

東アフリカ日本語教育 2

第二回東アフリカ日本語教育会議

「初級を教える

ー初級日本語学習者への指導を考えるー」

2013 年 8 月 8 日、9 日、10 日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第三回東アフリカ日本語教育会議

「教師の成長と学び合いについて考える」

2013 年 8 月 28 日、29 日、30 日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

本報告集は2014年8月8日、9日、10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二回東アフリカ日本語教育会議及び2015年8月28日、29日、30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三回東アフリカ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。

目次

第二回東アフリカ日本語教育会議報告論集（2014）

第二回東アフリカ日本語教育会議プログラム

基調講演「学習者はどのように文法のルールを獲得するのか」

小林典子（元筑波大学教授、現同大学留学生センター客員共同研究員）

実践・研究発表（2014）

初級学習者に対する助詞「は」の指導法

海老原峰子（元 Bunka Language Pte. School・シンガポール）

初級日本語学習指導における文字教育の開始時期—カトリック大学を例に—

モニカ・カフンブル（東アフリカカトリック大学・ケニア）

インターネット時代におけるケニアの日本語学習環境

蟻末 淳（国際交流基金日本語上級専門家・メキシコ）、中垣友江（大阪大学大学院・日本）

東アフリカにおける日本語初級クラスでの学生のプレゼンによる日本文化紹介：USIUの事例

中村勝司（USIU・ケニア）

観光日本語と接客業—時間感覚アンケート

近藤 彩（ウタリカレッジ・ケニア）

Teaching with Social Media: connecting theory with practice

イアン・ワイルワ（ストラスモア大学・ケニア）

孤立外国語環境における、“実利”に直結しない日本語教育へのアプローチを考える —スーダンで の実践報告を一例に—

鶴岡聖未（日本大学大学院生・日本）

東アフリカの日本語教育事情

ケニアの日本語教育

里見 文（国際交流基金派遣日本語専門家/ケニヤッタ大学・ケニア）

マダガスカルとマダガスカルにおける日本語教育状態

ランドリアティアナ・フランシア（LMA（Lycee Moderne Ampefiloha）高校・マダガスカル）

タンザニア日本語教育事情 - 国立ドドマ大学を事例に[2] - 2013年8月～2014年7月 進捗状況

松井智子（ドドマ大学・タンザニア/JICA シニアボランティア）

エチオピアの日本語教育-現在の状況と、現地人教員の目から見た課題-

古崎陽子、ミキアレ・メブラツ・アレガウィ、テスファイ・ゲブレメドヒン・アシェブル（メケレ大学・エチオピア）

スーダン・ハルツームにおける日本語教育事情紹介と展望

長澤 茜（ハルツーム大学・スーダン/JICA 青年海外協力隊）

座談会「東アフリカの日本語教育」（2014）

第三回東アフリカ日本語教育会議報告論集（2015）

第三回東アフリカ日本語教育会議プログラム

基調講演「日本語教師の成長と学び合い」

横溝伸一郎（西南女学院大学人文学部英語学科教授）

実践・研究発表（2015）

オーラル試験—予備試験を設けることの利点—

近藤 彩（ウタリカレッジ・ケニア）

ケニアの大学での日本語教育：USIU でのアニメと漫才会話の使用の事例

中村勝司、ワンダ・マシンデ（USIU・ケニア）

東アフリカの日本語教育事情

タンザニア日本語教育事情 国立ドドマ大学を事例に[3]—2014年8月～2015年7月進捗状況
瀬戸彩子（ドドマ大学・タンザニア/JICA 青年海外協力隊）

エチオピアの日本語教育事情：概況及び現地人教員による教え方の工夫
古崎陽子、ミキアレ・メブラツ・アレガウィ、テスファイ・ゲブレメドヒン・アシェブル（メケレ大学・エチオピア）

動画発信によるスーダンのイメージアップの実践報告—スーダンをみんなでプロデュース—
鵜沢威夫（ハルツーム大学・スーダン/JICA 短期青年海外協力隊）

マダガスカルにおける日本語教育状態
ラジャフィンドラミサ・リンジャ、ラヴォヒツア・フランシス（マダガスカル日本語教会）

広報文化センターの活動
中村泰徳（在ケニア日本国大使館広報文化センター所長）

座談会「東アフリカの日本語教育」（2015）

第二回東アフリカ日本語教育会議

初級を教える

－初級日本語学習者への指導を考える－

2014年8月8日、9日、10日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第二回東アフリカ日本語教育会議

「初級を教える—初級日本語学習者の指導について考える—」

2014 年 8 月 8 日(金)、9 日(土)、10 日(日)

於在ケニア日本国大使館日本広報文化センター(JICC)

主催 ケニア日本語教師会(JALTAK)

共催 在ケニア日本国大使館日本広報文化センター(JICC)

助成 国際交流基金

8 月 8 日(金) 10.00-17.00

10.00- 開会式(司会・里見 文)

開会の挨拶 寺田達志駐ケニア日本国大使

10.15-12.15 小林典子先生(元筑波大学教授、現同大学留学生センター客員共同研究員・日本)

基調講演「初級学習者はどのように文法のルールを獲得するのか」(司会・里見 文)

12.15-13.15 昼食

13.15-15.15 小林典子先生(元筑波大学教授、現同大学留学生センター客員共同研究員・日本)特別ワークショップ

「初級学習者文法指導について考える」(司会・里見 文)

15.15-15.30 コーヒーブレイク

15.30-17.00 実践・研究発表(司会・キルリ・ガチエ)

15.30-16.00 海老原峰子(元 Bunka Language Pte. School・Singapore)

「初級学習者に対する助詞「は」の指導法」

16.00-16.30 モニカ・カフンブル(東アフリカカトリック大学・ケニア)

「初級日本語学習指導における文字教育の開始時期—カトリック大学を例に一」

16.30-17.00 蟻末 淳（国際交流基金日本語上級専門家・メキシコ）、中垣友江（大阪大学大学院）
「インターネット時代におけるケニアの日本語学習環境」

8月9日(土) 9.30-17.00

9.30-11.30 池津丈司上級専門家(国際交流基金日本語上級専門家・エジプト)
ワークショップ「国際交流基金発行教科書『まるごと』を使ってみよう！」
(司会・モニカ・カフンブル)

11.30-11.45 コーヒーブレイク

11.45-12.45 実践・研究発表（司会・モニカ・カフンブル）

11.45-12.15 中村勝司（USIU・ケニア）
「東アフリカにおける日本語初級クラスでの学生のプレゼンによる日本文化紹介：U
S I Uの事例」

12.15-12.45 近藤 彩（ウタリカレッジ・ケニア）
「観光日本語と接客業－時間感覚アンケート」

12.45-13.45 昼食

13.45-14.45 加納千恵子先生(筑波大学教授・日本)
ワークショップ「初級日本語学習者の漢字力の評価」（司会・里見 文）

14.50-15.50 酒井たか子先生(筑波大学教授・日本)
ワークショップ「初級日本語学習者の学習能力の測定」（司会・里見 文）

15.50-16.00 コーヒーブレイク

16.00-17.00 実践・研究発表（司会・近藤彩）

16.00-16.30 イアン・ワイルワ（ストラスモア大学・ケニア）
「Teaching with Social Media: connecting theory with practice」

16.30-17.00 鶴岡聖未（日本大学大学院生・日本）

「孤立外国語環境における、“実利”に直結しない日本語教育へのアプローチを考える
ースーダンでの実践報告を一例にー」

8月10日(日) 10.00-15.45

10.00-11.00 蟻末 淳上級専門家（国際交流基金日本語上級専門家・メキシコ）

特別講演「東アフリカから考える日本語教育」

（司会・中村勝司）

11.00-11.15 コーヒーブレイク

11.15-11.55 東アフリカの日本語教育1（司会・中村勝司）

11.15-11.35 ケニアー里見 文（国際交流基金・ケニヤッタ大学）

11.35-11.55 マダガスカルーランドリアティアナ・フランシア（LMA（Lycee Moderne
Ampefiloha）高校）

11.55-13.00 昼食

13.00-15.30 東アフリカの日本語教育2（司会・ラジャフィンドラミサ・リンジャ）

13.00-13.20 タンザニアー松井智子（ドドマ大学）

13.20-13.40 エチオピアー、ミキアレ・メブラツ・アレガウィ、テスファイ・ゲブレメド
ヒン・アシェブル（メケレ大学）

13.40-14.00 スーダンー長澤 茜（ハルツーム大学）

14.00-15.30 座談会（司会・近藤 彩）

15.30-15.45 閉会式（司会・里見 文）

閉会の挨拶：中村勝司 JALTAK 会長挨拶

＊本論集では、各ワークショップ、特別講演の内容は割愛いたします＊

基調講演

初級を教える

ー初級日本語学習者への指導を考えるー

小林典子

元筑波大学教授、現同大学留学生センター客員共同研究員

ただ今、ご紹介にあずかりました小林典子です。どうぞよろしくお願いいたします。私の日本語は分かりましたか（一同笑）。「ご紹介にあずかりました」というのは決まり文句です。これから、また後で出てくると思うんですけど、文法とか考えなくてもいい「決まり文句」というのでご紹介します。私は今回、初めてのアフリカ大陸です。世界には五つの大陸があると言われていますが、私にとっては最後の五大陸目がアフリカで、とても興奮しております。私は筑波大学の留学生センターで長いこと外国人の方の学生さんたちに日本語を教えてきましたけれども、筑波大学にはアフリカからの留学生がたくさんいらっしゃいます。私自身、今までもケニアとかナイジェリア、マリ、ジンバブエとか、たくさんのアフリカの学生さんたちにお会いしてきましたけども、私自身がアフリカに来るというチャンスがなかったので、とても嬉しく思っています。

教師というのは、学生に教えるという立場ですけれども、20年間教えてきたけれども、教えるという行為を通して、私自身がたくさん勉強させられてきました。今日も、教えるということと、自分自身が教師として教えながら、学んだということも一緒に感じていただけたらと思います。

今日はどういう内容のお話をするかというと、一番目に「外国語指導の歴史」。なぜ「外国語指導の歴史」について話すかと言いますと、教師というのは、こういう教え方が一番いいというビリーフを持っているんです。学習者もこういうふうに習うのが一番いいというビリーフを持っているんです。それはどういう影響かということ、自分が習った先生のビリーフが自分に移って、自分が習ってきた方法が一番いいと思っている。でも、それで自分がすごく上手になったかどうかと考えると、私が習ってきた英語教育はクエスチョンマークです（笑）。肝心の時に話せなかったり、聞けなかつ

たり、使えないっていうことがあった。それですね、「文法」っていうことを前に出すだけで嫌がられる、教え方に文法なんていらんという思想の人もあるんですね。教え方に流行もあるんです。ですので、ちょっと簡単に歴史を見てみましょう。

それから、「学習者の文法の誤り」。これは、私たち教師がどういうふうに学習者の文法の誤りを理解しているのかというのは、学習者の誤りを通してなので、それをどういうふうに観察するかという話をしたいと思います。それから、学習者はその誤りを通して、どんなルールを学習者自身が作り出しているのかということを考えたいと思います。教室活動では具体的に文法をどう扱ったらいいのかについて、私自身もよく分からないんです（笑）。とても難しいことですね。具体的に教室でどんな活動をするかって。そこは皆さんと一緒に午後のワークショップなどで勉強したいと思います。

最後に、なんでもかんでも文法を教えなければならないのかっていう問題も取り上げたいと思います。それは、教えるべき文法と教えなくてもいい文法があるのではないかということです。最初に私が「ご紹介にあずかりました」という文法を知らなくてもいい決まり文句だと言いました。そういう決まり文句として覚えましょう、というのもあるっていいということを言いたいと思います。

【外国語指導の歴史】

では、その「外国語指導の歴史」のほうに入ろうと思います。ざっと言いますと、1970年代はオーディオリンガルメソッドが華々しい時代ですね。それ以前というのは、文法訳読法（grammar translation）でした。それに比べると構造主義の言語学のトレンドとしては、構造主義ですから教える方もパターン・プラクティスをたくさんする。それが一番科学的で効果的と思われていた時代です。文法訳読方よりはいい教え方だというふうに信じられていました。その次に1980年代に、じゃあ、それで習ってきた人たちがそれを使えるのかという反省に立って、1980年代はコミュニケーション・アプローチがすごく盛んになりました。この時代にコミュニケーション・アプローチを盛んに言う人は文法に対してちょっと否定的でした。文法を勉強したって何も話せるようにならないということでした。でも、1990年代以降、これに対しても反省が起きて、たぶん今はコミュニケーション・アプローチを少し修正して、文法も大事だという観点からの教え方になってきているのではないかというのが私の観察です。

オーディオリンガルメソッドというのは、シラバスは文法シラバスです。そのキーワードは、「Focus on Forms」と言われています。「s」が付いていますから、形を見ていくという方法です。練習方法としてはパターン・プラクティスでした。これは、その場かぎりで、教室で文を作るのは、どんどんできるようになりますね。ですけれども、じゃあ、どんな場面でどのような機能で使うのかというと、それが学べないんですね。外国語教育のことを勉強なさっている方は、よくご存知かと思いますが、そのようなオーディオリンガルメソッドでは、これじゃいけないということで、次のコミュニケーション・アプローチというものが出てきます。

これは1981年頃、Johnson&Morrowなんかの『Communication in classroom』という中で、

紹介されました。これは、「Focus on Meaning」ですね。形式ではなくて意味が大事なんだという発想です。この方法でやりますと、同じ状況であればコミュニケーションができるわけですね。例えば、これはレストランの場面です、ということで、レストランに行って「何名様ですか」「ご注文は」「スパゲッティ」とか。このやりとりみたいなものは簡単に覚えられて、同じ場面が来たら、使うことができる。そういうコミュニケーション能力が育つ。だけど、その応用範囲は狭いです。そこで習った文型、文法を他のところでどう使うかというところでは、ちょっと弱いということになります。

それで、今度は Modified Communicative Approach だと「Focus on Form」。「s」がなくなります。これは meaning にフォーカスしつつ、その中で使われている文法にもフォーカスするという考え方です。ここで散々言われているキーワードは「Consciousness raising」というものでした。意味に注意を向けながら、文法にも注意を向ける、というのが今の時代のものだと思います。どうしてやっぱり文法を教えなければいけないかというのは、Swain という人がカナダなんかで、文法を教えずに教室外で自然習得のようにして覚えていった人たちが、文法が化石化してしまって、ずっと正しい文法を話せないことを指摘しています。コミュニケーションはできるんだけど、きちんとした日本語が話せないという状況があり、だから文法を教えなければいけない、ということを主張しました。ここまでで、何か質問はありますか。いいでしょうか。通じてますでしょうか（一同笑）。

【学習者の文法の誤り】

そういう流れですので、文法がそんなに必要じゃないということではなく、今、文法が再注目されている時代だということを了解してください。そういう意味で、今から文法を見ていきます。配布資料には日本語では「誤り」となっていますが、英語訳では「errors and mistakes」と二つ書いています。これについては後でまたお話しします。「誤り」というのを見つけるのは、話をしながら、「あ、この人今間違った表現をしている」とか気がつくこともありますけど、教師はよくテストを通して気づきますよね。オーラルのテストもすると思うんですけど、紙に書いたペーパーのテストもしますね。ペーパーのテストで間違いが出てきたら、「あ、この人分かってない。もう一回教えなくちゃ」と思ったり、「全然理解できてないんだろうな」と思ったりします。本当にそうかどうかというところなんですけど、課題によってテストの結果は異なります。

例えば、同じ人が教師と一対一のオーラルテストの時に、部屋の絵を見せて、窓が開いているとか閉まっているとか、お金が落ちているとか、テレビが付いているとか、そういう絵があつて、その絵を見ながら説明してくださいというようなテスト、よく使いませんか。そしたら、オーラルテストの時に、これは、日系ブラジル人の人だったんですけど、「机の下にお金です」と言ったんですね。意味分かりますか（一同頷く）。でも、文法は間違えているんですよね。「窓が開いてです」「テレビが付いてです」「ドアが閉めてです」とかそう言っちゃったんですね。ところが同じ人が、ペーパーテストの方になったら、「テレビが付いています」「お金が落ちています」とちゃんと正解することができたんですね。ということは、ペーパーテストだと時間がたっぷりあるし、落ち着いて考

えられるから間違いなく書くことができる。

【二つの処理のタイプ】

私たちが言語を頭の中で処理している時に、「統制的処理」と「自動的処理」の二つタイプの処理があると心理学では言われています。情報処理をしていくとき、統制的処理の方は、例えば教室で勉強した文法のルールを頭の中で考えてやります。意識的に時間をかけて処理して考える。さっきペーパーテストの方ができたのは、どちらの処理をしていますか。ペーパーテストで正しい答えを出した人たちは、頭の中で統制的処理をしていた。だからできたんです。ところがオーラルテストの中では、そんなに考えている時間がありませんから、そこで自動的処理に失敗してしまう。それで間違えてしまったということです。それはどうですか。ご自身がノンネイティブの人、日本人の人は自分にとっての第二言語を考えてみたら、そういうことがあるのは当たり前ですね。

今、「errors」と「mistakes」に分けたのは、「errors」の方は知らないんですね。理解がちゃんとできていない。知識が不正確ですから、これに対しては指導が必要で、そのルールを教えなければなりません。けれども「mistakes」の方は、知っているんだけど失敗しちゃった、というものです。だからこれに対しては自分で修正できます。ですから、教師のフィードバックの与え方も「mistakes」なのか「errors」なのかによって選んだ方がいいと思います。

【文法のペーパーテストは不自然な言語行動】

それから文法のペーパーテストというのは不自然な言語行動なんですよね。ありえないことをさせている、ということも教師は考えておいた方がいいと思います。自然な言語行動というのは、先に言いたい内容があって、言語化します。その順番が自然なんですけど、よくペーパーテストで使われる空欄補充問題なんかを見ると、不完全な文を読んで、空欄を埋めなければならないから、これは母語話者でも考えなければいけないことなんです。例えば、よくこんなテストしますよね。

「Q: あれは（ ）車ですか。」 「A: アメリカの車です。」

じゃあ、ここのカッコの答えは何ですか。「どこの」と入れさせるテスト問題なんです。でも、これは頭の中のプロセスとして、とても不自然でしょう。

誤りにいろんな種類があると言ったんですが、これも面白い誤りで、ある学習者が「誰の」と入れちゃったんですね。「ああ、この人は誰とか、どことか、分かってないんだな」と私は思ったんです。それで一生懸命それを説明したらその人は分かってたんですね。じゃあ、なんで間違えちゃったんでしょう。皆さんは学習者だったことがあるから、想像がつくかもしれない。どうして間違っただと思いますか。

会場：アメリカという名詞が人の名前だと思ったから（一同驚く）。

小林：そうなの！そうなんですよ！それはね、日本人の母語話者は想像もつかないんですけど、学習経験がある人は分かるんです。その学習者は、まだカタカナがこの段階で読めなかったんです。教科書に出てきたカタカナはみんな外国人の名前だったんです。だから、「先生、このカタカナは人でしょう。だから、（誰の）を入れたんです」と言いました。だからテストを通して学習者の誤りを見つけるのも、そう簡単ではないですね。ノンネイティブの教師っていうのは、私たちの想像がつかないくらい素晴らしい。

【学習者が作り出すルール】

学習者の「errors」や「mistakes」に関しては、いろいろなタイプがあって、その間違いには私たちの想像も付かない原因がいろいろあるということをお話しました。それでは今度は、学習者がどうやって文法のルールを考えついたり、納得しているのかということです。学習者が作り出すルールは「より単純な論理」です。みんな習ったルールを「より単純な論理」で理解する。それからもう一つは「母語干渉など既存知識から理解」します。つまりこれらのシンプルな、自分にとってやりやすいというのは、「経済的な努力」、なるべく少ない努力で理解したいと思います。学習者が作り出すルールにはそういうことがあります。

【より単純な論理-語順固定型】

これは、私が三つ名前を付けてみたんですけど、一つ目は「語順固定型」。もし語順が固定されていたら簡単ですね。それから二番目は「部分固定型」。もし、部分部分が固定されていたら、これも簡単ですね。それから三番目、「合理的な論理型」。「自分にとってこれの方が論理的だった」という間違いをします。それから母語干渉の方は先ほど言った通りです。じゃあ、語順固定型ってどんなものかと言いますと、例えば

「ブラウンさんはイギリスの学生です」

「私は筑波大学の留学生です」

「これは山下さんのかばんです」

というような例文を習います。そしたらさっき言った単純化のルールで、最初の助詞は「は」、二番目の助詞は「の」と間違えてこういう文を作ります。

「ブラウンさん（は）国（の）イギリスです」とか、

「私（は）国（の）フィリピンです」（一同笑）

経験ないですか。皆さん、教えられてて（一同笑）。やっぱりありますよね。あるんです。こういう

ルールというのは、多分その人の頭の中に語順が固定されてしまっていて、そこまで出されてきた例がそういうものばかりだったということですよね。だから、こういうふうにさせないためには、違う語順を例として与えなければならないということです。

【より単純な論理-部分固定型】

これは、例えば、「本屋で本を読みました」「電車の中に本を読みました」二番目は間違いですね。本当は「電車の中で本を読みました」とならなければなりません。母語日本語教師は「何で「に」と「で」を間違うの！」と頭にきちゃうんだけども（一同笑）。学習者の方は何かルールを持っていて、固めているんですね。分かりますか。「の中に」って固めているんですね。他には例えばこうですね。

- (1)「昨日のテレビは面白かったです」
- (2)「図書館の前に話しました」
- (3)「誕生日にいつですか」
- (4)「東京に行きたいです」

これは全部部分的に固定されているんです。(1)は、どういうふうに固定していると思いますか。

「昨日のテレビは面白かったです」本当はここには何の助詞が要りますか。「昨日のテレビ」「の」を入れて欲しいんです。ですけど、学習者の間違いに「昨日__テレビは面白かったです」というのがよく出てきます。これは自分で一度習ったルールがあるでしょう。昨日とか今日、明日には助詞がつかまないと教えちゃうんですよね、次の言葉との関係じゃなくてね。

「誕生日にいつですか」これは「何月何日に」と言いますよね。そうすると「1月2日は私の誕生日です。」これは、本当なんですけど（笑）、という文を「1月2日に私の誕生日です。」と言ってしまう **error** をしてしまいます。

「図書館の前に話しました。」とか「東京に行きたいです。」というような間違いをする。

これは、上級の人が間違ったものなのですが、読めますか。

「パーティーの会場がくつを脱ぐところなら、穴のあいたくつしたでは恥ずかしい」

どうしてこの意味が上級の人でも分からなかったのか。これは、日本でパーティをするとき、靴を履いたままで大丈夫なパーティの会場ばかりではなくて、畳の部屋でパーティをすることもありますね。そういう場所のことをイメージして作った文なんですけど、もう筑波大学に留学していて、日本の環境も分かっているのに、学習者は「うーん」と考えてしまっていました。この人は「脱ぐところ」が分からないんです。どうして分からなかったんでしょう。「靴を脱ぐ」っていう意味も分かっているんですよ。でも、「脱ぐところ」が分からなかったんです。やっぱり固まったルールを持っていたんです。

会場：「場所のことを考えたんですけど、脱ぐところっていうアспект…」

小林：そうなの！パーフェクト！見て、日本人の人たち！（一同笑）ノンネイティブの人たちはちゃんとこういう問題を共有している。文法で教わったのは「adjective＋ところ」は place、「verb＋ところ」は time って覚えていたみたいです。私たちが出している例文がそういうふうに分けていて、そういうふうにしかならなかつたからなんですよ。だから、動詞が来ても場所のときもあるっていうことをちょっと何かで触れておいてもらわないと、こういう間違いをするという例ですね。だから、学習者というのはとても合理的で、私たちがどういった例を出すのかっていうことで、学習者が独自にルールを作っているということです。

【より単純な論理-合理的な論理型】

今度は、「この方が合理的、日本語の方がおかしい。」っていうルールです。「書きます」のマス形の「書きます」「書きました」「書きませんでした」っていうのを初級の時一番最初に習いますよね。オーラルでクラスでもアクティビティをしますから、「大丈夫、分かっている」と思ってたんですけど、書くっていうことは大事ですね。ある時、書いてもらったら、「書きますせん」「書きました」「書きますませんでした」と書いていました。この人にとっては、この方が分かりやすいのね。「せん」「した」「せんでした」をプラスするだけでいい。そして、それを聞いた私たち母語話者は、ちょっと発音がおかしいかなと思うだけで、ちゃんと理解していると思ってたんですね。だから、書かせるっていうことは文法の確認のために大事だなと思いました。

もう一つ、活用形でよく間違えるのは、「いい」が「いくない」とか、動詞の「ある」のナイ形が「あらない」とかの間違いがよく出てきます。これもこっちの方が合理的ですよ。分かりやすい。日本語の論理的ではない、分かりにくい文法が初級の初めに出てきますね。「これはテレビです」と言って、否定形は、今どうやって教えてますかね。「これはテレビじゃないです」も教えますけど、「テレビじゃありません」も教えますよね。両方教えてますか。「まるごと」はどうか。

会場：忘れました。すみません（一同笑）。

小林：母語話者も二つのタイプがあって、「ないです」だけを見せていたらあまり混乱はないかもしれないですけど、昔からの正統派は「テレビじゃありません」と教えますから、そこでまずルールとして、「「です」と「あります」は同じかな」と学習者は思います。次に「ここにテレビがあります」「ここにテレビはありません」という存在文を習います。「ああ、そうか。ここでは、「あります」の否定は「ありません」だな。ちょっとよく分かんなくなってきたな」と学習者は思います。今度は「本はテレビの上にあります」それを簡単に言いましょう。「本はテレビの上です」「おお、やっぱり「あります」と「です」は一緒だな」と思うわけですよ。その結果、「これはテレビあります」とか、「ここにテレビです」とかそういう文も作れるし、「本はテレビの上にです」、「テレビの上に

本です」、「本はテレビの上にじゃありません」というような文法が出てきます。本当にこの「です」と「あります」はこうして見ると複雑で、難しいですね。

これが初級の最初のうちに出てきて、「ああ、日本語は難しいな」と思わせちゃうかもしれない。どうですか。昔、自分はどうだったかなって、ノンネイティブの人。簡単でしたか。混乱した人は？先生の教え方が上手だったから混乱しなかった？（一同笑）だから、「です」というのは、「じゃありません」になったり、形容詞が出てくると、さらに「この部屋は広いです」とここにも「です」が出てきて、「この「です」はなんだ？」となるんですね。そして、それを普通体にしたら「です」は要らない。それなのに、ナ形容詞 になったら、「親切だ」と「だ」が必要になる。じゃあ、またこの「だ」と「です」との関係がまた難しい。だから、本当に初級の最初のうちの文法はややこしいので、そこを整理したり、違いに気づくように、consciousness raising をどうやってしていくかということは、ものすごく技術がいると思います。

【教科書の提示から学習者が作り出すルール】

これ（図 1 の例文）、一見すごく分かりやすいと思うでしょう。みんなが使っていて教えやすい、勉強しやすいってことになっていきますけど、例えば、こういう例が出てるわけですよね。この通りじゃないと思うけど、こういうタイプが。そうすると、これを見て、学習者はさっきのかたまりを考えます。「～の上に」「～の中に」「～の下に」というかたまりがある。「机の上に本があります」とかの「が」があるでしょう。ここでは特に「が」はあまり教えていないんですけども。

教科書の提示から学習者が作り出すルール

＜例文からの推論例＞

つくえ	の	上		ほん		
かばん	の	中	に	ぺん	が	あります
いす	の	下		のーと		

(1)「の上に」、「の中に」、「の下に」と固定して覚える

(2)「が」は物につく、「は」は人につく

図 1

学習者が思いついた文法で面白かったのは、「は」は人に付く。「が」は物に付く」と説明してくれた学習者がいました。ここに至るまで「私は～です」「先生は～です」「〇〇さんは～です」と、いつも「は」の前に人の名前が付いていた。ここに来て、「～があります」にはみんな物が付いている。だから、「は」は人で、「が」は物でしょう」と理解したと学習者に教えてもらいました。やっぱり、こういうパターンだけだと意味というよりは、形式にはめていけば文をどんどん作る

というような形式中心にいくと思います。

じゃあ、具体的にどんな場面でこれを使うのかというと、「机の上に本があります」って見ればわかる（一同笑う）。「かばんの中にペンがあります。」って見れば分かる。いつこの文を使うのということになると思うんですね。これが昔からの「Focus on Forms」のパターンですね。

逆にコミュニカティブ・アプローチではいつ使うかということが重要になってきますね。例えば、レストランに行って、水が飲みたいんだけど、水がまだ来ていない。そういう時に「すみません、水、ありますか。」って聞いたら、水がここに多分来るでしょう。あるいは、郵便を出したくてポストを探している時に、知らない人に「すみません、この辺に、ポストありますか。」と聞くと、ポストがどこにあるかを聞いていることになりますね。そういうふうに具体的にどう使うかっていう部分が、パターン・プラクティスでは身につかない、だから使えないっていう欠点があります。

【練習の例文からの推論例】

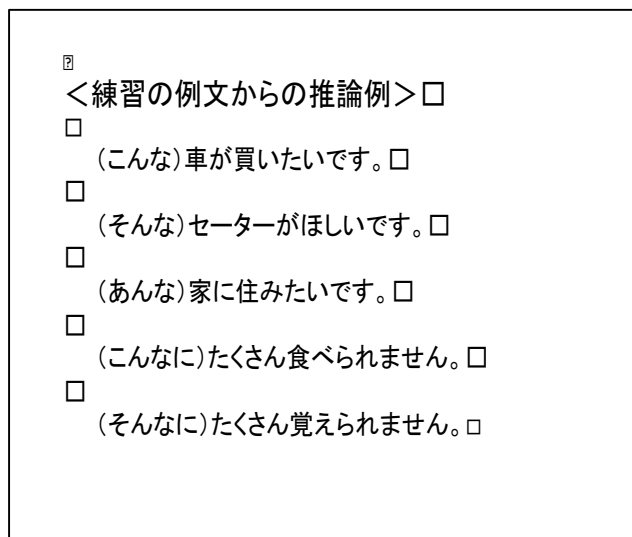


図 2

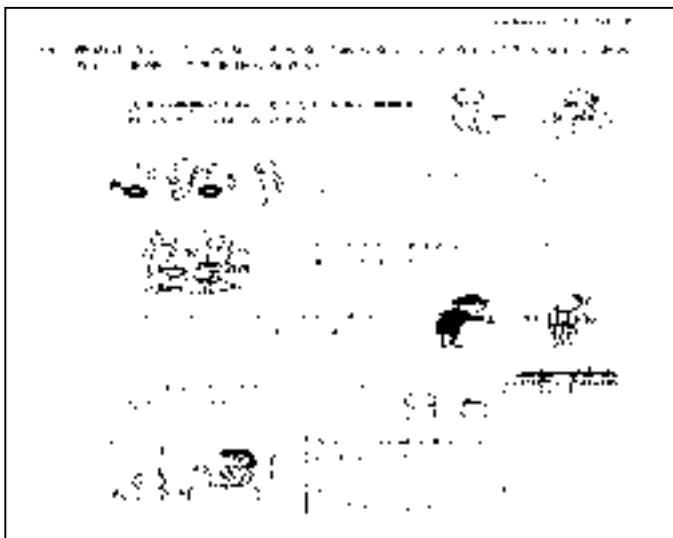


図 3

今、言ったのは、どうやって学習者が固めてしまうかっていう話なんですけど、もう一つ、これ(2)は、私たちが筑波大学で作った教科書の中にある練習の例文からなんですけど、これも学習者の面白いルールを私に教えてくれました。次のページにこういう絵(図3)があって、そこで会話をしているんですね。「気が付いてもらいたい」とこちらが狙ったことは「こんな」という時には次に名詞が来て、「こんなに」とか「そんなに」というときは、副詞的な用法だということでした。「に」が付くのか、「な」が付くのかという文法を勉強して欲しいと思って出した例なんですね。

「こんな車を買いたいです。」

「そんなセーターが欲しいです。」

「加納先生のようなそんなジャケットが欲しいです。きれいですね。」（一同笑）

「ああ、あんなゴージャスな家に住みたいです。」

「こんなにたくさん食べられません。」

「宿題、そんなにたくさん覚えられません。」

と例文を作ったんです。さて、学習者はどんなルールを見つけたと思いますか。ルールが文法にいなかったんですよ。意味の方にいっちゃったんですよ。文法か意味かといったら、気がつく方は意味の方が大きいですね。

会場：何か欲しいときに「こんな」「そんな」を使って、たくさん出来ないときに「こんなに」「そんなに」を使う。

小林：そうそう！「こんな」「そんな」っていうのは、うれしいこと、ポジティブなこと。「こんなに」「そんなに」っていうのはネガティブなことと言われて、なるほどと思ったんですよ。もしかしたら、本当にそうかもしれない。どうでしょう。私たちが実際に使っているのは。そういう研究はまだ読んだことがないんですけどね（一同笑）。今の文法研究のトレンドとしては、どちらかと言うと語用論、**pragmatics**の方が花盛りですけどね。もしかしたらこういうのも **pragmatics** の世界で、「こんなに」「そんなに」と副詞的に使うときは、ネガティブなのかもしれないんですよ。私は学生さんたちにそういうふうに言われて、「そうなのかな」とちょっと思いました。私たちは文法の頭で、「そんなんじゃない！」って否定するんじゃなくて、母語話者が気が付いていないことをノンネイティブの人に気づかされるということがあります。

【会話練習の例文からの推論例】

＜会話練習の例文からの推論例＞□

病院へ行ってもいいですか。□

A えんぴつで書く→えんぴつで書いてもいいですか□

まどを開ける→□

B 学生：ちょっと頭が痛いんですけど、_____□

先生：ええ、いいですよ。□

C ジョンさん、(ジョンさんは)昼ごはんをいっしょに食べてもいいでしょうか？□

□

図 4

今までは文法のドリル、例文から、学習者が文法のルールを考えついたのかっていう話をしてきましたけども、会話練習の例文からも面白いことを気が付いてくれることもあります。これ（図4）は、病院へ行ってもいいですか、っていう会話の例文を示して、「あ、どうぞ。行ってもいいですよ」と先生と学生の会話なんです。Aで「鉛筆で書く」「鉛筆で書いてもいいですか」「窓を開けてもいいですか」っていうのを勉強している学生が、今度はその例文があって、Bの方でもうちょっと会話練習にステップアップします。「ちょっと頭が痛いんですけど、病院へ行ってもいいですか。」そしたら先生が「ええ、いいですよ。」

この「～てもいいですか。」「ちょっと頭が痛いんですけど、病院へ行ってもいいですか。」こういう勉強をしていて、次にCのような間違いの文を作ります。「ジョンさん、昼ごはんと一緒に食べてもいいでしょうか。」これはどういうつもりで言っているのか分かりますか。「私はジョンさんと一緒に昼ごはんが食べたいです。ジョンさん、昼ごはんと一緒に食べてもいいでしょうか。」って。これよくやるんですよ。本当は「一緒に昼ごはんを食べませんか。」って誘わなければいけないですよ。だから、これは「誘う」という機能の時に、この文型は使うことができないということも教えなければいけない。「～てもいいですか」という時はいつも、動作をする人は話し手である私ということを押さえておかないと、こういう文を作ってしまうということです。

【参加者の経験を共有】

なんか大急ぎでどんどん来ちゃいましたが（一同笑）。ここら辺まで学習者がどんな文法のルールを考えついてしまうかということを私の方からいろいろ紹介したんですけど、せっかくここにノンネイティブの人がいっぱいいるので、よかったら、ちょっと前後で話し合ってみてくれませんか。私はこんな時にこんな間違いをしちゃったとか、こういうように誤解したとか。日本人ばかりじゃない方がいいですけど（一同笑）。

（一同グループで話し合う）

せっかく盛り上がっているようにですけども、このへんで時間を切って、それぞれのグループでこういうようなミスがあったとか、こういう誤解があったとか、そういうのがあったらちょっと発表していただけますか。

会場：私が世界中で聞くのが、「いいだと思います」と「きれいだと思います」という話をしていました。あと「おいしいだと思います」というのも出ました。最初は短いから「いい」で終わらせられなくて「いいだと思います」と言ったんじゃないかな。「きれいだと思います」はイ形容詞と間違えて言ったんじゃないかなって言ってたんですけど、どうもそうではなくて、「面白いだと思います」の方が「面白いと思います」よりかっこいいと（一同笑）。

小林：なるほど。時々、日本人は間違った文法で話している、自分たちの方がカッコよくて正しいと思っている人たちもいるんですよね（一同笑）。「よく日本人は助詞を落としている。あれは間違えている」とかね。当然助詞を落としたほうがいい場面でも、あれは間違っていると。面白いですよ。カッコいいんじゃないくて間違いで、「この人の日本語、下手」と思われますから。じゃあ、次のグループの人。

会場：形容詞の「暑いです」「暑かったです」の時に「い」を付ける学生の間違いが多いです。これは、先生のお話のどのカテゴリーに合うか分かりませんが。

小林：多分論理的な方なんでしょうね。「暑い」に「かった」をつければいいという。さっきの「ますませんでした」と同じタイプの間違いかなと思います。ありがとうございます。じゃあ次のグループの人。

会場：ついこの間、会話のテストをやったんですけど、学生が「ませんか」と「ましょう」の間違いを結構しました。特に質問するときは、「何時に会いましょう」と聞くんですね。正しくは、「何時に会いますか。」と聞いて欲しいんですけど。学生が「何時に会いましょう」とする間違いが多かったです。

小林：それは、どうしてだと思いますか。どうしてそういう間違いになると思いますか。

会場：多分それは教師の間違いかもしれませんけど（一同笑）。「ましょう」を勉強しすぎたのかもしれません。「招待」ですから、「ませんか」と「ましょう」を使いましょうと強調しすぎたのかもしれません。

小林：多分、「一緒」の時は「ましょう」と教えることが多いですよ。だから二人で一緒に行動することなので、「ましょう」を付けようということなのかもしれないですよ。ありがとうございます。じゃあ、最後のグループお願いしてよろしいですか。

会場：私の場合は敬語のことがよくあります。例えば、「分かります」についてです。私の学生は観光の勉強をしているから「分かりました」というより「かしこまりました」を使った方がいいです。でも、じゃあどうして「分かりました」は丁寧だと言われて努力して覚えたのに、その後にもっと正しい言葉が出てくるの、と学生に言われました。

小林：そうですか。「分かりました」というのを習ったところまではよかったんだけど、その後に丁寧な表現として「かしこまりました」を習ったら、本当は「かしこまりました」を使っ

い意味の「分かりました」にも「かしこまりました」をはめてしまうという間違いですね。

会場：そうですね。あとは家族のことを習って、その後「ご家族」が出てきたら学生は難しいと言います。機能の日本語の勉強をするとき、難しいです。

小林：そうですね。敬語が出てくるあたりになりますと、話す人間は誰なのか、聞いている人間は誰なのか、どういう機能でその話をしているのか、その状況はどんなものなのか、そういうことが全部関係してくるので、難しいですし、さっき言った、こういう場面でこういう時はっていうように、文法とは切り離すという方法もいいかもしれませんね。ありがとうございました。じゃあ、その前のグループ、お願いします。

会場：私はアニメを見すぎましたから、それで、アニメの言葉を使いすぎました（一同笑）。人とか状況とかを考えずに。その問題はよくあると思います。

小林：目上の人にも「疲れたか」とか言っちゃったりするタイプですね（笑）。はい。分かりました。それに対処する方法もあるかなと思うんですが、もし、時間が余ったら後で紹介します。じゃあ、もう一つ前のグループ。

会場：移動動詞と行動動詞を使って「行きます」「来ます」「帰ります」で、入門期であればその他のものは行動動詞として勉強していけばいいと指導すると思うんですけど、場所が来たら必ず「へ」だと。例えば、「私はレストラン（ ）パンを食べます」という文が出てきますよね。で、もう一つの文は「私はレストラン（ ）行きます」。それぞれ助詞は「へ」と「で」が入りますが、それで行動動詞が来る場合は必ず「で」が入って、移動動詞が来る場合は「場所＋へ」が入ります。最初に例えば「レストランへ行きます」「駅へ行きます」「学校へ行きます」と覚えちゃうと、場所があるから次は必ず「へ」だなという間違いをする生徒がたまにいます。あともう一つは、形容詞のところで、イ形容詞の場合は必ず「い」で終わりますよね。ナ形容詞の場合、次に名詞が来る場合に「な」が出てくるから、ナ形容詞と呼ぶ。それでイレギュラーなものとして「きれい」「ゆうめい」などがありますが、たまに間違える学生で、「便利」もイ形容詞だって言うんですね。ひらがなで学習している学習者で、教師からしてみると、あれ？と思うんですが。その人はひらがなで勉強しているんですけど、頭の中でローマ字で解釈しているんですね。だから「最後に「i」が出てくるからこれはイ形容詞だ」というケースが見られました。以上です。

小林：はい。私もそんな経験よくしていますね。「同じ」もね。ローマ字の最後が「i」になるのは、イ形容詞だと思っていたりしますね。だから、そういう間違いっていうのは学習者としてはすごく大まじめに自分の頭の中で合理的に考えて作り出している文法なんですね。ですから、今こうやっ

て発表していただくと、「そうそう、その間違い、私のところでもある！」っていう間違いだったと思いますね。そういう間違いを間違いっていうのではなくて、それは中間言語だっていう習得研究の中では間違いとしてではなくて、学んでいく過程の中間にある言語だっていうふうに言ったりしています。

【教室活動でどのように文法を扱うか】

じゃあ、教室活動でどのような文法を扱っていったらいいかについて、考えなければいけないポイントっていうのを整理していきたいと思います。

練習をさせるときに、それは何を目的とした練習なのか。一つはインプット。かつては Krashen なんかのインプット仮説、「インプットさえちゃんとやればアウトプットはさせなくたって学んでいけるんだ」というのが流行になったことがあります。今でももちろん、インプットをどのようにするのかはとても大事なことですよね。インプットは意味と形式の形に気付かせることがとても重要なので、練習活動をしながらか、「これはインプットが目的だぞ」という練習問題が重要かなと思います。私はここの図書館にも置いてある『わくわく文法リスニング』という教科書を作ったんですけども、これは文法のインプットを目的として作ったものですね。いわゆるリスニングの教科書としてももちろん使えます。耳に慣れるために。でも、意味と形式の関係に気づいてもらえるように設計したつものものです。

じゃあ、アウトプットはどういうものかと言うと、アウトプットの目的は、形式を覚えることです。フォームはとにかく覚えなければしょうがないですよね。覚えないと使えない。それから意味を考えて形式を使う。フォームは覚えただけ、それをどんな意味で使うのか、どんな発話の目的で使うのか、そういう練習をさせる。そして、実際の状況に近い中で使う練習。どの練習なのかということ練習を与えるときに、教師は整理しておく必要があると思います。

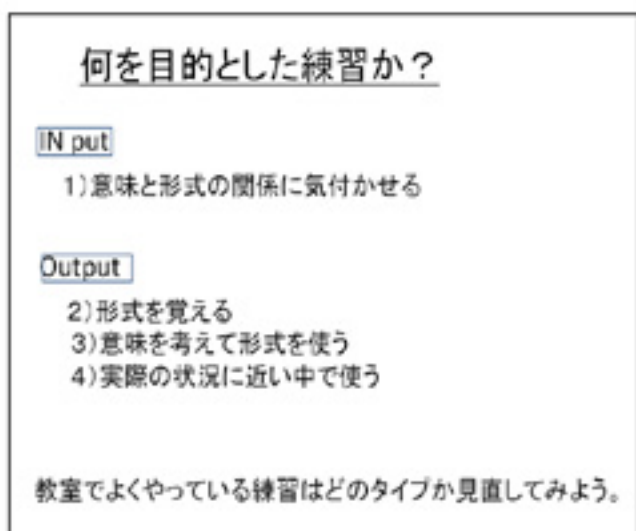


図 5

つまり、例えば、図 5 の 1) のインプットのところをやって、突然、4) のところに行くというのは、学習者にとってちょっと苦しいです。じゃあ、1) の練習をして、次の 2) で終わってしまったら、学習者はどうやって使ったらいいかまで行くことができない。2) は形式を覚えるから機械的な練習で、私が中学校で習った英語です。先生が「はい、なんとか」って言って皆でコーラスして練習していく。その練習のパターンだけをやっていたら、みんな「分かった、できた」って思っちゃうんですけど、それで終わってたらやっぱりダメなんですよ。

自分が教室で皆さんやっているけど、どういう授業をやっているのかっていうのを、ちょっと皆さん考えてみて欲しいです。

【何を目的とした練習かーインプット】

インプットのところに行きますけど、この形式に気付かせるための例として、対立による文法の提示が重要です。比べて、意味のギャップが形式によってある、というような文法の提示が大事です。そこで、「のだ文」っていうのにチャレンジしてみましょう。というのは去年、牧野先生がこちらで「のだ文」の講演をしてらっしゃるので。お聞きになりましたか。じゃあ、初級の人たちに「のだ文」をどう扱うか、教えたことありますか。なんか避けて通られているようなんですね。これを教えてもしようがないという感じで。でも、「んです」「なんですけど」って使わないと、その人の日本語はとても不自然で、おかしいし、私たちはどんな簡単なことにでも「んです」をよく使っているので、教えたい。

【「のだ文」をどのように教えるか（初級）】

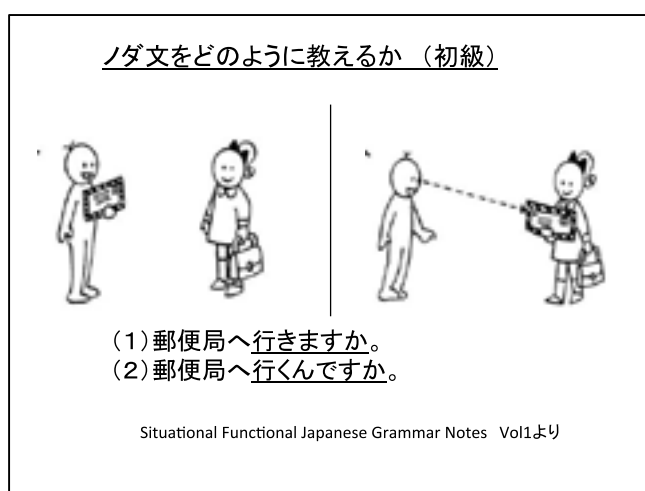


図 6

『Situational Functional Japanese』という筑波大学で作った教科書の中に、早くから「のだ文」が出てきますので、初級者にどうやって教えようと思って考えました。例えば例文で、「郵便局へ行きますか。」「ええ、行きます。」っていう場合と、「郵便局へ行くんですか。」「ええ、

友だちに手紙を出すんです。」っていう場合と、実は状況がとても違うんです。それが、どちらの文も意味は同じと学習者に思わせてしまったら、「んです」を勉強しようというモチベーションがなくなってしまう。「これは勉強しないとすごく場面が違うんだよ」ということを最初に言うておかないと、覚える気にならない。多分、ここにいるノンネイティブの人は「んです」って言った方が上手そうに聞こえるから、使いましょうとかやっていますか。なんか「んです」の方が丁寧そうとか。「んです」の方が強調しているみたいな、だから使いましょうとか。ノンネイティブが「んです」をどう理解しているのかっていう調査もあるんですけども、案外学習者はそういうふうに思っているようです。それで、この絵を（図 6）初級の学習者のために描きました。

（１）と（２）、どちらだと思いますか。左の絵は、男の人が手紙を持っていて、「誰か郵便局へ行く人いないかなあ。行く人がいたら手紙を出してきてもらいたいなあ」と思っています。右のほうの絵は、女の人が手紙を持っているので、彼女がこれから郵便局へ行くということが分かっていて、そのことを確認したい。あるいは、どうして郵便局へ行くのかなあと考えている。

（１）は左、右、どちらで使いますか。左側ですね。で、右は（２）を使います。そうするとこの絵を見たとき、全然状況が違うということが分かります。これは、初級の人でも分かります。「のだ文」の「んです」が入ったときは、使う状況が違うんだ、ということが分かります。中まで深いところまでやると大変ですが、一応違うということはわかるだろうと思います。

筑波で作った教科書では、とりあえず違うということを分からせておいて、その後の会話の練習の中で、「午後の授業のことなんですけど…」とか、そういう例をどんどん使わせています。その方が、その場面に適した発話ができるようになります。とても上手に自然な日本語を話しています。これは、さっきお話しした対立を見せなければいけないという例です。形式で意味が違うという対立を示す。これは日本語の先生のアイデアがとても必要なところですよ。

【格助詞の導入練習の比較】

それでは、さっきそこで、格助詞の話が出てきましたが、一般的によくやられる練習問題に、このようなものがあります。

「田中さんは部屋（ ）お茶を飲みました。」

「あしたは図書館（ ）勉強します。」

「大学の食堂（ ）いてください。」

「電車の中（ ）本を読みます。」

こういうのはとても一般的だと思いますが、皆さんはどうですか。これに対して、『わくわく文法リスニング』で使った方法は違うんです。これは、AなのかBなのかを対立で示しています。

（田中さんは部屋で） a います b お茶をのみました

(あしたは図書館で) a います b べんきょうします
(大学の食堂に) a いてください b たべてください
(電車の中で) a のります b 本を読みます

この練習方法だと、「で」がきた後で、どちらの動詞を使うのかというふうに、動詞に注目がいくようになります。学習者の方は、助詞を名詞に付けて覚えようとする戦略をとるので、逆に、助詞を名詞に付けておいて、動詞を選ばせるという練習問題にした例です。これが、インプットのところの練習の例です。

【アウトプットー練習の効果】

じゃあ、次にアウトプット。『わくわく文法リスニング』でどういうふうに練習問題のインプットを作っているかというのを紹介しようかと思ったんですけど、後で時間があったらやります。

インプット仮説に対して、私は先ほどアウトプットも重要なんだと言いました。じゃあ、それはどういう効果があるのかということです。一つは、「正しい文法に気づく」ということです。例えば間違えて「大学の図書館に勉強します」と言った時に、リキャスト、「大学の図書館で勉強するんですね」と言われると「あ！「に」じゃなくて「で」だったんだ」と気づく。そう言った気づきをさせるためには、アウトプットさせないと、気付かせるチャンスがないですよ。

それから、ネガティブ・フィードバック。これは自分が話しているのに、相手に「ん？」とされると、自分の言ったメッセージが相手に伝わらなかったということが分かって、もう一度文を考えてみて、自分の間違いに気づくことになります。だから、正しい文法に気づくということ。

それから二つ目の効果は、「自分が思うように話せないことに気づく」ことです。自分が上手だと思っていた人が、自分が上手じゃなかった、勉強しなければと気づくことも大切です。

そして、三つめは、「話したり書いたりして文法が身につく」ことです。だから、そういう産出をさせるということの効果があります。

一般的に言われていることは、インプットは絶対に必要だということですが、アウトプットもなければ十分ではありません。インプットは必要条件、アウトプットもないと十分条件にはならない、ということです。

【アウトプットー形式を覚える】

それでは、具体的にアウトプットの練習として、一番皆さんがよくやっているのは、機械的なドリルですね。今までの話の流れでいくと、機械的なドリルは意味がないのかと言われそうですが、やはりこれもやらないといけないと思います。パターン・プラクティスのドリルもやることで、口の周りの筋肉が動くようになりますので、機械的なドリルも大事なんですよ。

例えば、こういうことです。ちょっとやってみましょうか。「この漢字を教えます」「この漢字を教えてください」これは、メカニカルなドリルですね。「明日、私の家へ来ます」「明日、私の家に来てください」「電気を付けます」「電気を付けてください」「もう一度言います」「もう一度言って

ください」この練習だと「言います」とか「来ます」のところを機械的に「て」に直して、「ください」を付ける。これはたくさん言うことで、口の周りの筋肉が覚える。でも、意味はあまり考えなくてもできちゃうんですね。だから、口が回るようになった段階では、今度はもうちょっと意味を考えさせる練習が必要になります。

【アウトプットー意味を考えて形式を使う】

意味とフォームと両方考えさせる練習として、例えば、「この漢字の意味が分かりません」それに対して、「だから、この漢字を教えてください」という練習にすれば、どうでしょうか。「明日うちでパーティーをします」じゃあ、なんて言いますか。「私の家へ来てください」「この部屋は暗いですね」「電気を付けてください」「よく聞こえませんでした」「もう一度言ってください」言っている内容はさっきの練習と同じだけど、さっきはメカニカルな練習で、今はもうちょっと頭で意味を考えながら自分で文を作ったでしょう。その違いがあります。

【アウトプットー実際の状況に近い中で使う】

アウトプットの4番目の段階で、今度は実際の状況に近い中で使う練習というのも、発展させたいです。例えば、明日はクラスみんなとピクニックに行きます。あなたはみんなに明日どうすればいいかアナウンスします。アナウンスの内容は、集まる時間、持ち物はランチ、バス代は一人1000円というように、ピクニックに行く時にいろいろ連絡することがあるでしょう。それをアナウンスしてください、というところで、「～てください」ってたくさん出てくるでしょうね。例えば、どうですか。「明日はピクニックに行きます。みなさん、8時半に来てください」「ランチは自分で用意してください」「バス代は1000円ですから、1000円持ってきてください」というような、何か状況を作って、実際に使うという少し現実世界に近くなるんですね。

【本物のコミュニケーションー自由に話す練習】

でも、これはまだちょっと、どこか嘘っぽい。本当じゃない。最後の最後に、もしできたらクラスの中で本物のコミュニケーションをしたいですね。例えば、自由に自分で発話を考えられるか。本当に自分がメッセージとして伝えたいことを、学習者は一生懸命に話す、一生懸命にコミュニケーションをしようとします。聞いている方のクラスメートも、「そういうことを知りたい!」と思いますね。嘘のピクニックの話よりも、その人の本当の話の方が一生懸命聞きたい。だから、自由に話す練習というのを、どういうふうに仕込んでいくのかっていうのもありますね。

例えば、これも嘘っぽいんですけど、私が現実に自分の学生がいないとなかなか考えつくかないんですけど、例えばペアと一緒にテニスをしたいんで、日時を決めましょうとお互いの手帳を見合って、スケジュールを決める。どんな表現が出てくるかというのも想像して、その時に例として使用表現を出しますけども、「来週の金曜日はどうですか」とか「午前中は仕事に行きます。午後2時からどうですか」とか、そういう表現をある程度勉強してきたとします。じゃあ、友達とペアにな

って二人で本当に一緒にすることを考えてもらって、二人の本当のスケジュールを付き合わせる、そういうコミュニケーションをさせるとか。割とちゃんとあるのは、例えば「来週は日本語のオーラルのテストがあります。一緒に練習しませんか」と言って、「いつ練習する？」とかそういうようなものを使うのも、ちょっと本物っぽいですね。

それから、そういう会話だけじゃなくて、よくやるのがまとまったスピーチです。「私の好きな場所」とか「私の好きな友達」とか「私の両親」とかいろんなテーマを与えて、説明をさせる。写真を見せて、「ここはなんとかです」「〇〇の近くです」「〇〇があります」とかは実際の写真とか、自分がみんなに教えたことを説明させる。

筑波にいと、いろいろな国から学生が来ているので、自分の国への旅行を勧めてください、っていうようなことで、「どこへ行ったらいいですよ。」とか、そういう表現を使うような時に使ったりします。

ということで、文法に注目させながら、機械的な練習もして、意味と形式をつなぐようなこともして、なるべく本当の状況に近いことをさせ、そして実際にコミュニケーションをする、という段階を踏んだインプットからアウトプットの段階を例としてお示ししました。私自身もこれを上手にやれる自信はなかなかないし、これが上手にできたら本当にいい先生だろうなと思います。皆でお互いに学び合って、そういう方法を考えていったらいいんじゃないかと思います。

【教える文法と教えない文法】

最後のテーマは、教える文法と教えない文法というのがあるんじゃないかということですね。文法は明示的に全ての文法を説明できない。もし、それをやろうとしたら、そのクラスは言語学のクラスになってしまいます。とても面白くなくて、学習できないんですね。だから、教える人は自分の興味で言語の説明を本当はできる。だけど、しないほうがいいというものはたくさんあるんじゃないかと思っています。だから、本当に説明しだしたら、返って混乱して分からなくなるものもたくさんあるんじゃないかと思っています。だから、これはまだまだ課題なんですけど、教えないほうがいい文法と教えない文法についてもうちょっと日本語教育の中で、整理していったらいいんじゃないかと思っています。どうですか、皆さんはクラスでは。

会場：まだ初級の初級なんですけど。教えなくてもいい文法って何かありますか。

小林：初級の前半だったら、今言ったストラクチャーで重要なことは教えなければいけないんですけど、教えなければいけない文法だけでコミュニケーションをさせると、本物の日本語じゃなくなるんですね。とても不自然な変な日本語になるんです。だから、もうちょっと表現として、ここにこれをつけた方がいいっていうのが、例えば、初級の文法でも人に話しかけると、「すみません」って話しかけるでしょう。あるいは「どうもありがとうございました」と教えるでしょう。でも、「どうも」とは何か、「すみません」とは何かってグラマーはやりますか（一同笑）。だから、文法はこ

ういうとき付けるんだって、実際に使っていくうちに自然に覚えていくんじゃないかなと思うんですよね。

【事例的知識と規則的知識】

例えば、こういうことが言われています。知識の中には事例的知識と規則的知識の二つがあります。事例的知識というのは文法を教えないほうです。規則的知識というのは、教えるほうの文法です。例えば、いろんな表現、こういうときはこう言う、この場面ではこう言う、そのまま覚えていく。今の「すみません」とか「どうも」みたいに。この前、テレビで外国人が日本語の勉強で一番役に立った言葉は何かという質問に対して、「すみません」って言っていました。「すみません」一つ覚えていたら、注目を集めることもできるし、謝ることもできるし、ありがとうも（一同笑）。すごく便利だと言っていました。そういうのが事例的知識ですね。

規則的知識という方は、教えなければいけないほうだと思います。事例的知識というほうで学んだことは、処理アクセスが瞬時です。つまり、こう言う場面で「すみません」って言うのを考えてから言いますか、皆さん。ノンネイティブの方。「ここでは「すみません」って言うぞ」「ここでは「どうも」を付けてありがとうを言うぞ」って（一同笑）。だから、この場面でこういう時にこう言うっていうのは、頭の中で文法の処理をしないから、その分パッと早く言える。だから、これは表現として丸覚えする方が、使い勝手がいい、もう覚えちゃいましょうという文です。

それに対して、規則的知識というのは、規則的なルールを身につけている文法は、新しい場面、違う状況、その時に使えるようなルールは、ルールとして教えなければいけない。こんな場面、こんな機能ではこれだということをそのまま教えて、もっと応用範囲の広いルールが必要なものは教える、という分け方を言っています。

何でこんなことが出てくるかというと、文法ベースのシラバスの1970年代の教え方をやっていたら、「初級の文法は全部教える」で終わるんです。でも、もっと本物の日本語に近い、コミュニケーション能力を付けるコンテキストで教えようと思ったら、知識を二つに分けて、フォーカスする文法と、文法にフォーカスしない表現に分けて、それを使わせていくとしたら、自然な丸ごとな日本語を（一同笑）教えていくことができると思います。いいでしょうか。答えになっていましたでしょうか。

【表現として丸覚えさせる】

例えば、さっき「のだ文」をやったんですけども、ルールとして意味の対立をあのようになおして、初級中級上級と段階に応じて扱うものを変えていくんですね。なかなか奥が深い。まあ、初級A1、A2ぐらいだったら、どういうふうにすればいいかというと、案外丸覚えさせる文を教えると、便利です。「明日のことなんですが」、「ことなんですが」だけを丸覚えします。その前の名詞プラスの「ことなんですが」「明日のテストのことなんですが」「明日の会議のことなんですが」「午後の授業のことなんですが」これは、私たち筑波大学では練習させているから、学習者は初級の最

初に使えるようになってるんです。「明日のことなんですが」って言われると、私たちは「明日のことについて何か話したいことがあるんだな」と準備して聞くんです。そうすると、それから習った規則を使って考えて文を作る。でも、その前に付くこの表現については、丸覚えでいいんです。ですから、「のだ文」の中でこういうのは、丸覚えで使わせちゃうといいと思います。「ちょっと喉が渴いたんですけど」「ちょっと水が飲みたいんですけど」

これは、『みんなの日本語』だと「水が飲みたいです」と習うんですけど、そんな日本語だれも喋らないですよ。本物の日本語じゃないです。「私は水が飲みたいです」って言われた人は「ああ、そうですか」（一同笑）。知らん顔してる。その人はその人の内面を言っているだけなんです。「飲みたいです」だけだと、その人の感情を言っているだけなんです。相手に何かコミュニケーションして伝えたい内容がないんです。相手に何かリクエストをしている時は、「私は水が飲みたいんですけど、」って言わなければいけません。「私は水が飲みたいんですけど」って言われたら、「ああ、そうですね。暑いですね。どこかに何か水がないでしょうか。」って私はリアクションします。「私は留学したいです」どうします（一同笑）。「ああ、そうですか。行ってらっしゃい。」（一同笑）でも、「留学したいんですけど」って言われたら、何かアドバイスしなきゃいけないかなと思います。そういう機能が「んですけど」にあるということを丸覚えで教えちゃえば、使えます。

だから、何かしたい、相手に何かしてほしい時は、「んですけど」を付けるって教えちゃえばいいんです。「注文したものがまだなんですけど」相手にやっぱりリクエストをしていますし、「お願いがあるんですけど」「お聞きしたいんですけど」とか、こういうものを丸覚えでくっ付けてから、文法ベースで習ったルールベースの文を言わせるっていうことを、クラス内でもくっ付けてやっていくと、もっと自然な本物の日本語が話せるようになるし、日本人の会話を聞いていても、その部分に関しては理解できると思います。さっき言った通り、この丸覚えっていうのは、アクセスが早いんですよ。だからそんなに文法を理解していなくても、話せたり、使えたりすると思います。決まり文句。

もう一つ、初級で教えられるなと思うのは、いつ、どこで、誰がという疑問詞疑問文があるでしょう。その疑問詞疑問文には「んです」をつけるって教えちゃった方がいいと思います。『みんなの日本語』では、「どこへ行きますか」となるんですけど、私たち普通の人間同士の会話だと、「どこへ行きますか」って言いませんよね。警備員が「どこへ行きますか」って、警察が犯人を問い詰めるような、そんな雰囲気があるんですね。普通の日本語だと、「どこに行くんですか」「いつ行くんですか」って言うんです。

どうしてだと思いますか。一番最初の絵を思い出してください。「どこへ行くんですか」って「んですか」がつくのはどうしてでしょう。どんな人に向かって、「どこへ行くんですか」って言いますか。

会場：もっと情報を求めている時に

小林：もっと情報を求めている。ちょっと近いですね。あのね「行く」ということは分かっていることでしょう。「行く」ということは分かっていますから、行くか行かないかについて質問しているのではないんです。さっきの絵を見たら、女の人もう「行く」ということは分かっているでしょう。だから、いつ、どこで、誰がのようなものが付く時は、分からないところは疑問詞のところだけです。疑問詞疑問文のように全体の中にある部分だけを質問したい時には、「んです」が出てきます。「のだ文」を言語学的に勉強していけばそうなるんですけども、学習者には疑問詞疑問文が出てきた時には、「んです」を付けて練習をしましょうと言った方がいいと思います。

ただ、マス形しか習っていない時は、辛いんですね。だから、「行きます」しか知らない人に「行くんですか」って聞くのは、そこのステップはちょっと難しい。だから、悩むところですけど。例えば、聞かせる方では、「どこへ行くんですか」って聞かせて、発話のところでは「どこへ行きますか」でも仕方がないかもしれないですね。そこはちょっと、教師が工夫しなければいけないところだと思います。

【「ましょう」と「ましょうか」】

私が今日お伝えしたいことは、だいたいそういうことだったんですけど、もし何かコメントや質問があったら、どうぞ。もし、自分が心の中で「これどうかなあ。質問してもいいかなあ」と思っていることは、必ず他の人もそう思っています。だから私だけが考えているんじゃないので、どうぞ質問がありましたらお願いします。

会場：さっき、他の先生が「何時に行きましょう」という文がおかしくて、間違いだっという話があったと思うんですが、「何時に行きましょうか」とは言うと思います。よく日本人でも「～しましょう」「～しましょうか」って使うと思うんです。学生さんも「何時にしましょうか。」という意味で「何時にしましょう」と言ったと思うんですけど、どうなんでしょうか。「しましょう」と「しましょうか」の違いをどういうふうに学生さんに教えたらいいのかなと思ったんですけど。

小林：それは、「明日何時に行きましょう。」「何時に」も付いているんですか。「私は明日何時に行きましょう？か？」(一同笑) お互いにまだ、何時に行くか決めていなくて、相談したいんですね。二人で一緒に何時に行くかを決めるんですね。二人で決めるんだから、そういう時には、「何時に行きましょうか」ってなりますよね。

この「～ましょうか」って実はすごく難しくて、他の機能もありますね。「ちょっと窓を開けましょうか」って前私が言ったことがあるんですよ。「窓を開けましょうか」と言ったときに、窓を開ける人は誰ですか。私ですよ。だからこれは、提案の機能なんですね。「窓を開けましょうか」と言った時に、私が窓を開ける人なんだけれども、それがみんなに伝わらなかった。どうしてかと言うと、「ましょう」を一番最初に習う時に、「Let's do」と習うんですね。だから、学習者の頭の中にそれがすごく入ってしまっていて、「ましょう」の時に「一緒に何かをしましょう」のタイプと、「ま

しょうか」の時には二つのタイプがあって、一つは今私が言った提案、もう一つは相談して決めましょうというものですね。だから、そういう問題が起きた時は、教師がパパッと頭で整理して、それぞれの例を出して意味の違いを示すということが必要になると思います。難しいです。「ましょう」「ましょうか」は。

それから、耳から聞く時は、「ましょう」と「ますよ」が混乱することがあります。「～しますよ」と「～しましょう」を混乱することがあって、「～しますよ」というのは話し手がする、しかも相手のためになることをする。相手のためにならないことをする使い方は、すごく失礼になるんですよね。使い方の部分まで含めて、文法にフォーカスすると理想的かなって思うんですけど。一週間に一回くらいしかクラスがなかったりするし、時間も短かったりするし、なかなか大変だと思います。他には、何か質問がありますか。

【指示の不自然な日本語】

会場：二点あります。一点は、インプットとアウトプットの何を目的とした練習かといったところで、インプットで意味と形式の関係に気づかせるということで、私は、ここにも実際の状況、コンテキストを非常に大切な要素として入れるように心がけています。

それともう一つが、アウトプットの4番の「実際の状況と近い中で使う」というところなんですが、いろんな練習問題を見て、説明文が非常に不自然な日本語だと思うんですね。そこは日本語の場合、初級で書き換えた語彙と文法の場合、いつもどうしてこういう不自然な日本語になるんだろうと思うんです。そこのところをちょっと、指示の仕方だったりとか教えていただけたらと思います。

小林：ロールプレイとかそういうことをさせる時の説明をその人たちにとっての共通語、例えばここだったら英語にするとか、そういうことができる場合は、不自然な日本語を使わなくてもいいと思っています。留学生センターのオーラルインタビューのテストみたいな時も、その指示は英語を使っています。そこにある不自然な日本語を読む読解力を図るテストではないですからね。コミュニケーション力を見ようと思っているので、そのへんは英語を使っているんですね。だから、読ませる文に対しては、制限のある習った文法だけで、不自然でないある程度の日本語の文章も作れると思うので、そういう文章をインプットしては読ませたいですね。

この件について、他のご意見ありますか。自分のところではこうしているとか。筑波大学の話ばかりしていますけど、今、私は筑波大学を辞めて5年になるので、筑波にいる先生、いかがでしょうか。何か別の方法をやっているというコメントがあれば。

加納：学生が全員英語が分かるんだったら、不自然な日本語で説明するより英語で説明をする方がいいと思いますけど、筑波大学だけじゃなく、日本で教えている場合には、集まっている学生さんの母語がいろいろなので、英語で言っても分からない人がそこにいて、その人たちがかわいそう

