を超えています。２００７年末の日本語学習者は５００名程度でしたので、この５年強の間で日本語学習者が３倍以上増えたことになります。他のサブサハラアフリカ諸国に目を向けても、マダガスカルでは日本語学習者が約２，０００名おり、エチオピアでも今年度はメケレ大学の日本語講座の受講生が約５００名おりました。このように日本語学習者が増加する中、東アフリカ地域の日本語教育従事者が集まり、東アフリカ地域の日本語教育に関して議論を行った今回の会議は、東アフリカ地域、サブサハラアフリカ地域における日本語教育の発展にとって重要な会議だと思います。

サブサハラアフリカの日本語学習者を取り巻く環境において、アジアなどと異なるのは、日本企業の進出が限られ、日本語学習が就職に結びつく可能性の低いということです。そのため、日本語を学習する動機としても、就職・留学といった実利的動機が低く、日本語教育を普及・発展させていくことが非常に難しい地域といえると思います。そのような地域で行われる日本語教育会議は、日本語を如何に教えるかといった日本語教育会議における通常の議論に加え、日本語を学習する動機を如何に植え付けるか、そして継続させるかといった日本語学習の動機付けを含む議論を行うことが重要であると思います。

在ケニア日本国大使館広報文化センターは、サブサハラアフリカでは２つしかない広報文化センターとして、日本文化を紹介するイベントなどを行っていますが、日本語教育の普及も力を入れている事業の一つです。先に述べたとおり、サブサハラアフリカにおける日本語教育の普及・発展には、日本語教育の動機付けが重要であり、当センターが行う日本文化紹介イベントなどは、まさにその動機付けに貢献できる事業であると思います。その意味から、サブサハラアフリカ地域の日本語教育の普及･発展においては、日本大使館、国際交流基金、日本語教師会などの連携が他の地域以上に重要となっており、当センターとしても両機関と手を取り合って日本語教育の普及・発展に貢献していきたいと考えております。

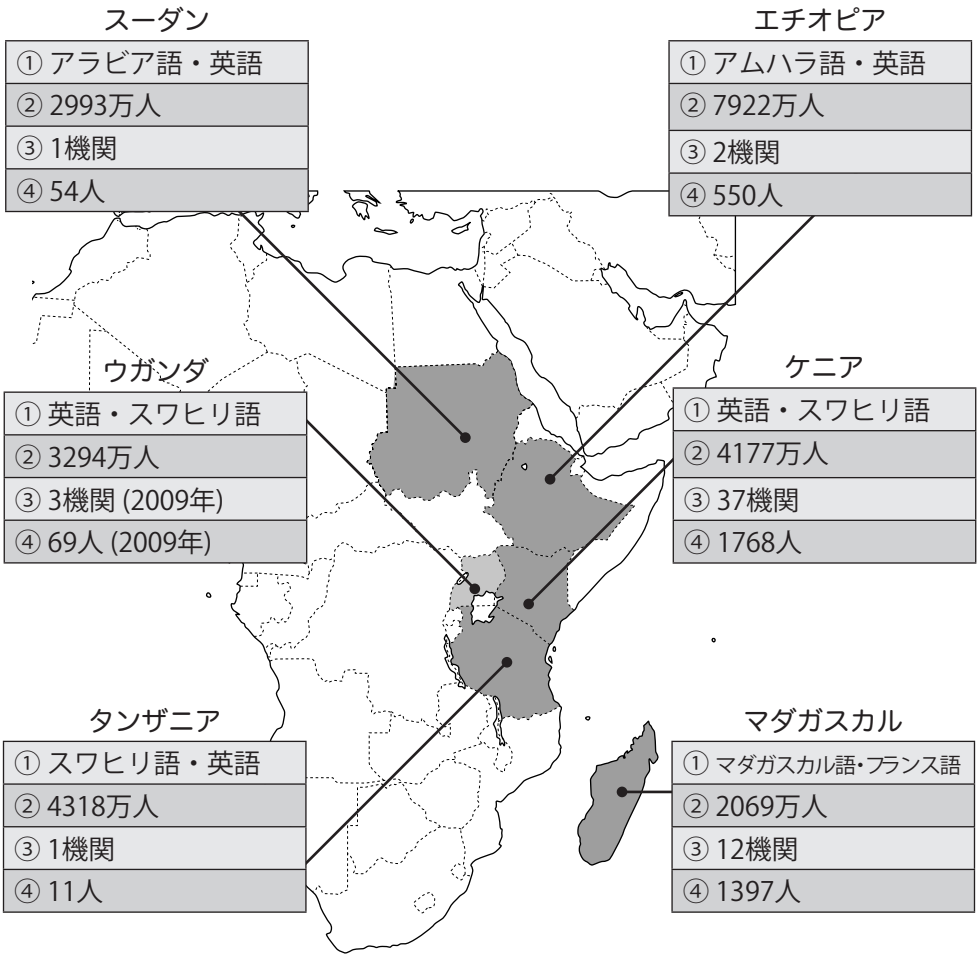
本論集は、今般のケニア日本語教育会議・東アフリカ日本語教育会議の成果をまとめたものですが、本論集が、東アフリカ、サブサハラアフリカ地域の日本語教育の発展に貢献できれば、幸いです。

最後に、会議の実施に際し、遠くケニアまでお越しいただいた東京外国語大学留学生教育センター伊東祐郎教授、プリンストン大学牧野教授、聖心女子大学佐久間教授他皆様に御礼申し上げます。

在ケニア日本国大使館広報文化センター所長
中村 泰徳

東アフリカの日本語教育実施国[1]

① 公用語・教育言語[2]
② 人口[3]
③ 日本語教育機関数
④ 日本語学習者数



1 データは国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』(くろしお書店, 2013)に基くため、本文中のデータとは若干異なる。また、ウガンダでは、2012年8月の第一回ケニア日本語教育会議が行われた際は、日本語教育実施国であったが、2013年7月の第一回東アフリカ日本語教育会議の時点及び2014年3月現在に至るまで、日本語教育が行われていない。そのため、ウガンダに関しては2009年のデータが使われている。

2 公用語と教育言語は必ずしも一致しないが、ここでは、日本語教育に関する調査ということで、厳密には区別していない。マダガスカル以外は部族語も広く使われている。

3 人口は帝国書院サイト(http://www.teikokushoin.co.jp/statistics/world/index02.html)から、主に2011年のデータ。

はじめに

ここにこうして第一回ケニア日本語教育会議（２０１２年）及び第一回東アフリカ日本語教育会議（２０１３年）の報告集である、東アフリカ日本語１を発刊できたことを、会議に関わったすべての人たちとともに喜びあいたいと思います。

この二回の会議はアフリカの日本語教育にとって歴史的な出来事でした。というのも、サブサハラのアフリカでこうして日本語教育に関する会議が開かれ、学術的な発表の場をもったのは、これらの会議が初めてでした。そして東アフリカの日本語教育者が一同に顔を合わせ、交流できたのも初めてでした。ですから、この歴史的な会議の討議と発表を文字にし、記録として残すことも、後世のために大きな意義あることであると思います。

また、この報告集には会議での各発表のみならず、東アフリカの日本語教育の現状と将来をめぐる討議の記録も掲載されております。そういった意味で、この報告書が今後の東アフリカ及び世界の日本語教育のための貴重な資料となり、また今後の東アフリカの日本語教育の発展のための一里塚となることを祈ってやみません。

そもそも、今回の二回に及ぶ歴史的な会議を発案され、企画、準備、運営、そして報告書の編集までも一手に担われたのは、国際交流基金の派遣専門家としてケニアにいらした蟻末淳さんでありました。この報告書はそういう意味では、蟻末さんのケニア、東アフリカでの日本語教育発展のためにしてこられたご尽力の記録とも言えるかもしれません。この歴史的会議を開催できたこと、そして報告書が世に出すことができたことに対し、関係者を代表しまして、蟻末さんに深く感謝の意を表したいと思います。

また、会議の開催のみならず、この報告書の発刊に関しても、全面的に財政支援してくださった国際交流基金、蟻末さんとともに報告書の編集作業に携わってくださった里見文さん、会場・設備を提供してくださった会議共催の在ケニア日本大使館、招聘講師として遠くからいらしてくださった東京外国語大学の伊東祐郎教授、聖心女子大学の佐久間勝彦教授、プリンストン大学の牧野成一名誉教授、及び国際交流基金の村上吉文先生、そしてマダガスカル、ウガンダ、エチオピア他から参加してくださった先生方にもこの場をお借りして深く御礼申し上げます。

ケニア日本語教師会会長

中村勝司

Katsuji Nakamura

Chair, Japanese Language Teachers' Association – Kenya

目次

「東アフリカ日本語教育1」発行に際して …… iii

東アフリカの日本語教育実施国…… iv

はじめに…… v

第一回ケニア日本語教育会議報告論集 (2012)

第一回ケニア日本語教育会議プログラム(日本語) …… 2

Programme of the First Conference of Japanese Language Education in Kenya (English)… 5

基調講演「授業とテスト」
伊東祐郎 (日本・東京外国語大学留学生日本語教育センター教授)…… 9

ワークショップ「はじめての教案」
村上吉文 (エジプト・国際交流基金カイロ日本文化センター日本語上級専門家) 34

実践・研究発表 (2012) …… 35

日本語クラスでのFacebookの使用実践例
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学)
中村勝司 (ケニア・アメリカ合衆国国際大学) …… 36

Towards Integration of Social Media
into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya
Ian Wairua, Ismail Ateya (Strathmore University, Kenya) …… 47

ケニア現地e-learning教材作成の試み
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学) / 中垣友江
(ケニア・Prestige Global Language Center / 日本・大阪大学大学院生) 56

マダガスカル人向け観光日本語のシラバス作成
ラクトマナナ・スルフニアイナ・アンビニンツア
(マダガスカル・アンタナナリボ高等技術学院) …… 66

A comparative study on conceptual metaphors
Monica Kahumburu (The Catholic University of Eastern Africa, Kenya) 73

「勧誘」に対する「断り」における日本語・スワヒリ語・英語の対照
―ケニアのスワヒリ語・英語話者を対象に―
中垣友江 (日本・大阪大学大学院生 /
ケニア・Prestige Global Language Center) …… 79

日本語初級クラスでの「学生の不安・緊張度、教師の姿勢、教室活動」
と「学生の達成感」の関連性 : 予備調査
中村勝司 (ケニア・アメリカ合衆国国際大学) …… 91

古典に親しむ ―変体仮名に挑戦―
近藤彩 (ケニア・ウタリカレッジ)…… 100

東アフリカの日本語教育事情 (2012) …… 107

エチオピアにおける日本語講座の現状と学生たちの声
古崎陽子・大場千景 (エチオピア・メケレ大学)…… 108

ウガンダ・マケレレ大学日本語教育事情
河住靖則 (ウガンダ・マケレレ大学 / JICA派遣シニアボランティア)…… 118

タンザニア・ドドマ大学における日本語教育プログラムの現状と課題
山岡洋輔 (タンザニア・ドドマ大学 / 元JICA青年海外協力隊)…… 123

スーダンの日本語教育事情紹介と今後の課題についての一考
鶴岡聖未 (スーダン・ハルツーム大学 / JICA短期派遣青年海外協力隊)… 128

ケニアの日本語教育
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学 / 国際交流基金日本語専門家) …… 134

マダガスカルの日本語教育
リスナー・アンドリアリニアイナ (マダガスカル・忍尽クラブ)…… 141

座談会「東アフリカの日本語教育」(2012) …… 143
スーパーバイザー
伊東祐郎 (日本・東京外国語大学留学生日本語教育センター 教授)
村上吉文 (エジプト・国際交流基金カイロ日本文化センター日本語上級専門家)
コーディネーター
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学客員講師・国際交流基金日本 語専門家)

第一回東アフリカ日本語教育会議報告論集 (2013)

第一回東アフリカ日本語教育会議プログラム(日本語) …… 168

Programme of the First Conference of Japanese Language Education in Kenya (English)… 171

基調講演「日本から遠い国における日本語教育」
佐久間勝彦 (日本・聖心女子大学文学部教授)…… 175

特別ワークショップ 『なかま』を使った初級・中級教授法
—「〜のだ」構文の教え方 —
牧野 成一(アメリカ・プリンストン大学 名誉教授) …… 215

特別OPI セミナー
牧野 成一(アメリカ・プリンストン大学 名誉教授) …… 242

一般ワークショップ…… 243

実践・研究発表 (2013) …… 245

動詞の指導法
海老原峰子 (シンガポール・元Bunka Language Pte. School)…… 246

遠隔ビデオ会議システムを用いた「異文化ディスカッション」指導の方法論
三浦香苗 / 太田亨 / 深川美帆
(日本・金沢大学国際機構留学生センター) …… 253

自律的学習能力を高める契機としての教室活動
―ポートフォリオを取り入れた語彙学習―
里見 文 (フランス・元パリ・ディドロ大学) …… 263

Creating Ubiquitous Learning Spaces using Whatsapp in Mobile-Assisted Language Learning
Ian Wairua, Ismail Ateya (Strathmore University, Kenya) …… 273

日本語初級クラスでのフェイスブックグループページの使用例
:学生の投 稿を促すために与えた異なる課題とその結果
中村勝司 (ケニア・アメリカ合衆国国際大学)…… 280

アフリカ地域における日本語音声教育事情調査および学習者データの収集
磯村一弘 (日本・国際交流基金・政策研究大学院大学)…… 287

全日制日本人学校へ入学、転入したミックスの低学年部児童への
日本語指導が国語科へ果たす役割
近藤 彩 (ケニア・ウタリ・カレッジ) …… 292

視聴覚を活かした日本語学習 -漫画本、紙芝居、腹話術を使った学習-
長嶺孝子 (スイス・ボイムリホーフ高校 / ミュンヘンシュタイン高校 /
リースタル高校(スイス)…… 301

東アフリカの日本語教育事情 (2013) …… 307

タンザニア日本語教育事情 — 国立ドドマ大学を事例に —
松井智子 (タンザニア・JICA短期シニアボランティア / ドドマ大学)…… 308

マダガスカルにおける日本語教育事情
フランシス・ラヴォヒツォア (マダガスカル・タナ日本語コース)…… 313

現地人教員育成に向けたエチオピアの挑戦
古崎陽子 (エチオピア・メケレ大学)…… 318

ハルツームにおける日本語学習事情紹介と、今後についての一考
鶴岡聖未 (スーダン・元JICA短期ボランティア / ハルツーム大学)…… 327

ケニアと東アフリカの日本語教育
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学 / 国際交流基金日本語専門家) …… 334

座談会「東アフリカの日本語教育」(2013) …… 345
スーパーバイザー
佐久間勝彦 (日本・聖心女子大学文学部教授)
牧野成一 (アメリカ・プリンストン大学名誉教授)
コーディネーター
蟻末 淳(ケニア・ケニヤッタ大学客員講師・国際交流基金日本語専門家)

執筆者紹介…… 372

編集後記…… 379

第一回ケニア日本語教育会議

「授業を作る — コースデザインから評価まで」

2012年8月4日、5日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第一回ケニア日本語教育会議プログラム

「授業を作る ― コースデザインから評価まで ―」

2012年8月4日(土)、5日(日)

於在ケニア日本国大使館日本広報文化センター多目的ホール

主催 ケニア日本語教師会

共催 在ケニア日本国大使館日本広報文化センター

援助 国際交流基金

8月4日(土) 10.00-18.00

9.30-10.00 受付

10.00- 開会式

在ケニア日本国大使館日本広報文化センター宇賀神実紀所長 挨拶

ケニア日本語教師会中村勝司会長 挨拶

参加者自己紹介

10.30-12.00 基調講演「授業とテスト」

伊東祐郎 (日本・東京外国語大学留学生日本語教育センター教授)

12.00-14.00 昼休み

14.00-14.50 実践・研究発表 1 ― E-learning ― (司会・近藤 彩)

「日本語クラスでのＦａｃｅｂｏｏｋの使用実践例」

蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学)
中村勝司 (ケニア・アメリカ合衆国国際大学)

「Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya」

イアン・ワイルア (ケニア・ストラスモア大学)

14.50-15.40 実践・研究発表 2 ― 観光日本語 ― (司会・近藤 彩)

「ケニア現地e-learning教材作成の試み」

蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学)
中垣友江(ケニア・Prestige Global Language School / 日本・大阪大学大学院生)

「マダガスカル人日本語ガイドのための『観光日本語』シラバス作成」

アンビニンツア・ラコトマナナ
(マダガスカル・Institut Supérieur de Technologie d'Antananarivo)

15.40-16.10 コーヒーブレイク

16.10-17.00 実践・研究発表 3 — 日本語とスワヒリ語の比較研究 — (司会・蟻末 淳)

「概念メタファーでの比較研究」
モニカ・カフンブル (ケニア・Catholic University of Eastern Africa)

「『勧誘』に対する『断り』における日本語・スワヒリ語・英語の対照 —ケニアのスワヒリ語・英語話者を対象に—」
中垣友江 (日本・大阪大学大学院生 / ケニア・Prestige Global Language School)

17.00-17.50 実践・研究発表 4 — 日本語教育の実践と研究 — (司会・蟻末 淳)

「日本語初級クラスでの『学生の不安・緊張度、教師の対応、教室活動』と『学生の達成感』の関連性：予備調査」
中村勝司 (ケニア・アメリカ合衆国国際大学)

「古典に親しむ — 変体仮名に挑戦 —」
近藤彩 (ケニア・ウタリカレッジ)

8月5日(日) 10.00-18.00

10.00-12.00 ワークショップ「はじめての教案」

村上吉文 (エジプト・国際交流基金カイロ日本文化センター日本語上級専門家)

12.00-14.00 昼休み

14.00-16.00 発表 「東アフリカの日本語教育事情」 (司会・中村勝司)

「マダガスカルの日本語教育」
リスナー・アンドリアリニアイナ (マダガスカル・忍尽クラブ)

「エチオピアにおける、日本語講座の現状と、学生たちの声」
古崎陽子・大場千景 (エチオピア・メケレ大学)

「ウガンダ・マケレレ大学日本語教育事情」
河住靖則 (ウガンダ・マケレレ大学)

「タンザニア・ドドマ大学における日本語教育プログラムの現状と課題」
山岡洋輔 (元タンザニア・ドドマ大学) (代読・中垣友江)

「スーダンの日本語教育事情と今後の課題についての一考」
鶴岡聖未 (スーダン・ハルツーム大学) (代読・近藤 彩)

「ケニアの日本語教育」
蟻末 淳 (ケニア・ケニヤッタ大学)

16.00-16.10 コーヒーブレイク

16.10-17.30 座談会 「東アフリカの日本語教育」

(スーパーバイザー 伊東祐郎教授・村上吉文日本語上級専門家 /
コーディネーター 蟻末 淳)

17.30-18.00 閉会式

参加者「ふりかえり」
閉会の辞 ケニア日本語教師会中村勝司会長

First Conference of Japanese Language Education in Kenya

"Organizing Course: From Course Design to Evaluation"

Date: 4th (Sat) / 5th (Sun) August 2012

Venue: Multi-purpose Hall, Japan Information and Culture Center, Embassy of Japan in Kenya

Organized by Japanese Language Teachers' Association – Kenya (Jaltak)

in conjunction with Embassy of Japan

Sponsor: Japan Foundation

Day I (4 Aug): 10:00-18:00

9:30-10:00 Registration

10:00–10:30 Opening Ceremony.

Speech from an official, Embassy of Japan

Opening Remark from Katsuji Nakamura (Chairperson, Jaltak)

Self-Introduction from all the participants

10:30–12:00 Key Note Address, "Language Instruction & Testing"

by Prof Sukero Ito, Tokyo University of Foreign Studies

12:00–14:00 Lunch Break

14:00-14:50 Presentation of Research and Report 1

E-learning (MC: Aya Kondo)

"Exploring the Use of Facebook Message Box in the Basic Level Japanese Class: An Experiment"

Jun Arisue (Kenyatta University, Kenya)
Katsuji Nakamura (United States International University, Kenya)

"Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya"

Ian Wairua (Strathmore University, Kenya)

14:50-15:40 Presentation of Research and Report 2

Japanese for Tourism (MC: Aya Kondo)

"Creating E-Learning Materials of Kenyan Local Contents"

Jun Arisue (Kenyatta University, Kenya)
Tomoe Nakagaki (Prestige Global Language School / Osaka University Graduate School)

"Creating a Syllabus, 'Japanese for Tourism,' for the Madagascan Tour Guides"
Ambinintsoa Rakotomanana (Institut Superieur de Technologie d'Antananarivo, Madagascar)

15:40-16:10 Tea Break

16:10-17:00 Presentation of Research and Report 3

Comparative Linguistics: Japanese and Swahili (MC: Jun Arisue)

"Comparative Study of Conceptual Metaphors"
Monica Kahumburu (Catholic University of East Africa, Kenya)

"Comparative Study of Discourse of Consultation between Japanese and Swahili: 'Structure' and 'Consideration for Others' among Kenyan Swahili Speakers"
Tomoe Nakagaki (Prestige Grobal Language School / Osaka University Graduate School)

17:00-17:50 Presentation of Research and Report 4

Report / Research on Japanese Language Education (MC: Jun Arisue)

"Student's anxiety, teacher's attitude, and teaching methods" vis-à-vis "students' perception of achievement" in Japanese course: Preliminary Survey
Katsuji Nakamura (United States International University, Kenya)

"Enjoying Japanese Classic Literature: Trying Hentai Gana Letters"
Aya Kondo (Kenya Utalii College, Kenya)

Day II (5 Aug): 10:00–18:00

10:00–12:00 Workshop "My first teaching plan"
Yoshifumi Murakami, Japan Foundation Cairo Japan Culture Center, Egypt

12:00–14:00 Lunch Break

14:00-16:00 Reports on the Current Status of Japanese Language Education in East African Countries (MC: Katsuji Nakamura)

"Japanese Language Education in Madagascar"
Fanantenana Rianasoa Andriariniaina (Ninjin Club, Madagascar)

"Japanese Language Courses and Voices of the Students in Ethiopia"
Yoko Furusaki / Chikage Ohba (Mekelle University, Ethiopia)

"Japanese Language Education in Uganga"
Yasunori Kawasumi (Makerere University, Uganda)

"Japanese Language Education inTanzania"
Yousuke Yamaoka (former lecturer, Dodoma University, Tanzania),
read by Tomoe Nakagaki

"Japanese Language Education in Sudan"
Kiyomi Tsuruoka (Khartoum University, Sudan), read by Aya Kondo

"Japanese Language Education in Kenya"
Jun Arisue (Kenyatta University, Kenya)

16:00–16:10 Tea Break

16:10–17:30 Panel Discussion "Japanese Language Education in East Africa"
Panelists : Prof Sukero Ito, Yoshifumi Murakami
Facilitator : Jun Arisue

17:30–18:00 Closing Ceremony
Comments from all the participants
Closing Remark: Katsuji Nakamura (Chairperson, Jaltak)

基調講演
「授業とテスト」

伊東 祐郎

東京外国語大学留学生日本語教育センター教授 (日本)

略歴

東京外国語大学教授・留学生日本語教育センター長。専門は日本語教育学・応用言語学（言語テスト研究）。米アラバマ大学で日本語教育に従事した後、平成４年から東京外国語大学留学生日本語教育センター勤務。平成25年度から文化審議会国語分科会日本語教育小委員会主査務、同年5月から公益社団法人日本語教育学会会長。『日本語教師のためのテスト作成マニュアル』（アルク）や『Language Testing 言語テスティング概論』（スリーエーネットワーク・共著）、『対話とプロフィシエンシー』（凡人社・共著）日本語教育の過去・現在・未来　第1巻社会』（凡人社・共著）など著書多数。



多くの日本語教師が作成するテストは、カリキュラムに基づいた到達度テストであろう。一般的には、授業で教授した文法項目や新たに導入した語彙、音声などが出題内容になる。また、作文力やスピーキング力などの運用力の獲得が学習目標になっている場合には、書かせたり話させたりするパフォーマンス・テストを実施することになる。日本語のテストは、言語教育と言語習得と密接な関係にある。テストが学習と教育の効果についての情報を得るうえで必要不可欠なものである以上、日本語教師も実際の学習者の成果（Outcomes）を積極的に具現化して、学習者および教師双方に共有されたものになっていることが望ましい。授業とテストの密接な関係について考えてみたい。

皆さま、おはようございます。今、ご紹介いただきました伊東祐郎と申します。

今日限られた時間ですので、すぐお話しします。と言いましても、ちょっとだけ自己紹介をさせて頂きたいと思います。東京外国語大学で留学生に対して日本語を教えています。留学生といってもいろんな留学生がいます。たぶん今日いらっしゃっている方も留学した方も多いと思いますが、東京外国語大学のセンターは、国費留学生、文部科学省の奨学金で、日本の大学で勉強したい人を受け入れるための一年間の予備教育を主な教育としています。このプログラムは日本語ができなくても、健康でそして一生懸命勉強したいという気持ちがあれば受け入れるプログラムです。ですから、みなさんが四月に来た時に日本語がまったくできなくても、ひらがなやカタカナが分からなくても大丈夫なプログラムです。一年後なんとか日本の大学で日本人と肩を並べて勉強できるだけの力をつける教育が私たちの仕事、ミッションです。その後、大学に進学し、4年間勉強して学位を取り、多くの学生がそのまま大学院に行って修士号、博士号を取る学生が多いです。アフリカからも多くの学生が来て優秀な成績を収めて活躍しているんですね。日本語力ゼロで来日し、一年後に、どれくらいの日本語力をつけて卒業、修了すると思いますか？一言で言うのは難しいかもしれません。私たちの先輩が本を書きました。『社説が読める日本語教育』ということで、ゼロでスタートして、ほぼ正味9か月くらいで「社説が読めるレベル」まで日本語力を高めるというプログラム、そのような日本語力というイメージを持っていただけたらいいなと思います。このような教育機関で教えています。今日の「授業とテスト」。私の経験の話と、東京外大のこの4、5年の取り組み、そして最近の日本語教育の動きを交えながらお話していきたいとなと思っています。



私も日本語教師を始めた時に、420時間の養成講座を受けました。その時には、文法の話、音声の話、教え方の話、日本文化の話、いろいろな話の講義を受けました。有名な先生の話を聴きましたが、テストの作り方の話はなかったんですね。テストとかEvaluationの講座はなかったんです。それで、ずっと日本語教育をやっていて私自身、「本当にこんなテストでいいのかな」とか「日本語能力を測定するっていうのはどういう風な形式でやったらいいかなという不安な状況できました。そして、テストや評価に関係する本を読んでいるうちに、こういうところでお話できるようになったということなので、決して専門家ではなくて経験をたくさん積んできたっていうそんな感じでお話を聞いて頂きたいなと思っています。

今日お話する内容ですが、まず日本語教育の情勢について、日本語教育の目的、いったい何のために日本語教育を私たちはや

っているんだろうか、そして、その目的を考えてどうコースデザインをするのか、実際に何をどう教えるかというカリキュラムの話、そしてカリキュラムの中で、評価の位置づけをどうしたらよいのか簡単にお話をしていきたいなと思います。

評価を考えると、みなさんが日本語力って言った時に何を日本語力として考えてらっしゃるかという日本語能力観これをやはり考える必要があるんですね。これも私なりのお話をしてみたいと思います。そして、評価の実際、じゃあ具体的に評価をどうしていったらいいのかという話をして、最後はみなさんと一緒にこれからの日本語教育について考えていきたいなというふうに考えます。これが全体の流れです。

伊東 みなさん、テスト好きですか?テスト!（一同・笑)YesかNoどっちですか。

会場 No!

伊東 No、どうしてですか。

会場 作成するのがまず大変。

伊東 作成するのが大変、はい、それだけですね?（一同・笑)

会場 学生のカンニングが気になります。

伊東　学生のカンニングが気になるんですね。分かりました。(会場の一人に向けて)学生さんですよね?

学生 はい。

伊東 テスト好きですか。

学生 いや、テストは好きじゃないですね。

伊東 どうしてですか。

学生 えーっと、そうですねー、あのー、どうして？（一同・笑) どうして?…いやー直前に勉強しなきゃいけないから。

伊東 勉強しなきゃいけないですね、うん、そうですね、はい、わかりました。(他の人に向けて)じゃ、はい、どうぞ、テスト好きですか。

会場 教師の立場からいうと…

伊東 はい。

会場 作成するのは、まぁけっこう難しいですね。

伊東 はい。

会場 簡単だなあと思った問題は、学生が解けなければどうしてと思うんですよね。その面からみるとやっぱり好きじゃないですね。

はい、分かりました。やっぱりみんなテストが好きじゃないですよね。学生の立場からいうとテストはない方がいいっていう人が多いですよね。教師の立場からいうとやっぱり作るの大変だし、採点するのも大変だというのでやっぱりテストが好きな人はそう多くないんです。じゃ、もうテストやめますか？（一同・笑)というと、テストをやらなくなるとみんな勉強しなくなっちゃうとか、テストがないと成績つけられないのでやっぱりテスト作んなきゃいけないんですよというようなことで、やはりテストの必要性はどなたも認められるんですね。ですから、やはりテストは必要なのかなと思います。ですので、テストはやるんだ、テストは必要だということで今日は話を進めますね。テストは必要ない、テストはも

う廃止してもいいっていう人は、もう今ちょっとこの部屋から出て休憩してもらったほうがいいかもしれませんね。（一同・笑）

日本語コースの目標設定

それで、コースデザインの中で、私は、後でまたテストの話をしますが、これから日本語教育を目指す人もいますので重要なことを話しておきたいと思います。まずプログラムの目標設定をしていただきたいなと思います。日本語プログラムをこの大使館のセンターで始める、あるいはナイロビで日本語教室を開講する、大学の日本語プログラムを開設するといった時に、やはり最初に考えていただききたいのは、何のために、そしてゴールはどう設定するかということをまず最初に考えていただきたいんですね。ゴールを設定することによって、いわゆる何を教えなければいけないのか、そして評価をどのようにしなければいけないのかというのは大体決まってきます。

蟻末さんからの資料とか今日のお話も、観光日本語が必要だ、観光日本語がこれからどんどん伸びてくるというお話もありました。やっぱり観光日本語と私が教えている大学の予備教育とでは目的が違います。だから評価の在り方も違うし、ゴールも違います。したがって、まず各プログラムの中で、何のために日本語教育やるのか、という目的を設定していただく、そのことが後々お話する評価のし方にも関わってくるので、ここをまず抑えていただきたいなと思います。今日は先生方が多いですので、ちゃんと目標設定してらっしゃるかどうか考えていただきたいなと思います。

教育の目標を設定すると、重要なことは、評価方法を決定するためだけではなくて、授業の設計、何を最初に教えなければいけないかということも決まってくるんですね。例えば、フライトアテンダント。エティハド航空で来ましたけど、日本語ができるフライトアテンダントがいますね。そうするとやはり最初から敬語が必要です。敬語が必要、丁寧な敬語が必要です。ということを考えると敬語は中級からでもいいとか、上級からでもいいということを言っていられません。もう明日から敬語の授業をしなくてはいけないということになります。意味のある授業を、やはりプログラムも目標が決まってくると決まってくるんですね。それで、教育目標がどのタイプの学習成果を目指すものであるかということをやはり知っておく必要があります。観光日本語、大学で必要な日本語、あるいはビジネスの日本語というようなことで目的がそれぞれ違ってくるんですね。それで、意味のあることを教えていくので、無駄なことやとか、教えなくてもいいことを考えるきっかけにもなる、とご理解いただければいい、と思います。

次です。

私も420時間の教員養成を受けたときにカリキュラムを作る際には、学習者のニーズ調査が必要だと教えられました。それから到達目標の設定をするように教わりました。

でも、学習者に、何で日本語を勉強するの、と聞いてもあまり考えていません。あまりしっかり考えていないので、私は学習者のニーズ、というのは、あまり考えなくてもいいのかな、と思います。

最初に日本語を勉強する動機は、アニメが好きだとか、日本の文化が好きだとか、

日本のテクノロジーが好きで、それで、興味を持って何となく日本がすごく面白い国だ、だから勉強する、という理由もあるんですね。決して、日本の会社で働くんだ、とか、ビジネス日本語を学ぶんだ、と言う明確な目的を持っている人は最初から多くないです。ですから、学習者のニーズ調査を最初から、気にする必要はないかもしれません。そして、ある程度決めた結果、やはり到達目標は学習者、教師双方の話し合いから決めていくことが必要かもしれません。

目標をどのように設定するか、ということですが、もちろん、学校の方針とか、学校あるいは大学のカリキュラムの中で日本語を開講しなければいけないとか、政策的なこともありますので、その中で、考えるということも必要になりますね。

それで、現場で働く我々は、では、学習者にはどんな日本語力をつけてほしいのか、何を学んでほしいのか、ここを重要視する必要があります。教育目標を明確化する、ということです。でも、教育目標を明確化するときに、どのように、書いていったらいいか、わからないんですね。単語を覚える、漢字300字を覚える、毎日1時間勉強する、それが目標でいいかどうか、ということなんです。

そうではなくて、私は学習者の、いわゆる、目標行動ということで、何ができるようになってほしいのか、どんなことを日本語を使って行動してもらいたいのか、という行動目標を明確にしてほしいと思います。それで、行動目標を明確にしておくと、じゃあ、そのためにどんなテストをしたらいいのか、ということも自然に明確になってくるんです。そのことがとても重要です。

フライトアテンダントの日本語と言ったときに、じゃあ、どんな日本語が必要か、と言うとお客さまへの敬語ですから、「お客さま、水を飲む?」なんていう日本語、使いませんよね（笑）。「お客さま、水をお飲みになりますか」とか「お休みになりますか」というように、お客さまの要求を聞いてそれに対応できる、日本語力として使えるかどうか、そのテストをしなくてはいけないんです。ですから、単語のテストだとか、「てフォーム」の正しい答ができるかどうか、ということをテストしてもあまり意味がない、まさに、行動をまずしっかりと明確にしておく必要があります。

Can-do statementsと東京外国語大学JLCスタンダーズ

これから、私の経験談を話します。

私は1992年にアメリカでの教鞭を終えて、東京外大(東京外国語大学)に就職して今年は就職20周年です。20年も働いたんですね。もう、あっと言う間です。それで、就職した直後、「はい、伊東さん、東京外大ではこの教科書を使います、初級、これ、中級、これ、上級の教科書です」と言われ、一年で初級、中級、上級と全部教えなければいけないんです。留学生を日本の大学に送らなければいけないので、教科書だけ与えられました。そして「伊東先生は、6年アメリカにいらしたので、多分、英語、お上手かもしれませんが、英語は使わないでください。英語がわからない学生も結構留学生の中には多いので、直接法で教えてください」と言われました。だから、直接法で、そして、指定された教科書

を使って教えるように言われました。1年で教えることになるので、やっぱり効率性が必要になってきますね。文法積み上げ式がすごく重要なんですね。基礎基本を教えるという意味では、文法を易しいことから順番に難しいところまで教える、それに語彙を増やす、ということで、大体、言葉の説明、言葉の知識を伝授する、という教育が中心的な内容でした。

それで、本当に10年以上勤めていても、行動目標というのが記述されたことがなかったんですね。一年後に留学生が日本の大学で学部に入って勉強する、って言ったときに、どんな能力を身につけておかなければいけないのか、というのが、20人以上教員がいても、それをみんなで共有して、みんな、そうだ、これのために教えているんだ、ということを共有することがなかったんです。共有していたのは教科書だけでした。

それで、最近、ヨーロッパではヨーロッパ共通参照枠、ということで、実際、教えていること、教えたこと、学習の成果を見える形にしましょう、ということ、教科書を見ただけでは日本語学習者や外国語学習者が何ができるか、が全然わからないので、実際の行動を記述していきましょう、書いていきましょう、ということで出てきたのが、日本語、外国語で何ができるか、というCan-do statementsです。ですから、私が最初に出くわしたのは、ヨーロッパに出張に行ったときに、Common European Framework(CEFR、ヨーロッパ言語共通参照枠)の中にCan-do statementsなるものがあって、ああ、もうヨーロッパではこんなに進んでるんだ、という感じで驚きました。それで、その後、JLCスタンダーズを、ヨーロッパ共通参照枠に基いて、自分達の教育の目標をCan-do statementsに書いてみようよ、ということで3年かかって作ってみました。その成果物を今日はこのように持ってきましたので、皆さんにご覧いただきたいと思います。

もう一度繰り返します。私が入ったときには、「はい、伊東さん、直接法で教えてください、そして、教科書はこの教科書を使ってください」と指示はこれだけでした。それ以外の多くのことは、暗黙の了解、まあ、専門家であれば当然ここでの教育目標わかっていますね、どんな力を付けさせなくてはいけないか、いわずもがなだよね、というような、教師の経験知ですとか、実践知、それだけで何となく教育が回っていたんですね。ここには、教育内容の、所謂、透明性transparencyとか、あるいは、開示性というか公開性、というものが全くなかったんですね。で、優秀な学生が東京外大に来ますけれども、彼らが示されるのは直接法で教えられる、ということ、と教科書だけで、それでただ、先生の言う通りに勉強していく、ということです。だから、学生にとっても最後の一年後のゴールなんて、書いたものがなかったので、だれもわかりませんでした。というのは、まあ、先生達を信用してやれば、大丈夫だろう、ということで、たぶん、みんな一所懸命、勉強してきただろう、と思います。それで、それではいけない、っていうことで、取り組んできたのが、このJLCスタンダーズ、というもので、何をしてきたかと言いますと、Can-do statementsと書いてあるスキルと、行動目標、ゴールを明確にしたということなんです。

ここで私がお聞きしたいのは、皆様の実践、取り組んでいらっしゃるところでは、このゴール、行動目標、スキルというのは、明確になってますか、ということなんです。多くの学校、大学では、多分、教科書は「みんなの日本語」を使っていらっしゃると聞いています。あるいは、Japanese for busy peopleというような教科書ですかね。では、そこで、皆さんは、教科書と教え方ははっきりわかっているんだけども、じゃ、これで学んだ学生は最終的にどういう学習者となって育っていくのか、というのが明確になっているか、ちょっとそこを問うてみたいな、ということなんです。

我々ははっきりしていなかったので、このプロジェクトを通して、これを整理してみました。はい、一年後、東京外大の予備教育を終わった学生はこんなことができなくてはいけない、これがゴールです、簡単に言ってしまえば、まず大学に入らなければいけない、日本人と肩を並べて勉強するためには、大学の講義、そして、口頭発表が聞いてわかる、これがやっぱり重要なんですね。そして、話すという力は、やはりゼミだとか、授業中、意見を述べたり、説明、解説ができる、そして、発表ができる、これができなければお話にならない、ということです。そして、聞く、話す、これはやはりインタラクションと、プロダクションを分けて考え、インタラクティブ、ということで会話にしました。これは、質疑応答ができる、ということと、ディスカッションができる、ということを目標にしました。読むに関しては、漫画を読む、レストランに行ってメニューを読む、これも生きるためには重要です。しかしながら、アカデミック・ジャパニーズ、ということは、やっぱり図書館にある専門書が読めなきゃいけないし、レポートや論文を書くためには、いろいろな資料を検索し、それも読まなければいけない。読んで、必要な資料と必要じゃない資料を区別しなくてはいけない、その力も必要です。ここでも、資料が読める、ということを目標に掲げました。そして、「書く」です。ラブレターを書く（一同・笑）。重要ですが、その指導は特別にしませんけれども、レポートや小論文、研究計画書が書ける、やっぱりアカデミック・ジャパニーズに関して言えばこの技術が必要なんですね。ということで、このゴールを皆で話し合って、まずこれを我々の教育の到達目標にしました。これだけ書いても、日々の実践をどうするか、四月に学生が来て、四月、五月、初級前半、六月、七月、初級後半、これで全部夏休み前に初級、終わっちゃいます。それで、今、八月、夏休みです。そして、九月、十月で中級前半、十一月、十二月で中級ですから、それぞれの期間に何を教えるか、というのが重要です。

行動目標とスキル

これからお見せするのが、それを具体化したものです。

行動目標、初級前半、来たばかりのときなので、教師の言っていること、まず、指示がわかるかどうかが、重要です。宿題の指示、教科書を持って来なさい、宿題をして来なさい、この指示がわかるかどうかというレベルです。そして、6月、7月になると日常的な内容をゆっくりはっきり言えばわかるレベル、そして、夏休みが終わっ

たときのゴールは、講義とかスピーチのテーマがわかる、全体を聞いて、何となくテーマがわかる、このぐらいになるんです。細かいことはまだわかりません。でも、ざっと聞いて要点だとかテーマがわかる、というのが中期前半のレベルなんです。そして、もう少し進むと、もう少し詳しくわかるようになるということです。ですから、ノートをとりながら聞けるとか、講義などのメモが書けるというようなところに、行動目標を持っていける、ということになります。

この行動目標ですが、多分、世間一般、社会一般から、東京外大の学生、この段階でどんなことができるんですか、と聞かれたときに、うちの教科書の初級前半が終わったところ、中級前半が終わったところと言っても、具体的に何もわかりませんね。従って、こんなことがわかります、講義・スピーチがわかります。ノートがとれます、という具体的な行動目標を示した訳です。これによって、日本語教育に関係のない一般の人達にも、より学習者の日本語レベルがどの辺なのかわかるように示した、というのが、この、Can-do statementsの一つのメリットではないかと思います。だから、行動目標は、一般の人達に明示する部分、というふうにお考えください。

それで、その下にあるスキルの部分が、私達が教室活動で、身につけさせなければいけない、トレーニングして、身につけてもらいたい言語技能や言語知識に相当するところだとお考えください。このスキルの部分は一般の人達に説明してもピンと来ないところかもしれません。ですので、聞いたってあまり面白くないところです。音の聞き分けができるんですよ、と言っても、音の聞き分けって何ですか、ということなんですね。日本語教師とか日本語教育の専門家であったら、音の聞き分け、ができると言えば、例えば、「来てください」「切手ください」の小さな「つ」、促音がわかるかどうか、とか、「おばさん」「おばあさん」の長音がわかるかどうか、そういうところの聞き分けを、ちゃんと知ってもらわなければいけない、ということで、意識して教えますよね。ということで、日本語教師だったら、大体、意識して教えたり、学習者が間違いやすいので、こういうところはちょっと指導しなくちゃいけないな、という、指導の一つの要点や狙いとなっているところだとお考えいただければ、と思います。

これが、簡単に言ってしまえば「聞く」です。それで、「話す」に関して言うと、前半ぐらいは「自己紹介ができる」というところから始まって、最後は「スピーチができる」ということで、半年で、スピーチができるところまで持って行ってしまうんですね。来年の三月に修了させるには、とにかく、毎日六時間以上日本語を勉強しています。

そして「聞く」「話す」、これはインタラクションです。先程の「話す」も「独話」と「聞く」「話す」を分けたっていうのは、先のヨーロッパ共通参照枠でも分けていたので、そうしました。一般的に日本語教育で言うと、四技能ということで、「聞く」「話す」「読む」「書く」ですが、インタラクションとプロダクションは違う、と書いてあったんです。それで、プロダクション、今日私は一方的に話していま

すが、これは楽なんですね。なぜかと言うと、全部、日本で用意してきたことを一方的に話すだけなので、準備すれば誰でもうまく話せます。ところが、インタラクションと言うのは、ディスカッションだとか質疑応答なので、先の展開は予測不可能ですね。質問となると、予期せぬ質問が浴びせられたときに、私は予期せぬ質問に対して答えなくてはいけない。そうなると、結構大変な力が必要になってくる。そういう意味で、「聞く」「話す」に「インタラクション」を一つ新たに設けて、行動目標にも加えました。それをちょっとおさえていただけたら、と思います。

そして「読む」です。「読む」も最初は教科書を読めればいいレベルから、読んで大意がとれて多読、速読ができるということで、かなりの量が読める訓練をする、ということになります。このレベルだと、5W1Hが読み取れるかどうか、修飾関係、文の構造、複文構造がわかることによって、被修飾関係がわかるかどうか、そういう構造的な部分も指導していくということです。

次に、「書く」です。「書く」というのはやはり認知力がいちばん高いものが求められるので大変です。一般的には、話し言葉がいちばん楽なんですね。基本的には「どこ行った?」「昨日何食べた?」と、格助詞がなくて大丈夫です。話言葉は、例えば、日本に来たばかりの外国人、日本語勉強しません、そして、東京外大まで行かなければいけない、単語しか知らない、「私昨日来た。東京外大行く。道教えて」で、日本語わかります? 通じますよね。だから話言葉っていうのは格助詞がなくても大丈夫です。場面があって、そして、単語さえ並べれば、ある程度推測できますね。そういう意味で子供たちが言葉を学ぶときには、最初から格助詞を含んだ日本語を学んでいる訳ではなくて、最初重要な内容を、名詞、形容詞、動詞、これをまず、がっちり勉強して、格助詞や終助詞、接続詞の習得は、自然に後で習得される、と言われていますので、最初から格助詞の説明や訂正を強く言うと、みんな嫌になってしまうかもしれませんよね。

と言うことで、ちょっと話が脱線しましたけれども、「書く」となると、格助詞を抜かすことができないんですね。どうしても格助詞とか文法能力が求められてくるので、それで、余分なこと、必要以上に考えなくてはいけないことが、「書く」作業の中に入ってくるので、日本人でさえ書くのが好きな人はあまりいないんですよね。ましてや、留学生も何か書くというのは外国語でもあるので、やっぱり、大変だし、できれば、避けたい、ということがあります。しかし、大学で勉強して、論文、レポートを書くっていうことになると、書く作業はやはり避けられません。従って、しっかり教える、ということになります。

また話が脱線しますけれども、本当に日本語能力を測定したい、ということを考えたときには、作文がいちばんわかります。作文力で、本当に日本語能力が見てとれます。色々言いたいことがありますが、今日は時間がないので言いませんけれども、例えば、一つの例は、普通日本語の教科書は横書きが多いですよね。カタカナも「スキー」とか「スケート」とか。それを、じゃあ、作文に書いてみましょう、と言って、縦書きで書かせると、「スケート」の長記号がそのまま横になったりとか、そう

いうのもありますし、そして、やはり、特殊拍を十分に理解しているかどうかも、書かせるとよくわかります。ということで、書かせることによって、学習者の日本語力が本当に見てとれます。それで、私は「書く」、大変だけれども、必要かな、って思います。

Can-do statementsとテストの作成

私達は、このように、Can-do statementsを書くことによって、プログラムの中身、ゴールを明確に設定し、教育の中身も明確にしてきました。このcan-do statementsというものが、授業と教材、教具と、教科にどのような影響を与えたかというと、can-do statementsに基いて、授業や指導をするようになった。そして、can-do statementsで書かれたことを実現するために、教材、教具を選ぶようになった。そして最終的にcan-do statementsを検証するためにテストを作るようになりました。can-do statementsが、授業、教え方、どう評価するか、こういうこと全部に影響力を及ぼすことになった、ということを実感として申し上げたいです。

これも、ヨーロッパの教師会でお話ししたことなんですが、中級の段階の聴解、リスニングテストで、私達はデパートの迷子の案内を聞かせたり、駅のアナウンスを聞かせていたり、ということをしていました。例えば、中級の段階で、デパートの迷子のアナウンスを聞かせて、その後に、このお母さんは自分の子供に会いに行くために何階に行きますか、というような問題だとか、駅の構内のアナウンスを聞かせて、この人は何番ホームに行ったらいいですか、というような聴解試験を作りました。今から思うとぞっとします。日本の大学に行って、この日本語、必要? ということなんです。そして、このことができたからと言って、大学の講義が聞けるか、とか、大学のセミナーのやり取りができるか、ということと直結しないんです。それで、これを作ってから大きな反省をし、テスト内容を大きく変えていった、ということです。アカデミック・ジャパニーズ、日本の大学で必要な日本語力って何なのか、ということに、焦点をあてて、テストの作り方も変えてきて、かなり過去の問題をチェックして、不適切なものは捨てて、よりアカデミック・ジャパニーズの力を測定できるようなテストを作ってきました。

そして、聴解テストだと、どうしても○×とか、四つから選べ、とかいう問題になりやすいんですね。日本語能力試験の聴解テストもABCDの中から選ぶ、という感じですよね。それが最も採点がしやすい、ということと、やはり、理解力、というのは、刺激を与えて、その刺激から本当にわかったかどうか、というのをどのように見るか、という、その見方が非常に難しいんですけど、一つには、その反応を○×の反応から理解度を見る、四つから一つを選んで、力を推測するということになります。

書かせる、ということは、これまでは、妥当性の問題でよくない、とされていました。聴解のテスト、というのはリスニングです。テストのリスニングで、答を書きなさい、と言ったときに、四つから選べば、選ぶだけですね、ところが、今聞いたことを、簡単に要約しろ、サマリーしなさい、となると書かなければいけないんです。となると、書けない人がいて、0点とっちゃった、では、リスニングの力がゼロです

か、というとそうじゃないんです。リスニングで内容はわかっているんだけれども、解答時に別の能力が求められるから、それは妥当性に問題があるからよくない、と言われてきました。

私達は、そこを打破しました。打破した、っていうのは、あまり○×試験を入れないようにしたんです。聴解のテストでも、理解力を見る、というのは、やはり、書かせることで、本当に理解力が見えてくるな、と思ったので、最近の私たちのプログラムで実施している聴解テストでは、要約しなさい、とか、この人の言っていることはどういうことか、ということで、簡単に書かせるようにしました。四つから選べ、というのは、わからなければ、適当に選んでしまう。これは、一番簡単ですね。そのことが必ずしも理解力がある、とは限らない、ということで、採点に手間暇かかりますけれども、書かせるようにしました。やり方も、ちょっと見直した、ということをここでお話ししておきたいな、と思います。

はい、まとめです。

ということで、私達の実践から、行動目標、行動を選ぶ、どんなことしなければいけないの、ということですが、少なくとも、場面と状況、そして、どんな課題を解決するか、ということが密接に繋がっていることがわかっていただけましたか。皆さんのプログラムの中で日本語力を身につけさせる、といったときに、どんな場面で使うの？　どんな状況を解決するために、日本語で何を課題解決のために使うの？　これを考えていただければ、簡単に目標行動ができますね。フライトアテンダントということであれば、まず、機内にお客さんを受け入れる。困っているときにどう話しかけるか。お食事のサービスをする。このような時にどういう日本語を使うか、ということで、日本語の運用は行動と密接に繋がっているので、我々の日々の生活の行動のことを考えれば、そこで、日本語をどのように使うかがわかりやすくなると思います。

繰り返しになりますけれども、文法も「ます形を勉強します、その次に、て形を勉強します、その次に辞書形を勉強します、その次に受け身形を勉強します」という学習項目、言語項目を配列したものじゃない、ということです。それを新たなアプローチとして理解していただけたらな、と思います。

評価の三つの視点

それで、いよいよ、診断、ということになるので、テストをどうするか、ですが、テストは簡単に言ってしまえば三つの視点で作ることが多いですね。一つには診断を目的にしたもの、二つ目は形成的、三つめは総括的評価です。

簡単に言えば、まず、診断的評価はまず、プレイスメント・テストのために行われるもので、目の前にいる学習者の日本語能力がどれだけあるか、調べるものですね。

プログラムの中で重要なのは、次の形成的評価で、授業でやった後に、中間試験をやることが多いのですが、多分、このことがやはり我々にとっては重要ですね。どれだけ勉強して、どれだけ身につけたのか、ということを知りたいですから、達成度と学習者の抱えている問題点が何かを探すためにやるということで、とても重要です。

この形成的評価のためのテストをしない、ということになってしまうと、多くの学生は勉強しないです（笑）。そうすると、ゴール達成も難しい、ということになりますので、やはりテストは必要ですね。テストをすることによってゴール達成に近付けるということも、やはり必要なんですね。特に、中間試験は必要です。

最後の、総括的評価、というのは、教育機関とか日本語プログラムの場合は、修了判定する、修了をさせる、あるいは、落第、不合格にさせるか、進級させるか、というところに関わってくるので、これは避けられない評価ですね。

ということで、重要なのは、中間試験の形成的評価と、総括的評価かな、と思いますね。それで、テストの作り方という点から言うと、形成的評価は、教えたこと、訓練してきたことを、そのまま試験にすればいいし、こちら(総括的評価)は、総合的なものと言っていいかもしれません。それと同時に、これは、先程の予備教育で言うと、本当に日本の大学で来年の四月から日本人と肩を並べていっしょにやっていくだけの力がちゃんと身についたかどうか、というところで言うと、必ずしも教えたことをそのままテストしなくてもよくて、ちょっと予備的に、来年の四月から日本の大学で勉強する、こんなものを読まなければいけない、こんなことを話すことになるかもしれない、ということで、ちょっと予測的な問題を作ってみると、大丈夫か大丈夫じゃないか、というのが見られるかもしれません。と言うわけで、作る観点を考えていただけたればと思います。



学習目標の明確化とCan-do statements

それで、効果的で有意義な評価を行うために、ということで、もう一度戻りますが、学習目標が明確になっているか、立ち返ってみます。学習目標、なぜならば、これは、学生がいちばん知っている、あるいは、学生にとっていちばん重要なことであるからです。そして、教師である我々は、評価方法に関する情報を集めているか、ということも考えていただきたいです。特に、スピーキングテストはあまり行われていないので、スピーキングテストをどうやってやったらいいかを知らない先生が多いですね。だから、見様見真似でやってしまう先生が多いですね。何となくやっているとうまく話している、という、そんな雰囲気もありますね。でも、よく考えてみると、テストらしくない、というのもあるので、やはり、テストと言うといつもペーパ

ーテストというイメージが強いですけれども、やはり、運用能力と言うと、パフォーマンスから作るスピーキングテストとか、ライティングテストというのがどうしても避けて通れないテストということになります。

そして、内省、ふりかえりですが、教師をしていらっしゃる方に、お考えいただきたいのは、学習目標を達成したかどうかを知るためのテストについて検討しているかどうか、そして、日本語学習者、皆さんが教えている日本語学習者に、達成度をどのような形で、明示したいのか、あるいは、学習者はどのような形で達成度を理解しているのか、ここをちょっと考えていただきたいな、と思います。「みんなの日本語」1と2を終わった、という、あれを終えたことを達成目標としているのか、ですよね。一応教科書を二冊やったから達成したんだ、と理解するのか、その結果、日本語を使ってこんなことができる、あんなことができる、という、行動を一体化させた形で学習者が理解しているかどうか、これ、大きいですね。

私も、日本語能力試験の改訂に携わってきました。日本語能力試験、過去、5、6年、ずっと改訂のための仕事をしてきたんです。それで、よく、一般の社会人からの問い合わせに関して言われるのは、今ではN1ですが、日本語能力試験の1級に受かった人はどんなことができるんですか、という、会社や企業から、問い合わせがあるんですね。その時に十分に答えられなかったんですね。当時の日本語能力試験の出題基準が、900時間勉強した程度、漢字・語彙、何千語を学んだレベル、そして、一般的な社会の文献が読める、っていうことで、非常に抽象的だったんですね。それだと、一般の人達にとって抽象的すぎてわからないということがありますので、もう少し具体的に何か示せたらいいな、と思いますし、学習者自体もこのプログラムや、日本語能力試験のN1、N2に受かったら、どんなことができるようになっているか、を客観的に知りたいと思うんです。それで、やはり、Can-do statementsが必要かな、と思います。今は、日本語能力試験のウェブにアクセスしていただくと、アンケート調査から調べた、N1合格者、N2合格者、N3合格者が、具体的にどんなことをできる人達であるのか、というのがまとめられているので、イメージとして、こんな人達が受かっている、というのはある程度はわかります。ですから、そういう形で、能力を具体的に示すといいかもしれません。

テストの信頼性・妥当性・必要性

それで、こちら、ケニアです。やはり、テストをやると言っても、色々な目的で勉強している人がいるので、何を教えるか、というのは、やっぱり、難しいですね。テストで測定したいものは何なのか、だから、ここで、特に海外で教えていらっしゃる皆さんは、その土地や、その土地で求められる日本語学習のニーズに基いて、プログラムを組んでいらっしゃいますので、これが、全部あてはまるところもあれば、いや、うちはもう、文章表現力、ライティングテストはない、口頭表現力だけ、というのも、あるだろうし、日本の文化や日本の社会を、紹介したり、その知識を獲得してほしいというところで、教えていらっしゃるところがあれば、これもテストになるのかな、と思ってみたり、テストで測定で

きるものは何なのか、ということで、やっぱりテストにも、限界がある、ということを、まず、押さえておいていただきたい。限界があるのが最もわかりやすいのは、一年間教えた、じゃあ、それを調べましょう、というときに、もう一度一年間繰り返してテストができるか、というと、できませんよね。だから、教えた時間や、教えた量に対して、テストを作る場合には、その1/100レベルに圧縮してテストをする、ということが一般的です。となると、その圧縮した時間の中で、何を測定するか、というのは、本当に精選された、代表的なもので、重要なことに限られる必要がある、ということなんです。だから、先程の話の繰り返しになりますが、圧縮した結果、デパートのアナウンス、迷子のアナウンス、駅のアナウンスを聞かせて、それでできたかできなかったかを測定してどうなるの、ということになってくるんですよね。これは私達の大きな反省で、改良した点です。

テストの対象ということで言うと、日本語能力試験を例にとると、知識面と言語運用面になるんですけれども、ご存じのように、テスト、日本語能力試験で行われていないのは、この3と4ですね。表現力です。なぜ、行われていないか、採点に時間がかかる、採点者もいい人もいれば悪い人もいるので、いい人に当たったらラッキー、悪い人に当たると不合格、ということで、文句が来る、ということで、信頼性を確保するのが難しい、というのでこれは行われていないんですね。本来は、パフォーマンスとしてのスピーキングとライティングはあった方がいいんですけれども、残念ながら、テストの運用面、制約という点で行われていません。でも、日本語能力試験でやっていないからと言って、皆さんの学校でやらなくてもいい、ということではないので、できたらやった方がいいです。なぜならば、テストがあると、学習者は勉強する。テストの波及効果ですね。テストのwashbackがありますから、やった方がいいと思いますね。実際にはやっていますが。

で、簡単にテストの話をすると、到達度テストという、教えたことがどれだけ達成されたかを見るテストですね。そして、もう一つはプロフィシエンシーテストで、これは、具体的に何ができるかを測定するテストです。テストの条件としては、信頼性、本当に、これは、誰が採点しても結果は同じですか、という信頼性、そして妥当性、測定していることをちゃんと測定していますか、という妥当性ですね。それが問われるので、これを考えてテストを作る必要がありますね。特に、測定目標を達成したかどうか、というのは教育目標と一体化しているので、学習目標、教育目標と測定目標、これが、ちぐはぐになっていてはいけない。これが一致している必要があるというのが重要なことである、とお考えいただけたらいいな、と思います。

そして必要性です。日本語能力試験にスピーキングとライティングがないのは実施や採点が大変だ、ということで行われていないですね。この三つが備わっているのがいちばん望ましいですね。この三つが備わっているのが今の日本語能力試験です。

言語能力観とCan-do statements

ちょっと言語能力観についてお話ししたいと思います。チョムスキーという有名な学者が色々なことを言いました。ハインズ

という人も言語能力観の中で初めてコミュニケーション能力が必要である、というようなことを言いました。ここはさらっと流します。我々は文法能力が必要だ、とか、社会言語学的能力が必要だ、代表的なのは敬語が使えるかどうか、人間関係を理解していて、そこで、適切な日本語を使えるかどうか、敬語なんかは、まさに、社会言語学的能力だと言っていいかもしれませんし、ストラテジー能力が必要だ、ということで、色々な人達が言語能力観の話をします。が、重要なことは、じゃあ、それをどうやって身につけさせるのか、ということを色々議論することがなかったんですね。そこで、やはり、抽象的な言語能力観に留まる限りは、日本語教育や外国語教育の現場には、中々すんなり受け入れられないという状況の中で、出てきたのが、ウィルキンズのNotional Functional Syllabus(注・概念・機能シラバス)です。言葉を使う場合には場面、概念、機能があると言っています。言語知識だけでは駄目なんだ、言葉を使うっていう時には、話す人の頭の中には話そうとする中身がある、そして、目的を達成する、という目的達成のための機能がある、やっぱり、そういうところから、言語教育をしなければいけない、というところから出てきたのが、最終的には、この、Notional Functional Syllabusです。

それで、これを徹底させていったのが、今ある欧州評議会が出しているCommon European Framework of Reference for languages、ヨーロッパ言語共通参照枠と言われているもので、Can-do statementsとしてよく知られているものであるかな、と思います。そういうことを考えますと、繰り返しになりますが、やはり、言語知識から、我々は、具体的なコミュニケーション能力を、どのように示していくか、そこを考えていきたいです。文法能力、社会言語能力、ストラテジー能力、我々はこれらについてよく知っています。でも、学習者にこれを具現化するにはどのような形で示していくか、それを、今日の私の話では、Can-do statementsに落としていくことが、最もわかりやすいところかな、と思っています。

それで、一般の人たちも、こういう難しいことを言われてもわからないので、やはり、その言葉を使ってどんなことができるのか、という形で示すこと、これが社会の人達にとっても、言語教育がどのようなことを目指しているのかを理解してもらえる一番手っ取り早い方法かもしれませんね。

海外での学習の場面設定

テストを作成、実施する前に、繰り返しになりますが、授業で教えたことに対して学習者は何を教わったと感じているか、これが重要ですね。何を教わったと感じているか。テストの目的は学習者は何を学び、日本語で何ができるかを発見することだから、トリッキーなものではよくない、ということです。それで、テストはできるだけ、現実的な場面や、学習者の身近な状況や話題を設定して、作問されることが望ましいと思いますね。

ここで私が感じるのは、アメリカで6年間、日本語を教えていましたが、やはり、場面の設定は難しいです。アメリカの片田舎の大学で日本語を学習している学生が京都のイメージだとか、東京のイメージだとか、お茶だとか、というようなイメージを持つことは難しいです。そのことを勉強す

るって言っても、そのことと自分の興味、感心が繋がらないことが多いので、文化って言っても非常に難しい。それで、学習者の身近なもの、と言ったときに、アラバマというアメリカの片田舎にいて、京都とか銀座とか東京とか、というのは、身近な話題でも何でもないんですよね。ということを考えると、ケニアやアフリカで勉強している学習者にとっての身近な状況とか身近な日本の話題って何なのか、これをもう一度考えてみる必要があるかもしれませんね。

アメリカ外国語教育協議会、ACTFLと言われているところが、FiveC、外国語を教えるには５つのCが必要だ、ということで、頭文字をとってFive Cって言ってるんですね。

５つのCとは、Communication, Culture, Connections, Comparisons, Communitiesです。私は、やっぱり、ConnectionsとCommunitiesとCommunication、この三つが必要かな、と思いました。ケニアで学習している人達に、ケニアのコミュニティーと、どう言語学習を結び付けていったらいいか、ちょっと考えてみたい。そして、コネクション。コネクションと言ったら、もし日本人会とか、あるいはここのセンターとか、ということであれば、学習者と日本人クラブやコミュニティーと、どうコネクションするか、ということを考える、そこに、どうコミュニケーションを落としていくか、というところを繋げていっていただけると、ケニアの学習者の身近な状況、話題を教育内容に反映して、そして、それを、もし、テストをやることがあれば、テストに結び付いていくことも可能かなと思いますね。

日本で作られた教科書は、残念ながら、日本にいる留学生に日本という所を紹介するために、場面や、道案内とか、みんな、日本なんですね。信号を右に曲がる、と言っても、信号のない地域では、信号って何？ っていうことになってしまうので、やはり、地域における日本語運用力という点でいうと、身近な状況をコミュニティーやそこに住んでいる人達でコネクションしてもらって、そこにコミュニケーションを機能として与えていただけると、いいかな、と思います。

文化を比較から学ぶ

ケニアでは、ランチは、皆さん、どういうものを持ってくるんですか？ ケニア、アフリカ…。日本ではお弁当とか、おにぎりというものを持って来ますよね。ケニアは、どういうものを持って来るんですか。

一つには、なぜ私がランチでおにぎりと言ったかっていうと、やはりアメリカにいたときは、ランチというとサンドイッチです。日本だとサンドイッチというよりおにぎりですよね。そこで、比較、Five Cの一つはComparisons ということで、「比較」があるといいと思います。

日本だとお昼はおにぎりを持って行く、おにぎりの中に梅干しを入れて行く、どうして梅干しを入れるかと言うと、衛生面で日持ちさせられるように、という工夫がありますよね。そういうところから、ただ単に、これはおにぎりだよ、ではなくて、その中で日本人の知恵とか、日本人がどうしてあの中にあんな梅干しを入れるかを考えてみる。もっと、何かジャムとか、何か入れたら美味しいのに、と思う人もいるかもしれないけど、梅干しを入れるのにはちゃ

んと理由があるんですよね。最近は随分と変わりましたね。何か甘いものが入っていたりとか。

それで、じゃあ、アメリカのランチっていうのはどんなものか、と言ったときに、比較して、日本とアメリカ双方の食のカルチャーを学ぶこともできますね。できれば、ケニアだとかアフリカのランチはどういうものか、日本ではこういうものを持って行くよ、とか、じゃあ誰が作るのか、というところにどんどん話を進めて行くと、自分自身のことも発信できるし、日本のことも吸収できます。Comparaisonsというのは、このように比較することになります。

言語を学ぶ、文化を学ぶ、ということで、文化を一つ取り出して、日本の歌舞伎は、とか、日本のお茶は、とか、日本の秋葉原は、というのではなくて、こちらの秋葉原に相当する街とか地域があれば、そこと秋葉原を比較してみて、こんなものを買うときは、ここではどこに行ったらいいですか、とか、このように比較してみると、話が進展して面白いかもしれませんね。重要なことは、いつも受信するだけではなくて、発信ということがすごく重要です。言葉を学ぶためには発信をすることが重要ですね。発信することで、自分の日本語力を、ここではこう言いたい、ここは先生に教えてもらっていない、でも、そこは何とか自分で学ぶ。必要性があると、やっぱり、言葉って身についていくんですね。その必然性を発信という形で実践していただけたら一番いいかな、と思っています。

海外での学習の動機づけと発信

私が海外で教えた経験から、たった6年なんですけれども、学習者の意欲や動機づけ、本当に苦労しました。でも、ここが重要で、ここに色々な工夫をしないと、学習者は初級から中級、上級へと繋げることができないです。初級は簡単。言語機能、言語知識、教えることが一通り決まっているから、先生が一番得意とするところかもしれません。はい、これ、覚えなさい、って言って、指示が一番しやすいんですね。学習者もあまり発信しない、ただ先生に言われた通り、練習するだけ、という点においてですが。でも、重要なのは中級、上級。本当は中級に行ってから日本語の学習は面白くなってくるんですけれども、初級レベルで漢字をたくさん書かせられたり、練習させられたりして、日本語学習って書く練習だけで終わってしまうとか、コミュニケーションはないのか、発信することはないのか、で終わってしまうと面白くなくなってしまう、という可能性があるので、初級レベルからどんどん発信してもらいたいな、と思いますね。それが日本語学習者の動機付けを高める一つの要です。

有意味なテストの作成

話が脇道にそれたりしますが、今日の話は、最後にはテストで終わらなければいけないので、そろそろ、終盤はテストの話に落ち着かせますね。

ここまでテストの話をしておいて、評価はテストだけではない、と言いました。実際、オブザベーション、観察ですね。授業中の質疑応答とか、ペーパーテスト、色々あります。ですから、学習者の力を見るのは、色々あるということを伝えておきたい。

それで、複数のテストを実施するメリットとしては、色々な評価方法には特徴があって、長所と短所がある、多くのテストを

採用することによって、学習者の異なる知識や能力を多面的に見られるんですね。これを私は強調しておきたいと思います。ペーパーテストだけだと、それに苦手な学習者はやはり力を発揮できないんですね。特にペーパーテストが苦手な学習者が、スピーキングテストだとすごくよくできたり、自分の思うように話すことができたりということが、結構あるんですね。パフォーマンスを得意とする学習者は結構います。そういう意味で複層的に評価することが必要なので、色々考えてほしいな、ということです。この辺はもう繰り返しになりますので、これ以上お話ししませんが、有意味なテストを作成するためには、

1) テスト作成の目的を明確にしてください。
2) テスト方法を決定してください。
3) 到達度テストの場合には教えたところから、出題してください。
4) 選択式テストの場合にはまぐれ当たりの可能性があるので、できるだけ問題数を多くしてください。

英語のTOEFLやTOEICの試験、受けたことがある人、いますか。問題数が200問ぐらいありますね。あれは、問題数を多くすることで、まぐれ当たりが得点に与える影響を最小限にしているんです。問題数が多ければ多いほど、多面的に能力が測れますし、信頼性を高めることもできますね。

それで、繰り返しになりますが、

5) トリッキーな問題は作らない

ということでしょうかね。

テストの波及効果

最後、テストの波及効果についてです。研究によると、学習者がテストの目的とテスト問題で期待されている応答が、いわゆる、どんなことが求められているか、ということがわかっていると、積極的に力を発揮する、ということが言われているので、やはりテスト形式、やり方、ということに関しては、学習者に身近なものとか、テストでどんなことが要求されているのか、どう解答したらよいのか、ということがわかっていると、いいと思います。

約1時間ですね。ご静聴、ありがとうございました。

(一同・拍手)

質疑応答

行動目標が共有できていないクラスの授業・試験

村上 まあ、火付け役みたいな感じで、質問させていただきますが、私も昔、モンゴルでITエンジニアに日本語を教えるっていうコースをやっていたことがありまして、そこは非常に行動目標とかがわかりやすかったんですね。何でかと言うと、エンジニアの仕事というのはかなり明確に決まっていたんですね。そういう意味では、どういうことができれば、そのコースに合格、ということがはっきりしていたので、すごくテストも作りやすかった、というのを覚えています。

ただ、カイロに来てみるとですね、実は、色々なニーズの人が勉強しに来ていまして、観光ガイドになりたい、という人も

昔は多かったんですけど、今は、アニメで日本語を勉強していて、必ずしも別にガイドになろうと思っていない人も一緒に勉強したりしているんですよ。そうすると、行動目標というのも皆さんで共有できていない、という状況もあります。

それで、そういう場合に、テストの作り方として、現実問題として、うちのところでは「みんなの日本語」を使っていまして、今の所で、どんな言葉がありました? どんな単語がありました? みたいな、そういうテストが行われていたりするんです。まあ、会話の試験も行っていたんですが、それ以外に、つまり、その、行動目標が一致していないときに、そういうやり方しかないのか、あるいは、もうちょっと改善の余地があるのか、を教えていただければ、と思います。

伊東 はい。難しいですね。やはり、私もアメリカで社会人向けの日本語プログラムを手伝ってくれ、と言われて、やりましたけど、やはり漠然とした一般的な日本語しかないのかな、と。そこで、私が何を心がけたかと言うと、何となく日本に興味を持っている人達ばかりだったので、やはり、前半は日本語の基本的なことを勉強し、後半は日本文化紹介みたいな形で色々なトピックを融合させ、アレンジして、対応しましたね。

だから、昔はちゃんとやっていた人達だと思うんだけど、例えば一時間のプログラムだったら、前半は基礎日本語の文型だとか、基本的なこと、後半は、時にはアニメ、時には日本のビッグ・ニュースとか、地震とか、ということで、ちょっと変化をもたせると面白いかな、とは思うんですけどね。で、中級とか、話せるレベルになると、ディスカッションをするのもいいかな、と思うんですけ。海外の場合は中級レベルの学習者は少ないので、下のレベルとなると、どうしてもディスカッションまでいきませんよね。

ただ、海外のメリットは、共通語が使えますね。例えば、アラビックだったり、ここだとスワヒリ語であったり、何か日本に関する記事を持って来て、それで、ちょっと今日は日本語で単語を勉強しましょう、とか、それをスワヒリ語で読んだ場合、皆知識は共有しているものなので、全員、面白い、内容わかった、その上で、今日は、そのことに関して日本語を勉強しましょうと言うと、ノリがいいかもしれません。あと、トピックをどう共有していくか、だと思うんですけどね。

ちょっと、解決という話にはならないかもしれませんが、いかがでしょうか。

時間数が少ない海外での授業の授業・試験・動機づけ

河住 評価全体の考え方、方法等で改めてその重要性や妥当性を再確認させられました。早速、これを参考にして評価方法を再検討してみたいと思います。ありがとうございました。

これまで数カ国の大学で日本語教育に携わってきましたが、共通する問題の一つに授業時間数があります。先生の大学の授業は一日6時間で週5日ですね。ということは1週間の授業時間数は30時間ですね。ところがウガンダのマケレレ大学の場合、90分授業が週3回、一期四ヶ月での授業時間数は60時間弱です。つまりマケレレ大学の一期4ヶ月かけて出来る授業は、日本での2週間分にしか相当しません。これは時間数の

単純比較であって、3ヶ月の学期休みや1ヶ月半のクリスマス休みから戻った学習者の日本語能力の定着度の問題等、日本で学ぶ場合と海外とでは実質的には時間数以上の日本語能力の差はあると思います。基本的には先生が講義して下さったような評価方法をやっているつもりですが、一期60時間弱の授業内容での評価には毎回悩みます。毎学期、成績結果を大学に提出しなければならないので、試験という形式は取らざるを得ませんが、授業は勿論、試験においても、大切なことは学習者のやる気を削がないように、しかしある程度の達成感を持てるように、そして学習意欲を持ち続けさせる。これは海外で教える日本語教師の共通の悩みだと思います。

では、試験はどうするかというと、今期学んだ内容から大切で、是非覚えて欲しいものを「読み・書き・会話」のワークシートにして、試験の2週間前に学生に渡します。試験までの2週間ほどは授業と平行してワークシートを使った練習、復習、会話の実際的な練習などにあて、試験内容はそのワークシートから出題する。会話練習では、ただ単に正しい答えを丸暗記して言うことよりも、試験教室への入り方、挨拶の仕方、表情、どのような対応の仕方が好印象を与えられるか等々、実際的な事を学んでもらう。会話試験では細かい間違いや発音などよりも会話全体を通して相手に好感を与えられるような対応を評価した加点方式の採点をする。一期60時間弱の授業内容でどのような試験が可能なのか、達成感を得られ、次学期も続けて日本語を学びたいという意欲を持ち続けられるか、それが毎回の大きな課題でもあるんですね。

伊東　はい。私、状況がよくわからないので、適切な答ができるかどうかわからないんですけれども、私は今のやり方でもいいかと思います。学習者が満足していれば。重要なことは、学習者が満足しているかどうか、で、その満足を達成しているか、日本語学習を始めた理由と満足度が一致していれば、私はそれでもいいかな、と思うんです。でもやった結果、受講者達が日本語学習はこういうイメージじゃなかったな、ということを学習者が感じているとすれば、ちょっと見直す必要があるかな、と思いました。

だから、学習者が自分が達成していることをどのように理解しているか、学習者が日本語を勉強しようと思っていた当初のイメージと終わった段階のイメージがどれだけの一致とズレがあるか、というところかな、と思うんですね。そこを私はちょっと考える必要があるかな、と同時に、アメリカではなく、カナダの移民政策の中に先程のCan-do statementsも取り入れられているんですね。やはり、移民の国なので色々な英語教育プログラムがありますが、段階的にすごく細かく12レベルくらいまでありました。それぞれのレベルでCan-do statementsがあるんですね。最初は、自己紹介ができる、次は、買い物ができる、徐々に、ということで。それを、プログラムが始まる前に彼らの言葉で示されるので、ここで勉強すると、最終的に、3か月後、1年後には、こんなことができるようになる、と目標提示をされてしまうんです。その上で、授業を進めていく。そうすると、自分の言語能力について内省や反省すれば、ああ、自分は自己紹介できない、とか、考えますよね。

そういうところで、学習意欲や、自分の目的を客観的に学習者に感じさせて、どうするか、というところで、話し合いをしていく、というところもあってもいいかな、と思いました。だから、これからは学習行動をCan-do statementsで示されていくのも面白いかな、と思います。じゃ、一日6時間は難しい、一ヶ月30時間。最終的にはどこら辺をイメージとして日本語能力ができるように設計されたものなのか、それを教師側と学習者側が共有できていると、また違う行動が、学習者のアプローチに出てくるのではないかと思います。どうなんでしょうね。

河住 毎学期、レベル１の日本語履修者数は多い時で100名前後、少ない時でも70名前後あるんですが、日本語を学ぶ動機は漠然としたものが多く、日本に興味がある、日本が好き、日本のアニメを見て等、そして最大の理由は授業料が無料ということなんです。いつ止めても何ら支障が無いので、専攻科目が忙しくなれば簡単に止めてしまうし、クラブ活動的に気楽に興味だけで教室に来る学生は平仮名さえも覚えようとせず、これまた簡単に止めてしまうんですね。レベル２となると学生数は三分の一ほどになり、レベルが進むごとに学生数は多少減りますが、レベル２以上の学習者が日本語を断念する理由は専攻科目との時間割の不都合が多いようです。

学期開始初日には一期60時間程度の内容でデザインした教科書を配布し、授業内容、到達目標等は説明しますが、どの程度学習意欲や目標につながっているかは少々疑問です。現実問題として、学習者が日本人と接触出来る機会をいろいろと設定はするんですが、現実には教師以外の日本人と話す機会は殆ど無いというのが現状なんですね。そこで目標達成と言っても学習者には現実味が持てないんだと思います。先ほど先生が言ってましたが、私も日本語を履修する学生の動機はそれほど重要とは思っていないんですね。どんな動機であれ日本語に興味を持って教室に来るわけですから、後は如何に日本語に興味を持ってもらえるか、楽しく学べるか、意欲を持たせられるかだと思うんです。その辺は教師の責任だと思いますが、学ぶ過程で日本語に興味を持ち始め、次のレベルへ繋がっていけばいいと思っているんです。事実、レベル3以上の学生は学習意欲も高く、言語以外にも日本の諸々に興味を持ち始めるので授業内容も色々と広げていけるんですね。いずれにしても、前にも言いましたが、１年のうち三ヶ月と一ヶ月半の学期休みがあり、日本語を使う機会が殆ど無い環境で、週3日の授業、一学期60時間の学習内容で、どのようにしたら学生の意欲や興味を持続させられるかが難しいところですね。

伊東 そこはやはり海外で教える場合のちょっと悩ましいところですよね、私自身の経験も踏まえてですが。

河住 会話テストも語彙や文型が限られているので、それほど展開させた会話は難しいですね。そこで前にも言いましたが、ただ文法的に正しい応答が出来ても満点とはならないことを練習時に伝えておく。多少の文法や発音などの間違いは減点とせずに表情や言い方、適当な声のトーンなど相手に違和感を与えないような好感の持てる応答ができれば加点する。そこからある程度の達成感や次のレベルへ進む意欲につながっていけば試験も学生への励みの材料となるのではと思うんですが。

伊東 そうですね。スピーキングテストに関して言うと、中村先生から、口頭試験の評価についてどうするか、質問をいただいておりますけれども、口頭試験のやり方は、いろいろありますね。到達度テストの場合は、一問一答式で、「お名前は?」「どこから来ましたか」「今、何をしていますか」と同じ質問を全員にする。到達度試験なので、学んだことはみんな同じですよね。それで、とにかく、相手がどう答えようが同じ質問をしていく、というやり方です。

重要なことは、評価ですが、たくさん話そうが、少なく話そうが、基本的なタスクをクリアしていたらもう点をあげる、という考え方です。それは、陸上競技のハードル、あれが一つ一つの問題だって考えてください。これから口頭試験が始まります。ハードルが八個並んでいます。これが一つ一つの問題です。それで、「お名前は?」「どこから来ましたか」と質問します。これ、一つ一つが質問ですね。で、ハードルは倒さなければいいですよね。倒さなければ得点です。で、そのことから考えられるのは、いかに高く飛ぼうが、すれすれで飛ぼうが、倒さなければ、要するに、基礎基本ができていればOKとういことです。たくさんしゃべっちゃうとたくさん得点をあげたくなりますが、話す量に惑わされずに、とにかく、基礎、基本を、言えたら点をあげる、というふうにされたらいいかな、と思いますね。で、これは、McNamaraというテストの専門家が書いた本にハードル式というような言い方で説明してありました。私も、それでいいかな、と思いますね。一問一答式。何もACTFLのOPI、Oral Proficiency Interviewテスト、のように、談話を作らなければいけない、ということになると、また違う能力だとか、時間も手間暇もかかるので、私はスピーキングテストと言っても、一問一答形式の繋がりのない、断片型のテストでもいいかな、と思いますね。形式はこういうものだよ、と学生に明示してしまえば、学生は承知してやってくれるので、それで私はいいと思います。特に海外でテストする場合は、このようなやり方を考えてもいいのではと思いました。

その他の質問と回答

テスト作成からレッスンプランの作成の流れ

いくつか質問をいただきましたが、やはり、テストのことで言うと、テスト作成からレッスンプランの作成をどのような流れで先生は行ってますか、ということですよね。だから、やはり、学習目標をはっきりさせると、後でテストで何をしなければいけないか、ということが明確になります。よく言われているのは、カリキュラムを作った段階で本当は同時にテストも作れるよ、ぐらいが一番いいですよね。本当はね。忙しくてそんなことできないですけれども（笑）。要するに、テストって教えたことの集大成ですよね。教えてきたこと、学んでもらいたいことの、集大成なので、レッスンプランを作る段階でテストまでできていると、一番いい、っていうことになりますね。

よい評価方法について

よい評価方法について、ですが、これは、トリッキーなテスト問題を使わない、

そして、公平に作る、ということだけでいいし、何を測りたいか、が明確になっていれば、いい評価ができる、ということになりますね。繰り返しになりますけれども、適当に作ったテストはよくないですね。デパートのアナウンス、これを何となく聞かせよう、みたいなのは、駄目ですね（笑）。このようなテストは、絶対、駄目ですね。もう大反省(一同・笑)。はい、もう、ケニアで大反省です。はい。

どうやってノンネイティブスピーカーが少ないところで外国語を上達させるのか

どうやってノンネイティブスピーカーが少ないところで外国語を上達するか、これは難しいです。難しいですが、やはり、クラスの中でプロジェクトを作る、ということはいいかもしれませんね。プロジェクト。だから、自己紹介プロジェクト、とか、あるいは、来週、海外からお客さんが来ます、じゃあ、どこがトイレか、どこが何かわからないので、マップを作りましょう、と言って、漢字をそこで教える。マップと言うと自分の地域や学校の知識が入っているので、知っていることを活かす、ということでいうと、そこから、トイレは『トイレ』ってかたかなで書く、というマップ作りもいいでしょうし、プロジェクトなんかは、私はいいかな、と思いますね。それと、メニューを日本語で訳してみましょう、とか、あるいは、どういうメニューがあるかっていうのを日本から来たお客さんにわかるようにメニュー作りをしましょう、とか。

やはり、海外の場合は、学習者、今ケニアにいる学習者の知っていることを発信させるようなプロジェクト・ワークをすると興味が出ますよね。学習者の持っている既存の知識や培ってきた、貯めてきた、能力を一切使わない、いきなりぽんと日本だけの物を導入することは、興味、関心から遠のいてしまうので、やはり、ここにいる学習者の持っている資源をいかに活用していくか、日本語学習に結び付けていくかが私は面白いかなと思いますけどね。動機づけもたぶん高まりますね、その方が。

助詞、終助詞の使い方をどう教えるか

助詞、終助詞の使い方、これをどう教えるかですが、私の反省でもあります。文型がですね、「これは本です」とか「私は新宿へ行きます」とか、「私はケニアへ行きます」という文型を教えますね。重要なことは、私達、一番重要な部分が文末の動詞にある、本当は動詞から教えるべきなんですね。会話を聞いていると、「行く?」「行ってきた?」「行きます」って言って、一番重要なことを言っていて、日本語教育だと、日本語の運用だと、最初に要点を言って、それから、説明するために何か言いますね。

そういうことを考えると、格助詞の機能っていうのは、動詞にすごくコントロールされるので、例えば「私は新宿へ行きます」って、これは「新宿へ行きます」ってこれ、何回も学習者に言わせて、はい、明日「京都」、はい、「大阪」って、学習者「私は大阪へ行きます」って、「行きます」っていうといつも「へ行きます」「へ行きます」って覚えてる。ということで覚えちゃうと、「行きます」はいつも「へ」が前に来る、っていうとそうじゃないですよね。それと、例えば「出ます」「出ます」、「私は毎朝8時にうちを出ます」

「出ます」はいつも「を」かな、と思うと、そうじゃないですよね、「道をまっすぐ行くと広場『に』出ます」、「え?『を』じゃなくて『に』なの」ということで、格助詞って、動詞と、その行動における概念と一緒に学んでいかないといけないですね。いつも文頭から教えちゃってるので、そこで、彼らはいつも「行きます」とはいつも「へ」と一緒に使うんだ、と思っちゃいますよね。そうじゃなくて、やっぱり、教え方の問題、教師の問題です。

だから、私は、「行きます」「どこへ? 行きます」という形で持っていくといいかな、と思いますね。「食べます」「何を? 食べます」。「どこへ?」と言ったときに、ああ、「どこへ」だから場所の概念なのか、とか、「新宿『に』あります」ということで存在なんだ、とか。だから、「新宿」、と言っても「新宿『へ』行きます」で勉強して来た学生が、「新宿『へ』あります」とか言っちゃうっていう、その誤用は、「新宿へ」と「行きます」でもう何度も覚えてきた、というか、それが身についちゃっている、っていうのがあるかもしれませんね（笑）。

だから、私は、まず、動詞をしっかりと押さえて、そして、そこから、意味を広げていったときに、場所のときにはこれを使いましょう、目的のときにはこれを使いましょう、そして、時間のときには、というところに、概念を広げていって、そこで、格助詞の使い方のコツというようなものを、学習者に学んでもらえるといいな、というふうに思いますけどね。これが私の考えですね。

で、今日、ご紹介したかったのは、ちょっと外国人の先生達にテストしてもいいですか(一同・笑)。

(「授業( )間に合いませんでした。」と書いて)

格助詞、入れてください。(**会場(NNT)** に! に!)

「に」ですね。(**会場(NNT)** 「を」を書く人が多いかもしれません。)

「を」を書く人、すごく多いんです。外大の初級クラスで、これを、テストに、出すんですが、もう、九割ぐらい「を」で解答しますね。なぜこうなっちゃうのって聞きたいですね。学習者、これって授業で習わないと、概念が難しいだろう、と思いますね。その対象を「を」というふうに理解しちゃって、常に「を」と解答するという。

だから、このこと自体、あまり練習しないから、ということもあるかもしれませんが、やっぱり、時間とか、何か目的を、達成できたとか、「時間に間に合う」とか「会議に間に合う」とか「電車に乗り遅れる」とかいう、そういうところに大体「に」っていうのがある、という、そして、何となくその感覚が身についてくると、何となく学生も、そのセンスで格助詞を正しく使うようになる。格助詞を使うときみんな不安がっている、どの格助詞かわからないし、概念が自分で理解できていないので、もう、みんな、使いたくない、使わない、ということがあるんですけれども、やっぱり自信を持って使ってもらうためには、概念の理解が重要かな、っていう気がします。

ということで、格助詞のことに関しては、私は、文末から教えていただきたい、

文末と、格助詞の前に来る[言葉の]関係性でアプローチしてもらったらいいかな、と思います。

CEFR、JF日本語教育スタンダードのメリット・デメリット

それと、CEFR、ヨーロッパ共通参照枠のメリット、デメリット、JF日本語教育スタンダードのメリット、デメリットを、どうお考えですか、ということですが、まず、ヨーロッパ共通参照枠のメリット、デメリットですが、よくできていると思います。けれども、あれは、やはり、ヨーロッパ内で学習する学習者の教育の構造だとか、教育内容の透明性を明示しましょう、というそういう理念の下で作られたという、その理解を忘れないでほしいな、と思います。

日本にいる我々、英語教育の人達も、理念をすっ飛ばしてしまって、Can-do statementsに飛び付いちゃっているんですね。だから、それは、ちょっとよくないかな、と思います。例えば、共通参照枠、と言ったときに、じゃあ、我々はどういう共通の枠組みを使って日本語教育をしていくか、という理念とか教育目標を考えるきっかけにすることが重要だとと思います。ですので、そういう意味では、共通参照枠をもし使う、ということであれば、ああいう理念でやっているんだけれども、じゃあ、うちではどういう理念で日本語教育をするの、うちの州やうちの国はどういう理念で日本語教育をするの、っていう議論のきっかけにすることが重要だと思います。そうしないで、ただCan-do statementsだけに飛び付くのは、それは一つのデメリットになるのではないかと思いますね。

それと、やはり、欧州言語は全てアルファベット文字なので、日本語や、所謂、ひらがな、かたかな、漢字、こういうものを使用していることに関しては、一切検討されていないので、まあ、デメリットと言ったらデメリット、そういう意味では、我々独自の物を作る必要があるかもしれません。

で、国際交流基金の日本語教育スタンダードに関しては、あれを使って、メリット、デメリットがわかるでしょう。しかし、どんどん使っていただきたいな、と思いますね。よくできているし、Can-do statementsというものを具体化するすごくいい道具になっているので、是非ウェブにアクセスしてもらえれば、と思います。

授業の失敗談

もう時間がなくなりました。最後に、私の授業の失敗談ですけれども、まあ、それは数多くありますが、こういう質問がいちばん困りますね(一同・笑)。類似表現の説明を求められたときは答えられないことが結構ありましたし、それと同時に、失敗っていうのは、授業準備不足で行ったときがいちばん駄目でしたね。授業準備不足がいちばん失敗を招きやすいし、学生に見透かされてしまうので、やはり授業準備は丁寧に、と申し上げたいです。以上で終わります。ありがとうございました(一同・拍手)

ワークショップ
「はじめての教案」

村上 吉文
国際交流基金カイロ日本文化センター日本語上級専門家
(エジプト)

略歴

国際基督教大学卒業、杏林大学大学院国際文化交流研究科修了。日本語学校教員を経験したのち、青年海外協力隊としてモンゴルで活動。その後国際交流基金の日本語教育専門家としてサウジアラビア、モンゴル、ベトナム、エジプトに派遣される。特にITエンジニアを対象にした日本語教育や、IT技術の日本語教育への応用などで知られる。近年は自律学習に特化したソーシャル・ネットワーキング・アプローチである外国語学習法「冒険家メソッド」を提唱している。2014年2月現在、国際交流基金日本文化センターブダペスト日本文化センター日本語上級専門家。

ワークショップでは、基本的な授業の流れに沿って簡単な教案を作り、それをグループごとに実演してみます。と言っても難しいことはありません。こちらで教案の部品のようなものを用意しますから、皆さんはゼロから教案を書くのではなく、その部品を組み立てるだけでいいです。授業の流れは「①導入、②基本練習、③応用練習、④評価」の４段階で考えます。教案ができたら、実際に別のグループを学生の代わりにして、授業を実演し、お互いに評価しあってみましょう。



ワークショップの内容に関しては本報告集では割愛いたします。

実践・研究発表
2012

e-learning
観光日本語
日本語とスワヒリ語の比較研究
ケニア日本語教育の実践と研究

日本語クラスでのFacebookの使用実践例

蟻末 淳
ケニヤッタ大学 (ケニア)

中村勝司
アメリカ合衆国国際大学 (ケニア)

Exploring the Use of Facebook in Japanese Class: An Experiment

Jun Arisue (Kenyatta University, Kenya)
Katsuji Nakamura (United States International University, Kenya)

キーワード：Social Media, E-learning, Facebook

1. はじめに

Wairua(2012)によると、現在ケニアでは、ほとんどの大学においてMoodleなどのLMS(Learning Management System)、E-learningのシステムが導入されている。しかし、学生たちのそうしたシステムの利用はいたって低く、なかなか根付くまでには至っていないようである。Wairuaは、学生たちに積極的に参加してもらうには、彼らに最も馴染みのある、FacebookやTwitterなどのソーシャルメディアを活用すべきではないかと主張している(2011)。筆者らもケニアで最も利用者が多いと考えられるFacebookを日本語の授業に利用することにした。以下、中村はアメリカ合衆国国際大学(USIU)の日本語副専攻（初級レベル）で2011年の秋学期に課外授業として利用した事例を、蟻末は、2012年3月から日本国大使館広報文化センター(JICC)で行われている中級の授業での利用の事例を報告する。

2. USIUの副専攻の授業（初級レベル）での利用事例

2.1 USIU副専攻のクラスレベル、学生数及び投稿数

2011年秋期（9月から12月）にケニアにある私立大学の一つ、アメリカ合衆国国際大学での日本語副専攻（レベルは初級）にて、Facebookのメッセージ機能を教室外での自由なディスカッションの場として使用を試みた。学生数に関しては、二つの副専攻のグループで同時に試験的使用を試みたが、日本語中級1（JPN2000、副専攻１学期目）の学生数が8人で、投稿数は合計140、またもう一つの日本語上級２（JPN4001，副専攻４学期目）の方も学生数は8人で、投稿数は136だった。各学生および教師（筆者）の投稿数は以下の通り。

Contributors	Teacher	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5	Student 6	Student 7	Student 8
Number of posts(JPN2000)	42	32	19	15	11	9	4	3	1
Number of posts(JPN4001)	40	39	27	13	7	6	6	2	0

表の通り、投稿数にはばらつきがあり、多くの投稿をする学生もあったが、まったく投稿をしなかった学生もあった。筆者の投稿数が一番多いのは、学生の各投稿にコメントすることが多かったためである。また、基本的にローマ字での投稿を許した。多くの学生が携帯電話で日常的にFacebookを使用しているが、日本語表記での読み書きができない携帯電話も多いためである。

2.2 内容別投稿数

内容はバラエティーに富んでいたが、大きく分けて「個人的な関心」（日本のアニメ、ドラマ、漫画についてや、日常の出来事等）、「日本語や日本語の授業について」、そして「挨拶等」があった。

Categories of Content of the posts	JPN2000	JPN4001
Personal interests (entertainments, daily events, etc.)	79	11
On Japanese language and class work	46	100
Others (greetings, etc.)	24	28

（前記の全体の投稿数よりこの表の総投稿数の方が若干多いのは、一つの投稿の中に二つのカテゴリーの内容を含んでいる場合は、両方のカテゴリーにてカウントされているためである。）

2.3 投稿内容

2.3.1 個人的な関心・事柄に関する投稿

Ota(2011)も指摘しているが、漫画やアニメなどの学習者が関心のあるトピックだと投稿が多いようである。USIUのほとんどの日本語副専攻の学生も日本のアニメ、漫画もしくはドラマに関心をもっている。例えばアニメで言えば、「kinou no ban watashi wa buriichi (Bleach) o mimashita... totemo omoshiroi yo!」(以下、投稿例は原文ママ)

「Ano, minna, ‹Ao no Exorcist› o mita koto ga aru?　。。。Ao no Exorcist wa anime da. Batteru (batoru) manga desu.」

など、普段学生たちが見ているアニメについての投稿などもあり、やはりそうしたアニメへの関心が投稿にも表れた。ほかには、漫画「 はだしのゲン」、ドラマ「GTO」なども投稿で触れられていた。また投稿で、トヨタ自動車のテレビコマーシャルや日本のバラエティー番組など、自分たちが発見したユーチューブのリンクを共有するものも少なからずあった。また、女子学生に特に多かったのは食べ物、買い物についてなど、日常の出来事についての投稿である。

「wow! ii desu ne... okaasan no tomodachi uchi e kimashita. wain to champagne o nomimashita. watashi wa nihongo o hanashita. My sister, Siriane ga oishii pizza o tsukurimashita!」

「kinyoubi wa sarit e ikimashita. watashi wa kaimono o shimashita demo jikan ga arimasendeshita. Ne, sidi chan, indo ryoori ga suki desuka? indo no tabemono wa totemo karai desu kara watashi wa kirai desu...」

2.3.2 日本語に関する投稿

特に上級のクラスでは日本語や日本語の授業に関する投稿が一番多かったが、どちらのクラスでも始めに投稿を促すために、一回だけ簡単な課題を出してみた。

「ja minasann, shukudai 1 desu. doo shureba nihongo ga joozu ni narimasu ka. doo sureba kenia wa yoku naru to omoimasu ka. doo sureba USIU wa motto yuku naru to omou? dono shitsumon demo ii kara, conditional form o tsukatte kaite kuremasu ka.」（上級２のクラスに対する課題）

これは授業で習った項目を使っての出題であった。それに対する回答として、例えば、

「えと。。。まいにちれんしゅーすれば、するほど日本語がじょうずになる。も日本語ではなすればはいいですよ。英語で書きないで、日本語で書きます。都市おそうじましたあとで、ケニアはとてもきれいだな！そしてすべてせいジーかがしょうじきなら、ケニアはよくなるほどとおもいます。」

「Nihonjin to hanaseba, hanasu hodo yoku ni naru. Sore ni, Nihongo no kaku mono o yomeba, yomu hodo jozu ni naru.」

などの返答があった。一回しか課題を出さなかったのは、できるだけ学生の主体的に参加する場をイメージしていたためであるが、途中学生もほかの科目での宿題等で忙しかったからか、投稿のほとんどない時期があったので、何度か定期的に課題を出すのも、学生の投稿をある程度常に保つのに考慮すべきなのかもしれない。

また、日本語の文法、語彙などに関する質問・応答も多々あった。質問は私に直接向けられているものあれば（例「sensei, aru nda wa nani? sumimasen, chotto wakaranai...」「Sensei, is there a difference between ‹Sestumei› and ‹Setsumeisho›?」）、そうでない場合もあった　（例「Ano, nihongo de «main character» wa nani?」「wina kun, kono kanji 英語 to 試, imi wa? nihongo de mo ii」）。課外授業として、日本語に関することで知らないことを聞き、また教えあうにも効果的であることがわかった。

また、この活動を通して、授業の内容、試験、小試験などについて、学生からのフィードバックが得ることができたのも、教師としては収穫のひとつであった。

「walter san omedetougazaimasu. kyoo no presentation wa totemo omoshiroi desu yo.」（日本文化等についての学生のプレゼンについて）

「(Quiz wa) Sukoshi muzukashikatta desu, demo sensei wa shinsetsu desu!」（口答試験の小試験について）

以上、日本語や日本語の授業に関する投稿の例もあげたが、どれも授業外の活動としては非常に意味があるものであると思われる。

2.4 USIU副専攻でのFacebook使用の利点と課題

以上、投稿内容について簡単に述べたが、以上の議論から日本語のクラスでのFacebookの使用の利点について、次のような点があげられると思われる。

・作文の練習の場（授業以外で習った語彙、表現などを使ってみる場にも）

・相互性・対話性

・共有性（すべての参加者がすべての投稿（作文、添削、質問、回答など）を共有）

・教室外での特別授業（質疑応答など）

・アニメや日常の出来事など、個人的な関心事について書けるので、学生も参加しやすい

・授業の内容や試験、口答試験などについて、フィードバックが得られる

また、Goertler(2009)も言うように、

・いつでもどこでも投稿できる（学期休み中も！）

・ネットにある視聴覚のリンクの導入・共有（ビデオや写真などのリンクの紹介）

などがあげられよう。

また、今後の課題として留意すべき点は、これは関西外大とバックネル大学のFacebookプロジェクトでも報告されている（日木・Armstrong 2010）が、

・学生のやる気をいかに保ち続けさせられるか

・学生の中にはフェースブックにアクセスするのが困難な学生もいること

・比較的できない学生や自身のない学生、引っ込み思案の学生をどう引き込むか

などがあると思われた。解決策としてはいろいろなアプローチがあるであろうが、一番大切なのは教師が常に学生に投稿を促し続けることであり、また学生が投稿しやすいように一人一人の学生にその学生にあった質問をしたり、クラス全体にまめに課題を出したりすることも考えられよう。

いずれにしても今回の試験的利用を通して、フェースブックなどのソーシャルメディアは日本語の学習において確かな実効性があり、いろいろな可能性を秘めていると思われた。今後更に様々なソーシャルメディアや各ソーシャルメディアにおける多様な機能を日本語の授業にて試用してみるのも、日本語教育の幅を広げ、学習者の環境、ニーズに合わせていくことにもなるのではないかと思われる。

3. JICC日本語中級講座での利用事例

3.1 JICC日本語中級講座でのFacebook利用の概要

蟻末は、2012年3月からJICC(日本国大使館広報文化センター)での日本語中級講座の授業でFacebookを利用している。2012年3月26日～11月25日の8か月(うち2か月ほど休みあり)の期間の内容、アンケートを元に、実践内容及び簡単な考察、今後の展望について以下に記す。

自由なディスカッション・投稿を中心にした中村の実践(2章参照)とは異なり、対面の授業と関連した作文の投稿がFacebookの利用の中心に据えられている。

目的は大きく二つあり、

(1) 公開されたポートフォリオ(学習者・教員他参加日本人と共有)

(2) 発信型コミュニケーション(特に日本人との異文化交流)

である。後述するが、二つ目の発信型コミュニケーションは、日本人との異文化交流という目的と同時に、自らの文化を客観視する、という表裏一体の重要な目的もある。

授業に参加した学習者は計8名であり、レベルは日本語能力試験で言うと、N3合格者2名、N4合格者4名、N5合格者2名で、初級後半から中級である。ただし、授業のみ、数回参加した学習者も数名いる。

3.2 JICC中級講座授業の流れ

日本語中級の授業は週一回2時間、JICCで行われている。授業としては、テキストを使った読解や会話、文法など通常の授業が中心であり、それに加えて、本稿で対象となる、Facebookを利用したブレンディッド・ラーニングが行われている。

テーマは、テキストの読解教材などの通常の授業で触れられている内容から発展させることがしばしばだった。特に、日本とケニアの間の異文化理解に関係するような内容を取り上げた。例えば、日本文化に関するテキストの内容理解から、日本とケニアの文化の違いなどについて、ブレインストーミングのように、自由に会話をしてもらう。これは、スキーマの活性化に繋がり、後に作文をしてもらうための下準備という色合いが強い。そのため、議論が盛り上がったときには、日本語のみではなく、英語・スワヒリ語で会話することもあった。N5合格程度の学習者が日本語のみで文化に関することを表現することは時に難しいが、自分の使いやすい言葉を使うことにより、前述のスキーマの活性化に役立ち、日本語で話したいこと、書きたいことが定まってくる。また、レベルが高い学習者が手伝うことにより、結果的に協働学習に繋がった。教員の助けも加えて、英語・スワヒリ語の会話は、最終的に日本語である程度まとめることが学習者には求められている。

以上を前準備とし、学習者には作文の宿題を出した。通常、ある程度の長さを持つ文化的な内容を求めた。また、短歌や川柳などの創作を課題として出すこともあった。学習者から課題をメールやFacebookのメッセージ機能で受け取ると、筆者が日本語を添削した。

添削の方針としては、学習者の日本語のレベルで理解可能であり、日本語としてある程度不自然ではないような添削に留め、学習者の文章の雰囲気がなるべく残るように試みた。SNSを利用した作文添削には大塚(2008)の例があり、そこでは、作文の添削自体も共有しているが、本プロジェクトでは、後に示すような日本人との交流という内容本位のため、そのような形をとらなかった。

作文を添削後は、「ドキュメント」としてFacebookのグループのページに学習者自ら投稿してもらった。この際、日本語での投稿になるため、初めは難しかったようだが、一度できてしまえば、こちらから何の説明をしなくてもできるようになった。ここまでが、教員の指導の下に学習者が課題に対して行う一連の作業である。以降は、Facebook上での自発的な交流になる。

3.3 Facebook「ケニア日本語中級サイト」

グループには、ケニア人学習者の他に、知り合いのケニア在住日本人、日本語教育関係者を登録している。また、リクエストがあれば、学習者、日本語教育に関心のある日本語話者を随時追加している。

こういった母語話者との接触は、日本から離れた環境において、FacebookなどのSNSがもたらす大きな利点の一つである。Ota(2011)では、Goertlerを引用し、次のように述べている。

> The various functions in SNSs enable the language learners to input authentic TL by reading, watching and listening to practical TL usage, and also to have opportunities to output what they have learnt through such applications. As another prominent feature of SNSs, Goertler points out that SNSs enable learners to access interlocutors who are not usually available in the traditional face-to-face classroom-based learning environment, such as native speakers of the TL. Therefore, Goertler identifies that such new CMC technologies are significantly valuable for L2 learners, not only for obtaining authentic materials but also because learning the way of native speakers' language usage could sustain learners' interests in the TL. (p. 146)

ここで述べられているように、日本語母語話者との接触がケニア人学習者のモチベーションの継続に繋がり得ることは、双方のコメントでのやり取りや後に行われたアンケートでの結果でも明白である。

	教師	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	その他(日本人)	その他(日本人)
課題	0	2	6	5	1	3	2	2	5	0	0
その他(日本語)	2	0	0	2	0	0	0	0	0	13	3
その他(英語)	8	0	0	1	1	0	0	0	0	1	2

さて、Facebookの投稿数の内訳は下記の通りである。

「教員」は筆者であり、「S1」から「S8」は参加学習者である。「その他(日本人)」は、ケニア在住日本人、もしくは、日本語教育関係者であり、「その他(ケニア人)」は授業を受けている学習者以外のケニア人で、主に日本語学習者である。

課題というのは、前述の課題の作文で、当然ながら、表に表れている通り、投稿者は授業参加学生のみになっている(ここには、筆者が学習者の代わりに投稿をしたものも含まれている)。学習者によって、課題提出は1つから6つまでばらつきがある。提出をあまり厳しくしなかったこと、授業に定期的に参加できなかった学習者がいたことが主な理由と考えられるが、また、下のアンケートにもあるように、学習者がそのテーマに興味を持てなかった、ということもあるだろう。

表の中の「その他」であるが、これは、教員からのものは、授業時間や予定についての連絡が中心である。そのため、なるべく誤解が生じないように、英語も使用している。また、日本人の投稿では、自己紹介がほとんどである。ケニア人の投稿は、自己紹介及び、短いメッセージがほとんどであり、英語と日本語が同じように使われている。

各投稿にはFacebookの機能により、コメントをつけることができる。そのため、学習者の投稿等に対して、日本人及び他の学習者等がコメントで質問などをし、双方向性のコミュニケーションが実現している。コメントは平均して各投稿に5つ程度ついているが、多いものは10以上にのぼる。以下、いくつか紹介する(以下、投稿例は原文ママ)。

例1) 投稿 S1「ケニアの季節」

日本人 「ケニアにも寒い季節がある、とは知りませんでした。暖房もしますか?」

S1 「 暖房しませんが、暖かい服を着ます。あんなに寒くないと思います。でも最近ファンヒーターを買う人が増えました。」

例2) 投稿 S2「校則」

ケニア人 「S2さんはいい子にしたね。私も、高校も、中学校も同じルールありましたが、それにもかかわらず、よく話した。結果として、罰が当たったよ! 毎週の土曜日、掃除や、草を刈らせました。」

例3) 投稿 S3「私の前の会社の面白いルール」

S3 「久しぶり日本語で書きましたから、よく書いてない。私の気持ちもわかりにくいかもしれない。ゆるしてください。でも、みんなの会社か学校に同じルール(筆者注・仕事の後、上司と部下がお互い知らない者同士のように振る舞うなど)がありますか。」

日本人 「よくわかりますよ。そんなへんなルールは聞いたことがありません。上司がゴマをする部下をひいきしないように、というルールでしょうか。」

例4) 投稿 S5 「キクユぞくの伝統的な家」

日本人1 「質問ですが、今、ケニアで人気のある職業は何ですか。(筆者注・本文中に、家の建て方が現在変わってきた理由の一つに仕事が挙げられているため)」

S3 「ケニアで仕事の口を見つけることは大変ですが、人気のある物はビジネスとかバンキングとか建造とか。しかし、ケニアなら、最高のは政治です。」

日本人2 「お金持ちの男の人が奥さんをたくさん持てる、ということはお金のない人は結婚できない、ということですよね。(筆者注・本文中に(伝統的な)キクユ族は、多数の奥さんがいる、という記述がある)」

例1では、直接、投稿の内容に日本人が質問し、それに投稿者が回答している。例2は、ケニア人同士で日本語でコミュニケーションをとっている。このような例も散見される。例3では、学習者自ら、自分の投稿にコメントし、他の日本人等に自発的に質問をしている。自発的な発言が生まれてくるのは、このような学習方法のメリットの一つだろう。この後も、日本人からの発言に対して、S3はコメントを返していた。また、例4では、S5の投稿に対して、いくつか投稿者以外のコメントでの会話が続き、また少し違う質問が来た際、投稿者とは別のS3がコメントを返している。一つの話題から話が広がり、様々な学習者、日本人が参加して、会話が展開するのも、インターネットならではのよさである。

投稿作文のテーマは、ケニアでの子供の名前のつけ方、伝統的な家、ケニアの遊び、などの文化発信型のものに加え、川柳・短歌などの創作的なものを中心とした。

文化的な内容のテーマは、日本との比較に加え、自国の文化を客観的に見ることもでき、また、ケニアでは部族間で様々な習慣があるため、特に、前準備の討論では、話が盛り上がることが多かった。

3.4 JICC中級講座学習者の声から

以上の活動の後、学習者にアンケートをとった。以下、まとめたものの報告である。

まず、Facebookグループ閲覧の頻度であるが、「毎日〜週2、3回数時間」「更新がある度」だった。基本的に毎週閲覧されているようである。

また、閲覧している具体的なコンテンツであるが、一人を除き「クラスメートも含めた全ての投稿、コメント」だった。他人のコメントなども含めて全てを閲覧している様子が伺える。

作文のテーマであるが、「興味深く、色々な語彙が学べるからいい」「色々な見方や議論が深まるので興味深い」「書くことだけではなく、話し方や考え方を習うのにも役立つ」「他の人があまり知らない内容を書けるのがいい」「自分の文化を日本語で紹介することを学べる」と、概ね、文化発信という、筆者の狙いを学習者が理解していることがわかった。また、書く練習だけではなく、その前のディスカッションやコメントを通して、会話(受け答え)の構造なども勉強できる、とあり、通常の作文の課題以上のインタラクテ

ィブな学習効果が見られる。

また、肯定的な反応として、「宿題などと違って、日本人や他の人の反応があるのが嬉しい」「新しい語彙・漢字を学ぶことができる」「授業に出られなくても、勉強を続けられる」「日本人の意見を知ることができる」「学習者や日本人とコミュニケーションがとれる」とある。日本人とのコミュニケーション、そして、授業外で利用可能であるという、FacebookなどのSNSにおける、空間時間に縛られない特性が特に評価されていることがわかる。

また、その一方でFacebook利用の否定的な面として、「携帯電話では日本語が読めない」「インターネットとパソコンが必要」「サイバーカフェに行かなくてはいけない。」「ふりがながないので、時々理解できない。」「友人の投稿が理解できなくて、落ち込む。」というのものがあった。このうち、初めの3つは、一人一人がパソコンを気軽に使える環境ではない、というケニアの環境、及び、携帯電話でもFacebookが利用できるのだが、スマートフォンは高価なため、皆が手に入れるのは難しい、という事情がある。「ふりがながない」というのは、Facebookのインターフェイス上、仕方がない部分がある。最後の「友人の投稿が理解でなくて、落ち込む」というのは、ここでは否定的な面として、学習者が挙げてきたが、ある意味では、他の学習者の能力がわかるため、刺激になる、という肯定的な面にも変わり得ることを指摘しておこう。

また、Facebookへの投稿前に教師の側で添削をしているが、これに関しては、「沢山の人が見るので、投稿前に教師が添削してくれるのは助かる」という声があり、肯定的に受け止められている。一方、コメントについては(自発的にされているため)添削をしていないが「だれでもいいから添削してほしい」という学習者がいる一方、「他の日本人よりもどちらかと言うと教師にしてほしい(ちょっと嫌な気がする)」と、投稿したコメントの日本語が教師以外に直されることに抵抗を覚える学習者もいた。

結論として、Facebookの利用は「他人に見られることに対する好き嫌いはあるけど、いいと思う」「一度慣れれば、いい」「継続して皆といっしょに勉強できるのがいい」「昔と違い、勉強する時間が増えた」「現在、Facebookを使う人が多いので問題ないと思う」「新しい勉強の仕方だと思う」と大変肯定的であった。

3.5 JICC日本語中級講座でのFacebook利用からの結論

以上の調査から、Facebookの利用は、学習者にいい影響を与えていることは明らかである。学習者の今後の希望として、「日本人にも、色々(例えば、アフリカでの経験や、意見、考え)を書いてほしい」「クラス以外の学習者もどんどん投稿してほしい」「チャットルームを作ってほしい」「もっと面白いテーマを選んでほしい」「ふりがなをつけてほしい」などがあった。

その中の、テーマの選択については、教師の方で工夫することもできるが、学習者と一緒に考えていったり、日本人等の参加者に提案してもらうことも考えられるだろう。ま

た、他の意見も最後の技術的な希望(「ふりがなをつけてほしい」)を除き、日本人・他の学習者とのより多くのコミュニケーションを学習者が望んでいることを示している。ケニアという物理的にも心理的にも日本から離れた環境でも、Facebook等を使うことで、日本人と気軽にコミュニケーションをとることが可能であるし、授業と絡めて使うブレンディッド・ラーニングも十分効果的であることがわかった。

また、チャットに関しては、同時に学習者日本語母語話者にチャットを開放するチャットルームの形式では、様々な理由から試していないが、学習者の質問にチャットで答えるということは日常的に行っている。携帯電話から利用できるFacebookは、学習者にとって、教員と気楽にコミュニケーションができる手段であるようだ。

以上、投稿内容、コメントでのやり取り、学習者のアンケートをまとめたが、Facebook利用の目的である(1) 公開されたポートフォリオ は、Facebook自体のSNSとしての特徴から、そして、(2)　発信型コミュニケーションは、特に、日本語母語話者との活発なやり取りから考え、達成されたと言ってもよいだろう。

ただ、中村が2.3で指摘した「学生のやる気をいかに保ち続けるか」という問題に加え、いかに学習者・日本語母語話者のやり取りを継続させるか、更には、教師による課題という半強制的な形から、いかに自発的な自律学習へ向かうか、という今後の問題があることを指摘しておきたい。

4 結論

本稿では、ケニアでのFacebookの実践の二つの例を見た。中村の実践は、自由投稿を基本とする初級大学学習者同士のコミュケーションであり、蟻末の実践は、授業と関連した作文の課題を通して、学習者と日本語母語話者とのコミュニーションをすることが目的であった。投稿に関する考察を通して、中村のような自由度が大きい実践の形でも、ある程度方向性を教師が作る必要があることがわかった。一方、蟻末のような教師のコントロールが強い実践の形でも、学習者や日本語母語話者相互のコミュニケーションが自然な形で始まるなど自律的な流れになり得ることもわかった。いずれにしろ、少なくても、ケニアの現在の日本語学習環境において、自律的なコミュニケーションを目標としつつも、教員の介入が多かれ少なかれ必要であり、それが有効であることは明白だろう。また、学習者にとって日常的に利用するFacebookというプラットフォームの日本語教育における有効性も明らかである。

確かにケニアでは、パソコン利用の環境の不足などから、大々的にe-learningを導入することは経験的に難しく感じる。実際、蟻末も、Facebookではしばしば問題になる「ふりがな」などの問題を回避するために作成し、実際にフランスで利用していた自作の統合学習環境があるのだが、ここケニアでは、インターネットの普及、ITリテラシーの不足などから、使用することをあきらめた(統合学習環境については蟻末(2010)参照)。しかし、Facebookなど、利用者の多い特定のサイトを利用することにより、ブレンディッド・

ラーニングは十分に可能であるし、むしろ、利用によるコミュニケーションの広がりを考えれば、ケニアにおいても、当然の選択肢となっていいのではないか、と感じている。

今後、Facebookなどを利用したe-learning、ブレンディッド・ラーニングにより、 ケニアという、物理的にも心理的にも、日本から遠く離れた国での日本語学習が発展することを期待している。

参考文献

Wairua, Ian (2011), “Social Media in Language Education”, a presentation in Jaltak regular meeting.