ですよね。英語がわかる人には有利になって、英語が分からない人には不利になるということになるといけないので、その場合は必要悪として、多少不自然でも簡単な日本語を使って説明する場合もあります。

小林：そうですね。学習者がどういう構成になっているかによって、どういうふうにするかを考えていかなければいけないですね。テストだったら、公平でなくてはいけないから、そういうことになるかと思いますね。

【これからの文法の捉え方】

今は、教授法の流れで、国際交流基金の「まるごと」なんかもやっぱり、何ができるか、どういう場面でどういうコミュニケーションが出来るのかっていうので、言語能力の基準(スタンダード)を作っていく。そういうのが世界的な流れになっていますから、それに合わせていくと、場面とか機能とか、コミュニケーションの能力をどういうふうに高めるか、その中で文法をどう捉えるかというふうにこれからなっていくだろうと思います。

実践・研究発表
2014

初級学習者に対する助詞「は」の指導法 Method of teaching particle "wa" to beginners

海老原峰子

元 Bunka Language Pte. School (シンガポール) 校長

キーワード：助詞「は」 副助詞と格助詞 主題の有無

多くの初級の授業では、『は』と格助詞との違いが明確にされておらず、最初に導入される『は』に対する正しい認識がないまま学習を続けることになる。その結果、後に「が」が導入された直後から『は』を使うか『が』を使うかという疑問が発生する。こうした副助詞を使うか格助詞を使うかという考え方は全く見当違いである。

本稿では副助詞と格助詞の違いを明確にすることにより、学習者が発話する際に「は」が的確に使えるようになる指導法を紹介する。

1. 現行教科書による問題

日本語能力のレベルが上級またはそれ以上になっても、不自然な日本語を話す学習者が多い。その原因の一つは、「は」の使い方が明確になっていないことである。

筆者が日本語を教え始めて間もないころ、一人の青年が学校に問い合わせにきた。彼は「上級クラスはありますか」と言うべきところを、「あなたの学校に上級クラスがありますか」とたずねた。単語「あなたの」の使い方は言うまでもないが、構文と「は」の使い方が明らかに不適切である。これは母語の干渉を受けているのかもしれないが、教科書や授業で学んだ通りに話しているともいえる。その後、似たような不自然な日本語を何度も耳にするようになり、これは指導法そのものの問題であると確信した。「は」の使い方の問題に焦点を当て、学習者が不自然な日本語を身につけていく過程を見てみよう。

多くの初級の教科書や授業では、入門段階で「〇〇は××です」のような文型が導入され、「は」はトピックを示すという説明が見られる。しかし主語がトピックになっている文ばかりを扱うため、あたかも「は」は主語のマーカーであるというような印象を与えるのである。その後動詞の学習に進み格助詞が導入され、「〇〇は・・・V」というような文型を練習するのだが、「は」と格助詞との違いは明確にされない。そして、「は」が正しく理解されないまま「あります」の課に突然「が」が導入されるという具合である。そのとき「が」が主語に使われるという説明をするが、ではなぜ今まで学習した文型には主語に「が」ではなく「は」を使ったのかという疑問が寄せられるのである。少なくともこの時点で「は」と格助詞の違い、副助詞と格助詞の違いをはっきりさせておかないと、この疑問は後々まで繰り返し寄せられ、上級またはそれ以上になっても「は」が的確に使える

るようにならないのである。

こうした問題は次の 2 点である。

- (1) 「が」を「あります」とのみ使っているため、「が」の主語のマーカーとしての普遍性が理解されず、「が」が「あります」以外の動詞と使えなくなる。
- (2) 主語以外がトピックになっている文を教えないため、目的語その他のことばに「は」が使えなくなる。

一つずつ見ていこう。

2. 動詞と格助詞導入の問題点

動詞を導入するとき、その動詞とよく使われる格助詞が導入される。例えば移動を表す動詞「行く」や「帰る」には方向を示す「へ」が導入される。

(例 1) (わたしは) がっこうへ いきます。

(例 2) (たなかさんは) うちへ かえます。

また、他動詞を導入する際は目的語を示す「を」が導入される。

(例 3) (〇〇さんは) ごはんを たべます。

(例 4) (〇〇さんは) ほんを よみます。

そして様々な動詞と、場所や時を示す「に」、「で」、「から」などが導入される。

概ねここまでで、学習者は「は」は主語を示すマーカーであると誤解する。

その後「あります」が導入され、主語を示すマーカーとして「が」が使われる。だが、「が」が他の動詞と一緒に使われる文を教えないので、学習者は「が」を「あります」と共にしか使わなくなる。さらにこの傾向が進み「が」と「あります」を常に一緒に使うようになってしまう。なお、これは「あります」を他の動詞より先に導入した場合でも同様で、他の動詞を教えるときに「が」は使われていない。

これは、他の格助詞「を」、「に」などが多くの動詞と共に使われることを学習するのと対照的である。こうして主語のマーカーとしての「が」の存在が矮小化される。本来、自動詞にも他動詞にも、意志動詞にも無意志動詞にも、さらに名詞文にも形容詞文にも使われるもっとも使用範囲が広い「が」がきちんと理解されなくなり、間違って「は」を使ってしまうという混乱が生じるのである。

3. トピックとトピックマーカー「は」

この項目の前提として、格助詞と副助詞の違いを明確にしておく必要がある。副助詞はある言葉に何らかの意味や働きを与えたいときにのみ追加して用いる助詞であり、初級では「は」、「も」、「だけ」などを学習する。用言との関係を示す格助詞とは全く異なり、副助詞には主語、時、場所などを示す働きはない。

さて、日本語では、あることについて話したいまたは聞きたいとき、その言葉に副助詞「は」を

付けてトピックにする。「は」は追加して使われる助詞なので、すでに使われている格助詞はそのまま(『が』と『を』の脱落については 3.2 参照)である。トピックすなわち「は」が付加される言葉は、述語とどのような関係をもってもよい。つまり、主語でも目的語でも時などを表す連用修飾語でもよい。また述語となる用言でもよい。用言の場合は「普通体+の」に「は」を付けてトピックにする。

しかし、従来の教科書ではこのような普遍的ルールを教えず、主語をトピックにした文、例えば「〇〇さんは・・・」のようなものばかり扱っている。そのため日本人が通常話す「お昼は会社で食べました」、「田中さんにはあした会います」、「四月には桜が咲きます」などのような使い方はできないようにならない。

文中のどの成分でもトピックになり得るということを教える前に、日本語の文の構造について正しく理解させなければならない。

3.1 日本語の構文

「は」の普遍的性格を明らかにする前に、日本語の文はどのような構造なのか見てみたい。

「日本語の文はもともと述語及び必要な修飾語のみから成る。」と言うべきである。複雑な文もユニットはそうになっている。ここで「必要な」というのは「情報として必要」ということで、「文法的に必須」という意味ではない。また、修飾語というのは、主語、目的語などを含めた連用修飾語のことである。もちろん、連用修飾語がなく述語だけでも文になる。そして、連用修飾語の中では、主語、目的語、他の修飾語は全く同等であり、主語が他のことばより重要であるとか省略できないということはないのである。これは、英語の構文 SVO などのように S や O が必須であり省略できないというのとは全く異なる。従って、もし「N1 で N2 を V」、「N1 に N2 が V」などという文型を導入したいならば、それらが固定的な構文ではないことも教えるべきである。

さて、連用修飾語と述語の結びつきを*で表すと、一つの述語をもつ文は、

(時を表す言葉 場所を表す言葉 主語 目的語 …) * 述語

となる。

ここで、述語の集合を P、連用修飾語の集合を M とし、p を P の要素、 $m_1, m_2 \dots, m_n$ を M の要素とすると、述語一つと n 個の連用修飾語をもつ文は、

$(m_1 m_2 \dots m_n) * p$ [A]

と表わせる。

例えば、「会議を開く (i)」という文は、「開く」という述語に対し「会議を」という目的語一つを連用修飾語にもつ。また、「8 月に会議を開く (ii)」という文は「開く」に対して「8 月に」と「会議を」という二つの連用修飾語をもつ。従って、例文 (i) と (ii) はそれぞれ $(m_1) * p$ 、 $(m_1 m_2) * p$ と表せる。

3.2 トピックのある文

こうした日本語の構文を確認したうえで、文中のある言葉がトピックとなった場合を考えてみよう。先に述べたように、連用修飾語がトピックになる場合と、述語（連用修飾語を伴ってもよい）がトピックになる場合があるが、本稿では前者のみ扱う。

さて、連用修飾語（一つまたはそれ以上）がトピックとしてとりあげられると、それぞれ助詞「は」を伴う。本稿では、連用修飾語一つがトピックになった場合のみを扱う。

トピックは「○○は」と表わされ、文は「○○は」と残りの部分とに分かれる。「○○は」は文頭に置かれる場合が多いが、文頭というより、上から残りの部分を照らしているイメージである。つまりトピックのある文は、

「○○は」

↓(照らす)

「○○について述べたい又は知りたい情報」

となる。

ここで、例文「8月にナイロビで教師会が会議を開く」(iii)についてみてみよう。これは、4つの連用修飾語をもつので、

$(m_1 m_2 m_3 m_4)*p$ [B]

と表せる。

a) m_1 がトピックになった場合

「8月には」とそれ以外の部分に分かれ、

$(8月には)(ナイロビで教師会が会議を)*開く$

となる。これは、 $(m_1+は)(m_2 m_3 m_4)*p$ と表せる。

b) m_2 がトピックになった場合

「ナイロビでは」とそれ以外の部分に分かれ、

$(ナイロビでは)(8月に教師会が会議を)*開く$

となる。これは、 $(m_2+は)(m_1 m_3 m_4)*p$ と表せる。

3) m_3 がトピックになった場合

「教師会が」とそれ以外の部分に分かれ、

$(教師会がは)(8月にナイロビで会議を)*開く$

となる。これは、 $(m_3+は)(m_1 m_2 m_4)*p$ と表せる。

4) m_4 がトピックになった場合

「会議を」とそれ以外の部分に分かれ、

$(会議をは)(8月にナイロビで教師会が)*開く$

となる。これは、 $(m_4+は)(m_1 m_2 m_3)*p$ と表せる。

以上みてきたことをまとめると、[B]の連用修飾語の一つがトピックになった場合、

$(m'_1+は)(m'_2 m'_3 m'_4)*p$ [B']

と表せる。ここで、集合 (m'_1, m'_2, m'_3, m'_4) は集合 (m_1, m_2, m_3, m_4) に等しく、順序が変わっただけであ

る。4つの連用修飾語は平等であるといえる。

なお、(c)、(d)にあるように「が+は=~~が~~は」、「を+は=~~を~~は」という法則がある。「が」と「を」は形の上では脱落するが働きは存続する。(表1参照)

4つの連用修飾語をもつ例文を見てきたが、3.1で示した n 個の連用修飾語をもつ文[A]すなわち $(m_1 m_2 \cdots m_n) * p$ は、連用修飾語の一つがトピックになった場合、

$$(m'_1 + \text{は}) (m'_2 m'_3 \cdots m'_n) * p \quad [A']$$

と表せる。ここで、集合 $(m'_1, m'_2, m'_3, \cdots, m'_n)$ は集合 $(m_1, m_2, \cdots, m_n)$ に等しく、単に並べ方が変わっただけである。 n 個の連用修飾語は平等であるといえる。

表 1

格助詞	トピックにする時： 格助詞 + 「は」
「へ」	「へ」 + 「は」 = 「へは」
「に」	「に」 + 「は」 = 「には」
「が」	「が」 + 「は」 = 「 が は」
「を」	「を」 + 「は」 = 「 を は」
「で」	「で」 + 「は」 = 「では」
助詞なし *	0 + 「は」 = 「は」

(*「助詞なし」というのはある種の副詞または他の連用修飾語の場合である。)

4. 問題解決と指導法

以上の考察から、文中のどの成分でもトピックになり得ることが確認できた。これを踏まえ、1で提起した2つの問題点を解決する教え方を紹介したい。

4.1 動詞と格助詞の導入

動詞と格助詞を導入する際、「は」を混在させない文型から教える。なお、筆者は「ます」と「んです」を同時に教えているので、例文にも両方を用いる。

(1) 方向を示す「へ」

どこへ いくんですか。

おおさかへ いくんです。

うちへ かえります

(2) 時を示す「に」

なんじに かえるんですか。

ろくじに かえるんです。

なんようびに くるんですか。

げつようびに きます。

(3) 主語を示す「が」

だれが いくんですか。

わたしが いきます。

だれが くるんですか。

ジョンさんが くるんです。

だれが かえるんですか。

アンナさんが かえるんです。

なにが あるんですか。

ジュースと こうちやが あります。

(4) 目的語を示す「を」

なにを たべるんですか。

てんぷらを たべます。

なにを のみますか。

こうちやを のみます。

なにを かうんですか。

くつを かうんです。

(5) その他「で」、「から」などを導入する。

4.2 ある言葉をトピックにする

ある言葉をトピックにする場合はその言葉に「は」を追加し、通常文頭に置く。このとき、「が＋は＝がは」、「を＋は＝をは」のルールがあり、「が」と「を」は形の上では脱落するが、「は」の陰に隠れただけであり、働きは存続することを理解させる。「に＋は＝~~に~~は」となる場合もあるが、初級段階でどこまで教えるかは教師の判断に委ねる。なお、3-1 に記したように、その言葉を言う必要がなければ省略したほうが自然である。

(1) ある言葉をトピックにする

たなかさん~~が~~は おおさかへ いきます。

おおさかへは たなかさんが いきます。

おきやくさん~~が~~は なんじに くるんですか。

ひるごはん~~を~~は どこで たべますか。

しんぶん~~を~~は よみますか。

きって~~が~~は ありますか。

にちようびには なにを するんですか。

あしたは なんにん くるんですか。

(2) トピックを省略する

とうきょうへは だれが いくんですか。

(とうきょうへは) わたしが いくんです。

(3) 否定したい言葉に「は」を付ける

トピックの概念の範疇であるが、質問に否定で答えるときに否定する言葉に「は」を付ける練習をすることも自然な日本語を話すのに効果的である。

問) ○○さん、あした いきますか。

答) わたしは いきません。(「わたし」を否定)

あしたは いきません。(「あした」を否定)

5. 結論

このように格助詞一般と「は」を完全に区別して指導すると、学習者はトピックの概念が理解でき、「へ」を使うか「へは」を使うか、「に」を使うか「には」を使うか、「が」を使うか「がは」を使うか、「を」を使うか「をは」を使うかなどと判断できるようになる。従って、矮小化された『が』と『は』の問題は発生する余地がなくなる。

また、そのように学習すると、「○○は」という言葉を耳にしたとき、「は」の陰に「が」があるのか「を」があるのかまたはゼロ格助詞なのかがわかるようになる。

6. 補足

従来から、「は」の用法として対比、排除などの説明が見られるが、それらは普遍的ルールではない。

たとえば「山田さんはコーヒーを飲む」という文があったとしよう。これは発話される状況により、「皆それぞれ好きな飲み物を飲み、山田さんはコーヒーを飲む」、「佐藤さんは紅茶を飲むが、一方山田さんはコーヒーを飲む」、「誰一人コーヒーは飲まないが、山田さんだけはコーヒーを飲む」などとなる。状況や発話の際のアクセントの置き方がわからなければ意味合いは特定できないのだから、状況やアクセントが対比や排除を表しているわけで、「は」が表しているのではない。最大公約数としての「山田さんについて言えば」、つまり『は』の付いた言葉がトピックである」という説明のみが普遍的なものである。なお、文献によっては「が」が排除を表すという記述もあるが、格助詞に排除の働きなどない。アクセントの置き方により同じ文でも意味合いが変わるのは、英語など他の言語にも普通に見られることであり、単語自体の働きではない。

また、既知の情報に「は」、未知の情報に「が」を使うという理論も正しくない。ある命題が誤りであることを証明するには例外を一つ示せば十分である。例外を示そう。

「昔々あるところにおじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんは山に芝刈りに行きました。おばあさんは川に洗濯に行きました。ある日、おじいさんが病気になりました。おばあさんは心配になりました。・・・」後の方の「おじいさん」に「は」が使われていないことからわかるように「は」は「既知語マーカー」などではない。「○○は」の後の部分が「○○」について伝え

たい情報であること、つまり「は」はトピックマーカ―以上でも以下でもない。

さすがに最近は目にしなくなったが、名詞文、形容詞文には「は」が使われ、動詞文には「が」が使われるというような誤った記述もある。誤りを二組示そう。

ホテルの部屋に入った人が、「テレビが日本製だ」、「窓が大きい」、「熱いお湯が出る」と言うのはごく自然な発話である。また、Aさんの印象について、「Aさんは大柄だ」、「Aさんは親切だ」、「Aさんはよく働く」と話すのも自然である。「は」を使うか否かは、述語の種類に関係ない。従ってこの命題も正しくない。

さらに、判断文に「は」を使うという「理論」も見られるが、例えば空をみて、「今日は空が青い」と言うのと「空が青い」と言うのを比べ、前者が判断文で後者が現象文であるというのは理解しがたく、トピックのある文かない文かという違いでしかない。

この他にも「は」についての説明は数えきれないほどあるが、こうした「理論」は教えれば教えるほど混乱を招くだけで、「は」のシンプルな定義と使い方を理解する妨げになる。

日本語学習者には、ある言葉をトピックにしたいときだけその言葉に「は」を追加する、ということのみ指導すべきだと考える。そして「は」は「が」や「を」の代わりに使うのではなく、「は」を付け加えると「が」や「を」は陰に隠れて働きをするというように理解させるべきだと考える。なぜなら、副助詞は格を表さないという原則が保たれるからである。

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/>)

海老原峰子(1990) 『ニュー・システムによる日本語 Vol.2』 (同)

When should *kana* syllabary be introduced to learners of Japanese in the Kenyan context?*

Monica Kahumburu

The Catholic University of Eastern Africa (CUEA)

Key words: *Kana* syllabary, alphabet-habituated learners of Japanese, learner motivation, learner retention, Kenya

When designing Japanese language course for institutions in Kenya, one of the major challenges confronted is the appropriate timing of introducing *kana* syllabary. This is because learners of Japanese in Kenya are largely alphabet-habituated, and introducing a new “script” may either be too strenuous to the beginners hence demotivating, or it might be exciting to learn, leading to high motivation in learning Japanese. Based on observation made at The Catholic University of Eastern Africa (CUEA) where Japanese language course was introduced in the 2013 academic year, it is apparent that the timing at which *kana* syllabary is introduced to learners has the effect of motivating or demotivating learners. This is a great challenge to the instructor because he/she has to prepare a course outline at the beginning of each semester, which unfortunately, cannot be adjusted during the semester, when confronted with motivated/demotivated learners.

Since the establishment of the Japanese language course at CUEA, there have been 3 enrolments for Japanese language: in the first enrolment, the *kana* syllabary was introduced in week 2. This turned out to be time-consuming and demotivating. In the second enrolment, teaching of the *kana* syllabary was entirely avoided, only exposing the learners to the intricacies of Japanese writing. This led to high motivation, and most learners expressed the desire to continue learning Japanese. The third enrolment comprised students who had taken Japanese in the second enrolment, and the learners themselves requested to be taught the *kana* syllabary.

This paper will suggest a new approach that maybe applied in order to introduce Japanese script to learners in Kenya, who are largely alphabet-habituated adults. It is presumed that this approach will effectively lead to learner motivation in the beginners’ class, and subsequently, learner retention in progressive classes.

* The content of this paper is based on the author’s presentation during *the 3rd symposium of Japanese Studies in East Africa*, and a poster presentation made during *The 2014 Seminar on Japanese Studies in Middle East and North Africa*. The symposium and seminar were respectively held at the Embassy of Japan, Nairobi, on August 8 – 10, 2014, and Japan Foundation in Cairo, on August 24 – 26, 2014. The author is grateful for the invaluable comments and suggestions received from the participants.

1.0 Introduction

Second language acquisition is predominantly dependent on various environmental and linguistic factors. In the case of Kenya, it has been observed that while Japan is geographically distant, learners in the beginners' class have had some contact with Japanese either via *anime*, *manga*, J-Drama, J-Pop, etc (*Higashi-afurika Nihongo-kyouiku 1*, henceforth referred to as "Report", pgs. 137, 153, 177). However, this familiarity does not immediately translate to high motivation required for the rigorous learning activity, which would enable an enthusiast fully appreciate the Japanese subculture of choice. For example, in the beginners' class, learners that enrolled due to influence from watching *anime* have the expectation that on completion of the Japanese course, they will be able to watch *anime* without relying on the English subtitles. The same applies to other subcultures (i.e. *manga*, J-Drama, J-Pop). Thus, though the learner's interest is hobby-based, the instructor is faced with the difficult task of helping the learner achieve his/her goal of acquiring proficiency in Japanese, without sacrificing the 'fun' part. This is extensively discussed in the 1st and 2nd symposium on Japanese language education in East Africa (for example, see Report pg. 27). At the same time, the beginners' class may include learners whose interests are career-based, that is, have intentions of pursuing studies in Japan, or working for a multinational company, etc. For the career-based learners of Japanese, it is imperative that the introductory course is designed to enhance easier processing of concepts, which will in turn motivate the learner to pursue intermediate and advance levels of Japanese, respectively.

Studies on alphabet-habituated learners of Japanese reveal the challenges involved in teaching the Japanese script. Flaherty (1991:183) investigates the processing of Kanji by second-language learners of Japanese, and based on studies in Cognitive Psychology, argues that for a given lexical unit, not all the information (i.e. meaning or "semantic code", pronunciation or "articulatory name code", and spelling or "graphemic code") is accessible simultaneously. Some forms of information become more available than others (Flaherty 1991:184). This will be discussed further in the sections below.

The case of reading and writing Japanese script is even more complex for learners of African origin, since their first language is not a language they can express in written form. Mchombo (2014:22) observes that acquisition of formal education in Africa is obfuscated by among other factors, the reality that African languages are not historically represented in the written form. In other words, in the African context, reading and writing is not solely imbued with literacy (see also discussions on *hanasu-bunka* 'oral culture' and *kaku-bunka* 'writing culture' in Report pgs. 195, 201 – 204). This difference in cultural orientation towards literacy may, to some extent, influence the attitude towards adapting to *kana* syllabary and consequently, *kanji*. In this paper,

the term ‘alphabet-habituated learners’ is used in reference to Japanese learners who acquired the alphabet through a second language, while the first (mother tongue) is an oral-dependent (as opposed to written) language.

2.0 Teaching material

The issue of textbooks for Japanese language education in Kenya (and East African region in general), has been discussed extensively in previous conferences (see, for instance, Report pgs. 340, 347). Inevitably, teaching materials, among other factors, contribute to effective learning. The instructor relies on textbooks when preparing the course syllabus, and therefore tends to select one that is user-friendly. This, for the non-native instructor, is more often than not, the textbook that one used while learning Japanese. However, the selected textbooks maybe a mismatch to the needs of the current Japanese learners, whose interests in the language may differ from those of the instructor’s initial interests. In addition, for alphabet-habituated learners, a Japanese textbook of similar content comes in two versions: *Roomaji* (or Roman alphabet) version and Japanese-script version.¹ The question then arises on the suitable timing for *kana* syllabary introduction. Should the instructor opt for the *roomaji* version, and introduce Japanese script after a certain number of lessons, or use the Japanese-script version from the start? If he/she opts for the latter, the task that will be demanded of the learner is tremendous, because for a given Japanese lexical unit, the learner will be required to access **all information**, i.e. semantic code, articulatory name code, and graphemic code, **simultaneously**. This, as Flaherty (1991:184) observes, is almost impossible as “some forms of information become available more rapidly than others”. She further argues that “one can “read” almost any unfamiliar language...given knowledge of the grapheme-phoneme correspondence rules” (Flaherty 1991:185). Thus, the role of the instructor who opts for the Japanese-script textbook will include teaching grapheme-phoneme correspondence rules, a task that is effectively eliminated if *roomaji* version is used.² This is because the alphabet-habituated learner is at ease with the alphabet, and “already knows that marks on paper represent sound” (Flaherty 1991: 184, citing Lado 1957: 106). In addition, the use of an orthographic system that is familiar to the learner will in turn eradicate major affective and cognitive barriers created by the unfamiliar Japanese script (Samimy 1994:29). Consequently, this provides a strong case for the advocacy of *roomaji* version textbook for beginners of Japanese language in Kenya.³

On the other hand, the merits of introducing the Japanese-script in the early stages of learning cannot be overlooked. The study conducted by Flaherty (1991:191) indicates that the second-language learners of Japanese preferred *roomaji* textbooks. She further argues that “despite all good intentions, Romanization is likely to become a crutch that some learners will

find difficult to throw away when the time comes” (Flaherty 1991:192). Further, a participant at the symposium on *Japanese Language Education in East Africa* explained how she introduces the *kana* syllabary in the beginners’ class at a high school in Switzerland (Report pgs. 359 – 361). Admittedly, the teaching method applied requires the learner’s high concentration, and the focus is passing N5 level of Japanese Language Proficiency Test (JLPT). However, in the Kenyan context, JLPT has not gained much currency (Report pgs. 152, 341 – 342). Thus, introducing a rigorous learning method solely for the purposes of JLPT may not be an effective motivating tool.

2.1 Review on teaching material

Based on a sociolinguistics perspective, Matsumoto and Okamoto (2003) analyze 5 textbooks used in teaching Japanese as a foreign language. While they acknowledge the complexity of introducing sociolinguistics aspects (such as politeness) to learners, they argue that at the beginning level, “students can be made aware of some diversity, at least as passive knowledge, through exposure to examples...” (Matsumoto and Okamoto 2003:43). Evidently, from a sociolinguistics perspective, a Japanese language instructor is required to provide a variety of examples in order to increase language competence of the learner. In this regard, for alphabet-habituated learners, the process of learning is perhaps more productive if the teaching material is presented in roman letters, as this ensures that examples used to expose the learner to sociolinguistics aspects, will not be erroneously viewed as, for instance, a task on the mastery of *kana* syllabary.

As discussed earlier, the popular textbook used in teaching Japanese in Kenya, somewhat meets the need for the beginners with an edition in the Roman-alphabet version. However, the timing of transitioning to the *kana* syllabary is not explicitly stated, and left at the discretion of the instructor. On this aspect, other textbooks maybe considered somewhat charitable. The review on *Nakama* textbook, for example, shows that the complexity of teaching *kana* syllabary is given consideration. Nakajima (2001: 489) states that while authors of *Nakama 1* emphasize on speaking and listening as the foundation, they introduce *hiragana* in the first chapter, *katakana* step-by-step in the first six chapters, and then 90 selected *kanji* in the latter half of the text. A textbook such as this would therefore aid the instructor with guidance on how and when *kana* syllabary is introduced to learners.

3.0 Instructor’s role in facilitating the learning process

The role of the language instructor deserves equal consideration. Ultimately, decisions on type of teaching material and the teaching methods applied are determined by the instructor.

Research findings recommend that, in order to mitigate learning anxiety, instructors should employ strategies that cause less discomfort in the classroom. Samimy (1994:32) discusses these strategies, which include (i) fostering a sense of community in the classroom, (ii) correcting learner's mistakes in a sensitive way, (iii) allowing learners to use their first language, which is an important resource to the learner. It is therefore inevitable that, in the case of Kenya, the instructor would have to rely on Roman alphabet in order to be as close as possible to the learner's first language. The use of alphabet in teaching Japanese may ease the image of the instructor from being perceived as "an authoritarian drill sergeant to a facilitator who can foster a sense of community in the classroom", as described in Samimy (1994:32).

In the next section, I discuss learner motivation in relation to the timing in which *kana* syllabary was introduced in the beginners' class. It is presumed that by enrolling for the Japanese course, the learners were intrinsically motivated. However, as Samimy (1994) argues, the need for extrinsic motivation, through activities that give the learner firsthand experience of Japanese language and culture, cannot be overlooked.

4.0 Japanese language course in Kenya – the case of CUEA

4.1 Background

In the year 2013, the Japanese language course was established at The Catholic University of Eastern Africa (CUEA). The course was an additional language to the existing languages that were already being taught at the institution, i.e. French, German, Italian, Latin, and Greek. The language courses were certificate-based programs, whereby certificates are awarded to learners who successfully complete the entire course. While French, German, Italian, and Japanese are generally open to all students, Latin and Greek language courses were intended for students in Theology.

The Japanese language course for beginners is structured as follows:

Course	Duration	Sessions/week
Japanese I	15 weeks (= 1 semester)	3 hour session
Japanese II	15 weeks (= 1 semester)	3 hour session
Japanese III	15 weeks (= 1 semester)	3 hour session

The 3-hour weekly session constitutes a 2-hour and 1-hour class on different days of the week. Certificates are awarded on completion of all three courses (i.e. Japanese I, II, and III). Further, the students are explicitly informed that the certificates from the institution should not be an end in itself. Rather, they should endeavor to acquire the Japanese Language Proficiency Test

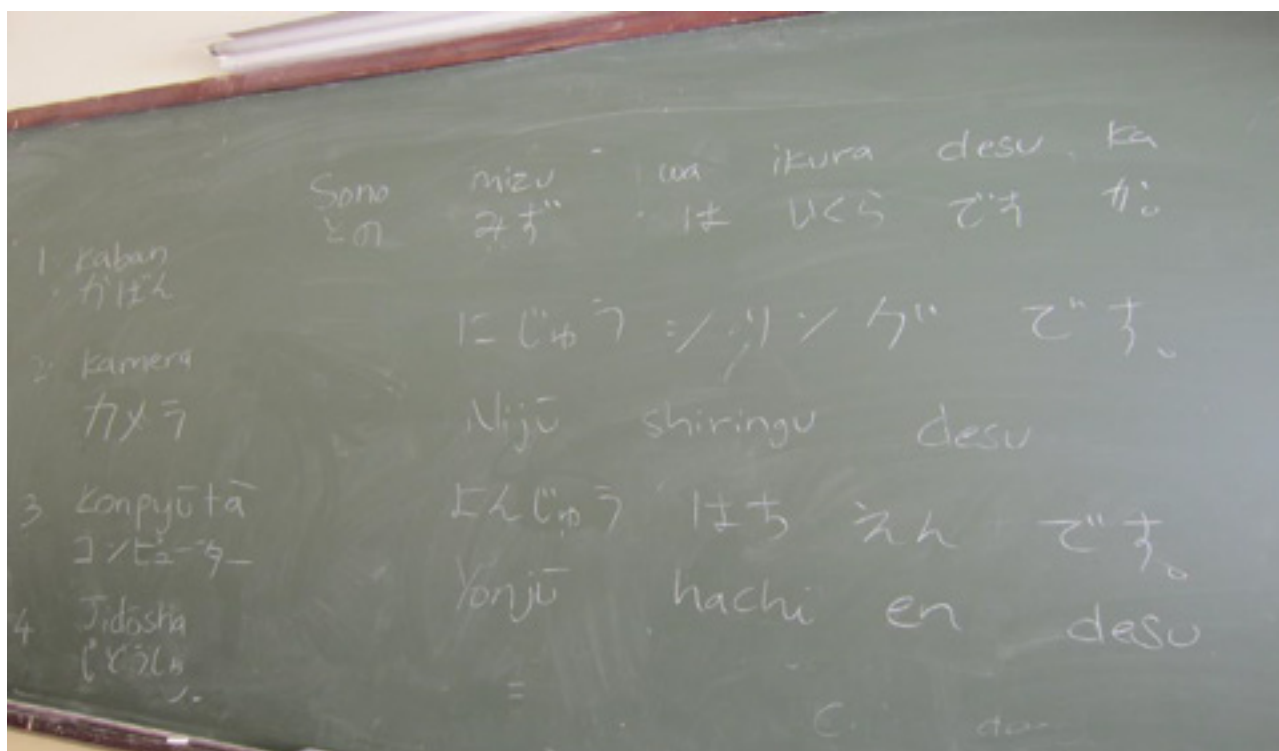
(JLPT) accreditation for N5 level. Thus, the course is designed in order to facilitate development of reading, listening, speaking, and writing skills.

4.2 The Japanese class

As of the year 2016, the institution has had 3 student intakes in the Japanese language program. Two of them were for Japanese I course, while the other was for Japanese II course. For the first Japanese I intake, *kana* syllabary was introduced in the second week of the semester. However, this turned out to be strenuous for both the learner and instructor, as a lot of class-time was spent in writing at the expense of other skills, such as speaking. Although the students were excited to “write their names in katakana”, they were rather disappointed that they did not learn as much expressive language. The assignments were based on reading and writing *kana*, and resulted in being more of drills at the expense of creativity. In retrospect, the instructor realizes the arduous task that the beginner in the Japanese class was expected to achieve – that is, the task of being able to access information on the semantic code, articulatory name code, and the graphemic code, all at once. This must have contributed to the belief that the Japanese language is difficult, leading to demotivation amongst the students. Therefore, this necessitated consideration of a change of teaching strategy for consequent Japanese I classes.

In the second Japanese I intake, *roomaji* (Roman alphabet) was used throughout the entire course, with the instructor introducing the intricacies of Japanese writing in an informal manner.⁴ This helped in stimulating learner’s curiosity in the language, and they eagerly enrolled for Japanese II course.

In the Japanese II course, *kana* syllabary was introduced in week 1 of the semester, and by week 4, teaching materials were based on the Japanese script edition of the textbook *Minna no Nihongo* for beginners. In other words, the learners could not access *roomaji* in the textbooks. However, in class, the instructor utilized both *kana* syllabary and *roomaji*, as seen in picture 1 below. This turned out to be a rather effective strategy, as it ensured that learners who were not confident in reading and writing *kana* syllabary would follow class discussions. The merits and/or demerits of using *roomaji* alongside *kana* syllabary in teaching Japanese in beginners’ level remains a topic for further investigation.⁵



Picture 1: *kana* syllabary and *roomaji* are simultaneously used by instructor in class.



Picture 2: students in Japanese II class.

5.0 Conclusion

This paper discusses some of the challenges that confront a Japanese language instructor teaching beginner level Japanese to alphabet-habituated learners. It has been observed that the complexity of Japanese writing system may act as an obstacle that demotivates students, who are eager to learn the language. Consequently, in Japanese language education, the timing and manner in which kana syllabary is introduced to learners will influence learner motivation and retention. It is therefore of great importance that an instructor is sensitive to the cognitive abilities of the learner, and adopts a teaching approach that enhances learning of Japanese.

Notes:

¹ In Kenya, the textbook used in most institutions of higher learning is *Minna no Nihongo*. The *shokyuu-ban* “beginner’s edition” of this book, has the two versions mentioned here.

² Teaching the grapheme-phoneme correspondence rules for Japanese is further complicated when the instructor is confronted with questions regarding the phonemes [si] and [shi], [ti] and [chi]; why the particles “wa” and “o” are written in *kana* syllabary as “ha” and “wo”, to mention just a few complexities experienced when learning *kana* syllabary.

³ During the symposium, one participant - a professor involved in teaching Japanese to foreign students in Japan, suggested that it would be interesting to carry out a study on instructors’ opinion on the suitability of teaching material (i.e. textbooks) in Kenya. This is, however, a case for further studies. The current paper bases its arguments on feedback received from university students in which the author works.

⁴ Most learners are aware that Japanese language has a special kind of writing that is different from the alphabet. Thus, they raise questions about the Japanese writing, and instructor would answer to those questions, without assigning tasks which would require that the learners engage in writing drills.

⁵ During the poster presentation, it was suggested that the textbook *Marugoto: Nihon no kotoba to bunka*, whose content is simultaneously presented in Japanese script and Roman alphabet, would be a good book to use as teaching material. Another suggestion is on the use of a video that gives guidance on writing Japanese script (i.e. with explanation on *tome*, *hane*, *hara*) could facilitate teaching *kana* syllabary. These two suggestions will be implemented in future.

References:

- Flaherty, Mary. (1991). Do second-language learners of Japanese process Kanji in the same way as Japanese children? *Sekai no Nihongo-kyouiku* (1), pp. 183 – 199.
- Matsumoto, Yoshiko and Shigeko Okamoto. (2003). The construction of the Japanese language and culture in teaching Japanese as a foreign language. *Japanese Language and Literature*, 37, 27 – 48.
- Mchombo, Sam. (2014). Language, learning, and education for all in Africa. In Babaci-Wilhite, Zehlia (Ed.), *Giving Space to African voices: Rights in local languages and local curriculum* (pp. 21 – 47). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nakajima, Kazuko. (2001). Review of Nakama 1 and Nakama 2 Japanese communication, culture, context by Seiichi Makino; Yukiko Hatasa; Kazumi Hatasa. *The modern language journal*, 85(3), 488 – 490.
- Samimy, Keiko Komiya. (1994). Teaching Japanese: Consideration of learners' affective variables. *Theory into Practice*, 33(1), 29 – 33. *Higashi-Afurika Nihongo-kyouiku* 1 (Report on 1st and 2nd symposium on Japanese language education in East Africa).

インターネット時代におけるケニアの日本語学習環境

蟻末 淳

国際交流基金メキシコ日本文化センター日本語教育アドバイザー

中垣友江

大阪大学大学院（言語文化研究科）博士前期課程

1 はじめに

2012 年の国際交流基金（以下、JF）の調査では、ケニア共和国（以下、ケニア）では、1768 名の人々が日本語を学習していると報告されている（国際交流基金 2013）。日本から遠く離れたケニアで、彼らはなぜ日本語を学ぶのか。そもそも、日本語または日本自体に対する予備知識は、中国や韓国といった日本と距離的にも文化的にも近い国々よりも少ないだろう。そのような状況で、日本語を学習し始めた彼らは、学習していく中で学習動機をどのように変化させているのだろうか。また、インターネットが普及している現在、学習者はどのような学習環境に身をおいているのだろうか。本稿では、アンケートの手法を用いて、ケニアの日本語学習者の学習動機・学習環境の現状について調査し報告する。

2 アンケート調査の目的

今回のアンケート調査の目的は、2014 年現在のケニアの日本語学習者の学習動機・学習環境を明らかにすることである。これまでにケニアの日本語学習者の学習動機・学習環境を詳細に調査したものとしてはガシエ（2007）がある。ガシエの調査から 7 年たった 2014 年現在、ケニア（ないしその他アフリカ諸国）と日本の接近という二国間の視点から見た環境の変化、ケニア国内の変化によって、ケニアの日本語学習者の学習動機・学習環境は変化していることが予想される。そして、「国」の枠にとらわれないインターネットやアプリケーションといった技術面の変化も学習者に何らかの影響を与えていると推察される。そこで、今回の調査では、ガシエ（2007）の調査との比較を基本とし、現在のケニアの日本語学習者の実態を数値的に示し明らかにしたい。現在のケニアでの日本語教育を改善する、または将来的な展望を立てる際に有益な資料となるばかりでなく、ケニアの学習者の実情を明らかにすることで、いわゆる「日本語教育後進国」とされる他の地域にも有意義な資料を提供できると考えている。

3 背景

ここでは、ケニアの背景とケニアの日本語学習者の状況を概観しておく。

3.1 国際的な二国間の環境の変化

2章で述べたように、まずはケニアと日本の関係の変化という視点で、2007年から2014年の主な経済的・政治的变化を追って見ておきたい。ここ数年で、日本の大手旅行会社がケニアに支店を出したり、大手食品会社が現地の人々向けに商品を販売したり、大手自動車メーカーが新規参入したりと東アフリカの玄関と呼ばれるケニアにアフリカ進出の拠点をおこうとする企業が増えてきている。とくに第二次安倍内閣になってから、政治的・経済的にアフリカに積極的に目を向けようという動きが目立っている。2013年に行われた第5回アフリカ開発会議（TICAD V）でも「官民一体となってアフリカにおける強固で持続可能な経済成長を支援する政策」を示した。その一環として「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ（African Business Education Initiative for the Youth、通称 ABE イニシアティブ）」という政策で、5年間で1000人のアフリカの若者に対し、日本の大学や大学院での教育に加え、日本企業でのインターンシップの機会を提供しようと図っている。その他にも、文化的な面で、インターネットの普及から日本のポップカルチャーや伝統文化に興味を持つ者が増えたり、ソーシャルネットワーキングサービス（以下、SNS）を介して個人的に日本人と交友関係を持つ者も増えたのではないだろうか。日本とケニアの関係は経済的・政治的な面からも、文化的な面からも距離が近づいてきていると言えるだろう。そして、これからより距離が縮まることが予想される。しかし、ケニア国内では依然として「日本がどこにあるのかも分からない」といった声も多く聞かれる（それは日本でも同様のことで、「ケニアがどこにあるのかも分からない」だろう）。

日本語教育における有識者会議（外務省 2014）では「アフリカにおける日本語の普及は今後の重要課題であろう」「広大な地域を抱えすべての地域への日本語教師の派遣等の物的な投入が困難なアフリカなどにおいては、日本語学習のIT化は非常に有効と考えられる」という指摘があるが、これなどはまさに本稿の結論に直結するだろう。

国際的な変化をめぐる中で、これまであまり論じられてこなかったアフリカにおける日本語教育について考える意義は大きいだろう。

3.2 ケニア国内の環境の変化

次にケニアの国内の環境の変化を見る。ケニアの日本語教育は1975年から開始されたとされ約40年の歴史があるが、過去も現在も、日本語教育のほとんどはナイロビで行われている。2012年のJFの調査によればケニアの日本語学習者は1768名を記録しているが、うち初等・中等教育が935名と数値の上では半数以上を占める。しかし、ナイロビ以外のボランティアによるクラブ活動が中心であり、継続性があまりないことがケニア国内でも度々指摘されている。一方、高等教育機関（大学・

専門学校)は750名(全体の42.4%)の学習者がおり、学習者層の中心は高等教育機関であると言えよう。それに対して、日本語教師の数は10名から15名前後であるが、日本語教育や日本語に関して専門的な勉強・研究をしたことがあるような現地教員は少なく、恒常的な確保が難しい。中垣(2014)ではケニア国内における高等教育機関以外の民間日本語教育機関の減少や全体としての日本語ネイティブ教師の減少が指摘されている。

そして、中村・蟻末(2012)やワイルア(2012)により、SNSを利用したインターネットを介しての日本語学習が取り入れられ始めている。このことから、ケニア国内でのインターネットの普及または接続状況の改善により、インターネットを利用した学習機会が増加してきていることが分かる。

以上、3.1と3.2の変化があることを前提にし、以下のような仮説を立て、我々の調査を実施した。

<仮説>

- ①2007年と比べて、日本語学習者の動機が変化したのではないか。
- ②2007年と比べて、学習者の環境が主にインターネットの普及により変化したのではないか。

<検証方法>

ガシエ(2007)と同様のアンケートを実施し、変化を見る。さらにガシエ(2007)では、取り入れられていなかった要素(主にインターネット環境)について調査項目を増やし、学習環境のより詳細な実態を探る。

4 調査概要

ここでは本調査の概要について説明する。

4.1 調査方法

本調査は記述式アンケート(使用言語:英語)を用いる。ケニアのナイロビ県における日本語教育機関にアンケートを送付し、学習者自身に記述で回答してもらう。その後、記入済みのアンケートを回収し、様々な観点から集計、分析をする。

4.2 調査期間と調査協力者

2014年6月から7月にかけてケニアのナイロビ県における主要日本語教育機関である4大学、1専門学校、1機関にアンケートを送付し、それぞれの機関の日本語教師の元、ケニアの日本語学習者に対して実施した。調査協力者は計57名で、その内訳はケニヤッタ大学(以下、KU)4名、ウタリーカレッジ(以下、Utalii)16名、米国国際大学アフリカ校(以下、USIU)19名(内副専攻5名)、

東アフリカカトリック大学（以下、CUEA）7名、ストラスモア大学（以下、SU）5名、そして、在ケニア日本大使館日本語・日本文化広報センター（JICC）6名である。

KUは国際交流基金からの専門家が派遣されている国立大学であり、調査当時は副専攻課程は開講されていなかったものの（2014年9月より開講）、日本語教育においては歴史のある学校である。秋田大学との提携により、年間約一名（年により異なる）が日本に一年間の短期留学をしている。USIUは唯一、副専攻課程での日本語が開講されている私立大学である。Utaliiは公立の観光専門学校であり、フランス語、イタリア語、ドイツ語と並び、外国語選択科目の一つとして、長く日本語教育が行われている。以前は、JICA青年海外協力隊も派遣されていた。SUは私立大学であり自由選択科目としての日本語が長く続けられている。また、CUEAは私立大学であり、自由選択科目としての日本語の授業が最近開始された。在ケニア日本大使館の日本語・日本文化広報センターでは、KUに派遣されているJFの専門家が、毎週開講している日本語クラスがある。

ガシエ（2007）では計69名でKU 39名、Utalii 30名に調査したものと、人数・調査協力者の属性ともに違いがある。この違いに関しては、2014年8月の第二回東アフリカ日本語教育会議での口頭発表時にも指摘を受けた。当然厳密に比較する際には調査対象の要件をできるだけ近くする必要があるが、調査対象の一つであるKUでのカリキュラムがこの7年間で大きく変更されたこともあり、学習歴1年以上の学習者からデータを集めることが難しかったこと、また、今回の調査の目的は、7年間の違いを厳密に追うことより、現在の学習環境や状況を調査することにあるため、学習歴を制限することはしなかった。そのため、当然比較の際の学問的厳密さを多少欠くことは否めないが、対象を広くとることにより、ケニアにおける現実的な学習者の平均像が得られる結果となったと考えられるだろう。以下、データの解釈の際には、留意されたい。

また、上記のような対象の違いがあるため、本論では、随時、学習歴や機関別に集計したデータも必要に応じて提示し、分析を試みた。サンプル数が少ないため、一般化はできないが、参考になる部分も大きいと思われる。

表3. 調査方法と調査協力者におけるガシエ（2007）と本調査（2014）の相違点

ガシエ（2007）	項目	本調査（2014）
記述式アンケート 口頭インタビュー	調査方法	記述式アンケートのみ
1大学、1専門学校 KU・Utalii	調査機関	4大学、1専門学校、1機関 KU・USIU・CUEA・SU・Utalii・ JICC
69名	調査人数	57名
1年以上	学習歴	制限なし

4.3 アンケート内容

ここでは、本調査で用いたアンケートの内容をガシエ（2007）と比較しながら述べる。

4.3.1 ガシエ（2007）のアンケート内容

本調査では基本的にはガシエ（2007）を踏襲した形で、アンケートによる調査を行った。ガシエ（2007）は、国立国語研究所（以下、国研）の「日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究」に基づいて作成したアンケートを使用した。国研は2000年から2005年にかけて、タイ、韓国、台湾、マレーシア、オーストラリアの5か国でも同様のアンケート調査をしている。したがって、このアンケートを使用することで、ガシエ（2007）との比較、そして他の国との比較も可能となり、利点が多い。ガシエ（2007）の調査内容を以下に示す。

表 1. ガシエ（2007）の調査内容

【属性】 性別、国籍、年齢、学習年数、訪日経験、学習動機、4 技能自己分析 (調査対象者は学習歴最低 1 年以上の高等教育機関で学んでいる学生)
【質問】
・ 日本語の使用状況（相手、頻度、手段、内容等）
・ 日本語との接触状況（物、頻度、内容、理由等）
・ 内容が日本・日本語に関する物との接触状況 (相手、頻度、手段、内容、理由、言語等)
・ 授業で使用する日本語教材の授業外使用状況
・ 日本語接触状況（機会）
・ 日本語学習のためのリソース（物）
・ 日本語学習のために充実を希望する物
・ 長期休暇における日本語との接触状況
・ 中級や上級日本語を学習する意欲があるか
・ 学習者のやり取り手段としての Short Message Service (SMS) の使用
・ 学習者はどのような日本語学習を希望しているか

ガシエの調査の目的は「ケニアにおける日本語教育学習環境の研究」であり、当時のケニアにおける一般的な学習リソースについて調査されているが、本調査ではその後の状況の変化を考慮した上で、特にインターネットや IT 環境に関して、内容を一部変更追加して、調査をすることにした。

4.4 本調査で用いたアンケート内容

ここでは本調査で用いたアンケートの内容をガシエの調査内容（表 1）と比較しながら説明する。

表 2. 本調査の調査内容

【属性】 性別、国籍、年齢、学習年数、訪日経験、学習動機、 四技能自己分析
【質問】 ・学習動機（初期⇒現状） ・日本語の使用状況（相手、頻度、手段、内容等）（対象 / 現状 ⇒ 希望） ・日本語との接触状況（物、頻度、内容、理由等） ・内容が日本・日本語に関する物との接触状況（相手、頻度、手段、内容、理由、言語等） ・授業で使用する日本語教材の授業外使用状況 ・日本語接触状況（機会） ・日本語学習のためのリソース（物） ・日本語学習のために充実を希望する物 ・長期休暇における日本語との接触状況（質問を追加） ・中級や上級日本語を学習する意欲があるか ・学習者のやり取り手段としての Short Message Service（SMS）の使用 ・学習者はどのような日本語学習を希望しているか（日本を観光 / ケニアの観光案内） ・インターネット環境・使用の現状について（プロバイダー・速度・使用 SNS） ・インターネットでの外国語学習について（内容・SNS での学習）

学習者の【属性】について、ガシエ（2007）では四技能を自己評価する項目があり、学習歴も最低 1 年以上を対象にしている。4.2 でも述べたが、本調査ではそのような制限はもうけず、日本語学習の動機や学習環境について対象を広くし、調査することを目的とする。

【質問】の項目については、学習動機について、ガシエ（2007）では、初めの学習動機と現在の学習者の日本語の使用場面のみを聞いているが、本調査では初めの学習動機と、実際に学習してみても学習動機が変わったかどうか（変わったとしたらどう変わったか）、そして将来的に誰とどのような場面で使いたいのかという将来の目標を聞く項目を増やした。これにより学習者が何を目的とした日本語を必要としているかより明確に、そして段階的に分かる（Q1、Q2、Q4）。さらに Q4 では、ガシエ（2007）の選択肢を改変し、使用場面に SMS（ひらがな・カタカナ・漢字を使って）と SNS という選択肢を加えた。またコミュニケーションの相手についても選択項目を改変し、ケニアで想定さ

れうる日本語を使ったコミュニケーションを網羅できるように①日本語の先生②学校の友人③家族④学校外の友人⑤同僚⑥顧客⑦旅行者⑧ケニア居住者（日本の会社で働いている人，日本大使館の人，NGO で働いている人など）という選択肢にした。どんな日本語を勉強したいか（Q12）という質問では、選択肢の「観光」をより明確にするため「学習者が日本を観光するため」と「学習者がケニアを案内するため」の2種類に分けた。休暇をナイロビ（都市部）で過ごすかどうか（Q13）という質問は、ガシエ（2007）でも含まれているものだが、対面インタビューでフォローしている質問である。本調査では物理的な問題から、現地で学習者に直接インタビューを取るのが困難な状況であったためインタビュー項目として扱われていた部分も記述式のアンケートとして加えた。Q14～Q25は、ケニアのインターネット環境、学習者の持っているデバイスに関する質問、インターネットを利用した学習経験の質問である。現在、またはこの先において、どんな学習ツールが有効であるかを調べるために、設問を増やした。

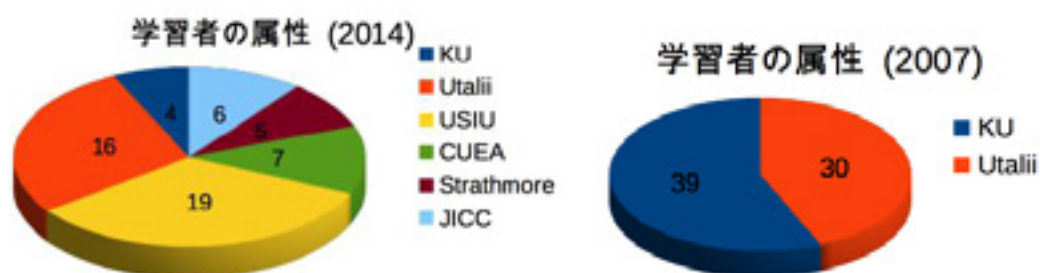
また、全体を通して選択肢の中に、「家族」という項目を取り入れた。例えば「F7 どうやって日本語を知ったか」という質問の選択肢に「家族」というのを加えた。他にも「Q1 もともとの学習動機は何か」という選択肢にも「家族のメンバーに日本人がいる」というのを加えた。中垣（2014）の民間の語学学校での学生の学習動機では、「家族が日本人と結婚している」「学習者自身が日本人と結婚している」という回答もあったので、日本人との婚姻関係が学習のきっかけとなるひとつの要素として現れる場合を考え項目として加えた。

使用したアンケート（英文）とアンケートの質問項目を日本語で書きかえたものを巻末に参考資料として示す。日本語の記述は元の国研の質問の記述を用い、付け足した質問項目については筆者が補った。

5 アンケート結果

ここでは、実際に得た回答結果（通常上に表記）を前回のガシエ（2007）（通常下に表記）と併記して示す。

5.1 学習者の属性

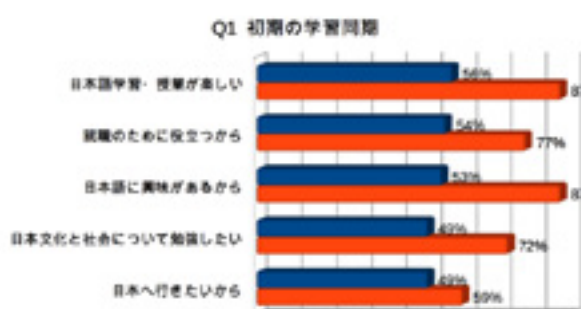


上記にも挙げたように、今回調査では 計 57 名 KU 4 名 / Utalii 16 名 USIU 19 名(内 副専攻 5 名) CUEA 7 名 / SU 5 名 / JICC 6 名となっている。一方、ガシエ(2007) 計 69 名 KU 39 名 / Utalii 30 名だった。

今回の KU の人数の大幅な減少は調査期間が学期の谷間に当たったことにある。実際 KU は、2010 年度後期(2011 年)から授業の選択方法の度々の変更により、学習者が授業を選択する可能性が減り、学習者数に大きな減少も見られていた(2013 年調査時点で 41 名)。また、筆者らが直接アンケートの配布、回収ができなかったことも対象者数減少に影響していることも否めない。一方で、ガシエ(2007)では、KU、Utalii と国立大学・国立専門学校が対象であったが、今回は私立の大学(USIU、CUEA、SU)から 31 名と全体の回収数の半数の回答が得られた。2013 年調査時点で、私立大学の学習者数が全体の高等教育学習者の 710 名中 390 名と半数以上を占めていることを考えると、これらの機関から回答が得られたことは日本語学習者の実情を知るためにも極めて重要と考えられるだろう。

5.2 初期の学習者動機 [Q1]

Q1「日本語の学習を始めた最初の動機は何ですか。当てはまるものをすべて選びなさい。」の回答として今回調査で高いものから順に挙げよう(図 1)。



ガシエ(2007)同様、複数回答を可能にしてあるが、選択肢が増えたためか、パーセンテージが下がっているものの、順序に大きく違いは見られなかった。また、本調査で増やした選択肢「6 日本人と日本語でコミュニケーション 40%」「9 ポップ・カルチャーに興味があるから 28%」は、とりたてて高い順位にはならなかった。コミュニケーション重視が叫ばれて久しいが、ケニアの学習者に関しては、特に日

本語学習の動機として「コミュニケーション」が学習者の側から意識されているという結果は出なかった。また、ポップ・カルチャーに関しても、筆者らの実感、また、現地日本語教師の印象・予想からは離れた結果となった。調査対象の母校である国立大学に勤務していた筆者の印象として、授業を始めたばかりの記述式アンケートなどでは一言もアニメなどに触れない学習者がほとんどであったが、学習者に接する期間が長くなるにつれて、アニメや漫画、J-POP についての話を始める学習者が多かった。話を聞くと、実は大学で日本語学習を始める以前から興味があった、ということがしばしばだった。

また、私立大学では、ポップ・カルチャーのサークルができる、日本のアニメの動画などが出回る、コスプレのイベントが行われるなど、アジアなどのいわゆる「日本語教育先進国」と同じく、ポップ・カルチャーが学習の一因になっている印象が強い。これらは、実際にはある程度数は確

実に存在するものの、アンケートの結果には出にくい内容として再考を要するだろう。

また、今回選択肢に加えた「家族に日本人がいるから 2%」はかなり低い回答となり、私立の語学学校とは学習者の傾向が違うことが窺われる(中垣(2014)参照)。

ここ 7 年で、少なくとも、アンケートの結果として現れる限りでは、高等教育期間での学習者の日本語学習動機は大きく変わらないと言えるだろう。筆者らに印象を残したケニアでのポップ・カルチャーの隆盛は、少なくともこういった数字には表れない「背景」であり、そこに表面に出ないニーズを見るか、それをないものとするかは、現場の教師の判断に任されることになるだろうが、その話は 8.1 で再度述べる。

なお、Utalii が職業訓練を目的とした専門学校であることから、各機関の学習動機が違うことを予想して機関別の集計も行ったが、違いはほとんど見られなかった。

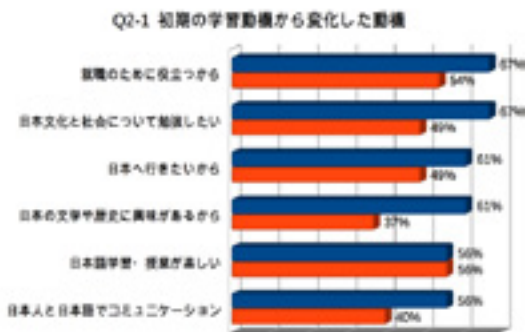
また、学習動機として 2012 年 JF の調査では一位が「日本語そのものへの興味」(89.2%)、次いで「日本語でのコミュニケーション」(86.5%)「日本への観光旅行」(70.3%)となっている。このうち「日本語そのものへの興味」は本調査の結果の一位「日本語学習・授業が楽しい」、三位「日本語に興味がある」と日本語学習への内発的動機という意味で直接的に対応し、二位の「日本語でのコミュニケーション」も日本語の実践自体を目的にしていることから、それに準ずるものと考えられる。一方、本調査で二位である「就職のために役立つから」という実際の利益を目的とした外発的動機は基金の調査では上位には来ておらず、43.2%と世界平均と近い。これは、基金の調査では、2012 年調査で大きく伸びた初等・中等機関での調査が含まれていることも関係していると思われるが、それと同等、もしくはそれ以上に、基金調査では直接学習者にアンケートをしている訳ではなく、各機関に目的等を尋ねていることにもあると推測される。

では、本調査のように直接学習者に尋ねることが本当の「動機」がわかるのだろうか。それも一言でそうだと言えないところにアンケート調査の難しさがある。実際、回答は必ずしも筆者らの予想・実感に沿うとは限らない。「科学的」な態度をとるなら、それは予想を裏切った客観的な答えがそこにあると判断すべきなのだが、ケニアでの経験を考えると、必ずしもそう考えるのが正しいとも言えない。本調査のみならず、JF 等信頼できると考えられるソースからの情報も、その解釈が必要である(そして、それはしばしば極めて難しい)ことをここでは指摘しておこう。このことに関しては、本調査の結論でもう一度触れることになるだろう。

5.2.1 初期の学習動機からの変化 [Q2][Q2-1]

Q2「最初の学習動機と比べて、今の動機は変わりましたか。」

「はい」を選んだ人 Q2-1「もし変わったのであれば、今の動機は何ですか。」

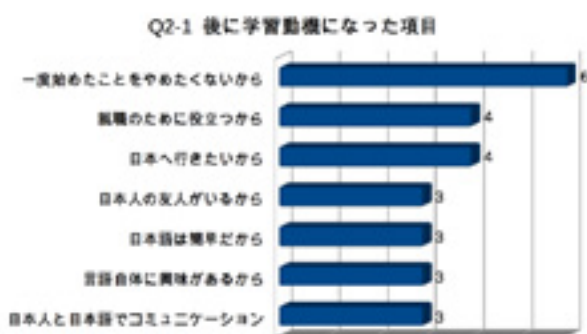


この質問では、当初の学習動機が、実際の学習によってどのように変化したかを見た。全体を見ると変化ありとした学習者は32% (18/56)である。上位から「就職のために役立つ」「日本文化と社会について勉強したい」「日本へ行きたい」「日本の文学や歴史に興味がある」「日本語学習・授業が楽しい」「日本人と日本語でコミュニケーション」となる。この

グラフでは各項目下のグラフは5.2で挙げた初期の学習動機であることに注意されたい。「日本語学習・授業が楽しい」以外は、全てにおいて上昇している。第一位の「就職のために役立つから」は初期の学習動機についても二位なのだが、実際には、ある程度の企業の進出などの動きが見られるものの、ケニアで日本語が就職に繋がることはほんの一握りである。現実と希望の違いが如実に表れている点の一つだろう。一方で、日本文化や社会、文学や歴史の項目が順位を上げていることは、実際の利益とは違う、異文化理解という、日本語教育が間接的に与えられる利点という観点から重要だと思われる。

以上の傾向が見られるが、全体的にそう大きな変化は見られなかった。次節では、実際にどの項目に変化が見られたかを見てみたい。

5.2.1.1 初期の学習動機ではなかった → 後に学習動機になった項目



学習開始後の学習動機としては、左記のグラフのような結果となった。

「一度始めたことをやめたくない」という、日本語学習そのものにはあまり関係がない理由が一位となった。しかし、サンプルが少ないものの、二位以下では、日本・日本人とのコンタクトに関する興味及び、日本語自体に関する学習動機に変化していることに注目したい。

5.2.1.2 初期の学習動機だった → 後に学習動機ではなくなった項目

次に、その反対に初期の学習動機だったものの、後に学習動機ではなくなった項目を挙げたい。こちらもサンプルは少ないが、

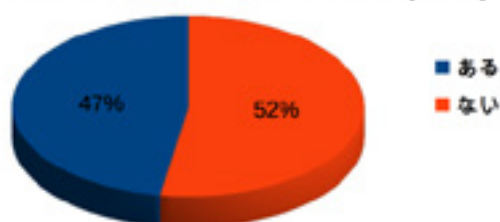
- ・特に理由がない(3名)
- ・日本語は難しいから挑戦したかった(3名)

が他よりは多少多かったが、比較的広い範囲に渡っていた。曖昧な理由が学習動機から外れ、学習を通じて、より、5.2.1.2に見られるような具体的な動機に代わっていることが分かる。

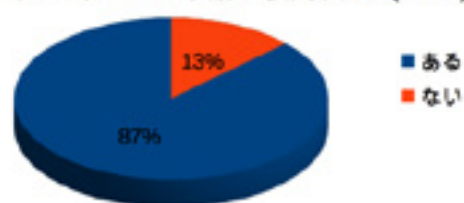
5.3 教室外での日本語の使用機会

Q3「日本語の授業以外で日本語を使う機会がありますか（会話、電話、手紙、電子メールなど）。」

Q3 教室外での日本語の使用機会 (2014)



Q3 教室外での日本語の使用機会 (2007)



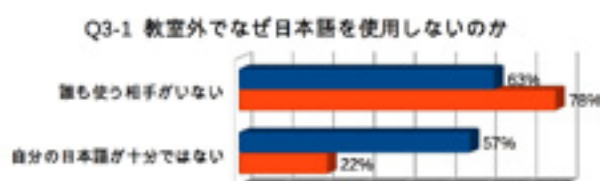
ここでは、前回調査のガシエ(2007)と比較したい。筆者の予想では、インターネットの普及などで日本語での情報取得、コミュニケーションが容易になったと思ったが、それを裏切る結果となった。ガシエ(2007)では日本語学習歴1年以上の学習者を対象としたため、使用機会も高いのではないかと考え、日本語学習歴1年以上の18名を対象にデータを分析してみたが、「ある」50%、「ない」50%とほとんど変化が見られなかった。

しかし、ここで各機関の違いを調査すると面白いことがわかった。

Utalii では16名中13名と80%を越える回答者が「使用機会がある」と答えており、その他の機関の41名中14名(34%)と比べると大きい差が見られた。Utalii の他では、USIUの副専攻コースが辛うじて60%(3/5)、中級の学習者が対象のJICCの授業が50%(3/6)であることを考えると、Utalii の特殊性が際立っている。

これは、Utalii が職業訓練を目的とした専門学校であり、授業以外での学習者同士の共同生活が多いことが理由の一つと考えられる。実際、5.4で見る日本語でのやり取りの相手に学友が多いことから、それは窺える。

5.3.1 教室外でなぜ日本語を使用しないのか。



Q3で「いいえ」を選んだ人

Q3-1「授業以外で日本語を使わない理由は何ですか。次の中からあなたの考えに近いものを一つ選んでください。」

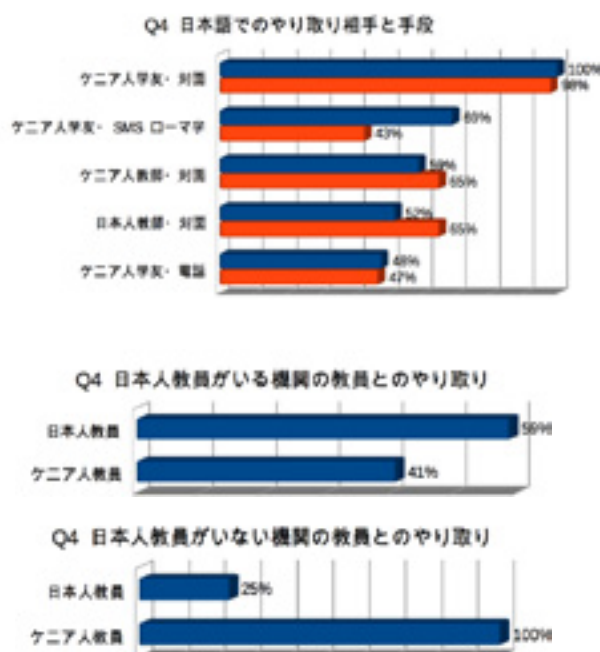
上位二つの理由であるが、ガシエ(2007)と比べると、「自分の日本語が十分ではない」という回答が増加している。今回の調査対象に学習歴1年未満の学習者が多く含まれることが理由かと考え、1年以上と1年未満でわけて見てみたが、そこに差はほとんどなかった。

5.4 日本語でのやり取り相手と手段

設問3で「はい」を選んだ人

Q4「日本語の授業以外で、どんな人とどんな方法で日本語でやりとりしますか。あてはまる人と方法をすべて選んでください。」

5.3で教室外で日本語でのやり取りがある、と答えた学習者のみを対象にそのやり取り相手と手段を聞いた。ケニア人学友・教師と日本人教師・在住者・友人他を対象にしており、手段としては、対面でのコミュニケーション(会話)、電話、SMS、手紙、e-mail、SNS、などの選択肢を設けた。上位に上がったのは以下である。ちなみに、ここでは、5.3で教室外での日本語の使用機会がないとした27名を対象にしていたが、実際は29名が回答していた。その意図は明らかではないが、ここでは計算に算入することにした。



ここに挙がっていない六位以下の回答は1/3と大きく数値を落としている。

この調査により、ケニア人の学友と対面、もしくはSMSでコミュニケーションをとる機会が多いことがわかった。また、唯一日本人対象で、五位以内に入ったのは日本人教師との対面でのコミュニケーションだった。つまり、学習者のやり取りの相手は教室以外でも学友(ケニア人)もしくは教員(ケニア人、日本人)であり、それ以上のコミュニティとの関わりはあまりないことがわかった。

また、日本人教員がいる在籍する機関(Utalii、KU、USIU、JICC)と在籍しない機関(CUEA、SU)で、統計をとって見たところ、予想の通り、日本語教員がいる

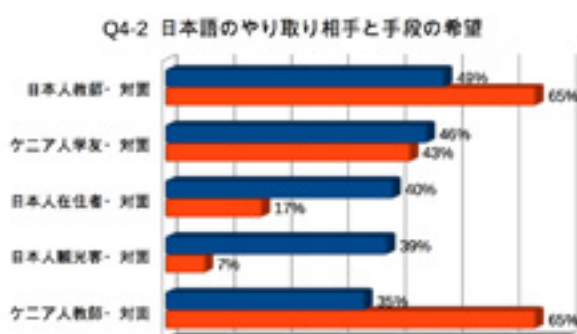
機関では、日本人教員との対面でのコミュニケーションが教員とのコミュニケーション(13/22・59%)が、ケニア人教員とのコミュニケーションよりも高かった(9/22・41%)が、ケニア人教員のみの機関では、ケニア人教員とのコミュニケーションがほとんどであり(8/8・100%)、日本人教員とのコミュ

コミュニケーションはかなり少なかった(2/8・25%)。日本人教員がいる機関では必然的に日本人教員とのコミュニケーションが増えるという当然の結果が出た。

5.4.1 日本語でのやり取り相手と手段（希望）

Q4-2「日本語の授業以外で、将来どんな人とどんな方法で日本語でやりとりしたいですか。あてはまる人と方法すべてにチェックを入れてください。」

5.4 では実際の教室外の日本語でのやり取り相手を聞いたが、ここでは、希望を聞いた。



各項目上のグラフが希望、下のグラフは5.4 で見た実際の日本語でのやり取り相手の数値である。

この項目はかなりの散らばりが見られるが、ある一定の傾向は見られる。まず、五位まで全てが対面でのコミュニケーションであることである。

そして、一位、二位、五位には教師、学友と言った、日本語学習環境に直結したコミュニケーション

が挙げられているが、これらは実際にコミュニケーションが実現されていることが、5.4 の調査からわかる。一方、三位、四位は日本人在住者、観光客であり、5.4 の調査により、実際にコミュニケーションの機会がほとんどないことがわかっている。

5.2、5.3 の学習動機の設定では就職・授業への興味・文化社会文学歴史、という、キャリア、教室内(もしくはアカデミック環境)での学習動機が挙げられていたが、実際のコミュニケーションの対象として考えたときに、学校という世界から離れた日本人在住者・観光客が上位に挙がってくるのは大変興味深い。

一方で、日本語話者とのコミュニケーションのみならず、仲間とのコミュニケーションに日本語を使いたい、という複言語社会ならではのモチベーションも見過すことはできないように思われる。

5.4 同様、日本人教員が在籍する機関と在籍しない機関を比べると、ケニア人教員のための機関では、ケニア人教員との対面のコミュニケーションを強く求めていることが注目される(6/12 50%)。一方、日本人教員はその半数に留まる(3/12 25%)。環境に合わせて希望が挙げられているのではないかと推測される。また、同数で一位に挙げられているケニア人学友、日本人在住者に続いて、日本人同僚(5/12 41%)が挙げられているのも特徴的である。少数ではあるが、インターンなどが存在すること、及び、将来的に日本人の同僚と働きたいという意向があると考えられる。

また、Utalii では、最も多く挙げられたのが、ケニア人教員・ケニア人同僚・日本人顧客・日本人観光客(全て対面)(7/16 43%)であり、日本人顧客・観光客が上位に挙げたところに、観光専門学校であるという独自性が見えた。観光業に携わることを前提とした日本語学習の意識が窺える。

5.4.2 もっともよくやり取りをする相手

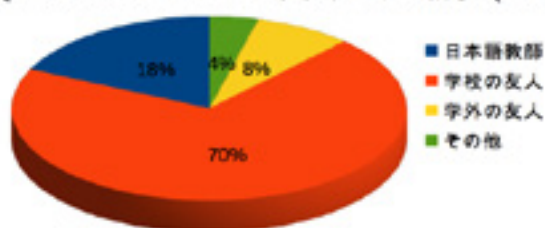
Q4-1-1「Q4 で選んだ中で、もっともよく日本語でやりとりをする人あるいは人達について教えてください。」

5.4 の調査結果の詳細を見るため、もっともよくやり取りする相手についても聞いてみた。この項目はガシエ(2007)に基いている[Q4-1-1]。

Q4-1-1 もっともよくやり取りをする相手 (2014)



Q4-1-1 もっともよくやり取りをする相手 (2007)



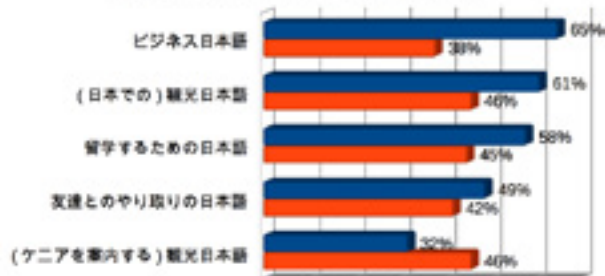
ガシエ(2007)と比較すると、学校の友人が大きく減り、日本語教師とのコミュニケーションが中心になっていることがわかる。学校の友人が減少した理由は今回の調査では伺い知ることができない。他の設問を総合し、学習者の回答の中間像をとると、これらのやり取りは「対面で」(39/52 75% Q4-1-7)「週2・3回」(38/52 73% Q4-1-6)「日本語と他の言語を半分ぐらい使用」(35/52 75% Q4-1-8)し「日本語や勉強についての話題」(30/52 57% Q4-1-9)を話しているようだ。また、その動機としては「(日本語を話すのが)楽しく(平均 3.46/5 標準偏差 0.95)」「(日本語が)上手になる(平均 4/5 標準偏差 0.56)」ために日本語を使用していることがわかる。つまり、現状として、日本語学習以外の何らかの目的のために日本語を話しているというよりも、日本語の使用は教室・学校の世界に限定されていると考える方がいいだろう。

5.5 どのような日本語を勉強したいか [Q12]

この質問では、具体的な日本語学習の内容について聞いている。

ガシエ(2007)を踏襲したため、選択肢は大きく増やしていない。ただ、曖昧であった選択肢である「観光日本語」のみ、「(日本での)観光(で使う)日本語」なのか「(ケニアを)観光(で訪れた日本人に対する)日本語」なのかを区別した。通常我々日本人が「観光日本語」という言葉でイメージするのは前者であるが、ケニアから日本に観光で行く学習者は依然少ない点、また、ケニアが観光立国であり、今回の調査対象にも観光専門学校(Utalii)が含まれていることから、この区別は重要だ

Q12 どのような日本語を勉強したいか



と思われる。結果は表の通りである(複数回答可)。

各選択肢に大きく差が出てはいないが、今回の調査の結果では、ビジネス日本語が一位となった。ガシエ(2007)では、四つの選択肢のうち最下位だったことを考えると意外に思える。

実際、この七年間で学習者の就職機会が高まったとは考えがたい、というのが筆者の印象である。5.2、

5.2.1 での学習動機の上位に「就職のために役立つ」と挙げられていることも合わせて、現在のケニア人学習者が「ビジネス」「就職」を日本語学習に期待していることは明らかである。ガシエの調査では、一見、ビジネス日本語が上位に上がってきていないが、KUに限れば44%と、一位である友達とのやり取りの日本語(49%)、及び、二位である留学のための日本語(46%)と大差はない。大学での日本語学習には「ビジネス」で使う可能性を学習者が期待していることには留意した方がいいだろう。

実際、今回の調査でUtalii とその他の機関(主に大学)で統計をわけたところ、面白い結果が出た。Utalii では、(日本での)観光日本語が69%(11/16)と最も期待されているとの回答を得た。その他に関してはほぼ同数である。Utalii では、観光日本語に対する興味が高く、専門学校の特徴が大きく出る結果になった。将来、ケニア国内で観光業に従事するつもりが多いことから、ケニアを案内する観光日本語を求める声が大きいかと予想していたが、それに反して日本を観光するための観光日本語の方が上回った。しかし、他機関の学習者と比べると「観光」自体に興味があるのが明白である。一方、大学では、ビジネス日本語が76%(31/41)と他を引き離しており、留学63%(26/41)、(日本での)観光59%(24/41)と続く。

一方、ガシエ調査が1年以上の学習者が調査の対象になっていることから、1年以上の学習者とそれ未満の学習者にわけて統計をとった。

ここで興味深いのは、双方ともに、ビジネス日本語が二位(1年以上67% 12/18、1年未満64% 25/39)となっているのだが、一位に関しては、1年以上が「留学」(72% 13/18)、1年未満が「(日本への)旅行」(82% 32/39)とわかれていることだろう。

つまり、ある程度の期間、日本語を学習している場合は留学という選択肢も視野に入れている一方(いくつかの大学で交換留学などの制度がある)、1年未満の場合は、まず「観光」というより身近な目的があるのかもしれない。

なお、ビジネス日本語が学習者に望まれていることに関しては、ケニアの日本語教育では初級(JLPT N5 から副専攻で N4 程度)のみしか行われていないことからわかるように、ビジネスや就職のための日本語までは教えられておらず、また、就職の受け皿もない、という厳然たる事実がある。その事実と、学習者の希望との乖離が見られることは否めないだろう。ケニアで日本語を教える以上、その現実を教員達も直視した上で日本語教育がどうあるのかを考える必要がある。このことについては、本稿の最後で論じる。

6 日本語学習のリソース

ここから日本語学習の際に用いるリソースについての調査の結果を見ることにしよう。既にかいたように、インターネットや IT 環境の普及により、リソースのあり方も大きく変わったことが予想される。ガシエ(2007)との比較は勿論だが、今回の調査で新たに加えた設問により、現在の日本語学習を巡るリソースや環境が浮き彫りになることだろう。また、5 では、ガシエ調査との対象の齟齬が一部問題になったが、ここでは学習者一般の置かれた環境の変化、ということで、調査対象の違いがもたらす影響はより小さくなると考えられる。

6.1 教室外での日本語との接触機会

Q5「身の回りに、日本語が使われているものはありますか。(日本語教材は除きます。)」

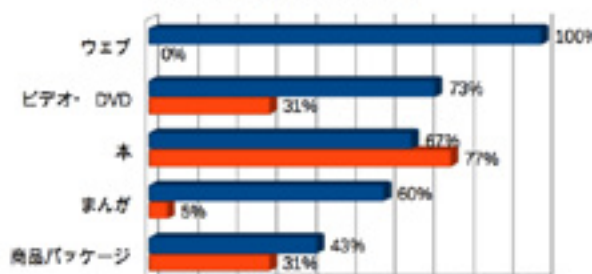
Q5-2 授業以外でどんなものを見たり聞いたりしますか。当てはまるものを、すべて選んでください。

まず、教室外での日本語との接触機会を尋ねたが、ここでは筆者の予測を裏切り、ガシエ(2007)のよりも「ある」と答えたものが減少し、過半数を満たしていない。

Q5 教室外での日本語との接触機会 (2007) Q5 教室外での日本語との接触機会 (2014)



Q5-2 教室外でのリソース



その教室外でのリソースの内訳は次の通りである。下のグラフの比較対象はガシエ(2007)である。

左記以外では、「ゲーム 30% 9/30 (4%)」が大きく数値を上げている。

ここで注目したいのは、一位の「ウェブ」が日本語との接触機会として、他を大きく引き離している点である。

また、二位に「ビデオ・DVD」が続くが、現在、一般的に

日本関係の機関にある以外は、日本のビデオ・DVD はナイロビの通常の店舗では販売されておらず、インターネットからダウンロードした著作権上グレーの物が大半であると考えられる。以前のよう

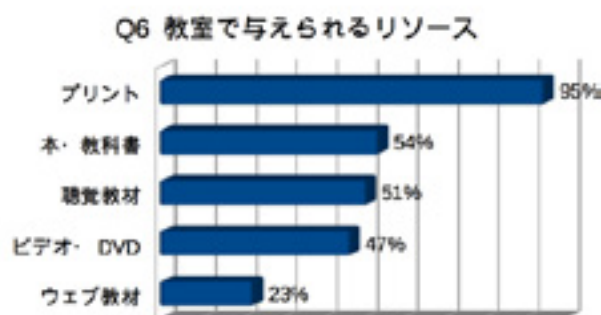
な学習機関の学習者用 DVD・ビデオのみならず、そういったインターネット経由のリソースに接する機会が増えていることが窺える。

一方、三位に入った「本」は、ガシエ(2007)では一位であった。ケニアでは通常の書店や図書館では日本の書籍を手に入れることは難しく、各機関の日本語リソースセンターや、日本大使館広報センター図書館を指していると考えられる。また四位の「まんが」も通常の書店では手に入らないため、同様であろう。前回の調査では5%のみであったのが、60%と大きく数値を上げている。これは、まんがの人気の上がっている事実を如実に示している。これらのリソースに関しては、まんがの閲覧・貸出を行っている大使館広報センター図書館の利用に加え、まんがも著作権がグレーなものがインターネット上で広く出回っており、そういったものも利用されていると推察できる。

これらの事実から、ガシエ(2007)の時代では、学校内にあるリソースの利用(本・ビデオ)が中心であったが、今はインターネット上のリソースの利用が大きく伸びていることがわかるだろう。つまり、学習者自身が自ら日本語に関するリソースを求めることが可能になっている(著作権の問題はここでは置いておこう)。この結果を受けて、教員もそういった事実を受けとめ、その中で IT リテラシーを身につけつつ、情報提供をできることが求められているのではないだろうか。

6.2 教室で与えられるリソース

Q6「授業で先生からどのような学習資料を提供されていますか。」



ここで、実際の日本語の授業内で与えられるリソースについての調査を見てみよう。

左記の結果になったが、当然一位、二位のプリント、本・教科書に関しては伝統的な日本語の授業で使われてきたものであり、予想通りであろう。また、三位、四位の聴覚、視覚教材も、オーディオビジュアル法の台頭から長らく利用されてきたものであり、

教科書付属のものなどが各機関にあることから、当然の結果となっている。

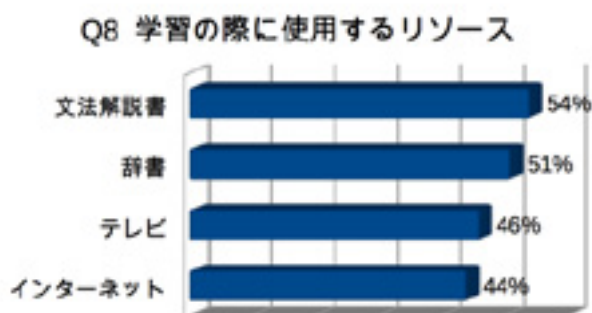
一方、ここで着目したいのがウェブ教材が、それらの後五位、たった 23%しか使われていないことである。

上記の 6.1 に見た学習者の教室外での日本語との接触媒体としてウェブが多かったことを考慮すると、この数値の少なさが際立つ。

この差は学習者はリソースの第一としてウェブにアクセスしているにもかかわらず、現場の教師達はその事実を把握できていないことを示しているのかもしれない。リソースの使い方は、むしろ学習者から学ぶべき部分でもあるのかもしれない。

6.3 学習の際に使用するリソース

Q8「日本語学習のために、現在使っているものはどれですか。当てはまるものすべて選んでください。」



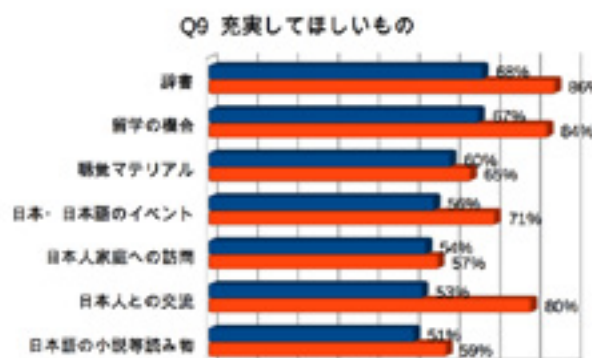
次に、学習者が日本語学習の際に使用するリソースを見てみよう。

「文法解説書」「辞書」という伝統的な学習リソースが上位に入った。これ自体は、各機関にあるというその手に入りやすさから予想通りだろう。そして3位には「テレビ」が入っている。しかし、現実的に、ケニアではほとんど日本のテレビを見ることができない。衛星放送もあるにはあるが、一般の家庭でNHKワールドを視聴できることはほぼないだろう。つまり、「テレビ」は英語の選択肢では

「Japanese TV Programs & Movies」なのだが、実際には、アニメやドラマ、映画などを含むインターネット上などで手に入る（そして、USB メモリーやハードディスクなどでコピーされていく）日本のテレビ番組だと考えるのが自然だろう。つまり、ここでも、学習者は、機関で通常手に入るリソースに加えて、インターネット上のリソースを使っていると考えられる。しかしながら、詳しくは更に調査してみなければ分からない。

6.3 充実してほしいもの

Q9「日本語学習や日本理解のために、今後もっと充実したらいいと思うものはどれですか。当てはまるものすべて選んでください。」



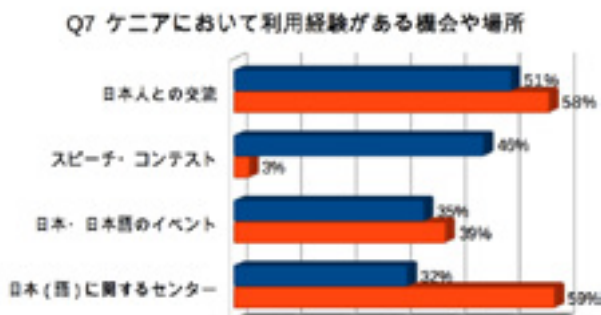
以上の状況を踏まえて、リソースや学習環境で充実してほしいものを質問した。以下、ガシエ(2007)と比較してみよう。

選択肢にはコンピューター・ソフトウェアやSNSなども入れており、これらを求める声があるかと考えたのだが、意外に少なく、ガシエの調査と大きく変わることはなかった。

そういった学習環境が既にあると考えたのか、それとも、日本語学習に限定した場合には、やはり直接的なリソースが頭に浮かぶのか、解釈が分かれるところである。

6.4 ケニアにおいて利用経験がある機会や場所

Q7「過去3年の間に、ケニアまたは日本で日本人や日本語に接する機会や場所を経験したことがありますか。(当てはまるものすべて選んでください。)」



ガシエ(2007)と比べて、大きく違いがあるのは、スピーチ・コンテストだろう。2014年で第7回を迎えたスピーチ・コンテストが学習者に浸透していることが窺える。

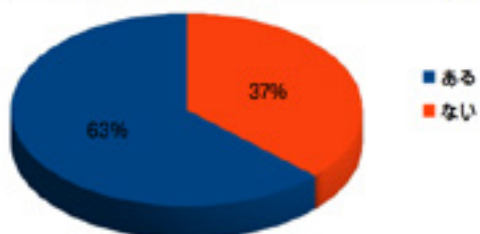
6.5 休暇中(学校を離れた際)のリソース

Q13「休暇をナイロビで過ごしますか。」

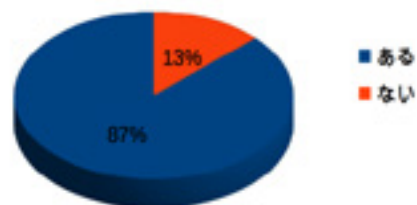
ケニアでは自由選択科目の授業が中心であり、例えばKUの授業の場合は年間約50時間程度しか授業時間が確保できない。そのため、JLPT N5受験や、ある程度の日本語運用能力を見据えた場合、学校を離れた時間での自律学習が必須とも言えるだろう。その場合、どのようなリソースが利用可能なのだろうか。ここでも、ガシエ(2007)と比較して見ていく。

学習機関があるナイロビ以外で休暇を過ごす学習者を対象に、学校以外に利用可能なリソースがあるかどうかの質問に対して次のような回答が得られた。

Q13-3 学校以外に利用可能な学習リソース (2014)



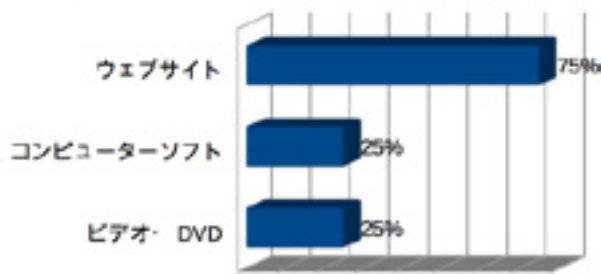
Q13-3 学校以外に利用可能な学習リソース (2007)



ガシエ(2007)に比べると、予想に反して、「ある」と答える学習者の数が減っていた。理由は不明である。いずれにしても、次の質問を見てもわかるように、理論上では、2007年に比べ、利用可能なリソースが減っていることは想像しがたい。

続けて、休暇中に学習リソースを利用していると答えた学習者を対象に、それがどのようなもの

Q13-4 休暇中に利用する学習リソース



かを尋ねた回答が次である[Q13-4]。

ここで、上位にウェブサイト、コンピューターソフト、ビデオが挙げられている。このうちビデオに関しては、6-3 での回答の「テレビ」同様、コンピューター上での視聴が前提となっていると考えられる(繰り返しになるが、ケニアでは日本語や日本映画の DVD を手に入れるより、インターネットや USB メモリーで出回っている著作権がグレーの動画を

手に入れる方がはるかに容易である)。

いずれにしろ、ここで注目には値するのは、恐らく、現在の学習者にとって学校を離れて手に入るリソースはほぼ全てインターネットもしくはコンピューター上のものである、ということである。ナイロビにいようが、ナイロビを離れようが、教室外ではウェブやコンピューター上の動画が学習者にとっての日本語との接触の主な媒体であることは、教師側も知っておいた方がいいだろう。つまり、学習者が充実してほしいと思うもの(6.3)として IT 関係は挙げられないとしても、それは学習者と IT 環境との乖離ではなく、むしろ、学習者にとって IT 環境は既に切り離せないものであり、そのため、充実してほしいものとして敢えて明言化されないのではないだろうか。その意味でも、IT 環境を巡っての選択肢自体がほとんど想像されえなかったガシエ(2007)時の調査とは大きく環境を異にしている。

その仮説を裏付けるのが次に挙げる、直接的な IT 環境に関する回答である。

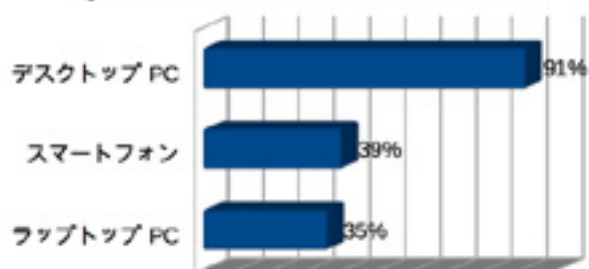
7 IT 環境調査

ここでは、学習者の IT 環境について見てみよう。

7.1 学校等で利用できる IT 環境 [Q14-1]

Q14-1「大学やネットカフェなどでどんなデバイスを使用することができますか。」

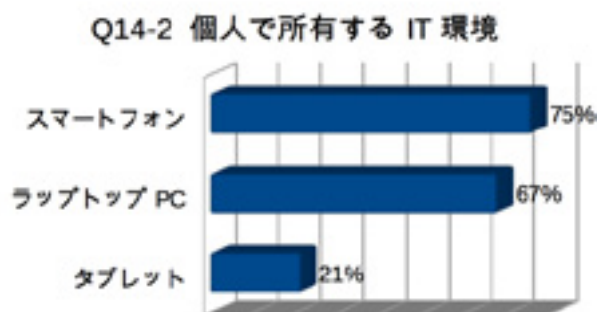
Q14-1 学校等で利用できる IT 環境



学校等では九割がデスクトップ PC を利用できるとの回答が得られた。一般的に私立大学の方が国立大学より設備がいい傾向があるが、国立である KU でも 2011 年秋に Post Modern Library が開設されるなど、全体として、コンピューターの大規模な導入及び、ワイヤレスネットワークの導入などがなされ、IT 環境が整ってきたと言える。

7.2 個人でどんな IT デバイスを所持しているか [Q14-2]

Q14-2 「どんなデバイスを所有していますか。」



個人での IT デバイスの所有については次のような回答を得られた。

ラップトップ PC の所持も半分を越えているが、スマートフォンの所有数が一位となった。2011 年頃にはスマートフォンが手頃な値段になり、そこで普及が進んだ。

この数値を見るだけでも、ケニアでもスマートフォンを中心にしたアプリケーションなどが使える

環境が整ってきたと言えるだろう。

7.3 インターネット環境 [Q15] [Q16] [Q17] [Q18] [Q19] [Q20]

インターネット環境に関する回答で最も多い回答を並べると次のような傾向が見られる

「比較的安定した（77%）速い速度のネットに（66%）Safaricom（72%）のプリペイド（60%）を使いスマートフォン（75%）で 一日 3～4 時間（33%）色々な場所で（63%）インターネットを利用」

ケニアではインターネットの速度が先進国に比べて遅いのは確かであるが、スマートフォンなど、学習者が使っている環境では、安定性も含め、大きな不満はないようだった。これは、勿論、学習者が他のネット環境を知らないことや、ネットの使い方などにも関係するが、それでも、速度や安定性に学習者が比較的満足しているという事実は、学習リソースとしてウェブ教材を導入する際の障壁が一つ低くなることを意味するだろう。ケニア他東アフリカでウェブ教材等の導入をしない理由を日本語教師に尋ねたときにしばしば、インターネットアクセスの問題を理由が挙がる。しかし、実際には導入する環境は十分に揃っていると言えるだろう。それは、次の質問の回答からも分かるように学習者が SNS などを利用していることにも表れている。

事実、ワイルア(2013)に見られる What's app による学習者とのコミュニケーション例や、蟻末・中村(2013)の Facebook の利用など、SNS(Social Network Service)を日本語教育に導入する試みは、ある一定の成果を挙げていると言えるだろう。

7.4 SNS の利用 [Q21][Q22]

Q21 「SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）を使用していますか。」

「はい」を選んだ人 Q22 へ

「いいえ」を選んだ人 Q21-1：SNS を使わない理由は何ですか。

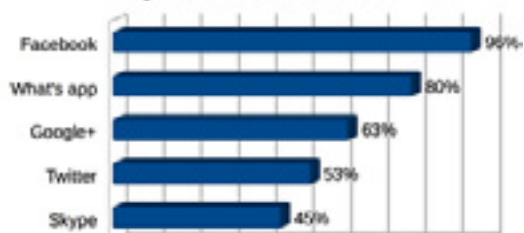
Q22 「どの SNS やアプリを使用していますか。当てはまるものをすべて選んでください。」

学習者の SNS の利用状況についても調べた[Q21]が、SNS を利用している学習者がほとんどであった。下記は、利用されている SNS である(割合は 7.4 で「ある」と回答した者を母数とする)[Q22]。

Q21 学習者の SNS の利用状況



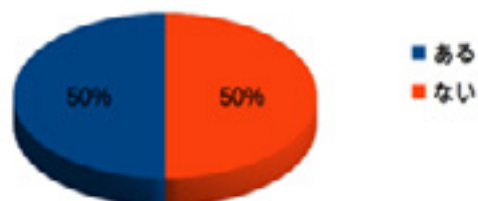
Q22 利用している SNS



もっとも多く使われているのが Facebook であり、それに続くのが What' a app であった。7.3 で述べた通り、これらは実際にケニアの日本語教育でも利用されている SNS である。

7.5 インターネットで外国語を学習した経験 [Q23] 今までにインターネットを使って外国語学習をしたことがありますか。 [Q24] どんなサイトを利用しましたか。

Q23 インターネットで外国語を学習した経験

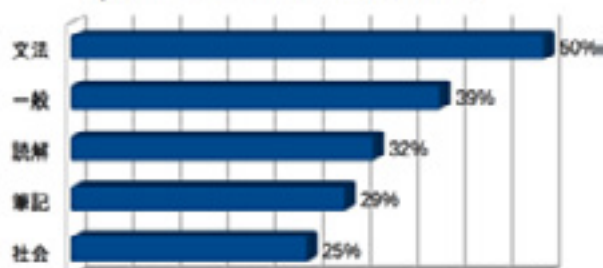


次に実際にインターネットを外国語学習(日本語に限らない)で利用した経験があるかを調査した[Q23]。 半数がある、と回答した。「ある」と回答したものから学習した内容について答えてもらった[Q24]。

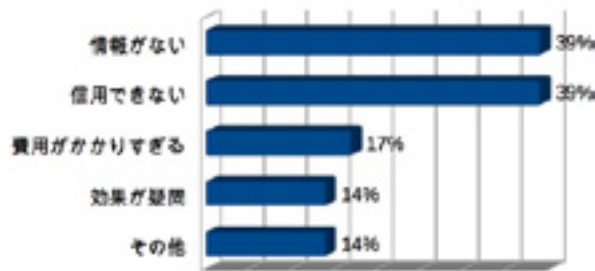
結果は、文法学習がインターネット学習の中心となっていることがわかった。また、コミュニケーションに関する選択肢もあったが、SNS などを使った双方向性のコミュニケーションよりも、文法などを勉強する知識を得る勉強法を利用していることがわかった。

また、「ない」と回答を得た者に関しては、利用しない理由を聞いた[Q23-1]。

Q24 インターネットでの学習内容



Q23-1 インターネットを外国語学習に使わない理由



左記のように「情報がない」「信用できない」の二つが理由の主な理由であるとの結果が得られた。つまり、インターネットの接続のコストや、インターネットでの勉強が役に立たないと考えているというよりも(これらも選択肢に存在したが各々18%、14%と上記の理由の半数以下に留まった)、何をやっていいかわからない、内容の信憑性について判断できない、という学習者のインターネット学習に関

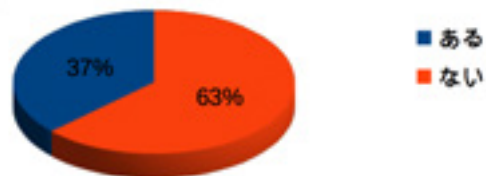
する不安がここで浮き彫りになった。

つまり、日本語教師として、学習者にインターネット上の教材やツールなどについて適切な情報を与え、信頼性のある程度確保することが重要であるだろう。

7.5.1 勉強する際の SNS の利用 [Q25]

「今までに SNS のページを利用して外国語学習をしたことがありますか。」

Q25 学習する際の SNS の利用



また、勉強する際に SNS を利用した経験について尋ねた。

ここでは、「SNS での学習経験がない」は 37%という結果になり、SNS で最も使われている Facebook の利用率(83%)と比較すると、半分以下となった。

つまり、学習者にとって SNS と学習というのはあまり

結びついていないと言える。

上に挙げたようにケニアでの Facebook の試みのように SNS の持つネットワーキングを学習に最大限に活かすため、教師の側である程度環境を準備した後、継続的に教室以外でも参加・交流を促すことも、ケニアのように日本語が遠い環境、言い換えれば、教室とコンピューター上以外では日本語に触れることが難しい環境では重要であると思われる。

8 調査結果のまとめ

8.1 学習動機について

5.2 で見てきたように、学習動機に関しては、基本的にガシエ(2007)と大きな変化が見られない。「日本語の授業が楽しい」、「日本語に興味がある」という学習そのものに対する興味が高い。今回は選択肢には挙げていなかったが、民族語に加え公用語の英語とスワヒリ語というほぼ三つの言語

が日常生活で使われているという複言語環境もあり、言語学習に対する興味が比較的高いことも要因に挙げられるだろう。また、これらの日本語に対する内的動機他に「就職のために役立つ」という理由を挙げるものも多かった。これは、実際に観光学校である Utalii 以外では、就職に繋がることは少ないこともあり、学習者の日本語学習に対する「幻想」と言うこともできる。日本語を教えるものとして、その事実を受け止め、学習者に現在の日本語学習と就職を巡る状況を理解してもらった上で、少しずつでも学習者の就業に繋がるように、弁論大会などで関わりを持った企業等にインターンを受け入れてもらえるようにするなど地道な活動を続けて行く必要があるだろう。

さて、今回のアンケートでは、筆者らが予測したようなポップ・カルチャーへの興味は学習動機として答えるものはいなかった。それは実際にケニアで教えたものとしての実感とは隔たっている。果たして、ポップ・カルチャーは日本語学習の動機にはなっていないのだろうか。アンケートの結果を絶対視すれば、ポップ・カルチャーは動機になっていない、と言わざるをえないだろう。しかし、それでは、USB メモリーやハードディスクでの形で学習者の間で出回る日本のアニメやマンガ・ドラマなどのコピーや、私立の大学を中心に度々行われるコスプレ大会などをどう解釈すればいいのだろうか。

まず、層がかなり固定されていて、日本のポップ・カルチャーに興味があるものは一部でしかない、という解釈があり得るだろう。実際、アジアなどとは違い、ケニアで生活をしている分には、日本のアニメやマンガなどに触れる機会は少ない。また、ヨーロッパなどでは 30～40 歳ぐらいの年齢の者にとって、子供の時に日本のアニメがテレビで盛んに放映されていたということがあるが、ケニアでは全くそういうことはないようで、そのぐらいの年齢の者はもっとも日本に興味がある層であると考えられる日本語教師であっても、アニメ・マンガには親しみが無い。そのため、日本語の学習に興味がある者の一部に、熱狂的なアニメ・マンガ等のファンがいるが、その他の者は逆に全くそういった者を知らない、ということがあるだろう。実際、筆者は、KU 勤務時、最初の授業で「日本について知っていること」を書かせていたが、ほとんどの学生は教科書的なデータを書く程度だった。日本に関してポップ・カルチャーも含めた文化的な理解が、日本語の学習者でさえ、一般的に浸透しているとは言いがたい。

次に、学習者がこういったアンケートに答える時に「ポップ・カルチャー」を理由として挙げるのは適当ではない、と判断した可能性も指摘しておこう。これは記名式であろうとなかろうと、無意識にその選択がなされていると考えることは可能である。あるジャーナリストから「ケニア人にインタビューをすることは難しい。こういう質問にはこう答える、という型があり、本音を聞くことができない」と聞いたことがあるが、主観的、個人的な理由を答える場合でも、一般的にはこう答えるだろう、というバイアスがかかっている可能性は強い。実際、筆者も、授業の始めなどでは、全くポップ・カルチャーの話などを学習者から聞くことはなかったのだが、関係が長く続き、信頼を得られるようになって初めて、学習者の日本のアニメやマンガ、音楽などに対する強い興味を知る、という経験が多かった。換言すれば、ここでは、アンケートの限界が見られるとも言えるだろう。学習者の実態を探るには、いくつかのケースを口頭でのインタビューなどで調査する必要がある。

と思われる。

8.2 日本語の使用・接触機会

グローバル化にもかかわらず、5.3 で見るように、日本語のやり取りをする機会は増えるどころか減っていることがわかった。また、6.1 で見るように、教室外での日本語との接触機会に関しても、数値は減少している。

やり取りに関しては、ガシエ(2007)で87%が教室外で日本語を使用する機会がある、と答えているが、それ以上の調査がされていないため、どういった機会が当時あったのかは明らかではない。しかし、ケニア人学友、ケニア人・日本人教師とのやり取りとあるため、日本語学習、学校の範囲内である可能性は高いだろう。その傾向は、今回の調査でも変わらず、やり取りは学習の範囲内(教師)・ケニア人の学校の友人が中心である。一方、5.4.1で見られるように、学習者の理想は、日本人とのコミュニケーションである。特に現実とかけ離れているものに、ケニア在住日本人・観光客とコミュニケーションを取りたいという希望がある。この使用機会を少しでも提供することが、教師としての重要な役割と考えられるだろう。

また、接触機会に関しては、減少しているものの、6.1で触れたように、インターネット、PCによる日本語の接触が圧倒的に増えていると考えられる。つまり、ITリテラシーを持ち、ITを自由に使える環境にあれば、日本語との接触は十分可能であり、本人が積極的に触れようとしているか、学習外で日本語、日本文化等にどこまで関心があるか、が大きく影響しているように思われる。

8.3 IT環境と日本語教育での利用

7.1, 7.2, 7.3で述べたように、10年前などに比べると、現在のケニアのIT環境は整いつつあると言っている。学校では9割以上の調査対象者がデスクトップPCが使用可能であるし、4分の3がスマートフォンを持っている。また、インターネット環境も整備されており、特に3Gネットワークを中心に色々な場所でインターネットに繋げる環境にある。また、7.4に見られるように、9割以上がSNSを利用していることもわかった。実際、筆者の経験の上でも、学生との連絡にFacebookなどのSNSを利用することが多かった。

一方で、7.5に見られるように、インターネットで外国語を学習した経験がある調査対象者は約半数と、必ずしも多いとは言えない。また、7.5.1に見られるように、外国語学習にSNSを利用したことがある者は約4割弱と、更に少なかった。

その理由として、情報がない(39%)、信用できない(39%)という回答を得ている。これは、逆に言えば、「信用できる情報」を教師の側で与えていければ、日本語学習にITが使われる可能性があることを示しているとも言えるのではないだろうか。つまり、ITが日本語の学習に積極的に使われていない背景には、教師の側がその環境に対応できていないことも一因として考えられる。それは、

教室で与えられるリソース(6.2)で、ウェブ教材が23%(5位)しかないことから明らかだろう。

6.5に見られるように、学校を離れた際の日本語のリソースとしては、ほぼ、インターネット、コンピューターしかないような状態である。

この結果から考えると、教師の側はIT環境の変化に対応し、積極的に情報を提供してもいいのかもしれない。ITの導入に関しては、教師のビリーフにも大きく関係するとも予測される。同様に影響があると思われる、マンガ・アニメ等のポップ・カルチャーについてのビリーフと共に今後の調査が必要となるだろう。

9 今後の教育実践に生かすために

最後に簡単に、今回の調査から得た今後のケニアでの日本語教育実践への示唆を述べておきたい。

まず、学習者のニーズとして、今回の調査では「ビジネス日本語」が挙げられていた。確かに、アフリカと日本を取り巻く経済協力などの状況から、今後のそのような可能性を一概に否定することはできないだろう。しかし、実際には、現在ケニア国内の一般の高等教育機関で教えられている日本語教育のレベルでは、ビジネス日本語を勉強する段階に達することは難しいだろう。また、現状では国内のビジネス日本語のニーズが大きいとは言えない。実際の言語利用環境や可能性と、学習者の希望との落差を埋めることは現状では難しい部分もあり、それが学習者の失望に繋がる可能性もないとは言えない。現実を踏まえ、学習者にとっての日本語学習の新たな意義を与えられるような日本語教育が望まれる。

ビジネスという学習者の利益に直結する学習動機も勿論重要であるが、それ以上に、現在のケニアの学習者にアピールする、日本語学習動機を掘り起こす必要があるだろう。

また、調査結果を見ると、日本語学習そのものが教室の外に出る必要性を強く感じる。まずは、教科書、文法・文型の学習のみではなく、実際のコミュニケーションに繋げる可能性があるのではないだろうか。対面のコミュニケーションは依然難しいかもしれないが、IT環境の整備に伴い、SNSなどでの交流は難しくなくなってきた。今回の調査でも、それは実感できる。教師の側からも積極的なIT利用へのアプローチが今後更に必要になってくるだろう。

日本語使用の機会は、今や教室や日本語の授業の枠内に限らない。教室外から学生を解放する必要がある(あるいは、それは学習者が自主的にしていることだろうが、ケニアでの教師・教室主体の傾向は、依然強く、その呪縛から解放される必要は感じられる)。また、インターネット等での日本語を使用するコミュニティができることにより、学習の継続にも繋がるだろう。

今回の調査では、ケニアでアニメやマンガをはじめとしたポップカルチャーが学習動機としてあることははっきり示すことができなかった。しかし、現場での観察から、ポップカルチャーがある程度、動機として働いていることは明らかである。今後、インターネットの普及も手伝って、ポップカルチャーはより多くの関心を引く動機となり、さらに教材・学習のリソースになり得るだろう。そこには教師からの助言(ビリーフを与えること)も必要である。そして、ケニアという日本から

文化的にも地理的にも遠く離れた国で、その事実が硬直した(日本から見た)ケニア観ひいてはアフリカ観を変えるのではないか。

本稿では、一見矛盾した、取らえどころがないアンケート結果(それは敢えて受け入れよう)から、実際に現地で学習者に触れていた人間としての解釈を加え、現在のケニアの日本語学習者像、インターネット時代における日本語学習リソースの可能性について分析した。今後の「新しい」日本語学習者、そして、現地で尽力する日本語教師に新しい流れを期待したい。

参考文献

- 蟻末淳「ケニアの日本語教育」『東アフリカ日本語教育 I』JALTAK、2014、pp. 36-46
- 蟻末淳「ケニアと東アフリカの日本語教育」『東アフリカ日本語教育 I』JALTAK、2014、pp. 36-46、334-343
- ガシエ、リチャード・キルリ「ケニアにおける日本語教育学習環境の研究」『日本文化研究会論集』2007年3号、pp. 277-304
- 蟻末淳、中村勝司「日本語クラスでのFacebookの使用実践例」『東アフリカ日本語教育 I』JALTAK、2014、pp. 36-46
- 「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会議論の総括と政策提言」、
<http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000009623.pdf>、外務省、2014 (2016年6月29日参照)
- 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』くろしお出版、2013
- 中村勝司「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」『東アフリカ日本語教育 I』JALTAK、2014、pp. 280-286
- 中垣友江、「ケニア共和国における日本語教育—民間の語学学校での経験から—」『日本語講座年報 2012-2013』大阪大学外国語学部外国語学科日本語専攻、2014、pp. 54-59
- WAIRUA, Ian, ATEYA, Ismail, “Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya”, Japanese Education in East Africa I, JALTAK, 2014, pp. 47-55
- WAIRUA, Ian, ATEYA, Ismail, “Creating Ubiquitous Learning Spaces using What’sapp in Mobile-Assisted Language Learning”, Japanese Education in East Africa I, JALTAK, 2014, pp. 273-279

東アフリカにおける日本語授業での日本文化紹介：U S I Uの事例

中村勝司

United States International University

1. はじめに

東アフリカ、そしてケニアの日本語教育は基本的に初級中心である。しかも学習者の中で将来日本へ行くことのできる、または行ったことのある学習者はまれであり、日常生活の中で教師以外の日本人と接する機会も極めてまれであるというのが、ケニア、そして東アフリカの日本語教育の学習環境である。そうした背景の下、日本の文化・事情紹介を授業に取り組むとしたら、こういった形が一番いいのであろうか。

筆者はケニアの私立大学、United States International University (U S I U) の日本語副専攻の授業において、学生のプレゼンによる日本文化・事情紹介をしてきた。コミュニカティブアプローチがスタンダードになっている今日の外国語教育において、筆者が行っている文化紹介のあり方は、特に初級レベルにおいては異端なのではないだろうか。にもかかわらず、その事例を紹介するのは、ケニアの日本語学習者、学習環境では、こうした方法のほうが、学習者のニーズに配慮できる、学習者中心の文化紹介ができるのではという考えからである。

本稿では、簡単に今日の外国語教育における文化紹介の状況を俯瞰し、その上でU S I Uにおける文化紹介の事例を紹介し、その利点や傾向などを見ながら、その意義について考えていきたい。

2. 1 外国語教育での文化紹介の変遷

外国語教育における文化紹介の重要性は長年多くの学者によって議論されてきたが、その内容においては、70年代のオーディソリンガル、そして80年代に入り、コミュニカティブアプローチが中心になると、文化紹介も「文学、伝統文化、芸術」などから「行動心理学、社会的なもの」が中心になってきた。(Genc, Bilal, and Erdogan Bada 2005, Lange, Dale L 1998, 築島 2009, etc) その一方で、文化紹介がA d d - o n 的な(Mahomey 2009)、教科書の内容にそって付随的に教える程度のものになり、70年代以前と比較すると、文化紹介自体が重要視されなくなり、無視されがちになってきたという指摘もある(Pulverness, 2003)

またコミュニカティブアプローチの目的観から、社会言語的能力をつけるための文化紹介の必要性については、多くが指摘してきた。例えば、言語が文化的コンテキストの中でのみ、機能を果たすこと (Byram, 1988, Byram and Kramsch, 2008) や、「社会言語能力」と「語用能力」を身につけ

るには日本社会文化的な知識が必要不可欠である（郭、2013）との指摘など、日本語の社会言語能力をつけるためにも日本文化・事情の知識が必要なのは言うまでもない。しかし社会言語能力をつけるためだけに日本文化・事情をするのであれば、それこそその目的を矮小化してしまはないだろうか。

そうした社会言語学的角度からの、ある意味で偏った文化紹介の方法論、内容が世界の主流になっている外国語教育の中で、オーストラリアは少し違った提議をしている。その **Intercultural Language Learning (IcLL)** というオーストラリアは発の外国語教育の発想の元、日本語に適用した際、どういうものになるのかを、**Mahoney** が述べているが、掻い摘んで引用すると、

- 日本人の日本語を目指すものではなく、外国人と日本人のコミュニケーションを前提
- 日本人の感性、価値観を自分のものにするのではなく、客観的に日本人的価値観、感性に対する理解を深め、自文化と日本文化の間に立って客観視できる
- 表面的、付随的な文化紹介ではなく、学生に調べさせ、発見させる

ということのようである（Mahoney, Caroline, (2009) “Teaching culture in the Japanese language classroom: A NSW case study” New Voices Volume 3 参照）。筆者はこの発想を基にしたわけではないが、東アフリカのような日本語教育環境では、こうした発想こそが大事なのではないかと思っている。

2. 2 東アフリカに学習環境に最も適した日本文化・事情紹介のあり方とは

それでは東アフリカのような日本語教育環境ではどういった文化紹介がいいのか。それを考える上で、まずその日本語教育環境を見てみると、まず大事なのが、だいたいどの機関も基本的に初級どまりであるということである。社会言語能力は中・上級になると重要性、実践性が増すものと考えられるが、初級レベルにおいては、社会言語能力が駆使できるほど基本的コミュニケーション能力が発達していないので、初級レベル（実際は大半が初級前半）までしか至らない学習者に社会言語能力だけ強調して教えるのは、あまりにも偏りがあるし、東アフリカの学習環境を考慮した上での目標設定としては、現状を無視しすぎているのではないだろうか。

また、日本語学習者の中で、日本に実際に行ける者はわずかであり、しかも日本に住める学習者となると本当に数えるほどしかいないというのが現実である。そうすると、日本での生活を前提にした日本文化・事情紹介はほとんど意味がない。例えば、電車の乗換えについて駅員に聞く、銀行のATMの使い方を聞くなどの会話は、東アフリカの日本語学習者にはまったく実践的価値がないのである。

更に動機について言えば、専門学校等ではツアーガイド用の日本語というような実際的なものもあるが（Kenya Utalii College など）、筆者の教える大学や他のケニアの大学などの教育機関ではアニ

メ、漫画、文学など、日本のサブカルチャーへの興味から日本語を勉強をしだす学習者が多い。それならば、東アフリカにおける日本語教育における日本文化・事情紹介では、日本において使える日本語、すなわち日本人とのコミュニケーションにおいて、文化や社会的違いから来る誤解をより少なくすること、そして日本で円滑に生活ができることを目標としたものではなく、学生のニーズに合わせた広義での異文化理解の促進、そして広く日本文化・社会などを学習する方が意味があるのではないだろうか。

こうした観点をもとに、ケニアの私立大学、USIU の日本語副専攻において、筆者がいかに関日本文化・事情を授業で扱っているかを以下に紹介する。

3. USIU の日本語副専攻

まず簡単に USIU の日本語副専攻についてだが、当大学では、学内で履修できる全ての外国語で副専攻が履修できるようになっている。そのうち日本語の副専攻は2008年より開始したが、これは東アフリカでは初めてであった。毎年秋季に新グループが発足されるが、一般教養選択科目（外国語）の日本語1と日本語2を履修した学生が、更に5学期間、日本語副専攻の授業を履修すると副専攻履修完了（初級終了）となる。また、履修している学生には日本への3週間の研修旅行への参加のチャンスもある（しかし学生は自腹なので、参加率は30%ぐらい）。授業は週二コマ（一コマ1時間40分）で、一学期は14週間（年3学期）。一クラスの平均は8人程度（4人から18人ぐらい）である。

3. 1 副専攻での日本文化・事情紹介の方法と概要

日本語副専攻での日本文化・事情紹介は、各学期およそ2回の授業を使って行っている。したがって、1回の授業でクラスの半分ぐらいの学生にプレゼンをさせている。各授業でテーマがあり、学生はそのテーマ内で好きなトピックを選び、そのトピックについて調べて、英語でパワーポイントによるプレゼンをする。プレゼンは一人だいたい10分程度で、プレゼン後、質疑応答が5分程度である。各学期のプレゼンのテーマは、今までも変遷を経てきているが、今現在（2015年1月）のものは、

- 日本語中級1：スポーツ、現代文化
- 日本語中級2：宗教、伝統文化
- 日本語上級1：地理、産業、政治
- 日本語上級2：古典及び近現代文学
- 日本語上級3：歴史上及び近現代人物

である。（ちなみに一般教養の日本語初級1，2では日本の生活、食べ物、企業文化、四季、すし、金閣寺などについてのビデオを見せている）

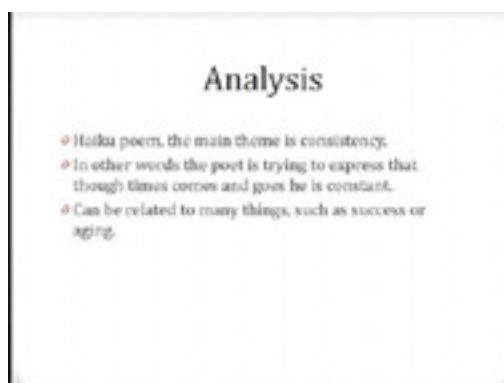
また方針としては、基本的には学生の自主性を尊重して、テーマは大きな枠だけ示し、細かい指示はあまりしないことにしている。また、指示したテーマ以外でも、特に学生が話したいトピックが

あり、リクエストがあれば、プレゼンさせることもある。しかし学生があまり知らない分野に関しては、ある程度の手助けはするようにしている。例えば「古典」のテーマでは、代表的な作品の例（源氏物語・紫式部、枕草子・清少納言、万葉集等々）をあげ、学生の間で発想がない場合は、そうした例からとりあげてもらったりもしている。

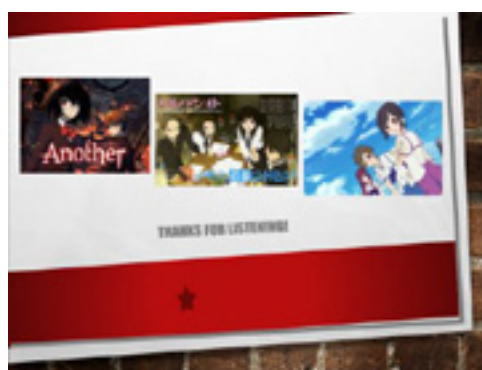
3. 2 プレゼンの例

前述したように一つのプレゼンは、だいたい10分前後だが、長いものだと1時間ぐらいかかるものもあるので、パワーポイントのスライドにして、少ないものでも10枚、長いものだと30枚以上になるものもある。したがって下記に紹介するのは極めて断片的なものであることをご了承いただきたい。

例えば「日本の古典文学」のテーマのもと、例えば詩歌についてのプレゼンの例をあげると、下記のように松雄芭蕉の俳句の紹介とその内容の解釈などもでてくる。もちろんこういったスタンダードなプレゼンも多々ある。

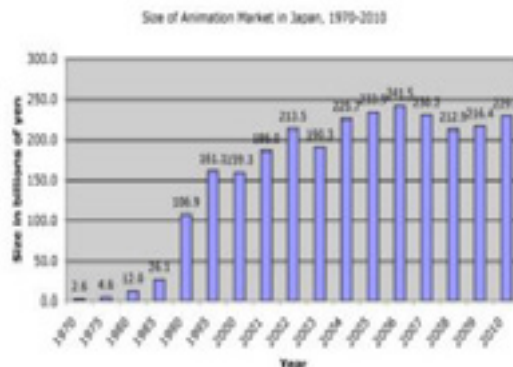


かと思えば、「現代文学」のテーマの下、いくつかの聞きなれない小説の紹介をした学生もいた。

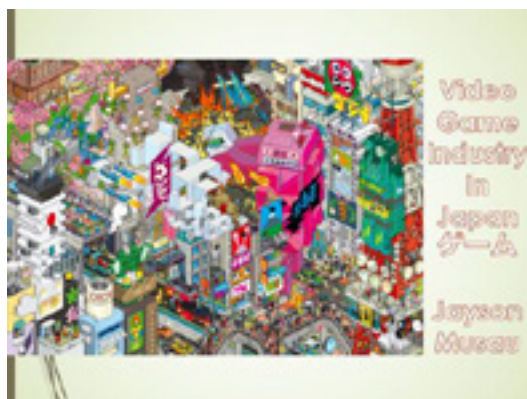


右のスライドが最後のスライドだが、結局彼が紹介した小説は全てアニメ化された小説だったのだ（彼はもちろんアニメファンである）。

実際この授業では、アニメはいろいろな形で、様々なテーマの下に紹介される。下記は「日本の産業」のテーマの下、発表されたもので、題して「アニメ産業」。アニメの生みの親たちを紹介したあと、アニメの発展の歴史に触れ、そしてアニメ産業の売上高の推移についても話してくれた。



また、産業で言えば、車産業、ビデオゲーム産業なども定番のトピックである。



そして、副専攻の最終学期には、自分の好きな歴史上もしくは現代の日本人を選んで発表してもらうが、よく選ばれるタイプとしては、サッカー選手、アニメ音楽作曲家、ファッションデザイナーなどがある。

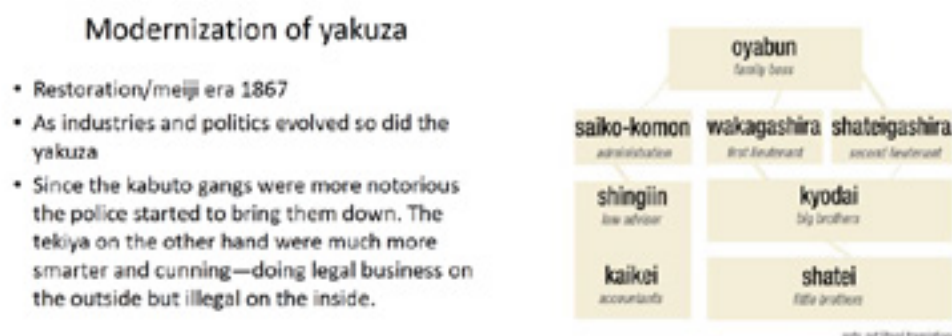


Intro...

- Rei Kawakubo is a Japanese acclaimed fashion designer; she is the founder and creative director of the fashion house, Comme des Garçons (コムデギャルソン)
- She has garnered fame (or infamy) for her singular aesthetic, which has been described variously austere, severe, deconstructed, and even Anti-fashion

こちらの願望から、日本人が想起するであろう有名な歴史上の人物などについて発表させてもらうこともいいのかもしれないが、こうして学生の関心のある人物について発表させることも、彼らのニーズ、現実にあっていて、悪くないのではというのが筆者の立場である。

日本映画の好きな学生の中には、ヤクザ映画が好きな学生もいて、その学期のテーマとは全く関係なかったのだが、その学生からは是非ヤクザについてプレゼンをしたいとの要望があり、許したことがあった。彼女は1時間半使って、ヤクザの歴史、語源、現状などを滔々と話してくれた。



以上、簡単に学生のプレゼンの紹介をしたが、プレゼンの内容は多岐にわたり、普通の日本の学校教育の教科書に出てくるようなトピックもあれば、学生個人の興味から来るユニークなプレゼンも多い。いずれにしても、筆者のほうが学ぶほうが多いのがこの授業である。

しかし、やはりプレゼンのトピックに関してはかなり自由を与えているので、学生が好きなもの、関心があるものに偏りがちである。例えば、「産業」というテーマであれば、必ずでてくるのが、車、携帯、ゲーム機器、「現代文化」であれば、アニメ、マンガ、ゲーム、原宿ファッション、そして「人物」であれば、好きなファッションデザイナー、アニメクリエイター、ゲームクリエイター、サッカー選手といった具合である。しかしそれはよく言えば学習者中心であるし、学生達が自分の得意分野、関心を共有できる場を提供していることにもなるのではないだろうか。

3. 3 日本文化・事情紹介に学生によるプレゼンを利用する利点

以上、簡単に USIU の日本語副専攻における日本文化・事情の授業の事例を紹介してきた。ここで、日本文化・事情の授業に学生によるプレゼンを利用する利点について、筆者が感じたことを簡単にまとめさせてもらおうと、

- 学習者中心の授業ができ、学生のニーズに合わせられ、また学生の持っている知識、見識を利用できる。
- 好きなトピックを掘り下げられるので、学生の自主性が高められる。
- ネイティブスピーカー、教師の判断・価値観で教える内容ではなく、学習者の感覚、世界観、価値観で面白いと感じる文化の断面・見方を共有できる。
- 学生の広い知的好奇心に応えられる。

- 学生の関心事、考え方、趣味などがわかる。
- 普段は日本語でのコミュニケーション能力がまだ低いのでなかなか自分の考えが伝えられないが、英語でプレゼンをするので、授業内で自分の考えをしっかりと伝えられる。(日本語のスピーキング能力が低い学生にも活躍・表現の場になる)

などである。しかし学生のほうは実際、どう感じているのだろうか。副専攻の学生に日本文化・事情紹介の授業の感想をアンケートで聞いてみた。

3. 4 学生の日本文化・事情紹介授業についてのアンケート

日本語副専攻第6期生(2013年秋季から2015年春季まで)に対して、2014年7月に学生のプレゼンによる日本文化・事情紹介の授業について、簡単なアンケートを行ってみたが、まず、8人の回答者のうち、全員が授業の方法(学生のプレゼン)については肯定的な意見であった。そしてその理由としては、

“I can get to learn a lot about Japan,”

“We can learn new things about Japan”

“It engages us all.”

“It gives students a chance to acquire a more detailed knowledge of a specific aspect of Japanese culture, and to explore specific areas of individual interest.”

などがあつた。やはり総体的には、日本や日本の文化、社会について多くの新たな知識を得られ、また、個人の関心事を掘り下げて知ることができ、しかもインターラクティブなので授業が活発になる、というような感想であつた。しかも全員が肯定的にプレゼンの授業を評価しているので、やはり学生にとってもプレゼンによる日本文化・事情の授業は意味あるものなのであろう。

結論

2013年の第一回東アフリカ日本語教育会議では、「日本から遠く離れた国の日本語教育を考える」というテーマのもと、種々ディスカッションをした。基調講演で佐久間は、就職など、すぐに外国語が役に立たなくても、「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」と言っている。(佐久間 2014)。日本語を学習する実用的価値がほとんどないような所では、個人の関心や興味に応える日本語教育でもいいのではないかという問題提示であらう。

日本文化・事情紹介に関しても、こうした発想は大事になってくるのではないか。実際、東アフリカの日本語学習者のように、日本に行ける学習者はほとんどいなく、教師以外の日本人と接する機会もほとんどないような学習環境の中で、日本での生活を想定した会話はほとんど意味をなさないし、それに付随する文化的背景について、ついでに教えるのでは、学習者のニーズを全く無視した

ものになってしまう。やはり、こうした学習環境では、日本文化・事情紹介も学習者のニーズ、関心に合わせて、広く紹介して行くことのほうがずっと価値があるのではないだろうか。そうした意味で、東アフリカのような学習環境の中では、学生主体のプレゼンによる日本文化・事情紹介も一つの効果的な方法ではないかというのが、本稿の主張である。

引用文献

- 築島史恵 (2010) 【第 9 回】 日本事情や日本文化の教え方 ―日本語の授業の中で、
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/tsushin/iroha/201007.html>
- 郭 穎俠 (2013) 「日本語授業における文化的要素の取り入れ The Integration of Cultural Elements into Japanese Language Teaching」日本学刊 第 16 号
- 佐久間勝彦 (2014) 「日本から遠い国における日本語教育」東アフリカ日本語教育 1
- Bada, E. (2000). “Culture in ELT” *Cukurova University Journal of Social Sciences*, 6, 100-110.
- Byram, K. and Kramsch, C. (2008). “Why is it difficult to teach language as culture?” *The German Quarterly*, 81 (1), 20-34.
- Genc, Bilal, and Erdogan Bada (2005), “CULTURE IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.” *The Reading Matrix Vol. 5, No. 1*
- Gonen, S.Ipek Kuru, and Sercan Saglam (2012), “Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers’ Perspectives,” *IJGE: International Journal of Global Education - 2012, volume 1 issue 3, International Journal of Global Education 26*
- Kitao, K. (2000). “Teaching Culture in Foreign Language Instruction in the Unites States.” Online documents at URL <http://ilc2.doshisha.ac.jp/users/kkitao/library/article/culture.htm>.
- Mahoney, Caroline, (2009) “Teaching culture in the Japanese language classroom: A NSW case study” *New Voices Volume 3*
- Lange, Dale L (1998), *The Teaching of Culture in Foreign Language Courses*
- Pulverness, A. (2003). “Distinctions & Dichotomies: Culture-free, Culture-bound.” Online documents , <http://elt.britcoun.org.pl/forum/distanddich.htm>.