Wairua, Ian (2012), “Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya”, a presentation in First Conference of Japanese Language Education in Kenya

Ota, Fusako (2011), “A study of Social Networking Sites for Learners of Japanese”, *New Voices Volume 4*, pp. 144-167, Japan Foundation Sydney

Goertler, S. (2009), “Using Computer-Mediated Communication (CMC) in l*anguage teaching,” Die Unterrichtspraxis, vol. 42, no. 1*, pp. 74 – 84

日木くるみ、Armstrong, Elisabeth (2010)「関西外大 — バックネル大学Facebookプロジェクト2009 — Facebookを使った実践的コミュニケーションの試み —」, 関西外国語大学 研究論集 第92号2010年9月, pp. 171-184, 関西外国語大学

大塚 薫 (2012)「SNSを利用した日本語作文授業の試み : 対面教育及び遠隔教育を統合した授業」『高知大学総合教育センター修学・留学生支援部門紀要』, pp. 58-72, 高知大学, http://hdl.handle.net/10126/4311

蟻末 淳 (2010)「Eラーニングサイトの構築 - リソース・ツールから統合学習環境に向けて」『ヨーロッパ日本語教育14』, pp. 199-206

セーラ・パスフィルドネオフィツ、 諸伏麻里、 ロビン・スペンスブラウン (2009)「第8章 実社会への架け橋―初級者に対するSNSを利用した日本語教育」『学習者主体の日本語教育―オーストラリアの実践研究』, ココ出版

Pasfield-Neofitou, S. (2008), “Creative applications of social networking for the language learning class,” *The International Journal of Learning, vol. 14, no. 12*, pp. 235 – 240

Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya

Ian Wairua, Ismail Ateya (Strathmore University, Kenya)

Keywords: eLearning, social media, social networking, educational technology

1.0 INTRODUCTION

Educational technology has been used for a long time to facilitate teaching and learning processes, to improve efficiency and for evaluation of learning. The technology used in classrooms has continued to evolve and modern technology has taken learning beyond classroom walls to allow activities anywhere, anytime.

New technologies that now fall under the general term eLearning have spawned institutional learner management systems (LMS) that provide networked platforms with administrative capabilities as well as learner modules. These LMS platforms are controlled by the schools and institutions and the type of integrated technologies, manner of use, types of content, levels of interactivity and user-formating are largely dictated on to the students. Students are introduced to these platforms by their institutions and sometimes need to be trained in their use. These LMS platforms are now found and used nearly everywhere on the planet, and can now be found even in universities in developing countries such as Kenya.

At the same time, while institutions present LMS technologies for eLearning, students have their own private technologies that they use for their personal leisure and communication needs. These student technologies are commonly mounted on personal devices like laptops, ipads and internet-enabled cell phones.

The fact that institutional eLearning technologies are different from the technologies that students are farmiliar with in their everyday interactions and non-formal activities has raised questions. Research has recently emphasized the need to resolve an existing discordance between institutional elearning technologies and technologies familiar to students in their daily lives or those found within the non-school environment (Davidson & Waddington, 2010; Safran, 2010). They point to difficulties in education theory of justifying teaching and learning technologies that do not naturally emerge from everyday non-educational society and life. As a reaction to this concern the use of social media in education is also gaining attention (Godwin-Jones, 2007; McLoughlin & Lee, 2008; Selwyn, 2010; Zhao, 2003). This paper makes a contribution towards the use of social media and networking tools that

can be classified as student technologies – particularly Facebook and Twitter – in undergraduate teaching and learning in Kenya.

2.0 SOCIAL MEDIA IN EDUCATION

Social media refers to a group of internet-based applications that build on the ideological and technological foundations of web 2.0 and that allow the creation and exchange of user generated content (Kaplan & Haenlein, 2010).

The use of social media in education is based on the learning theories which adopt the socio-constructivist approach (Vygotsky, 1978) and which describe knowledge construction through a collaborative experience with interactive processes which facilitate learning. However, social media is much more than collaborative learning. Social media also facilitates communication, community, creativity and convergence (Manlow, Friedman & Friedman, 2010).

Godwin-Jones (2007) reported that existing work on language learning technology, referred to as ICALL or intelligent computer-assisted language learning has either been too theoretical or very narrowly focused on teaching specific aspects of language. This would add further value in carrying out a careful experimental study on the pedagogical value of social media in language learning.

Earlier, Zhao (2003) found that although available studies shows a pattern of positive effects, existing literature on the effectiveness of technology uses in language education is very limited and that the number of systematic, well-designed empirical evaluative studies of the effects of technology uses in language learning is very small. Language learning seems to lend itself naturally to media and technology tools. There is a case for a movement towards more learner-centered language learning which is more collaborative and more technologically driven (Eaton, 2010).

In a study of the way in which university students use various technologies for out-of-class interactions, Goodwin, Kennedy & Vetere (2010) investigated the usefulness and usage frequency of technologies such as mobile phones, social networking and email for informal interaction, compared to face-to-face interactions occurring in physical settings. They found that while informal, spontaneous interactions between students were most common face-to-face, some technologies performed a critical supportive role for information sharing and coordinating face-to-face meetings. Their study is useful in considered the specific use of technologies for informal learning but further work is necessary to determine opportunities for formal and more controlled blended elearning environments.

There remains some resistance among some educational practitioners who see

the advent of Wikipedia, YouTube, Facebook, Second Life, and Twitter as a threat to established teaching methodologies and traditional educational technology. For instance, Selwyn (2010) decries an uncertainty about the educational benefits of social media. Yet such doubts are in the minority and there is general agreement that social media technologies provide new and useful opportunities for teaching and learning.

3.0 ELEARNING IN KENYAN UNIVERSITIES

In 2006 Kenya spelled out an information and communication technology (ICT) national strategy for education and training, under which the education ministry published an options paper that laid out the immediate ICT development priorities for the education sector (Kenya ICT Options Paper, 2006). One of these priorities is the development of educational eContent and the adoption of modern open and distance learning (ODL) technologies. With official support and encouragement, institutions have adopted a range of eLearning technologies at an increasing pace.

In 2012, there were 34 Kenyan universities accredited by the regulatory body, the Commission for Higher Education. Although broadly Kenyan universities are either public or private, the private universities are categorized according to the level of their accreditation. The status of each university depended on the accreditation regime which categorized institutions into four as shown in Table 1.

Accreditation Type	Number of Universities	Explanation
PUBLIC	7	National public universities established under individual acts of parliament
PRIVATE – CHARTERED	14	Fully accredited private universities, awarded charters to operate and offer approved degree courses
PRIVATE – AUTHORIZED	11	Private universities with letters of interim authority to operate while awaiting full accreditation
PRIVATE – REGISTERED	2	Private universities recognized prior to current accreditation law and allowed to continue operating while awaiting start of accreditation process

Table 1. Number and types of universities in Kenya in 2012

Kenyan universities are at various stages of implementing LMS technologies in their teaching and learning activities. Of the 34 universities, 26 (or 74%) had by June

2012 already implemented LMS to the stage of adoption and use in teaching and learning. Of these 20 universities were using the open source platform known as Moodle. The others were on various other platforms namely, Chisimba, Blackboard, CAMS, ITSLearning and Elluminate-Live. Table 2 shows the distribution of platforms among the universities.

	Total	Moodle	Chisimba	Blackboard	CAMS	Illuminate Live	ITSLearning	None
PUBLIC	7	5	2	-	-	-	-	-
PRIVATE – CHARTERED	14	9	-	1	1	-	-	3
PRIVATE-AUTHORIZED	11	6	-	-	-	(1*)	-	5
PRIVATE – REGISTERED	2	-	-	-	-	-	1	1
Total	**34**	**20**	**2**	**1**	**1**	**(1*)**	**1**	**9**

Table 2. Distribution of LMS platforms in Kenyan universities.
*The university using Elluminate Live also uses Moodle.

From these statistics, it is apparent that the adoption of eLearning using LMS has been widly established from an infrastructural view point. Particularly, the Moodle is the most preferred LMS to be platform in Kenyan universities. This eLearning infrastructure sets a good backbone for trials on integration of social media in a blended eLearning environment.

4.0 USING FACEBOOK AND TWITTER IN TEACHING JAPANESE LANGUAGE IN KENYA

The use of Twitter and Facebook in education has recent successful precedence elsewhere. As early as 2008, Grosseck and Holotescu identified possible uses of Twitter including the creation of classroom communities, exploring collaborative writing, discussion, learner questions, responses and interaction, class project management, metacognition, and event announcement.

The authors surveyed 400 Kenyan undergraduate university students and found widespread use of social media (social networks such as Facebook, microblogs such as Twitter, video sharing and playback platforms such as Youtube, blogging sites, internet-based messaging and bulletin boards, as well as integrated search, sharing and networking such as google-plus). The results show that:

- 74% of surveyed students use social media daily
- 88% of surveyed students use social media twice or more per week
- 100% of surveyed students use social media at least once a week

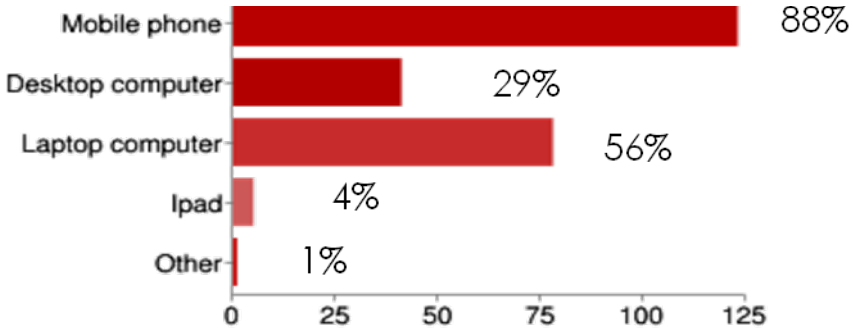


Figure 1. Gadgets used by students to access social media

The most popular platform was Facebook, with 93% of surveyed students saying they were active on the social networking site. Youtube had 62% and Twitter had 50% of the students active on their sites. Mobile phone sets were the most popular gadgets for social media activity as shown in Figure 1.

Most Kenyan undergraduate students surveyed already had experience using social media tools for school-related learning activities as shown in Figure 2.

Do you use social media for school-related learning activities?	Yes	92 %
	No	8 %
If yes, for what school-related learning activities did you use social media?		
General research, obtaining information		69 %
Assignments/Projects		53 %
Sharing /Discussion with fellow students		36 %
Educational videos such as YouTube		17 %

Table 3. Students' experience of social media in school-related learning

Figure 2 shows a Twitter community of 29 learners created by a teacher for a beginner's group of for Japanese language. It shows different types of interactions including student-to-teacher (S1 – T) , teacher-to-student (T – S1) and teacher-to-all-students (T – SS).

Figure 3 shows a student-created Facebook activity in which collaborative



Figure 2. Using Twitter for Japanese language beginners class



Figure 3. Collaborative learning in a student-created Facebook activity



Figure 4. Twitter follow button within a Moodle course for Japanese language



Figure 5. Facebook based dialogue integrated in Japanese language Moodle course using a social plugin

learning is taking place.

The authors found that integrating social media tools within institutional LMS made the students more active and involved in learning activities. Figure 4 shows a Twitter follow button that allowed students to link to a class Twitter page. Figure 5 shows the use of a social plugin which integrates Facebook activity within the institutional Moodle platform. The authors found that even students were usually more reserved in classroom activities became more active when using a Facebook comment tool such as the one shown.

5.0 CONCLUSIONS

The authors conluded from this study that the use of social media tools such as Facebook and twitter as part of a wider eLerning framework provides new and useful opportunities for teaching and learning in Kenyan undergraduate Japanese language courses. The authors suggest that this can be beneficial for other language classes as well as non-language courses. The widespread use of social media tools among university students and the familiarity of these technologies to the students, provide social media tools with singular advantages for use in teaching and learning. Further study is required to provide an adoption framework that allow academic staff to predetermine which tools are best suited for particular educational tasks.

REFERENCES

Davidson, Ann-Louise & Waddington, David (2010). E-learning in the university: When will it really happen? Elearning Papers, 21.

Eaton, S. (2010). *Global Trends in Language Learning in the Twenty-first Century*. Calgary: Onate Press.

Godwin-Jones, Robert (2007). *Emerging Technologies, Tools and Trends in Self-Paced Language Instruction. Language Learning & Technology*, June 2007, Volume 11, Number 2 pp. 10-17.

Goodwin, K., Kennedy, G. & Vetere, F. (2010). *Getting together out-of-class: Using technologies for informal interaction and learning*. In C.H. Steel, M.J. Keppell, P. Gerbic & S. Housego (Eds.), *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings ascilite Sydney 2010 (pp.387-392). http://ascilite.org.au/conferences/sydney10/procs/ Goodwin-concise.pdf

Grosseck, G. & Holotescu, C. (2008). *Can we use twitter for educational activities? The 4th International Scientific Conference*. eLSE. Bucharest, April 17 – 18, 2008.

Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media*. Business Horizons 53, 59—68.

Kenya ICT in *Education Options Paper*, 2006. Retrieved from http://www.education.go.ke/ Documents.aspx?docID=40

McLoughlin, Catherine, & Lee, Mark (2008). *Future learning landscapes: Transforming pedagogy through social software. Innovate 4 (5)*. http://www.innovateonline.info/index.php?view=article& id=539 (accessed Jan 31, 2011).

Safran, Christian (2010). *Social Media in Education. Institute of Information Systems and Computer Media*, Graz University, Graz.

Selwyn, Neil (2010). *The educational significance of social media – a critical perspective*. Ed-Media Conference 2010, Toronto, 28th June to 2nd July. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zhao, Yong (2003). *Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis*. CALICO Journal, 21 (1), pp 7-27.

ケニア現地e-learning教材作成の試み

蟻末 淳
ケニヤッタ大学 (ケニア)

中垣友江
Prestige Global Language Center 講師 (ケニア)・大阪大学大学院生 (日本)

Creating E-Learning Materials of Kenyan Local Contents

Jun Arisue (Kenyatta University, Kenya)

Tomoe Nakagaki (Prestige Global Language Center, Kenya / Osaka University postgraduate student, Japan)

キーワード：ケニア、現地教材、e-learning

1 はじめに[1]

はじめに、ケニアで現地e-learning教材を作ろうという考えに至った背景を説明しておきたい。ケニアでは約1700名以上の日本語学習者が報告されている[2]が、日本に行くことができる学習者はごく少数である。日本での語学研修は、国際交流基金のプログラムとして、毎年、二週間の成績優秀者研修に一名、六週間の大学生研修に一名、短期留学がある[3]他は、ケニヤッタ大学、ナイロビ大学、ＵＳＩＵ等の交換留学プログラムを利用し、各大学から毎年一、二名程が日本に一年間留学している程度である。また、USIUでは学習者を対象に日本への短期への学習旅行があるが、参加者は数名に限られている。そして、国費留学生は一般的に理系分野などが多く、日本留学以前に日本語を学習している者はごく少数であり、日本に行っても必ずしも日本語で教育を受ける訳ではない。

一方、ナイロビは東アフリカでは随一の国際都市であることもあり、政府関連、JICA、NGO、企業などで在住、駐在の日本人は比較的多く(2011年外務省調査で769名[4])、ある程度の大きさのコミュニティーを形成しており、また、日本からの留学生をいくつかの大学で交換留学等で受け入れているなど、学習者がその気になりさえすれば、ナイロビで日本人と接する機会は、少なくはない。また、サファリなどを目的とした観光客やバックパッカーなどもいるため、そういった日本人に会う機会もある。実際、日本語が使える観光ガイドは高給であり、需要がそう多くはないものの、供給も少ないことから、

1 本章は第2回スペイン日本語教師会シンポジウム報告集「動画教材基本システムの作成 ― 現地e-learning教材制作に向けて ―」第一章「現地e-learning教材作成の方針」に省略・加筆・変更を加えたものである。
2 2012年海外日本語教育機関調査結果による。(2013年3月現在未公開)
3 国際交流基金による日本語学習者訪日研修(大学生・成績優秀者) (http://www.jfkc.jp/ja/training/)
4 外務省海外在留邦人数調査統計(平成24年速報版)による(2012)

日本語学習の一つの理由になっている。

以上の理由から、ケニアの日本語学習者は、日本で日本語を使うことより、むしろ、ケニア国内で日本人に対して、日本語を使う機会が多いと思われる。そして、その際の話題として観光客との会話などを考えると、ケニアの文化や習慣に関する話題が多いと推測される。つまり、従来の日本での日本語使用を前提とした教科書を使用し、日本語とともに日本の文化を理解することを目的とした日本語学習より、ケニアで観光客や在住日本人に対して、ケニアの文化を発信することを前提とした日本語学習を進める方が、より現状に即しており、実際に会う日本人とのコミュニケーションに相応わしいと考えられる。また、ケニアの文化を客観的に見ることにより、日本の文化を知ることにも役立つと考えられよう[5]。

同じような環境にある東アフリカの現状に即した日本語教材シラバスの作成の試みとして、ラクトマナナ(2006)がある。そこでは、中級以上の日本語能力を持つものを対象としており、また、観光日本語に特化している。上記のような観光客との接触が多いという共通した環境を考えると、ケニアでも十分適用できる内容である。しかし、今回作成する現地教材においては、ケニアの学習者のほとんどが初級レベルであることから、汎用的に利用できることが最も重要であると考えた。そこで、対象者として、これから日本語ガイド・ドライバーを目指したいと思っている学生または一般人、すでに日本語学習をはじめているガイド・ドライバー、そして大学生などを設定した。

ケニアでは、ほとんどの学習機関で『みんなの日本語』を採用している。文法積み上げ式の代表的な教科書である『みんなの日本語』は、全世界で最も利用されている教科書の一つでもあり、関連書籍も豊富なことから、日本語教授経験が少ない教員にも使いやすい。また、横のアーティキュレーションを考えても、ケニアにおいては他の教科書を採用する強い理由は見つからない、というのが現状である。一方、「みんなの日本語」は語彙、状況など、日本での利用を前提としており、日本になじみがない学習者には必要がないどころか、理解することが難しい点も少なくない。そこで、「みんなの日本語」の課の構成、文型の導入順にできるだけ従う形で、より現地での日本語使用の現状に即した語彙、状況、会話、練習を備えた、日本語現地教材の開発に着手した。媒体としては、インタラクティブな動画e-learningを中心に据え、作成することにした。

通常の紙媒体ではなくe-learningである利点は次の通りである。

1) 少しずつアップデートが可能であり、更新がすぐに反映される

2) ネット環境があれば、どこでも誰でも使える。

3) インタラクティビティー

また、教材の特徴として、これまでの点を踏まえ、次のことに注意した。

5　筆者は以上の考えの下、Facebookをプラットフォームとして使い、ケニアの文化を発信することを通じ、日本人との日本語での交流をする試みをしているが、ここでは、扱わない。第一回ケニア日本語教育会議(2012年8月4日)で中村勝司と共同発表したため、報告集(本書 p. 36)を参照されたい。

1) ケニアの文化・習慣などを日本語で説明できる発信型の教材。

2) ケニアの文化・習慣と比較して日本の文化・習慣にも触れる。

3) CDS (Can-do Statements)を主体とし、ケニアで実際に日本人と会う状況の活動を中心とする。

4)「みんなの日本語」の補助教材として利用できること。また、主教材として利用する場合は、語彙などを補足することにより、「みんなの日本語」の練習や問題、関連書籍などを簡単に利用することができること。

以上の方針の下、現地e-learning教材制作の基礎となる、基本動画システムのサンプルを2課分、4場面分作成、加えて、「みんなの日本語」1～8課相当のシラバスを試作することにした。

2 基本動画システムの紹介[6]

動画システムは、現在のところ、以前別のプロジェクトの試作版として、蟻末自身が作成したもの[7]を基礎に、後に述べるような、現地e-learning教材独自のインタラクティブな機能を追加している。このシステムでは基本的にFlashで作られている簡単な動画プレイヤーをJavascriptで制御することで、字幕やクイズなどのインタラクティブな機能を実現している。また、HTMLの表示にはPerl/CGIも利用している[8]。

蟻末が制作した日本語学習サイトj-learning.comのリソースを容易に活用するために試作版としてはこのような構成になっているが、現在はHTML5が普及し、動画を直接HTMLから操作することなどが以前より容易になったことから、Flashで作成している動画システムの基礎部分を、将来的にHTMLなど、より汎用的なもので作り変える予定である。また、それに伴ない、スマートフォンにも対応できるように考えたい。と言うのも、ケニアでは、個人のパソコン普及が遅れている一方、スマートフォンは比較的安価で提供されており、今後の更なる普及が期待されている。そのため、ケニアでの環境を考慮に入れると、スマートフォン対応が望ましいからである。

動画システムの画面の概要であるが、まず、画面左上を教材の動画の表示部分が占める。動画の画面下には、停止、再生(一時停止)、巻き戻し、早送りの各ボタンと、動画の経過秒数が表示されるようになっている。その下には動画の進行に従って、字幕が出る。また、画面右側には、デフォルトでは、場面の簡単な説明(ユニット・シーン・登場人物の

---

6 本章は、第2回スペイン日本語教師会シンポジウム報告集「動画教材基本システムの作成 — 現地e-learning教材制作に向けて —」第2章「基本動画システムの紹介」に省略・加筆・変更を加えたものである)

7 動画コンテンツ作成システムの基礎的な部分は、「科学研究費補助金受領研究『自然会話の教材化とそのリソース・バンク・ネットワーク構築のための探索的研究』　平成20年度～22年度　科学研究費補助金萌芽研究-(課題番号20652035)研究代表者：宇佐美まゆみ」の下で、作成された。ただ、本稿で作成している教材の会話は、「自然会話の教材化」とは全く違う観点から作成されている。後者については、宇佐美まゆみ他(2006)なども参考のこと。

8 日本語学習サイトj-learning.comの機能を利用した(蟻末 2011a)。サイトに関しては、蟻末(2011b)を参考のこと。

説明)、及び、ふりがなつきのスクリプトが表示されている。スクリプトは動画を再生させると、現在の発言部分が赤字でハイライトされるようになっている(図1)。また、上部のKanji　levelを選択することにより、選択された漢字リスト・レベル以下の漢字にはふりがながふられないようにすることもできる(図2)。

以上は、ウェブ上の動画教材の一般的な構成と近い。学習者は、動画・字幕・スクリプトを参照しながら、動画を通じて、場面の内容・スクリプトを理解することが求められる。また、問題を通じて理解を確認することもできる。

それに加えて、本教材システムでは、上記のような理解確認問題、学習者に考えることを促す問題などを、動画の再生に同期してインタラクティブに提示する機能を追加した。データ形式の面から言うと、この機能は、スクリプト・動画とは分離しており、それらに直接変更を加える訳ではないので、一つの動画に対して、レベルやニーズに合わせた様々な問題・コメントなどを追加し、違う教材として利用することもできる。また、将来は教授法講座などにも応用できるだろう。

動画を再生すると、動画中にも状況などを説明する字幕が表示されることがある(図3)。これは、FlashとJavascriptを連携させて実現させている。また、動画が停止し、画面の右側(デフォルトではスクリプトが表示されている部分)に「レッスン」が表示されることがある。動画を見ている途中に、クイズのような「インタラクティブな質問を」実現させる機能である(図4)。これは、クイズのみではなく、文法解説な

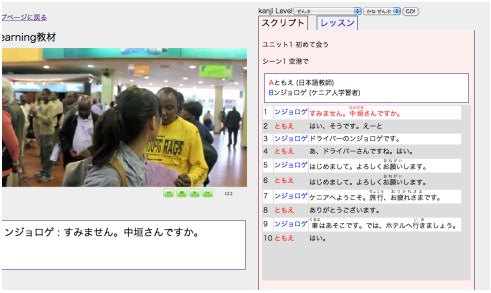


図1 左に動画・右にスクリプトが表示される。

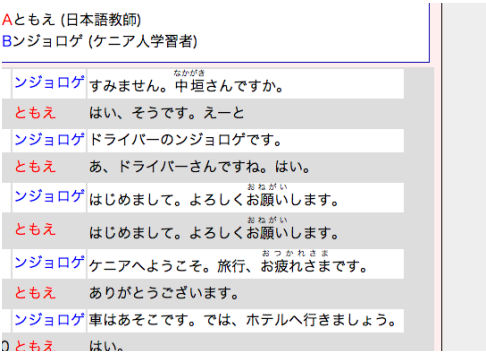


図2　旧日本語能力試験3級・4級の漢字を含む語彙には振り仮名がふられていないのがわかる。



図3 状況を説明する字幕などはjavascriptで実装してあるため、データ上では動画そのものから切り離されており、教材に合わせて変更可能。

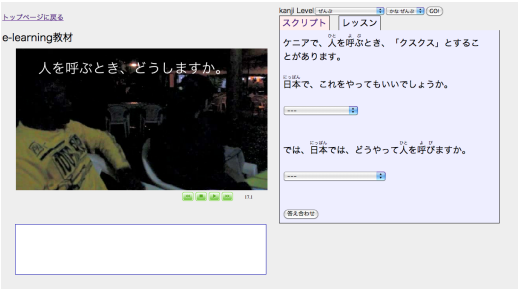


図4 クイズなどを動画に挿入できる。これも字幕同様、動画から切り離されているため、自由に変更可能。



図5 日本語学習サイトj-learning.comのリソースから、文法解説などのイラストを利用することができる。

どにも利用することができる(図5)。この文法解説にはj-learning.comのスライドのリソースを利用している。こういったリソースを簡単に組み込むことができることが、このシステムの特徴でもある。

3 動画の教材化について[9]

各ユニット・シーンの中心は数分の動画であり、第2章で説明した基本動画システム上に作られている。この動画の場面は、ケニア人学習者がケニアで日本語を実際に使う場面を想定して選定し、試験的に撮影した。具体的には、ケニアに来た日本人観光客を、日本語学習者であるガイド・ドライバーが迎えに行くところから、一緒に食事をしたり、ケニアのサファリを案内するところなどの場面である。

本教材は「はじめに」に述べたように、ケニアの日本語教育を取り巻く環境及び、学習者のプロフィール・ニーズに基き、ケニアの文化を客観視し、それを観光客を始めとする日本人に日本語で伝えることを、教材の第一の目的としている。また、学習初期から、ケニアの文化と比較し、日本の文化を知ることができるようなタスクを映像と関連して用意することも方針の一つである。このことにより、ウェブ上の自習のみではなく、学習者同士が教室で話し合い、文化理解に役立てることが容易になる。筆者が現在担当している中級クラス(注5参照のこと)ではケニアの文化について話し合い、日本語で発信する活動を行っているが、そういった活動を学習初期の段階から意識してもらいたいと考えている。ケニアの学習者は経済的理由もあり、海外経験が少なく、中々海外の文化に触れることが難しい。そのため、自国の文化を客観視し、説明する機会が乏しく、そのような文化の違いに対する意識もあまり強いとは思えない。一方で、多様な民族が交じり合っていて、それぞれに習慣も大きく違うため、ケニアの文化という解釈自体も大きく違うことがある。そのため、実際にディスカッションをさせると(初級の場合は、英語でもいいだろう)、自分の固有の文化を客観的に見ることができるようになり、説明にも役立てられ、日本の文化との違いも意識しやすくなる。このような意味でも、敢えてケニアの文脈の中での日本語の使用、ケニアの中で触れ

9 本章は、第2回スペイン日本語教師会シンポジウム報告集「動画教材基本システムの作成 — 現地e-learning教材制作に向けて —」第三章「動画の教材化について」に省略・加筆・変更を加えたものである。

られる日本文化を基にした映像教材の意義があるように思われる。

このような学習は、日本の文化を直接学ぶこととは違うが、相互異文化理解の基礎になると思われる。特にケニアのような学習者の環境においては、「発信型の日本語学習」としてより実践的なものになると考えられる。

また、実際に作成する教材の方向性としては、いわゆるオーディオリンガル的に作られた文型習得に特化した人工的な会話だけではなく、初期の段階から、できるだけ自然な会話を入れることを考えている。ケニアに来る日本人観光客の多くはある程度の英語を話すことができるだろうし、英語と日本語を混ぜた、実際のコミュニケーション的なものも想定している。そのようなコミュニケーションのありかたは、母語である民族語、英語、スワヒリ語の複言語・多言語環境を常に生きているケニアの学習者にも相応わしいと思われる[10]。

4 各課シラバスについて

前章で紹介した試験的動画・シラバスに加えて、「みんなの日本語」1課から8課にあたるシラバスにおいて、Can-do、提出文型、語彙、場面等を試作した。1課、2課は第3章で紹介した動画教材が既に試作されている。シラバスは複合シラバスで、主に「文型シラバス」に「場面シラバス」「話題シラバス」の要素を組み込んで作成した。その理由としては、観光では、行く場所やすることというのは概ね決まっていることが多く、また、その場面で話す話題は雑談のような話題の定まらないものではなく「○○について説明する」という決まった話題があるからである。また、加えて、友人・知り合いを案内するなどのケースにも応用ができるように考えている。

汎用性を考え、文型の提出順序はできるだけ『みんなの日本語』に沿うように作成している。一方、語彙では観光に特化したシラバスとして考えているため、「みんなの日本語」では出てこないような語彙（例えば、ケニアの食事や動物の種類など）も必要とあれば積極的に採用した。課の目標としては、Can-doで、「スケジュールを順序立てて説明できる」ように、「動物の生活を説明できる」ようになど日本人に相対する現場で即時的に使えるように定めた。しかし、実際の日本人との接触場面や観光というビジネス場面では情報に間違いがあってはならない。そして初級レベル向けの教材であることを鑑み、音声のみのコミュニケーションに頼るのではなく、必要とあれば地図やメモを用いつつ「情報を正確に伝えること」に重きをおいた内容になっている。

現在のところ、3課以降は動画教材は作成されていないが、シラバスを元に会話を組み立て、動画を撮影、関係する練習問題などを作成する予定である。付録に、試作したシラバス・会話の例(第1課・第2課)を紹介する。

10　ケニアの公用語は英語とスワヒリ語があるが、行政や教育などでは英語、日常会話ではスワヒリ語が使われる傾向にある。ケニアの複言語環境における日本語教育の意義については、蟻末個人の経験と絡め、2013年5月にイタリア・ボローニャにおいての学会「L'Università per il multilinguismo: politiche per le lingue straniere, politiche per l'italiano」にて「『複言語』についてもう一度考える ― ヨーロッパとアフリカで日本語を教えて ―」という題の発表を行った。

5 今後の展望

現在のところ、第1課、第2課のみしか映像化されておらず、それ以外の映像化が必要である。また、会話、練習などの作成も不十分である。2013年6月現在、蟻末が実際にケニヤッタ大学の初級の授業でシラバスを利用している。実践の中で、学習者からフィードバックを受け取り、語彙や導入文型の取捨選択をしたい。

附録 ケニア現地E-leaning教材　シラバス作成案

1課

・簡単な自己紹介ができる。
・相手の名前・出身・職業が聞ける。
・空港に顔を知らない人を迎えに行ける
・ひらがな表を見て、ひらがなが書ける。
・かたかな表を見て、かたかなが書ける。

＜覚える語彙＞

名前、わたし、あなた、（名前）さん、ケニア、日本人、ケニア人、お仕事(仕事)、ガイド、ドライバー、教師（先生）、学生、大学生、会社員、カメラマン、うち、どこ

＜その他の語彙＞

はじめて、車、あそこ、ホテル、旅行

<表現>

はじめまして
よろしくお願いします
そうです
そうですか
ようこそ
では、行きましょう。
では、〜へ行きましょう。
お疲れさまです。
車はあそこです。

＜文法事項＞

（私は）〜です。
（あなたは）〜ですか。
（場所）から　来ました。
どこから　来ましたか。
N　の　N
〜へ　ようこそ。
はい、そうです。
いいえ、そうじゃありません。
〜じゃありません。

1ー1

[考えてみよう]

人に初めて会うとき、何をしますか。何と言いますか。

[会話]

A「すみません。中垣さんですか。」
B「はい、そうです。えーと」
A「ドライバーのンジョロゲです。」
B「あ、ドライバーさんですね。はい。」
A「はじめまして。よろしくお願いします。」
B「はじめまして。よろしくお願いします。」
A「ケニアへようこそ。旅行、お疲れさまです。」
B「ありがとうございます。」
A「車は　あそこです。では、ホテルへ行きましょう。」
B「はい。」

[答えてみよう]

二人は何をしていますか。
Aの仕事は何ですか。
二人の名前は何ですか。
どんな表現が聞こえましたか。

[やってみよう]
自分の仕事と名前を言って自己紹介をしてみましょう。
お客さんの名前をひらがなで書いて、日本から来たお客さんを迎えてみましょう。

1-2

[考えてみよう]
東京、大阪、京都はどこにありますか。
日本の大きな町を地図で調べてみましょう。
どんな仕事がありますか。
日本語で何と言うか、先生や日本人に聞いてみましょう。(「〜は 日本語で 何ですか」)

[会話]
A「中垣さんは ケニアは 初めてですか。」
B「はい、初めてです。」
A「お仕事は?」
B「日本語の教師です。」
A「そうですか。」
A「日本のどこから来ましたか。」
B「大阪です。」
-
B「ンジョロゲさんの うちは どこですか。」
A「ナイロビです。」
B「あ、そうですか。」

[答えてみよう]
何について話していますか。
Bの仕事は何ですか。
Bはケニアに来たことがありますか。
二人の出身はどこですか。

[やってみよう]
友達や日本人に、仕事や出身を聞いてみましょう。
ケニアの町の名前をカタカナで書いてみましょう。

2課

・ケニアの食べ物について簡単に説明できる。
・日本の食べ物について簡単に聞ける。
・食べ物について簡単に感想が聞ける。
・食べ物について簡単に感想が言える。
・「英語」や「スワヒリ語」「日本語」などで何と言うか、聞いたり、答えたりできる。

＜覚える語彙＞
これ、それ、あれ、どれ、この、その、あの、レストラン、日本料理、ケニア料理、さかな、にく、ごはん、名前

<その他の語彙>
とりにく、ぶたにく、ぎゅうにく、やぎにく、トマト、たまねぎ、コリアンダー、とうもろこし、サラダ、スープ、とんかつ、みそしる、おすし、ウガリ、カチュンバリ、サモサ、ギゼリ、ムキモ、チャパティ、ニャマチョマ、スクマウィキ、ピラウ、マンダジ、スパイス、豆、じゃがいも、フライドポテト、フライ、天ぷら、小麦粉、米

<表現>
まあまあ
おいしい
おいしそう
うーん
いただきます
ごちそうさまでした
よかったです
〜を焼いたもの
〜を煮たもの
〜を揚げたもの
〜を炒めたもの
〜を切ったもの
〜のようなもの
どうですか

＜文法事項＞

これ（それ・あれ）は～です。
～は　なんですか。
このN（そのN・あのN）は～です。
～は　どれですか。

2-1

[考えてみよう]

ケニアでは、レストランなどで、人を呼ぶとき、どうしますか。
日本では、どんな言葉を使うでしょう。(答「すみません」)
ケニアで、ご飯を食べる前に、何か言ったり、したりしますか。

[会話]

A「何がいいですか。」
B「おすすめは?」
A「ニャマ チョマです。」
B「ニャマ チョマは何ですか。」
A「ケニアの 焼き肉(です)。」
B「いいですね。」
B「これは何ですか。」
A「ウガリです。とうもろこしです。」
B「へー、これは?」
A「サラダです。」
B「名前は何ですか。」
A「カチュンバリ(です)。」
B「トマトと… 何ですか。」
A「トマトと玉ねぎとコリアンダーです。」
B「あー。」
B「へー、おいしそうですね。」
A「おいしいですよ。」
B「いただきます。」
A「いただきます。」

[答えてみよう]

二人は何をしていますか。
これから二人は何をしますか。
会話の中の食べ物の言葉を書いてみましょう。
ご飯を食べる前に何と言いますか。

[やってみよう]

ケニアの料理の名前を言って、材料の説明をしましょう。

2-2

[考えてみよう]

ケニアで、ご飯を食べ終わった後、何か言ったり、したりしますか。
日本の料理でどんなものを知っていますか。

[会話]

A「これは何ですか。」
B「これは枝豆です。」
A「英語で 何ですか。」
B「Green soy beansです。」
A「わかりました。」
B「おいしいですか。」
A「まあまあです。」
B「いただきます。」
A「いただきます。」
B「これは 何ですか。」
A「これは お刺身です。生の魚です。」
B「『生』は英語で『Raw』です。『生の魚』は『Raw fish』です。」
A「そうですか。」
B「どうですか。」
A「おいしいです。」
B「天ぷらも どうぞ。食べてください。」
A「これは 何ですか。」
B「これは 海老です。」
A「これは 英語で 何ですか。」
B「『Prawn』です。」
A「そうですか。」
B「どうですか。」
A「これも おいしいです。」
B「よかったです!」
B「ごちそうさまでした。」
A「ごちそうさまでした。」

[答えてみよう]
会話の中の食べ物の言葉を書いてみましょう。
Aさんにとって、日本の食べ物はどうですか。
ご飯を食べた後に、何と言いますか。

[やってみよう]
インターネットで日本の食べ物を調べてみましょう。
(写真を見て)日本の料理について聞いてみましょう。
わからなかったら、英語で何と言うか、聞いてみましょう。

参考文献

国際交流基金(2011) 「日本語教育国・地域別情報 ケニア」http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/kenya.html

外務省(2012)「海外在留邦人数調査統計(平成24年速報版)」http://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/tokei/hojin/12/pdfs/WebBrowse.pdf

ラクトマナナ，アンビニンツア スルフニアイナ(2006)「マダガスカル人日本語ガイドのための「観光日本語」シラバス作成」、『日本言語文化研究会論集』 2006 年第 2 号、pp.277-302、政策研究大学院大学

スリーエーネットワーク編 (1998)『みんなの日本語 初級I』スリーエーネットワーク

宇佐美まゆみ・木林理恵・木山幸子・金銀美（2006）「『基本的な文字化の原則　(Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)』の開発と『BTSによる多言語話し言葉コーパス』の構築」、『言語情報学研究報告』NO. 13 pp.245-261、東京外国語大学

蟻末 淳(2011a) 「日本語学習サイト j-learning.com」http://j-learning.com

蟻末 淳(2011b) 「コンピューターを活用して日本語を教える/学ぶ その一例 Imparare il giapponese con computer」、Toshiaki Takeshita編『Nihon-JP Insegnamento della lingua japponese e studi giapponesi : didattica e nuove tecnologie』、pp. 25-38、Cooperativa Libraria Universitaria Editrice Bologna

マダガスカル人向け観光日本語のシラバス作成

ラクトマナナ・スルフニアイナ・アンビニンツア
アンタナナリボ高等技術学院 (マダガスカル)

Creating a Syllabus, 'Japanese for Tourism,' for the Madagascan Tour Guides

Ambinintsoa Rakotomanana
(Institut Superieur de Technologie d'Antananarivo, Madagascar)

キーワード：観光日本語、場面・機能シラバス、日本語ガイド、マダガスカル

1 シラバス作成の必要性

近年、マダガスカルを訪問する日本人観光客が増加しており、これに伴って日本語ができる現地人ガイドの需要が高まっている。このような状況のもと、マダガスカルでは比較的収入の高い職業である日本語ガイドになることを志望して日本語を学習する人が増加している。

しかし、現在のマダガスカルにおける日本語教育では、国立大学を初めとして私立大学や民間学校でも日本語教育は初級レベルまでである。

「観光日本語」の授業は行われておらず、多くの学習者のニーズに応えられていないというのが現状である。

そうした学習者のニーズに応えるため、また、マダガスカルにおける日本語教育を盛んにするため、専門別の日本語教育である観光日本語のコースを開講することの必要性は高いと考えられる。

2 研究の目的

そこで、本研究では、日本語ガイドを志望する学習者、及び日本語ガイドのための「観光日本語」シラバス作成を目的とする。

3 シラバスの枠組み

本シラバスは、初めて日本語を学習する人のためのものではなく、旧日本語能力試験３級(現N4)相当の人のため、つまり、基本となる初級レベルの語彙、文型や表現の学習は既に終えている学習者のためのシラバスである。対象者は日本語ガイドを志望する学習者、及び日本語ガイドである。

日本語ガイドが日本語を使うのは空港、ホテル、観光地などでの限られた場面である。よって個々の場面に基づいて、どのようにコミュニケーションをとるべきか、どのように日本語を使用するべきかを学習することは実践的で有効な方法だと考える。

また、マダガスカルの学習者にとって、学習した語彙、文法に関する知識を利用して日本語で何かをしたり、学習した表現を使って相手に働きかけたりするのは非常に難しいことと考えられる。つまり、日本語表現の運用力に欠け、適切な表現を適切な場所で使用することができないという問題が現状としてある。日本語ガイドは、構造的に学習した日本語を仕事の場面でどのような意味機能を持って使うかを意識して、整理し、学ばなければならない。これからは、日本語ガイドも「話せればいい」という意識から、「サービス業としての日本語コミュニケーション」という意識に変えていくことが重要であり、そのためには適切な場面で適切な表現が使用できるようになることが大切である。

以上のことをふまえ、本研究では、場面・機能を中心にシラバスを作成した。

シラバス項目としては、【場面】【機能】【文型・表現】【語彙】をたてた。なお、本シラバスで言う【場面】は、「場所」と「行動」によって規定する。

4 シラバス作成のための情報収集

本研究の過程は大きく３つに分けられる。まず、日本で、先行研究や観光日本語の教科書などの文献調査を行い、それと並行して、マダガスカルで行う調査の準備を行った。次に、マダガスカルで本調査を行い、日本語ガイドの仕事内容や仕事における日本語使用に関する各種情報・資料を収集した。そして日本に戻ってきた後、日本でも情報を補充し、蓄積した情報・資料の分析に基づいてシラバスを作成した。

4.1 情報収集の内容

シラバスの４つの項目【場面】【機能】【文型・表現】【語彙】についての情報がどのような情報収集方法から得られたかという対応関係を表に示す。

情報を収集するために、他国の観光日本語の教科書、主にスィチャッカワーン他（1993）による、タイの『ガイドの日本語１』と中国の曲（1999）『日本語ガイドのテクニックと会話』を分析した。

前者については、どのような表現をどのような機能で使っているのか、また、その表現は日本語能力試験のどのレベルかを調べた。

後者では、トラブルの処理などが紹介されているので、そこから便利な表現を整理した。

4.2 マダガスカルにおいての情報

アンケートとインタビューは、マダガスカル語で行った。アンケートは12名全員から回答を得た。インタビューも、12名全員から話を聞くことができた。

4.2.1 アンケート

アンケート質問項目は大まかに５つに分けられる。

1 調査対象者の背景（フェイスシート）

・何年ぐらい日本語ガイドの仕事をしているか。

・日本語ガイドになるまでにどのぐらい日本語を勉強したか。

・日本語ガイドになってから日本語のレベルを高めるために、どのような本や教科書を使って勉強したか。

2 日本語ガイドが日本語を使う場所と仕事内容

・日本語を使ってどのような場面で何をするか。

3 ツアー中に起こったことがあるトラブル

・トラブルの種類・内容

・そのトラブルを処理するために日本語を使って何をしたか。

4 日本語ガイドのコミュニケーション・ストラテジー

・言いたいことを日本語でうまく伝えられない時、何をするか

・日本人ツアー客や添乗員の言ったことがわからなかったらどうするか。

5 表現チェック

・確認する時、依頼する時、依頼を受けたり断ったりする時など、どのような日本語表現を使うか。

4.2.2 インタビュー

アンケート調査終了後、すみやかに集計を行い、結果を概観した上で、より詳細に知りたい部分に関してインタビューを行った。インタビューでの主な質問項目は、次の 5 点だった。

1 具体的にマダガスカルの何に関して説明するか。

2 通訳をする時は、どこで、誰に対して、どのような内容のことを通訳するか。

3 日本人ツアー客の質問にはどのようなものがあるか。

4 添乗員との打ち合わせではどのようなことを話すか。

5 日本語ガイドの仕事で一番難しいことは何であるか。

4.3 資料からの情報収集

アンケートやインタビュー以外に、マダガスカルのツアーの一般的なスケジュール、ガイドが独学に使っている本やレストランのメニュー、ホテルの宿泊シート、パンフレットなども資料として収集した。

4.4 日本国内における日本人バスガイドの発話観察

今回、帰国調査の一環として、マダガスカルで日本語ガイドが仕事中に実際にどのような日本語を用いているか録音するつもりだったが、諸事情によりかなわなかった。そこで、参考として、日本人バスガイドがどのような文型や表現を使用するか、どの程度のレ

ベルの敬語を使っているか、また何を説明するかを調べることにした。

4.5 収集した情報のまとめ

以上の情報収集作業から、シラバス作成の基盤となる情報として次のものが得られた。

- 日本語ガイドが実際に仕事で日本語を使う場所は、大きく６種類に分けられる。それは空港、バスの中、ホテル、レストラン、観光地、お土産屋である。
- 日本語ガイドの仕事は観光地の案内だけではなく、旅行スケジュールの管理、添乗員との打ち合わせ、通訳、買物のアドバイスといった業務も、仕事のかなりの割合を占めている。また、トラブルの処理もガイドの重要な仕事である。
- 他国の観光日本語教科書の文型・表現、日本人バスガイドが使っている文型・表現は、ほぼ旧日本語能力試験３級(現N4)相当である。
- 日本語ガイドの調査と観光日本語の教科書の分析、及びバスガイドの調査を照らし合わせた結果、ガイドの業務内容はほぼ一致していた。
- これらのことに加えて、既存教科書やアンケート、インタビュー調査から、日本語ガイドの業務に必要な文型・表現や語彙がどのようなものかわかった。

5 対象となる学習者

本シラバスは、初級（旧日本語能力試験３級(現N4)相当）を学習した後、ガイドに特有の日本語を専門日本語として学習するためのものである。対象者は、日本語ガイドを志望する学習者、及び現役で活躍している日本語ガイドである。

本シラバスが目指す到達目標については、以下のように設定した。

- 旧日本語能力試験３級(現N4)相当の文型を使って適切な表現で確実に内容を伝達できる。
- 相手を不快にさせないような日本語による表現方法を身につける。

6 シラバスの構造

本シラバスは、【場面】【機能】【文型・表現】【語彙】の４項目から成る。

6.1 場面

【場面】は、「場所」と「行動」という２つの要素から成る。調査の結果によれば、日本語ガイドが実際に仕事をする場所は空港、バスの中、ホテル、レストラン、観光地、お土産屋の６種類である。

さらに「場所」が特定されていない「行動」もある。それは主に「ツアー客の質問に答える」「トラブルの処理をする」「通訳する」であるが、それについては、シラバスの最後に「行動」のみを【場面】を規定する要素とし、別にまとめて提示した。

6.2 機能

本シラバスで考える【機能】を＜挨拶＞＜意思表明＞＜情報提供＞＜情報要求＞＜行為の促し＞＜その他＞の６種類とすることにした。

6.3 文型・表現

本シラバスに取り上げた文型・表現は、基本的に旧日本語能力試験３級(現N4)相当のものであるが、ここでは旧３級の文型・表現をすべて網羅的に取り上げているわけではない。旧３級の文型・表現の中でも、日本人バスガイドの発話や他国の教科書を調べた結果ガイドの業務の中でよく使われ、優先すべきだと考えられるもの、また、運用面でどのような機能をもつか初級では充分に扱われておらず、日本語ガイドが業務上で求められる発話として特徴的だと考えられるものを選んだ。

旧２級(現N2・N3)以上の文型・表現でも、使用頻度の高い便利な表現で、本シラバスに取り入れたものがある。

＜情報提供＞を「です」「ます」形で行っていた。

ただし、＜行為の促し＞は、ツアー客に対して何かをするように、あるいはしないようにという働きかけなので、単なる＜情報提供＞の場合よりも配慮が必要となる。

なお、本シラバスでは、文型・表現を具体的にわかりやすくするために、例文をつけている。

6.4 語彙

【語彙】の項目で取り上げている語彙は、大きく２種類に分かれる。

１つは、日本語ガイドがツアー客にわかりやすい発話をするために有効なものである。ここでは、調査結果をふまえて、「話を切り出す時に使う表現」「話を順序立ててする時に使う表現」「説明を捕捉するときに使う表現」を【語彙】の項目で扱うこととした。

もう１つは、各場面に特徴的な語彙である。

7 まとめと今後の課題

今回は、時間不足、その他の事情で、日本語ガイドの実際の業務での発話データを集めることや、日本人ツアー客が日本語ガイドの日本語発話についてどのように感じているかという意見を聞くことはできなかった。

今後、まず、今回収集できなかった現場での日本語ガイドの発話を収集することが考えられる。

本シラバスは、マダガスカルではじめての「観光日本語」シラバスとして、日本語ガイドを対象とした専門日本語に特徴的な学習内容を提示したにすぎない。本シラバスをさらに充実させ、観光日本語コース立ち上げに向けてカリキュラム、および教材の作成につなげていきたいと考える。

参考文献

池田伸子（2003）「ビジネス会話における「聞き返し」ストラテジー使用傾向－ビジネス日本語教育用教材開発の基礎として－」『広島大学留学生センター紀要』、13号、37-45.

インドネシア政府教育文化省学校外教育青年スポーツ総局（1997）『観光日本語カリキュラム』インドネシア政府教育文化省学校外教育青年スポーツ総局

王敏東（1998）「台湾における"観光日本語"関係の教材について」『日本語教育研究』財団法人言語文化研究所、36号、93-104.

酒井峰男（2005）「話す力を高めるためのシラバス作成の試み－タスク中心の初中級者用100時間教材をめざして－」『岡山大学留学生センター紀要』岡山大学留学生センター 、12号、11-26.

坂部俊行（1999）「日本人海外ツアーガイドにおける礼儀正しさのマネージメント－日本人ガイドとオーストラリア人ガイドの仕事上における敬語使用の比較－」『道都大学短期大学部紀要』道都国際観光専門学校、35号、171-180.

鈴木睦、筒井佐代　他（2001）「日本語機能文型一覧（試用版）」『多文化共存時代の言語教育（２）』平成12年度教育研究学内特別経費プロジェクト「異文化共存時代の外国語教育・学習（２）」研究成果報告書、15-36.

高見澤孟（1996）『はじめての日本語教育・2日本語教授法入門』アスク講談社

田中真理（1991）「場面シラバスに関して」『ICU日本語教育研究センター紀要』国際基督教大学日本語教育研究センター、１号、87-107.

日本語教育学会（1988）『日本語教育機関におけるコースデザインの方法とコース運営上の教師集団の役割の分担に関する調査研究－報告書－』

日本語教育学会編（1991）『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社

日本語教育学会・国際交流基金・日本国際教育支援協会著・編、（2006）『日本語能力試験出題基準』凡人社

山下早代子（1991）「初級レベルの言語機能と形式（<特集>ICU日本語初級教材開発に関する報告）」『ICU日本語教育研究センター紀要』国際基督教大学日本語教育研究センター、１号、108-114.

Mulvihill, Elizabeth A.（1992）Designing a Japanese-for-Specific-Purpose Course: Putting Theory into Practice.『世界の日本語教育　日本語教育論集』国際交流基金日本語国際センター、２号、171-197.

教科書・参考資料

「地球の歩き方」編集室（2001）『地球の歩き方　マダガスカル・モーリシャス・セイシェル・レユニオン・コモロ』114号、ダイヤモンド・ビッグ社

Annunziata, Giancarlo (2001), *Madagascar guide touristique.* Les Voyages du Reve

曲永紅（1999）『日本語ガイドのテクニックと会話』四安外国語音像教材出版社

スィチャッカワーン・カズミ、Takako　Abe、他（1993）『ガイドの日本語１』泰日経済技術振興協会

スィチャッカワーン・カズミ、Takako　Abe、他（1994）『ガイドの日本語２』泰日経済技術振興協会

A comparative study on conceptual metaphors[1]

Monica Kahumburu (The Catholic University of Eastern Africa, Kenya)

Keywords: Metaphor, Cognitive Semantics, Japanese, English, Kiswahili

1. Introduction

Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish – a matter of extraordinary rather than ordinary language (Lakoff and Johnson 1980: 3). Studies in Cognitive Semantics, however, continue to show that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of thought and action, is fundamentally metaphorical in nature (ibid.).

To begin with, it is important to define the word 'metaphor'. The Oxford Advanced Learner's Dictionary gives the meaning of metaphor as "a word or phrase used to describe somebody/something else, in a way that is different from its normal use, in order to show that the two things have the same qualities, and to make the description more powerful". English, Japanese, and Kiswahili exhibit metaphorical expressions as shown in (1a), (1b), and (1c) respectively:

(1) a. Bill is a gazelle.

(Mack 1975: 226)

b. 彼は職場の花だ。 (= kare wa shokuba no hana da.)

(松本 2003:74-75)

(lit. 'He/she is a flower at his/her workplace'.)

c. *Yeye ni sungura mjanja*.

(lit. 'He/she is a cunning rabbit'.)

The English utterance in (1a) requires the hearer to compare certain properties of Bill with that of the gazelle. The utterance in the literal meaning is false (Bill is not a gazelle), but the hearer is expected to extract the meaning that "Bill is a fast runner". Similarly, the Japanese utterance in (1b) requires the hearer to compare certain properties of 'flower' to the person in question. In Matsumoto (2003: 73-74), a flower is defined as the beautiful part of a plant that attracts attention. When applied to

1 This paper was presented during *the 1st symposium of Japanese Studies in East Africa*, held at the Embassy of Japan, Nairobi, in August 4-5, 2012. I am grateful for the invaluable comments I received from the participants.

human beings, the listener extracts the meaning that the worker, in the literal sense, is a beauty that attracts attention at his/her workplace.

The Kiswahili expression in (1c) is very common, and just like in the preceding English and Japanese utterances, the meaning is extracted from the properties that Kiswahili speakers associate with rabbit. In Kiswahili folklores, rabbits are depicted as clever and wily animals that constantly outmaneuver other fellow animals. Hence the expression he/she is a cunning rabbit in (1c) requires the listener to extract the aforementioned characteristics of rabbit and project this to the human being, leading to the meaning 'he/she is crafty'.

The application of metaphor in the utterances (1a), (1b) and (1c) is not really necessary in the overall transmission of information. That is, the speaker can still be understood if he/she were to say *Bill is a fast runner* in (1a), *he/she is the beauty of the office* in (1b), and *he/she is crafty* in (1c). In other words, metaphor is applied here for aesthetic effect.

This study examines metaphors that are, in cognitive semantics, referred to as conceptual metaphors. As earlier posited, conceptual metaphors form the basis of our thought and actions. Each metaphor has a source domain, a target domain, and a source-to-target mapping (Lakoff 1987: 276). The source domain comprises aspects that are, from experience, "known" to us, while the target domain comprises abstract or "unknown" aspects. Understanding of aspects in the target domain is achieved through the source-to-target mapping.

To illustrate pervasiveness of metaphor in language, let us take an everyday English expression such as *I am chasing my dreams*. The speaker may not be aware that underlying this everyday expression is the metaphor DESIRABLE OBJECTS ARE EVASIVE OBJECTS[2]. However, similar linguistic expressions that concern acquiring or achieving a certain desirable objective, reveal the element of evasiveness, as shown in (2a), (2b), and (2c) below:

(2) a. Dan is *pursuing* his career.

b. Mary is *following* her passion.

c. Tom *finally realized* his lifelong ambition to learn how to play the violin.

Career, dream, passion, and lifelong ambition are all desirable objects, which are *pursued, chased, followed* or *finally realized*. The motivation for the conceptual metaphors is based on experience:- our everyday experience in trying to possess

2 As a rule, conceptual metaphors are always depicted in uppercase.

something we desire (such as a lover) involves *pursuit, chase*, etc., that is action that shows that the desirable object is evasive.

The linguistic evidence relating to desirable objects reveals that the expressions such as (2a), (2b) and (2c), though diverse, originate from a singular concept. Next, we look at how time is conceptualized in English, Japanese, and Kiswahili.

2. Conceptualization of 'time'

Lakoff and Johnson (1980: 7-9) analyzed linguistic expressions of time which English speakers use, and proposed that the expressions are coherent, and motivated by the metaphors TIME IS MONEY, TIME IS A LIMITED RESOURCE, TIME IS A VALUABLE COMMODITY, and TIME IS A MOVING OBJECT. The analysis they give is based on the following expressions:

(3) TIME IS MONEY

(a) You're *wasting* my time.

(b) The gadget will *save* you hours.

(c) How do you *spend* your time these days?

(d) The flat tire *cost* me an hour.

(e) I've *invested* a lot of time in her.

(f) He is living on *borrowed* time.

(4) TIME IS A LIMITED RESOURCE

(a) I don't *have enough* time to spare for that.

(b) You are *running out* of time.

(c) You don't *use* your time well.

(5) TIME IS A VALUABLE COMMODITY

(a) I *lost* a lot of time when I got sick.

(b) *Thank you* for your time.

(c) Do you *have* much time *left*?

(d) I don't *have* the time to *give* you.

(Lakoff and Johnson 1980: 8)

(6) TIME IS A MOVING OBJECT

(a) The time for action has *arrived*.

(b) The time has long since *gone* when...

(c) The time will *come* when...

(Lakoff and Johnson 1980: 42)

Similarly, Japanese has linguistic expressions of time that reveal the prevalence of the following metaphors:

(7) TIME IS MONEY

(a) 君は僕の時間を浪費している。

(= Kimi wa boku no jikan o *rōhi* shite iru.)

('You are *wasting* my time'.)

(b) この装置を使えば何時間も節約できる。

(= Kono sōchi o tsukaeba nanjikan mo *setsuyaku* dekiru.)

('This gadget will *save* you hours.')

(c) タイヤのパンクを修理するのに1時間費やした。

(= Taiya no panku o shuri suru no ni ichijikan *tsuiyashita*.)

('That flat tire *cost* me an hour.')

(d) 時間の使い方をちゃんと(予算を立てて→)計画しておく必要がある。

(= Jikan no tsukaikata o chanto (yosan o tatete→) *keikaku shite* oku hitsuyō ga aru.)

('You need to *budget* your time.')

(e) 僕はたくさんの時間を彼女につぎ込んだ。

(= Boku wa takusan no jikan o kanojo ni *tsugikonda*.)

('I've *invested* a lot of time in her.')

(Matsumoto 2003:201)

(8) TIME IS A VALUABLE RESOURCE

(a) 時間ほど貴重なものはないが、これほど軽んじられているものはない。

(= Jikan hodo kichō na mono wa nai ga, kore hodo karonjirarete iru mono wa nai)

('Nothing is more *valuable* than time, but nothing is less valued.')

(Tanaka Corpus, via google search)

(b) 人の大切な時間を奪う女性は、自分の幸せも逃げてしまいます。

(= Hito no taisetsu na *jikan o ubau* josei wa, jibun no shiawase mo nigete shimaimasu.)

(lit. 'Women who *steal* other people's important *time* will find happiness escaping from them'.)

(google search)

(c) 時間がありません。

(= Jikan ga arimasen.)

('I don't have time.')

(9) TIME IS A MOVING OBJECT

(a) クリスマスがやってきた。

(= Kurisumasu ga *yatte kita*.)

(lit. 'Christmas has *come*.')

(b) 待ってるときは時間が過ぎるのが遅い。

(= Matteru toki wa *jikan ga sugiru* no ga osoi.)

(lit. 'Whenever you are waiting for something, *time passes* so slowly.')

(google search)

Based on the findings in English and Japanese, an analysis on Kiswahili expressions on time was carried out, and the following linguistic expressions were found.

(10) TIME IS A VALUABLE RESOURCE

(a) *Nipe muda wako kidogo*.

(lit. '*Give me* a little of your time.')

(b) *Usipoteze wakati wangu*.

(lit. 'Don't *waste* my time.')

(11) TIME IS A MOVING OBJECT

(a) *Wakati uliopita*.

(lit. 'Time that *passed*.')

(b) *Wakati umefika wa kurudi shule*.

(lit. 'Time has *arrived* to go to school.')

In Kiswahili, linguistic expressions related to TIME IS MONEY were not observed. Further investigation is however required to reveal how time is conceptualized in Kiswahili.

Table 1 summarizes the findings of conceptualization of time in the 3 languages.

Metaphor \ Language	English	Japanese	Kiswahili
TIME IS MONEY	✓	✓	×
TIME IS A VALUABLE OBJECT	✓	✓	✓
TIME IS A MOVING OBJECT	✓	✓	✓

Table 1 : Conceptual metaphors of time in English, Japanese, Kiswahili

3. Conclusion

The present study has described the conceptualization of time in English, Japanese, and Kiswahili. As can be observed from the diverse expressions of time, a coherent system of the way time is cognized exists in each language. In addition, there is universality in the conceptualization of time, given by the presence of similar metaphors of time in each language. On the other hand, the absence in the Kiswahili language of expressions ascribed to TIME IS MONEY reveals that in this culture, time is not, in the strict sense, associated with money. Further research is however required, particularly in gathering Kiswahili data, in order to establish similarities and differences in the conceptualization of time.

References:

Lakoff, George. 1987. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George and Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mack, Dorothy. 1975. Metaphoring as speech acts: some happiness conditions for implicit similes and simple metaphors. *Poetics* 4: 221-256.

Matsumoto Yo. 2003. *Ninchi imiron (3rd Ed.)*. Tokyo: Taishukan shoten.

Google search engine: http://www.google.co.jp. Accessed on 24/12/2012

「勧誘」に対する「断り」における日本語・スワヒリ語・英語の対照
―ケニアのスワヒリ語・英語話者を対象に―

中垣友江
大阪大学大学院生 (日本) Prestige Global Language Centre (ケニア)

Comparative Study of Discourse of Consultation between Japanese and Swahili: 'Structure' and 'Consideration for Others' among Kenyan Swahili Speakers

Tomoe Nakagaki
(Osaka University postgraduate student, Japan / Prestige Global Language Center, Kenya)

キーワード：勧誘に対する断り、構造、対人配慮

1 はじめに

本稿の目的は、日本語とケニアにおけるスワヒリ語、英語の「勧誘」に対する「断り」の談話構造を対照し、共通点・相違点を明らかにすることにある。

筆者自身が外国語を使用する際、最も神経を使うのが、好意的な「勧誘」を断る場面である。相手を傷つけまいと試行錯誤し、断ったつもりが、相手に断りの意志が伝わっておらず何度も勧誘を受けることになってしまったことがある。また、ある留学生が飲み会の直前に「行かない」とだけ言って参加を断ってきたことがある。後日、その留学生に「何も理由を言わずに『行かない』だけでは少し困る」といった趣旨のことを伝えたところ、「大人数の飲み会だから、自分1人が行かなくてもみんな困らないし大丈夫だと思ったので簡単に断った」と話した。このような自身の外国語学習者体験や留学生との関わりによる経験を踏まえ、本稿では「勧誘に対する断り」というテーマを設定した。

ポライトネスの観点から見ると、日本語学習者にとって、相手との良好な関係を築こうとする目的で「勧誘」を「受諾」することは容易であり、相手のFaceを損ねる危険は少ない。しかし、「断り」はFace Threatening Actであり、断る際にどのように断れば、相手のFaceを損ねずに断ることができるのかという点で難しさが増す。文化の差や表現の差によって誤解を生んだり、不快感を生んでしまったりする可能性があるからだ。

本稿は、日本語を学習するケニアの学習者にとって「勧誘」の場面に際し、人間関係構築を目指した日本語学習・日本文化理解への助力となることを目指す。日本語では、「勧誘」そしてそれに対する「受諾」や「断り」の発話・談話構造・言語行動を分析したものは様々ある。しかし今まで、日本語とスワヒリ語と英語の言語行動を対照し比較するものはなかったため、本稿はその初歩的な試みとする。先行研究で解明されていることを用い

ながら、日本語とスワヒリ語・英語を対照して分析していくこととする。本稿は、主に「日本語」と「スワヒリ語」の対照が目的であるが、ケニアの言語事情を鑑み「英語」も分析対象としてデータを採集した。

2 多民族多言語国家ケニアの言語事情

まずケニアの複雑な多民族多言語国家の現状について説明する。ケニアでは、国語としてスワヒリ語をおき、公用語を英語およびスワヒリ語をおいている。しかし、各民族で話されている言葉（民族語）を母語として各人が持っておりスワヒリ語が母語である人は少ない。竹村（1993：p. 37）、品川（2009）の報告で詳しくケニアの言語使用状況が述べられているが、ナイロビなどの都市部では様々な民族が混ざり合って生活しているため、主にスワヒリ語を基礎的な文法とし、そこに英語や各固有民族語を入れ込むといった都市的混合コードである「Sheng（シェン）」が使用されている。このような言語の使用状況から、ケニアにおけるスワヒリ語と英語を調査対象の言語として選んだ。本稿で「スワヒリ語」と示した場合、それはケニアで話されるスワヒリ語であって一般的に考えられている「標準スワヒリ語」とは異なる。

3 先行研究

ここで、本稿で「断り」後の被勧誘者の発話について注目した「日本語」についての先行研究について紹介する。管見の限り「スワヒリ語」の言語行動を扱った研究は見られなかった。日本語の「勧誘」の談話構造を分析した筒井（2002）では、「断り」の際には、断りの理由を述べたり謝罪したりする会話や、[代案提示]といったものが、断った際のお互いの関係維持のために有効な発話であると指摘している。ザトラウスキー(1993)は、研究対象とした電話会話における「勧誘」のデータから、「断りの勧誘の談話」には、「勧誘の話段」、「勧誘応答の話段」の後に「代案」や「次回の勧誘」の話段を含むものがあると分析している。この「代案」や「次回の勧誘」の話談によって、勧誘者の被勧誘者に対する「気配り」や被勧誘者の勧誘者に対する「思いやり」が示され、断ったことによる気まずさを和らげるという効果があるとしている。グェン・ティ・アイ・ティエン他（2012）では、千葉（2012）は日本語の断りのデータで被勧誘者の返答として最も多かったのは、下がり調子の「あー」＋[情報提供]または[情報要求]の組み合わせであったと述べている。「あー」が下がり調子で発音されることで、断ることをほのめかしたり、勧誘された事柄を受けるかどうか迷いがあることを示したりしていると考えられ、その後に勧誘に対する承諾は現れにくいと考えられるとしている。

4 本稿における語の定義

本稿では「勧誘」を「好意から、相手に同じ行動を取るように求めること」と定める。勧誘に対する断りを「相手の意に沿えないことを伝えること」とする。そして、誘う者を「勧誘者」、誘われる者を「被勧誘者」と呼ぶ。

5 調査

5.1 調査概要

日本語、スワヒリ語、英語の調査すべてにおいて筆者の作成したロールカードを使用しロールプレイを行ってもらい、ICレコーダーで録音する方法でデータ収集を行った。スワヒリ語と英語の調査では、日本語のロールカードをスワヒリ語と英語に翻訳し行った[1]。すべての言語において録音したデータを文字化したものを分析資料として使用した。

5.2 調査対象者

今回の調査では、ケニアに在住している日本語母語話者8名、スワヒリ語・英語話者4名に協力をお願いした。スワヒリ語と英語は、スワヒリ語でロールプレイを行ってもらった後、英語で同内容のロールプレイを行ってもらった。今回は二者間の同性同士の会話に限定し、実際に親関係の友人同士にロールプレイを依頼した。各言語の調査協力者の詳細については、次の表1に示す[2]。

ペア①	日本語母語話者（社会人）	JA：男性（30代）	JB：男性（30代）
ペア②	日本語母語話者（社会人）	JC：女性（20代）	JD：女性（20代）
ペア③	日本語母語話者（学生）	JE：男性（20代）	JF：男性（20代）
ペア④	日本語母語話者（社会人）	JG：女性（20代）	JH：女性（20代）
ペア⑤	スワヒリ語・英語話者（社会人）	SA：男性（20代）	SB：男性（20代）
ペア⑥	スワヒリ語・英語話者（社会人）	SC：女性（20代）	SD：女性（20代）

表1

5.3 ロールカードの設定について

今回の調査におけるロールカードの場面設定には以下の3点を条件とした。

①現場性

第一の条件として「現場性」の高・低の設定である。筒井(2000)、鈴木(2003)、グェン・ティ・アイ・ティエン他(2012）をふまえ、「その場で実行される勧誘」と、「その場で実行されない勧誘」のうち「予め予定が決まっている勧誘」という2種類の勧誘場面を取り上げる。

②「協力型行動」「参加型行動」

第二の条件として「協力型行動」「参加型行動」という条件を立てる。勧誘対象の行動が、勧誘者と被勧誘者の2人きりで行うことと、勧誘者と被勧誘者の他にも誰かがいる場合（複数人数）で行うことでは、被勧誘者の断りに際する心的負担が異なるであろうとい

1 スワヒリ語と英語の翻訳に際し、スワヒリ語・英語話者の友人の協力を得た。

2　調査対象者の年齢については、20代～30代の学生または社会人に限定した。学生と社会人では社会的属性が違うため、言葉の選択などの言語使用に差が見られることが予想されるが、今回はそのような社会的属性による違いについては考慮に入れない。

う予測を立てた。そこで、前者を「協力型行動」、後者を「参加型行動」とし、ケニアにおいて遭遇しやすいと思われるパーティーへの誘いを設定した。計3場面の説明は以下である。

協力型	＜場面①＞現場性の高い場面（その場で実行される勧誘） 職場（または学校）の昼休みに、一緒に昼ご飯を食べに行くことへの勧誘
	＜場面②＞現場性の低い場面（その場で実行されない勧誘《予め予定が決まっている勧誘》） 次の休みに、一緒に買い物に行くことへの勧誘
参加型	＜場面③＞現場性の低い場面（その場で実行されない勧誘《予め予定が決まっている勧誘》） 次の休みに、勧誘者のうちで行うパーティーへの勧誘

表2

③親疎関係

第三の条件として、人間関係を親関係と疎関係の2種類に設定する[3]。

親：職場の同僚で入社以来仲が良く、よくご飯を食べに行ったり遊びに行ったりする間柄。

疎：職場の同僚だが、仕事のこと以外は会話をしたことがない間柄。

5.4 使用したロールカード

各ロールカードにおいて、A＝勧誘者、B＝被勧誘者、である[4]。以下に実際に使用したロールカードの例を示す。ロールカードを相手に見せないように読んでもらい、場面都度にロールプレイをしてもらった。BにはAの勧誘を断るように指示した。

場面①親関係　ロールカードA

あなたは会社員です。あなたとBさんとは職場の同僚で入社以来仲が良く、よくご飯を食べに行ったり遊びに行ったりする間柄です。今、昼休みになったところです。あなたは外で昼食を取りたいと思っています。Bさんを昼食に誘ってください。

場面②親関係　ロールカードA

（親関係の設定は上記と同じため省略）あなたは次の休みに、買い物に行こうと思っています。Bさんを買い物に誘ってください。

場面③親関係　ロールカードA

（親関係の設定は上記と同じため省略）次の休みに、あなたのうちでパーティーをする予定です。Bさんをそのパーティーへ誘ってください。

3 学生の調査対象者には次のように指定した。
親：学部の同級生で入学以来仲が良く、よくご飯を食べに行ったり遊びに行ったりする間柄。
疎：学部の同級生でお互い挨拶はするものの、授業以外では会話をしたことがない間柄。

4 場面②疎関係ロールカードA、場面③疎関係ロールカードA、ロールカードBについては省略する。また、各言語の訳についても割愛する。

場面①疎関係　ロールカードA

あなたは会社員です。あなたとBさんとは職場の同僚ですが、仕事のこと以外は会話をしたことがない間柄です。今、昼休みになったところです。あなたは外で昼食を取りたいと思っています。Bさんを昼食に誘ってください。

6 分析

6. 1 発話機能の分類と談話構造

ザトラウスキー（1993）の定義に従い発話機能を分類し、それを基に会話全体を＜開始部＞＜勧誘部＞＜断り部＞＜終結部＞に分けた。以下の日本語の会話を例に、各部の定義を説明する。日本語、スワヒリ語ともに全データで4つの部が現れた。

＜開始部＞：会話開始から勧誘発話が来る前の部分である。例1の01JB～02JAに当たる。

＜勧誘部＞：明示的または非明示的に勧誘者が「勧誘」の発話をし、被勧誘者がそれに対して「断り」の発話を行うまでの部分。例1の02JAに当たる。

＜断り部＞：勧誘者の明示的または非明示的勧誘発話に対して、被勧誘者が明示的または非明示的に「断り」の発話を行い、勧誘者がその「断り」の意志を受け入れるまでの部分。例1の03JB～014JAに当たる。

＜終結部＞：勧誘者が断りを受け入れた後、会話が終結するまでの部分。例1の015JB～019JBに当たる。

場面①親　昼食への誘い　日本語ペア①

01 JB：あ、Bくんお疲れ様でーす	[挨拶]
02 JA：あ、おつかれAちゃん　今日ひるごはんどうすんの？	[挨拶][情報要求]
03 JB：あー今日はねー	[承諾の注目表示]
04 JA：うん	[情報提供]
05 JB：昼ごはん、ちょっと僕ー、朝お弁当を作ってうちから持ってきた	[情報提供]
06 JA：うそーぉぉぉ	[否定の注目表示]
07 JB：いやいやいや、さいきん弁当に	[否定の注目表示][情報提供]
08 JA：まじでー？	[確認の注目表示]
09 JB：うん、そうそうそうそう	[承諾の注目表示]
10 JA：おれ、ちょっと一緒に食べに行きたかったのに、今日	[意志表示]
11 JB：あー、ごめんね、じゃ、えっと、あした、行くよ	[謝罪][意志表示]
12 JA：あした　いく？	[言い直し要求]
13 JB：あした　うん	[言い直し]
14 JA：わかった、じゃぁ、今日はまた別の人と行くわ	[受諾][情報提供]
15 JB：うん、ごめんごめん　じゃぁね	[謝罪][挨拶]
16 JA：うん　また明日	[挨拶]
17 JB：ありがとねー	[感謝]
18 JA：おつかれー	[挨拶]
19 JB：おつかれー	[挨拶]

6.2 ＜断り部＞と＜終結部＞の分析

次に日本語とスワヒリ語の＜断り部＞＜終結部＞での特徴について見ていく。

＜断り部＞日本語

日本語の＜断り部＞においては、勧誘者の「勧誘」を意図する発話に対し、被勧誘者が「断り」を意図する発話を行い、一度でその断りが「受諾」される場合と、被勧誘差が「断り」を意図する発話を行った後も、勧誘者はその「断り」を受諾せず再度「勧誘」を行う「再勧誘」を行う場合があった。

再勧誘のパターンとしては、①＜勧誘部＞で日時の「都合伺い」のみを行い、勧誘内容を被勧誘者に対し伝えていなかったため、被勧誘者の「断り」を受けてから勧誘内容について[情報提供]や[意志表示]で説明し「再勧誘」を行う場合、②＜勧誘部＞で日時・場所・勧誘内容を伝えた上で、被勧誘者の「断り」を受け、それでもなお勧誘者は被勧誘者に対して情報を提供したり、[情報提供]や[意志表示]で勧誘意図を伝えたりして「勧誘」を行う場合がある。①の場合は「再勧誘」というよりは、必要な情報を十分に補うために必然な行為であり、勧誘意図を勧誘者自ら[情報提供]によって補う、または被勧誘者からの[情報要求]によって補う場合がある。再勧誘②の方が、足りない必須情報を補う①と比較して、再勧誘らしい再勧誘といえる。例を下に示す。

再勧誘①のパターン（＜勧誘部＞で都合伺いのみが先に来るパターン）

場面③疎　買い物への誘い　　日本語ペア④

01 JG：えっと、Hさん次の休みとか　何してはりますか？　[情報要求]＝「都合伺い」
02 JH：えー　次の休みですか？　あのー今週末？1　[言い直し要求]
03 JG：　はい　はい　[言い直し]
04 JH：えっと今週末はーえっと実家から母が来るので、ちょっと東京見物でもっていうふうに思っております　[情報提供]
05 JG：はい　あ、あのー　もしよかったら　あのーあまり仕事のこと以外お話したことないので、　[承認][意志表示]
06 JH：えぇ　　あーそういえばそうですね　[承認]
07 JG：はい　もし良かったら買い物とかでも　あのーもし一緒に行けたらなぁっと思ってたんですが　[意志表示]
08 JH：あー、あーそうだったんですかー　[承認]

再勧誘②のパターン（＜勧誘部＞で勧誘部日時・場所・勧誘内容を伝えている場合）

場面③親　パーティーへの誘い　日本語ペア①

01 JA：今度あの週末さー　うちでパーティーするんやけどさー　[情報提供]
02 JB：　うん　週末パーティー？[理解][言い直し要求]
03 JA：うん、土曜日なんやけど、どう？　[情報要求]＝「都合伺い」
04 JB：　うんうんうん、　[承認]
　いやぁ、僕、ちょっとあんまりぃ、人見知りだし　[情報提供]＝「断り」
06 JA：いやぁ、今回のは、今回のは大丈夫よ　Bちゃん知ってる人いっぱい来るし　[情報提供]
07 JB：ほんとにー？　[確認要求]
08 JA：で、まー違うー関係の人も来るけど、まぁいい機会なんやない？　[情報提供]

親疎関係／場面		場面①	場面②	場面③
親（各4データ中）	全体数	2	3	3
	再勧誘①	0	0	1
	再勧誘②	2	3	2
疎（各4データ中）	全体数	2	3	2
	再勧誘①	0	2	1
	再勧誘②	2	1	1

表3 再勧誘が現れたデータの数

「再勧誘」の現れ方を見ると、各データ半数以上の会話で現れたことが分かる。親関係と疎関係で差はないように見られるが、パターンに差が見られる。疎関係においては再勧誘①のパターンが多く、親関係には再勧誘②のパターンが多い。疎関係では、そもそも＜勧誘部＞において、被勧誘者に対して多くを説明することを避けるなど「勧誘」のパターンに違いがある。再勧誘らしい再勧誘である再勧誘②のパターンは、親関係に多く現れている。これは、親関係の友人同士であるため多少強引に勧誘することが許される、また、被勧誘者の性格・趣味・嗜好・日々の行動を知っているため、様々な角度から「勧誘」の発話を行えることが理由であると考えられる。勧誘者の「再勧誘」発話には、「代案提示」（例：午前中だけ、午前中だけ、じゃぁ午前中だけ/え、土曜日とかいかがですか？）や「申し出」（例：昼飯おごる）や「情報提供」（例：飯もすごいよ！寿司、天ぷら、全部来るよ！）や「勧誘」（例：いや、いいやん、一緒に行こうよーかいもの、買い物だけやし）がある。

次に、被勧誘者の「断り」の発話を見ていく。明示的に「無理」や「シナイ」「デキナイ」系の発話のみがくることはなく、必ず非明示的に断りの「理由」を説明する発話がある。断りの理由として、どのようなものがあるか例を見てみる。

場面①親	ペア②	あ、あ、ごめん、いまやっぱり用事があるから、さきに行ってるかー、もしくは行けなさそうなんで一他の人誘ってもらってていいかなー
場面③親	ペア②	どようび？ｈｈ。どようびはー、ちょっと予定があるから　けど、なんかある？
場面①疎	ペア④	あ、ごめんなさい　今日はちょっと色々忙しくって　行かれないんですけれども
場面②疎	ペア②	土曜日ですか？土曜日はーちょっと予定入ってますね
場面③疎	ペア①	あーあー、あーええ、まぁあーそうですね、ちょっと、ちょっと今週末は既に用事が入ってますね

「理由」として一番多いのは、「その日(時間)は別の予定がある」というものだ。ただ、「理由」を説明するといっても、詳しい予定を説明しなくても、「予定がある」「忙しい」ということを勧誘者に伝えれば、それで勧誘者にとっては被勧誘者の「断り」を受諾するのに十分な情報となる。勧誘者の「勧誘」に対して興味や好意があることを示すため、「すごく行きたいんですけれども」のような前置きを置いて受諾したい気持ちを抑

えていることを伝えている。日本語の＜断り部＞においては、[情報提供]による「理由説明」は必要な要素であると考えらえる。千葉（2012）の指摘通り、下がり調子の「あー」＋[情報提供]または[情報要求]も現れた。そして、[謝罪]の定型表現も24例中17例現れた。「再勧誘」を受けた際には、必ず被勧誘者から[謝罪]が現れていた。「再勧誘」をされた被勧誘者は、勧誘者に対する配慮よりも断りの意図を確実に勧誘者に伝える必要に迫られるため、明示的な「断り」が多くなったり、勧誘者の発話を否定する「いや（いやいや）」という発話が増えたりする。「断り」を勧誘者が受諾する前に、被勧誘者から「代案提示」（例：じゃ、えっと、あした、いくよ。）がなされ、勧誘者の断りの受諾へとうつっていくものもある。「代案提示」として「他の人を誘って」という発話が出ると、それ以上相手のことを誘うことは難しくなるため、決定的な「断り」として働く。

場面②親　買い物の誘い　ペア①
01 JB：ごめんごめんごめん　[謝罪]
02 JA：ほんと？そんなに？
03 JB：いやーちょっとー、他の人誘ってよ　[依頼]＝「代案提示」
04 JA：あ、あ、じゃぁ、そこまで言うならしょうがないわ　[断りの承諾]

＜断り部＞スワヒリ語

スワヒリ語においても、＜断り部＞の中に「再勧誘」が含まれるものがある。以下に例を示す。

再勧誘①のパターン（＜勧誘部＞で都合伺いのみが先に来るパターン）

場面①疎　昼食の誘い　ペア⑤
01 SA：Do you leo unaenda kula luch pande gani ?　[情報要求]＝「都合伺い」
(今日はどこへ食べに行くの？)
02 SB：ai! Ningependa kulisi　kulisi//,lakini　leo hakuna do//　[感想][情報提供]
(あー！ほんとに行きたいんだけど、今日はお金がない。)
03 SA：　//m　//a-　[継続]
(　うん　あー)
04 SB：na-other,other ,ni,nikomo dishi breakfast mob// so-si possible. [情報提供][意志表示]
So~ pole.　[謝罪]
Naendeza kutana ,some,day ingine.　[意志表示]
(あと、朝食を持ってきてるから、無理なんだ。ごめんね。また別の日に行こう。)
05 SA：　//m
a- Nilikuwa ninataka tuende lunch hapa karibu ikona shops ziko hapa zimefunguliwa juzijuzi.　[情報提供]
Lakini kama uko busy ni sawa. Tutaonana baadaye// after lunch　[断りの受諾]
(うん、あー、さいきんオープンした近くの店に一緒に行きたいって思ってたんだけど。
でも、もし忙しいなら、分かった。またご飯の後でね)　[意志表示]

再勧誘②のパターン（＜勧誘部＞で勧誘部日時・場所・勧誘内容を伝えている場合）

場面②親　買い物の誘い　ペア⑥

01 SC：Sasa nikotaka kukuuliza,tutembea kununua market zingine place jingine next holidays. Utanipeleka? [情報提供][共同行為要求]
（あのさ、次の休みにマーケットかどっか買い物に行くか聞きたいんだけど。一緒に行かない？）

02 SD：m　m　Oh, badly next holiday nikona pango mob. [情報提供]
（うん、うん　あーごめんなんだけど、次の休みは用事があるわ）

03 SC：Hapana~ ** Let's go! Poa [否定][共同行為要求]
（いいえ〜。行きましょうよ！）

04 SD：Aa, imagine nikona pango mob, sina time [否定][依頼][情報提供]
（いいえ、用事があるんだって、時間がないよ）

05 SC：Shopping! [意志表示]
（買い物よ！）

親疎関係／場面		場面①	場面②	場面③
親　（各2データ中）	全体数	1	2	1
	再勧誘①	0	1	0
	再勧誘②	1	1	1
疎　（各2データ中）	全体数	1	1	1
	再勧誘①	1	1	0
	再勧誘②	0	0	1

表4 再勧誘が現れたデータの数

データ数が少ないため、一般化することはできないが、ペア⑥では、親関係では必ず「再勧誘」したが、疎関係では一切の「再勧誘」をしなくなった。スワヒリ語も親・疎で違いがあるかのように思われる[5]。「再勧誘」をする場合、「申し出」（例：Nitakulipia《おごってあげるから》）や「情報提供」（例：Yaya center hapo sijui vizuri we thosedays changes Yaya center. Ningependa unifikishe unipeleke.《そこのヤヤセンターが最近良くなったらしい。一緒に行ってくれたら嬉しいんだけど。》）や「勧誘」（例：Tafadhali kuja！《お願い、来てよ！》）が現れた。

被勧誘者の「断り」の発話については、断る理由を懇切丁寧に説明することが重要である。どうして勧誘者の勧誘を断らなくてはならないのか、どこへ行って何をする予定があるから断るのを説明することで、勧誘者は「断り」を受諾しやすくなり、「再勧誘」も起りにくい。逆に、「用事がある」や「時間がない」など理由を詳しく説明しない場合は、「再勧誘」が起りやすい。よって被勧誘者は初めから「理由」を詳しく説明する。また、「断り」の発話の前に"Ai!"や"Ayayayayayaya"や"Hee"や舌打ちのような音を出し、勧誘者

5 ある協力者は、「ケニアでは、自分より年齢が下、または10歳上までなら友達のように会話できる」「友達の友達はみんな友達だ。その日のうちに友達になり2人で飲みに行ける」という、親疎関係に対する意識を話してくれた。しかし、あくまでも一協力者の見解であり、ケニアにおけるスワヒリ語の親疎関係の意識については今一度詳しく調査する必要がある。

に対して断りをほのめかしたり、勧誘を受諾できなくて残念だという気持ちを表す配慮が見られた。また、勧誘内容に対する興味を示すような”Ningetaka（行きたいんだけど）”や”Ningependa（好きなんだけど）”や”Inakaa fun（楽しそう）”などを付けていた。

場面③親　パーティーの勧誘　ペア⑤

01 SB： Ayayayayayaya
（あーあーあー）

02 SA：sijui tell me？
（どう？）

03 SB： Inakaa something. lakini so mbaya ni a- niko nikomeshakumake plans// halafu kwenda ushaguu nionekea mother, na grandmother pia na like I want to go, //so nenda Thursday narudi next week //*****grandmother na wote ni relax to at out of city life.// so ningepen, inakaa fun.also nia gate na nyama lakini a- pole probably next time.　[興味] [情報提供] [興味][謝罪] [意志表示]

（いいなー。でも、残念なことにもう予定を立てちゃって、母や祖母に会いに田舎へ帰らないといけなくて。だから木曜日に行って、来週に帰ってくるんだ。＊＊＊祖母とみんなと都会生活を離れてゆっくりする予定。行きたいけど、面白そうだし、肉も魅力的だけど、ごめん、また今度）

「断り」を勧誘者が受諾する前に、被勧誘者から「代案提示」（例：so at least to siku nyingine Satu ama Sunday.《だから、少なくとも別の日にするとかさ、土曜日とか日曜日とか》）がなされ、勧誘者の断りの受諾へとうつっていくものもある。

日本語のような[謝罪]の定型表現にあたる”Pole（ごめん）”は全12データ中3データであった。日本語のデータに比べると、断る際に[謝罪]をすることは、重要ではないと思われる。

＜終結部＞日本語

日本語の＜終結部＞では、勧誘者から、被勧誘者からともに、具体的な「代案提示」（例：じゃ、明日とかはどうです？）や具体的ではない「次回への言及」（例：また今度/別の日とかでも）が現れる。勧誘者は、「次回への言及」の他に、被勧誘者の心的負担を減らすための発話が見られる。例えば、「じゃぁ、今日はまた別の人と行くわ」や「（フットサルのシューズについて）じゃぁ、Bちゃん用も探しとく」などである。被勧誘者は、「次回への言及」の他に、誘ってもらったことに関して[感謝]の定型表現（例：ありがと、ありがとね、誘ってくれて。）を述べる。[謝罪]よりも少なく、全24データ中7データであった。とくに親関係に5データ使われ、疎関係には2データであった。疎関係では、[謝罪]（例：すみません/ごめんなさい）の表現が[感謝]よりも多い。[謝罪]や[感謝]は＜断り部＞で用いて、もういちど＜終結部＞で用いることも可能である。

親関係と疎関係で違いが見られる。親関係の方が終結部が長くなる傾向にあり、中には断りの受諾後にスモールトークに発展し、その後に会話を終わりへと持っていくものもあった。疎関係であれば、＜終結部＞はより簡単になる。

＜終結部＞スワヒリ語

＜終結部＞で、大きく日本語と違うことがある。それは、被勧誘者が断りを伝えたのちに勧誘者に対して、”Utalipa?（おごってくれるの？）”と聞いたり、” uniwekee nyama at least.（少なくとも肉は僕のためにとっておいてくれ。）”とお願いする「依頼」の発話が出ることである。データの数が少ないため、一般化することはできないが、日本語にはないスワヒリ語の特徴ではないだろうか。このように聞いたりお願いしたりすることは、勧誘に興味があること（断りたくないけど断るしかなかったというような気持ち）を伝えるポジティブポライトネスの発話であると考えられる。

「次回への言及」（例：Next time《また今度》/Siku nyingine《また別の日に》）が全12データ中9データに現れた。現れなかったのは、疎関係のデータであった。よって親関係であれば、必ず「次回への言及」が現れることになる。そして特徴的なのは、被勧誘者から「次回への言及」を行っていることであった。

日本語のように被勧誘者が定型表現で[感謝]を言っているものはなく、勧誘者からの[感謝]が3例見られたのみであった。

7 おわりに　―共通点・相違点のまとめ―

ここで日本語とスワヒリ語の主な共通点と相違点を簡単にまとめ、今後の課題について述べる。

＜共通点＞

1 「理由説明」が必要。

2 「行きたいんだけど」など、勧誘者に対して配慮表現を前置きとしてつける。

3 「あー」など、ためらいや残念な気持ちを表すフィラーを前置きとしてつける。

4 断った後に「また今度」など、「次回への言及」を言う。

＜相違点＞

1 「理由説明」の「理由」が日本語は「予定がある」など非具体的でもよいが、スワヒリ語は「どこで何を誰とするか」など具体的である必要がある。

2 日本語は「謝罪」「感謝」の定型表現が重要視される、スワヒリ語は日本語ほどではない。

3 日本語は親疎関係で再勧誘のパターンが違う。親関係で起こりやすい。

4 スワヒリ語では「次回への言及」は、被勧誘者から積極的に行っている。

5 スワヒリ語では、断り後に、被勧誘者から勧誘者に対して「おごってくれるの？」や「少なくとも肉は僕のためにとっておいてくれ」のような「依頼」と考えられる発話がある。（これは勧誘に興味があることを示すポジティブポライトネスか。）

以上のように、共通点・相違点を見てきたが、相違点の5については、会話教育に取り入れる際に注意が必要な点ではないだろうか。日本語で同じようにすると、「断ったのに図々しい」と思われる可能性もある。今後、このポジティブポライトネスの在り方についてデータを多く集め、観察・分析する必要がある。また英語がスワヒリ語にあたえている影響についても詳しく観察する必要がある。最後になったが、まだまだ筆者自身のスワヒリ語が未熟であるため、不十分な訳や誤訳があることと思う。何か気付いた点があれば、ご指摘頂ければ嬉しい。そして、協力してくれた友人に感謝する。

参考文献

尾崎喜光（2006）「第5章　依頼・勧めに対する断りにおける配慮の表現」『言語行動における「配慮」の諸相、pp.89〜114、国立国語研究所

グェン・ティ・アイ・ティエン(2012)「勧誘に対する断りの日・越・タイ対照研究」『阪大日本語教育学研究』第3号 特集 言語行動　大阪大学大学院言語文化研究科 鈴木睦研究室

黒川美紀子(1999)「話し手利き手二者行動要求表現〜いわゆる「勧誘表現」について〜」、『早稲田日本語研究』第7号、pp.52-41、早稲田大学国語学会

権英秀(2008)「『断り』表現の分析方法―フェイス複合現象の紹介―」、『現代文化研究』43号、pp.225-242、新潟大学大学院現代社会文化研究科紀要編集委員会

ザトラウスキー、ポリー(1993)『日本語の談話の構造分析―勧誘のストラテジーの考察―』、くろしお出版

鈴木睦(2003)「コミュニケーションからみた勧誘のしくみ―日本語教育の観点から―」、『社会言語科学』6巻 1 号、pp.112-121、社会言語学会

竹村景子(1993)「多民族国家における国家語の役割―タンザニアのスワヒリ語の場合―」、『大阪外大スワヒリ&アフリカ研究』、pp.34-pp.99、大阪外国語大学

筒井佐代(2002)「会話の構造分析と会話教育」、『日本語・日本文化研究』12号、pp.9-22、大阪外国語大学日本語講座

Brown, P. and Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

参考ウェブサイト

品川大輔（2009）「ケニアにおける多言語状況　－＜スワヒリ語＞をめぐる言語政策、言語教育、言語使用」の「報告本体」第3回研究会　AA研共同研究「多言語状況の比較研究」

https://sites.google.com/site/aamultilingualism/cicle3（2012年8月3日アクセス）

日本語初級クラスでの「学生の不安・緊張度、教師の姿勢、教室活動」と「学生の達成感」の関連性：予備調査

中村勝司
アメリカ合衆国国際大学 (ケニア)

Students' Anxiety, Teachers' Attitude, and Teaching Methods" vis-à-vis "Students' Perception of Achievement" in Japanese Course: Preliminary Survey

Katsuji Nakamura (United States International University, Kenya)

キーワード：外国語授業での学習者の不安、教師の対応、教室活動、学習者の達成感

1）はじめに

アメリカなどでは長年、外国語教育における学生の不安（Anxiety）が外国語習得においてどのように、またどれだけ妨げになるかいう点や周辺事情に関して多くの研究がなされてきた。ほぼ一貫して報告されてきたのは、外国語の授業では授業中の学生の不安・緊張度（Anxiety）が高いほど、成績が悪くなるとの研究結果である。ということは、教師は学生に不必要に緊張させてしまうような授業または教室活動をなるべくさけ、"Supportive and understanding environment" を作り出すことが重要ということである (Renee 2003)。

そうした研究の中で、過去３０年近くも主流なのが、ＦＬＣＡＳ(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J.,1986) というアンケートを使い、統計処理をして学生の不安と成績や習得レベルとの関連を観る研究方法である。しかし、今までの所はヨーロッパ言語の授業に対するものが主流で、日本語への応用はほんのわずかしかない（Aida 1994, Motoda 2005など)。｛ほか、日本では英語教育でFLCASを応用した研究がいくつかある(Goshi 2005, Nagahashi 2007, Noguchi & Iwaki 2001など）｝。したがって、この分野の研究では日本語教育においては、更なる研究の必要がある。また、アメリカや日本ではなく、アフリカでの日本語教育における応用となると、もちろん全く先行研究が見られないが、そういった意味でもこの調査の意義があるように思われる。しかし、今回は時間や取得可能なサンプル数が限られていたので、将来の本格的調査のための予備調査という位置づけである。また、学生の不安レベルと成績等の客観的な視座との関連ではなく、学生の不安と主観的達成感との関連をみることにした。

そして、YoungやPriceによると、教師と学生とのインタラクション（Young 1990）や教師の教授法 (Young 1991)、 または教師の姿勢（Price 1991）によって学習者の不安が増してしまうとの報告もあるので、不安感と共に教師の姿勢、教授法などがどう学習者の達成感に影響があるのかをみることにした。

2）調査方法

ケニアの私立大学、アメリカ合衆国国際大学（ＵＳＩＵ）の日本語の授業において、日本語１及び日本語２の授業を受けた学生で、日本語１と２をそれぞれ異なる教師に習った学生に対してアンケート調査を行った。（日本語１及び２は、一般教養必修科目である外国語１と２の中の選択できる外国語の一つである）。あえて二人の異なる教師に習った学生を選んでアンケートを行ったのは、次のような問題意識からでもあった。

調査における問題意識

１．教師によって、授業での学生の不安・緊張度に違いがあったかどうか。

２．違いがあったなら、その違いによって、学生自身の授業における日本語習得の達成感に違いがあるかどうか。

３．また、異なる教師の授業での姿勢、教室活動の違いなどによっても、学生の達成感に影響があったかどうか。

４．そして教師の姿勢、教室活動、不安・緊張度と学生の達成度に一貫した関連性があるかどうか。

以上の問題意識を念頭にアンケートの質問内容を選択・考案してみた。

対象とした学生

対象となった学生は、ＵＳＩＵの２０１２年春季（５月から８月初旬）にかけて）の日本語２の学生の中で、しかも日本語１を別の教師に教わった学生である。ＵＳＩＵには、常勤、非常勤を含め、当時３人の日本語教師がおり、この学期には、日本語２は二人の教師が一つずつ別のグループ（ＪＰＮ１００１Ａ、及びＪＰＮ１００１Ｂ）を担当していた。その二つのグループの学生たちの中で、日本語１を別の教師に習った学生だけにアンケートをした。結果、

ＪＰＮ１００１Ａから６人のサンプル

ＪＰＮ１００１Ｂから１１人のサンプル

計、１７人のサンプルが得られた。

アンケートの質問内容の概要

まずはじめに、リッカート方式の質問でＦＬＣＡＳから代表的と思われるものを５問摘出し、それによって各学生の不安感をレベルを、日本語１と２に分けて測ることにした。

そしてそのほか、「日本語が好きかどうか」、「達成感」、「教師の姿勢」、「教授法」などについてもそれぞれ設問した。「日本語が好きかどうか」、及び「達成感」に関しては、日本語１と２での不安感の差が、日本語についての好悪や達成感に反映しているかどうかを見るためである。また、「教師の姿勢」と「教授法」の質問に関しては、日本語１と２の異なる教師の姿勢及び教授法の違いが、学習成果に影響があったと思うかどう

かをまず聞き、影響があったと答えたなら、どうしてそう思うかを具体的に説明してもらうなど、質的質問も追加的に設問した。

最後に「学習効果があったと思う教室活動」、「なかったと思う教室活動」をあげてもらい、日本語の授業や教師に対する感想を述べてもらった。

3）アンケートの質問事項

アンケートの質問事項（1）：学習者の不安レベルについて

ＦＬＣＡＳから選んだ学習者の授業での不安感に関する質問事項は、下記の通りである。

1. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in Japanese.

2. In Japanese class, I can get so nervous I forget things I know.

3. It embarrasses me to volunteer answers in my Japanese class.

4. I can feel my heart pounding when I am going to be called on in my Japanese class.

5. I feel more tense and nervous in my Japanese class than any other classes.

各質問に、下記のように、日本語１（ＪＰＮ１０００）と日本語２（ＪＰＮ１００１）の時とでどうだったか、別々に答えてもらった。

- JPN1000:1. Strongly agree, 2. Agree, 3. Neither agree nor disagree, 4. Disagree, 5. Strongly disagree

- JPN1001:1. Strongly agree, 2. Agree, 3. Neither agree nor disagree, 4. Disagree, 5. Strongly disagree

当然、筆者の想定としては、日本語１と２では、ある程度の不安感の違いがでることであったが、実際は調査方法に問題があったのか、ほとんど違いが出なかった。

アンケートの質問事項：（2）日本語クラスが好きかどうか、達成感、及び教師の姿勢、教授法の違いが習得に影響したかどうか

「日本語クラスが好きかどうか」と「達成感」に関しての質問に対しては、下記のように設問し、不安感に対する質問と同様、日本語１と２で学生たちの受けた印象が違うかどうかを知るために、日本語１と２で別々に答えてもらった。

－日本語が好きかどうか：6. I really don't like Japanese classes.

－授業での達成感：7. I have learned a lot in the class.

しかし、「教師の姿勢」及び「教授法の違いが習得に影響したかどうか」に関しては、すでに日本語１と２との違いがあったかとの想定での設問なので、日本語１と２に分かれていない。

－教師の姿勢：8. The difference of the attitudes between the teacher of JPN1000 and the other of JPN1001 affected my achievement.

－教授法の違いが習得に影響したかどうか：9. The difference of teaching methods used in 1000 and 1001 affected my achievement.

そして、回答の理由をさらに深く探るために、８と９の質問に関しては、下記のように質的質問を追加した。

- Can you explain a bit if you agree with the above statement?

４）アンケート結果と分析

アンケート結果（１）：学習者の不安レベルについて

日本語１と２での不安感がほぼ同じだったため、こちらが期待していた不安感の違いが抽出できなかった。そういった意味では、当初の調査の目的が果たせなかった。質問によってばらつき具合が異なるが、このＦＬＣＡＳの学習者の不安感を計る質問への回答によると、だいたい１７人中、４人から７人ぐらいが、質問事項について、不安を感じていると答えた。

アンケート結果：（２）日本語クラスが好きかどうか、達成感、及び教師の対応、教授法の違いが習得に影響したかどうか

“I really don’t like Japanese”（６番）に関しては、ほぼ全員否定した。ひとまず学習者は日本語に関してはみんな好印象をもっているようである。また、達成感に関する質問、(“I have learned a lot in the class”)（７番）に関しては、ほぼ全員、肯定的に答えている。ひとまず、成績等と関係なく、いろいろなことを学べたという感覚だったのであろうか。

教師の姿勢及び教授法と達成感との関係に関してだが、日本語１と２の教師の姿勢の違いが自分の学習達成度に影響した（８番）と答えたのが計７人、日本語１と２の教師の教授法の違いが学習達成度に影響した（９番）と答えたのは実に計１０人に上った。不安感に関してはほとんど違いが見られなかったので、この人数に関しては、少し驚きを隠せなかった。前述したように、Youngや　Priceによると教師の姿勢や教授法が不安感に影響するようだが、学習者としては「不安感」は普段無意識に感じていることが多いので、なかなか不安感と達成度との関連を意識することはないかもしれない。しかし、教師の姿勢や教授法の違いが学習者の達成感に大きく影響するというのは、学習者の意識上の直接的な経験にもとづくことなので、意識しやすいことからこうして数に反映しやすいのだろうか。

アンケート結果：（３）　大失敗！？　今回の予備調査の反省点及び回答の分析

今回のアンケートの主題の一つは、日本語１と２での不安感の差が学習者の達成感にどう反映されるのかを観察することであったが、残念ながら１７人中３人の回答しか日本語１と２の間での不安レベルの差が認められなかった。その３人も、すべての質問に対してではなく、一つずつの質問だけ差があり、全体としては、ほぼ差が出なかったといってよ

い。これは、誰に教わっても日本語の授業での不安感はほぼ同じということであろうか。恐らくそうではなく、調査方法に非があったものと反省した。

まず、今回の予備調査における過ちは、アンケートの実施を当事者である（日本語をＵＳＩＵで教えている）私ではなく、第三者にアンケート配布を頼むべきだった。しかし、時間的制約もあり、妥協して自分でやってしまったのが、よくなかったと反省している。また、更に正確に各レベルの授業での不安感の差を見るためには、今回のように日本語２をやっている学生に対して、まとめて日本語１及び２の両方の不安感を調査するのではなく、二度に分けて各レベルの終わりにアンケートするのが、一番妥当であろうと思われた。しかも、ケニア人の同僚に言わせると、ケニア人の感覚としては、それこそ日本語の授業とは全く関係ない研究のアンケートと伝えた方が、学生たちも本音で書けたのではと言っていた。教師を比較することへの遠慮からか、それとも教師への恐れからか、なかなか本音では書いてくれないのではとのことだった。教師の姿勢や教授法の違いに関してはある程度、本音の回答が得られたようなので、どこまでこの指摘が的を得ているのか計りかねたが、確かにそうした文化的配慮も必要であると思われた。

また、日本語への好悪の感情や達成感に関する質問でも、日本語１と２の差はほとんど皆無であった。日本語に関しては、ひょっとしたら実際ほとんどの学生がいい印象を持っている可能性もあるのかもしれないが、恐らく「達成感」に関する設問には問題があったと思われる。“I have learned a lot in the class”と設問したが、この質問にはほぼ全員、肯定的に答えている。恐らく成績や試験結果とは関係なく、主観的に「この授業で学んだことがたくさんある」という意味合いで肯定的に答えていたのではないかと思われる。しかし、そうすると不安感の差との兼ね合いがまったくわからないので、“My self-evaluation on the achievement in this course is very good” など、少し言い回しに工夫が必要だったのだろう。

実際、日本語１と２で不安感に若干の差があった三人の学生でさえも、彼らの達成感や日本語への好悪の感情には日本語１と２での差は全く見られなかった。逆に、その三人のうち、後半の質問では、二人は先生の対応の違い、また三人とも教授法の違いから達成感に影響があったと答えている。全体的にも多くの学生が教師の姿勢や教授法の違いが達成度に影響したと肯定的に答えているように、やはりこうした回答状況に対する仮説の一つとしては、授業中の不安感を学習者の習得レベルの大きな目安にするよりも、教授法、教師の姿勢の方がやはりずっと学習者の習得度に直接影響していて、学習者の不安感の増大は、学習効果が悪い教授法や教師の姿勢から来る副産物であるとの見方も可能であろう。いずれにせよ、この教師の姿勢や教授法の違いと学習の達成度に関しては、学習の達成度に影響したと答えた学生には、更にその理由を書いてもらったので、具体的にどういうことなのかをコメントから見ることにする。

アンケートの結果（4）：Q８「教師の姿勢の違いが習得レベルに影響した」と答えた学生のコメント例

外国語の授業の不安研究では、自由で人間的に温かみのある授業がいいとの提案がされてきたが、ここで見られるコメントは、そうした先行研究の提示を学習者の側から裏づけ、不安感ということを意識していなくても、不安感を増加させる教師の姿勢と減少させる姿勢の違いが分岐点になっているように思われる。例えば、

I agree because in JPN1000 the lecturer was always strict hence making me tense while the one of JPN10001 was lenient and fun.

If the lecturer is lively, we understand more.

My JPN1001 teacher follows my progress personally though my JPN1000 basics are really insufficient. If this had been done in JPN1000 I would be more up to date.

（下線は筆者によるもの。以下同じ）

など、厳しすぎる教師よりも、寛容で楽しく陽気な教師、また個人的に学生の学習状況に気をかけてくれる、人間的な教師の方が学習の習得レベルが高いということのようである。こうしたことは、外国語教育に限られたことではないであろうが、外国語教育の場合、不安感の高い場合、習得に影響があるとされているので、教師の姿勢の学習効果に対する影響はずっと大きいのであろう。それでは、教授法の違いが習得レベルに影響したと答えた学生のコメントはどうであろうか。

アンケートの結果（5）：Q９「教授法の違いが習得レベルに影響した」と答えた学生のコメント例

教授法の違いに関しては、「教案がしっかりしている」、「文法などの説明が丁寧でわかりやすい」、「例文や授業で使う小道具などが適切である」などが、コメントとしてあげられていた。

Teaching in this class (1001) are more structured and organized than the other class.

JPN1001 teacher's method makes stuff stick on the mind because he is more elaborate.

The teaching method in JPN1001 is interesting and easy to understand. The lessons are clearly explained, and examples and teaching aids are good.

基本的な文法や宿題についての指示などは英語を使うべきである ("Use English to clarify key points and for homework assignments" (Renee 2003)との意見も研究者から度々具申されているが、やはり特に一般教養や初級の外国語の授業ならばそうであろう。また、どれだけインタラクティブでコミュニカティブな活動をするかも影響するようである。

In JPN1001 the methods are very inclusive as compared to JPN1000. I feel more obliged to get involved even though I am lost most of the time.

There was more interaction and oral quizzes (in 1001) to help one to build their confidence in the subject and actually speaking it.

また、最後のコメントにあるように口述試験もスピーキングやリスニングの向上によかったと感じているようである。

アンケートの結果（6）：Q１０　学習効果があったと思う教室活動

ここでは具体的に学生が日本語習得のために役に立ったと思うものをあげてもらった（10. Which part of class or classroom activities do you think helped you to master or learn the language?）。一番多かったものは、「グループ活動」で（５人）、あとは「口述試験」、「寸劇のプレゼンテーション」、「宿題」、「日本語や日本文化に関するビデオ」の四つが４人ずつにあげられていた。「絵カード」や「復唱・パターンプラクティス」も２人ずつから投票されていた。やはり、全体的には、基本練習やグループ活動などの応用練習、そして口述試験、プレゼンテーションなど、実際に声に出して行う活動が習得に役に立ったと感じているようである。

アンケートの結果（7）Q１１：学習効果がなかった思う教授法・教室活動

また、上記とは逆に、学生がつまらなかった、威嚇的だった、わずらわしかった、もしくは効果がなかったと思う活動もあげてもらった（11. Which part of class or classroom activities did you feel were boring, threatening, disturbing or ineffective?）。学生の反応は前質問ほどなく、「寸劇のプレゼンテーション」（２人）のほかは、一人ずつが「グループ活動」、「前の授業の復習」、「宿題」、「ビデオ」、「突然の小テスト」、「ひらがな」とあった。投票数は少ないものの、ここであげられたの活動の多くが「学習効果があったと思われる活動と重複している。これはやはり、活動も人によっては好き嫌いがあるということであろう。

アンケートの結果（8）Q１２：「日本語の授業・先生についての感想」

最後に、日本語の授業や先生についての感想を書いてもらった（12.　Describe　your feeling (/ experiences) about Japanese classes (/ teachers).）。いいコメントをまとめると、授業については interesting / fun class、先生については、 good / fun / lively / free / exciting / helpful / informative / organized / patient / encouraging といった形容詞が使われていた。また、先生についての批判的なコメントをまとめると、 strict / not very approachable / not attached to us / careless in presentation of the classなどがあった。やはり授業が楽しく、何でも言えるような雰囲気を作り、学生一人一人の理解や上達をしっかり面倒見て、説明がわかりやすく、教案もしっかりできている先生の場合、いい評価を得るようだが、厳しすぎたり、学生一人一人の学習過程に関心を持たず、授業の準備もいいかげんであると、もちろん学生の見る目も厳しくなるのではないだろうか。1

5）まとめと今後の研究

今回の予備調査では、学習者の日本語の授業での不安感と達成感との関係性を見極めることが主旨であったが、残念ながら調査方法や設問の不備から、思わしいデータが得られなかった。そうした不備からと思われるが、異なる授業での不安の差も観察できなかったし、不安感と達成感の関係性も、観察することができなかった。しかし今回は予備調査なので、こうした反省点を活かして次回の調査ではしっかりとしたデータが集められるように最善を尽くしていきたいと思っている。次回の本格的な調査としては、サンプルの絶対数を増やし、日本語１の学生に不安感に関するアンケートを第三者に配布してもらい、その追跡調査として、次の学期の日本語２の終わりに更にアンケートをすべきと思われる。そして、達成感等の設問を工夫し、学習者間の達成感の違いが明確になるようにすべきであろう。

しかし、「教師の姿勢」や「教授法・教室活動」と達成感の関連性はある程度見られた。教師の姿勢としては、しっかりとした授業の準備、文法等の明確な説明、親切さ、快活さ、授業の楽しさなどが学生の達成感に結びつくようである。教授法・教室活動としては、インターラクティブな活動（グループ・ディスカッションなど）、実際に話す活動（プレゼンテーション、口述試験、復唱、パターンプラクティス等）などが学習者の達成感に貢献するようである。

いずれにしても、学習者の不安感と第二言語習得に関しては、日本語教育ではまだまだ注目されていない分野である。今後多くの研究がなされ、日本語教育の現場にも研究成果が活かされていき、教師がもっと学習者の不安と習得レベルの関連も意識しながら、授業が進められていくことを望むものである。

参考文献

Aida, Y. (1994) “Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope’s construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese”, *The Modern Language Journal, vol. 78*, pp. 155-167

Horwitz, E.K., Horwitz (1986), M.B., Cope, J. “Foreign language classroom anxiety”, *The Modern Language Journal, 70*, pp 125- 132

Goshi, Masahiko (2005), “Foreign language classroom anxiety: How should the classroom teacher deals with it,”, *Journal of the School of Marine Science and Technology vol. 3 No. 2*, pp. 61 – 66

Nagahashi, Terri Lee (2007), “Techniques for reducing foreign language anxiety: Resuls of a successful intervention study”, *Akita University Kyooyoo Kisokyooiku Kenkyuu Nenpoo*, pp. 53 – 60

Noguchi, Tomoko, Nami Iwaki, “Difference in effects of student major on affective components of language learning,” *Proceeding of the 16th conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistics 2011*

Price, M.L. (1991) , “The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students,” in E.K.Horwits and D.J. Young (Eds), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs,* NJ: Prentice-Hall

Renee von Worde (2003), “Students’ perspectives on foreign language anxiety” *Inquiry vol 8, Number 1*, Spring 2003

Young, D.J. (1990), “An investigation of students’ perspectives on anxiety and speaking”, *Foreign Language Annals, 23*, pp. 539-553

Young, D.J. (1991), “Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?”, *The Modern Language Journal 75*, pp. 426-439

古典に親しむ―変体仮名に挑戦―

近藤彩
ケニア・ウタリ・カレッジ (ケニア)

Enjoying Japanese Classic Literature: Trying Hentai Gana Letters

Aya Kondo (Kenya Utalii College, Kenya)

キーワード：変体仮名、平仮名、万葉仮名、明治33年（1900）小学校令施行規則、異体字

はじめに

海外で現地の方に日本文化に親しんで頂くという企画では、日本語に接する機会がない方まで幅広く設定されることから、以下のような紹介がよく挙げられる。

おりがみ・お茶・空手紹介・日本映画上映

俳句

これらは、媒介語を通して説明されることが多く、日本語を学んでいる方たちはもちろんのこと、日本語に全く接したことのない方たちにも言葉の障害なしに楽しむことができる。また、これを機に日本語学習を始めたという方たちも多いことであろう。

「俳句」を他のカテゴリーと少し距離を置いた理由の一つは、全て媒介語で説明をし、『世界一短い詩』と称される技巧を共有する方法と、それを日本語で理解できる学習者たちを集めて創作する場にするという二通りの実施が可能だからである。後者の場合は学習者のための文化紹介および、実践の場となる。

『学習した内容で、日本文化に親しむ』という目的を果たそうとすると、学習時間数とレベルを問いがちであるが、アプローチの仕方次第で一見難しく考えるしかなさそうな題材が実は初中級段階でも使用できるということを報告したい。

本稿『古典に親しむ―変体仮名に挑戦―』は、日本語上級者ではなくても古典に親しみを持つ方法が見いだせないかと考えた一例である。

日本語表記を使用する初中級学習者を対象とし、「平仮名」の変遷を講義形式だけではなく、それぞれの文字と現在使用する「平仮名」を対照させ、翻刻体験することで、古典に親しむという方法である。

今日、私たちが使う「平仮名」は、明治33年（1900）小学校令施行規則によって一音につき一字と定められているが、古くは同一の音に対して様々な異体字が用いられた。古典文学を原文で読むためには、現在、常用されていない仮名の異体字、つまり「変体仮名」を理解しなくてはならない。※今回は内容理解ではなく、文字認識を目標とする。

「変体仮名」翻刻の前に、以下の学習を行う。

・日本語の文字について

・万葉仮名体験

以上の内容を踏まえて、本題である「変体仮名体験」を行う。

目標

（1）「かな」の由来を知る。（万葉仮名体験）

（2）現在の平仮名と江戸時代以前の平仮名の書体の違いを知る。

（変体仮名体験　1）

（3）どの文字が現在の平仮名にあたるかを調べ、翻刻する。

（変体仮名体験　2）

（4）『源氏物語』が書かれた時代背景を学ぶとともに昔の書物の体裁を知る。

（※クラスにより、省略可）

教材および教具

万葉仮名50音図（光村図書出版株式会社編集部（2008）『国語　六（上）創造』より）

『首書源氏物語　若紫』（稲賀敬二　編　和泉書院）

変体仮名字体表（『古語辞典』旺文社より）

PC（パワーポイント）Visual Presenter

方法

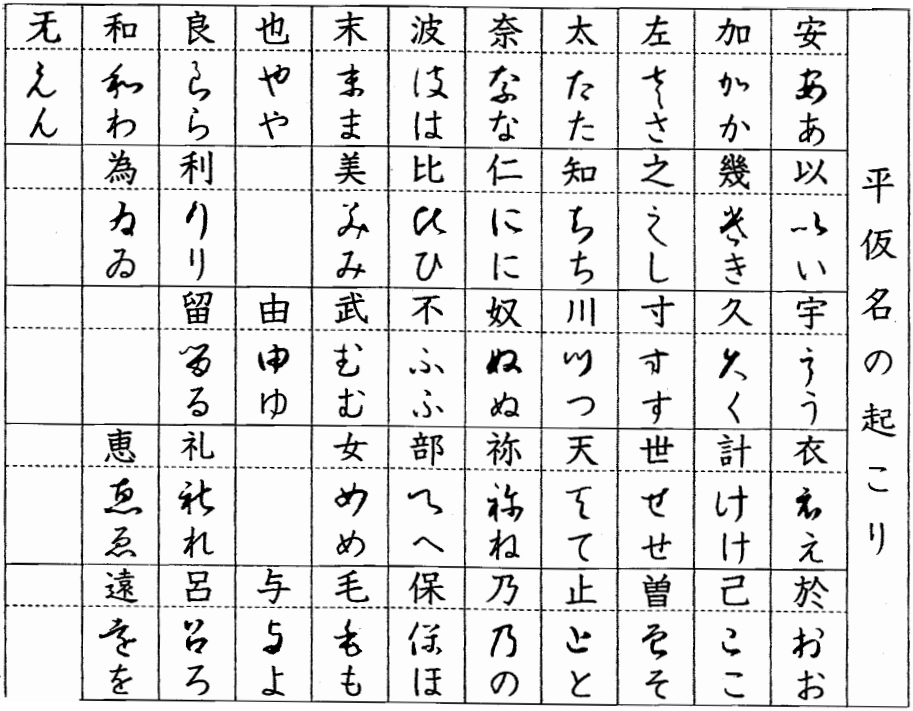
順	内容	備考
1	・日本語の文字についての確認 ・文字の変遷説明	
2	万葉仮名体験 ・平仮名と片仮名の元を理解 ・古今和歌集に使われた万葉仮名を翻刻	万葉仮名50音図 （平仮名のみ）
3	変体仮名体験 ・日本で接する機会のある文字数の少ないものを紹介 ・間違えやすい変体仮名の整理 ・『首書　源氏物語　若紫』を翻刻	変体仮名字体表 →使用する文字を あらかじめマーク

※平仮名・片仮名は既習済み/平仮名・片仮名の読み書き可能なクラスで行う。

※※1～2（70分）と3（50分）を分割して授業を行うほうが理解させやすい。

上記の順序で、文化紹介および体験を進める。「日本語学習者が学習した内容を確認しながら、理解が深められる」文化紹介としているため、１では、質疑応答を交え、クイズ形式で行った。

２では、現在、私たちが使用する平仮名・片仮名の元になった万葉仮名と学習した「平仮名」との違いを明確に学ぶため、和歌を用いて三十一文字を現在の「平仮名」に翻刻する作業をした。万葉仮名50音図と照らし合わせ、万葉仮名ひとつ一つを現在の「平仮名」におこした。



『万葉仮名体験』（出典：『古今和歌集』）

安幾幾奴止
女仁波左也加仁
美衣祢止毛
加世乃於止仁曽
於止呂加礼奴留

解答は口頭発表（全員一斉、指示してもよい）と板書で行い、口頭発表者は体験学習の成果、それを聞き取って他の学習者が板書解答することで、平仮名表記の再確認の場となった。

３では、それまでの文字の変遷の学習を念頭におきながら、形が全く異なる文字について学習した。２と３の時代背景や主にどのような書物に使われたか、また、現在も使用され続けていることなども紹介した。見た目で「難しそう」というイメージをすぐに与えないように、「現在も使用されていて文字数の少ないもの」を初めに紹介した。箸袋に書かれている変体仮名「御手茂登」という漢字を楷書で示し、その次に「おてもと」と平仮名で示した。そして、その謂れも紹介した。

もう一つ、変体仮名「楚者」という文字を同じように紹介した。看板広告に今なお、用いられている理由にデザインが美しいこと、現在と違う文字を使用することにより、宣伝効果が挙げられることも解説した。教科書で学習した文字以外にこのような文字を目にする機会は、日本や日本料理店であると紹介した。

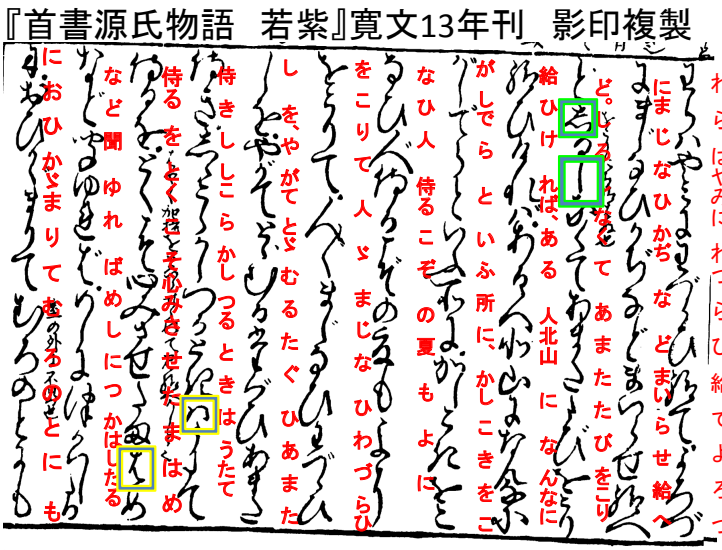
「変体仮名とはどのようなものか」という雰囲気がつかめたところで、本稿の主題「変体仮名に挑戦」、『首書 源氏物語 若紫』の翻刻に取り組んだ。

変体仮名は一音につき多くの仮名があるため、本文から翻刻することはとても難しい。初めての変体仮名体験ということで、配布した『変体仮名字体表』には、本文に使用される文字に印を入れ、文字が探しやすいように配慮した。現在使用されている平仮名と、それら字体表との見方も詳しく解説した。

「Visual Presenter」 を使用し、まず第一番目の文字を教師側から提示。変体仮名は全てが繋がっているように見えるので、文字認識が難しく感じられるが、それぞれの文字が一つずつ、独立しているように教師が本文に書かれた文字を分割してみせ、学習者に推測させた。現在の「平仮名」や「片仮名」と形の変わらないものは、そのまま読んでいいことを確認した。

解答は、口頭発表で行った。全員が躊躇することなく一斉に発話し、まるでクイズ大会のように盛り上がった。解答までの作業は、時間配分やクラスの規模にもよるが個人作業、グループ作業などどのような形態でもいいだろう。

「なぜ、同じ音であるのに違う文字が使われるか」。現在，私たちが使う平仮名は一音につき，一字と決まっているが，変体仮名で書かれた書物は、物語の筋を鑑賞するだけではなく，そのページの見た目を美しいものにするための配慮、デザイン性に富んでいたことも本文を見ながら解説した。



最後のまとめでは、「平仮名・片仮名」の起源、万葉仮名、変体仮名の文字の歴史をもう一度確認した。どの文字が好きかなど、それぞれが興味関心を持った様子であった。

成果・課題

「体験を通じて、日本語への興味関心がさらに高められた」との感想を得た。

さらに普段の授業で高得点を取らない学習者に良い結果が表れた。「平仮名」「片仮名」の理解さえあれば、文法力や作文力が試されることのないこの試みでは、全ての学習者が『万葉仮名体験』にリラックスして取り組むことができた。

また、こちらが予想していた時間よりも早く、且つ正確に解答することができた。特に、日ごろそれほど高得点を取らない学習者が自信を持って取り組み、その自信が学習意欲向上となったと言っても過言ではない。

『万葉仮名体験』の解答の早さに驚かされたのであるが、学習者に「難しくはなかったか。」と尋ねてみると、「間違い探しのようで面白かった。」という回答を得た。

今回のテーマであった『変体仮名体験』に関しては、「初めは文字の形にびっくりしたが、普段の授業では使用しない文字が読めるようになったことがとても楽しかった。」という感想を得た。

「現在の平仮名・片仮名とは異なる」という理解、「古典に親しみが持てた」ということが目標達成であり、そして、文字変遷の学習からモチベーションが高まったことが最大の成果である。

また、「間違い探しのようで面白かった」という『万葉仮名体験』の感想から、日ごろの学習活動の中で活かせれば、「文字認識」強化へと繋がるのではないかと感じた。

今後、変体仮名をテーマにした文化紹介を続けるならば、以下のことを課題としたい。

・時代や分野ごとに異なる変体仮名を認識することができる。

・博物館や美術館にある所蔵品、古文書を読むことができる。

学習者が文字を通じて、興味関心を抱いてくれれば、日本語、日本文化、日本文学への視野がさらに広がるのではないかと考える。

参考文献・参考資料

近藤彩（2011）『ひらがな・カタカナ・漢字について』

近藤彩（2010）『源氏物語』講演会自作資料一部抜粋

近藤彩（2009）『国語科』研究授業自作資料一部抜粋

近藤彩（2008）『言葉の力の時間』自作教材一部抜粋

角川書店(2003)『新編　国歌大観』（古今和歌集169　部立：秋　藤原敏行）

旺文社『全訳　古語辞典』（変体仮名字体表）

稲賀敬二編（1981）『首書　源氏物語　若紫（影印）』

和泉書院（2006）『精選版日本国語大辞典』小学館

光村図書出版株式会社編集部（2008）『国語　六（上）創造』光村図書

稲賀敬二監修（1997）『新訂総合国語便覧』第一学習社

東アフリカの日本語教育事情
2012

エチオピア
ウガンダ
タンザニア
スーダン
ケニア
マダガスカル

東アフリカで日本語が教えられているのは

六か国(2012年8月当時)。

これまで日本語教育の専門家にも

ほとんど知られていなかった東アフリカの日本語教育事情

エチオピアにおける日本語講座の現状と学生たちの声

古崎陽子・大場千景
メケレ大学 (エチオピア)

Japanese Language Courses and Voices of the Students in Ethiopia

Yoko Furusaki / Chikage Oba-Smidt (Mekelle University, Ethiopia)

キーワード：エチオピア、メケレ大学、日本語教育

1 はじめに

エチオピアのメケレ大学において日本語教育が始まって、4年が経過した。エチオピアで日本語を教えるという試みをしながら、そもそも日本語講座を受講している学生たちは一体何を考え、何を求めて彼らの日常の中でまったく無関係な言語である日本語を学習しようと思ったのか、という疑問を持った。彼らの日本語学習は、単なる暇つぶしの一環なのか、それとも、日本語をとおして何かをつかみとろうとする意志の表れなのか？

この報告は、日本語講座を修了した学生の声に耳を傾けることで、日本から遠く離れたエチオピアひいてはアフリカという社会のなかで、どのような講座運営が求められているのかを明らかにすることを目的としている。

2 メケレ大学における日本語講座概況

2－1 日本語講座の沿革

エチオピア北部ティグライ州の州都にあるメケレ大学は、国立の総合大学である。学生は約24,000人おり、キャンパスはメケレ市内に5つある。学生は、エチオピア全土からやってくる。日本やドイツでの国費留学経験のあるエチオピア人教員や、インド、ドイツ、中国などから来た外国人教員も多数在籍する。首都にあるアディス・アベバ大学に次ぐ大きな大学である。

このメケレ大学において、エチオピアで唯一の日本語講座が開講されたのは、2008年秋のことである。日本語講座は、学部の講座に組み込まれることなく、課外講座として外国語学部の管轄下に置かれた。講座が始まったきっかけであるが、メケレ大学と関わりのある建築系の日本人教授が、メケレ在住の複数の日本留学経験者たちと知り合い、彼らから「せっかく家族も含めて日本語を覚えたのに、忘れてしまう。何かできないか。」と相談を受けたこと、及びメケレ大学の建築学科の学生たちが日本人教授やその教え子たちと接する中で日本語にも興味を持ちはじめたことであったと聞いている。当初、その建築系教授の教え子である1人の講師が、建築系の講座も担当しながら週末に講座を運営し、約10名の学生が受講した。このように、いわば個人的な関わりからスタートした講座ではあ

るが、エチオピア唯一の日本語講座として、当初から在エチオピア日本大使館の注目をいただき、講師費用助成申請のためのサポートや、スピーチコンテストなどのイベントの共催、はたまた初期の講師不在時にはメケレ在住の青年海外協力隊ボランティアへの日本大使による直接の講師就任依頼など、様々な支援を受けている。

講師が古崎に代わった2010秋年以降、講座の規模は飛躍的に拡大した(図1講座の沿革参照)。2010年6月までは理系学部が集中するアリッド・キャンパスのみでの開講で、受講者（修了者）も70名（2009年9月から2010年6月期）であったが、2010年9月から、文系学部が集中するビジネス・カレッジキャンパスでも講座を開講した。さらにこの年から、日本語初級コースに続く、中級コースも合わせて開講し、受講者数は203名に及んだ。2011年9月から2012年6月にかけては、大場が2012年4月から講師として加わり、医学系の学部が集中するアイデル・キャンパスでも講座を開講した。また、ビジネス・カレッジキャンパス（文系）において、日本語講座専用のLL教室が日本政府の援助により設置された。この年は、初級・中級・上級コースあわせての受講者数が150名であった。なお前年度より受講者が少なかった理由であるが、大学のスケジュールの関係により理系及び文系キャンパスでは実質1年生が受講できない状態であったこと、文系キャンパスでの授業場所の移動（2階から5階）により通りすがりに気軽に授業に参加する学生が減ったこと、及び2012年3月からの中国語講座（課外講座）開講の影響があったと考えている。

なお、講座が開設された2008年秋より、すべての講座は「メケレに（たまたま）在住している日本人」を講師とすることにより運営されている。そのため、これまでに講座を担当したどの講師も、日本語教育の専門家ではない。

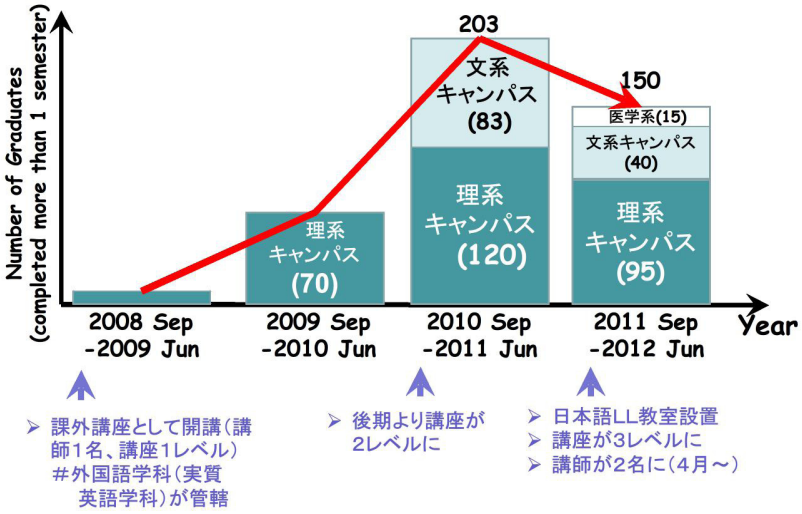


図1　講座の沿革（1学期以上の講座修了者数）

2－2 講座内容

講座は、初級・中級コースはともに30時間、上級コースは15時間となっている（図2 講座の内容参照）。教材は、『みんなの日本語』を土台にしながらも、『みんなの日本語』が想定している日本の日常ではなく、エチオピアの状況に合わせて、独自に教科書を作り生徒に配布している。また、『エリンが挑戦～日本語できます』を日本文化の紹介の一環として使用している。

	初級 (Basic)	中級 (Adv. 1)	上級 (Adv. 2+)
期間	2.5か月（1学期）	2.5か月（1学期）	2.5か月（1学期）
時間数	約30時間 （1.5時間 x 週2）	約30時間 （1.5時間 x 週2）	約15時間 （1.5時間 x 週1）
主な内容	✓ 自己紹介 ✓ 存在文 ✓ 時間 ✓ 動詞丁寧形 ✓ 形容詞現在 ✓ 好きです ✓ ひらがな/カタカナ読み （「みんなの日本語」1課～9課に相当）	✓ あります・います ✓ 形容詞過去 ✓ 比較・最上級 ✓ て形 ✓ ひらがな/カタカナ書き （「みんなの日本語」8課～15課に相当）	✓ 辞書形、ない形、た形、普通体 ✓ 歌などに出てくる文型の個別学習 ✓ 作文 ✓ 漢字学習 （「みんなの日本語」16課～21課に相当）
主教材	「みんなの日本語」ベースの自作教材 （“エリンが挑戦～日本語できます”も主に文化紹介として使用）		

図2 講座の内容（2011年9月～2012年6月期）

主な内容としては、初級コースにおいては、自己紹介から身の回りのことを説明する簡単な動詞や形容詞（現在形）までの文法項目とひらがな・カタカナの読みをカバーしている。文法項目は『みんなの日本語』では第１課から第９課に該当する内容であるが、一部の語彙や文法項目については取捨選択を行っている。中級コースでは、形容詞の過去形からて形までの『みんなの日本語』第８課から第１５課にあたる内容（取捨選択）と、さらにひらがな・カタカナの書きをカバーしている。上級コースでは、辞書形、ない形、た形、普通体などの文法（『みんなの日本語』第１６課から第２１課より取捨選択）に加えて、より実践的な内容として日本語作文を書かせている。全体的に読み・書きよりも、話せることに重点を置いた教育となっている。

評価方法は、初級コースは、出席率、テスト、宿題に基づいて行い、受講者の30パーセントが及第している。中級コースでは、同様の評価基準に基づき、40パーセントの受講者が及第している。上級コースは、出席率と宿題に基づいて評価を行い、受講者の47パーセントが及第している（図3　受講生と修了生）。修了生には、日本大使館とメケレ大学連名の修了証が授与され、これが、受講生の日本語学習へのモチベーションを上げる要素の一つとなっている。

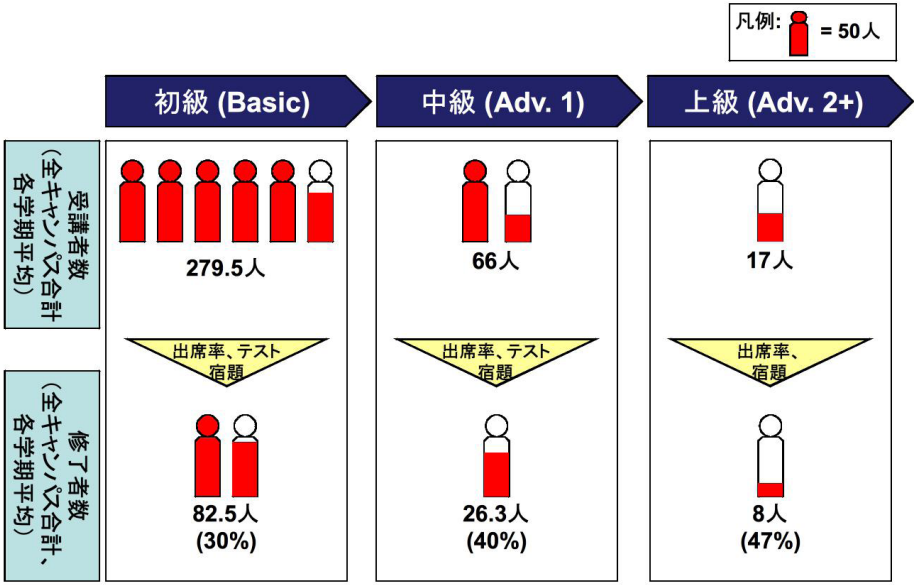


図3 受講生と修了生（過去2年）

2－3 講座外活動

講座外の活動として、メケレ大学付属のコミュニティースクール（小学校）にて年に一回、「ジャパン・カルチャー・デー」と称した文化交流イベントを開催している。このイベントは、エチオピアの小学生とメケレ大学の日本語講座の学生たちに日本文化に触れる機会を与えることを目的としたものである。これまでのイベントの中で日本語講座受講学生によるカラオケ大会、炭坑節、書道コンテスト、折り紙、そろばん大会、福笑い大会などを実施した。日本語講座受講学生は、このイベントにコンテスタントとして参加、あるいはボランティアとして活躍した。



日本専用ＬＬ教室での授業風景

2012年3月においては弁論大会も開催された。日本語講座受講学生に加え、日本在住経験者たちが、「私の故郷」、「5年後の私」、「私が日本に行ったら」というテーマでそれぞれスピーチを行った。

イベント以外の活動として、メケレ大学付属コミュニティースクールにて小学5，6年生を対象にした日本語講座（週１回）を開講予定である。

3日本語講座受講生の学生像

3－1 調査目的・方法・対象

本報告では、エチオピアで日本語を学ぶ学生の目的意識やニーズを明らかにするために、日本語講座を修了した学生を対象にアンケートおよびインタビュー調査を行った。2011年9月から2012年６月に日本語講座を修了した学生150名中79人へのアンケートとさらにその中の24人の学生へ個別のインタビューを行った。

調査に協力してくれた講座修了学生を男女比、所属学部、講座レベル、既習言語ごとに分類した（図４回答者のプロフィール参照）。男女比では、男性が85パーセントと大多数を占めている。そもそもエチオピアでは大学進学者の多くが男子学生であるのでこの数字は当然の結果といえる。所属学部は、理系学生が66パーセント、文系学生が25パーセント、医療系の学生が9パーセントであった。メケレ大学では、理系学部が文系学部に比べ多いというのもあるが、理系学部が5年制なのにくらべ文系学部のほとんどが3年制であるということもこの数字に反映しているかもしれない。文系学部の学生は日々の授業に忙しく、課外講座である日本語の受講に時間が割けないのである。講座レベルでみると初級コース修了者が57パーセントを占め、中級・上級コース修了者が43パーセントを占めていた。

既習言語は、3言語以上使用できる学生が59パーセント、2言語以上が41パーセントを占めていた。このことは80以上の言語をもつエスニック・グループが存在するというエチオピアの多言語社会を背景としている。エチオピアの公用語は、エチオピア北西部に主に居住するアムハラ人の言語であるアムハラ語となっている。アムハラ語は国語として学生は必ず初等、中等教育において学ばなければならない。ついで、一般的な言語は、高等教育のテストや授業で用いられる英語である。この必須2言語に加え、母語がアムハラ語以外の大多数の学生は、さらに1言語を既習し、全部で3つの言語ができる。

なお、2011年9月から2012年6月期における日本語講座の受講者（505名）及び修了者（150名）と比較したアンケート回答者79名のプロフィールであるが、受講講座レベルが少々高く、１学期（初級レベル）のみの受講だった学生が受講者全体では77%、修了者全体では68%であるのに対して、アンケート回答者では57%となっている。つまり、アンケート結果は、複数学期受講者の意見がより強く反映された結果となっている。しかし、男女比及び学部については、受講者・修了者全体とあまり変わらない傾向の集団となっている。

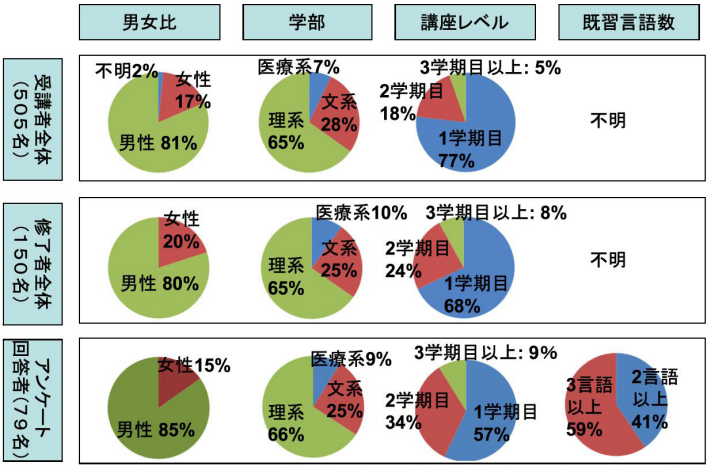


図4 回答者のプロフィール

3−2 受講者の目的意識

我々は、日本語講座を受講した学生の日本語学習に対する目的意識を明らかにすべく、日本語講座の受講理由に関するアンケートとインタビューを行った。

「どうして日本語講座を受講しようと思ったのか」という我々の問いに対する学生の回答を分析すると、三つのタイプの目的意識が見えてきた。

A) 日本という社会への好印象と好奇心

まず、あげられるのは、日本語という言語そのものというよりも、日本という彼らにとって未知なる社会への既存のイメージと好奇心に惹かれる形で受講したというタイプの目的意識がみられた。

学生たちは、受講前から日本社会に対して既に好印象を持っていたという。エチオピアの町々にあふれている高性能の日本製の電化製品や日本車などが表象するような非常に仕事に勤勉で発展した国のイメージを共有していた。それらのイメージを後付するような日本の経済発展に関する現地語の書籍を読んで、日本社会に対するこの種の想像力をさらに膨らませている学生もいた。

書籍のほかにテレビも日本社会へのイメージの材料となっている。例えば、「おしん」から着物や年齢に基づく上下関係といった日本での社会関係のあり方を知り、「相撲」といった武道からは異質な文化への興味をもつ。さらに、最近エチオピア全土でみられるKBS　Worldという韓国のテレビプログラムで発信されるドラマからは、韓国を超えて中国、日本といった東アジアへの興味が学生たちの間で喚起されているようだ。また、そうした既存のイメージからだけではなく、学部での専門の勉強の中で、日本を知り、興味をもつ学生も少なくない。

B) 戦略としての日本語学習（実利派）

次にあげるのは、日本語を習得することで、将来日本で勉強したり、働いたりするなど、実利を得ることを目的としているタイプである。日本社会に対する知的関心を強く示している前者と比べて、日本語を学習することによって実生活においてどのようなメリットがあるのかに主眼がおかれている。

そもそもエチオピアの若者は海外での就学や労働、あるいは移住などに対して強い志向性を持っているようである。海外で暮らすことは、日本で暮らす若者とは比べものにならないほど彼らにとって強い関心事である。情報科学のある学生は、日本のIT関連企業に就職したいという。あるいは、留学経験者の体験談であるとか、日本政府の国費留学制度の情報などを聞くと、自分とは関係ない遠くの現実というよりも、頑張れば明日は我が身であるかの如くリアルに感じてしまうのである。そしてその未来を実現するために日本語をやらなければならないという目的意識を持つようになる。言語学習の目的意識としては、最も腑に落ちるタイプではある。

C) 語学学習への意欲

最後にあげられるのは、言語の学習そのものに興味があるという目的意識のタイプである。多言語社会を背景として、複数言語を知っていて当たり前の環境下で、複数言語を習得することに慣れ、また独自の習得の仕方を培ってきた学生に特に見られる。例えば、エチオピア南西部に位置する南部諸民族州は、エチオピアの中でも少数のエスニック・グループがパッチワークのように居住し、複数の言語が日常的に交錯する地域である。この地域出身のある学生は、父母や祖母がそれぞれ違う言語を母語としているという。こうした家庭環境にある子供たちは、家庭の日常会話においても常に複数言語が飛び交う中で育つ。彼は、すでにエチオピアの言語を5つ習得しているという。さらに、エチオピアの言語を習得し続けるとともに、外国語も日本語だけでなく、4つ以上の言語を習得したいといっていた。

一方で公用語のアムハラ語が周辺部と比べて定着している首都アディス・アベバにおいては、別種の多言語社会が広がっている。首都出身のある学生の場合、身近な家族のメンバーが留学や出稼ぎなどの何らかの理由によって、英語はもとよりロシア語、ヘブライ語、アラビア語など、それぞれ外国語を学んでいる。彼は、家族に比べて英語以外何の言語もできないと感じ、何らかの外国の言語を習得したいと思っていたという。

当初は、日本への既存のイメージや好奇心、言語そのものへの興味、実利的な動機など学生の目的意識は様々であったが、学習を進めていくうちに学生の目的意識に変化がおこっていった。講座のなかで国費留学制度について言及したり、学生から質問を受けたりしたこともあり、その存在が認知されるにつれ、将来の生活設計の一貫としての日本語学習という実利的な動機を強くもつことで学習意欲を増す学生がたくさんでてくる。一方で、たとえ、留学したり、日本語が上手に話せたりできなくとも、日本語を通して日本の文化や社会をもっと知ることで「何かが得られればよい」という学生もいる。

実利的関心と異文化への関心、学生たちのもつこの二つ目的意識に答えていけるような授業内容や体制づくりが今後のエチオピアでの日本語教育の広がりと定着のカギとなるだろう。

3−3 受講者の講座への評価

我々はまた、学生に日本語講座を受講して良かったと思う点についても質問した。学生の回答は、1）日本の文化に触れることができたこと、2）教授法、3）言語自体の習得、という3点にまとめることができる。

学生は、講座で取り上げた日本文化紹介のビデオをみたり、歌や諺を学んだりすることを楽しんでいたという。あるいは、講師である日本人の行動、時間に正確だったり、キャンパス内をわきめもふらずに歩いていたり、といった様子をひそかに観察しながら、イメージだけだった日本という世界が、もっと具体的に身近なものへと感じるようになったこ

とに満足を覚えているようだ。

また、学生はこれまでエチオピア人教師から受けてきた、指導要綱やテスト方法、教材などに制約のある英語の授業とは違った講義の仕方や講師の熱心な指導のあり方など教授法についても評価していた。彼らが評価した教授法として具体的には、文法規則だけではなくて、学生に発話練習させたり、語彙を教えるときもできるだけ実物を見せてイメージを膨らませながら学ばせたりなど講師と学生とのインターアクティブな授業展開や、教科書の配布や複数のテストや宿題など継続的に学習の成果をチェックしてもらえたことなどが例として挙げられている。英語を媒介言語とした授業展開も受け入れやすいという。

日本語自体の面白さが受講後の満足感につながっている場合もある。尊敬語など丁寧な言語表現やひらがなやカタカナ、漢字などの文字の学習に興味を覚える学生が多くいた。日本語はそれほど難しくないという意見もあった。

3−4 受講者の講座への要望

学生が日本語講座に求めるものとしては、1）授業内容の拡張、2）メディアの活用、3）授業のスケジュールや難易度に関することであった。

1）授業内容の拡張としては、漢字やスピーチの学習の拡充という指摘のほかに、クラス以外での日本語を話す機会や日本の学校や大学との関わりの創出について、また日本語の教授だけではなく、日本の文化、歴史、社会や経済のしくみなどを学ぶ機会の拡充が指摘された。

2）メディアの活用については、映画やドラマといった映像を活用すること、インターネットの活用があげられた。映像の活用は、多言語社会の中で育ったエチオピア人の言語感覚をいかしながら教授できるという点や映像を通して日本人の考え方の一端が垣間見られる点が魅力的である。インターネットの活用に関しては、情報科学の学生を中心にe-learningの希望が多い。

3）授業のスケジュールや難易度に関することであるが、授業スケジュールを学科の授業スケジュールごとに合わせてほしいというものだ。ある学科では、専門の授業が忙しく、講座時間内に専門の授業が入って講座が受講できない学生がいる。忙しい学生たちは、宿題を減らしたり、テストを簡単にしたりしてほしいという。その一方で、ある学科では、専門の授業が暇になり、時間に空きがあるので講座の受講時間を増やしてくれという学生もいる。こうした学科ごとの状況の違いによって結果として、学科ごとに修了率の差が出てきている。

4 今後の講座運営に向けて

最後に今後の講座運営に向けて、いくつかの課題を検討してみたい。今回の学生の日本語学習への目的意識、講座への評価や要望に関する調査を受けて、次の三つの課題が見えてきた(図5検討課題参照）。1）修了生の就職に関する需要開拓、2）日本語の使用機会の提供、3）日本社会・文化紹介の強化である。

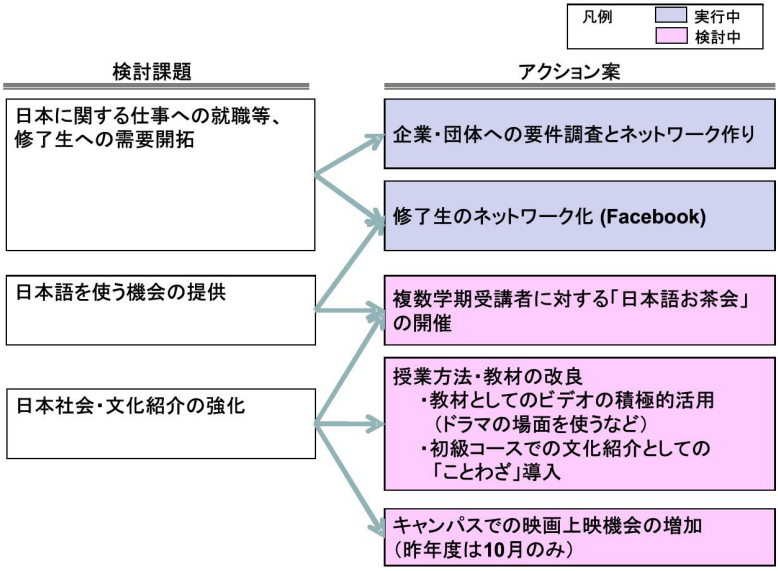


図5 検討課題

日本への進学や就職といった実利的な動機をもつ学生に対して、第一に文部科学省の国費留学制度があり、それが彼らの目標となっている。しかしながら、日本語を使った仕事への就職に関しては、まだそうした需要があるのか我々自身も把握しきれていないので、学生に明確な情報提示ができていないという状況である。

古崎がエチオピアで業務をしている日本企業や団体への要件調査を行ったところ、現時点ではほとんどの企業・団体で日本語話者への需要は存在しなかった(図6企業・団体への要件調査結果参照[1])。しかし、日系企業をクライアントにもつ販売代理店などのエチオピア企業の状況はまだわからないので、今後調査をおこなう必要がある。さらに関連企業や団体に対して要件調査をすすめながら、修了生の就職に関する情報を明らかにするとともに需要開拓を行っていく必要がある。

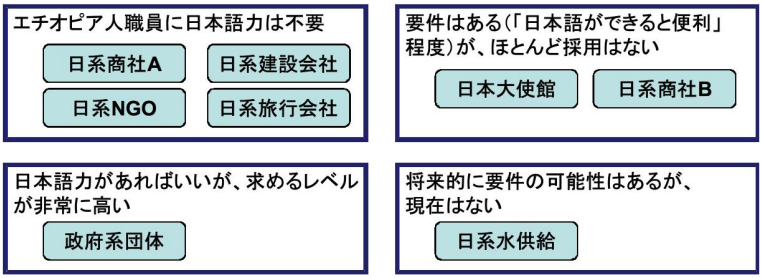


図6 企業・団体への要件調査結果

1 古崎が直接アクセス可能であったエチオピア在勤者に対して聞き取りまたはメールで調査したものであり、必ずしも団体としての公式見解ではない。

日本語使用の機会の提供については、修了生のネットワークづくりも視野にいれながら、古崎が日本語講座のフェイスブックページを開設した。登録資格を初級コース以上の日本語講座修了生とし、現在、日本への奨学金情報や大使館主催の日本文化イベントに関する情報、講座イベントの写真等を公開しながら、情報共有の場を作ると同時に修了生同士の交流を図っている。将来的には、日本関連企業の就職情報やエチオピアに居住する日本人コミュニティや日本の大学とのネットワークづくりへの活用も考えられる。また、実際に日本語を使用する機会を学生に与えられるようなイベントの開催も検討している。

日本の社会や文化に関する紹介として、講座外のイベントとしてキャンパスでの映画上映を行っている。また今後、中級・上級コースの学生に対してはドラマや映画といった映像の活用を考えている。これは多くの学生の強い要望であるが、生の日本語に触れさせると同時にそれらの映像の背景となっている日本の社会や文化を視覚的に学ぶ機会にもなるだろう。初級コースの学生に対しては、諺を使った文化紹介等を考えている。

最後に日本語講座の継続性を確保するための講座を支える体制づくりについて言及したい。現状では、メケレ在住の日本人が個人的に講師を担当しているために継続の保障はない。また、学生の需要に対して講師の数が不足している。小学校においても講座の要求があるが、ティグライ語を使った教材になるのでその作成に対応できない。

こうした課題に対して、2012年7月より日本語講座4学期受講者で今年度の文系学科の卒業生2名を現地人教員として育成中である。彼らは、メケレ大学付属コミュニティースクールの日本語講座においてアシスタント講師となる予定であり、来年からは、主担当講師としてコミュニティースクールの講座を担当してもらうつもりである。将来的には大学の講座も担当できるようにしていきたい。

そのためには、現地人教師自身に自分は日本語ができる、教えられるという自信をつけさせるためにも、国際交流基金の長期研修プログラムに参加させるなどして、日本語力を向上させることが必須である。日本語のさらなる学習とともにイメージ先行の日本文化を肌で感じることで彼ら自身の視点で日本を語れるようになるということもエチオピアにおける現地人教師の要件として必要なことであろう。

今回の報告を通して学生の目的やニーズに沿った授業内容の構築や講座運営のあり方が明確になってきた。この成果をもとに、我々は持続可能な講座の確立に尽力していくつもりである。

ウガンダ・マケレレ大学日本語教育事情

河住靖則
マケレレ大学・JICA派遣シニアボランティア (ウガンダ)

Japanese Language Education in Uganga

Yasunori Kawasumi (JICA Senior Volunteer, Makerere University, Uganda)

キーワード：ウガンダ、マケレレ大学、日本語教育、JICA

（1）「マケレレ大学の日本語教育運営事情」

1．「学習者」：

一クラスの日本語履修者は学年、学科の混合クラスであり、其々の学生が異なる学年、学科の時間割を持っているので授業時間設定が非常に困難である。

2．「授業時間」：

大学専攻科目の時間割が学期開始後2週間ほど定まらず、また変更が頻繁にある。その理由からか2、3、4年次の学生が学期開始時に集まらず日本語の授業開始が3週間目からになってしまい、本来1学期15週ある授業週が実際には13週になってしまう。

3．「教室確保」：

赴任初年度２期目に大学から日本語使用教室は提供できないと通達があり、2期目から教室使用料1学期400US$が発生。また、借りられる教室の許容人数が25程度なので毎学期レベル-１の履修希望者が100名程いるにも関わらず25名程で締め切らざるをえない。

4．「教材費」：

事務用品等も大学から提供不可の通達があり、レベル１の学生から1学期に3万シリング(約1,000円)を徴収。これは多くの学習者にとっては簡単に払える額ではなく、残念なことだが日本語履修を断念する者も出てしまう。

（2）「大学の現状と問題」



1．「受け入れ態勢・責任者不在」：

赴任時に訪れた大学で教室兼事務所と言われて案内されたのはビルの外に付属する物置小屋風のもので5人も入れば一杯の、とても教室とは言えない狭いスペースであった。前任者の報告によると大学から単位科目とする

要請が出ていたとあったが、この対応を見る限り大学側が本気で日本語教育を要望しているのかどうか疑問である。

責任者不在の原因は、日本語教師要請を出した本人が既に大学を辞めていて大学に日本語教育継続の意志が引き継がれていないということである。発展途上国ではよくあることだが、後任ボランティアが赴いた時点で申請時の責任者がおらず大学には日本語教育への関心は既に無いという場合がある。マケレレ大学の場合がこれで、授業運営に色々と問題が起きてくる原因となっている。

これは勿論大学側の問題ではあるが、日本側もボランティア派遣前に大学の現状の確認または合意事項の確認がきちんとなされていれば防げる問題である。ボランティアの派遣前にこれらの手続きが明確に正確に行われるシステムの整備が必要ではないだろうか。

問題は派遣先大学の強い要望があって日本語教育が始まったのか、後任派遣を大学が本当に必要としているのか、そして大学が後任派遣をすべき状況にあるのかどうかである。また、要望申請が大学の要請というより個人的要望によって申請が出されているような状況がある。その責任者が辞めたり、他に移動したりした後に大学に日本語教育への関心の後退がおきる可能性はある。初めての派遣では勿論のこと継続後任派遣に際しても派遣機関の現状の正確な把握、派遣条件の確認、派遣機関が提供するべきもの（例えば教室や事務所、備品等の提供）の確約などの適切な措置が事前に出来ていないと活動が始まってから種々のトラブルが起きる原因となりかねない。これは受入れ大学にとっても派遣された者にとっても不幸な状況であり、種々の問題の原因となり、時間的、経済的な損失にもなりかねない。事実、赴任時に教室と事務所の確保に大学側を相手に相当のエネルギーを費やす結果となり、本来の活動に大きな支障を来たした。

発展途上国では間々あることで、さして驚く程のことではないが、派遣後に本来の活動に差し障るようなトラブルの発生を最小限に食い止め、ボランティアがその対応に必要以上の時間とエネルギーを使う不都合を少しでも軽減できる対応ができていれば、無駄なエネルギーを使わずに円滑に活動を始められるであろう。

（3）「日本語教育今後の課題」

1．「どのような日本語教育を目指すのか」：

大学のコース科目なのか、高校、中学校対象の日本語教育なのか、またはクラブ活動的な日本語教育なのか。どのようなレベルで、どのような日本語教育を目指していくのであろうか。

現状は、派遣された其々の教師が其々の裁量で日本語教育活動が行われているので、当然、個人差による幅が大きくなるのは致し方ない。しかし目指すものを明確に位置づけることにより目的に沿った派遣先教育機関の選択肢も広がり、それによって日本語教師の採用基準も変わるだろう。教師の後任派遣問題と共に教師の質の問題をも含めた検討が必要になってくるのではないだろうか。

日本語を学ぶというのは実利的な目的のためだけではなく、学びを通し、日本人教師を通して異文化に触れ、価値観や考え方の違いに触れ、驚き、時には違和感を持ちながらも異文化を知り、相互理解へと歩みだす。その中で日本を、日本人を理解する姿勢が生まれる。そのような側面にも日本語を学ぶ実用性や実利性と同等の大切な意味があるのではないだろうか。そういう意味からもクラブ活動的な日本語教育を目指すことも一つの日本語教育の方法であると言えるのではないだろうか。目指すものが明確になれば派遣教師の選別も派遣先の選択も、また日本語教師応募者にとっても案件に応募するかどうかの判断基準の目安にもなる。

日本語の主専攻、副専攻化や単位化が成果の一つと考えられるような傾向があるが、果たしてそうであろうか。主、副専攻コースを始めるには相当な準備と態勢、継続的な展望と確実な援助なしには成し得ない。このことは日本語教師であれば誰でも十分に承知していることだし、決して安易に主専攻化など考えないであろう。

２．「ボランティア派遣の課題」

1. 派遣先機関が真剣に日本語教育を要望しているのかどうか。また、後任派遣の場合、受入れ機関が本当に後任を必要としているのか、後任を送る状況にあるのか。日本側も現地側もきちんと検討できる明確な仕様の設定が急務である。派遣国の事務所によって対応が異なったり、また調整員によってきちんとした対応が出来たり出来なかったり(したりしなかったりの場合もあるが)では結果的に時間的、経済的な無駄になりかねない。

また、派遣前に渡される要請内容と派遣先の状況、対応が大きく異なったり、後任の必要性があるのかどうか甚だ疑問な場合もある。ある程度は仕方ないとしても、そういった事情が現地に赴いて初めて分かる場合がある。これは派遣元、派遣先双方にとって不幸なことであり、派遣された者にとっては不要な摩擦の原因ともなる。きちんとした方策を立て派遣先の受け入れ態勢が的確に把握出来ていれば、活動に集中できるだろうし、派遣先との関係も運営も円滑に出来るのではないだろうか。

2. 派遣時期の問題として、教育関係の派遣時期には相手機関の年間予定に合わせて派遣することが相手にも親切だし、派遣された者も派遣中のトラブルを回避できる。派遣が期末試験直前だったり長期休暇前だったり、また学期途中だったりでは学校も派遣された者も困惑する。特に2学期制の大学派遣の場合は支障が大きい。派遣先の状況によって、もう少し配慮ある柔軟な対応が出来ると双方の関係もボランティアの活動も円滑に進むであろう。

3. 継続的派遣の問題は、教育機関、特に大学にとっては重大な問題である。一旦日本から教師派遣を受けて日本語教育を始めた大学にとって、継続的な派遣が受けられず、半年、ときには２年も後任教師を派遣できない状況は大学の信用問題にも係わってくる。また、大学が派遣元へ不信感を持つ原因ともなる。そして、常に一番の被害者は日本語学習者であり、大学とJICAへの不満として残ってしまう恐れがある。



修了書授与式

継続派遣が難しい理由が人材不足にあるとするなら、応募を希望する40代、50代の優秀な日本語教師はいると思うが現行の待遇条件では応募できないであろう。結果として定年退職後の経験の少ない、英語力も覚束無い日本語教師となると種々の要請内容に添えず、継続的な教師派遣が更に難しくなるであろう。それなりの経験とレベルにある教師の継続的派遣が常に困難な状況にあるとしたら、大学への派遣は慎重にする必要があるのではないだろうか。

4. バックアップ態勢としては、日本語教育に対する意識の問題であり、日本語教育を続けていくための大きな課題でもある。日本語教育を円滑に効果的に運営する為に具体的にどのようなバックアップ態勢が必要か。これも其々の国の事務所によって対応が異なったり担当者によって判断が異なったりしないような基準の統一性を整えることが必要ではないだろうか。一つの例として、少なくともボランティア自身が必要機材や備品を自費購入しなければならないような事態を避ける対応は必要であろう。

以上、ウガンダ、マケレレ大学での日本語教育の現状、大学の態勢、日本語教育継続の今後の課題等を取り上げたが、これはあくまでもより良き日本語教育を展開するためのものである。派遣元、派遣先、そして派遣教師にとって無益な交渉や軋轢を避け、よりよきバックアップを受けて円滑により効果的に活動に集中できることを願っての提案である。種々の問題、課題を何らかの対策によって少しでも緩和でき、経済的な損失や時間的な無駄、精神的な緊張を最小限に食い止められればと願ってやまない。

日本語の主専攻、副専攻コース化、または単位科目化はマケレレ大学の現状では殆ど不可能に近く、現時点では実現化を目指す必要性はないと思う。万一実現化を目指すのであれば大学もJICAも相当な覚悟を持って事に当たらなければならないし、少なくとも10年ぐらいの継続的な支援計画を持ってやらないと実現、継続は難しいと思う。現時点でウガンダで必要なのは、日本語教育の裾野を広げて一人でも多くの人に日本語に興味を持ってもらい、学んでもらい、異文化に触れ、日本を知ってもらうことではないだろうか。

今回の会議の発表では、主専攻コースを設置したものの学生が集まらない、大学に十分な準備が出来ていない等の理由でコース自体が順調に機能していない例も報告された。主専攻コース化に向けての過程をきちんと進めるには教師にも相当な経験と知識、技術が要求される。日本語教育の目的が明確でなく、派遣される教師のレベルも千差万別で、きちんとしたシラバスもTeaching Planもないまま既成の教科書やテストを使って授業を行わざるを得ない状況下、また、継続的な教師派遣が確約できない現状では、日本語教育の主専

攻コース化などは安易に考えないほうが賢明ではないだろうか。

今回の国際交流基金専門家の発表はケニア全体の日本語教育状況であり、派遣先のケニヤッタ大学に関して特に具体的には触れていない。国際交流基金の役割の一つは派遣国及び近隣諸国の日本語教育の発展にあり、今回の日本語教師会議開催の目的もその活動の一環であり、その派遣目的のために国際交流基金には日本語教育に関する専門家がおり、高い意識があり、日本語教育に必要なものは何であるかを承知しており、予算があり、日本語教育を行うための物心両面の支援体制が整っている。これは国際交流基金の日本語教育専門家派遣と単なる一職種として日本語教育があるJICAボランティア派遣との日本語教育に対する意識のあり方の相違であろう。

ウガンダでは事務所も担当調整員も日本語教育に協力的であり活動に大きな支障はないが、他の国の事務所によっては同じような申請が受け付けられない場合もあり、困惑しているシニアもいる。これは先にも述べたが、日本語教育派遣を専門とする国際交流基金と多くある職種の中の単なる一職種として日本語教育があるJICAとの大きな違いであり、だからこそ日本語教育を継続していくのであれば種々の課題を検討し、派遣目的を明確にし、JICA独自の方向性及び目的を掲げて日本語教育を行うべきではないだろうか。

スーダンやエチオピアの発表者が述べたように、ここウガンダでも中国は進出を強めているようで、大学側の希望的観測の段階かどうか定かではないが当大学の言語センタービルを中国が建設するという噂が実しやかに流れている。言語教育を媒体に海外進出を目指しているように見える中国に対し国際交流基金の役割は今後更に重要になってくるだろうし、JICAも独自の目的を明確にした効果的な日本語教育を目指す段階に来ているのではないだろうか。これは発展途上国の大学で日本語教育に携わっていて常々感じることであるが、今回の日本語教師会議に出席してみて改めて強く感じている。



タンザニア・ドドマ大学における日本語教育プログラムの現状と課題

山岡洋輔
ドドマ大学・元JICA青年海外協力隊 (タンザニア)

Japanese Language Education inTanzania

Yousuke Yamaoka (former JICA Volunteer, Dodoma University, Tanzania)

キーワード：タンザニア、ドドマ大学、日本語教育、JICA

【はじめに】

タンザニアの首都・ドドマにある国立ドドマ大学では2009年2月から日本語の授業を提供し始めている。2012年現在、タンザニア唯一の日本語教育機関となっている。

私は2010年6月から2012年6月までの2年間、同大学唯一（さらに言えば同国唯一）の日本語教師としてすべての日本語プログラムに関わってきた。同大学における日本語教育の現状を報告するとともに、今後の課題についても考えていきたいと思う。

また、同国内における日本語教育は公的教育機関に限れば、このドドマ大学での日本語教育プログラムが初の試みであり、それ以前に行われた記録も私が調べた限りでは確認できなかった。以上の点からタンザニアにおける日本語教育はドドマ大学における日本語教育と現段階では同義であり、日本語教育のすべてであることを予め付け加えておきたい。

【ドドマ大学について】

タンザニアの国立ドドマ大学（通称：UDOM）はニエレレ初代タンザニア大統領の「東アフリカ最大規模の総合大学を目指す」という国家的戦略に基づいて、2007年に開学された新しい大学である。大学は未だ建設途上であり、毎年新しい学部が新設されるなど完成系には至っていない。すべての学部が開設されれば、学生数40,000人規模にも及ぶ総合大学となる予定である。



同大学では世界で活躍できる人材を育てるべく外国語教育に力を入れており、その中心となっているのが人文学部外国語学科である。2012年現在、日本語の他に英語、フランス語、アラビア語、韓国語の主専攻(Bachelor)コースがある。「学生たちに幅広い視野を持ってもらいたい」という理念の下、今後も続々と外国語コースを設置していく見通しである。しかし、2010

年に開講予定だった中国語コースはコース整備が整わず、2012年現在においても未だ開講されていないように構想に現実が追い付いてないのが現状である。

【ドドマ大学の日本語教育プログラムの現状】

人文学部外国語学科では、2009年10月から1年生向けの選択科目として「日本語」が設置された。これは公的教育機関ではタンザニア初となる日本語教育プログラムである。

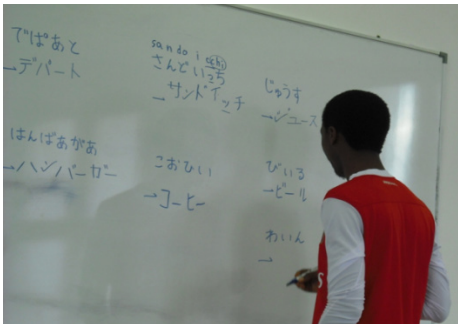
JICAから派遣された短期ボランティアが講師を務めて始まったこの講座は当初100名近い学生を集めた。これに手応えを感じた学部側は当初の予定通り日本語の主専攻コース(BA.Japanese)の設置を決め、JICAから新たに長期ボランティアの派遣を要請し、2010年10月に開講された[1]。

カリキュラム内容は1年次に「文法」「聴解」「表記(漢字)」、2年次に「読解」が加わり、3年次に「翻訳」が加わる予定である。これらの講義を週各2時間受講するほか、週1時間の日本語セミナーを受講している。また、2年終了時に日本語に関連したインターシップに行くことを課しており、1期生の3名は2012年夏に日本大使館やJICAタンザニア事務所などの日本人が多く働いている現場で実習を受けている。

主専攻コースに先駆けて始まった他専攻の学生を対象とした日本語選択クラスも継続しており、初級・中級・上級クラスに分けて開講している。学期によって変動はあるが、3クラス合計で10〜30名が履修し、週2時間の講義と1時間のセミナーを受講している。

2009年の初導入時こそ、珍しさも手伝ってか、100名近い履修者を集める人気講座であったが、徐々に履修者は減少している。日本語主専攻コース2年目となる2011年の入学者は0名であった。学部としては今後も日本語教育に力を入れていきたい意向ではあるものの、残念ながら日本語の需要は高くないというのが現状である[2]。





1 日本語主専攻コースは2010年入学の1期生は3名であった。
2 私が去った後の2012年入学2期生は13名であったと聞いている。



JAPAN FESTIVALでの書道講座



JAPAN FESTIVALでの実演試食講座

【日本紹介活動】

2011年の学生減少傾向を受けて、日本語の普及が第1優先課題であることが分かり、対処していく必要性を感じた。実は学内においても日本語の講座があることを知っているものは少なく、まずは学内において認知されることが必要であった。そのためにも「日本語」の前に「日本」に興味を持ってもらわなければならない。こうした思惑は私だけではなく学部首脳陣も同じ考えであった。折よく、日本大使館もタンザニアに初めてできた日本語教育機関である同大学を日本との文化交流の中心地の一つにしたいという構想を持っており、利害が一致した。

こうした経緯から開催されたのが、2012年1月12日の「JAPAN FESTIVAL 2012 in UDOM」である。プログラムは日本映画上映会と折り紙、書道、寿司などを体験する日本文化体験講座で構成され、多くの学生たちで賑わった。日本大使館との共催という形に持っていけたことで対外的にも広くアピールすることができたのは大きな収穫であった。今後も同様のイベントを企画していくことで「ドドマ大学における日本語」という地位を確立していければ学生数も上向いていくのではないだろうか。

また、これは私個人の自発的な活動であるが、日本語主専攻コースの学習者を増やすには日本語に興味を持ってくれる人の割合を大学に入る前段階から増やす必要があると考え、セコンダリースクールへの出前講座も何度か行った。大学での活動の合間にしかできなかったため、気休め程度にしかならないが、たとえ0.01％でも日本語に興味を持つ者の割合が増えれば嬉しい。

【教員不足という課題】

仮に学生の増加が実現したとしても一番の課題は講師の不足である。現在はJICAのボランティア派遣に完全に依存しており、日本語教育プログラムのすべてをJICAボランティアが一人で対応している状態である。

2012年現在のJICAタンザニア事務所関係者は今後、タンザニアへの日系企業の進出が強まるという予想を背景に、向こう10年の継続派遣を約束している。しかし、志願者の有

無や担当者が交代した際に方針が変更される可能性があるなど、いつ打ち切られるかは未知数で、額面通りに受け取る訳にはいかない。現に私の後任は長期ボランティアとして募集されたが、私の任期中には決まらず、新学期ギリギリになって短期ボランティアが赴任することになった。

また、すべてのプログラムを一人で務めなければならないという現状も看過できない。私が担当した2年間は日本語主専攻コースの学生が2010年入学のみ（2011年入学は0）であったため、まだ余裕があった。しかし、今後1年生から3年生まで（タンザニアの大学は文系の場合3年制）そろってしまうと12科目、週24時間の授業を一人で担当しなくてはならなくなってしまう。さらに日本語の選択クラスや日本語セミナーなども加味されるため実際問題として不可能である。現在の状況に限ってみても大学の授業で、しかも違う科目（「日本語文法」「日本語読解」というように）であるにも関わらず講師は同じというのはやはり見栄えのいいものではない。この点に関してはJICA側からの増員は見込めない。学習者の絶対数が少ない現状でボランティアを複数人体制にする案には消極的にならざるを得ないのも仕方がない。

こうした現状にあるにも関わらず、学部側はかなり楽観的な構想を抱いている。学部側のねらいは「より専門的分野に長けた日本語のエリート育成であるが、英語やフランス語（英語はプライマリースクールから学び、フランス語はセコンダリースクールで選択することができる）などのように下地があればそれも可能だろうが、まったく下地がない状態からそのレベルまで持っていくのは容易ではない。JICAから派遣されてくる日本語教師はいわゆるその道のプロではあるものの、あくまでボランティアに過ぎず、より高度な専門知識まで求めるのは無理がある。（募集段階でも2012年現在では大卒を最低条件としているが、こうした学部の要求を汲み取るためには最低でも院卒でなければ厳しい。）そして、やはりここでも教員の不在が尾を引いている。日本の大学でも専攻コースの中では講師の専門によって授業が分かれているが、教員がボランティア一人という状況下では「より専門分野に長けた授業」など望むべくもない。学部側にはまず、現状に目を向け、身の丈にあったコース運営と長期的視野に立った構想へと転換することが肝要である。そもそも、日本語主専攻コースの設置も教員の確保ができていない現段階では早過ぎる。しっぺ返しが来ることは目に見えており、警告もしてきたのだが、現在のところ方向転換の兆しは見えない。そればかりか、これだけ課題が明白であるにも関わらず、具体的な打開策を打とうとする姿勢さえ見えないのである。あくまでJICAからの派遣待ちという姿勢を崩さず、重い腰を上げようとはしない。もちろん、日本語教育の下地がまったくないこの国で講師を探すことは容易ではないだろう。しかし、それは具体的な行動を起こしてからぶち当たる課題であるべきで何もしていない現時点で論じるべきではない。日本留学経験者の講師雇用、在留邦人の現地採用、日本の大学との提携、隣国のケニアからの講師雇用など、試してみる価値のある方策はいくらでもあるではないか。

この国における日本語教育は始まったばかりであり、当然マニュアルやモデルなどは何

もない。そういった状況だからこそ、いろいろなことにチャレンジして欲しいと強く思う。

【おわりに】

前述したように私は2012年6月にタンザニアでの任期を終え、日本に帰国した。在任中は「大学の要請に応えよう」「学生のために充実した授業をしよう」とただひたすら目の前の事だけに集中していた。その中では見えなかったものも現場を離れて、改めて自分の活動を振り返ってみると見えてくる。

とりわけ一番の後悔はもっと大学側に強く働きかけるべきだったということである。大学側から要請されることに対してあまり考えることもせず、これが自分の仕事だと割り切ってすべてに応えようとしていた。土台作りという部分に関してはやれるだけのことはすべてやったと自負している。もちろん、そういった意味で自分のやってきた活動は実りの多いものであったし、任期を終えた後にはやりきった満足感も大いに感じることができた。しかし、個人の活動としてだけではなく、もっと長い視野でこの大学の日本語教育の存続といったところまで在任中に目を向けることができたなら、もっとよりよい方向へと持って行けたのではないかと思う。確かにボランティアの身分で学部の経営方針や雇用形態にまで口を出すのはなかなか難しい部分がある。しかし、日本語教育を根付かせていきたいという根っこの部分の意識だけはお互いに共有していたのは間違いないのだから、根気よく議論を重ね、お互いの考えをもっと摺り合わせることができていたなら、決して不可能ではなかったと思う。それだけが口惜しい。

教員不足という課題に対してこれから大学やJICAがどういった対応を取るかは未知数だが、できるならば、現地人講師が育つまでは何とか日本語教育プログラムが継続して欲しい。今はまだ夢という段階に過ぎないが、1期生の中には「この大学で日本語を教えたい」という者もいる。そんな彼らの「夢」を安易に摘み取ることだけはしないで欲しいと切に願う次第である。

スーダンの日本語教育事情紹介と今後の課題についての一考

鶴岡聖未
ハルツーム大学・JICA短期派遣青年海外協力隊 (スーダン)

Japanese Language Education in Sudan

Kiyomi Tsuruoka (JICA Volunteer, Khartoum University, Sudan)

キーワード：スーダン、日本語教育、高等教育機関、文化外交戦略

【はじめに】

スーダンの首都ハルツームに、国立ハルツーム大学付属アフリカアジア研究所という機関があり、私は2012年7月の着任後ここの公開講座で日本語を教えながら、8月現在、カリキュラム・シラバス作成などをしている[1]。スーダン着任後わずか１か月で、この国の日本語教育事情と今後の課題について報告するのは僭越だが、この国の日本語教育の現状を現在唯一現場で知り得る立場の者としての義務感に、とかく軽視されがちなアフリカの日本語教育への想いが相まって、今回の場をいただいた。スーダン国内唯一現在日本語講座が行われているこの研究所の日本語教育事情を紹介し、今後の課題について私が考えていることを述べる。

なお、ハルツーム大学以外の大学で、かつて短期間ながらも日本語教育がなされたという記録や証言があるが、詳細の確認がとれなかったため、今回は勝手ながら割愛した。

【当研究所の紹介】

ハルツーム大学は、1902年創立の歴史ある名門校で、今でも国内最高レベルの教育機関としてゆるぎない地位を保っている。アフリカアジア研究所はハルツーム大学の付属機関として1972年に設置され、スーダンと他のアフリカ諸国、中東諸国、そしてアジア諸国の地域研究と対外関係研究を中心に、スーダン及びアフリカの言語やフォークロアの研究をしている機関で、公開講座としてスワヒリ語などの言語教育も行っている。過去、イスラーム研究をする日本人留学生を受け入れたこともある。中国孔子学院が大学内に独自の建物を確保した7月上旬まで、提携先であるこの研究所内で中国語が教



ハルツーム大学アフリカアジア研究所と7月から日本語を学び始めたオマールさん（ハルツーム大学工学部の2年生）

1 2012年12月現在、学習環境整備・教材作成に着手している。



I教授

えられていた。中国語は孔子学院の下、公開講座のほか文学部中国語学科で専門的に学ぶことができる。なお、韓国語教育は行われていない。

【当研究所におけるこれまでの日本語教育事情】

この研究所には、日本に留学した経験を持つI氏という教授がいる。彼の専門は政治学で1986年～1994年まで国費留学生として東京で学び、その後2000年～2004年までここ母校ハルツーム大学で日本語を教えた経緯がある（I氏は1998年のJFの海外日本語教師夏季短期研修修了）。これは*修士課程学生に対する単位認定のクラスで、このクラスの学生の中から日本への国費留学のチャンスをつかむ学生を何人か輩出してきたという。クラスでの使用教材は国際交流基金の『日本語初歩』と『日本語かな入門（英語版）』。

今から16年前、I教授が日本留学のチャンスを手にしたとき、この研究所は日本への興味を高めていた時期で、知日家養成の第一歩として、この教授の日本留学を後押ししたようだ。つまり、彼の日本留学は、留学生のほとんどが理科系の学生だったそれ以前とは一線を置いた形での留学だった。

他の国の留学生たちが、ほとんどみな自国で予めある程度日本語学習を始めてから日本へ来たことを知った彼は、今後のスーダンからの留学生たちの苦労を減らしたいとの純粋な思いから、スーダンで日本語教育を即始めるべきだと考え、母校ハルツーム大学付属当研究所への日本語講座の設置を、日本滞在中から熱心に働きかけたという。そして、1992年にJICAによる協力隊員が赴任することになり、スーダン初の日本語教育が始まった。しかし、政治的な問題により日本のODAがスーダンから撤退することになった時期と重なり、その隊員は数か月教えただけに終わった。

JICA撤退後、留学経験のあるスーダン人数名が日本語講座を行った時期もあったが、彼らは好条件に惹かれU.A.E.などへ働きに出てしまい、日本語を教える人材を確保するのは困難だったと聞く。I教授は、2000年に研究所に戻ったが、公開講座を担当する時間的余裕はなく、前述のように修士課程の学生対象にのみ教えていた。2005年からは国会議員の職に就いたため一度大学を離れたが、また2011年に戻り、修士課程での日本語教授を再開させた。彼は現在再び国会議員の職に就いているため、国会が召集されると授業が行えない。8月現在は大学が休暇中のため、私はこの修士のクラスにまだ関与していないが、休暇後の12月から、このクラスもI教授とともに運営していく予定である[2]。

2 ここでの修士課程とは、Post Graduate Diploma という学士号取得後の1年間コースを指している。これは、修士課程の準備段階にあたるものである。

【当研究所における現日本語教育事情】

このように、人材不足は深刻な問題だが、日本語講座を継続して行う環境を整え、長期的な視野での日本語教育の立ち上げを望む声は少なくなく、この機関への日本語講座の問い合わせや講座開講のリクエストが後を絶たなかったようだ。このような中、I教授と研究所の現所長の働きかけにより、大学がJICAに日本語教師の要請を出し、この度、当研究所での日本語講座が20年ぶりの再開を果たした次第である。

赴任直後、週に9時間という比較的集中的な初級コースを試験的に開講し、8月現在１期生20名が日本語を学んでいる[3]。開講につき特に宣伝を行っておらず、機関への個人的な問い合わせへの応対のみだった。

シラバスは『みんなの日本語初級１』に沿って作成し、1レベルの学習時間45時間、3レベル受講で1冊を終えるという比較的進度の遅い暫定的なカリキュラムを組んでいる。現在はハンドアウトを配布して授業を行っているが、これらのハンドアウトを材料に、適度にアラビア語訳を付けた教材を作成する計画である。

この公開講座の参加料は１レベルにつき150スーダンポンド、日本円で約2250円（スーダンの大学卒公務員平均初任給は約12000～15000円）である。1期生は、中国語の先生や英語の先生、アラビア語/英語の翻訳者、グラフィックデザイナー、医師などの社会人と、ハルツーム大学の学生たち（ほとんどが理工系の男子学生）で、社会人と学生が半々であった。

私の任期は2013年4月までだが、8月現在JICAは後任者を選考中であり[4]、引き続きこの研究所に教師派遣を行う予定だ。日本語教育が行われる環境の継続性を強調してきたI教授と私は、これからのスーダンの日本語教育の船出の準備に、大きな期待を持って向き合っているところである。

【"新地"での日本語教育】

以上紹介してきたように、ここスーダンには現在日本語が教えられているところは私が所属している研究所１機関のみで、2012年8月現在学習者数は20名[5]、I教授以外、日本語教師は私のみだ。このような環境に、日本がODAで教師を派遣し続ける意味に懐疑的な関係者が多いことを理解している。よく聞かれる声は、現地人教師が養成できない状況なら派遣を続ける意味がないのではないか、日本語学習が彼らの実益に結びつかないのにどうして日本語を教えるのか、などというものだ。しかし、日本語学習が実益に結びつくかど

3 11月現在、第2期生30名も学んでいる。未だ宣伝を行ってないが、受講生が源の間接情報を得て機関を訪れる人、機関に問い合わせる人などが受講登録をしている。この中に、国際視覚障害者支援協会のプログラムで日本留学をした視覚障害者がおり、目下、JICA協力の下、当大学内にある視覚障害者支援室への支援が始まる可能性もある。この領域との連携は、宮崎里司(早稲田大学GSJAL日研の教授。「市民リテラシー」とは、彼が提案した、言語習得研究の一つのキーワード)が提唱する「市民リテラシー」の学習項目を意識した日本語教育の実践の場の一つと捉えることもでき、今後いかにかかわっていけるか思案中である。

4 2012年11月現在、後任者は決定している。

5 2012年11月現在45名。



うか、現地人教師の養成がしやすいかかどうか、これらはあくまでも日本側の偏向的な物差しだけによる見解ではないだろうか。

また、文化侵略につながるのではと考えて及び腰になったり、彼らが日本語を勉強してどうするのかという疑問から日本語教師の派遣に消極的になっていたり、とかく日本側の勝手な解釈や判断に陥ってしまいがちだ。特にアフリカでの日本語教育はその多くが高等教育で始められ、その国のエリート養成機関であることが少なくない。私たちはその意義について看過することないよう、そして、日本語教育の本家主義的な態度だけで海外の日本語教育にかかわることのないようにしたい。

日本は対外言語戦略という発想が生まれにくく、安全保障や文化外交においていかに言語が重要かという認識が乏しいものの、21世紀に入って、例えば国際交流基金は「外交政策にかかわる日本語教育」という考えを強く打ち出してきたようだ。もちろん、海外での日本語教育の意義についてはさまざまな観点から考えることができるが、私は、日本語教育の”新地“で日本語教育にかかわる者は、現地での一歩一歩が日本の安全保障につながるだけでなく、延いては世界の安定と発展にも貢献できるという意識を多少は持つべきだと考えている。

つまり、日本語教育の”新地“では、先に書いたような、日本語学習による実益や現地人教師の養成だけを軸にするのではなく、高等教育機関でなされる意義や、文化外交戦略としての意識の観点から、座標軸を問い直す必要があると思っている。

【今こそ、積極性と戦略を】

スーダンでは、今後、日本への国費留学経験や（財）海外技術者研修協会（AOTS）での日本研修経験がある多くの人たちとのネットワークを構築し、日本語教育を盛り上げていける可能性もある。そして、日本文化センターの設立を強く望む声、日本語を学習したいという多くの要請等を考慮すると、文化外交の観点からここスーダンでの日本語教育推進は意義あるものだと結論付けるのは比較的容易だ。しかしそうとはいえ、日本側がどのようなスタンスで働きかけるべきか十分に見極めたうえで、今後の効果的な支援の在り方を模索していくことなしには、単なる勇み足に終わってしまい、日本語教育の確立は成し得ないと考えているのも事実だ。

近年、国益を前面に押し出す中国・韓国の著しい勢いは、自国語普及の姿からも容易に見ることができる。それらに対し、私たちはむやみやたらに危機感を覚え、単に対抗する必要はないとも言われるが、日本語教育の“新地”に関しては完全にそうとも言えず、積極性と戦略が必要だと私は考えている。それは無論、孔子学院が用いるフランチャイズ方式に倣い、日本語教育の場を効率的に展開していくというような発想ではなく、たとえば、日本のサブカルチャーをきっかけに日本語を学びはじめ、日本の伝統文化に興味を持つ若者を我々はどう育てていき、そして日本外交にどう生かしていけるのか。そしてまた、先に少し触れたが、平和構築の課程での文化外交に、日本語教育はいかにかかわっていけるのかということについて、我々はもっと考えて動いていくべきだと思うのだ。

2050年、アフリカの人口は20億にも達するといわれている。国際社会における日本のプレゼンスが減退している今、確実に基本戦略作りを行い、日本のスタンスを明確にした日本語教育を構築していくことが大切ではないだろうか。

【おわりに】

私は今ここスーダンの首都ハルツームで、日本社会・日本文化への好奇心から生まれた彼らの日本語学習意欲を日々感じている。また、近年劇的にアフリカへの進出を強めている中国と比較した際、幸いにもいまだ根強く彼らに存在する、日本という“ブランド“への強い信頼感と憧れの視線を日々目の当たりにしている。イスラームの教えと日本の文化習慣の間に見つけた相似点を私に熱心に語り、それらが日本語学習の原動力になっていると言う学生も少なくない。

I教授は、日本の外国との接触は歴史的にいわゆる間接文化受容[6]であることや、鈴木孝夫[7]のいう「部品交換型文明論を私に彷彿させるような事柄を挙げながら、特にイスラーム社会としてスーダンが日本から学ぶものは多いと語っている。現場の教師は、このような知的好奇心に応え、知的な学びの場を相乗的に生み出していくべきであり、そのためには、日本語教育を常に有機的に捉えることが大切だろう。

6 文化人類学者である増田義郎が用いた概念
7 言語学者、慶應義塾大学名誉教授

繰り返しになるが、相互依存の時代である今日、日本語教育の”新地“アフリカでの日本語教育推進は、そのほとんどが高等教育機関でなされていることの意味も含め、文化外交の戦略の一つとしてもっと重要視されてもいいのではと思っている。

今まさに立ち上がろうとしているスーダンの日本語教育、将来、この試みは勇み足だったと烙印を押されるのか。それとも、押っ取り刀にならず戦略的な離陸だったと評されるのか。後者をめざし、朴訥としたI教授とともに、スーダンの日本語教育の進む道を大局的に捉えながら一歩一歩進めていくつもりだ。

ケニアの日本語教育[1]

蟻末 淳
ケニヤッタ大学・国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

Japanese Language Education in Kenya

Jun Arisue (Japanese Language Specialist of Japan Foundation, Kenyatta University, Kenya)

キーワード : ケニア、日本語教育、日本語教師会

1 ケニアの日本語教育略史

まず、ケニアの日本語教育の簡単な歴史を記すことにしよう。資料は主に国際交流基金のサイト(2011)及び国際交流基金日本語専門家資料による。

ケニアにおける組織的な日本語教育は、1975年に民間団体の日本アフリカ文化交流協会（JACII-Japan Africa Culture Interchange Institute）が日本語クラスを開設したことに始まった。その後、1980年代に入り大学等で課外クラスなどが開設されたが後に廃止された。

1994年に、USIU（米国国際大学）アフリカ校（私立）及びケニア・ウタリー・カレッジ（国立観光専門学校）に日本語クラスが開設され、高等教育機関での 単位認定選択科目としての日本語教育が始まることになる。

以降、2002年には新設されたストラスモア大学（私立）にも単位認定選択科目としての日本語クラスが開設し、2004年にはケニヤッタ大学外国語学科に国立大学として初の単位認定コースの日本語クラスが開設された。同大学には、2006年より、国際交流基金日本語専門家が派遣されている。そして、2008年から、USIUではケニアでは初めての日本語副専攻コースが開始された。

日本の公的機関では、国際交流基金の他に、JICAがエガトン大学にシニア・ボランティア、ケニア・ウタリー・カレッジ、ケニア野生生物公社研修所(以降KWSTI)に青年海外協力隊を派遣した実績があるが、2013年3月現在は日本語教育隊員は派遣されていない。



国際交流基金から日本語専門家が派遣されている
国立ケニヤッタ大学

1 本稿は2013年3月の時点での原稿である。

また、2007年以降、初等・中等教育として、ケニア山の麓のカラティナ地区で課外活動としての日本語の授業が行われており、ケニアにおける初等・中等教育の日本語教育の実数の大部分を占めることになる。

2001年にケニア日本語教師会(JALTAK)が設立され、以後、ケニアの日本語教育を支えている。JALTAK主催の下、日本国大使館の協力により、2006年からサブサハラ唯一の日本語能力試験が実施されており、2012年で7回を数える。また、両者共催による、日本語弁論大会も定期的に開催されており、2013年で第6回を数えた。その他、2012年8月にサブサハラ初めての関連学会である、第一回ケニア日本語教育会議が行われ、2013年7月には第一回東アフリカ日本語教育会議(第二回ケニア日本語教育会議)が予定されている。

2 ケニアの日本語学習機関・日本語学習者

2009年の国際交流基金海外日本語教育機関調査(2009)では、日本語のクラスがあるのは、初等教育1機関(50名)、中等教育6機関(170名)、高等教育9機関(711名)、複数段階3機関(170名)、であり、機関数計19機関、学習者者計711名であった。

今回の2012年の国際交流基金海外日本語教育機関調査(2012・未公表)では、初等教育4機関(345名)、中等教育16機関(590名)、高等教育7機関(大学5校・専門学校2校)(710名)、学校教育以外11機関(98名)、計37機関(一校では初等教育と学校教育以外を同時に行っている)、計1768名となっている。単純計算でこの三年で学習者数が約2.5倍に伸びている。

どの機関でも教えられているのは入門から初級レベルの日本語で、中級以上のクラスはなく、そのため、日本国大使館日本広報文化センター(JICC)にて国際交流基金日本語専門家により中級の日本語の授業が行われている(補助的な授業であり、日本語教育機関ではないため、上記の数値には入っていない)。

上記の調査の日本語学習期間のうち、高等教育機関は学習者数・機関数が安定していることがわかるだろう。うち、国際交流基金専門家が派遣されている国立のケニヤッタ大学は、依然選択科目としての入門コースしか開講されていないものの、2013年には主専攻・副専攻のカリキュラムが承諾され、副専攻開講を目前としている(2013年3月現在)。また、ケニア唯一の副専攻を開講している私立のUSIU(アメリカ合衆国国際大学)では、数年前から副専攻のコースが開講されており、ケニアでは最も日本語の授業が進んだ大学である。他にも私立ストラスモア大学が選択科目としての日本語の実績が長い。以上三校に加えて、エガトン大学で課外授業としての日本語が現在



ケニヤッタ大学での授業の様子

行われている。モンバサ工科大学では、正規の外国語選択科目として日本語が2012年に始められたが、上記の調査終了後、残念ながら、閉講が決定した。この例のように、正規に授業が開講しても、大学側の都合で簡単に閉講してしまうのが、ケニアの、ひいては東アフリカの日本語教育の一面でもある。

上記の大学の教育に加えて、大学に準ずる専門学校の教育として、観光の専門学校であるケニアウタリーカレッジ及びKWSTI(Kenya Wildlife Service Training Institute)において、外国語選択科目として日本語の授業が開講されている。両校共に、青年海外協力隊が数年派遣されていたが、現在は派遣されていない(2013年3月現在)。この二校はともに必須外国語の一つとして日本語があるため、日本語教育が比較的安定していると言えるだろう。

高等教育機関とは反対に、初等・中等教育は、2012年の調査では、学習機関数・学習者数ともに大きな伸びを見せているものの、安定とは程遠い状態にある。機関のほとんどは、ケニア山周辺にあるカラティナという地区にある学校であり、数人の教員が各学校を巡回し、日本語の授業をボランティアとして行っているというのが現状である。また、教員の日本語運用能力が十分でないこと、組織がしっかりしていないことから、現在、継続が難しい状態である。また、学習者の日本語もあまり上達しておらず、残念ながらそこから高等教育には繋がっていない。

2013年3月現在、他の地区でもクラブのような形での公的教育機関、もしくは、私立学校への日本語教育の導入が検討されているが、上記の状況を鑑みると、余程周到に準備をしなければ難しいと思われる。簡単に始めては、簡単にやめてしまうのがケニアの傾向でもある。今後、大使館、国際交流基金日本語専門家、ケニア日本語教師会のサポートも重要になってくるだろう。

その他、学校教育以外は、語学学校がそこにあてはまるが、各学校とも、学習者数は多くなく、運営が難しい状態である一方、学費を払って受講するため、比較的学習者のモチベーションが高い傾向にある。有料の講座には学習者が集まりにくい、教員の給与が低い、教員の日本語運用能力が十分でない、などの問題があるが、それでも、ある程度の人数は確保できることもあり、今後は中級以上の学習者が授業を受講できる態勢ができることが望ましい。



カラティナ地区で日本語を学ぶ高校生

ケニアの学習者の日本語の学習動機は、高等教育では、外国語への興味、日本の技術・文化・経済への興味、選択科目のため、などが上位を占める。ま



カラティナ地区での文化紹介の様子

た、それ以外でも漠然とした興味が多くを占めるが、その中で、アニメ・ドラマなどのサブカルチャーへの興味が少しずつ増えてきたことは特筆に値する。特にUSIUなどの私立の大学でその傾向が強いようだが、他の高等教育期間でも少なからず存在するようである。

一方、初等・中等教育のカラティナ地区では、特に学習者の要望があって授業を運営している訳ではないため、動機は強くないのが現状である。また、カラティナ地区の学習者が、その後日本語の学習を継続しているという報告はほとんどない。まず、日本語学習の意味・価値をはっきりとさせることが、ケニアの初等・中等教育及び地方での日本語教育には求められている。

例えば、マダガスカルなどでは、私立の語学学校などに、学費を納めて日本語を学習している初・中等教育の児童、生徒が少なからずいるが、ケニアではそのようなことは稀である。かと言って、現地の教育課程に組込まれている訳でもない。ケニアの初等・中等教育での日本語教育の脆弱さを露呈していると言わざるをえない。また、ボランティア教育活動にかかる経費も今後準備できないリスクもある。教師会を中心に、どのような形で継続が可能なのかを検討する必要があるだろう。

教材としては、主に『みんなの日本語』が使用されているが、上述の通り、入門・初級が多いため、『みんなの日本語2』まで学習できる機関は少ない。また、日本に行く学習者はほとんどいないため、日本を舞台とした『みんなの日本語』には、現地のニーズに合わないことも多く、教員が現地の事情に合わせて工夫しながら授業を進めている[2]。

3 ケニア日本語教師会の活動

2001年にケニア日本語教師会(JALTAK）が設立され、情報交換、勉強会、日本語弁論大会の開催、日本語能力試験の実施などの活動を続けている。現在会員は20名ほどである2011年から会報の発行を開始、サイト(http://e-nihon.net/jaltak/)も開設し、ケニアからの情報の発信が期待される。

3.1 日本語能力試験

国際交流基金による日本語能力試験(JLPT)は2006年から始まり、2012年度までで計7

2 本論集 p 56も参照のこと。なお、ケニア・ウタリカレッジのリディア・ワムチ氏が2013年に国際交流基金カイロ日本文化センターで行われた中東日本語教育セミナー及び同年にナイロビで行われた東アフリカ日本語教育会議で、『みんなの日本語』を元にした観光向けの日本語のシラバスに関してポスター発表を行っている。

回、毎年12月初めに実施されている。受験者数は、毎年100-150名程であり、そのほとんどがN5の受験生である。

N1からN4のレベルは兎も角、N5の合格率が1割から2割とかなり低い。この原因の一つに、N5合格レベルまで十分に授業数を確保できる機関が少ないことが挙げられる。また、教員が試験と学習者のレベルを考慮せずに、登録を勧めてしまうことも多いことも、この低合格率の原因の一つである。

一方で、ある程度の受験者数が試験の継続には必要である、というのも事実であり、大学のカリキュラムが決まっている以上、実力が足りない学習者を受験させることも、理解できる部分がある。これまで、ケニアがサブサハラ唯一のJLPT実施地[3]であることを考慮すれば、継続は、ケニアのみならず、近隣諸国にとっても重要であり、日本語学習が成熟していない地域での問題点の一つとして挙げられるだろう。

3.2 ケニア日本語弁論大会

毎年2月～3月に、ケニア日本語弁論大会が定期的に開催されている。最新の開催は2013年2月に行われた第6回大会だが、JLPTと共に、ケニアでの日本語教育普及及び、学習者の勉学の成果を測る重要な機会として定着している。毎年、日本に関する音楽や演劇を披露するエンターテイメント部門を併設しており、前回2012年の第5回大会では、日本大使館日本文化祭と同時開催になるなど、日本語学習者以外にも、日本語教育の機会をアピールする機会にもなっていた。今回の第6回は文化祭は別開催になったこと、そして、時期的な問題もあり、エンターテイメント部門の参加者は少なかった。しかし、国際交流基金日本語研修の参加者二名のレポートを組み入れることにより、日本語学習に興味がある未学習者層に、日本語学習者の日本滞在の可能性をアピールすることができ、終了後に、関係者に質問がたくさん来ていた。今後も、日本語教育の普及のためにも、このレポートは続けていくべきだろう。

また、今後は、東アフリカ日本語教育実施国と連携をして、国境を超えた国際的な弁論大会が実施されることが期待されている。

3.3 ケニア日本語教育会議

2012年8月4日(土)、5日(日)に、サブサハラアフリカにおける初めての日本語教育関係の会議である第一回ケニア日本語教育会議が、主催ケニア日本語教師会(以下JALTAK)、共催在ケニア日本国大使館広報文化センター(以下JICC)、後援国際交流基金の下、行われた。本報告集がその成果の一つである。



ケニア日本語弁論大会の様子

3 2013年からマダガスカルにおいて日本語能力試験が実施されることになった。



第一回ケニア日本語教育会議の様子

会議のテーマは「授業を作る ― コースデザインから評価まで ―」。授業をどうやって構成していくのかを基礎から再考することを目標とし「授業とテスト」と題した東京外国語大学伊東祐郎教授の基調講演、国際交流基金カイロ日本文化センター村上吉文日本語上級専門家のワークショップの他、口頭発表、そして、東アフリカの日本語教育事情に関する討論会が行われた。

中でも、討論会は、これまで横の連携がとれていなかった東アフリカ各国の日本語教育事情について情報交換し、東アフリカならではの日本語教育の問題点をあぶり出し、今後の対策を考えるのに大変重要な機会だったと言えるだろう。

参加人数は、講師合わせ24名を数え、マダガスカルから二名(現地教員)、エチオピアから二名(邦人)、ウガンダから一名(邦人)の参加があった。また、当日は参加ができなかったものの、スーダン(邦人)、タンザニア(邦人)からの口頭発表が代読された。

今後、会議の成果として、本報告集を初めとし、ネットワーク構築など、更なる東アフリカ日本語教育の発展が見込まれる。

4 ケニアの日本語教育の課題

ケニア人教師の日本語運用力は、数名のJLPT N1レベルの教員を除けば、N4(旧3級)レベルまでしか持たない教員がほとんどである。中にはN5(旧4級)の合格さえおぼつかないレベルの教員もいる。彼らの日本語運用能力を少しでも上げることが急務であるが、セミナー等を実施しても、様々な理由で参加を渋るというのが現状である。向上心がある一部の教員、及び将来に期待できる教員志望の学生を中心にやる気を保ちながらの運営が必要だろう。

特に、これまではカラティナ地区のような日本語クラブが日本語学習者数の増加に貢献してきた一方で、ボランティアの教師の日本語運用能力、授業の水準が低いなどの問題を抱えてきた。また、カリキュラムやコースデザインができていないため、初等・中等教育での学習者には、初級の入口程度の日本語能力しか育たず、そこから高等教育へのアーティキュレーションが全くできていないという現実がある。

また、高等教育においても、副専攻をUSIUが実施、ケニヤッタ大学で現在開講を予定している以外は、JLPT N5に合格することがやっとである程度の入門レベルのオプションの日本語の授業がほとんどである。そのため、JLPT N5を合格し、N4以降のレベルの日本語学習をしたい場合は、独学や個人教授が前提となる。

無論、私立の語学学校などでその後の勉強を続ける可能性もあるのだが、いくつか問題がある。まず、上記のように教員の日本語運用能力が低く、時には、学生の方が教員よりレベルが高くなってしまう逆転現象が起こってしまうこと、そして、学習者が欧米のように語学学習にお金を出す習慣が少ないことである。特に、日本語学習は直接的に仕事に結びつかず、趣味的な学習になることが多いので、他の語学学習よりもその傾向は強い。勿論、経済的理由が第一にあるのだが、例えば、マダガスカルなどでは、親が子供に私立の学校で日本語の授業を習わせる例が比較的多いようなので、国民性もあるのだろう。

このことから、私立の語学学校は慢性的に日本語学習者不足であり、語学学校の日本語教員は仕事へのモチベーションがどうしても低くなる。そのため、日本語教授法、日本語運用能力の向上が疎かになり、更に学習者が私立の語学学校には行かなくなる、という悪循環が観察できる。実際、ガイドなどの収入が期待できる他の仕事があると、そちらに流出してしまう傾向が大変高い。この傾向は、例えば、東アフリカでは、ケニアだけではなく、マダガスカルでも強く見られ、教員の給与が安い国での一般的な問題でもある。

これらの問題を解決し、日本語教育を普及させるのは、ケニアという国の経済的事情などもあり、決して簡単なものではない。現在、硬直した現地日本語教員の状況に一石を投じる一つの試みとして、教員養成を開始した。実際、上記のような困難な状況にもかかわらず、日本語教員として働くことを希望する者は一定数存在する。彼らは、時に他の外国語にも堪能であり、既に教員としての経験もあるため、日本語教員として補助的に働くことも可能である。そういった新しい風を吹き込むことが大変重要であろう。

現在の学習者数が増えた状況に慢心することなく、実情を常に見つめながら、ケニアの日本語教育の発展に少しでも寄与することを求めてやまない。今後とも、ケニア日本語教師会、日本国大使館日本広報文化センター、国際交流基金派遣専門家がしっかりと手を組み、東アフリカの日本語教育を先導していく必要がある。

参考文献

国際交流基金(2009), http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2011/kenya.html

蟻末淳(2012)「東アフリカの日本語教育の発展をめざして～第一回ケニア日本語教育会議」,『をちこちMagazine』、国際交流基金、http://www.wochikochi.jp/report/2012/12/japanese-east-africa.php

マダガスカルの日本語教育

リナスー・アンドリアリニアイナ(マダガスカル・忍尽クラブ)

Japanese Language Education in Madagascar

Fanantenana Rianasoa Andriariniaina (Ninjin Club, Madagascar)

キーワード：マダガスカル、日本語教育、日本語学習者、日本語教師会

マダガスカルの日本語教育は1970年代より始まったが、1992年までは日本語教育機関は２つしかなかった。1999年までに5つに増え、現在はアンタナナリボ大学とＩＳＴ大学以外にも私立大学で２つ、その他の民間学校７つと合計11機関となった。

マダガスカルにおける日本語教育は歴史的には短いとは言えないものの、まだ盛んとは言えない状況である。マダガスカルの学習者のレベルはまだ低い。現在、日本語の学習者はマダガスカル全国で約1400名いる。日本語を話せるマダガスカル人は、日本に留学していた人、日本の大使館とＪＩＣＡで働いている人、日本語のガイド、日本語の教師、と少ないと言える。日本語教師はマダガスカル人のみである。

2011年1月には、日本語教師会が設立された。メンバーは12名で、役員は会長、副会長、書記、会計の4名である。

毎年3月に日本語弁論大会が行われる。それから4月に日本語学習者訪日研修の試験も行われる。

教材

マダガスカルでは、日本語教科書の出版は行われていないので、日本で出版された教科書を使用している。したがって、本屋には日本語の教材がない。教科書は学校のものであるため、学校でしか使えないが、学生に貸し出すことは行っていない。よく使われている教材は「日本語初歩」と「みんなの日本語」である。



高校生対象の課外授業

問題点

1- 日本語の教員資格がないので、教師間の日本語能力の差が大きい。

2- 民間機関で勉強した人が少し上達すると、自分の看板を上げて営業を始めるケースが多い。

3- 日本語教師の給料は非常に少な

い。現在、十数名いる日本語教師は観光ガイド業を兼ねている人が多い。

4- 日本語教育が高校に導入されていない。

5- 大学に日本語の授業はあるが、選択科目として教えられている。日本語学科はまだ設立されていない。

6- 日本人との交流がほとんどない。

7- マダガスカルでは、日本語教科書の出版は行われていないので、日本で出版された教科書を使用している。したがって、本屋には日本語の教材がない。ほとんどの日本語教育機関には教科書は学校のものであるため、学校でしか使えないが、学生に貸し出すことは行っていない。特に辞書である。

8- 日本文化に興味を持っているマダガスカル人が増えてきているもかかわらず日本の文化センターがない。それは両国の交流を促進するためにも、ぜひ建ててほしいと思う。



私立語学学校の授業



マダガスカル日本語教師会

座談会
東アフリカの日本語教育
(2012)

東アフリカの日本語教育における二つのグループ
大学同士の交流の可能性 ― エジプト・カイロ大学を例に
主専攻化に際してどう教員を確保するか
教員と同時に学生をいかに確保していくのか
日本語能力試験の意味
はたして主専攻は必要なのか
ネットワークと専門家の役割
主専攻がなくても…
日本に行きたい学生は常にいる
USIUの副専攻設立の背景
そもそも日本語教育の意義を問い直すこと
学生ゼロで主専攻・継続して支援する必要性
インターネットの可能性

東アフリカの日本語教育に携わる専門家が初めて一堂に会し、
その立場を越え、本音で、
地域における問題、そして、希望を語った…
2012年、東アフリカ初の日本語教育会議の最後を飾る、
歴史的な座談会の記録

座談会

「東アフリカの日本語教育」

2012年 8月 第一回ケニア日本語教育会議

スーパーバイザー

伊東祐郎 東京外国語大学留学生日本語教育センター教授 (日本)

村上吉文 国際交流基金カイロ日本文化センター・日本語上級専門家 (エジプト)

コーディネーター

蟻末 淳 ケニヤッタ大学客員講師・国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

発言者 (発言順)

中村勝司 アメリカ合衆国際大学講師 (ケニア)

キルリ・ガシエ ケニヤッタ大学講師 (ケニア)

古崎陽子 メケレ大学講師 (エチオピア)

アンビニンツア・ラクトマナナ アンタナナリボ高等技術学院講師 (マダガスカル)

維田美穂 JALCILTD (ケニア)

モニカ・カフンブル The Catholic University of East Africa 講師 (ケニア)

河住靖則 マケレレ大学講師・JICAシニアボランティア (ウガンダ)

以下は、第一回ケニア日本語教育会議内で行われた「東アフリカの日本語教育」と題された座談会の模様を文字に起こしたものです。

発言は所属機関とは関係がなく、各個人の責任の下でなされています(所属機関等は当時のものです)。

また、一部、事実誤認の可能性もありますが、当時の当人の認識ということでそのまま掲載しております。

以上の点をご留意の上、発言をご理解いただければ幸いです。

東アフリカの日本語教育における二つのグループ

蟻末　はい、それでは、よろしいでしょうか。最後のセッションとなりました。東アフリカの日本語教育、座談会ということで、和気藹々と話していただければいいと思うんですけれども、まず「東アフリカの日本語教育事情」と題しまして、今日の午後は、マダガスカル、エチオピア、ウガンダ、タンザニア、スーダン、ケニア、六か国の日本語教育事情について発表がありました。それで、色々な問題点とか、これからの課題とかが見えてきたと思うんですけれども、それについて皆で討論できたら、と思っております。

まず、今回、この会議に先立ちまして、マダガスカル、エチオピア、ウガンダ、タンザニア、四か国に東アフリカ日本語教育事情の視察、ということで、出張して参りました。それで、色々感じたことがあるんですけれども、東アフリカの日本語教育、今、スーダンが一つ増えて、六か国となっていますけれども、二つのグループに分けられると思うんですよ。

第一が、ケニアとマダガスカル。この二か国と、あと、ウガンダ、タンザニア、エチオピア、スーダンの四か国。で、この二つのグループの違いは、まず、学習者の数、ですよね。ケニアが1000人、マダガスカルは1400人、調査では。ということで、学習者の数が(他の四か国とは)全く違う。そして、現地教員がいること。マダガスカルは13人全員が現地教員。で、ケニアも現地教員が10人以上、15名ぐらいいる、ということですね。ケニアの場合は、現地教員に加えて、現地在住の日本語教員が、更に、JICA、国際交流基金も加えて、日本から来ている人も普通にいる、ということですけれども、マダガスカルは現在、JICAの協力隊もいない、現地教員だけ、と。そういった事情は違いますけれども、この二か国が東アフリカでも、日本語教育を引っ張って行く、というか、人数的にも引っ張っている、と。(学習者が)1000人、1400人で、教員も多い。現地教員もいる、ということですね。

で、他の四か国は、どこも教育機関が一つしかないんですね。エチオピア一つ、メケレ大学、ウガンダもマケレレ大学、タンザニアはドドマ大学、スーダンはハルツーム大学、そして、この四か国とも、現地教員がいない、日本人の教員しかいない、そして、エチオピアを除いて、全てJICAからの派遣である、という状態ですね。ですから、この四か国と、先程話した(ケニア・マダガスカルの)二か国は、全く状態が違う、と。

このことを前提として、話を進めていければ、と思うんですけれども、まず、皆様の日本語教育事情の話を聞いて、何か思ったこととかを伊東先生と村上先生に軽くご意見をいただければ、と思います。

村上　え?