観光日本語と接客業—時間感覚アンケート

近藤彩

ケニア・ウタリ・カレッジ

キーワード：観光日本語 接客 時間感覚

はじめに

ケニアで仕事をしていると、定刻通りに物事が始まることは少ない。むしろ、ほとんどないと言っても過言ではない。そんな事情の中、観光大学に在籍する学生の持つ時間感覚は「どのようなものか」「将来就職する職場の基準に既に達しているのか」が疑問になり、次のようなアンケートを実施した。

「待つ側」「待たせる側」という双方の視点を設定し、対象者（家族、友達といった親しい間柄から教師、就職試験担当官や職場の上司など）によって時間厳守度が異なるかを調査した。例えば、家族との待ち合わせで「待つ側」であれば、何分～何時間までが許容範囲であるのか。また、「待たせる側」であれば、どのくらいまでが許容範囲なのか。これが、アンケートの内容である。

あるクラスで興味深い話が出た。女子学生も男子学生も「恋人を待たせるのは問題ないが、待つのはご免である。」と。私の予想では「相手を待たせるのであれば、待つのも問題ない。」という答えが返ってくると思ったのだが、残念ながら、そのような答えは得られなかった。

ここで、注目したいことは、将来観光業に携わってからも「客を待たせても問題ない」ということにはならないかということである。プロフェッショナルとして、働くのであるから、そのような心配は無用であると思うが、日本とケニア、こと時間感覚については許容範囲が異なる。

「おまたせいたしました」

日本では、少しの間であってもこの言葉を口にも耳にもする。しかし、国が変われば「5 分しか待たせていないので、言う必要はない。」と解釈するかもしれない。きめ細かいサービスに慣れた日本人観光客を対象としているのであれば、文化背景及び作法も合わせて習得する必要がある。

「日ごろとどめて、長途のいたわり、様々にもてなし侍る。」

(いく日も引きとめて、長い旅の苦勞のねぎらいとして、私たち(芭蕉たち)にご馳走します。)

『奥の細道』(松尾芭蕉)

接客業には「おもてなし」が必須である。古典文学にも数多くその言葉が見られ、上記『奥の細道』(松尾芭蕉)の一節からその様子が垣間見られる。

2020 年東京オリンピックに向けて、日本は「おもてなし」の文化を各国に強調している。古典文学の時代から使用されている「もてなす」という行為に慣れた日本人観光客に受け入れられる「接客業とは何か。」ということケニアの事情と合わせながら論じたい。

●「日本人は時間に正確である」

日本人観光客は集合時間の 5 分前には、ほぼ全員が揃っている。「集合時間＝出発時間」と考えてもよい。「日本人は時間に正確である」と言われるが、日本ではそれが「当たり前」であり、褒められることなどない。私たちは、生まれてからしばらくは家庭の時間に委ねられるが、幼稚園や保育園に通うようになったが途端、毎日の生活は規則正しく、そして、正確な時間とともに歩むこととなる。

<日本人は幼少時から時間に管理されながら生活している>

- ・ 幼稚園徒歩集合時間/バス出発時間
- ・ 小学校集団登校集合時間
- ・ 学校生活での出欠/遅刻/早退管理

- ・ バス/電車などの発着時間
- ※交通機関が選択できる
- ・ 病院/美容院

●一般的なケニア人の時間感覚

会議開始時間	予定時間よりも 30 分以上遅れて開始
提出期限	ほとんどが守られない ※但し、こちらが提出する際には厳しい
行事などの日程案内	直前まで日時が知らされないことが多い

<ケニアにおける交通事情>

- ・ 時刻表がない
 - ・ 飛行機以外に発着時刻が決まっているものがない。
- 通勤・通学に利用するバスやマタトゥ（ミニバス）は始発駅の満席でもって発車
- ※交通機関がバスやミニバスに限られるので常に交通渋滞

遅刻した人の言い訳は、「マタトゥ（ミニバス）が来なかった」「マタトゥが満席で座れなかった」と挙げる。日本人の感覚では「バスが来なかった」「バスが満席だった」と聞けば、「もっと早く家を出れば間に合うはずだ」と考えるだろう。毎日、遅刻する人はさておき、ケニアの交通事情を考えると一概に「個人の時間管理能力」だけが欠けているわけではない。始発駅では満席になるまで発車しないので、同じ時刻にバスに乗車しても到着時刻が異なる。さらに、同じ路線であっても時間帯や時期により渋滞に巻き込まれ、乗車時間も変動する。日本のように電車や地下鉄という選択肢がないことも渋滞を悪化させる原因である。

●時間感覚アンケート調査

I. 方法と目標

- ① 正直な回答を得るために無記名で実施
- ② 「相手を待たせる」「相手を待つ」の双方で回答させる
- ③ 対象によって、時間感覚が異なるかを検証
- ④ 既に観光業に携わる時間感覚があるか否かを調査

II. 調査対象（32名）

Hotel Management 学科

→ホテルに関わる仕事を万遍なく学ぶコース。

フロントデスクやレストランスタッフに就くことを希望する学生が多い。

Travel and Tourism 学科

→観光ガイド、旅行社で必要な規約や観光に関する様々なことを学ぶコース。

ガイドや旅行社以外に空港職員や航空会社勤務を希望する学生もいる。

III. 備考

- ① 今回の調査は、遅延具合を把握するため、「待ち時間0分」及び、「～分前」は設定しない。
- ② 「約束を取り付けた相手はどちらか。」という設定はしない。「相手と時間関係」のみ調査する。
- ③ 女子学生が多いので「男女比」は出さない。

IV. アンケート結果と分析

アンケート結果（1）

「今日、あなたは約束があります。どのくらい、相手を待たせてもいいと思いますか。」

	5 分	10 分	30 分	50 分	1 時間	2 時間以上	無回答	合計
家族	6	9	5	5	5	2	0	32
友達	3	10	14	2	3	0	0	32
恋人	13	6	4	1	5	3	0	32
ケニア人教師	13	13	4	1	0	1	0	32
日本人教師	24	5	2	0	0	1	0	32
上司	28	2	1	0	0	1	0	32
就職面接官	28	2	0	0	0	2	0	32
初めて会う人	15	9	6	0	0	1	1	32
顧客	26	3	1	0	1	1	0	32

アンケート結果（2）

「今日、あなたは約束があります。どのくらい、相手を待つことができますか。」

	5 分	10 分	30 分	50 分	1 時間	2 時間以上	無回答	合計
家族	2	11	8	2	6	3	0	32
友達	0	11	16	4	1	0	0	32
恋人	6	12	4	4	3	3	0	32
ケニア人教師	10	10	10	2	0	0	0	32
日本人教師	13	12	5	1	1	0	0	32
上司	10	5	8	0	6	3	0	32
就職面接官	11	8	5	0	3	5	0	32
初めて会う人	11	10	6	1	3	1	0	32
顧客	10	9	4	2	3	3	1	32

比較 待たせる＜上段＞/待つ＜下段＞

	5 分	10 分	30 分	50 分	1 時間	2 時間以上	無回答	合計
家族	6	9	5	5	5	2	0	32
	2	11	8	2	6	3	0	32
友達	3	10	14	2	3	0	0	32
	0	11	16	4	1	0	0	32

恋人	13	6	4	1	5	3	0	32
	6	12	4	4	3	3	0	32
ケニア人教師	13	13	4	1	0	1	0	32
	10	10	10	2	0	0	0	32
日本人教師	24	5	2	0	0	1	0	32
	13	12	5	1	1	0	0	32
上司	28	2	1	0	0	1	0	32
	10	5	8	0	6	3	0	32
就職面接官	28	2	0	0	0	2	0	32
	11	8	5	0	3	5	0	32
初めて会う人	15	9	6	0	0	1	1	32
	11	10	6	1	3	1	0	32
顧客	26	3	1	0	1	1	0	32
	10	9	4	2	3	3	1	32

<調査結果から分かること>

個人の時間感覚ではなく、対象によって分けていることが伺える。「上下関係」、「時間に厳しい人」が対象であれば、5分以内の遅刻にとどめ、「許してくれそうな相手」であれば、その範囲ではない。誰に対しても遅れるというわけではない。

「待つ側」の調査結果で、1時間から2時間以上「待ってもよい」という答えは、「相手が上の立場」であるというだけでなく、「相手が時間通りに来ない」ことを想定しているとも考えられる。そのように考えると「短時間しか待たない」という回答は「時間通りに来る相手」あるいは「時間厳守」という暗黙の了解がなされている関係ではないかと考えられる。

「待たせる」「待つ」という比較調査から、学生たちは「待つこと」に寛容であるように見えるが、その感覚はいかかなものか。家族や友達が相手であるのならば、その関係は円満であり、いいのかもしれない。しかし、「待つこと」に慣れれば「待たせること」にも平気になる恐れがあり、それは「ビジネスの世界では通用しない」ということを肝に銘じさせなければならない。

観光業では「もてなし」はもちろんのこと「時間厳守」が何よりも必須である。飛行機はスケジュール通りに飛んでも、飛行場にたどり着けないなど許されない。ケニアに来る観光客は、査証や移動日数の関係から「一度きりの訪問」となることが多い。その「最初で最後のケニア観光」を良きものにするかどうかはガイド次第と言っても過言ではない。観光は、一般外国人がその国を容易に体験できる分野であるとともにその国を好きにも嫌いにもさせる要素を含んでいる。「一人の観光業従事者の行い」が「国および国民の印象」として心に刻まれるということを忘れてはならない。

「文化の違い」はどこに国にでもある。そして、それを受け入れるか受け入れられないかは個人

の自由である。しかし、「時間厳守」は文化がどうであれ、プロの観光業従事者は必ず守らなければならない。

V. 「日本語学習後、時間管理感覚は変わったのか。」

全学生が「はい」と答えた。遅刻や欠席に関しては、学校の厳しいガイドラインがあるのだが、「日本人の時間感覚」というものを私は常に紹介してきた。さらに、職業によっては「秒単位」で厳守しなければならないものもあるということも伝えた。ケニアでは、交通網の発達の違いから、そのような職業は今のところはない。しかし、物事を成功させるためには時間厳守が必須である。「時間を守ること」は、「時間を有効に使えること」となり、そして、それが「成功」へと導く。

学生の感想を以下に記す。

- ・ 今は、どのように時間管理をするかが分かり、常に時間厳守を試みようとしている。
- ・ 日本語の授業では、近藤先生が常に私よりも早く来ている。今、私は、先生よりも早く来ようと努力している。
- ・ 時間厳守、遅刻は避ける。
- ・ 以前よりも時間に正確になり、早起きを心がけるようになった。
- ・ 日本語学習前、ほとんどの授業が遅刻ばかりだったが、今は、前よりは改善された。
- ・ 自由時間の管理がうまくなった。
- ・ 何事も 5 分前に準備を終えるよう努力している。
- ・ 「日本語の復習を毎日 30 分はしよう」と、学習時間管理ができるようになった。

VI. 今後の課題

① 時間感覚調査は、授業初日に行う。

→観光業に携わるプロになるには似つかわしくないレベルであれば、早期に見直しができる。

② 「授業開始日」、「コース修了日」に同じアンケートを実施し、各々に時間感覚の変化を見直しさせる。

→時間に厳しくなれば、成功と言える。

ケニア・ウタリ・カレッジは東アフリカを代表する観光大学である。しかし、その名を背負って観光業に従事するには「誇り」だけではなく、顧客から「多くの期待」が要求されているということを忘れてはならない。

昔のように口伝えや出版されて何年も経っている本を鵜呑みしている顧客などいない。旅行ウェブサイトがリアルタイムにホテルやレストランの様子から従業員の接客態度を評価している。いくら設備や立地がよくても、接客態度が悪いようでは、客は来ない。そして、多くの場合、別の同業

者に乗っ取られていくのが現状であろう。

「アフリカだから仕方ない。」と言う者もいるが、接客は国や人種を超えて、「気遣いができるかどうか」であり、最高の「もてなし」になれた顧客は場所がどこであれ、そのような妥協を決して許さない。

さらに、世界大手ホテルグループや5つ星から7つ星という位置づけで働く従業員ほど気を緩めてはならない。顧客はブランド名が高くなればなるほど、「できて当たり前」「当然の仕事」と思うからである。

今、ケニアで「国際レベルの観光教育に必要なことは何か」と問われれば、私は、第一に「時間厳守」を挙げたい。「時間厳守」がなされれば、何事も瞬時に対応する能力が養われ、自然と「もてなし」余裕が生まれるからである。

今後も「時間を守ること」の大切さを学生に説きながら、教師自身がそのモデルになれるよう精進していきたい。

VII. 付録「ケニアにおける観光業及び接客業の現状」

ナイロビの多くの接客業が今や「ケニア時間」ではない。就業開始時間は、顧客の為の時間であり、職員は15分前には準備に取り掛かっている。「時間厳守」は必須であり、その時間を奪う「私用携帯電話」も禁止している。

●Kenya Airways

「Kenya Airways」のホームページ (<http://www.kenya-airways.com/>) に興味深いものが表示されていた。日本語に訳すと「今週の定刻出発率」というものである。2014年10月のある週の「定刻出発率は70%」であった。

「Kenya Airways」はケニアを代表する航空会社であり、国の要人たちが使う飛行機でもある。政府役人たちは、地位が高くなればなるほど平気で人を待たせるきらいがある。私の学校は観光省傘下の学校であるため、たびたび要人訪問にあわせて集会が行われる。しかし、毎回、定刻よりも数時間遅れで開始される。そのようなことを思い出しながら、定刻出発できなかった「30%」はまさか、「要人待ち」ではなかったのかと疑問に思い、「Kenya Airways」に理由を尋ねた。

<定刻時間に出発できなかった理由>

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1、メンテナンス上の問題による遅延2、悪天候による遅延 |
|--|

その他の理由はなく、上記2つのみであると伺った。「顧客の遅刻」は原則として認められない。また、公務では一般旅客機に要人が搭乗することはないので、それが理由で「定刻出発できない」

ということはないと伺った。

●エミレーツ航空/カタール航空/NAIROBI JAVA HOUSE

上記及びナイロビで成功している会社は勤務中の私用電話、特に携帯電話使用を堅く禁じている。本来、携帯電話は仕事の能率を上げるための機械であったはずが、今や仕事の妨げになっているからである。

●旅行会社

全ての旅行会社とは言えないが、多くの旅行会社が勤務中の私用電話を禁止している。また、私語も禁止し、依頼された内容にミスがおきないよう細心の注意を図っている。

「時間厳守」はもちろんのこと、どのような理由であれ、顧客からのクレームにはまずは「謝罪」、その後に「理由」や「説明」という社員教育も行っている。

●ホテル従業員の携帯電話禁止運営例

小規模ホテルの場合

客室とフロント以外には電話を設置せず、従業員同士の連絡は常に顔を見て行う。顧客の要望や苦情に早急に対応できるよう何か問題があれば担当者だけではなく、全従業員に把握させている。また、総支配人が個別に挨拶を、そして、従業員が食事の案内などをしながら、客が不都合なく過ごしているかどうかを確かめている。さりげなく行いながらも目を配り、瞬時に対応できるように教育されている。

大規模ホテルの場合

建物の中には電話を設置するが、従業員は無線で連絡を取り合う。敷地内の送迎車の居所やメンテナンス、問題発生など全ての従業員が同時に聞けるため、対応がスムーズに行える。例えば、チェックアウト前の客へ送迎車を出せば、フロントデスクはその顧客への請求書を待ち時間中に全て用意して待機することができる。「時間短縮」と「正確な内容」を一度に把握させる良い方法である。

Teaching with Social Media: From Theory with Practice.

A Proposed Framework to Implement in African Undergraduate Classes

Ian Wairua

Strathmore University

Keywords: *social media, pedagogy, education technology, higher education*

Introduction

Teaching and learning processes in higher education continue to benefit from research that takes advantage of the increasing availability and expanding functionalities of emerging and popular technology.

Current research proposes the use of modern connected technology that promotes active learning and interactivity and the researchers have specified that the technology and methods used should have components for student-relevant content, self-paced learning, group/collaborative learning, rapid feedback which includes self and auto-grading, clear articulation of goals. (Dede, 2005; Howe & Strauss, 2007, Krause, (2013); Oblinger, 2003; Rushworth, (2013); Skiba & Barton, 2006; Wilson, 2004).

In recent years, research focus has increased in understanding the effects on teaching and learning processes, of the use of web platforms known collectively as social media. There also exists literature that posits general theories of learning on which teaching with social media should be grounded. Research has tended to investigate the application of these theories towards effective classroom use of single social media tools, such as Facebook (Bowman & Akcaoglu, 2014; Deng & Tavares, 2013; Fewkes & McCabe, 2012), Twitter (Kassens-Noor, 2012; Welch & Bonnan-White 2012); Whatsapp (Wairua & Ateya, 2013; Wairua & Ateya, 2012) or a specific aspects of that tool, such as the use of the Twitter Hashtags and retweets (Reed, 2013).

These studies conclude that Social media tools when used correctly in the undergraduate

classroom are effective in promoting collaborative learning, student engagement and generally result in better learning.

The situation in Kenya

In Africa, and Kenyan universities in particular, specific social media platforms such as Whatsapp and Facebook have particular prominence among university students in their social interactions outside of class. This is similar to global trends but is promoted by specific to the local contexts, such as the absence of social infrastructure like social halls, affordable cinema and theatre and other facilities for direct contact and interaction outside the educational institution.

However, there is a dearth of frameworks that offer possible paths for faculty members not only from the existing technological context to the choice of specific social media tools on the basis of expected pedagogical outcomes, but also .

This paper posits one framework for faculty of higher education institutions in Kenya, and countries with similar contexts, in employing social media tools in the teaching and learning process.

Millennial generation

Kenyan undergraduate university students are of the age bracket between 19 and 24 years old. They exhibit some of the characteristics of the millennial generation (Howe & Strauss, 2007). Although the millennial generation is a term used in the West, primarily in the United States of America, widespread internet connectivity, rapid westernization of urban culture in Africa, and globalization of education and social systems have all come together to make young people in urban cultures worldwide to exhibit similar characteristics. It has become necessary for college educators to adapt ways of curriculum development, lecture delivery, and classroom management and processes suitable for effective and efficient student learning. The main characteristics of this learner generation are the attitudes of being special and sheltered, a sense of team-orientation, confidence but with a sense of being pressured, conventional attitudes, and targeting achievement (Howe and Strauss, 2007).

Feelings of team-orientation are behind these students affinity to constant connectivity through

the internet, and their activity on social media. Despite this, their feeling special and sheltered leads them to narcissistic behavior which, when applied in social media, can cause addiction to gadgets especially smart phones. Harnessing these characteristics in a learning environment is possible by incorporating social media into the learning environment. This has two main goals. First, it teaches the students positive and productive use of social media. Secondly it enhances learning by utilizing a platform that students feel comfortable using.

Students of the millennial generation have a great sense of being pressured to succeed in life which makes them unusually competitive. Social media apps that encourage competition or achievement (gaming apps) can therefore very popular with millennials. Social media apps – such as Facebook and Whatsapp – can also utilize the millennials' attraction toward teamwork and their tendency to want to keep at par with their group in a level that was not observed among preceding eras of students.

Challenges in Kenyan Universities

Kenyan universities, like other universities in less developed countries, have unique problems that inhibit the adoption of social media as part of academic technologies for use in teaching and learning. These problems are: a less than 100% availability of smart phones, a wide variety of gadget types and systems, lack of technical knowhow by faculty and staff, policy and management issues.

Availability of Smart Phones and other gadgets

In Kenya, mobile phone subscribers numbers 32.2 million or 74.9% of the population (Communications Authority of Kenya, 2014). The vast majority of these subscribers are the literate and the young. Specifically, university student subscriptions are higher than the national average but not 100%. Internet subscriptions are 21 million or 48.8% of the population. However universities provide free WiFi connections so that all students with appropriate gadgets have continuous internet connectivity. Despite this positive infrastructural background, a minority of university students cannot afford smart phones. As smartphones become cheaper every year, and second-hand gadgets increasingly enter the market, this minority decreases every year. In addition, some Kenyan universities issue free laptops or tablets to students upon admission. However, some university students do not have smart phones or gadgets to access social media platforms

Wide variety of gadgetry and systems

Students in Kenyan universities use a wide variety of BYOD (Bring Your Own Device) gadgets. These are loaded with different types of operating systems and software. Planning a cohesive lecture activity involving BYODs can be a complex process to ensure every student is included.

Lack of technical knowhow among faculty

Lecturers belong to an older generation that is less savvy with social media applications in comparison with the students. They also typically use social media applications differently. In addition, some faculty members perceive social media platforms as not relevant for lecture purposes as academic technologies.

Policy and management issues

In Kenya although universities have general social media policies, these cover general communications by staff but do not deal with teaching and learning. Among the issues that arise are legal ownership of learning material appearing in social media platforms, and the control of use and content.

In order to adopt social media in teaching, the following elements are proposed: policy, infrastructural, available platforms, pedagogical objectives, student and faculty knowhow, and integration (PIAPSI).

The basic underpinning of such adoption lies in institutional policy. Universities should prepare policy and that guides the adoption and determines the ownership, type and use of content, setting clear boundaries to prevent misuse and loss to the institution.

A review of existing infrastructure and internet connectivity requires a regular survey of what gadgets students possess, to determine how many students have working smart-phones and the area covered to ensure the targeted location is included.

Social media platforms are in constant flux with new ones emerging all the time and old ones changing in functionality. A careful survey of technologies available and especially those popularly in use by students is necessary. A record of platforms should include their capabilities

so as to allocate pedagogical goals achievable through the use of each platform.

Before adoption it is important to determine which of the available functionalities the relevant faculty and students are familiar with and can use. Training should follow to cover any gaps. Pedagogical objectives should be clearly matched with the teaching and learning activities planned on social media platforms, before the adopting the technology and implementing in class.

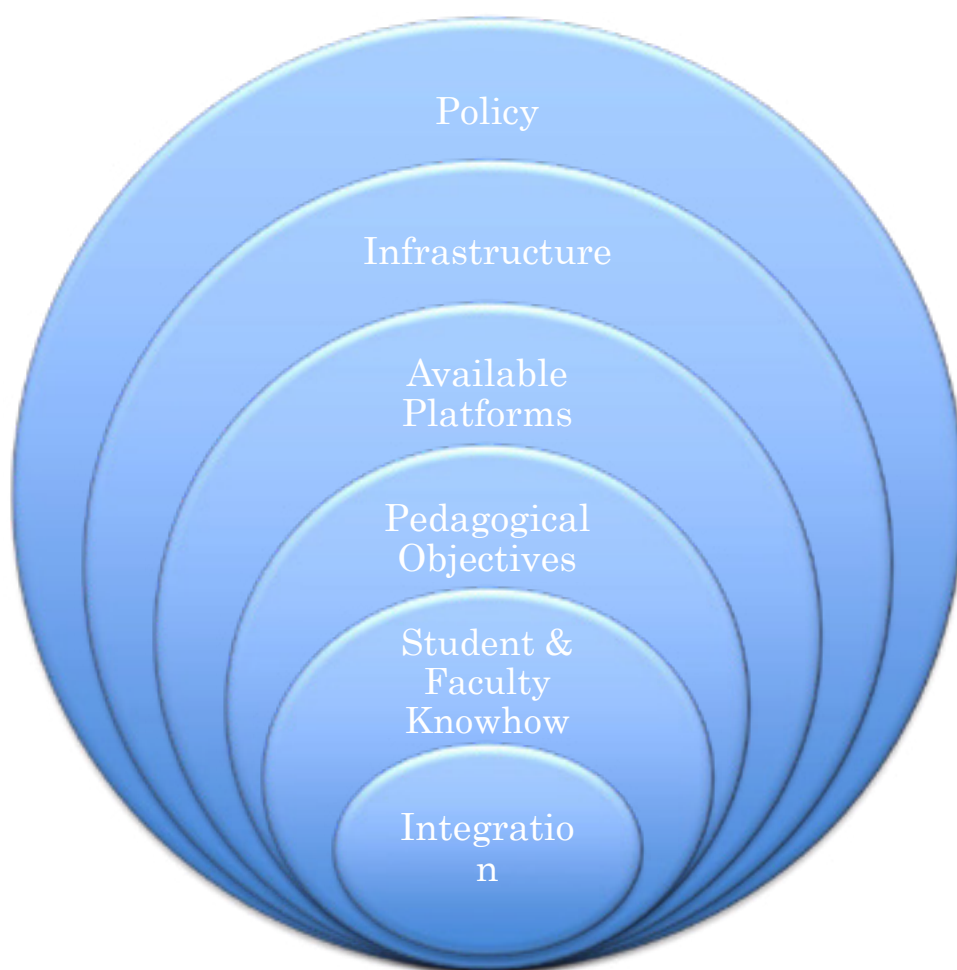


Figure 1 - PIAPSI Framework for adopting Social Media platforms in Less-Developed Country University Classrooms

Conclusions

While the use of social media in teaching and learning in undergraduate classrooms is increasingly accepted worldwide, the setting and environment of universities in developing

countries such as Kenya demands a careful process of adoption so as to ensure effectiveness. The proposed PIAPSI framework serves as a launch-pad for further research in this area.

REFERENCES

Bowman, N. D., & Akcaoglu, M. (2014). "I see smart people!": Using Facebook to supplement cognitive and affective learning in the university mass lecture. *The internet and higher education*, 23, 1-8.

Communications Authority of Kenya, (2014). Sector Statistics Report Q4 2013-14

Dede, C. (2005). Planning for "Neomillennial" learning styles: Implications for investments in technology and faculty. In D. Oblinger and J. Oblinger (Eds), *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.

Deng, L., & Tavares, N. J. (2013). From Moodle to Facebook: Exploring students' motivation and experiences in online communities. *Computers & Education*, 68, 167-176.

Fewkes, A. M., & McCabe, M. (2012). Facebook: Learning tool or distraction? *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 92-98.

Howe, N., & Strauss, W. (2007). *Millennials go to college: strategies for a new generation on campus: recruiting and admissions, campus life, and the classroom*. Great Falls, Va.: LifeCourse Associates.

Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9-21.

Krause, S. J. (2013). Just-in-time-teaching with interactive frequent formative feedback (JiT-TIFFF or JTF) for cyber learning in core materials courses. *age*, 23, 1.

Oblinger, D. G. (2003). Boomers, gen-xers, and millennials: Understanding the "new students." *EDUCAUSE Review*, 38 (4).

Reed, P. (2013). Hashtags and retweets: using Twitter to aid Community, Communication and Casual (informal) learning. *Research in Learning Technology*, 21.

Rushworth, S. (2013). Entrepreneurship education: the case for adopting the team-based learning approach. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, 9(1), 14.

Skiba, D. & Barton, A. (2006). Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 11(2).

Wairua, I., & Ateya I. (2013). Creating Ubiquitous Learning Spaces using Whatsapp in Mobile-Assisted Language Learning. Conference Proceedings of the First Conference of Japanese Language Education in Kenya, 12-13 July 2013. The Japan Foundation. Tokyo, Japan.

Wairua, I., & Ateya I. (2012). Towards Integration of Social Media into Blended Elearning for Japanese Language in Kenya. Conference Proceedings of the Second Conference of Japanese Language Education in Kenya, 4-5 August 2012. The Japan Foundation. Tokyo, Japan.

Welch, B. K., & Bonnan-White, J. (2012). Twittering to increase student engagement in the university classroom. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal (KM&EL)*, 4(3), 325-345.

Wilson, M. E. (2004). Teaching, learning, and millennial students. *New Directions for Student Services*, 2004 (106).

孤立外国語環境における、“実利”に直結しない日本語教育へのアプローチを考える ースーダンでの実践報告を一例にー

鶴岡聖未
日本大学大学院生

キーワード：スーダン、孤立外国語環境、“実利”

【はじめに】

いわゆる孤立外国語環境において、熱心に日本語を学習する学生達の姿や、実用性のない彼らの日本語学習の存在に懐疑的になり、日本語教育に対して消極的な日本側の反応を今まで多く受けてきた。資格・進学・就職。現地人教師の育成など、狭義の意味での“実利”に直結する日本語教育の現場と比べ、それらに直結しない、またはそれらを第一義として求めない日本語教育は、成果が測りにくく、とかく低く評価されがちである。しかし、孤立外国語環境では、いわゆる相互理解や自己実現などの文脈での日本語教育／日本語学習こそが、「エンパワメント」、「文化リテラシー」の育成等の観点から意義深く、内発的動機付けによる言語学習が個の活性化、生きる喜び、延いては平和構築にもつながると考えられる。

このような現場に対し、我々に求められているアプローチはどのようなものなのだろうか。孤立外国語環境における日本語教育に対する新たな軸の構築に向けての一步を、ここアフリカからも踏み出すことができないだろうか。ODAによる日本語教育が担えることがらの大きさが正当に評価されることにつなげたい思いから、以下の発表を行った。

なお、サブサハラ地域での私の日本語教育経験は以下の通りである。

タンザニア・国立ドドマ大学 2009.8-2010.7

セネガル・私立経営高等学院 2010.12-2011.6

スーダン・国立ハルツーム大学 2012.6-2013.6

南アフリカ・私立プレトリア大学附属ビジネススクール 2012.8（出張講座／約2週間）

【対象国側と日本側の意識のずれ】

「どうして彼らは日本語を学ぶのか？習ってもここで使えないのに。」というのが、対象国の日本語学習に対する日本側からのいわゆるお決まり発言である。日本語が就職や進学などに結びつく可能性が非常に希薄な環境の中、なぜ大勢の学生たちが熱心に日本語を学ぶのか理解に苦しむという日本人の発言に接することが多かった。そして次第に、これは単に日本側の偏屈な解釈ではないかという思いが強まるのだった。

以前ブルキナファソの大学に JICA により派遣された日本語教師が日本語コースを開講したが、日本語を学習してもそれを生かす環境がない・受講人数が少ない・カウンターパートがいないとい

う理由で派遣が打ち切られている。開講前から予測可能な理由で打ち切られたことに派遣された日本語教師と対象国側は納得がいらず日本語教育の継続を訴えたが実現しなかった¹。私がかかわったセネガルの私立大学では、教師の派遣中止によりコースが中断される状況に何度か陥っているが、その大きな理由として派遣側は、「日本語を学習してもそれを生かす環境がないから」としていた。この大学の学長は、アジアとのパートナーシップに早くから注目しており、日本へのまなざしが熱く、また、言語コースを統括している日本留学経験を持つ教授も、継続性のある日本語コースを切望し続けていた。なお、この大学は 2014 年春に教師が着任し現在コースが運営されている。

対象国側としては、はじめに就職や進学に直結するかどうかという観点ありきではないのだ。現場の状況や声の理解不足を感じざるを得ないが、これは、情報を知り得る現場の教師が JICA 事務所に確実に伝えていく作業を怠ってはならないこととも関連している。

【スーダンの学生たちの声から】

日本語学習が“狭義の実利”に直結しない環境である一例として、2012 年 6 月から 1 年間かかわったスーダンでの実践活動を取り上げた。そこでの活動を振り返って考察したことと、離任後の動向からの考察を、フレイレが警鐘を鳴らした「意識の埋没」、クラムシュの言う「第三の場所」をキーワードに紹介した。まず、学習者への質問紙及び聞き取り調査の結果の一部を紹介したが、こちらの質問の妥当性に問題があり、「あなたにとって日本語学習とは何ですか」「日本語学習を通して何が変わりましたか」の回答に混同が見られた。よって以下に提示するものは、この 2 つの質問への回答を合わせている。

比較的ありきたりの回答としては、以下のようなものが挙がった。

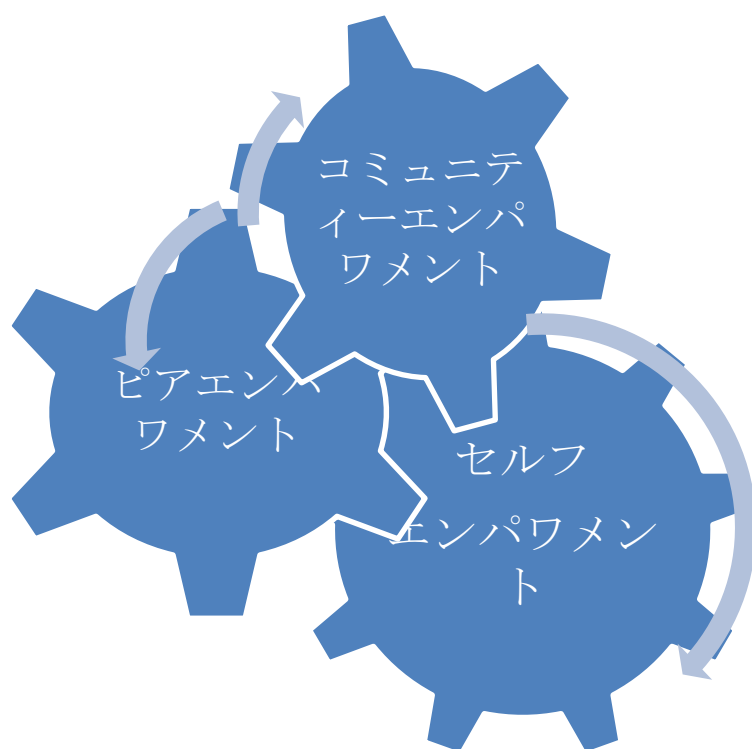
- ・日本人の友達が作れた
- ・いい友達が作れた（日本語クラス・日本語への興味を介して自国人と）
- ・夢が叶った
- ・新しい世界が開けた
- ・勉強することの楽しさを知った
- ・世界を深く理解できる・視野が広がる
- ・語学教師の視点からアフリカの言語との比較を楽しむ²
- ・日本が経済成長できた背景を探る楽しみがある
- ・スーダンについて、より知ることができた
- ・アニメの日本語がちょっと理解できて楽しい
- ・日本語を学ぶことは幸せ

最後のこの「日本語を学ぶことは幸せ」というのは、よく耳にする定番ものであると同時に人間の

¹ JICA 青年海外協力隊の報告書による情報

² ハウサ語教師である学生からの回答

学びの本質をつくような回答であり、これはセルフエンパワメントとしての日本語学習に関連付けられるだろう。エンパワメントについてはさまざまな定義付けがあるが、ここでは「人々に夢や希望を与え、勇気づけ、人が本来持っているすばらしい、生きる力を湧き出させること³⁾」という定義の観点を用いる。



<エンパワメントの相乗モデル⁴⁾>

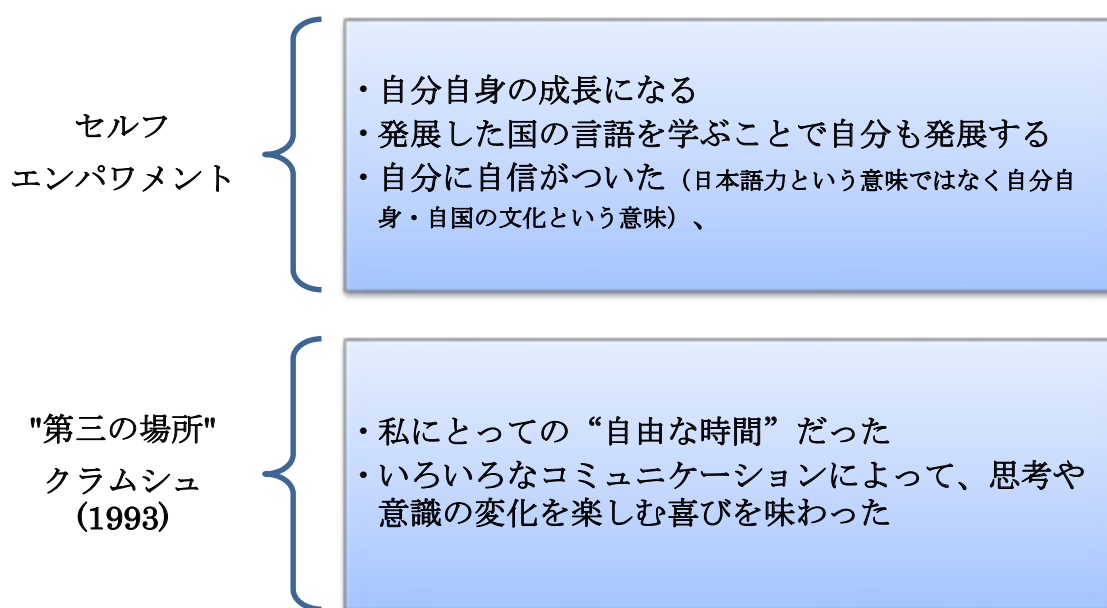
エンパワメントには、セルフエンパワメント、ピアエンパワメント、コミュニティエンパワメントの3種類あり、これらを組み合わせるとさらに効果的にエンパワメントを実現できるとされている。これがエンパワメントの相乗モデルと言われるものである。あとで紹介する学生たちの活動には、この相乗効果が発揮されているものがある。

注目した回答は以下のもので、上部3項目はセルフエンパワメント、下部3項目は「第三の場所」に関連しているのではないかと考えられる。社会学者オルデンバーグによって注目された「第三の場所」という言葉は、カルチュラル・スタディーズをはじめとして様々な分野で用いられている。言語教育にこれを適用したのはクラムシュである。言語教育の中で目指すのは、目標言語の社会で規範とされている言語や文化行動のパターンに単純に従うのではなく、また、母語話者のように話したり行動したりすることでもなく、学習者自身のニーズに合わせて目標言語を自分のものにして

³⁾ 「エンパワーメント」ウィキペディアフリー百科事典日本語版 2014年5月30日 06:46

⁴⁾ 筑波大学人間科学総合研究科 国際発達ケア：エンパワメント科学研究室 HP 参照

いくことで、学習者自身の「第三の場所」を創造していくのだと彼女は言う。



なお、他の回答で興味深かったものとしては、「ありがとうございますを頻繁に言うようになった」、「日本語は“忍耐強い”言語で、自分も忍耐強くなった気がする」、「人と接する方法を学んだ」などがあった。

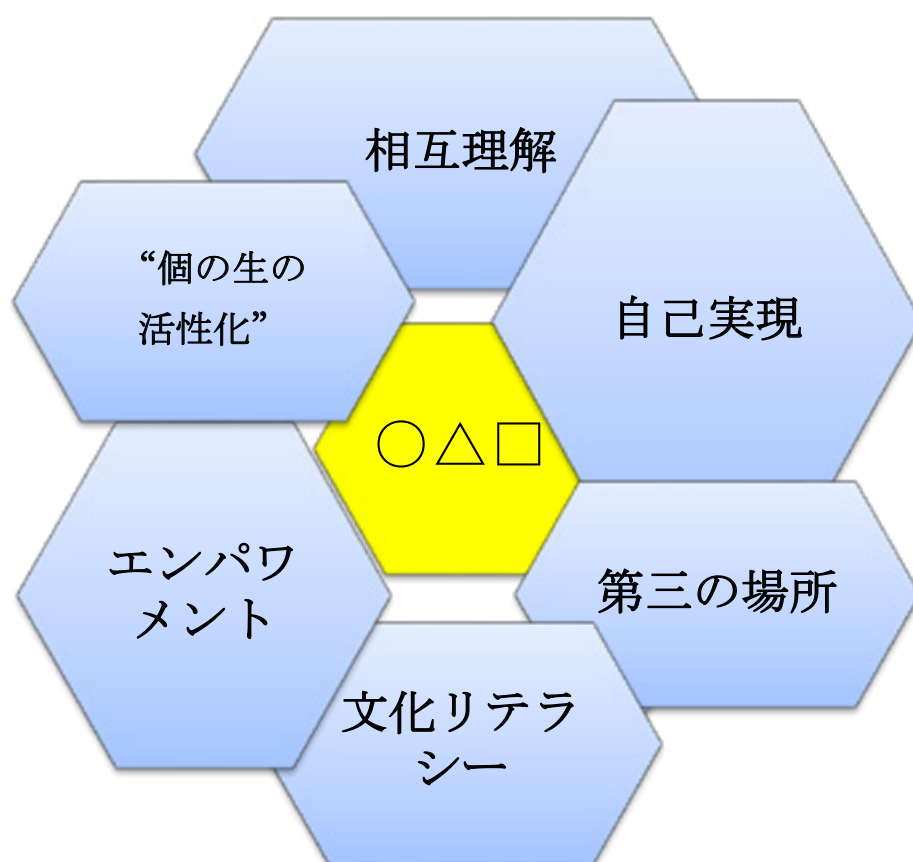
【彼らにとっての日本語学習】

孤立外国語環境において、生き生きと日本語を学ぶ学習者が何を得ているか、何を楽しんでいるのか、上のいくつかの回答から少しヒントが見えるのではないだろうか。下に、いくつかのキーワードを挙げてみた。セルフエンパワメントは自己実現の中に入れられそうだが、今回は総合的なエンパワメントとして別にした。そしてこのエンパワメントは実は他の要素とダイナミックに関わっているかもしれないとも思っている。既に言い古された「相互理解の日本語教育」に代わり、最近では「エンパワメントの日本語教育」という言葉も台頭しているようだ。細川(2007)の言う「個の文化」を互いに開陳し交流し合うことができる能力、つまり「文化リテラシー」を形成するための日本語教育、そして福島(2006)の言う「個の生の活性化」の喜びにつながる日本語教育とともに、学習者の日本語学習に関係していると考えられる因子としてこれらのキーワードを並べてみた。

具体的な彼らの教室外活動などは、現日本語教師隊員の報告に詳しいので、ここでは簡単に触れただけにする。日本人との交流イベントの企画・運営、ウェブページ“スーダンのこと by ⁵IAAS”でのスーダン情報発信、「きれいなハルツーム」プロジェクト、日本語学習者による初級日本語クラスの計画・実施、FBでの日本語レッスン発信“日本語をならいましょう”、『日本人のためのスーダンアラビア語』作成、そして、現在、学生たちが主体的に運営している「日本語部」の活動など

⁵ Institute of African-Asian Studies

が活発なようだ。これらの活動には、セルフエンパワメントとピアエンパワメントの相乗効果が見られ、また「きれいなハルツーム」プロジェクトは、まさにコミュニティーエンパワメントとして捉えることができよう。



【どんな日本語学習環境を作るのか。－学習者主体の観点から－】

戦後の日本語教育の変遷は、教育内容の「何を」の充実を目指す「教師主導」（60～70年代）、教育方法「どのように」に重点を置く「学習者中心」（80年代）から、言語教育の「なぜ」を問い直す「学習者主体」（90年代以降）への流れと捉えることができる。「学習者主体」の概念について、例えば細川（2007）は、学習者の問題意識を引き出すという点において「学習者中心」との違いを指摘する。これは、1970年にフレイレが学習者の「意識の埋没」に警鐘を鳴らしたことや、教師の一方的な「声明」ではなく教師と学習者の間の「対話」を強く求めたこと、知識の伝達を行うだけの「銀行型教育」に対する「課題提起型教育」を提唱したことなどと根を同じくしているのだろう。

学習者の「意識」を決して埋没させず、「個」と「個」の「対話」を作り出すこと、そして学習者それぞれが活性化されるような言語学習環境が大事である。言語教育によって学習者自身が新たな主体・主観を作り上げ、その更新を繰り返していくことを目指したい。上述の第三の場所は、互いの視点をぶつけ合いながら新たな視点を獲得していく「対話」のプロセスによって創造していくわけであり、「意識」と「対話」は強力なエッセンスだと考える。

【”狭義の実利“と”広義の実利“】

ここでは便宜上、学習者にとって資格・就職・進学に直結するということを“狭義の実利”と定義している。なぜならそれが、前述のように、日本側がとかく日本語教育に対して強く関連させがちな“実利”であり、また同時にそれが偏狭な扱いの“実利”だと考えるからだ。学習者の実利を考慮し、それをコミットしようとするのは日本側の善意であろうが、その“実利”をこちらの解釈で勝手に決め、それに関与できそうにないなら日本語は要らないのではないかという考えは危ないのではないか。孤立外国語環境での日本語教育は、とことん学生に寄り添い、注意深く彼らを観察し、彼らを知ることなくしては、大切な何かを見過ごしてしまう危険性があるように思えてならないからである。彼らの“実利”を第一義にするという態度であるならば、実利について複眼的になり“実利”という言葉の箱を広義の概念で満たしてほしい。

【おわりに】

評価方法・評価の判断材料の表層部分は簡単に変わらない。繰り返しになるが、学習者の“実利”をこちらが定義し、それにどの程度関与できるかということの評価の物差しとする姿勢が変わらないのであるならば、“実利”の定義をこちらで変えていくという選択肢がありそうだ。例えば、スーダンのような孤立外国語環境下では、学習者にとって○△□が実利である！と説得力を持って謳いあげることなどができないだろうか。そうすることで、ODA 日本語教育が担えることがらの大きさが正当に評価されることにつなげたいと思っている。

最後に、ODA の日本語教育においては、その背後にグロテスクな国益が横たわっていることに触れておきたい。その財源の観点から、“狭義の実利”を物差しにし、役立っているということを示すことは、ある意味でわかりやすく、広く受け入れやすいのかもしれない。しかし、元来、国益を考えてみれば、ソフトパワーの観点からの日本語教育を無視できない。上で示したように、学習者たちが“狭義の実益”から離れたところで生き生きと日本語を学んでいる状況は、ソフトパワーの源泉と捉えることも可能なわけで、学習者にとっての“広義の実利”をしっかりと見据えることは、国益と調和しているのではないだろうか。理解不足などによる“狭義の実利”の押し付けこそ、国益に相反するように思える。

参考文献：

P・フレイレ(1979)『被抑圧者の教育学』

小川貴士（編）(2007)『日本語教育のフロンティア』

細川英雄（他）(2007)『変貌する言語教育』

西口光一(2013)『第二言語教育におけるバフチンの視点』

福島青史(2006)「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み」『国際交流基金日本語教育紀要』

東アフリカの日本語教育事情
2014

ケニアの日本語教育

里見 文

ケニヤッタ大学（国際交流基金 日本語専門家）

1. ケニアの日本語教育概略

ケニアにおける日本語教育について、国際交流基金サイト（2013）を参考に紹介したい。

ケニアはサブサハラアフリカにおいては日本語学習者数の上位国である。この背景には、ケニアには一定数の日本人が定住していること、毎年日本から少なからず観光客が訪れることから観光業等において日本語会話の需要があること、日本がケニアに対する主要な援助国であること、国交樹立以来日本への各種留学生・研修生等が数千人にのぼること、それらの結果、ケニア国民の日本に対する関心が高いこと、等が挙げられる。

ケニアにおける日本語教育は、民間団体の日本アフリカ文化交流協会（JACII-Japan Africa Culture Interchange Institute）が1975年に日本語クラスを開設したことに始まる。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は、1994年に米国国際大学（United States International University：USIU）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たことに始まる。続いて、1997年には国立エガートン大学言語学科に、2002年にはストラスモア大学（私立）に、2004年6月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としての日本語クラスが開設された（同大学には、2006年8月より、国際交流基金日本語専門家が派遣されている）。さらに、2008年9月から、USIUでケニアでは初めての日本語副専攻コースも開始され、2014年1月からはケニヤッタ大学でも副専攻コースが実施された。

他方、中等教育では、2007年より、イギリス式のカリキュラムを採用しているヒルクレスト高等学校にて、選択外国語日本語が採用された。また、カラティナ市周辺の小中学校、高等学校では課外活動としての日本語日本文化クラブが盛んとなっている。

2. ケニアにおける日本語教育機関

2012年度日本語教育機関調査結果						
機関数	教師数	学習者数				
		初等教育	中等教育	高等教育	学校教育以外	合計
37	83	345	590	735	98	1,768
		19.5%	33.4%	41.6%	5.5%	100%

表1 2012年度日本語教育機関調査（ケニア）

表 1 は、国際交流基金による 2012 年度日本語教育機関調査の結果である。ケニアにおける日本語学習者は、以前は学校教育以外の機関での学習者が主であったが、ケニア・ウタリー・カレッジ等での日本語教育の開始とともに、学校教育機関での学習者が増加している。また、2009 年度と比べて初等、中等教育機関で増加が見られるが、この増加の理由のひとつには、カラティナ地方の初等・中等教育機関に日本語クラブが設置されたことが挙げられる。

当該調査実施時には、カラティナというケニア山周辺にある地区で、ボランティアベースで数人の教員が各学校を巡回し日本語の授業を行っていたため、その地区での学習者数が大部分を占めている。現在はカラティナではなくケニア山の北西にあるニャニュキという地区で、同様の形態で日本語の授業が実施されているが、授業の形態、シラバスや教科書があってそれらに沿って授業を実施していくというのではなく、また学習者も毎回参加するわけでもないため、日本語学習の継続性や到達目標に類するものはないようである。

この調査結果では、ケニア全体の学習者数の中で、初等・中等教育をあわせると、52.9%と過半数を占めているが、上述の事情のため、ケニアの日本語教育は高等教育が中心となっていると言える。

日本語教育機関	副専攻	選択科目	日本語クラブ
国立ケニヤッタ大学	○	○	△（準備中）
国立エガートン大学		○	
国立ジョモ・ケニヤッタ農工大学		△（準備中）	○
国立ナイロビ大学		△（準備中）	
国立ウタリカレッジ		○	
国立ケニア野生動物公社専門学校		○	
私立 USIU	○	○	○
私立ストラスモア大学		○	○
私立東アフリカカトリック大学		○	

表 2 ケニアにおける日本語教育高等教育機関

表 2 は現在ケニアで日本語教育が実施されている高等教育機関である。多くの機関は選択科目として日本語が教えられているが、USIU は 2008 年から、ケニヤッタ大学では 2014 年 1 月から副専攻が開始されている。

選択科目というのは、ストラスモア大学や USIU、ウタリ、ケニア野生動物公社専門学校（KWSTI）のように、単位が認定されるタイプのものや、ケニヤッタ大学やエガートン大学、東アフリカカトリック大学のように単位としては認定されないが、その科目を履修したという証明が出るタイプの

両方を含めて選択科目としている。

また、国立ジョモ・ケニヤッタ農工大学では、日本から来ている研究員の奥様がボランティアで日本語を教えたことを契機として、日本語クラブが開始された。そして、研究員の帰国にともない、現地人教師がボランティアとしてそれを引き継ぎ、日本語クラブを選択科目とするべく手続きが開始されている。ナイロビ大学でも、現在講座開講に向けて準備中である。

USIU やストラスモア大学では、学生が中心となった日本語クラブが存在している。この二つの大学にある日本語クラブは、日本のアニメや漫画好きの学生が主体で、在ケニア日本国大使館主催の日本文化祭などで活発に活動をしている。

また、各機関で、どのような日本語教育が実施されているかについては、本論集の論文を参考にされたい。

3. ケニア日本語教師会の活動

2001年10月、大使館の主導の下、日本語教育機関の教師の参加を得て「ケニア日本語教師会（JALTAK : Japanese Language Teacher Association - Kenya）」が設立された（設立当初参加教師数：6機関、9名）。2013年現在の会員数は約20名である。2010年11月の国際交流基金後援の「eラーニングセミナー」を始めとし、2010年から日本語教育セミナーが定期的に行われている。教師会の活動はHPに掲載し（<http://e-nihon.net/jaltak/>）、広く一般への広報活動に努めている。また、JALTAK定例会の機会に、JALTAK会員教師による自主的な勉強会が開始され、現在に至っている。教師会の年次活動を以下に述べる。

3-1. 日本語能力試験

2006年12月より、サブサハラアフリカ（サハラ以南のアフリカ）で初めて、日本語能力試験が実施され、以降毎年12月にナイロビで受験できるようになり、近隣諸国からの受験者も受け入れている。受験者数は毎年100名から150名で、そのほとんどがN5の受験者であるが、合格率は高くない。

合格率が低い原因としては蟻末（2014）で詳細に指摘されているように、学習者の日本語能力がN5受験のレベルに至っていないことが挙げられるが、そのような学習者を大量に生産してしまう学習機関のカリキュラムや教師にも問題があると言えよう。

3-2. ケニア日本語弁論大会

2004年に始まったケニア日本語弁論大会は、2014年に第7回を数え、国内における日本語学習者が互いの学習の成果を発表できる唯一の機会として定着している。2014年は150名強の参加者を得、日本語の弁論、英語のプレゼンテーション、日本食のレセプションやエンターテインメント、それぞれのプログラムを満喫したというフィードバックを多くの参加者から得た。弁士たちは、日頃の学習の成果を発揮し、多くの観客からの賞賛を得ることで、今後のさらなる学習の動機付けとなっ

たようである。また、昨年観客として参加した学生が、今年は弁士として登壇するなど、本事業が多くの学生にとって日本語学習の絶好の動機付けとなっていることも明らかとなり、改めて本事業が持つ意義の大きさを確認することができた。また、在ケニア日本国大使館公使に頂いたご挨拶で、今後ケニアと日本の関係がますます強固になるため、日本語学習の重要度が高まるというお話も、学習者の学習意欲を多いに刺激したようであった。本事業は、ケニアにおけるさらなる日本語学習振興のために、非常に有意義なものである。

3-3. ケニア日本語教育会議

2012年に第一回ケニア日本語教育会議として発足した本会議は、その規模の大きさから翌2013年に東アフリカ日本語教育会議と名前を変え、2014年に第2回目を迎えた。東アフリカ各国で日本語教育に従事する教師が一堂に会し、互いの教育現場での実践研究や教育の成果についての情報交換、連携強化をはかることができる大変有意義な事業である。東アフリカでのほとんどの教育現場では初級学習者を対象に実施されていること、その際の問題点に多くの共通点があることが2013年の会議で明らかになり、それを踏まえ、2014年の会議では、「初級を教える」をテーマとした。その結果、小林典子元筑波大学教授の基調講演、ワークショップ、また各先生がたのワークショップは初級指導に特化したものとなり、参加者はすぐに現場で実践できるような内容に大変満足したという結果が得られた。また、座談会では、互いに共通の問題点が多くあることを認識し、それらを共有し連携して解決策を模索することができる、絶好の機会であったと言えよう。

インターネット環境が良好とは言えないサブサハラ地域において、上記のような機会は本事業以外に存在しないため、本事業の果たす役割は非常に大きいものであり、今後ますますの発展が期待される。

4. ケニア日本語教育の課題

国際交流基金（2013）を参照して、ケニアにおける日本語教育の問題点について述べたい。表3は、ケニアにおける日本語教育の問題点として50%以上の機関が指摘した上位6点である。

ケニアにおける日本語教育の問題点	
1	他言語導入・日本語学科廃止検討、日本文化・社会の情報不足 (67.6%)
2	教師の待遇 (64.9%)
3	学習者不熱心、教師の日本語能力 (62.2%)
4	教師不足 (59.5%)

表3 ケニアにおける日本語教育の問題点

まず、67.6%の機関で「他言語導入・日本語科廃止検討」と「日本文化・社会の情報不足」が問

題だとされおり、64.9%の回答者が「教師の待遇」を62.2%の回答者が「学習者不熱心」「教師の日本語能力」を、そして、59.5%の回答者が「教師不足」を挙げている。各項目について詳述したい。

アンケート調査の結果で、1位として挙げられている「他言語導入・日本語科廃止検討」は、ある一定の学習者がいないと、コースの開講ができない、等の問題がある。また、中国の孔子学院の台頭により、学習者が流れ、大学内での日本語のプレゼンスが弱くなり、廃止検討が俎上に乗ってしまう機関もある。そして、同列1位の「日本文化・社会の情報不足」については、今の時代、ケニアではインターネットがだいぶ普及しており、日本文化・社会の情報というのはインターネットにアクセスさえできれば、情報を得ることは比較的簡単だと思われる。しかし、このような結果がでているのは、他言語（フランス語のアリアンセ・フランセーズやドイツ語のゲーテ・インスティテュートなど）に比べて情報量が少ないことを指摘していることも考えられる。

また、「教師の待遇」については、これは私立の語学学校のみならず、高等教育機関であっても、その給料だけで生活することは難しいような待遇であることは多くの教師が指摘する点である。多くの教師が他機関や他職種での仕事を掛け持ちしているのが現状である。

3位の「学習者不熱心」というのは、ウタリカレッジやKWSTIのように単位のために仕方なく、という学習者や、おもしろそうだからと思って学習を始めてみたものの、途中でドロップアウトをしてしまう学習者もいる。しかし、この点については教師の努力で改善できるはずであるので、次の調査ではこのポイントが下がっていることを期待したい。

「教師の日本語能力」については、非常に高い日本語能力を持った教師がいる一方で、教壇に立つのは時期尚早といった教師もいるという事実は否めない。今後ケニアの日本語教育を支えていく上で、教師の日本語能力の底上げが急務であると考ええる。

「教師不足」は、ケニアでは常勤、非常勤に関わらず、高等教育機関では働くためには、修士号取得が最低条件である。しかし、修士号保持者が少ないために、新規に日本語講座を開講しようにも人材がない間違った事態を招いている。これを解決するためにも、若い世代で学士号を保持している教師を積極的に支援し、修士号を取得できるような支援体制を作る必要があろう。

これらの調査では指摘されていないが、個人的に問題だと感じている点は、使用教材の適切性と初級後半レベルに対応した学習機関の不在の2点である。2013年の会議の座談会でも話題となったが、使用教材の適切性を精査する必要がある。ケニアではほぼ全ての機関で「みんなの日本語」、もしくはそれをアレンジしたものを使用しているが、限られた時間数の中で、学習者はどれだけ日本語を使ってコミュニケーションができるようになるのかは大いに疑問である。使用している教材は本当に学習者のニーズに合っているかについて精査し、ニーズに合っていない場合は、対応を検討するべきである。

そして、初級後半を教えられる機関の不在も大きな問題である。例えば、ケニヤッタ大学では、N5レベルまでの日本語学習を終えたとしても、カリキュラムの問題上それ以降のレベルのクラスを開講することができない。また、私立の語学学校では、N4レベルの日本語を教えられる教師がいない。そのため、N4以上を受験するレベルの学習者は、自学を余儀なくされている。基金専門家が担

当する N3 レベルの日本語学習者を対象にしたクラスは、現在大使館で開講されているが、平日の午前中の開講となるため、参加できる学習者は限定されている状態である。私立の語学学校で N4 以上のレベルの日本語を教えることができる人材がいれば、学習者の受け皿ができ、ケニア全体での日本語能力の底上げに貢献するであろうと考える。

参考文献

蟻末淳 (2014) 「ケニアの日本語教育」『東アフリカ日本語教育 1』 JALTAK

蟻末淳 (2014) 「ケニアと東アフリカの日本語教育」『東アフリカ日本語教育 1』 JALTAK

国際交流基金 (2013) 「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」 くろしお出版

国際交流基金 「日本語教育国・地域別情報 ケニア (2012 年)」

<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/kenya.html> (2014 年 11 月 30 日アクセス)

マダガスカルとマダガスカルにおける日本語教育事情

RANDRIATIANA Francia
(LMA (Lycee Moderne Ampefiloha) 高校)

今日はマダガスカルについて、それからマダガスカルにおける日本語教育状態について簡単に発表したいと思う。

マダガスカルといえばマダガスカルというアニメを思い浮かべる外国人は多い。実は、2008 年の大統領が世界の人々にマダガスカルを知らせることを目指して、アニメを作った。そのときの政府はアメリカのドリームワークという映画会社と協力してアニメを作成した。

本当のマダガスカルはどこにあり、どんな国だろうか。

まず、マダガスカルは東南アフリカ、インド洋とモジャンビク運河に囲まれている島国である。マダガスカルは世界で 4 番目に大きい島である。

面積は日本の 1.5 倍で、首都はアンタナナリボである。私はアンタナナリボの出身ではないが、今アンタナナリボに住んでいる。

公用語はフランス語とマダガスカル語で、マダガスカル語が母語である。

マダガスカルの通貨はアリアリという。

マダガスカル人は何を食べるかを知っているだろうか。マダガスカル人はご飯とおかずを食べている。主食はお米で、おかずとして肉と魚を食べている。

マダガスカルにおける有名な動植物は？

マダガスカルは珍しい動物と植物が多いことで知られている。

一番有名なのは猿である。特にはキツネザルである。マダガスカルには約 50 種類のサルが存在する。シファカ (Sifaka やアヤイ (Ayai) などがマダガスカルのサルのタイプである。

マダガスカルで一番有名な植物はバオバブという木である。なぜバオバブはそんなに有名なのかというと高さが高く、太さが約 5-15 m それにバオバブのトランクの灘他君の水は入っているからである。

次に、マダガスカルにおける教育度について簡単に説明したいと思う。

幼稚園は 2 と 3 年間ぐらいで小学校は 6 年間で中学校は 4 年間である。高校は 3 年間かかる。日本と同じである。大学に関しては、3 年間で LICENCE という証明書をもらう。後残りの 2 年間は MAITRISE という証明書をもらう。それはフランスの教育システムと同じである。

マダガスカル教育制度と日本の教育制度の比較

	マダガスカル	日本
大学	3 年間	4 年間
高校	3 年間	3 年間
中学校	4 年間	3 年間
小学校	5 年間	6 年間
幼稚園	2.3 年間	2.3 年間

マダガスカルは小学校と中学校が義務教育だと言われているが、学校に通うことができないマダガスカルの子供は少なくない。識字率は約 70 % である。

次、マダガスカルにおける日本語教育について説明したいと思う。

1992 年: アンタナナリボ大学に日本語教育は導入した。選択科目として、教えられてい流。しかし、マダガスカルには日本語学科はまだない。

そのときから、日本語学校の数が増加していく。

1999 年に学校が四校になった。

2011 年、マダガスカル日本語教育会ができた。現在はメンバーが 19 名である。

マダガスカルにおける日本語能力試験

12 月 2013 年に初めてマダガスカルで日本語能力試験が行われていた。それで試験を受けた学習者の人数が 1 5 9 名であった。

日本語能力試験の受験者数(2013 年)

レベル	受験者数
N 5	109 名
N 4	3 4 名
N 3	7 名
N 2	5 名
N 1	2 名

合格率は 6 0 % であった。

結果を見ると、や針マダガスカルの弱いところは**読解**と**聴解**である。

次はマダガスカルの日本語の教育における問題点と解決できた問題について少し話したいと思う。

マダガスカルの教育においてはいろいろな問題がある。もちろん教師会メンバーが解決できない問題も解決できる問題もある。

マダガスカルの日本語教育における問題点

解決できない問題点	解決できた問題点
▪ 文化センター ▪ 設備 ▪ 給料 ▪ 日本語学科 ▪ 高校から日本語の学習を導入する ▪ 教師の日本語能力が低い	✓ 統一シラバス作成する予定 ✓ 大使館から本を借りることができる ✓ 大使館で二ヶ月一回の勉強会が行う ✓ 教師の日本語能力（毎週教師たちは集まって勉強会を行う）

タンザニア日本語教育事情 - 国立ドドマ大学を事例に[2]
－ 2013 年 8 月～2014 年 7 月 進捗状況

松井智子

ドドマ大学 (JICA シニアボランティア)

タンザニア国立ドドマ大学は、2007 年度開校の総合大学で 6 つのカレッジを持つ。2009 年度、人文学・社会学カレッジ人文学部外国語・文学学科にて選択科目としての日本語コースが開設された。翌 2010 年度からは 3 年制の日本語専攻プログラム(学士号)が開始され、3 名の一期生を迎えた(2013 年卒業)。2011 年度は新入生ゼロであったが、2012 年度に 7 名が日本語専攻プログラムに入学した。日本語教師は開設当時から JICA ボランティアのみの状況である。

この報告書では、タンザニアで唯一日本語教育の公的实施機関であるドドマ大学日本語(専攻)課程における 2013 年 8 月から 2014 年 7 月までの進捗について報告するとともに、JICA ボランティアプログラムによるドドマ大学日本語教育支援の観点からこれまでも振り返り、今後の展望を共有したいと思う。

2012 年度までの詳細は、第一回東アフリカ日本語教育会議(2013 年 7 月)報告論集「タンザニア日本語教育事情」を参照。

キーワード：大学教育・専攻課程・日本語専門家の育成・JICA ボランティアプログラム

ドドマ大学日本語(専攻)課程における 2013 年 8 月から 2014 年 7 月までの進捗

日本語プログラム・コース運営

2013/2014 年度、日本語教師は 1 名から 2 名 (JICA 海外シニアボランティア) に増加した。日本語専攻の学生は、2010 年度入学の 3 名が卒業し、2 年生に進級した 2012 年度入学の 7 名のみとなった。開講された日本語専攻コース(科目)は、1 学期は 2 年次の 4 コース、2 学期は 2 年次の 5 コースとなった。教師数が増え、開講コース数が減ったとはいえ、教師数だけでなく、“Lecturer”として教えられる学位・研究実績を持つ教師がいないなど、教師不足であることに変わらない。

	2012/2013 年度	2013/2014 年度
教 師	1 名	2 名
学 生 (専攻)	3 年生 3 名 1 年生 7 名	2 年生 7 名



コース (科目)	1 学期 8 コース 2 学期 9 コース	1 学期 4 コース 2 学期 5 コース
-------------	--------------------------	--------------------------

学生数に関して、新入生がゼロであったことは、昨年度終了時に大学が日本語専攻課程は教師の補充ができるまでは一時中断すると決定していたので想定されていたことである。但し、応募は受け付けていたのにも関わらず応募者もゼロであったことに関しては、受験制度が各大学に応募する形から国の機関である大学教育委員会がまとめて取り仕切る形への変更があり、ドドマ大学に日本語プログラムがあることが周知されていなかったことが要因であろうという説明を受けた。因みに、日本語以外に、文学・フランス語・韓国語・ロシア語、また、他の学科や学部でも応募者ゼロのプログラムが多くあったとのことである。



2013/2014 年度には、日本語専攻課程に加えて、選択科目として履修できる 1 年次のコースを各学期 1 コースずつ開講した。1 学期は英語専攻の学生 2 名と観光学専攻の学生 8 名の履修生がいたが、2 学期は観光学専攻の学生 8 名中 6 名が継続して履修した。昨年の報告にもあるように少なくとも 100 名ほどの履修希望者が他の学科や学部にもいたのだが、教師不足のため開講できる時間帯が限られてしまい、その時間に合う学生が受講した状況である。

具体的なコース名は、下記の表にある通りだが、中級 (Intermediate) とあっても、内容は初級 (Elementary) である。教材に関しても相変わらず限られている。活動支援技術図書として JICA から提供を受けた「げんき」の I と II (2011 改訂版; The Japan Times, Ltd.) を主教材 (学生に貸与) とし、昨年に引き続き「Japanese: The Spoken Language」- Part 1, 2 and 3 (1987, 1988, 1990; Yale University Press) を英日比較文法分析、コミュニケーションの文化的背景説明の教材 (ハンドアウト) として使用した。

第 1 学期 (2013.10 ~ 2014.02)		第 2 学期 (2014.03 ~ 2014.06)	
OJ100*	Introduction to Japanese Language	OJ110*	Elementary Japanese Grammar
OJ200	Intermediate Japanese Grammar 1	OJ210	Intermediate Japanese Grammar 2
OJ201	Intermediate Japanese Listening 1	OJ211	Intermediate Japanese Listening 2
OJ202	Intermediate Japanese Writing 1	OJ212	Intermediate Japanese Writing 2
OJ203	Intermediate Japanese Reading 1	OJ213	Intermediate Japanese Reading 2
		OJ214	Introduction to Japanese Culture

日本語プログラム強化

学生への学習支援の他に、日本語プログラムを強化するための環境整備支援を進めた。その主なものは、留学・日本の大学との提携・日本語教師雇用などである。

留学プログラム

在タンザニア日本国大使館や JICA タンザニア事務所を通して寄せられた情報をもとに、「日本政府（文部科学省）奨学金留学生 - 日本語・日本文化研修プログラム（1 年）」と「青年招聘プログラム（2 週間半）」に在学生在が応募した。

日本語・日本文化研修プログラム - 日本語専攻の学生対象で、研修後に母国の大学に戻り履修を継続することが条件 - に、2 年生 7 名中 6 名が応募した。そのうち 3 名が書類審査に合格し、ダルエスサラームの日本国大使館にて実施された筆記及び面接試験を受けた結果、1 名が大使館推薦を受けて最終選考に臨んだ。最終結果は合格で、2014 年 10 月から宮崎大学で 1 年間研修を受ける。合格した学生は、入学当初から教師になる強い意志をもっており、卒業後はドドマ大学に日本語教師 (assistant tutor) として雇用される予定である。余談だが、筆記面接受験に掛かった 3 人の旅費は、ドドマ在住の日本人 (JICA 関係者) と JICA 事務所スタッフ有志からの支援金を受けて賄えた。金銭的なサポートがなければ、学生にとってダルエスサラームまで行くことは困難である。

JICA タンザニア事務所 HP 【ボランティア通信】2014 年 9 月 4 日より

ドドマ大学日本語専攻学生初の日本語教師を目指して

サラ・マヘンデカとの出会いは、赴任して間もない 2012 年 11 月初めでした。が、その時の彼女の印象は薄くて憶えていません。授業が始まってしばらくして、図書館で一人黙々と勉強している姿を発見してから、気にかけるようになりました。



—中略—

・・・ 赴任当時、どのような動機で日本語を学ぼうと思ったのか、学生に聞いてみると…ラジオ日本や近所に住んでいた協力隊員を通して日本に関心を持つようになった、或いは、日本の経済や技術発展の背景、または自分の知らない価値観や文化に対する好奇心からという理由が挙げられました。サラは、カンフー映画が好きで東洋に興味を持つようになったそうです。教師になりたいという強い意志を持っていて、クラスの中でも特に熱心な学生で、教師・教材・設備が不十分な環境で、コツコツ勉強を続け実力をつけて来ています。将来は日本語関連の研究をしながら日本語を教えたいとの夢を持っています。

そんなサラが、日本政府の奨学金を得て、この 10 月から 1 年間、宮崎大学で日本語・日本文化の研修を受けることになりました。努力家サラの日本留学が実り多きものになるこ

とを祈っています。

【サラよりー日本留学を前にして】『JICA ボランティアの先生から日本語を熱心に教えていただきました。日本留学を通して、言語だけでなく文化、習慣なども学んで、タンザニアで日本語を学びたいと思っている若い学生を指導できる日本語教師を目指したいと思っています。』

http://www.jica.go.jp/tanzania/office/information/event/140904_02.html

青年招聘プログラムは、対象国が毎年違っていて、今年を対象 6 か国の中にタンザニアが入っており、日本語専攻(1 名)と観光学専攻で日本語履修の学生(2 名)が応募した。3 名は 1 次書類選考には合格できたが、2 次選考で全員不合格となった。因みに合格者は 8 名で、すべて社会人(法律やジェンダーなどの修士号取得者、NGO の創設者、国際機関のスタッフなど)だったとのこと。結果はともあれ、挑戦した学生からは非常に刺激的で貴重な経験になったとの報告を受けた。

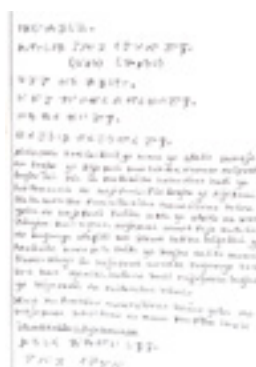
いずれの応募においても、応募希望者に対して、プログラムの説明、応募書類の記入、応募に必要な各種書類の準備、小論文の指導、志望校の選択、面接の準備など、正規のコース以外の指導をおこなった。

また、卒業生も「文科省大学院研究生プログラム(2 年～)」と「Modern Japanese Studies Program @北海道大学(4 年)」に臨んだが、1 名が北大のプログラムに合格できたものの、渡航や生活費の奨学金を得ることができずに、残念ながら留学を断念した。

日本の大学との交流・提携

【大阪大学外国語学部スワヒリ語専攻 学生間交流】

昨年に引き続き、コースワークとして、大阪大学スワヒリ語専攻の学生へ手紙を書き、返事を受け取った。数名の学生がメールやチャットで連絡を取り合っているとのこと。これをきっかけに、自主的に交流を発展させることを期待している。



【大阪経済法科大学 学術交流協定】

2 年近く前に大阪経済法科大学(OUEL)から提案された学術交流協定が、9 月中に締結される見込みである。筆者が昨年日本に一時帰国中、OUEL を訪問、担当教授と協議をし、ドドマに戻ってから具体的な調整をしてきたが、ドドマ大学側の手続きが遅々として進まなかったため、ここまで時間がかかってしまった。今後具体的な協力活動について協議される

申請書
証明写真
成績証明書
推薦状
志望動機
健康診断書
小論文

ことになっているが、まずは OUEL にドドマ大学の学生を奨学生として受け入れてもらうプログラムの調整が行われる予定である。早ければ 2015 年の 4 月にも開始される。

ドドマ大学雇用による日本語講師・教授募集

2012/2013 年度終了間際から、大学雇用による日本語講師・教授の募集が開始されたが、まだ雇用に至っていない。外国人専門家(博士号取得が条件)の正規募集は、その年の 10 月開始新年度に合わせて、1 月下旬から 2 月初めに大学のホームページ上で公募される(締め切りは 3 月中旬)。その他に、人文学部長を通したヘッドハンティング雇用がある。こちらは随時受け付け、修士号取得者の応募も可能で、7 月現在 2 名の応募があり審査中である。

日本語教師公募については、JICA 事務所や日本国大使館、JICA ボランティアの個人的ネットワーク(日本や海外の日本語教育関係者・機関)や JICA 関係者(ワ・スワヒリの会など)と共有した。応募希望者からの問い合わせが数件あったが、経験があっても大卒者(学士)に関しては、応募には至らなかった。(2014 年 9 月現在、もう 1 名(来年 3 月に日本語関連専攻で修士課程修了)が応募予定である。)

日本語プログラム・カリキュラム改訂

2014/2015 年度の開講コースに関しては、大学雇用の教師採用がなければ、教師が JICA ボランティア 1 名になってしまうので、日本語専攻新 3 年生対象のコースのみ開講し、新入生の受入れや日本語選択科目開講は無しとの予定である。

現カリキュラムによる 3 年次(最終年次)のコースは、日本語能力検定試験の準備を前面に出したタイトルや内容になっているため、大学教育の履修課程に相応する改訂版の作成・提案をするよう、大学から要請されている。現カリキュラムは JICA ボランティア(2010-2012 年派遣)により作成されたものであるが、本人が報告書などで指摘するように、学内や監督機関の審査なしで承認、適用されたものである。

TERMS OF REFERENCE FOR RECRUITING ACADEMIC STAFF FROM OUTSIDE TANZANIA

1. Recruitment is based upon one's current status i.e., Professor, Associate Professor, Senior Lecturer and Lecturer.
2. In addition to above, one must be a PhD holder.
3. Successful candidates are paid local salary of the given rank with 50% addition as expatriate allowance.
4. Transport and accommodation is provided by the University.
5. Application letter must be accompanied with CV, copies of birth certificate, transcripts and academic certificates.