蟻末　すみません、いきなり、ふっちゃって(笑)

大学同士の交流の可能性　—　エジプト・カイロ大学を例に

村上　え、じゃあ。今、その、蟻末さんの話を聞いていて、ちょっと思ったことなんですが、まず、僕の方がわかっていないこと、アラブのことと比べて、わかっていないので、もしかしたら、違うこともあるか

もしれないんですが、アラブ圏の場合は、基本的に、ご存じの通り、アラビア語という共通語があって、宗教とかも、イスラム教だけじゃないんですけれどもね、キリスト教もちょこちょこいたりしますし、イスラム教も宗派があったりします。

でも、結構共通性が高いものもあって、その場合には、どこか一つの国で、中心的な日本語専攻の大学を作って、それを他の国に派遣するっていう形があるんじゃないかな、と思うんです。

例えば、カイロ大学っていうのは、まさにエジプトの日本語教育をやるために開設したというのではなくて、中東のアラビア語圏の日本語教育の浸透のために基金が作った、ということになってまして、それで実際に例えば、サウジアラビアとかに1991年とか2年とか、2000年前ぐらいからずっと、カイロ大学を卒業して日本で博士号をとられた方が交代で行っています。

その他にも他のアラビア語圏の国で、大学の博士号を持っている人が欲しいといったときに、海外に打診したりとか、まあ、実現しているのは現在(サウジアラビアの)キングサウード大学だけなんですけども、他の所でも実現する可能性もいくつかあります。

もし、アフリカの方で、アラビア語圏と同じような共通の…、勿論、スワヒリ語だけで共通しているものではないと思いますし、かつ、その、英語とかフランス語とか、そういうのも色々あるので、そういうふうに行く可能性があるのかどうかはちょっとわからないんですけど、もし、その東アフリカで一つの共同体みたいなものがこれからできるのでしたら、あるいは、今既にあるのでしたら、そういう一つの日本語専攻の学校を作って、その人達が日本で博士号をとって、それから、東アフリカの他の国に派遣されて、教えるというようなことも、もしかしたら、あるんじゃないかな、という気もします。

ただ、それは一つのアイデアとして話してみました。あと幾つか考えていた気もしますが、話しているうちに忘れてしまいましたので（笑）、伊東先生に…。

蟻末 それに関して、何かありませんか? もしなければ、私の方から一言だけ…一応、皆さん、ご存じかと思いますけど、この中で、国として、ウガンダ、タンザニア、ケニアは、東アフリカとして、英語とスワヒリ語が共通している、ということでかなり経済関係も強いですよね。これに加えて、ブルンジ、ルワンダでしたっけ? その五か国はかなり関係が強い、ということで、大学とかで交換(留学)とかしていたりしますかね? 教員の交換とか、マケレレ大学とか、ナイロビ大学とか。ある程度、関わりはありますよね、昔から、歴史的には、元々、ナイロビ大学はマケレレ大学から出ているので、そういう部分もあって、恐らく関わりはあるんだと思うんですけど、まず、この中で、タンザニア、ウガンダ、ケニアの三か国、そして、エチオピアは地理的状況が近い、ということで、まだ、ある程度は、何か関係があり得るかもしれないんですが、マダガスカルは、はっきり言って、関係がないと言うのはあれですが、国の交流としてはほとんどないような状態ですよね。マダガスカルはフランス語圏、ということもありますし、多分、アンビニンツア先生も、今回お話ししていましたけれども、我々はアフリカ人なのか、どうなのか、という、そういうところからアイデン

ティティーの問題も、恐らく違う、ということで、そこはわけて考えなくちゃいけない、というところはあると思うんです。日本語教育に関しても、今まで全く国同士、先生同士の交流がなかった、という状態だったと思うんですね。

まあ、そういうこともあって、私の方で、こう、基金の本部に連絡して、東アフリカ(日本語教育)ネットワークを作ろう、ということで、今回、こういう会議をさせていただいた、と、そういう経緯になっております。ですから、その大学で交換する、というのはエジプトなどのようには容易ではないんじゃないかな、というのが私の印象ですけれども、何か、それに対して大学の世界とか詳しい方がいらっしゃれば意見をいただければ、と…

中村　質問なんですけど、そのエジプト(カイロ大学)は基金の援助でできた、というのは聞いたことはなかったんですが、例えば、ケニアで言えば私が教えているUSIUで副専攻ができてまだ四年なんですが、今後またケニヤッタ大学が副専攻、もしくは将来的には、主専攻ができるかもしれない、と、そういった学生の中から、日本語教育に携わりたい、という人も今後出てくるかな、と思うんですが、そういうカイロ大学とか、日本語で、修士ないし学士など出しているところで、そういう学生を受け入れる態勢、例えば、奨学金だとか、基金が受け持って、受入はカイロがやってくれるとか、そういう態勢みたいなのはないんですかね。

村上 それは、ちょっと、今までは例はないんじゃないかな、と思うんですが、最初の頃、1970何年から、カイロ大学のそこで、石油ショックの後で、あの、親日家が少なすぎる、ということで、それで、カイロ大の方に日本語専攻を作ってもらった、っていうこともありますけど。その時代の話は、正直言って、わからないんですけど、ここ10年ほどに関して言うと、あまり、そういう例はちょっと聞いたことがないように思います。

蟻末 何かあれば、今の話題について…。特にありませんか。マダガスカルのお話とか、よろしいでしょうか。

アンビニンツア 私もちょっと前から東アフリカの日本語学校を作った方がいいんじゃないかな、と思っていて、ケニアがいちばんいいと思います。例えば、日本語の勉強のために、マダガスカル人も他の国も、ケニアに来て、学生のレベルを高めるために来て、色々できればいいと思います。ただ、それが実現できるかどうか、まだわからないですね。マダガスカルはフランス語圏ですけれども、英語もできると思います。ただ、スワヒリ語はわかりませんけど…

蟻末 ありがとうございます。じゃ、特にこの話題について他になければ、伊東先生の方からコメントをお願いできれば、と。

主専攻化に際してどう教員を確保するか

伊東　今回、初めてアフリカに来て、そして、今日の午後は東アフリカの日本語教育事情の方、各国の事情を本当に直にお聞きすることができ、すごく勉強になりました。その中で私が思ったことは、日本語学習者が増えていく中で、色々な課題が、私達が30年前アメリカだとか、色々な国で日本語学習ブームが起こったときと同じよ

うな状況が出てきてるな、と思いました。学習者増が問題になるのは、誰が教えるのか、という教員の確保の問題、そして、その体制作りを誰が担っていくのか、という所謂環境整備の問題、ということに尽きると思うんですが、そのことがやはり同じように出てきてるな、という印象を持ちました。

私はアメリカで六年しか教えていなかったので、アメリカのことしかわかりませんけれども、やはり学習者が増えてきたときに、その学習教育環境を主体的に誰が担っていくのか、というところ、例えば、大学だったら、じゃあ、日本語学科を作りましょう、と、高校だったら、日本語をプログラムを作りましょう、と動く場合と、やはり、それが体制上、かなわない場合がある、というところで、それで、どう対応するか、ということが問題だと思います。

まず、教員の問題で言うと、手っ取り早いのは日本から教員を採用する、というのがいちばん手っ取り早いという風に思いますし、アメリカなんかでも当初は日本人の教員を雇うという、日本人の文学とかの先生を雇ったり、ということで、文学だけれども、日本語を教えることになっちゃった、とか、駐在員の奥さんが日本人ということで日本語を教えてくれない？　ということで、経験もないのに日本語を教えることになっちゃった、というようなことが当時あったんですよね。そういうことから考えると、アフリカで日本語教員をどういう風に確保するか、というのは課題になるな、と思いました。

しかしながら、今回、この会議に出てみて、日本人じゃない日本語の教員のレベルがすごく高いな、と思ったので、私は、教師を確保する、と言ったときに、日本人教師なのか、ノン・ネイテイブの教師なのか、っていうところで、大きく今後の、あり方が考えられていくのかな、と思いました。

次に、誰が体制づくりを担っていくのかな、と言ったときに、私はアフリカの事情はよくわからないんですけれども、大学側が推進役になっていく、ということであれば、私は大学の中に専攻、副専攻で、どんどん環境整備をして行く、ということも一つあるのかな、と思いました。

後は、やはり日本の政府のJICAや国際交流基金の支援がもしかなうならば、そことうまく連携することも重要かな、と思いましたので、その推進活動を誰がやっていくのかな、というのも一つ大きな課題になるのかな、と思いました。

だから、今回のように、蟻末さんとか、JICAで来ている人達がどんどん推進していく、ということ、だから、日本の政府や国に語りかける、という意味での推進活動、ロビー活動をしていかなければいけないので、やはり、そこか、今回のような会議が母体になればいいかな、というふうに思いました。一端、ちょっとここで止めておきますが、まず、現地教員をどう確保していくか、そして教育機関としての環境整備をどうしていくか、が今後アフリカでの課題になっていくかな、と思います。

蟻末　どうもありがとうございました。そうですね、今お話になった、教員確保の問題、特に日本から呼ぶとか、ノン・ネイティブの教員を育てていくのか、これ、多分、かなり問題になっていくと思うんですけれども、特に、これが問題になっていくのは、さっきお話しした、日本語教育の機

関が一機関しかなくて、日本人の先生しかいない、じゃあ、この後、どうするか。そこですよね。また、主専攻の問題もお話がありましたけれども、主専攻を作っていくのも一つの手だ、と。まあ、これも勿論問題が出てくる、というか、先程のタンザニアのドドマ大学、これ、主専攻なんですよ。東アフリカ唯一の日本語主専攻のある大学。しかし、教員が一名、JICAの協力隊だけ。そして学生が主専攻、初年度が3名。二年目がゼロ。三年でどうするか。ドドマ大学って学士が三年なんですけれども。三年目、九月から始まるんですが、まだ次の協力隊の派遣が決まっていない、って元ドドマ大学の山岡さんがおっしゃっていました。JICAの方が長期の要請は出していたんですが、二年間の長期の要請を該当者なし、適任者がいなかった、ということで、長期はなし、で、一年間の短期で今募集をかけている状態。要するに、三年間で専攻を終わるから、あと一年間、で、次の年、誰も(入学者が)いなければ、そこで…。そういう状態なので、早急に主専攻にしたからと言って、それが続くわけではないし、ましてや、そういうことが一回あったら、続けたり、やり直したりすることは難しいかもしれない、そういう状況も恐らくあると思うんですね。

だから、主専攻があるっていうのは重要ですが、(ケニアの)ケニヤッタ大学でも早急な主専攻の設立は問題があるのではないか、ということで、我々も、ゆっくりとプログラムを作って、ちゃんとニーズを調査して、何人ぐらい来るか、ということを調査しながら、今、行っている、という状態です。だから、まずは副専攻を作って、それから数年後に主専攻、というプログラムで、今、ケニヤッタ大学では進めています。

伊東 私は、サラリーマンを実はやっていたんですね。それで、アメリカで六年教えることになったきっかけは、やはり、アラバマ大学と名古屋にある南山大学が姉妹校提携をしていて、それで、アラバマ大学が南山大学に誰か日本語教員がいないか、という話が持ちかけられて、それで、どういうわけか、私に声がかけられて行った、ということで、私は教員確保、と言ったときに、ドメスティック、つまり、ケニアならケニアの中で教員確保する、ということではなくて、もし大学であれば、やはり姉妹校から、日本から、定期的に教員を確保する、という手もあるだろうし、やはり、ロビー活動しないといけないと思うんです。そういう意味では、国際交流基金を通して、安定的に派遣という形での教員確保もあるかな、と思うので、ドメスティックで調達するのか、日本から、ということで考えるのか、ということで考えると、やっぱりヨーロッパとかアメリカの先行事例を見ながら、考えていくのもいいかな、と思いますけどもね。

蟻末 他に、何か、今の伊東先生のお話にコメントとか何かあれば是非…。大変示唆に富んだアドバイスかと思うんですけれども。何かございませんか。

中村 ケニヤッタ大学と言えば、今、秋田大学と交換協定があって、学生なんかの交流があるんだと思うんですけど、例えば、秋田大学の方に教員を送ってください、のようなことって可能なんでしょうかね。基金だけに頼っていると、一人だけなので、今後、主専攻になる、などになると更に日本人の専門家が二人、三人、いた方がいいの

かな、と。確かに、交流校であれば、例えば、ナイロビ大学であれば、日本の創価大学と交換留学、89年ぐらいからやってまして、確か90年から93年ぐらいまで、毎年一人ずつ、日本語の先生が来て教えていた、っていう時期があるので、確かに伊東先生がおっしゃるように交換協定がある大学があるのであれば、そういったパートナーシップも可能なのかな、というふうにちらっと今、思いました。まあ、秋田大学に日本語のプログラムがあるかどうか、というのは知らないんですけれども。

キルリ 一応、あることはあるんですけれども、ケニヤッタ大学は秋田大学だけではなくて、広島大学ともそのようなExchangeプログラムがあるんですけれども、プログラムの中身は、学生だけではなく、教師の交換もできる可能性がある、とあります。今までは、まだ実施されていないんですけれども。一番最近できたのは、秋田大学との今のところは学生との交流、交換なんですけれども、広島大学とはやっていないですね。まあ、でも、可能性の一つだとは思います。

古崎 教師の調達で、ドメスティックから調達するのは(エチオピアの)メケレという地方都市ではすごく難しいので、日本から来てもらえればすごくいいんだと思うんですけど、基金の専門家の方を送ってもらうためにもプログラムをもう少しエスタブリッシュしなくちゃいけないんじゃないか、という課題があったりとか、何か、解決方法があるかわからないんですけど、エチオピアの場合、ドメスティックの教員と、外国人教員はすごく明確に給料が違うんですね。ケニアから呼んできても、10倍ぐらいの給料になるんですね。

私と(大場)千景さんはメケレにいる人、ということで、エチオピア人給料で働いているんですね。外国から連れてくると規定的にそういう給料なので、大学としては絶対払えないので、予算をどこから出すのか、という話になってしまうので、ちょっとそこが、ヨーロッパのような経済レベルが同じところの事例より、もうちょっと難しくなるところかな、と思っています。基金さんに頼っても、三年間で終わってしまいますよね。大学からお金を出すためにはデマンドがないといけない、とか、ちょっとそっちの方に向かっちゃう気がして、どうすればいいでしょうね…、と思います。

教員と同時に学生をいかに確保していくのか

蟻末 私、ちょっと思ったんですけど、教員確保の問題は勿論あると思うんですけれども、主専攻ということになったら、むしろ、学生の確保、タンザニア、ドドマ大学も、もし二年目に20人、30人入っていたら、全然JICAの送り方も変わってきた、と思うんですよ。

やっぱり、こういうところでは、実利志向とか、仕事になるものがいい、と。主専攻になると、仕事にならないものは話にならない、というのが恐らくあると思うんですよね。そういう理由で、やっぱり、就職先がなかったら行かない、っていうことで、オプションであることと主専攻であることとの「溝」、これがすごく深いと思うんですよ。

副専攻だったら何とか行くと思うんですよね。USIU、うまく行っていますよね、そういう意味では　(**中村**　ええ)。ケニヤッタ

大学でも副専攻に関してはそんなに問題は出てこないと思います。ただ、それが主専攻になると、こういう問題が大きく出てきますし、教員確保の問題も勿論出てくる。特にタンザニアの場合、今回、教員確保ですね。

ケニヤッタ大学の場合は、教員確保の問題は、今三人いますし、むしろ大学側はデマンドがあれば、雇うことができる、というような話ももらっていますので、そこに関しては問題はないと思うんですけど、やっぱり、学生数確保ができるのか、できないのか、そこを先程言ったみたいに、切り離してしまうと、どうしようもない状態になってしまう。

それで、カイロの場合、なぜ成功したのか、そこがむしろ、私は気になるんですよね。

村上 カイロの場合は、やっぱり、まず、ピラミッドがある、というのが大きな違いだと思うんですよね（笑）。それで、観光客が本当にたくさん来ますし、観光ガイドというのは、すごくお金になる仕事で、ガイドになると本当に大きな屋敷が建ってしまう、というような、そういうところですから、まず、ニーズがあるので、その辺が、さっきのドドマ大学とは全然違う、と。

タンザニアも、例えば、サファリとか、ケニアもそうですけど、それで観光客が増えるようであれば、少なくとも、ウガンダとか、あの辺に比べれば、有利なところなんじゃないかな、という気もしますね。それとは別件で、主専攻なので就職先がない、という話で、例えば、ヨルダン大学とかは、英語と日本語のダブル・メジャーというところなんですよね。そこだと、日本語もメジャーですけど、英語もちゃんと勉強できるので、就職先というのはあまり心配しないで入ってくれる人も多い、という、そういうところもあります。ただ、そこもちょっと、色々事情があって、基金がちゃんと投入するかどうか、というのはまだ先のところなんですが、そういうところは、例えば、博士号を持っている人が四人いないと、学科が開設できない、とか、そういうところなので、そこまで投入するっていうのは流石に余程勇気がないと、かつ、専門家で博士号持っている人は中々いないので、実質的に先に進む状況ではないですけれども、もしアフリカで英語と日本語のダブル・メジャーみたいなものを作ってくれれば、多少就職の心配をしなくてもいいかな、と。

蟻末 どうもありがとうございます。

維田 カイロって日本人や外国人がものすごくたくさん行くから、観光があると思うんですが、東アフリカの観光というのは、本当に30年前からそんなに数は増えてないんですね、日本人は。ヨーロッパ人はすごく多いんですが。だから、少ないマージンと、日本人観光客を取り合っているみたいなところがあって、ただ、それだけ、ちゃんとしたガイドさんが必要、というのはあるんですけれども、カイロほど、勉強したから、日本語で仕事ができる、というのは、あまりないんですね。それで、昔からやっているガイドさんというのは、各会社におりますが、よっぽど日本人観光客の数が増えればガイドももっと増やしたい、というのはあるけれども、観光シーズンも夏とか冬とか限られた時期ですから、そんなに従業員も置けないので、小さい会社がすごく多いんですね。だから、みんな仕事があるときに、お金が入るんだけれども、普

段は給料がほとんどなしで働いている人もすごく多くて、中々日本語を勉強して、それを仕事に向けていく、というのがすごく難しいということと、あと、日本語ができても、例えば日本の企業では、日本語ができるケニア人っていうのはあまり雇わないんです。と言うのは、やはり各会社、日本人社会は狭いので、ケニア人に日本語で話しているのを聞いてほしくない、情報を漏らされたら困るので、各企業仲よくしていても、やっぱり会社でやっていることが他に漏れるようなことをしたくないので、それだったら、英語ができる日本人をおいた方がいい、となってしまって、日本語をしゃべる人の需要がないんですね。だから、大学で勉強される方って、就職を考えていらっしゃるんで、その辺が、日本語を勉強しても就職に繋がる道が少ないので、教員も大変ですけど、学生もモチベーションがもたないのかな、と思うんです。

蟻末 何か、他に観光のことに関してご意見がありますか。一般的に伊東先生の話に関することでもよろしいですが。

日本語能力試験の意味

モニカ 日本語に関してなんですが、他のケニアの環境で言えば、ドイツ語ができる、と言えば、ゲーテ・インスティチュートとかあるし、フランス語ができる、というケニア人がいれば、アリアンス・フランセーズの証明書もあるから、できる、という、証拠があるんですが、日本語ができる、と私が職場に言っても、証明書がないからわからない、というのがあるのですが、その場合、どうしたらいいですか。

蟻末 JLPT…確かに、それだけ、こちらで普及している訳じゃありませんからね…。

伊東 私、日本語能力試験の運営委員にいたんですけれどもね、日本留学試験ができて、日本語能力試験の受験者数が減るかなと思っていたんですけれども、年々増える一方なんですね。どういう人が受けているか、と言うと、日本留学を終えて国に帰る人が、やっぱり証明書が欲しいから、ということで、N1、三年前の一級をとる、とか言って、結構よくできる人が国に帰る前に証明書が欲しくて受ける人が多いんですね。やっぱり、そういうことを考えると、知名度が低い、ということがあるかもしれませんけれども、取り敢えずは、今、唯一の証明できるものなので、私はやっぱり日本語能力試験のN1をとっておくことが色々な意味で、これが証明書だよ、これが日本の国が保証しているものだよ、というPRも必要かもしれませんよね。それしか、証明書って言ってもないですよね。現実は、やっぱり、みんな受けていますからね。それで、自分の日本語力を証明していますので、あれを受けることが唯一証明できる手段かな、と思いますけれどもね。

はたして主専攻は必要なのか

蟻末 ちょっと話が戻りますけれども、主専攻、副専攻の話で、私がちょっとわからないのは、なぜ主専攻を作ることをそんなに急がなくてはいけないのか、ということなんですね。タンザニアのドドマ大学の場合は、上からの主導、という、理由らしいんですよね、あそこ、ダル・エス・サラーム大学があって、ドドマ大学がNo.2としてあって、私がちょっと聞いた話で、本当かどうかはわからないんですけど、上が語学を中心にしようと決めて、中国語も作ってアラビア語も作って日本語も作ろう、と。

最初から上の主導でやってしまった、というのがあって、それで、JICAの協力隊を入れて始めた、というところがあるらしいんですけれども、そういう場合は、理解できる、というか、上からのお達しなので、わかるんですけれども、それ以外のとき、なぜ主専攻を作らなくてはいけないのか、っていうのがわからない部分もあって。

それはどうしてか、と言うと、私はずっとフランスで11年間、教えていたんですけれども、私、ボルドーという場所にいて、勿論、主専攻があるんですが、主専攻は、そこそこできます。でも、私、途中からオプションの授業をしていたんですね、選択科目の。他の学校や他学科・他学部から受けられる授業を持っていたんですが、そこの学生の方が授業数は少ないんですが、結構できるようになるんですよね。自分の専攻があるので、その専攻を活かして、日本に留学する、そして、日本語も上手になる、という感じで、私の学生も最近、日本のゲーム会社に就職しましたし、他にもそういう人が何人も活躍しているんですね。それが、主専攻から行っている学生じゃない学生が割合的には多いんですよ。主専攻は逆に、仕事がない、やっぱり日本語だけじゃ仕事にならない、オプションの学生は、コミュニケーションだとか英語だとか法学だとか、そういう専攻があって、その術を知っている。だから、日本語というのはあくまでも武器の一つであって、オプション的にとる、というのは、こういう東アフリカの事情を考えると、いいんじゃないかな、というのが私の見解ですね。最近は就職だけじゃなく、アニメ・マンガ・ドラマなどに興味がある、そういう人にも、オプションの選択肢は、門戸が開けるし、オプションを充実させる、というのも一つの選択肢なんじゃないかな、というのが、実は私の、国際交流基金とは関係がない、個人的な意見なのですが、どうでしょうか。

伊東 主専攻にする、しない、っていうのは大学が決めたことですよね。私、コメントを求められても困っちゃうんだけれども（笑）。でも、逆に言うと、やはり、主専攻を開講して、うちの大学では日本語教育に力を入れていくんだ、ということであれば、やはり私は、そこで教える教員の確保を他力本願ではなくて、試しに三年ぐらいは日本から誰かを雇うとか、そういうことは予算的な措置はしていただいた方がいいかな、という気がするんですね。で、やはり、アメリカなんかでも、中学、高校、そして大学で、人が増えてきて、専攻を作ったときは、まずは取り敢えずは、非常勤講師レベルで、予算措置をして、人を確保する、ということをしているので、開講はしました、でも、教える人はいない、というのは、ちょっとわかりにくい、というのがあるんですよね。

私、なぜ、だから…JICAに依存する、というのが…そこでちゃんとした契約をする、というのが手続き上、必要かな、と思いますね。

古崎 実は、さっきのプレゼンで言わなかったんですけど、エチオピアも主専攻化を求められているんです、大学から。早く主専攻のプロポーザルを持って来い、と言われて。私の方から、それは無理です、ノーです、と言ったんですね。で、代わりに提案しているのが、先程の、副専攻、という形はエチオピアにはないので、違う形にしているんですけれども、法学とか工学とか、

一部の学生に対して、選択として、でも、レギュラーな時間に日本語をとらせて、インターンシップは難しいんですけど、日本の大学と提携して、研究する、とかを代わりに提案しているんですね。工数が少なくて検討が進んでいないので、言わなかったんですけど。

それで、大学の側で主専攻を立ち上げたい、と言ったときに、国際交流基金とか、誰にお願いしたらいいかわからないんですけど、伊東先生がおっしゃったようなことがちゃんとできるのか、というようなことを、そこにいる日本人の人とか、教員とかが、ちゃんと精査しないといけない、他の事例とかも含めてですね。そうしないと、タンザニアで立ち上げたけど、終わっちゃうかもしれない、とか、そういうふうになっちゃうのかな、と思います。逆に、デマンドチェックしなくちゃいけない。例えば教員確保とか、いくつかありますよね、ちょっとそういうのを見ていくとか、そういうことも必要なんじゃないかな、と思います。

ネットワークと専門家の役割

伊東 そういうことを考えたら、やはり、基金の専門家の人達の経験を活かして、日本語教育の教え方とか教授法も必要かもしれないけど、日本事情がわかっている専門家の人達がカウンセリングというような形で日本語教育を始めるとか、日本語教育学、あるいはプログラムを立ち上げたい、とかいうところに、どんどんアドバイスをしていく、ということも必要かな、と思うんですけれどもね。だから、専門家の役割は、何も、日本語教育の現場のみではなく、現場の自立化に向けて、どのような道筋を作っていったらいいか、というアドバイスが求められているのかな、という気がしますね。

蟻末 そうですね。私のような立場の人間がいることを広く知ってもらった上で、JICAとか国際交流基金とかの立場を越えて、個人のレベルからでもネットワークが作れればいいですね。

例えば、協力隊の方々は現場の方で頑張っていると思うんですよね、でも、日本教師間のネットワークがないようなんです。そういうところも含めて、まずは地域レベルからのネットワーク作りは重要かな、と思います。

伊東 だから、私は蟻末さんのような方 ― カリフォルニア大学の當作先生って有名な先生がいらっしゃるんだけれども、今、アーティキュレーションでいっしょにやっていますけれども、當作先生がおっしゃるのは、常に、Think globally, Act locally、って言って、兎に角、全地球的な形で日本語教師は今後考えなくてはいけない、でも、実際動くのは地域、ローカルな部分で、ということをおっしゃっているんですが ― 日本語教師、私も含めて、常に自分の教育現場だけではなく、世の中の動きだとか、あるいは、ネットワーク作りをどうしていきたいか、とか、アドボカシー、要するに推進事業に、日本語教師としてどう関わっていけるか、という、その視点を持って行かないと、非常に難しいな、という気がしますよね。

主専攻がなくても…

村上 実は、この間、今年の五月ぐらいにモロッコに出張に行きまして、そこで色々なことをJICAのシニアボランティアの方が、

あそこは四名、日本語だけで各都市に入っていてですね、ちょっと前に蟻末さんが言っていた、主専攻の方がいいのか、副専攻とか一般講座の方がいいのか、という話を、かなり真剣に、どちらかと言うと激論と言っていいぐらいでされていたのを思い出したんですが、その時の話では、一般講座とか副専攻とかでは、先生になってくれる人が出て来ない、と、主専攻になるべきだと考えている人はそのことを主張していましたね。

でも、マダガスカルの話とかを聞いてみると、日本語の先生方は皆さん、日本語専攻、という訳ではないんですよね(**アンビニンツア**　基金の修士…)。つまり、マダガスカルに日本語専攻の大学がなくても、基金の修士をとるとか、そういう形で現地の先生が生まれて、中心になっていく、という形もあるんじゃないかな、と。

今、日本語教師が13人いるんですよね、マダガスカル。そんなにたくさんいらっしゃるんなら、もしかしたら、主専攻が唯一の現地の日本語教員を養成する方法ではないんじゃないか、というように今、思っていたところです。

中村 二点、蟻末さんが主専攻か副専攻かと言っていたことに、私はどちらがいいか、ということがまずひとつ。

現実面で、ワイルアさんが昨日のプレゼンで、ケニアに大学が33と言いましたっけ、それぐらいまで増えてきたと。　すごく、ここ10年ぐらいで、私立大学の設立の規制がすごく緩和され、これから高等教育を増やそう、という政府の方針で、一気に数が増えまして、今、本当に大学教育は戦国時代になってきてます。どこの大学も、今新しく出てきている大学は学費も元々あったUSIUだとかストラスモアの半額ぐらいで行ける、っていうところも大分出てきているので、どこの大学も、国立含めても、学生のぶんどり合いみたいな、状況になっていまして、生き残りをかけてまして、そうするとやっぱり、特に私立大学だと、国立と違って国からの財政援助もなく、学生の学費だけが収入源なので、生き残りがかかっていて、やっぱり、出せるディグリーもMarket drivenと言うか、マーケットで必要とされるもの、就職につながるものしか出せない。学生達も就職につながらない日本語のディグリーをとるためにそんなに高い私立大学の学費を払う学生がどれだけ集まるかどうか、かなり疑問です。

うちの状況を考えると、はっきり言って、副専攻でさえ、10人集まると、大成功というぐらいで、やっぱりあまり集まらないし、というのは、日本語を副専攻でとると、ほとんどの学生が自分らの学位に必要とされる単位以上をとらないといけないので、その分お金も時間もかかるので、みんなやっぱり二の足を踏んでしまうというというのが現状で、大学としても、そういう状況であるのに、日本語で主専攻をやろうと言っても、今の現状から言うと、間違いなく賛同は得られないと思います。

というか、やっぱり、これだけジョブマーケットにこれだけ就職があります、と、そういう状況がまずあって、学生もたくさん集まります、お金も集まります、という状況がないと、特にケニアみたいに大学の戦国時代を迎えているところでは、現実的には、やっぱり主専攻はあり得ない、というか。まあ、当面は中々そういう意味で主専攻は難しいのかな、と。

あと、もう一点、伊東先生がおっしゃら

れたネットワーク、今回、本当に初めて、蟻末先生が足で稼いだ、と言うか、ほうぼう各国回って、こうやって、初めて、エチオピアの先生、マダガスカルの先生、ウガンダの先生とお会いすることができて、色々話をうかがえたんですが、例えば、ケニアでも就職難、というか、仕事がないので、将来的に考えると、副専攻をやった学生の中で別のマスター、修士があるという人材がでてきて、日本語を続けたい、と。そして例えば、エチオピアの方に、一応、枠があります、と。一応、教員募集してます、と。そういった場合、ある程度、我々がこういうネットワークを守り続けられるんであれば、そういうのを利用して、主専攻ではないので、まだスキル的には大変かもしれないんですが、そうしたケニア人の卒業生たちが教えるというのもありかなと。力不足は基金などのパッケージを利用して、トレーニングに行かせていただくとか、ネットワークをうまく活かして、その辺の穴埋めも考えられるのかな、と、今、ちらっと思いました。

日本に行きたい学生は常にいる

維田 大学でなぜ日本語を開講するのか、という日本側の目的、というのが、いちばん大事だと思うんですが、学生が集まらないとか、先生がいないとかいう前に、何が目的で日本語のクラスを作るのか、というのがいちばん大事じゃないかな、と思うんですね。

私が一人知っている学生さんで、ジョモ・ケニヤッタ農工大学にいた人で、お父さんが、前のアメリカ大使館爆破事件でなくなって、お母さん一人で育てた人がいたんですけれども、彼が日本に行きたくて、日本語を勉強したくて、それで、リディアさんに頼んで、個人レッスンをしてもらってたんですよ。それで、私も時々手伝っていたんですけれども、お金はどうするのかな、と思ってたんですよ。お父さんもなくなってしまっているし。でも、お金は大丈夫だって彼は言うんです。お金は自分で行けるって。ただ日本に行きたいんだけど、それで日本語を勉強したいんだ、と。その頃、日本で、日本語ができなくても、英語で大学の授業が受けられるようなプログラムができていたので、そのパンフレットをもらってきて彼にあげたんですよね。で、日本に行きたい、という人は潜在的に彼のようにいると思うんですよ。お金は何とかなるんだけれども、どうして行ったらいいかわからない。それで、ジョモ・ケニヤッタ農工大学の交換留学とかあるんじゃない、と言ったんですが、それは、もう、終わった、か、ないか、なんかで、できなくて、応募の資格が彼はなかったらしいんですね。

そういう学生さんも結構いるみたいなんで、大学に日本語がないみたいなんですが、日本に行ってみたい、とか、そういう人達に日本に行くきっかけ、大学で専攻するにあたっても、日本語が終わった後に留学するきっかけが得られる、というのであれば、学生さんもモチベーションが上がって、受けようという人も出てくると思うんですよ。だから、日本語の専攻を作るにあたって、そういう道がある、というのを示すのであれば、違ってくるんじゃないですか。

蟻末 日本に行く、というのを具体的に…

維田 日本に留学…短期でもいいし、長期でもいいし…

蟻末 一応、プログラム的には国際交流基金の方で短期ですけれども、二週間の研修とかはあります。ケニアで一名ですけれども…。あまり周知されていないところもあるので…

維田 宣伝をされていない、と…タンザニアで集まらなかった、というのは生徒さんたちが、留学、というのがあったのを、ちょっと知らなかったのかな、と…

蟻末 そうですね。そのモチベーションが上がる、というのは、タンザニアの講師の山岡さんの方もおっしゃっていまして、そういうものが基金などから必要だ、と。基金の方も色々、条件があって、私も本部の方に、何とかしてくれ、とか、どういう条件なんだ、というのは聞いて、何とかお願いできませんか、というのは一応、話を通していますけれども、やっぱり条件があって、できることとできないことがある、と。マダガスカルは、二週間の語学研修とかありますよね、一名だけ。それで、教師研修もありますし、ケニアの場合も教師研修二つ、長期、短期と、日本語学習者研修、ケニヤッタ大学から一人、六週間と、短期の二週間、それはどういう方でも行けるんですが、そういうものがあります。

例えば、日本語弁論大会だとか、JLPTだとか、そういうものに参加していただければ、そちらから情報が行きますし、大使館の方でも情報を全て持っていますので、情報を問い合わせていただければ、と思います。

維田　学生さんに情報があまり行っていない、というのもありますよね。

蟻末 大使館の方で持っているので、是非大使館に、と思うのですが。恐らく日本とのコンタクトはまず大使館だと思うんですね、ケニアの場合は。ほとんど大使館の方で情報を持っていますので、例えば日本国大使館広報文化センター職員の二木さんを窓口に、とか。なるべく大使館の方とは接点を持っていただければ、と。

維田 学校側がそういう情報を提示する、ということですね。日本語を学ぶ人のために、ここに行くとこういう情報がありますよ、と。

蟻末 そうですね、はい。例えば、教師会の教師の方はみんな弁論大会だとか、JLPTの情報とかはみんな与えていますので、我々の授業を受けている人は基本的に情報を持っている、と考えていただければ、と思います。

USIUの副専攻設立の背景

伊東 質問がありますけれども、さっき、中村先生がケニアも大学競争時代に入った、とおっしゃっていましたよね。生き残りをかける、ということで、日本語プログラムを作る、ということが、新たな企画で大学の売りになる、というような雰囲気、というか、環境がある、というように理解していいですか。エチオピアも含めて、主専攻とか、そういう背景があるかどうかだけお聞かせいただければ…

中村 まあ、ぶっちゃけ、うちの大学の副専攻は各外国語、日本語だけじゃないんですけれども、中国語、アラビア語、スペイン語、フランス語で副専攻で履修できるんですが、それが始まったいきさつというのは、もう亡くなってしまったんですが、スペイン語の先生で、アメリカ人だったんで

すが、すごく語学、スペイン語教育に熱心な方がいまして、その先生の努力で始まりました。

うちの大学は元々アメリカにあったサン・ディエゴの大学の分校のアフリカ校だったんですけれども、カリキュラムも元々、アメリカにあったカリキュラムをそのままこちらにまねて始めたんですが、そのアメリカのカリキュラムの外国語の中に日本語も入っていたから、たまたま、うちの大学でも日本語が教えられていたんですけれども、そのアメリカのカリキュラムの中で、外国語で副専攻がとれるようになっていました。

理論的にはカリキュラムにそういうのがあるから、是非始めたい、と、そのスペイン語の先生が言い出して、スペイン語の副専攻が始まったのが7、8年前の話で、更にその先生が、外国語学科が一時できたこともありまして、初めの学科長になりまして、うちの大学では各外国語で副専攻をやるんだ、と言い出して、強力に推進を始めまして、私もそれに感化されて、日本語でも是非始めます、という感じで始まりました。

でもやっぱり人数的には採算が合わない、というか、うちの大学は何でも採算が合うか合わないか、という非常にシビアなところがありまして、普通の授業で言えば、15人集まれば、ひとまず、採算ライン、それ以下だと非常勤の先生の場合は、給料が四割ぐらい切られてしまう、と言うか、学生が集まった分しか払いませんよ、というぐらいシビアな大学なんです。

しかし常勤だと学生数が少なくても給料が減らせないので、副専攻みたいに15人集まらないクラスは、大学的にはあまり乗り気じゃないんです。一時、始めて二年目のときは、いきなり、学部長が、外国語の副専攻はやっぱりやめましょう、と言ったときがあって、しょうがないので、外国語の先生みんなで集まって、ロビー運動をしまして、何とか生き残った、といういきさつもありまして、中々、それほど大学としては売りにしよう、というような雰囲気でもないんですけれども、一応、うちの大学、United States International Universityといいまして、学生の一割五分から一割二分は留学生なんですよ、留学生と言っても短期でいる訳ではなくて、正規の学生としてアフリカ中から、あと、中国、ヨーロッパ、アメリカからも留学生が来ていまして、異文化理解、というのも大きな大学の理念の一つになっていますので、そこを立証する意味で、こういうこともやっていますよ、ひとまず、存在理由は十分あるんですが、現実的に財政的な面からはやっぱり反対勢力もある、という中々微妙なところですね。

伊東 わかりました。すごくわかりました…

日本語教育の意義を問い直すこと

蟻末 他に…。河住さんに少しふったりしちゃいたいかな…と思いますが…。特に先程の延長で、何か話をしたいことがあれば…

河住 実は、ウガンダの大学でも私の前任者のときに専攻科目化の話が出たそうなんです。ただ、大学がどれだけ専攻化に本気かなんです。大学って主専攻にしようとか簡単に言うんですけれども、それは日本の援助が永久に続くとか、お金がもらえるとか、そういうところで簡単にやりましょうと言うんです。結局、日本語専攻の話は立

ち消えになったようですが、私の赴任後、大学との話し合いの中で、また日本語教育に対する大学の対応を見る限り、日本語専攻化は無理だと思うに至りました。日本側が懸命に四苦八苦して何とかしようとするよりも、大学側に主専攻にしたいという強い思いがあり、環境的に可能性が見えるかどうかだと思うんです。

例えば、エジプトなんかだと、エジプト側の方向から主専攻になっていくという状況があったんじゃないんでしょうかね。

ウガンダで言えば、現在の環境、状況から見ると主専攻にするには時期尚早。それをやるには長期計画でやらないと無理です。なぜかと言うと、主専攻で始めるには、日本語科を責任を持って維持していく大学と運営できるウガンダ人スタッフがいないと駄目ですよね。大学って意外と簡単にコースを止めるんですよね。そういうことを平気でやりますから。

これは、一つは大学がどこまで本気なのか、そして、きちんとした学部の責任者をおいてやるのか、それがあるかどうかも重要ですね。更に日本側が主専攻設置に関わろうとするのであれば、少なくとも10年計画ぐらいの構想を持って大学側としっかり話し合って始めるべきだと思います。JICAの現在の日本語教師派遣状況では継続的に日本語教師を派遣できないのが現実ですから、主専攻、副専攻化になったはいいが、後任教師は派遣出来ませんでは大学も大変困るし、一番の被害者は学生です。

パプア(ニューギニア)では日本語教育を始めるにあたり大学側が単位制にしたんです。しかし、JICAは日本語教師を継続的に派遣できない、又は何か月、何年か期間があいて突然再派遣したりする。学生は一期日本語を取り、次期は教師の派遣がないので日本語コースは消滅。単位制なのに、一期だけ取って、次期は消滅では学生は困ってしまう。現在の教師派遣状況の現実としてそういうことが起きてしまうんですよね。

これは、大学が本気で本科にしたいという決意があるかどうか、また主専攻及び副専攻にできるという環境、条件があるかどうかの見極めと同時にJICAの対応も重要な鍵になります。日本側もしっかりした対応をする確約が出来ないのならば、派遣された教師も主専攻、副専攻化に安易に動くべきではないと思います。

日本に行きたい学生がいますからと言いますが、はっきり言って、それは専攻化の条件にはなりえませんね。

そういう学生には日本のスカラシップがありますよと宣伝しています。大学内にスカラシップ募集のチラシを貼ったり、説明会を開いたりしています。多くの学生が興味を示しますが、だからって主専攻とか副専攻にするというものではないと思います。むしろ、例えば、タンザニアのドドマ大学のようになる可能性がある場合、大学側にも日本側にも主専攻にする条件や環境が整っていたのか、派遣教師自身に主専攻運営の経験や力量が充分だったのか。風潮として主専攻にすることが成果と考える傾向があるような気がします。

もっと極端に言えば、中国的に、国の戦略的な言語教育、そういうところから発生している日本語教育をやるというのならわかりますが、何でもかんでも、主専攻、副専攻で頑張りましょうって、これはあまり意味ない訳です。私は、アフリカはウガンダしか知りませんけど、パプアや他の国で

もそうですけれども、必ず出るんですよね、単位科目にしようとか、専攻科目にしようとか。でも、学校はそこまで本気じゃないんですよね。少なくともJICAはそんなバックアップは殆ど何もできません。

だから、そんなことを考えるよりは、日本語教育は、例えば文化教育の側面があってもいいですよね。JICAが派遣する殆どの発展途上国の大学での授業時間は一期（15週）60時間前後です。二年間勉強したとして200時間強で日本でいう初級も終わりません。そうだとしたら、日本語教育のきっかけは何かということをしっかりと把握して、実務目的だけではなく、若い人が異文化に触れ、驚き、戸惑い、時には嫌悪感や違和感を感じながらも異なる文化の物事を理解し、受け入れようとする教養的な部分を一つの目的として日本語教育を展開していく。もし専攻科にできる可能性があるところは、そこに力を入れ、日本もしっかりバックアップしていく。そうしないと、じゃあ、主専攻か副専攻にしましょうって安易に言われても、ウガンダに関しては、そういう可能性は見えないし、そういう話し合いは無駄な話っていう感じがするんですよね。

ですから、日本語教育をどう位置づけするかということを明確にすることですよね。主、副専攻にできる大学ではそれでいいんですけど、できないところは、やっぱり、日本語を学びつつ異文化にも触れ、日本に興味を持ち、異文化に対する肯定的な考え方が育まれれば、日本語教育の意義があると思うんですね。

要するに日本で私達が第二外国語をとりますよね。現実的には実務的な言語科目じゃないですよね。第二言語を教養的な部分も含めて学び、異文化を知る。そこには色々な眼差しがあり、驚きがあり、理解し、受け入れていく。そういう側面の重要性が言語教育にはあると思うんです。

ですから、言語教育の目的をしっかりと見据え、主専攻にできるんだったら、大学もしっかりやる。また教師も含めて日本側も覚悟を決めてやるということが必要です。意外とウガンダなんかでも簡単に言うんです、主専攻にしたいと。主専攻にしたいというのはどういうことなんですかと。その辺をきちんとして、大学がどこまで本気なのか、それに対して日本はどこまでちゃんと対応できるのか。その辺を曖昧にして始めると、結局、コースは始まったけど学生が集まらなくて終わり。それこそ、数えるほどしか学生が集まらないのに専攻になっても意味がないわけですよね。ただ主専攻だとか副専攻だとかと言う前に、どういう目的で日本語教育をやるかを明確にすることが必要だと思います。

ウガンダで言えば、スカラシップで日本に行く人がいますが、その人達は日本語教師になろうとは思いません。と言うのは、日本語教師の仕事などないし、あったとしても給料が安いし、ちゃんとした定期的な仕事がないから会社に勤めますよ。そういった意味で、現地人の日本語教師を育てるというのは、現時点では不可能に近いと思います。現地人教師が望めないとすれば、日本人教師による日本語教育はどこに視点をおくかということだと思うんですよね。

だから、専攻にできる可能性があるんだったらやってもいいけれども、可能性がないのに騒ぐのは無意味だと思うし、だったら日本人による日本語教育の目的を明確にすれば、やっても200時間程度しかできな

いコースでも日本語教育の意味があるんではないでしょうか。

学生ゼロで主専攻・継続して支援する必要性

蟻末 それに関して、一言だけ…というか、主専攻の問題に関して。私よりも村上さんの方がお詳しいと思うんですが、世界には結構、学習者が少ないのに日本語主専攻がある大学ってありますよね。ああいうところって見ていると、上から強引に学生を集めたりとかしていませんか。成績順に学科に入れる、とか。そういうところで主専攻がされている。そういうところでは学習者が少ないのに主専攻があるから、だからアフリカでもやりましょう、とか、これだけアフリカに学習者がいるのに、何で主専攻がないんだろう、とか、そういう理屈にはならない。そういう意味では、ケニアもマダガスカルも主専攻はどうか、という部分は、まだ考えなくてはいけない問題があるのではないか、と個人的には思うんですが、村上さん、そのことに関して、何か…

村上　僕はサウジアラビアに97年に派遣されたんですけれども、そのときの最新の国際交流基金の機関調査で見たのが、確か96年か95年版が最新のもので、それを見ると、サウジアラビアの日本語教育の機関数が一つ、つまり、教えている学校が一つで、先生の数が二人、で、学生の数がゼロ（笑）。自分はこれからこういうところに行くんだ、と、非常にショックだったのを覚えていますが。

だけど、そこも主専攻なんですよ。僕が行った頃には、もう学生さん、いましたけれども、主専攻でやってましたが、そこも、さっき蟻末さんがおっしゃっていたみたいに、実は日本語を勉強したい、という学生はほとんどいなくて、学生が自由に大学で専門の科目を選べないんですよね。それで、本当は第一希望は農学部だったんだけれども、成績が悪くて農学部に入れなくて、一番下の方に外国語学部とか入れていて、日本語とも書いてないですよ、単に外国語学部ですから、で、外国語学部の中でも、英語とかは英語を勉強したい、という人が入るんですけれども、フランス語とかスペイン語とか、そういう人達が上から入っていって、更に下の人が日本語に来る、と（笑）。そういう感じで来ていました。ただ、中には、本当に日本語を勉強したい、という学生が一人か二人かいて。

今は違います。今はサウジアラビアはインターネットもあるので、日本語、日本文化のファンというのはすごくたくさんいるんですよね。イベントとかやると人もすごくたくさん来るんですけれども、僕がいた頃は、その前だったので、本当に日本のことは誰も何も知らなくて、たまたまアメリカに一年住んでいました、とか、そういう親の仕事でアメリカとか外国に行っていた人が日本のアニメとかを見て、日本に興味を持ったとか、そういう人が入ってきていましたね。

なので、確かに、そのような国家では、そういう無理矢理専攻に学生を入れて、日本語学部を作る、というのは可能だと思いますけれども、まあ、見たところ、ケニアではそれほど強権的じゃなく、選挙とかちゃんとやっているわけですから、そういうアプローチというのが通用する国というのはあまりこの時代ではないですよね。エジプトも今ではそういうやり方は無理ですね。まあ、エジプトは初めからかなり自由

に、日本語をやっている人はいたんですけれども。

さっき、その、日本語をやるにも覚悟が必要だ、という話が、ウガンダの例でちょっと出ましたので、それで、カイロ大学の例を紹介しますと、確か、基金からの派遣が始まったのは75年か、70年代のちょっと半ばを過ぎたぐらいだったと思うんですね、それで、基金からの専門家の派遣が修了したのは、2010年だったと思うんですよ。ですから、少なくとも30何年間、その間ずっと基金が専門家を送っていたわけで、やっぱり、それだけ継続して支援する、という覚悟が日本側にもないと、本当に、作っておしまい、と、現地の学生さんがかわいそうだ、ということになってしまうんじゃないかと思いますね。

インターネットの可能性

伊東 ちょっと話がずれるかもしれないんですけれど、日本語を勉強したい人がいるけれども、プログラムがないとか、学習の機会がないというとき、やはり、インターネットとか、ディスタンス・ラーニングとかが今後必要になってくるかな、と思っています。

実は私がアメリカに行ったときの六年間の後半の三年間は大学で教えながら、衛生放送で日本語を教えていたんですね。それは、アメリカが日本語学習ブームで、しかしながら、アメリカも広いので、外国語教員が雇えない、そして、サイエンスの部分で、先生が全ての高校にいないので、何とかしなきゃいけない、っていうことで、アメリカの教育省はスタープログラム、ということを立ち上げました。それが、衛星放送によって、教員がいなくても、あるコアの所謂センター校から、衛星放送を受信することができるようにすれば、教員がいなくても受講できる、というようなことから始まって、私はたまたま教えることになってしまったんですけど、だから、今後、アフリカも含めて、日本語学習者、そして、テクノロジーが、20年前以上にずっと進んでいるということを考えれば、やはり、e-learning、ディスタンス・ラーニングというのも、一つのやり方として考えてもいいかな、というふうに思いますね。

そういうところで、可能性として、今、ツールがすごく発達しているので、そのプログラム化をどうしていくのか、というところで、ここにいるお二人(村上・蟻末)の力を借りて、体制を整備していくことによって、教員を派遣しなくても、ディスタンス・ラーニングで日本語学習ができるとか、実際、ディスタンス・ラーニングで単位が取得できるようになっていますのでね、その辺のシステム設計をしていってもいいかな、とも思いますね。

村上 今の話について、昨日、ちょっと、伊東先生とお話していたんですけれども、カタールにこの間、出張にいったんですね、今度、ワールドカップのサッカーをやるので、有名になった、と言うか（笑）、カタールに行ったら、韓国の国際交流基金みたいなところがあるんですけど、そこが先生を派遣しないで、学校などの教室を借り切って、まさにその、インターネットで結んで、ちゃんと単位になる韓国語の授業というのをやっていました。そのためには、勿論、インターネットのインフラがある程度必要なんですけど、それはもしかしたら、僕達が思っているよりも早く普及する可能性があります。

と言うのもですね、アラブの方では、モロッコというのは、さっきのカタールとは別にモロッコの話なんですけれども、モロッコは非常に所謂GTPを一人当たりで割るとすごく貧しい国なんですけど、実は、産油国ではない中東の国の中ではモロッコがいちばんインターネットが普及していますね。エジプトなんかよりも、一人当たりでは貧しいのに、ネットの普及率が高くて、そういうところでは、インターネットの価値とかがわかっていて、普及政策を進めている訳ですね。

そういうことを考えると、もしかしたら、アフリカの方でも、ネットの普及という価値に上の方が気付いてくれて、インフラが進めば、まさにサウジアラビアが本当にそうだったんですけど、インターネットが普及する前は、日本のことを全く知らない人達ばかりだったのが、あっと言う間に日本のファンが増えて、実は、学校が少ないので、基金の調査に引っ掛かってくれる学習者数はまだサウジアラビアもすごく少ないんですけれど、例えば、Lang-8という、日本語に限らず、作文を互いに添削し合う、そういうサイトがあるんですけれども、そこなんかで見てみると、トルコと同じぐらい、日本語学習者がいるのではないか、と予想されるぐらいです。つまり、マダガスカルとか、そのぐらいの学習者がサウジアラビアにいるのではないか、と思ってもいいぐらいですけれども、そういうことを考えると、インフラが普及すれば、基金とかが遠隔教育に協力することはそれほどお金がかからないので、やっぱり、先生を派遣するのがお金がかかってしまうので、お金のかからない方法でどんどんやりましょう、と言ったら、日本の方が支援しやすくなるんじゃないかな、と思いますね。

蟻末　我田引水というか、(村上・蟻末の専門の)e-learningでまとめてしまうのも、何か、という感じもしますので（笑）、何かありませんか、最後に。東アフリカの日本語教育への提言はこれだ!　みたいな…じゃ、伊東先生、最後に一言。

伊東 今回、非常に、色々な意味で、勉強させていただきました。そして、やっぱり、日本語教育を支えているのは現場の先生だというふうに思いましたし、海外の日本語教育研究会だと、その土地の言語でやることが多いんですけれども、やはり、日本語教育であれば、日本語でやるのがいいかな、と思いました。

アメリカの学会って、最近はどうかわからないんですけれども、英語で学会発表するんですね。私は苦痛で苦痛で嫌だったんですね（笑）、日本語教育の学会なら日本語でやれ、なんて思っていたんですが、ここへ来て、本当にレベルが高くて、皆さん、日本語でおやりになって、これからやはり、日本語教育に携わる人達の集まりだな、と思いましたので、すごく多くの学びをいただいたな、と思いました。

やはり、私も海外で教えてきた経験があるので、皆さんのご苦労だとか、大変さだとか、昔のことを思いながら、お聞きしましたが、本当に、是非頑張っていただきたい、ということと、やっぱり、日本語教育を何のためにやるのか、というと、最終的には、グローバル人材の育成も含めて、世界平和だとか、今日の発表にもありましたけど、そちら側に繋がっていくので、特に日本にいる日本語教師はあまりそういうこ

とを考えないんですね。

海外にいる日本語教師こそ、やはり、マイノリティーの中で汗水流して頑張っている、ということを考えると、いちばんそういうことを強く感じているのは、海外で活躍している皆さんだな、というふうに思いますので、今後多いに期待したいし、私達も日本にいて応援したいな、と思いますので、ネットワークを強めていきたいな、と思います。

本当に今日、昨日とありがとうございました。(拍手)

蟻末 何か、もう、(会議が)終わっちゃうような雰囲気に（笑）

伊東 あれ、そうじゃないの? (一同・笑)

蟻末 座談会のまとめだったんですけど、申し訳ないです。(一同・笑)



第一回東アフリカ日本語教育会議

(第二回ケニア日本語教育会議)

「東アフリカから世界へ!

— 日本から遠く離れた国の日本語教育を考える —」

2013年7月12日、13日、14日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第一回東アフリカ日本語教育会議 (第二回ケニア日本語教育会議)

「東アフリカから世界へ！— 日本から遠く離れた国の日本語教育を考える —」
2013年7月12日(金)、13日(土)、14日(日)
於在ケニア日本国大使館広報文化センター多目的ホール
主催 ケニア日本語教師会
共催 在ケニア日本国大使館広報文化センター
援助 国際交流基金

7月12日(金) 9.30-17.30

9.30 受付開始

10.00- 開会式 (司会・蟻末 淳)

中村泰徳在ケニア日本国大使館広報文化センター(JICC)所長挨拶

10.15-10.45 自己紹介

10.45-12.45 基調講演「日本から遠い国における日本語教育について」

佐久間勝彦先生(日本・聖心女子大学教授)

12.45-13.45 ポスター発表・昼食

「観光向けの日本語を習いましょう」
リディア・ワムティ(ケニア・ウタリーカレッジ)

「日本語教育とICT」
イヴォン・ウェリケ(ケニア・エガートン大学)

13.45-15.15 実践・研究発表 1 — 指導法 —(司会・近藤 彩)

「動詞の指導法」
海老原峰子(元Bunka Language Pte. School・シンガポール)

「遠隔ビデオ会議システムを用いた「異文化ディスカッション」指導の方法論」
三浦香苗 (金沢大学国際機構留学生センター・日本)

「自律的学習能力を高める契機としての教室活動 —ポートフォリオを取り入れた語彙学習—」
里見文 (元パリ・ディドロ大学・フランス)

15.15-15.30 コーヒーブレイク

15.30-17.30 特別ワークショップ

「『なかま』を使った初級・中級教授法 記—「〜のだ」構文の教え方 —」
牧野成一先生 (プリンストン大学名誉教授・アメリカ)

7月13日(土) 9.30-16.30

9.30-11.30 特別OPIセミナー

牧野成一先生 (プリンストン大学名誉教授・アメリカ)

11.30-11.45 コーヒーブレイク

11.45-12.45 実践・研究発表 2 — e-learning — (司会・蟻末 淳)

「Creating Ubiquitous Learning Spaces using Whatsapp in Mobile-Assisted Language Learning (MALL)」

イアン・ワイルア(ストラスモア大学・ケニア)

「The Use of Social Media in Teaching Japanese: Exploring different approaches in attempts to solicit students' contributions in Facebook Group Page」

中村勝司(USIU・ケニア)

12.45-13.45 昼食

13.45-15.15 実践・研究発表 3 — 日本語教育の実践と研究 —(司会・中村勝司)

「アフリカ地域における日本語音声教育事情調査および学習者データの収集」

磯村一弘(国際交流基金/政策研究大学院大学・日本)

「全日制日本人学校へ入学、転入したミックスの低学年部児童への日本語指導が国語科へ果たす役割」

近藤彩(ウタリーカレッジ・ケニア)

「視聴覚を活かした日本語学習－漫画本、紙芝居、腹話術を使った学習－」

長嶺孝子(ボイムリホーフ高校他・スイス)

15.15-15.30 コーヒーブレイク

15.30-16.30 ワークショップ「視聴覚を活かした日本語学習－漫画本、紙芝居、腹話術を使った学習」

長嶺孝子(ボイムリホーフ高校他・スイス)

7月14日(日) 9.30-17.30

9.30-10.30 ワークショップ「初級導入3分クッキング! スライドデータベースを使ってみよう」

蟻末 淳(国際交流基金日本語専門家・ケニア)

10.30-10.45 コーヒーブレイク

10.45-12.45 ワークショップ「日本語教師のためのプログラミング入門」

蟻末 淳(国際交流基金日本語専門家・ケニア)

12.45-13.45 昼食

13.45-15.25 東アフリカの日本語教育 (司会・蟻末 淳)

「タンザニア日本語教育事情」

松井智子(ドドマ大学・タンザニア)

「マダガスカル日本語教育事情 」

フランシス・ラヴォヒツア Tana Japanese Language Courses・マダガスカル)

「現地人教員育成に向けた、エチオピアの挑戦」

古崎陽子(メケレ大学・エチオピア)

「ハルツームにおける日本語学習事情紹介と、今後についての一考」

鶴岡聖未(元ハルツーム大学・スーダン)

「ケニアと東アフリカの日本語教育 ― 今後の展望と課題 ―」

蟻末 淳(ケニヤッタ大学・国際交流基金日本語専門家・ケニア)

15.25-16.45 東アフリカの日本語教育討論会 (司会・蟻末 淳)

16.45-17.15 振り返り (司会・蟻末 淳)

17.15-17.30 閉会式

中村勝司JALTAK会長挨拶

First Conference of Japanese Language Education in East Africa (2nd Conference of Japanese Language Education in Kenya)

"Input from East Africa to the world: Rethinking of Japanese Language Education in countries far from Japan"

Date: 12 (Fri) - 14 (Sun) July 2013

Venue: Japan Culture and Information Center (JICC), Embassy of Japan in Kenya

Organized by: Japanese Language Teachers' Association – Kenya (Jaltak)

in conjunction with Embassy of Japan in Kenya

Sponsor: Japan Foundation

Day I (12 Jul) 9:30–17:30 (19:00 – Dinner)

9:30- 10:00: Registration

10:00 Opening Ceremony
Yasunori Nakamura, JICC Director

10:15-10:45 Self Introduction

10:45–12:45 Keynote Address, "Japanese Language Education in Countries Remote from Japan"
by Prof Katsuhiko Sakuma (University of the Sacred Heart, Japan)

12:45–13:45 Lunch Break

Poster session

"Let's Learn Japanese for Tourism"
by Lydia Wamuti, Utalii College, Kenya

"ICT for Japanese Language Education"
by Yvone Welikhe, Egerton University, Kenya

13:45–15:15 Presentation of Research and Report: 1 : Teaching Methods

"Method of Teaching Verb Conjugation"
by Mineko Ebihara, former teacher, Bunka Language Pte. School, Singapore

"Use of Video Conference Facility for Facilitating 'Intercultural Discussion'
by Kanae Miura, International Student Center, Kanazawa University, Japan

"Classroom Activities for Improving Self-learning Capacity – Mastering Vocabulary by Incorporating the Portfolio"
by Aya Satomi, former lecturer, Paris Diderot University, France

15:15–15:30 Tea Break

15:30–17:30 Special Workshop, “How to Teach NO DA Construction Using the Textbook Nakama”

by Prof Seiichi Makino, Emeritus Professor, Princeton University, USA)

Day II (13 Jul) 9:30–16:30

9:30–11:30 OPI Seminar

by Prof Seiichi Makino, Emeritus Professor, Princeton University

11:30–11:45 Tea Break

11:45–12:45 Presentation of Research and Report 2 : E-Learning

“Creating Ubiquitous Learning Spaces using Whatsapp in Mobile-Assisted Language Learning (MALL)”

by Ian Wairua, Strathmore University, Kenya

“The Use of Social Media in Teaching Japanese: Exploring different approaches in attempts to solicit students’contributions in Facebook Group Page”

Katsuji Nakamura, United States International University, Kenya

12:45–13:45 Lunch Break

13:45–15:15 Presentation of Research and Report 3

“Research on, and Date Collection of, Japanese Phonetics Lessons and Learners in Africa”

by Kazuhiro Isomura, Japan Foundation / National Graduate Institute for Policy Studies, Japan

“Significance to the Role of Teaching of Japanese and National Languages for Pupils with Japanese Father and Native Mother in Full-time Japanese Primary School”

by Aya Kondo, Kenya Utalii College, Kenya

“Use of Unconventional Audiovisual Aids in Teaching Japanese: Comics Bookbinding, ‘Kamishibai’ and Ventriloquism”

by Takako Nagamine, Bäumlihof High School, Münchenstein High School, Liestal High School, Switzerland

15:15–15:30 Tea Break

15:30–16:30 Workshop, “Use of Unconventional Audiovisual Aids in Teaching Japanese: Comics Bookbinding, ‘Kamishibai’ and Ventriloquism”

by Takako Nagamine, Bäumlihof High School, Münchenstein High School, Liestal High School, Switzerland

Day III (14 Jul) 9:30–17:30

9:30–11:00 Workshop “3 Minutes Cooking: Let’s Use Slide Database for Introduction of Topics at Beginner’s Level!”

by Jun Arisue, Japan Foundation Japanese Language Specialist / Kentatta University, Kenya

11:00–11:15 Tea Break

11:15–12:45 Workshop “First programming for Japanese langeage teachers”

by Jun Arisue, Japan Foundation Japanese Language Specialist / Kentatta University, Kenya

12:45–15:25 Lunch Break

13:45–16:45 Japanese Language Education in East Africa

“Japanese Language Education in Tanzania”
by Tomoko Matsui, University of Dodoma, Tanzania

“Japanese Language Education in Madagascar”
by Ravohitsoa Francis Zackarie, Tana Japanese Language Courses (TJLC), Madagascar

“Efforts of Training Local Japanese Language Teachers in Ethiopia”
by Yoko Furusaki, Mekelle University, Ethiopia

“Japanese Language Education in Khartoum and its Future”
by Kiyomi Tsuruoka, former lecturer, University of Khartoum, Sudan

“Japanese Language Education in Kenya and East Africa: Challenges and its Future”
by Jun Arisue, Japan Foundation Japanese Language Specialist / Kentatta University, Kenya

15:25 – 16:45 Panel Discussion

16:45 – 17:15 Recap of the conference

17:15 – 17:30 Closing Ceremony

Katsuji Nakamura, JALTAK Chairman

基調講演

「日本から遠い国における日本語教育」

佐久間 勝彦
聖心女子大学 文学部 教授 (日本)

略歴

東京外国語大学外国語学部付属日本語学校非常勤講師、アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター専任講師、米国カリフォルニア大学バークレー校客員講師、国際交流基金職員、東京外国語大学外国語学部助教授などを経て現職。

主な専門は、外国人に対する日本語教育、とくに(1)国際協力としての日本語教育、(2)日本語教育における（視聴覚）教材制作。(1)に関係する仕事として、国際協力事業団青年海外協力隊事務局技術顧問、国際交流基金日本語専門家派遣事業検討委員会委員、(2)に関係する仕事として、 国際交流基金のビデオ教材 『ヤンさんと日本の人々』 の企画･制作委員、同基金の『教科書を作ろう』監修、タイ王国教育省高等学校用日本語教科書『あきこと友だち』監修などがある。



Michael Westの"Teaching English in Difficult Circumstances" (1960)を翻訳し、『困難な状況のもとにおける英語の教え方』として日本に紹介した小川芳男は、マイケル・ウェストの言う①設備のよくない教室、②玉石混交のクラス、③英語を流暢に話せない教師、④恵まれない気候、⑤30名以上の生徒のいるクラス、といった「困難な状況」の条件が、日本の英語教育に当てはまると述べたのですが、それはそのまま、今日のアフリカにおける日本語教育にも当てはまるのではないでしょうか。

ウェストの主張は「いたずらに理想を追わず、現実にどうすれば最も効果的に教えることができるかという方法を見いださなければならない」というものですが、これが、この会議で皆さんと一緒に考えてみたい最大のテーマです。

「困難な状況」には、さらに、⑥その言語を使う機会が少ない、⑦その言語を教えることが職業として成り立ちにくい、などを加えることができますが、こうした「困難な状況における日本語教育」は、アフリカだけでなく、中米や南米、大洋州の島嶼(とうしょ)国などにも多く見られます。そこで今回は、他の国や地域の事例をいくつかご紹介して問題や課題を共有し、その意見交換から私がいろいろ教えていただきたいと思っています。私のお話が皆さんの活発なディスカッションのきっかけになれば幸いです。

ちゃんとしたメインの食事の前のアペタイザーというのは、栄養価はあまり高くなかったり、大して内容がなかったりします。私の話は、そのメインディッシュの前の前菜みたいなものですから、午前中は軽い気持ちでお聞きいただきたいと思います。

私自身が、アフリカは初めてです。エジプトやモロッコには行ったことがありますが、また違う東アフリカということで、まったくの素人であります。ですから、わかったようなことを言うこともありますけれども、皆さんのほうからそこは違うよと教えていただいて、私自身が勉強したいと思っています。

それでは、まず私が最初に少しお話をして、皆さんにディスカッションをしていただきたいです。ディスカッションの参考として、少し問題を皆さんに提示してみたいと思います。



困難な状況の下における日本語教育

プログラムの下の方に、マイケル・ウェストという人の本が紹介されています。実はこれは40年以上前の本です。日本語の翻訳が『困難な状況のもとにおける英語の教え方』。この人はイギリス人ですけれども、1920年頃からインドその他で英語を教えて、非常に難しい状況で英語を教えたその40年間の苦労を一冊の本にまとめたものです。

それが、後に東京外国語大学の学長になられた小川芳男という先生によって日本語に翻訳されて、45年ほど前に出版されたのがこれです。

この中に、"困難な状況"というのはどういう状況かという説明があります。これは皆さんはすぐにわかると思いますけれども、まず、設備がよくない教室、2番目に玉石混淆のクラス、つまり、能力のバラバラなクラス、よくできる人もいるし、できない人もいるし、始めたばかりの人もいるし、かなりできる人もいる、というように混ざっているクラスで教える。それから、3番目に、たとえば英語を教える場合に、英語が十分に話せない先生が教える、ですね。次に、4番目に、恵まれない気候、たとえば、やたら夏は暑いとか冬は寒いとか、そういう所で教える、5番目に、30名以上の生徒がいるクラス、こんなことを言っています。

で、翻訳をした小川先生は、当時の日本にこの"困難な状況"が当てはまるとおっしゃっています。そのことを簡単に違った形でまとめてみます。

私はいろいろな国に行って日本語教育の現場を見るときに、派遣された日本語教育の専門家であったり、協力隊の方々が苦労

しているという話を聞いてみますと、今回の全体のタイトルにある「日本から遠い国における日本語教育」によくある問題は、まず、日本語を使う機会が少ない、それから、学習環境が十分でない、これが条件としてあることです。

それから3番目に日本語教師が職業として成り立ちにくいという問題があります。つまり、日本語の先生の給料というものが極端に安いということがいろいろな国にあります。たとえば、仮に日本に留学をして、上手になって帰ってくる、しかしそういう人が日本語の先生を続けるのは、よほど教育が好きだ、どんなに貧乏しても教えたいという人だけで、普通の人だったら、他のところへ行って、もっと３倍も５倍もの給料のもらえる仕事のほうがいいと考えるでしょう。ですから、その意味では、この三つの問題というのは、かなり一般的で、日本から遠いところでは珍しくないと思います。

そしてですね、マイケル・ウェストがこの本の中でこういうことを書いております。40年間、インドで教えた英語の先生として、いたずらに理想を追わず、現実にどうすればもっとも効果的に教えることができるか、という方法を見出さなければならない。まあ、当たり前のことなんだけども、結局これが彼の結論でした。

「趣味程度の日本語教育」とは

それで、日本語を使う機会が少ないということについてお話したいのですけれども、皆さんは国際交流基金のホームページなどをご覧になるでしょうか。これは、ある中米の国の日本語教育についての国際交流基金国別ホームページの中にある説明なのです。私が数年前に確認して、ある講演で、こういう表現のあることを皆さんに紹介したのですけれども、今回ケニアに来る直前にもう一回チェックしましたら、同じように出ていました。こういう記述があります。

「この国の学習者は２年経っても初級レベルである。現在初級の学習者数130名、私設語学学校などにおいても、日本語コースの履修証明などが発行されておらず、趣味程度の日本語教育にとどまっているのである」

私が問題にしたいのは、みなさんは、この「趣味程度の日本語教育にとどまっている」というような表現をどのように受け取っているのだろうかということです。おそらく、これは、ニュートラルな意味で使っているんだろうと思うのですけれども、これはあとでもう一度議論する価値があるだろうと思っています。

東アフリカにおけるアニメの日本語

実は、日本語を使う機会が少なくても行われている日本語教育というのがいっぱいあるわけです。これから、そのことについてお話をするのですが、この前に少しだけみなさんにディスカッションをしていただきたいのです。先ほど、中村所長のほうからお話がありましたが、日本の外務省や政府指導者たちは、今日本のアニメなどのサブカルチャーが海外に多く出ている、こういうものを活かした日本語教育を、と一所懸命努力をしてくださっています。みなさんご存知でしょうか、たとえば東南アジアなどを旅行をしていますと、10年ほど前までは、東南アジアの、たとえば、インドネシアやタイなど、そういうところで放送されているドラマは、日本のものが非常に多

かったのです。

ところが最近、日本のドラマは少なくなりました。そして音楽も、日本の音楽が多かったのですが、それも減りました。韓国のものになったのです。テレビドラマも、それから音楽も、J-POPではなく、K-POPになっています。さっきアニメと言いましたが、アニメはかろうじて、まだ日本は非常に強いのです。そこで、ちょっとみなさんに質問です。どんな文化でも、ある隆盛期があり、そして衰退期があります。

ちょっとみなさんに、お二人、もしくは三人でもよいのですが、5分間くらいおしゃべりをしていただきたいのです。もし、今、外務省の方々や日本の政府関係の方々が、今は世界中で日本のアニメが人気があるから、これを活かしてもっと日本の文化をわかってもらおうじゃないかという努力をしたら、それは正攻法だと思います。それで、仮にですよ、これから5年とか10年とか20年のうちに、日本のアニメがあまり人気がなくなって、あまり世界の人々に喜んでもらえなくなったときに、日本語教育はどうなるのでしょうか、そして我々はどうしたらよいのでしょうか。

今は、そのような日本の文化にいろいろな魅力があるからそれを活かしてというような外務省の見解などを読売新聞などが熱心に報道するのです。その中に、中国の「孔子学院」に対して日本はちょっと名前が弱いから、「紫式部学院」にしたほうがいいんじゃないかとか（会場・笑）。今、そうなっていませんけれども、そういう意見が新聞に出ています。

それで、そういうことを考えたときに、日本のアニメがもし下火になったとしたら、この理屈すなわち、今、アニメがあるから、とか、日本の文化があるから、それを活かして日本語を考えたらいいのではないかという、今の私たちのアプローチは非常に前向きなんですが、それをどのように切り替えたらいいのかなどということを、5分間ぐらい、隣近所でおしゃべりをしていただけないでしょうか。お願いします。

(グループディスカッション)

よろしいでしょうか。おそらく、このまま話してても30分ぐらいは終わらないような気がしますけれども。ちょっとだけお話をうかがいましょう。なかなか終わらないですね（笑）これ、始まってしまうと、なかなかもう止まらなくなります。部屋を巡回しているときに少しだけお話を伺ったのですけれども、ちょっと、古崎先生のところを……少し変わった意見だと思うので、ご紹介ください。

古崎　はい、あの、エチオピアなんですけど、まず、アニメの話だったんですけど、エチオピア人、アニメって好きですかと聞いたら、まず好きじゃないんですよね。で、どうしてかっていうと、人間じゃないもの、絵が動いていても、何となく感情移入ができない。なので、エチオピアで文化と言ったときに、最初はジブリとかいっぱい持ってきたんですけど、あまり人気がないので、人が動いてるもの、ちなみに一番人気だったものは、「ロック～わんこの島～」という三宅島の、復興の、ああいうのは人気があるんですけど。アニメは、最近外務省とかで推奨されているのは知ってるんですけど、エチオピア人もまだちょっと慣れないかなと思っています。どうして感情移入できないのか研究したらおもしろ

そうだと思います。現状としてそんなところです。

佐久間 はい。ありがとうございました。非常に新鮮な情報でした。そちら、どうでしょう。どんなお話がありましたか。（沈黙）……特にない？（笑）えー、では、どこか他から……。（会場内で挙手）どうぞ。

フランシス　マダガスカルなんですけれども、子供たちはよくそういうアニメを見てるんです。私はあまり分からないので、知っているのは「ナルト」だけですけど、子供はいろいろアニメを知っています。さっきのアニメが日本語を学ぶためにどうですかという質問なんですが、使ってもいいと思いますけれども、私の先生の友だち、一人の学習者の話し方がちょっとアニメの話し方になっている（会場・笑）。私は彼に、日本人の目上の人と話すときに、そういう話し方をするとちょっと…と。マダガスカルでは、アニメはほとんど日本語です。下にフランス語のアルファベットがついています。買う人はだいたい言葉をそれで覚えます。

佐久間 はい、ありがとうございました。今の話を聞いて、おもしろいことを思い出しました。日本のある大学の先生がJICAの出張で南米を回ったんです。そして、3つの大学を回ったのですが、2つの大学でおもしろい"事件"が起きたのです。いろいろお話を聞いて、いよいよ大使館の車、JICAの車だったかな？に乗ろうと思って、きちっと並んで、学長もいらっしゃって、そこに学生が20人ぐらい並んだのです。そして、いよいよ、それでは失礼しますと言おうとしたら、その学生たちが声を合わせて「さらばじゃ！」（会場・爆笑）

それが1回ではなくて、2回違う大学であったのです。その「さらばじゃ」というのが、これは何なのでしょう。当時、何か、アニメの、忍者などが出てくる、なんかあったのでしょう。それを彼らが見ていて、普通の「さよなら」とか「じゃあね」とかというのではなくて、何か正式に改まって、いよいよこれでお別れというときに「さらばじゃ」というのを見ていて、そういう使用ルール、と言いますか、こういう正式なときには使うだろう、いつか使いたいと思ったのではないでしょうか。それで、もう二度と会えない先生が日本にお帰りになる、この時にこそ、と思って、みんな、声を合わせて、言ったらしいのです。そういうことも、やはり一緒にいる日本人が、こういうときにこれは使わないとか使うということを、どこかで情報を提供しないと、こういうことが起きても不思議ではありませんね。冗談としては、おもしろいし、まああまり命に別条はないからいいと思いますけれど(一同・笑)。そちらは、いかがでしょうか。どうぞ。

鶴岡 ケニアの話をしていたんですけれど、ケニアでは、そのアニメとかマンガが好きなのは日本語学習者だけっていう話を伺ったんですね。で、他の人の中ではあまり人気がないと。だから、日本語が下火になってきても、そんなに大きい問題はないというのが、私たち3人の見解として一致した点です。

ケニアの場合は観光の方とうまくコラボレーションさせて、観光とマンガ、動物とマンガ、みたいなコラボレーションができたらおもしろいものが生まれるんじゃないかと、最後にポールさんから興味深いお話が聞けました。

佐久間 ありがとうございました。今、ウタリカレッジ、でしたよね。動物と人の関係というのもおもしろいと思うのですけれども、やはり観光との接点があるでしょうね。実は、今回、さっき紹介のとき、近藤先生を含めて、4人の方がいらっしゃったのでしょうか。3人でしたか。

近藤　えーっと、4人なんですけど、1人欠席して……。

佐久間 そうですか。ウタリカレッジというのは、今から20年ほど前ですか、青年海外協力隊が入りました。その時の初代の隊員が、岩元有希子さん、という隊員なんですけれども、そのときから一時期は、協力隊員が3人同時にウタリカレッジにいたんです。ですからここに、そのケニアの先生方がいらっしゃるというだけで、なんだか、感無量という感じがします。もし、その初代のJOCVや2代、3代の苦労したJOCVがそれを知ったら、こういうところにこうしてケニア人の先生方がいらっしゃることだけでも、お金を何十万、何百万もらうより嬉しいのではないか、という感じがします。本当にありがとうございます。

コミュニケーションの欲求

今のこのようなお話というのは、あとでまたお話ができると思います。では今度は、ほかの国の、違う例についてお話ししてみたいと思います。

トンガなのですが、実は鶴岡さんとJICAタンザニア調整員の筒井さんのお二人はトンガの経験者です。私がお話しするのはだいぶ昔の話になります。ただ、最近帰ってきたトンガの隊員の話を聞いても、まだそんなこともあるというので、ご紹介します。協力隊関係者の方々は、またあの話か、ということになるんですけれども。

トンガという国にいらっしゃったというのは、実際に活動した方くらいでしょうか。あまりいらっしゃらないですよね。同じ南太平洋のフィジーという国は聞いたことがありますね。フィジーという国は、日本人観光客がどのくらい行くかご存知でしょうか。しばらく前の統計ですけど、2万から3万とかという数だったと思うのです。では、トンガという国にはどのくらいの日本人観光客が行くでしょうか。おそらく100から200名というのは変わらないと思います。非常に少ないのですね。

そして、トンガの広さですが、トンガというのは小さな島でできていますから、その島を国の面積として計算すると、ほぼナイロビ市と同じくらいだと思います。トンガという国は日本の一番大きな湖である琵琶湖とだいたい同じぐらいの小さな国です。

そして、首都はトンガタプ島という島のヌクアロファです。その島に王様が住んでいて、その島の小さな空港、というか飛行場から、私が乗ったのは11人乗りのプロペラ機の飛行機です。パイロットが立っていて、そこに体重計が置いてあるのです。体重計に乗ると、あなたは後ろのほうの右側に座りなさいなど指定されて、バランスをとるのです。そういう飛行機に乗って、トンガタプ島という一番大きな島から北のほうへずっと、プロペラの飛行機でパタパタ飛んでいくのです。その飛んでいく時間が、最近は1時間20分くらいに縮まったようなのですけれども、当時は1時間30分、北の方にプロペラ機で飛んで行ったところに、普通の地図には出ていないような小さなババウという島があります。そこを訪れる日本人観光客というのは、フィジーの日

本大使館に当時あった資料ですと、1年間に10名台です。1年間に10名程度しか日本人観光客が行かない、そういう島があるのです。

ただ、少し笑ってしまうのが、かっこが付いていまして、大使館にあったデータだと、「但し、青年海外協力隊とその家族の数は含まない」と書いてあるのです。それを入れると50名とか100名とかいってしまうのではないでしょうか。

そのような日本人観光客が1年間に10名か20名しか行かない、本島からプロペラ機で1時間半も飛んだ、小さな島。映画館もなければ、何にもない小さな島です。その島で、今から26年ほど前から、日本語が教えられています。そして、青年海外協力隊が今から26年前からそこに行って、今この瞬間もまだ1人日本語を教えている隊員がいます。ある時には一つの中等学校で2名、2人の日本語教師がそこで教えていました。

そして、私がその学校に行ったときに12〜3歳の子どもに「みなさんの夢は何？」と聞いたんです。そうしたら、18歳になる前に、つまり大人になる前に、王様の住んでいる本島、首都の島に行ってみたい。それが夢だという答えがありました。

それで、有力者の子どもなど、ちょっとしたお金持ちがどこかへ留学するとなったら、ニュージーランドとか、オーストラリアなのです。アメリカとかヨーロッパに留学する人がいるかもしれない。日本などは影も形もない"別世界"です。

そこで勉強しているトンガの子どもたち。私はどういうふうに受け止めたらよいか、考えました。彼らは何のために日本語を勉強するのだろうか。大人になるまでに日本に行くどころか、王様の住んでいる首都の島に行くこともできない。貧しい子どもたちは高いお金をかけて飛行機に乗って行くことはできないでしょうからね。そういうところで日本語が教えられている現実を見たときに、日本語教師として、どうとらえたらよいのかな、と考えてしまいました。みなさん、いかがでしょうか。

使い道がないし、やってもしょうがないし、ここでも使えないし、大学などに進むためにも必要ではないし、就職にも役に立たない。日本語がぜんぜん役に立たないのであれば、そのときに、もし、みなさん、そこにいらっしゃったら、やめたらって言えるでしょうか。使い道がないからやめたほうがいいよ、などとはなかなか言えないでしょう。

このように、私たちは、極端な例として考えることによって、外国人は日本語をどうして学ぶのだろうか、なぜ日本語を教えるのだろうかということ、普段あまり考えないことを、考えてみることができるのではないでしょうか。

それで、そこに私が行ったときのことを、ちょっとお話ししますと、女子生徒たちは、12,13歳の子から、ちょっと日本のセーラー服のような、たしか小豆色だったと思いますが、セーラー服のようなものを着てるのです。ところが僕が行ったときに、男子生徒は、日本で言えば寝巻というか、浴衣というか、着物なのですよね。そして、日本の旅館なんかにあるような帯を締めているのです。それが校庭を走り回ってるというのは異様な感じです。本当に不思議な感じがしました。

そして、授業見学が終わりました。生徒

は次の授業に行かなくてはいけないのでしょうけれども、28名の生徒さんたちが入口のところに固まって、私をじっと見ているのです。私もけっこうシャイなのです。なかなか自分から声をかけられないような気の弱いところがありまして。しかたないので、一緒に行った調整員と隊員とちょっと様子を見ていたのです。そうしたら、背の高い、今でも顔を覚えていますけれども、13歳くらいの、後で聞いたら、ボス的なワンパク生徒だったのですが、その男の子がいきなり私に対して、「ア・ナ・タ・ハ・オトコデスカ」みたいなことを言ったのですね（会場・爆笑）。

僕は言葉の教師ですから聞き取れました。ここで、ドキドキしちゃいけないのです。"職業病"の強さもありますから、私はハッキリ答えました。「はい、私は男です」（会場・笑）。

バカなこと聞くなよ、って言てはいけないのですね。明瞭な発音で「はい、私は男です」と答えました。そうしたらその28人が大喜びしたのです。

そうして、次はもう一人の横にいた生徒が、「いつ、トンガ、来ましたか」。「二日前に来ました」。また、それだけで大喜びするわけですね。そのうちにだんだん近づいてきて、これは怖くない動物だな、と思ったのでしょうね（会場・笑）、近づいてきて、28人にとりかこまれました。そして、いろいろ「この島は初めてですか」などと聞いてきます。当たり前なのですけれども、「初めてですか」と聞くから「初めてです」と答えました。

そうしたら、今でもその彼女の顔をよく覚えていますが、すぐ近くに眼鏡をかけた小さな女の子がいたのです。その小さな子が私の顔を見上げて、何と言ったかといったら、「ワ・タ・シ・ノ・シュミハ……」と言って、趣味について話し始めたのです。おそらく2週間ぐらい前にその表現を習ったのでしょうね。私は何も聞いてないのに、突然、「私の趣味は……」と話し始めたのです。

それで、そのとき、私は嫌な予感がしました。「私の趣味は……」と言われ、「ああ、そうですか」と応じたら、その隣の男の子がまた「私の趣味は……」と。これ、きっと全部いくなと思って（会場笑）。

廊下には、アメリカ人の次の時間の先生が待っている。それで、私は隊員に、ちょっと待ってくださいと言ってください、と言いました。協力隊員が廊下に出て行って、そのアメリカ人の先生に何か言っていました。そうしたら、そのアメリカ人の先生が非常にものわかりがいいのか、休みたかったのかわかりませんけれども、「どうぞお続けください。私の授業はキャンセルします」とおっしゃったんです。

そしてその後、45分間くらい、トンガの子どもたちは、一所懸命「私の趣味は……」だけ私に順番に話してくれた。私が話すというよりは、彼らが一方的に話をして、私はただ「そうですか、そうですか」と、ちょっと質問したりもしましたけれども、聞き役になっていました。

後で半年もしてから協力隊員が報告してくれたのは、いろいろなアンケートを取ったら、多くの生徒が、あの日の勉強が一番楽しかった、と書いていたのだそうです。私は何も教えたわけではないのです。何のお土産も持って行かなかったし、話らしい

話もしなかったのに、彼らは自分たちが習った基本的な文型を使って、まったく外から来た、ネクタイを締めた初めて見る人間に、何か自分のことを伝えたかったのですね。

そのとき私は思いました。彼らが習った日本語を使う機会ができたから嬉しいとか、そういう気持ちはあります、しかし私の中にあったのは、そういう彼らに使うチャンスができてよかったというような気持ちではなくて、知らない人に自分のことを伝えたいとか、知らない人に興味があるとか、人間として何か関係を持ちたいとか、生徒たちの純粋な好奇心というか、健全な気持ちというものが、彼らに溢れていたということに、私は非常に感じるものがあったのです。

日本は特に最近、声をかけたりすると、知らないおじさんに声をかけられたら返事しちゃだめよ、というふうに躾けられていますから、知らない人と話をすることはないのですけれども。途上国に行っていつも思うのは、やはり人間が人間に対して関心があって、好奇心があって、話がすぐに始まる、ということです。こういうものを私たちは忘れている。

トンガのことを、さっき、日本語を使うチャンスがないと言いましたけれど、やはり人間という生き物は、言葉というものを、それがどんなにレベルとしては低くても、それを使って他の人に自分の思っていることを伝えたいと感じるものなのだ、人間というのは、何かこう、そういう欲求と言いますか、夢というものを持っているんだなということを、トンガの離島の生徒たちから学んだわけです。

使わない日本語の学習

ちょっと他の例を紹介したいと思います。みなさん、ポーランドはよくご存じだと思います。後でお読みいただけたら幸いです(参考資料3)。

簡単にポイントだけ申しあげますと、ワルシャワというポーランドの首都から、車で4時間くらいだと思いますが、ウッジという町があります。その町にポーランド人と結婚した一人の吉田勝一という先生がいらっしゃって、その先生が自主的に日本語の講座をやっています。そこに集まってくるポーランドの学習者の方々というのが、平均が80歳です。平均80歳の日本語授業ということを、当時のポーランドの日本の大使である兵藤大使が文芸春秋の1966年の号に、お配りした資料にある文章を寄せています。後でお読みいただければありがたいと思います。

つまり、80歳のおばあさんたちが、ポーランドのワルシャワからかなり田舎に行ったウッジという町で、一所懸命日本語を学ぶという意味は何だろうかということです。ポーランドの日本大使が、私は実は兵藤大使とは何回かお目にかかってるんですけれども、ワルシャワ大学の素晴らしい日本語教育とか、他の大学の素晴らしい日本語教育について書かないで、あえてこういうものについて書いたということ、こういうことを日本の普通の方々に伝えたかったという、そういうことについて、後でみなさん、どうぞお読みください。

兵藤大使がおっしゃっているのは、この平均年齢80歳のおばあさんたちが一所懸命日本語を勉強しているのは、もちろん留学をするためでもないし、それを仕事で使う

ためでもありません。別にちゃんと使う目的はない。でも、熱心に勉強しているという。それを私たちは、無駄だからやめなさいと言うことはできません。このへんを、私たちは日本語教師として、どういうふうに受け止めるかが大切だと思います。やはり、みんなで考えていかなければいけないことだと思います。

早朝の授業に遅刻しない学生

次に、エルサルバドルのケースですが、会場に経験者の方もいらっしゃるので、もっと新しい情報もあるかもしれません。これもJICAの出張者からの報告ですけれども、今から10年近く前のことです。1クラスに100名近い応募者があったそうです。結局60名を受け入れたとそのころのJICA協力隊員の報告があります。常時40名くらいの学生が、ここはちょっと日本人には驚きなんですけれども、朝6時から7時半までの時間で授業を学ぶ……、違っていますか？

里見　多分、私がいたのも10年ほど前なので、はい、その通りです。

佐久間　そうですか。日本で朝6時の大学の授業っておそらくないでしょう。6時から7時半までの日本語の授業、一番遠くから来る人は朝3時半に起きる。大学生もいれば、大学教員もいて賑(にぎ)やかに授業が行われている。そして、1人の学習者にインタビューをしたら、前期のクラスの様子を外から見ていて、あまり楽しそうだったので受講することにしたのだそうです。10年前の話だそうです。こういうことを、私たちはどう受け止めたらよいのでしょうか。それを"単なる趣味"だとして、たいしたことないと考えるのか、それが人間だと感じるかというのは、人さまざまだと思います。これも、みなさんにまた考えていただきたいことです。

そして、私自身が、もう5、6年前になりますか、コスタリカに行きました。コスタリカに行って、サンホセですか、首都に行って、仕事が終わって、帰国の前日に、コスタリカの大学、日本の東大にあたるような大学に行きました。

これがまた、朝の7時から10時まで、3時間で週1回の授業なのです。つまり大学は、日本語教育、日本語学習には単位を出さない、お金を払って現地の先生方を採用しない。ずっと協力隊員が、実はこれは最長記録の一つだと思うのですが、コスタリカ大学へのJICA青年海外協力隊の派遣は30年以上続いています。30年以上、お金を払って大学が採用するカウンターパートとしてのコスタリカ人の先生がまったくゼロのまま、協力隊という、日本の青年がそこに派遣されてきたのです。そこにもニーズはないのです。日系企業があるわけでもなし、ただ一所懸命日本語を習っている。そして、朝7時から10時まで一週間に一回の授業はきついですよね。外国語の勉強の場合には、同じ週3時間だったら1週間に3回、1時間ずつのほうが効果があるということを、私たちは知っているのですが、大学がそういう時間帯しか授業を許してくれないのです。

そこで、朝7時から10時、私たちの見学は一番最初からではなかったのですけれど、後で聞いたら、34人の大学生が、朝7時から10時の授業に一人の遅刻者もいない

というのです。驚いたのは、ほとんどいつもそうなのだそうです、朝7時の授業に一人も遅れて来ないというのは、これはどういうことなのだろうかと思いました。なんだか人間というのは偉いものだなあ、と、私はそのときある種の小さな感動を覚えました。

外国語学習の喜び

すなわち、すぐに就職とかそういうことに役に立たなくても、人間という生き物は、外国語を習うということに、欲求なり、関心なり、何か喜びを見出すものなのだと感じたのです。ただ、ここで注意しておかなければならないのは、私たちは安心して日本語を教えていればいいのだと言いたいのではなくて、教えるほうでも、そういう学習者の学ぶという気持ちに対しての尊敬の念みたいなものを忘れてしまってはいけないのだということを、強く思うのです。そして同時に、私は日本人ですけれども、外国人の方が日本語を勉強してくださるのは、正直言って嬉しいです。でも、そのときに、日本語を勉強しても、就職にも役に立たない、給料も上がらない、それでも一所懸命日本語を勉強する、さっきのポーランドの平均年齢80歳のおばあさんたちのように。

それは日本人として嬉しいけれども、ここで大切なのは、それが日本語ではなくてもよいということです。日本語である必要はないと思います。私は日本人だから日本語だと嬉しいけれども、それは実は韓国語でもよい。中国語でもよい。タイ語でもよい。インドネシア語でもよいというようなスタンスが私たちに必要だと思うのです。何が何でも日本語でなくてはいけないということはありません。もっと言えば、外国語ではなくてもいいですね。音楽でもよいし、それから絵でもよいと思います。このへんのことを、また後で皆さんに考えていただきたいと思います。

「私は人生が好きになりました」

次に、スーダンとエジプトです。スーダンは数日前までスーダンにいらっしゃった方がいるので、私のほうからお話をする必要はないのですが、実は、スーダンからお帰りになった鶴岡さんにある資料を見せていただきました。それは、スーダンの学生さんたちが、鶴岡さんがいよいよ日本に帰っていらっしゃるときに、プレゼントというかサプライズとして、ありがとうのメッセージを動画に編集したものです。それは、「鶴岡先生、ありがとう」、「ありがとう」と、本当にいろいろなレベルの日本語でみんなが嬉しそうに感謝している動画なのです。

その中の1人が、「先生の授業が大好きでした」と話し、「私は人生が好きになりました」と結んでいるのです。別に日本語を使って就職できたから嬉しいとか、日本語を使って何か……、ではなくて、「人生が好きになりました」とあったのです。

一人の日本から来た先生と一緒に勉強して、言葉を学ぶことが楽しかったんでしょう。いろいろおしゃべりしたりすることが楽しかったのだと思います。先生がいよいよ日本に帰る前に、先生に言う一つのセリフが「私は生きることが好きになりました」。私たちが受け取るこれ以上の"宝物"があるでしょうか。

日本語との出会いが人生を変えた

今回エジプトからいらっしゃるはずだった村上上級専門家は、政情不安のためにいらっしゃれなくなったのが、非常に残念です。彼が20何年前に協力隊で初めてモンゴルに行くとき、私は面接をして、それ以来ずっと彼とは付きあいがあって、今回ナイロビで再会できることを楽しみにしていたのです。

その彼が上級専門家として働いていたエジプトの、カイロ大学という、彼は国際交流基金の事務所にいたんでしょうけど、カイロ大学には国際交流基金の専門家がずいぶん長い間入っていました。もう10年近く前でしょうか、私がエジプトに行ったときに、一人の言語学を東大で10年以上勉強しているエジプト人の先生がいらっしゃったんですが、その先生は、今、まだ博士論文を書いていらっしゃるかもしれませんが、エジプトのカイロであった会議にいらっしゃっていて、そこで、いろいろお話を伺いました。「日本で奨学金がそんなに続くわけがないから大変でしょう」と言うと、「いやー、もう随分貧しい生活をして頑張っています」という答えが返ってきました。

私は、「どうして、10年間も東大で言語学を続けていらっしゃるんですか」と質問をしたのです。そうしたら、彼が僕に言ったのは、話せば長くなるとか彼は言っていましたが、簡単に言うと、国際交流基金の今で言う上級専門家の先生が、私に日本語を教えてくださったんだと。私はそのとき日本語というのは、将来観光とか何かで使えるからお金になると思っていて、そういう気持ちで少し勉強したんだけれども、その先生と勉強していくうちに、言葉そのものがおもしろいと思った。これは別に何かのために、商売に使うとか、これで何かをするということよりも、言葉って本当におもしろいな、と思った。でも、今のエジプトの社会の中で、そういうことをするのは贅沢で、自分は早く世の中に出なきゃいけないから、これは続けられないと思っていたら、その上級専門家の先生が、そんなことはないよ、どんなに政府が、どんなに社会が、大人が、親戚が、あなたにこういう人生を望んでも、あなたがもし本当に言葉が好きで、本当にそれを真剣に勉強してみたいのだったら、あなたにはそれをする権利があるのだ、と。本当に自分が好きなことをする権利があなたにはあるのだということを、先生は日本語の勉強よりももっと熱心に教えてくださった。それで、私は人生を変えました。私はどんなに貧乏をしても言葉を勉強するのだと決めて、一所懸命日本留学の準備をして、東大に留学し、途中で奨学金がなくなったけれども、10年間東京大学の言語学の講座で勉強を続けている、と言うのです。

そのときにやはり、もちろん日本語教育ではあるけれども、やはり私たちが教育というもので、学生とか教師とか、人間と人間とが向き合って行う学びのなかに、単なる外国語としてそれが有効かどうかなどに関係ない大切なものを感じるのです。特に途上国の日本語教育の場合、そういう国や地域に行けば行くほど、日本語がすぐに役に立たない、という条件はいっぱいあるわけですから、特にそういうことを感じるのです。ですから、ケニアの場合、どうだろうか。それから、今回、ここに集まってくださっている方々の場合、どうなんだろうか。3日目、明後日のいろいろな発表がと

ても楽しみです。

さっき、ちょっと脱線で、アニメのことに触れましたけれども、去年のケニアの会議の記録を拝見すると、その中の何人かの先生方の発言に、昔は日本語を習ってもほとんど何の接点もなかったことが、今はインターネットであるとか、そういうものが発達していて、アニメや文化的なものや、いろいろな情報にアクセスが簡単だから、そういうところから興味が広がっているという指摘がいくつか見られました。それでさっき、そういう話もみなさんに聞いてみました。

今までの20年間、30年間と、これからの20年、30年というものが同じではないということを考えたら、私たちがこれからそういう、使う可能性が少ない外国語を学ぶということの意味が、今までの常識とは違うところで、何か違う発見や、何か違う思いつきなどが、大きな意味を持ってくるのかなと考えています。

職業として成り立たない日本語教師

それでは、その次に、日本語の先生が職業として成り立たないということについて考えてみましょう。これも本当でしたら皆さんの意見を伺いたいところですけれど、ちょっと時間的に……。

これは、どこでもだいたい同じようです。外国語の教師というのはそんなにお金持ちになれるわけではありませんね。たとえば、比較的日本語学習が仕事に結びつきやすい東南アジアなどのケースでも、問題と言えることがあります。東南アジアで教えていたある先生が日本に帰っていらっしゃって、インタビューに応えてくださいました。何が一番嬉しかったですかという質問に、こう答えました。自分のクラスに通ってきた、その国の学生、これは公開講座みたいなところですけれども、なぜ勉強するのかとアンケートで質問したところ、日系企業に入るのに日本語ができたほうが有利だから、それでスキルアップするため、と書いてあったのです。しかし、3ヶ月くらいしたころに、6人か7人が急に来なくなりました。その友だちに、どうして彼らは来なくなったのかと尋ねたところ、日本語は少しくらいできるようになっても、日系企業はそういう人を採用しないよ、って先輩に言われたからだ、と言うのです。少しぐらい日本語ができてもだめだ、日本に留学して、ほんとうにペラペラになって帰ってくれば、それは使い道はあるけれども、そんなに甘くないよって先輩に言われたから、6人くらいが急に来なくなった。なるほど、とその先生は思ったのだそうです。

そして、また3ヶ月か半年くらいたったころ、そのうちの4人がまた帰ってきた。で、そのときに何か、皮肉の一つも言ってみたくなって、あなたたちは、日本語を勉強してもあまり意味ないからやめたんじゃないの? どうしたの? と尋ねたら、それはわかっています、日本語を勉強してもあまり就職にプラスにならないとわかりました。でも、一週間に2回夕方この場所に来て、みんなで勉強する、あの空間、時間が恋しくてならなかったと言うのです。みんなであやって、夜、仕事の後に集まっているあの時間が懐しくて、どうしてもまた先生の教室に行ってみたくなったから、先生の冗談も聞いてみたいと思ったから……、そんなことを言ったそうです。そのときに、日本に帰ってきたその先生は、任期中、あのときほど嬉しいことはなかった、

と話したのです。

そのようなことを考えますと、現地でのそれぞれの国の問題というのは、日本人にはちょっと理解できないような状況がいっぱいあります。

さっき、ちょっと脱線してしまったんですが、たとえば、協力隊が活動するある国で、大学の先生になりたいというカウンターパートの人がいました。協力隊というのはだいたい2年間で替わります。2年間で替わって、任期延長があって3年間になったりします。二人の協力隊員が5年間余り一人の現地の先生のお手伝いをして、何とか日本に留学し、修士号を取らせるために準備をした。一所懸命書類を書いたり、一所懸命勉強のお手伝いをして、試験を受けて……。

結局その先生は日本に4年いて、修士号を取って、その国に帰りました。準備を始めてから日本へ留学するための6年間余り、協力隊員が二人、そこに関係していた。

7年近くたってやっと修士号を持って、その先生は帰ってきて、念願が叶ってその大学の先生になりました。ところが、その先生がそこで教えたのは半年だけでしたね。半年後には、ある日系企業がその大学が払っている数倍の給料で、引き抜いたのです。

こういう話は、決して珍しくありません。たとえばベトナムのハノイにある東大にあたるハノイ国家大学の先生は35歳くらいの博士号を持った先生でした。その先生の給料というのは、当時50ドルぐらいです。それで、私は正直に聞いてみました。二人お子さんがいらっしゃって、家族四人が生活するのにだいたい最低どのくらい必要ですか、と。そうしたら、250ドルは要る、と言うのです。ご主人も70ドルか80ドルの正規の給料で、手当か何かついて、二人のお金を合わせてもだいたい150ドルぐらいにしかならない。そうするとお二人とも一生懸命アルバイトをするわけですね。ですから、大学の仕事が終わったらすぐにアルバイトをしないといけない。そのような生活をしていらっしゃいます。

日本から行った協力隊員や専門家は、そういう方々と一緒に仕事をするときに、「なんだ、せっかく話し合いをしようと思ったのに、みんな帰っちゃった」「なんで、あの人たちは、ちゃんと一緒に私たちと教えることについて研究しようとしてくれないんだ」というようなことになるのですけれども、そこにはそこの生活の難しさがあって、現地の難しさというものを私たちは理解できないのです。

これも、ある国での話なのですけれど、ある研修会で講師をして話したときに、「教師は教えるだけではだめで、一緒に研究したり勉強したりしなければいけません」というような話を少ししすぎたのです。そうしましたら、コーヒーブレイクの終わりころになって、一人の先生がやって来て、「私は生活がものすごく苦しい。アルバイトをしなければいけなくて、子どもが3人もいるんです」。そのうちに、目に涙がいっぱい溢れてきました。何か悪いこと言ったな、と思ったら、「先生、私みたいな先生は悪い先生ですか。日本語の先生を辞めたほうがいいでしょうか」と言われました。そういうことに対して私たちは、そういう生活の苦労というのを知らない人間として、こうしなければいけない、ああしなければいけない、となかなか言いにく

いですね。そういうことも含めて、日本語教師の仕事の全体をどうとらえたらよいのかということを、私はいろいろな国に行くたびに考えさせられてきました。

日本から遠い国での協働

今度は、4番目として、日本から遠い国、地域での"協働"です。"協働"というのは、最近よく聞く言葉ですけれども、一緒に働く、共に働くということです。これは、これから私たち日本人が海外に出る活動に関わるときの、考えなければいけない一つの努力目標だと思うのですけれども、たとえば、青年海外協力隊という、協力という言葉が入っていますね。協力というのは、文法的に言うと、というとちょっと変ですけれども、たとえば「AがBに協力する」という使い方がありますよね。

しかし、協力隊の協力というのは、50年前に協力隊ができたときから、そういう意味ではなくて、「AとBが協力する」なのですね。「**AがBに**協力する」ではなくて、「**AとBが**協力する」。ですから、一方的に誰かが誰かに何か教えるということではなくて、一緒に悩んだり苦しんだりする。

みなさんが実際に仕事をなさっているときにどういうことがあるか、あとでいろいろなことを伺いたいと思いますけれども、私が日本語教育に関係なく、ときどき思い出すことがあります。

これは、日本から青年海外協力隊で、あるアフリカのフランス語圏に教えに行った理数科教師の女性がいました。その人がアフリカのフランス語圏で、理科、数学を中学校で教えて、日本に帰ってきて10年ぐらい日本で数学の先生をしたころに、協力隊の募集説明会で、たまたま私はその人に会いました。名刺の交換もしませんでしたけれども、その人の話したことは今でも覚えています。彼女は、大学を卒業してすぐに、JICAの青年海外協力隊の試験を受けて行ったのです。大学の教職科目で数学の教師か理科の教師の免許はとったけれども、まだ日本で教えたことがなかった。その人が、協力隊の試験に合格して、駒ヶ根だったか二本松か分かりませんけれども、フランス語の勉強をして、その国に行ったのですね。

ところが、フランス語だって実際に勉強したのは3ヶ月くらいですから、そんなに上手であるわけがない。中学校でフランス語を使って、理数科を教えていたのですが、いくら準備して行っても、教室に行くと、生徒たちのフランス語がよく聞き取れない。自分の説明も途中でどうしていいかわからなくなってしまう。もういつもいつも失敗ばかりしていて、まだ大学を出たばかりのその日本のJOCV、青年海外協力隊員は、もう本当に教えるのがいやになってしまったらしいのです。

ある日、教室に行って教えていたけれども、生徒の質問がわからなくなった、自分の教案を見ても、フランス語で書いてる教案で、緊張すると何が書いてあるのかわからなくなってしまって、頭が真っ白になり、結局、その若い青年海外協力隊の教師は泣きだしてしまったそうです。ただ、泣いて、泣いて、もう何もできなくなってしまったのです。

まだ30分くらい授業があったのに、授業を止めて、そのままどこかに逃げてしまった。校庭の隅の木の下で、彼女はぼんやりしていたそうです。やっぱり私は、まだ協力隊に参加するのは早かったんだ。日本で

教えたこともないくせに、そして、フランス語だって協力隊の訓練で勉強しただけで、教室で実際に教えられるはずがない、自分がやっぱりおかしかった。恥ずかしいけれども、協力隊を途中で辞めて、日本に帰ろう。それを協力隊では「任期短縮」といいますが、任期短縮して日本に帰ろうと彼女は、心を決めたそうです。

しばらく、ぼんやりしていて、ふと気がついたら、自分の周りに自分の教えている生徒の中の5人の女子生徒が、立っていたそうです。みんな自分のことを優しそうな顔をして見ていた。そして、クシュクシュクシュって何かまたフランス語で言ったのですが、それもよくわからなくて、彼女は、また泣きだしてしまったというのです。そうしたら、今度は、自分よりも背の小さなその女子生徒たちが自分のところに来て、みんなが自分を抱きしめてくれた、と言うのです。抱きしめてくれて、みんなでフランス語で自分に何か言っている。それを彼女は、何か母親が泣いている子どもをあやすような調子だった、と言っていました。自分より小さな女子生徒たちが自分を抱きしめてくれて、大丈夫、大丈夫、と言ってくれているように感じながら、一緒になってしばらく泣いていたそうです。

そのときに、その協力隊員は、自分は日本に帰らないで、ここに残って何とか教師を続けようと思ったと言うのです。

彼女はきちんと2年間そこで教えて、日本に帰りました。そして、10年間日本で先生をしていたのですが、彼女が私に言ったのは、自分は、あの木の下で、あの瞬間に、本当に先生として誕生したということを10年間思い続けているということでした。

今、"協働"と言う話をしたのですけれども、青年海外協力隊に限らず、どういうプログラムでも、日本人が途上国に行って、その国の方々と一緒に活動するというのは、どちらかがどちらかに教えるという単純なものではなくて、一緒に活動するなかで、日本人が変えられていくプロセスでもあるのですね。日本人が、自分たちが常識だと思っていることが常識ではないということに気づいたりするという、そういう双方向の学びというものが、途上国、とくに、今回問題にしている、日本から遠いところでの日本語教育には多いのではないかということを申しあげたいのです。

双方が学ぶ

このようなことについて、国際交流基金の派遣専門家の記述があります。これはあとでゆっくり読んでいただきたいので、お手元にある資料に含めてあります。四角で囲んである6番と7番ですが、ちょっとご覧ください。小さな字で読みにくいと思いますけれども、あとで読んでいただければありがたいです (参考資料6・7)。

「インドネシア便り」と書いてあるのは、1995年ですから、今から20年ぐらい前になりますが、当時は、国際交流基金が今の専門家に相当する「若手青年日本語教師」を派遣していました。そのプログラムでインドネシアの高等学校に入った日本語教師の話ですが、この後半の下の方に書いてあります。彼女は、いつもインドネシア人の先生と一緒にクラスに入って教えていました。

多くの中等教育で教える先生方が、よく私たちに質問することですけれども、教室がうるさくてなかなか授業にならないので、どうしたらいいですか、と。世界中ど

こでも、遊び盛りというか、一所懸命遊ぶのが好きでしかたがないという生徒たちが、進学にも就職にも役に立たない日本語をやるときに、そんなに集中度が高いわけがないのですね。

そういうところで、その若い専門家は有能なベテランの先生と一緒に教室に入っていたのだそうです。ところがある日、その先生が出張か何かで教室に行けなくなってしまって、その若い日本人の専門家だけが一人で教室に行かなければならなくなった。いつも、手がつけられないほどうるさい生徒たちのところに、自分だけで入って行かなければいけないということで、非常に緊張していたと書いてあります。いつもはそのベテランインドネシア人の先生が「静かにしなさい、静かにしなさい」と言ってやっと静かにしている生徒たちのところに、自分が一人で入って行くというのは……と思って、彼女は不安でいっぱいだった。

そうしたら、その日に限って、非常に静かだった。彼女がここに書いていることは、いつもいつもうるさい生徒たちが、きっとこの日本から来た先生は、今日は1人でやることについて不安なんだろうと、心配なんだろうと察し、心配して、いつもはうるさい彼らが今日はひどく静かにしている。そのことにこのインドネシアに派遣された専門家は非常に心を動かされています。

そして、これはご本人からあとで聞いたのですけれども、生徒たちというのは、いつもいつもうるさく騒いでいるだけではなくて、ちゃんと私がどんなに不安かということとか、どんなに心配しているかということを、きちんとわかってくれているのだなと思ってとても嬉しかった、と。そういう気持ちのほうが、自分が教えていることなどより、ずっと大事なことに思えたということを彼女は言っていました。

それから、次に、右の7の「タイの高校」ですが、これは、タイの高等学校に派遣された国際交流基金の若手専門家の先生が、やっぱり教室で泣き出してしまったという話です。なぜこういう例ばかり私が紹介するかと申しあげますと、やはり、私たちは常に立派な教師でなければいけないとか、日本から来た先生はネイティブスピーカーなんだからきちっとしていなければいけないというような形で、我々が"教える側"だということをあまり意識していると、見えてこないもの、それではお互いの学びがうまくいかないということがあるということを、皆さんに考えていただきたいのです。非常に難しい問題なんですけれども、何か"協力をする"とか、"援助をする"とかというと、助ける側というのは、いつも自分が教えてあげるんだという気持ちになりやすいのですけれども、やはり、現実には、このように、単に日本から行った専門家や日本から行った協力隊が一方的に何かを教えて、彼らが学ぶという形ばかりではなくて、そこにあるのは、両方が互いに何かを発見したり、学んだりしているということなんだ、ということです。

自分が変わること

こういう例は、他にいくつもあります。例えば、私は今日、日本語教育に限らない話を皆さんに申しあげているのですけれども、例えば、現職参加という制度が日本の協力隊にあります。日本の高等学校の先生とか、ときには小学校の先生が、JICAの協

力隊のプログラムでいろいろな国へ派遣される。日本の学校教育の先生が、アフリカに来たり、南米に行ったり、中米に行ったりして教えている。これは、とても大きな意味を持ちます。

たとえば、ここに詳しいことは書いてありませんけれども、2009年ですから、今から4年くらい前のある科研費か何かを受けた研究のインタビューのなかに、ドミニカの小学校へ派遣されていた、これも日本語教師ではないのですけれども、現職の日本で先生をやっていた先生に、どういうことが起きたかといいますと、インタビューにこのように答えています。

「教育に対する姿勢が変わった。子どもたちを見守るようになった。日本では子どもが成功するように手をかけ過ぎている。以前はうるさい教師だった。しかし派遣後、つまり日本に帰って来てから、先生らしくない先生と、生徒たちから言われるようになった。他の先生とは違う何かが宿ったと感じる」

つまり、日本人が何かを変えられたと感じている。もっとはっきりこういうことを言っている人もいます。ベトナムの小学校で2年間教えた日本人の小学校の先生が、自身の変化について、という質問にこのように書いています。

「途上国の人々は、一瞬一瞬毎日を楽しみながら大切に生きていることを知ってから、彼らをかわいそうだと思わなくなった」

この「かわいそうだと思わなくなった」という、何でもない表現ですけれども、多くの日本人や、途上国に対して理解の浅い人たちは、途上国はお金がないからかわいそうだ、あれもない、これもないからかわいそうだ、という気持ちがどこかにあるのですね。ところが、この小学校の日本人の先生はベトナムに派遣されて、彼らを見ていくうちに、一瞬一瞬を本当に楽しそうに生きているベトナムの人たちを見て、彼らをかわいそうとは思わなくなったと言っています。こういうことに気づくことが、我々が海外でその国の方々と一緒に仕事をする、"協働"するということの重要な意味なんだろうと理解しています。

最後に、これはお読みになった方が多いと思いますが、国連の職員で『心にしみるケニア』という岩波新書を書いた、大賀さんは日本のエリートの女性だと思うのですけれども、この本は私に、非常に多くのことを教えてくれました。

ここで皆さんに申しあげたいことは、こういうことです。この大賀さんが、何かケニアのために、ケニアの人々のために一所懸命、国連職員としてしたことはたくさんあると思うのですが、私にとってとくに興味があるのは、そういうことではなくて、さっきの例と同じように、この大賀さん自身のなかの変化なのです。大賀さんがケニアで何年間か活動して、日本に帰って一冊の岩波新書を書くときに、その書き始めの、ケニアに着任したあたりの大賀さんの気持ちと、この本が終わる、ケニアでの活動が終わるころの大賀さんの気持ちに、変化があるように読めるのです。

その変化は何かというと、さっきの話とちょっと重なるんですけれども、大賀さんはやはり最初はケニアを、ある見方で見ている。そして、そこには"もたれ合い"の文化があって、一人がお金を持つとそのお金をみんなで使ってしまう。自分が困ったら、あの人のところに行けばいいよ、なん

て言い合って、みんながそんなに深刻に考えない。非常に何かこう明るいけれど、こんなことをやっていたらいつまでたっても、みんな経済的に成長できないよ、という気持ちになるほど、彼らは計画性がない、というふうに見ているのがはじめの大賀さんの見方です。

ところが、大賀さんがケニアを去るあたりの記述を見ると、この人たちというのは、人間が本当に限りなく優しいんだ……。日本だったら介護保険や社会福祉などいろいろな制度によって、お互いが守られています。でも、ここの人たちはそういうものを超えて、助け合うという気持ちを持っているという、そういうものに気づかされて、"もたれ合い"というものが、今度は横のつながりとしての温かさというものに大賀さんの見方が少し変質しているところに、非常に学ぶものが多いというふうに感じたのです。

どうして日本語を教えるのか

これが3日目の議論につながっていくのだろうと思うのですが、一番最初に確認した、日本語を使う機会がないということや、学習環境が十分ではないということや、それから、日本語教師が職業として成り立ちにくいということなど、こういうことを私たちは考え続けなければいけないと思うのです。そして、それを単に、私はこう思うとか、私はこう考えるというだけではなくて、もう少し具体的に、いろいろな事例というものをおさえていかなければいけないと思います。その例を、ここで紹介したいと思います。

まず、最初に紹介しますのは、内モンゴルで活動した鶴田さん、という青年海外協力隊員です。中国の内モンゴルでの活動を終えて帰国した彼が、協力隊の募集説明会で、これから日本語教師として協力隊に参加したいという人たちに対して、話していたのですが、そのときのパワーポイントの一部を私がケニアで紹介したいと言ったら、是非紹介してください、とすぐに送ってくれたのです。

「私の教育観の変化」ということについて彼は話しています。つまり、彼は日本で日本語教師をやっていて、協力隊に参加して、中国の内モンゴルへ行って日本語教師をしたわけです。そして、自分の中で何が変わったかといえば、日本にいる、もしくは青年海外協力隊に参加するころは、何をどう教えるかという教授法のレベルの関心が強かったと言っています。日本語を話せるようになってもらいたい、という気持ちで内モンゴルに行ったというのです。別に悪いことではないし、むしろ良いことですよね。そして、日本や日本語を好きになってもらいたいという気持ちで赴任したそうです。

ところが、2年間の活動が終わって、どういう気持ちが強くなったかというと、さきほどの所長さんの話にありましたけれども、なぜ私は日本語を教えるのか、どうして彼らは日本語を習うのかということについて、もっと自分は考えなければいけないということです。なぜ私は日本語を教えるのかということを、どう教えるかというテクニックの問題とか、日本語の内容、文法や音声などという問題以上に、まず、なぜ私は日本語を教えるのかということを、自分は考えなければいけないなということを、協力隊で2年間中国の内モンゴルにいて感じるようになった、と彼は率直に語っ

ています。

ですから、みなさんが青年海外協力隊や国際交流基金に応募して、海外に行って教えたら、みなさんもこういうことを考えるようになるかもしれませんよ、と彼は言っていました。

それから、2番目に、なぜ彼ら(中国の若者)は日本語を学ぶのかということを、日本にいるとき以上に私は考えるようになった。そして、大学で日本語を学ぶ意味は何なのかということも考えるようになった。それから、孤立環境というのは、さきほどから申しあげているような、日本語を使うチャンスもなければ、就職する可能性も少ないという、そういうような環境、周りに日本人が少ないとか、資料が少ないとか、そういうところで日本語を教えるということ、その意味は何なのか。そして、日本語教育の意義とは何かを考えるようになった。

さらに、彼は、協力隊の募集説明会で、2年間の内モンゴルの教育を振り返って、自身の活動を振り返っています。そして、彼は、内モンゴルで2年間、協力隊で日本語を教え、彼らのために何ができるのか、自分でずっと考えたけれど、答えが出ないまま日本に帰ってきた。しかし、私が学生たちに伝えたかったことは何なのか、そして、将来日本語を使う機会がほとんどないのに、就職にも役に立たない、留学もない……。在職中、彼は、日本語能力試験に合格するための向上を第一の目標にしない、ということを決めたそうです。つまり、そのような、数字で測れるようなことを目標にしては、彼らにしっかり向き合った教育ができないのだ、というように考えた。

そして、授業の目標というものを、詳しくは思い出せないのですけれども、さきほどからいろいろな形で申しあげているように、日本語そのもの、教師としての自分を壊す、すなわち、自身を変えるとか、それから勉強のプロセスのなかで、学ぶということがどういうことなのかを学生と一緒に模索するようなこと、そういうことを考えていかないといけない、ということを、協力隊が終わるころ強く感じるようになった、と言っています。

彼は協力隊の募集説明会でそういう話をしていたのですけれども、これから協力隊や他のプログラムで海外に行って、日本語を教えようとする日本人のみなさんに考えてほしいことがあると彼は言いました。テクニックとしてどう教えるかということだけではなくて、どうして役にも立たない日本語をその国の人たちが勉強するのかということを、ぜひ考えていただきたい。さらにそのとき、なぜ日本人が教えるのかということも考えてきてください、というようなことを言っていました。

アフリカの「話す」多言語環境

もうひとつの例をご紹介しましょう。これはですね、さっき出ていましたけれども、セネガルの、これは鶴岡さんが教えられていた機関ですが、今、宇都宮大学の教授をしている吉田一彦さんという人が、この春、調査に行ったのです。そのときに、そこの(セネガルの)先生は日本の国費留学生で、環境地理学か何かで博士号を持っていらっしゃるのですね。日本で環境地理学の分野で博士号を取って帰国し、アジアアフリカセンターのセンター長をやっていらっしゃる。

その吉田さんというのは、東大で言語学

を学び、東京外国語大学の大学院へと勧み、日本語教育の博士号をとった人で、国際交流基金の専門家を、確かパキスタンで2年間、それからタイで2年間やって、今は大学の教師をやっていらっしゃいます。日本語教育はこうでなければいけない、ああでなければいけないと言う、要求水準が高い人なのですが、彼が今回セネガルに行って、彼自身がいろんなことを考えさせられたというのです。

そこの、日本に留学をしたセンター長、アフリカのセネガルの方がですね、吉田さんに、自分の知るアフリカ人たちは、話し言葉の日本語は容易に学べていると言ったそうです。アフリカ全体に一般化してはいけないかもしれませんが、これこそみなさんに伺いたいのです。アフリカの方々はご自分では、他の国の人と比べてあまり分析的に理解していないかもしれないけれども、アフリカの方々は、話し言葉の日本語は容易に、それほど苦労しないで勉強しているかもしれない、と言っているのですが、いかがでしょうか。

さらに、そのセンター長のことばが続きます。日本語で書くためには学ぶべきことがたくさんある。私たちは"書く文化"の出ではない。つまり、私たちは書くという文化の出身ではない、エチオピアを例外として、アフリカにはほとんど書く文化がありません。アフリカの文化は本質的に話す文化なんです。

そうすると、私たちが伝統的に外国語教授法をやる時に、4技能、聞く、話す、読む、書くという、これをバランスよく、と考えるけれども、もしかしたらこれは私たちの固定観念かもしれない。

そこで、吉田さんは、アフリカの方々だったら同じように書く練習にエネルギーを使わないで、もっと話すことを大事にしたほうがいいのではないかということを、言っているのです。彼は学部が法学部なものですから、こういう言葉が好きなのですが、「傍証」として、これは間違いかもしれないけれども、共通語として機能するオロフ語であっても、その言葉で書かれた出版物は非常に少ないという事実を示しています。

その一方で、オロフ語の歌や映画は優れたものが非常に多く、影響力も大きい。

それから、セネガルのどの言語も、ローマ字の正書法があるが、フランス語とオロフ語、または他の両方ができるほとんどのセネガル人がフランス語でしか書かない、と言うのです。

このへんのことは私には詳しくわかりません。これこそみなさんに伺いたいのです。

そして、日本語教育の場でも、劇や音楽による成果の発表が大盛況だそうです。つまり、音声言語、話し言葉であって、書き言葉ではない。実は、吉田さんに、こういうことを皆さんに考えていただきたい、と私がケニアに行くと言ったら、どうぞアフリカの他の先生にも意見を聞いてください、と言われたのです。

学習者の立場に立ってみることは確かに重要ですが、私たち、日本人がいろいろな国に行って、教えるときに、"学習者の立場"ですから日本人ではないわけですね。その国の方々の立場に立って考えることこそ重要ですね。外国語として日本語を学ぶ相手もまた自分のように外国語を学ぶと決めつけるべきではないのですね。つまり、日本人が英語を勉強したり、フランス語を勉強したり、ドイツ語を勉強したりするの

と同じような方法で、アフリカの方々も、それから南米とか中米の方々も外国語を勉強していると勝手に思ってはいけないということですね。

また、吉田さんはこんなことも言っています。日本語を学習する人は、将来、使い続けるつもりである、つまり、セネガルで彼がインタビューをした方々は、日本語を学ぶということは、自分はいつか使うんだと思っているというのです。その、本当に使うんだと思っていることを私たちは忘れてはいけないということを吉田さんは言っています。

そして、彼はこういう具体的な提言をし、これは自分の思いつきだから、もっとアフリカの日本語教育に詳しい方々に、意見を聞きたいと言っていました。

どういう提言かというと、週に4時間、3年間の規模で、アフリカ人向けの"話し言葉中心のカリキュラム"を開発すべきである。そして、アフリカ人の優れた口頭表現力や、コードスイッチの力が活かされる教育開発をすべきだと。つまり、日本人や他の国の人たちの頭の構造に縛られて、自分たちはこのような方法でしか外国語を勉強することができないということで、アフリカの人々の学習方法を勝手に決めないでほしいと彼は言いたいのです。

アフリカの方々には多言語使用者が大変多い、いくつもの言葉を平気で自由に使う人がいる。そういう人たちは、すべての言語について文字を持っているわけではない。それで、彼は、もっと口頭表現、話し言葉を重視するような教育を考えるべきである、ということを言っています。

これは、一つの提言です。アフリカの皆さんが一番詳しいことですから、後でいろいろ教えていただきたいことです。たとえば、今までの日本語能力試験などですと、試験会場で行う実際の試験というのは、書き言葉がほとんどですよね。その中にリスニングがあるといっても、それは非常に少ない。でも、そういう形で試されたら、アフリカの学習者のように、話すことは強いけれども、書くことは苦しいという方々にとっては、非常に不利な試験かもしれない。そういうことを考えたら、もっと違う教育のプログラムが作れるんじゃないかということを、彼はセネガルで感じたのでしょう。これは、皆さんに考えていただきたいことです。

吉田さんは、アフリカでも、言葉というのは使うものだと考えられていて、使う喜びとか、使うことを考えて習うものだと言っているのですが、一方で、私は矛盾するようなことも言っています。すなわち、使うあてがなくても、実益がなくても、言葉を習うことは楽しいんだ、意味があるんだということも、大切だと思うのです。このへんの全く違う動機というものを、皆さんがどのように受け取っていらっしゃるか、ということを、少し伺ってみたいと思います。

使うあてがない外国語学習

使うあてがなくても、外国語を習うことということは、けっこう楽しいことだという例ですが、6月6日、まだ一カ月ちょっと前の朝日新聞に、このような投書が載りました (参考資料2)。

「中国語で生きる喜び語った友」というタイトルですが、元中国の国立大学で言語学を教えていた林さんという59歳の女性が、こういう短い投稿をしているのです。

癌が全身に転移したという男性と2年前、

朝のジョギング中に出会った。彼は当時66歳で、散歩中だった。「大きな手術を繰り返し、生き延びてきた」という。その後、彼は自分の半生を語るようになった。中学卒業後、父親の仕事を手伝ったこと。独立して建設業の会社を軌道に乗せたこと。そして、癌との闘病。私も中国の大学で言語学を教えていたことを話した。彼はある朝、「中国語を教えてほしい」と頼んだ。その後、毎朝15分ほど散歩しながら彼に中国語を教えた。同時にレコーダーにも内容を吹き込んだ。彼はそのレコーダーを一日中手放さずに勉強した。先月、彼は癌の再発でこの世を去った。その3日前、「今日、朝、目が覚めたらとても幸せだと思った。僕はまだ生きている」。中国語で私にこう言った。生きること自体に幸福を感じるなんて素晴らしい。死に直面しながらも、新しいことに挑戦して生きる尊さを教えられた。

このように書いています。つまり、これもさっきから何回も申しあげているように、決して何かに使うための中国語ではないんです。自分は全身に癌が転移していて、長く生きることができない。でも、中国で言語学を教えた経験がある林さんという、中国語ができる人に朝のジョギングで出会って、僕に中国語を教えてくださいと、この66歳の人は頼んで、そして、習った中国語で、朝、目が覚めたらとても幸せな気分だった、というようなことを言った。僕は今日まだ生きている、これを中国語で語る。

使わないのではもったいない、と思う気持ちもないわけではないのですけれども、でも、人間というのは、こういう生き物なのかなあという、つまり、使うあてがなくても、言葉の勉強というのは、音楽や絵画やスポーツと同じように価値があるということだと思うのですね。

東アフリカ日本語教育ネットワークの重要性

提案というのもちょっと変なんですけども、実は、昨年のケニアの会議の時の記録を読みますと、蟻末さんなどが一所懸命主張していることなのです。さっき聞いたのですが、蟻末さんは来月にはケニアを離れられるんですってね。そうしますと、私がここで皆さんと話し合うことの一つのトピックとして非常に重要だと思っていることは、こういうような集まりが一つの"年中行事"として、年に1回あるとか、その準備のためにいろいろやりとりをするだけで終わらせては、もったいないということなのです。それでは蟻末さんが一所懸命なさったことが、何か、もったいないと思うのです。

今回の集まりで、「東アフリカ日本語教育ネットワーク」というようなものを、もうちょっと具体的に、考えたらいかがでしょうか。伺うところによると、今はネットの環境とかが非常によくなっていて、なにもみんなでどこかに集まらなくても、ちゃんとネットでつながっていて、お互いがもしその気になれば、いろいろなことができるのだそうですね。例えば、最近の若い人たちがやってる、LINEなんていうのは、5人とか6人の人がみんなで一瞬のうちにつながっていて、何か、みんなでおしゃべりをしているような感じですね。そして、メーリングリストも、みんな非常にうまく利用している。同じように、こういう東アフリカの先生方、日本語教育に関係する方々がネットワークを作って、いつでも掲示板

のようなところで、お互いに問題を相談したり、提案したりするようなことを、年に1回のこういう会議の他に、もっともっと頻繁にしていただけたらいいな、という気持ちが強いです。これはもしかしたら、中村さんや蟻末さんが今まで一所懸命努力なさってきたことを具体的に次につなげることなのだろうということを、私は今回呼んでいただいて思いました。

その時に、すぐにでも議論していただきたいのが、さっきご紹介した吉田一彦さんが言っているような、もしかしたらアフリカの方々は、特別な能力があって、音声言語というものを聞いてすぐに文法を作っていく能力は、日本人などより素晴らしいものを持っているかもしれない、という仮説なのです。それを、平気で、書くことは絶対に必要ですよ、とか、これだけ書けないと日本語能力試験に合格しませんよ、とか言って、何か"日本が作った物差し"で測ってしまって、彼らの素晴しい能力を使わないような教育をしていないだろうか、ということをもっと考えたい、と吉田さんは言っているのです。そういうことを、たとえば、東アフリカの国々に、何か傾向があるだろうか、東アフリカの国々の先生方は、これはみんな同じだねというようにいうことがあるだろうか。大きく違うことは何だろうか。それから、西アフリカの国々とは、何が同じで、何が違うのかということ、これもみんなで話し合うべきではないでしょうか。

それから今度は、中東などの国々、まあ南米でもそうです、中米でもそうですけれども、そういう国々は、これまた、日本から地理的、文化的に遠い国です。そこで共有できる問題もあるでしょう。

具体的に申しあげますけれども、もし「東アフリカ日本語教育ネットワーク」のようなものができたとすると、これは、先ほどから日本語教師じゃなくても、ケニアに20年もいらっしゃるというような、恐ろしい方がいらっしゃる（会場・笑)。私は、日本人として嬉しいです。こういう方々が、本当にこの地を愛していてくださる、それぞれの国を。近藤さんも長いでしょう？ 本当に、こうして長く教えてくださる方がいらっしゃる。そういう方々には、経験も、"名人芸"とか、"勘"とか"信念"があるのです。でも、そういう方々が、その地を離れてしまうと、それはすぐ"風化"して消えてしまう。そしてまた新しく来た人が同じ苦しみをして、同じような単純なことで躓いて、またそこで何かわかると、悪い言葉ですけど、ちょっとしたことに自己満足して、その繰り返し。これは、本当に、もったいないです。

ですから、2年間活動した専門家とか、3年間そこで活動した人とか、そういう人たちが持っている経験とか"名人芸"とか、"勘"ですね。これはよくあるタイプだからこうだ、とかいう"勘"とか、"信念"などを、そのままではもったいないです。これが、こういうネットワークを強化しなければいけないと私が強調するもう一つの背景です。

今後は、実践の記録であるとか、実践の報告、それから考察、提言などの蓄積が不可欠だと思います。私はこう思う、とか、こうあるべきだということを言うのは、一般論として抽象的には言えるのです、いろいろなことを。しかし、そういうことを言うのはいいのだけれども、もう少し裏付けとなるデータがほしいですね。ある大学で

こういうことがあって、こうなって、こういうことを努力した結果、5年後こうなったという事例とか。別の大学では違うアプローチでやったけれども、こうなったという事例とか。そういうものを国を越えた多くの人々で共有していって、この事例ではこうだし、別の事例ではこうだから、こうじゃないの、という議論が今は少ないのです。私の経験で言えばこうだ、というのではやはり非常に弱いだろうと思います。

このようなことは精神論で訴えるだけでは有効性が期待できませんね。私たちがこういう話をしているとすぐに、大使館とかJICA事務所とか、東京の国際交流基金本部とか、それから外務省とか、そういうところにもっともっと訴えて、いろいろな支援を考えていただきましょう、というようになる会議がけっこう多いのです。それはもちろん、間違っていないのですけれども、その前に私たちが現地ですべきことがあるのではないかと思うのです。日本などに訴え続ける必要はあるけれども、私たちは物事をやりっぱなしにしてはいないだろうか、ということです。

苦労した結果、これができて、これはできなかった、ということについての記録が非常に少ないです。ですから、こういうネットワークを作ることによって、もう少し記録をきちんと作って、それを共有する。たとえば、東アフリカの日本語教育事例集というようなものが毎年のように出てくるとか、そして、時には西アフリカとのコラボをするとか、そういう形で事例を蓄積することで、それが結果的には、一つの説得力のあるアピールとなっていく。

それをしないで、ただ、これをしてください、あれをしてください、と言うのでは、おそらく非常に効果が低いのではないかと思います。

「生きる」

最後になりますが、実は中米のコスタリカに行ったとき、この谷川俊太郎の詩を持って行きまして、基調講演をする時に、この詩を材料にして、皆さんにグループで朗読の練習をしていただきました。これは、外国語を学ぶということに関連して、今日皆さんにお話ししたことで、必ずしも実益とか、すぐに進学や就職に役に立つとか、そういうことではなくても、私たちが生きることの根本にあるものがあるのではないかということを教えてくれるような詩だと思うのですが、お読みになった方も多いと思います。配布資料に入れてありますが、最初のところだけ読んでみます(参考資料1)。

「生きる」 谷川俊太郎

生きているということ
いま生きているということ
それはのどがかわくということ
木漏(こも)れ日がまぶしいということ
ふっとあるメロディを思い出すということ
くしゃみをすること
あなたと手をつなぐこと

生きているということ
いま生きているということ
それはミニスカート
それはプラネタリウム
それはヨハン・シュトラウス
それはピカソ
それはアルプス
すべての美しいものに出会うということ
そして
かくされた悪を注意深くこばむこと

この最後のところに、私たちがこれからいろいろなことをするうえで、ヒントになるようなことがあります。私は、生きているということは、決して、ただお金がたくさん入ればいいとか、社会的に偉くなればよいということではなく、「すべての美しいものに出会うということ」というのは、かなり重要なことなのかなと思います。つまり、新しい外国語に出会うとか、新しいものに触れる、音楽でも、絵でも何でもいいですけれど、美しいものに出会うということ。

それから、「かくされた悪を注意深くこばむこと」というのは、私たちの中にはいろいろな願いや欲望があったりして、本当はしてはいけないんだけれども、お金儲けのためにしてしまう、ということがあるのですね。そういうものを自分の中でこばむとか、それをいけないことだとしてコントロールしていく力がなかったら、結局は競争が、どんどんどんどんエスカレートしていって、最終的には、戦いになります。そして、勝つ人と負ける人がはっきりしていって、何回も続けて負けた人というのはだいたい不幸になっていきます。勝った人だけいい気持ちになる。これは、やはり新しい社会を作っていくうえで、私たちの努力目標としては、淋しいものだと思うのです。

最後に、「すべての美しいものに出会うということ」とあります。今日、私がお話をしているなかで、これは別に日本語教育ではなくてもいいのです、ということを何回か申しあげています。韓国語でもいいし、中国語でもいいし、他の言語でもかまわない。日本語でなければいけない、と主張するのはかなり苦しいのですね。他の外国語でもいいのです。それから、外国語でなく、文化でもいいし、音楽でもいいし、絵でもいい。そういうものを、私たちは、たとえば、あと3週間しか生きることができない、という人が絵を描きたいと言うとき、あなたは今絵を描いてもしょうがないよ、そんなふうには言えないですよね。

アメリカで死刑が定まっている、殺されることがわかっている人が、スペイン語のカセットテープがほしいと言ったというような話を聞いたことがあります。そのとき、もうこれから生きることがないのに、と思って、職員が、どうしてと聞いたところ、自分の不良仲間がメキシコからの移民で、ずっと二人でワルばっかりやってきたけれども、約束したのだ、と。僕は死ぬまでにいつか君の言語を学ぶぞ、と。自分はこれから死なければならないので、どうしても彼の言葉を知っておきたい、と。

このようなことを考えると、やはり人間というのは、目先の損得のためだけに、何かをする生き物ではない、またそのへんに私たち人間の価値がある。

最後に、資料の4番です。これも協力隊の『クロスロード』で、何回もお読みになった方もいらっしゃるでしょうけれど、これは、協力隊の美術の隊員です。鈴木リベカさんという絵の隊員が経験したことを、JICAパラグアイ事務所長が『クロスロード』という雑誌に書いています。ここでは読みませんので、ぜひあとでお読みください (参考資料4・5)。

30年間あまり、海外、とくに途上国での日本語教育に関わってきて、こういうような文脈で日本語教育を考えるということを私は、常に強いられております。日本語を勉強してもすぐに役に立たない所に、多く

の協力隊員が派遣されたりするからです。アフリカはこのようなことと無関係ではないと思うので、是非皆さんにこういうことを考えていただけたらありがたいと思います。

そして、また最終日の3日目、明後日、それぞれの国の方々からいろいろなお話を伺う、これが今回ここに来るときの一番の楽しみですので、どうぞ明後日いろいろなお話を聞かせてください。

そのほかに、また自由にいろいろなお話をする機会があると思いますので、東アフリカのネットワーク作りというものが果たして本当に可能なのか、そのためには私たちがどういう努力をしなければならないのか、ということを皆さんと一緒に考えることができたらよいと思います。

話があちこちに行って、混乱しましたけれど、私が、まず皆さんに申しあげたいことは、だいたい以上です。(一同・拍手)

質疑応答

蟻末 佐久間先生、どうもありがとうございました。言葉がないです。大変感動する、胸を打つエピソードをちりばめながら、東アフリカ、そして日本から遠い国における日本語教育について、私も話をお聞きしながら3年間のいろいろなことが走馬灯のようにっていうと死んでしまうみたいですが（笑）、いろいろ考えさせられました。

さて、お時間のほうがあまりありませんので、東アフリカの日本語教育に関しては3日目に時間をとっておりますので、何かその他のことに対してご質問があれば、佐久間先生に、是非。いくつか。10分ほどお時間、大丈夫だと思うので。何かございませんか。

牧野 大変心に沁みるようなお話をありがとうございました。

実は、これ、先生にお聞きしたいことというよりは、一緒に会場にいらっしゃる東アフリカの先生方にお訊きしたいんですが、その吉田さんが言った、アフリカの文化は書く文化ではない、話す文化だ、と。それについてですね、アフリカの先生はどう思っていらっしゃるか、非常に興味があって。私の個人的な考えは、まあ言わないほうがいい（会場・笑）。

まず、ここにいらっしゃるアフリカの方々のご意見を聞かせていただいて、それで先生のそれに対する反応をお聞きしたいと思います。

佐久間 もし、それが伺えたら本当に……。一概にそうは言えないよ、という意見でもいいし、もしかしたら本当にそういう傾向があるかな、つまり、多言語主義というのは日本でも最近話題になっていて、一人の人がいろいろな言語を話すということですね。それは日本人には非常に少ないけれども、アフリカの方々では、2つ3つ4つの言語を話すっていうのはそんなに珍しくない。その場合、すべてに文字があるかというと必ずしもそうではない。そういう人たちは特別な言語学習能力があるかもしれない。その人が日本語を勉強するときには、もしかしたら話す言語として習う特別な方法があるかもしれない、というような意味で、アフリカの方々は、"書く文化"ではなくて、"話す文化"だということ。これは極端な意見なのか、それとも一理あるのかということを、少し伺ってみたいと思います。

古崎　エチオピアを除いて、話す文化である、と。例外のエチオピアなんですけれども、結論から言うと、エチオピアについても日本と比べたら、話す文化が多いです。エチオピアと言っても、まず多言語です。そして、文字を持っている人は北部の人たちだけで、南部の人たちは持っていませんでした。彼らは文字を持っている人たちで、私の大学もそういう人が多いんですけれども、たとえば、「テストはいつです」と英語で言って、日本語で言って、書きます。でも、授業の後に、「先生、テストはいつですか」と話して確認しないとわからないみたいです。あと、授業は新学期いつからです、と貼るんですね。そこに電話番号を書くと、必ず電話がかかってきて、そこに書いてあるのをいつからですか、ともう一度聞くんです。話して情報を確認するみたいなものが、エチオピアについてもあります。ただ他のアフリカの国はわからないので、程度問題みたいなものはあるのかな、というのがエチオピアです。

フランシス すみません。さっき、先生がアフリカは話す文化で書く文化ではない、というお話をされたんですけれども、他のアフリカの言語は分からないんですけど、私はあまり認めていないんです。マダガスカルでは昔小説とかマンガを書いている人がいたんですが、みんなそれをよく読んでいたんですが、最近、あまり商売にならないから、小説とか、あまり本屋にも売っていないんですね。一応、マダガスカル人は、人口に比べると、識字率が68%ですから、あまり字が読めないから、まあ、半分ぐらい字が読めないんですね。でも、例えば、フランス文化とか、アメリカ文化とか、学校で勉強する人は、本を借りたりしてですね。だから先生の言っていることは……。

佐久間　私の意見というか……（会場・笑）。"話す文化"だとは言えない、ということですね。"書く文化"……。どういうことでしょうね。

フランシス はい。話す文化も書く文化もある、ということですね。

佐久間 両方ある。それで、どっちが強いとは言えない、ということですね。

フランシス　まあ、識字率は68パーセントですから、一般的には教育次第ということですね。

佐久間　で、その識字率が68パーセントというのは、第一言語についてですよね。第二言語、第三言語の場合には、文字はもっと少ないでしょう。

フランシス そうですね。

佐久間 それでも、三つの言語が話せるんでしょう。すごいですね。

蟻末 そのことに関して、一つ、私の方から質問をしてよろしいですか。マダガスカルの識字率、フランス語の識字率は比較的高いと思うんですね。マダガスカル語に関して識字率はフランス語に比べてどうですか。フランス語とマダガスカル語を比べて、どちらの方が識字率高いでしょうか。

フランシス　(調査で出ているのは)たぶんほとんどマダガスカル語の識字率です。小学校から我々はフランス語を勉強し始めます。でも、大学ではそんなにフランス語を話せない学生が多いです。

蟻末　フランス語のほうが識字率は低いですか。

フランシス はい、低い。

蟻末 それにもかかわらず、大学とか高等教育機関では、基本的にフランス語が使われていますよね。それで、私がマダガスカルに行った時の印象も、出版物はフランス語がかなり多かったですね。

フランシス 大学に入るとほとんどフランス語ですね。

蟻末 そうですよね。そこに、やっぱりマダガスカルの中で、矛盾というか、あるわけですよね。

フランシス 本を書くこと自体少なくなっているので…。

蟻末 その場合、どちら。フランス語とマダガスカル語、どちらが多いですか。

フランシス 私がさっき言ったことですが、小説とか、出版してもあまり商売にならないから、あまり書くこと自体少なくなっています。

蟻末 マダガスカル語でもあまりされていない、ということですね。

フランシス はい。印刷代も高いですから。

牧野　私の、希望的なことを言いますと、今、日本では日本語作家というのが出ているの、ご存じだと思いますが、揚逸という中国人が、日本語で小説を書いて、芥川賞を獲るとか、アーサー・ミラーという、今、原発問題でアピールして活躍している人とか、シリン・ネザマフィというイラン人で、ドバイで土木工事をやりながら小説を書いている人とか、様々なそういう人たちがいるので、できたら、アフリカの方々に、書く文化ではないという意見もあるようですが、是非日本語で、小説を書いていただきたいです（会場・笑）。

私は書く力というのは、基本的には普遍的な問題であってどの国でも同じだと思うんですね。。例えばアイヌ語は、昔は書く術がなかったわけですけども、金田一京助先生のお陰で、アイヌ語を日本語で転写してっていう。だからそういうポテンシャルはいつもあるので、だからそういう角度から、アフリカの言語全て話す、話すっていうのは人間にとって一番基本的なのですが、書くとことに対しても、やっぱり書く文化としてのポテンシャルというのはすごく高いと思うんですね。売れないからと言って、小説を、まあ日本語で書けば、賞をもらえば入りますからね（会場・笑）。

そういうことを考えてみてください。これは希望的な観測です。どうも。

近藤 牧野先生のお話を伺って、魯迅の話を思い出しました。佐久間先生のお時間を使わせて頂いて、エチオピアの方に質問です。書くこと、話すことという、ポスターが掲げられたら電話番号に電話を掛けてくるということなんですが、それは「日本語」云々ではなく、エチオピアの躾教育についてはどうなのでしょうか。例えば、確認のために「必ずもう一度聞きなさい」という躾が小学校時代や中学校時代にできていて、言葉を超えて、行動するのか、日本語環境下だけでそうしているのか、そこが気になりました。何かイベントがあれば、必ず何かを聞くのか。持ち物に関して、など。そういう行動というべきか、躾が身についていれば、特別な言語環境下でなくてもそうなるのかな、と思いました。ケニアの場合は、電話番号を書いていても、掛けてきません（笑）。躾というか、それぞれ

の小学校時代、中学校時代の教育も関わってくるのかな、と思いました。

古崎 今、ちょっと彼(エチオピア人教員)にも聞いて、小学校でも教えていて、見ているんですが、必ずもう一度確認しなさい、っていう躾けをされているわけではないと思っています。ただ、これは私と、人類学者の、去年来ていた大場さんの、観察なんですけども、1回のコミュニケーションの質というのはあまり高くなくて、それを何回もやりとりしながら、確実にしていく、みたいな、そういうやりとりが田舎の方でされていて、その影響なのかなと勝手に思っています。でも、それが役に立っているかというと、下手な英語で電話をかけてくるので、どこまで役に立っているのか分からないんですけど、そういう習慣みたいなところかなあという印象を持っています。

モニカ さっきの話す文化か、書く文化かという質問に対して、私の個人的な経験からお話しします。

今、神戸大学の指導教官とビデオ同士の移動動詞に関するビデオ・プロジェクトに参加させていただいていますが、言語がたくさんあって、私はスワヒリ語の担当になっているんです。でも、実は、母語がキクユ語なので、最初は先生にキクユ語を担当してくださいと言われました。恥ずかしいのですが、キクユ語は母と話すだけの言葉だったので、書いたり読んだりするのに苦労すると言って、スワヒリ語を担当することになりました。

これは、私の個人的な経験なのですが、吉田さんの主張の裏付けになるかもしれません。

松井 近藤さんの話で、知っていることだったんですけれども、私も初め、コミュニケーションの難しさを経験しました。タンザニアなんですけれども、学生にこれをしてください、次の授業はこれです。これを準備して来てください。一緒に回答をチェックしていきましょう、ということで言ったら、していなかったんですね。で、どうしたんですか、と聞くと、あ、聞いてなかった、みたいな感じで。忘れました、と。確かにぱぱっと言っただけだったんで、書きましょうということで、ホワイトボードに書いて、説明して、次はこれをしますので、と。その前にもちろんシラバスというか、次のウィークリープランで、時間割として見せてはいましたけれども。それだけでは、ということで。

そういったことを何度も話をしていて。あ、スケジュール帳、どうだろうって思って、授業の教材でスケジュール帳を作って、書くようにしたんですね。そうしたらかなり改善されたので。やっぱり日本では小学校のときから、時間割表書きますよね。明日何する、何を忘れないようにとか。そういうふうにトレーニングをされてるっていうことは、一つの私たちのスキルというか技術である。で、それをしているかしていないかっていうのは、技術的なことであって、能力的なことではないということで、コミュニケーションのやり方ということで、スケジュール帳を導入してやっていくと、そういったような、忘れましたとか、そういうのがなくなってコミュニケーションが円滑になりました。

それから、もうひとつ、書く文化ということで、日本語はやっぱり、かなり特殊

な、というか漢字圏の方にとってはそういうことじゃないと思いますけれども、タンザニアの人たちにとってはやっぱりアルファベットに慣れてますから、平仮名と片仮名を習うのはいいとしても。漢字になったときに、それはやっぱり、個人差で、これ私好きなの、くらいで,デザイン感覚で細かく、ちゃんと見て、毎日本当に500文字練習している子は、数か月で250とか覚えてしまいましたし、ますに1本で書くのよと言った時に、書かない子もいるんですね、何回言っても、絵になっちゃうんです。それで、そういう人たちはやっぱり時間がかかります。

私もまだまだどうやってここから発展していけるのか、模索中なんですけれども、そういったことも、どういった思考で、どういうスワヒリ語の影響があるのか、本当に興味深いんですけれども、私の経験ではまだまだわかり兼ねているんですが、決して書く文化を持っていなかったから、というように歴史の方を理由というか、根拠としてできることではないのではないか、と私は感じています。

中村 私の授業の経験で言うと、副専攻の学生だとやっぱり、各クラス8人10人いたら、1人2人はやっぱり、アニメを聞いてその単語をすぐ覚えて、リスニングもすごく上達する学生がいます。ケニアで言えば、ほとんどが3言語、スワヒリ語、英語、部族語ができるので、日本人と比較すると、平均的にはケニア人のほうが耳はずっといいのかなっていう印象を持っております。

でも、やっぱりケニアの場合、受験競争がすごく激しくて、大学に入るのに高校卒業時の全国試験があるんですけれども、高校の教育制度というのは、とにかく詰めて丸暗記させていろいろな努力をさせられる。そういった教育を受けてきた生徒さんがほとんどなので、副専攻の学生の中でも、しゃべるのはちょっと躊躇してしまう、間違えた文を言いたくないとか。筆記試験ではトップの学生はそういう学生が多かったりして、そういう学生はリスニングはあまりよくないけども、文法理解だとか、書くのはできる学生はいる。

だから、なかなか一概に、アフリカ人はみんな耳がいいとか、感性があると言えないのかもしれませんけれども、私の印象としては、文字がなかった数世紀がずっと長かったので、DNA的に、また、多言語的な社会背景的に、日本人よりも平均値は、耳はずっと上なんじゃないかなという印象を受けております。

佐久間 食事が後ろにありますので、もう話したくないんですけれども（笑）、実は、こんなふうに皆さんがいろいろな話をしてくださると、私は期待していなかったんです。非常におもしろいです。牧野先生にお話をお願いしたら、このことだけでも、1時間、2時間はお話をしてくださると思うんですけれども……。

ただ、単に使うか使わないか、書くことが外国語学習にどういう意味を持つかなどということは、もっと違った役割もありますから、そう簡単にはいきませんね。でも、これは今日の一つの問題提起として、3日目の午後などに、もう一回意見を伺えたら、個人的には大変嬉しいです。

それから、宿題といっては失礼ですけれど、3日目の午後から最後の討論までの間に、私がお話しした、実用性ということと

そうではない目的の2つの極端なものについて、アフリカの、特に東アフリカの先生方の日本語学習に対する姿勢と、それに協力する日本人の教師の姿勢の中に、何か違いがあるかどうか、これもまたちょっと、ご意見をいただきたいと思っています。

それから、もう一つだけ。これも、昨年のケニアの会議の記録の中に、このアフリカのいろいろな国に日本語教育の基礎を置くために、関係者がどのような方法をとったらよいかという議論がありました。それは、たとえば、一日も早く、日本語専攻などというような"入れ物"をきちんと作ったほうがいいのだ、という考え方があり、一方で、いや、それにこだわらなくてもいい、公開講座でも趣味でも何でもよいから無理のない自然なペースで続けていったほうがよいのだ、という考え方があります。これはどちらが正しいという簡単な議論ではありません。このへんについても、現場にいらっしゃる方々がどうお考えになるか、また、経験のある方、それからアフリカではあまり経験がないけれども他の国の経験からこう思う、というような率直な議論をしていただけたらいいなと思います。以上です。

蟻末　佐久間先生、ありがとうございました。(一同・拍手)



参考資料

生きる　　谷川　俊太郎

生きているということ
いま生きているということ
それはのどがかわくということ
木もれ陽がまぶしいということ
ふっとあるメロディを思い出すということ
くしゃみをすること
あなたと手をつなぐこと
生きているということ
いま生きているということ
それはミニスカート
それはプラネタリウム
それはヨハン・シュトラウス
それはピカソ
それはアルプス
すべての美しいものに出会うということ
そして
かくされた悪を注意深くこばむこと

生きているということ
いま生きているということ
泣けるということ
笑えるということ
怒れるということ
自由ということ

生きているということ
いま生きているということ
いま遠くで犬が吠えるということ
いま地球が廻っているということ
いまどこかで産声があがるということ
いまどこかで兵士が傷つくということ
いまぶらんこがゆれているということ
いまいまが過ぎてゆくこと

生きているということ
いま生きているということ
鳥がはばたくということ
海がとどろくということ
かたつむりはうということ
人は愛するということ
あなたの手のぬくみ
いのちということ

1

中国語で生きる喜び語った友

元中国国立大学教員　林　智子
（千葉県市川市　59）

がんが全身に転移したという男性と2年前、朝のジョギング中に出会った。彼は当時、66歳で、散歩中だった。「大きな手術を繰り返し、生き延びてきた」と言う。その後、彼は自分の半生を語るようになった。中学卒業後、父親の仕事を手伝ったこと。独立して建設業の会社を軌道に乗せたこと。そして、がんとの闘病。

私も中国の大学で言語学を教えていたことを話した。彼はある朝、「中国語を教えてほしい」と頼んだ。その後、毎朝15分ほど散歩しながら彼に中国語を教え、同時にレコーダーにも内容を吹き込んだ。彼はそのレコーダーを一日中手放さずに勉強した。

先月、彼はがんの再発でこの世を去った。その3日前、「今日、目が覚めたらとても幸せだと思った。僕はいまだ生きている」。中国語で私にこう言った。生きること自体に幸福を感じるなんて素晴らしい。死に直面しながらも、新しいことに挑戦して生きる尊さを教えられた。

2013.6.6.　朝日

2

的に活躍されている民間人である、否、立派な民間外交官と呼ぶべきかも知れない。

ウッジ市にはもう一つ、日本語学習グループがある。「エコー」と呼ぶ三十人からなるママさんコーラスグループがそれである。と言っても百年を越える伝統のあるアマチュア合唱団である。このママさん達はレパートリーの一つとして日本の歌を、十数曲も持っており、それらを綺麗な日本語で歌って人気がある。ポーランド国内はもとよりチェコやリトアニア共和国等近隣諸国にも演奏旅行に出かけていって、しばしば日本の歌も披露して感銘を与えているという。もちろん彼女達のこのような活躍の陰に、吉田さんが居ることは申すまでもない。昨年の三月、私はこのママさん達を公邸の雛祭りに招待したところ、全員バスで一日がかりでワルシャワまで来て「浜辺の歌」「夏の思い出」など数々の日本唱歌を美しい声で合唱してくれた。鮮やかなみどりの制服を着て、綺麗な日本語で懐かしい歌を真剣に歌ってくれる彼女達の前で、私は目頭が熱くなるのを禁じ得なかった。

話を日本語講座に戻そう。吉田さんは雪の日には高齢の老人を自分の車で迎えに行って教室まで連れていく。「御高齢ですから万一滑ったりして骨でも折ったら大変ですからネ」と彼はそんな労を厭う様子は全くない。ところで最近、吉田さんの生徒の一人、高齢のお婆さんが亡くなった。その時この御老人は「私が死んだらお棺の中に日本語の教科書を入れてよネ」と言い残して他界された。後日、日本語熱にとりつかれた老人達が、彼女のお墓の前で、日本流にお茶をたてて故人を偲んだ際、誰ともなく「私も死んだら日本語の教科書を入れてよネ」と話していたという。

八十歳にもなって日本語なんて勉強したとて何になる。ボケ防止か、暇つぶしか。人はこう言うかも知れぬ。確かに、この老人も、日本に行ったこともなければ、行けた筈もなかった。でも、死の直前まで、日本語に魅せられ、日本という国を少しでも多く知ろうという努力を止めなかった。そして、今も一冊の日本語の教科書を枕元に添えて永遠の眠りに就いている。

3

八十の手習い

兵藤長雄
（駐ポーランド大使）

今、世界の多くの国で日本語学習熱が広がっている。ポーランドもその一つであるが、この国は世界でも最も早く日本語教育に取組んだ国の一つである。一昨年十一月、ワルシャワ大学では日本語講座開設七十五周年の記念行事が行われ、欧州の日本研究者が集まって多彩な興味ある研究発表が行われた。

何故、遠く離れたポーランドで、こんなに早くから日本に関心が持たれたのか。その答を探っていくと、帝政ロシアの圧政に苦しんでいた当時のポーランド人に多大の心理的影響を与えた日露戦争あたりまで辿りついてしまうが、今ここで、そんなことを論ずるには、まだ、私自身浅学非才すぎる。

ここでお伝えしたいのは、ポーランドの一地方都市で続いている、ユニークな日本語学習のことである。ポーランドにはワルシャワ大学の他、クラクフとポズナニの大学に正規の日本語学科が、コペルニクスを生んだトルンとウッジの大学には日本語コースがあって、若人達が、一生懸命日本語と取組んでいる。しかし、繊維産業で繁栄したポーランド第二の工業都市ウッジ市には、もう一つ、受講者の平均年齢が八十歳という日本語講座がある。

この講座は、日本流に言えば公開市民講座で、十一年前に設置され、当時三十人の受講生で発足した。しかし、集まってくる市民には高齢者が目立った。それもあってか、やがて主催者側は、突然、講座閉鎖を決定した。ところが、黙っていなかったのが、熱心な老人生徒達で、市当局に日本語講座存続を懇請する嘆願書を提出、猛反発した。結局、この熱意が通って、今日に至っている。こういう背景もあってか、現在八十歳を越える受講生五人の中、三人は講座開設から今日まで十一年間、日本語学習を続けていると言う。この教室の参加者の熱意は相当なもので、欠席せざるをえぬ時は、同僚にカーボン紙と紙を託して、代わってノートをとることを頼む程だと言う。

もっとも、このような熱心な生徒さんが集まるのは、同じような情熱をもって、彼等のために汗を流している先生がいるからでもある。吉田勝一さんがその人で、ポーランド女性と結婚、既にウッジ市に十五年在住、ポーランドに骨を埋める覚悟で、日本の文化や伝統の幅広い紹介に、文字通り献身

文藝春秋 1996. 4月号

お便りBOX

ごめんね、リベカさん

国際協力事業団中国支部
支部長　前田武彦

もう数年も前のことで、私がパラグァイのエンカルナシオンのJICA事務所に着任して暫くした頃であった。その頃エンカルナシオン事務所の担当地域には30名程度の青年海外協力隊員が滞在しており、その中にトゥリニダー地区のペドロ・デ・リャーマス小学校を中心に付近の小中学校で美術を担当している鈴木リベカ（61／3美術）という隊員がいた。

ある日、彼女が、トゥリニダー地区の生徒の作品（100点ちかくあったと記憶しているが）を、「神奈川県で実施している世界児童絵画コンクールに応募するために、JICAで日本に送ってほしい」と私に頼み込んできた。その申し出を受けて、公文書もなく、内心「どうせボツになるのだろうから無駄なことでは」と思いつつも、隊員の心情を無碍に扱うわけにもゆかず、作品は日本に発送された。

その後すぐ鈴木隊員も帰国し後続の斉藤裕子隊員に代替わりし、私はこの件はこれで落着と思い、忘れてしまっていた。

ところが、数カ月して神奈川県から事務所に荷物が届き、梱包を解いてみると、鈴木隊員が発送した応募作品の中に、特別賞の金賞と銅賞（2個）を受賞する作品があり、賞状と副賞の大きなメダル、それに金賞には、応募作品を複製し内装した額が送られてきたのであった。

複製のその作品は、イエズス教会の廃墟を描いたもので、その鮮やかな色彩感覚には受賞は成る程と思わせるものがあった。

しかし、私には意外であった。何故なら、鈴木隊員の活動していた地域の学校には、未だ音楽や美術というのは正規の科目になく、もちろん、図画教室や教材などはなく、図画担当の教師などもいない。そんな状況の中で隊員が指導した生徒の中から、日本の絵画コンクールで金賞を受ける者が現れたのであるから。私は、早速この受賞をわが手柄のごとく学校に伝えたところ、しばらくして学校側の設定によるささやかな受賞伝達式ともいうべきものに招待された。

学校に着いてみると、学校は小さい丘のなだらかな傾斜地にあって、そこからは遠くの畑や人家が展望できた。会場はというと、校舎と言うには貧弱な、3教室ほどのレンガ建ての建物で、既に地元のテレビと新聞の記者も取材に来ていた。

その質素な教室で受賞式は始まり、生徒と十数名の父兄の前で、金賞受賞者の名前が呼ばれた。そしてその時、私の前に立ったのは、歳の割りには、まだあどけなさの残った知的障害を持つ少年だったのである。

しかし眼は大変きれいな眼であったことが、今も強く印象に残っている。その少年の世俗に汚れていない無垢な心が、独特の鮮やかな色調を画面に表現させるのであろう、天は誰に対しても惜しみなく溢るる才能を与えるものだ、との感を強くした。

そして私は少年に向かって、テレビカメラのライトを浴びつつ、神奈川県知事　長洲一二と刷り込まれた賞状のスペイン語訳を読み上げた。

他の受賞者へも賞状と副賞を手渡し終わり、教室を去ろうとした時、中年の夫婦が私に歩み寄ってきた。その夫婦は金賞を受賞した少年の父母であったのであるが、その母が私の手を両の掌でしっかりと包み、「こんな嬉しいことはない。今までこの子を育てるのに辛いことが幾度もあったが、育ててきた甲斐があった。この子のこれからの方向を見出すことができて、こんな嬉しいことはない」と、涙を流しながら、傍らに立ち挙で涙を拭う父と共に幾度も感謝の意を述べるのであった。

私は、単に伝達の役割をしたに過ぎなかったのであるが、その父母の気持ちは十分過ぎるほどに解することができ、涙を抑えることができなかった。

帰りの車の中で、私は、作品の発送を渋った自分の不明を恥じつつ、「鈴木隊員は、少年の隠れた才能を掘り起こし、あの家族に生きる喜びを与えるという、とてつもなく大きなことをしてくれた」と反芻していた。

帰って夕げ時にテレビのスイッチをひねると全国向けのニュースで、「パラグァイの少年が日本で開催された世界児童絵画コンクールで金賞を受賞した」と報じていた。

私は、この国も早く音楽や絵画で生計を立てることができるようになれば、と願わずにはいられなかった。

しかし、残念であったのは、このことを鈴木リベカ隊員に伝えようとした時、彼女は癌により既に他界（90・8・23）していたことであった。



パラグァイで活動中の鈴木リベカさん

『クロスロード』1994年3月号（青年海外協力隊事務局）

お便りBOX

ひまわりのようだった天国のリベカのこと

鈴木リベカさん（パラグァイ・美術・61／3）の母　鈴木恭子

先日は「クロスロード」を送っていただきまして大変ありがとうございました。

お忙しい中、前田様がつづって下さいましたお便り（12月号45ページ）を拝見いたしまして、感動で後半は涙があふれて活字がかすんでしまいました。何よりもリベカがパラグァイ在住中に良い仕事ができて本当に嬉しいです。主人公であるリベカもさぞかし天国で喜んでいることでしょう。

帰国して約1年でしたか、ガンを発病しまして、27歳の短い青春でございました。が、本当に明るくひまわりのようにみごとに咲いてくれたと、今しみじみと思わずにはいられません。

大勢の方々に愛されながら、特に61年度3次隊の隊員の方々からは、日本の北から南にいたるまで、また海を越えてまで、リベカのために、さまざまな御慰労をいただきました。また親の知らないところで、娘一人の時も、同志の方、仲間の方々の励ましを受けて、最後まで心強く生きられたのだろうと思い返しまして、改めて感謝にたえません。

物事にひとすじになる子供でしたから、（東京女子医大に入院していたころ）病床にあっても、自分がパラグァイで慈しんだ子供たちの夢を何度も見ていたようです。きっと今も変わらず天国からパラグァイの子供たちにガンバレとエールを送って見守っていてくれると信じています。かの地でも美術や音楽が子供たちの教育で大切にされ、職業にされる日がきっと来るであろうと念じております。

61年度3次隊員の文集の中にリベカが記した句があります。「まだ花を描いてはいない、どう描いたらいいかわからない：。その道を教えて下さい」。日本を出発する少し前の娘の気持ちを表現していると思われます。

自分の生きる場を手探りで求めながら、確信を得ぬままスタートしてパラグァイの大地を踏み、そこで子供たちに触れて初めて自分の中から愛が引き出され、愛情を渡しながら歩まされたようです。

そんな中、前田様のお便りに、知遠真の少年が、世界の子供の絵画コンクールで金賞をいただいて、その両親が涙ながらに「この子のこれからの目標がわかりました」と、ありました。その子供さんに絵を教えていたリベカ自身が、また同様に自分の行き場、仕事を発見し、確実にパラグァイの永住を志し、心燃やしていたようです。

帰国後、国際協力事業団関東支部にお世話になりまして、働かせていただきながら、かの地での生計を考え、その道に備えて頑張っていたようですが、母としての私は、娘の生き方に大反対をしていました（永住することに対して）。

しかしながら振り返ってみまして、リベカは、パラグァイの純粋な子供たちの魂に出会って愛が引き出され、生涯を賭けるものを見い出したことは、何よりも幸せだったと思います。愛の不毛な現代に愛の対象を持ち得たことは、本人の喜びであったと今深く思わされてなりません。

大学を卒業してすぐ一人の世界からスタートし、協力隊という大きな広がりの世界で内外共に、その人格、社会性が確実に育てられて、その成長を遂げ、太く短く、また人にも惜しまれて、花の生命だったけれど、幸せな子供であったと、つくづく今は反芻しています。

早速リベカの事を書いて下さった「クロスロード」を知人のあの方、この方と差し上げております。その中に生前リベカをわが子のように慈しんで下さった方がおられまして、リベカのためにたくさん歌を作って下さいました。その中から3首ご紹介します。

「痛み去りしいまわの時にほほえみて『ありがとう』という面美しき（東京女子医大）」

「パラグァイに美術学校建てる夢果たさず逝きて残る設計図（パラグァイに在住するという夢の設計図ができていた）」

仙台、東京、パラグァイと協力隊の皆様には大変お世話になりました。リベカ本人に代わって心よりお礼申し上げます。

スラムや難民への先入観を変える、○日の本2冊

「コミと宝石」の舞台スモーキーマウンテンは、マニラ郊外に広がるアジア最大のスラム。78ページに渡るカラー写真から、撮影者・上田敏博さん（木工・63／1）のフィリピンの人への思いが伝わってくる。彼の文章と写真が、編者の戸井十月氏（4月号「十字提言」に登場予定）の手によって、輝いている。

一方、ホンデュラスの難民キャンプを紹介するのは、大渕喜隆さん（食品加工・59／2）。写真や地図、解説も豊富な小学生向けのシリーズだが、大人にも読み応えがある佳作。



▲『ぼくがいたメサグランデ難民キャンプ』　偕成社／1200円
文・写真／大渕喜隆



▶『コミと宝石』
フィリピン、スモーキーマウンテンの子供たち　第三書館／3090円
写真・文／上田敏博　編／戸井十月
上田さんは、2月22日（火）夜9時からのテレビ東京・戸井十月演出『ドキュメンタリー人間劇場』に登場する

☼ インドネシア便り ☼

第9号　1995年12月

早いものでもう師走。今年も残り1か月となり、あわただしい年の瀬を迎えていらっしゃることと思います。年末年始の準備に「忙し！忙し!!」と言いながら、ばたばたそわそわと過ごし、普段の月にはない緊張感があって私は12月の雰囲気が好きです。でも、来年から元旦営業するデパートが出現するとか…。便利は便利でしょうが、でも、お正月くらいはどこも休みで、おりたシャッターに「新年明けましておめでとうございます」と書かれた貼り紙がしてあるのがいいと思うけど…。まあ、ずいぶん前からコンビニストアーでは元旦営業していたから、そんなに意地をはることもないのかもしれないけど…、でも!!自分は作れないくせにお節料理などの古風なものが好きな私には、何だか年末年始の風物詩が少しずつ消えていくようで寂しいことだなぁ…と思ってしまうのです。

でも何だかんだ言っても、商魂たくましい日本では店頭にクリスマス用品、正月用品が並んで気分は盛り上がっていることでしょうね。インドネシアでは、自分で意識的に気分を盛り上げていかないと、うっかりしていると12月だということを忘れてしまいます。それでも、国民の90%以上がイスラム教徒という世界最大のイスラム教国・インドネシアですが、デパートや喫茶店にはクリスマスムードがあふれています。とはいえ、暑い中でTシャツ姿で聞くクリスマスソングはどうも雰囲気がでません。

♫　♫　♫　♫　♫

さて、冬至に向かって日本では日が短くなっていることと思います。インドネシアでは少しずつとはいえ日が長くなっています。そうなのです。インドネシアは赤道直下とはいえ南半球にある国なのです。朝6時にうちを出る私は5時に起きます。(誰に自慢しているわけではありません。ホントホントー。)8月の高校に通い出した頃は、6時頃ようやく明るくなっていたのですが、最近は5時過ぎには空は白くなってきます。11月に入って、学校の休みも終わり久々の出勤で5時起きした日、今までは暗かったはずなのに空はうっすらと明るくて、もしや時間を間違えた!?!とドキッッとしてしまいましたが、そうかっ、ここは南半球なんだ！と気付き妙に感激してしまいました。赤道直下のため日本ほど1年間の日の出、日没時間の差は大きくありませんが、でも微妙にずれます。ちなみに、日没は今は午後6時過ぎ（夏至の頃は6時前）です。当たり前といえば当たり前のことなのですが、でも今、冬の国があれば夏の国もあって地球っておもしろいなぁ～と思います。

※　※　※

高校の方ですが、先月は祝日もなくめいっぱい授業がありました。大変だったけど充実した月だったと思います。と同時に慣れが生じてきて気持ちがゆるんできたかな、いけない、と感じた月でもありました。

でも、うれしいこともありました。ブカシの高校で現地日本語教師のトリス先生が病気のため1日休み、私1人で教室に入って教えるという事態が生じました。私は普段とあまり変わらない気持ちで教室に入ったのですが、学生たちの方は緊張していたようです。トリス先生がいなく私1人だったため、先生が困らないようにしようという態度がひしひしと感じられました。とてもうれしかったし、学生たちがとてもいとおしかったです。どのクラスも普段は手のかかる学生ほど協力的で、あたたかい子たちだなと感動しました。板書をノートに写す時もし～んと水を打ったように信じられないような静けさだったのですが、誰かがふと「すんげえ静かなの。こんなの今までないよなあ。」みたいなことをインドネシア語でもらして、緊張がふうっと切れて、みんながクスクスっと笑ったのがとても印象的でした。次もし私1人の授業があっても、もう学生たちも慣れてしまってきっと普段の腕白顔をのぞかせて私をてこずらせることでしょう。でも潜在的に持っているやさしい気持ちをいつまでもなくさないでほしいと思います。それにしても、朝7時から12時半まで20分休憩をはさんで4クラス相手の独演会、いやぁ～さすがの私も終わった時にはへとへとになりましたが、思わず「やった～！」と心の中で叫んでいました。

でも、子どもは悪魔にも天使にもなります。次はボゴールのあきれたお話。学生たちのかたかな練習帳を私がチェックしているのですが、遅れて出してきた学生数人、提出チェック済の友達の練習帳を借用して、私の赤い添削を修正液で消してその部分だけ書き直して、名前を書き換えて提出してきました。すぐにばれる小細工。まったく単純で憎めないけど、見逃せないのが教師のつらいとこ・・・。

まっ、先生の制服を着て今日も私はがんばっています。



6

タイの高校：ある日の教室で

ある日のウサクラスの授業。８、９時間めというもっとも生徒がだれる時間。前日の復習をし、さて今日の新しい文法です、といって授業をはじめたが、デレッとして、全然授業にならない。次の週にはテストを控えており、「ええ、テスト範囲が増えるの？」といった感じで「やりたくなーい」「かえりたーい」という。「こりゃだめだ」と思って、新しいことは次回にまわすことにした。“でもまだ時間はあるし・・・、そうだ！矢田部さん（８月から９月に卒論のために本校に来校した大学生）の質問がこのクラスだけまだだった”と思い出して、単純に興味で、「どうして日本語選ぶんだの？」「日本語どんな風に勉強したいの？」と聞いてみた。そうしたら生徒は急にシンとなってしまった。私が生徒の学習態度の悪さに困り、勉強したくないのだろうと質問したと思ったのだ。そんな気は全然なかったのだが、悲しかった（というか、情けなかった）のは本当で、「それでは今日はこれで終わります」といって帰ろうとした時、「先生、手伝います」（教材などのかたづけ）といって神妙になっている生徒をみてなんだか悲しくなり涙がポロ・・・。「先生はみんながどう思ってるか知りたかっただけなの。先生はみんなのための教材を作っているから、どのくらいが丁度いいのか知らなくちゃいけないでしょ。だから・・・」（あーー。まずい、まずい。私は結構泣き虫で、一度泣き出すとなかなかとまらないのだ）
下をむいて、教室をでた。驚いたのは生徒のほうだろう。テーウィー先生が驚いて、生徒と話しに行った。私がノートのチェックをしていると、生徒がぞろぞろと入ってきた。「ええー、どうして？そんな顔しないでよ。みんながわるいんじゃないんだから・・」といっては生徒とまたひとしきり泣いてしまった。テーウィー先生は何もいわなかったらしいが、生徒は自分達の態度を反省して私のところへ来てくれた、ということのようだ。

帰りがけ、生徒のひとりが「みんな自分で選　んだんだから、好きにきまってるよ。僕は日本人の先生に習えてうれしいよ。先生、気にしないでね」とわざわざいいに来てくれた。とても情けなかったけど、うれしかった。協力隊時代にも「先生、考えすぎちゃいけないよ」と生徒にいわれたことがある。まったく進歩のない私だ。

7

特別ワークショップ

『なかま』を使った初級・中級教授法

― 「～のだ」構文の教え方 ―

牧野 成一

プリンストン大学 名誉教授 (アメリカ)

略歴

プリンストン大学東洋学科日本語及び言語学名誉教授。

英文学と言語学の学士号と修士号を、それぞれ、早稲田大学と東京大学で取得。イリノイ大学から言語学の博士号を1968年に取得。

(主著)『日本語教育と日本研究の連携』C. Thomson氏と共編 ココ出版、2010.

A Dictionary of Advanced Japanese Grammar.筒井通雄氏と共著、Japan Times, 2008.

Aspects of Linguistics--- in Honor of Professor Noriko Akatsuka, Kurosio. 2007.『ウチとソトの言語文化学』アルク、1996.

A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar,筒井通雄氏と共著、Japan Times, 1995

A Dictionary of Basic Japanese Grammar, 筒井通雄氏と共著、Japan Times, l986.

『くりかえしの文法』大修館、1980.

『ことばと空間』東海大学出版、1978. Some Aspects of Japanese Nominalizations,Tokai University Press, 1968.

など。他、論文多数。



「～のだ」構文は初級の後半あたりに教える文法項目です。この構文がどのようなコンテキストで使われるかは知らない日本語の先生は多いようです。そこで、この構文を使って、初級・中級の日本語教育をどのように教えるかの、一つのサンプルをみなさんに示しながら、いっしょに考えていきたいと思います。

まず、「～のだ」の意味の分析を示します。一体どのようなときにどんな意味で使われるのか、日本語教師として知っておくべきことをまとめます。その次に「～のだ」の前に来る形の習得の練習をします。「～のだ」構文はcontext(文脈)への依存度がきわめて高いので、ただ文のレベルの練習をしてもこの構文は習得ができません。ですから、文脈を与えて、「～のだ」の使われるコンテキストを明らかにし、同時にその習得のためにさまざまなロールプレイを使ってその練習をします。さらに、この「～のだ」構文が書き言葉に出てくる場合は書き手が読み手に強く訴えたいことを書いている部分だということも指摘したいと思います。

初級・中級の日本語教育にとって何が大事か。

1. プロフィシェンシー・アプローチ。

学習者中心のアプローチで、学習者のタスクの熟達度を高めることに中心を置くアプローチ。タスクは [1] 場面/内容 [2] テキストの型 [3] 正確さ（文法、語彙、発音/表記、待遇表現、ストラテジー、速度）の3つの面から考える。

2. 言語文化と非言語文化。

言語文化と非言語文化（とりわけ、ノンバーバルの部分の文化）の連動性に注意を払いながら、タスクを習得させるロールプレイを見直す。

3. プロフィシェンシー・テスト vs. アチーヴメント・テスト。

学習者の外国語学習向上の道筋をプロフィシェンシー・テストの基準((ACTFL)の基準を使って、自分がどのレベルかを自己判定させ、そのテストをする。アチーヴメント的なアプローチも無視しない。(⇒ Oral Proficiency Interview)

4. 会話から対話へ。

初級から中級までは基本的にはサバイバルのための会話を教え、中級の上あたりから、対話を教える。そのための独り話の教育を初級から始める。

2

ここでは私が答えを書いてしまっていますが、まず最初に、私が言いたいのはいろいろなアプローチがあるということです。自律学習的なアプローチもあるだろうし、もっと非自律的な学習のアプローチもあるでしょう。音楽から導入するのもあるし、場面から入っていくのもある。いろいろな方法があると思いますが、これは私が作った言葉ではなくて、プロフィシェンシー・アプローチなんですね。

それでは、プロフィシェンシーとは何かということが、これはアメリカではかなりの人が共通にもっているアプローチのひとつだと思います。ここに書きましたように、学習者中心のアプローチです。それに学習者のタスクの熟達度、どこまで上手になっているか、ということを、高める、学習者のために高めてあげる、もちろんその中には学習者の自主性を認めるということも入ってくると思いますが、キーは熟達度を高めるということです。

熟達度といいますと、言語だけではなくて、もちろんピアノもそうだし、ピアノだったら、今はわかりませんが、昔はバイエルで入って、それからチェルニーとか、それから曲に入る、そういう順序がありますよね。そういう、だんだん運指というか、指の運びが上手になるとか、そういうことで一体どのレベルにあるのか、一番下のレベルなのか、中どころなのか、上級なのか、上級を超えて、超級なのか、もっと上で超上級なのか、そういうことです。

ただ、これはタスク中心のアプローチで、決してそんなに新しい言葉ではないんです。８０年の中間ぐらいには言語がなんのためにあるのか、言語を使って何ができ

るのか、という議論が出ていたわけです。

その前は文法中心でした。私はただ単に年をとっただけではなくて、古いところも知っているわけですが、今考えたら、考えられないようなアプローチを取っていたわけです。多分、あと、２０年後には私が今言っていることはなんてばかなことを言っていたんだろうと、いうことになるにちがいないと思いますけれども、一応今ここを私は生きているので、これは明日お話することと関連付けるために言わせていただくと、タスクという、スピーキング、話すことの能力をテストするときの基準の基本をお話ししているわけです。それがタスク中心で熟達度を考えている、プロフィシェンシー・アプローチの根幹なんですね。

だから、1を見ていただくとわかりますが、場面と内容が真空のところで教えるわけにはいかないのです。何かのために場面が設定されて、そして必ず内容があります。だから場面というのを器といってもいいですが、その器の中に何か入れて、それで、内容、意味をもっているということ、これが一つです。

でも、それだけでは十分ではありません。その次にテキストの型、これはちょっと聞きなれないことばですが、ヨーロッパでは談話のことをテキストと言っています。つまり、いったい単語だけを使っているのか、句だけを使っているのか、それから文を使っているのか、段落、パラグラフを使っているのか。それから、複段落を使っているのか、どういうものを使っているのか、がいちばん大事なんですね。

いちばん下のレベルは、まず最初に教える初級の学生は、日本語を知らないわけです。ただ、「スシ」とか「さよなら」とか、それぐらいは知っているので、基本的に「単語人間」だと言います。それが中級になると、文を使って話せる、書ける、読める、そういうことになりますね。それから、ここにいらっしゃるみなさん、日本語の非母語話者の方々は少なくとも上級でいらっしゃるとは思いますが、上級の方は一人話ができるんです。だから、当然接続詞をつけなくてはいけない。いろいろ、若い人たちが「あー」とか、「なんか」とかよく言いますが、あれも、何も言わないとおかしいわけですね。だから「なんか」と言うわけです。段落っぽい、イントネーションの輪郭があって、最後、集結部がわかるような形で終わる。その後にほかの人が割り込もうとすれば話す権利を使うことができる、そういう状況です。

それがもっと上達度、熟達度が上がると、複段落、今、私はたぶん日本語では複段落で話していると思いますが、少しずつ話題を変えていますよね。ですけれども、大きな意味では初級の日本語はどうあるべきかということを暗示しているわけです。だから、こうやって、大勢の人の前で与えられた２０分、何も見ないで、まあ、私は見ていますが（笑）、何も見ないふりをして話せる、そういうことがひとつの複段落で、上級、と。超上級になると、ひとつのことを言うのに、もうそれしか表現がないというところまで行きます。日本では昔、志賀直哉という小説家がいて、小説の神様と言われていたんですね。ひとつの言葉を選ぶにも、それ以外にはありえないという言い方、そういうことが、話す場合も、書く場合も、できたならば、超上級です。

英語でDistinguished levelと言って、去年それがガイドラインの中にに加わったんで

すが、そういうことが全部できても、それだけじゃないんですね。

その次にわれわれが好きな生活、それはそこにあげてありますように、文法、語彙、発音、表記、待遇表現、ストラテジー、これは、読む速度でもありますし、話す速度でもありますね。ですから、そういうものとか、待遇表現は必ずしもいわゆる敬語だけではありません。ですます体というのも、ひとつの待遇表現ですよね。

この三つの面から考えて、この三つがタスクの遂行を助けていますから、これも、ひとつのアプローチです。もうすぐ変わってしまうかもしれませんし、なんでもそういう運命になるんですが、これが恐らく今のところはいい線をいっているのではないかと思います。

ですから、みなさんの発言していただいたこと、一つ一つは非常に大事ですね。日常、毎日の教育ではいろいろなことを考えながら、学生がどういうことを求めているか、ということを考えなければいけない、ということです。



それから、色々、みなさんにもいろいろと話していただきたいんですが、時間の制約があるので、ちょっと読み上げます。言語文化と非言語文化、この文化の概念がみなさんと違うかもしれませんが、これは何をあらわしているかというと、意外と忘れがちなんですが、言語も文化だということです。

非言語の文化の中で、我々が一番気をつけないといけないのは、しぐさです。相槌なんかも含めて、しぐさです。あとで言いますけれども、ロールプレイなどもやりますよね。今時の教科書で、初級でロールプレイがついていないものは恐らくないと思います。ロールプレイのときに今皆さんにペアになってもらって三人とか二人とかで話していただきました。みなさん、座っていらっしゃるじゃないですか。こういう自分の考えを言うときはお互い座っていてもいいのですが、ロールプレイをみなさんが実際に教室でなさるときに、私もそうだったんですが、ただ、はい二人、二人、二人……と言って、一人が座って一人が立たなければならない。そういう状況があるにもかかわらず、二人とも座っているとか、敬語を使うときでもポケットに両手をつっこんで、「先生、いつアメリカにいらっしゃいましたか」と、帽子をかぶっていたりして……こういうのが結構いるわけです。それからいちばんおかしいのは「貴様」なんて言って。

そうすると、どうしてそうなるかと言う

と、非言語の文化と言語の文化の関連性というか、やはり連動するわけですよ、その連動性、シンクロナイズするわけですよね。そのシンクロするところ、しぐさなんかも教えなければならないと思うんですよ。私は、外国人に、日本人になりなさいと言っているのではなくて、日本に行った場合に、今、私は一年に一回、一か月学生を連れて、金沢に日本語を教えに行っているのですが、おじぎもそうですが、私の学生なんかは放っておくと、両足をこう広げるんです。これ、彼らのおじぎなんです。自分では丁寧にしているつもりなんですが、一年生にはこう、足をつけなさい、と言うんですが、流石に日本に行くと、そういうことをやらないんです。だから、言語と非言語の文化、この間に矛盾がない、No Contradiction, 矛盾がない形で教えなければいけない、ということなんです。

さて、OPIということがここに書いてあります。Oral Profiency。これは明日の課題ですから、それまでお待ちください。お預けです(一同・笑)。

これはヨーロッパで、私が偶然知り合った平田オリザという劇作家から得たアイデアなんですが、会話というのは、一年生の初級とか中級は、いわゆる他愛のない、というとあれなんですけど、だいたい生きていくのに大事なサバイバルの会話じゃないですか。もちろんこの中には依頼する、ということもあるだろうし、困ったことを言うときもあるでしょう。けれども、そういう会話だけにとどまってはだめだ、と思うんです。

プリンストンではだいたい一年生の終わり頃から、どうやって意見を言うか、勉強します。ある人が、私はこう思います、とか、意見を言うと、もう一人は、私は、そう思いません、と答える。プリンストンの初級の教室の授業時間は120時間ですが、それでも、簡単なことだったら言えます。だから、何か理由や自分の考えを言う、ということです。例えば日本語が好きですか、嫌いですかと言われたら、私はショックを受けますけれども、少なくとも「先生が悪いからです」とか言う、ということです。そういう答えも出てくる可能性、あるじゃないですか。だけどそういう練習をしないといけません。

ここに書いてありますように、「会話」から、「対話」へです。対話というのはずいぶん古いことばです。プラトンは『対話篇』を書いていますよね。平田先生が言われたことで、私も同意していますが、そこまで遡ります。そのためには、意見が言えなければいけないんです。

もちろんそれは超級ですが、そのことも視野に入れる。そうなると、どういうふうに将来道筋をたどっていくかっていうこと、教師はそれが頭の中になければいけない。もちろん学習者も、例えば、先ほど、熟達度と言いましたけれども、上級までいかなくてもいいんだ、僕は日本に行ったときにsurviveできればそれで十分だ、そういう学生はそれなりに私たちは、そうですか、それでいいですよといわなければいけないですよね。どんなに先生がよくても、誰もが超上級になれるわけはないんです。だから、それはあくまでも、学習者が、超上級、本当に上手になって、日本語で小説が書きたいんです。日本語作家になりたいんです。そういうゴールを持っている学生は一人もいませんが、そういう学生が出てきたら、それはそれでもちろんいいです。

プリンストンでは、だいたい少なくとも四年生までとります。4年間でどこぐらいまでいくかというと、上級の下ぐらいです。つまり、対話が多少できるようになる。ただサバイバルできるだけじゃなくて、ちょっと難しいことができるようになって、いろいろなタスクが遂行できるようになります。これは大事なんですが、それは話すだけではなくて、四つの技能プラス、文化力、個人の、学習者の持っている文化や教養を、どれだけ、先程言ったようなnon-verbal(非言語的)なコミュニケーションとverbal(言語的)なコミュニケーションと一緒にできるかできないかということですね。

それからもうひとつは日本人が共通している常識があるかどうか、例えば「古池や蛙飛び込む水の音」というのがあります。もちろん、学生は元々知識はゼロです。だからこそ、日本人が共有財産として持っている芭蕉先生の俳句ぐらいは、暗記させてしまう、ということはいいと思うんですね。

でも、それを越えて、今度は、蛙はsingular(単数)ですかplural(複数)ですか、非常に面白いんですが、これになると、そんなに簡単ではないんです。これはCognitive linguisticsという認知言語学の問題なんですが、そこまでいく必要はないけれども、俳句を見せたりすれば、大学生の頭がいい学生を満足させることができるかもしれませんね。

だから、いろいろなアプローチの仕方があると思いますが、今、プロフィシェンシー・アプローチをやっていると、私がいちばん苦手とするコンピューター、蟻末先生あたりが、本当にたくみにいろいろなアイデアを作られていますが、そういうことと合体させて、プロフィシェンシー・アプローチが完成するんじゃないかと思います。

ありとあらゆる方法で、それは先生が考えれば考えるほどにいろいろなアイデアがでてくると思うんですね。だから、毎日、こう、何か新しいことを考えてください。それは外向きなんです。うちは現在です。外に行くと、これは未来ですよね。だからやっぱり私たち個人としても外向きじゃなくてはいけない。未来志向じゃないといけないし、教師としても現状に満足してはいけないと思うんですね。

『みんなの日本語』や『なかま』などいろいろな教科書がありますが、どんなにいい教科書もみんな滅んでいくんです(一同・笑)。どうしてかと言うと、ある教師がすばらしいアイデアを出して、それを超えていくわけじゃないですか。だから、そういう外向き精神というのは、私は、自分に課したタスクでもあるし、みなさんそういう勢いで日本語教育をしくださるとありがたいと思います。

それで、あまりこういうことを話していると「のだ」にいきませんが、私は「のだ」を詳しく話したいんです。これ(次ページ)が『なかま』という教科書の初級の第二分冊です。ごらんになってもいいですけれども、ご覧にならなくても結構です(一同・笑)。ここにおいておきますから、ご覧になりたい方はここに来て、ご覧になってください。

どういう構成になっているかだけをお話しします。まず一つ。これは、説明は全部英語です。便利なことに、アメリカの大学に入る学生は大学に入るとき、外国人の場合も含めて、みんな英語のテストを受けて

いますから、英語で話せば通じるわけです。文法は日本語で話すのはけっこう難しいし、時間がかかるし、それから要領を得ない場合が多いのではないかと思うんですね。ですから、もし皆さんの中で、学習者がひとつの言語がわかるのであったら、もちろん母語でわかればいいですけども、少なくとも母語じゃなくても英語であるとか共通語があるのであれば、その言語を使ったほうがずっといいんじゃないかと思うんです。

昔東大の言語学科長をしていた服部四郎がこういうことを言っています。一言語で、学習者が学習している言語で説明するのは大変な時間のロスだ、私は昔彼がそう言った時はそんなことないと思ったんですが、今考えるとそれは正しいんじゃないかと思いますね。もちろん皆さんの中に異論のある方がいらっしゃるかと思います。

それでどういう構成になっているかといいますと、まず語彙が出ています。新しい語彙を使っていろいろなアクティビティーが出ています。これはもちろん、レッスンが上に行けば行くほど、古い語彙を使って、新しい語彙が説明できるという、そういう非常に大事な、タスクの遂行の中のストラテジーが入ってます。

ストラテジーが大事なのは、言い換えが利くということです。単語を何か話していて、単語を言おうとしたけれども、忘れちゃった、もうお手上げ、という状態が下のレベルです。それを最初から先生がすぐ、英語圏で教える場合は英語で教えちゃったらまずいと思うんですね。まず、考えさせる。レッスン１じゃ無理ですので、最初は仕方ありませんが、だんだん言

一つの課の構成

------『なかま』の場合------

Vocabulary (List, Activities)
Dialogue (Dialogue, Comprehension)
Culture Note
Grammar Notes （5つ), 話してみましょう(Activities)
Listening
Communication Strategy
Kanji
Reading Practice
Integration
Role Plays

3

い換えの能力を育てていく必要があります。Rephrasing Abilityというのは、ひとつの能力で、上級しか実はできないんです。上級に行くと不思議とそれができるようになります。

それからダイアローグがあります。Conversationとは言ってませんがダイアローグがあります。それでもちろんDialogueを理解しているかどうかのComprehension Questionがあります。それからカルチャーノートもついています。結構日本で出版されている一年生の教科書にカルチャーノートがないのがありますね。日本にいるからなくていいというのはずいぶんよくないことじゃないかと思うんですね。私はどんどん自分の意見を言ってしまっていますが、やはり日本人は日本の文化を説明できるとは限らないわけです。だから日本語の先生は日本の文化を説明することをたえず試みなければいけないと思うんですね。

それからグラマーノートがあります。いつも一つのレッスンに五つ新しい文法項目が出てきます。それで、その文法項目の一つ一つのあとに、すぐ「話してみましょう」というアクティビティーがついています。だから文法を文法だけとして教えるのではなくて、まず英語でさっと一番大事なところだけを教えて、すぐその文法を使う練習をしています。もしみなさんの教科書にそういうのがなかったならば、当然教師としてはそういうものを補うといいんじゃないかと思います。

それから、聞く練習ですね。それから、コミュニケーション・ストラテジー。今言ったように、いろいろなストラテジーがありますよね。聞かれて自分の日本語が出てこない場合に「すみません、ちょっと待ってください」とか、ですね。一番うまい言い方は、「言いにくいんですが」というフレーズがあります。あれ、何か変なこと聞いたかなと思うんですが、言いにくいんです、とは実は「言えないんです」ということなんですが、そういうのをどこかから引っ張ってきて、「先生、言いにくいんです」、と。そういう逃げ方っていうのは非常に大事だと思うんですね。「まあ、よくわかりませんが」、この「まあ」というのも私は昔見つけたんですけれども、明日扱うOPIでは、この「まあ」が使える一つの埋め草みたいに使う言葉ですね、それが使えるのは上級か超級なんです。信じられないでしょ、ですけど、信じてください(一同・笑)。

それから、漢字が出ています。それからリーディングプラクティス、読みの練習ですね。それからインテグレーション、今まで習ったことを全部合わせたようなインテグレーション。全体を合成したような練習です。それから最後にロールプレイがついています。

こういう教科書の中で「のです」というのがあるんですね。先ほど磯村先生が「のです」は必要としない学習者もいるんではないか、と言っていましたが、その通りなんですね。何でもかんでも教えなければならないというのは、教科書のアプローチで、誰か一人でも必要な人のために書いているというのもあるかもしれません。だけど、「のだ」というのがどうして大事か、それはどうでしょう。「のだ」というのは、どうして大事か、どうして必要なのか、というのを話し合ってもらえますか。

(一同・話し合う)

里見 日本人の人と話しているときに、「んです」が出てきます。「んです」を理解していたら、例えば、「寒いですか」「寒いんですか」これを話す時の、話している人のニュアンスをくみ取ることができます。そういった意味で、「行きますか」「行くんですか」、その話し手の気持ちを聞いている人は理解してくれる、という……（会場・笑）。

牧野　どうですか、みなさん。いいですよね。確かにそれもいいと思います。それでは、このお二人、どうぞ。

ジョナタン 例えば「水を飲みたいです」と「水を飲みたいんです」の違いは「ほんとうに水を飲みたいんです」と言うとき、彼は本当にのどが渇いています。でも、「水を飲みたいです」は、あまりのどが渇いていないと思います（会場・笑）。意味が二つあると思います。他には、例えば、「私はうちにボールペンを忘れてしまったんですが……」、この文ははっきり終わりませんが、相手ははっきり意味が分かります。「私はボールペンがないんです。ですから貸してください」という意味です。

牧野　とてもいいですね。だから、例えば「『んです』の文法が分かりません」というのももちろんいいんですよね。だけど、「『んです』の文法が分からないんです」と言うと、相手は答えなければならない。「『んです』の構文が分かりません」「あ、そう」で、いいんですが、「分からないんです」と言われたら、ああ、かわいそうだな」と思って、「そうしたら教えてあげましょう」と、そういうふうになるんじゃないですか。だから、非常にemotionがありますね。

実はこれだけじゃなく、これから詳しく見ていきますが、非常におもしろくありませんか。

言語学の一つのいちばん大切なルールは、形が違えば、意味が違う、ということです。形が違えば、意味が違う。If a given form is different, then the meaning should be different. だから、例えば、「ビールが飲みたいですか」、これは一般的な質問です。だけど、もしそういう顔をしていたら、「ビールが飲みたいんですか」、こう聞きます。どうでしょう。だから相手は、何か言わなければ、と。「ビール飲みたいんですか」。

会場 「飲みたいです」（会場・笑）

牧野 もっと気持ちを入れて。

会場 「飲みたいんです」

牧野 「はい、飲みたいんです」「居酒屋に行きましょうか」。はい、どうぞ。

会場 この言葉はマンガでよく使われていると思います。

牧野 あ、「んです」ね。

会場 はい。私の質問は、初めから学生に教えてもいいか、ということです。

牧野　これは、レッスン8です。レッスン1から教えるのはよくないです……（会場・笑）。

どうしてよくないかと言うと、「んです」の前はPlain formのdictionary formです。そうでしょう。最初は「です、ます」です。「飲みます」「飲みたいです」。だけど、「飲みたい」んです。これはadjectiveはいいけど、例えば、「どこに行くんですか」「どこに行きますんですか」はダメ

です。そうすると、「デートに行きますんです」もだめですね。「デートに行くんです」。そのmorphologyの「行く」「行きます」では、「行く」しかダメなんです。

それが一つ目の問題です。だけど、最初からemotionを教えることもちょっとおかしいです。

だんだん時間がなくなってきているので、ちょっと複雑かもしれませんが、これで文法Ⅰが終わりです。これは『なかま』と同じではありません。私が書き直したものです。これを、ちょっと見てください(次ページ)。日本語で言いますけれども、話し手、書き手でもいいですね、話し手か書き手が汲むemotion, with emotionということですが、もしその情報を、聞き手とか読み手とシェアしたければ、人はそれを言うか、あるいは説明を求める。まあ、これは実は久野暲先生の説明の仕方です。

これでは、分からないというのが、私の言いたいことです。つまり、説明になっていないということです。

それでは、説明になる説明は何かと言うと、いろいろあるんですが、これからが私の言いたいことなんです。emotion、感情、気持ちが触発されるんです。何で触発されるかと言うと、話し手か聞き手が言葉のverbalなコミニケーション、non-verbalでもいいです。そういう情報を聞き手か読み手とシェアしたいという強い気持ちの時に、この「んです」が出てくるんです。

それじゃ、emotionというのは何か。日本語では、上から5行目の喜怒哀楽ってそうですよね。そうでしょう。怒ったり、喜んだり、悲しんだり、楽しんだり、いいですか。「どうしてこの会議に来たんですか」という質問に、「話がおもしろいんです」と答えれば、それもいいですね。もちろん「おもしろいからです」もいいですよね。

でも、「おもしろいからです」はあまりemotionがありません。「からです」というのは、非常にcoolなexplanationです。だから、そこが違うんです。だからemotionは好奇心とか、喜怒哀楽とか、好き嫌いとか、欲求とか、驚きとか、恐怖、共感empathy、同情sympathyがあるんです。

ところが、「んです」が使えないような感情表現があります。それはどういう時かっていうと、例えば、怖いとき、かわいいじゃないですよ。怖い、scary。その時に「あ、怖い！」とは言うけど、「あ、怖いんです」というのは変です。怖いというのは、instantaneous reaction to something. There is no time for you to use「んです」。「んです」を言う時間もない、「怖い!」。

例えば寿司屋に行きます。寿司が美味しかったです。何と言いますか。

会場 「おいしいんです」

牧野 いや、そういうふうに言いませんね。「おいしい!」です。

会場 「おいしい!」

牧野 例えば今奥さんがいません。奥さんがいない、というのはいいこともありますが(会場・笑)

会場 「いないんです」

牧野 いやいやいや、「さみしい」。「さみしいんです」というのはemotive explanationだとおかしいです。Instantaneous reactionです。「さみしい!」。日本に行く切符をも

Meaning:

If the speaker/writer wants to share *information cum emotion* with the hearer/reader, he or she will either state it or ask for explanation, using NO DA at a sentence-final position.

Notes:

NO DA is a cover term for ～んです/のです/んだ/のだ.

A question can be either *verbally* or *non-verbally* motivated.

A question may not be expected in written Japnese except in letter/Emails and the like.

Additional Important Notes.

1. ***Emotion*** is triggered by the speaker/writer's eagerness to share the verbal or nonverbal information with the hearer/reader. ***Emotion*** is any human feeling such as "curiosity" (好奇心), "happiness-anger-sadness-enjoyment "(喜怒哀楽),"like/dislike"(好き嫌い), desire (欲求), "surprise" /"astonishment" (驚き),"fear/terror" (恐怖), "empathy/sympathy" (共感/同情), etc. But instant emotive reactions are conveyed not by NO DA but by interjections. (あ、こわい!, but not *あ、こわいんです）,etc.
2. ***Request*** such as ~てください、~なさい、etc., cannot take N DESU, simply because it is neither a statement nor a question.
3. ***Conventional idioms*** such as すみません、けっこうです、さようなら、失礼します、おはようございます、etc. can never take NO DESU.
4. ***Invitations*** such as これ、食べませんか。飲みませんか。行きませんか。etc, cannot take NO DA ,because an invitation isn't asking for explanation.

らいました。「嬉しい!」です。「嬉しいんです」とは言わない。

それで、その次は2番です。ところが、今のもそうですけれども、ほかにも使えない場合があるんです。これを注意しないと、学生はいつでも「んです」を使ってしまいます。restrictionがあります。

そのひとつは「てください」「なさい」、これはダメです。使えません。これは、request formです。例えば「一緒に来てください」「来てんください」だめですね。こんなこと言えません。

それから3番です。conventional idiom、慣用句は、もう形が固まってその間に何も割り込めません。nothing split any idiomatic phrase、慣用句。That's what 慣用句。慣用句はそういうものでしょう。だから、例えば、「すみませんです」。だめです。「結構」に「結構なんです」とは言えません。「さようなら」は「さようならんです」はだめです。「おはようございるんです」。これもダメです。そういうだめなのも教えなければだめなんです。

それから、4番です。invitation。これもダメです。「これ食べませんか」それから「飲みませんか」、これもダメです。「行きませんか」、これも「のだ」は付きません。

近藤 途中で失礼致します。質問をさせてください。前のページの最後の段ですが、「あ、怖い」で間違いの文章として「怖いんです」とご提示なさいましたね。私は、カメレオンが怖くないのですが、現地の多くの方がカメレオンを極度に怖がります。そこで、私が「あ、怖いんですか。」と使用します。それから、不味そうな物を誰かが食べていて、「美味しいんですか。」と尋ねます。このような使用例について、一人称と二人称、三人称の使い分けはどのように指導すれば明確に理解させられるでしょうか。

牧野 いちばんいいのは、使わないことです。だけど、interjectionで、「怖い」って言う時は発話者が省略されていますよね。で、こんな時に、「私は怖い」というのはおかしいですよね。つまり省略をしなければいけないというケースですよね。

近藤 では、指導するときには、一人称のときと、それから他人に聞く場合は違う、と前置きしておけば、間違う学生はいないということですね。

牧野 そうですね。はい。

近藤 ありがとうございます。

牧野 その次にいきますが(次ページ)、先ほど言いましたように、このformation、形、morphologyは、先ほどの質問にあったように、難しいわけですよ。そうすると、この省略記号は私と筒井道雄さんが書いた、A Dictionary of Basic Japanese GrammarというJapan Timesの本がありますが、そこで使った略記号で、Vはもちろん動詞です。

そして、ADJ（イ）はイtype adjectiveです。イtype Adjectiveで大事なことで、意外とみなさんが気付いていないのが、イtype adjectiveは2種類あるということです。どんな2種類かはお分かりですか。よく、イadjectiveとナadjectiveと言いますよね。だけど、イadjectiveが実は2種類あることはご存じですか。実はこれ、昔、大野晋先生が、学習院大学の先生の時に、卒業論文で学生が書いた素晴らしいもので、コ

ロンブスの卵のようなものですが、嬉しい、悲しい、寂しい、羨ましい、というemotive adjectiveは「シ」プラス「イ」です。しーっ。もともとは、be quiet、静かに。その「しー」が実は使われている。例外は一つか二つあるかもしれませんが、シイadjectiveが実は「んです」と使いやすいわけです。もちろん、大きいとか小さいとか、そういうサイズが測れるmeasurableなもの、これは「シイ」にはなりません。

だから、それは結構基本的なことで、あまり皆さんが気が付いていない点じゃないかと思います。

それで、INFっていうのは、informal formです。だから、「食べる」とか「食べた」。過去形でもいいですよ、テンスは。「食べる」、「食べた」とか、「読む」、「読んだ」。「大きい」、「大きかった」、そのformプラス「んです」。もちろん、書く時は「んです」は「のです」とか、「のだ」とか「のである」になります。

ついでに一つ言いますと、みなさんがもし上級を教えるときは、書いた人が読む人に強く訴えたい時、アピールしたいときは「のです」「のだ」を使います。「こうこう、私は思うのだ、思うのである」。だから私は学生に「のだ」探し、「search for のだ」をさせます。それを見ると、書いた人が、もしそれがエッセイの場合は、一番言いたいことなんです。

さっきの天才バカボンはやたらと「のだ」を使ったという、あれもおもしろいケースですけど。あれはちょっとレトリックとしてはおかしい。修辞学的にちょっとおかしいんじゃないかと思います。

だから、こういうform、formationは残念ながらmechanical drillです。これは、必要悪、necessary evilです。しなければいけない。だから、「食べる」って言ったら、「食べるんです」、「食べたんです」。こうやるんです。これはパッパッ自動的にならなきゃいけないんです。だから昔のstructuralismの欠点は、そのmechanical drillだけをやったのがよくないんです。だけど今はもうその時代は終わったようですが、実は教室で、初級では、残念ながら、そういう機械的なドリルはやらなければいけないということですね。ここに演習と書いていますが、口頭で言ったほうがいいです。辞書形、過去形のインフォーマルを与えると、そういうことをしなきゃいけません。

それで、形容詞もそうです。なadjectiveのstem、あるいはnoun、「元気な」、「元気なんです」、「元気だったんです」。「先生なんです」、「先生だったんです」。

Formation

(i) {V/Adj(i)}inf} ん {だ/です}

Exs. {話す/話した}ん {だ/です}、
{高い/高かった}ん {だ/です}

Practice:

食べる、読む、見る、飲む、いる、買う、もらう、くれる、来る、する、etc.

大きい、小さい、やさしい、高い、いい、かわいい、こわい、おいしい、古い、etc.

ii) {Adj(na)stem/N} {な/だった} んです。

Exs. {元気な/元気だった}んです。
{先生な/先生だった}んです。

Practice:

しずかな、りっぱな、好きな、きらいな、有名な、etc.

学生、アニメ、コスプレ、中国人、コンピュータ・サイエンティスト、店の人、etc.

こういう形は当然、学習者は習わなければいけませんね。初めて「んです」を習う時に、インフォーマルな形をこの教科書では習うことになっているんですが、非常に大事な部分です。一課にある五つの中の一つの文法ですが、最初に教える時は、1日目に三つやって、2日目に二つやって、全部で五つ文法をやることになっています。

それで、これは先ほど言いました文法辞典からの写しですが(下図)、こういう形でコメントをレスポンスという形で、こういうフレームの中に入れておきます。これはいろいろな教科書でやっているのではないかと思いますが、私と筒井さんが文法辞典を書いた時は、こういうやりかたですね。ですから、「あまり食べない」、この「食べない」というところが肝心ですから、verbのplain formのnegativeですよね。それに「んです」で、「あまり食べないんですね」。

これは、一つの会話、minimal conversationですが、「肉はあまり好きじゃないんですよ」とこういうようなものです。例文を挙げておきます。

そして、questionに付く場合です(次ページ)。「うちにかえるんですか」、こう言われたら、相手はもう答えざるをえない、というケースですね。「あたまがいたいんです」、と追い込むわけです、「んです」を使って。だから、例えば、誰かがパーティでまだいたほうがいいと思っているのに、自分の友人か、ガールフレンドか知りませんが、冬だったら、オーバーコートを着て、なんか戸口のほうに「あ、もうかえるんですか」、あ、そんな丁寧に言わないか、「あ、もうかえるの」？ この「の」というのは「のですか」の「ですか」が落ちた形ですから。あるいは、「どうしてさかなをたべないんですか」、下から2番目です。「さかなをたべないんですか」「さかなはきらいなんです」、こういう言い方ですね。

Princeton-in-Ishikawaという夏期日本語学・日本文化プログラムに参加している学

Comment – Response Combination.

Comment

	Verb (plain form)	
あまり	たべない	んですね。

You don't eat much.

Response

Topic		Adjective (plain form)	
にくは	あまり	好きじゃない	んですよ。

I don't like meat very much.

生たちは、金沢で、ホームステイしてホストファミリーと毎日朝ごはんと晩ごはんを食べているわけですが、なんかこういう聞かれ方をしょっちゅうされているみたいです。そうするとその時に「魚は嫌いです」とこう言ってしまうんです。「魚は嫌いです」とこう言ってしまうとある意味では非常に強く聞こえます。だから「魚は嫌いなんです」と言うと、どうぞ分かってください、私の気持ち。あなただってそうでしょ、というようなニュアンスが含まれるんじゃないかと思います。

それでは、これは山田さんとワンさんの会話です(次ページ)。右側が山田さんです。左側がワンさんです。こういう例を見せて、発話を作らせるわけですね。ちょっと、やってみてください。30秒。どうぞ。座ってる右側の人が山田さんになってください。

(一同・ロールプレイをする)

「ワンさん、どうしておすしを食べないんですか」「きらいなんです」

この場合は二人は座っているので、座ってやっていていいと思います。

その次に行きましょう。これは、左の人は急いでいます。急いでいる人、これはスミスさんです。それで右側が山田さんです。やってみてください。

(一同・ロールプレイをする)

確かに、学生によっては、すぐ出てこないんじゃないかと思います。そうすると山田さんが「もう帰りますか」と言うかもしれません。「帰りますか」でいいですか、

Asking for an *explanation* followed by an answer.

A. はい/いいえ questions

Question			
	Verb(plain)		
うちに	かえる	んです	か。

Are you going home (I think you are.)

Answer			
ええ、	あたまが	いたい	んです。

Yes, because it's already five o'clock.

B. Information questions

Question					
QW			Verb(plain)		
どうして	さかな	を	たべない	んです	か。

Why don't you eat fish?

Answer			
		なadj. (prenominal)	
さかな	は	きらいな	んです。

I don't like fish.

スミス：うちにかえる**んです**か。[The speaker is curious.]
Are you going home? [The speaker is curious]

山田： ええ、あたまがいたい**んです**。
Yes. I got a headache.

――――――――――――――――――――

スミス： うちに かえりますか。
Are you going home? [The speaker isn't so curious.]
(I have no clue as to what you are going to do.)

山田： ええ、かえります。
Yes, I am.

11

と気付かせなければいけない場合もあるかもしれませんね。

それに対して、「すみません、いそいでいます」と言って、一段階元に戻ってもいいと思うんですね。まだインフォーマルを習ったばかりですから、インフォーマルが自動的に出てこない時点ですよね。だからみなさんがやっているようにスムーズにはいかないと思います。

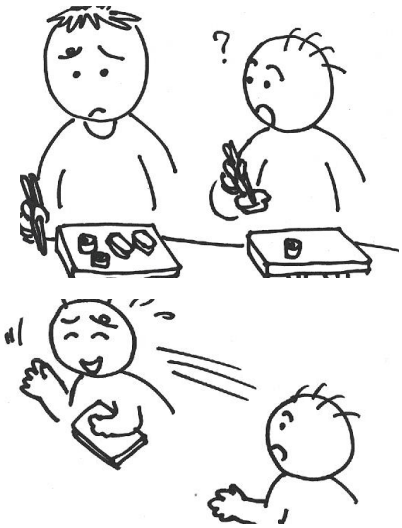
今、フランシスさんがやっていたのがすごく面白いと思いました。フランシスさんは日本語がすごく上手ですから、正しく使えるのに、どうやって教えるかは分からない。

これは日本人に非常に近い感覚です。普通の日本人は「んです」は使えるわけです。だけど、どうやって使っているんですか、と聞かれたら、普通の日本人は全然わからない。

だから、決して母語話者はオールマイティというわけではないんです。母語話者だから日本語の先生になれるというのは、大きな間違いです。全然だめです。むしろ、ノンネイティブで苦労して勉強して、それで先生になる。そうしたら、それで説明ができますよね。だから、みなさん、ノンネイティブの人、ネイティブを偉いと思ったり、恐ろしいと思ったりする必要はないということです。

これは、例を挙げているだけですね。「あのう、すみませんが」「すみませんが、今、ちょっといそがしいんです」「どうしていそがしいんですか」、これは、スミスさん、迫ってるわけですね。「母が病気で、今すぐうちに帰るんです」「あ、そうなんですか。それはいけませんね。」「それはいけませんね」で同情しているわけですから、いいんですが、「そうなんですか」、あるいは時々ですね、割と新しい使い方かもしれませんが、相手が言ったことに対して「あ、そうなんだ」。

普通は「です」を使うんですが、独り言みたいに「あ、そうなんだ」と言って、自分を納得させている、そういう表現です。



山田：　ワンさん、どうしてすしを食べないんですか。

ワン：　すしは好きじゃないんです。

山田：　どうして好きじゃないんですか。

わん：　ううん、おいしくないんです。

山田：　ああ、そうか。おいしくないんだ。

スミス：　あのう、すみませんが。
Excuse me.