第 1 学期 (2014.10 ~ 2015.02)		第 2 学期 (2015.03 ~ 2015.06)	
OJ300	Provision words & letters for JLPT 1	OJ310	Provision words & letters for JLPT 2
OJ301	Provision Listening for JLPT 1	OJ311	Provision Listening for JLPT 2
OJ302	Provision Grammar & Reading for JLPT 1	OJ312	Provision Grammar & Reading for JLPT 2

OJ303	Business Japanese	OJ313	Translation
OJ304	Japanese Literature	OJ314	Project Writing in Japanese

2014/2015 年度開講コース

「高等教育機関 (tertiary education: 大学) に適した外国語教育とは？」が、学部、学科内で議論されることがある。日本語に限らず、『a/e/i/o/u』ができるかどうか、『今何時ですか?-10 時です。』或は『House-家』などが分かるかどうかの評価基準になるようなレベルは、大学教育に適していない」という意見が毎回出される。学生の基礎学力や知識不足を挙げて、入学前の 1 年の準備コース設置なども議論されているが、資格と業績のある教師の不足や教材・設備の不備が著しい状況では、そもそも大学レベルの教育は無理だという否定的な意見もある。

そのような中、赴任当初より新カリキュラムを提案するよう要請があったが、ドドマ大学の求める「日本語のプロを 3 年で育成するプログラム」を提案しても、教師・教材・設備が不備不足の現状では実施不可能であると思われる。大学が学習環境を整える、つまり教師を確保し、教材・設備(PC やインターネットを備えた視聴覚教室など)を整備するにあたって参考にできるカリキュラムを考案するにとどまるだろう。

ドドマ大学の日本語教育は、学位(学士号)を授与する専攻プログラムであるため、卒業後の進路も考慮に入れなければならない。魅力的な出口が示されなければ、日本語を専攻に選ぶ学生を呼び込めないと思われる。ただ、努力して勉強すれば日本への留学が可能である例ができたので、大学の目標でもある日本語の専門家(教師や通訳など)を真剣に目指す学生が入学し、適切な学習指導・学習支援ができれば、日本語を活かした就職・進学に繋がるであろうと期待できる。「こんなに手厚いサポートを受けられる大学プログラムは他にはない」(JICA 関係者)ことを認識して、ドドマ大学で日本語を学ぼうと思う受験生を募るための PR も大切であろう。高い英語の運用能力を持つことが前提ではあるが、急激な増加は見込めないとはいえ日本企業のタンザニア進出が期待されている中、日本語を知っていることが就職に有利に働く環境が広がる可能性もある。

以上が、ドドマ大学における日本語教育に関する進捗状況の報告である。次に、JICA ボランティアプログラムによる日本語教育支援の観点から、これまでを振り返り、今後の展望を共有したいと思う。

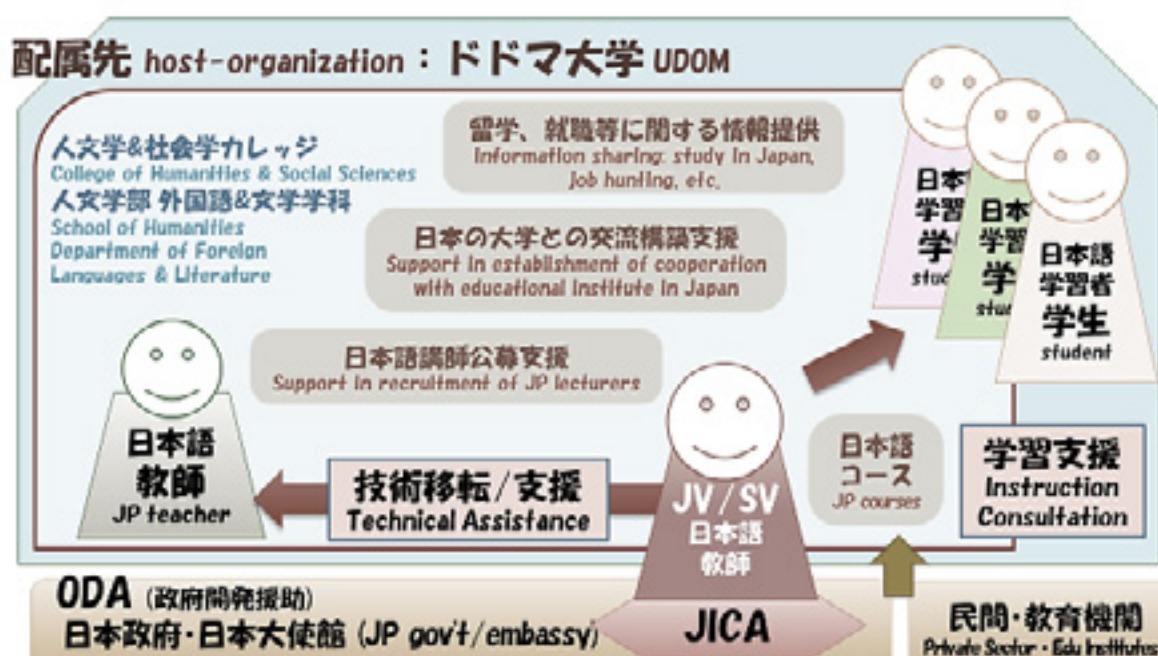
JICA ボランティアプログラムによるドドマ大学日本語教育支援

JICA は要請主義をとっていて、配属先機関が求める人材と活動が派遣のベースになっている。これまで実施された JICA ボランティアによる日本語教育に関する調査によると(JICA 所有資料、JICA ナレッジサイト参照)、配属先の教育レベル、環境、ボランティアの経験、JICA 事務所の考え方などが多様であり、「これが、JICA ボランティア日本語教師だ」という典型はないようである。但し、

前提としては、カウンターパートと呼ばれる同僚とともに活動する中で、技術移転・技術支援を行うことが共通の目的となっている。

ドドマ大学の要請は、日本語コースの運営・カリキュラムの見直しと改訂に従事できる修士以上の研究業績を持つ人材とある。昨今 JICA ボランティアへの応募者が減少する中、要請とマッチする人材を派遣することは必ずしも保証されないのが現状だが、経験などを考慮してこれまで延べ 5 名のボランティアが派遣された。この間、技術移転・技術支援の対象となるカウンターパート(タンザニア人日本語教師)が不在であったため、学生を対象とする日本語コース運営を通しての学習支援が主な活動となっていた。

2012 年度からは、コース運営に加えて、関係者の関係構築・強化を図り、日本語プログラム強化に努めた。下の図は、カウンターパートがいることを仮想した場合の活動概略図(2012-2014 年)である。

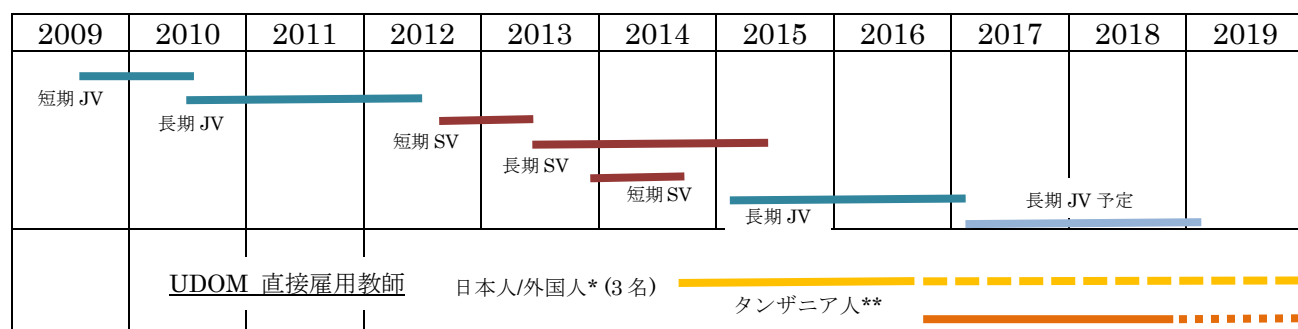


JICA ボランティアは JICA に所属しており、ODA(Official Development Assistance: 政府開発援助)をもって派遣される。当然、日本政府や日本大使館とも関係があり、日本(語)プロモーションを軸とした協力関係を築くことは重要であると考えられる。また、日本関連の民間や教育機関と支援してもらえる関係を構築すれば、例えば職場見学や実習などの機会を得られるなど、学習環境の改善・強化に繋がることを期待されるため、積極的かつ戦略的に働きかける必要がある。

次に、これまでのドドマ大学への JICA ボランティア派遣を振り返る。

2009 年度に、タンザニアで初めて日本語教育を始めようとするドドマ大学を支援するために短期ボランティア(JV)が派遣され、その後、長期ボランティア(2 年)、短期シニアボランティア(SV; 10 か月)、長期シニアボランティア(2 年)、そして短期シニアボランティア(10 か月)が派遣されている。今後の派遣計画によると、2015 年 1 月赴任で長期 JV が、2017 年 1 月赴任で長期 JV が派遣され(未

確定)、それを目途にドドマ大学へのボランティア派遣は終了の予定である。尚、本赴任地における SV の派遣に関しては、健康・安全面を考慮して、打ち切るというのが、現在の JICA タンザニア事務所判断となっており、新規 SV の派遣は予定されていない。



*UDOM の雇用契約期間は通常 2 年。日本人の採用を想定しているが、第 3 国人でも資格があれば採用の可能性あり。
 **2012 年度入学の日本語専攻の学生が 1 年の日本留学、最終学年の履修を経て 2016 年度より採用される見込み。

JICA からは、ボランティア派遣の他に、活動支援技術図書や現地業務費を利用した支援機材（プロジェクターやラップトップなど）の提供を受けている(2013 年)。

タンザニア(ドドマ大学)日本語教育の展望

タンザニアの日本語教育を誰が持続的に発展させていくのかというと、タンザニア人(教育機関や日本語研究者・日本語教師)であろう。ドドマ大学で日本語教育が始まって 5 年。2010 年度からは教師が確保されていないのに専攻プログラムを開始してしまったことから、JICA ボランティアだけで担当するという異常な状態が続いているが、次の 5 年の間に、大学雇用の日本人教師も確保しつつ、タンザニア人日本語教師が育っていけば、JICA ボランティア教師派遣が終了した後も、日本語プログラムが維持され、教育の質を改善させることが可能である。その次の 10 年で日本語関連の博士号を取得した研究者が生まれることも想定でき、そうなれば質の高い日本語教育が展開されていくだろう。それが現実となるよう、日本としてどのような支援をしていくべきか関係者内で協議を継続させ、JICA ボランティアや大学雇用の日本人教師が調整をしながら、人材育成・環境整備に努めていくことが期待されている。

「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」(平成 25 年 12 月)の中で、「日本語人材⁶」育成を目的とした「日本語の普及を維持、促進するための有効な対策を講じることは経済発展や安全保障に繋がる文化外交の喫緊の課題である」(p.1)と提言している。また、「日本語学

⁶ 日本語を学ぶ(ないし学んだ)外国人を「日本語人材」と呼ぶならば、まさに「日本語人材は日本にとっての貴重な資産である。すなわち、こうした国際的に活躍できる人材は、日本人や日本の社会、文化に関心を持ち、理解を深めた知日派、親日派の母体となり、世界の様々な分野で活躍することで、単に日本と母国との二国間関係のみならず、国際社会における我が国に関する理科の深化や指示に繋がるからである。(同報告書 pp.1-2)

習者の比較的少ない地域にも、それぞれの日本語学習ニーズに応じた細やかな対応が必要であり、限られたリソースの中で、これらの地域の日本語教育をどのように支援すべきか、しっかり検討する必要がある」(p.23)と明記されている。JICA ボランティアの派遣終了後もタンザニアにおける日本語教育に対する公的支援を継続していくことの重要性を認識し、タンザニアにおける日本語普及が促進されることが望まれる。

エチオピアの日本語教育 現在の状況と、現地人教員の目から見た課題

古崎陽子、ミキアレ・メブラツ・アレガウィ、
テスファイ・ゲブレメドヒン・アシェブル
メケレ大学

キーワード： エチオピア、日本語教育の課題、日本語教育の発展

1. はじめに

エチオピア北部、ティグライ州の首都にある国立メケレ大学では、課外講座としての日本語講座が2008年秋から開講されている。その他の外国語としては、中国語（課外講座及び正規学科）が2012年春から、ドイツ語（課外講座）が2013年春から（現在休講中）、韓国語（課外講座）が本稿発表後の2015年秋から開講されているが、日本語講座が一番歴史が古い。また、メケレ大学の教員及び職員の子供たちが通っているメケレ大学付属コミュニティースクールでも2012年秋より日本語講座が開講されている。2016年7月時点で、エチオピアの日本語教育機関はメケレ大学、メケレ大学付属コミュニティースクールの2校のみである。

メケレ大学及びメケレ大学付属コミュニティースクールでは、青年海外協力隊の日本語教育ボランティアや国際交流基金の日本語教育専門家の派遣を受けたことはなく、その時々、の現地在住の日本人が日本語教育を担当してきた。しかしそれだと講座の継続性に問題があるため、2012年夏より現地人の日本語教師2名（ミキ、テスファイ）の育成を進めてきた。この2名は、2012年秋よりコミュニティースクールの日本語講座を担当し、大学の講座については、本稿発表後、2014年秋より、初心者向けの講座を担当している。

本稿は、メケレ大学及び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ついて、現地人教員の視点から見た課題、及びそれらについて全員で話し合った解決策案をまとめたものである。

2. メケレ大学における日本語講座の概況

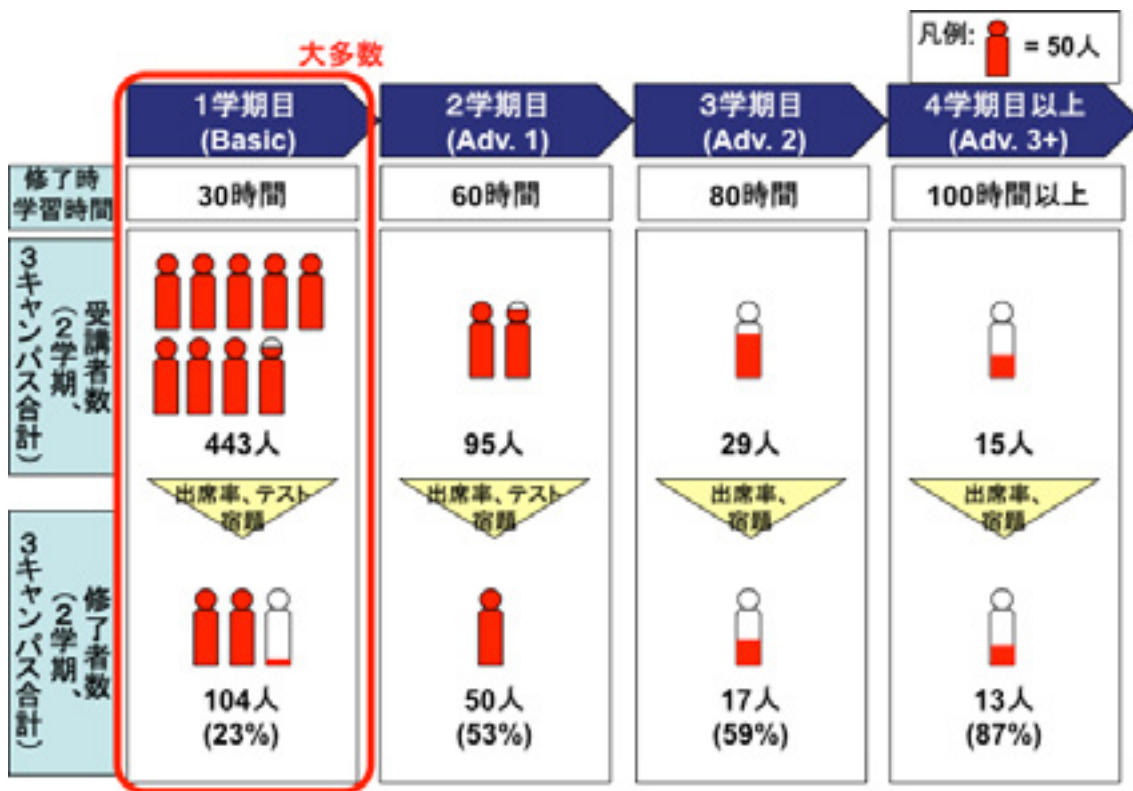
メケレ大学の日本語講座は前期、後期の2期制であり、それぞれ1学期（2ヶ月半）ごとに1レベルの講座を修了する形式をとっている。ここ3年、「各年に1学期以上（＝1学期または2学期）講座を修了した学生の数」は140人～150人程度である（図1）。1年で2学期以上のコースを修了する学生もいるため、2013年-14年の修了証書数は184通であった。修了証書184通のうち、104通はBasic Course（初心者～30時間履修）のものであり、内訳としては圧倒的にBasic Courseの学生が多い（図2）。

図1：メケレ大学日本語講座の年間修了者数



作成：筆者

図2：2013-14年 レベル別受講者及び修了者数



作成：筆者

2013年-14年は日本語講座にとって様々な良い機会に恵まれた年であった。まず2014年1月に安倍昭恵首相夫人から「昭恵文庫」として83冊の本及び雑誌の贈呈を受けた(図3)。5月にはテレビ東京の「ありえへん∞世界」の取材を受けた(関東地方では7月放映)。また、本稿発表後、8月から国際交流基金の「日本語学習者訪日研修(各国成績優秀者)」で学生1名が2週間日本

を訪問した。日本語講座の学生や卒業生が日本へ行くのはこれが初めてであり、「日本語学習者訪日研修（各国成績優秀者）」は、複数学期勉強を続けている学生たちにとって、大きな励みとなっている。

図3：「昭恵文庫」贈呈式



撮影：谷査恵子、2014年1月

3. メケレ大学の日本語講座における課題

メケレ大学の日本語講座は課外講座で、参加者のほぼ全員がメケレ大学の学部生である。学期の始めは専門の勉強に比較的余裕があるため、多くの学生が張り切って日本語講座に参加するが、専門の勉強が忙しくなってくると、学期途中でドロップアウトしてしまう学生も多い。実際、2013年-14年の Basic Course の修了者は104人であるが、Basic Course に参加した学生は443人もいた（修了率23.5%）（図2）。

学生たちは、「日本が好き」「語学の勉強が好き」などの理由から日本語に多少の興味をもって日本語の勉強を始めるが、エチオピアでは日本語を使う仕事や奨学金の機会がほとんどなく、現地在住の日本人も少なく（メケレでは2014年7月時点で4名、2016年7月時点で2名）、テレビで日本のドラマを見る機会もほとんどない。そのため、なかなか専門の勉強が忙しい中で真剣に勉強しようというモチベーションを得ることが難しい。なお、エチオピアのテレビでは韓国のドラマはよく放映されており、学生たちの韓国への興味へ結びついているようである。

メケレ大学の学生の大多数は「少しでも日本語と日本文化に触れてみたい」と考えており、1学期だけ日本語講座を履修する。日本語講座として、このような「軽い興味」を持つ大多数の学生に対応した方がいいのではないかと考えた。対応策として、「日本語と日本文化に少し興味がある」人のために、2014年前期から新しく“Introductory Course”という、従来の初級コースの学習内容を減らし、日本文化紹介により重点を置いた講座を創設することを決めた。一方、より上級のコースでは、日本語に強い興味を持つ人たちのために、今まで通りしっかり日本語を教えていくこととする。

なお、この発表後の後日談となるが、実際に2014年の前期及び後期に Introductory Course を開講した。その結果、1学期目の修了率が23.5%から35.5%に向上したが、文化紹介を古崎が担当しようとした結果、古崎が使える時間と担当講師のミキとテスファイが文化紹介を入れたタイミングを一致させることが難しく、なかなか思うように時間を設定できない、という課題があった。課外講座である日本語講座は平日夜と週末に集中しているため、別々の授業を持つ講師同士がチームティーチングをしようとする、時間のやりくりが非常に難しくなってしまう。また、Introductory Course の導入により、上級レベルに達するまでにより時間がかかるようになったので、一部の熱心な学生には不満もあったようだ。2015年前期からは、2012年後期から古崎と共に講座を担当していた大場助教授の退任、及びミキの日本での研修参加により、日本語講師の数が4名から2名に減り、講座の数を減らす必要が生じたため、また以前の Basic Course に戻している。講師が3名に戻る2016年前期以降の講座の設定については、メケレ大学の工学部専用キャンパス新設により日本語講座を開講するキャンパスの数を増やす必要が生じる可能性があることもあり、2016年秋以降に改めて検討予定である。

なお、エチオピアは多言語国家であることもあり、メケレ大学では授業を英語で行なうことが定められてはいるものの、実際は英語が苦手な学生も多く、専門の授業でもエチオピアの公用語が使われる事も多いと聞いている。日本語講座は英語を媒介語としているが、これを「英語と日本語両方の勉強になる」と歓迎する学生がいる一方、講師の英語がなかなか理解できず、日本語の習得を困難に感じる学生もいるようだ。2014年前期からミキとテスファイが初心者向けの講座を担当するようになったことにより、エチオピアの公用語を織り交ぜた授業が可能となり、学生の理解度向上に貢献しているようだ。

卒業後に日本語を使う機会の不足については、ABE Initiative でアフリカからの留学生を増やす話はあるものの、一気に留学や仕事の機会が増えるというものではないので、学生が期待しすぎないようにコントロールしていく必要があると考えている。

一方、エチオピアのテレビにおいて韓国ドラマばかりが放映され、日本のドラマがほとんど放映されていない件については、エチオピアの日本大使館をプッシュしていきたいと考えている。

4. メケレ大学附属コミュニティースクールにおける日本語講座の概況

メケレ大学附属コミュニティースクールは、メケレ大学の教員及び職員の子供たちが通っている学

校で、学年は2014年7月時点で1年生から7年生まで、2016年7月時点では1年生から9年生までとなっている。2014年時点の校長がメケレ大学の日本語プログラムの元コーディネーターの教え子だった縁で、2011年1月から毎年Japan Culture Dayに参加している。生徒数は2014年7月時点で300人程度であったが、毎年増加している。

メケレ大学付属コミュニティースクールでは、2012年9月から5年生以上の生徒に向けて日本語の授業を行なっている。授業はミキとテスファイの2名が、現地語であるティグライ語を媒介語として行なっている。日本語の授業が始まったきっかけだが、Japan Culture Dayを通じて日本に興味を持った校長から日本語の授業への依頼を受けて開講した。目的は生徒たちの多文化経験の強化、及び日本との交流である。日本語の授業は必須だが、コンピューターや音楽の授業と同じく、進級には影響しない扱いとなっている。

メケレ大学付属コミュニティースクールでは、日本の「ことわざ」を使った文化理解の授業をしている。この授業の目的は、日本語の授業を通してエチオピアの文化についても理解を深めてもらう事と、生徒の家族にも日本語の授業の意義をアピールすることである。授業のやり方だが、まず授業で日本語のことわざを教える。2013年から14年は「一円を笑うものは一円に泣く」「ちりも積もれば山となる」「千里の道も一歩から」「石橋を叩いて渡る」を教えた。生徒たちは学んだことわざを家に持ち帰り、家族にエチオピアに似たようなことわざがあるかを聞く。そして、家族と話した結果を次の授業で発表し、全員でディスカッションをする。この授業では、生徒が時々日本のことわざの意味を勘違いしたまま家族とディスカッションをしてしまうといった問題はあったものの、楽しく活発なディスカッションができた。これからもこの授業を続けていく予定である。

また、Japan Culture Dayでは、日本語の短いスピーチコンテスト（「私が大きくなったら」）や空手デモンストレーション、剣玉コンテスト、日本のダンスや歌などを、生徒の家族も招待して発表している。

5. 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の課題

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では、日本の学校との交流プログラムの推進を学校側から強く求められている。これについて、日本のパートナー校の候補はあるが、古崎の工数不足によりきちんと対応できていない。交流プログラムがあれば、生徒たちが日本語を使う機会も出てくるので、時間はかかっても是非推進していきたい。

また、日本文化紹介の強化についても期待されている。Japan Culture Dayに向けて日本のダンスや歌などを生徒たちに練習させてはいるものの、Japan Culture Day以外の時は今のところ何もできていない。学校側からはそろばんや日本語の劇をやってほしいと言われている。これについては、なかなか古崎の工数がなくて時間がかかったが、2016年秋からそろばん講座を開講予定である。

一番やっかいなのは、学校側から「金持ちの外国人」として常に何らかの寄付・寄贈を期待されてしまうことである。エチオピア人の一部は外国人や国際機関などからの寄付に慣れてしまってお

り、何かをもらうのが当たり前のように感じてしまっている。また、メケレ大学のオランダ人の美術の講師とアメリカ人の音楽の講師もコミュニティースクールで時々教えているのだが、彼女たちがコミュニティースクールにコンピューターなどを寄贈したり、授業で良くできた生徒に「ご褒美」をあげたりすることが多いため、日本語講座からそのような寄付・寄贈がないことをコミュニティースクール側は不満に思っているようだ。この件についてはどう対応したらいいかを考えあぐねていたが、新しい校長に変わったことにより、とりあえず2016年7月現在は要求が収まっている。

また、紙代、印刷代の不足も課題となっている。現地語で書いた教材を作ってみても、印刷して配布するための紙代や印刷代がないので、現在は教材を配布せず、板書で対応している。将来的には現地語の教科書を作成してメケレ大学から出版し、生徒たちに使い回させたいと考えているが、まだまだ時間がかかりそうである。

本稿を発表した2014年8月時点では、ミキとテスファイはまだ日本を訪問した経験がなかったので、彼らの日本語力、及び日本文化への理解も大きな課題で、生徒たちからの日本語や日本文化に関する質問に答えられなくて困ることもあった。この点については、ミキが2015年9月から3月までの国際交流基金の海外日本語教師研修（長期）プログラムへ、テスファイが2016年5月から6月まで、同じく国際交流基金のさくらネットワーク研修（基礎）へ参加できたことにより、日本語力が向上し、エチオピア人の視点から多少の日本文化を語ることもできるようになった。ただ、まだまだ向上の余地は多いので、今後も精進していく必要がある。メケレ大学に青年海外協力隊の日本語教育ボランティアを招聘できれば、日本語教育の専門家によるミキとテスファイの更なる教育が可能となるのだが、応募を続けてもボランティアをとることができない状態が続き、JICA 事務所の判断で応募が取り下げられてしまっている状況である。

6. エチオピアで日本語教育を広めていくにあたっての課題

2014年1月に安倍首相夫妻がエチオピアを訪問し、メケレ大学と同時にアディスアベバ大学にも「昭恵文庫」の贈呈があったことをきっかけに、首都のアディスアベバ大学でも日本語講座の開講に向けた動きがあったが、2016年7月時点でもまだ開講されていない。話を聞いたところによると、アディスアベバ大学では既に中国語や韓国語の講座が開講されており、それらの講座では中国の孔子学院のような組織が「講座に関連する費用及び教員を継続的に提供する」とした MoU を大学側と締結しているようである。そのため、日本語講座が後続で開講しようとする、中国や韓国と同じレベルの MoU 締結を要求されてしまい、エチオピアでの日本語教育に情熱を持った姉妹校のような組織が現れない限り、なかなか対応できないということのようである。

メケレ大学の場合は、外国から招聘された講師の給与水準ではなく、非常に安価な現地人向けの給与水準とはいえ、日本人日本語講師の給料がメケレ大学から支払われている。これは中国語講座より早く日本語講座が始まったことにより可能となったものである。その他の課外講座講師の給料はメケレ大学から一切支払われておらず、日本語講座の扱いはあくまで例外的なものである。エチオピアの大学において、中国語及び韓国語の教育はどんどん広まっていっているようなので、今後、

エチオピアにおいて日本語講座を開講しようという時は、この、「中国語及び韓国語と同等の MoU 締結」への要求が課題となると思われる。

7. 終わりに

本稿で書いたように、エチオピアにおける日本語教育は課題が多く、手探りで様々な問題に対処している状況である。課題にはエチオピア特有のものもあるとは思いますが、他の東アフリカ諸国で似たような課題に対処した経験があるものもあるのではないかと考えている。「東アフリカ日本語教育会議」でできたネットワークを活用して、他の東アフリカアフリカ諸国の日本語講師の方々に助けをいただきながら、少しでもエチオピアの日本語教育を発展させていけたらと考えている。

スーダン・ハルツームにおける日本語教育事情紹介と展望

長澤茜

ハルツーム大学アフリカ・アジア研究所（JICA長期ボランティア）

【はじめに】

スーダンの首都ハルツームにあるハルツーム大学アフリカ・アジア研究所の日本語公開講座は、スーダン唯一の正式な日本語教育機関である。本会議におけるスーダンの日本語教育発表は、2012年と2013年の東アフリカ日本語教育会議に続き、3度目である。私は、青年海外協力隊ボランティア⁷の後任として、2013年10月より活動している⁸。当研究所は、90年代に協力隊が数ヶ月活動をしていた過去があるが、JICAボランティアの派遣中断に伴い、日本語コースは一時中断されていた。前任者の派遣により、20年ぶりに正式に日本語コースが再開された。赴任後は、現状調査や準備期間を経て、2013年12月よりレベルA1から開講した。そして、カリキュラム・シラバスの内容を見直し、変更した点に合わせて、2ターム分補習コースも行った。開講当初は、教師1名体制で授業を行っていたため、多くて2レベルしか開講していなかったが、2014年9月より初めてレベルA3を導入し、同時に3レベルを開講できるカリキュラムに変更した。今年からは、草の根無償資金協力で購入した教材やパソコンが30台ある日本語ラボが導入され、それも適宜活用して授業を行っている。今タームは、学

習者数も会議の当時に発表した54人を大きく上回る82人に増え、新しいタームが始まってからも日本語を勉強したいと研究所にやってくる人が後を絶たない。それに加え、約30年程スーダンに住んでいる日本人女性が2010年から日本語教室を行っているので、現在では約100名ほどの日本語学習者が存在すると推定される。



今回は、私が赴任してからのハルツームにおける日本語教育の紹介、及びその他配属先外で行われている日本語クラブやイベントを紹介するとともに、スーダンで活動している中での所感や今後の課題と展望について述べたいと思う。

【スーダン・ハルツームにおける日本語教育】

⁷ 短期ボランティアとして、2012年6月から2013年6月まで活動

⁸ 長期ボランティアとして、2013年10月から2015年10月まで活動予定

1. ハルツーム大学アフリカ・アジア研究所日本語コース 概要（2014 年 10 月現在）

実施形態：公開講座

開設年：2012 年 7 月開設

＊1993 年 1 月まで数ヶ月開講

教師数：1 名（長期 JICA ボランティア

1 名（短期ボランティア）⁹

＊日本語コースコーディネーター1 名



対象：ハルツーム大学の学生、他大学の学生や社会人。

理系の学生が多く、アニメや漫画などが好きで、日本語を習いたいという学習者が多い。その他には、日本の文化やマナーを学びたい、日本で勉強したい、大使館の奨学金で日本へ行く前に勉強したいという目的で受講している。

学習者数：82 名（過去の受講者数 約 181 名） ＊2014 年 10 月時点

教科書：『みんなの日本語初級 I』の文型をベースに自作プリント使用。

その他、『みんなの日本語』の聴解や読解の副教材を適宜使用。

レベルと授業内容：

レベル	時間	費用
Level A1	週 2×3 時間×11 週間＝66 時間	226 SDG (約 4294 円)
Level A2	(週 1×3 時間 + 週 1×2 時間) × 12 週間＝60 時間	251 SDG (約 4769 円)
Level A3	(週 1×3 時間 + 週 1×2 時間) × 12 週間＝60 時間	301 SDG (約 5719 円)

レベルは下から A1、A2、A3 と 3 レベルあり、下記のような内容になっている。

時間数／費用：

各レベル週に 2 回授業があり、1 ターム約 3 ヶ月となっている。

⁹ 2014 年 10 月半ばより半年の任期で短期隊員が赴任。研究所での要請は、基本的に 1 名体制であるため、授業は持たない。日本語ラボや日本語コースの身の回りの整備をしたり、研究所内外含め、イベント企画等の要因として派遣。

Elementary A (JLPT N5 程度)	Level A1	『みんなの日本語初級 I』 1~8 課	ひらがな・カタカナ
	Level A2	『みんなの日本語初級 I』 9~16 課	漢字 60 字
	Level A3	『みんなの日本語初級 I』 17~25 課	漢字 62 字

*1SDG=約 19 円 (2014 年 10 月当時)

時間割：公開講座のため、授業は 16 時から行っている。(木曜日のみ 15 時から開始)

お祈りの時間は変動するため、その都度、休み時間を調整している。

時間	日	月	火	水	木
16:00-19:15 *15:00-17:15(木)	A1 (3h)	A2 (3h)	A3 (3h)	A1 (3h)	*A2 (2h)
*17:45-20:00(木)					*A3 (2h)

授業で使用する媒介語：

ゼロビギナーは英語。レベルが上がっていくにつれて、日本語に切り替えている。

コース修了試験：

授業の最終日に修了試験を行い、得点が 70%に満たない受講者は、次のレベルに進むことができない。

目標：①日本語コースを継続的に開講

②日本語教師育成

③JLPT 実施

*研究所は、日本分野の研究者を輩出し、研究室の設立を希望している。

その他：日本語ラボ

2014年3月に草の根無償資金協力で、日本語教材、プロジェクター、ビデオカメラ、コピー機とともに、パソコンが30台入っている自習用の日本語ラボができた。ラボスタッフの不在期間が設置から半年弱ほど続いて、準備が滞っていたが、9月から再び同じスタッフを再雇用し、本格的にラボ開放の計画を再開することができた。スタッフと色々検討した結果、書籍と併せて購入したDVDや漢字、読解のCD-ROM以外に、オンラインで日本語学習ができるサイトのリンクを集め、使用しても

らうことにした。今ではインターネットがあれば、オンライン学習も可能なので、コース受講生には便利なサイトの名前を紹介したり、Eメールでリンクを送ったりしたが、なかなか自身でアクセスしている学習者は少ない印象だった。しかし、ラボに一括でリンクををまとめておけば、学習者もアクセスしやすく、使用頻度が増え、日本語に触れる機会が増えるのではないかと考えた。そこから、実際気に入ったオンラインコンテンツがあった場合、自宅でもそれを使って学習ができる。最近では、スーダンでもインターネットやスマートフォンの普及により、インターネットにアクセスできる人が増えたため、自宅で自主学習をすることもできるが、スーダンのみならず、インターネットにアクセスできる人とできない人では、情報量はもちろん、上達の度合いにも影響してくるだろう。日本語ラボは、日本語学習を目的としているため、ある程度、アクセスできるサイトは制限しているが、ネット環境がない学生でもプラスアルファで勉強をすることができる。また、日本語コース3レベルを修了¹⁰してからも、ラボを利用して日本語学習を継続することも可能である。



エジプト人学習者と日本語でスカイプをしている様子

日本語ラボは、研究所に雇われたラボスタッフ（日本語コースの受講生でもある）と相談しコンテンツを決定した上で、10月からコース受講生に開放し始めた。まだ、利用者は授業前に数名使っている程度であるが、カイロで行われた中東日本語教育セミナーのネットワークを利用し、日本語を学習しているエジプト人学生や日本にいる日本人とスーダン人学生でスカイプを定期的に行っている。普段は、私かクラスメートとしか話す機

会がないので、外部の人と話すのは新鮮なようで、好評であった。現在、パソコンを一台使って、グループ会話を行っているが、今後は一対一でも会話ができるような方法を考えていると思う。また、今タームは授業内でも各レベル一回ずつ、ラボの紹介と日本語のタイピングの仕方を扱った授業を行っている。8割程の学生がタイピングに不慣れであったので、いい機会になったと思う。最後にはメールの書き方を紹介し、教師に次の漢字テストの日を聞くという課題を与えると同時に、スーダンはメールを確認し、返信する習慣がないため、日本の現代社会ではメールは必要不可欠であるということを紹介したら、メールで欠席連絡をするようになった学生が数名いた。

2. 在スーダン邦人による日本語教室（2014年10月現在）

スーダンの30年近く住んでいる邦人が2010年から初めは進学塾で、のち2011年からNGOを通して、日本語教室を開いている。日本語教師の資格は取得していないが、日本語学習を希望しているスーダン人の要望に応え、教室を始めた。小グループでの教室を行っていて、過去の学習者数

¹⁰ 当面は教師1名体制で授業を受け持つため、最高3レベルまでしか開講できない。

は、約 50 人である。レベルは、時期によって開講レベルは異なるが、初級から中級まで扱っている。教材は、初級で『日本語初級 大地』、中級で『みんなの日本語中級』を使用している。

この日本語教室を受講していた学生も今では当研究所の日本語コースに通い、学習期間の間があいてしまったため、もう一度勉強しなおしている学生もいる。その他にも、ここの日本語教室に通って、中級まで勉強した学生たちが日本語クラブを作り、精力的に活動をしている。これについては次に述べたいと思う。

【日本語クラブ『日本語部』の紹介】

私が赴任する前、ハルツーム大学の学生を中心に以前はアニメクラブが存在したという話や他大学では、学部で行われたイベントで漫画やアニメを扱った日本ブースを設けて、日本の紹介をしたという話を聞いたことがある。イベントは毎年、行われているようだが、アニメクラブに関しては、なくなってしまったという話を聞いた。

そんな中、邦人の日本語教室に通っていたある学習者が日本語を継続するために、日本語クラブを作りたいと相談を持ちかけてきた。日本人が不在になっても、継続できるようにと考え、あくまでも学習者主体のクラブにすることを条件に、2014 年 1 月より『日本語部』という名の日本語クラブを日本語学習者とともに立ち上げた。現在メンバーは日本語学習者 7 名と私もアドバイザーとして参加している。学習者の日本語レベルは、初級（ひらがな・カタカナ習得済みで漢字を勉強中）から中級までで、中には日本語コースを受講している学生もいる。現在、毎週土曜日に研究所の教室を借りて、日本語を使ったゲームや漢字テストをしたり、物語をいっしょに読むなど、様々な活動をしている。時々、日本人ゲストを呼んで、イフタール会

や犠牲祭などの行事やスーダンについての発表会も行っている。学生や JOCV で開催した日本関連イベントや外部のイベントで日本語学習者の協力が必要なときは、彼らが積極的に動いて、イベントを盛り上げてくれる。私が不在のときでも、集まりは行われるし、日本人を招待して発表会を企画するのも本人たちがアイディアを出し、



JICA ボランティアを招待し、ラマダンの発表

積極的に行っている。この 10 ヶ月間、彼らは日本語能力だけではなく、自分から発信する力、積極的に動く力がつき、本人たち自身もとても達成感を感じているのが見てとってわかる。

今後はメンバーを増やし、より多くのスーダン人に日本語を使う機会を作りたいと彼らは考えている。日本語クラブの学習者たちは、スーダン人に向けて日本を知ってもらう機会やスーダンにいる日本人により深くスーダンを知る機会を与えてくれている。これからは、日本人に対する発表を日

本にいる日本人にも発信していき、スーダンという国をもっと知ってもらいたいと思う。

【日本関連施設「JAPAN HOUSE」の紹介】

ハルツームの中心には、スーダン日本友好協会（SJFA）、JICA と研修員同窓会によって、建てられた日本関連施設「JAPAN HOUSE」がある。JICA からは、ボランティアが JAPAN HOUSE 委員会を立ち上げ、JOCV が利用する際の仲介役として存在する。この施設では、定期的に日本語学生と JOCV でイベントを開催したり、JOCV 活動関連のイベントも過去に行った。その他に、日本の NGO 団体や日系企業がイベントを行ったこともある。最近までは、中身がなく、建物だけしかなかったが、2014 年 9 月に JICA の「世界の笑顔のために」プロジェクトを利用して、日本の方々から浴衣、おもちゃ、本や漫画など、150 点ほどのものを寄付してもらうことができた。これらは、SJFA に寄贈し、今後日本語学習者たちを中心に日本に興味を持っている方がもっと日本について知るために利用してもらったり、普段は閉まっている施設を活性化させたりするために行った。

また、JOCV と日本語学習者たちで、新しくきた日本のものを使ってもらったり、日本語を勉強できる環境を増やすために、日本サロンを定期的に行う計画を立てている。

【イベント】

2013 年 11 月より赴任してから日本語学習者が参加したイベントを紹介したいと思う。

・JOCV 主催「日本祭」（2013 年 11 月）来場者 約 100 名

スーダンに派遣されている JICA ボランティアが初めて有志でイベントを開催した。ラジオ体操、盆踊りなどを行った。日本語学習者にも協力してもらい、アラビア語の通訳をお願いした。



日本祭でのラジオ体操

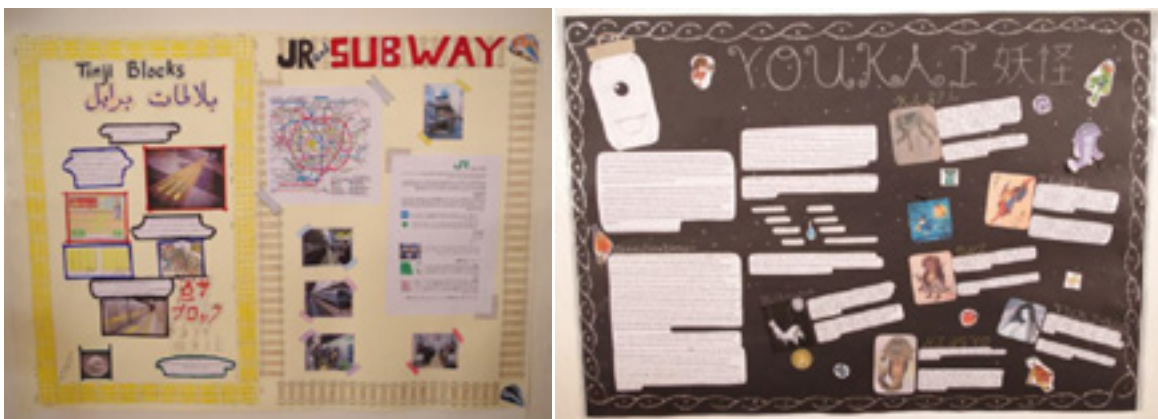
・日本語学習者、JOCV 主催「JAPAN 文化祭」（2014 年 3 月） 来場者 約 150 人

JICA、研究所、在スーダン日本大使館共催の「JAPAN DAY」が 2013 年 3 月に行われ、第 2 回目を開催予定だったが、大学内で学生デモが発生したため、大学は閉鎖してしまい、



2014 年は構内で「JAPAN DAY」をすることができなくなった。準備はすでに始めていたため、場所を JAPAN HOUSE に変更、また一部プログラムを変更し、日本語学生と JOCV 主催で「JAPAN 文化祭」を開催した。日本文化を紹介したショートフィルムや『恋するフォーチュンクッキー～スーダンバージョン』を作成し、上映をしたり、合

唱、漫才、日本クイズなどを行った。日本語を勉強している学習者だけではなく、学生も所属している柔道教室の方々に柔道デモンストレーションを依頼し、学生の友人の方々や日本語教師以外の JOCV とも一致団結し、準備などを行った。学習者自身、積極的に行動し、多くを学び、活躍することができたイベントになった。



JAPAN 文化祭の研究ポスター（点字、JR と地下鉄、妖怪などについて）

- ・日本語部、日本語学生主催『イフタール会』（2014 年 7 月） 参加者：約 45 名

ラマダン中に、JOCV を招き、日本語部の学習者がラマダンについての発表をした。日本語コースを受講中の学生たちも発表のあとに行った日没後のイフタール（朝食）の食事を用意してくれたり、発表を聞きに来たりしていた。

・DAL MOTORS 主催「DAL MOTORS 20 周年記念イベント」(2014 年 9 月)

スーダンの大手企業である DAL GROUP の中にある DAL MOTORS という会社が設立 20 周年で、三菱自動車との関連

もあり、JICA を通して、JOCV や日本語学習者が合唱、書道作品の授与、スーダン人と日本人による漫才、そして、柔道デモンストラレーションで参加した。



スーダン人学習者と JICA ボランティアで合唱

・JOCV、SJFA 主催

「Friendship Bridge for Sudan and Japan～Japanese goods Handover Ceremony」

(『世界の笑顔のために』プロジェクト寄贈式) 参加者：約 50 名

JICA の『世界の笑顔のために』というプログラムを通して、JAPAN HOUSE を所有している



寄贈品のおもちゃを体験

SJFA に浴衣、おもちゃ、本や漫画など、150 点ほどの日本のものを寄付してもらうことができた。寄贈式には、日本語コースの受講生を招き、お披露目会も兼ねて行った。日本語クラブの学習者たちには、体験を楽しんでももらいつつ、各ブースの設置や後片付けに協力してもらった。

【日本語体験授業】

その他の活動としては、単発で行ってきた日本語体験授業である。2014 年 6 月にある私立の小学校で、日本の文化紹介と日本語の授業をしてほしいとの要望が

あり、他職種のボランティアと新聞紙を使った折り紙文化体験を行ったり、スーダン人日本語学生と日本語の授業を行った。また、JICA 事務所のナショナルスタッフや ABE イニシアティブ¹¹の奨学金で、これから、日本に行く方々にも体験授業を行った。

【所感】

一年間の活動を通して、様々なスーダン人日本語学習者と接してきたが、彼らはイベント運営に

¹¹ 「アフリカの若者のための産業人材育成イニシアティブ (African Business Education Initiative for the Youth、ABE イニシアティブ) は、5 年間で 1000 人のアフリカの若者に対し、奨学金で日本の大学や大学院での教育に加え、日本企業でのインターンシップの機会を提供するものである。2014 年 9 月に第 1 バッチが派遣された。

非常に協力的であり、日本語学習や情報発信にも積極的であると感じた。数々のイベントは、彼らなしでは実施できなかったであろう。また、インターネット上では、主に **facebook** のページやグループを利用して、自分が学んだ日本語をアラビア語に訳し、スーダン人だけではなく、他のアラビア語圏の日本語学習者に配信したり、クラスメート同士でも日本語学習ができるアプリ、サイトや歌などの情報交換をしている。

現在、開講している新入生のクラスは、過去最高人数の 41 人在籍しているが、30 人が限界の教室にこんなにも受け入れてしまい、私自身、机も足りないし、これだけの人数だと、やめてしまう人が多いのではないかと心配だった。しかし、柔軟性のある彼らは文句一つ言わず、机の隣にイスを余分に置いたり、二人で一つのイスに座ったり、机が足りないので、膝にノートを書いたりして、一生懸命授業を聞いている。むしろ学習者たちは、これだけの人数がいるのを利用して **facebook** で情報交換のグループを作ろうと話し合い、今ではクラスメート同士で活発なやり取りが行われている。他にもいくつかグループが存在するが、

また、前任者がいたときから、日本語を勉強している学習者たちは日本人にもっとスーダンのことを知ってもらうために『スーダンのこと』というウェブページを作成している。その他にも、便利な表現や単語がスーダン方言¹²に訳されている『日本人のためのスーダンアラビア語』という冊子を彼ら自身の手で作成した。



学習者がイベントに参加している様子

日本語教育外では、スーダンの JICA ボランティアが携わっていたクリーンアップキャンペーン『綺麗なハルツーム (Beautiful Khartoum)』には、立ち上げ当初から日本語学習者も中心となって関わっていた。今ではボランティアの手を離れ、日本語学習者たちを中心にスーダン人のみで活動をしており、NGOを作るまでに発展している。彼らがこのキャンペーンに参加したきっかけはまさに日本語であるが、それがきっかけで彼らは語学以外のものを得ているのである。

彼らは受身の姿勢ではなく、自分からもアイデアを出し、何かをしようという姿勢があると日々感じさせられる。このような考え方や行動力を持っていれば、今後さらに日本語教育を盛り上げていけるポテンシャルがあるのではないかと考える。

【おわり】

スーダン人学習者は、どうしてこんなにも一生懸命日本語を勉強するのだろうか。日本語を勉強し始めて、「世界が広がった。」「生活が楽しくなった。」などと話してくれる。日本語に興味を持つ

¹² 正則アラビア語は、書き言葉であり、各国のアラブ圏は日常ではそれぞれの方言を使っている。現在、外国人向けのスーダン方言の書籍は少なく、また、日本人向けの日本語で書かれたものは存在しない。

きっかけは、アニメや漫画、文化やマナー、技術など様々であるが、その中で一番のモチベーションや原動力となっているのは、実益につながるものではなく、純粋に「好き」という気持ちであると痛感した。

ハルツーム大学アフリカ・アジア研究所の日本語教育は、2012年から再び本格的に始動し、本年度で2年目となる。研究所での目標及び課題は、まず日本語コースを継続的に開講することである。ODAの撤退による20年間のブランクや協力隊の派遣に間が空いてしまうなど、今後いつ教師不在のため、コースを中断しなければいけないかわからない。だからこそ、スーダン人の日本語教師を育成することが最も重要な課題の一つである。さらに協力隊は技術移転を目的としており、派遣の継続は一生続くものではないので、なるべく早い段階で教師の育成に取り組み、将来はスーダン人教師のみで日本語コースを運営できるようにする必要がある。その他の目標としては、研究所や学習者たちが高い関心を持っている日本語能力試験の実施も今後検討していく予定である。

ハルツームの日本語教育全体としては、日本や日本人との触れ合いの場を作り、よく多くのスーダン人に日本を知ってもらい、日本語学習者や日本ファンの裾野を広げていきたいと思う。また、ボランティアの後任が合格しても辞退してしまう理由の一つとして、日本人のスーダンに対するイメージがあまりない、もしくは過去の虐殺や紛争のイメージが強いのではないかと思う。そのような日本人に対しても、スーダンでの活動や学生たちの日本語での取り組みを知ってもらい、スーダン人学習者自身でも日本人が持っているスーダンの「負」のイメージを覆してほしい。スーダン人学習者の積極性や協力的なところを活かし、今後も『スーダン人と日本人との協働』で、日本語教育の更なる発展と、スーダンと日本のつながりの強化に貢献できると期待できる。

以上



スーダンの日本ファンと日本人

座談会
東アフリカの日本語教育
2014

座談会

「東アフリカの日本語教育」

2014 年 8 月 第二回東アフリカ日本語教育会議

発言者（発言順）

近藤彩 ウタリカレッジ（ケニア）

維田美穂 Japan Africa Language and Culture Institute Ltd（ケニア）

蟻末淳 国際交流基金メキシコ日本文化センター（メキシコ）

ラジャフィンドラミサ・リンジャ NAO Intl. Language Center（マダガスカル）

松井智子 ドドマ大学/JICA シニアボランティア（タンザニア）

キルリ・ガシエ ケニヤッタ大学（ケニア）

池津丈司 国際交流基金カイロ日本文化センター（エジプト）

中村勝司 USIU（ケニア）

鶴岡聖未 日本大学大学院生（日本）

ランドリアティアナ・フランシア LMA (Lycee Moderne Ampefiloha) 高校（マダガスカル）

中村泰徳 在ケニア日本国大使館広報文化センター（ケニア）

里見文 ケニヤッタ大学/国際交流基金派遣日本語専門家（ケニア）

加納千恵子 筑波大学（日本）

以下は、第二回東アフリカ日本語教育会議での座談会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、当時の個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。

近藤：大会最終プログラム、「討論会」を担当させて頂く近藤です。よろしくお願い致します。本日は「東アフリカの日本語教育事情」について、ケニア、マダガスカル、タンザニア、エチオピア、そして、スーダンからご報告を頂きました。各国の日本語教育事情に関しまして、質疑応答の時間がございませんでした。どうぞ、この場でご自由に発言をなさってください。そこから発展させていきたいと思います。トップバッターはどなたでしょうか。

維田：すみません、維田と申します。日本語教師として本当に新米で、皆さんに比べたらど素人なんですけれども、今日の皆さんの発表をお聞きしてて、各大学の方が本当に皆さんちゃんとやってらっしゃって感動しました。私は、この会議に関わるのは3回目なんですけど、例えばマダガスカルの先生方は毎回違う方が来られますけど、皆さんすごくご立派ですよね。エチオピアの先生も去年来られた時と比べて、数段に日本語能力が上がって、本当にびっくりしたんですね。ですからこれから、エチオピアの日本語の授業もすごく期待されると思いますし。それから、スーダンも現地の方がものすごく熱心に学ばれているそうで、すごく感心したんですね。タンザニアでやられていた先生も、去年すごく大変だ、大変だっておっしゃってたけど、この時点でもものすごくいろんなことされて、本当にびっくりしたんです。

こうやって東アフリカで日本語を勉強している学生さんがいらっしゃるから、私たちがこうやって年に1回会って、とても刺激があるんですけども、その学生さんたちも他の国の学生が、同じように日本語を勉強しているっていうのを知ったら、ちょっと刺激になるんじゃないかなって思いました。上手く交流する方法がないのかなと。今はスカイプができるんですけど、インターネットの環境でできるところもあるし、各国の学生さんが、他の国でも同じように学生さんが勉強してるということをお互いに話合ったりする機会が持てないかなって思いました。

近藤：維田さんの意見に対して、お答えくださる方、いらっしゃいませんか。

蟻末：2代前の広報文化センターの所長が出してくださった案をご紹介します。ケニアではスピーチコンテストが7回開かれています。正確な数値は忘れましたけど、私のアンケートでも、2007年の調査でも、スピーチコンテストでの交流を利用したのは50%くらいというデータが出ています。それで、当時の所長が東アフリカのスピーチコンテストができればいいんじゃないかということをおっしゃっていて、いろいろロジスティックな面で問題があると思うんですけど、各大使館の教育でそういうことができれば、それは一つのいい機会なんじゃないかなと思います。例えば、いろいろな国でそういうことをしているところがあるんですね。僕が知ってるところだと旧ソ連のCIS諸国であるとか、そういうところでもしていますし、結構他の国でも国境を越えたスピーチコンテストをしているところがあります。そういうものと、国際交流基金でスキームがあって、前例があって助成が出やすいので、それも一つの可能性として考えていったらいいんじゃないかなと思います。

近藤：ありがとうございました。この件は蟻末先生の意見でいったん終了してもよろしいでしょうか。

リンジャ：蟻末先生のアイデアを聞いて、もっと簡単な方法を提案したいと思います。マダガスカルでは携帯のインターネットがありますね。クレジットが売っていますけど、例えば学生さんたちに、とても身近なテーマで、例えばマダガスカルを紹介とかを準備させて、スカイプとかで他の国の学生さんに発表させればどうですか。一緒に日にちを決めて、インターネットの技術を利用して、スピーチコンテストみたいな。それは、いかがですか。

蟻末：まさしくその通りで、これを聞いたときに、私も最初そう思いました。facebook だとか skype だとか、google+とかで、ある程度人数がいたら同時に会議とかできますし、よくメキシコでもそういうことをやってるんです。実は私の仕事の一つでもあります。そういうノウハウをひょっとしたら提供できるかもしれないんですが、それはもちろん可能性の一つとしてありますし、低コストで今すぐできることだと思うんです。インターネット回線さえ確保できればできるんです。でも、その一方で、学習者はたぶん直接の交流を望んでいると思うんですね。それは、個人レベルで僕らが助けることは難しいですので、そういう直接的な交流が一つくらいあれば、と思います。それには、国際交流基金とか外務省とかのご協力をあおがなくちゃいけないと思うのですが、そういった大きなスキームを使わなくちゃいけないことと、個人で身近にできることと、その二つを同時に進めていけたらいいのかと思います。いずれにしろ、そういうご意見があるのは、すごくいいなと思います。

松井：お話を伺って、だんだんちょっと思い出してたんですけど、私の学生にケニアの弁論大会のサイトにあったビデオを見せたことがあるんですね。その時に学生が「おお、ケニア人が日本語勉強してるよ」みたいな感じで感動していました。その後で大学の方のインターネットのアクセスが非常に悪くなったので、教室でそうしたサイトを使うことができなくなっているんですけど、そういうのがあればすぐ見られる。一緒にやらなくても、例えばスーダンのブログにこんなのがありますよって教えていただいて、そういうのがあれば、みんなで時間を合わせてっていうのをせずに、見せることができる。こちら、「こんなのがアップしました、見てください」というのを出せばいいと思うんですね。ですから、もし可能であればメーリングリストみたいなのを結局どなたかにお願いすることになると思いますが、そういう情報を比較的気軽に載せられるようなものがあればいいと思います。私、日本語教育の他にコミュニティ開発の専門も持っていますので、そっちのメーリングリストは2千人くらいいるんですけども、自由に情報があつたら出てくるんですね。もちろん管理人さんいらっしゃいますけど。フリーのサイトなので、もしどなたかそういうのにお詳しい方がいらっしゃって、それが難しくないのであれば「東アフリカ日本語」というタイトルで、

結局里見さんの肩にかかるのかもしれないですけど。作って頂けると比較的タイムリーに情報交換できるのではないかと思います。ご検討ください。

近藤：ありがとうございます。そのようにすれば、各国で月日や時間を決めることなく、好きな時間に見られるので、大変便利ですね。

蟻末：そうですね、今のお話なんですけど、その youtube は 私がアップしたんですけども、その次の年はいろいろ忙しくてアップできなかったんです。そういうことは継続的にやっていくことが必要だと思います。それから、今回のアンケート調査でもありましたけど、facebook をみんな一番使っていて、今のデファクト・スタンダードになっています。ということでそれが一番手っ取り早いのかなって思います。他の SNS を使って構築することもできますけど、新たにいちいちログインをしなければいけないということになりますと、ほとんど使う人がいない。やっぱり moodle とかの学習専用の SNS も結構使わない、というのがいろいろデータとして出ていますし、日本でも facebook でできることはやろうという流れは結構ありますので、それがいいと思います。それでですね、実は私、前作ってたんですけど、結局誰も使わないというか（笑）。でも一応最初の会議の後に作ってたんですよ。何人か招待してて、何人か入ってるはずなんですけど、結局誰も使っていません。私の投稿しかないような状態でして、これを今はおいとくしかないなと置いてあるんですけど、もしそういうふうにおっしゃるんでしたら、また新たにアップしてもらえればいいかなと思います。特に僕が作って僕がアップしていくと、僕しかアップしないように見えてしまうので、全然流れが止まっちゃうんですね。だから、僕が管理者の場合、僕以外の人がアップしてくれないとちょっとまずい、ということで、今回せっかくの機会ですから、これ、里見さんをお願いしていいんですかね？

里見：はい。（一同笑）

蟻末：すみません、なんかこういうところで仕事を振っちゃって（笑）

近藤：司会者の私がしゃべるのもなんですが……。映像から他の国の活動を見るということも一つの案ですが、2年前の所長が提案されたことを紹介させてください。ケニアのスピーチコンテストで first position を獲得した人が、よその国のスピーチコンテストに参加するという案です。参加形態は、ゲストスピーカーになるかもしれませんが、例えば、マダガスカルのスピーチコンテストに参加すれば、マダガスカル人のスピーチレベルだけではなく、スピーチの内容にも興味関心を深められるのではないかと、ということです。それでは、引き続き、他に何か…。今日はもう最終日なので、言い残したことはないでしょうか。（一同笑）

キルリ：今日、いろんな国での日本語教育の発表を聞いて、すごく面白かったんですけど、一つ頭の中でぐるぐると考えていることがあります。やっぱりマダガスカルのことなんですけど、現地の先生方が、今まで日本語教育を支えていたということはすごく素晴らしいと思います。JLPT の合格率が 50%と発表にありました。とても素晴らしいことだと思うんですけど、ケニアのことを思い出しました。ケニアもほぼ同じ道を歩んできたんですけども、最初 JLPT をここでやった時は、まず人数もすごく多かった。ですから、これからこれを続けるとすごいことになると思ったんですけど、だんだん受験者が少なくなって、そして合格率も下がってしまったんです。これからマダガスカル の先生方に、合格率を保つために何をすればいいのかということを深く考えて欲しいと思います。そのまま何もしなければ、残念ながら絶対今のケニアと同じようになってしまいます。(一同笑) 今、どうすればいいかということですからすごく悩んでいます。マダガスカルの今の素晴らしい数字をどうやって保ったらいいのか考えてもらえればと思います。

リンジャ：はい。どうもありがとうございます。それを、教師会の教師たちに伝えたいと思います。ケニアの場合は、最初マダガスカルとほぼ同じだということですね。その結果を見て、マダガスカルと同じように弱点を考えましたか。その後で改善したことを教えてもらえませんか。

キルリ：改善というか、今、各学校で検討中だと思いますけど、まず学習者の人数を増やすことが一番大事だと思います。今のところは何とも言えず検討中というところです。

近藤：しかし、学習者が増えても合格しなければ、合格率は上がりませんよね。

池津：すみません、ちょっといいですか。僕、今の話全然分かんなかったんですけど、合格率っていうのは、受けた人の中で受かった人が何人っていうことですよ。それが下がっていくのは悪いことなんですか。というのは、N5 に合格する率が下がるっていうのは、例えば 200 時間勉強した人が、同じ時間勉強したのに下がっていったのなら、問題があるんじゃないかなとなるのは分かる気がするんですが。ケニアの状況ですね。最初は良かったんですが、下がっていったっていうのは、そういうことなんですか。

キルリ：説明として、ここで日本語能力試験第一回目をやった時は、結構長い間勉強していた学生がいたと思うんですね。例えば、N5 のレベルだったら『みんなの日本語』の 1 冊目が終わってから、試験を受けるまでは時間があつたので、復習の余裕がありました。だから、そのような学生が結構いたので、そのような学生が試験を受けると合格率は高くなります。ただ、その後日本語の勉強を続けるかどうかは課題ですね。そこで日本語の勉強をやめる学生が大学生には多かったんですね。大学を卒業した後、日本語をどこで勉強すればいいとかいろんな問題が出てきましたから、止めた人の方が多かったです。ということで、例えば 1 年間だけ『みんなの日本語』の 25 課までしか勉強

強していない学生が、ギリギリ試験を受けたりすることが今の事情ですから、もちろん人数も減っているということもあると思いますので、それが今の状態の原因になっているのではないかと思います。

蟻末：また蟻末です。すみません。今のキルリさんの話はもっともですし、2つくらい補足をしたと思います。私、3年間こちらのケニヤッタ大学で教えていまして、JLPTの仕事もしていまして、学生も受けていました。実は、これは自慢なんですけど、1年目は私の学生、一学期二学期受け持った学生の10人中の7人の学生は、彼らはちゃんと受かるって分かっているって受けさせた。というか、彼らが自分で受けたんですけど、無事いい成績で合格しました。で、その頃は日本語の授業は一週間に9時間で、僕は3時間受け持っていました。それで二学期か三学期間勉強して、テストを受けられる状態でした。しかし、その後、カリキュラムの問題で、それこそ一学期で7週間くらいしか授業ができなくなりました。しかも1回3時間なので、一学期で計20時間くらいです。それを一学期か二学期しか受けていなくて、せいぜいみんなの日本語の14課ぐらいしか行っていない状態で試験を受ける人が増えたんです。それで、データを見ると昔はケニヤッタ大学はかなりの合格者数を占めていたわけですね。でも、ケニヤッタ大学のカリキュラムがそういう状態になったので、その後、合格者数も激減しました。

このようにデータと現実を見ていくと原因は明らかになるので、毎年データを見て分析してあって、それでこれからどういった対策をとればいいのか考えていく必要があるっていうのが一点ですね。

で、もう一点なんですけど、私も国際交流基金から来てますからあんまり言うとな怒られちゃうんですけども（笑）、JLPTを受けることが果たしていいことなのか、どうなのか。それを目標にしているのか、どうなのかということ、そういう問題があります。各国・各機関がそこでの勉強の仕方があるし、ニーズもあるし、時間数も決められているわけじゃないですか。その中でできること、やりたいこと、彼らのニーズに応えられることをやっていけばいいわけで、それを合格率がどうこうとそれだけを争うようになってしまったら、ちょっとまずいんじゃないかなと思います。僕はそういう授業をやってくれと言われてたら、はっきり言って合格者数は増やせるし、合格率も増やせます。それは、ある意味簡単です。それに合う宿題をやらせるとか、テストの形式も考えられますしね。4択で50%とればいいんですから、テストに合格するっていうそれだけを目標にするんだったら、そういう意味では、はっきり言って簡単ですよ。でも、国際交流基金のJFスタンダードもそうですし、欧米でも、Can-doという考え方が重要です。国際交流基金も『まるごと』やJFスタンダードがあって、その一方で、JLPTがあつたりとかしていろいろ微妙なんですけど。果たしてどういうニーズがあるのかを考えて、その中にJLPTがあれば一つの目標として考えるということになると思います。だから、JLPTがあることはすごく重要なんですけど、合格率とか受験者数だけを考えて日本語教育をやっていたらダメなんだと思います。それは本当に東アフリカからの日本語教育じゃない、と私は思うんですね。これは私個人の考え方ですけど、賛同していただける方も多いんじゃない

ないかなと思います。

近藤：ありがとうございました。どうでしょうか。

中村会長：賛成いたします。（一同笑）

鶴岡：すみません、ちょっと。マダガスカルつながりで、JLPT じゃないんですけども、私もマダガスカルの発表がとても印象に残っていて、去年も実は印象に残っていたんですけど、お話する時間がなくていろいろ聞きたかったんで、今日聞きます。マダガスカルでは今日本語教師会に日本人がいらっしゃらないんですよね。前は、JOCV もかなり長い間やってたと思うんですけど、それはどのくらい前から日本人の先生がいなくなって、マダガスカル人だけになったのかと。あともう一つ。学習者が母語話者の先生を求める声っていうのは実際あるのかどうか。本当は日本人に来て欲しいけれども、日本人の先生がいらないっていう声があるのか。その二つを聞きたいです。

フランシア：最初の質問に答えたいと思います。マダガスカルでは 2009 年にクーデターがあって、そしてその同じ年ではなくて、2010 年から JOCV がなくなって、それから今まで日本人の教師がいない状態です。

リンジャ：2 番目の質問には、私から…。日本人の先生が欲しいという声は実は学生からじゃなくて、特にあるレベルに到達した学生もあるし、教師たちですね。これからどういうふうに自分のレベルを向上させればいいのか。自分で勉強すると限りがありますから、日本人がいれば、もっと採点してくれれば、実力を実際に試す機会があれば、適当じゃないかなと思います。

鶴岡：すみません。ありがとうございます。よくわかりました。実はスーダンとセネガルの場合に、日本語がすごく上手くて、教えたことがあるっていう現地の先生がいるんですね。いるんですけど、学生はスーダン人に習いたくないとか、日本人じゃないと日本語の勉強を始めたくないっていう声がある、私の経験では二つの国ではすごく大きかったんです。その現地の先生ってものすごくうまいんですよ。ものすごくうまいんですけど、ゼロビギナーで習うときにはやはりネイティブの先生がいいっていう声が多かったんで、興味深く聞いていたんですけど。ゼロビギナーの場合はどうなんですか。ごめんなさい。

近藤：フランシアさん、リンジャさん、「初めて日本語を習うとき」どちらに習った方が良かったと思われますか。マダガスカル人の先生か、それとも、日本人の先生か。

リンジャ：そうですね。ゼロから日本語を習うと、やっぱり母語で説明してくれる方がいいと思い

ますけど、言語を習うときにただ文法を習うだけじゃなくて、どういうふうに習ったことを実際に使えるかというのを目標として勉強している人も多いと思います。

松井：二点あります。一点はまず動機によって違うんじゃないかなと思います。もう一点は、私、中央アジアのキルギスタンというところで英語教師をしたことがあるんですね。その時に、日本人に英語を習うのかというのが配属先の方であつたらしいんです。でも、日本人だから話しやすいっていうのもありました。イギリス人とかアメリカ人とかインド人のネイティブの先生だったら、ベラベラ喋って分からないんだけど、トモコだったら外国人同士なので言いやすいし、っていうことで。あと、以前 JOCV、JICA ボランティアは東南アジアの国に英語教師を送っていた時期があつたと思うんですね。それは同じような理由で送られていたんじゃないかなと。ちょっとすみません、うろ覚えなんで、分からないですけど。だから、どっちですかじゃなくて、それぞれの利点があると思います。

近藤：ありがとうございます。さて、それでは他に何かございますか。

中村所長：広報文化センターの中村です。松井さんが外交に関して少し書いてくださったので、せっかくなので、そこらへんを少しお話しさせていただければと思います。松井さんのプレゼンの中で有識者の報告書ということで、いろいろ日本語教育を進めていく目的のようなものが書かれていたんですけど、まあ外務省の HP にも公式見解としてそのようなことが書いてあるんですね。親日家を育成したりですとか、日本に関する情報を発信してもらったりですとか、親日家を逆に養成していただく方の立場に回ってもらったり、そういうことで日本語教育がメリットがあるということが掲げられている。また、これは日本独特なものであるのかもしれないですけど、例えば日本の労働人口とかを考えると、2100 年に労働人口がどうなっているかということ、今の 8000 万人から 5000 万人に減ると言われていて、3000 万人減ってしまうというような中で、どのように日本の産業なりを確保していくかっていうことで、人材確保というかですね、労働人材の確保ということもあるのかなと一つ考えています。