山田：　すみません。今　ちょっと　いそがしいんです。
Sorry, I'm tied up now.

スミス：　どうしていそがしいんですか。

山田：　母が病気で、今すぐうちに帰るんです。

スミス：　ああ、そうなんですか。それはいけませんね。

これはよく使います。

「あ、そうなんだ」って、みなさん、使いますか、ノンネイティブのアフリカの先生方。

「肉は食べないんです」「あ、そうなんだ」と、自分を他人みたいにして、自分に説明してるわけです。気持ちを込めて説明している。そういうような使い方です。

それでは、これを見てください(次ページ)。ここの青いところ(色が薄いところ)は「んです」になりますか、なりませんか、ということです。

田中さんがネクタイを締めて、外に出るのを見て、これ、漢字はまだ知りませんから平仮名で書いているのが多いんですが、「どこに行きますか」、これはどうですか。「んですか」になりますよね。そうでしょう?

もちろん、「どこに行きますか」っていうのはあまり興味がない場合です。だけど、同じ寮の同室者だったら、「どこに行くんですか」というのが普通じゃないですか。

間違いか間違いじゃないかということは、全て、言う人の知識とか、性格とか、があって、非常にpragmaticな問題なんですね。だから、そういう使い方が重要です。

日本語というのは、英語なんかよりももっとsituationへの依存度dependencyが高いと思いますね。だから、周囲によって、日本語がどんどん変わっていくということがあります。

その次が、「ニューヨークです」「デートです」　(次ページ)。どうですか、この「です」は? 変える人?

そうですよね。まあ、普通は。だから、いやいやデートするんだったら、「デートです」と、こう言うんです。普通は「デートなんです」、こう言うと思いますよね。そうすると聞いたほうは結構ショックを受けます。だからこの場合は、「ああ、いいなあ」と羨ましく思ってるわけですね。

「誰とデートしますか」、かなりプライベートなことを聞き始めているわけですが、これはどうですか。

いいですよね、「だれとデートするんですか」「それは言えません」と断っています。「それは言えないんです」というのもいいかもしれないけど、この場合は素っ気なく、「それは言えません」と。

これは聞いたほうも「あ、そうなんですか」、これもいいです、もちろん。「そうですか」もいいでしょう。だから、素っ気ない返事なのか、感情的というかemotionを付けて、感情を込めて言うときは「んです」が出やすいんですね。

その次はどうでしょう、これ。「来週の金曜日、カラオケに行きませんか」「えーと、来週の金曜日ですね。ちょっと都合が……悪いんですが」。これは「あ、そうなんですか」もいいでしょう。

その次です。「実は」、これがほとんど慣用句と言っていいんです。「実は」というと、いろんな程度のものがありますが、相手が知らない情報、驚くべき情報を与えるんです。ですから、「んです」と呼応するわけですね。co-occurrenceって言います。一緒に起きます。

「じつはいいニュースがあるんです」。

「実は」と言ったら相手は知らなくて驚くはずじゃないですか。だから、「実は」ときたら「んです」なんです。

これを知らない学生が結構います。だから「実は~んです」、という文は機械的に決まるというわけですね。それから、「ガールフレンドとパリに……」これは、「行くんです」でしょうね。

それから、4番は、山田さんはデパートにいます。そういう状況で「あのー、すみません」。これはどうですか？ さっき言ったこと、覚えていますか。こういう慣用句はダメでしたね。だからこのままです。

「ストロベリーケーキはどこですか」「地下にございます」。これは、「地下にござるんです」というのはいけないわけです。この「ございます」は一切ダメですね。

それから山田さんが「地下ですか」と聞きます。これは「地下なんですか」は可能です。「どうもありがとう」はダメですね。案内係という人は、そんなに感情を表してもダメなんですね。

だから、そうでなければ「地下にあるんですよ」、普通の人は、これでもいいです。「日本のデパートで食べ物屋はどこにあるか知ってますか」「地下にあるんですよ。覚えておくと便利ですよ」という言い方はできるんですね。

ここは、また、「実は」なんです。ここはカットしましょうかね。それから、「どうして日本語をべんきょうしていますか」、これも「しているんですか」のほうが相手からどうしても答えが欲しいということになります。

それで、「実は」ですから、「ガールフレンドが日本人なんです」。「へー、そうなんですか」、これも「へー」っていうのは驚きですから、やっぱり感情を付けて、

o

ロールプレイを聞いてください。
山田さんと田中さんは同じ会社の人です。
Change every possible predicate to NO DA predicate.

1.

山田　（田中さんがネクタイをしてりょうを出るのを見て）
どこに行きますか。
田中：　ニューヨークです。デートです。
山田：　へえ、いいなあ。だれとデートしますか。
田中：　それは言えません。
山田：　ああ、そうですか。

2.

山田：　来週の金曜日、カラオケに行きませんか。
田中：　えーと、来週の金曜日ですね。ちょっとつごうが悪いですが。
山田：　ああ、そうですか。残念です。

3.

山田：　じつは、グッド・ニュースがあります。
田中：　グッド・ニュースって何ですか。
山田：　ガールフレンドとパリに行きます。
田中：　ボン・ボヤージ！

4. (山田さんはデパートにいます。)

山田：　あのう、すみません、ストロベリー・ケーキ はどこですか。
案内係：　地下にございます。
山田：　地下ですか。どうもありがとう。

5.

チャン：　先生、じつは、一つおねがいがありますが。
先生：　なんですか。
チャン：　すいせんじょうをおねがいしたいです。
先生：　ああ、いいですよ。どこの会社ですか。
チャン：　ソニーです。

「そうなんですか」と言ったほうがいいということです。

それからアメリカにいる友だちに電話をしています。「東京はすずしいですが、ニューヨークはどうですか」「ここはとても暑いです」。これはどうでしょう。どうですか。ん? そのままでいい? ずいぶん、暑い。「とても暑いんです」のほうが訴えますよね。そうですよね。同情してほしいとき。そうすると、建物の中は涼しいんです、いいです、と言うために、「建物の中はすずしいんですが、外はサウナのよう……なんです」と訴えたいんです。それでそういうことを聞いたから、相手と合わせて、やはり同じことを繰り返すっていうのは、非常にお互いが共感してるということじゃないですか。だから別に「んです」を使わなくてもいいです。俵万智の「寒いねと、話しかければ寒いねと、言う人のいる温かさ」という有名な短歌がありますよね。簡単ですから、学生にこれは教えます。やっぱり「寒いね」と言ったのに、相手が「寒いね」と言わないで、「寒い」と言うだけだとおかしいですよね。それで、お互いが知ってるときは、「寒いんです」とは言えません。何か情報の落差がなければ、使えないということですね。

この辺は「んです」を説明するときに、私は学生にかなり早いピッチで、こういう練習をしながら、進んでいきます。もちろん文法は少なくとも二つか三つは、教えなければいけませんから、他の文法があまり難しくないのと、これを組み合わせてはあります。

これはまたみなさんにしていただきたいんですが、いろいろなロールプレイの状況が書いてありますね(次ページ)。あなたはクラスメートで、日本の留学生がしていることをいろいろ見ました。二人で2、3分会話をしてください。こういう状況ですね。それで、2番にしましょうか。みなさんの中でタバコを吸っていらっしゃる方がいるかもしれませんが、ちょっと立っていただけますか。タバコを吸っているのは左の人にしましょう。左側の人はタバコを吸っています。

(一同・ロールプレイをする)

はい、どうもありがとうございました。お座りください。ちょっと聞いてください。一番後ろのペアがするのを、聞いてください。

筒井 「タバコは好きですか」

カニョラ 「タバコは好きなんです」

牧野 イントネーション、「好きなん（↗）です」じゃなくて「好きなん（↘）です」「タバコが好きなん（↘）です」

筒井 「どうして好きなんですか」

6.

山田： どうして 日本語をべんきょうしていますか。

ロペス： じつは、ガールフレンドが日本人です。

山田： へえ、そうですか。

7.（アメリカにいる友だちに電話をしています。）

山田： 東京はすずしいですが、ニューヨークはどうですか。

田山： ここはとても暑いです。建物の中はすずしいですが、外はサウナのようです。

山田： ずいぶんあついですね。じつはね、来週の木曜日にニュ ーヨークに行きます。週末に会いたいですが、時間がありますか。

田山： ええ、ありますよ。

カニョラ 「体が悪いんです」

筒井 「え？体が悪いのに、タバコを吸うんですか。」

牧野 難しい文法ですね(一同・笑）。実は『なかま』ではまだ知らないんですが。まあ、いいでしょう。どうもありがとうございます。ま、こういうふうにopen endedっていうか、どうにでもなるような、最初は型通りのものをやった上で、どこの学校でもこういう教え方をしていらっしゃると思いますが、そういう練習をします。

もうひとつだけやりましょうか。えーと、どれがいいかな。9番。青い顔をしています。青い顔をしているってわかりますか。いいですか、青い顔。今度は左の人が青い顔をしています。

(一同・ロールプレイをする)

いいですか。できましたか。青い顔をしている、これは意味論で学生は難しいんですね。赤い顔をしているか、青い顔をしているか。

ヘリ 「青い顔、何ですか」

ヘリ 「青い顔していますねー。どうしたんですか。」

長嶺 「昨日お酒をたくさん飲んだんです」

ヘリ 「そうなんですか。」

牧野 はい、どうもありがとうございます。いいですか。まあ、そういう形で、続けていきます。

まだ、これが続くんですが、次は、6番をやりましょう(右図)。「わたしは毎日運動がしたいんです」と女の人が言っていますが、男性形でももちろんかまいません。今度は右側の人が最初に話してください。いいですか。またちょっと聞いてください。

ロール・プレイ

あなたはクラスメート（日本人の留学生）がしていることをいろいろ見ました。二人で2、3分会話をしてください。

＜ロールプレイ A＞

1. Jポップを聞いている。
2. たばこをすっている。
3. カフェテリアの晩ご飯のとき、シリアルを食べている。
4. カフェテリアでやさいをぜんぜん食べない。
5. コークをよく飲んでいる。
6. BMWをもっている。
7. スペイン語の新聞を読んでいる。
8. マクドナルドでアルバイトをしている。
9. 青い顔をしている。
10. にこにこしている。

(一同・ロールプレイをする)

みなさん、どうですか? どうぞ。

ジョン「僕は毎日運動したいです。」

鶴岡「どうして毎日したいんですか」

ジョン「僕は毎朝運動して、体が弱くならないように運動したいです」

鶴岡「どんな運動をしたいんですか」

ジョン「マラソンです。一生懸命走っています。運動しています」

牧野　いいですね。上手にできましたね。（会場拍手）「したいです」と「したいんです」、「ンです」っていうのはone syllableっていうかone　moraですから十分に時間を使って「したいんです」と、言ってください。だから、そういうリズムが大事です。

まだ延々と続くんですが……。先生というものは、使える以上に準備しなければいけないんですね。だから、この中で全部やるとは限らないわけです。今のように時間切れになったらしなければいい、ということです。

一番最後のところに文献が挙げられています (本書p. 241参照)。

一番終わりと終わりから2番目、非常に面白い本で、「のだ」というのはいろんな研究を言語学者がしているんですね。一番下のは、たまたま彼女のブリティッシュ・コロンビア大学に行った時に、ちょうど「のだ」の修士論文ですが、中身は博士論文と同じくらい書かれていました。私の考えとは多少ずれているんですが、素晴しいデータを持っています。オモト・サチコ・レノヴィッチと言って、日本人ですが、2000年です。

それから、その上の大竹芳夫というのは、「のだ」に対応する英語の構文っていうのをくろしお出版から出しています。この大竹先生というのは、筑波大学の先生

ロール・プレイ

クラスメート（日本人留学生）が次のように言いました。あなたはそのことに強いきょうみ (interest) があります。

<ロール・プレイ　B＞

1. **僕はすしはあまり好きじゃありません。**
2. **あたしはJ-Popは大きらいです。**
3. **僕は今東京大学の3年生で、せんこうはフランス文学です。**
4. **あたしは女の子のサッカーチーム、「なでしこジャパン」が大好きです。**
5. **僕は毎日、朝の3時ごろまで勉強しています。**
6. **あたしは毎日うんどうがしたいです。**
7. **僕は日本のアニメではみやざき・はやおのが一番好きです。**
8. **あたしは日本の大学よりアメリカの大学の方がずっといいと思います。**
9. **僕はアメリカのあとアフリカのケニアに行きます。**
10. **あたしは韓国（かんこく）と中国のことを勉強したいです。**

ですけども、「のだ」が英語でいつ「it is that」となるかを書いています。「it isn't that」というのはなりやすいんですね。簡単に言うと、「私は何でも知っているんじゃないんです」というとき、「it isn't that I know everything」と言うのは、英語で普通なんですが、それでは、「私は行きたいんです」というと、「it is that I want to go there」というのはおかしいんですよね。いつもcorrespondenceがあるわけではないということをいろんな例を挙げて証明しようとしている、おもしろい本です。

その他にもいろいろこういう研究をした人がいます。

今言ったのは一つの方法なんですね。以上で私のワークショップを終わりますが、ご質問があったら、どうぞ、何でも。はい、どうぞ。

松井　エレノア・ジョーダンの『Japanese Spoken Language』を勉強しましたが、今おっしゃったように、「it is that」で説明がされています。ただし、それが英語で正しい表現だというふうには説明はないんですけれども。それはちょっと前置きなんですが、emotionが「のだ」に入ってくるというのが、今日ちょっと理解しにくかったんです。

先生の説明の中で、日本語はsituationに頼ってやっている。そのsituationというところは、すっきり入ったんですけれど、この「のだ」を説明する時に、situationの説明を求めている、というようなニュアンスが入るんだという説明のしかたはどう思われますか。

牧野　結局ですね、一番のkey conceptは、相手に引き込まれているか、何か相手の行動を見て、何かを知ろうとしているんだなあ、というところです。だから、「もうお帰りになるんですか」というのはできますよね。そうすると、聞いた人は今度は聞いた人を引き込もうとして「すみません、ちょっと今、e-mailが入って、急用ができたんです」と言うんですね。だから、状況を介して、その引き込みか、引き込まれる、その言葉は今までは使わなかったんですが、そういうことなんです。

松井　Situationではなく、Emotionということで……。

牧野　ええ、引き込むという意欲があるわけです。あるいは、引き込まれるという。だから、引き込まれたくなければ、ただのneutral expressionでいいんです。

ロール・プレイ

＜ロールプレイ C＞

あなたのクラスメート（日本人留学生）が「じつは……」と言って、びっくりするようなことを言いました。会話をつづけなさい。

Your classmate (a foreign student in Japan)has said something surprising. Engage in conversation with him/her.

次のメールを読んで、「んです」にするところにアンダーラインを引いて、書きなおしなさい。

なおみさん、お元気ですか。七月だから、日本もあつくなったでしょうね。ボストンも毎日30度ぐらいでとてもあついです。好きなテニスもできません。

なおみさんがプリンストン大学にいたときは日本語をおしえてくれて、どうもありがとう。夏休みの間に日本語をわすれたくないので、八月に日本に行こうと思っています。もう飛行機のチケットを買いました。八月八日から2週間東京、京都、仙台（せんだい）、札幌（さっぽろ）、沖縄（おきなわ）に行くよていです。一度ぜひ会いたいですが、東京にいますか。

それでは、また。　　ジョン

それからエレノア・ジョーダンの『Beginning Japanese』というのは、クラシックな教科書なんですが、そこでおもしろいと思ったのが、「たいです」が全部「たいんです」になっているんです。確かに、「たいんです」はさっきから見ているように、「僕はお酒が今飲みたいんです」だけど、「お酒が飲みたいです」も言えるんですよね、状況によっては。だから、いつも「たいんです」というのは、どうも。8割がたそういうふうになるっていう傾きがあるんですけども……

松井 『Beginning Japanese』じゃなくって、『Japanese Spoken Language』なので……

牧野 あー、同じじゃない?

松井 同じじゃないです。

牧野 はい。

古崎 さっきのニューヨークの電話の対応がありましたよね。「そこは暑いんですか」の答えは、情報の落差がないので「ずいぶん暑いんですね」ではなくて「ずいぶん暑いですね」となるとおっしゃいました。

でも同意する時に「ああ、それはずいぶん暑いんですね」と言いたいなって私は思ったんですね。

牧野 それは言えますね。確かにね。

古崎 それで、情報の落差がなくても、同意ってことで、使われる……

牧野 うん、そうですね。でも、面と向かってはおかしいわけです。例えば、ここは今、涼しいじゃないですか。2人歩いていて「涼しいですね」「あ、涼しいんですね」はおかしい。それで、電話というのを使ったんですが。

三浦 先生、すみません。Emotionというのはちょっとわかりにくかったんです、私が説明した時に、involvementという言葉を使ったんですけど、その状況に引き込む、involvementは……

牧野 involveする時は、感情を伴いませんか。その、引き込まれるとか引き込みたいときには、やっぱりそういう意欲があるわけで、それとneutral descriptionというか、中性的なときは付けないわけですよね。

三浦 付かない時は、neutralだけど、その状況にinvolveしてもらいたい、あるいは自分がしたい、という時に「んです」を入れるんだ、というふうに言っていたんですけれども、それでフランシスさんはかなりわかったような気が私にはしたんですけども。

牧野 だけど、まあ、それでいいんですけれども、involvementというのは、感情表現だと思うんです。それをemotionと言っているわけです。だから極端な場合は、「何でそんなことするんですか」と、怒りにもなるわけですね。

やっていただくには難しいなと思って、それの例を挙げませんでしたが、怒った場合に使ったりもする。ところが、interjection、瞬間に反応しなきゃいけないときは、自分の感情にはほとんど付加するものはない。短ければ短いほどinterjection性が強くなる。「痛い!」とかです。

例えば、こう、私が、誰かの脳天をちょっと叩く。「あ、痛いです!」。これでは、だめですよね。「あ、痛い!」「あ、痛い

んです」とか言うことはありません。だから、そのへんもおもしろいんです。状況の違いで変わってしまうんですよね。

だから、「んです」を使うのを感情と言わなければ言わなくてもいいんですが、問題は、我々言語学では、感情をパトス、ロゴスという理性的な部分をよく扱うんですけども、実は、シイadjective、これはほとんど例外なく感情形容詞、情意形容詞です。「おいしい」というような一種の生理的なsensation、これもシイadjective。「淋しい」とか、「嬉しい」とか、「悲しい」とか、「わびしい」とか、「羨ましい」とか、みんな、「しい」、「しい」、「しい」となっています。

だから、それを感情と言わなくてもいいんですが、私は引き込むというのは感情の働きじゃないかなと思います。

ちょっと話は飛びますが、今の脳科学なんですが、イタリアを中心にやっている、脳科学者が1990年の後半にプリンストンに話に来たんです。科学的でない、とその感情の科学、感情を分析するってことを科学は嫌うわけです。

だけど、言語表現は少なくともやっぱり、感情表現を表す形容詞もあるし、それから文全体を、一種のモダリティという言葉がありますが、文末の表現で、最後で、感情を表現する。

「ね」もある意味ではお互いのコミュニケーションをうまくするという点で、それに近いかもしれませんね。

だから、「んですね」というのもできるんですよね。「んですよ」もできる。そういう解釈で私はやっぱり感情を表す表現だと思いますが。何か、あれば…

佐久間 怒りも感情の一つだというふうにおっしゃったんですけど、例えば、喜怒哀楽など、neutralで、例えば回数だけを聞くんだったら、「何回説明したらわかりますか」と言えますね。だけど、「何回説明したらわかるんですか」と言ったら「あなたはバカだ」というニュアンスが加わりますね。

牧野 だから、もっと強い感情表現です。

佐久間 ええ、ええ、軽蔑とか。

牧野 そうです、そうです。

佐久間 そうですね、「何回説明したらわかるんですか」と言ったら、呆れて、「あなたはほんとうに理解力がないです」という意味になりますものね。

牧野 そうですね。「んです」を付けると、その背後の含みが出てきますよね。いい例をどうもありがとうございます。他にどうでしょう。はい、どうぞ。磯村先生。

磯村 ありがとうございました。いろいろな練習を紹介していただきましたが、最初の絵の説明をする練習だったら、例えば「んです」というのは、必然性があって使う感じがして納得できるんですけれど、例えば後のほうのロールプレイの場合、最初に「んです」ありきの練習になってるような感じがちょっとしたんです。

例えば、タバコを吸っているのを見て、「何と言いますか」とありましたが、今は「んです」を練習している、という状態だから、みんな「あ、タバコが好きなんですか」とかのように話が始まるけれども、「好きなんですか」「はい」「体調、悪いんですか」とかの会話は、何か、昔の教材の練習のような感じがします……

牧野 自動化しちゃっているという……。

磯村　そうです。やっぱりまず文法ありきで、それを場面で練習するというのが、これまでの日本語教育の考え方だと思うんですけど、必要がない場面なら使わなくてもいいじゃないかと思うんです。例えば、同じ寮の人がタバコを吸っている場面だったら、「あ、タバコ始めたんだ」というのもあるかもしれないし、「一本くれよ」というのもあるかもしれないし。

「んです」というのを練習したいのであれば、場面や目的をもっとしっかり与えて、「んです」というのを使いたくなるようなsituationを与えることが大切じゃないかなと思うんですが、いかがでしょうか。

牧野 はい、そうですね。私は誰か自分が知っている人が、タバコを吸っているのを初めて見たら、「あ、タバコを吸うんですか。知らなかった」と、こういうふうに「んです」をごく自然に使って、言うんですが……。もちろん「んです」を使わないで「タバコを吸いますか」というと、何かを人に勧めるような意味にもなりかねないし、だから、やっぱり、ごく自然に……。

まあ、状況はできるだけね、明確に設定したほうがいいことは間違いありません。だから、本当は、演じて学ぶロールプレイというか、先ほど言いましたように、もうちょっと3人くらい学生を出してきて、それで、状況設定ももっと事細かにやると、もっと頷ける「んです」の使い方が出てくるかもしれませんね。

確かに練習していると、最後の練習は割合い自由に、一つ一つのグループで内容が違ってくると思うんですよね。そういう場合に、もうちょっとやっぱり、何と言うか、小道具を使って状況を設定するといいかもしれませんね。

どうでしょう、みなさん。この「んです」というのを、お分かりですか。この時に「分かったんですか」というのはおかしい（会場・笑）。「まだ、分からないんですか」（会場・笑）。

あまりにも「んです」ばかりやったので、きっとみなさんの頭の中にしばらく、夢にも出てくるかもしれませんが。

だけど、これってやっぱり使うと、意外に日本語らしくなるんですね。他の言語であまり使わないし、例えば、英語でもいつも「it's that」とは非常に言いにくいので、それを無視してそういうふうに翻訳することはできないと思うのですね。

だから、韓国語というのは文法が非常に日本語と似てますが、韓国語にも、韓国人に聞くと、似ているのがあるよという人と、いやそんなのないという人と、二通りいるんです。

まあ、日本語独特とは言いませんけども、だけど、もうちょっと元をただすと、「の」というのは「のみならず」と言っていますけれども、日本の文法では、形式名詞です。「私は泳ぐのが好きです」と「私は泳ぐことが好きです」の「の」clause(節)なんですね。

普通、clause(節)で言わなくてもいいのに、「私は今日は忙しいんです」というのは、忙しいということを名詞のように、あたかも実体験のあるように提示することによって、一種の大袈裟な感情表現になります。相手に、だから聞きなさい、と言っているんです。かなり重みのあることを言ってるんですよ、という意味が付いていくんじゃないかと思います。

だから、元々は形式名詞の「の」と共通だと思うんですね。それで、「ことです」というのも使えないわけではなくて、例えば、この例は挙げませんでしたけれども、「外に出た時には、うがいをするんですよ」、というのは非常に命令口調です。強い気持ちがあるわけですね。

ところが「外に出た時は、うがいをすることですよ」というのはおかしいんです。ところが電車の中に「老人には席を譲ること」と書いてあるのを「老人には席をゆずるの」と書いたらおかしいですよね。

そこは今度は「の」と「こと」の違いがあります。それで、おもしろいことに、これを言うとまた長くなりますが、nasalの音は割合親しい感じ、「こと」というのは距離がある、ということです。

だから「私は泳ぐのが大好きなんです」と言うとき、「泳ぐことが」とは言わないで、「泳ぐのが大好きなんです」と言います。「私は泳ぐことが好きです」というのは、あまり好きじゃないと思います。ちょっと距離感があります。

そういう形式名詞、距離感があるのは、社説、ニュースペーパー等によく出てくる表現ですね。「の」はめったに出てこない。それがおもしろいことに、最近の、過去30年くらいの社説を注意して読むときに、「のである」が出てくると思うと、最近はゼロです。どうしてかと言うと、感情的に編集長が新聞の社説を書く時に、感情を露呈してはだめなんだろうと思いますね。

だけど、昔の新聞にはよくでてくるんです。「のである」とかね。今でもパーソナルなエッセイには出てきます。ですから、先ほど言いました、「のだ」表現に気を付けろと言ったのは、そういうことなんですね。

それでは、よろしいですか。非常に長時間、ありがとうございました（拍手）。

蟻末 それでは、牧野先生、ありがとうござったんです（会場・笑）。……「のだ」は使わないですね。ありがとうございました!

参考文献

Hatasa, Yukiko. Hatasa, Kazumi & Makino, Seiichi (1998), *NAKAMA*, Boston/ New York, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Kuno, Susumu (1973) *The Structure of the Japanese Language*, Cambridge, MIT Press.

Makino, Seiichi & Tsutsui, Michio (1986) A Dictionary of Basic Japanese, Tokyo, the Japan Times.

牧野成一(1996) 『ウチとソトの言語文化学---文法を文化で切る』東京、アルク社。

McGloin, Naom Hanaoka (1989) *A Students' Guide to Japanese Grammar*. Tokyo, Taishukan Publishing

大竹芳夫 (2009) 『「の（だ）」に対応する英語の構文』東京、くろしお出版。

Renovich, Omoto Sachiko (2000) " 'YOU KNOW, I KNOW' Functions, Uses, and Acquisition of the Japanese NODA Predicate", M.A. Thesis submitted to the University of British Columbia, Vancouver, Canada.



特別OPI セミナー

牧野 成一
プリンストン大学 名誉教授 (アメリカ)

略歴

プリンストン大学東洋学科日本語及び言語学名誉教授。

英文学と言語学の学士号と修士号を、それぞれ、早稲田大学と東京大学で取得。イリノイ大学から言語学の博士号を1968年に取得。

(主著)『日本語教育と日本研究の連携』C. Thomson氏と共編 ココ出版、2010.

A Dictionary of Advanced Japanese Grammar.筒井通雄氏と共著、Japan Times, 2008.

Aspects of Linguistics--- in Honor of Professor Noriko Akatsuka, Kurosio. 2007.『ウチとソトの言語文化学』アルク、1996.

A Dictionary of Intermediate Japanese Grammar,筒井通雄氏と共著、Japan Times, 1995

A Dictionary of Basic Japanese Grammar, 筒井通雄氏と共著、Japan Times, l986.

『くりかえしの文法』大修館、1980.

『ことばと空間』東海大学出版、1978. Some Aspects of Japanese Nominalizations,Tokai University Press, 1968.

など。他、論文多数。



日本語教育では話す能力の到達度を測る方法としてはアメリカの外国語教育学会 (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.) の口頭能力到達度判定のためのインタービュー (Oral Proficiency Interview =OPI)が８０年代の後半から実施されてきています。このOPIはどの言語にも使える汎用性の高いテスト法です。このセミナーはそのテスト法がどのようなものであるかを紹介するセミナーです。

OPIセミナーでは、OPIによる口頭能力到達度を測るためには基準があります。その基準は、（１）学習者が学んでいる外国語を使って何ができるかを示すタスク能力、（２）発話内容とコンテキスト、（３）テキストの型、（４）正確さ（発音、文法、語彙、待遇表現、ストラテジーと流暢さ）、についてまず説明し、最長３０分を使ってどのようにOPIを展開するかも説明します。実際にOPI をどのようにして行うかを理解していただくために、被験者にOPIのテストをするところを学会参加者に見ていただきます。そのあと、その判定の根拠を説明して、最後に質疑応答の時間を持ちたいと考えています。

特別OPIセミナーの内容に関しては本報告集では割愛いたします。

一般 ワークショップ

視聴覚を活かした日本語学習
－漫画本、紙芝居、腹話術を使った学習－

長嶺孝子
ボイムリホーフ高校/ミュンヘンシュタイン高校/リースタル高校(スイス)

本ワークショップにおいて発表者は過去10年間高校で実践してきた視聴覚に訴える日本語教育三点の方法と注意点を披露する。この三点は日本語学習のみならず日本文化の紹介も兼ねている。具体的には和綴じ方法による漫画本の作り方、紙芝居の台本と上演方法、腹話術の演じ方である。

特に腹話術はパペットが人形の場合、役割語を視覚的に示す好機であると同時に、パペットが動物であればアフリカの土壌に合っているのではないかと推測している。というのはアフリカの特徴として動物の鳴き声や動物にまつわる話が多いのではと想像するからである。腹話術はアフリカで多くの学習者に喜んで受け入れられるに違いないと期待している。

そのため漫画本の作り方と紙芝居の台本の描き方に初めの３０分をあて、次の６０分間で参加者にも腹話術の発声法と人形操作のコツを学んで貰いたい。また発表者が初めて高校で行った際の腹話術の授業をYoutubeで披露する。

文法中心ではない日本語学習の方法を一人でも多くの人に実践して貰いたい。

初級導入3分クッキング! スライドデータベースを使ってみよう

蟻末 淳
国際交流基金日本語専門家/ケニヤッタ大学客員講師(ケニア)

日本語学習サイトj-learning.comのスライドを使って楽に授業準備をしてしまいましょう。既存のリソースをどうやって「直接法」的な授業で使っていくかの実践的なワークショップです。

日本語教師のためのプログラミング入門

蟻末 淳
国際交流基金日本語専門家 / ケニヤッタ大学客員講師(ケニア)

視覚的にプログラミングが勉強できるScratchを使って、日本語の教室でちょっと使えるプログラムを作ってみます。

一般ワークショップの内容に関しては本報告集では割愛いたします。

実践・研究発表
2013

指導法

e-learning

日本語教育の実践と研究

動詞の指導法

海老原峰子
元Bunka Language Pte. School (シンガポール)

Method of Teaching Verb Conjugation

Mineko Ebihara (Founder of Bunka Language Pte. School, Singapore)

キーワード：動詞、活用形、初心者への動詞導入

日本語を習い始めるときは、通常非常に学習意欲が高く、かつ頭の中は日本語に関してほとんど白紙の状態である。その理想的な状況において、従来の教科書では動詞の「ます形」しか教えていない。そしてそれが定着し、時間が経ってから他の形を一つずつ導入していくと学習者の負担が大きく、ドロップアウトさえ引き起こす。

学習者が理想的な状況である極めて初期の段階に、最も基本的で重要な動詞の活用を一括して指導すると、覚えるのが容易で、定着もしやすい。従って第1週目から、５０音を指導するとき、５０音表の各行に1つずつ動詞の書かれた５０音表（資料1）を用い、何度も反復練習しながらパターンを脳に刷り込み、グループ1の動詞の活用形を定着させる。授業では、これと同時に、動詞の各活用形の使い方を会話練習しながら指導する。

１６つの活用形を授業で導入する手順

５０音表（資料１）に書かれた６つの活用形、「ない形」、「ます形」、「辞書形」、「ば形」、「よう形」、「て形」を、その使い方とともに指導する。各週での導入は次のとおりである。

1.1 第１週

動詞の６つの活用形を導入する。

まず、日本語の動詞がグループ１、グループ２、２つの例外動詞に分類されることを理解させた上で、グループ１の代表として「いく」、例外動詞の１つ「くる」を導入し、グループ１の動詞の活用が、５０音表と連携して覚えられるよう、下記の活用表（表1）を用いる。

ない形	いか ない	こない
ます形	いき ます	きます
辞書形	いく	くる
ば形	いけ ば	くれば
よう形	いこ う	こよう
て形	いって	きて

表1 「いく」と「くる」の活用

「かきくけこ」を「いく」の活用ラインと呼び、グループ１動詞にはそれぞれ活用ラインがあることを５０音表を示して理解させる。

上記の表の３段目まで（ない形、 ます形、 辞書形）を文末に置いて文を作り、会話練習をする。

(1) ない形+ んです

(2) ます形(・・ます、・・ません)

(3) 辞書形 + んです

会話練習の例

「どこへ　いくんですか。」「アフリカへ　いくんです。」

「ケニヤへ　いくんですか。」「ケニヤへは　いかないんです。」

「にほんへ　いきますか。」「にほんへは　いきません。」

1.2 第２週

第１週に紹介した６つの活用形の４～６段目（ば形, よう形, て形）の使い方を紹介する。下記のように１つの活用形に１つの公式(文型)を用いる。

(4) ば形 + いいですか

(5) よう形 + とおもいます

(6) て形 + ください

会話練習の例

「いつ　いけばいいですか。」「すぐ　きてください。」

「どこへ　いくんですか。」「プールへ　いこうとおもいます。」

こうして、２週目までに「いく」と「くる」について６つの活用形を導入することで、学習者は日本語の動詞のイメージが大まかにつかめるわけである。

1.3 第３週

グループ２動詞の６つの活用の法則を導入する。

グループ２動詞の代表の「おきる」と例外動詞の１つ「する」を導入し、６つの活用形を「いく」、「くる」と同じ順序で並べる（表2）。

ない形	おき ない	しない
ます形	おき ます	します
辞書形	おき る	する
ば形	おき れば	すれば
よう形	おき よう	しよう
て形	おき て	して

表2 「おきる」と「する」の活用

グループ2の動詞の各活用形は、語幹に「ない・ます・る・れば・よう・て」を付けて作ることを説明する。

そして、「いく」、「くる」について学習した上述の文型(1)〜(6)を使い、会話練習する。

このように、３週目までにグループ１、グループ２、「くる」、「する」を一通り俯瞰したことになる。

これ以降は動詞を増やしていく。会話練習の方法は同様である。

1.4 第４週

グループ１動詞のて形の法則のうち、3つを導入する。

第4週以降ではグループ１の動詞を増やしていくが、て形が混乱せずにさまざまな動詞が覚えていけるよう、導入する動詞を選んである。て形のパターンは活用ラインによって法則があるので、まず、活用ラインが「かきくけこ」、「がぎぐげご」、「さしすせそ」の動詞を新たに導入し（表3）、て形の法則３つを理解させる。

ない形	きか ない	およが ない	はなさ ない
ます形	きき ます	およぎ ます	はなし ます
辞書形	きく	およぐ	はなす
ば形	きけ ば	およげ ば	はなせ ば
よう形	きこ う	およご う	はなそ う
て形	**きいて**	**およいで**	**はなして**

表3 活用ラインが「か行」、「が行」、「さ行」の動詞

また、7つ目の文型を導入し、文型(6)と(7)の練習をする。

(7) ない形　＋　でください

1.5 第５週

グループ１動詞のて形の4つ目の法則を導入する。

活用ラインが「たちつてと」、「らりるれろ」、「わいうえお」の動詞を新たに導入し（表4）、て形が「・・って」となることを覚えさせる。

ない形	また ない	かえら ない	いわ ない
ます形	まち ます	かえり ます	いい ます
辞書形	まつ	かえる	いう
ば形	まて ば	かえれ ば	いえ ば
よう形	まと う	かえろ う	いお う
て形	**まって**	**かえって**	**いって**

表4 活用ラインが「た行」、「ら行」、「わ行」の動詞

1.6 第６週

グループ１動詞のて形の5つ目の法則を導入する。

活用ラインが「なにぬねの」、「ばびぶべぼ」、「まみむめも」の動詞を新たに導入し（表5）、て形が「・・んで」となることを覚えさせる。

ない形	しな ない	よば ない	よま ない
ます形	しに ます	よび ます	よみ ます
辞書形	しぬ	よぶ	よむ
ば形	しね ば	よべ ば	よめ ば
よう形	しの う	よぼ う	よも う
て形	**しんで**	**よんで**	**よんで**

表5 活用ラインが「な行」、「ば行」、「ま行」の動詞

なお、第４週以降では、て形の５種類のパターン（法則）「・・いて」、「・・いで」、「・・して」、「って」、「んで」がしっかり定着できるよう、法則ごとに色分けしたプリント教材なども用いる。

1.7 第７週

グループ２動詞を新たに３つ導入する（表6）。

ない形	ね ない	たべ ない	み ない
ます形	ね ます	たべ ます	み ます
辞書形	ね て	たべ る	み る
ば形	ね れば	たべ れば	み れば
よう形	ね よう	たべ よう	み よう
て形	**ね て**	**たべ て**	**み て**

表6 グループ2の動詞

グループ１動詞と違いグループ２動詞は、すでに「おきる」で学んだ法則がすべての動詞に適用されることを学習する。

2 授業における５０音表（資料1）の使い方

５０音表は毎回１０分程度、下記のように練習する。

2.1 第1週

５０音表をそのまま何度も反復練習する。

音声サイト[1]があるので、授業時間以外に毎日何度も聞くよう指導する。

1 音声サイト（スマートフォン、ＰＣ）： http://www.voiceblog.jp/newsystem-japanese/

2.2 第2週

教師がたとえば「きく」と言い、学習者に活用ライン「かきくけこ」と言わせる。

そして6つの形を反復練習する。

2.3 第3週

第2週と同じことを、５０音表を見ないで言わせる。

2.4 第4週以降

第3週と同じように練習する。

そのあとに、各動詞で次のように練習する。５０音表の中にない動詞も加えていく。

例：「きく」

きかないんです

ききます

きくんです

きけばいいですか

きこうとおもいます

きいてください

3 効果と注意点

このように学習初期の段階で、毎日反復練習したり耳で聞いたりしながら動詞活用のパターンを脳に刷り込んでいく方法は、従来のように何か月、あるいは1年以上もかけて一つずつ活用を学習する方法に比べ、動詞活用の定着までの労力と期間が大きく減じられる。

また、動詞の基礎が強固にできていると、後にさまざまな文型を導入するのが容易になる。従来であれば、新しい活用形と新しい文型を同時に学ばなければならず、教師にも学習者にも負担が大きかったが、この方法であれば、文型だけ導入すれば良いのである。例えば、「・・・（よ）うとしたら、　・・・」と言う文型を導入する際、「よう形」を教える必要がないのである。従って学習効率が高まり、日本語能力検定試験などの各級合格までの時間が短縮される。

もう一つの大きなメリットとしては、日本人の話す言葉が聞き取れるようになることである。

従来の方法では何か月もの間、学習者は「ます形」による質問しか理解できず、日本人と会ってもほとんど会話ができない。しかし、この方法は始めから「ます」と「んです」を並行して学習し、また６つの活用形を学んでいるため、日本人が「んです」などの形で質問したとき、動詞が分かるので質問が理解できるうえ、より幅の広い表現ができる。例えば、「今夜何をするんですか。」などと未来に関する質問に対し、多くの学習者が「テ

レビを見ようとおもいます。」などと答えるのは興味深い。

なお、初期の段階から「んです」を使った簡単な質問が理解でき、やりとりができるということは、CEFR英語のA１に相当する日本語能力に早期に到達できると考えられる。

その上、動詞の基礎が刷り込まれていれば、学習者は仕事や生活の場面で必要とされる動詞やその他の語彙を学ぶことにより、広く応用できる。ちょうど、スポーツなどで基礎を体にしみこませておけば幅広い応用動作が可能になるのと同じである。

注意点としては、学習者が理論や原理の習得に興味を示さず、むしろ暗記を得意とする場合や、教育的バックグラウンドのあまりない学習者のグループには適さないと思われることである。

４ 今後の取り組み

この指導法は全くの初心者に使用された場合に最大の効果が得られるが、すでに従来の方法で学習が進んでいるクラスで５０音表（資料1）を副教材として使い始めた教師からは、学習者に動詞の全体像を俯瞰させると、その後の動詞活用の導入が比較的あるいは格段に容易になるという報告が得られた。今後は、この指導法を初心者以外に用いた場合の結果・経過の報告をより広く集めていきたい。

参考文献

海老原峰子(1988) 『ニュー・システムによる日本語Vol.1』 http://japanese.wook.jp

50-*on* (Japanese Syllabary)

を ***o***	い**わ**ない *i**wa**nai*	かえ**ら**ない *kae**ra**nai*	**や** ***ya***	よ**ま**ない *yo**ma**nai*	**は** ***ha***
ん ***n***	い**い**ます *i**i**masu*	かえ**り**ます *kae**ri**masu*	(い) *(i)*	よ**み**ます *yo**mi**masu*	**ひ** ***hi***
	い**う** ***iu***	かえ**る** *kae**ru***	**ゆ** ***yu***	よ**む** *yo**mu***	**ふ** ***hu***
	い**え**ば *i**e**ba*	かえ**れ**ば *kae**re**ba*	(え) *(e)*	よ**め**ば *yo**me**ba*	**へ** ***he***
	い**お**う *i**oo***	かえ**ろ**う *kae**roo***	**よ** ***yo***	よ**も**う *yo**moo***	**ほ** ***ho***
	いって ***itte***	かえって ***kaette***		よんで ***yonde***	

ぱ ***pa***	よ**ぱ**ない *yo**pa**nai*
ぴ ***pi***	よ**ぴ**ます *yo**pi**masu*
ぷ ***pu***	よ**ぷ** ***yopu***
ぺ ***pe***	よ**ぺ**ば *yo**pe**ba*
ぽ ***po***	よ**ぽ**う *yo**poo***
	よんで ***yonde***

特許第１７８０１２３号
JAPAN PATENT NO. 1780123

and *Hiragana*

し**な**ない *shi**na**nai*	ま**た**ない *ma**ta**nai*	はな**さ**ない *hana**sa**nai*	き**か**ない *ki**ka**nai*	**あ** ***a***
し**に**ます *shi**ni**masu*	ま**ち**ます *ma**chi**masu*	はな**し**ます *hana**shi**masu*	き**き**ます *ki**ki**masu*	**い** ***i***
し**ぬ** ***shinu***	ま**つ** ***matsu***	はな**す** ***hanasu***	き**く** ***kiku***	**う** ***u***
し**ね**ば *shi**ne**ba*	ま**て**ば *ma**te**ba*	はな**せ**ば *hana**se**ba*	き**け**ば *ki**ke**ba*	**え** ***e***
し**の**う *shi**noo***	ま**と**う *ma**too***	はな**そ**う *hana**soo***	き**こ**う *ki**koo***	**お** ***o***
しんで ***shinde***	まって ***matte***	はなして ***hanashite***	きいて ***kiite***	

だ ***da***	**ざ** ***za***	およ**が**ない *oyo**ga**nai*
ぢ ***ji***	**じ** ***ji***	およ**ぎ**ます *oyo**gi**masu*
づ ***zu***	**ず** ***zu***	およ**ぐ** ***oyogu***
で ***de***	**ぜ** ***ze***	およ**げ**ば *oyo**ge**ba*
ど ***do***	**ぞ** ***zo***	およ**ご**う *oyo**go**o*
		およいで ***oyoide***

遠隔ビデオ会議システムを用いた「異文化ディスカッション」指導の方法論

三浦香苗・太田亨・深川美帆
金沢大学国際機構留学生センター (日本)

Use of Video Conference System for Facilitating Intercultural Discussion

Kanae Miura, Akira Ota, Miho Fukagawa
(International Student Center, Kanazawa University, Japan)

キーワード：遠隔教育、ビデオ会議、異文化ディスカッション、指導方法論

本稿では、インターネットとビデオ会議システムを用いた 学生間の異文化ディスカッション（ビデオ会議＝VCと略す）が日本から遠く離れた国における日本語教育の有効な手段の一つであることを、これまでの実践からの結果をもとに論じる。

1. ビデオ会議（＝VC）授業の意義

日本人学生と外国人学生が同じ空間に居て、親しく異文化ディスカッションを行う授業（これを直接型とよぶ）は、双方の国際感覚と言語能力を養い、自己や自国、世界について深く考えるきっかけとなる。学生たちがこのような機会をもつことは非常に望ましいが、そういう授業を数多く行うことは、現実的には不可能であろう。

そこで、この直接型を補完するものとして、ビデオ会議システムを利用した遠隔ディスカッション（これをVC=video　conferencingとよぶ）が考えられる。VCは直接型に勝るものではないと誰もが直感的に感じるものであるが、わざわざ現地まで足を運ぶ必要がないという大きな利点がある。すなわち、時間・距離・経済的に有利な国際化 ができ、居ながらにして異文化接触ができる。さらに、特に海外で日本語を学ぶ学生にとっては、教師以外の日本語話者、しかも同世代の学生たちと話すことができる絶好の機会となる。学生の留学への動機付けともなる。

2. ビデオ会議授業の概要

2-1. ビデオ会議（=VC）実績の概略

筆者らは金沢大学において、1996年以来、日本人学生と外国人留学生とで行う異文化ディスカッション授業（直接型）を指導してきた。また、直接型の方法論を援用して、2001年より海外協定校4校との間で計35回以上のVCを実施してきた。

具体的には、2001年より米国の協定校と、毎年１～３回、１回１時間半程度行っている。2007年～2008年は科学研究費補助金の研究として、VCと直接型との比較のため、米国協定校との間で、VCと直接型を各複数回行った（「遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究」基盤研究（C）研究課題番号19520450、代表三浦香苗）。その成果を

踏まえて、2010年～2012年には、文化差がビデオ会議にどう影響するかを、タイ、トルコ、豪州の協定校とのVCを行って研究した（「多地点を結ぶ遠隔ビデオ会議サーバシステムを用いた異文化会議の文化的要因研究」基盤研究（C）研究課題番号22520526、代表三浦香苗）。現在は、研究の成果を踏まえて、さらに深く議論できるVCの方法を研究している。

2-2. VCの形態、参加者等

VCを正規授業として行うかについては、金沢大学側も協定校側も、一部を正規授業の中に取り入れ、継続的に2ヶ月で3回ほど行った場合もあったが、主として単発的に希望者を募って課外授業として行ってきた。

参加者は、金沢側は、VCに興味をもつ学部生と大学院生、海外側は、日本語を専攻し日本語レベル中～上級の学部生と大学院生である。使用言語は、日本語または英語、参加者数は各地点で3~8名程度 、研究目的の場合、各地点で 4名（男女各２名）である。

2-3. 設備・技術面

VCを行う部屋は、金沢大学側も海外協定校側も遠隔教育専用室の使用が可能であった。専用室ではビデオ会議専用機を使用した。専用機器は、金沢大学はSONY　PCS-1、豪州の大学はPolycom　VSX7000e、米国の大学はPolycom　VS4000を備えていた。トルコの大学は、専用室が別のキャンパスにあったため使用せず、ビデオ会議サーバシステム（AVCON）とスカイプを使って教室で行った。タイの大学はPolycom　VSX7000eを備えていたが、タイのインターネット帯域が狭く、金沢大学と接続できなかったため、ビデオ会議サーバシステム（AVCON）を使用してVCを行うことができた。通信プロトコルは「ITU-T勧告H.323」である。

上記のようにビデオ会議専用機、サーバシステム（AVCON）、スカイプという三つのものを使い分けた。ビデオ会議専用機を使えば、映像、音声ともに高い質を得られるが、高価である。サーバシステム（AVCON）は金沢大学が所有していて、他の大学は通信ソフトをサーバからダウンロードするだけですむため、費用がかからないという利点がある。また、通信に必要なインターネット帯域がわずか128KB程度であるため、インフラ格差のある国とも容易に接続できる。3地点(トルコ、タイ、日本)を結んだ会議では、タイがビデオ会議専用機が使えないため、サーバシステム（AVCON）を使った。

VCを行う前日までに、自機及び他機の仕様（まずITU-T　H.323に準拠しているか）を確認し、事前交信テストにより最適な交信状態に保つことが重要 である。

3. 実りあるVCのために必要なこと

3-1. ディスカッションの指導方法

学生にディスカッションのトピックを与えて「さあ、これについて話しなさい」と教師が言っても、簡単には話せない。学生たちは、そのトピックついてあまり考えたことがな

く、非母語話者の場合は、語彙・表現を知らない場合が多い。そこで、良いディスカッションを行わせるためには、VC前、VC本番、VC後に教師の適度な指導が必要になる。

筆者らが数多く行ったのは、1回で完結するタイプのVCである。一つの問題について継続的にVCを数回行って考えていく型も行ったが、ここでは1回で完結するタイプを扱う。

VC前の準備

① 教師は、ＶＣのトピックを決め、サブトピックも選んでおく。

たとえば、結婚観というトピックを取り上げるとする。そうすると、結婚に関してどういう下位の問題（サブトピック）に焦点を当てて話せば、その文化の結婚観を浮き彫りにすることができるかを考える必要がある。出会いの形態・場所、「見合い」をするかどうか、結婚までのプロセス、どんな相手を求めるか、親との同居、理想の家庭像、男女の役割、幸福感等、いろいろ考えられるが、制限時間内に話せるサブトピックをいくつか選ぶ。

② 教師は、トピックおよびサブトピックに関する参考資料を選ぶ。

トピックおよびサブトピックに関する客観的データや、主観の入ったエッセイなどを選ぶ。学生に考えさせるために、その読み物についての質問をつける。

③ 教師は、web上のVC専用サイトに事前課題（参考資料と質問）を載せる。

④ 学生は、web上のVC専用サイトで自己紹介する。

⑤ 学生は、web上のVC専用サイトに載った事前課題を行う。

資料を読み、質問に答えることにより、トピックについて考え、自分の考えを日本語で論理的に言えるように準備する。自分で新しい資料を見つけるなどして、考えを深める。

⑥ 教師は、ディスカッションの実施手順、時間配分、司会者を決める。

VC本番

⑦ 教師は、ディスカッションの実施手順、時間配分、司会者を学生に告げ、確認する。

時間は、大雑把にアイスブレーキング10-15分→トピックに関するディスカッション（プレゼンテーションを含む）約60分→論点のまとめ約5分→最後の挨拶約5分である。

⑧ 学生主導で、教師の役割は時間を知らせるなどにとどめる。

VC後

⑨ 学生は、教師と共に短い反省会をする。感想などを述べる。

⑩ 学生は、感想・反省点を文章にしてweb上のVC専用サイトに提出する。

⑪ 学生は、VCに関するアンケートに答える。

⑫ 学生は、互いにメールを交わして親交を深める。

3-2. その他のVC実施上不可欠なもの

① 設備と管理技術者の確保

理想的には、遠隔教育のための　部屋があると良いが、研究室や会議室でもできる。ディスカッションの指導者とは別に、管理技術者が不可欠である。専門の管理技術者がいない場合は、教員または院生レベルで技術力のある者を確保しなければならない。海外協定校の管理技術者は、英語か日本語が通じる人がよい。

② 優れた司会者、参加者の積極的関与

司会者もディスカッションに参加する。日本人側から一人、教師が選んで、司会の方法について必要なことがらを確認しておく。会議の流れと時間配分、発言者が偏らないように注意すること、発言したい人は挙手をするように決めておくこと等である。直接型と異なりVCでは参加者一人一人の表情がわかりにくいため、挙手が有効である。

上手な司会者を得ると、議論がはずみやすいが、それだけでは不足である。全参加者がそのディスカッションの到達目標を知り、積極的に参加するように促す必要がある。それが徹底していないと、単なる異文化交流で終わってしまいがちである。

③ 教師の役割（ファシリテーター）

教師は入念な準備を行うが、VC本番ではファシリテーターとしての役割に徹し、学生主導とする。

3-3. VCのトピック

実りあるディスカッションのためには、学生の考えを引き出し、面白い、話したい、積極的に関与したいと思わせる題材を用いる必要がある。筆者らはディスカッションのトピックについて考察を重ね、数回の改良の後、以下のように三つに分類するに至った。

トピックの分類（深川・三浦2011）

① ある文化・社会に固有な事象に関するもの

例） 日本社会の「ウチ」と「ソト」の観念

② どの文化・社会にも共通して存在するが、それぞれに国の事情、または個人の観念、感覚によって異なるもの

例）教育、仕事・働き方、友だちとのつきあい方、結婚・恋愛観

③ どの文化・社会にも共通して存在する、世界的問題、あるいは時事問題的なもの

例）地球温暖化、少子化

これまでに実施したトピック

実施したトピックは以下のようである。①②③は、上記の分類番号である。

① 日本人は曖昧か、日本人が知っているトルコ（エルトゥールル号の遭難）、トルコ人が知っている日本（刀剣の歴史）

② 謝り方の比較、学歴社会、ブランド志向、男らしさ女らしさ、職業観、結婚観、家族観、友だちとは 、人を判断する基準、父母の役割、日米の違い（謝り方）、日米の違い（conflictの解決法）、日米の違い（non-verbal communicationの違い）

③ 少子化への対応、ゴミ問題、 地球温暖化への対策（海面上昇とツバルTuvalu）

以上を見ると、カテゴリー②のトピックが多いことがわかるが、②のトピックは、1回で完結するVCで話しやすいトピックとして筆者らが選んだものである。①と③のカテゴリーに入るトピックは、2から3ヶ月の間に3回継続して行ったVCのトピックで、学生自身による調査・研究が必要であり、本番ではパワーポイントを使ったプレゼンテーションの後、それに関する討論を行った。

事前課題（トピックとサブトピック）例

次に、カテゴリー②中、学生の誰もが興味をもち、また自分自身の身近な問題として考えることができるトピックである「結婚」「友だち」「職業」のサブトピックとして教師が選び、学生に事前課題として考えてくるように指定したものを示す。

トピック「結婚観」のサブトピック

出会いの場、結婚年齢、結婚相手に求める条件、結婚に対する考え、結婚の形態

トピック「友だちとは」のサブトピック

出会いの場、友の種類（性別・年齢）、友と一緒にすること、話題（恋愛・就職・勉強・悩み・趣味）、友と恋人の違い

トピック「職業観」のサブトピック

職業選択の重な視点、職業と性別、転職、「就活」

事前課題の質問例（一部）

次に、トピック「結婚観」に関する事前課題の一部を例として示す。

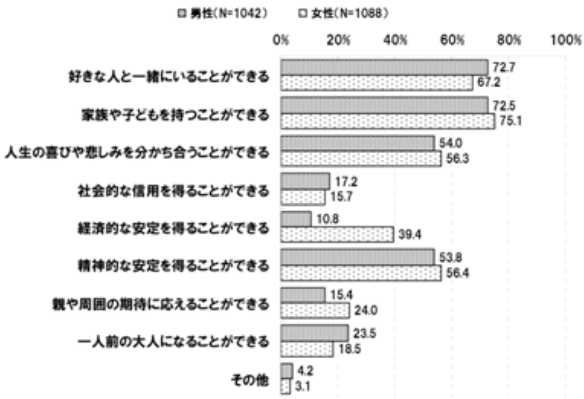
1．出会いの場 / きっかけ（ルビつき）

あなたの国ではどこで / どのようなきっかけで、恋人や結婚相手を見つけますか。あなたの父母の世代、祖父母の世代はどうでしたか。よくわからない場合は調べておくか、周囲の人に聞いておいてください。

例：恋愛、友人の紹介、見合い、婚活（結婚活動）、 インターネット、その他

2．結婚に対する意識（ルビつき）

資料 1 は、日本人の若者に結婚に対する意識について聞いた調査結果です。これを見てどう思いますか。また、あなた自身は結婚すると何が得られると思いますか。



資料1 「結婚に対する意識」
トピック「結婚観」に関する資料「結婚に対する意識」のアンケート調査結果
(出典：国立青少年教育振興機構)

4. 実践研究の成果

4-1. 遠隔型と直接対面型の比較

科研 ① 「遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究」では、米国のウイリアム＆メアリー大学との間で、（会議の方法以外の条件を同じように設定した）ビデオ会議と対面会議を各3回ずつ行い、その映像と音声、インタビュー記録、学生のダイアリーなどを分析対象として、ビデオ会議と対面会議を比較分析した。



VC日本側　VC米国側　直接型(左・米国、右・日本)
米国とのVCと直接型（対面会議）写真

その結果以下の結論を得た。

① 会議の流れや内容そのものには、ビデオ会議と対面会議の大きな差は見られなかった。

② ターンテイキングとその周辺で起こる言語・非言語行動を分析した結果、ビデオ会議と対面会議はターンテイキングの様相が異なり、それが発話の活発さや会議の進行に影響を与えている可能性が示唆された。（ビデオ会議ではターンがとりにくい）

③この結果をもとに、対面会議に近づいた改良版ビデオ会議の方法を提案した。

・VCのトピックは、より活発な意見交換と深い異文化理解につながるものを選ぶ。

・ターンをとる際の合図を申し合わせる。（挙手をする等）

・ターンのとりにくさを解消するための環境作りを行う。

座席の配置をU字型にする。これは、カメラに全員が映り、同じグループの参加者

同士の表情や動作が見えるようにするためである。モニタ、マイク、カメラの配置を整える。具体的には、カメラ目線になるように、カメラをモニタの上に置く。また、広角カメラを使って、参加者全員が映るようにする、モニタには今話している人のクローズアップの他に参加者全員の様子を映した画面を出す、高性能マイクを参加者の中央に置くなどの工夫が必要である。

4-2. 異文化の影響

科研②「多地点を結ぶ遠隔ビデオ会議サーバシステムを用いた異文化会議の文化的要因研究」では、科研①の成果を踏まえ、異文化という要素がビデオ会議にどう作用するかを明らかにしようとした。3つの海外の大学と金沢大学の間で、２地点及び３地点を結んで、同一トピック「結婚観」でVCを7回行った 。相手校は、チャナッカレ・オンセキズマルト大学（トルコ）、 チェンマイ大学（タイ）、 オーストラリア国立大学（豪州）である。

以下の成果を得た。

① 2地点VCと3地点VCでは、会議の流れに大きな差はなかったが、2地点の方が議論が活発であった。地点が多いと会話のターンがとりにくくなることや、遠隔会議の技術的問題（モニタに映し出された映像の小ささや見えにくさ、音声の遅れなど）が地点数が多いほど大きくなることが影響したかもしれない。

② サブトピックによって議論の長さや深まり方が異なったが、文化差のみが影響するのでなく、VC構成員・個人・グループの傾向、司会の方法等も影響しているらしい。

③ 相手国によっては更に下位の話題が自発的に出た。 特に豪州 が活発であった。

④ 1回のVC中の全ターン数を比較すると、日：豪 ＞日：トルコ ＞日：タイ であった。また、観察者から見たVCの活発さの印象も、日:豪 ＞日:トルコ ＞日:タイであった。すなわち、活発な印象があるVCほどターン数が多くなるらしい。

4-3.サブトピックの推移 例（日米と日泰比較）

筆者らの観察から得た感触として、日本対タイのVCは、欧米圏とのVC（日本対米国や日本対豪州）やイスラム圏とのVC（日本対トルコ）よりも、静かな感じがした。決して不活発というわけではないが、やや控えめであった。以下に、一例として、日本対米国と日本対タイのVCでのサブトピックの推移を示す（三浦・深川・大田2010）。この研究は、国の違いという点以外の条件をほぼ同一に揃えて、二つのVCを行い、比較したものである。

日本―米国	日本‐タイ
1．自己紹介 2．友だちの数 3．友だちの年齢 4．友だちになるきっかけ 5．日本人が友だちになるまでにかかる時間 6．友だちと上下関係 7．友だちになるきっかけ（2） 8．アメリカ人の友だちのつくりかた 9．友だちとすること 10．親友と友だちの違い 11．親友に話せること 12．相談する内容と友だち 13．悩みを誰に相談するか 14．恋人と友だち 15．夫婦と友だち 16．まとめと感想	1．自己紹介 2．友だちとはどんな人か 3．友だちの数 4．友だちと何を話すか 5．悩みを誰に相談するか 6．家族に悩みを相談するか 7．家族との関係 8．恋人と友だち 9．まとめと感想 下線部分は共通のサブトピック、網掛け部分は、特に話が弾んで長く話された部分。 （サブトピックが少ない理由の一つとして、接続のトラブルで会議の時間が10分ほど短くなったことも考えられる。）

トピック「友だち」VCにおけるサブトピックの推移(三浦・深川・大田 2010)

上の表からわかるように、日本対米国のVCでは、サブトピックの数が多く、「友だち」に関して、様々な観点から話し合っていた。米国側の参加者から自発的にサブトピックが提示された場面も2回見られた。特に長く話していたのは、どうやって友だちになるかという話題についてだった。これについては、日本では同じ学校や部活など、所属が同一である人と友だちになることが多いことに比べ、米国ではそうとは限らないこと、日本では先輩後輩などの人間関係が友達づきあいにおいても関わってくるが、米国ではそうではないことなど、両方の文化において違いがあったためではないかと考えられる。

一方、タイとのVCは、米国とのVCに比べて、サブトピックの数が少なく、話の広がり方も異なった。タイとのVCで長く話されていたのは、「友だちに何を話すか」という話から推移した「家族に悩みを話すか」という話題である。日本人参加者のほとんどが悩みを親や家族には相談しない、と言ったのに対し、タイの参加者の全員が、悩みはまず母親をはじめとする家族に話す、と答えたことで、その後日本人参加者からタイに対して家族に関する質問が多く出された。さらに、そうした日本人参加者の反応を受けて、タイ人参加者らが、日本とタイとの家族との関わり方の違いや、日本の若者とタイの若者の違いについて言及する場面も見られた。これについては、家族との関係がタイと日本の社会において違いがあるからではないかと推察される。

ただし、これが参加者の社会的・文化的要因のみによるものかどうかは、明らかにはできなかった。司会者、参加者の個性、グループとして動き、相手側の文化に対する背景知

識の深さや興味・関心による影響等も考えられるからである。しかし、以上のような点を考慮した上でも、参加者が長く話し合ったサブトピックは、両者の社会・文化の違いが関わっているものであったと言えるだろう。

4-4.参加者の感想

毎回のVC後に日本人に実施するアンケート「今回のVCに対する評価」の結果は、「満足している」と「どちらかといえば満足している」が選ばれ、「不満である」と答える者はいない。この答えは、教師に対する配慮もあるとは思うが、実際にVCでの振る舞いを観察していると、大変楽しんでいるように見える。満足度の理由として、日本から遠く離れた人と話すことができた、相手国の事情がいろいろわかって面白かった等がある。

また、相手国の学生から事後に感想が送られてくるが、異口同音に大変勉強になったという意味のことを書いている。例えば、日本人を相手にして自分が日本語でいろいろ発言できたことの嬉しさ、日本の若者の考えを聞くことができたこと、日本のこと（「職業」トピックの場合なら、日本人の解雇、企業選択、転職などについて）がわかったこと、ディスカッションの進め方やよく使われる表現がわかったこと、日本人と話すときにじょうずに相槌が打てるようになりたいと思ったこと、日本人の会議での態度を観察できたこと等である。

5．まとめ

以上述べてきたことから、VC(ビデオ会議による異文化ディスカッション)は、直接型（対面会議）と同じではないが、直接型の代わりとして、日本から遠く離れた国で日本語を学ぶ学生にとって、日本文化と価値観に触れ、生きた日本語を学ぶための有効な手段だと言えるだろう。

6．今後の研究課題

筆者らは、より深い討論を促す仕掛けを探るために、様々な形態のディスカッションを実験し、最も成果のあがる形態を抽出して、世界の大学との間でビデオ会議を行い、その方法論を確立し、公開することを目指している。

参考文献

深川美帆・太田亨・三浦香苗(2011.8.21)「ビデオ会議による異文化ディスカッション研究-トルコ人日本語学習者と日本人学生との実践から-」2011世界日本語教育研究大会（天津、中国）、予稿集・論文集。

深川美帆・三浦香苗（2010）「異文化交流ディスカッションにおけるトピックについて－実践からの考察をもとに－」、金沢大学留学生センター紀要、第13号、pp.23-43.

三浦香苗・深川美帆・太田亨(2010.7.30)「ビデオ会議による異文化交流ディスカッションの実践－文化的背景の違いに着目して－」2010世界日本語教育研究大会（台北、台湾）、予稿集・論文集(CD-ROM、248)。

三浦香苗(2013)『報告書　多地点を結ぶ遠隔ビデオ会議サーバシステムを用いた異文化会議の文化的要因研』、平成22～24年度科学研究費補助金基盤研究(C)22520526 研究代表者。

三浦香苗(2009)　『報告書　遠隔ディスカッションの有用性に関する実証的研究』、平成19-20年度科学研究費補助金基盤研究(C)19520450 研究代表者。

国立青少年教育振興機構「これから親となる若者の就労観、結婚観、子育て観に関する調査研究」 http://www.niye.go.jp/kenkyu_houkoku/

第8回世界青年意識調査（HTML）平成２１年３月 内閣府政策統括官(共生社会政策担当) http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth8/html/mokuji.html

Hasegawa、 K. (1994), Secrets of the Japanese、 HIRA-TAI BOOKS.

付記

本研究は　JSPS科研費　19520450、 22520526 の助成を受けたものである。

自律的学習能力を高める契機としての教室活動
―ポートフォリオを取り入れた語彙学習―

里見 文
元パリ・ディドロ大学(フランス)

Classroom Activities for Improving Self-learning Capacity – Mastering Vocabulary by Incorporating the Portfolio

Aya Satomi (former lecturer, Paris Diderot University, France)

キーワード：自律的学習能力、ポートフォリオ、語彙学習

1 実践の背景

フランス国立P大学では、日本語専攻学部1年次生に対して日本語既習者を対象にしたクラスが開講されているが、当該クラスは1年次前期12回が終了後、後期からは通常クラス（前期12週、108時間の日本語学習を修了した学習者が対象）に組み込まれるカリキュラムとなっている。つまり、前期に既習者クラスに参加した学習者は、後期からは自らの日本語能力よりも低いレベルの通常クラスへの参加を余儀なくされている。そのため、教師に「教えられる」という受け身の学習方法から、「学習者が自己責任のもとに学習の目標を立て、方法を探し実行し評価を行いながら学習を進めていく」（三宅・福島・今井2004）学習方法、言わば自律的学習に移行する必要があった。

そこで、当該クラスは、本実践終了後も学習者が継続的に自らの学習を進めていくことができるように、学習者の「自律的日本語学習能力を高めること」を第一の目的として運営された。また、学習者間の日本語能力の差が大きいクラスであったため、文法や文型の学習に重点を置くのではなく、「初級日本語を修了した学習者が共通して持つ問題である語彙量の不足を補うこと」を第二の目的とした。

2. 先行研究

2-1 自律的学習

学習者の自律性（Learner　autonomy）を、青木（1998）は「学習者が自分のニーズや希望に役立つように、自分の学習をコントロールするための能力」であり、具体的には「何を、なぜ、どのように学ぶか」を「自分で選んで決めて、プランをたて」、「それを実行して、実行した結果を自分自身で評価できるような知識やスキル」であると定義している。また、岡崎（1992）では、自律的学習を「学習者が自己の責任において学ぶことを教師（あるいは援助者）、学習者が共同で追及していく領域」と定義しており、学習者の学習を教師が一方的に管理するのではなく、教師や学習者同士が協働で日本語を学んで

いく環境作りの重要性を述べている。『日本語教育重要用語1000』では、自律的学習を「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり、学習を孤立化せず、教授者や教材や教育機関などといったリソースを利用して行う学習」と定義されている。本稿では、以上を踏まえ、自律的学習能力を「学習者が自己の学習について自己の責任において決定し、主体的に関わり、教授者や教材や教育機関などの様々なリソースを利用して学習を進めていくことができる能力」と定義する。

2-2 語彙学習

初級レベルを修了した学習者が、語彙力の不足から自らの言いたいことを望むように表現することができず、媒介語を使用したり、もどかしそうにしている様子はよく見受けられる。学習者は実際のコミュニケーション場面において、文法の知識や運用力と併せてその語彙力も常に問われるところであり、学習者の語彙学習の重要性は多くの先行研究によって指摘されている。

Hatch & Brown（1995）は、語彙学習の過程を以下のように述べている。

第1段階：新しい語に出会う

第2段階：語形を理解する

第3段階：語の意味を理解する

第4段階：記憶に残っている語形と意味を統合する

第5段階：単語を使ってみる

学習者はまずは第1段階として新しい語に出会い、それに注意を払うことによって第2段階である表記や発音を覚え、第3段階である意味の理解へと進む。第4段階で繰り返し覚えることで語形と意味の結びつきを強化し、第5段階で実際にその語を使用してみることによって、その語は受容語彙[1]から発表語彙[2]へと変化するとしている。

また、学習者と日本語母語話者の語彙ネットワーク[3]を調査した小野（2001）は、語彙習得は、一つの単語を知れば知るほど、関連づけられる語彙が広がり、ネットワークが広がれば広がるほど語彙習得は進んだと考えられると述べている。

以上のような研究を踏まえ、本実践では学習者の語彙量を増やすために、(1)学習者の興味・関心がある新しく出会った言葉を軸とし、(2)その言葉が使われていた場面や状況、言葉の意味、関連語彙などを調べさせ、(3)実際の使用を促すことを試みた。また、(4)授業時間内でそれらを発表し合うことで、学習者間での知識の共有を図った。

1「文脈の中で認識して意味を理解できるが、正確に話したり書いたりすることができない語」（Haycraft 1978、 相沢1997訳）

2「意味を理解し、話したり書いたりするときに正確に発音できて正しく使える語」（Haycraft 1978、 相沢1997訳）

3 小野（2001）では、一つの単語には、このようにそれと関連づけられる単語が複数存在し、この集合体を「語彙ネットワーク」と呼んでいる。

2-3 ポートフォリオ

本実践では、ポートフォリオが持つ学習者自らの学習過程の振り返りとして機能や、自律的学習能力を高める手段としての効果を期待し、語彙学習にポートフォリオの要素を取り入れた。日本語教育において、ポートフォリオを取り入れた授業の実践研究としては、初級学習者を対象に、ポートフォリオを用い学習者の「上達感」（後述）を促す試みを行った元田（2005）、中上級学習者を対象に、学習者の自律性を高めるためにポートフォリオ学習を取り入れた蔭山（2010）、上級学習者を対象に、学習者の変化や成長を可視化するためにポートフォリオを採用した松本（2009）などが挙げられる。

元田（2005）は、自分の能力・技術が向上しているという感覚を「上達感」と呼び、初級学習者を対象にポートフォリオを用いて、学習の過程を認識させることによって上達感を促す試みを行った。ポートフォリオの使用が直接的に学習者の上達感にどのような影響を与えたのかは明らかにされていないが、対象とされた学習者の多くが、ポートフォリオに収められた自らの学習の過程や成果を振り返り、自分の日本語の上達を実感したと述べている。

蔭山（2010）は、学部留学生対象の語彙クラスにおいてポートフォリオ学習を取り入れ、学習の自律性の養成を目標としたクラスの実践について報告している。学習者は自律的学習の必要性を認識しており、ポートフォリオ学習を通して、受け身的な学習スタイルから、自分にとって必要な学習を自分のペースで進めていくという学習スタイルへ移行するための、手がかり的な役割を果たしたことを示唆している。

松本（2009）は、上級日本語クラスの学習者を対象に、学習の変化・成長していく過程を可視化し、評価するためにポートフォリオを取り入れた。ポートフォリオに学習者の成長や変化のプロセスを投影させるためには、ポートフォリオ作成の目的も教師の指示も明確であるべきであると指摘している。

以上のような研究から、ポートフォリオは、学習者の日本語能力のレベルに関わらず自らの学習過程の振り返りとして機能し、自律的学習能力を高める手段としても有効であると考えられる。そのため、本実践でもポートフォリオの要素を取り入れることとした。

3 実践の概要

3-1 目的

本実践では、学習者の「自律的日本語学習能力を高めること」を第一の目的とした。また、学習者間の日本語能力の差が大きいクラスであったため、文法や文型の学習に重点を置くのではなく、「初級日本語を修了した学習者が共通して持つ問題である語彙量の不足を補うこと」を第二の目的とした。

3-2 当該クラスについて

実践初回に、インターネット日本語能力自動判定テストのJ-CATによるレベルチェック

テストを実施した。その結果、86点～198点の得点があった10名を実践の対象とした。J-CATでは、100点以上を初級修了とみなしており、本実践でも100点以上の学生を対象にしようとしたが、100点以下だった2名の学生が熱意を持って参加を希望したので、彼らの参加を認め、全10名を実践の対象とした。また、実施期間は2011_12年度前期、全11回（1回90分）である。

3-3 実践全体の流れ

初回	・活動の目的とポートフォリオの概念の説明
	・自己評価表の説明、記入
	・学習目標の説明、記入
5回目	・これまでに学習した語彙の再確認
	・学習の振り返り
最終回	・学習の振り返り
	・今後の学習目標、計画について学習者間で話し合う

表1 実践全体の流れ

表1は、全11回の活動の流れである。まず、初回授業で本活動の目的とポートフォリオの概念について説明した。これは、活動の目的を明らかにすることで、学習者に目的意識を持って授業に取り組んでもらうことを意図したものである。また、現在の自分の日本語能力や語彙量を客観視させ、自らの日本語能力を把握し、今後の学習目標や計画を立てるために自己評価をさせた。国際交流基金の『みんなのCan-doサイト』を利用し、JFスタンダードのA1からC1までのレベルの言語構造能力、社会言語能力、語用能力について適宜参考に教師が作成したものを自己評価表として使用した。

そして、自己評価を踏まえたうえで、今後の学習目標を立てさせた。これは、最終的な目標から、その目標を達成するために、3年生での目標、2年生での目標、1年生での目標、そしてこのクラスでの目標というように、長期的目標から、中期的目標、短期的目標を立てることで、自らの目的意識を明確にし、自律的に学習に取り組ませるためである。

また、活動の中盤に本活動で新たに学習した語彙について、どれだけの定着が図られているのかを探るために、これまでに学習した語彙を口頭にて確認した。また、他の学習者がどのようなポートフォリオを作成しているかについて学習者同士で閲覧、意見交換をし、これまでの学習の振り返りをする機会を設けた。これは、学習の孤立化を防ぐことと同時に、学習者間で刺激を与えあう機会を作る目的で行った。学習者が自らの学習を振り返る際、「学習者同士によるピア評価では教師評価とは異なる観点が提示される」（村田2004）ことも多いため、互いにフィードバックをすることで学習意欲を高める効果を期待したためである。

最終回でも同様に、互いのポートフォリオの閲覧と意見交換をし、今後の学習目標や学習計画について話し合い、今後の自律的学習をどのように進めて行くべきかについての意見交換をさせた。

3-4 活動概要

『JF日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック』では、ポートフォリオの構成要素を「評価表」「言語的・文化的体験の記録」「学習の成果」としている。

そこで、本実践ではJFスタンダードの構成を参考にし、活動のテーマを日本語の語彙に関係するものに限定した（表2）。これは本実践では語彙量を増やすことを第2の目的としたため、松本（2009）が指摘したように活動の範囲を限定することで、学習者が取り組みやすくするためである。

言語的・文化的体験の記録	授業時間外で初めて出会った日本語の語彙について、使用されていた場面や状況、語彙の意味、関連語彙や例文などを記録
学習の成果	①その語彙について説明する10分程度の発表 ②発表に関する学習者間での質疑応答 ③各自の調べた語彙を共有し、例文や会話を作成

表2 本活動の構成要素

初回授業で活動の目的とポートフォリオの概念を説明し、その後の授業では「言語的・文化的体験の記録」を宿題として毎回の提出を義務付けた。提出されたものには、教師のコメントを付けて返却した。元田（2005）では、教師からの肯定的なコメントが学習者の上達感を促す効果があることが示唆されていたため、教師のコメントはなるべく肯定的なものとなるよう留意した。

授業内での活動の流れは表3の通りである。

①	調べた語彙についての10分程度の発表
②	学習者間での質疑応答
③	発表された語彙を使用して例文や会話の作成

表3 通常回での授業内活動の流れ

①語彙について説明する10分程度の発表を「学習の成果」として毎回発表させ、②発表の後には学習者間で簡単な質疑応答を行った。発表の際はただ辞書の訳語を羅列するのではなく、聞き手に分かるように説明することを徹底させた。これは、学習者間の日本語能力にレベル差があるため、日本語レベルの高い学習者が、レベルの低い学習者でもスピーチの内容を理解できるように発表することで、各自の学習成果をクラス全体で共有させるためである。③発表された各学習者の語彙を使って、学習者全員に例文や会話を作成させ、その定着を図った。

「言語的・文化的体験の記録」としての宿題のフォーマットは、事前に教師が作成し、冊子にしてコース開始時に学習者に配布した。冊子の形式を採用した理由は、用紙の管理が煩雑になることを避け、学習者が自らの学習を振り返りやすくするためである。学習者に「言語的・文化的体験の記録」として、授業時間外で初めて出会った日本語の語彙について、その使用されていた場面や状況、語彙の意味を調べさせ、その言葉を軸に関連語彙、例文や会話などを記録させた（資料1）。この軸となる語彙は、毎回必ず2つ以上選ぶように指示し、アニメやドラマ、漫画など学習者の興味・関心のある分野で見聞きしたものであれば何を選んでもいいと指示した。これは、海外において日常的に日本語に触れる機会の少ない学習者にとって、自らの興味・関心のある分野において教室外で自主的に日本語を見聞きする機会を増やし、積極的に活動に取り組んでもらうためである。

4 結果

4-1 自己評価

活動初回に行った自己評価では、全ての学習者が言語構造能力、社会言語能力、語用能力の全てにおいて、A2.2〜B1.1であると評価していることが分かった。J-CATの結果と照らし合わせてみると、やや自己評価が高いと思われる学生も数名いたが、概ね妥当な自己評価をしていることが窺える。

4-2. 学習目標

長期的目標として、将来は日本で働きたいとする学生が大半であった。アート関係やイラストレーター、フランス語教師、大使館勤務などの具体的な職種を挙げている学生も数名みられた。また、中期的目標として、学年や各自のレベルにあわせたJLPTの各級への合格や、日本への留学などを挙げていた。そして、短期的目標である「このクラスで何を目標とするか」については、語彙や文法を勉強したい、会話の練習をしたい、といった目標が見られた。

4-3 言語的・文化的体験の記録

学習者に宿題として提出させた「言語的・文化的体験の記録」で学習者が取りあげた語彙は、日本のドラマやテレビ番組、アニメで聞いたものとして、「お手上げ」、「玉の輿」、「うんちくを言う」、「猫に小判」、「どんだけ」などや、歌のタイトルや歌詞の一部「ハラハラする」が挙げられていた。 インターネットやtwitterやmixiなどのソーシャルネットワークで出会ったものとして、「〜なう」、「〜にハマる」、「イクメン」、「上京する」、「うぬぼれる」、「頭が切れる」、「お言葉に甘える」、「覗き込む」などが挙げられていた。 日本人との会話で聞いたものとしては、（「ちょこちょこする」、「きれる」、「しどろもどろ」、「天気予報がはずれる」、「半官半民」など）、などが挙げられていた。

学習者が記録した語彙は、学習者の背景や興味・関心によって多岐にわたったが、イン

ターネットで出会った語彙を取り上げる学生が多く、全体の70%ほどを占める結果となった。

資料1は学習者が、「ちらっと見る」の同義語をインターネットで探していた際に出会った言葉として「覗き込む」を取り上げた例である。「覗く」と「込む」の意味を別個に調べたり、同義語などを学習者なりによく調べていることが分かる。また、資料2はインターネットで出会ったフレーズで、「お言葉に甘える」を調べた学習者の例だが、「甘え」の概念など文化的な要素まで踏み込んで調べていることが窺える。

コースを通して学習者の反応は良好で、回を重ねるごとに提出物の内容がより充実したものへと変化が見られた。例えば、ある学習者は当初一つの語彙と一つの関連語彙のみを挙げ、訳語を付けるのみであったが、次第に関連語彙の中からもさらに語彙を広げるようになったり、コロケーションを調べたりするようになったなど、全ての学習者の提出物に良い変化が見られた。

4-4. 学習の成果

学習者が毎回提出していた「言語的・文化的体験の記録」も当然学習の成果であるが、それに加えて、授業時間内に、語彙について10分程度で説明することも「学習の成果」として毎回発表させ、その後、学習者間で簡単な質疑応答を行った。発表の際はただ辞書の訳語を羅列するのではなく、聞き手に分かるように説明することを徹底させた。これは、学習者間の日本語能力にレベル差があるため、日本語レベルの高い学習者が、レベルの低い学習者でも説明の内容を理解できるように発表することで、各自の学習成果をクラス全体で共有させる目的であったが、学習者同士が相互に助け合って、協働的な学習になっている様子が毎回の授業で観察することができた。

4-4 学習者の反応

また、コース最終日に、本活動についての簡単なアンケートを実施した（表4）。

(1) ポートフォリオの要素を取り入れた語彙学習は役に立ったか。
(2) 「言語的・文化的体験の記録」は役に立ったか
(3) 「言語的・文化的体験の記録」を今後も自主的に継続したいか。
(4) 授業内での発表や質疑応答は役に立ったか
(5) 自分の語彙量は増えたと実感できるか。

表4 コース最終日のアンケート

アンケートは日本語とフランス語で記述し、どちらの言語で解答しても構わないと伝えた。各項目について、5段階（5：とてもそう思う、4：そう思う、3：ふつう、2：あまりそう思わない、1：全然そう思わない）で評価させ、自由に意見を記述できる欄も設けた。その結果、(1)から(5)の全ての項目について、ほとんどの学習者が「とてもそう思う」「そう思う」と回答しており、学習者にとって満足度の高い活動になったという結果が得られた。

5 まとめ

まとめとして、アンケートの結果から、本実践における効果について述べる。

実践の各回では、学習者の積極的に取り組む姿勢が観察された。終了時アンケートの自由コメントからも、学習者が楽しんで参加していたという結果が得られており、「学習者自身が自己の学習に主体的に関わり」があったと言えるのではないかと思われる。

次に、アンケート項目の「言語的・文化的体験の記録を今後も自主的に継続したいか」については全ての学習者が「今後も継続したい」と回答していた。学習者は、教師が主体となって教えられたものや、与えられたものを受け身的に学習するのではなく、宿題の範囲ではあっても自らが興味・関心のある語彙について自主的に調べ、その調べ方を工夫して語彙の幅を増やしていくことを通して、受動的ではなく主体的に自ら学ぶ姿勢が養われたのではないかと思われる。そして、それは学習者の自律的学習能力を高める第一歩となったと言えるのではないかと思われる。

以上のことから、本実践は、自律的学習能力を高める契機として有効であったと言えよう。

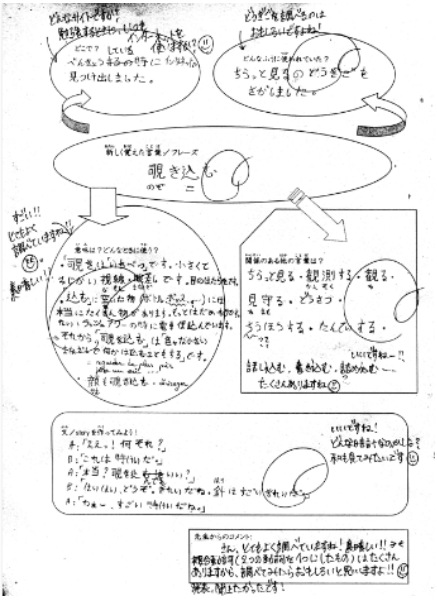
6 今後の課題

今後の課題としては、以下3点が挙げられる。

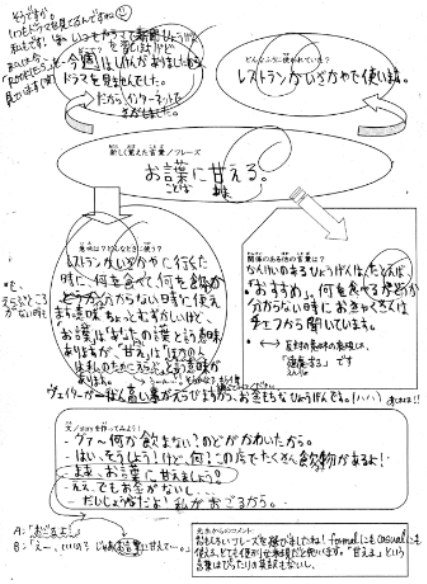
(1)　当該クラスを受講した学習者の自律的学習能力について、縦断的な調査が必要である。本実践の結果として、学習者の自律的学習能力を高める一助となったのではないかと思われるが、自律的学習能力は一過性のものではなく、継続したものではなくてはならない。そのため、当該クラス受講者の今後の学習状況を継続して調査する必要がある。

(2)　本活動は短期間での実践であったので、自己評価は初回に行ったのみだった。今後は短い期間内であっても、その期間内で実現可能なCan-do記述文を検討し、学習者の実情にあったものを推敲しなければならないと考える。

(3)　　学習の成果として授業の様子を音声資料として保存することの可能性を検討したい。具体的には、授業の様子を録音、または録画し、インターネット上に保存することなどを考えている。ポートフォリオを作成することによって、自らの学習の過程を可視化することができるが、それに音声資料を加えることについても有効であろうと思われる。



資料1 学習者の提出物例1



資料2 学習者の提出物例2

参考文献

相澤和美（1997）「L2語彙学習過程の記述」『英語語彙習得理論―ボキャブラリー学習を科学する―』河源社、pp.56-61

岡崎敏雄（1992）「日本語教育における自律的学習」『広島大学日本語教育学科紀要』第2号、pp.9-14

小野正樹（2001）「語彙ネットワーク－日本語母語話者と日本語学習者の自然連想法の調査から－」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第16号、pp.11-19

蔭山峰子(2010)「ポートフォリオの要素を取り入れた自律学習の実践」『同志社大学日本語・日本文化研究』第8号、pp.75-88

谷口すみ子・赤堀侃司・任都栗新・杉村和枝（1994）「日本語学習者の語彙習得－語彙のネットワークの形成過程－」、『日本語教育』第84号、pp.78-91

松本順子（2009）「上級日本語クラスにおけるポートフォリオ評価の試み　―学びのプロセスを評価する―」『2009年度WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』、http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/round2009/RT-Amatsumoto.pdf>（2011年11月20日）、日本語教育学会

三宅若菜・福島智子・今井美登里（2004）「ナラティブアプローチによる言語教育観調査の試み―自律学習を取り入れた日本語授業の場合」『Obirin Today』4号、pp.35-50

村田晶子（2004）「発表訓練における上級学習者の内省とピアフィードバックの分析－学習者同士のビデオ観察を通じて－」『日本語教育』120号、pp.63-72、日本語教育学会

元田静（2005）「初級日本語学習者の上達感を促す試み―ポートフォリオを用いて―」『東海大学紀要. 留学生教育センター』第 25号、 pp.69-81

Hatch, Evelyn & Brown, Cheryl 1995. Vocabulary、 Semantics、 and Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Haycraft, J. (1978) Teaching vocabulary. London, Longman.

「みんなのCan-doサイト」、https://jfstandard.jp/cando/sitemap/ja/render.do、http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all.pdf 、（2013年10月13日）、国際交流基金

「ＪＦ日本語教育スタンダード2010利用者ガイドブック」、http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010ug_all.pdf （2013年10月13日）、国際交流基金

Creating Ubiquitous Learning Spaces using Whatsapp in Mobile-Assisted Language Learning

Ian Wairua, Ismail Ateya (Strathmore University, Kenya)

Keywords: e-learning, m-learning, mobile-assisted language learning (MALL), mobile apps

1.0 Introduction

This is part of a wider study on Web technologies for elearning in Kenyan universities. While the main study uses mixed methodologies to investigate different aspects of web-based elearning, this part of the study employed a case study approach conducted on second and third year undergraduate students at a leading university in Kenya. The study is ongoing and this report looks at part of the data emerging from the pilot phase. The case study approach was conceived as appropriate because it bringing us to an understanding complex issues regarding ubiquitous learning using new technologies through user experiences (Bere, 2012).

The study targets current non-freshman students because they are already familiar with undergraduate learning activities using both traditional face-to-face communication as well as LMS-based elearning. They are therefore well-suited to make value judgements on the use of mobile apps for learning. In addition, these students are comfortable with, and need no training for, the use of mobile apps to share and communicate. A cohort of 33 participants registered for foreign language units (Japanese) took part in the pilot. Participation was voluntary but participants were required to possess mobile devices with Whatsapp application. None of the participants had previously used Whatsapp application for teaching and learning purposes. The primary method used in this part of the pilot is observation. Participants' use of Whatsapp was observed daily on weekdays, for a period of 60 days beginning October 2012 and ending in February 2013 with a number of breaks in-between, including the end-of-year break. Activity of the learners was observed and the number of learners active online recorded for every one-hour period. The data was averaged over the 60 days to determine the number of learners active in each hourly period. The results indicated the periods of the day when students were most active and therefore the most appropriate times to engage learners using the Whatsapp application. The overall objective was to determine the appropriateness of Whatsapp as a tool for enhancing ubiquity of the learning process.

2.0 Background

In Kenya, as elsewhere, many higher education institutions are fixated on institutional learner management systems (LMS) such as Blackboard, WebCT and Moodle. McLoughlin & Lee (2011; p.87) have criticised these proprietary, homogeneous, and centrally-administered systems that provide students few opportunities to decide which types of tools and services to use to mediate their learning activities. Students need to adapt themselves and learn how to use them; they are often structured around content and driven by the needs of the institution rather than individual students; they are typical, application-centered for the performance of predefined sets of activities, tasks, media, and expected outcomes.

Institutional LMS offers a learning environment that is centrally-controlled and managed by the facilitator, who defines the learning and the students have to act within the system under the constraints and limitations dictated both by the particular application and the facilitator. Individual differences between students in terms of prior knowledge and experiences as well as their expectations are cast aside. In addition, students do not have limited individual choice to engage and interact with the outside world because of barriers imposed by the institution and which create a non-authentic learning environment. This is despite the wide acceptance of Lev Vygotsky's, as well as several other learning theorists, assertion that social interaction is an important factor in the learning process.

This situation calls for better alternatives for a more open and social learning environment. A concept of e-learning that is open and integrates with social media tools and services is a promising approach to establishing an innovative learning and teaching culture. Mobile applications can be seen within this wider context of an e-learning 2.0.

Providing Web 2.0 tools through mobile phones, called mobile 2.0, provides unique convenience and connectivity. In particular, mobile elearning (m-learning) can involve activities that many learners or potential learners are already engaged in for pleasure (Mcloughlin & Lee: p192. Chapter 10). M-learning presents rich opportunities for students to contribute to their own and others' learning. And because mobile devices are often highly attractive and woven into the texture of so their very lives, it gives the possibility of increased motivation to learn, and at times and in places that suit the individual.

Due to the poor fixed telephone line infrastructure, Africa has experienced a relatively high level of mobile telephone use. In Kenya, the total number of mobile subscribers as of December 2012 was 30.7 million (Communications Commission

of Kenya, 2013). This is a mobile penetration of 78 per 100 inhabitants. During the three-month period from October 2012 to December 2012, Kenyans sent 3.69 billion text messages under the Short Message Service. The Communications Commission of Kenya also reported a 52.4% annual growth in multi-media messages (MMS). This indicates a rapid uptake of smart phones in the country.

Internet users in Kenya were expected to reach 16 million or 41.1% of the population by March 2013. The mobile data/internet subscribers continued to dominate the internet, representing 99% of the total subscriptions. Towards the end of 2012, there were 1 million new mobile internet subscribers every 3 months. The total bandwidth available in the country stood at 906,186 Mbps with utilisation of 36.3%.

The above data indicates great potential for growth in the mobile phone internet sector. It also presents an important infrastructural resource that can be very useful in the education sector at large and particularly for universities where students are more likely to use mobile phones than in lower education levels.

3.0 Whatsapp, it's place in social media and in education

Mobile devices are rapidly adding features that exploit their visual interfaces, larger memories and higher bandwidth cellular networks, a phenomenon which indicates that the potential is rapidly increasing for the mobile learner and teacher (Murray, 2007). Bere (2012) reports that from the perspective of university students, Whatsapp instant messaging provides a richer ubiquitous learning environment than the Blackboard LMS.

A South African study showed that students spent an average of 5 hours daily using SNS and mobile apps (Uys et al, 2012). In another study, Bere (2012) compared the use of Whatsapp against similar collaborative features of institutional LMS and found most students prefer the ubiquitous learning supported by Whatsapp social networking. Free access, edutainment and multitasking are among the aspects that made Whatsapp a more popular platform for the students.

Whatsapp is a Mobile Social Networking App (MSNA). MSNAs are web applications that allow users to connect to other users through server-based or Cloud systems and enable mobile collaboration (Uys et al, 2012). Whatsapp's basic function is as a smartphone messenger available for Android, BlackBerry, iPhone, Windows Phone and Nokia S40 and S60 phones (Whatsapp, 2013). Whatsapp uses 3G or WiFi to send and receive text and media data.

Like other social media applications, the educational relevance of Whatsapp is based on the collaborative functionalities that are made available to both the learner

and the teacher. Table 1 shows the collaborative features of Whatsapp.

FEATURE	DESCRIPTION
Messaging	Whatsapp users enjoy unlimited messaging. The application uses 3G/EDGE internet data plan or Wi-Fi to ensure continuous data
Group chat	Supports discussion forums of up to 50 group members. A user can create up to 50 groups
Multimedia	Allows users to exchange text, audio, images, videos and locations.
Compatibility and cross-platform engagement	Users can interact via different platforms (iPhone, Android, Nokia Symbian S60 & S40, Blackberry, Windows Phone)
Real time service	Users get real-time typing notification as well as delivery and read notifications.
Off-line service	Messages written or transmitted when a device is off-network are automatically saved and retrievable when network connection is restored.
Cost implications	Whatsapp uses existing connectivity via Wi-Fi or the same internet data plan already in use for email and web browsing. Therefore there are no associated or additional costs in communicating via Whatsapp. After the first one year, Whatapp charges an annual fee of $0.99.
Ease of login, security and backup	Whatsapp eases login procedures by using only phone numbers and integrating with in-phone contacts.
Security and backup	There are no passwords or usernames during login. This assumes that a user is uniquely identified by his/her device and phone number, and therefore raises security concerns where devices are shared. However, messages are encrypted and are stored in cloud servers only until delivery. A seven day history data backup is periodically stored in the device memory card.

Table1 Collaborative Features of Whatsapp

4.0 Results and Discussion

In this study of students were observed to engage in collaborative learning activity using Whatsapp from as early as 5 am in the day and as late as 11 pm. The activities included discussions about material assigned for group projects as well as questions directed to each other and to the teacher. Some questions were information requests such as when a particular test would be conducted. The use of Whatsapp for learning was differently distributed during the day as shown in Table 2 below.

PERIOD	Average Number of Students Active on Whatsapp for learning purposes
0430 – 0530 hrs	1
0530 – 0630 hrs	2
0630 – 0730 hrs	2
0730 – 0830 hrs	5
0830 – 0930 hrs	8
0930 – 1030 hrs	8
1030 – 1130 hrs	10
1130 – 1230 hrs	2
1230 – 1330 hrs	8
1330 – 1430 hrs	6
1430 – 1530 hrs	10
1530 – 1630 hrs	13
1630 – 1730 hrs	11
1730 – 1830 hrs	9
1830 – 1930 hrs	13
1930 – 2030 hrs	10
2030 – 2130 hrs	3
2130 – 2230 hrs	1
2230 – 2330 hrs	1

Table2 Average Number of Active Students per Hour Period

In terms of time period when learning activities occurred, without the mobile phone and application, students had opportunity for contact with only between arrival in the institution at 8 am and 5 pm when they left, a period of 9 hours. With Whatsapp, this period expanded to 18 hours, a 100% increase. Individual learners were active during multiple periods in the same day. While doubling the time available does not necessarily mean that every learner spent double the time to learn, it is a doubling of the time resource which is available of learning and is therefore cannot be ignored.

Interviews with the participants indicated that they generally arrived at the campus at around 8:30 am and most had left by left the university campus by 6:30 pm. It was therefore useful to consider the data by dividing up the day into four periods: pre-arrival (before 8:30 am), morning (8:30 – 12:30), afternoon (12:30 – 6:30) and post-departure (after 6:30 pm). This revealed the following results:

PERIOD	Average Number of Students Active on Whatsapp for learning purposes
Pre-arrival	10
Morning	28
Afternoon	57
Post-departure	28

Table3 Average activity over Four parts of the Day

The least active part of the day is early in the morning before arrival in the campus. This can be explained by the fact that most students are engaged in pre-arrival activities like waking up, breakfast, and commuting. Some of these activities are not compatible with sending messages on their mobile phones. The morning session shows an increase in activity because the learners are in campus and can communicate to each other and to the lecturer even without meeting face to face within the university. Activity almost doubles in the afternoon because by this time the students have had the lecture for which they need content for discussions, they have received their assignments, and may wish to complete any required research in the institutional library before heading home. The fact that the learners are physically available to each other within the campus does not seem to diminish their eagerness to use the Whatsapp application. Activity after leaving the university drops but remains as high as in the morning period.

Figure 1 shows a graph that shows the trend in activity throughout the day. The graph indicates three distinct activity peaks: 11 am, 4 pm and 7 pm. Learners were most active with Whatsapp at around 4 pm in the afternoon and at 7 pm in the evening after arriving home. There was a significant down-ward dip at around 12.30. This can be explained by the fact that students at this time have finished their morning session – which ends at 12.15 and may be in transit to their lunch venue. Later during the lunch break their online activity picks up as they have finished taking their lunch. Two smaller dips are experienced at 2 pm and at 6 pm. Both of these are due to learners again being in motion in transit to their afternoon venues and towards their home commuting terminals. The second dip is not significant because the learners continued to send messages while commuting in public transport.

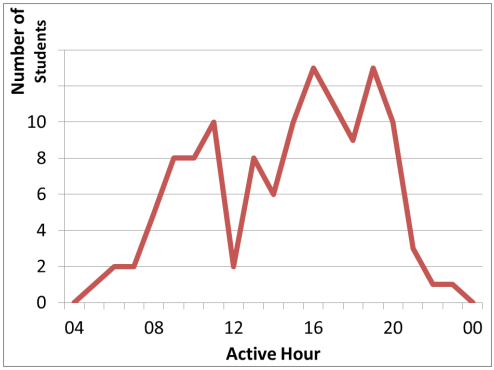


Figure1 Daily Whatsapp Activity Trend

Two conclusions can be made from these results:

- Late afternoon and evening sessions are the most appropriate times for student collaborative learning activities for Kenyan university students.

- Whatsapp significantly increases learning ubiquity for Kenyan university students by doubling the amount of time used in collaborative learning and communication with the lecturer.

Further research is required to determine whether there are any differences within the students such as student learning styles, and gender; as well as to determine the relative quality of learning.

References

Bere, A. 2012. A comparative study of student experiences of ubiquitous learning via mobile devices and learner management systems at a South African university. Proceedings of the 14th Annual Conference on World Wide Web Applications. 7-9 November 2012, Durban, South Africa.

Communications Commission of Kenya. 2013. Quarterly Sector Statistical Report (Oct – Dec 2012). Available at www.cck.go.ke

McLoughlin, Catherine., & Lee, Mark J.W. (editors). (2011). Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching (Väljataga, Terje., Pata, Kai., Tammets, Kairit. 2011. Considering Students' Perspectives on Personal and Distributed Learning Environments. Chapter 5. p86-87) IGI Global. Hershey, PA, USA.

Murray, Matthew. 2007. Introduction to Synchronous Learning. The eLearning Guild's Handbook on Synchronous e-Learning. Chapter 1, P.6. The eLearning Guild. Santa Rosa, CA., USA.

Uys, Walter., Mia, Aadilah., Jansen, Gary Jeffrey., Van Der Schyff, Haythem., Josias, Michael Andre., Khusu, Michelle., GIERDIEN, Muzaffer., Leukes, Natacha Andrea., Falten, Sulungeka., Gihwala, Tejas., Theunissen, Tracey-Lee., & Samsodien, Yaseen. (2012). Smartphone Application Usage Amongst Students at a South African University. IST-Africa 2012 Conference Proceedings. 9-11 May 2012, Dar es Salaam, Tanzania. Available at www.ist-Africa.com/conference2012

Whatsapp. 2013. FAQ. Whatsapp Inc. 2013. Retreived from http://www.Whatsapp.com/faq on 24th May 2013 1230hrs.