今、どのように日本語教育を進めていくかっていうことで、例として三つほどお話しをしたんですけど、実はどこの国でも同じようなことを考えているというのがポイントで、例えば、孔子学院って皆さんご存知だと思うんですが、孔子学院っていうのがいろいろな国にあって、ここケニアでも、ナイロビ大学、ケニヤッタ大学、エガートン大学、で今度もう一つ大きいのが違うところにあるということをお中国大使がお話しされています。彼らも同じようなことで、親中家、中国の情報を発信してくれる人を作りたいということで、ガンガンお金を入れてやっている。もう一個、韓国とかですね。世宗学堂というところがあって、ケニア国内には二つあるんですけど、そういう所も学生を確保しようとしてやっている。多分現場にいる方は感じないかもしれないんですけど、実はちょっと上から見てみると、そういった競争の中で皆さんは日本語教育に携わられているというこ

とを頭に入れておいていただきたいなと思っています。それが一点ですね。

あと、もう一点が、蟻末さんのプレゼンテーションの中で、やはり、日本語を勉強したところで働く機会がないとか、いろいろなことが問題点として言われている中で、最近少しいい動きとか、少し紹介させて頂きたいことがあります。TICAD 5 っていうのが、去年横浜で行われました。その時の一番上の重点分野ですね、民間主導の開発ということがありました。そういうことで、いろいろな企業が政府のお金とかも使いながらどんどんアフリカの方に興味を示して、進出をしてきています。官民合同ミッションとか今年も夏あるんですけど、いろんなところに行っているということがあります。今、日本企業さんの方からも日本の労働の文化というものが分かって、少し日本語ができればなおベターというような人材を探しているというような照会がここの方にも何件か来ているような状況です。といった意味で、大使館としては、そういうようなマッチングにも協力させていただければと思っていますので、もしそういう優秀な人材がいらっしゃったらうちの方にも是非お話を頂ければ、いろいろな方のモチベーションにもつながるのかなと考えております。

最後の二点目なんですけど、先ほど松井さんが大学と留学生がどうこうといった話があったかと思うんですけど、実はこれ今、僕が大変注目しているところで、やはり政府のお金が限られておりますので、民間レベルの交流で留学生をこちらの日本語学習者を受け入れていただくとかですね。民間レベルで交流関係を作っていただけると大変ありがたいと思っています。それは学生の動機にもなりますし。また孔子学院の例を出して恐縮なんですけど、中国が孔子学院を作る際に、孔子学院を設置する大学と中国側で協定校を作ります。そして、協定校が教員の派遣をするんですけど、協定校がお金を出して留学生を派遣します。今ケニアで毎年 200 人以上が中国に行っているという状況がございます。中国は政府のお金でやっているんですけど、日本は政府がトップダウンでそのようなことができる国でもないですし、大きく変わりはありませんので、民間レベルで大学の先生方が日本の大学と協定を結んでいただくような働きかけをしていただけると大変ありがたいと思っています。

最後に、これはさっき思っていたんですが、東アフリカに日本語がされているのがなかなか知られていないっていうのがあったと思うんですけど、例えばこういう会議をプレスリリースというような形で、成果を、先ほどこちらに通信社の取材員の方がいらっしゃいまして、そういうところへ送るとかですね。そして、日本の方に発信していただくですとか、そういったことで日本の方にも目をつけて頂いて、どこかからお金を、どこからお金が入ってくるかは分からないですけど、注目いただくとかですね、そういうような働きかけをしていくのがいいのかなと少し今、感じました。以上です。

里見：提携校の話が出たので、せっかく筑波の先生がいらっしゃっているので、ちょっとお伺いできたらと思うんですが、例えば海外の大学で筑波大学と提携の協定を結びたいと思っている場合、どのようなプロセスで進めていけばいいのでしょうか。ちょっと教えていただければと思います。

加納：おそらく日本のどこの大学でも、国際交流担当の部局があると思います。筑波大学の場合ですと、国際室というところがあって、大学全体のグローバル化を進めるために、それまで本部の一部がやっていたことを全学の教育組織にまで広げ、いろいろな学部や研究科などでも、海外の大学と部局間の協定を結ぶとか、全学協定を結ぶとか、学生間だけでなく研究者間の交流など、様々な交流を行う可能性を増やそうとしています。例えば筑波大学では、2014年からグローバル・コモンズ機構という組織が出来て、本部の国際室と大学の中のいろいろな教育組織との間の連携を図って、国際交流を推進しようとしているところなので、筑波大学のホームページで「国際交流」のところから、「国際室」と「グローバル・コモンズ機構」のところを見ていただくとよく分かると思います。

ただ大学間協定を結ぶだけなら、どこの大学でも、両方の合意ができれば実現すると思うんですけども、やっぱり実際に留学生を送る時には、JASSOなどの奨学金を取らないと、個人負担だけでは難しいわけですね。ですから、国立大学法人であっても、交流協定を結んだ後、毎年JASSOの奨学金に応募して、協定校である〇〇大学からこれだけ学生を呼びたいという応募書類を出して、何人奨学金がもらえるかによって、実際に呼べるかどうかが決まるわけです。先ほど中村所長の方から大学ベースでとか、民間ベースで進めていただけるとありがたいといった話があったんですけども、交流協定は、協定校から留学生を受け入れて日本で教育をするだけでなく、相手校に日本の学生を送ることができるかどうかというのも大きなポイントになるんですね。実際のところ、もう既に筑波大学と協定を結んでいる大学は世界中にたくさんありますけれども、日本人の学生がそこに行って、単位をとって卒業できるようなカリキュラムがそこにあるかどうか、そこが大きな問題になります。

過去に、文部科学省が一方的に留学生10万人計画とか30万人とか言っていた時には、とにかく留学生を増やすことが目的のようだったので、どんどん受け入れろっていう感じだったんですけど、今は文部科学省も日本人学生の派遣、日本の若者を外に送り出して本当に対等に交流するっていうことを第一義に考えているので、向こうからたくさん留学生はくるけど、日本人はあまり行かないんですっていう協定はあまり歓迎されないわけですね。ですから各国のそれぞれの大学の得意分野というか、うちの大学ではこの分野なら、日本人が来てもためになるぞっていうセールスポイントを出していただいて、そういうスタンスでふさわしい大学と協定を結ぶのがいいんじゃないかというふうに思います。

近藤：ありがとうございます。

池津：すみません、中村所長のお話を受けてなんですけど、別にお言葉を返すんじゃないんですが、皆さんにお話したいなってことがちょっとあったので、コメントさせていただきます。やはり、日本政府がお金を出してですね、国際交流基金も日本政府のお金をもらってやっていますから、それはただの奉仕ではなくて、国益にかなっていないと、私たちは納税者の日本国民にもっとお金をくれって言いづらいわけなんです。それで、松井さんが紹介してくれたような多い審議会の文章ですね、

ああいうものはある程度応援にはなっていて、ある意味孔子学院のような動きがあったことが、日本語教育も必要なんだっていう認識に結びついていくっていうある意味、追い風のようなものもあるけれども、私は日本語教育っていうことが、あるいは自国語の教育というのは本当に国益になるのかっていうことについては、なるんだって言っちゃっているような気がするんですね。実際なるかどうかっていうのは、例えば2週間くらい前だったと記憶してるんですが、アメリカの大学で孔子学院が拒否されるというような記事がありました。それは何故かっていうと、政治問題について中国に偏った意見を大学に強要したかなんかそういうことを行ったということだったんです。つまり、そういう支援というのはやりすぎれば当然反発される。我々のやっているのは、直接の目的としてそういうことでやっているわけではないんです。

これは、新聞記事に載るような話じゃないんですけども、私のいたある国のある大学で、学生たちがレポートのネタとして調査したものがあつたんです。何かというと、自分たちのフランス語学科と日本語学科と中国語学科と、ドイツ語と英語と、学生にアンケートをするんです。どの国でどのような印象があるかと形容詞で語群を作るんですね。そして、いろんな形容詞を入れておくんです。それから、その語群の中から当てはまるものを複数回答するんです。まあ、データの数から言って、そんな信憑性のあるものでもないんですけど、日本語を勉強した人っていうのは、していない人に比べ、どういった感覚を日本人に持つんだろうか、というような非常に興味深い実験ではあったので、注目してたんです。ある国の場合はですね、その言葉を勉強していない場合は、すぐ分かっちゃうかもしれないけど、すごくそのセンスがいいとかファッショナブルだとかですね、そういう評価になっている。ところが、その言葉を勉強しているその学科の学生は、その〇〇人に対してどう思ってるかということ、個人主義的である、利己的である、自分勝手である。(一同笑) これ、そういうふうに分けたらマイナスですよ、自国語の教育に。それを日本語を勉強している学生は、なんていうふうに答えてたかということ、そうじゃない学科の学生は、日本人は勤勉であるとか、科学技術が進んでいるとか、その当時ですから、そんなイメージだったんです。で、日本語学科の学生が他で答えていなくて丸をつけたものが、我慢強い、それは、おそらくその当時たまたまいた日本人教師と現地人教師の違いが反映されたものだったと思うんですけど、私たちのやっている仕事ってそういう仕事なんだと思います。国益というか、日本のファンを作りたい、日本を知ってもらえればきっとファンになってもらえるだろうと思っているんだけど、それはやっぱり私たちのやり方次第なんだっていうことですね。だから、大使館、外務省だけでなく、日本政府に分かってもらうためには、どういうところで私たちはファンを作っているのか、そういうことをできたら声として出すようにしていただきたいなと思っています。すぐに直接結果の出るようなことを求めて、失敗してしまうこともあるんだということも、よく覚えておいていただきたい。ま、そんなことをちょっと思いましたので、コメントさせていただきました。

近藤：素晴らしいコメントをありがとうございました。ちょうど時間も迫ってきましたので、ここでもまとめてしまってもよろしいでしょうか。中村所長、中村会長。

会長：まだあの、15分、20分くらいなら延長可能だという許可を頂きました。私から一言だけ。今回この座談会及び各国の事情を聞いて、去年の討論会のことも思い出しました。例えば、東アフリカのネットワーク、情報交換っていう話もたくさんしましたし、JLPTを目標にすべきではないっていうディスカッションもしていましたよね。教科書を現場に合わせてすべきかっていう議論もすごく長い時間しましたし、私自身もそう言った議論をして「よし！頑張ろう」って思ったのに、1年何をやってきたのかなあと個人的に反省させられました。蟻末さんが東アフリカのFacebookを立ち上げた時に入れていただいただけで、実際私は何の発信もしなかったんですが。そこで私がとても関心したのは、マダガスカルに関しては教科書、まだ教科書まで発展してないようですが、国統一のシラバスを作ろうとしている。それは一つの会議でのプロセスを経て、一歩前進しているのになっていう印象を私は持ったんです。そこで、またマダガスカルばかりで申し訳ないんですが、国統一のシラバスを作ろうって思った背景と、誰がどう言ったシラバスを作っているのか、例えば、国のほとんどの学習者がツアーガイドになりたいから、ツアーリズム用のシラバスを作っているのか、作っているのは日本語教師会の中核メンバー何人か、だとか、そういったことを参考に教えていただけないでしょうか。特に他の国はわかりませんが、似たようなケニアにとっては参考になるんじゃないかなと思って、聞かせて頂こうと思いました。

フランシア：そうですね。そういった統一シラバスを作ろうという計画は、詳しくはまだ決まっていないんです。それは教師会の教師たちのこれからの課題ですが、そういったことを検討しています。

会長：そうですか。頑張ってください。

近藤：では、そろそろ、締めさせていただきます。今回の討論会で「スピーチコンテストのグローバル化」、「JLPTの合格率より、毎日の授業の大切さ」が挙げられました。それから、「大学間の交換留学や提携」に関しては、双方の学生に単位が認定されるかどうか、それぞれの大学の国際センターや担当の方に問い合わせをして検討していただきたいと思います。ただし、「留学」は、日頃の成績が優秀であって、かつ奨学金が得られる状態でなければ難しいということが現状です。それから、「日本ファンをどのようにして作っていけば良いのか」。押し付け日本語ではなく、「日本を知ってもらうため」にどうすればいいのか。うまくいったときにはそれをみんなに発信していただく。また、失敗例も「他山の石」として発信していただけるとみんなで共有できると思います。最後にマダガスカルの先生たちの教科書ですが、これからマダガスカルは統一シラバスを作っていくということ。「まだ詳しく決まっていない」とおっしゃっていましたが、1週間に1回、勉強会があるマダガスカルの先生たち、益々のご活躍をお祈りしております。

それでは、これで討論会を終わらせていただきます。ありがとうございました。（一同拍手）

第三回東アフリカ日本語教育会議

教師の成長と学び合いについて考える

2015 年 8 月 28 日、29 日、30 日

於在ケニア日本国大使館広報文化センター

第3回東アフリカ日本語教育会議

「教師の成長と学び合いについて考える」プログラム

2015年8月28日(金)、29日(土)、30日(日)

於在ケニア日本国大使館日本広報文化センター(JICC)

主催 ケニア日本語教師会(JALTAK)

共催 在ケニア日本国大使館日本広報文化センター(JICC)

助成 国際交流基金

8月28日(金) 10.00-16.30

9.30 受付開始

10.00-10.15 開会式

10.15-12.15 横溝紳一郎先生(西南女学院大学人文学部英語学科教授・日本)

基調講演「日本語教師の成長と学び合い」

12.15-13.15 昼食

13.30-16.30 横溝紳一郎先生(西南女学院大学人文学部英語学科教授・日本)

ワークショップ「教材を工夫してみよう！」

8月29日(土) 10.00-16.00

10.00-13.00 池津丈司日本語上級専門家(国際交流基金・エジプト)

ワークショップ「学び合う教師のためにーNTとNNTの協働ー」

13.00-14.00 昼食

14.00-16.00 実践・研究発表

14.00-14.30 松浪千春(早稲田大学大学院修士課程・日本)

「実践コミュニティにおける教師の成長—ティーム・ティーチングを行う教師を事例として—」

14.30-15.00 近藤 彩（ウタリカレッジ・ケニア）

「オーラル試験—予備試験を設けることの利点」

15.00-15.30 キルリ・ガチエ（ケニヤッタ大学・ケニア）

「Students' attitudes, perceptions and preparedness towards Smart phones as learning tools in Japanese language learning」

~~15.30-16.00 イアン・ワイルワ（ストラスモア大学・ケニア）~~

~~「BYOD: Success and Failure, the Experience of Language Learning in Strathmore University」~~
発表者の都合により、とりやめ

8月30日(日) 10.00-15.50

10.00-12.30 東アフリカの日本語教育1

10.00-10.20 タンザニア 瀬戸彩子（ドドマ大学・JICA 青年海外協力隊）

10.20-10.40 エチオピア ミカエル・メブラフ・アレガウィ、テスファイ・ゲブレメド・
アシェブ（メケレ大学）

10.40-11.00 スーダン 鶴澤威夫（ハルツーム大学・JICA 短期青年海外協力隊）

11.00-11.20 マダガスカル ラジャフィンドラミサ・リンジャ、ラヴォヒツア・フランシ
ス（マダガスカル日本語教会）

11.20-11.40 ケニア 中村泰徳（日本国大使館 JICC 所長）

11.40-12.00 質疑応答

12.00-13.00 ランチ

13.00-13.00 ケニアの日本語教育

13. 00-13. 20 ポール・ワイナイナ (ウタリカレッジ)

13. 20-13. 40 イボンヌ・ウェリケ (エガートン大学)

13. 40-14. 00 アルパ・シャ (INDYE CHEMIE)

14. 00-14. 20 中村勝司、ワンダ・マシンデ (USIU)

14. 20-14. 40 コーヒー・ブレイク

14. 40-15. 40 座談会 -現状の課題と次回会議にむけて-

15. 40-15. 50 閉会式 中村勝司 ケニア日本語教師会長

本論集では、各ワークショップの内容は割愛いたします

基調講演

教師の成長と学び合い

横溝伸一郎

西南女学院大学人文学部英語学科教授

はじめに

今日は「日本語教師の成長と学び合い」がテーマです。福岡空港から、韓国の仁川空港、ドーハ、ナイロビと飛んで来ました。出発直前に福岡を台風が直撃しまして、飛行機が飛ばないかもしれないという状況でしたが、何とか飛んでくれました。家を出てから、ナイロビのホテルまで 27 時間かかりました。その間、4 回機内食を食べたんですが、映画でも観ようかなと思って、なんとなく観た映画が「風に立つライオン」でした。飛行機の中で号泣してしまいました。「今からここに行くんだ!」と思って、すごく嬉しかったです。偶然ってあるなと思いました。

テーマに戻ります。テーマのサブタイトルが「ある教師の変容プロセスをもとに」ということですので、どの先生にしようかなと思いました。いろんな素晴らしい先生を存じ上げているのですが、実はその先生のこれまでの歴史っていうのは、私はほんの一部しか知らないことに気づきました。そこで、素晴らしさは全く保障できないのですが、私が一番よく知っている「自分自身」について話そうかなと思います。今日の午前中は、私がどうして先生になったのかということと、現在まで先生としてどういうふうに変わってきたかということをお話ししようと思います。その中で皆さんに「こういう環境だったら、こういう変化もあるな」とか、そういうことが分かっていたらただけだと思っています。そんな内容ですので、私の昔の写真や授業のビデオがたくさん出てきます。まず最初に皆さんがおっしゃるだろうことは、「若い!」ということだと思いますが(一同笑)。では、始めます。

教師になった理由

どうして、日本語教師になったかですが、私は最初は、英語の先生になりたかったんです。(写真を指しながら) どこにいるか分かりますか。22 歳の時です。当時、こういう髪型が流行っていたんです(一同笑)。大学 4 年の時に、英語の先生になるために教育実習に行きました。その直後に、私は生まれて初めての留学をします。アメリカのカリフォルニアのサンディエゴというところにある

大学に、10 ヶ月間、留学をしました。メキシコまで車で 15 分というところに、留学したサンディエゴ州立大学がありました。留学中に、日本語教師になったきっかけがありました。私は寮に住んでいて、その寮は男性が 1 階、3 階、5 階、女性が 2 階、4 階、6 階と男女が一緒に住んでいる寮なんですね。その階段がオープンならせん階段だったので、フロアが男性女性一緒になって、いつも男女でワイワイしているような状態でした。その友達の一人のローラちゃんという女の子が、私のところに質問に来ました。教科書を開いて、

「You are Japanese, right?」

「Yes」

「What's the difference?」

そこに書いてあったのは、

「私は学生です / I am a student.」「私が学生です / I am a student.」

「What's the different?」

私は、答えられませんでした。どうしようかなと迷った挙句、こう言いました。

「Ok, Laura, 「私は学生です」 and 「私が学生です」 is different.

「は」 is 「は」、 「が」 is 「が」、 ok?」 (一同笑)

ローラちゃんは全然納得しませんでした。そこで、自分は全然日本語のことを知らないなということに気づきました。これがきっかけになって、日本語教師という仕事に興味を持ち始めました。

養成講座から大学院へ

そこで「日本語の先生になりたいな、でも、どうやったらなれるんだろうか」と考え、自分で調べてみました。今はいろんな方法があるんですけど、「まずは、日本語や日本語教育のことを、大学院で勉強しないといけない」ということが分かりました。高校の先生の免許を持っていたので、週に 3 回、英語を教えて、夜は塾で教えながら、週に 1 回、福岡 YWCA の日本語教師養成講座に通いました。そして「どこの大学院に行こうかな」と考え始めました。皆さんも、色々な大学院を思い浮かべると思うんですけど、私は、ハワイ大学に行きました。理由が分かりますか。

会場：英語だから？

横溝：はい、それも一つの理由です。当時は日本国内に大学院がなかったので、海外の大学院を捜

さないといけなかったのですが、英語以外の外国語で大学院での研究をする力は持っていませんでしたから。当時はインターネットもありませんでしたから、分厚い本の中から必要な情報を探すしかありませんでした。時間とエネルギーをたくさん調べた結果、ひとつのことがわかりました。「ハワイ大学が学費が一番安い！」ということが。(一同笑)

ハワイは太平洋の真ん中にありますよね。その関係で、「Pan Pacific の国からの留学生は学費がハワイの島民と同じ」というシステムがあることを、私は発見しました。「このシステムを利用して、安く留学するんだ」という思いで、ハワイ大学大学院に願書と必要書類を出した結果、何とか合格できました。入学後は、最初は島の人と同じ学費を払って、二学期目からはハワイ大学の日本語アシスタントとして働きました。ここでまた、素敵なシステムと出合いました。それは「ハワイ大学で仕事をする人は学費を払わなくていい」というシステムでした。私は、修士、博士と行ったんですけど、私が払った学費は全部で8万円くらいです。(一同笑) あとは、全部自分で稼いで勉強しました。お金を持っていなかったのも、無我夢中で留学のお金を捻出する方法を探しました。ハワイは、洋服はあまりお金がかかりませんし、くつろぎたくなったら、ビーチに入れば大丈夫ですからね。(一同笑)

ハワイ大学 ー学びながらティーチング・アシスタントー

ハワイでは最初、とても安かったのも、お寺が経営しているドミトリに住んでいました。大学院で勉強を始めて少しした頃に、「日本語のティーチング・アシスタントする？」と誘われたので、「します！」と。即答しました。その時は、ティーチング・アシスタントのポジションが五つあったのですが、「やります」と答えた大学院生が4人しかいなかったんです。めでたくすぐに採用されました。今はアシスタントになる競争は、当時とは比べ物にならないくらい厳しいらしいですが、私は日本語を教えた経験がゼロだったのに、運よくアシスタントになることができました。

ただ、アシスタントと言っても、一人で毎日50分の授業をします。この教科書を使ってんですけど、やり方が分からない時は、みなさんだったらどうしますか。日本語を教えたことがないんですよ。日本語の知識もあんまりありません。そんな時は、自分が英語を教わったように、日本語を教えます。でも、私は実は、サンディエゴに留学した時に、英語は全然話せませんでした。情けない話ですけど、そのような状態で留学生活が始まりました。10ヵ月間、日本語をいっさい使わずに、一生懸命英語だけを使う生活を続けたおかげで、何とかできるようになりましたが、「教え方」は知らなかったんです。

(写真スライド) これは、当時の写真で、私が教えていた学生さんです。ハワイですから、非常にいろんな方がいましたね。どうやって教えたらいいかよく分からないので、自分が英語を学んだように教えていたんですけど、考えてみたら、それで自分が上手になっていなかったんですから、私の学生も日本語が全然上手にならないんですね。すごく悩みました。そこで、日本語教授法の授業をとっていたので、それをいろいろ試してみようかなという気持ちになりました。このお話は、少し後でします。

日本でのアルバイト ―特別支援の学校で―

当時は1ドルが80円だったんです。私は先生の免許を持っているので、「夏休み3ヶ月日本に帰ってアルバイトをすれば、結構お金を持って帰れる」と考えて、福岡市の教育委員会に行って、「働きたいです！」と履歴書を提出したら、すぐに採用通知が来ました。採用された勤務学校は、特別支援の学校でした。「すぐに合格！」だった一番の理由を後で聞いてみると、私の「体格の良さ」だったことが分かりました。身体を動かすことが難しい子供たちを抱えることも、大切な業務の一つだったのですね。

子供たちはすごくかわいくて、子供たちのために授業をしたりとか、歌を歌ったりとか、昼休みは一緒にサッカーしたりとかしていました。ただ、私は経験が全然ないので、どうしたらいいか分からないことばかりでした。毎朝、バスが学校にやってきます。子供たちがそれに乗ってくるんです。それで、子供たちは2階まで上がって行くんですけど、廊下にはスロープがあって、子供たちはそれに掴まりながら歩いて教室まで行きます。私がある日、「おはよう」と迎えに行った時に、女の子が私の手を掴んできたので、「じゃあ今日はエスコートだね」と教室まで一緒に行きました。そしたら、担任の先生が「ダメだ！」ってものすごく怒ってきました。私はどうしてか分からなくて、「先生、何が…」と言ったら、「あなたがそういうことをしていたら、あの子は一人で歩けなくなりますよ」と言われました。一人で歩くことも、トレーニングなんです。どうすればよいかまずまず分からなくなった私は「先生、どうしたらいいですか」と、おそろおそろ聞きました。そしたら、「とにかく待つてあげなさい」と言われました。「待つて何ですか。」と続けて聞いたんですけど、回答は与えてもらえませんでした。

特別支援の学校には、リハビリテーションという授業がありました。私のクラスの子供たちは、その授業中に、穴が空いているビーズに針金を通すことで、手の動きの改善を目指す「リハビリテーション」を行います。50分の授業中に、ある子は五つくらいしか通せないんです。私がやっていたのは、ただじっと見ているだけなんですけど。でも翌日には、それが七つになって十になっていくんです。ビックリしました。担任の先生が言っていた「待つ」って、「頑張れという気持ちで見守り続けてあげること」なのかと、この経験を通して学びました。これは私にとって、ものすごく大きな体験でした。

Total Physical Response

ハワイでの大学院生活に話を戻します。TPR、Total Physical Response という教授法なんですけど、ご存知ですか。この教授法は、「子供はお母さんの言葉を命令として聞いている」ということに着目した教授法です。例えば、「はい、あーんして」と言えば、口を開ける。子供はお母さんの言葉、命令を理解して、体で表現すればいいから、それを教授法にしようとしたものです。例えば、先生が「stand up」と言うと、学習者が stand up して、先生が「sit down」と言うと学習者が sit down する。このようなことを継続・拡大することで、外国語がだんだん上手になるという教授法です。こ

の教授法を始めたのは、ジェームス・アッシャーという方で、Total Physical Response という名前をつけました。私はこの教授法を授業で習ったときに、「いいな」と思っていました。

ある日、私のオフィスに「日本語を教えてくださいませんか」と電話がかかってきました。教える相手を聞いてみると、アメリカの軍人さん 1800 人だということでした。(一同笑) 「アメリカの軍人さんたちが大分県の自衛隊の敷地に行って、自衛隊と合同訓練を行うから、行く前に日本語を教えてください」との依頼でした。「軍人さんって、命令されるもんね。(一同笑) だったら、私も命令してみようかな」と思ったんです。ということで、実際に軍隊用語を教えました。その時のビデオがあります。たまたまニュース番組で、それを撮っていたのが残っていたので。(ニュース映像を視聴)

これは、ものすごく気持ちよかったです。(一同笑) 一度やるとやめられない仕事っていうのがあって、一つはこの軍隊の司令官らしいです。もう一つは何だと思いませんか。オーケストラの指揮者らしいです。全部自分の言うことを聞いてくれるからだそうです。1800 人が一斉に立つって、ものすごく気持ちがいいですよ。

Community Language Learning

大学院で学んだ教授法の一つに、「Community Language Learning」という教授法がありました。この教授法は元々、カウンセリングに由来しています。カウンセリングの神様のロジャースという人がいるんですけど、そのお弟子さんの一人だったチャールズ・カランという方が提唱した教授法です。「先生はカウンセラーの役割をしたらいいんじゃないの？」という考えに基づいた教授法です。

私はこの教授法の考え方ややり方が、とても好きになりました。そこで、修士論文でこの「Community Language Learning」をやりたいですと言いました。そしたらアドバイザーの先生に言われたのは、「君は CLL ができますか」ということでした。「できません」と即答すると、「じゃあ、できるようにしてください」と言われました。それならということで、CLL のアソシエーションがあったので、手紙を書いてみたのですが、「もう終わりました」と言われました。「あまりする人がいないから、もうやめます」という状況だったのです。これには困りました。でも「どうしようかな、この教授法が好きだしな」という思いで一生懸命探していたら、ある貴重な情報を得ることができました。カラン先生の弟子のラフォージ先生が、日本に CLL を輸入した先生で、名古屋の南山短期大学で英語を CLL で教えていらっしやるとのことでした。早速、彼に手紙を書いて、「弟子にしてください！」と言ったら、「いいよ！」と言ってくれました。1987 年の夏休みに、私は彼のところに行って、CLL の理論と実践方法を勉強しました。

じゃあ、それで実際にやっているところを見てもらいます。中級の日本語の会話の授業です。先生は輪の外で見ながら、必要な時だけ後ろから行って、ちょっとお手伝いをする。この教授法は、先生はそんなに教えないんです。じゃあ、ちょっと見てください。(ビデオを視聴)

こういう形で話したものを録音して、それを文字に書いて、みんなでそれを勉強するという流れです。ですから、学生が話すものが教材になります。実際、中級以上であれば、この教授法は非常にいいと思います。初級だと、後で見てもらいますが、あまり面白くないです。中級だといっぱ

い間違いも出るし、いろいろ言おうとするからいいのかなぁと思います。これで、学生がどう変化するか、学生のパーソナリティがどう関係するのかというのが、私の修士論文です。

私は CLL から学んだことがいくつかあります。まず、話した後で、それについて振り返る時間、リフレクションがたくさんあります。カウンセリングではリフレクションが大事ですから、それをたくさんやるということ。それから、学習プロセスの把握の重要性です。これは、学生さんが自分の学習プロセスを知っていること、それが大事だということ。それから、先生の役割です。学生さんは最初は全然言えないけど、だんだん自信を持っていろんなことを言おうとしますよね。皆さんも経験ないですか。ある程度上手になってきたら、先生がもういらないという時期。だから、先生がどこまで助けるかっていうのは、いつも考えていないといけないということです。二人で楽しく話していて、なんかおかしいなっていう時は、必ず先生の方を見て手を挙げてきます。その時に助ければいいのかないということで、先生の役割っていうのはもしかすると、学生さんによって変わっていくのかなということは、この教授法から教えてもらいました。

厳しいルールがある高校で英語教師として勤務

で、ハワイ大学を卒業しました。修了まで2年半かかりました。それから、どうなったか。日本に帰りました。英語の先生として勤めました。非常に厳しいところでした。学校のルールが厳しいです。どんなルールだと思いますか。どんな厳しいルールだったと思うか、ちょっとお隣の人と話してみてください。

いろいろ厳しかったんですけど、一番厳しかったのは、「男女交際禁止」です。校長室に呼ばれて、校長先生が「男女交際禁止ですから」っておっしゃるから、「先生、ちょっと分かりません。教えてください。どういうことですか。」と聞いたら、校長先生が、「用がなければ話をしないということですよ」（一同笑）私は、「じゃあ、先生、用があるときはどういう時ですか」と聞いたら、校長先生は真面目な顔で、「用ですか。例えば、消しゴムを借りるとか」（一同笑）だから、男女が一緒に歩いて帰ったりしたら、呼び出されて、男子は坊主になったりとか。非常に厳しかったです。そういうところに勤めていました。

私はハワイから帰ってきたばかりだったから、「この子たち大変だな、可哀想だな」と思っていました。で、この高校をやめるとき、一人の女の子から言われたんです。「先生、私たちのこと可哀想だと思ってたでしょ」って。言ってなかったけど、伝わっていたんです。先生のそういう気持ちは、なぜか伝わってしまうのですね。それから、やっぱり厳しくなると、子供たちの目っていうのは輝きません。『勉強するのが楽しい』と感ぜられるような授業をしたいな」って思うようになりました。これは、高校の勤務中に学んだことです。

鹿児島短期大学での日本語教師養成プログラム

その後、鹿児島の短期大学に行きました。「日本語教師の養成プログラムを作るから、来てください」ということでした。当時は日本語教育で修士を持っている人は少なかったんですね。ですから、

「おいで」と言われて、「いいですよ」と即答しました。鹿児島の1年間はとても楽しかったです。ただ、あまり仕事をした記憶はないんですけど。(一同笑) 高校の学校の先生の延長みたいなもので、授業はするけど、研究なんて全然してなかったです。

楽しいのはいいんですけど、ただ、「教え方を教えることはできないな」と思いました。つまり、自分はティーチング・アシスタントで2年間、自信がないことばかりやっているのに、これはダメだなと思って、まず教える経験を積んでから、教師教育をしなければいけない、まずは経験だということで、ハワイに戻ることにしました。

再びハワイ大学へ ジョーデン・メソッドとの出会い

何で簡単に戻れたのかというと、ラッキーなことに、私が戻ろうと思った時に、ハワイ大学が先生の数を2倍に増やしたんです。それで、戻れました。ここからは3年間、教えることばかりをやりました。楽しかったです。教材を作って、どうやってやろうかなと無我夢中でやりました。無我夢中なんですけど、実はやり方は分からないんですね。だって、経験がないから。

そんな時に1991年の夏、ジョーデン先生と野田先生という有名な先生が、ハワイにいらして、ワークショップをしてくださいました。ものすごくすっきりしたんです。「こうやって教えたらいいんだな」と思ったので。今でも覚えているんですが、私は野田先生のところへ行って、「なんかうまく言えませんが、今の僕の気持ちは今日の青空のようです！」(一同笑)と言いました。それくらい「ああやって教えたらいいんだな」って分かったんです。初めて、そういうのを見せてもらいました。

その後、お二人はアメリカ本土に帰ったんですけど、彼女たちの教え子がハワイ大学にいたんです。その人たちに教えてもらおうと思いました。私、弟子入りが好きみたいですね。すぐに弟子になるんですね、「教えて！」と。3人でチームを組んで教えました。すごく勉強になりました。毎日2時間くらい「この文型はこうやって教えよう」という話し合いを2年間やりました。「私はこう」、「私はこう」と、ものすごく勉強になりました。

Act Teacher, Fact Teacher

ジョーデン・メソッドは、主にゼロ初級から初級後半の学習者対象の教授法です。「Act Teacher, Fact Teacher」という、教師の役割分担に基づく教授法です。この形態、アメリカが日本と戦争をしていた時の教授法から続いているんですよ。つまり、日本とアメリカが戦争をしていた時、どうやって日本に勝とうとしたかということ、日本についての情報が欲しいんです。そのためには、日本語ができるアメリカ人を増やす必要がある、というわけです。Fact Teacher とは、文法などの説明をする(日本人ではない)アメリカのいわゆる言語学者です。それをドリル活動するのが Act Teacher です。当時は、戦争相手の日本人には任せられないから、日系アメリカ人がドリルをしていたそうです。私は、Fact Teacher と Act Teacher の両方を、ハワイ大学で体験することができました。

この教授法の特徴を簡単に言いますと、まずは、先ほども申し上げました、Fact Teacher と Act

Teacher の区別です。説明する先生と練習する先生を区別する。もちろん、同じ人がやってもいいんですよ。ただ、文法の説明って日本人よりも、日本語を勉強した外国の方のほうが上手なことが多いです。それは日本人が非常に弱いところなんです。あとで言いますけど、佐賀大学で私、教師養成をやっていました。学生が 22 人のうち、16 人が留学生で、残りが日本人でした。日本人と留学生でグループを組ませて話し合いをさせると、留学生が日本人に文法を教えています。「この文法は、こうだから、こうだよ。そんなことも知らないの」と留学生はすごく嬉しそうにしています。それくらい、日本人は日本語の文法を勉強しないといけない。だから、区別しようという考えです。

それから、短い基本対話を覚えて、どんどん使うことも重視します。でも、「覚えること自体は、家でできること。また、機械的に形を変えるのも家でできること。こんなことは、予習として家でやりましょう」と考えます。じゃあ、教室では何をするかというと、練習してきたものをどんどんどんどんたくさん使います。家で練習してきたものを使う機会が教室の中にふんだんにあって、しかもその機会が何度も何度もリサイクルされます。そうすることを続けていると、段々できるようになってくるよという方法です。

私にとってジョーデン・メソッドは、CLL と違って積み立て式なので、面白いなと思いました。私は月曜から金曜まで授業があったんですけど、月曜は文法を説明して、それを火曜日から木曜日まで練習して、金曜日はそれを復習する。というのをずっと繰り返すわけです。で、それを実際にやっているビデオがあります。

使って欲しい学習項目は、「～そうです」例えば、「明日は雨だそうです」とかですね。それから、「～したことがあります」「～しても/でもいい」、それから「しか+否定形」です。木曜日まで練習してきて、金曜日にもう一度それを使う機会をストーリーの中で与えるという復習です。この授業は、4 学期目ですね。ゼロから始めて 1 年と 8 ヶ月くらいです。

(ビデオ視聴中、ビデオの中で横溝先生がトイレへと中座)

なぜ私はトイレに行ったんでしょう。私がそこにいたら天気予報を聞いてしまいますから、「～そうです」は不自然になりますよね。それで、外に出て行ったんです。

(ビデオ視聴)

実は今最後 (ビデオの中で) 歌っていましたが、実際ラジオ番組でこういう歌があったんですよ。なぜ歌ったかというと、テープが終わりましたという合図がないと私も教室に入れないから。私もドアの外で待っていたというわけです。(一同笑) ここで、私は何を期待するのでしょうか。言わせたいことは「～だそうです」ですね。どれくらい出てくるか見てください。

(ビデオ視聴)

こうやって、話の流れの中で、文型を使う機会を与えていきます。最初練習した時は、バラバラなんです。火曜日にやった「～たことがありますか」を繋げて、ストーリーになっています。まだ、続きます。

(ビデオ視聴)

ハワイの人たちは、ポット・ラック・パーティという、物を持ち寄ってビーチでそれを出して食べたりするパーティーをよくするので、その設定です。一人一人が例えばジュース担当とか、お皿担当とか、決めていきます。これで何をやりたいかと言うと、「しか」を使わせたいんです。私を入れて 11 人いるんですが、11 なければ、「10 個しかありません」となりますよね。それをやりたいわけです。ちゃんと数をコントロールしたものを袋の中に入れて、一人一人に渡すのですが、私は袋の中にいつも変なものを入れてるんです。(笑) 学生がそれが気になって袋の中を見ようとして、私が「ダメ」と言っているシーンからです(笑)

(ビデオ視聴)

ここで、11 人いてジュースが 6 本だけとなると、みなさんだったらどうしますか。シェアしますよね。シェアするためには 5 本にすればいいですよ。ですから、私が 1 本持って行きます。シェアするときにはどうしますか。自分のペアに聞きますよね。「これでいいですか」って。「～でいいですか」は木曜日に練習したものです。それが出てきた時にちゃんと使えるかどうか、もう一回テストしてみました。できるかどうか続きを見てみましょう。

(ビデオ視聴)

こんな形でものを準備しています。外国なので教室の外ではなかなか日本語を使う機会がないので、教室の中でたくさん場面を作ろうとしています。ただ、荷物はたくさん必要です。一人でも欠席があつたら減らさなきゃいけないし。こういう授業をずっとやっていました。ジョーデン・メソッドのことを教えてもらって、「こうやって教えたなら、日本語は上手になるんだな」と実感しながら、日本語を教えていた時期です。

実際にどこまで伸びたのかを知るには、テストが必要ですよね。こちらではどうですか。インタビュー・テストって、どのくらいやっていますか。ハワイ大学にいた時に、中間試験と期末試験に 10 分ずつくらいのインタビュー・テストをしていました。このビデオの中に出てくる学生さんは、2 学期と 2 ヶ月くらい、教室の中で 110 時間くらい勉強した学生です。もちろん予習復習はしていると思います。この中で使わせたい会話ですが、レストランでの会話、比較級、最上級、電話をか

けて先生の都合を聞くとか、いろいろ出てきます。一対一のインタビューで一応こちらはスクリプトは持ってるんですけど、学生がどんなふうに話すか分からないから、それに合わせてこちらも変えます。じゃあ、ちょっとそちらをご覧ください。

(ビデオ視聴)

タスクカードは英語で書かれていまして、「先生に電話をかけて、食事に誘いなさい」というようなことが書いてあります。

(ビデオ視聴)

「せっかくここまで来たんだから、この辺の美味しいものが食べたいですね」というのは、絶対覚えている表現ですね。よく見ると、覚えている表現を言っているところと、自分で作って言っているところがあります。「和食と中華料理と洋食のうちで、どれが一番好きですか」と言ったのは、あれは覚えてるんです。「せっかくここまで来たんだから、この辺の美味しいものが食べたいですね」とかは、急になんかとても上手になってます（笑） こういうのは覚えているフレーズです。試験範囲は分かっていますが、会話の流れ自体は伝えていないので、学生は学んだ文型をきちんと使えたり、使えなかったりします。

(ビデオ視聴)

ここ、すごいんですよ！「ほど」というのは勉強しているんですが、「(お酒をどんどん勧められて)先生ほど強くないから、いいです」というのは、とてもクリエイティブな表現で、教えた覚えがないです（笑）どこで覚えたのか分かりませんが。また、この学生は「じゃあ」の使い方が上手ですね。「ビールは大丈夫でしょう」「じゃあ」というやりとり。こういうのはドリルで練習しているんです。上手に使えてますね。

(ビデオ視聴)

このインタビューは、あくまでテストです。大事なことは、テストでいい点数が取れるように授業をしないといけないということです。このインタビュー・テストでいい点数を取ろうと思ったら、授業ではとにかく会話の練習をたくさんしなければいけません。テストを先に作ること、これが重要です。テストを先に作って、こういうテストをするからって学生に伝えたと、先生も頑張らないといけなくなります。こういった形で、学生も先生もお互いに頑張り合うんです。

このインタビュー・テストを観ると、学生の日本語がすごく上手になっている気がしますよね。1

年ちょっとで、ここまで。でも、**Oral Proficiency Test**を受けたところ「中級」という判定をいただきました。それはどうしてか尋ねると、「この学生さんはすごく聞いて話すの上手だけど、一人で長く話せませんね」と言われました。一人で長く話すことができ、上級なんですね。ですから、私は「次の学期に彼を教える先生に「この学生にはスピーチを練習させてください」とお願いしました。それで長く話せるようになればいいなと考えたので。

どの教授法にも限界があります。この教授法は、短期間にいろいろやりとりを覚えて、すごく上手になるんですが、これ以上のレベルには対応が難しい。でも、優れた点もたくさんあります。それは、暗記と繰り返しをやったら、これくらい上手になること。それから、コンテキストの中で練習したら、学習項目が使えるようになること。そして、**Act** と **Fact** という役割分担もいいですね。また、何度も何度も学習項目をリサイクルして練習すること。人間だから、どうしても忘れることがありますので。こういった点がこの教授法のいい点です。すごく勉強になりました。この教授法に慣れた頃に、やっと大学院を卒業ができました。博士課程の修了まで、4年かかりました。

南山大学へ

修了後、「どうしようかな」と考えていた時に、「ハワイじゃ仕事がないよ！」と言われてしまいました。そんな時に、名古屋の南山大学の外国人留学生別科から、「じゃあ、うちにおいで」とオファーを受けました。この学校は、毎年だいたい10ヶ月～11ヶ月留学に来る人たちを150人くらい受け入れていて、英語を話す学生がほとんどでした。そういうところで、日本語教師として約2年間働きました。

南山では何をしていたかという、国内でジョーデン・メソッドをどう応用したら授業ができるのか、試行錯誤していました。それから、ポートフォリオ評価という評価の仕方がありますが、それをやってみようかなと思いました。それと、アクション・リサーチという実践研究を、自分の仕事の仲間と一緒にやってみました。この頃に、『日本語教授法ワークショップ』の中でCLLの授業を撮影しました。こんな感じでした。

(ビデオ視聴)

会話、面白くないですよ。というのは、学生同士がお互いよく知らないからです。ハワイで行っていた時のように、中級でお互い知っている人のグループだと面白いんですけど、初級で知らない人だと自己紹介で終わってしまいます。この撮影の時は、その限界がすごく出ていました。また、自由会話を行った後、みんなで間違いを探して行って、ルールを確認するのですが、今だったらPCに入力すればいいんですけど、当時は手書きで書くしかなかったです。この時期は、いろんな教授法を紹介したり、本を出版したりしていました。これは、ある教え方について撮影・販売したVHSです。ちょっとご覧ください。解説を入れています。

(ビデオ視聴)

こういう VHS を作ったんですけど、あまりに売れなくてですね。(一同笑) 今は、手に入れることができません。この頃、学んだことは、「いろんな教授法を学ぶことはできるが、やはり環境が違ったら変えないといけない」ということです。同じようなことはできないんですね。環境に合わせた調整が必要だなと思ったことに加えて、先生が仲良く協力することの大切さも痛感しました。日本国内は一つのクラスを何人もの先生で教えることが多いので、先生同士が仲良く話し合っていなければ、全然ダメです。そのことを痛感しました。

広島大学へ

その後、広島大学で、日本語教師の養成をしました。ここでは教師養成だけで、日本語は教えていませんでした。そういった環境だったので、教師養成を一生懸命行って、それを書籍等で紹介をしました。広大で授業を再現したものがあるので、少しだけご覧ください。

(ビデオ視聴)

こういうことを広島大学にいたときにやっていました。ここで学んだことですが、教師教育といっても多様な方法があるので、いろいろ一生懸命にやってみないとダメだということでした。広島大学は国語教育、日本語教育、英語教育と同じくらいの数の先生がいて、特に英語教育と通じるところがすごく多いなと思いました。同じ外国語を教えている、という共通点があるからです。そこで、私は英語教育についても、どんどん勉強することになりました。

佐賀大学へ、そして大スランプ

そして、佐賀大学。この時にはもう福岡市に住んで、佐賀大学へ通うことになります。広島大学を辞める時に「何で辞めるんだ」ってずっと言われていたんですけど、最後の挨拶の時に「広島大学が福岡市にあったら、僕は絶対辞めてません」と言いました。(一同笑)僕は福岡にどうしても帰りたかったんです。

それで、職場が変わって、久しぶりに外国人に教えました。教え始めて1年経った2006年の秋のことです。大ピンチ状態でした。この時は、「研修コース」で授業を担当していました。研修コースの学生は、ゼロで入ってきた国費の学生、外務省からの派遣で来ている学生、私費の学生などでした。1年間でゼロから中級以上に伸ばして、大学大学院の試験を受けてもらう。そのための予備教育の授業を、研修コースではやっていました。

授業に行くと、だいたい真面目な学生さんが多いのですが、その中にずっと寝てる学生が一人いました。どうやったらこの学生は頑張れるかなと思って、こちらも一生懸命頑張ってみました。でも、全然起きて勉強しようとはしてくれませんでした。頑張れば頑張るほど、うまくいかない状態

が嫌になってきました。このときに、この学生に先生として絶対に言うてはいけないことを言いそうになりました。ここで皆さんに質問です。それは何でしょう。僕は目の前で寝ている学生に、先生として言うてはいけないことを言いそうになりました。何と云いそうになったのでしょうか。

いくつか正解が聞こえてきました。私がまず云いそうになったのは、「あなた、なんでここにいるの」です。それから「用がないんだったら、国に帰ったら」と、ここまで出かかりました。結局言わなかったんですけど、云いそうになった自分に気づいて落ち込みました。なぜかという、広島大学で、または佐賀大学で、教育実習生にずっと云っていたことがあります。それは、「授業がうまくいかないのを学生のせいにしてはいけません」ということです。ところが、自分がそういうことを云いそうになった、そのことに気づいて、とても落ち込みました。それからずっと授業がうまくいかない状態が続きました。

田尻悟郎先生との出会いとスランプ脱出

この状態が数ヶ月続きました。そんな時、私の広島大学にいた時に、隣のオフィスの先生が授業を見に行こうと誘ってくれて、島根県まで行きました。島根県の英語の先生の授業を見て、ショックを受けました。私は、授業を見ながらビデオを撮る係だったのですが、ものすごく感動して、ビデオを撮りながら、「自分はこういう授業がしたかったんだな」と思って、涙が止まりませんでした。

子供たちが、授業が終わっても英語の教室から帰ろうとしないんです。英語の勉強がもっとしたいって。50分授業が終わったら、次のクラスの子達に来るんですけど、前のクラスの子たちが帰らないから、一時的にすごく増えて。それでチャイムが鳴ると、走って次の授業に行くということの繰り返しです。そういう授業を目の当たりにして、自分は本当にダメだなと思いました。(笑) いたい自分は何を目指して授業をやってるのかなあと悩んでしまいました。実際その先生の授業を撮ったビデオがあるので、じゃあ、ちょっと見てください。

(ビデオ視聴)

こういう楽しい授業を見て、泣いている私もどうかなとは思いますが(笑) ただただ、圧倒されました。子供たちの心の掴み方がすごいんですね。でも、「すごいな、すごいな」と言っていると、なんか悔しいですよ。悔しいから、この先生の授業を分析することにしました。まとめて本を書きました。それが最初に紹介して下さった『生徒の心に火をつける』って本です。そうすると、ちょっと落ち着いて、スランプを脱出することができました。これで OK だって気持ちになりました。

エクセレントな教師とは

さて、下手な教師は何をしますか。優れた教師は何をしますか。最後、素晴らしい excellent な先生はどうですか。答えは、そう、inspire するんです。つまり、子供たち、学習者のやる気を作って

いくのが先生の仕事なんです。それができるのが、本当に素晴らしい先生です。だから、先生の仕事は、やる気を引き出すことです。皆さんも経験があると思うんですけど、やる気が出ている学習者を見た時に教師はたまに嬉しそうですね。「ああ、この子たち、放っておいても勉強している。すごいな」って、嬉しくてしょうがないですよね。「田尻先生のことをすごいなと、ただ言っている自分」は、あまり好きになれません。というのは、負けを認めているから、何とか追いつきたいと気持ちを持っていないといけないと思うから。せっかく分析して分かった「やる気を引き出す工夫」に基づいて、自分の授業を改善し続けたいと思っています。

選ばれる宿題

上級レベルの発音です。私は一番上の上級の学生を持っていたんですけど。最近上級で入ってくる学生さんの7割くらいが、日本語能力試験の1級を取ってから留学をしに来ます。国で2、3年勉強して1級取って日本にやってきて、こんな人たちに何を教えたらいいだろうかと考え込んでしまいました。で、学生に聞いてみると、「発音が不安です」とみんな言うんです。「どうして？」と聞くと、「全然勉強してませんでしたから」と答えます。で、「何を勉強したの」と聞くと、「試験勉強です」という回答が返ってきます。「ああ、だったら発音をやろう」ということでやりました。ただ、週1回90分の大学の授業だけでは、上手になりません。だから、お家で勉強してもらわないといけない。どうすれば、自宅で勉強してもらえるかは、すごく大事なことですよね。

皆さんはどうやって宿題をさせていますか。「宿題しないと、成績を下げるぞ」というのもあるかもしれませんが（笑）でも、それはできるならしたくないですよね。学習者の本音はこうですよ。「他の授業でも宿題いっぱい出てるし、他にもやることあるし、どうしようかな、この宿題」と。つまり、学習者は宿題を選ぶんです。皆さんも「この宿題しようかな、これは別にいいかな」とか、学生の時に考えたことがあると思います。だとしたら、「選ばれる宿題を作ればいい」ということになりますよね。

先ほどの田尻先生が生徒に聞いてるんです。「どういう宿題だったら、やってもいい？」って。「力がつくと実感できること」。それから、これ大事なんです、「やり方がわかること」。やってこいと言われて、やり方が分からなかったら、「もういいや、やめとこう」ってなりますよね。その他には、「面白いこと」最後は、「上達が感じられること」です。こういう宿題だったら、やってもいいよと学生は考えています。だったら、そういう宿題にしてみようかなという気持ちが、だんだん出てきますね。

じゃあ、どうしようかなと考えました。特にやり方が分かるというのが大事かなと思いました。そこで、こういうふうにしました。田尻先生の授業ってこういう流れになっています。まずは、到達目標とテストを明らかにします。そして、「こういう勉強でやったらいいよ」という学び方を授業で体験して、「残りは家でしなさい」と言います。この方法だと、やり方が分かっているからやるんですよ。そして、やってきたものをチェックしてあげる。体験させて、続きをやってきなさいと言って、できるようになったことをテストしてあげる。その繰り返しです。

上級者対象の発音の授業

これは初級用の発音の教科書です。一日 10 分ずつやったら上手になるこの教科書、私はすごくいいと思います。この教科書を使い授業で練習して、あとは続きを家でやってらっしゃいと伝えます。それで次回の授業で個別テストを受けて、また練習して、という繰り返しです。実際こういう形でやっていた授業を、ご覧ください。最初は、試験前の練習をしているシーンです。学生からテストを受けたいという声が出るまで、しばらく放っておきます。

(ビデオ視聴)

個別テストの方法ですが、15 個くらい番号があって、それぞれに 10 個くらい練習問題があります。合計 150 くらい練習してこないといけないことになっています。私が「じゃあ、2 番の 5」と言ったら、それをパッと正確に発音できないとダメなんですね。それを全部合格したら、合格。ダメだったら、もう 1 回練習して、戻ってらっしゃいというシステムです。

(ビデオ視聴)

これには「先生」と書いてあります。「先生」印をもらった学生は、まだ合格していない学生さんのところに行って、教えてあげてっていう形を取っています。ただ、なかなかうまくいかない学生もいます。「～ないでください」は二つパターンがあって、「読まーないでください」と「行かなーいください」とアクセントが二つあるんですが、この学生はどれも全部「行かなーいください」の発音になっちゃうんです。それで、苦しんでいるところです。

(ビデオ視聴)

最終的に、なんとかこの学生も合格できました。全員が一応合格して、私が忘れ物をして教室からいなくなった時で、ビデオカメラだけが回っていて録画できたシーンです。このあと面白いと思うシーンが出てきます。この学生さんは発音が割と得意な学生さんで、この人が先生役になって他の学生が、「これでいいのか」、「これでいいのか」と教え合っているんです。これを見た時に、すごく嬉しくなりました。先生がいなくても勝手に勉強しているからです。この日は天気が悪くて、雷がなります。その後のシーンをちょっとご覧になってください。

(ビデオ視聴)

真似するのが癖になっているようですね。いわゆるシャドーイングみたいな感じですね。「雷です」

と言ったら「雷です」と（笑） 発音はそんなに急にうまくはなるものではないのですが、学生は学期終了後に「すごく意識ができるようになった」と言ってくれました。それだけでも良かったのかなと思います。その後、CD を聞きます。これをみんな iPod に入れて持っているので、次回テストをするから、家で練習してらっしゃいという授業を毎週やっていました。

小学校での英語の授業

こんな形で日本語を教えるのが本業なのですが、私、実はずっと小学校に行って、授業をしています。頼まれたからやってるんですけど。ちょっと見てください。

（ビデオ視聴）

小学生が相手ってこんな感じです。英単語があって、それを例えば、「apple」とか「pineapple」とか単調に言っていると、子供たちはすぐに飽きてしまいます。だから音楽をつけてリズムを付けてやっています。でも、しばらくすると、子供たちはだんだん飽きてきます。どうしたらいいでしょうかね。そう、スピードを倍にすればいいんです。でもまた飽きてきます。次はどうしたらいいですか。当てる順番をバラバラにしたらいいですよ。これは、ちょっと日本語でやるのは難しいかもしれませんね。「銀行！」「図書館！」（一同笑）言葉のリズムが違いますから。ただ、音楽ってすごく集中するんですよ。

小学校での外国語活動の授業は、とても勉強になります。なぜかと言うと、子供たちの集中力が持続しないから。皆さん、小学生くらいの子供はどれくらい集中できると思いますか。5 分です。長くて 5 分ですね。小学校の先生たちは 5 分おきに違うことをしたり、違うところに立ったりということを自然にしています。小学校の先生たちと一緒に授業をする中で、いろいろなことを教えてもらっています。

そして現在

その後どうなったか、これが今現在です。日本語の先生の養成を行っています。日本語学概論から教育実習まで全て一人でやっていますので、大変ですが、すごくやりがいがあります。担当授業の中に、「異文化間コミュニケーション」という授業があります。2013 年の春、異文化間コミュニケーションを教えるのは初めてだったので、学期が始まる前に頑張って、15 回分の授業の用意をしておきました。予め「去年何人取っていましたか」と聞いた時に、「30 数人」という答えをもらっていたので、40 人分ぐらいプリントを用意して、教室に行きました。行ってみてビックリしました。学生が 120 人いたんです、座りきれないくらいたくさん。これは多いなとびっくりしました。

それよりびっくりしたのは、こちらが話しているのに、ペチャクチャペチャクチャ話していることでした。若い女性 120 人がペチャクチャ話すって、ものすごいです。それで、その授業中に「先生が話している時に、いつもこんなにお話をしますか」と聞いたら、みんな「はい」って言うんで

す。(一同笑) じゃあ、「その時、先生はどうしていますか」と聞いたら、「いや、気にしないでマイクでずっと話しています」と答えます。私はそういう授業をしたくないので、「じゃあ、この私語をどうやったら減らせるか」ということにチャレンジすることにしました。

私語をするには理由があります。皆さん、どういう時に私語をしますか。これも調べてみると、ちゃんと理由があります。まず、一つ、先生の言っていることが分からないから「今、何て言ったの」とか聞いている。二番目に、これ多いです。「知ってる、知ってる」とか、「昨日聞いた」とかですね。これを、「知識の披瀝」といいます。三番目は「授業がつまらない」です。だいたいどれかです。理由が分かっているんだったら、一つ一つ理由を無くせばいいですね。

では、どうするか。聞き取れるように分かりやすく話せば、情報確認のための私語はなくなります。二つ目、「あ、これ聞いたことある！分かる、分かる」って言いたくなる気持ちは、どうしたらいいですか。言う時間をあげたらいいですね。最後は簡単です。楽しい授業をすればいいんです。

それで、「よし、これで行こう」と思って、やってみました。その時に使用していた教科書はたくさんの方に立つエクササイズが載っているんですけど、各学生が下を見てエクササイズをやっていると、どうしても私語が出てきます。そこで、こうしました。エクササイズは全部パワーポイントでドーンと映して、スクリーン上の「問い」についての答えを、各自がまずは考えます。その後、各自の答えを1分間「よーい、スタート」で、クラスメイトと話す時間を取ります。各エクササイズの解答は教科書に載っていますので、「じゃあ、今から3分あげるから、解答を読んでもください」という黙読の時間を与えます。その後、そのトピックについて私が話をする。その繰り返しです。

ここで、お気づきになりましたか。小学生と一緒にしょう。小学生は5分が限度ですけど、大人もそんなものなんです。最近の子供たちは映像が好きだから、映像もたくさん使いました。実際使った映像をご覧ください。

(ビデオ視聴)

実はこれ、すごく問題になったシーンなんです。視聴後、「オバマ大統領はどんな感じ？」と学生に聞いてみると、「オバマ大統領はとても丁寧」という回答が返ってきます。そこで、「このシーンがアメリカ国内で大問題になりました。なぜでしょう？」と聞くと、学生は全く分からないという顔を見せます。そこで解答を与えます。「一国の大統領がこんなこと（深いお辞儀）をしちゃダメだ」というアメリカ国民の意見を紹介します。学生はとても驚きます。続いて、オバマ大統領が再来日した時の映像を見てみると、オバマ大統領は深いお辞儀はしていません。学習したんですね、オバマ大統領。こんな形で、この映像は異文化間コミュニケーションのジェスチャーの話をするときは、使えます。私がいくら口で言うより、映像があった方がいいですね。そういうのをたくさん使って授業をします。それから、CLLの時にお話しした「振り返り」も重視しています。

老子の言葉

「聞いたことは、忘れる。見たことは、覚える。やったことは、分かる」というのは、老子の言葉です。同じようなことを、最近になってリサーチした人がいます。アメリカの研究者です。人の話を聞いた時は、何パーセント頭の中に残ると思いますか。指一本が 10%として、ご自分の答えを「せーの」で指の本数で示してください。せーの。近くの人と比べてください。今私がやったやり方は、是非参考になさってください。「え。なんで」って、他の人に聞きたくなったでしょう。話し合わせる時に、まず自分の意見を言わせることが大事です。

聞いた時は 10%です。先生が 90 分話したって、9 分ぶんしか残らないんです、残念ながら。じゃあ、90%残るのは、何をした時でしょうか。答えは、教えた時です。授業で教えたことって、私たち教師は忘れませんよね。これは、相手が分かるようにどうしたらいいかいろいろ考えて、しかもそれを何度もやっているからです。だから、授業でも同じことをさせれば、頭に残るということになります。

だから、「授業で学んだことや疑問に思ったことなどを私に教えて、書いて伝えて」っていうと、一生懸命勉強したことを書いて伝えようとしてくれます。言語化ってそういうことです。だから、90 分の授業の最後の 10 分に「これを書いてね」と紙を渡して、書き終わったら前に持ってきて提出、それで授業が終わりです。私は、それをもらって、「ここの説明が足りなかったんだな」とか「ここに興味があったんだな」という情報を得て、次の授業に活かします。また、学期の最初に、「私も努力しますから、一緒に頑張りましょうね！」と学生さんに伝えることは効果的だと思います。しっかりとこちらの期待に応えてくれようとしています。そういう授業をちょっと見てください。

(ビデオ視聴)

こうやって、時間を制限してやっていくと、90 分もちます。学生は教室の中に 100 人くらいいるんですけど、100 人の女子のエネルギーはすごいですよ。あとひとつ、面白いなと思ったことがあります。学期の最初の頃のことですが、何人か私語をしている学生がいた時に、私は心の中でなんとなく、他の学生が私語をしている学生に「静かにして」と言うのかなと、期待して待っていました。でも、言わないんですね、それくらいの年代の日本の女の子たちって。その代わりに「あの子うるさいから、先生、注意してください」って、ふり返りの紙に書いてきたり、授業後に話しに来たりします。そんな状態ですので、「授業をしっかりとやりたいので、こういうルールでやりますから、ご協力をお願いします」と私語が出るたびに伝えたと、それに合わせた言動をその後はしてくれます。彼女たちもいい授業を受けたい、と思っているからだと思います。

『まるごと』を使った授業

現在していることについて、お話しします。実は今、英語の教員の養成もやっています。日本語教員養成と両方やっているんです。だから、授業のコマがすごく増えました。でも、授業が好きだから、楽しいです。

毎年、イギリスから短期留学生が来るんですけど、今年から彼女たちに日本語を教えることになりました。初級です。「どんな授業をしようかな」と考えていた時に、その時読んでいた本の言葉を思い出しました。

「まず好きになることが大切。それが上手にできる、とか、正しくできるのは、好きになった後でよい」という言葉です。この考えに基づいて、彼女たちに日本語を教えるに当たって、「日本語が好き」「日本語を勉強するのが好き」という気持ちになってほしいという願いを持ちました。では、どうしたら好きになってもらえるのでしょうか。私が思ったのは、「これまでとは、ちょっと変えてみよう」ということでした。具体的には「先生が頑張り過ぎない」授業をめざしました。私が日本語を教えていた以前の映像を思い出してください。いっぱい準備をしてやっていたよね。それをちょっとやめてみることにしました。

教科書は、実はこれ『まるごと』を使っています。別にこの会議に合わせたわけじゃないですよ（笑）たまたまです。採用の理由は、『まるごと』には二種類の教科書があって、このピンクの方で **Act / Fact** の **Fact** ができるからです。白い方は **Act** 用。私が説明を担当して、実習生は白い方を使って練習する機会を与える。『まるごと』を使って、**Act・Fact** の授業を試みることにしました。

実習生の授業の準備の指導も、私の担当です。**Act** の授業も **Fact** の授業も、私のオフィスで授業をします。**Fact** 授業の具体例ですが、例えば、この課の「反対の意味を学びましょう」をご覧ください。教科書の正しい使い方としては、「音声を聞いて答えを書いていく」となっています。でも、なにか面白い方法はないかなと思い、「単語を全然教えないうちに、想像でどれだと思う？見た目や音で判断してみよう」と問いかけてみました。「これはこれかなとか言いながら、みんなでなんとなく少しずつ考えてみよう」という、かなり乱暴な問いかけです。でも、全然知らない単語ばかりです。「早いです」の反対が「遅いです」なんて思いつかないですよ。でも、とにかく考えてみようとなりました。すると、「便利」の反対が「不便」ということが分かった時に、「不=NOT」と伝えようと、とても大きな反応がありました。「**Japanese is so logical.**」という声まで出てきました。

文型「から」「まで」「～で歩いて行きます」で、実際に授業をやっている映像があります。学生は5人です。ちょっと説明をしながら進めて行きます。まずは、先ほどの「反対の意味の単語がどれだと思う？」という授業のシーンです。

（ビデオ視聴）

頑張っていないでしょ？私、全然（笑） 「これは、こうだよ」ってリラックスしています。学生が歌っていても、放っておいています（笑）それも必要だろうなと思って。この真ん中の女の子がお金持ちの子なんです。面白かったのが、前のレッスンだったかな。「私の家には部屋がいくつあります」という文で、彼女が言うんですよ。「**Does it include garage?**」「**No, no, no**」。その後彼女は、「私の家には部屋が19あります」と言いました。写真を見せてもらったら、本当に宮殿みたいな建物で、プールはあるし。じゃ、部屋には何がありますかと聞いたら、「ダンベルがあります」という回

答でした。ウェイトリフティングをやっている彼女でしたので。そういう、「言いたいことを勝手に言う」という授業を実際にやっていました。私にとって、ちょっとした冒険でした。

そして、彼女たちは、学期終わりのアンケート調査で、「横溝先生は『日本語が好き』『日本語を勉強するのが好き』という気持ちになってほしいという願いをこめて授業をしていましたが、その目標は達成されたと思いますか」という質問に、全員が7（全くそう思う）に丸をしてくれました。こういうフィードバックは嬉しいですね。この **Random Japanese** っていうのは、「**Pain, pain, go away!**」を日本語で何というんですか?」「『痛い、痛い、飛んでいけ!』です!」といった、やり取りのことでしょう。そういう質問に全部答えてくれるのが嬉しいと言っていました。帰国する前に、日本語でメッセージを書いてくれました。5 人のうち 2 人はひらがなカタカナ知っていたんですけど、残り 3 人はゼロだったので、日本語だけでメッセージを書いたことが、とても嬉しかったです。この 5 人を小学校の外国語活動の授業に連れて行った時のことです。「ご褒美に海に行こう!」ということになりました。5 月なのに、どんどん海に入って泳ぐんです。で、聞いたら、「イギリスでは 20 度あれば泳ぎます」と言っていました。彼女たちにとっては、自分たちでコントロールできる自由さが心地よかったようですね。この「教師が頑張り過ぎない」授業という冒険は、一応成功だったかなと思っています。

教師の変容とは

ここから最後のまとめです。今までこういうことをやってきました。日本語の先生だけでなく、先生としてこれだけのことをやってきました。みなさん、それぞれいろいろな歴史をお持ちだと思います。いいと思うことは授業でしますね。反対に、ダメだって思うことは授業でしませんよね。そこに影響を与えるのは、経験です。だから、私の場合は、いろいろ教える環境だとか、例えば田尻先生を見てショックを受けたこととか、いろんなものがあって、授業がだいぶ変わってきたんです。先生の変化とか成長というのは、いろんな経験の産物だと思います。これから先、わかんないですよ。来年になったら、また違うことをやっていると思います。皆さんはこれからどう変化していきますか。そんなことを、これまでを振り返って、考えてもらえたらなと思います。ということで、午前中の話はこれで終わりたいと思います。どうもありがとうございました。(一同拍手)

実践・研究発表
2015

オーラル試験—予備試験を設けることの利点

近藤彩

ケニア・ウタリ・カレッジ

キーワード：予備試験 公開練習 段階

はじめに

学生が外国語クラスに期待することは何であろうか。数ある外国語のうちで「日本語」を選択した理由、日本語への関心、授業への要望などを私は授業初日に学生に問う。きまっつかえってくる答えは、「日本語を流暢に話せるようになりたい」である。もちろん、「日本語の読み書きができるようになりたい」という学生もいるが、「話せるようになりたい」という学生が圧倒的多数である。

私の所属する学校は観光大学である。将来、観光業に就くことを夢見て学生たちは日々学業に専念する。彼らにとっての語学は教科としての語学で終わることはない。卒業後も引き続き実践の場で必要とされるのである。そのような環境にいち早く親しめるようにするにはどういう工夫が必要だろうか。試みとして学期末に課す「オーラル試験」に工夫を凝らすことにした。