日本語初級クラスでのフェイスブックグループページの使用例：学生の投稿を促すために与えた異なる課題とその結果

中村勝司
アメリカ合衆国国際大学 (ケニア)

The Use of Social Media in Teaching Japanese: Exploring Different Tasks in an attempt to Solicit Students' Contributions in Facebook Group Page

Katsuji Nakamura (United States International University, Kenya)

キーワード：Social Media, E-learning, Facebook

1. はじめに

世界的にソーシャルメディアの日本語教育への適用はここ数年増えつつあるようである。例えば、L.S. Yeoh, T.S. Tengku Mahadi (2012)はUniversiti Sains Malaysiaの日本語副専攻で授業外活動としてのグループページを使用例を報告している。アフリカではエジプトの村上吉文（2012）はＮ１、Ｎ２の学生を対象にツイッターを利用して「エジプトからの情報発信」と 「日本人とオンラインで交流すること」を試みた報告をしている。

ケニアでの日本語の授業でのソーシャルメディアの使用はワイルア（2011, 2012）によって提唱され始めた。すでにケニアでのソーシャルメディアの使用は、ワイルアだけではなく、蟻末・中村（2012）を使用を試み、報告がなされているが、その実践については緒についたばかりで、未だその理想像も見えず、暗中模索といったところである。本稿は、そうしたケニアではまだ始まったばかりの実践の一部の紹介である。

筆者はアメリカ合衆国国際大学というケニアの私立大学での日本語副専攻のクラスにおいて、ソーシャルメディアの一つであるフェイスブックの試験的利用を２０１１年から始めた。副専攻と言っても、レベルは初級であり、人数は通常少ない時は４人、多くて１８人という、少人数のクラスである。この小さい日本語副専攻の授業において、まず２０１１年からフェイスブックの試験的利用の第一期を行い、その結果を踏まえた上で、第二期（２０１３年の１月から７月）の実験を行ってみた。本稿はその第二期の実践の報告である。それでは第二期に至るまでの背景として、まず第一期の活動について簡単に述べることにする。

2.背景：フェイスブック試験的利用第一期（２０１１年９月から１２月にかけて）

第一期の内容と結果については、詳しくは蟻末・中村（2012）に譲るとして、ここ

では背景としてごく簡単にその内容について述べさせていただく。

第一期は日本語副専攻（レベルは初級）のクラスにて、フェイスブックのメッセージ機能を使い、学生達の教室外での自由なディスカッションの場として使わせた。学生数に関しては、二つの副専攻のグループで同時に試験的使用を試みたが、日本語中級1（JPN2000、副専攻１学期目）の学生数が8人で、投稿数は合計140、またもう一つの日本語上級２（JPN4001，副専攻４学期目）の方も学生数は8人で、投稿数は136だった。各学生および教師（筆者）の投稿数は以下の通り。

Contributors	Teacher	Student1	2	3	4	5	6
Number of posts (JPN2000)	42	32	19	15	11	9	4
Number of posts (JPN4001)	40	39	27	13	7	6	6

表の通り、投稿数にはばらつきがあり、多くの投稿する学生もあったが、まったく投稿をしなかった学生もあった。内容については、日本語に関するもの、個人個人の関心事、お互いへの挨拶など、いろいろであった。また、投稿はほとんどの学生が携帯電話からの投稿だが、日本語での読み書きができる機能のついた携帯電話とそうでない携帯電話があるので、基本的にはローマ字で書き込みをしてもらった（これは第二期でも同じである。）。

フェイスブックなどのソーシャルメディアの使用についての利点については既に多く述べられてきているが｛例えば、Goertler(2009)｝、第一期を終えた際、私なりに要点をまとめると、

・作文の練習の場（授業以外で習った語彙、表現などを使ってみる場にもなる）
・相互性・対話性
・共有性（すべての参加者がすべての投稿（作文、添削、質問、回答など）を共有）
・教室外での特別授業（質疑応答など）
・参加しやすさ（アニメや日常の出来事など、個人的な関心事について書ける）
・授業の内容や試験、口答試験などについて、フィードバックが得られる
・いつでもどこでも投稿できる（学期休み中も！）
・ネットにある視聴覚のリンクの導入・共有（ビデオや写真などのリンクの紹介）

となった。

また、今後の課題として留意すべき点は、

・学生のやる気をいかに保ち続けさせられるか
・学生の中にはフェースブックにアクセスするのが困難な学生もいること
・比較的できない学生や自身のない学生、引っ込み思案の学生をどう引き込むか

などがあると思われた（こうした留意点については、日木・Armstrongも彼らのフェイスブックを使用した日本とアメリカの大学生のペンパル的交流の報告でも同じような点を述べている（2010））。こうした問題点において、いろいろなアプローチが考えられるであろうが、一番大切なのは教師が常に学生に投稿を促し続けることであり、またクラスや学生のタイプが様々なので、通り一遍の出題ではなく、いろいろな種類の課題を出して、どんな学生でもどこかで参加できるようにしたり、また学生達がより投稿しやすいような課題や動機付けを考えることではないか、という結論に至った。そしてそうしたよりよく活動を探求するために、第二期、フェイスブックのグループページを利用しての課外活動を始めるに至った。

3.フェイスブック試験的利用第二期：グループページ機能を使った試み

第二期は、２０１３年１月から７月まで再び日本語副専攻のクラス（日本語中級の１８人）の授業外活動として、フェイスブックのグループページ機能を使用した。今回メッセージ機能ではなく、グループページ機能を使用した理由は、後者であれば異なるスレッドで、同時平行でいろいろな会話ができること、またグループとしてのアイデンティティー形成に役に立つと思われたこと、視覚的にもメッセージ機能より優れていることなどである。第一期の反省に基づき、今回は全く自由なディスカッションという形式ではなく、ある程度のタスク性のある三つの異なるタイプの課題を与えることにし、また動機付けのために成績の評価対象の活動として、各課題に対して点数を配点することにした。では実際に三つの課題の内容、その効果、学生の投稿動向などについて以下に述べていく。

3.1課題１：グループ競争

普通形を学習した後、１８人のクラスを三つのグループに分け、グループごとにひとつのスレッドで普通態による自由な会話をしてもらい、グループ間で投稿数を争わせた。期間は限定で（２０１３年１月２２日から２月７日までの１７日間）で、投稿数の一番多いグループの学生は２点、２番目が1.7点、ビリのグループの学生は1.4点与えられるとした。（これは、成績を与える際、最高得点を１００点とし、その１００点中２点、1.7点、1.4点ということである。点数が少ないのは、もともとフェイスブックのパフォーマンスに割り当てられる点数が５点しかなかったためである。）

3.1.1グループ競争：投稿結果

グループ別投稿数に関しては、次の表の通り。

	投稿数	学生1	学生2	学生3	学生4	学生5	学生6
GROUP 1	50	15	11	11	7	5	1
GROUP 2	76	37	22	17	2	0	0
GROUP3	75	29	26	12	4	3	1

投稿パターンについては、グループごとに傾向があった。グループ１は全ての学生が投稿

し、投稿数のバランスが一番よかった。学習したばかりの事項（関係代名詞、～と思う、～でしょう）の使用を試みていた点でも好感が持てた。気になったのは、学生間で人間関係が疎遠なところもあり、話がかみ合っていないところが多かったとことである。グループ２は、ほとんど３人の学生だけの会話で、会話に内容がなく、互いへののののしりあいが多かった。グループ３についても、３人の学生が中心の会話であったが、このグループに関しては話がスムーズに展開していて読んでいて面白い内容であった。話がスムーズに展開した理由として考えられるのは、この３人は普段から日本語クラブなどで一緒に活動している仲のいい学生達で、意思の疎通に全く問題がなかったためと思われる。

またざっと投稿数の高い学生の名前を確認してみると、投稿数上位半分はクラスの中間層（フェイスブックが好きな学生なのだろうか）で、通常クラスでトップの３人の学生達はこの課題への投稿数に関しては、いずれも平均以下であった。ということは、こうしたフェイスブックの活動は、特別できる学生じゃなくても活躍できる場を提供できうるということではないだろうか。また、投稿数がいたって少ない学生に関しては、クラスでも静かな学生か、もしくは通常も宿題提出がよくない学生達であった。

3.1.2グループ競争：利点

この課題でよかったのは、競争原理が働き、互いのグループを意識しながら、短期間にもかかわらず多くの投稿があったことである（「ima dono guruupu ga ichiban desu ka」など）。また、投稿をたくさんしている学生が投稿の少ないグループメンバーにも投稿を呼びかける場面が多く見られたことも利点の一つであったと思う（「Daniel kun, Ken kun, Riki kun wa doko desu ka」など）。実際そうした呼びかけによって投稿した学生の例もいくつかあった。

3.1.3グループ競争：問題点

この活動の問題点として残ったのは、人間関係が親密なグループは話がスムーズに展開するが、そうでないと意思の疎通がうまくとれず、ちぐはぐな会話になったりして、なかなかはずんだ会話にならないことであった。またグループ２と３のように仲がいい数人がどんどん話を進めてしまうと、ほかの人が入りにくい状況にもなりかねないことがわかった。もちろん状況にもよるだろうし、適正人数を知るには、もう少し実験を繰り返す必要があるかもしれないが、仲のいい学生達、３人ぐらいが一つのグループの適正人数なのかもしれない。

3.2 課題２：一人ひとりに可能形の作文

これは前記の課題と比較して、最も古典的で、真新しいもののない課題だが、一人ひとりに、動詞の可能形を使って、できること、できないことを、合わせて５つ以上書いてもらうことにした。これも期限つき（５月２２日から２９日までの八日間）でやった。点数はちゃんと５つ以上可能形の文が書けていれば１点とした。

3.2.1 一人ひとりに可能形の作文：投稿結果と利点

まず何人が提出したかだが、１８人中、３人が全くやらず、１５人が投稿した。投稿時期だが、１人は初日（２２日）に、１３人は最終日（２９日）に、１人は３日遅れて（６月１日）投稿した。ということは、結局ほとんどみんな期限ぎりぎりにならないと宿題をやらないということである。

また３人全く参加がなかったのは残念だった。また、自由会話などと違い、ほとんどみんな必要最小限（５つの文）しか書かなかったので、よくも悪くも全員ほぼ同じぐらいの投稿量だった。参加がなかった３人中１人は前出の活動にも不参加、１人は投稿数１、１人は投稿数５だったので、３人とも前出の活動でも活発ではなかった学生達であった。しかし、前出の課題のとき全く投稿数がなかったもう１人と投稿数１のもう一人の学生もこれには参加しているので、グループワークは苦手だが、こういう個人戦タイプの課題ならちゃんとやれる学生もいるのかもしれない。そうすると、やはり学生のタイプによって、好きな活動、嫌いな活動、もしくは参加しやすい活動とそうでない活動があるのかもしれないので、いろいろなタイプの活動を用意するのも大事なのかもしれない。

3.2.2 一人ひとりに可能形の作文：問題点

やはりこの出題の欠点は、対話性に欠け、あまりインターアクティブではなかったことである（一部、クラスメートの作文に対して、コメントを追加した学生もいたが）。また、競争性がないので、自主性に欠け、ほぼ全員期限最終日、最低限の条件を満たしての投稿となってしまった。そうした意味でも、繰り返しになるが、前出の課題のようにインターアクティブ性が高く、競争性から投稿を煽れる出題も大事であるので、そうした出題とともに並行してこうした個人戦の課題も出し、双方のタイプの課題の欠点を補いながら、いろいろなタイプの学生が参加しやすいように出題のバラエティをそろえることがやはり大事なのではないだろうか。

3.3 中間試験の追加点としての作文

夏期の中間試験を２０１３年６月１９日に行ったが、半分の9人の学生が２０点中１４点以下であった。成績が悪いと副専攻を途中で辞めてしまう学生も出てくるので、点数が悪かった学生に対して作文の課題を与え、作られた一つひとつの文につき、0.2点を中間試験の点数に追加することにした。追加した後の中間試験の最終的な点数は、最高１４点までで、それ以上にはならないとした。上限を設けたのはクラスの成績のちらばりに適正性が必要であり、しっかり試験でいい点をとった学生に対しても公正であるためである。そして作文を書かせるにあたっては、４つのテーマをこちらで作成し、その中から自由にひとつテーマを選ばせ、そのテーマに沿って作文せよ、とした。テーマは、「私の好きなもの」、「私の嫌いなもの」、「一番うれしかったこと」、「一番大変だったこと」の４つである。

3.1.1 中間試験の追加点としての作文：結果と反省

この課題についてはあまりいい結果が得られなかった。というのも、中間試験が１４点以下が１８人中半分の９人いたが、その中で実際この作文をしたのは５人だった。

９人中４人がやらなかった理由として考えられるのは、まずテーマに沿って学習事項を入れながらの作文は、学生のレベルを考慮すると少々難しすぎたということである。また、学生によっては中間試験の点数が上限の14点からそれほど離れていなく、課題をして点数を上げる必要をあまり感じなかったようである。

更に、フェイスブックに投稿することを指示していたにもかかわらず、実際手書きで書いた作文をくれた学生もいた。その学生にはフェイスブックに投稿するよう言ったが、結局そのあとも彼女は投稿をしなかった。それは自分の作文に自信がなく、ほかの学生が自由に見れるという意味での公共の場であるフェイスブックに書き込むのがためらわれたのかもしれない。

4. 結論

筆者がフェイスブックを日本語のクラスの課外授業の一環として利用し始めて数年が経つが、本稿では、第二期の学生の利用を促すために筆者が行った三つの試みについて、簡単に述べてきた。

簡単にまとめると、競争原理を導入した課題を出すと、投稿数が一気に増え、グループ内で投稿への励ましあいが生まれるなどの効果があり、それほどできる学生でなくても、そうした活動が好きな学生たちにも積極的に参加できる場を提供できるなどの利点があると思われる。しかし人によって投稿数に差があり、よりバランスのとれた、いい投稿を得るには、学生間の人間関係、グループの人数などを考慮する必要ありそうである。

また、個人での短期の期限付きの構文作文では、自由会話などと違い、短期間で全員ほぼ同じぐらいの投稿量が得られる。また紙での提出とは違い、お互いの作文や教師の添削を見ることができ、学生同士コメントもできるなどの利点もあるが、あまりインターアクティブにはならなく、競争性がないので自主性に欠け、ほぼ全員期限最終日、最低限の条件を満たしての投稿になりがちになるなどの欠点もあった。しかし、個人戦なので、グループワークなどでは引っ込み思案になりがちでも、こうした一人での課題には取り組める学生もいるようである。

そして、最後の中間試験の追加点をやるための作文としての課題であるが、学生を落第させないようにするためにはいいかもしれないが、課題が難しすぎないよう気をつけるなど、課題の出し方には注意が必要である。

ほかにも、フェイスブックを利用して、様々な課題を出すことができるであろう。一番大事なのは、種々のタイプの課題を試しながら、学生のタイプ、クラスの雰囲気、学生と教師との関係などを見極めたうえで、クラスに合った一番いい形の課題・方法等を見定めるべきではないだろうか。また、いろいろなタイプの学生が参加しやすいよう、また投稿

を促せるよう、工夫して複数のタイプを並行して行ってみたほうがいいのではないだろうか。

必ずしもここに述べたすべての試みが成功したわけではなかったが、筆者のこうした経験から得た教訓が、今後他の日本語教育者がソーシャルメディアを利用する際に少しで参考になればと思い、ここに報告させていただいた。今後も日本語教育のソーシャルメディアの利用は、ますます増えてていくだろうが、筆者も微力ながら今後もこの分野での探索を続けたいと思う。

参考文献

日木くるみ、lizabeth Armstrong(2010)「関西外大 — バックネル大学Facebookプロジェクト2009 — Facebookを使った実践的コミュニケーションの試み —、 関西外国語大学研究論集 第92号2010年9月、pp. 171-184、関西外国語大学

村上吉文　(2012)「第４回　Twitter、facebookなどソーシャルメディアを日本語教育に活用！」 http://www.alc.co.jp/jpn/teacher/digital/04.html

Arisue, Jun, Katsuji Nakamura (2012), “Exploring the use of Facebook in Japanese class: An Experiment,” a presentation at First Japanese Language Education Conference in Kenya, held in Nairobi.

Goertler, S. (2009), “Using Computer-Mediated Communication (CMC) in language teaching,” Die Unterrichtspraxis, vol. 42, no. 1, pp. 74 – 84

L.S. Yeoh, T.S. Tengku Mahadi (2012), “The Use of Facebook in Learning Japanese Language in Institutions of Higher Education” a presentation at 4th International Conference on Education and New Learning Technologies.

Ota, Fusako (2011), “A study of Social Networking Sites for Learners of Japanese”, New Voices Volume 4, pp. 144-167, Japan Foundation Sydney

Wairua, Ian (2011), “Social Media in Language Education”, a presentation in Jaltak regular meeting, 2011.

Wairua, Ian (2012), “Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya”, a presentation in First Conference of Japanese Language Education in Kenya held in Nairobi

アフリカ地域における日本語音声教育事情調査および学習者データの収集

磯村一弘
国際交流基金・政策研究大学院大学 (日本)

Research on the teaching of Japanese pronunciation and the collection of learners' speech data in Africa

Kazuhiro Isomura
(Japan Foundation / National Graduate Institute for Policy Studies, Japan)

キーワード：発音、韻律、アクセント、海外、アンケート

●海外における日本語音声指導の必要性

近年の日本語教育：「実際のコミュニケーション場面における課題遂行」が重視
　→口頭のコミュニケーション能力の向上、より自然な日本語発音の習得が求められる。
＋学習者のニーズ：
　ほとんどの日本語学習者は「正確な発音・自然な発音で話したい」と思っている。
　（戸田2008）

●日本語発音指導の問題点

日本語音声の４つの問題点（大坪1990）

①単音の問題　②拍感覚の問題　③アクセントの問題　④イントネーションの問題

①に問題があまりない学習者でも、②～④に問題があると不自然に聞こえる。自然な日本語の口頭コミュニケーションにおいては、②～④、特に韻律的特徴である③と④が重要となる。

●どうすれば「日本語らしい発音」になる？

＜実験＞

日本語学習者の音声→もし韻律が自然だったら、自然な発音に聞こえるのか？
音声編集ソフトを使用してピッチを加工

１．元の音声
２．ピッチを加工してアクセントを修正した音声
３．さらにリズムを加工して修正した音声
　　→韻律を修正した音声は、かなり自然に聞こえる

●日本語の韻律の特徴

・全体で1つのなだらかなヤマ
・アクセントがイントネーションのヤマの形を決めている。
・アクセント：
　下がり目（核）が
　1. あるか？ないか？
　2. あるとしたら、どこにあるか？
　が、単語ごとに決まっている。

●アクセントの逸脱と自然さ、わかりやすさ

日本人がほとんど来ることのない国の日本語教室に、ゲストとして参加しました。
学生は自分の趣味について話しています。

・私のしゅみは、サッカーです。
・私のしゅみは、オンガクです。
・私のしゅみは、スイエイです。
・私のしゅみは、ツリです。
・私のしゅみは、ヨガです。
・私のしゅみは、ネルコトです。
・私のしゅみは、ノムコトです。

（仮定）A国パターン→すべて頭高で発音
　　B国パターン→すべて最後から二番目の拍を高く発音
　　というパターンで単語を発音したとする
　　→わかりやすい／わかりにくい　　のは、どれ？

●日本語韻律指導の必要性

・自然に聞こえる日本語
・わかりやすい日本語
　　→自然な韻律が大切
・自然な韻律のためには
　　→アクセント、イントネーションの指導が大切

●日本語韻律指導の必要性

アクセント、イントネーション、拍などは、学習の初期からの導入が必要。
初期段階を過ぎると母語の干渉が強く残り、化石化する。
　　→しかし、特に最初に日本語を学ぶ海外の教育においては、
　　日本語音声の韻律指導はあまり行われていない。

（原因）
　　教師がよく知らない、指導方法がわからない、教材がない、
　　カリキュラム上の制約（時間がない）

●日本語韻律指導の可能性

単語ごとに違うアクセントは、意識化することでより自然な発音に近づけることができる。
→教科書、教材、教師用参考書等に応用できる

学習者の母語によって、韻律のまちがいのパターンはある程度予測できる
（水谷・鮎沢・前川1992）
→その国の学習者にとって難しいパターン、まちがいやすいパターンに注目して練習できる

●本科研研究課題の概要

「海外における日本語韻律指導の実践と普及」

(1)海外の日本語教育現場における韻律指導の現状調査

・各国の教育現場の教師を対象にアンケート調査（量的）
・教師、学習者を対象としたインタビュー、授業観察（質的）

(2) 海外の日本語学習者の韻律上の問題点の整理

・各国の学習者の音声データの収集→問題点の分析
・音声指導との関連を分析→指導法の改善、教材の開発
・収集したデータ→ウェブサイトなどで公開→音声教育に貢献

●アフリカ地域の日本語音声教育事情は？

（想定される結果の例）

→ケニアの学生は、耳がいい。アクセントの違いもわかる。

→韻律も教えている。なのでケニア人の日本語はとても自然。

→韻律を教えていない。なのであまり自然ではない。
→教えるようにすれば、とても自然になる
→音声教育の導入＝改善

→韻律も教えているが、××がなかなか上手にならない。
→ケニア人が苦手な発音は？その理由は？
→問題点の把握、練習方法の研究→改善

調べたら、実際はどんな結果になるのか？

●協力者募集

音声教育の現状の調査

・アンケートにお答えください（本日配布）
→後日、WEBでも公開予定（各国語版も予定）
・インタビューに協力してくれる方（先生、学習者）
・国別のレポートを書いてくださる方→報告書に掲載します

世界の学習者の音声データの収集

・データを提供してくれる学習者募集
・縦断的調査を実施してくれる機関（先生）も募集

●文献

大坪一夫（1990）「音声教育の問題点」『講座日本語と日本語教育3　日本語の音声・音韻（下）』明治書院、23-46

戸田貴子（2008）『日本語教育と音声』　くろしお出版

水谷修・鮎沢孝子・前川喜久雄編（1991～1993）「日本語の韻律に見られる母語の干渉(1)～(3)－音響音声学的対照研究－」（文部省重点領域研究「日本語音声における韻律的特徴の実態とその教育に関する総合的研究」平成4年度研究成果報告書）

●謝辞

本発表は文部科学省科学研究費、基盤研究（B）「海外における日本語韻律指導の実践と普及」（課題番号25284094、研究代表者：磯村一弘）による成果の一部です。

●現在の研究組織

研究代表者：磯村一弘（国際交流基金／政策研究大学院大学） http://isomura.org/

研究分担者：松田真希子（金沢大学）

研究分担者：金村久美（名古屋大学）

研究分担者：林良子（神戸大学）

連携研究者：金田純平（国立民俗博物館）

連携研究者：吉田夏也（北海道文教大学）

ほぼ定期的に「外国語発音習得研究会」（通称：カニ研究会　http://hatsuon.org/ ）を各地で開催しています。皆さんの参加をお待ちしています。

全日制日本人学校へ入学、転入したミックスの低学年部児童への日本語指導が国語科へ果たす役割

近藤 彩
ケニア・ウタリ・カレッジ(ケニア)

Significance to the Role of Teaching of Japanese and National Languages for Pupils with Japanese Father and Native Mother in Full-time Japanese Primary School

Aya Kondo (Kenya Utalii College, Kenya)

キーワード：全日制日本人学校、文部科学省、日本語、国語、心理

はじめに

「義務教育年間で、児童が学校で身につけることは、単に教科を学ぶだけではなく、人との接し方、そして、善悪の区別、また何よりも学校で楽しく過ごせるということが必要である。」

幼稚園を卒園して、小学校へ入学する前の子どもたちはどんな夢を描いて入学する日を待ち遠しく思うのだろうか。自身の思い出を振り返ると、デパートやスーパーで流れる『一年生になったら』という歌を口ずさんだり、学校指定のリュックや学習セットを出したりしまったりと、「ワクワク」という気持ちでいっぱいであった。

小さいながらも少し緊張しながら、入学式を迎える子どもたちの顔を見ていると、それぞれが期待と希望に胸を膨らませ、明日からの学校生活がどんなものかと楽しみにしていることが伺える。

そんな期待を裏切らないように教師は「学習しやすい環境」「楽しい学び舎」を提供できているかどうかを常に確認しなくてはならない。

全日制日本人学校は、場所が在外にあるということだけで、日本の小中学校と何ら変わりはない。日本の文部科学省の指導に則り、日本の教科書を使用し、授業を行う。世界中にある日本人学校はそれぞれが特色を持ち、ここナイロビ日本人学校も素晴らしい環境のもと、日本では体験できない数々の学習ができる。

こうした環境の中、日本人児童生徒（日本語母語話者）が日本語の授業を受けることには何の支障も来さないが、ミックスの児童が家庭とは異なる言語世界で学校生活を送ることは、何の準備もなしでは非常に困難である。

Ⅰ．何が問題なのか。

日本とは異なる地で、日本人の父親を持ち、母親が現地の方（周辺国）の児童には、授

業についていけるだけの日本語力だけではなく、「仲間と意思疎通がうまくできる」といったあらゆる術を身につけさせる必要がある。低学年部では、喧嘩が絶えない。日本人児童は教師に素早く状況説明をすることができるが、ミックスの児童はコミュニケーション不足のため、言いたいことが正しく伝えられず、手足が先に出てしまう場合がある。母語の性格ではなく、日本語環境下では性格が変わる可能性も出てくる。また、生活学習でも「忘れ物をした」のか「言葉が分からないためにそれを持って来なかった」のか判断がつかないことがある。他の児童との兼ね合いも考慮しながら（参照：V，今後の課題）、教師はミックスの児童心理を把握し、一刻も早く学校になじませられるよう指導しなければならない。

	ケニア滞在	日本滞在
交際	ケニア人	日本人
言語	英語／スワヒリ語	日本語
サポート	日本人学校のみ	学校/近所/自治体/個人
日本語の必要性	日本人社会との交流時のみ → なくてもよい	家庭以外必要

図1 何が問題なのか

全日制日本人学校は補習校ではないので、当然、文部科学省の定める指導要綱に則って授業を行わなければならない。国語科をはじめ全ての授業に不利なく参加するための「日本語」が必要であり、この点が言うまでもなく、大学生や社会人が第二言語として学ぶ「日本語」とは全く概念が違う。ありとあらゆる科目で「言葉が分からないのか」「教科が理解できないのか」と明確な区別ができなければ成績処理にも影響する。

また、休み時間にゲームや遊びを行っても、「物の名」が不足するために他の児童になかなか勝てず、「不満」「面白くない」という感情がむき出しになり、長続きしない。言葉の壁で、児童の心が傷つくことや心身の発達を妨げるような環境を学校は決してつくってはならない。

II．どのような方法で解決を図るか。

従来は対象児童に日本語指導を行うのみであったが、少人数且つ小学部中学部が一緒に活動する学校の特徴を活かし、日本語母語話者である児童生徒たちにも「日本語の仕組み」「待遇表現」などを掘り下げて指導した。

A,ミックスの児童への指導

通常の「国語科」で取り出し授業を行うことはせず、放課後特別日本語教室を行った。私自身、初等部高学年部及び中学部「国語科」を担当していたため、低学年部の取り出し授業には時間が割けなかったことや通常の授業を「個人指導」に充てると「他の人の意見を聞く」という姿勢が学べなくなるため、放課後特別日本語教室という策を執った。

「日本語教育」→「国語の充実」→「自己表現の質的向上」という手順を踏まえ、家庭

学習が困難な場合にはその手助けもした。

特に留意した点を以下に挙げる。

●心理対策

低学年部は指導し易いように思われるが、「やる気存続」「飽きを防ぐ」「気分を損ねさせない」という配慮が必要である。また、他の児童から、「お勉強ができないための居残り授業」と思わせるような運営をするのではなく、誰もが参加したくなるような魅力ある特別教室にしなくてはならない。

●環境整備

気持ちを切り替えるために、該当学年の教室は使用せず、中学部の教室を用いた。（私が中学部担当ということもあるが。）低学年部の児童が中学部の教室に普段入室することはない。そのためか、入室できることと少し高い机と椅子に座れることを楽しみにしていたようである。毎時間、定刻に落ち着いて着席することができた。

●ゲーム学習（学習意欲・興味を高める）

特に担任から要望のあった漢字学習にゲーム要素を加えた。「国語科」副教材の漢字ドリルの読み書きを全てカード化し、「何枚続けて間違えずに読むことができるか」「何枚続けて間違えずに板書できるか」を学習日の課題とした。板書させることによって、児童の書き順やバランスも確認できた。

記録とモチベーション維持のために、漢字学習成果カードと達成シールを用意した。クラスの宿題とは異なる宿題を与えていたが、負担にはならなかったようで、一生懸命に取り組むことができた。

その努力が実り、「漢字能力検定試験（学年該当級）」に見事合格することができた。

●複式合同授業（個別指導とは別。学年で割らない。）

学年を越えて、一つの課題をこなすことで自信をつけさせる。詩歌の音読や暗唱では、「負けたくない」という気持ちもあってか、一生懸命に取り組むことができた。特に学年が上であると、「年下には負けたくない」という自尊心が芽生えた。逆に年下の児童は「年上を超えたい」という勢いで取り組んでいたように思えた。

注意事項としては、年上の児童が年下の児童よりも課題がうまく遂行できなかった時のフォローに気をつけなければ、幼いながらもプライドが傷つくということを念頭に置かなければならない。低学年部は、気分が乗らなくなるとわざと集中しない様子を見せる傾向がある。

課題

長音・促音・撥音及びラ行音の発音矯正のために詩歌の音読/暗唱を実施

●先生ごっこ（カルタ・図書室の本）

低学年部の宿題に付き物の「音読」を主に行う。助言してくれる「聞き手」が常にいないと、日本語母語話者の児童との間で差が出てしまう。これらを防ぐために、「先生ごっこ」という課題を与えた。

「先生」になれば、ただやみくもに音読することはできない。「物語文」では、登場人物の気持ちを考えて、「説明文」では、作者の意図することをはっきりと聞き手に明確に伝えられるように練習させた。「音読」は教科書に限らず、図書室で自ら選書させ、初見でどれだけ上手に読めるか挑戦させた。

また、「カルタ取り」では、交代で読み手役もさせた。滑舌よく瞬時に文字を識別し、読み上げる力を身につけさせる目的である。

●学校探険

座学だけにとどめず、学内全域を使って「言葉探し」を目的に行った。この学習では、より雰囲気を出させるために「探険セット」を用い、学校探険隊になりきらせた。「探険セット」とは、小型のリュックと立ちながら記入できるバインダーノートのことである。



図2 学校探検

言葉探しの目的は、授業ではもちろんのこと、休み時間にも使用する「場所の名前」「物の名」を現物から理解させるためであると同時に平仮名・片仮名の区別を明確にさせるためでもあった。

図工・美術室や音楽室は特に授業中に指示される備品が多い。また、遊び場である学内の言葉を正しく覚えることで、休み時間もストレスなく積極的に行動することができる。

B,日本語母語話者児童生徒への指導（全校児童生徒による支援協力）

●国語科からの発信

①小学六年生

「学校の秘密ガイド（ポスター）」

対象を「低学年部」という設定を与え、小学六年生が低学年部に紹介したい内容、低学年部が興味を持ちそうな内容を考えさせた。作品は、校庭カメレオン出没スポットから、遊具の正しい使い方まで写真と絵を交え、低学年部の児童が理



図3 秘密ガイド

解できる言葉で表現することができた。また、字も大きく丁寧に書くことができた。これらは、紹介後、いつでも見られるように階段踊り場に展示した。

②中学二年生

『少年と青い鳥』

『案内状作成』

上記教材を使用して、「対象によって言葉遣いを変える方法」を指導した。会話、書面双方からその違いをくみ取り、学校行事のリーダーとして、実践の場で的確に活かすことができた。

●本校特色「言葉の力の時間」の活用 (中学部・六年生クラス)

「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」の３領域と「言語事項に関すること」の内容から構成された実践的・重点的な言語活動を通して、児童 生徒一人一人に力強い日本語の力（言葉の力）を育て、日本語を軸とした思考力・表現力・判断力の育成を図る。

活動例：

①読み聞かせ

低学年部の児童が楽しめる本を選び、役割分担をして読み聞かせる。「声のトーン」「間の取り方」「スピード」「滑舌よく」「観客の表情を見て」を基本に挑む。また、読み聞かせ後、内容についてやさしく質問し、児童の反応に合わせて応対する。

②「ひらがな・カタカナ・漢字の研究」展示/寸劇

ネイティブとして当たり前に使い分けているこれらの文字について深く掘り下げ、特徴を研究する。

使われる場面やそれぞれの文字に対するイメージ、利便性などを考える。パワーポイント（展示もあり）と寸劇で簡潔にまとめた。

③あります/います

a. ミックスの児童指導

誤用が目立つので直してほしいとの依頼を担任から受け、明確に区別できるよう「生物」と「無生物」の絵や写真を用意し、場所とともに文を作成させた。注意点：絵で人を表現しても実在しないものとして認識され、無生物扱いになる可能性がある。それを避けるために本校教員の写真を用いた。また、動物の絵（漫画絵）に対しても概念が違うため、こちらも写真を用いた。

マッピング：「生物」「無生物」の写真を「あります」「います」グループに分ける練習も行った。文を作成する前にこの活動をしたことで、誤用はすぐに解決された。

b. 日本語母語話者へ

「あります」「います」が使われる時の特徴を考えさせる。まず、それぞれを使用した文をいくつか作成させる。その後、発見した特徴を理論立てて説明させる。

「国語科」及び「言葉の力の時間」では、様々な取り組みを行ってきた。特に上記②③は教室内だけにとどまらず、学習発表会という大舞台で披露したので本校児童生徒のみならず、観客の方もあらためて日本語に対する関心が深められたのではなかろうか。

●本校特別授業「Ｊタイム」の活用（課題を解決する資質や能力を養う授業）

「学校がよりよくなるために私たちができること」を課題に中学部の生徒がそれぞれ実行。

その中で、「遊具用具庫ルールポスター」を作成した生徒の紹介をする。

まず、体育館の遊具用具庫を整理整頓し、何が問題かを考えた。中学生より小学生の方が、休み時間一杯を使用して遊ぶため、片付けが荒くなる傾向があると判断。また、身長差も考慮し、低学年部でも片付けやすいようにと遊具配置換えを行った。

その上で、今後も引き続き、皆が快適に使用できるように「遊具用具庫ルールポスター」を作成した。「大きな字」「低学年部でも理解できる言葉」「漢字にはふりがなをうつ」を基本に完成させた。ポスターは、低学年部の目の高さに貼るという配慮もあったので、見事に遊具用具庫は美しく使われるようになった。

生徒が行った「言葉」「文字」への配慮が、低学年部及びミックスの児童に優しく伝えられたことと考えられる。

●児童生徒会活動

企画委員会　レクリエーション

上級生はルール説明を分かりやすい言葉で述べる。

図書委員会　各種イベント+図書新聞

イベント宣伝では、どの学年部でも参加できるように明確に説明する。

掲示新聞及び配布新聞には必ずふりがなをうち、各学年部コーナーを設けた。

また、全校児童生徒及び教職員で推薦図書とあらすじを掲載し、読書活動を

推奨させた。

●クラブ活動

学年を越えて活動するため、他の学年の児童生徒がミックスの児童と接す

る機会がたくさんある。上級生は普段から、低学年部のサポートもするため、

どちらも遠慮なしに活動をこなすことができた。

●フリー参観日

「日本語教師になったら」

・日本人なら質問しない内容に「限られた言葉」でどうこたえるか。

・授業プラン作成

・模擬授業実践

生徒及び参加くださった保護者の方と外からみた「日本語」について考える。話すことに何の不便も感じない日本語について、「意外と明確に説明できない」「何気なく使い分けている」というところから、「これからは、関心と責任をもって日本語を使いたい」という感想を頂いた。

●その他の活動

毎週の特別教室掃除、運動会など学年を越えて取り組む活動が、担任及び日本語担当者のみならず、全校児童生徒、全職員でミックスの児童を見守ることができた。

Ⅲ．どのような成果が得られたのか。

ミックスの児童だけではなく、日本語母語話者の児童生徒が日本語に深い関心をもち、対象によって言葉を置き換える配慮ができるようになった。低学年部は他の学年部に比べて、「なぜ？」「どうして？」の質問が多い。このような質問に対して、クラスメイトあるいは、上級生が相手に理解できるように理論立てて説明する術も身につけたと言える。また、質問の内容に答えられなかった時には、「どのように説明すべきか？」と自ら調べ学習を行うことや他の人に意見を求めるなどの手段が芽生えた。

「自分には関係ない事柄」と放置せず、どんなことにも関心をもって様々なことに取り組む力が得られた。

Ⅳ．これまでに比べて、問題がどのように解決されたのか。

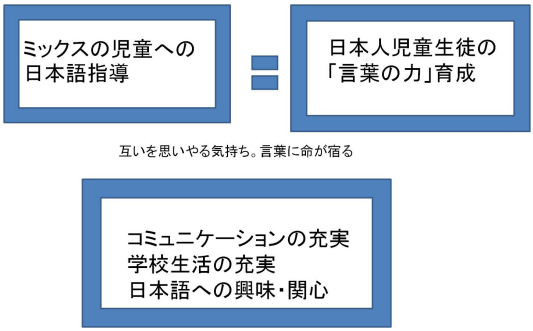


図4 解決

「大人（教師）対ミックスの児童」という関係だけではなく、学校全体で日本語力向上のサポートができた。そして、ミックスの児童は、様々な学年の児童生徒と様々な事柄を話すことができるようになった。

Ⅴ．今後の課題

低学年部という枠内で物事を考えるとミックスの児童と日本語母語話者の児童とで「しつけ教育」に隔たりがないよう慎重に対応しなければならない。例えば、「～をしてはいけません」という教室ルールがあるとする。低学年部の児童は敏感であり、守ることができないと、「○○さんが～してはいけないのに、～しました。」と教師に報告する。教師はミックスの児童が反した時と日本語母語話者の児童が反した時と同じように諭すことができるのであろうか。ミックスの児童には「言葉不足」ということがゆえに起きたことなのか、それとも故意か、教師は的確に判断しなければならない。勝手な判断でいつもその児童が「言葉不足ゆえ」と教師が決めつけると今度は逆に日本語母語話者の児童が、「私（僕）は叱られたのに・・・。」という感情が起きないとは限らない。

このような状況は、上級生になれば日本語母語話者の児童は「何が問題でどうなったか。」ということが把握できるので、それほど問題視することはない。しかし、低学年部の場合は、「何が違うのか。」という判断がつかず、「一緒のはずなのになぜ私（僕）だけが叱られるの。」というところだけが際立つ。その点をうまく対処しなければ、子どもたちの心を傷つけてしまうので、ミックスの児童と日本語母語話者の児童間での「しつけ」に対する注意が必要である。

もうひとつは、ミックスの児童のお母さんが時間に余裕がある方であれば、子どもとともに放課後日本語教室に参加を望む。そうすれば、親子で、日本語力が身に付き、低学年部特有の「音読の宿題」も親子で確認できるようになる。親子で日本語を理解できるようになれば、家族の会話も日本語が使用できるようになり、長期休み中に「英語しか使わなかった。」ということも防ぐことができるであろう。

残念ながら、児童の母親は仕事を持っていたため、この計画は無理であった。

Ⅵ．五年後の再会

学習発表会作品

「風の中　つめたい風が　くさへとび　しぜんと音が　することをきく」

「動物は　だいちへ走る　風がふく」（現在小学６年生）

「かわでなき　水のみながら　ぞうがうたう　とおい空から　きこえてくる」

「あめがふる　きれいな音だ　もっとふれ」（現在小学５年生）

言葉に不自由を感じることがなくなると表情も非常に豊かになる。また、自分の言いたいことを的確に伝え、周りにも配慮ができるようになる。幼かったあの頃から上級生になったという自立・自律も含め、大きく成長した子どもたちの今後が、さらに楽しみである。

参考文献・資料

『くりかえし漢字ドリル』光文書院

『国語六上創造〜ガイドブックを作ろう』光村図書

『国語２〜「聞く生活」を考えよう　①お知らせを作る』光村図書

『国語２〜「少年と青い鳥」』光村図書

近藤彩「言葉の力の時間」配布資料（2008〜2010）

「新学習指導要領」文部科学省

「平成21年度学校教育計画」ナイロビ日本人学校

視聴覚を活かした日本語学習 －漫画本、紙芝居、腹話術を使った学習－

長嶺孝子
ボイムリホーフ高校・ミュンヘンシュタイン高校・リースタル高校(スイス)

Use of Unconventional Audiovisual Aids in Teaching Japanese: Comics Bookbinding, 'Kamishibai' and Ventriloquism

Takako Nagamine
Bäumlihof High School, Münchenstein High School, Liestal High School, Switzerland

キーワード：視聴覚、漫画本、紙芝居、腹話術

昨今日本語教育における「文化」の大切さが喧伝されている。ここで発表する漫画本作り、紙芝居や腹話術は文化の中でも日本語学習のシラバスの中には組み込まれていない文化活動の範疇に入るであろう。またこれらの文化活動は、社会で他者との関わり合いを持つというより、これらの知識、態度、技術を利用して新しいコミュニケーションの技術を習得する方面に重点が置かれている。本発表ではこの技術の習得方法と発表のスキルを紹介する。

背景と目的

背景

疲れきっている高校生に対して目を輝かせる授業をしたい教師がいる。

目的

自分で作った作品を記憶に残す。

仲間と共に学んだ日本語の記憶を残したい。(但し無理強いをしないこと)

対象と導入の順序と期間

対象

週3時間の授業で1年3ヶ月後に日本語能力試験Ｎ5を終了した後の高校生

導入の順序

日本語能力試験の後 ⇒ 「エリンが挑戦（ビデオ）」を見る ⇒ 腹話術を習い上演する ⇒ 漫画本の制作をする ⇒ 紙芝居の作成と上演をする

期間

おのおの半年間

1．漫画本の作成



漫画本の制作と手順

作品

1.『ブラック・ジャック』2009年

（手塚治虫著Black Jackをドイツ語に翻訳）

2.『古事記物語』2010年

（長嶺孝子著、劇脚本「古事記物語」を皆でドイツ語訳してから、漫画好きの一人の生徒がAdobe InDesignを使って描く）

3.『わくどき』2012年

（各人が１０枚ほどを創作、全員が絵を手描き）

手順

自分の好きな漫画を紹介 ⇒ 漫画の書き方を学ぶ ⇒ 台本の構想を練る ⇒ 絵を描く ⇒ 日本語を入れる ⇒ 和綴じ本を作る ⇒ 関係者に贈呈（図書館など）

留意点と工夫

あくまで日本語学習が目的なので絵に時間をかけすぎない。

著作権の問題があるので、翻訳には特に注意

紙の方向があるので、A4をそのまま使えない。まずA３にコピーしてから使う。

コンピュータのソフトを使うより手描きが相応しい。

和綴じの場合、綴じ方に注意

2．紙芝居制作と実演

紙芝居とは

１９２０年から１９６０年ころまで全国で見られた、自転車の荷台で上演される日本の文化。９－１０世紀の仏教の絵解きに端を発している。（kamishibaiで通用している）

http://www.youtube.com/watch?v=0PuQMKh-bRM



手順

台本作り（俳句を含む）（漫画本の継続として絵を使うこともできる。） ⇒ 教室で上演 ⇒ 読み手を変えて練習 ⇒ youtubeにアップロード

留意点と工夫

初めに拍子木を打つと気分が盛り上がる。

縦書きにすると技巧を入れられる。（半分引き、急出し、ゆっくり出し）

読み手と聞き手が入れ替わる楽しさが実感できる。

必ず事前に順序を確かめること。

サイズ（Ａ４なのかＢ４なのか）を決める。

Ａ４であれば簡単に手作りでできる。

俳句を教えるときに使用できる。（教育用紙芝居）

内容が面白くないと見向きもされない。（例：Japanisch für Sauseschnitt 11課）

裏のページにも絵をつけること。

発表に対する逡巡や羞恥心を克服する効果がでるよう気をつける。

多読の会の読み物「ハチの話」や「浦島太郎」が好評である。

３．腹話術



台本作りと演技

腹話術とは何か

聴覚と視覚の機能を利用した錯覚の芸術

腹話術の種類

遠距離の声（ディスタント・ボイス）を使った腹話術（人形無し）と近距離の声（ニア・ボイス）を使った腹話術（人形を使う）に分けられる。

錯覚を与える技術

①人形の声と演者自身の声に落差をつけること（キャラクター ・ボイスを作る）

②演者の唇が動かないようにすること（リップ・コントロール）

③演者の出す声と人形の口を同調させること（シンクロナイゼーション）

④人形を生きているように操作すること（マニピュレーション）

http://www.youtube.com/watch?v=QMOLit8feQU



手順

技術習得 ⇒ 台本作り ⇒ 上演 ⇒ 上演後のフォローアップ（印刷物を読む）

留意点と工夫

役割語がパペットを使うことによって容易に表現できるようにする。

（侍、女高生、子ども、年寄り、大阪人）

技術の習得はすぐにできなくてもあまり気にしないこと（腹式呼吸と2拍フットができればよい）

教えようとするより楽しさが重要なので必ず笑いを入れること。

演者と人形だけでなく観客を巻き込んだ三角関係の台本を作ること。

上演するだけでなく、演者の台本を印刷物で読むことによって会話を定着させること。

今後の課題１：日本語教育現場での活用

恥ずかしがりのスイス人に適した表現方法を一つでも見つけてもらいたい。

教師向けワークショップに活用したい。

今後の課題２：私個人

技術の向上

漫画、紙芝居、腹話術3点ともに日本の文化であるとの認識を広め（江戸時代の八人芸）、歴史的な背景を調べたい。

参考文献

磯村一弘（2009）『音声を教える』、日本語教授法シリーズ第2巻、国際交流基金

松田緑「ハチの話」（2005）、日本語多読研究会

長嶺孝子（2003）「俳句　·短歌の効用とその教え方一例」、第8回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告発表論文集、pp159-164、ヨーロッパ日本語教師会

長嶺孝子（2010）「日本語のアクセントを楽しく教えるー「ま」を使ってー」、第15回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告発表論文集、pp167-170、ヨーロッパ日本語教師会

長嶺孝子（2011）「漫画を取り入れた日本語学習ー和綴じ本を作るー」、第16回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告発表論文集、pp176-179、ヨーロッパ日本語教師会

手塚治虫（1966）「マンガの描き方」光文社

山本一男（2005）「腹話術音声を科学する」、留学生教育、第7号、pp.61-70、埼玉大学留学生センター

山本一男（2011）「腹話術の音声学」、パペットセラピー第５巻第１号、pp.10-14、日本パペットセラピー学会第5回大会

Detweiler Clinton (2002) “Maher Home Course of Ventriloquism” (New Millennium Edition), Maher Ventriloquist Studios

Taylor Mason (2010) “Ventriloquism” Alpha

Valentaine Vox (1993) “I Can See Your Lips Moving-The history and Art of VENTRILOQUISM” Empire Public Service

VonSeggen Liz (2001) “Developing Character voices” CD, One Way Street,Inc.

VonSeggen Liz (2005) “Fun with Character Voices” DVD, One Way Street,Inc.

東アフリカの日本語教育事情
2013

タンザニア
マダガスカル
エチオピア
スーダン
ケニア

東アフリカで日本語が教えられているのは

五か国(2013年7月当時)。

2012年に続き、毎年大きく変化する

東アフリカの日本語教育事情のレポート

タンザニア日本語教育事情 ― 国立ドドマ大学を事例に ―

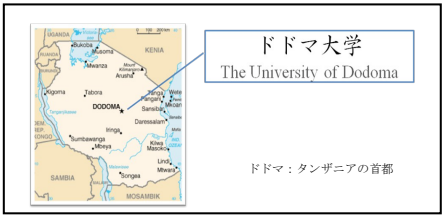
松井智子
JICA短期シニアボランティア・ドドマ大学(タンザニア)

Japanese Language Education in Tanzania

Tomoko Matsui (University of Dodoma, Tanzania)

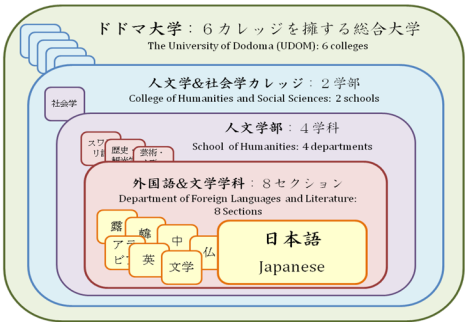
キーワード：大学教育、専攻課程、語学プロの育成、協力支援体制

タンザニアの公的教育機関における日本語教育は、2013年7月現在、ドドマ大学においてのみ実施されている。よって、ここではドドマ大学日本語教育の現状を紹介する。





ドドマ大学は、2007年開校の国立総合大学で、6つのカレッジ（教育・人文社会学・情報・自然科学・地学・医学看護学）が、半自治権を持って運営されている。首都ドドマの中心街から約8キロメートル離れた6千ヘクタールという広大な敷地内で約2万人の学生が勉学励んでいる。『国家成長ビジョン2025』によれば、学生数4万人を擁する東アフリカ最大の総合大学となることを目指している(図表1 参照)。



図表1 タンザニア国立ドドマ大学組織略図

日本語教育は、人文社会学カレッジ人文学部で、2009～2010年度に選択科目として導入され、2010～2011年度より3年制の学士専攻課程を開始、文学・英語・仏語・アラビア語・中国語・韓国語・ロシア語と共に運営されている。大学の掲げる教育目的は、『卒業後の進路(進学／就職)を可能にする知識とスキルの基礎固め、すなわち、習得した知識とスキルを活用して、タンザニア国内外で日本語を使用する能力・分析する能力・教える能力を発揮できる人材の育成』とあり、具体的な職種として『日本語教師・語学研究者・翻訳通訳者・編

集構成者』が挙げられている。

2010年度の日本語専攻入学者は、女性1名と男性2名の計3名。2011年度には新入生ゼロであったが、2012年度は女性4名と男性3名の計7名が入学した。日本語を選んだ動機は、ラジオ日本の番組や子どもの時に出会った日本人（近所に住んでいたJICAボランティア）を通して日本に興味を持ったり、日本の経済や技術発展の背景に関心があったり、自分の知らない価値観や文化に対する好奇心などがある。大学生と言っても、年齢は、入学時に21歳から27歳で、就職の経験がある者や、子どもがいる者もいる。一般教養として日本語を選択しているのではなく、日本語を専攻しているため、大学卒業後は、日本関係の公的機関や企業に就職する希望を持っているとともに、日本への留学を目指している者も多い。日本語を勉強すれば自動的に日本大使館やJICAに就職できると短絡的に考える者もいたが、一様に日本語の習得と安定した職を結びつけている。





日本語プログラム(2学期制)では、日本語関連コース(必修科目)を1年次1学期に3コース、2学期に4コース、2年次1学期に4コース、2年次1学期から3年次2学期までは5コースずつ履修する。これは、英語等のプログラムを参考に作られていて、他の外国語も同様のコース内容となっている。授業数は、各コースとも週一回の講義(2時間)と演習(1時間)から成り、1学期(15週間)に合計45時間である(図表2参照)。

1年次	2年次	3年次
第一学期		
Survey of Asian Languages	Pre-History of Japanese Language	Japanese Morphology
Foreign Language learning skills	Japanese Grammar	Composition of Japanese Lexicon
Introduction to Japanese Language	Japanese Phonology	Modern Japanese Language
共通科目:Communication Skills	Intermediate Writing	Advanced Writing in Japanese
共通科目: Development of Perspectives	共通科目:Critical Thinking and Argumentation	Translation
第二学期		
Elementary Writing Japanese	Linguistic Study of Japanese	Japanese Syntax
Japanese Speech	Introduction to Japanese Culture	Japanese Novel
Japanese Practical Conversation	Intermediate Reading	Japanese Poetry
Elementary Reading in Japanese	Intermediate Conversation	Japanese Drama
共通科目:Introduction to ICT	Japanese Popular Culture	Project Writing in Japanese

BA: Bachelor of Art (学士課程)

図表2 BA日本語プログラム(2010年度入学者対象)

タンザニアで大学レベルの日本語教育を初めて開設しようという試みを支援するために、2009年度、選択科目としての日本語コース(1科目)を担当する青年海外協力隊員1名が短期派遣された。日本語専攻課程が開始された2010年度からは、青年海外協力隊員1名が2年間、2012-13年度は短期シニアボランティア(筆者)1名が派遣された。この間、ドドマ大学では、日本語プログラム担当の教師を雇用することはせず、専門的研究実績を持たないJICAボランティア一人に全てのコースを担当させるという事態が続いた。結果、2010年入学の学生(3名)は、全履修科目30コースの内、1，2年次に履修した学科内共通科目の4コースと3年次に履修した文学関連の3コース以外の23コースを、各学年次一名の教師によって教えられ、評価される状況を経て、卒業するに至った。2012年度に入学した1年生は、新しいカリキュラムで日本語コースを履修したが、同様に、全てを一名の教師に担当される状況であった(図表3参照)。

第一学期	第二学期
Introduction to Japanese Language	Elementary Japanese Grammar
Elementary Japanese Listening 1	Elementary Japanese Listening 2
Elementary Japanese Writing 1	Elementary Japanese Writing 2
共通科目:Communication Skills	Elementary Japanese Reading
共通科目: Critical Thinking & Argumentation	共通科目:Introduction to ICT

図表3 BA日本語1年次プログラム(2012年度入学者対象)

全コースを一名の教師で担当することは、物理的に不可能であることは明白である。また、学生にとっても、正当な教育や評価を受けられない不利益を被ることにもなる。JICAボランティアでは、タンザニアの大学教育に関する法律が定めている『講義を担当できる修士号以上を取得している者』を派遣するのが容易ではないことから、資格を持つ教師を大学が直接雇用することを強く訴えたところ、2013年6月に3名の募集を開始した。報酬の面などで応募者が容易に見つからないだろう(学長・学部長の見解)という懸念があるが、2013-14年度中に1名でも雇用に至ることを望んでいる。因みに、ロシア語プログラムでは、博士号を持つロシア人教師3名を直接雇用している。中国語プログラムは、2013年3月にドドマ大学内に開校された『孔子学院』の教師(修士号)6名で、韓国語プログラムはKOICAボランティア(学士号と修士号)が2〜3名で、仏語・アラビア語は、タンザニア人教師(修士号・博士号)3名ずつで担当している。英語は、専攻・選択・共通科目の他、他カレッジの学生を対象としたコースもあり、20名ほどの教師がいる。

日本語教師陣の充足を早急の課題として、大学側へ教師の直接雇用を促すとともに、JICAへボランティアの2名派遣体制を要請したところ承認され、2013年6月末に長期(2年間)シニアボランティアが派遣された。12月に短期シニアボランティア(10か月)が派遣される予定で、2013-14年度は少なくとも教師2名体制で日本語プログラムが運営される。

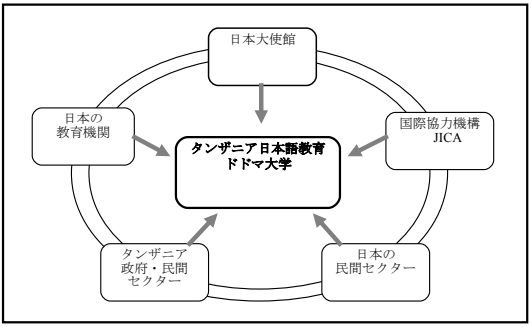
タンザニア日本語教育の問題点には、教師不足の他に、日本語教育監督機関の欠如がある。大学教育のプログラムデザインや学期末試験は、監督機関によって審査や評価を受けなければならないことになっているが、日本語に関しては監督機関が存在しないため、実施されていない。外部機関による適切な指導、モニタリングや評価がないまま、大学レベルの日本語教育の質や正当性をどのように測り、維持していくのかが、課題である。また、日本語学習のための資機材が不足している。教科書・参考図書・視聴覚教材・PC・インターネットアクセス・視聴覚機器など、ほとんど設備が整っていない。書籍に関しては、タンザニアで手に入る簡単な会話集や語彙集はあるようだが、学術書としての教科書や日本(語)関連の本は、海外から取り寄せなければならない。教材は、教師が作成する資料を学生自身がコピーをして使っている。各学生がPCを所有し、インターネットが利用できれば、様々な教材を手に入れ、それを講義や演習で利用できるのだが、ほとんどの学生にとって経済的に非常に困難である。

大学は、現状を認識し、早急に教師陣の充足が見込めないことから、日本語専攻プログラムの継続は不可能であると判断し、2013-14年度の新入生の受入れを中止することを決定した。それにより、新年度の日本語プログラムは、新2年生7名を対象に、第一学期4コース、第二学期5コースが、教師2名(共にJICAシニアボランティア)で運営されることになる。

専攻課程とは別に、人文学部内の学生を対象とした、選択科目としての日本語コースの開設が求められていて、2012-13年度開始時には、観光学科や外国語学科の学生、約80名の履修希望者がいたが、教師不足のために選択コースは開講されなかった。2013-14年度の選択コースも見合わせる予定である。今後、現状に合わせた専攻・選択プログラムの見直し、改訂が急務となっている。特に、東アジア言語(中国語・韓国語・日本語)については、アラビア語やヨーロッパ言語と違い馴染みがないため、予備プログラムの設置や長期休暇を挟まない3学期制などを考慮した、新プログラムの開発が学部長主導で進められている。

最後に、タンザニア日本語教育関係者に触れる。図表4に示している関係者(機関)が、タンザニアにおける日本語教育を支援している。日本大使館からは、文化紹介用資料や日本政府奨学金留学制度の情報の提供、学生が2年生終了時に課されるインターンシップの受け入れ先としての協力を得ている。JICAは、ボランティアの派遣をはじめ、機材や教材などの支援(ボランティア現地活動支援制度)、また学生インターンの受入れを実施。日本の民間セクターは、これまで在タンザニア日本人経営の旅行会社が学生インターンを受入れてくれたが、今後、日本大使館やJICAの助言を受けながら、協力関係を広げることが望まれる。日本の教育機関に関しては、大阪経済法科大学からのアプローチで、教育・学術交流協定を締結するための準備中である。また、大阪大学外国語学部スワヒリ語研究室と、2012-13年度2学期より、授業の一環として学生間の交流(メール利用)を開始した。タンザニア政府に関しては、国家成長ビジョンに含めるドドマ大学にて、自国の日本語専門

家を育成するために日本語教育が重要であるという判断・決定のもと、公的機関での日本語教育が実施に移されたことから、単なる関係者ではなく、実施者とも言える。タンザニア民間セクターとの具体的な活動は行われていないが、日本滞在経験者や日本と関係のある企業などの特定と関係構築を図ることは、日本語教育発展に有効に働くであろう。



図表4 タンザニア日本語教育関係者

開始後4年を経たドドマ大学における日本語教育は、より現状に則したプログラムへの改訂と、専攻課程を再開するための教師雇用が早急の課題として挙げられる中、次の段階に入っていく。タンザニア人日本語専門家を育成する専攻プログラムとともに、日本への理解を広めるための選択プログラムが、大学レベルの教育として発展していくことを期待し、引き続き微力を尽くしたい。

参考資料

ドドマ大学 "UDOM Undergraduate PROSPECTUS 2009-2010"

ドドマ大学 "UDOM Undergraduate PROSPECTUS 2010-2011"

ドドマ大学 "UDOM Undergraduate PROSPECTUS 2011-2012"

ドドマ大学 "UDOM Undergraduate PROSPECTUS 2012-2013"

ドドマ大学ホームページ http://udom.ac.tz

マダガスカルにおける日本語教育事情

フランシス・ラヴォヒツォア
タナ日本語コース(マダガスカル)

Japanese Language Education in Madagascar

Ravohitsoa Francis Zackarie (Tana Japanese Language Courses, Madagascar)

キーワード：マダガスカル、日本語教育、日本語教師会

マダガスカルの位置と地理



マダガスカルは大きい島である。島の面積は約58万70ｋｍ²もあり、アフリカの沖合、アジアの南に位置する。アフリカ大陸の東の方400ｋｍのインド洋上に浮かぶ世界第４位の大きさを持つ島国である。島は南北に延び、またモザンビーク海峡とインド洋の間にある。

マダガスカルの一般情報

概要:

正式国名はマダガスカル共和国である。1960年に独立し、現在、第三共和国である、人口は約2千万人で75％が農業に従事していると言われている。マダガスカルは6州に別れており、22県がある。

言語：公用語はマダガスカル語、フランス語。

マダガスカルは島であるため、様々な外国語を学ぶ者が増加している。主な学習言語は英語、日本語、中国語などである。

教育制度

義務教育があるが、貧困のため、字を書き読み出来るレベルに行く前に勉強を止める子供が多い。

現在、マダガスカル全国では識字率は68％である。

国立および私立学校

小学校は義務教育で、5歳から5年間である。ある程度まで各村にある。

中学校は4年間で、各市にある。

高校は3年間で、市と県にある。

大学は4年間で、各州にある。

言語教育

- 国立大学

文学部：マダガスカル語学科/ドイツ語学科/英語学科/フランス語学科/スペイン語学科とロシア語学科がある。日本語学科がないため、選択科目として教えられている。2010年からアンタナナリボ大学の孔子学院で中国語学科が開かれている。

- 高校

言語としてマダガスカル語、英語とフランス語が必修科目である。スペイン語、ロシア語、ドイツ語が選択科目である。

- 中学校

外国語科目としてフランス語と英語が教えられている。

- 小学校

外国語はフランス語であり、英語の導入が始まる。

日本語教育

沿革

1970年から日マ協会で日本語の授業が開始され、当時、教員は一人であった。そして、学校数は下記のように増加してきた。

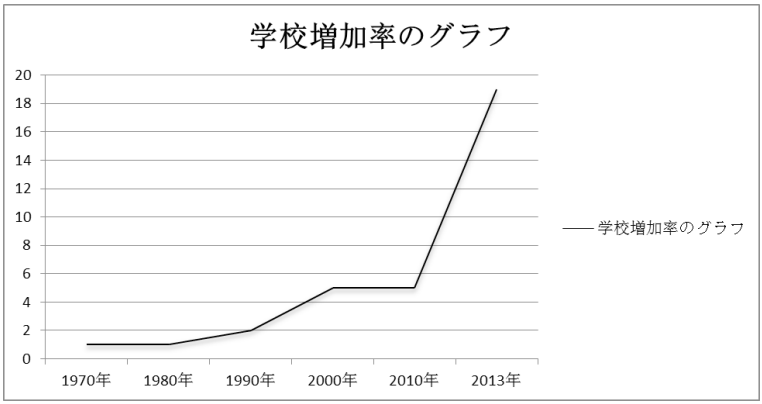
1970年　1校
1992年　2校
1999年　5校
2013年　19校

日本語教育の歴史は約43年間に渡る。

1970年から2000年まで日本語学校がそんなに増えていない状態だったが、2000年から急に学校増加率が上昇している。

現在の日本語学校数

私立	：小中学校：	1校
	中学校：	1校
民間日本語学校	：	11校
私立大学	：	3校
国立大学	：	3校



教師人数　　：　　17名

現在の学生人数　：　　1811名

日本人が少ないにもかかわらず、日本語に興味があるマダガスカル人が増加している。

日本語の授業

先生の経験によって日本語の教え方が違う。教科書を持っている学校はそれを使用しており、持っていない学校は自分で作成教科書を使用している。

授業の期間

殆どの生徒たちは日本語を専攻しておらず、第二言語あるいは、必修科目として学んでいるので学習時間が少ない。例えば、民間学校は週に1-2回、2-3時間までの授業である。

私立大学は年間に35-50時間の授業である。必修科目なので、興味がなくても勉強しなければならない。学期末に科目の試験を受けて、10/20の得点を取らないと次のクラスに入らない。

国立大学は年間に20-30時間の授業である。第二言語として選択科目なので日本語に関心がなくなれば勉強しなくなってしまう。

日本語教育の活動

海外の日本語学生に対する試験：1987年から1名の合格者が国際交流基金成績優秀者研修の制度により、日本へ2週間研修旅行することができる。

弁論大会：第22回目。毎年日本大使館と教師会と「桜」という日本での留学生の協会が協力して大会が開催され、テーマは自由である。優勝者と準優勝者は表彰状と賞品をもらえる。

これらが日本語の学生の一つのモチベーションになっている。

日本語学習の理由

-日本への留学

-外国語として勉強したいだけ

-日本人との交流

-必修科目として

-日本の文化がもっと分かる為に

問題点

1) 教材

教科書を持っている学校は貸し出しができないが、コピーが可能である。しかし、コピー代が高いため、あまりコピーをすることはない。

教科書を持っていない学校は自分で簡単な教科書を作成、生徒たちに配布する。

マダガスカルの本屋では日本語の辞書さえ販売されていない。

民間の学校等、プロジェクタ、コンピュータ、ビデオなどの設備がない所がある。

2) 日本人との交流

マダガスカルにいる日本人は少なく、日本人と会う機会がなかなかない。

全国に日本人が約80人。日本大使館とJICAのみで日本企業がほとんどない。

3) 日本語普及

日本語学校はマダガスカルの首都しか存在していない。

日本語を専攻できる学校がない。

日本の文化に興味があるマダガスカル人が増加しているのにかかわらず、日本文化センターがない。例えば、日本文化とは囲碁、折り紙、漫画、生け花、遊戯王などが学べるところが必要であろう。

4) 教師の収入

一般的にマダガスカルの教員の給料は安いため他の仕事をしている教師が多い。

5) 日本語教師のレベル

教師になるのに資格が必要ないため、教師の間の日本語能力差がある。

日本語が出来ても教育実習が不足している。

解決方法案

1) 日本語能力試験(JLPT) (2013年から受けられるようになった)

2) 日本語専門家派遣

3) 統一シラバス

4) 高校から日本語学習を導入

5) 日本文化センター

6) マダガスカルに日本人の投資者や観光客などの誘致

7) 安価な教科書や辞書を販売すること

教師会

マダガスカル日本語教師会は2011年に設立された。

全会員：14名(現地人14名、日本人2名)

役員：4名（会長、副会長、書記、会計）

会の目的

日本語教育の振興と研究促進を図ること

マダガスカルと日本の相互理解、文化交流、技術の発展に寄与すること

事業

マダガスカル国内の日本語教師間のネットワークの確立

日本語教育・勉強会の開催

マダガスカルにおける既在教科書の調査・分析及び教材開発

マダガスカル日本語教育の現状を把握すべく資料・情報などの収集、整理及び提供

日本国内、及び国外の日本語教育の公的機関、諸団体との連絡の緊密化

現地人教員育成に向けたエチオピアの挑戦

古崎陽子
メケレ大学(エチオピア)

Efforts of Training Local Japanese Language Teachers in Ethiopia

Yoko Furusaki (Mekelle University, Ethiopia)

キーワード：エチオピア、現地人教員、育成

1. はじめに

エチオピアのメケレ大学では課外講座としての日本語講座が２００８年秋から開催されている。この講座はこれまでずっと日本語教育の専門家ではない当地在住の日本人講師により運営されてきたが、２０１２年にメケレ大学付属コミュニティースクールより小学生向けの日本語講座の開講を要請されたのをきっかけに、現地人教員の育成を開始した。

この報告は、日本語教育の専門家も日本語専攻も存在しないエチオピアの大学で試行錯誤しながら現地人教員の育成に取り組んでいる実績を紹介し、まだ現地人教員がいない他の東アフリカ諸国における参考としていただくことを目的としたものである。

2. メケレ大学における日本語講座概況

メケレ大学における日本語講座は、２００８年秋に課外講座として開始された当初は修了者１０名程度の小さな講座であったと聞いている。その後、受講者が増え、２０１２年から２０１３年にかけての年間修了者数（１学期目、２学期目のいずれか、または両方の学期で任意のレベルの講座の修了を認定された学生の数）は、１４５名であった。学期途中でドロップアウトする学生もいるため、受講者数（一度でも講座に参加した学生の数）は修了者数の３倍程度である。生徒はメケレ大学の学生がほとんどであるものの、メケレ大学の教員や職員、さらにはメケレ大学と関係ない学生が含まれる場合もある。なお理系学部では、２０１２年秋以降の入学者に対して、専門の授業を２週間集中して行い、２週間の最後にテストを行う、という授業方式を適用している。そのため、学生が学期中も忙しくなりやすいのか、以前に比べて理系学部生の学期途中でのドロップアウト率が高くなったようである。現在、講師は、元コンサルタントの筆者と、人類学者の大場千景さんの２名が担当している。メケレ大学の日本語講座は、筆者着任までの期間も、建築学の教員、青年海外協力隊のボランティア(IT専門)、元小学校教員により担当されてきており、一貫して日本語教育の専門家でない、メケレに在住している日本人たちにより担当されている。

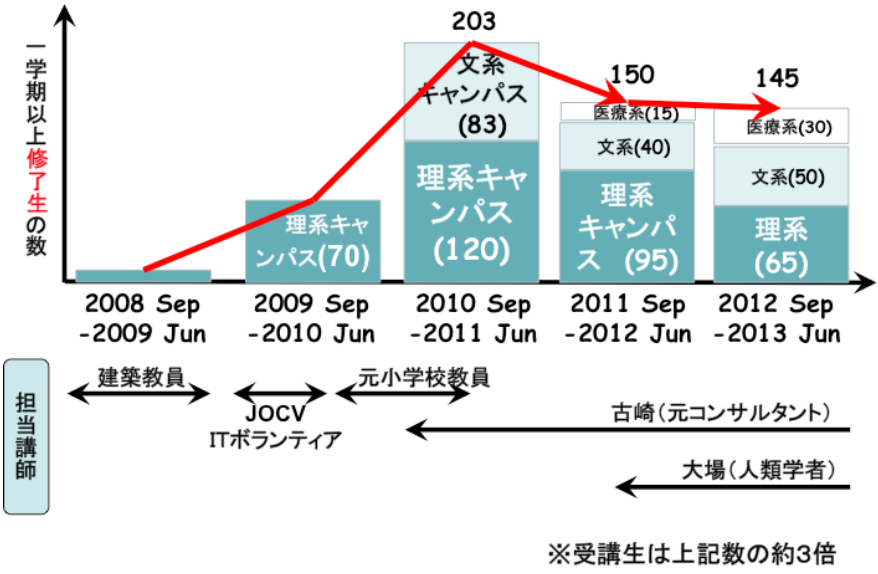


図1 メケレ大学日本語講座の年間修了者数と担当講師

講座は、１学期ごとに完結する形式で、初級コース（１学期目）、中級コース（２学期目）はそれぞれ３０時間程度、上級コース（３学期目以降）は２０時間程度となっている。『みんなの日本語』をベースとした自作教材を使用しているが、学習時間が短いことや、初級だけの受講者が大半であることもあり、特に中級コース（２学期目）までは、読み/書きよりも、「簡単な日本語を使った会話ができるようになること」を主眼においたカリキュラムとなっている。上級コース（３学期目）以降は、１クラスあたりの受講者の数が数名以下になることもあり、受講者の好みやレベル、ニーズに合わせて、カリキュラムを調整するようにしている。授業は、基本的にメケレ大学の公用語である英語を媒介語として行っている。

また、現地日本大使館の支援も得て、年１回の日本文化祭（過去３回開催）や日本語弁論大会（過去２回開催）、そして学年末には日本語講座の卒業式も実施している。

２０１２年６月に、日本語講座の修了生たちに、日本語講座の受講理由、日本語講座に求めるものなどについてのアンケートを実施した結果、主な受講のきっかけは、電気製品やドラマなどを通して日本に対していいイメージを持っていたこと、日本語に限らず語学の勉強自体が好きであったことの２つが主であったが、それに加えて、日本へ留学したい、日本企業に就職したいなどの実利を求めていた学生も少々いた。日本語講座を受講してよかったこととしては、日本文化に触れられたこと、講師の教授法に刺激を受けたこと、言語の習得自体が興味深かったことなどをあげる学生が多かった。

以上がメケレ大学日本語講座の概要である。なお、メケレ大学の日本語講座について

は、２０１２年８月の第１回ケニア日本語教育会議において発表した「エチオピアにおける日本語講座の現状と学生たちの声」（古崎陽子、大場千景）にまとめてあるので、詳しくはそちらを参照していただきたい。

3. メケレ大学付属コミュニティースクールにおける日本語講座概況

メケレ大学付属コミュニティースクールは、メケレ大学の教員・職員の子供たちが通う学校で、２０１３年８月時点で小学１年から６年までの２７１名が在学している。この学校は今後毎年拡張予定であり、最終的には８年生（日本の中学２年生）までの生徒が在学する予定である。また、将来的にはメケレ大学の教員・職員の子供たちだけではなく、メケレ在住の優秀な子供たちにも門戸を広げようという計画も持っている。

この学校の校長がメケレ大学の日本語講座の前コーディネーターの教え子であった関係で、２０１０年１２月から３回に渡り、メケレ大学の日本語講座と合同でJapan Culture Dayが開催されている。このJapan Culture Dayでメケレ大学付属コミュニティースクールの生徒たちは、折り紙や書道を体験したり日本の歌を覚えたりしてきた。

２回のJapan Culture Dayの開催を経験した後、校長より小学５年生以上向けに日本語講座を開講してほしいとの要望を受けた。開講の目的は生徒たちの多文化経験の促進と、日本との草の根文化交流の推進で、学校側としては日本の学校との将来的な教員・生徒双方のレベルでの交流も望んでいる。



カタカナと現地文字を並べて書いたノートを見せるコミュニティースクールの生徒

学校側とのカリキュラム検討を経て、特に会話力に注力したカリキュラムを作成し、２０１２年９月から授業を開始することとなった。なお、日本語講座は必須授業の扱いで成績も学校側に提出しているが、進級には関係しない位置づけとなっている。これは、コンピューターなどの授業と同じ扱いである。

4. 現地人教員の育成について

4-1. 現地人教員の育成に踏み切った背景

メケレ大学付属コミュニティースクールから日本語講座の開講の要望を受けた時点で課題となったのが、教材の作成である。メケレ大学の授業は基本的にすべて英語で行われることとなっているため、日本語講座の教材も英語で作成し、英語を媒介語とした授業を行っている。しかし、英語を媒介語とした教材は、まだ英語力のおぼつかない小学５年生からの生徒を教えるには、適当でない。コミュニティースクール向けには現地語での教材作成が好ましいと思われたが、筆者を含めたメケレ大学の日本語講座の講師たちは現地語ができないため、英語で作成した教材を現地人に翻訳してもらう必要があった。また、筆者を含めたメケレ大学の日本語講座の講師たちは日本語教育の専門家でないため、媒介語なしで授業を実施するスキルがない。このため、授業を実施するとなると、英語または日本語ができる現地人に授業自体をサポートしてもらう必要があると考えた。

この問題を解決するため、２０１２年７月のメケレ大学日本語講座の文系学科卒業生のうち、現地語であるティグライ語に堪能で、かつ課外講座としての日本語講座を当時の最高レベルであった４学期目まで受講した学生２名に、日本語講師となることを打診し、受諾された。１名は外国語学科（当時は実質、英語学科）の卒業生であるミキアレ・メブラツ・アレガウィ、もう１名は、ティグライ語学科の卒業生であるテスファイ・ゲブレメドヒン・アシェブルである。こうしてエチオピアにおける現地人教員の育成が開始された。なお、現地人教員育成にあたり、日本留学経験者の配偶者など日本在住経験者を育成するという選択肢も考えられたが、日本留学経験者の配偶者たちは当時別の職についており、２０１２年９ 月からすぐにメケレ大学付属コミュニティースクールで授業を行うことが困難であったため、日本語講座の卒業生を育成することとした。またエチオピアでは、特に文系学科の卒業生が職に就くことが難しいため、失業率の軽減に少しでも貢献できれば、という思いもあった。

このタイミングで現地人教員の育成に踏み切った直接的なきっかけは、メケレ大学付属コミュニティースクールにおける講座実施であったが、それと同時に、メケレ大学の日本語講座が元々抱えていた講座の継続性及び講師不足の問題を解決することも期待していた。

メケレ大学の日本語講座は、開講以来「たまたまメケレに在住している日本人」を講師として運営されてきたため、その日本人がメケレを去ってしまうと、講座が継続できなくなるというリスクを常に抱えていた。メケレ在住の日本人は、筆者がメケレに来た２０１０年１０月以降の３年間を見ても、最も多かった時でも１０名に満たず、そのリスクは高い。そのため筆者としては、メケレ大学付属コミュニティースクールの要望を受ける前から、将来的には日本語教育の専門家の力を借りて現地人教員を育成した方がよいと考えていた。

また、メケレ大学の日本語講座は１学期ごとに完結する方式であるが、複数学期続けた

いという学生もいる。しかし、３学期目以降のコースは週１回しか開講できておらず、学期によっては複数レベルを合わせての開講になってしまっている。講師の数を増やすことができれば、日本語に強い興味を持ち、学習を続けていきたいと考えている学生に対応することができるようになる。

このようなことから、現地人教員たちにはまずはメケレ大学付属コミュニティースクールの授業を専門に担当してもらっているものの、将来的にメケレ大学の日本語講座も担当してもらえるようになることを目指している。なお、彼らの給料は、現時点では、国際交流基金からの講師謝金、及び現地日本大使館を通じた募金でまかなっている。彼らは語学教師であるため、メケレ大学付属コミュニティースクールで授業を担当しているものの、形式上はメケレ大学の社会学・言語学部に所属している。彼らの給料が完全にメケレ大学から支払われるようになるためには、メケレ大学の日本語講座を担当できるようになることも条件の１つとなってくる。その点からも、将来的にメケレ大学の日本語講座を担当できるようになることは必須であるといえる。目標としては、２０１６年４月までに独立して大学の日本語講座を担当できるようになることを目指している。

4-2. 現地人教員の育成方法

このようにして選定した２名の現地人教員の育成は、彼らがメケレ大学を卒業した2012年７月から開始した。教育方法としては、週１回（筆者の時間に余裕がある期間は週２回）、1.5時間ずつ筆者が個人教授を行っている。教材は、『みんなの日本語初級I, II』『Kanji Look and Learn』を主に使用している。なお、漢字については、メケレ大学で書き方まで教えることは少ないと想定されるため、まずは読みに特化した教育をしている。また、空いた時間を利用して、『エリンが挑戦！日本語できます』などのビデオを見させ、日本語を聞くことにできるだけ慣れさせるようにしている。個人教授の時間が限られているため、語彙や漢字の学習、長文読解などを宿題として別途与えている。

彼らの教育でユニークなのは、「実際に日本語を教えながら、自分も日本語を学び続けている」という点である。彼らは２０１２年９月から実際にメケレ大学付属コミュニティースクールの授業を担当している。２０１２年９月からの１年間は筆者も一緒に教えていたが、２０１３年９月からは、日本の歌を教えるなどの授業を除き、基本的に自分たちだけで担当するようになった。また、筆者の大学の授業をアシスタントとして手伝ってもらい、学期途中で講座に参加した学生などから要望がある際には補講を担当してもらう、ということもしている。このように「教える」ということを経験することにより、自分たちも文法や語彙などをより真剣に復習し、学ぶことにつながっているという印象である。

なお彼らはメケレ大学の課外講座で同じように日本語を勉強した者たちであるが、日本語学習の傾向は大きく異なっていると感じている。１名は、新しい文法や文型の理解が速く、すぐに応用もできる。また、新しい語彙や漢字も素早く覚える。文法の知識を活用して長文読解にも対応できる。そのため、『みんなの日本語』のような文法積み上げ式の教科書を使っても、日本語力をのばしていきやすいタイプであると感じている。また、筆者

自身が外国語を習得する際に文法の積み上げによる方法を好むため、筆者にとっては教えやすいタイプであると感じている。一方、日本語の発音やイントネーションについては、時間をかけて練習させる必要を感じている。もう１名は、日本語の発音やイントネーションが上手で、知っている言葉や単語を使ってコミュニケーションをとることに長けている。一方で、文法や文型、語彙などについては、かなり時間をかけて定着させる必要を感じている。『みんなの日本語』にあるような機械的な文型の練習問題はあまりなじまず、日常生活に関連した会話の中に対象文型を入れこんで、何度も聞かせることによって習得させるのがよいと感じている。また、日本語でコミュニケーションを取ることに長けているものの、日常生活に関係のないリスニング問題には対応できない傾向がある。また、筆者の話し方のくせ（話しながらお辞儀をする、語尾に「ね～」をつける等）をそのまま吸収してしまうので、注意する必要を感じている。彼の場合は『みんなの日本語』のような文法積み上げ式の教科書はあまり適さないように感じているが、２人に別々の教材を考える知識や時間的余裕が指導者である筆者にないため、現在は教え方だけで工夫している状態である。

また、日本語講師としての育成においては、日本語力の他、日本文化についての知識や、教授法や文法解析能力を含めた日本語を教えるためのスキルも習得させる必要があると考えている。それに加えて補助的な能力として、日本文化祭やスピーチコンテストなどのイベント企画力と、様々な書類の作成やイベントの費用管理に対応するための事務処理能力も必要であると考えている。しかしながら、筆者自身の時間的及び能力的な制約により、現状の育成は「日本語力」に集中したものとなってしまっている。「日本文化の知識」については教科書に何らかのトピックが出てきた時に説明したり、毎年開催している「日本文化祭」の際に少々経験してもらう程度、「日本語を教えるためのスキル」については筆者の大学の授業を手伝ってもらうことにより自分たちで習得してもらうような形となってしまっている。

4-3. 現地人教員育成における課題と対応方法

このようにして、現地人教員の育成を進めているが、２０１６年４月までに独立して大学の授業を担当できるレベルまで育成するためには、クリアしなくてはならない課題がある。１点目は、非常に基本的なことであるが、彼らの育成のための時間を教える側が十分に割けるようにし、個々の学習スタイルにあった、より適切な指導を行っていくことである。本来、現地人教員たちには、週１回だけではなく、週２、３回は授業をした方がいいと考えている。しかし、彼らの教育を担当している筆者は、学期中の週１８時間半の日本語の授業に加えて文化遺産関連のプロジェクト管理等も行っているため、週１回の授業の時間さえ取れないこともある。また前項で述べたように、学習スタイルの異なる２名に対し同じ教材を使っての授業しか行えていない。このように、筆者の時間的及び能力的制約によって、彼らの学ぶ速度が制約されてしまっている状態である。現地人教員を育成すると決めた時、青年海外協力隊のボランティアの要請をかけており、ボランティアが来るも

のと考えていたのが実際には派遣されず、それにより工数と専門知識のアテが外れてしまった状況である。

２点目は、小学生と大学生それぞれに対する適切な教授方法や、自分が使っている日本語の文法項目を分析的に理解し、意識して授業で使う方法を彼らにきちんと教えることである。これらの項目について、現在はまったく体系だった教え方ができておらず、大学生の教え方については筆者の授業を見てもらうこと、小学生の教え方については自分たちが教える中で体験的に学んでもらうことぐらいしかできていない状況である。

３点目は、日本語や日本文化をもっと多角的に経験できる機会を設けることである。メケレは日本人が少なく、彼らが日常的に接する日本人は、筆者ともう１名の日本人日本語講師という３０代の女性２名に限定されてしまっており、日本人男性や年配の日本人とは、ほとんど話す機会がない。そのため、３０代女性特有の話し方のくせなどを必要以上に吸収してしまうリスクがある。日本文化については、１年に１回開催している「日本文化祭」を通じて多少の紹介はしているものの、自分たちで日本文化について教えられるようになるための教育はできていない。日本文化の教育については、筆者の時間的及び能力的な制約の他、メケレがエチオピアの地方都市であることによる別の難しさもある。メケレでは世間で一般的な食材でも一般的でないことがよくあり、例えば「かっぱ巻」を紹介しようにも、そもそも「きゅうり」を知らなかったり、といった日本文化以前の制約がある場合も多い。

これらの課題に対する対応方法だが、筆者の工数不足及び教授法などに関する知識不足を補うためには、やはり日本語教育専門の方にメケレに来ていただくのが一番いいと考えている。そのため、青年海外協力隊のボランティアを再度要請しようとしている。また、彼らが国際交流基金の「海外日本語教師研修（長期）」プログラムに参加することができれば、非常に有益であると考えている。このプログラムに参加することにより、日本語教授法や日本語を集中的に学べるばかりでなく、日本文化についても理解を深めることができると考えている。特に日本文化についてはメケレで実際に体験することは困難であるため、是非日本へ行って日本人の行動様式なども含め体験し、実感を持って授業で語れるようになってほしいと考えている。また、現在彼らの教育を担当している筆者自身も、時間の許す限り様々な教材を研究したりすることにより、もっと勉強する必要があると感じている。

5. 今後の展望

このようにして試行錯誤しながら現地人教員２名を育成しているが、この２名の他にも、日本語講師の仕事を希望する日本語講座卒業生がでてきている。特に日本語講座の卒業生にポジションの宣伝をしているわけではないにもかかわらず、２０１３年７月の法律学科卒業生１名が、日本語講師になりたいと希望してきた。しかし、教育中の２名の育成に専念する必要があること、また、将来的にメケレ大学で２名を超える現地人教員を雇ってもらえるかも明確でないため、断っている状況である。現在日本語講座を２年間受講し

続けている学生に、先々３年はメケレ大学の日本関連のプロジェクトの秘書として働く予定の女性がいるため、本人の希望次第ではあるが、もし２名の後に続く講師を育成するとしたら、この女性が候補になるのではないかと考えている。

また、エチオピアの大学では、修士号を持たない教員は、給料が非常に低く抑えられてしまうことになっている。そのため、現在育成中の２名について、まずは大学の講座も担当できる日本語講師となってもらうことを目標としているが、将来的には修士号をとってもらいたいと考えている。日本語や日本研究で修士号をとるには、国際交流基金の日本語教育指導者養成プログラム(修士課程)や、文部科学省の国費留学制度による日本研究プログラムへの応募が考えられると認識しているが、双方とも門戸の狭さが懸念される。実はエチオピアの大学では何らかの分野で修士号を持っていればそれが教えている分野でなくても「修士」として処遇されるため、日本語または日本研究での修士号獲得があまりにも難しい場合は、彼らが学部生の時に専攻した「外国語学（英語）」「ティグライ語」での修士号獲得も視野に入れる必要があると考えている。日本語や日本研究以外での修士号獲得は、日本語プログラムにとってはプラスにならないが、彼らの生活に直接関わる話であるため、柔軟に考える必要があると考えている。

さらに、現地人教員たちの職業基盤を長期に渡って安定させるためには、エチオピアにおける日本語教育自体の発展も必要であると考えている。

現在エチオピアで日本語講座を行っているのはメケレ大学とメケレ大学付属コミュニティースクールだけであるが、同じくティグライ州の別の大学でも日本語講座をはじめたいという要望があると、メケレ大学の教員から聞いたことがある。その際は「現地人教員のしっかりしたコーディネーターを大学側が選定すること」「日本語講師の給料を大学側が支払う気があること」が満たされるのであれば、日本語講座の開始に向けてサポートできると伝えた。現在この話は、先方の大学とコネクションを持つ教員が日本へ留学したため止まってしまっているが、メケレ以外の地域でも日本語講座が行われるようになれば、エチオピアにおける日本語教育の安定的発展につながると考えている。

また、メケレ大学では２０１２年秋から学部レベルで中国語専攻のプログラムが始まったが、その際に、当時の社会・言語学部の学部長に「日本語専攻プログラムを早く設立したい」と言われていた。日本語専攻プログラムの設立については、卒業生の職を確保できる見込みがないことなどを理由に断ったが、その際に、将来的に「日本研究」プログラムを設立できると面白いのではないかと考えた。例えば、エンジニアや法律、経営学など別の専攻を持ちながら、集中的に日本語を副専攻のような形で勉強し、さらに日本の大学や企業の協力を得て、日本に関係した卒業論文を作成させるプログラムである。エンジニア系の学部の場合は卒業論文ではなく企業でのインターンが課されるため、日本企業が関係しているプロジェクトに参画させられたらよいと考えている。参画する学生は、学部１年生時に課外講座を２学期間受講した学生の中から、専門科目、日本語ともに優秀な学生を少数選定できるといいと考えている。このようなプログラムが設立できれば、日本に興味

を持つ優秀な学生を日本と結びつけることができるだけでなく、メケレ大学の中での日本語講座のプレゼンスも向上させることができると考えているが、今のところ筆者の工数不足により、具体的な検討が始められていない。

最後に、今後のエチオピアの日本語教育の持続的発展は、２名の現地人教員たちのがんばりによるところが大きくなっていくが、その前に彼らが大学の日本語講座を担当できるレベルになる必要がある。そのために、彼らの教育を始めた筆者が尽力することは勿論であるが、青年海外協力隊の日本語講師のメケレ大学への派遣や、国際交流基金の「海外日本語教師研修（長期）」プログラムへの受け入れなど、JICAや国際交流基金の方々、そして日本語教育の専門家の方々の支援が必要であると考えている。是非、関係者の方々にもエチオピアの日本語教育の発展のために、ご協力をいただければ幸いである。

ハルツームにおける日本語学習事情紹介と、今後についての一考

鶴岡聖未
元JICA短期ボランティア・ハルツーム大学(スーダン)

Japanese Language Education in Khartoum and its Future

Kiyomi Tsuruoka (former lecturer, University of Khartoum, Sudan)

キーワード：日本語教育、スーダン、ハルツーム大学、人的ネットワーク構築

【はじめに】

スーダンでは、首都ハルツームにある国立ハルツーム大学での公開講座が国内唯一の日本語教育である。大学に付属するアフリカアジア研究所という機関で、ハルツーム大学の学生のみならず、広く一般に開放した公開講座として日本語クラスを実施している。

去年8月の第一回ケニア会議での報告後、この機関以外での日本語クラスの存在を確認した[1]。日本のNGO団体による支援の下、在スーダン25年の日本人女性がその団体の事務所の一部を使用して2010年の春頃から日本語教授を行っていたのである[2]。主に日本のアニメ・マンガに強い関心を持ったハルツームの若者たちが、彼女に日本語教授を懇願する形で始まったようだ。今までに60名ほどがそこで日本語を勉強している。その中にはハルツーム大学の在校生が多く、大学での公開講座開講の情報を得た彼らの何人かが私のクラスを訪れてくれたことにより、私がその日本人の存在を知ることになった。

スーダンでは首都ハルツーム以外で日本語教育が行われていないため、現在の日本語学習者数は、ここハルツームの2か所の合計、約100である(2013年6月時点)。

私は今回の活動期間中、公開講座運営業務の他、日本・日本語をキーとした人的ネットワークの構築に力を注ぎ、学習者にとって魅力的な連携、そして彼らの日本語学習にとって効果的な活動の実施を目指し、体制を整えた。

今回の発表では、まずハルツームにおける上記のような日本語学習事情を紹介し、今後の課題を報告した。そして、スーダンでの活動以前タンザニアとセネガルで日本語教育に携わった経験から、いわゆるサブサハラ地域の日本語教育についての一考をお話しした。



学生が描いた授業風景

1 「スーダンの平和を支援する会」
2 有資格者による日本語教授ではない。

【日本語学習紹介1 ～クラス活動について～】

ハルツーム大学の公開講座概要

対象

ハルツーム大学の学生、他大学の学生、高校生（卒業見込み者）、社会人。平均すると、毎回大学生が60～70％くらいを占める。

16歳～60歳


コース修了試験

1クラスの学習者数

20～35

1コースの時間数

48時間

週2回・1回3時間授業で、1コース2～2か月半で1コース完了ペースだったが、クラス数の増加により、1回の授業時間を短縮する方向。

カリキュラム・シラバス ※1

『みんなの日本語』をベースにシラバスを作成。3コースで『みんなの日本語初級Ⅰ』終了

教材 ※2

自作ハンドアウト（使用言語は英語）


日本人ゲストを前にしたプレゼンテーション

授業料

1コース150スーダンポンド

（2013年6月当時、約2200円）

授業で使用する媒介語 ※3

英語

コース修了試験

コース最終回に修了試験を課し、得点が60％に満たない受講者は、次のレベルのコースに進むことができない。

※1 レベル1でひらがな、レベル2でかたかなをマスター。学生の興味如何で、漢字は適宜導入。

※2 自作ハンドアウトと、アラビア語で書かれた教科書『アラブ人のための日本語』[3]を材料に、研究所独自の教科書作成を計画中であるが、使用言語については検討の余地あり。

※3 英語での間接法教授（ゼロビギナーでは、という意味）。

3 シハーブ・ファーリス(キングサウド大学・サウジアラビア)著の教科書

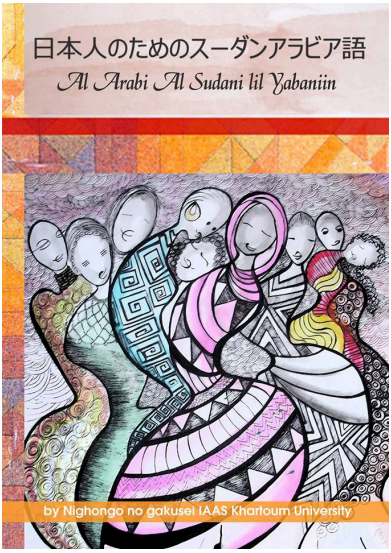
その他：

◆グーグルドライブを使用し、学生達とともに『日本人のためのスーダンアラビア語』（在スーダンの日本人用）、スーダンアラビア語訳の単語一覧表と文型・例文集（学生用）を作成した。

⇒ これらに引き続き、一部の学生たちが自主的に副教材本のようなものを作り始めている。学習したことを彼ら自身でまとめることでさらに理解が深まる作業であると同時に、後に日本語学習を始める後輩たちの役に立ちたいという彼らの心遣いと“日本語学習パイオニア”精神が見られる作業だ。

◆日本人ゲストをクラスに招き、スーダンについての日本語プレゼンテーションを2013年4月から6月にかけて計5回行った。これを材料に、ウェブページ“スーダンのことby IAAS[4]の日本語学生たち”を現在作成中。

⇒ 日本人が触れるスーダンやイスラム世界についての情報は、とかく紛争などの情報に偏りすぎていることを彼らに伝え、私自身も常に彼らの社会・文化・思想に興味を示し続けたことで、スーダンについて、またイスラムについての彼らの発信意欲が高まったのかもしれない。この発信意欲は、近い将来スピーチコンテストなどにもつながると考えている。学習者の自信と誇りをくすぐるような、いわゆる“点火の仕方”の大切さを再確認した。



学生が描いたテクスト表紙

◆Facebookのグループページ“nihonkiyomi”上で、活発なやり取りが行われている。（2013年8月現在参加者109名）掲載内容は、クラス関連（私が離任した2013年6月まで）、日本・日本語の関する関心事や情報、しりとりなど。

⇒ ソーシャルメディアを利用した日本語学習者のネットワークは、学習者にどんな影響がありどういう意義付けが可能なのか。これは研究材料としても興味深いので、引き続き関与していくつもりだ。

【日本語学習紹介2 ～日本・日本語ネットワークについて～】

2012年10月ごろから、ハルツーム大学の同窓クラブハウスを利用して、クラスの学生達と隔週でお茶会形式の集まりを持っていた。日本・日本語についての情報交換や補修的会話練習に加え、日本語をキーに新しい交友関係をつくることを目指し、公開講座外の日本語学習者・日本に興味を持つ人たちも歓迎した。これを拡大してゆき、JICA関係者を

4 アフリカアジア研究所 Institute of African Asian Studiesの略称

はじめ、在ハルツームの日本人を巻き込み、ハルツームにおける”日本・日本語人的ネットワーク“を築くこと、これを日本語教授と並ぶ重要な任務だと自覚していた私は、赴任当初からこの人的ネットワーク構想に向け、AOTS[5]やJICAの研修生、日本語留学経験者の同窓会などとの接触を始めた。活動期間終盤にこの構想に意欲的な何人かの有力者とつながることができ、彼らの協力の下、ネットワークの基盤を作ることに成功した。これには、2013年3月に大学で行った"ジャパンデイ"[6]の際に人脈を広げられたことの影響もある。

そして、今までの集まりを通称ジャパンハウスと呼ばれている建物に移し、離任までにイベントを2回開催した。その後も、学生自ら積極的に集まりを企画し、プレゼンテーションやゲームなどを通して在ハルツームの日本人たちとの交流を深めている。

学生たちをはじめ日本・日本語ネットワークの関係者たちは、いわゆる“日本センター”の設立を希望しており、将来この“ジャパンハウス”がその基となっていくことを期待している。“日本センター”は、スーダン人が日本・日本語についての情報を得る場としてだけではなく、日本人へのサービス、“ヘルプセンター”としての役割も果たしたいと、学生達が生き生きと、そして力強く語っていたのが印象的だった。



ジャパンディ

【今後の課題 ～スーダンの事例から～】

人的ネットワーク、使用言語、JLPTの3つの観点から報告した。

1, 人的ネットワーク

日本・日本語をキーとした人的ネットワークの確立と効果的な発展についてである。日本の情報や日本・日本人との接触が著しく限られている環境下の日本語学習者にとって、これは重要だと考えるからだ。JICAでの派遣を例にすれば、他のJOCV職種や各種専門家との連携が取りやすい。日本語教育が多角的且つ効果的に関わっていけるものは多く、日本語教育が果たせ得る可能性は大きいのではないだろうか。

現地教師がいない場合、今後またいつ教師不在の状況に陥るかわからないので、このようなネットワークの確立は、学習者が無駄に取り残される危険性の回避に役立つと思う。特に孤立環境下における海外の日本語教師は、コーディネーター業の能力など、日本語教授に留まらない資質が問われることを今一度確認しておくべきだろう。

5前海外技術者研修協会。2013年3月に海外貿易開発協会(JODC)と統合し、現在は海外産業人材育成協会(HIDA)となっている。
6 JICAと在スーダン日本国大使館の支援の下、ハルツーム大学で行った文化イベント

2, 使用言語

スーダンの公用語はアラビア語と英語と定められている。1983年までの大学教育はすべて英語で行われていたが、その後アラビア語での教授が奨励されたため、“英語を使える人”が以前より少ない。医歯薬理工系の教育では、現在でも英語で書かれた教科書を使用し、英語での授業も存在するため、文科系の学生と比べると英語との接触が多い。日本語クラスを履修する大学生たちのほとんどは医歯薬理工系の学生達だったため、英語での授業に抵抗はないようだったが、中には英語が不自由な学生もおり、理解に支障があったことは否めない[7]。教授言語は英語でも、アラビア語で書かれた文型・単語集のようなものがあると便利だという学生達の意見を取り入れ、彼らとそれらを作成し始めたのは、上述の通りである。

長期ボランティアの場合は、アラビア語を学習してから赴任するので、今後はアラビア語を使用するスタイルになると思われるが、英語で日本語を学び始めた学習者の中には、引き続き英語での日本語教授を期待する声も多く、難しいところである。彼らは日常生活で英語を使う機会が少ないため、日本語クラスは英語の勉強にもなるという意見も存在する。コミュニケーションツールとしての英語至上主義には賛成しないが、スーダンのアラビア語話者にとって英語の必要性は依然高いと言えるだろう。「日本語クラスは英語の勉強にもなる」という意見に表れている彼らの向上心、学習姿勢には感心させられた。

3, JLPT

取得資格が重視される傾向が強い社会の中では当然のことだが、学生たちはJLPTに強い関心を示していた。中国語、ドイツ語やフランス語など他の外国語学習者を見ても、ここでの試験熱は高いと感じた。

中国語学習経験のある学習者のみならず、概して漢字習得への彼らの興味は高く、読み書き習得をないがしろにする傾向がほとんど見られないスーダンの日本語学習者に接していると、JLPTの存在は「道具的動機づけ」よりもむしろ「統合的動機づけ」につながると思えたので、将来ハルツームで受験できるよう、試験誘致を大使館とともに検討している。

【今後についての一考 ～サブサハラ地域として～】

サブサハラの日本語教育に携わって以来私は、この地域の日本語学習“熱”・ラブコールを果たして日本側がきちんと受け止めているだろうかという疑問を持っている。

日本側は、日本語学習への意欲を理解しようとせず、日本語教育のニーズを確認・発掘した際に、的確な対処ができていないのではと感じることがあったからだ。

また一方で、「日本語を使う機会がないところでなぜ日本語を学習するのか？」という

7 ゼロビギナーのコースで私が間接法教授を用いるのは、効率性に加え、学習者との交流・対話から生まれる思考を楽しむような授業の中で「学生の意識を出現させたい」(フレイレ (1979))からである。

主に日本語教育の外側からの問いに、信念を持った日本語教師がきちんと答えてこなかったことも大きい問題である。彼らのラブコールを的確に受け止めていくためには、ラブコールを感じた現場の教師が説得力のある発信をしていかなければならない。

以下の4点は、2009年8月にタンザニアに赴任して以来、私がサブサハラ地域の日本語教育をどんな観点から眺めそれに向き合ってきたか、そしてこの地域の日本語教育のあり方を研究していくに当たりどんなことに注目しているのかというものである。

1 高等教育機関での日本語教育の意義再考

この地域の高等教育機関、つまり、将来、国を担っていくエリート人材が集まる日本語教育の場では、彼らの知的好奇心に応えることが極めて重要で、彼らの日本についての知識・関心をきちんと理解し、早計に過小評価することなく彼らと接する必要があるだろう。また、エリート層への日本語教育の意義を決して看過すべきではないと考えている。

2 赴任国の土壌に合ったアプローチ

日本語教育の本家という感覚の下で、ともすれば単独行動主義に陥る危険性があることを教師は今一度意識し、決して偏執な解釈で一方的な助言や支援を行わないようにしたい[8]。

3 "日本語教育支援学"と"コーディネーター能力"の重要性

"日本語教育支援学"について、嶋津拓は彼の著書の中で、こう書いている[9]。

> かかる「日本語教育支援学」の中身および範囲については、いろいろな考え方があることだろう。このため、様々な分野の知見がそこに結集されることを筆者は期待しているが、それと同時に、この学術領域においては、とくに海外諸国の「政策」と日本の「政策」、あるいは「教育」と「支援」の相関関係を分析することが重要な部分を占めることになるのではないかとも筆者は考えている。

サブサハラ地域で、ケニアとマダガスカル以外のいわゆる日本語教育「新地」においては、立ち上げの段階からできるだけこのようなことにも思考を向けることが重要だろう。

また、人的ネットワークの構築が重要なのは前述の通りで、それぞれの環境により、連携にあたっての支障は少なくないが、そこで教師のコーディネーターとしての能力が問われる。

4 「学習者の実益[10]」と「カウンターパートの育成」以外の新しい座標軸

この2つに偏った物差しが招く悲劇をなくしたい。どんな学習者がいるのか？彼らの人生に日本語学習経験がどうかかわっていくのか？彼らの「幸せ」、延いては世界平和のた

8 「ユニラテラリズム」の訳語、宮崎里司(2006)
9 嶋津 拓 (2010)
10 学習者の進学や就職に直結するという意味。

めに日本語教育ができることはなんなのか？そして、特にODAの日本語教育においては、両国にとってどんな影響・効果が生み出せるのか？このような観点から、この地域における日本語教育の新しい座標軸を確立していきたい。

【おわりに】

早急に取り組むべきこととして、①“サブサハラ日本語教育ネットワーク”の目的・意義を明確にしたうえでのそのかじ取り戦略、②現場の証言を裏付けのあるデータとして残していく作業、この2つの必要性を強調して今回の報告を終えた。

言うまでもなく多種多様な文化がひしめく地域を“サブサハラ”と一括りにして語ることは難しいが、共有できる問題点に対しては共に模索し、解決していくことが有用だろう。

今までなされてきた日本語教育の経緯を冷静に分析し、長期的な計画と確固とした理念を持ってサブサハラの日本語教育に向き合う姿勢なしには、個々の現場の報告はその場限りの発表や報告で終わってしまうのだから。

現場にいた者しか語ることのできない生の証言がただ風化されていくようでは、あまりにも建設性に欠ける。同じ失敗を繰り返さないためにもそれらをしっかり残し、それらと向き合い、研究材料としても有効利用したい。そのような意味で、基調講演をなさった佐久間先生が会長を務める「海外日本語教育学会[11]」の存在は意義深いと信じており、我々の発信義務と責任は想像以上に大きいと考えている。

参考文献

和田信明、中田豊一 (2010)『途上国の人々との話し方』、みずのわ出版

パウロ・フレイレ (1979)『被抑圧者の教育学』、亜紀書房

鈴木孝明、白畑知彦 (2012)『ことばの習得』、くろしお出版

松村正義 (2002)『国際交流史』、地人館

嶋津 拓 (2010)『言語政策として「日本語の普及」はどうあったか―国際文化交流の周縁―』、ひつじ書房

宮崎里司(2006)「日本語教育とユニラテラリズム（単独行動主義）―言語教育政策からの一考察―」、『早稲田大学日本語教育研究 2006年3月』、早稲田大学

11 学会ホームページ http://kg-nk.jimdo.com/

ケニアと東アフリカの日本語教育

蟻末 淳
ケニヤッタ大学・国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

キーワード：ケニア、東アフリカ、日本語教育

1 はじめに

まず、この原稿は2014年3月に、2012年8月開催の第一回ケニア日本語教育会議及び2013年7月開催の第一回東アフリカ日本語教育会議(第二回ケニア日本語教育会議)の模様を収めた本書『東アフリカ日本語教育1』の編集をしながら、執筆していることをお断りしたい。

私は3年間の国際交流基金派遣日本語専門家としてのケニヤッタ大学での任務を終え、2013年8月にケニアを後にした。本論は、ある意味では、その3年間の業務のまとめとなる。そこで、敢えて、客観的な記述のみではなく、一人の「遠く離れた国の日本語教育」に従事した者としての、主観を交じえて書くことにした。

一つには本論集に所収されている2012年の記録(本書pp.134-140)で、ケニアの一般的な状況、問題についてはかなり詳細に触れており、その後2013年でも大きくは変化していないことが挙げられる。無論、多少の変化、補足する点もあるので、それについては、2章で触れている。

そして、より重要な二点目として、佐久間勝彦氏が当会議の基調講演及び座談会でも提起していた問題だが、東アフリカのような日本語教育後進国においては「どうして日本語教育をするのか」という問いから逃がれることはできない(本書pp.175-214)。無論、それに対しての客観的な答としては、例えば、日本語及び日本文化の普及が、国際社会の中で日本と諸外国の関係を強化する、などと言うことができるだろう。実際、外務省の外郭団体である国際交流基金から派遣されている者として、それが一つの答でもあり、忘れてはならないことである。

しかし、私達が日本語教師として、直接相対するのは、まず学習者達である。日本が日本語教育を普及する以前に、学習者である彼らが、なぜ日本語を学ぶのか、という問いがある。日本に留学したり、日本の企業で働いたりすることができる学習者はほんの一握りである。それなら、他の大多数の学習者にとって日本語は何なのか。

東アフリカのような発展途上国にとって、日本からの支援は大変重要である。その支援の一環として、日本との関係を構築する手段に、日本語教育の導入を検討する大学等の機関は少なくないと思われる。ただ、それでは、日本語教育が継続できるかと言うと、必ずしもそうとは限らない。むしろ継続するのが難しいところの方が多いだろう。例えば、ウ

ガンダでは、2012年を最後に日本語教育が中断されている。また、タンザニアも2010年に東アフリカ初の主専攻を始めたのはいいが、継続は難しい状態にある。受け入れ機関と派遣機関の間に立たされた日本語教師は勿論のこと、それに翻弄される学習者をどう考えればいいのか。

私は国際交流基金の日本語「専門家」として派遣された以上、こんな地域があることを知れてよかった、とか、いい経験ができた、とか、それで終わっていいはずは言うまでもない。その一方で、やはり、この三年間の中で、任務として数値や目に見える結果では測れない何か、自分の中の変化も含めた主観的な何かがあったことは否めない。勿論、その変化を自分だけのものとするのではなく、今後の日本語教育、特に東アフリカの日本語教育に還元する必要があるだろうし、ひょっとしたらその義務感のようなもの自体が変化の一つなのかもしれない。

以上の理由から、本稿は、客観的な事実を述べつつも、現場にいた一人の人間としての主観が交じっていることをお断りしておきたい。しかし、ある意味では、そういった経験に基く主観が集まることで、いずれは、客観的な「東アフリカの日本語教育」、「日本から遠く離れた国の日本語教育」の実態が現れてくるのではないだろうか。

2 ケニアの日本語教育

初等・中等教育

詳しくは、前述のように、本書pp.134-140の拙稿「ケニアの日本語教育」を参照されたいが、2012年から2013年にかけてのケニアの日本語教育の変化をここではいくつか挙げたい。

まず、2012年のケニアの日本語教育の状況について、公式な結果が出た(国際交流基金(2013))。ケニアの学習者数は1768名(うち初等教育345名、中等教育590名、高等教育735名、学校教育以外98名)である。

しかし、実は、このうちのほとんどを占めるカラティナ地区での日本語教育は現在行われていない。代わりに、2013年3月現在、同じくケニア山の北西にあたるナニュキ(カラティナからは北に当たる)でボランティアによる日本語教育が開始されるという情報が入っている。

また、2012年にはアバデア山脈のキナンゴップの初等・中等教育で、日本に長期滞在していた現地教師によって、日本語教育が開始された。2013年12月の日本語能力試験には、そこからたくさんの生徒が受験している。学校から雇用されている形なので、ボランティアよりは継続性が高いと考えられるが、それでも、ケニアの初等・中等教育は、2012年調査の数値に出ているほどには活発ではない、というのが筆者の実感である。2012年までのカラティナ地区での授業はボランティアに完全に依存しており、2名乃至は3名の教師が各学校を巡回し週1回2時間程度通う、という形であった。教科書は使用しておらず、受講者も授業毎に来たり来なかったりしていたので、継続性はほとんどな

く、場当たりの授業が行われていた印象は否めない。また、教師の日本語運用能力も高いとは言えず、教師研修などもほとんど受けていなかった。前稿でも述べたが、カラティナ地区の中等教育を終えた学習者がその後、日本語を高等教育で続けた、というケースは残念ながらほぼ皆無である。また、キナンゴップの初等・中等教育もJLPTの受験者こそ多かったが、合格者はいなかった[1]。

ケニアにおける初等・中等教育の日本語教育は、以上のような状態であり、2012年調査の数値の増大にもかかわらず、未だ脆弱な状態だと言えるだろう。

高等教育

上記の初等・中等教育の事情を勘案すると、ケニアの日本語教育は、調査で数値で示されている以上に、高等教育中心だと言うことができる。高等教育の日本語学習者数は、2009年の前回調査と学習者数はほとんど変わっていない(742名 → 735名)。

ケニアで唯一副専攻課程がある私立アメリカ合衆国国際大学(USIU)は、受講人数は比較的安定しているが、以前に比べると減少気味だと聞いている。また、ケニヤッタ大学も筆者が所属する3年間で、大学の受講制度の変更などもあり、大分受講人数が減っている。

一方、私立ストラスモア大学や、外国語としての必須選択科目として日本語が教えられている、観光系のケニア・ウタリー・カレッジ、環境系のKWSTI(Kenya Wildlife Service Training Institute)では、安定した学習者数を確保している。また、2012年調査に加えて、私立のThe Catholic University of East Africa(CUEA)でも日本語教育が始まっている。

以上のように、高等教育は、多少の増減を示しながらも、ある程度学習者数、学習機関数は安定している。高等教育機関のほとんどが、修士号を持っている教員を中心とした現地教員及び日本人教員により教育が行われており、それも安定に寄与していると考えられる。ただ、通常大学で教えるのに必要な修士号を持つケニア人教員は多くはなく、大学側の需要に応えられていない部分もあるようだ。

先に述べたように、USIUが唯一日本語副専攻があるケニアの大学であるが、ケニヤッタ大学も、2013年から副専攻課程を開始する準備はできている。主専攻のプログラムも一応はできているのだが、まずは、国立大学初の日本語副専攻を開始し、大学の正規科目として導入されることが日本語の学内並びに国内での地位向上のためには重要だと考えられる。

ケニアにおける日本語教育の問題点

ここでは、日本語教育の問題点として、国際交流基金の調査を参考にして記したい。

---

1 特に、アフリカの初等・中等教育ではボランティアが行う巡回授業で見かけの学習者数が多くなるケースがあるように思われる。例えば、中央アフリカは2009年調査で日本語学習者数が4115名と記録されているが、2012年には85名と激減している。これは1名の現地人ボランティアが複数の学校で巡回授業を行っていた結果である。筆者は個人的なルートで、詳しい情報を得ることができたが、こういった地域では、実情を知ることはしばしば難しいだろう (国際交流基金 (2013) p. 134)。

上位から

「他言語導入・日本語科目廃止検討」(26.3% → 67.6%・2009年調査 → 2012年調査。以下同様)、

「日本の文化・社会の情報不足」(36.8% → 67.6%)

「教師の待遇」(31.6% → 64.9%)

「教師の日本語能力」(47.4% → 62.2%)

「学習者不熱心」(31.6% → 62.2%)

「教師不足」(42.1% → 59.5%)

が挙げられる。これらはいずれも前回調査から大きく数を増やしている。

まず、「他言語導入・日本語科目廃止検討」(67.6%、1位)であるが、一般的に「中国語」の台頭が挙げられることが多い。実際、アフリカにおいても中国のプレゼンスが大きくなっており、孔子学院がナイロビ大学及びケニヤッタ大学の二つの国立大学に入っているが、直接的な日本語学習者の数の減少に繋がっているとは思えない。例えば、ケニヤッタ大学の場合、有料なこともあり、中国語学習者は学期で数名だった。また、ナイロビ大学では韓国語の主専攻があるが、受講者は10名だと聞いている。

高等教育機関では、日本語科目を廃止する機関は少なく(導入後すぐに廃止になったモンバサ工科大学のような例はある)、むしろ不安定なのは上記のように、ボランティアや不安定な雇用を中心とした初等・中等機関だと言えよう。そこでは、他言語導入より「教師の待遇」(64.9%、3位)がむしろ問題になっている。

「教師の待遇」は、ボランティアが中心である、初等・中等機関で如実に現れており、現に、上に記した通り、カラティア地区での日本語教育が行われなくなるなど、調査後、その懸念が現実となった。また、学校教育以外のカテゴリーとなる私立の語学学校は待遇が極めて悪く、学習者数が確保できないこともあり、教師をやめて、より待遇がいいガイド業などに転職する者が後を絶たない。日本語のように「実益がない」言語の学習に出費する、という考えが少ないことも要因の一つとしてある(一方、マダガスカルなどでは、私立の学校が多くあり、学習者もある程度確保している。東アフリカの中でも地域差があると思われる)が、このカテゴリーの学校のほとんどの教師が学士号を持たなく、高等教育機関等で教えることができないことも要因の一つとしてあるだろう。

また、上記の問題は「教師の日本語能力」(62.2%、4位)「教師不足」(59.5%、6位)とも関係する。まず、教師のほとんどが、自らの日本語能力向上に時間や金銭をかける余裕はない。教師間の差は開いていく一方だし、また、学習熱心だったり、日本で勉強する機会に恵まれたりする学習者がいつの間にか教師の日本語運用能力を越えてしまうことも起こり得る。そして、学校外教育では、学習者が少なく、ある意味教師が多すぎる状況である。一方、修士以上を持っている現地教師は、高等教育機関から切望されるが、そういった人材は少ないため、教師不足は埋められない。ケニアでは、このような状態がしばらく

続いている。

その他、「日本の文化・社会の情報不足」は、インターネットの普及とは相反するが、特にそのようなものが利用できない、ボランティアでの日本語教育に当てはまるのではないかと推測される。

また、「学習者不熱心」は、佐久間勝彦氏が今回の会議で提出した「なぜ日本語教育をするのか」という疑問に直接的に呼応するものだろう。恐らく、自由選択科目として、日本語教育をしている場合は、学習者が取らなければいいだけのことで、問題にならないかもしれない。しかし、必須科目(ケニアでは現在のところ、このケースはない)、もしくは、ケニア・ウタリー・カレッジやKWSTIなどのように、外国語としての必須選択科目として、日本語を選択せざるをえない場合(他の外国語よりはいいと学習者が判断したとしても)、この問題が必然的に立ち現れる。実際、上記の観光に関わる学校でも、日本語が卒業後、仕事に関わることは、そこまで多くないかもしれない。その場合にどういう教育をしなければならないか。果たして、「不熱心」は、学習者の側の問題だけであるのか、教師の側でよく自問する必要があるだろう。

また、前回の調査では大きな問題となっていたにもかかわらず、今回の調査で数が減った項目として「施設・設備不十分」(78.9% → 43.2%)、「教材不足」(73.7% → 37.8%)、「教材・教授法情報不足」(57.9% → 24.3%)、「学習者減少」(47.4% → 20.7%)がある。

まず「施設、設備不十分」(43.2%)についてだが、確かに、ストラスモア大学を始めとするナイロビの私立大学は、教室にデータプロジェクターが常設されているなど、教える環境自体は、先進国の普通の大学に劣らない場合も少なくない。また、ケニヤッタ大学のような国立大学でも、データプロジェクターやコンピューターの導入などが進んでいる。また、教材に関しても、『みんなの日本語』を中心とした教材が揃っている学校が多く(教材に関する他の問題は次章に詳しい)、日本国大使館広報文化センター(JICC)図書館でも教材の貸出を行っていることもあり、改善されている。

また、筆者赴任時に、二回の教育会議(2012年8月第一回ケニア日本語教育会議・2013年7月第一回東アフリカ日本語教育会議)、数回に渡るワークショップの他、ケニア日本語教師会(JALTAK)メンバーによる勉強会なども行われており、教授法を勉強する機会は以前より増えていると思われる。しかし、一方で、そういった機会を利用しない教師も多く、教師の意識を高める必要も感じる。

「学習者減少」という問題に関しては、依然私立の語学学校では死活問題であろうが、前回調査から学習者数は伸びている(12名 → 98名)。総じて、他の東アフリカ諸国に比べれば、マダガスカル同様、ケニアの学習者数は安定していると言ってもいいだろう。

3 東アフリカの日本語教育

本報告書には、各国の詳細な報告があるので、ここでは詳細に立ち入らず、概要だけ記したい。

東アフリカで日本語教育が行われている国は、大きく二つにわけられる(2012年第一回ケニア日本語教育会議座談会・本書p.145参照のこと)。ケニア・マダガスカルのような、東アフリカにおける日本語教育先進国。これらの国では、日本人教師に加えて、現地人の教師が多く、また機関数も多い。一方、その他の国(エチオピア・タンザニア・スーダン)では、現地人教師が少ない、もしくは皆無であり、JICAのボランティアが日本語教育の中心を担っていることが多い。

ケニアとマダガスカルの場合は、教師の待遇などの問題も多いが(2012年調査ではアフリカの問題点として最も多かった)、ある程度安定した日本語教育がされていると言っていいだろう。一方、後者の国の場合は、JICAボランティアが撤退したり、日本人教師が現地から離れると、そのままあっさりと日本語教育が終わってしまう可能性がある。実際、ウガンダでは、東アフリカでは有数の有名大学マケレレ大学で日本語教育が行われていたにもかかわらず、2012年のJICAシニアボランティア撤退で、日本語教育が中断してしまった。筆者個人も、ウガンダに出張し、日本語教師に加え大使館文化担当官らと話をして、今後の方策を相談していたので大変残念だった。やはり、教師が日本人のみの国では、まずは、現地人の教師を育てることが継続のためには最優先であり、その意味でも、現在のエチオピアの現地人教師育成の試みは大変意義深いと言えるだろう。今後に期待したい。

東アフリカの日本語教育の問題点

国際交流基金の調査に出るような問題は、ある程度、東アフリカでは普遍的だと思われる。ここでは、そのような調査には出ない、東アフリカ、もしくは、「日本から遠く離れた日本語教育」に独自な問題を取り上げたい。

・主専攻設置

国際交流基金の専門家が派遣されている大学では、日本語の主専攻が置かれている機関が多い。また、ケニヤッタ大学でも現在主専攻設置が予定されているように、要請する大学側も、主専攻設置が前提になっていることがしばしばである。

タンザニアでは、教員がJICA青年海外協力隊一名しかいないにもかかわらず、2010年にドドマ大学で主専攻を開始した。その結果、今回のタンザニアの報告にも見られるように(本書pp. 308-312参照)、現在主専攻継続が難しい状態になっている。また、エチオピアでも大学側から再三主専攻の開始を打診されてきたと聞いている。

大学側は、主専攻設置により、日本との関係を深めることを考えているとも考えられるし、日本語教育を推進する側としても、主専攻設置は一見魅力的な選択肢に思われる。しかし、例えば、国際交流基金が支援してきた、エジプトのカイロ大学で主専攻学科が現地化し、自立するのには20年以上の時が必要だったと聞いている。それこそ、長いスパンで専門家を派遣し、現地教員を育成する覚悟が必要であり、ふと思いつきのように日本語主専攻学科を設立しても、継続することは極めて難しい。そういうことを考えに入れて、援助する日本の側が要請に応えていく必要があるだろう。そのためには、私達派遣される

日本語教師の側も、過去の事例に学び、必要があれば、他の機関や関係者の力も借りながら、説明し、意見する責任があるだろう。安易な決定によって、最も被害を受けるのは、そういった上の方針に翻弄される学習者だということを自戒する必要がある。

また、主専攻を作るのなら、それなりのキャリア・パスが必要だろう。現実的に、日本語主専攻の学士を卒業したからと言って、明確なキャリア・パスを描けることは少ない。それは、東アフリカの特殊性ではなく、例えば、筆者が長年いたフランスなどヨーロッパ諸国でも現状は同じである。そういった状況も考え、慎重に事を進める必要が感じられる。

・教材の妥当性

ケニアの場合、ほとんどの機関で教科書として『みんなの日本語』が採用されている。ケニアのほぼ全ての機関で『みんなの日本語』が採用されている理由の一つに、副教材が充実していること、及び、指導法がある程度確立し、指導書などが入手しやすいため、日本語教育を専門としない者でも教授しやすいことが大きい。そのような条件は他国でも該当し、例えば、エチオピアでも、原則的に『みんなの日本語』のシラバスが採用されている。

しかし、ケニア及び東アフリカで実際に利用するにはいくつか問題があることは否めないだろう。

まず、第一に、舞台が日本であり、語彙等も、ケニア人学習者には理解することが難しいものが含まれること。ケニア人学習者のほとんどが日本に行くことはなく、日本語を使う相手としては、ケニアに住む日本人、もしくは、ケニアに来た日本人観光客であると推察されるが、そういった状況には全く適していない。

第二には、文法積み上げ式の典型的な教科書であることが、ケニアの日本語学習の実情に合わない場合が多い。ケニアの日本語学習の主流である、高等教育機関の授業は自由選択科目としての日本語が多い。例えば、ケニヤッタ大学の場合、年間50時間程度しか授業時間がない。その中で、『みんなの日本語』を進めて行った場合、全50課(上巻25課)のうち、せいぜい13課程度までしか進まない。また、内容も文型積み上げ式のため、あまり自由に表現すること、産出は重要視されていない。

これらのことを鑑みると、実際に『みんなの日本語』を採用するにしても、教科書の項目を網羅するのではなく、取捨選択をしながら進めて行く必要があるだろう。実際に、ケニア・ウタリー・カレッジなどでは観光に特化した形で具体的な状況や文を使い、文型導入の順序なども工夫しながら授業を行っている。

筆者は以上のことから、更に一歩踏み出し、現地e-learning教材の作成を進めている(本書pp.56-65)。ケニアの同教科書の使用状態を鑑み、『みんなの日本語』の文型提出順などを完全に無視することは叶わなかったのだが、必要がないと思われる語彙や文型はかなり外して、コンパクトにしてある。また、13課相当でも、かなりの内容が話せるように、

ケニアで日本人旅行者を相手とする場面を想定し、食事や動物(サファリ)などの観光で身近な話題を扱い、多くの現地の語彙を導入している[2]。

方針としても、これまでの、日本の教科書を使って日本の文化を学ぼう、というスタンス以上に、ケニアのことを日本語で発信することを重要視し、同時に、日本の文化と比べることで、複文化の観点も持てるように、と考えた。これは、筆者が行ったFacebookを使った文化発信の試みとも通じる[3]。

以上の教材作成はまだまだ途上であり、実際の使用は、筆者が一部のビデオを授業で使った程度に留まっている。

また、マダガスカルでは、更に進んで、観光という視点から日本語能力試験N4修了レベルの学習者を対象に、観光ガイドのためのシラバスを作成し、現在教材化している[4]。

東アフリカというような日本語を使う機会が少ない地域の日本語教育を考えれば、今後、教材をどうしていくか、という問題は看過できないだろう。いずれにしろ、牧野成一氏が「『みんなの』ということはありえないんです。やはり、一つのアフリカで開発すべき日本語の教科書ってものがあるべきだと思うんですね。だから、『みんなの』というのは、誰にも通用しない」(2013年第一回東アフリカ日本語教育会議座談会・本書p. 349)と言うように、万人に合う教科書はなく、学習者の日本語学習の目的によって選択されなければならないことは言うまでもない。一つの叩き台として、ケニアでそういった小さな試みができれば、と当地を離れた今も考えている。

・日本語能力試験について

2013年からマダガスカルで日本語能力試験が始まった。サブサハラアフリカでは、2006年から日本語能力試験が行われているケニアに次いで二国目だ。2012年に当地を訪問し、日本国大使館文化担当官と面談した際に、前向きに検討するという話を聞いたが、その通りになった。当地大使館関係者とマダガスカル日本語教師会の熱意と努力に敬服する。

日本語能力試験が行われることは、現地の日本語教育に大きな影響を与える。学習者の日本語学習の目標になるという意義は大きい。それまで、日本人と話す機会も少ない環境で、何のために日本語学習をするのか、と考えなければいけなかった学習者も、試験合格という目標が与えられることによって、大きな動機になる。

ケニアでは、資格・証明書好きという国民性もあり(ただ何かのイベントに出席するだけでも証明書を出すことを望む)、日本語能力試験合格は魅力的なようだ。また、国際交流基

2　2014年2月22日に一橋大学で行われたシンポジウム「シラバス作成を科学にする」でも、山内博之氏が「食」を最も具体的でレベルが低い話題の例として挙げている。また、「交通」「動物」「旅行」も、「初級にふさわしい話題」として挙げており、当教材の場面の選択が初級に相応しいことを裏付ける形となっている。

3「日本語で世界にケニアを発信しよう」(国際交流基金 2013 pp.138-139)及び「日本語クラスでのFacebookの使用実践例」(本書pp. 36-46)

4 アンビニンツア (本論集 pp 66-72)を参照のこと.