「オーラル試験」というとどのような試験を想像するのであろうか。「教師対学習者」という個別に審査するものが一般的に考えられるのであろう。瞬時に言葉の意図を理解し、返答するという形は筆記試験とは全く異なる。学習者の中には、「筆記試験よりもオーラル試験の方が好き」という者もいれば、また、その逆もいる。「筆記試験」は日ごろの努力が試されるといっても過言ではない。どれだけ学習時間を自宅で費やしたかにより、得点に差が出る。

オーラル試験の場合もそうであるが、試験のスタイルによっては教室内で段階的に準備させることができる。学習者自身が徐々に進歩していくことを実感させる方法を今回の発表では述べたい。

私の学校では、学期毎に定期試験（オーラル試験/筆記試験）と学期末試験（オーラル試験/筆記試験）の計4回の試験が行われる。筆記試験にはもちろん聴解試験も含まれる。このオーラル試験では、質疑応答という個別試験のみならず、入門コースでは本文朗読や実践の場で使用できる寸劇を私は課している。

特に寸劇形式について述べたい。言葉を発するだけの練習では、実践の場では演じることができない。寸劇であれば、言葉に伴って「身振り手振り」「物の受け渡しのタイミング」「相手との距離感」なども必要となる。それら全てを身に着けさせるには、当然、完成させるための下位目標が時間毎に必要となる。

最初のステップは、例えば「発音」、次回は「声のトーン」などと課題を与えていき、最終的に完成に至るのであるが、オーラル試験の前に私は「予備試験」を設けている。より完成度を高くすることも目標であるが、本番までの一区切りとして、「クラス全員でお互いに評価し合える場」、「真似したいところが述べられる場」として公開式で行う。

区切りの場として行うことで、学習計画が整い、多くの学習者が余裕をもって本試験にのぞむことができる。また、予備試験でたとうまくいかなかったとしても、本試験までの課題として修正することができる。

本学の語学の目標は、「試験に合格すること」ではなく、「使えることである」。そのためにも会話授業で、成績不振者を出さないための工夫も合わせて述べていきたい。

●研究対象クラス

Hotel Management 学科

ホテル経営学およびホテルに必要な仕事を万遍なく学ぶ学科

→フロントデスクやレストランスタッフを目指す学生が多い

Travel & Tourism 学科

ツアーガイド、旅行社で必要な規約や観光に関する様々なこと（歴史/環境学なども含む）を学ぶコース

→ガイドや旅行社以外に空港職員や航空会社勤務を目指す学生もいる

●授業時間

各学科：1ターム：3時間（90分×2）×15週 4タームで修了

※時間配分をうまく考えないと会話練習不足になることを危惧

限られた時間内で会話能力を高めるための方法を試みる

I. なぜ、オーラル試験に着眼したのか

筆記試験対策「文字・文法・読解・作文」は課題提出の結果から個人の理解度が容易に把握できる。しかし、オーラル試験対策は個人学習では行き届かない場合がある。そこで、教室内でオーラル試験対策の課題を随時与え、各学習者の理解度を段階ごとに把握すれば、より上達させることができるのではないかと考えた。最も重要なことは、どの課題を苦手とするのかを教師は早期にみつけ、躓き箇所を克服させることである。最終段階近くで「〇〇と〇〇が不十分です」と指導するのではなく、課題を一つ一つ極めさせていくことが大切である。

本校は第二外国語としての語学力だけでなく、「実用日本語」も身につけさせなければならない。少人数クラスから30名規模の大きなクラスまで、一人ひとりの会話学習上達度を把握することはもちろんのこと、クラス内で実力の差が出ることなく、全員が相応のレベルまで上達することはできないと考え、本試験の前に「予備試験」を設けることにした。

II. オーラル試験の構成

オーラル試験は以下の二つの設問からなる。

1, 朗読/寸劇

2, 口頭試験

今回は、1の「朗読/寸劇」のうちの「寸劇」について述べる。

A:寸劇の題材

①現役のホテル従業員及び観光業従事者に指導した経験から、遭遇する頻度の高いもの及び学習者のレベルに合ったものをテーマに取りあげる

②各学科が要求する場面

③希望する職種での場面

※Hotel Management 学科の学生は3ターム終了後、3ヶ月間のホテル実習が義務付けられている。その後、通常授業に戻るので、実習期間に必要とされた言葉やマナーを基に場면을構築する場合もある。

B:寸劇テーマ（例）

- 電話応対（休日と時間案内）
- 空港出迎え
- チェックイン/チェックアウト
- 一日観光
- 朝食案内
- ルームサービス
- 両替
- ハウスキーピング
- ファーストフード（金額計算含む）

C:最終目標

一つ一つの寸劇テーマが「観光客受け入れ」の各一幕であることを理解し、実践の場で、使うことができる。

D:寸劇グループの決め方

①基本的には自由に組ます

②一度ペアになった学生とは再度組ませない

→いろいろな声のトーンや発音、性別に慣れるため

→一部のグループのみが上達するのではなく、全員で上達するため

③場合によっては、こちらから指名する

→よくできる学生と芳しくない学生をペアにすることにより、芳しくない学生の上達を見込むため。

また、学習方法を学ばせる意図もある。

Ⅲ. 予備試験と準備

A:「予備試験」とは

本試験の前に本番同様に公開式で行うもの

●試験方法

①学生は「従業員」役、「客」役をそれぞれ一回ずつ演じる。

→片方の配役だけでは、公平な評価が出せないため。また、双方の立場で考え、的確な判断を養わせるため。

②口頭で評価する

③良かったグループを挙げ、その理由を述べ合う

B:なぜ「予備試験」を設けるのか

①完成度をより高め、実践の場で躊躇することなく活用させるため

②今後の学習に何が必要かを明確にさせるため

③「課題遂行」のための「学習計画」を身につけさせるため

C:準備期間及び「予備試験」の日程（例）

①テーマや学習者のレベルによって適宜変更する

※特に入門レベルの学習者には時間をかける

②学生に完成までの準備期間及び内容を開始日に伝え、把握させる（計画表配布）

予定	備考
予備試験四週間前	会話練習 1（発音/内容理解）→課題：発音、イントネーション
予備試験三週間前	会話練習 2（グループ決定/グループ練習）→課題：笑顔
予備試験二週間前	会話練習 3（グループ練習）→課題：身振り手振り
予備試験一週間前	会話練習 4（グループ練習/発表練習）→課題：暗唱
予備試験	今後の課題を教師と学生で見つける ★各学科の学科長を観客として招待する 寸劇の目的と何を演じているのかを招待客に説明させる
本試験	予備試験と本試験の比較 予備試験からの更なる向上を期待

D:「予備試験」評価基準

①下位目標から段階を経て上達したかどうか

下位目標（例）

- ・ 意味を理解し、正しい発音ができる。
- ・ 抑揚、間の取り方を理解し、演じることができる。
- ・ 客と従業員の立場を理解し、表情を交えて演じることができる。
- ・ 署名やお金の受け渡しのタイミングを言葉と合わせて演じることができる。
- ・ 相手の質問や要望によって、適格に言葉を選ぶことができる。

②同じ間違いを繰り返していないか

③通常の語学に必要な評価項目に加え、「物の受け渡し」などのタイミングや「物腰」、「笑顔」もプロとして相応しいかどうか判断する

E:「予備試験」後の指導

①各ペアあるいはグループごとにその場で評価する。

厳しく評価するのではなく、「本日の予備試験であなたの不得意なところが分かりましたね。本試験までまだ時間があります。〇〇と〇〇をしっかりと準備してください。あなたは、今日からどんな勉強（準備）をしますか。」と尋ね、個別に簡単な学習計画を提出させる。自分の不得意なところを明確にさせることが大切である。

②良かったグループを挙げ、その理由を述べ合う（全グループ評価でもよい）

「何が自分と違うのか」「どこを真似すべきか」が理解できる。

F:授業の進め方

①授業開始から数十分を「会話練習」の時間に充てる（確実な時間確保）

②本時の課題を挙げ、教師が巡回してグループの様子を把握

③本時の課題の内容によっては、グループ発表を行わせる

IV. 成果

A:本試験成果

- ・ すべての学生が予備試験よりもさらなる上達を遂げることができた。
- ・ 課題段階、予備試験時に不備があった学生もほぼ問題点を克服することができた。
- ・ クラス内での実力の差はみられず、身に付けてほしいレベルまで全員が到達した。

B:「予備試験」を設けることについての学生からの感想

- ・ 今、どこが不十分か明確になった。
- ・ 十分に練習する時間ができてよかった。
- ・ 予備試験は素晴らしい企画であり、楽しめるほどであった。
- ・ 十分なサポートがあったので、準備がよくできた。
- ・ 「どこが問題であるか」が分かったので、「本試験までに何をすべきか」具体的に計画が立てられてよかった。
- ・ 何よりも十分に時間が取れたのでよかった。
- ・ 「予備試験」で完成させたものにさらに練習を積み重ねたので、自信がついた。
- ・ 「予備試験」ではトップになれなかったが、「本試験」でトップになろうと努力した。

学習者一人ひとりが上達したとの実感を得たことが最大の成果である。目標を掲げて指導することは当たり前であるが、段階的に課題を与えたことが効果的であったようだ。つまり、一つの課題を「今日こなす」ということが、目標に到達しやすかったのであろう。また、時間的にも心にも余裕ができたとの意見もあった。

それぞれの成長ぶりが十分に観察できた。

V.今後の課題

- ①課題遂行計画を学習者自らに立てさせる（学習）
- ②客との応対で予期せぬ問題が起きたときの対処法（会話）
- ③言葉だけでなく、マナー、距離感、禁忌も合わせて身に付けさせる（文化）

参考資料/教材・教具

●『空港出迎え』教材・教具例

顧客名/ツアー会社プラカード（学習者作成）

顧客名簿

両替所/トイレ 案内

●『両替』教材・教具例

トラベラーズ・チェック

USドル

日本円

レート表

明細書

●『チェックアウト』教材・教具例

ホテル明細書

領収書

クレジットカード

●『一日観光』教材・教具例

一日観光リーフレット（学習者作成）

予約受付用紙

ケニアの大学での日本語教育：USIU でのアニメと漫才会話の使用の事例

中村勝司、ワンダ・マシンデ

United States International University

1. はじめに

ケニアでは概ね3タイプの教育機関で日本語教育が行われている。一つは観光学系のカレッジ、専門学校、二つ目が高校、小学校などの日本語クラブで、三つ目が大学である。観光学カレッジや専門学校では、観光学の一部として外国語を教えているので、最終目標ははっきりしていて、観光業で使う日本語である。小学校、高校での日本語クラブに関しては、カラティナ地方にあった専門学校の日本語の先生が訪問授業をして開拓したものがほとんどであった。しかし、その専門学校での日本語の授業がなくなると、その日本語の先生たちもカラティナを離れてしまい、残念ながら今はほとんどなくなりつつある。

大学での日本語教育であるが、現在、ケニアの3大学で日本語が正規の授業として教えられている(2016年1月現在)。うち、アメリカ合衆国国際大学(United States International University {USIU})とストラスモア大学では、一般教養の選択科目の外国語として、ケニアッタ大学では特別講座(Certificate Course)として教えられている。また、学生数は多くはないが、USIUとケニアッタ大学では日本語の副専攻も行っている。

大学の多くの学生の日本語履修における動機は、観光業などの学生のそれとは大きく異なるようである。基本は一般教養の一部としてか、特別講座(Certificate Course)、もしくは副専攻として教えられているので、観光学機関の学生とは違い、大学での学生は特に将来仕事の一環として日本語を使うことを想定しているわけではなく、その多くがアニメが好きであるなど、アニメを始めとする日本のサブカルチャー、ポップカルチャーが動機で日本語を学習している。実際、アニメは今やケニアの大学生の中ではかなり浸透してきているようである。また、ケニアの大学で日本語を教えている大学は数は少ないものの、今後教え始めようとしている大学もいくつかあり、またケニアに参入する日系企業も増えつつある近年、雇用機会とも一層結びつきが期待され、今後の発展が予想されるところである。

それではそういったケニアの大学という環境の中で、どういった日本語教育が可能か、どういった教室活動、教授法、アプローチがいいのだろうか。本稿は、2015年夏期にUSIUの日本語の授業で筆者二人が別々に試してみた二つの試み、毎回の授業でのアニメの上映と、漫才の会話を教

材として使ってみた試みについての実践報告である。

まずアニメを使って日本語を教えることについてだが、今まで数は多くないが、いくつかの報告が出されている。例えば代表的なものだと、国際交流基金のマドリッド日本文化センターでのアニメを使っての試み(熊野、2011)や関西国際センターのウェブサイト「アニメ・マンガの日本語」の開発(川嶋、熊野、2011)などがある。ほか、矢崎のアニメシオンの試みとして、映画「千と千尋と神隠し」を使った活動など(2009)、いくつかアニメを使ってのクリエイティブな活動が紹介されるようになって来た。しかし、だいたいの紹介されつつある活動が中級上級対象のレベルのもので、初級前半でできるようなものではない(ケニアの教育機関で教えている日本語は初級どまりである)。ここで紹介するのは、そういったレベルの高い学生向けのものではなく、純粋に初級前半の日本語を習い始めたばかりのケニアの大学生にアニメを授業で定期的に見せて、その効果を観察したものである。

また、漫才風の会話を教材にして授業に取り入れた事例に関してはほぼ皆無に等しい。兵庫の英語教師がオーストラリアで漫才を使って導入会話を作成し、それを授業で使ったり、ユーチューブにアップしたりした事例や(中川、早川、2013)、国際交流基金のソウル日本文化センターのN1合格を受講の条件とした特別講座の中で、漫才も紹介されている例があるぐらいで(三原、天野、澤邊、2005)、現時点ではほかにそれらしいものは見当たらなかった。恐らくほかにもあるのだろうが、いずれにしても、まだ漫才を授業に取り組むという発想はほとんど稀なのではないだろうか。

2. USIU の日本語教育

USIU では外国語は一般教養の一部で、すべての学生が外国語1及び2を履修しなければならない。日本語は6つある外国語のひとつである。

外国語で副専攻をするには、外国語1、2を履修した後、さらに5学期間その外国語を履修しなければならない。国際関係論の学位を履修している学生以外は、外国語での副専攻は学位の必須履修単位外になるので、余計に時間とお金をかけなければ外国語での副専攻は取れない。したがって、副専攻の人数は少人数である。クラスの学生数は、日本語1・2で15－33人ぐらい、副専攻だと平均7、8人ぐらいである。

先に述べたように、ケニアの大学での日本語学習者について、一般的に言えるのは、アニメなど日本のサブカルチャーが動機で履修している学生が多い。私の授業では、毎回一番初めのクラスでアニメを見たことがあるかどうか聞いてみるが、一般教養の日本語の授業でだいたい4分の1から半数がアニメを見たことがある、もしくは日常的に見ている学生である。副専攻に関してはほぼ全員アニメを見たことがあるし、半数ぐらいが日常的に見ている。そして、アニメのほかにも、日本映画、Jドラマ、Jポップ、ファッションなどに関心がある学生も少なからずいる。

3. 授業でのアニメの定期的上映の学習効果 (ワンダ・マシンデ)

筆者(ワンダ・マシンデ)は USIU の日本語副専攻の1期生(2008年秋期から2010年春期まで)であったが、私の場合も学習動機はアニメであった。副専攻の多くの学生と同じく、私も当時からアニメの大ファンで、日常的に見ていた。そしてアニメを見て、単語数、聴解力を増し、日本語の力を伸ばすことができたという経緯があった。そうした個人的経験からもアニメが日本語学習に効果があると考え、2015年夏期(5月から8月)の一般教養の選択外国語の日本語初級2の授業でアニメを見せることにした。学期は14週あるが、授業は実質12週で、週に2回授業があり、1回の授業は1時間40分だが、各授業の始めにあるアニメの一回分のエピソードを見せ続けた。

今回見せたアニメは「銀の匙」である。選んだ理由は会話のスピードが適当であることと、現実の社会生活の一段面を描写するジャンルである、Slice of Life(海外でのアニメジャンルの一つ)であることだった。「銀の匙」は北海道の農業高校での話である。

アニメを定期的に見せる目的は、1)自然な発音を学ぶ事、2)日本文化を学ぶ事、3)いろいろな表現の使い方を見て、聞いて、覚える事とした。

3. 1. アニメの学習効果についてのアンケート結果と分析

学期末に、32名の生徒に対し、アニメを1学期間見ての学習効果について、簡単な2択(はい・いいえ)のアンケートを行った。質問事項は、

1. 日本語の言葉が以前よりも聞けるようになった
2. 日本語の単語の発音が以前より上達した
3. 日本文化について学びがあった
4. いろいろな表現の使い方を学んだ

とした。結果は下記の通りである。

結果	Key: Y=Yes「はい」 N=No「いいえ」																												Y	N		
1 Recognized more Japanese words	Y	Y																											2	0		
2 pronunciation of words got better	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	N	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	28	2	
3 learned about Japanese culture	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	31	0
4 learnt how to use phrases in context	Y																												1	0		

絶対多数の学生が、発音と日本文化について学びがあったとしていた。文化に関しては、もちろん日本の生活を垣間見て、学ぶことが多かったと思うが、発音に関しては筆者がネイティブではないので、アニメでネイティブの会話を聞き、なんとなく日本語の発音、リズムが全体的に以前よりわかったということだろうか。

しかし、反対に日本語の単語が以前より聞けるようになったと答えた学生は2人のみ、そして表現の使い方を学んだと答えた学生に関しては1人のみで、ほとんど効果がなかったようである。理由としては、やはり初級の初めの学生なので、知っている単語・表現も基本的なものに限られていて、ほとんどアニメの会話は理解できず、字幕を見ていただけだったと思うので、聴解力増加には結びつかなかったのだろう。初級の後半ぐらいの学生であれば、恐らくもう少し効果があるかと思うが、初級の前半の前半ぐらいでは、聴解力にはほとんど効果がないようである。

上記の4つの質問の中で圧倒的に肯定的な結果を得た2番と3番に関しては、2択の質問だけではなく、学生の意見を具体的に聞く質的設問もし、回答させていた（“Was the anime helpful in the pronunciation of words?”/ “Was the anime helpful in learning about Japanese culture?”）。コメントに関しては、下記のようなものがあった。

単語についてのコメントには、以下のようなものがあった。

“I got more vocabulary and it helped with pronunciation.”

“Watching the anime helped me when I was doing self-practice.”

“I liked that the words were repeated; it made it easier to remember them.”

一応アニメをみることで、単語の発音をマスターするのに役に立ったというだけでなく、同じ単語を何度も違う場面で聞くことによって、いくつかの言葉を覚えることにも役に立ったとしている。文化に関するコメントだが、

“It helped me to understand the reasoning behind certain phrases. Ex; “Dekichatta...sekinin o totte ne...”

“It helped to create interest in the culture.”

“It gave huge contribution to understanding Japanese culture.”

などがあった。日本の農業高校という、ある種特殊な状況、生活を描写したアニメではあったが、それでも異文化に対する興味を喚起し、日本人の発想、文化に対する理解を促進するのに役に立ったようである。

結論としては、初級前半の前半という学習者の日本語の素養に限りがある条件下ではあるが、そう

した中でも、日本文化の教育や日本語の発音・イントネーションをなんとなく把握する上では、アニメを見せることはある程度の効果があると思われる。しかし、日本語の素養があまりにも限られているので、このレベルでは単語力、表現力、聴解力のアップにはあまり結びつかないようである。いずれにしても、アニメを見ること自体は、楽しんでいたようであり、学習効果だけではなく動機づけとしても効果的なツールであるし、ケニアの諸機関でももっとアニメを日本語の授業で使ってもいいのではないだろうか。

4. 日本語授業で漫才会話を教材として使用する試み（中村勝司）

漫才は日本が誇るお笑い文化の一つである。筆者は個人的にも日本のいわゆるお笑い番組が好きであるが、日本語学習の中で、ただ具体的な状況を設定した会話を勉強するだけではなく、漫才的な会話を題材にして学習すれば、もっと楽しみながら学べるのではないかと、という発想を少し前から持っていた。今回、それを実験的に日本語副専攻の授業で試してみることにした。

筆者が試してみたのは、2015年5月から8月までの夏期の日本語上級1（初級後半の始め）で、学生数は5人。第11週（一学期14週）に筆者が作成した漫才会話を渡し、第12週に授業で細かく説明をし、それをうちで暗記させた上で（何十回も読み込んで欲しいとアピール）、第13週の授業で学生にその会話を演じさせた。本来なら学生たちに漫才を作ってもらうのが一番面白いのだと思うが、今回はまだ学生が漫才というものも知らないで、私が作ったものを説明し、理解させ、覚えさせることにした。また、発表を学生同士でさせようとしたが、発表当日、まだ暗記もおぼろげな学生もいたので、私と学生との会話という形にして、学生にボケとツッコミの好きなほうを選ばせた。そして、当初は丁寧体と普通体両方で発表させる予定でもあったが、それもやめて、どちらか一方を選ばせることにした。

会話の中には当学期の学習項目をちりばめ、そうした学習項目を身につけさせることを目標とした（「みんなの日本語2巻」26課-32課）。また、前学期に学んだ普通体の会話と丁寧体を対にした会話を作り、定着していない普通体の会話になじませることも目的として追加した。一応漫才なので対話者をボケとツッコミとしたが、会話での役割（ボケ・ツッコミ）に関してはあまりはっきりさせていないことをお断りしておく。会話は下記の通りである。

漫才会話

丁寧体：

ボケ：さいきは さむい ですね。

ツッコミ：わたしは さむくない です。かのじょが いるし、（おかねも ありますから）。

ボケ：ええええ、いるんですか！そのかおで ですか！わたしも ほしいなあ。

ツ：かわいい ねこ（を）して（い）ますから、しょうかい して あげましょうか。

ボケ：わたしは ねこ ですか！

ツ：ところで、らいねん だいがく（を）でたら、どうするんですか。
 ボケ：かしゅに なろうと おもって（い）るんですが。。ははが かしゅに なれと いって（い）たんです。
 ツ：かしゅ ですか。そのかおで かしゅに なる つもりなんですか。
 ボケ：なにが わるいんですか！でも、1がつに せいけいしゅじゅつを する よてい ですが。
 ツ：はい、たしかに したほうが いいですね。
 ボケ：うるさい ですね。
 ツ：わたしは もう して しまいましたよ！
 ボケ：えええ、したんですか！そのかおで ですか！

普通体：

ボケ：さいきんは さむいね。
 ツッコミ：わたしは さむくないよ。かのじょ（が） いるし （おかねも あるから）。
 ボケ：ええええ！いるの！そのかおで！おれも ほしいなあ。
 ツ：かわいい ねこ（を） して（い）るから、しょうかい して あげようか。
 ボケ：わたしは ねこか！
 ツ：らいねん、だいがく（を）でたら、どうするの？
 ボケ：かしゅに なろうと おもって（い）るんだけど。おかあさんが かしゅに なれって（い）っていたんだ。）
 ツ：かしゅ？そのかおで かしゅに なる つもり なの？
 ボケ：なにが わるいんだよ！でも、1がつに せいけいしゅじゅつ（を）するよてい だけどね。
 ツ：うん、たしかに したほうが いいね。
 ボケ：うるせえよ！
 ツ：わたしは もう しちゃったよ。
 ボケ：えええええ、したのかよ！そのかおで！

4. 1. 発表後のアンケートの結果と分析

対話の発表の翌週に、下記の通りかなり大まかな質問を2つだけ書いた紙を配布し、回答してもらった。発表をしたクラスの5人中、出席していた4人から回答をもらった。

質問1は「会話についてどう思いましたか。実際、役に立ちましたか。もし役に立ったのなら、どういう点ですか」(How did you find the dialogue? Did it really help you? If it did, how?)であったが、これに対する回答は：

“It helped in learning some vocabulary and structuring sentences.”

“It improved my grammar and understanding of different speech styles.”

“Yes, it helped in instilling most of the 20 topics of JPN4000.”

“It did help me in understanding plain and polite styles of speech better.”

であった。学生たちはそろって一応に肯定的な回答を寄せ、単語、構文、文法、丁寧体と普通体などについて、役にたったと書いている。やはり暗記できるまで何度も反復して声を出して読ませた結果、普段の限られた時間での授業ではなかなかものになっていなかった学習事項が血肉になったのだろうか。ひとまず当初の目標であった学習項目、普通体の習得に関してはある程度、達成できたのかもしれない。

それでは質問2はどうであろう。質問2は「漫才の形での会話を使っの学習は今までの会話よりもよかったですか。もしそうなら、もしくはそうでなかったとしても、その理由も書いてください」(Was the dialogue in manzai form better? If so or not so, why?)

これについては、下記のような回答を得た。

“Yes, it was fun to learn. We better do more dialogues like this.”

“It was very engaging and entertaining while also helping to understand the different speech patterns.”

“It was better to understand because it was fun compared to ordinary dialogue.”

“The dialogue was better as compared to presenting our own assignment.” (通常は学生たちが作文した宿題の会話文を筆者が添削し、授業で発表させているが、それよりもこちらのほうがよかったという意味である。)

回答した学生は一応に肯定的で、普通の学習のための会話よりも、内容が面白いので楽しく学べた、という感想であった。たった4人の回答者のサンプルから安易な断定はできないが、やはり漫才形式の、読んで笑える内容のものは、学習、暗記をしても楽しいし、場面や機能重視の通常の学習会話よりもある意味楽しく学べるのかもしれない。もちろん、場面抜き、漫談会話だけでは、実際に使える日本語にはならないのかもしれないので、学習目的に準じた会話が中心となるべきであるが、それと平行して漫才形式の会話を教材として導入するのも学習者にとってはいい息抜きにもなるし、学習の面白みを増す効果があるのではないだろうか。

5. まとめ

ケニアの大学での日本語教育では、観光学系の専門学校などと違い、実用性よりもアニメをはじめとする日本のサブカルチャー、ポップカルチャーなどの関心から履修する学生が多い。そうした学生の動機となっているものを利用して、学習の動機を高めるのも重要な手段なのではないだろうか。今回試してみた日本語の授業でのアニメ上映の功罪については、初級の始めという条件では効果も限られているかもしれないが、それでも教師がネイティブではない場合、発音やイントネーションなどを大まかに把握する上で効果があるようであったし、純粹にアニメの内容を楽しみながら自然に日本人の価値観、文化、生活などについても学べたというのが、学習者の感想であった。アニメ

のジャンルもしっかり選定しなければならないと思うが、ケニアの大学のようにアニメが学習者の大きな動機づけとなっている場合、従来使われているような視聴覚教材に加えて、今後はアニメも日本語の授業でももう少し積極的に使用されてもいいのではないだろうか。

また今回日本語副専攻の授業で漫才の会話を筆者が作成し、教材として使用して、学生に暗記・発表させてみたが、学生の感想としては、学習項目の習得に役に立っただけではなく、一応に通常の学習のために作られた会話よりも楽しく学べ、よかったとのことだった。ということは、もちろん学習者のやる気を喚起し、動機付けにもいいということであろう。また実際の日常生活には、特定の場面などには関係ない、友人との漫談ということもよくあることであるし、場面や機能などに縛られない、漫才のようにただ読んで・話していて面白いという会話の教材もあってもいいのではないだろうか。

参照

川嶋恵子、熊野七絵（2011）「アニメ・マンガの日本語授業への活用」、WEB 版「日本語教育実践フォーラム報告・2011年度日本語教育実践フォーラム報告、pp1-10

熊野七絵（2012）「日本語教育におけるアニメ・マンガの活用のためにーマドリッド日本文化センター事例報告ー」、日本語教育紀要第8号、pp185-191,国際交流基金

中川隆二、早川雅人（2013）「日本語の授業で漫才？どうなってんねん！？」

<http://www.tjf.or.jp/wayaway/backnumber/post-59.html>

三原龍志、天野千春、澤邊裕子（2005）「世界の日本語教育の現場からーお互いの顔が見える日本語教育を目指して」

https://www.ipf.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/higashi_asia/korea/2005/report01.html

矢崎満夫（2009）「アニメを素材とした日本語学習活動「アニメで日本語」の開発：アニメーションのティーチング・ストラテジーに着目して」、静岡大学国際交流センター紀要第3号、pp27-42

東アフリカの日本語教育事情
2015

タンザニア日本語教育事情 国立ドドマ大学を事例に[3]

—2014 年 8 月～2015 年 7 月進捗状況

瀬戸彩子

ドドマ大学/JICA 青年海外協力隊

1. はじめに

タンザニアの日本語教育は、2009 年に国立ドドマ大学人文社会学カレッジ人文学部にて開講された、選択科目としての日本語コースに始まる。それまでタンザニア国内に日本語教育機関は存在せず、日本語コース開講当時、タンザニアには日本語や日本事情について教えられる現地の人材がいなかったため、同年 JICA ボランティアが要請、派遣が開始され、以降 2016 年 1 月現在まで、ドドマ大学のすべての日本語科目は JICA ボランティアによって担当されている。

本報告書では、タンザニア唯一の日本語教育実施機関である国立ドドマ大学日本語セクションの概要と 2014-15 年度の進捗について報告する。また、現在の課題、将来設計図についても述べたい。

なお、2013-14 年度までの詳細については、論集「東アフリカ日本語教育Ⅰ」および「東アフリカ日本語教育Ⅱ」を参照されたい。

2. 国立ドドマ大学概要

国立ドドマ大学は 2007 年に開校したタンザニアの国立総合大学で、2016 年 1 月現在、6 つのカレッジ、13 の学部を持つ。日本語セクションは人文社会学カレッジ・人文学部・外国語文学科に属している。2009-10 年度に同学科にて選択科目としての日本語コースが開講、翌 2010-11 年度には Bachelor in Oriental Language (Japanese) の学位を出す日本語主専攻プログラムが開設され、1 期生が入学、2013 年に初めての卒業生を輩出した。2012-13 年度には 2 期生が入学、2015 年に卒業した。

表 1 ドドマ大学日本語セクションのあゆみ

	日本語主専攻プログラム			選択科目としての 日本語コース	教員
	1 年生	2 年生	3 年生		
2009-10 年度				開講	短期 JV ¹³
2010-11 年度	3 名 (1 期)			開講	長期 JV
2011-12 年度	0 名	3 名 (1 期)		開講	
2012-13 年度	7 名 (2 期)	0 名	3 名 (1 期)		短期 SV ¹⁴

¹³ JV とは、JICA ボランティアをさす。

2013-14 年度	0 名	7 名 (2 期)	0 名	開講	長期 SV ↔ 短期 SV
2014-15 年度	0 名	0 名	5 名 ¹⁵ (2 期)	開講	↕
2015-16 年度	0 名	0 名	1 名 (2 期)	開講	長期 JV (筆者)
2016-17 年度	?	0 名	0 名	?	↕ 長期 JV 予定

選択科目としての日本語コースは、2009-10 年度以降概ね開講されており、日本語をはじめとする東洋言語を履修しなければならない人文学部¹⁶の学生が主に受講している。

教員は 2009-10 年度以降、JICA より派遣されている JICA ボランティアが担っており、2013-14 年度、2014-15 年度の 2 年間は 2 名のボランティアが授業を担当する体制であったが、それ以外は基本的にボランティア 1 名体制となっている。



写真 1 人文学部講師棟



写真 2 人文学部教室棟

3. 2014-15 年度の運営紹介

2014-15 年度は、日本語主専攻 3 年生 5 名に向けて前期後期各 5 コース¹⁷が開講された。また選択科目としての日本語コース¹⁸については、当初開講予定はなかったが、他専攻の学生から強い希望があったため、人数を限り開講した。前期 6 コース、後期 7 コースを、JICA ボランティア 2 名で担当した。

¹⁴ SV とは、JICA シニア・ボランティアをさす。

¹⁵ 2014-15 年度 3 年生(2 期)は、入学した 7 名のうち 1 名は途中退学、1 名は日本に留学したため、入学当時と学生数が異なり、5 名となっている。留学した 1 名は 2015-16 年度に 3 年次に復学した。

¹⁶ 人文学部は、スワヒリ語文学科・アートメディアデザイン学科・外国語文学科・歴史学科を擁する。日本語セクションが所属する外国語文学科には他に、英語、フランス語、アラビア語、ロシア語、韓国語、中国語セクションがある。

¹⁷ 1 コースの時間数は、週に講義 2 時間、演習 1 時間となっている。

¹⁸ 2014-15 年度に開講した選択コースは OJ110・200・210 であった。

表2 2014-15 年度開講コース

前期 (2014 年 10 月～2015 年 2 月)		後期 (2015 年 3 月～7 月)	
OJ200	Intermediate Japanese Grammar1	OJ110	Elementary Japanese Grammar
OJ300	Provision Words and Letters for JLPT1	OJ210	Intermediate Japanese Grammar2
OJ301	Provision Listening for JLPT1	OJ310	Provision Words and Letters for JLPT2
OJ302	Provision Grammar and Reading for JLPT1	OJ311	Provision Listening for JLPT2
OJ303	Business Japanese	OJ312	Provision Grammar and Reading for JLPT2
OJ304	Japanese Literature	OJ313	Translation
		OJ314	Project Writing in Japanese

現行のカリキュラム上では“JLPT”と名の付くコースが設定されているが、タンザニアでは日本語能力試験は実施されていない。これらの授業では日本語能力試験 N3 レベルの能力を目標に、『中級の日本語』(The Japan Times)をメイン教材とし学習を進めた。加えて、ビジネスや文学といった、日本事情・日本文化を知識として知り、考察を進めて行くコースも実施した。

3-1. Provision Words and Letters for JLPT での試み

ここで、2014-15 年度に実施したコースの詳細を紹介をしたい。まず、前期後期を通じて開講された“Provision Words and Letters for JLPT1 および 2”である。本コースの目標は、調べ学習を通じて、漢字の読み方や語彙の意味を知り語彙数を増やすこと、授業時間外や卒業後も自主的に学べるよう調べ方を身に付けることの 2 点であった。日本語の新聞を生教材として利用し、調べ学習の手段は、各自所有するノートパソコンやスマートフォン、ドドマ大学日本語セクションが所有するノートパソコン 1 台、タッチパネル付電子辞書 1 台、英和和英辞書数冊であった。

表3 Provision Words and Letters for JLPT 実施手順

コースの流れ	調べ学習の手順
①漢字の読み方や単語の意味を、パソコン・電子辞書・英和和英辞書を使って調べる方法を学ぶ。 ②省略の多い見出し/キャプションを 5W1H の文に直す練習をする。 ③各自調べ学習。教師は適宜フォローする。	①新聞から記事・写真を選び、用紙に貼る。 ②見出し/キャプションの漢字の読み方、単語の意味を調べ、単語表を作る。 ③見出し/キャプションの英訳。

④順次発表。

評価にはポートフォリオ評価を用いた。授業初回に JF スタンダード “Can-do statement” のチェックをしてもらい、目標と目標達成のための具体的計画を書いてもらった。学期中は成果物のファイリング・管理を各自してもらい、最終回には初回同様 “Can-do statement” のチェックをした上、コース開始前に把握していた自身の日本語能力、授業期間に気を配ったこと、うまくいったこと、不十分だったこと、これから気をつけたいことを書いてもらった。

成果として、自学習に役立つ方法を提供できたこと、学生が自身の語彙力を意識し、能力向上のための方策を考え、実行できたことを挙げたい。一方課題として、学生によっては漢字の多さからモチベーションが下がり、自主的取組みというより強制的取組みになってしまったことが挙げられる。



写真 3 調べ学習の成果物

3-2. Project Writing in Japanese での試み

次に、“Project Writing in Japanese” について述べたい。本コースの目標は興味のあるテーマを設定し、簡単な日本語のレポートを Microsoft Word で書けるようにすることであった。

表 4 Project Writing in Japanese 実施手順

コースの流れ	アンケート調査の手順
①レポートにふさわしい構成・語彙・表現を学ぶ。	①書籍・インターネットでは得られない内容を知るためのアンケートを作成。
②情報収集の方法を学ぶ。	②日本の大学生 20 名を、ドドマ大学の学生 5 名に割り当て。
③Word の使い方を確認し、使用する。	③自己紹介・アンケート依頼・フォローアップ・お礼のメールの下書きを作成、適宜送信。
③アンケート調査の方法を学び、実践する。	

	④アンケート結果をレポートに反映させる。
--	----------------------

表4のコースの流れ①～③では、大学にある限られた資料や教材、機器を用い、④のアンケート調査の実践では、ある日本の大学で日本語教育を専攻している大学生にアンケート調査をお願いした。ドドマには日本人が30名ほどおり、学生と会う機会はあるが、頻繁に機会があるわけではない。また、学生が日本語を使う相手は日本語セクションの教員のみである。そのような事情から、日本語話者との接触場面を学習者に提供し、語彙表現のバリエーションを増やしたり、社会言語的なルールを身につけてもらおうというねらいで、メール交換によるアンケート調査を手順の中に設定した。

成果として、日本語そのものの学習だけでなく、情報収集の方法やMicrosoft Word・メールの使い方を知り、体験できたことを挙げたい。一方課題は、メール交換が学生たちの日本語能力向上に貢献したのか、また、アンケートに協力してくださった日本の大学生にとってプラスになったのか、疑わしいことである。アンケート依頼先の日本の大学は「東アフリカの日本語学習者との積極的交流」を希望しており、当初筆者もアンケート依頼以上のやりとりを学生に期待した。しかし学生は、成績に関わる「レポート作成」に主眼を置いており、ほとんどの学生が「日本の学生との日本語によるコミュニケーション」、たとえばそれぞれの文化について話したり、互いに大学生活を紹介するなどのやりとりは積極的に行わず、期待外れに終わったと感じている。今の時代、日本から遠く離れた東アフリカの地でも、工夫次第で日本語を使う場を創出できると考えるが、それ以前に「話したい」という気持ちを持ってもらい、日本語による現実的なコミュニケーションを促すことが、今後の課題だと痛感した事例である。



写真4 授業風景



写真5 レポート添削の様子

3-3. 主専攻プログラムの出口を見据えて

ドドマ大学の日本語教育は主専攻プログラムが中心となっているため、在学中の教学内容だけでなく、卒業後の進路も整える必要があると考え、2014-15年度には、主専攻卒業後の就職活動に繋げるための活動をデザインし、実行した。また、日本留学・研修プログラムの情報提供や事前準備協

力も行った。詳細は表5の通りである。

表5 卒業後に繋げるための活動一覧

インターンシップ	目的：履歴書に書ける経歴を残す／今後のコネクションに繋げる 事前準備：(学生)履歴書などの各種書類の作成／(教員)受入先との連絡・調整 受入先：在タンザニア日本国大使館／JICA タンザニア事務所／ JAPAN TANZANIA TOURS Ltd. (日系の旅行会社)／ Matoborwa Co. Ltd. (日系の食品会社) 期間：2015年7～8月の2～4週間 (機関・企業により異なる)
日本政府(文部科学省) 奨学金留学生 日本語・日本文化研修プログラム	事前準備：応募書類の作成／試験対策の指導 期間：2015年3月書類審査・筆記試験・面接試験 結果：3年生1名応募、合格。2015年9月末より宮崎大学留学。
日本政府(文部科学省) 奨学金留学生 国費外国人留学生(研究留学生)プログラム	事前準備：情報提供、応募書類の作成手伝い／研究計画書指導 期間：2015年5月書類審査 結果：卒業生1名応募、不合格。
内閣府主宰「世界青年の船プログラム」	事前準備：情報提供 期間：2015年8月書類審査・面接試験 結果：卒業生1名応募、合格。2016年1月より来日。

4. 現在の課題

最後に、現在の課題について述べたい。筆者は、ドドマ大学から日本語専攻プログラム運営の協力を要請された JICA から派遣される形で、ドドマ大学日本語セクションに所属し、2015年1月より日本語専攻の学生および選択科目としての日本語コースを履修する学生に対する授業を行い、試験実施・評価活動を行っている。人材、教材、カリキュラム・シラバスも何もないところへ、JICA からの日本語教師派遣が始まり、7年となる。当初に比べ、少しずつ状況が改善されてきてはいるが、まだまだ課題は多い。表6は、日本語セクションの自立的運営を目標に据えた際に散見する課題である。次項より、詳細を述べる。

表6 日本語セクションの課題

課題	詳細
4-1. 人材不足	4-1-1 タンザニア人日本語教師の不在。 4-1-2 JICA ボランティア以外の教員の不在。 4-1-3 日本語セクションに対するモニタリング機能の欠如。
4-2. 学生不足	4-2-1 日本語主専攻学生の受け入れ不可。 4-2-2 日本語主専攻の入学希望者が少ない。 4-2-3 選択科目としての日本語コースを履修可能な学科が少ない。
4-3. 教育内容の質	4-3-1 JICA ボランティアが専門科目を教えることの限界。 4-3-2 学生の日本語能力の伸び悩み。
4-4. 学習環境	4-4-1 テキスト・参考書・図書館蔵書が少ない。 4-4-2 学生の日本語使用機会が少ない。
4-5. 日本語学習の メリット・モチベーション	4-5-1 日本語主専攻の卒業後の進路が不確定。 4-5-2 渡日の機会(日本語研修、交換留学等)が少ない。 4-5-3 日本文化体験等の機会が少ない。

4-1. 人材不足

4-1-1. タンザニア人日本語教師の不在

多くの国で日本語教育が現地人教員によってリードされている中、タンザニアにはタンザニア人日本語教師が存在しない。しかし、現地人教員の候補がいらないわけではない。日本語主専攻プログラム入学当初より日本語教師になる希望を持っている学生がおり、その学生は2014年10月から2015年9月まで日本政府(文部科学省)奨学金留学生として日本語・日本文化研修プログラムに参加、2015-16年度に3年次に復学した。現在は2016年11月の卒業を目指し勉強中で、卒業後はドドマ大学日本語セクションの教員採用に応募予定である。近いうちに、タンザニア人日本語教師第1号が誕生する見込みである。

4-1-2. JICA ボランティア以外の教員の不在

ただし、その学生が応募するのはTutorial Assistant という、限られた授業のみ担当できる教員のポストであり、仮に採用されたとしても、人材不足という状況に変わりはない。なぜなら、専門的な研究実績を持つ教員はなお不在だからである。このような状況から、2013年以降、日本語主専攻プログラムの新入生受け入れを中止しているが、受け入れ再開のためには、さらにもう1名、前述の学生ではなく、JICA ボランティアでもない、有資格の人材が不可欠である。

4-1-3. 日本語セクションに対するモニタリング機能の欠如

さらに、ドドマ大学日本語セクションに対するモニタリング機能の欠如という問題を抱えていることも指摘しておきたい。松井(2014)によれば、「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いけないことになっている」と言うが、タンザニアにおいてはそれが可能な人材がいらないため、日本語教育に対するモニタリングを行うことが不可能である。

4-2. 学生不足

4-2-1 日本語主専攻学生の受け入れ不可

前述のように、2013 年以降、日本語セクションは日本語主専攻プログラムの新入生を受け入れることができていない。人文学部からは「日本語主専攻の学生が増えれば、日本語セクションの講師採用に力を入れやすい」と言われているが、急に主専攻の学生が増えたところで、即有資格の教員を確保できるとは限らない。学生を増やす前に教員の確保が先決だと考えるが、人文学部は学生確保が先だと考えているようで、「卵が先か鶏が先か」という終わりのない議論になっている現状である。

4-2-2 日本語主専攻の入学希望者が少ない

ところで 2011-12 年度の新入生に関し、松井(2016 予定)には「応募は受け付けていたのにも関わらず、応募者もゼロであったことに関しては、受験制度が各大学に応募する形から国の機関である大学教育委員会がまとめて取り仕切る形への変更があり、ドドマ大学に日本語プログラムがあることが周知されていなかったことが要因」とある。将来、日本語主専攻プログラムを再開する際は、この点に対し、例えば大学教育委員会への通達や中等教育機関への宣伝など、対策を取る必要があると考えられる。

4-2-3 選択科目としての日本語コースを履修可能な学科が少ない

ここで、選択科目としての日本語コースを履修可能な学科が少ないことを指摘したい。人文学部のほとんどの学科の学生は、東洋言語コースを選択・履修し、単位を取ることを卒業条件として求められているため、無事にコースを終えると成績に記録されることになっている。一方、他学部の学生の場合、日本語を履修しても、それは必要単位ではないため、記録に残らない。就職や昇進のために多くの証明書(Certificate)を求めるタンザニアの学生に、記録が残らないコースは魅力的に感じられない。タンザニア唯一の日本語教育機関として、より多くの人に日本語学習の機会を提供したければ、この点をクリアしなければならないと考える。

4-3. 教育内容の質

4-3-1 JICA ボランティアが専門科目を教えることの限界

これまでドドマ大学の日本語教育は、日本語教師の資格¹⁹を持つ JICA ボランティアによって行われてきた。しかしその資格だけでは教えることの難しいコースが存在する。例えば、Business Japanese や Japanese Literature、Translation などである。ドドマ大学に派遣される JICA ボランティアは皆、日本語を教えることはできても、これらの専門的な科目を皆が教えられるとは限らない。このような観点からも、4-1-2 で述べたような、JICA ボランティアではない、有資格の教員が必要であることは明白である。まずドドマ大学が日本語主専攻プログラムにどのような特色を持たせたいのか、それは日本語学なのか、日本文学なのか、日本研究なのか、という点を明らかにし、それに合わせた教員を確保した上でシラバス・カリキュラムを整備していく必要があると考える。

4-3-2 学生の日本語能力の伸び悩み

次に学生の日本語能力の伸び悩みについて述べたい。人文学部からしばしば、特に東洋言語のセクションの主専攻の学生は、英語・フランス語・アラビア語セクションの学生に比べ、相対的に能力が低いと指摘される。その理由は、東洋言語はそれらの言語と異なり、大学教育以前の教育機関で、実施されていないこともあり²⁰、多くのタンザニア人にとってなじみのない言語だからである。また筆者個人の感覚になってしまうが、これまで携わった東アジア・東南アジアの学習者に比べると、日本語能力の伸び率はやや低いと感じている。この点に関して、カリキュラム²¹の見直しやタンザニア人学習者向けのテキスト開発など、対策を講じる必要がある。

4-4. 学習環境

4-4-1 テキスト・参考書・図書館蔵書が少ない

日本語セクション開設当初に比べ、教材や設備などの基本的な環境は少しずつ整備されてきている²²ものの、高等教育機関としてはまだまだ不十分であると感じている。今後人文学部の予算状況など確認しながら、適宜テキスト助成のスキームを利用するなどして、より一層の充実を図っていききたい。

4-4-2 学生の日本語使用機会が少ない

普段学生はドドマ大学日本語セクションの教員としか日本語を使用しない。また、タンザニア・ドドマは、国際空港や各国大使館を有する最大商都ダルエスサラームから西に約 700km に位置し、ダルエスサラームに比べ在留邦人や日本語のわかる人々が圧倒的に少ないため、教員以外の人と日本語を使ってやりとりする機会が少ない。日本語の使用機会を増やすため、手紙やインターネット

¹⁹ JICA ボランティアの日本語教育職種の応募条件は、「大卒以上・教授法受講」が主である。

²⁰ 中国・孔子学院(Confucius Institute)は、2015 年より、ダルエスサラーム、モロゴロ、ドドマの中等教育機関(Secondary School)で中国語教育を開始したと聞いている。

²¹ 以前の JICA ボランティアにより開発された新しいカリキュラムは、2016-17 年度以降入学者に適用されるので、今後新カリキュラムの実施・振り返り・再検討を行う必要がある。

²² 現在日本語セクションの所有する書籍・機材等は主に JICA や日本財団の支援によるものである。

を利用したり、在ドドマ邦人との接触機会を増やすなど、工夫が必要である。

4-5. 日本語学習のメリット・モチベーション

4-5-1 日本語主専攻の卒業後の進路が不確定

これまでドドマ大学日本語セクションは、1 期生 3 名、2 期生 4 名の卒業生を輩出した。卒業後、留学・研修のため来日した学生もあり、その点実績を積んでいると言えるが、就職については難しいところがある。インターンシップの機会を提供してはいるが、実際に日本と関わる仕事に就けた者はこれまでにない。

4-5-2 渡日の機会(日本語研修、交換留学等)が少ない

前述の通り、主専攻の学生についてはこれまで、日本政府(文部科学省)奨学金留学生日本語・日本文化研修プログラムに合格し来日したものが 2 名、内閣府主宰「世界青年の船プログラム」で来日した者が 1 名いる。しかし、選択科目としての日本語コースで学ぶ学生が、日本へ短期留学に行くといった機会はない。成績が優秀な者に、そのようなチャンスがあってもいいのではないかと考え、何かプログラムを取り付けたいと考えている。なお現在、ドドマ大学人文社会学カレッジ人文学部は日本のどの大学とも協定を結んでいない。2014 年より話にあがっている大阪経済法科大学との協定は未締結である

4-5-3 日本文化体験等の機会が少ない

2011-12 年度、日本文化に関するイベントが行われたという記録が残っているが、以降開催実績はない。タンザニア唯一の日本語教育機関として、日本を紹介したり、日本文化を体験する機会があれば、日本語主専攻および選択科目としての日本語コースの学生のモチベーション向上にもつながり、ドドマ大学日本語セクションの存在周知・宣伝にもつながるのではないかと考えている。

5. おわりに

以上、ドドマ大学日本語セクションの 2014-15 年度の内容と現在の課題を中心に報告した。様々な問題を抱えてはいるが、4-1-1 で述べたように「タンザニア人日本語教師候補」がいる現状は、ドドマ大学で選択科目としての日本語コースが始まった 2009 年に比べると、とても大きな進歩であると思う。将来的にドドマ大学が日本語セクションを自立的に運営し、かつタンザニアの日本語教育がドドマ大学によって牽引されることを目標に据え、今後も、現在の課題に対してできることから対応していきたい。また、東アフリカの日本語教育機関と連携をはかり、よりよいフィードバックをタンザニアをはじめとする東アフリカ地域の日本語教育に還元できればと思っている。

<参考文献>

- ・University of Dodoma(2014) “UDOM Undergraduate Prospectus 2014-2015” (University of Dodoma)

- ・山岡洋輔(2014)「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」『東アフリカ日本語教育Ⅰ』(ケニア日本語教師会)
- ・松井智子(2014)「タンザニア日本語教育事情—国立ドドマ大学を事例に—」『東アフリカ日本語教育Ⅰ』(ケニア日本語教師会)
- ・松井智子(2016 予定)「タンザニア日本語教育事情—国立ドドマ大学を事例に[2]—2013 年 8 月～2014 年 7 月進捗状況」『東アフリカ日本語教育Ⅱ』(ケニア日本語教師会)
- ・「【ボランティア通信】サラ、日本へ留学—ドドマ大学日本語専攻学生初の日本語教師を目指して—」(2016 年 1 月 30 日アクセス)

http://www.jica.go.jp/tanzania/office/information/event/140904_02.html

- ・「【ボランティア通信】おかえり！未来の日本語教師」(2016 年 1 月 30 日アクセス)

<http://www.jica.go.jp/tanzania/office/information/event/160119.html>

エチオピアの日本語教育事情：概況及び現地人教員による教え方の工夫

古崎陽子、ミキアレ・メブラツ・アレガウィ、
テスファイ・ゲブレメドヒン・アシェブル
メケレ大学

キーワード： エチオピア、教え方の工夫、現地人教員

1. はじめに

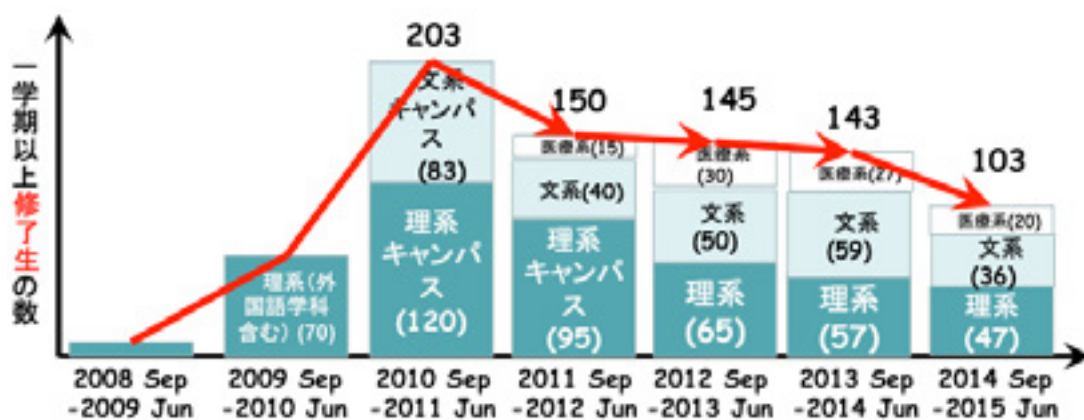
エチオピアで日本語教育が始まって、2016年秋で8年になる。教育機関はティグライ州の首都にあるメケレ大学及びメケレ大学付属コミュニティースクールの2校で、2014-15年度は日本人講師2名、育成中の現地人教員2名により日本語教育を行なった（日本人講師1名は2014-15年度の終了とともに退任）。

本稿は、日本語講座の2014-15年度の状況、及び2012年7月より進めている現地人日本語教師の育成状況をまとめたものである。さらに2名の現地人教員による「エチオピア人が日本語を学習する理由」及び「エチオピア人に効果的な日本語の教え方」についても紹介する。

2. メケレ大学における日本語講座の概況

メケレ大学における日本語講座の修了生の数（各年に1学期または2学期の講座を修了した学生の数）は、過去3年は140人～150人程度で安定していたが、残念ながら2014-15年度は103名と大幅に減ってしまった（図1）。

図1：メケレ大学日本語講座の年間修了者数



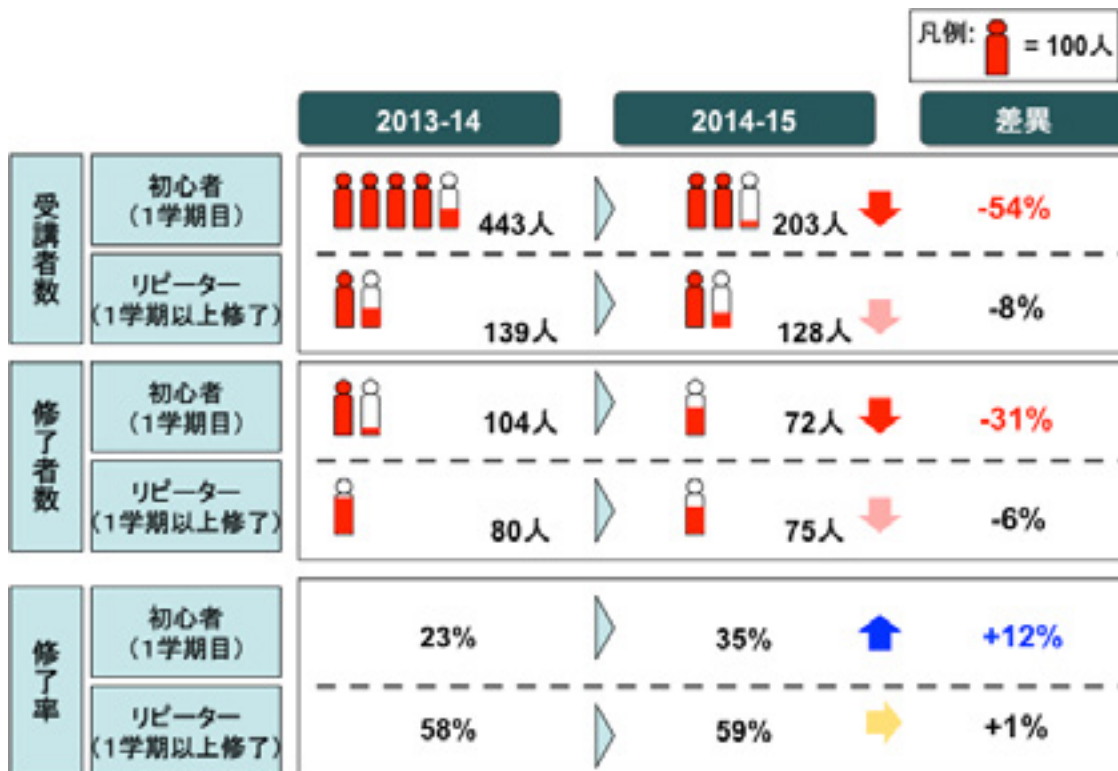
作成： 筆者

「修了者」の減少には、そもそもの受講者が減少している可能性もあれば、受講者は減少してい

なくとも学期途中でのドロップアウトが増加している可能性もある。また、日本語を新しく始める学生が減っている可能性もあれば、日本語を複数学期学習する学生が減っている可能性もある。減少の原因を探るため、2013-14年度と2014-15年度の受講者及び修了者の数をのべ人数（2学期修了した学生は2名と数える）で比較してみた結果、「日本語講座を新たに受講した学生（初心者）の数が少なかった（2013-14年度比で-54%）」ということが分かった（図2）。年度をまたいでいる場合も含め、日本語学習を2学期以上続けている学生（「リピーター」）の受講者数は-8%と大きな変化はなかった。修了率は、初心者は+12%、リピーターは+1%であった。初心者の修了率が大きく向上しているのは、2014-15年度から初心者用の講座の学習項目を減らし、文化紹介を強化したことによるものと考えられる。

日本語講座を新たに受講しはじめた初心者が少なかった原因であるが、考えられるのは、中国語講座が1年間の語学留学プログラムを含め、多くの学生に中国へ行く機会を提供していることが学生たちに知れ渡ってきていることや、2014-15年度から医学部キャンパス以外の初心者用コースの教師が現地人教員になったことが関係している可能性があると考えている。現地人教員は日本語習得にあたってエチオピア人にとって難しい点などが分かるし、本稿で述べるようにエチオピア人に合った教え方もできるので、日本人教員よりも効果的に日本語を教えられる可能性をもっているが、学生たちが「日本人講師に」教わること自体に価値を感じている可能性もある。もしくは「日本語ができるエチオピア人がいるはずがない」と決めつけていて、初めて講座を担当するようになった現地人教員たちの日本語力に疑問を感じていることも考えられる。学生たちが本当にこのように考えているかは調査してみないと不明であるが、もしも減少理由が現地人教員たちの日本語力に対する疑問であった場合は、現地人教員たちに教わった学生たちによるクチコミによって、徐々にこのような疑問が晴れて行くのを期待したいと考えている。実際、特に複数学期日本語を勉強している学生たちは、現地人教員の2人が日本語だけで古崎とコミュニケーションをとっているのを、あこがれの目で見ているようである。

図2： 昨年度と今年度の受講者・修了者数比較（のべ人数）



作成： 筆者

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の概況

メケレ大学付属コミュニティースクールでは2014-15年度も5年生から8年生を対象に日本語講座を行なった。講座は現地人教員の2名が担当し、通常の授業の時間を使って5年生から8年生全員に対して行なわれた。学習者は前年の102名から増加して182名であった。

メケレ大学付属コミュニティースクールでは2015年1月から新任の校長が着任した。新任の校長は、前任の校長のように日本や日本語講座からの寄付や寄贈にこだわらず、日本語及び日本文化の教育自体に注目しており、その点ではかなりやりやすくなった。ただし、日本語講座に関してMoUの締結を要請するなど、これまでインフォーマルに進められてきた点を正式にすることが求められている。

また、メケレ大学付属コミュニティースクールは、本稿発表後、2015年秋より国際交流基金のさくらネットワークのメンバーに選定された。これを機会に、国際交流基金のさまざまなプログラムを利用させていただき、特に文化交流プログラムを活発にしていけたら、と考えている。

4. 現地人教員育成状況

エチオピアでは、2012年7月より、2名の現地人教員を育成している（詳細は古崎（2014）を参照）。育成を始めた当初は2人の日本語学習歴は90時間程度であり、日本語力はまだ日本語能力試験のN5にも満たない程度であった。それを多いときは週3回の個人講座で補完し、2012年

9月からは、メケレ大学付属コミュニティースクールで、古崎のアシスタントとして古崎と一緒に3人で教壇に立つようになった。この時点での日本語力は恐らく N5 程度で、授業中に古崎がそっと日本語を直す事もあった。また、日本語の教え方を学ぶため、古崎の大学の初級コースの授業に参加した。

その後、2013年7月に「第1回 東アフリカ日本語教育会議」に参加したが、会議に能動的に参加するにはまだまだ日本語力が不足している状態であった。ただ、初めて日本食を食べ、初めて「日本語が共通語」である状況を経験するなど、会議への参加は非常にいい経験になった。その後、2013年9月からは、メケレ大学付属コミュニティースクールの授業を、古崎なしで、2人で一緒に担当するようになった。メケレという、外国人が比較的少ない地方都市に住む子供たちの中には、普段見慣れない外国人を見ると異常に興奮してしまい、落ち着いて授業を受けられない子供も珍しくない。そのため、初年度に学習した生徒たちよりも、2013年9月から学習を開始した子供たちの方がしっかり日本語を学んでいるようである。

2014年8月には、現地人教員の2名だけで「第2回 東アフリカ日本語教育会議」に参加し、エチオピアの日本語教育事情と現地人教員の目から見た課題について発表を行なったが、発表に使ったパワーポイント及び原稿は古崎が準備した。そして秋からは授業数の増えたコミュニティースクールの授業を1人ずつ担当し、大学の初心者コースの授業を2人で一緒に担当し始めた。この時点での日本語の読み書きの能力は恐らく N4 程度であったと考えられるが、いつも日本語で古崎とコミュニケーションをとり、授業でも日本語をよく使っていることもあり、会話力については、日常会話の大部分を日本語で行なえるようになっていた。翌年3月の日本語弁論大会では、前年までは参加者であったところを、2人とも審査員としての参加になった。また、同3月からは大学の初心者コースの授業を1人ずつ担当し始めた。

2015年8月に行なわれ、本稿が発表された「第3回 東アフリカ日本語教育会議」では、それぞれ「エチオピア人が日本語を学習する理由」「エチオピア人に効果的な日本語の教え方」と題して、それぞれ自分たちで考えた発表内容を、自分たちで作成したパワーポイントを使って発表した。

本稿発表後、現地人教員の1名が2015年9月から2016年3月まで国際交流基金の「海外日本語教師研修(長期)」に参加、もう1名が2016年5月から6月まで同じく国際交流基金の「さくらネットワーク研修(基礎)」に参加し、初めて日本に行く機会を得た。日本での研修を経て、日本語力が向上し、古崎の興味の範囲を越えた、生の日本の文化に触れることができた。

このように少しずつ成長してきた2名の現地人教員たちだが、日本語力、教授法含め、まだまだ日本語教師としての成長の余地は大きい。さらに、講座の内容の考案や、文化祭などのイベントを独自に企画・運営する能力の養成も必要であるし、今後メケレ大学で継続して教えていくためには、修士号の取得を考える必要もある。東アフリカの日本語教育に関わる皆様にも温かく見守っていただき、今後の東アフリカ日本語教育会議やフェイスブックなどでの交流を通じて2人の成長をサポートしていただけると、非常にありがたい。

5. 現地人教員の目から見た、エチオピア人が日本語を学習する理由

自身も日本語講座の卒業生であるエチオピア人講師のテスファイが、「どうしてメケレ大学のエチオピア人が日本語を学習するか」を解説する。

まずエチオピア人が持っている日本のイメージだが、多くの人が「エチオピアと文化の似ている国」だと考えている。これは、「おしん」などのテレビドラマなどから来たイメージで、例えば礼儀正しい、年上の人を尊敬する、などの面を「似ている」と感じる人が多い。また、「昔からエチオピアと仲がいい国」というイメージも持っている。これは、1930年代前半にエチオピアの皇室と日本人の華族の女性の間で縁談があったことが知られている（実際には縁談は実現しなかったが）ことや、1950年代にエチオピア人歌手のティラフン・ガササが歌った「日本人女性に恋をした」という有名な歌によるイメージである。また、「日本製品は品質がいい」というイメージも根強い。これは車や機械、電気製品などから来ている。こうしたことから、一般的にエチオピア人は日本に対していいイメージを持っていることが多い。

そんなエチオピア人が日本語を勉強する理由だが、まず、日本への純粋な興味として「日本の文化を知りたい」という理由が多い。しかし一部の学生たちは「日本の技術を知りたい」、「日本の会社で働きたい」、「奨学金をもらって日本へ留学したい」などの実利を求めている。しかし、残念ながら、まだエチオピアに日本の企業は少なく、留学の機会もあまり多くないのが現状である。

ここまでの理由は多かれ少なかれ「日本語だから」勉強する、というもののだが、それとはまったく別の理由として、単純に「外国語を勉強するのが好き」という理由もある。一部の学生は外国語の勉強自体に興味があるため、中国語、韓国語、ドイツ語などの課外講座を日本語の課外講座と並行して勉強している。テスファイ自身も元々外国語の勉強に興味があり、メケレ大学で中国語及びドイツ語の課外講座に参加した。

以上がメケレ大学のエチオピア人が日本語を勉強する主な理由である。これらの理由についても意識しながら、今後もどんどん日本語講座を良くして行きたい。

6. 現地人教員が考えた、エチオピア人に効果的な日本語の教え方

メケレ大学付属コミュニティースクール及びメケレ大学での日本語教授経験により習得した、エチオピア人講師のミキが考えた、エチオピア人に効果的な日本語の教え方を紹介する。

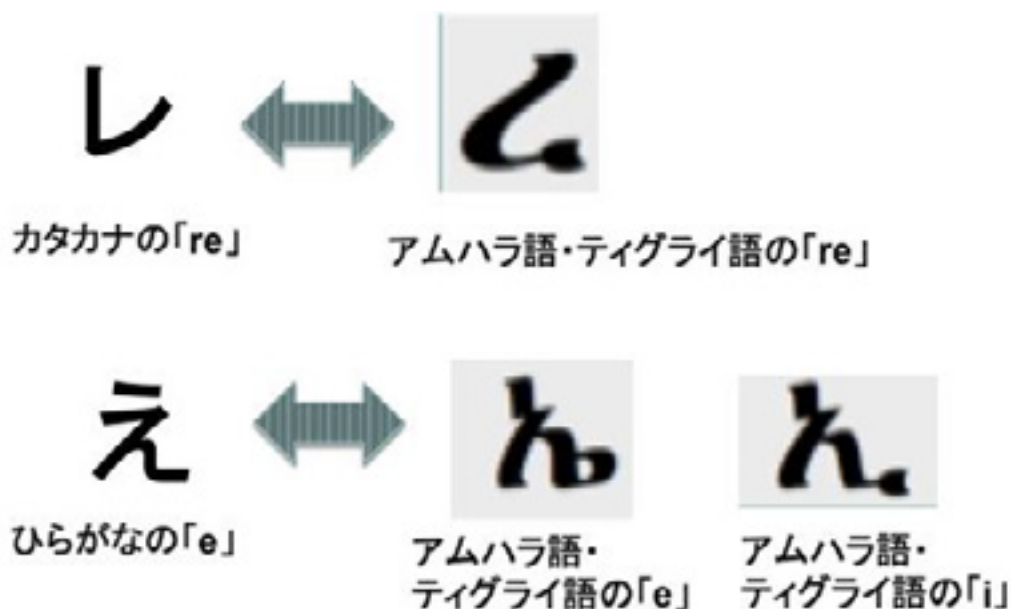
まず、講座の初めには、日本語を学習する意義を説明することを心がけている。例えば、違う言語を勉強することで頭が良くなる、仕事を探す機会が増える、などである。それから、伝統的なスポーツや料理などをビデオを使って教えると興味をもたれやすい。

実際に教える時の工夫だが、学生に「高木」「陽子」などの日本の名前をつけ、同時に意味を教えてあげたりする。また、日本語で意味のあるエチオピアの名前を紹介する。例えば、カサ（カサフン）というエチオピアの男性の名前は日本語では傘、ミキ（ミキアレ）というエチオピアの男性の名前は日本語では女性の名前、ダニ（ダニエル）というエチオピアの男性の名前は日本語では害虫のダニ、などである。

単語を導入する際の工夫だが、学生に自由に物真似をさせる。例えば、学生が「ニャー」と猫の真似をしたら、「猫」という単語を教え、「わんわん」と犬の真似をしたら、「犬」という単語を教えたりする。また、動詞を導入する際も学生が歩く真似をしたら「歩く」を教え、食べる真似をしたら「食べる」を教えたりする。

また、エチオピアには独自の文字があり、日本語の文字と形が似ているものもある。例えばカタカナの「レ」はエチピアの公用語であるアムハラ語、及びメケレがあるティグライ地方の現地語であるティグライ語の「re」という音を持つ文字と形が似ている。また、ひらがなの「え」は、アムハラ語及びティグライ語の「e」や「i」という音を持つ文字と形が似ている（図3）。このようにエチオピアの文字と関連づけて教えると、学生が覚えやすい。

図3：日本語の文字と類似しているエチオピアの文字



作成：筆者

エチオピア人の名前は「自分の名前（例：ミキアレ）」「自分のお父さんの名前（例：メブラツ）」「父系のおじいさんの名前（例：アレガウィ）」という3つの名前できている。数字を教える際にこれを利用して「自分の名前が『いちにさんよんご』、お父さんの名前が『ろくななはち』、おじいさんの名前が『きゅうじゅう』という人がいるから、この人の名前を覚えてください！」と伝え、学生が覚えた後に「これで日本語の1から10までの数字を覚えてしまいましたよ」と伝え、学生はびっくりするし、スムーズに数字を覚えることができるようだ。

また、11以上の数字を教える際は、11は「10+1」、12は「10+2」、20は「2×10」、21は「2×10+1」などと説明している。

将来はアニメや映画を翻訳したり、日本の伝統的なスポーツやダンスを練習させたりといったこともやっていきたいと考えている。

7. 終わりに

以上、エチオピアの日本語教育事情、現地人教員育成状況に加え、現地人教員たちが考えた「エチオピア人が日本語を学習する理由」及び「エチオピア人に効果的な日本語の教え方」を紹介した。特に日本語の教え方については、日本人教員が考えつかないようなものもあったのではないかと思う。現地人教員たちは、日本人教員よりも、文化的にも年齢的にも学習者に近いところにいるため、今後も現地人教員たちの視点を大切にしながらエチオピアの日本語教育を進めていきたい。

参考文献

古崎 陽子 (2014) 「現地人教員育成に向けたエチオピアの挑戦」、『東アフリカ日本語教育 I 』、 pp. 318-326.

動画発信によるスーダンのイメージアップの実践報告

スーダンをみんなでプロデュース

鵜澤威夫

ハルツーム大学アフリカアジア研究所

キーワード：スーダン 日本語教育 動画発信 スーダン日本語チャンネル

1. はじめに

スーダンの首都ハルツームにある国立ハルツーム大学付属アフリカアジア研究所においては、年2回日本語公開講座（レベル別3コース）が実施されており、現在大学生から社会人まで約80名が受講している。本講座は現地人のコーディネーターと事務担当、日本語教師2名（青年海外協力隊）の計4名で運営し、日本語教師1名は授業を実施し、もう1名は教室の隣に開設した「日本語ラボ」の運営をはじめ、課外活動やイベント企画、情報発信など授業外全般を担当している。

今回は後者である授業外全般の業務にフォーカスし、課外活動やイベント等で撮影した動画や写真を「スーダン日本語チャンネル」(Youtube・Facebook)で発信することにより、スーダンの日本語学習の環境とスーダンという国のイメージにどのような変化が見られたか報告する。スーダンの基本情報や授業内容は割愛する。



授業（教室）



日本語ラボ（教室の隣）

（参考）学習者によるハルツーム大学日本語コース紹介動画



<https://goo.gl/bULXPk>

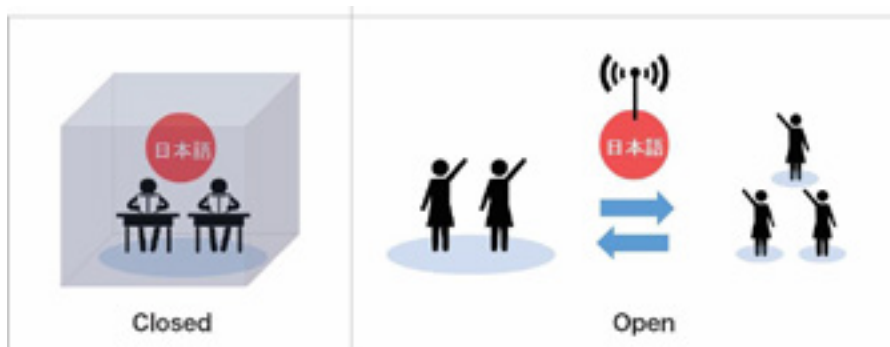
2. 経緯

スーダンをインターネットで検索してみると、「内戦」「虐殺」というようなネガティブな検索結果が目立つ。私も渡航前にスーダンに関する書籍を調べたが同様のテーマが多く、それを知った周りの友人には渡航を反対されるほどであった。しかし、実際に暮らしてみるとそのようなイメージとは程遠く、人々は優しく温和で、街はいつも平和な姿を見せている。

また、現地の日本語熱はというと学習者たちは非常に熱心で、授業以外でも勉強会等を積極的に開き、またハルツーム市内で催される大学の学園祭には、必ずと言っていいほど日本ブースがあり、そこはいつも日本ファンであふれているほど日本熱が高い。

スーダンのように日本になじみの少ない国ほど、情報が少なく、場合によっては誤解や偏見により、日本との距離を更に広げてしまう恐れがある。そこで現地の日本語学習者たちの活動をインターネットで発信することで、ポジティブな情報を増やし、スーダンのイメージアップにつながらないかと考え活動に従事した。

3. 教室から世界へ発信



実際の日本語の授業は教室で行われており、日本語を使う相手は教師かクラスメイトに限定され、更に教室の外では日本語を話す機会はほとんどない。極めて閉鎖的な環境であるのが現状である。しかし、この壁を取り払い、インターネットを利用し、日本語学習者が世界中に日本語で発信することを目標にすれば、より完成度の高い日本語を求めるだろうし、視聴者からの反応があれば、学習意欲にもつながると考える。

また、教師は学習者たちの活動が多くの人々の目にとまり、自分以外の人との日本語での交流が生まれるような機会をつくるプロデューサーのような立ち位置でもなければいけないと考えており、「スーダン日本語チャンネル」のような発信活動を一つの例として提案する。

4. コンテンツ

主な発信コンテンツとして代表的なものを3点紹介する。

(1) 料理「スーダン3分クッキング」

スーダン料理の作り方を日本語で紹介。



<https://goo.gl/1vFpGL>

(2) 歌（「Singin' Sudan」）

「Singin' Sudan」という日本の歌を歌う番組を制作。歌詞の暗記や意味の理解はもちろん、衣装や振付などにもこだわりを見せるようになった。日本語講座に登録していない学習者も参加。以下、尾崎豊の「卒業」。



<https://goo.gl/DpFJjs>

(3) ソーラン節（「ナイル川でソーラン節」）

スーダンのシンボルでもあるナイル川でソーラン節を実施。今ではハルツーム市内の様々なイベントにソーラン節メンバーは呼ばれ、テレビでも放映されるほどスーダンでの日本文化発信に貢献している。ちなみにソーラン節は、日本語教師が紹介したソーラン節の Youtube 動画を見て学習者自身が踊りを習得し、他の日本人を含む参加者に指導。



<https://goo.gl/Ypaipp>

5. 「アフリカスーダン日本語動画コンテスト」の実施

授業の一環で「日本語で日本人にスーダンのことを紹介する動画を作成する」という課題を学習者に与え、コンテストを実施した。制作期間は約1か月で、各レベルごとに3日間で開催した。審査員には現地在住の日本人や日本留学経験をもつスーダン人を招待し、各レベルから最優秀作品を選出した。審査の基準は、①内容②日本語力③工夫をそれぞれ5点とし、合計15点で評価した。作品のテーマはスーダンの基本情報や習慣、服装、昔話と様々で、その見せ方はドラマやアニメーション、影絵にするなど多岐に渡った。

興味深かったのは当日の会場には、レベルの異なる学習者、また学習者以外にも一般の方（学習者の友人や家族）も鑑賞しに来ていたことである。その理由として考えられるのは、全ての作品にアラビア語字幕を入れたため、日本語能力が問われず内容が理解できたからだと考えている。また参加した一般の方から日本語講座への受講希望もあり、広報としても効果がみられた。そのため、第2回コンテスト実施の際は、現地コーディネーターの提案で、より大きい会場で開催した。



『第1回アフリカ・スーダン日本語動画コンテスト』

日時：2014年12月8日（月）～10日（水）
16：30～18：30

場所：IAAS（ハルツーム大学アフリカアジア研究所）

5階教室

作品数：15

最優秀賞：



『第2回アフリカ・スーダン日本語動画コンテスト』

日時：2015年6月1日（月）～3日（水）
16：30～18：30

場所：IAAS（ハルツーム大学アフリカアジア研究所）

1階ホール

作品数：12

最優秀賞：

Level A1 「仕事の面接」

Level A2 「日本語学生の番組」

Level A3 「シブハーの物語」

Level A1 「スーダンのこと」

Level A2 「スーダン昔話 『行け！
マスウッド！』 」

Level A3 「タイムトラベル」

▼第1回アフリカスーダン日本語動画コンテスト



<https://goo.gl/sXDt1m>

6. 「スーダン日本語チャンネル」の開設

上述したような発信コンテンツや動画コンテストの作品などを取りまとめたスーダンの情報発信のウェブサイトとして、2015年1月に Youtube「スーダン日本語チャンネル」を開設した。その後、当チャンネルの広報や学習者間の写真共有を目的として Facebook 版も公開した。

また、当初は日本人に向けた情報発信サイトだったが、最近ではスーダン人の視聴も多いことが判明したため言語表記にアラビア語を追加し、さらにコンテンツも日本で活躍するスーダン人を取り上げるなど、日本語学習者の発信のみならず、日本とスーダンの情報窓口として確立しつつある。

▼ Youtube スーダン日本語チャンネル (2015年8月29日現在)

動画数：51	登録者数：174名	視聴回数：14,188回
--------	-----------	--------------

▼ 主な視聴国

1	スーダン	40%
2	日本	31%
3	サウジアラビア	6.3%
4	アメリカ合衆国	3.6%
5	エジプト	1.9%

7. 効果

「スーダン日本語チャンネル」の効果として以下3点あげる。

(1) 日本語使用機会の増加と自国の魅力の再確認

授業外でも動画制作や当チャンネルの視聴により、日本語に触れる時間が増え、また自国を紹介する機会が増えることで、スーダンの魅力を再確認しスーダン人として自分たちを表現するようになった。

(2) スーダン人への日本語、日本文化への興味の促進

スーダンの日本語教育の窓口として確立しつつあり、配属先スタッフとは動画の話題が時々持ち上がり、以前より日本語講座の運営に協力的になった。

(3) 日本人や海外の人のスーダンに対する関心の向上

当ウェブサイトを開設してから、日本人のアクセスはもちろん、海外の日本語学習者や日本語教師との交流が増えた。

8. まとめ

スーダン日本語チャンネルを開設して半年以上経過するが、今では多くの方がアクセスすることで「スーダン」と検索した際には「スーダン日本語チャンネル」が検索結果に現れるようになった。つまり日本語学習者の活動を発信することは、スーダンのネガティブな印象を抑止し、イメージアップに貢献してると言えるのではないだろうか。今では私も日本語学習者の活動が国のイメージを変える力があり、日本語教育というものは平和貢献にもつながっていると実感している。。

9. おわりに

東アフリカの諸国の日本語教育の発展を祈り、以下2点提案する。

提案① 各国の日本語チャンネルの開設

提案② 東アフリカ日本語動画コンテストの実施

(参考) 発表動画

第3回東アフリカ日本語教育会議「スーダンのトビラ～スーダンをみんなでプロデュース～」2015年8月



<https://goo.gl/laHNkH>

マダガスカルにおける 日本語教育事情



マダガスカル日本語の教師会
Rindra Razafindramisa

1

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育 日本語教育歴史

- 1970年 1校
- 1992年 2校
- 1999年 5校
- . . .
- 2015年 約20校
- 民間学校： 11校
- 私立大学： 2校
- 国立大学： 2校
- 教師人数： 約20人
- 学習者人数： 約1000人

2

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育

2014年度のJLPT

3

- 参加者人数合計： 147人
 - N5： 71人
 - N4： 47人
 - N3： 19人
 - N2： 7人
 - N1： 3人
- JLPTの結果：
- 合格率： 27%
 - N5：28%
 - N4：21%
 - N3：37%
 - N2：43%
 - N1：0%
 - 弱点： 読解・聴解

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育

環境とコンテキスト

4

- 環境とコンテキスト：
 - 教科書が少ない、コピーを配る
 - 教師全員マダガスカル人
 - ほとんど後輩と先輩人間関係 楽しい雰囲気になりやすい
 - 日本語が活かせる就職口が非常に少ない
- 学習者の目標：
 - 字幕なしで、アニメが分かること
 - 日本で留学チャンスをアップする
 - 資格をためておく



マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育

教材と教科書

- 日本語初歩



- 自作

- みんなの日本語



- まるごと (昨年からはじめて)



- 音声ファイル、CD

- ビデオ（漫画、ドラマ...）

5

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

5

マダガスカルにおける日本語教育

授業の内容と活動

マダガスカルにおける日本語授業って、
どんな内容、どんな活動？

- 外国語学習典型的な構成要素：

文法、会話、読解、聴解、翻訳、作文、...

6

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

5

マダガスカルにおける日本語教育

マダガスカルにおける授業の特徴

観光の日本語

7

- 口頭表現が少し上手になったら、観光日本語を導入する
- 観光分野専門用語より、当時の日本語能力と知識で現地の観光を勉強する
- 実際に現場でガイドとして体験する
- 6人→実際の職業になった

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

マダガスカルにおける日本語教育

日本文化

日本文化

- 習慣
- 書道
- 折り紙
- 浴衣
- 囲碁、
- 振り付け
- ...



8

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

マダガスカルにおける日本語教育 特別なイベント

今年、行えた特別な活動：

- 元隊員を通し、JICAマダガスカル
事務所にて、スカイプ交流会

9



マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

5

マダガスカルにおける日本語教育 特別なイベント

今年、行えた特別な活動：

- スカイプで日本漢字書道の
導入授業



10

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/2015

5

マダガスカルにおける日本語教育 取り組み

- 日本語学習者むけ、大使館図書スペースを来月公開
- 日本語と日本文化際に私立高校を呼び、
日本語選択科目を開けの依頼

11

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育 チャレンジ

- チャレンジ：
 - 目標を立てる ・ 達成するように授業をデザインして、行う
 - 教授法（海外で受けた研修や会議、派遣専門家から受けたトレーニングを授業に**利用**する）
- 生徒たちを国家開発の視点において、他国の文化への理解を深め学びあいながら本格的な開発関係者へと育てること

12

マダガスカルにおける日本語教育事情 - ケニヤ 2015

30/08/201
5

マダガスカルにおける日本語教育

ご清聴ありがとうございました

Misaotra tompoko
(ミサウチャ・トウンプク)

13

終

広報文化センターの活動 (日本語教育)

在ケニア日本国大使館
広報文化センター所長
中村 泰徳

広報文化センターの業務

① 文化事業
(日本語教育)

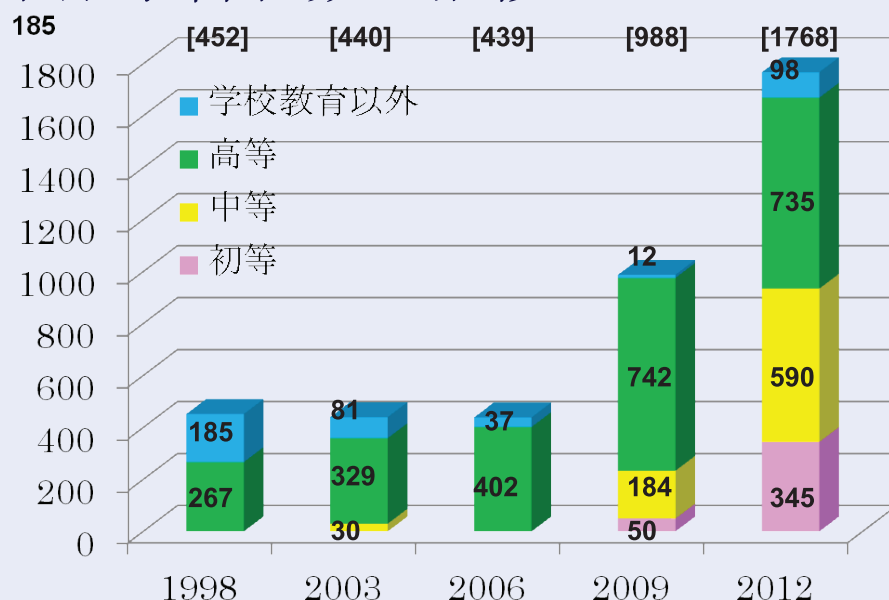
② 広報事業

③ 人物交流事業



ケニアの日本語教育①

➤ 日本語学習者数の推移



出典：国際交流基金「海外の日本語教育の現状(2013年発行)」

ケニアの日本語教育②

➤ 日本語コースを持つ高等教育機関(2014.7)

学校名	教師数 (日本人)	教師数 (ケニア人)	日本語能力試験(旧試験/現行試験)	学生数	コース
Kenyatta University	1	2	Level1(1)N3(1)	60	副専攻、外国語選択履修
United States International University	1	3	Level1(1)N3(1)	150	副専攻、外国語選択履修
University of Nairobi	1			0	修了証授与。2014年開講予定だったが未開講。
Strathmore University	1	2	N1(1)N2(1)	129	一般教養の選択科目の一つ
The Catholic University of Eastern Africa		1	N1(1)	6	修了証授与
Egerton University		1	N3(1)	11	修了証授与
Utalli College	1	2	Level 3(2)	80	外国語選択履修
Kenya Wildlife Service Training Institute		3	Level1(1)N3(1)	60	Diplomaのコース

ケニアの日本語教育③

◆ その他の外国語教育

外国語	教育レベル	外国政府による支援
英語	公用語	ブリティッシュ・カウンシル
ドイツ語	中等教育(選択科目)、 高等教育他	ゲーテ・インスティテュー ト
フランス語	中等教育(選択科目)、 高等教育他	アリアンス・フランセーズ
中国語	初等教育、中等教育(20 17年から選択科目)、高 等教育他	孔子学院(4校。アフリカ 最大数)
韓国語	高等教育	世宗学院(2校)

ケニアの日本語教育④

➤ 中国語教育の躍進(孔子学院)

年	大学
2005年	ナイロビ大学にケニア第1号の孔子学院誕生
2008年	ケニヤッタ大学にケニア第2号の孔子学院誕生
2013年	エガトン大学にケニア第3号の孔子学院誕生(アフリカ 最大の孔子学院)
2015年	モイ大学にケニア第4号の孔子学院誕生



- ✓各校数百名が在籍
- ✓大量の中国人教師
- ✓毎年大量の留学生を中国に派遣
- ✓インターナショナル・スクール等でも中国語クラスを開始
- ✓2017年に、ドイツ語、フランス語に次ぐ第3の外国語科目として中等教育のカリキュラムに導入される予定

在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動①

➤ これまでの活動

◆日本語教育普及に直接貢献する活動

- ✓日本語弁論大会(2006年度～毎年。ケニア日本語教師会・国際交流基金との共催)
- ✓国際交流基金専門家派遣(2006年度～。里見専門家で4人目)
- ✓国際交流基金日本語研修(修士、成績優秀者、大学生、外交官)
- ✓国際交流基金広域日本語教育会議(2012年度～毎年)
- ✓日本語能力試験(2006年度～毎年)
- ✓日本語図書の貸し出し

◆日本語・日本(文化)に興味を持ってもらうための活動

- ✓広報文化事業(伝統音楽、武道、日本食、日本事情の紹介(ナイロビ・地方都市))
- ✓ジャパン・ビデオ・トピックスの当地国営放送での上映
- ✓国費留学生の派遣

在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動②

◆ 在外公館文化事業(おりがみ)



在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動③

➤ 新しい取組

◆日本語教育普及に直接貢献する活動

- ✓国際交流基金専門家による入門日本語講座(2015年1月～)
(概要)

日本語学習者の裾野を広げるために開始
日本語を初めて学習する人向けの入門講座
全10クラス/セッション(20名)、 年3セッション実施
修了後は民間語学学校を紹介

- ✓国費留学生教師研修で訪日したケニア人教師による日本クラブの設立

◆日本語・日本(文化)興味を持ってもらうための活動

- ✓のど自慢大会、合唱祭
- ✓ケニア・ミュージック・フェスティバルへの参加支援
- ✓日系企業とのマッチング

在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動④

◆ のど自慢大会 (NHK等でも特集、マカマラ)



在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動⑤

◆ 合唱祭(キスム郡日本文化祭)



在ケニア日本国大使館の 日本語教育普及活動⑥

➤ 新しい取組(これまでの成果)

◆入門日本語講座

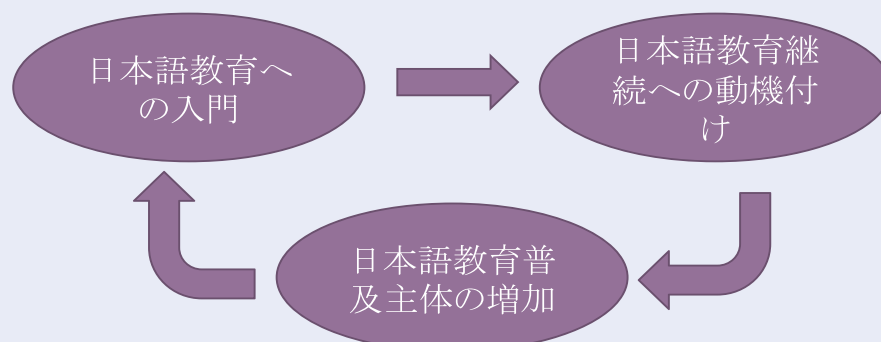
これまでに20名強がコースを修了。そのほとんどが日本語学習を継続することを希望。

◆のど自慢大会

のど自慢大会に参加したケニア人グループが日本語学習・日本文化紹介のブログを設立。日本文化発信の主体者に。

◆日系企業とのマッチング

日系企業に対し会社説明会等の実施を依頼。現在調整中。



ご静聴ありがとうございました。



第8回日本語スピーチコンテストより

座談会
東アフリカの日本語教育
2015

座談会

「東アフリカの日本語教育」

2015 年 8 月 第一回ケニア日本語教育会議

発言者（発言順）

中村勝司 USIU（ケニア）

ラジャフィンドラミサ・リンジャ NAO Intl. Language Center（マダガスカル）

瀬戸彩子 ドドマ大学/JICA 青年海外協力隊（タンザニア）

古崎陽子 メケレ大学（エチオピア）

中村泰徳 在ケニア日本国大使館広報文化センター（ケニア）

里見文 ケニヤッタ大学/国際交流基金派遣日本語専門家（ケニア）

ラヴォヒツア・フランシス Tana Japanese Language Course（マダガスカル）

鵜沢威夫 ハルツーム大学/JICA 短期青年海外協力隊（スーダン）

寺田美智子 （ケニア）

維田美穂 Japan Africa Language and Culture Institute Ltd（ケニア）

近藤彩 ウタリカレッジ（ケニア）

横溝紳一郎 西南女学院大学（日本）

以下は、第二回東アフリカ日本語教育会議での座談会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、当時の個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。

中村会長（以下、会長）：それでは、座談会を始めたいと思います。背景として今まで日本語教育会議は4回やったんですけど、東アフリカ日本語教育会議となってから3回ですか。今までの4回の流れと話合った内容について、簡単に中村から説明させて頂きたいと思います。

第1回ケニア日本語教育会議、その時はケニア日本語教育会議だったんですけど、実質今回と同じようなフォーラムで、各国の人に来て頂いて、後で考えたら東アフリカ教育会議と名付けたほうがよかったかなということで、翌年から名前が東アフリカ日本語教育会議になりました。名前としてケニア日本語教育会議も続けていくということで、今年は東アフリカ日本語教育会議が3回目で、兼ケニア日本語教育会議が4回目になるんですけども、1回目のテーマは「授業を作るーコースデザインから評価までー」一つの授業を作っていくうえで、コースデザインから評価に至るまでどうやって作っていったらいいのかというプロセスを、東京外国語大学の伊東佑郎先生をご招待していろいろとディスカッションしました。

2回目目は「東アフリカから世界へ」というテーマで実施しました。今日の鶴澤さんのメッセージとすごく共通するものがあるかと思いますが、それまでずっと私たち東アフリカは「日本語教育会におけると田舎」という意識があったのかもしれませんが、「そうじゃない、ここから世界へ発信していけるんだ」という意気込みで、そのようなテーマにしました。サブタイトルが「日本から遠く離れた国における日本語教育を考える」としました。この時は、JICAの日本語教育関係のアドバイザーをされていた聖心女子大学の佐久間勝彦先生から、日本から遠く離れたところでの日本語教育を研究されていた方ですが、いろいろいいお話を頂きました。その時は、プリンストン大学名誉教授の牧野成一先生にも来て頂いて、ワークショップをして頂きました。それが第2回。

第3回の会議では「初級を教えるー初級日本語学習者への指導について考えるー」というテーマで行いました。ドドマでは今日本語専攻までやっていますが、基本的には、例えばケニアで言えば、ほとんどが初級前半で終わってしまう、初級後半までいくのは1割もないくらいですね。そのあとに生き残るのは本当にごくごく一部です。（一同笑）東アフリカの現場では、初級日本語教育が中心なので、原点に戻って、初級の教え方を一緒に考えようかってことで、筑波大学元教授の小林典子先生、SFJなどをつくられた有名な先生ですけども、小林先生をご招待してみんなで話あってみました。

今回が「教師の成長と学び合いについて考える」。この分野で言えば第一人者の大変著名な横溝紳一郎先生に来て頂いて、大変素晴らしい話をして頂きましたし、ケニアばかり恐縮なんですけど、こういう日本語教育の田舎で教えていると、成長ということに対して今まで考えてきたことがなくて、私自身この20年全然成長していなかったなあと考えさせられるディスカッションだったと思います。これはすごく今の東アフリカ日本語教育に関して大事なテーマだったんじゃないかと思います。

その上で、じゃあ次回どうしようかということで、皆さんと話あっていきたいと思います。その前に各会議の座談会で話あったことについて、ちょっとまとめさせて頂いてもよろしいですか。今まで3回座談会をやって、議論されたテーマは、例えば、教科書問題。ケニアで言えば、基本的に

全ての機関が「みんなの日本語」を使っています。文法積み上げ式というか、古いシラバスでやっているし、実際今もっといい教科書もいろいろあるし、さらに言えば、地についた、現場にあった、ニーズにあった、状況にあった教科書を作るのがベストじゃないかという議論がだいぶありました。そのへんは一致した意見だったんですけども、実質新しい教科書ができたという報告はまだ聞いておりません。どこか作ったところありますか。マダガスカルは作っているという話、ありましたよね。

リンジャ：まあ、教科書っていうか、簡単な辞書を…。

会長：マダガスカル語と日本語の辞書を作ってるんですか。

リンジャ：ゼロから作っているんじゃないくて…。

会長：じゃなくて、いろんなところから借りてきて、教材を作っていると。ああ、なるほど。まあ、そういう感じで、教科書問題は、それほど進展はしてないんですけども。

あとは、日本語能力試験。今は、ケニア、マダガスカル、それから南アも始まったっていう話を聞きました。能力試験用のシラバスでいいのか、学生が試験に受かるために教えていていいのかという議論ですね。それだと本末転倒、もっと学生がやりたい、学びたいことを教えることを前提とすべきじゃないかという議論がありました。特に、ケニアでも能力試験をやっていますので、教えている我々一同、どうしてもやっぱり自分の学生が能力試験に合格させなければという意識が強いので、それでいいのかという議論もありました。

そして、東アフリカの皆さんが一同にこうやって会って、今回が4回目ですけども、会って終わりで帰ってしまうと1年間、コミュニケーションがないという問題です。やっぱりネットワーク作りが大事じゃないかという議論も毎回出ていました。

それから、人材確保が難しいっていう話も毎回出てきたんですが、特に大学レベルだと修士を持っている人間を確保するっていうのはとても難しいじゃないですか。ケニアの大学でもそこはすごく難しい問題で、その辺をどうしたらいいのかっていう議論もありました。ネットワーク作りに関しては、第1回目が終わった時か、第2回目の時か、フェイスブックグループを基金の専門家が立ち上げてくれたんですが、あんまり盛り上がっていません。そこから進展させることができるのかどうか、それとも他のツールというかやり方があるのかどうか。他のネットワーク作りがあって、もっとうまくいけばいいんですけど、その辺が今まで議論があったところです。

あとは、佐久間先生なんかが言われてたんですが、こうやって毎回1年に1回会うのはいいけれども、知識の蓄積をしていかないと、同じことを毎年毎年話しているのかもしれないとのことでした。そしてまた、新しい人が来て、知識の蓄積に触れることがなければ、前の方が犯した過ちをまた犯している可能性もある。知識の蓄積、経験の蓄積をしていくべきじゃないかっていうお話をされて

いました。それで、この会議の内容を出版しようという話になって、「東アフリカの日本語教育 1」というのが出版されました。この論文集は第 1 回、第 2 回の会議の発表、シンポジウム、基調講演、ワークショップをまとめたものです。去年のやつも里見先生が編集されていて、この会議の内容も出版する予定なんです。だから、登壇者は申し訳ないんですが、また要請がくるとは思います、論文という形で出していただく形になるかと思います。

あと、議論になったのは、主専攻、副専攻、こうなると大学のレベルになってしまうんですけども、どっちがいいのかという議論です。ケニアでは昔は、主専攻を作ろうって話が随分出たんですが、今は下火になってしまいました。というのは第 1 回会議の時に、主専攻で日本語を勉強するとやっぱり、ドドマの話でもありましたように、就職先を見つけるのがなかなか大変だろうという問題があります。日本企業に関しても、日本政府機関に対してもアジアほど大きな規模でもない、就職先も限られてきますし、しかも日本語ができるっていうのが主な専門だと、普通就職先というと翻訳、通訳、語学教師などになってくるわけで、企業に入るとしたらやはり経営を勉強するだとか、会計を勉強するだとか、主専攻が国際関係でも何でもいいんですが、ほかのもっと就職に結びつきやすい専門を持った上で、ちょっと日本語勉強しましたよ、というプラスアルファとしての副専攻というほうがいいのかっていう意見も出ていました。個人的にはドドマ大学には是非 degree を続けていただきたいんですけども。

それから、東アフリカの日本語教育の構造をもう一度確認させて頂くと、二通りあります。一つがケニア、マダガスカル。教師会があって、学習者が 1000 人以上いて、専門学校から大学までいろんな機関で日本語が教えられています。二つ目のパターンが、タンザニア、スーダン、エチオピア。一機関、大学で日本人の方がいて、日本語が教えられている。この二つのパターンがあるので、東アフリカがこうだと言口で言うことはできないんですけども。これから議論していく上で、この二つのパターンがあることを確認して頂けたらと思います。

私が思い出せる今までの議論の内容はこんな感じだったんですが、すみません、中村の話が随分長くなってしまいましたが、そんなことを踏まえながら、来年の会議のテーマを皆さんと一緒に考えていきたいと思っておりますけども、どうでしょうか。全く違う、別なトピックにしないでもいいのかなと思うんです。やっぱり参加者にとって一番ためになるテーマであれば、以前やったテーマでも内容がある程度オーバーラップしてもいいのかなと思っておりますし、その辺を皆さんと一緒にちょっと考えていきたいと思っておりますが、何かコメントか提案等、ございますか。

あともう一つ。寺田大使と奥様からもお話頂いているんですが、皆さんもご存知の通り、来年初めて TICAD がアフリカで行われます。ナイロビで 6 月案と 9 月案が確か、まだ分からないのですが、来年やる予定です。日本のメディアで随分取り上げられるでしょうし、日本政府内でも、ナイロビ、ケニア、東アフリカということが随分焦点になるかと思いますが、それを利用してという言葉が悪いですが、時に乗じて、東アフリカの日本語教育というフォーラムで何か提案をされたらどうですか、というお話を頂きました。そういうことを踏まえつつお話ができればと思います。

今二つ話し合う内容について言いましたが、来年の会議のテーマと TICAD に合わせて何かこのフ

フォーラムで提案ができるかということです。特に鵜沢さんの東アフリカ動画コンテストなんてすごく面白いですよ。鵜沢さんのような企画運営者がいるとかなりやりやすいのかなぁと思います。私も IT 関係はあまり強くないですけど、あんなに素晴らしいものがケニアでできたらいいなと思いますし。まあキルリ先生もいますし、モニカ先生もいますし、できないことはないですよ。あと、私が個人的に思ったのが、今まで何度か提案があったのですが、東アフリカスピーチコンテスト、弁論大会をやったらどうかという提案が以前の会議であったんですけど、東アフリカ弁論大会をやらうとしたらお金がかかる。基金とは違って、日本政府、大使からのご提案ですが、日本政府から各国例えば二人ずつ三人ずつ学生を出してもらって、チケット代とかホテル代とか出していただくとか。そういうことも可能なのかなぁと私もちょっと考えたりしたんですが。あとは、ドドマの日本語専攻の学生なんかは、インターンがすでに日本大使館で決まっているわけですよ。

瀬戸：はい。タンザニアの場合は1期生と今いる2期生がいるのですが、1期生の卒業間際に大使館ですとか JICA 事務所にお世話になりましたし、今回の場合も日系企業さんですとか、大使館、JICA のご協力を得て、今、現在インターンに行っている学生が何人かいます。

会長：瀬戸さんが個人的に足で稼いで、交渉されたんですか。

瀬戸：1期生の時に、以前いらした松井さん（JICA シニアボランティア）がコーディネートなさった実績を引き継いで、今回も学生がいるんですがどうですか、ということで連絡を取って快く引き受けていただきました。

会長：インターンを今やっているところも、4、5年前から始まっているということですか。

瀬戸：そうですね。場所によります。実績があって、続けてやっているということで。

会長：なるほど。実は、私も学生から日本企業とか大使館でインターンできないのかっていうことをよく聞かれるんです。私が知っている限りでは、大使館ではそんなにインターン取らないんですよ。一時、宇賀神さんが所長の時に何人か取って頂いたんですが。私が思ったのは、このフォーラムの提案で、できれば日本政府が、我々が教えている日本語学習者をインターンとして受け入れてもらえるなら、学生にもいい励みになるかなと思ったんですが、どうですかね。個人的には JICC や JICA の方でも、いろいろインターンでも取っていただけると助かりますし、例えばお金がかかったちいさすけども、学習者の中でも最優秀の学生は、日本で3ヶ月間インターンできる、などのスキームがあると、学生のモチベーションが高くなりませんか。

古崎：めちゃめちゃ高くなります。

会長：そこは TICAD です。

古崎：ただ、法学部の学生だったりすると、難しいと思います。

会長：ああ、その辺はちょっと調整とかなければいけないかもしれませんね。所長、何かコメントがあれば。

中村所長（以下、所長）：大使館でインターンを取れるところは、ちょっと情報の関係もあってケニアの場合は広文センターになるんですけど、多分タンザニアも広文担当になってるのかなと思います。こちらでも前までいくつかインターンを受け入れたこともありましたが、僕も検討しようとしたんですが、最後のインターンが少し問題を起こしてしまって、ちょっと通りにくい形になっています。という意味で、うちでは少し考えていないところがあります。

会長：例えば、フォーラムとして、もう一回要請を出して、しかも現地の大使館だけでなく例えば、日本で3ヶ月ないし半年インターンをするプログラムを新たに作るっていう話は、大きすぎるんですかね。

所長：ご提案をいただくのはご自由なので…（一同笑）提案をするときに限界を作るとそれ以下になってしまうので、どんどん言っていて、それが出来る出来ないっていうのは後の話になりますので。

会長：皆さん、いかがですか。私も大使からお話いただいたときに、実際何ができるのか、よく分からなくて…。タンザニアとかスーダンとか、こんなことを政府が手助けしてくれたらとか、エチオピアとかマダガスカルとかありませんか。

古崎：昨日、夕食の時でしたっけ。話し合ったんですけど、中国では、インターンという形ではないが、優秀な学生を中国へどんどん行かせている。今は、日本は最優秀の学生を1名、2週間だけ送っている。中国は2週間ぐらいのプログラムだったらメケレ大学だけで20人以上を受け入れ、さらにあるレベルを越えた学生は、1年間中国で中国語を勉強するプログラムに参加できる。本当にそういうのがあるともものすごくモチベーションになると思います。後は例えば、私が二回目の時に参加した時に、ミドルベリーでしたっけ？佐久間先生とか牧野先生が言っていた、アメリカで日本語と一緒に勉強する、例えばそういうのを東アフリカでやる予算なんかがあると、学生は、私の学生なんかは日本語を使う機会がないんで、すごくいいんじゃないかと思います。なので、留学とこの中（東アフリカ圏内）での交流のためのことをしていただけるとすごくいいなと思います。

会長：その牧野先生のされていたお話、その場にいた人いますか。私、ちょっと…。

里見：サマーキャンプのお話じゃなかったですか。

会長：ああ！そうそう！発想的には学生たちをいろんなところから呼んで、一緒にキャンプをして、いろんな活動をして日本語を使うっていう場を設けたらどうかと。アメリカでは、そう言った活動がされているという話を牧野先生がされてたんですけど。それを例えばやろうとしたら、かなりお金がかかるわけですけど。

古崎：かなりかかります（笑）

会長：そういったことも TICAD を機に日本政府も、出していただけたら、大きな動機付けになるかと思いますが…。

所長：そういうのは是非書いて頂いて、提案をしていただいた上で、東京の方で考えることになるかと思います。ただその莫大な予算がいきなり付くっていうことではないので、そこは少しご理解を最後は頂かなくちゃいけないと思うんですけど。要望は要望として書かないと損ですので、是非書いていただきたいと思います。そしてその動機付け、留学どうこうっていうのは、中国と日本では予算の規模が全く違うので、そこで比べて中国にどうこうっていうようにいかない可能性は高いと。

古崎：それは理解しております。

所長：言っていただくのは重要なことで、各国でも大使館に言っていただきたいんですけど、そういう状況をお話したり、こうこうこういうことで中国が頑張っているとか、具体的な数字を挙げていただいた上で説明をして、大使館に報告をして、これを是非本省に投げてくれというようなお話をして頂ければ、投げますので、そうすると少し変わるかもしれない（笑）情報は言っておかないと、何もないと何も変わりませんので、新しい予算が入った場合は優先的に付けるための前情報、というようなことでしていただくのがいいのかなと思います。うちで今やっている限られた予算の中で、どうやってうまくやろうかなというのを考えて、去年は日本語弁論大会の一番下のところに、教師会の方と相談して、上位入賞者は日本研修の shortlist に載るということを書いて、実際優勝した人が日本に行っているんですよ。行けるかどうかってことは、他にもっと優秀な学生がいたらその人が行ってしまいうんですけど、そういうような今ある予算の中でできることもあるので、そういうのは大使館の方と相談していただくのがいいのかなと思います。

古崎：ありがとうございます。すみません、また別のことを…。

会長：どうぞ、どうぞ。

古崎：これは、去年、一昨年くらいから思っていて、今、思い出したんですが、これは学生に言われたんですけど、韓国のテレビ番組ってドラマとか、ものすごくエチオピアでやっているんですね。日本のアニメとかドラマとかはエチオピアで知られているのって、「おしん」と「証誠寺の狸囃子」なんですね。何でかわかんないんですけど。このくらいで他のものは全然ないのはどうしてですかって、当時の文化広報の方に聞きました。今は担当変わられてるんですけど。そうしたら、需要があればやりますっていう答えだったんですね。でも、それって見ないと需要は出てこないし、おかしいじゃないって思ったんですけど。どこからどう攻めていったらいいのかよく分からなかったんです。エチオピアはインターネットもそんなに速くないので、自分でアニメを見に行くとか難しいわけですよ。でも、テレビでやっていたら、そこからだんだん興味を持つっていう。言葉も韓国語を覚えている学生っていうのは私の近所にもいますし、そういうのを是非もっと積極的にやってほしいっていうのが要望です。

所長：えっとですね、ここの国で日本のテレビ番組、ドラマとかアニメとか流すと、ここの国でもアフリカでもそうなんですけど、まず始めのステップが、英語の吹き替えか字幕を付けるという作業がまず発生します。それにすごくお金がかかると。さらに制作会社の方にここの国で流しますよというお金を払って、ここの国で流す権利を獲得するというステップがあります。さらにそこから、例えばエチオピアのテレビ局の方が流すことを合意すれば、そこと制作会社に直接契約を結んでもらって、ただお金は例えば国際交流基金が支援しますよと、そういうような形の流れになります。実際今流れとして起こっているのは、いくつかの番組のドラマとかで英語字幕なり、英語吹き替えが、まあフランス語でもそうなんですけど、付いているテレビ番組がいくつかあって、それを海外で流そうというようなことで、いろいろな動きが始まっているはずですよ。エチオピアがそれかどうかはわかりませんが。ただ、テレビ局がそれに興味があるところに関してはそういう動きが始まっていて、うまく契約ができれば、うまいってというのはつまりそれに付随するいろいろなコンディションがたくさんあって、それに両者が合意をすれば、両者というか基金とテレビ局がコンディションをむこうが受け入れてくれれば、それは上手くいく話で、できれば近い将来、例えば日本の最近のドラマが流れるような環境ができればいいなというところでいろいろやっているところですので、乞うご期待というところです。

古崎：ありがとうございます。

所長：それが、エチオピアで動いているかどうかはわかりませんが（笑）

里見：あの、私がマダガスカルに出張で行かせていただいた時に、マダガスカルの大使の方からお話があって、マダガスカルではフランスから買ってるんですか。あの、日本のアニメが放映されているという情報を得たのですが、ちょっとその点を皆さんと共有していただければと思います。

リンジャ：私はアニメについて詳しくないんですが、私が知っている限りは、テレビに関する法律はケニアより多分厳しくないと思います。そういう複雑なステップが多分必要ないと思います。だから放映されているんだと思います。

フランシス：それもあるんですが、今のマダガスカルの私立のテレビ局で放映されているアニメと漫画ですが、インターネットでダウンロードして、不法で（一同笑）それが CD で売られたり、テレビ局で流されています。

会長：ま、いずれにしても cool Japan、それは外務省、もしくは日本政府としてこれから進めていくという、既に始まっているプロジェクトではあるんですね。私としては、東アフリカ日本語教育会議の提案として、もっと日本のコンテンツを流して欲しいという要望はどうかかなって思うんですが。

所長：あの、もう実際、進んでいて、実際放映されている最中で、あの「マルモのおきて」っていうドラマがあるじゃないですか。あれが流れています。それは英語字幕、ないし吹き替えがあるので、それを流したいという強い要望があれば大使館の方に言っていただいて、こういうことを聞いたんですけど、ということで。在ガーナ日本国大使館の Facebook にいくとそのデモテープみたいなものが流れているので、ここで情報を得たんですけどということを言っていただければと思います。

古崎：ありがとうございます。

会長：ありがとうございます。

瀬戸：映像をテレビで流すということに関連して、ちょっとさっき思いついたことなんですけども、タンザニアの場合はやっぱりテレビでそういう放送はありません。最近是中国のカンフー映画とか、韓国のドラマが入ってきていて、街の違法の DVD 屋さんでもかなり韓国の恋愛ドラマなどが見られるようになりました。タンザニアのうちの学生たちはあんまりアニメを知らなくて、ハヤオ・ミヤザキも分からないっていうよう状況なんですけど、一度「トトロ」を見せたら大興奮で、やっぱり日本のアニメの技術はいいと私は個人的に思っているんで、もし可能であれば大使館の方で文化紹介のビデオを NHK と協力して作られたということだったんですが、以前インドネシアで基金の関係の

仕事をしていた時に、「宇宙兄弟」というアニメの DVD をある期間だけ、日本語教育機関に貸し出しますよというのを基金がやっていました。それが大使館の方で、そういうストックを持っていて、各機関に貸し出しという形でやるのは可能かということをお聞きしたいです。

それから、ちょっと話が戻って、TICAD での提案の話に戻るんですけど、これもタンザニアの事情で申し訳ないんですが、タンザニアには先生がいないという問題があります。けれども大学外で勉強したいという中学生、高校生、社会人の方が多くいて、在タンザニアの外国人の方にも「日本語いいよね」とおっしゃってくれる方がいます。ただ、私一人では手が回らないので、例えば日本の大学で教育学ですとか、日本語教育を勉強している実習生を短期間だけ呼んで、短期の日本語コースとかができたなら、大使がこの前おっしゃっていた人材交流とかにもつながるのかなって、今パッと思い付いたので、そういった可能性を提案できればと思います。

所長：まずあの、DVD とか Blue-ray とかに関してなんですけど、二つ方法があります。一つは貸し出しフィルムライブラリーというのがありまして、うちがアフリカの拠点公館になっていて、2-300 くらい DVD とかがあるんですけど、それを各公館に貸し出しして、各公館で文化事業として放映するというものが一つ。ただ、それは我々が貸し出せるのは、対大使館なので、個人ではなくて、大使館の人をお願いしていただくなくちゃいけないということになります。これとは別に、もう一つ、大使館ベースになるんですけど、今の国際交流基金の事業なんですけど、今、DVD 上映事業というのがあるって、それは各公館が欲しいと思う DVD とかをお願いして送ってもらうという制度です。毎年、いくつか DVD とか Blue-ray の候補があって、ここでそれを選んで送ってもらうと。ただ、それは大使館ごとのことなので、大使館をお願いしていただきたい。というのは、やはり著作権とかいろいろな問題があって、勝手に流していいものではなくて、流す度に国際交流基金に報告をして、国際交流基金が流した分のお金、著作権料とか放映料を払っている、というスキームになっていますので、個人で貸し出しするのは難しいという状況ですね。

それともう一つ。TICAD の短期日本語教師派遣を追加予算でというお話なんですけど、これは書いていただければと思うのですが、これは民間ベースの交流になるので、ちょっと我々がどうこうできるというのではないのかなという気がしますが、可能性はゼロではないかもしれないので、書いておいて頂ければと思います。

今、お聞きになって分かると思うんですけど、大使館ができることって相当ガチガチで大変なので、民間でどう交流ができるのかというのが、本当はキーになってくるというか、ケニアはようやく中間層が少しずつ上がってきて、余暇にお金を出せる人間が増えてきているので、そういうのに少しずつシフトしつつあるのかなと感じていますが、他の国では経済事情が異なっているので何とも言えないので、大使館がこのような支援をしているというようなことになりますので、ちょっと難しいですが、民間が育つまで協力をさせていただくという形で捉えていただければ幸いです。

会長：来年の会議のテーマの件もありますので、テーマの方にシフトしようかなと思いますが、も

し何かあれば…。

鶴沢：すみません、スーダンの件も少し補足させてください。スーダンではアニメはテレビではケーブルテレビで流れています。全部アラビア語字幕がついてるんですね。ですので、アラブ地域のアニメ熱っていうのはすごいんです。ですから、小さい頃から見てます、みんな。一休さんはイッコーさん、「どんだけー」とかの（一同笑）。それと学習者たちの傾向なんですけど、映画の長いものよりも20分のアニメを見るようになってます。そういったこともご参考になればと思います。それから、先ほどタンザニアからのお話があったんですけど、こんなのがあったらどうかな、というので、お金がかかるものから3点。

1点目は人材交流ということで、日本の大学生を呼んでこちらの学生と交流させて、1週間って期間を決めて、ミッションを決めるんです。例えば、日本、ケニアを紹介する動画を作りましょうとか。そこで動画コンテストを最終的にやるとか。後は文化祭と一緒にそこでやるとか。日本の文化祭っていうイメージとスーダンの文化祭ってちょっと違っていて、そういったところも交流になるかなと。これが多分一番お金がかかると思います。

そして、2番目は、例えばスーダンにはアニメを習える学校があるんですね。ですから、例えば基金の方からアニメのクリエイターを呼んで、アニメの専門学校で、それこそまた期間を決めて日本とケニアの交流の、友好のアニメを1本作るとか。声優も必要になるんで、声優も日本語の学習者がするとか。

3つ目が一番お金がかからない、今、進んでることなんですけど、インターナショナル漫画コンテストみたいのありますよね、大使館の方で。スーダンからも何名か出してるんですけど、いつも落ちてるんですね。でも、それってインターナショナルだから行かないんですけど、東アフリカで予選じゃないんですけど、そういったところにすれば、この地域だけで漫画をシェアして見ることができるし、刺激にもなるのかなと。以上で、単なるコメントというか…。

会長：いえいえ、いろんなご提案ありがとうございました。

リンジャ：あの、Can I say it in English?

会長：Yes, right go ahead.

リンジャ：I was confused about how to say it in Japanese. I was thinking about ideas of the theme for the next year. I was thinking of the context in Africa. How about starting with the needs, the complex needs. The fact that some countries have no Japanese teachers; the fact that in some countries, it is difficult to get access to kyookasho. The fact that students have no contact, no exposure to Japanese, or Japanese media, such as Manga, drama or anything.

I was wondering anywhere around the world, Japan, or any countries like U.S. or anywhere, if there is any research on unconventional way to help students to get better in Japanese. So I was thinking of a theme of the way to help students, meaning, the way which is unconventional, which is not just books...

会長 : Thank you very much, but that is going to be to do with the theme. We will come back to you but can I summarize what we have been discussing about, that is the proposal of this forum for TICAD. すみません、ひとまず TICAD 用のこのフォーラムでの提案をまとめたいと思うんですけど、第一に学生交流。いろんな形で学生交流の提案があったし、ドドマ大学の学生が例えばケニアに来たりとかいろいろ提案があったんですけど、学生交流があったらいいなっていうのは共通項かなって個人的には思っているんですが、どうでしょうかね。あまり詳細なものじゃなくて、提案として大きなものでもいいのでしょうかね。それともやっぱり提案としてかなり細かいところまで書いてた方がいいんですか。すみません、なんか所長が日本政府の代表みたいになってて（一同笑）。いろんなポシビリティとかやり方があると思うので、例えば、日本政府のご支援いただいて、東アフリカの日本語学習者の学生交流、および鶴沢さんがおっしゃっていたように、日本の学生と東アフリカの学生の交流の促進、みたいな。で、サマーキャンプや東アフリカの日本語弁論大会などのオプションを書いておいて、政府としてももちろん、できることできないこと、可能性あること、ないことがあると思うので、そのくらいやんわりした提案っていうのでどうでしょうかね。

寺田 : まず、私は大使館の意見を申すものではありません。全く個人的な意見でございます。（一同笑）ずっとこの3日間いろんなお話を聞いておりまして、やはり交流というのが大事だっていう、学生レベルっていうのが今日はかなり入ってきておりますけども。その前は教師間、まあ、講義の内容がそうだったということで。ですので、交流ということで一括りにしてその中に、いくつかの具体的なお提案をされればいいと思います。それは、こうしてほしい、ああしてほしいということよりは、こうありたいという提言だと思うんですね。私たちはこういうことをしたいのに、これができないのは物とか金とか人のせいなのよっていうことで、じゃあ、そういう時には具体的なプランとしてはこういうのがあっても、首相、何かやってくれませんか、みたいなもの。それは日本に預けて考えてもらうっていうか。だから、私たちはこうやりたい、日本語教師としてこうやりたいのに、阻むものはこれだけあるとか、だからそこに日本の力を貸してくれっていうようなやり方のほうが私は説得力があると思います。この今の大事な会議の中で、短い時間でそれは詰められないと思う、だからここではその何人かの有志を集って検討する会みたいなものを設けて、そこで話しあうっていうのはどうでしょう。（一同拍手）

会長 : すみません、私のまとめる能力が低かったんだと思います。全くおっしゃる通りで、あれこれして欲しいという提案よりも、自分たちはこうありたい、こういうことをしたいという提案であ

るべきですね。この場で決められるのは大枠、学生交流だけだと思いますので、皆さんの同意の上で、細かいところはこれから詰めさせて頂きたいのですが、それでよろしいですか。多分、そのどうやって詰めていくかに関しては、基金の里見先生と相談しながら、皆さんに相談させて頂きたいと思います。Google なんかを使ってコントリビューションもできるでしょうし。ひとまずそれで、枠的には、学生交流とあと、なんかありましたっけ？（笑）それも後でまとめましょうかね。

古崎：日本の学生との交流もあるし、この中での交流も…。

会長：そうですね。東アフリカ内での学習者の交流、および、日本と東アフリカ内の学習者の交流。

古崎：後は、コンテスト関係。漫画コンテストとか。

会長：そうですね。それとタスクを与えて云々は詳しくこれから詰めていく点かなあと思います。サマーキャンプという案もありましたし。コンテストの内容によっても、多分スピーチコンテストとか、動画コンテストとか、いろんなオプションがあるのかなと思いますので。あとはアニメとか漫画とか日本のコンテンツ云々は、この東アフリカ日本語教育会議の提案として出すのはどうかなって、私は感じてるんですけども、どう思いますか。

古崎：わかりません。（一同笑）出してもいいんじゃないかと思いますが。

会長：そうですね、まあ日本語教育っていうと日本のいろんなサブカルチャーとか含んできますけど、あまり手を広げちゃうとどうなのかなと個人的には。

古崎：ただ、学生から言われることではあります。

会長：確かに、いろんな日本の番組とかがたくさん放映されたら私もすごく嬉しいんですが、実際そのプロジェクトは既に始まっていることなんで、ここで敢えてもう一度入れる必要はないのかなって気がしてるんですけども。ま、でも入れましょう。所長の方から、この場でもそう言った話がありました。ケニアでもワンピースを放映するようにやりましょう！みたいな（一同笑）ことがあるかもしれませんね。あと、提案でもうちょっと大きな枠で、これを入れたほうがいいっていうものが何かありますか。

古崎：中村さんがおっしゃっていたのは、インターンってことですか。

会長：そうですね。もし、そういうインターンや研修が日本でできるような可能性はあると思うん

ですけども。別に他の国と比較する云々っていう話しではなくて、学生の動機付けにもなるし、レベルアップにもなるし、日本文化に直接触れるいい機会にもなるので、今後今ある枠組みを更に広げていただけたらっていうのも、提案に入れましょうか。

維田：提案っていうか、もう会議は4回目ですよ。最初からマダガスカルの方がおっしゃっていて、いつも気になっていたことが、教材が手に入らない。それをどうにかして頂きたいんですよね。マダガスカルの方たち、こんなに熱心に勉強されているけど、教材を手に入れるのに皆さん苦労されている。基金や誰か民間でもいいですけど、彼らを助ける道をどうにかしてできないかなと思うんですけど。それをちょっと…。

所長：すみません、あの、大使館の方とよくお話をしていただきたいんですけど。「さくら中核事業」という、まさに今その助成でやっている会議で、国際交流基金から助成を受けて予算をもらってやっている会議なんですけど、「さくら中核事業」を構成するメンバーを増やしましょうという動きがあって、「さくら中核事業」のメンバーになることで国際交流基金から助成を受けて、教科書を日本からもらうことができるというような動きが今ありますので、そういうのを大使館の方とお話をさせていただいて、ご相談いただいて、毎年申請できるようなことがありますので、教材等に関してはしていただけたらと思います。

あとは、大学生交流に関してなんですけど、「日ケニア学生会議」というのが15年続いていて、毎年日本とケニアを行ったり来たりしているんですね。それも国際交流基金の助成事業で、お金をもらってやっているものです。なので、提言を頂くってことは非常にありがたいことなんですけど、既存のスキームで対応が可能なものに関して提言を頂くよりは、大使館の方といろいろ相談をしていただいて、今、これがしたいんだけど、できないというようなもの、特に国単位でやる事業って結構できるものが多いと思うんですよ。地域に対して付けるお金のやり方って僕はこのくらいしか知らないんで、そういうのをどうするかとか。それに対して資金援助をしてほしい、とかそういう感じでして頂いた方が、大使館としては東京の方に話しやすいのかなという気はします。

里見：教材のことなんですけども、私がマダガスカルに行った時にすでにご紹介していると思うんですが、基金のさくら中核じゃないもの、一般の皆さんがご応募できる「公募プログラム」というものがありまして、そこからも教材購入の助成がございますので、そちらもご参考にいただければと思います。それで、マダガスカルジョナタン先生の大学で教材を入れてますよね。例えば、マダガスカル教師会でどこか保管する場所があれば、マダガスカル教師会としても助成の申請ができるので、公募の要項をもう一度確認されて、教師会全体で図書館、というか保管する場所を作る、とかでやっていただけたらいいんじゃないかなと思います。

会長：ありがとうございます。東アフリカ日本語教育ってことでの提案なので、マダガスカルの事

情だけ提案するのはちょっと難しいかもしれませんが、教科書贈呈に関しては基金のスキームがあるので、里見先生なんかと相談して頂きながらそれをうまく利用できたらと思います。

近藤：「教科書・教材問題」に関する一つの案です。「教科書・教材が手に入る」「手に入らない」に限らず、私たちは多かれ少なかれ、自作教材を作成していると思います。その教材を使用する「目的は何か」ということや、「特に力をいれた点は何か」というようなことをテーマにしてはどうでしょうか。

会長：あ、次回のテーマについてですか。

近藤：テーマは全教員が共通に扱える内容が良いと考えてのことです。私の学校と皆さんの学校とではタイプが違います。日本語履修者のインターン参加や企業実習、日本への研修がテーマになってしまうと、私の学校は対象外になってしまいます。しかし、全員が共有できる「教材の工夫」をテーマにすれば、指導事項が同じであっても先生によって出されるアイデアは違うでしょうし、また、国や文化、宗教が異なれば、全く違うものがみられると思います。特に「自作教材」をテーマに実践報告や研究発表が行われれば「今後の授業」の参考にもなると思います。視点を別の方向へ向けるならば、「指導の目的」が、明確であれば、「教科書・教材がない」ところでもオリジナルの教材が必ず作成できるということです。

会長：ありがとうございます。じゃあ、ちょっと、話を整理させていただきます。先ほど所長がおっしゃったように、日本ケニアの学生交流っていうのは、すでにそういうことをやっている段階ですし、私の学生も今2人、そのプログラムで日本に行ってるんですけども、それを踏まえて学生交流は東アフリカ域内の日本語学習者の学生交流ってことにしましょうか。そういうことにして、この場での TICAD 向けの提案は、ここでひとまず締めさせていただいてよろしいですか。その学生交流と、インターンや研修で日本に行ける機会を増やすという提案を今後検討するとして、来年のテーマに移らせてもらってもよろしいですか。時間の関係もありますので。

来年の会議のテーマなんですけど、今のところマダガスカルでやろうかっていう案も出ております。マダガスカルの方も前向きに検討してくださっておりまして、私個人としては是非マダガスカルに行ってみたいので（一同笑）、是非マダガスカルでやっていただきたいんですが、今後どこで開くかっていうのは最終決定するとして、テーマです。リンジャ先生からご提案があった、遠隔教育でしょうかね、その例えば、インターネットとかいろんなツールを使って、日本と東アフリカ、ケニア、マダガスカルでもいいんですけども、そういった遠隔教育のツールを使って、日本語教育のスキルを向上させられないかっていうのをテーマにしたらどうか。あと、近藤先生からご提案があったのは、今のところ教科書問題については何度か話あったことがありましたが、各地、各学校によって状況も随分違うので、各地の各学校の状況にあった教科書や教材を作った実践報告って

うのをテーマにしたらどうかというご提案がありました。今のところ二つ出ています。他にもありますか。補足でもいいですし。

瀬戸：さっきお話し聞いている中でパッと思いついたアイデアで、テーマと関係ないかもしれないですけども、模擬授業したら楽しいんじゃないっていうのを思いつきました。それをすると、今年や一昨年のテーマとかなり重なってしまうのですが。この会議にはいろんな機関からいらっしやっていて、様々な事情があると思うんですが、授業を持っているという点では共通しているので、何か同じテーマの授業を一緒に見合って、アクションリサーチというのか、教室分析というのでしょうか、ちょっと分からないんですが、そういうのをやってみたら、いつも毎年研究発表や実践発表になってるんですけども、かなりプラクティカルな学びが得られるのではないのかなと思いつきました。

会長：これも第3のご提案ですけども、模擬授業ってすごく新鮮な発想ですね。今回ケニアの教育事情で、現場から4つ発表頂きましたけど、かなり敷居が低くなったというか、誰でも発表できるような会議になったかと思います。模擬授業では実際誰でも参加できるわけですよね。発表するのでもできるでしょうし、そのラインで招聘講師を何人か招待させていただいて、模擬授業をしていただく、それからワークショップっていうこともできますし。今、三つご提案ありましたけど、他にありますか。提案、および補足…、賛成、反対…。(一同笑)

鶴沢：今、模擬授業って話しがあって、僕は後でご提案させていただこうかと思っていたんですが、ちょっと逸れますけど。まず教師の皆さんのネットワーク作りといったものがあつた方がいいと思うんですね。それで、知識の蓄積というお話もさっき出ました。例えば今日発表したパワーポイントなどをシェアでもいいんですけど、パワーポイントって自分の声を録音できるんです。それで、動画にできるんです。だからパワーポイントだけだとただの紙芝居ですね。紙を見るだけで、それを渡されてもちょっと分からない。でも、話した内容が入っている、そしてもう一度自分で編集したいじゃないですか。あ、ここももっとうまくしたかったと。そういう形であれば、ここに参加しなかった人も参加したように知識を得ることができる。つまり何が言いたいかと言いますと、ここでしかできないことってあると思うんです。他のパワーポイントで講義形式のものでしたら、別にパワーポイントで音声があればいつでもどこでも見ることができます。例えば、私の今日の発表も、別に、別についていうと寂しいですね(一同笑)。ウェブサイトにあげると見ることができる。例えば、模擬授業っていう体験のものっていうのは、やっぱりここでしかできないのかなって思いました。ですから、まずネットワーク作りと知識の蓄積というところで、ここでしかできないこと、知識の蓄積は別にここに来なくてもできますので、ここでしかできないことと言えば模擬授業とか体験のもの、後は横溝先生の授業みたいな形、体験できるっていうのがむしろ今できる時代なのかなと思っています。

会長：そうすると、ご提案だったのかな。例えば、今、Facebook のグループページ、東アフリカのグループページはまだ生きてるんですかね。

里見：一応、生きてます（一同笑）。

会長：例えば、今回の発表を皆さんにそこにプールしていただく、もしそうやって声まで録音して UP していただけるなら、今回参加できなかった人でも閲覧できるわけですね。

鵜沢：それが知識の蓄積かなと思います。データの、資料の蓄積ではなくて、知識の蓄積であれば、そういったものなのかなと思います。

会長：確かに、おっしゃる通りですね。それも今後ちゃんとしていかなければいけないところなのかなと思います。ありがとうございます。鵜沢さんみたいに IT 強い方がいらっしゃるといいんですけど。

寺田：やり方をあなたがパワーポイントにして作ったものを音入りの紙芝居にすればいいんじゃないでしょうか。（一同拍手）

古崎：鵜沢さんの提案もすごく面白いと思いますが、結構エチオピアの地方だと動画をアップロードしたりダウンロードしたりは、厳しいです。5メガとかのメールを送ろうとしても、今日も送れない、次の日も送れないとかいうことが結構ある。それで、頂いたテーマでちょっと思ったんですけど、遠隔教育っていうのもすごく面白いと思います。ただ、じゃあ、エチオピアでどう遠隔教育を行うのって言われると、地方でこういうネット状況なので、ちょっと参加しづらいかなと思うんですけど。ただ、実際の会議のテーマは、模擬授業なり教材なり、何かを選んだ上で、それを遠隔教育のツールを使って、マダガスカルの会場で実際にやってみる。で、マダガスカルのインターネットの状況は分からないんですけども、そこで実際やってみて、それでどうかっていう。遠隔授業についてやるんだったら、そういうアフリカっていう地で体験してみる、みたいなことをしてみると面白いかなと思いました。テーマじゃなく、やり方だけなんですけど。

会長：どうでしょうかねえ。今まで聞いた中で、自分はこれをやってみたい、このテーマがいいんじゃないとか出てきますか。私も遠隔教育、過去何度かプレゼンもありましたけど、例えばケニアでどこまで利用可能なのかって、イメージがわからないので、まだ分からないんですけどね。横溝先生、何かコメントというかアドバイスというか、何かあれば…。

うことですよね。会議だと中心の参加者はこういうメンバーで、例えば、ここに学生さんがザーッと座っていて、会議の参加者が端っこに座っていて、それを例えば、2日間ないし3日間やるっていうのもまた趣旨的にどうなのかなって、私的には…。プロパーの模擬ではなくて、もしあれだったらやっぱり参加者が学生、もしくはワークショップ中心で、各教師、各国のいろんな教授法ないし活動なんかを紹介しあって、一緒に勉強して、先生方にさらに我々に必要なものを教えていただくのが、一番ざっくりと大きくて、現実的なのかなと思います、どうなんでしょう。何かないですか、里見先生。

里見：模擬授業ってとてもいいアイデアだと思って聞いていたんですが、中村先生がおっしゃったように、学生さん呼んで模擬授業をと考えると、会議が3日間あるとして、何をどういうふうに割り振っていくのかって、研究発表とかをどうするのか、招聘講師の先生にどういうふうをお願いするのか、について考えなければならないなと思いました。そして、皆さんのお話を伺っていて、やっぱり初級の授業にすぐに役に立つようになっていうようなテーマだったらいいのかなと思いました。例えば、初級の授業に役に立つって言ったら、初級の教え方も入るでしょうし、初級の教材研究も入るでしょうし、模擬授業も入るでしょうし、初級学習者を対象にした何かっていうのがいいんじゃないかなと私は思いました。

会長：そうですね。確かに模擬授業をテーマにするっていうのは、確かに難しい面もありますよね…。

里見：いや、でも、あのワークショップのような形で入れるのはいいと思います。今回横溝先生がしてくださったみたいに実際に体験するっていうのはとてもいいアイデアだと思うんです。

会長：どうしましょう。模擬授業とかワークショップをベースに置きながら、初級を教えるっていう会議をすると。で、テーマに関しては、ここでこれだ！というのは決まりそうにないので、また後で皆さんに相談しながら決めるってことでいいですか。

一同：はい。

会長：テーマとして、内容として細かくできるよって感じでしたよね。ただ、私がまとめさせていただくと、初級、ストローク実践と教材とか、なんか大きく全部入るようなテーマはどうでしょうかねえ。

瀬戸：すみません。私の意見がすごくフワフワと浮いているんですが、確かに会議の体裁っていうことを考えて、今後冊子として残していくということを考えると、実践報告っていうのはすごくい

いのかなと思います。実践報告であればどなたでも実践をされていることなので、敷居が低くなりますし、模擬授業も新たな試みとしていいんじゃないかなと思います。なので、私の頭の中でなんですけども、初級における実践みたいなタイトルにして、教材の紹介であったりとか、実際にクラスでこういうことをしています、ということであるとか、後、模擬授業をやってみて本当に少しですけど、お互い意見交換をしてみるっていうのと、いろんな方がいろんな学びを得られるっていうのがいいかなと思います。実際の学生を呼ぶっていうのは難しいというところがあると思うので、初日に横溝先生がやってくださったワークショップのような形でお互いに見合うっていうのが現実的かなと思います。

会長：じゃあ、まあだいたいそんなような方向で行くという形でよろしいでしょうか。キーワードは初級と実践、その辺ですかね。ま、漫才を教えているというような実践の報告もあるでしょうし（笑）、だいたいそっちの報告で考えさせて頂きたいと思います。特に、開催地に関しては、マダガスカル of 諸先生方と相談しながら、是非個人的にはマダガスカルでやりたいと思いますが、時間も時間ですので、ここで座談会は締めさせていただきたいと思います。よろしいでしょうか。（一同拍手）

東アフリカ日本語教育 2

第二回東アフリカ日本語教育会議・
第三回東アフリカ日本語教育会議 報告・発表論集

2016 年 8 月発行

編集・発行 ケニア日本語教師会 JALTAK