金の成績優秀者研修などの評価の材料にもなりうるし、求職の際にも一つの証明にはなるだろう(残念ながら、ケニアではそこまで一般には認知されてはいないが、それでも、特に大学等の機関ではない所で勉強している場合は重要だろう)。

しかし、そういった意義の一方で、学習者のみならず教師の側でも日本語能力試験合格のみが、目標になってしまう可能性がある。既に述べたように、ケニアでは、学習時間数が総計50時間など、大変少ない時間数の授業が多い。その中で、日本語能力試験を目標とすると、語彙や文法を強引に教える試験対策のみをするだけならまだしも、それすらも中途半端になってしまい、結局コミュニケーションも全くできず、日本語能力試験も合格しない、という学習者を大量に生み出すことになる。

実際、ケニアでの日本語能力試験は、N5受験者がほとんどであるにもかかわらず、その合格率は1割から2割と、極端に低い[5]。

これは、学習者の日本語能力の欠如以上に、時間数など、カリキュラムに比して、日本語能力試験を受けることに無理があること、そして、それを日本語教師自体があまり把握せずに学習者に受験を進めてしまうという現状がある。

勿論、日本語能力試験は、ある程度の受験者がいることが前提である以上、受験者数が減ることは存亡問題になり兼ねない。だからこそ、日本語能力試験合格基準を考慮した上で、大学などの機関に時間数を増やすことを望む、もしくは、日本語カリキュラムの強化を申し出るなど、日本語能力試験の存在を戦略的に使うことも時には必要ではなかろうか。

また、将来の日本語能力試験受験をある程度視野に入れながらも、学習者の環境に応じた授業を行うことも重要かと思われる。やはり、短い学習時間を文法積み上げ重視で、日本語能力試験合格を目標にすると、どうしても中途半端になりがちであり、そこは、学習者との必要に応じた話し合いも含めて、事前に方針を決める必要があると思われる。

4 今後の東アフリカの日本語教育のために

結局、つまるところは、教育が行われる環境、日本語が使われるであろう状況、学習者のニーズ等を総合的に検討した上で、目標をしっかりと設定し、コースデザインの設計をすることが、より重要だということだ。そのような日本語教育の基本を固めた上で、状況に応じて、柔軟に授業を運営していく必要があるだろう。

また、学習者が日本から遠く離れていること同様、教師の側も日本から遠く離れ、しばしば孤立した環境にある。そういった環境では、e-learningは勿論、インターネットを利用したネットワークの重要性が益々高まっていくだろう。

佐久間勝彦氏が会議の座談会でも強調していたように、東アフリカのネットワークを継続していき、立場を越えて情報交換をしていくことが今後東アフリカの日本語教育の基礎

5 海外の認定率は2013年は57.1%(日本語能力試験サイトhttp://www.jlpt.jp/statistics/archive/201302.html)

を作っていくことになるだろう。ケニア・東アフリカの日本語教育が、このグローバル時代の中で、いかに世界と関わっていきながら、地域独自のローカライズされた日本語教育を発展させていけるか。今後に期待しながら、協力していければ幸いである。

参考文献

国際交流基金『海外の日本語教育の現状 2012年度版 日本語教育機関調査より』、くろしお出版、2013

外務省「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会」2014年1月6日　http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page5_000061.html (アクセス2014年3月1日)

海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会「最終報告書」2013年12月　http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000022908.pdf (アクセス2014年3月1日)

国際交流基金「日本語能力試験サイト」http://www.jlpt.jp/statistics/archive/201302.html (アクセス2014年3月1日)

座談会
東アフリカの日本語教育
2013

教材について

日本語能力試験について

何のために日本語を勉強するか
―国際協力としての日本語教育

2012年の座談会に引き続き、
日本から遠く離れた東アフリカにおいての
教材・日本語能力試験・日本語を勉強する意味を、
より具体的、より本音で、
専門家が語り合った貴重な記録。

座談会

「東アフリカの日本語教育」

2013年 7月 第一回東アフリカ日本語教育会議

スーパーバイザー

佐久間勝彦 聖心女子大学文学部教授 (日本)

牧野成一 プリンストン大学名誉教授 (アメリカ)

コーディネーター

蟻末 淳 ケニヤッタ大学客員講師・国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

発言者 (発言順)

中村勝司 アメリカ合衆国際大学講師 (ケニア)

維田美穂 JALCILTD (ケニア)

磯村一弘 国際交流基金日本語国際センター講師・政策研究大学院大学客員准教授 (日本)

古崎陽子 メケレ大学講師 (エチオピア)

松井智子 ドドマ大学講師 / JICA短期シニアボランティア（タンザニア）

近藤 彩 ケニアウタリカレッジ講師 (ケニア)

フランシス・ラヴォヒツォア タナ日本語コース講師 (マダガスカル)

筒井慎之助 JICA企画調整員 (タンザニア)

ジョン・マイタイ Creamarie View Academy 講師 (ケニア)

長嶺孝子 スイス公立高等学校日本語教師 (スイス)

モニカ・カフンブル The Catholic University of East AFrica 講師 (ケニア)

三浦香苗 金沢大学国際機構留学生センター教授 (日本)

海老原峰子 元Bunka Language Pte. School校長 (シンガポール)

ジョナタン・ラザフィンピアナラナ 富士山クラブ講師 (マダガスカル)

以下は、第一回東アフリカ日本語教育会議内で行われた「東アフリカの日本語教育」と題された座談会の模様を文字に起こしたものです。発言は所属機関とは関係がなく、各個人の責任の下でなされています(所属機関等は当時のものです)。また、一部、事実誤認の可能性もありますが、当時の当人の認識ということでそのまま掲載しております。以上の点をご留意の上、発言を解釈いただければ幸いです。

中村 座談会は東アフリカの日本語教育について、蟻末さんの司会で進行していただきたいと思います。

今まで東アフリカの日本語教育という発想自体がなく、各国の先生方が日本語を教えていてもコミュニケーションがなかったんです。それを、去年、蟻末先生が各国をまわって現状を調査されて、第一回ケニア日本語教育会議を企画されて、そこで初めて東アフリカの日本語教育者が一同に顔を合わせた、と。そこで、共通の課題もあるし、お互いもっとコミュニケーションをとって協働できるんじゃないか、という発想が始まりました。そういう意味では蟻末さんが東アフリカの日本語教育の第一人者ではないかと思います。それでは蟻末さん、司会の方、よろしくお願いいたします。

蟻末 はい。引き続き司会をさせていただきます。ということで、今、私の方からある程度問題提起をさせていただきたいたんですが、何か言いたいぞというようなことがありますか、問題提起に関して。

佐久間 一つ変な提案をします。蟻末さんにあの真ん中に入っていただいて、みんながなるべく中を向いて、こういう感じではなくて（講義形式）、お互いの顔を見られるようにした方が話しやすくないでしょうか。

蟻末 そうですね。ありがとうございます。（真ん中に移動）

蟻末 はい、真ん中に。みんなに囲まれて、視線がちょっと怖いんですが（笑）。

さて、どなたか、今までの話で、多分言いたいことがあるのかなと思いますが…

教材について

維田 すみません。マダガスカルの話を聞いていて、なんか、自分のことを言われているような感じがしたんですね。というのは、共通なのは、教えながら別のこともやっていて、私もそうなんです。

去年、初めて、自分で日本語教師の資格を取って、始めようとしたんですけれども、特に働く場がないので、自分でできるかどうかもわからないまま、始めたわけなんですけれども、まずは生徒がいるかどうかもわからない状況で始めたので。今はもう４人ぐらいいるので、そう思えばいいんですけれども、やっぱり食べてはいけないんです。教材もないので、コピーで全部やっています。学生さんから、自分で買うから、と言われても、教科書も辞書も普通のお店で売ってないので買えないんですね。ここ(日本大使館広報文化センター図書館)にもあるので、借りられるんですが、返さなければいけない。だから結局コピーをするしかないという状態で、やっていて。

それで、去年、忍尽クラブという学校のマダガスカルの先生がいらっしゃいましたけれど、その先生も部屋を間借りしてやっている。私もやっぱり間借りしてやっている。なんかフランシス先生のお話を聞いていると、私のことを言ってくださっているなって思ったんですね。

それで、あともう一つ、教材のことで、すごく思ったのは、昨日イボンヌさん(エガトン大学)とお話をしていて、みなさん『みんなの日本語』を使っているんですけど、あれって面白くないよね、って二人で言ってたんですよ。教えている側が面白くないものを生徒側が面白いかな、と思っていた

んですけど、エガトン大学の学生さんもなんかつまらないと言っていると。

それで日本に帰って、学生と言っても３、４人分だから、買おうと思っていたんですけれども、自分が見ておもしろくないものを買ってもらってもなあ、と思って、やめたんですね。ですから、いろいなところから絵が多いのをコピーしてきて、教えているという状態なんですけれども、なんかもうちょっと、日本語の教材、おもしろいの、やっぱり出版社の問題だと思うんですけど、なんかできないのかなっていう疑問が常にあったんです。

蟻末 今のお話に関して、みなさん、どうですか。やっぱり『みんなの日本語』というのも、スタンダードになってしまって、ケニアではどこでも使ってしまっている。横のアーティキュレーションということを考えると、他の学校に移っても国内で日本語を続けることを考えると、それが一つの共通言語というか「第何課まで終わったから、じゃそこから続けよう」という便利なところがあるので、なかなかそこから出にくいということもありますよね。

磯村 私も今回の発表を聞いて、その点に疑問を感じたんですが、なぜ東アフリカで『みんなの日本語』を選んでいるんですか。

『みんなの日本語』というのは、日本の就学生が日本語学校で言語知識を積み上げるのが主な目的になっていて、それをアフリカの教室でやるとなると、たぶん時間数も全然足りないだろうし、それこそ、50課まである中で十何課までしかいかないようなことになると思います。そんなことに何の意味があるんだろうって、ちょっと疑問に思います。

限られた時間数の中で、コミュニケーションを身につけるという目的からすると、全く目的に合っていない教科書のトップバッターなんじゃないかと思うんですが、その点について、どうして教科書を変えてみようという発想にならないのかをお聞きしたいんですが。

古崎 エチオピアでどうして使っているかということなんですけども、まずそれが置いてあったということと、教え方が書いてあるので、プロじゃない先生にはわかりやすいんですね。ただし、あれをコピーして使うということはしていません。

何をしているかって言うと、あれで何を教えなきゃいけないかというのを調べて、エチオピアの結婚式だとか、祭りだとかを入れたり、中身を少し変えて使っています。でも、彼ら（同僚のエチオピア人教師二人）の授業ではそこまでの時間はないので割とそのまま使ったりしていますけれども。そういう感じです。

蟻末 そうですね。今お話にあったように、私のほうでよく聞くのは、比較的副教材とか指導書とかが充実しているから、あまり慣れていない人でも使いやすいということ。そしてあとよくあるのが、自分がそれで習ったから、また使うとか。確かにいろいろと問題はあるのかな、とは思いますが、繰り返しになりますが、横のアーティキュレーションを考えたら、同じ共通言語として使える部分もある。それに対して、国際交流基金のJFスタンダードがあるじゃないか、となるかもしれませんし、私も実はそう思っているんですが、じゃあ、教科書を全部変えてくれ、とはなかなかいかないのが現状かと考えております。

牧野 ほかの事を話そうかと思っていたんですけれども、教科書の問題ですが、一つは私は『みんなの日本語』を使ったことがありませんから、それに対するコメントはしませんが、やはり私はアフリカで使える教科書を開発すべきだと思うんですね。どうしてかというと、やはり教科書というのはそのロケーションによって、つまりユニバーサルな教科書というのはありえないんじゃないかと思うんですね。

アフリカで日本語を学習する人達はやはりアフリカのことについて、日本語で語れるということは一つの究極の目的じゃないのかと思うんですね。日本とアフリカの比較というか、勿論日本の文化も日本語の教科書を通して学べるようにしなければいけないけれども、同時にアフリカのこともその中に出てくるとか、登場人物の名前もアフリカの人の名前を使うとか、「みんなの」ということはありえないんです。やはり、一つのアフリカで開発すべき日本語の教科書ってものがあるべきだと思うんですね。だから、「みんなの」というのは、誰にも通用しない、と（笑）、逆になるんじゃないですかね。昔はそういうタイプの教科書は他にもありましたけれども。

例えば、私達が最初に開発をしようとして、アメリカでやった時も、やっぱりアメリカでの一つの文化の特徴のあるところで、どういう教科書ができるかということを考えたんじゃないかと思うんですね。だから、背景にある理論も、例えばエレノア・ジョーダン先生が最初に開発した、"Beginning Japanese"、それから、今使われているJSL (Japanese Spoken Language)も、アメリカで開発された、例えばStructualismとか、そういうものに根ざしているわけですよね。常にアメリカの文化と日本の文化の比較対照というものを考えてたと思うんです。

だから、私はやはり、これからもしアフリカの日本語教育が発展していこうとするのならば、当然教科書を自らの手で作っていくことが必要じゃないかと思います。それは一人ではできないわけで、東アフリカの先生方が中心になって、プリカレッジとカレッジと、それは別々になるだろうとは思いますが、そういう教科書を開発すべきじゃないかと思います。まあ、感想ですが、以上です。

磯村 確かに、現地で作るということは大切なんだけれども、それが例えば『みんなの日本語』をアフリカに合わせただけのものになってしまっても、やっぱりいけないと思うんですね。

つまり、アフリカで全然日本人と話す機会がないとか、時間数が限られているとか、そういう中で、何を目標に日本語教育をやるのかを考えることがとても大切だと思います。

そのためにはやはり、文型を積み上げ式で、なんかいつ使うんだかわらかないような文型を言語知識として身につけるという日本語教育ではなくて、さっき蟻末さんが言っていたように、例えば日本人が旅行に来た時に、ちょっとコミュニケーションをするとか、そういう現地の目的に合った教科書が必要なんじゃないかなと思います。

ちなみに、宣伝なんですけれども、今、国際交流基金でも新しい教材を開発していまして、それが今度の９月ぐらいに発売されます。この教材は、海外で限られた日本語の中でコミュニケーションすること、例えば自分のことを話したり、自分の国のこ

とについて話したりするみたいな、そういうことを目的として作られています。もしよろしければ、チェックしてみてください。『まるごと 日本語のことばと文化』という本です。

松井 さっきも言いましたけれども、私はアメリカで日本語教授法を勉強して、エレノア・ジョーダン先生のJSLを勉強していました。その時に思ったのが、やはりアメリカ人、日本人じゃない人が作ったテキストと言うことで、かなり日本でそれまで私が見てきたテキストと違う。組み立方であったり、説明、説明の内容、かなり、本当に、目からうろこというような感じでした。

で、その時に、日本語教師は教材がないからすぐ作ろうとする、その気持ちもわかるんですが、そこの自分が教える学生の言語をどれだけわかっているのか、カルチャーがわかっているのか、と思います。牧野先生はもちろんアメリカでの生活の方が長いので、もちろんアメリカ人の行動パターン、言語、社会言語学的なこと、そこまでわかっている方なら外国人向けの日本語の教材ができると思うんですね。

それで、東アフリカの教科書を作るのは、東アフリカの先生だと思うんです。ですから、ケニアで教科書を作るのはケニア人の先生、それが日本語の先生じゃないかもしれない、言語学の先生であったり、スワヒリ語の先生かもしれない。一人ではできないので、そういう人達がチームになって作っていくもの、というふうに考えています。そうなった時に、初めて本当に使いやすい、日本人が日本人にしかできないところをやって、いい教育に行けると言うか、もっと効率的な、何よりも教師が使いやすいテキストができると思います。

蟻末 今、僕は制作中ですよって言おうと思ったんですけども（笑）。一応、作っています。叩き台にしてください、という感じで。

私も全然ケニアのことはわかっていないんですけれども、一応日本語教育に携わっていて、現地に住んでいる日本人として、日本人が来た時にどういう会話があるかだとか、そういうことは、日本人の視点でも別に大丈夫なわけで。どういうケニア人と接するシチュエーションがあるか。そういうシチュエーションをまず考えて、ケニアの語彙とかを入れていく。そういう形で今作っています。

それで、『みんなの日本語』をどうしてもここでは看過できないので、そのシラバスにのっとった上で取捨選択していって、要らないものはどんどん切っていって、逆にケニアの言葉、例えば、食べ物の言葉だとか、そのシチュエーションでどういう会話ができるだろうか、そういうことを考えて、今作っているところです。もちろんそれに関しては授業で実際にやりながらフィードバックをとって、変更していくので、日本人だからだめだとか、ならないんじゃないかなと私は期待しているんですが、どうでしょうか。

近藤 2006年から2007年まで、私はボツワナで日本語教師をしていました。私は、紙媒体で学習者が勉強しやすい内容のテキストを作成していたのですが…。

当時、私は観光従事者のための日本語指導をしていました。「観光従事者にとって、何が必要か」「旅行者にとって何が必要か」と双方をリサーチしながら、授業及びテキストを作成していました。学習者はホテルの従業員でしたので、その日、学んだ内容を授業後すぐに実践の場で使用する

ことが可能でした。幸いなことに日本人団体客が毎日訪れる時期でしたので、授業で学んだこと以外に「自分が話したい日本語」や「業務で使用したい日本語」を次々と質問されました。日本語学習を行う前、ホテルの従業員たちは意思疎通の問題で、お互いに嫌な思いをしてきたと聞きました。しかし、少し日本語が話せるようになってからは、英語の話せない日本人観光客にも行き届いた接客ができるようになったと喜ばれました。

即戦力ということを考えると、もちろん基本事項は大切ですが、「今、必要なことは何か。」と問わなければ、授業と実践の場がうまく機能しません。

『みんなの日本語』を使用するか否かということよりも「学習者のニーズは何か」ということの方が大切だと思います。

例えば、日本語母語話者ではない先生が『みんなの日本語』しか知らないから、それを使用するとします。第1課から順に指導すべき学校ならば、それでいいでしょう。JLPT受験対策科のように文法・漢字などを一つずつ押さえる必要のある学校であれば。

しかし、「来月、日本への出張を控えている人」に平仮名・片仮名・漢字指導に何時間もかけることは、指導とニーズが全く合致していません。

『みんなの日本語』も使いようです。観光ガイドであれば、存在文や助数詞、接客係であれば、敬語、現地添乗員であれば、「～てください」「～ないでください」のような文型が必要です。ですから、各コースに必要な使用頻度の高いものから指導すれば、学習者も楽しんで学ぶことができると思います。しかし、最低限の基本事項はもちろん指導しなければなりません。そして、『みんなの日本語』が全てではありません。

さて、「教科書は現地の先生が作る方が良い」というお考えは分かります。しかし、外国人、特に日本人観光客を受け入れる接客業ともなると話は別です。５スターを名乗っているホテルがそれ相応の対応を客に示せないようであれば、次回の取引は考えられません。日本人観光客を専門に受け入れるということであれば、「言葉学習」だけでは成り立ちません。例えば、客からの「クレーム対策」です。もちろん、それぞれの機関が「クレーム対策マニュアル」を持っていることでしょう。但し、そのクレームに対応するときに、最初にどの言葉、態度でもって、相手に説明するかが重要です。マナーが必須の接客業に関しては、「日本人が教科書を作成しても問題はないのでは？」というのが私の意見です。

私の学校は、大学の第２外国語という教養科目ではなく、実践の場で使える外国語を身につけさせなければなりません。そのために、「限られた時間内に効率よく学ぶ方法」はと、日々考え、テキストを作成していこうと思っていたのですが…（笑）。

松井　否定しているわけではもちろんないんですけれども、学生の母語であったり、日常使う言語の特徴をある程度わかった上で作る、と。多分、文法のことであったり、話し方であったりだとか、文化とか社会言語学みたいなのがかなり入ってくるとは思うんですけれども、いわゆる教科書にもいろいろなもの、いろいろな目的があるわけですから、日本人が作っているからだめ、と言ったつもりはなくて、私の経験上、日本人が作っても学習者の言語をある程度勉強していないと、わ

かっていないと使いやすいテキストを作るのは難しいんじゃないか、と。

ケニアであればケニアの先生、タンザニアであればタンザニア人の先生に教科書を作るプロジェクトに入っていただいて、それも、科目としても、日本語学だけではなくて、観光関係だったら、観光学、いろいろ、スワヒリ語だったり、そういう人が入っていけば、理想的すぎるのかもしれませんけれども、そのクラスではずっと使われるいいテキストの叩き台ができるのではないかということです。

フランシス　さっき、教科書、教材の話が出たんですけれども、我々、マダガスカルにも自国の教科書がないわけですね。日本の教科書で、新宿だとか京都だとか日本の地名が出てきても、学習者はわからないわけです。「デパート」とかの言葉もわからない。例えば、ケニアだと、サファリとか、自分の国のものが載っている、学生がわかるそういう言葉を使った教科書を作ってもらった方がいいんじゃないかな、と思います。

私だけの意見じゃないんですね。我々の、みんなの声をケニアまで持って来ました。

もう一つ、さっきの私の発表の中でも問題点として挙げましたが、各先生のレベルが違います。我々は、みんなが日本で研修を受けられるわけじゃないんですね。だから、我々の希望としては、マダガスカルに専門家の派遣をしてもらいたい。それで、我々のわからないところを話したり、聞いてもらったりしたいと思います。

なぜかと言うと、一言で話させていただきたいんですが、私の場合、1996年当時、週2時間ぐらい勉強していました。でも、それでは足りないと思ったんですが、日本語の先生も厳しくて、勉強したいなら、自分でしてください、と言われました。それで、私は道で友達と、日本人の観光客をつかまえて。日本人は、わー、って言います。こんな所に日本語を話せる人がいる!って。何か、レストランに誘われたりして、本当に嬉しかったです。その経験から、日本語をずっと続けてきました。

今後、蟻末さんのような人がマダガスカルに出張してくださって、我々の支援をしていただきたいと思います。

私は、「先生」ですが、教える時に、わからないところがいっぱいある。だから、実は、自分は先生じゃないんです。生徒達のパートナーという感じです。

そういうわけで、日本人の先生方の力を借りて、何とかしてください、と、マダガスカル人の先生はみなさんに色々習いたいんです。よろしくお願いいたします。

蟻末　今、マダガスカルのケースですけれども、なんかうれしい話ですね、日本人に会って、それがすごくいい経験だった、と。

やっぱりケニアに教材を作るんだったら、そういうちょっとした出会いを大事にしたいなと思います。そういうときに簡単な日本語でもいいから、日本語で触れ合えたみたいな、そういう何か、ですね。

そのためにはやっぱり言語中心ではなくて、状況中心になりますね。言語知識を教えるんじゃなくて、どういう状況でコミュニケーションをとっていくか。現地教材を作るときも、そこが中心になってくるんじゃないかなと、私は個人的には思っているんですね。

だから、JLPT(日本語能力試験)に合格する、文法ができる、語彙ができる、だけではなくて、与えられたシチュエーションの中で、何ができるか、どうやってコミュニ

ケーションができるか、なんですね。個人的に思うのは、教材の会話に、日本語だけではなく、英語が入ってもスワヒリ語が入ってもいいんですよ。その中でコミュニケーションがとれる、その中で日本語も複言語の中の一つである、そういうのがいいな、と個人的には思ってます。

牧野 私も非常に同感ですね。だから私はプロフィシェンシーのお話をしたんですが、もちろんアメリカのACTFLのプロフィシェンシーのガイドラインが完璧だとは全然思っておりません。ですけれども、そういう、点数化しないテスト、本当にどの大学でもいいわけですが、それを使って本当にコミュニケーションができるかどうかですよね。

だから、そういうテスト、ヨーロッパのCEFRにもそれはないわけで、基準はあるんですけども、そういうテスト法を開発する意図は今のところはないようなんですね。ですから、もし他にないとしたらば、やはりできるだけ一般的な、昨日お話したようなかなりのいろいろな話す能力というものを分析しているわけですね。だから、別に点数化しないし、成績も関係ない、幅のある、中級なら中と言うことで、それじゃ、その次に、どうやったらそのスピーカーは上手になるのか、ということを指導してあげる。そういう形が望ましいのではないのかなと思うんですね。

もちろん私はJLPTを全部否定してわけじゃないんですが、実はACTFLの基準には、読む基準も、書く基準も、聞く基準もあるんですね。私はその中に文化的な基準も入った方がいいと思っていますけれども。そういういわゆるアチーブメントテスト的ではなくて、その言語を使って何が書けるかとか、どういうことが聞けるかとか、そういう基本的なことをある幅を持って判定するというか。

昨日学生さんに来ていただきましたけれども、初級の上のことはできると、それじゃ中級にいくには、どうしたらいいか、というようなことをです。もちろん正確さということも関わっていくわけですけども、タスクとして、その国に行った時に、70パーセントぐらいは話せる能力を学生さんはもっていたと思うんですね。それじゃ、それをもっと活かすためには、現地に行った場合に、カバーするような、サバイバルなタスクが全部できるようにしたらどうか、と。そういう議論になってくるんじゃないかと思ってるんですね。

ここでもう一つ、私が最初に手をあげた時に言おうとしていたことがあるんですが、一つは、私がアメリカに行ったのは1964年で、はるかかなたなんですね。その頃のアメリカの日本語教育というのは、ありましたけれども、非常に弱い存在だったわけです。

その時に先ほどから話題になっているエレノア・ジョーダン先生が"Beginning Japanese"という教科書を初めて作られたわけですけれども、1973年ですか、佐久間先生、ご存知だと思いますが、そのころの学習者は日本に行けなかったんです。よっぽど優れた者だけが選ばれたInter-university Center、佐久間先生が教えていらした、そういう所に行けたんですが、大多数の学生はとても日本には行けなかったんですね。

それじゃどうしたかと言うと、それは私達のアイデアじゃなかったんですが、たまたまアメリカのバーモント州にミドルベリ

ーカレッジというのがあって、その時八つの言語が、主にフランス語、ドイツ語、イタリア語、スペイン語、中国語、日本語、あとでアラビア語なんかが入ってきたんですけども、そのような言語で、原則として八週間ですが、一つ一つの学校が一つの寮を与えられて、そこに先生も住みついて、日本語学校は日本語だけ、という厳しいルールで勉強したわけです。

その教育効果というのは、私が13年間関係したからいうとおかしいんですが、確かにその当時は効果があったんです。色々な大学から先生が集まって、そこで日常生活を送って、教えたわけですね。まあ、後では、そういうプログラムと日本語の先生の養成のワークショップみたいなものを並行してやった時代もあったんです。それは学生が初級、1年生から4年生まで習っている学生がいますから、授業参観もできるし、時々、授業の一部を教えてみるとか、そういうトレーニングもできたんですね。

だから私は、もしそのようなことが東アフリカを中心として、どこかに夏にそういった色々なところで教えている先生が集まって、日本人の先生でもいいし、もちろん現地の先生方もいいし、それが協力して、そういうプログラムを持つ、と。そこにもちろん学生さんも来てもらう、という形ですね。

プリカレッジはプリカレッジで必要かもしれません。カレッジはカレッジで必要かもしれません。だけど、それに近いことをすることによって、日本に行けない学習者も、疑似日本と言えば疑似日本なんですが、色々な行事を加えることによって、あるいは日本の食事を食べたりしてですね、そういうプログラムを作れば、かなりそこに優秀な学習者が来ることによって、その学習者が、また自分の本校に戻って、それが伝われば、やっぱりそういうミドルベリーにそっくりなものを作るということはありえないかもしれませんが、やはり、そういうものを作られると、アフリカの日本語教育というのはより強く育っていくかなあ、と今お聞きしていて、思ったんですね。

まあ、それは、皆さんがどう思われるか、お聞きしたいところですが。

佐久間 今の、牧野先生のは非常にユニークな提案で、今後、東アフリカで、特に、模索していくといいと思います。本当に、私もミドルベリーに行って、本当に今でも私の原点になるぐらい貴重な経験をしました。一夏、ミドルベリーで私は過ごしたんですけれども。

で、教科書、教材の問題だけやっている訳にいかないので、次に移る前に、今のお話について、僕の意見を言いますと、僕は、さっき牧野先生がおっしゃったように、『みんなの日本語』の「みんな」ということはありえないんですよ。これだけ外国語教育が盛んになったら、そんな誰にでも合う教科書なんていう考え自体非常に遅れているんだ、と。外国語学習のそれをそのまま守ることになる。

で、僕は似ているようだけれども、磯村先生がおっしゃったことは、とても大事なことをおっしゃっていると思い、それと、蟻末先生だって同じことを考えていながら、やはり、例えば、よくあるパターンですけれども、『みんなの日本語』をベースにして、そこに新しい単語を盛り込むとか、状況を変えるという、それは一番誰でもやるんですね、でも、これをやっている

限り、逆に『みんなの日本語』をどんどん守っていくんですね。教科書というのはいつもそういう問題があります。補助教材を作ったり、ビデオを作ったり、外堀を固めていけば固めていく程、その教材を保守的なものとすることに貢献するという。これをどこかで断ち切らないといけないということが、実は大変難しい。

しかし、じゃあ、断ち切るのが簡単かと言うと、簡単に作れない、ということもありますし、牧野先生がおっしゃったような、ある時間には〜表現で〜というのは、教科書じゃなくて、何課まで勉強しましたか、という尺度になっているんですね。そうですか、15課までですか、とか。

それからもう一つは、公的な試験があって、その試験に準拠するための一番わかりやすいテキストの機能です。

ですから、本当に言うのは簡単だけれども、平和の守りは堅いですから、よほどなことをして、覚悟をして、みんなで協力しない限り、恐らくこれから10年、20年『みんなの日本語』は残るんじゃないか、と僕は思います。

僕は講演なんかでよくこんなことを言ってよくしかられるんですが、日本語教育というのは戦後随分進歩して、大きくなってきたんだけれども、『みんなの日本語』というものが、ああ、ああいう教科書を使っていた時代もあったんだ、とみんなが言うようになった時に初めて、日本語教育は新しい時代を迎える、と思っています。これが一番便利だとか、使いやすいだとか、自分の先生も習ったし、私も習ったから、一番楽だと思って、みんながサボる。サボりたいからです。みんなが楽をしたいから、みんなが努力しないで教育をしたいからというみんなのサボり心が、自分が決していいと思わないものを長く残すということになって、私達もよくない教育を長続きさせるように我々も貢献することになるんですね。

だから、本当に、今日、牧野先生がおっしゃったように、磯村先生がおっしゃったように、もしやろうと思ったら、本当に、気の遠くなるような苦労と、気の遠くなるような努力をしない限り、絶対にできないんです。そのためには1年に1回とか2回とか、こういう会議に集まったぐらいで、何かが起こるとは思わないので、それこそネットワークというようなもので、これだけ、先生方、随分ITに詳しい方がいらっしゃるので、昔の30年前と違う今のいいところを本当に使おうと思ったら、いつでも連絡を取りながら、お互いの弱いところを少しずつ強くするためにね、みんなのネットワークを上手に使いながら、昔だったらできないことを、これからはしていこうじゃないか、と。そういうことを、みんなで決める以外に、ここでよしよし、と言ったって、ばらばらになったら、みんな、いい思い出だと思って終わってしまうのではあまりにも勿体ないと思うんです。

ですから、そういう意味では。それから教材作成のことで申しますと、蟻末先生が離任の直前になって、こういうことをおっしゃっている訳でしょう？ これはやっぱり、その国に長くいて、わかったときに初めて何かが始まるという、よくあることです。もしかしたら、pdfでそういうものを作って、みなさんにお配りしてもいいんですけれども、それを真似しよう、というのではなくて、こういう努力をして、玉砕と言いますか、それはいいことを考えたんだけれ

ども、結局力不足でだめになった、というケースというのはいくつもあります。

敢えて申しますと、協力隊の隊員達が作ったハンガリー人のためのテキストというのは、もう本当に、こんなにユニークな発想はない、と思ったけれども、結局難しくて、今は使われていません。それから、もう20何年前に、トンガの隊員達が作ったものは、大変なものです。私はみなさんに事前にお配りしようと思っていて、pdfでお渡しした事例の中に入っています。それはさっき蟻末先生がおっしゃったものと全く同じで、トンガの隊員達がトンガを理解した後に、トンガ人の生徒がいつ日本語を使うかっていうカードを何百枚も作ったんです。既成の教科書を一切見ないで。そして、構成して、トンガ人の教科書を作って、実は、それは、今でも使われているんですよね。

筒井 使われているんですけれども、協力隊の難しいところは、その歴代使われてきたものを誰かが否定すると、そこからぱっと使われなくなっちゃうんですよ。

佐久間 そういうことなんですよね。何回か繰り返しがある。

筒井 でも、今でも使われているはずです。

佐久間 そういう意味では、ハンガリー人のためのテキストも非常に面白い。それから、これは、私自身が二十何年か前に、韓国の高等学校の検定教科書を書き下ろししたんです。それなんかも今となってはものすごく古くさいものなんですけれども、考え方として、韓国人の高校生じゃなければわからない気持ちとか、そういうものをベースにおいたストーリー性のあるものとしました。これもpdf化しようと思っているんですけれども、ご興味がある方にはいつかご紹介したいと思います。

蟻末 一言だけ、すみません、私の作成している教材に関してなんですが。ご理解いただけているとは思うんですが、むしろ、過去の教科書を守るのではなく、「脱構築」したいんですね。『みんなの日本語』の文型や言葉を使いつつ、全く違う現地の教材を作って、ということです。

どうしてそういうことをしなくてはいけないかと言うと、使ってもらわないと仕方ないんですよ。だから、まず使ってもらう。使ってもらいつつ、こっちの方がいいんじゃない、これ、っていう方向に流れていったら、そういう現地教材の道が開けるんじゃないかな、と私は思っているんです。

だから、敢えて、副教材というような形でそっちを使ってもらって。でも、副教材じゃなくても使えるような形で作っています。だから、いつの間にか、そっちに流れてしまったな、っていうのがベスト。そのために、『みんなの日本語』に準拠しているよ、みたいな見かけをして、実は、違う、トロイの木馬みたいな。そんな感じですかね。

維田 あの、私が教材がつまらないと言ったために、こんな話し合いになって申し訳ないんですが(一同・笑)、つまらないと言った一つは、確かに現地の人達に合っていない。例えば、フランシスさんが言ったように、「デパート」と言ってもその説明がわからない。疑問なのは、日本語の教材の中にデパートの写真がなぜないのか、と思うんですね。街の様子、デパートで買っている人の様子とか。

私がここでフランス語を勉強した時に、すごくカラフルで、絵が豊富で。私はフランス語は実は全然興味がなくて、フランス語を勉強したいと思わなかったんですけれども、なぜフランス語を勉強したかと言うと、マダガスカルの人がフランス語をしゃべっているからなんです。で、マダガスカルでマダガスカル語を勉強したかったんですが、教えてもらえる所がどこにもなくて、マダガスカルの人達と会話するにはフランス語しかないって、それで、フランス語の勉強を始めたんですね。

でも、そこの学校でやっているのは、フランス語の教材だからフランスのことばかりなんですよね。そのお蔭で私はフランスについて、フランスってこんな国だったんだ、って。フランスに対して偏見があったんですけれども、そういうのがなくなったんですね。

だから、日本語の教材でもいいんですけれども、日本語の勉強をすることによって日本のことを知るきっかけにもなるんで、あまり現地の人に合わせる必要もないと思うんですけれども、日本語の教材で勉強することによって、日本のことを知るきっかけになる、というのも一つのことだと思うんですね。

で、大学で日本語を勉強している人たちにとって、主専攻、副専攻とかありますけれども、とにかく何か興味を持って始めて、勉強したら、つまらない教科書でやるよりは、見て、もっとこんな国だったのか、日本人ってこんな考え方をするのか、ということを知るきっかけになってもいいと思うんですよ。

そういう意味では今までの日本語の教科書ってはっきり言ってつまらないんですよ。もうちょっと面白く、それで、勉強する人たちは、それを見て、ああ、日本ってこういう国なのか、行ってみたいな、とか、日本人ってこんな考え方するのか、っていうことを知れるような教科書がなぜできないんだろうか、とそういう疑問があって。

もちろん、現地の人たちに合った教材も必要だと思うんですね。例えば、観光業の人だったら、観光に使う言葉を学校で習えば、実際に仕事に出たときに使えるのに、今の教材の内容では使えないと思うんです。やっぱり、目的によって、教材が必要だと思うんです。

蟻末 どうもありがとうございます。それでは、維田さんの提案から始まって、維田さんでまとめて、ということで、次の話題に移らせていただきます。

日本語能力試験について

蟻末 去年もすごく議論になったんですけれども、主専攻か選択科目か、そういう問題と、人材の確保、例えば、今、タンザニアがすごく問題がある、という話がありましたけれども、これをどうしていくか、というのは我々はすごく難しいと思うんですけれども、どう考えていくか、と言うことで、佐久間先生、お願いします。

佐久間 一つ、議論の提案をしたいんですけれども、今日の報告を聞く限り、主専攻化ということをここで議論するという条件はなかったように思います。去年のディスカッションの記録を読むと、それは重要なディスカッションのように聞こえましたけれども、少なくとも今日の報告を聞く限り、主専攻化を急ぐだとか、それが大事だと

か、を我々が考えなければいけない材料はなかったというように私は思いますので、今回の議論から主専攻化を外すというのはいかがでしょうか(一同・賛成)。

むしろ、今日出たような、本当に困難な状況における日本語教育です。ここにいらっしゃったケニアの女性は涙ぐんでいました。そんなところで日本人が日本語を教えているというのが、かわいそう、っていう言葉を使いましたね、さっきね。涙ぐんでいました。こういう状況を我々が聞いて、あんな日本語教育もあるのか、では済まされない。そして、協力隊も出て来られない、国際交流基金も出て来られない、そういうところにも学習者がいる、ということについて、ここに集まった方々はどう考えられるのか、是非、ここで、みんなばらばらになる前に、ちょっと話をしたいな、と。

それから、一つ言いますと、そういうところで、今日、蟻末さんが非常に際どい、国際交流基金の専門家としてはかなり際どい発言をなさっているんですが、こういう試験(日本語能力試験)のことを、本当に皆さん、考えていかなければいけない。あの物差しで日本語の能力を測るということにどういう意味があるのか。

これは僕に言わせますと、世界に色々な料理がありますね、中華料理もあるし、ステーキもある、日本料理もある、これを同じ重さで測るような感じです。中華料理を測ったり、厚いステーキを測ったり、小さなあえ物の料理を測ってね、重いからいい、という感じがしてならないんですけれども、果たして、外国語を習うということが、一つのそういう物差しで測って、つまり、そのN5が30%とか、N4が何%とか言っているようなものを、韓国人の学習者や中国人の学習者が見たら、こんなの、日本語教育じゃない、って思うかもしれませんよね。それこそ、お遊びで、そんなものに付き合ってられないよ、と。そうすると、本当に、趣味程度、というニュアンスが悪いものになってしまう。

でも、こういう日本語教育があるっていうことを我々は聞いてしまった訳ですから、それについて同じ日本語教育に関わる人間として、どう考えたらいいのか、そして、日本人として、日本として、何かできることがあるのか、すべきなのか、あるとしたら、どこから始めたらいいのか。というようなことを、どうしても伺わなくてはいけない。

蟻末 只今提案にありました通り、主専攻・選択科目という問題はまずは、サスペンド、ということで、いずれは出てくる問題ではありますけれども、今年に関してはサスペンド、ということにしましょう。

そして、二つ、議題があると思いますけれども、一つは辺境での日本語教育をどう考えていくか、もう一つは試験と現地の日本語教育に関して、どういうふうに考えていくか、この二つだと思いますけれども、まず始めに、どちらから話し始めましょう。

松井 すみません。ちょっと趣旨をちゃんと理解しているかどうかわからないので、とんちんかんなことを言っていたら次に行ってください。

私は日本語能力試験だけでは、習得したコミュニケーション能力や知識をフェアに測ることができないのではないかと思っています。この一年間、それでも、それをちゃんと知っておかなければいけないな、と

私に思わせたのは、さっきの、主専攻で勉強している学生達は実益を求めている。それで、留学というのはすごく大事な要素になるだろう、留学をするためには、文科省の奨学金を得る、あるいは同じような奨学金を得るという、ことがすぐに目の前に来て、その奨学金を得るためには、どのぐらいの日本語能力が必要かと言ったら、その級が出てきます。このぐらいをとっていないとだめだ、と。実際に奨学金を受け取る試験も同じようなものが出ると聞きました。

もう来られていますけれども、新しいもう一人のシニアボランティアの方には受験対策になるようなものを持って来てください、と頼みました。

それともう一つは、今日のプレゼンには出ていなかったんですけれども、私の前任者が作ったカリキュラムがあります。それの三年生のコースは能力試験の準備、というコースが軒並並んでいます。それにどのように対処していくのか、それはまだ今後の課題です。

ジョン 私は先生と学生のために少し意見があるんですけれども、子供に日本語を教えるとき、何で日本語の勉強をするんですか、とか、何で日本語の勉強をしなくちゃいけないんですか、とか、聞かれるんですけれども。つまり、これは去年とか、N5とかN4とか合格した子供たちの将来を、我々はどうやって助けることができるのか、ということです。例えば、日本には、高校とか大学とか、駒沢大学とか、筑波大学とか、国際大学とか、留学生が日本人と交流できる方法があるから、こういう人たちと協力して、合格したら、日本とタンザニアとかスーダンとか交流とかできないでしょうか。どう思いますか。もしそういう関係ができたら、子供たちももっと上に目指すように行けるかな、と思いますが…

蟻末 それに関して、今、ケニアでは、基準として、日本に国際交流基金の研修に行く基準として、JLPT、それから、弁論大会、があります。JLPTにいい成績で合格すると日本に行くチャンスがある、ということがありますけれども、それは、根本的に、じゃあ、JLPTでいいのか、とかそういう問題にはなってくるとは思います。ただ、ケニアにおいて、JLPTを受ける意義の一つとして、それは確かにありますね。

長嶺 スイスの私の高校生の場合について申し上げたいと思います。

私たちの場合は、高校生は8月の上旬に入学して、次の年の12月の第1日曜日に試験を受けるのを一つの目標にしています。そして、どうして受けるのかって言うと、私がほぼ強制的に全員受けさせるということなんですけれども、私はそれなりにどうやってテストに受かるようにすればいいのか、しかも、文化的なこともその授業の合間にたくさん入れたいんです。それから、スイスというのは、こちらほどではないかもしれませんけど、日本人と接する機会がない、とのことで、一つの目標として、試験のことを考えています。

それで、やはり読めるということ、ひらがな、かたかな、漢字が読めるということ、も大切だと思うので、初日にかたかなを全部やってしまいます。そのときに、かたかなを一方的にですね。これは、オーストラリアの先生が開発されたカードで、表面に「あ」とか書いてあって、裏面に舌が出ている絵が書いてあって、舌の中

に「あ」と書いてあるんです。それを拡大コピーして、みんなに見せながら、その前におまじないのように、これはオーストラリアの先生が開発した教材なんですけれども、アメリカのプリンストンやハーバードなどでも使われている、しかもすごく成功している、と言います。みんなが、どうかな、って感じなんです。でも、これをするにはすごく集中力が要る。だから今から目をつむって、1、2、3。目を開けて、さあ、しよう、と言います。集中力を持ってするわけですね。そうすると、400分と書いてありますけれども、そうじゃなくて、もう15分で覚えます。

そして、その後、フラッシュカードとか、色々しなくちゃいけないんですけれども、結構それで、初日に、かたかなは読めるようになります。特殊なのは別なんですけれども、できるようになる、と。その場でできるかもしれませんね。

それで、それが終わると、国際交流基金の『かな入門』というので書かせます。書くこともできるようにさせて、それが終わってひらがな。かたかなを最初に導入するのは、自分の名前とか、都市の名前とか、そういうのをすぐ書ける。読める。それから、すぐひらがなに入って、同じような方法でやって、カードをコピーして、フラッシュカードを使って、それが終わるのが4週間です。4週間で終わります。

それが終わってから、教科書をします。私たちは、"Japanese for busy people"のドイツ語版を使っているんですけれども、それと同時に漢字も始めて、色々と文化的なことを入れながらも、教科書を一冊、週3週間で6月に終わって、その後の3か月は試験勉強ということにしています。

そして、試験の功罪なんですけれども、確かに試験を目標にすると、会話というものが、とても疎かになります。生徒たちは日本語を話したいという意欲を持って入ってくるんですが、私のようなやり方をしますと、話すということの意欲が削がれて、話さなくなる。それがとても残念だと思うんですけれども、でも、その、しっかりと単語を学ぶ。

今はN5(のような新しい能力試験)になってから、私はすごく残念だと思うんですけれども、旧試験はこの範囲で勉強すればいい、単語はこのリストに載っているものが出る、漢字もこの中から出る、と限られているので、生徒もとても習いやすかったんですね。ところが今、変更になって、どこから出るかわからない。Can-doっていうCEFRのヨーロッパのアイデアが広まってきて、日本語能力試験も随分変わってきてしまいました。それで、とても絞りにくくなったんですけれども、それでも、私は古いテストと単語リスト、それから文法、語彙を使って、それから、挨拶とか漢字ですね。

集中していないと、やっぱり定着度が違うんですね。試験が終わった後、すごく伸びているんです。しっかり定着していますね。だから、色々功罪があると思うんですが、一応、試験を目標にするということは意義があると思っています。生徒も、滑ってもいいなんて言っているんですけれども、やっぱり受かると嬉しいし、という感じがあります。

松井 すみません。一つ質問があるんですけれども、私は学生に大体2月、留学生試験を受けさせなければいけない、と言うか、受けることを目指しています。で、その時

に、この試験に向けての受験勉強を絶対やった方がいいと思われますか。それともそういうことをあまり気にしないでやっていって、それで受けさせて、それでProficiencyでやりなさい、と。それとも傾向と対策が必要な試験ですか。すみません、私、あまりこの試験よく知らないもので。ちょっと教えてください。

モニカ　私はすごくケニアがJLPTのセンターになったとき、嬉しかったんです。私は二回日本に留学しましたけれども、最初の時は1997年の時、その時は大使館に留学したいと尋ねた時に、日本語能力試験が必要と言われました。それで、その時も日本語能力試験が必要ということで勉強したんですけれども。

入学は運がよくて幸い入学することができました。その後、学生達に言っているのは、もし日本に行きたい留学したい、ということになると、やっぱりJLPTが必要。二回目行ったときも、先生に連絡した時に、どれだけ日本語ができるか、と聞かれました。大体JLPTのこのレベルを持っているから、講義は出られます、と。それなので、私もケニア人の学生にできるだけ、日本語能力試験を受けたがいい、と言っているんです。

古崎 エチオピアはセンターではないんですけれども、勉強した方がいいか、ということについてなんですけれども、日本の留学の資料とかを見ていると、N3が必要だったりとか、例えば、国際交流基金の研修に彼ら(エチオピア教員)を送りたいんですけれども、N4程度がないとだめって書いてあるので、そのためにN4まで参考書を買っています。

N5までなんですけれども、やらせてみて、勉強が必要どうかということなんですけれども、文法がわかっていても、三つ空欄があって、ここに来るのはどの単語かとか言われると練習していないとできない。

あと、特にエチオピア人は絵とかがわからないので、そういうのを読み取る練習とかをしないといけないかな、と。

そういう意味で、そのための勉強をすると言うよりも、慣れる程度でいいと思うんですね。慣れないとタンザニアもエチオピアと似ているとしたら難しいんじゃないかな、と思います。エチオピア教員の場合、ほとんどできていたのに1、2、3とか(並び換えなど)、あるところはほとんど全問できていませんでした。

蟻末　今、N4程度とか、日本に研修とかに行くのに、N4とかN3とか要りますけど、確かに。ちょっと(国際交流基金日本語センターの)磯村さんにお聞きしたいんですけれども、何で研修申請時に、JFスタンダードを使わずに、JLPTを使っているんでしたっけ。それとも、今はJFスタンダードを使っていましたっけ?

磯村 JFスタンダードは使っていません。JFスタンダードの基準で評価するのが難しいからだと思います。JLPTとJFスタンダードでは、測っているものが大分違いますし、レベルの分け方も違いますし。

それから、JLPTはJFスタンダードに基づいて作られているわけではありませんが、ただ、JLPTって結構知識ばかりを測っているみたいなイメージがあるんですけど、結構旧試験と新試験って変わっている部分があって、旧試験の頃はそれこそ『みんなの日本語』とリンクしているような、言語知

識をきくテストという側面が大きかったかもしれません。でも、新しくなってから、割とそういう部分よりは、それこそ出題基準がなくなったのも関係しているんですけれども、何がどのぐらいできるか、という目安をレベルごとに示してあって、例えば、N5っていうのは、こういう場面でこのぐらいのことができるっていうのがあって、それは、実際の運用とリンクされていくんではないかと。

昔は1級に受かるためには、こんなのどこで使うんだみたいな、例えば「せざるをえない」みたいな文法事項をひたすら勉強したっていうのがあるんですけれども、（新試験では）やっぱりN1でもN5でも、実際の運用に関連づけていると思います。ちょっと待って。これ、記録残してるの？(一同・笑)。

あと、JLPTは、やっぱり受容のみであって、話す能力は測れないということがよく問題にされるんですが、それは、大規模試験って、本当に一回に30万人とか40万人とか一斉に受けるということになると、話すのを測ることは、すごく検討されていたんですが、やっぱり無理なんですよね。ですからある程度、JLPTは聞く能力と読む能力を測るテストだというふうに割り切る必要があるんじゃないかと思います。

それと、JFスタンダードとの関連については、やっぱりレベルの分け方がまず全然違うんですね。それこそ、A1からC2までのレベルの幅の中で、試験を受ける日本語学習者のレベルは、A2ぐらいからB2ぐらいまでにごちゃっとかたまっていて、その中を五段階にわける、みたいな感じになるわけですし、そもそも技能ごとに記述されているレベルを全部一緒にまとめて考えられるのか、という部分もあるんじゃないかと思います。

三浦　今の試験に関係しているんですけれども、私の所には世界各国の色々な所から留学生が来るんですが、日本式の試験の形式というか方法に慣れていないから点がとれない学生がかなりたくさんいると思います。

そういう意味で、どうせ試験を受けなければならないんだったら、日本的な試験の方法をちょっと練習させれば少しは成績が上がると思います。この試験がいいか悪いか、とかどういうのとか、いうのは別にして。

蟻末　そうですね。ただ、やっぱり、留学するということに関しては、恐らく、モニカさんも三浦先生もおっしゃっていましたけれども、多分、日本の試験に慣れるだとか、N1、N2のレベルが必要だ、と。確かにそれは本当にそうだと思うんです。そうなっている以上、ある意味避けては通れない。

ただ現地で勉強していて、コミュニケーション中心のとき、果たして、JLPTに受かることだけが目標でいいのか、そういう問題があると思うんですね。

それと、試験の続きでお話しさせていただきたいんですけれども、さっきの長嶺さんのお話からちょっと思ったんですけれども、私、ずっとフランスで11年教えていまして、その後ケニアで3年なんですけれども、ちょっと考えが変わったのは、フランスでの試験とケニアでの試験とは全然違う。試験のやり方も勉強のし方も。

例えば読み書きについて、長嶺さん、お話ししていましたよね、それを重視する、と。私も基本的には書くことが一番勉強になると思うんですよね。話すことに関して

も、書いて論理的に物事を構成する力っていうのが、論理的に頭に入れば、話すことも上手になると個人的には思っています。

実際そういうふうに実践してきて、早い時期から長文を書かせて、というのをやっていました。それで、フランスでは、会話に関しても、いい結果が出たと思います。だから、書くことばかりやると、話すことができない、というのは、必ずしもそうじゃないかな、リンクしているんじゃないかな、と個人的には思っているんですね。

それで、佐久間先生のお話の吉田さんのセネガルの調査の話もありましたけれども、やっぱりケニアの場合は、結構書かせても、う〜ん、っていう感じがあって。

でも、話すと結構話す。そういうことがあって、彼らは書くことを必要としてないし、欲していない部分もある。そういうところにいるときに、それでも書くことが大事か、という、ある意味西洋的な論理中心主義というか、そういうものを押し付けて果たしていいのかどうか、とか考えるようになって、三年ケニアにいて、結構考えが変わりました。

昔は書くことが一番大事だと思っていました。でも、最近、そうじゃなくて、コミュニケーション、とにかくコミュニケーションができる、学習者がそれで満足すればそれでいいんじゃないか、とそういうふうに思い出したんですね。

だから、そこを考える必要があるのかな、というのが一つと、もう一つ、やっぱり、また、さっきのJLPTの話になりますけど、JLPTって変わったと言っても、選択式ですし、大きく変わっていない基本的な部分があると思うんですね。フランスのDELFやDALFなどの試験とかを考えると、すごくたくさん書かせる、評論を読ませて、それに対して感想を書かせるとか、要約をしろ、とか、書くなどの、産出がすごく多いんですよね。当然、口答の産出の試験もあります。

もちろん、そういう試験はJLPTの規模では絶対不可能なのはよくわかっていますし、JLPTの意義も理解はしていますが、個人的には、そういう試験もあればいいな、と思ってしまいます。不可能なのはわかっているんですが。

磯村 ふられたから言う訳ですけど、結局、やっぱり、最初の『みんなの日本語』の話に戻るかもしれないんですけれども、要するに、日本語学習の目的というのをはっきりしないといけないんじゃないかな、と思いますね。

例えば、本当に、たまたまケニアに遊びに来た人とちょっとコミュニケーションをする、ということだったら、もしかしたらJLPTを受ける必要なんてないかもしれない。でもそこで、例えば、何かを読んだり聞いたりしたいとか、留学したいとかという目的があったら、ある程度そこに、試験にも関係するような、聞いてわかることとか読んでわかることとか、そういうのを目標に入れればいいんじゃないかな、と思います。

要するに、この三日間聞いていると、その辺の目的というのが考えられているのかなあ、とちょっと思うんですね。そこでの日本語教育の目的がわからないまま、『みんなの日本語』を使ってやっていて、JLPTがあるから受ける、というような、そういう部分があるのを個人的にはちょっと疑問に思いました。

そこで、アフリカの日本語教育で、学習

者は何が必要で、そのためにはどういう日本語教育が必要なのか。それで、教科書はどんなのを使うのか、『みんなの日本語』がいいのかどうかとか、JLPTを何のために受けるのかとか、その辺を考える必要があるのかな、と思います。

牧野 確かに目的を考えなきゃいけないと思うんですけれども、一言で言えば、要するに、コミュニケーション、ということだと思うんですよね。それで、やはり、個人がかなり大事になってくると思うんです。個人がある目的を持って、それがない場合は、教育のなされるままになってしまうので、教師としては、それでは、どういうふうに何の目的で教えるか、と。

一言で言うと、話すときのコミュニケーションが一番基本だと思いますが、他の三技能、あるいは文化技能を入れると四技能もやはりそれぞれ目的があると思うんですね。

ただ、先程、蟻末先生がおっしゃったことで、フランス人と日本人のロジックと同時にレトリックが違うと思うんですよね。で、そのレトリックというのが入ってくるのがいつか、という問題、私はどういうレベルでどうなっているのか、ということを考えちゃうんですが、だから、やはり、上級か、その上に行かないとないんじゃないかと思うんですね。

実はACTFLでは、読みの基準もできあがっているんです。その読みの基準にも、やっぱり、一般的な記述がされていて、目的はもちろん大事ですけれども、目的よりも、一体何が、どういうことができるか、まあACTFLのは全てCan-do statementで、CEFRで始まったんじゃないと思いますけれども、まあ、そういう基本的なものをおさえるのが非常に大事で、JLPTの問題は、もちろん、必ず功罪、プラスマイナスがあるので、いきなりマイナスっていうことは言えないし、全てプラスだということも言えないと思うんですけれども、やはり、もう既に出たとは思いますが、話す能力というのが測られない、それは致命傷に近いんじゃないかな、と思うんですね。

何と言っても、コミュニケーションは、その外国語のネイティブ・スピーカーと話す、色々な議論をする、ということ、色々なレベルの話し合いができる、ということが、非常に肝心だと思うんですね。それを評点化するというのは非常に難しい。

実は、その二年生なら二年生の日本語をとると、どこでも期末には会話のテストをしているんですよ。その基準は、昨日も言いましたように、一般化されたものではなくて、各学校によって違うと思うんですね。それはそれでいいかもしれません。

それも点数化している訳ですが、一番大事なのは、本当の力として、どこのレベルで話せるかな、ということですね。それが全ての技能についてある程度言えなければいけない、ということですね。

だから、JLPTのスコアが出ている訳ですけれども、それと話す力と相関関係がどの程度あるのか、が私は気になります。読みが高くなれば、当然話すこともかなりレベルが上がっていることは理解できるんですけれども、下の方の4級とか3級ぐらいのレベルで、一体会話能力と話す能力とどのぐらい相関関係があるかというのは、どなたか研究されているのか、わかりませんけれども、それも大事な点じゃないかな、と思いますね。

ちょっとまとまりのないことを言ってしまいましたけれども。

蟻末 今、お話にあった、目的が一番大事っていうのは全くその通りですね。私もJLPTを糾弾していることは、全くありません。

だから、目的ということを考えると、現状は実際、ケニアは授業の時間数がすごく少ないんですね、ケニヤッタ大学の場合は、年間50時間ぐらいです。その中で、じゃあ無理矢理にでもJLPTを目指せばいいのか、と安易に流されちゃうことが…JLPTがある以上、結構安易なことがあるんですね。何人が受かった、わー！　って言って、先生としても嬉しいし、わかりやすいんです。そっちに、ある意味、簡単に流されていいのか、っていうのが、私の疑問なんです。

もう一つ目的っておっしゃいましたけれども、その通りで、ただケニアの場合、目的はどうなるのか、と言ったときに、みんな目的を持っているのか、って言うと、みんな何となくっていう人がかなり多い。実際にそういう状況です。

これはもう、辺境の日本語教育、っていうのも関係あるんだと思います。他の地域だと目的をもってやる人が多いと思うんですよ。でも、こういうところだと、ただ日本語教室があったから、外国人がやっていて、面白そうだな、とか、そういう人が多いと思うんですよね。そこで目的が何か、と言っても、彼ら自身がわかっていないかったりします。これは、去年の伊東先生の基調講演にもあったんですけれども、学習者が必ずしも日本語学習に目的をはっきりと持っている訳ではない、と。

そういう状況で教師は何を手伝ってあげられるのか、そういうことを考えなくちゃいけないのかな、と思っています。

何のために日本語を勉強するか ― 国際協力としての日本語教育

蟻末　ここで、辺境の日本語教育と関係してきましたので、そちらにも関係して、何か、学習の目的だとか、そういうお話を…。

佐久間 これが、今日の最後のトピックになるかもしれないけれども、試験の問題とか教科書の問題とか以前に、何のために日本語を勉強しているんだろうか、ということがあまりにも違うわけですよね。その時に、今日、報告であったような、日本語教育というものを我々がどう捉えるか、というのが一番大きい。

で、例えば、タンザニアのケースというようなものは、非常に言葉は悪いですけれども、どこかでボタンの掛け違いがあって、そのために、それに関わる人達が不必要な苦しみを味わう、ということも、協力というのには、ある訳ですよね。そういうことを我々はどうしたらいいのか。

そして、僕は、今後、例えば、JICAができること、日本人ができる協力を考えてみると、非常に危うい感じがするんですよね。

それから、エチオピアのケースなんかでも、古崎さんのような元気な人がいらっしゃるからいいけれども、いらっしゃらなくなったときにどうなるのか。それから、鶴岡さんもそうです。

さっき報告なさった日本の女性達というのは、私が日本に長くいて、知っている日本人の女性の中では非常に強い人です(一同・笑)。元気のいい人ですよね。こういう人が、JICAだとか国際交流基金だとか公的なところからもし来ることができたとしても、いつもこういう人が来るという保証は

全くないんですね。ましてそういうルートじゃなかったら、まず来るかどうかがわからない。

そういうような状況の中で実現可能性とか、持続可能性ということを考えたときに、それぞれの大学が持っている日本語教育のあり方というものが、やっぱり、みんなでもう少し知恵を出し合っておかないと、中にいる人だけが苦しい思いをして、日本から見ていてどうにもならないというようなことが続きはしないかな、というのが僕の懸念です。

ですから、打つ手がないのか、もしくは考え方をどこかで変えなければいけないのか。その辺のことを、ちょっと皆さん、フランクに語り合えないかな、というのが、僕の期待です。

筒井 自分は、先生のおっしゃるような、何のための日本語か、と問われるようなところ、トンガで2年間活動していたんですが、中等教育での教育だったので、教えている対象の人生の責任を背負わなくてもいい、一つの選択肢として、幅の広い未来を作るための教育として携わることができれば、活動することができれば、というところがありました。

でも、今、タンザニアのドドマ大学においては、主専攻というところで、そういう観点ではできないな、というところが、今悩んでいるところです。

そして、さっきのJLPTにも関係する話なんですが、トンガでも、最近、国際交流基金の長期研修ができるようになったので、それで、JICAが撤退しながらも、トンガ人による日本語教育ができる、という状況になってきています。

で、これも、もし、話す力を求められているとしたら、トンガから誰も行けなくなってしまう。誰も行けなくなったら、トンガ人の日本語能力は高まらない、結局、それで終わってしまう、ということもあるので、そういう国際交流基金が送っていない、JICA、青年海外協力隊でやっている国の日本語教育においては、そういうこともあって、そういう国が発展するためには、そういう道がないと難しいかな、と感じています。

それで、エチオピアもですが、今後、二人が、長期研修を使って日本に行ければ、多分可能性がどんと広がると思うんですね。でも、協力隊に募集をかけたけれどもだめだった、というのは、きっと調整員が日本語教員に関心がないとか、興味がないとか、そういうのが一番強いと思うんですけれども。

古崎 応募した人がいたんですけれども、知らなかったんですけれども、落とされちゃったんです。経験者だったんですけれども。

筒井 応募数が減っていて、JICAの選考がどれぐらい難しいか、わからないんですけれども、多分もう一回チャレンジしてもらいたいです。でも、配属先が、どれだけ求めているかが大切なので、古崎さん自身が頑張ってもだめなんです。だから配属先がどれだけ日本人を求めているか。今後、その二人が日本で日本語を勉強して帰ってきたときに、それが配属先にとってどれだけいいのか、それを配属先の言葉で説明できないうちは、結局は伝わらないかな、と思います。

ということで、自分が言いたいのは、JICAが行う日本語教育というのは、さっきからずっとお話がありました通り、継

続性が約束できない、という状況で、とても難しいんだろうと今ちょっと感じています。

例えばトンガでも2011年に行ったシニアボランティアは、なぜか、自分はもうトンガの日本語教育を終わらせるんだ、と宣言しながらトンガに来たんですね(一同・笑)。

なぜそれが阻止できたかと言うと、その時に一年以上いた日本語教育の隊員がいたから、その隊員がうまく説明して何とか阻止できたんです。

でも、そのとき、もし、みんな一年未満の隊員だったら、みんな不満を抱えている時期でもあるので、そうですよね、トンガの日本語教育は要りませんよね、と言って終わってしまう可能性もあります。じゃあ、事務所がちゃんと説明すればいいんですけれども、事務所の人間も二年、三年単位で変わっていくので、継続性はそこでもなかなか難しいんですよね。

というところで、JICAによる日本語教育というのはとても危ういし、タンザニアにおける日本語教育がJICAだけによって行われるというのは、みなさんに何とかタンザニア頑張ってください、と言われても、難しいかな、と感じています。

海老原 すみません、ちょっと私もアフリカのことは疎いので、皆さんもう既にご存じで私だけが知らないことかもしれないんですが、先程マダガスカルで現地教員が一番多いということをお聞きしたんですけれども、そんなふうに成功された背景というのは何かあるんでしょうか。

フランシス　さっきも言ったように、先生は、昔一人だったんです。基本的に、我々が二年間ぐらい授業を受けて、あとは自分で勉強して、インターネットとか自分の本、もしくは、直接ガイドをしたりとか。ガイドするときも完璧な日本語ができなくて、しかられても、みんな頑張って、ガイドの仕事をやっています。

それで、何で、成長しているか、と言いますと、他の先生たちはわからないんですけど、私の場合はそういう感じです。

海老原 本当は、個人的じゃなくて、もっと全体的にどうして現地の教員がたくさん生まれたのか、その成功の要因はあるのかな、というのを知りたかったんですが。ありがとうございます。

フランシス みんな、きついですね。私の時は、3年の授業をちゃんと受けられなかったんです。もっと頑張って勉強しようと思っていたときに、他の学生に、あなたは日本語ができるから教えてください、と言われて、日本語の指導を始めたんです。ほとんどの人が学生として、同時に、教師として、日本語を教え合うという…

海老原 そういう意欲がある方が大勢いらした、ということが背景にあるんですね。

ジョナタン 個人的な意見かもしれませんけど、私の場合も他の先生の場合もそうだと思いますが、さっきフランシスさんが言った通り、マダガスカルには日本人はなかなかいませんし、日本語でのコミュニケーションはなかなかできません。ということで、自分が日本語を学校で習い終わってから、何をするか、を考えなければなりません。その日本語の能力を守るために、他の人に自分の知識を伝えて、先生になるという場合もあります。私の場合もそうです

し、二人の友達の場合もそうですけど、一般的にもそうかもしれません。

維田 マダガスカルのこと、ご存じないかもしれませんが、基本的に、昔からマダガスカルはすごく親日家なんです。それで、自分でビジネスとか日本のものを輸入販売したりとかして。優しい方もいらっしゃいますし、それから、すごく教育熱心な国で、私は1983年に初めて行ったときに、日本語をしゃべれる方がいらして、その方もすごく日本語を勉強されていて、その頃はそんなに日本語をしゃべれる人はいなかったですけれどもね。

日本人もマダガスカルが好きで、マダガスカルだけ行く人もいますし、人種的にもアフリカ人とちょっと違っていて、日本に対してすごく親しみを持っていらっしゃるんですね。

蟻末 そうですね。マダガスカルはそういうような感じで現地教員が多くて、まあ、ある程度は安定しているという感じなんですけれども、先程の話に戻りますと、タンザニアの方は現地教員もいなくて、教員確保が難しくて、JICAの方に頼っている状況ということで、松井さんの方から…

松井 ちょっと何を言おうとしたのか、はっきりと覚えていないんですが、協力隊だけで、主専攻というのは、もちろん、みなさん、無理、というのは、私の発表を見て、確かに、と思ってくださったと思うんですね。それでも、頑張りなさい、頑張ってください、健康第一に、と言われ続けていますけれども。

それで、あともう一つは、マダガスカルもケニアも、何十年も日本語教育の歴史があります。

タンザニアは2009年に始まって、主専攻は2010年から始まってしまいました。今回、ちょっとなくなりますけれども、だからと言って、(最終的に)なくなる、とは、私、全然思っていません。これが、例えば、一回消えたとしても、プライベートの何かが出てくるかもしれないし、日本語を勉強したいと言う人もいるし、日本語を教えたいと言う人もいますから、その何十年スパンで見て行けば、いいのではないか、と。

マダガスカルは勿論成功していますが、だけど、タンザニアは失敗でしたね、というふうに、三年間スパンで見て、三年間の目標に到達していないという意味では、そこに関しては失敗かもしれませんけれども。

長い部分で、JICAの方も、10年間は支援をして行くことを方針として決めていますね。

筒井さん、それでいいですか。

筒井 方針としては以前に決められていますが、状況をしっかりと把握した上での決定ではなかったというのが、今の認識です。

現地人を採用しなくてもボランティアだけで活動できることが前提であったと思いますが、実際は、主専攻プログラムでは、日本語教育だけでなく文学や演劇なども教えないといけないわけで、ボランティアだけの力では何とも継続できない現状が松井さんが来られて分かってきました。

10年間という認識は絶対ではないと言わざるを得ません。

松井 そこのところを、今回、私の中でもちゃんとまとまっていなかったので、プレゼンには、展望ということでは入れなかったんですけれども、例えば、カリキュラムを

見直す。主専攻は一回、ちゃんと教師が育つまで待つけれども、副専攻、あるいは、選択科目で日本語教師を作れるプログラムを作る。そういったことをしていけば、できると思うんです。

それは、私だけが努力するんではなくて、私が大学側と一緒に努力して、それをJICAの方にアピールすれば、私はそれがJICAの方に認めてもらえるのではないかというふうに思ってるんですね。

それからもう一つ。もう一点、思ってるのは、もちろん学生は大切なんですけれども、私は大学の人間として学生を見ます。私の仕事場は大学です。教えるのはもちろん仕事なんですけれども、教える場所としての大学。大学が掲げる理念や目的に合わせたプログラムを作り、それに沿って人材育成をする。

すみません。話がまた変わるんですけれども、大学の教授、というと、牧野先生と三浦先生と佐久間先生、大学の教養、授業としての日本語、どういうふうにあるべきなのか、そういったことも、今日はちょっと時間がないんですが、違う話ですから、もし何か、本、これ読みなさい、というのがあれば、教えてください。

筒井 タンザニアの日本語教育は、松井さんが来てくれたから、今の形になっていて、何とか一年生も三年生も一年間日本語教育ができたんですが、佐久間先生もずっと言われているように、松井さんのように能力がある方が必ず来てくれる訳ではなく、次に来た人が全く成果を残せないこともおおいに考えられます。

特に松井さんはシニア・ボランティアということで経験があります。でも、タンザニアにおいては、健康条件などシニアボランティアの受入れが難しく、協力隊での後任が取れた場合でも、その隊員が松井さんの考えを引き継いでくれるとは限りません。その時点で、きっと松井さんの今の考え、計画は止まってしまいます。

松井さんは事務所に言えば大丈夫、と言いますけれども、事務所も、もう一年で終わってしまうかもしれないし、僕が次の後任にそれを伝えたとしても、その人が日本語教育に強く関心を持ってくれない限りは、調整員というのは日本語教育だけではなくて、自動車だとか職業訓練とかインフラ隊員も全部入っていますので、日本語教育だけを見ている訳にはいかないんですね。特に、自分は日本語教育の経験があるので、松井さんの話も、こう、勉強させてもらいながら、理解できるんですけど、他の調整員だったら、多分、そうは行かなかったんだろうな、って思います。

蟻末 そうですね。恐らく、今、タンザニアのケースですけれども、今日話をしました通り、東アフリカで、ある意味軌道に乗っていて、学習者数、現地教員が多いのは、ケニアとマダガスカルのみなんですね。ということは、東アフリカにおいて、JICAの意義はすごく大きいし、JICAの考え方、調整員、隊員、シニアボランティアのちょっとした一言とか、判断とかで、もう、その国の日本語教育が終わってしまうかもしれない。

例えば、去年にJICAシニアボランティアが撤退したウガンダでは、今、日本語教育は行われていません。その判断がいいとか悪いとかということではなくて、色々あって終わってしまった、と。そういうことで、やっぱり、東アフリカではJICAはかなり重要というか、考えなくてはいけない問

題だと思います。

佐久間 ちょっと一つ。タンザニアの問題に限定しちゃって申し訳ないんだけれども、実はこれ、タンザニアのケースだけじゃないと思うんですね。これは例えば、エチオピアで始まったとしてもね、例えば、JICAが関与して一人来ることになった、と。で、古崎さんが安心して日本に帰ったりする。だけどその時に、JICAからいい人が採れませんでした、という報告が来るかもしれない。じゃ、誰がそこで責任をとるのか。JICAがやってくれると思ったから私は安心して日本に帰ったのに、と後でいくら悔しがっても、誰も責任をとってくれない。

こういう現実があるということを我々は計算に入れながら、これから3年先、5年先、東アフリカの状況をどうしたらいいのかを考えるのが、私達の頭の使い方の重要なところだと思うんですね。どんなロマンチックなことを言ったって、誰が助けてくれるのかと言ったときに、ものすごいビル・ゲイツみたいな人が何十億も出すと言えば別だけど、そういうような単純な話ではないんですよね。日本政府がやろうとしていることでも何でも。

その辺のことを考えて、やっぱりこれからの提案として、最後に申し上げたいことは、こういう話をここでしていても、日本における日本語教授法をやっている大学の先生は何にも知りません、私も含めて。時には国際交流基金の人もJICAの偉い人も知りません。そして、私達が何か言っても、どんなデータがあるんだ、と言って、事務的に処理しなければならない、という偉い人がたくさんいるんですね。

そうすると、私達の責任は、こういう話をここだけの話にしないで、きちっと何かに書いたり論文に書いたり実践報告に書いたりして、それをまとめて日本に、誰か興味がある人が読めるようにするということをしない限り、話は消えてしまうんですね。音声言語というのはそういう性質を持っていて、牧野先生も言っていましたけど、文学作品も何でも、やっぱり、本当に何か考えた人は書いて、文字にしてそれを残さない限り、誰も読んでくれない。ここにいる人がこんな話があったよ、と言ったって、きちっとしたものを書いて、関心がある人に読んでもらえなければ、もうこの一日だけの話になってしまう。

で、やはり、ネットワークということで、僕はすごく関心があるのは、何か皆さんが共通に持っている問題を5年先や10年先の人でも、ああ、東アフリカでこんなことがあった、あのときもあんなことを考えている人がいたんだってことが、興味がある人にわかるように、私達がドキュメントを残しておいて、この責任を果たさないと、このときの気持ちだけになってしまうことが僕には非常に残念。それが私達の課題じゃないかな、と思っています。(一同・拍手)

長嶺 JICAの組織とか、例えば、どれぐらいの予算があって、どういうふうに送るのか、ということを知りたいんですけれども、それは、どこで調べればいいですか。

佐久間 それはわからないと思います。外務省が考えていることも含めて、全世界に責任がある訳ですから。外務省も国際交流基金も、事業仕分けの後、特にこういう関係の予算は少なくなってきています。そして、パイの数は変わらないので、色々な所

から日本語の先生を派遣してくださいと言われても、わかっているけど出せないという、非常に…

長嶺 少なくともパイの大きさはわかりますよね。パイの大きさを私は聞きたいんですけれども。

佐久間 国際交流基金やJICAがODAの枠の中で持っているパイっていうのはそんなに変わっていない。だから、今から急に三倍になったりすることはまずない。

長嶺　まあ、言いたいことはわかるんですが…。

古崎 佐久間先生がおっしゃっていたことは全くその通りだと思います。エチオピアでJICAが来て私がいなくなったら続けられないかもって思うんですけれども。それで、私は信用していないって言ったら言葉は悪いんですけれども、すごくJICAのボランティアの人に来ていただきたいと思っているんですけれども、彼ら(エチオピア教員)をこれに引き込んだ以上、エチオピア人教員の育成が終わるまで自分はいなくちゃいけないかな、と。

多分大場さんもまだいると思うんです、他の仕事もあって。そう思っているので。ただ、私だけだとコースも力がないので、是非助けていただけたらな、と思います。よろしくお願いします。

蟻末 そうですね。先程の佐久間先生のお話で、本当にネットワーク、これをこの日だけで終わらせないということが非常に大事だと思います。大変遅れていて申し訳ないんですが、去年の会議の模様も基本的に原稿もありますし、皆さんにお配りしたと思いますけれども、去年の討論会の模様も全部文字起こししてあります。で、近いうちにそちらも出版というか公表できると思います。ですので、そこがまず大事。そして、その後でこちらの今回の会議の模様も、全てこの討論会も文字起こししますし、皆さんの発表も、論文の形で、今度お願いすることになると思いますので、ご協力、よろしくお願いいたします。

それでは、今回の座談会、すごく、充実した内容で、私、この会議をやって、座談会をやって、本当によかったと思いました。

皆さん、本当にありがとうございました!

(一同・拍手)

執筆者紹介 (2014年3月現在)



蟻末 淳 (Jun ARISUE) (p. 36, p. 56, p. 134, p. 334)
元ケニヤッタ大学客員講師/国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

日本で国文学、フランス大学院でフランス近現代文学・言語学を専攻し、1999年から2010年までフランス・ボルドー第三大学日本学科で日本語講師を勤める。

2010年8月から2013年8月まで国際交流基金日本語専門家として、ケニア・ケニヤッタ大学に派遣。講義・セミナーの傍ら、ネットワーク作りを進め、東アフリカにおける初の日本語教育会議をJALTAK、大使館との協力の下、開催。離任後も、専門のe-learningをアフリカの日本語教育へどう生かすかを考えている。

2014年5月から国際交流基金メキシコ日本文化センターに日本語上級専門家として派遣予定。



中村勝司 (Katsuji NAKAMURA) (p. 36, p. 91, p. 280)
アメリカ合衆国国際大学講師 (ケニア)

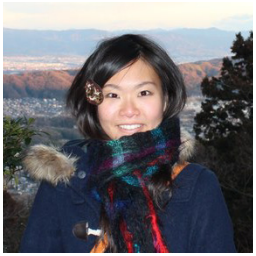
学士は日本で日本語日本文学を専攻し、修士はケニアのナイロビ大学にて文学を専攻。2000年からアメリカ合衆国国際大学日本語常勤講師。2008年からは同大学にてケニアで初の日本語副専攻を始める。

2002年の開始当時から関わってきたケニア日本語教師会では、2010年より会長を務め、日本語弁論大会、能力試験、教育会議等の運営に携わってきた。2007年より2011年まで同大学の学部の最優秀男性教員賞（学生投票）、2008年には大学全体で年度最優秀教員賞受賞。2013年には日本語教育の貢献を認められ、在ケニア日本大使館在外公館長表彰受賞



イアン・ワイルア (Ian WAIRUA) (p. 47, p. 273)
Lecturer, Strathmore University (Kenya)

Ian Wairua holds a master's degree in Information Systems and a bachelor's degree in science education. He lectures at Strathmore University in Nairobi, Kenya where he is also a webmaster and Teaching and Learning Services representative for the School of Humanities and Social Studies, as well as a member of the School Research Committee. He is the current head of Oriental Languages sub-Department of the university. He has taught Japanese language for 5 years. Prior to joining Strathmore University, he worked for 10 years with the Kenyan mission of the Japanese ministry of foreign affairs. His research interests are within the fields of language education and education technology, specifically the use of interactive web tools and social platforms within learner management systems.



中垣友江 (Tomoe NAKAGAKI) (p. 56, p. 79)
元Prestige Global Language Center講師 (ケニア)
大阪大学大学院 言語文化研究科 博士前期課程 (日本)

大阪大学外国語学部日本語専攻(専攻語:スワヒリ語)を卒業後、同大学大学院の日本語・日本文化実践コースに進学。現在、博士前期課程に在籍中。2012年5月から12月までナイロビのPrestige Global Language Centerで講師。学部時代にスワヒリ語を4年間勉強し、スワヒリ語に魅了された。特に言語行動の違いに関心があり、日本語とスワヒリ語における「勧誘」の談話について専門に研究している。好きなスワヒリ語はKama una haraka, shuka ukimbie.（「急いでいるなら、降りて走れ」という意のケニアのバスで見るステッカーの言葉）。



ラクトマナナ・スルフニアイナ・アンビニンツア
(Rakotomanana Solofoniaina AMBININTSOA) (p. 66)
アンタナナリボ大学講師（マダガスカル）

1999年7月から9月まで国際交流基金短期教師研修に参加。

2000年から2004年まで立命館アジア太平洋大学で学び、学士号取得。2005年から2006年まで、国際交流基金、政策研究大学院大学「日本語教育指導者養成プログラム(修士課程）」第５期生にて修士号取得。2008年から2009年、国際交流基金のフェローシップにより広島大学教育学研究科研究生。2013年6月から8月には、東京女子大学現代教養学部人間科学科言語科学専攻研究生。2013年には国際交流基金の上級研修生。

2014年1月からアンタナナリボ大学講師。専門は日本語教授法及び日本文化。



モニカ・カフンブル (Monica Kahumburu) (p. 73)
Lecturer, the Catholic University of Eastern Africa (Kenya)

In March 2012, after graduating from Kobe University with a Master of Arts degree in Linguistics, Monica returned to Kenya and was employed as a lecturer at The Catholic University of Eastern Africa (CUEA). Her main role is to establish a Japanese language course at the university. She also teaches subjects on Linguistics. She is currently involved in research projects on Linguistics, where she hopes to contribute findings on African languages.



近藤 彩 (Aya KONDO) (p. 100, p. 292)
ケニアウタリカレッジ講師（ケニア）

文学修士。専攻は日本文学。国語科専修免許状所持。西インド諸島大学日本語講師（ジャマイカ）、環境野生生物観光省日本語講師（ボツワナ）、日本語教師養成講座教員（日本）、ナイロビ日本人学校国語科主任（ケニア）、日本語入門講座講師（在ケニア日本国大使館広報文化センター）を経て、2011年より現職。2011年から現在に至るまで、ケニア日本語教師会書記を務め、日本語弁論大会、能力試験、教育会議などの運営に携わる。

観光大学で必要な日本語教育だけではなく、その背景にある「文化」「時間感覚」「マナー」なども合わせて指導。また、「如何に指導するか」と、日々、教授法も研究。

2010年（ケニア人高校教師対象）と2011年（邦人対象）に大使館広報文化センターにて『源氏物語』を講演。

古崎 陽子 (Yoko FURUSAKI) (p. 108, p. 318)
メケレ大学講師 (エチオピア)



理学部数学科卒業後、アクセンチュア（株）にて、主にサプライチェーン関連のコンサルティングに従事。在職中の2008年、同社の社会貢献プログラムを通じてVoluntary Service Overseasのボランティアとなり、エチオピアのNGOでプロジェクト管理及び長期戦略立案の支援を９ヶ月間行う。

再度エチオピアに関わるため、2010年９月、同社を退社。同年10月より、メケレ大学にて日本語講座及び文化遺産関連のプロジェクト管理等を担当。2012年７月より、同大学にて現地人日本語講師の育成を開始。メケレ大学における日本語講座の持続的発展及び日本とエチオピアのネットワーク強化に向けて尽力している。



大場千景 (Chikage OBA-SMIDT) (p. 108)
メケレ大学助教 (エチオピア)

2012年総合研究大学院大学文化科学研究科博士後期課程修了。文学博士。専攻は、社会人類学、歴史人類学、北東アフリカ研究。2005年よりエチオピア南部ボラナ社会においてフィールドワークに従事し、博士論文にて同大学より長倉研究奨励賞を受賞。現在は、国立民族学博物館の外来研究員としてエチオピア南部だけでなく北部にもフィールドを広げ、歴史認識の比較研究に着手している。

人類学研究の傍ら、2012年４月よりメケレ大学にて日本語講座を担当。人類学者としての視点も生かしながら、日本語講座のエチオピアの学生に適した形での発展に向けて尽力している。



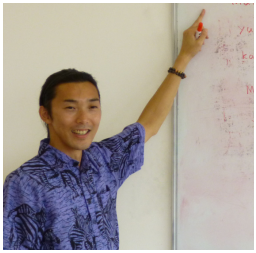
河住靖則 (Yasunori KAWAZUMI) (p. 118)
元マケレレ大学客員講師 / JICAシニアボランティア (ウガンダ)

コロラドNW大学で教育学を修了し、米国のNew York Children Societyで日本語を教え始め1983年まで勤める。

その後JICA派遣でパプアニューギニアを始め、香港、マレーシア、キルギス、その後2013年までウガンダのマケレレ大学で日本語教育に携わる。

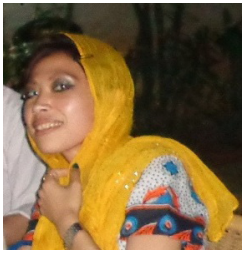
派遣地の殆どの大学では日本語コース立ち上げ業務に関わり、コース設置、教科書／教材作成、それぞれ2年、または3年の任期で日本語教育を行ってきた。

帰国後、英語嫌いの中学生が多いことに驚かされ、これまでの海外での教育の経験を生かせるような、中学生対象の楽しく学べる英語教育を始めたいと考えている。



山岡 洋輔 (Yosuke YAMAOKA) (p. 123)
元ドドマ大学講師 / JICA青年海外協力隊（タンザニア）

大学で日本語教員養成課程を修了。その後、ボランティアの日本語講師としてミャンマー、ネパールの民間日本語学校を歴任。2007年から中国広東省の四年制大学・肇慶学院日本語科の専任講師。2010年からJICA青年海外協力隊の日本語教師隊員としてタンザニアのドドマ大学に赴任し、日本語教育の普及に努めた。2012年に帰国し、現在は姫路獨協大学大学院で日本語教育を専攻している。



鶴岡聖未 (Kiyomi TSURUOKA) (p. 128, p. 327)
元ハルツーム大学講師 / JICA短期青年海外協力隊 (スーダン)

理工系学部出身。建築設計の仕事に就いている時に、青年海外協力隊参加を目指して日本語教師の資格を取り、2000年に隊員としてトンガの中等教育機関に派遣。以来今日まで、国内外（主に海外）の日本語教育に携わる。マレーシアでの民間語学学校、タンザニア及びセネガルにおける高等教育機関での教授を経て、2012年6月から1年間スーダンへ赴任。相互理解の文脈での日本語教育への関心が強く、2014年4月から国内の大学院で、「孤立外国語環境下」における日本語教育の実態研究をサブサハラを対象地域として行う予定。



リナスー・アンドリアリニアイナ (p . 141)
(ANDRIARINIAINA Fanantenana Rianasoa)
忍尽クラブ講師 (マダガスカル)

2004年から2年間、民間の学校で日本語を勉強し、2008年に国際交流基金の日本語学習者訪日研修プログラムに参加。

2009年から忍尽クラブで日本語を教え始める。

2011年からアンタナナリボ大学人文学部英語学科で英語、言語学、及び同大学で経営学を勉強している。

海老原峰子 (Mineko EBIHARA) (p. 246)
元Bunka Language Pte. School校長 (シンガポール)



専攻は数学。日本で車関連の商社勤務を経験後、貿易業で起業。活動拠点のシンガポールで日本語学習熱の高まりを目の当たりにする。知人の日本語学習を手伝いながら教授法を独習、転業を決意し、1985年にBunka Language Pte. Schoolを設立。

学習者が動詞の活用を一つずつ延々と学んでいくことに苦労する姿を見て、動詞活用形の一括導入を着想。独自の教授法を開発し、1988年に初級用教科書「ニュー・システムによる日本語」を出版。動詞活用習得の桁違いの効果により、その教授法と学習用ソフトで特許を取得。また、1986年シンガポールでの第1回JLPT実施以来、現地でのJLPT対策に取り組み、「日本語能力試験聴解問題集」（当時の2級と3級）を出版。

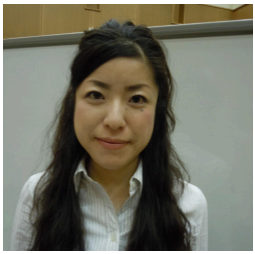
2003年に引退、帰国。現在は、各地をまわり日本語教育の情報収集・発信を試みている。



三浦香苗 (Kanae MIURA) (p. 253)
金沢大学国際機構留学生センター教授 (日本)

九州の福岡県出身。九州大学文学部哲学科美学美術史卒業後、ソニー企業（株）ソニーランゲージラボラトリーにて英語教師(３年)、モービル石油(株)ペガサスランゲージサービスにて日本語教師(10年)、オーストラリアにて農場体験(2年)を経て、九州大学留学生センター非常勤講師(１年)、同助手(５年)、金沢大学留学生センター教授（18年）として留学生に対する日本語教育、日本人学生と留学生のための異文化教育、日本語教師養成教育に携わる。

2014年3月定年退職後は、客員教授として日本語および異文化教育を担当する予定。金沢市卯辰山麓の閑静な住宅街に住み、四季折々の自然を楽しんでいる。



里見 文 (Aya SATOMI) (p. 263)
ケニヤッタ大学客員講師 / 国際交流基金日本語専門家 (ケニア)

ケニヤッタ大学客員講師／国際交流基金日本語専門家（ケニア）

筑波大学地域研究研究科修了。専門は日本語教育。青年海外協力隊（エルサルバドル）、筑波大学留学生センター非常勤講師、パリ・ディドロ大学講師等を経て2013年9月より現職。

ケニアを中心とし、東アフリカにおける日本語教育振興のための方策を模索中。

磯村一弘 (Kazuhiro ISOMURA) (p. 287)
国際交流基金日本語国際センター専任講師
政策研究大学院大学客員准教授（日本）



専門は日本語音声教育。

文部科学省科学研究費:基盤研究（B） 「海外における日本語韻律指導の実践と普及」（課題番号25284094、2013-2016）研究代表者。海外経験は2002-2004シドニー（オーストラリア）、2010-2012ケルン（ドイツ）。

現在は、教材作成、ウェブサイト運営、教師研修等の仕事を担当。著書：「音声を教える」「エリンが挑戦！にほんごできます。」など。



長嶺孝子 (Takako NAGAMINE) (p. 301)
スイス公立高等学校日本語教師（スイス）

津田塾大学英文科を卒業後、郷里名古屋の高校の塾で1年間の英語教師を経た後、東京日本語学校にて日本語教育のコースを受講する。その後、パリ、ニューヨーク、バーゼルに住む。その間は子育てに専念。後、バーゼル大学で哲学（専攻）、英語学（副専攻）を学ぶ。15年前からスイスの高校で日本語を教える。2014年夏に定年退職予定。

授業ではスイスの高校生に文化や考え方の多様性を言語を通して教えるように努めてきた。



松井智子 (Tomoko MATSUI) (p. 308)
ドドマ大学講師 / JICA短期シニアボランティア（タンザニア）

1988年NY州立大学（米国）で日本語教授法を修得後、コーネル大学の研修を経て、NY州立大学、大連大学工学院（中国・青年海外協力隊）、及び同大学師範学院（専家）にて、日本語講師を務める。1990年代後半からは、日米で文化人類学の研究調査に参加した後、キルギス政府機関で英語講師（UNV/UNDP専門家）として国の再建を支援。2000年代は、参加型開発・ジェンダー・村落開発の専門家として、UNDPやJICAの事業に従事した。

2012年10月、約15年ぶりに語学教育の現場に戻る（タンザニア）。2013年8月に任期満了で帰国したが、12月に再派遣され、引き続き課題解決・改善に挑戦中。

フランシス・ラヴォヒツォア (Francis RAVOHITSOA) (p. 313)
タナ日本語コース講師 (マダガスカル)



1995年から2年間、日マ協会にて2年日本語を学び、以後独学。

1998年から日本語の個人教授及び日本語学校JCMで日本語教師のアシスタントを務め、2003年に私立大学(ESTIIM及びグリーン大学)にて日本語を教える。

2004年から2005年にかけ、国際交流基金海外日本語教師長期研修のプログラムで渡日。帰国後、2006年から2010年まで家庭教師や通訳を務め、2010年にタナ日本語コースを設立。2011年からマダガスカル日本語教師会のメンバーとして活躍している。

編集後記

この報告集は2012年の第一回ケニア日本語教育会議及び2013年の第一回東アフリカ日本語教育会議(第二回ケニア日本語教育会議)の記録です。

サブサハラ初の日本語教育関係の会議となりました第一回ケニア日本語教育会議基調講演を引き受けてくださった東京外国語大学留学生日本語教育センターの伊東祐郎教授、続く2013年の第一回東アフリカ日本語教育会議の基調講演を引き受けてくださった聖心女子大学文学部佐久間勝彦教授、ワークショップを担当してくださったプリンストン大学牧野成一名誉教授、そして参加者の皆様に、まずは深い感謝の念を示したいと思います。

また、主催のケニア日本語教師会の中村会長及び会員の皆様、共催の在ケニア日本国大使館広報文化センターの所長や職員の皆様、そして、会議の開催から本報告集の発行まで助成をしてくださった国際交流基金、皆様の助けがなければ、今回の会議の開催、論集の発行は成しえませんでした。大変ありがとうございました。

この会議の開催の背景には、東アフリカにはマダガスカルやケニアのような現地のノン・ネイティブ教員や、現地採用の日本人教員の他、JICAや国際交流基金から派遣されている日本語教師がいるにも関わらず、全く孤立した状況で日本語教育がされていたという現状がありました。そこで、まずはネットワークを構築することを第一の目的とした上で、日本語教育の基本に一度立ち返るという意味で、第一回ケニア日本語教育会議では「授業を作る ― コースデザインから評価まで ―」というテーマでの開催をしました。そして、その会議の成功を踏まえ、翌年の第一回東アフリカ日本語教育会議では、世界に発信し、世界と繋がる日本語教育ということで「東アフリカから世界へ！― 日本から遠く離れた国の日本語教育を考える ―」という、世界を見据えたテーマとなったのです。

会議開催に先立ち、マダガスカル、ウガンダ、エチオピア、タンザニアに出張し、現地の日本語教育の状況を自分の目で見てきました。そして、ネイティブ・ノンネイティブを問わず、限られたマテリアル、情報の中でできる精一杯の日本語教育をしていることに心を打たれました。

現地から要請されて派遣されたにも関わらず、必ずしも協力的とは言えない関係機関や周囲の状況に翻弄され、自らが抱えてきた日本語教育にかける理想と現実の狭間に幾度となく打ちひしがれ、また立ち上がる日本人教師。ただ日本語を教えるだけではなく、日本語教育の意義を常に考え、それを言葉にして訴え続けるという、「日本語教育発展途上国」独特の悩みがそこにはあります。

そして、日本語を教えることに情熱をかけ、必ずしも待遇がよくないにもかかわらず、日本語を教え続ける現地教師。例えば、今やケニアを越える日本語学習者数を誇る、サブサハラアフリカ随一の日本語教育国で日本語を教える彼らは国際交流基金やJICAが日本語教育の専門家を派遣してくれることを切望しています。

彼らの日本語教育に関する学びの場、意見交換の場を作りたい。そして、その声を東ア

フリカの外に届けたい。そんな思いで、会議を計画、実施し、この報告集を発行するに至りました。

二回の会議から本報告集の発行まで、随分時間が経ってしまいましたが、東アフリカの日本語教育は、ある意味では、今始まったばかりだと言ってもいいと思っています。敢えて思い切った言い方が許されるならば、これまでは、各国がばらばらに、どちらかと言うとウチ向きに日本語教育を行い、一部の人間のみが日本への留学などで日本語を使う環境にあっただけでした。そして、外から派遣されて来る日本人教師、もしくは、日本に行ったことがある特権的な現地教員に、果たして日本語を一生使うかどうかわからない数少ない学習者が日本語を教わる、という受動的な構図が一般的だったと言えるでしょう。

しかし、インターネットがある今、新たなネットワークの中、日本語を使って「発信」する、という能動的な行動が可能になっています。この新時代、東アフリカが「日本語教育発展途上国」としての新たな日本語教育の潮流を生み出して行くことが可能なのではないか、この報告集、とりわけ、本音トークが満載の座談会の再録を読みながら、そういうワクワク感で一杯です。この報告集を是非広く日本語教育に携わる人々に読んでいただき、東アフリカの日本語教育に興味を持っていただければ幸いです。

最後に、私事になりますが、私は2013年8月に3年間の任務を終え、ケニアを離れました。帰任してすぐ、私も時々行っていたショッピングセンターでの痛ましいテロがあり、多数のケニア人、外国人が命を落としました。また、今でもナイロビ郊外やモンバサを始め、各地でのテロ等の被害が聞こえてきます。ケニアに赴任する前もしている時もそして帰ってきた後も「大変ですね」「大変でしたね」とよく声をかけられます。

確かにそういう危険な一面もありますし、生活も日本に比べると「大変」な部分もあるでしょうが、ケニアはもっと多様ですし、生活も文化も自然も興味深いことがたくさんあります。今でも、市場の雑踏、ナイロビの毎日の渋滞、緑色の蛍光灯の場末のバー、急な雨の後のどろどろになった田舎道、早朝のサバンナの香り、コーストの海の青さ、満天の星……色々なことをふと思い出してケニアに戻りたくなります。

そういうケニア、そして東アフリカを日本人に知ってもらう一つの手段としての「日本語」というのもあるんじゃないかな、と思っています。ケニアに行っていた、と話したとき、みんなから「楽しかったでしょ!」と声をかけられるようになれば嬉しいです。

ケニアの皆さん、素晴らしい時を、ありがとうございました! Asante sana!

元国際交流基金日本語専門家

元ケニヤッタ大学客員講師

蟻末 淳

Jun Arisue

Former Japanese Language Specialist of Japan Foundation, Former Visiting lectuerer of Kenyatta University





To Be Continued ...

東アフリカ日本語教育 1

第一回ケニア日本語教育会議・

第一回東アフリカ日本語教育会議 報告・発表論文集

2014年3月発行

編集・発行 ケニア日本語教師会 JALTAK

JALTAK

JAPANESE LANGUAGE EDUCATION in EAST AFRICA 1

