

10月17日（金）

A会場

ノンネイティブ教師研修における 小規模・相互学習型アクション・リサーチの試み

八田直美（国際交流基金日本語国際センター）
Prapa Sangthongsuk（The Japan Foundation, Bangkok）

1. 研究の背景

国際交流基金バンコク日本文化センターでは、タイ人日本語教師を対象とした複数の研修を実施している。本発表ではその中の一つ、「水曜研修」における小規模なアクション・リサーチの成果とその過程で見られた研修参加者相互の学び合いについて報告・考察する。

「水曜研修」は、タイ人日本語教師を対象として、日本語教授能力と教師自身の日本語運用力の向上を目標として、毎週水曜日に1回90分、全15回の授業が行われる研修である。研修には、バンコク近郊の日本語教育機関に所属する10名前後の教師が参加しているが、所属機関の種類や教授対象者や教授レベル、教師自身の日本語教授歴、日本語運用力などは実に多様である。

この研修で目指す日本語教授能力の向上のために採用している考え方は、特定のモデルを前提とし、それを身につけることを目指した「教師トレーニング (Teacher Training)」ではなく、自己の教育現場での「実践—観察—改善」のサイクルを主体的に担うことで教師としての専門性を向上させること、つまり「教師としての成長 (Teacher Development)」である（岡崎・岡崎 1997 : p. 8-10）。

筆者らは、2004年後期から（八田は2006年後期まで担当。プラパーは2005年後期まで担当、ただしその後も授業に参加）本研修を担当し、多様な技能や項目を学ぶ学習者体験に加え、参加者の教育現場を対象とした小規模なテスト開発や教材作成、模擬授業や活動紹介を取り入れた。

2. 研究の方法（実践と分析資料）

2.1 アクション・リサーチ

アクション・リサーチとは、「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」（横溝 2000 p. 17）のことである。ノンネイティブ日本語教師によるアクション・リサーチの実例は、政策研究大学院大学他（2002～2004, 2005～2007）に見られる。ノンネイティブ教師が、自分の教育現場で発見した課題を取り上げ、先行研究をふまえて改善・解決のための方策を策定し行動を起こす。そして、その結果を観察・分析している。教師自身の行動によって、学習者や教育に対する理解が深まり、改善につながっている様子がうかがわれる。しかし、その一方でこうしたアクション・リサーチは準備も含めて長い時間がかかり、現職の教師が授業など本来の仕事しながら取り組むのは決して容易とは言えない。

2006年前期（6月～9月）に行われた水曜研修では、参加者が各自の「教室の問題解決」を目指して、小規模なアクション・リサーチを実施した。本研修では、「アクション」の部分の複数の可能性を参加者相互で検討し、それぞれが助言を与える側、受ける側の両方を経験した。多様な視点からの解決（改善）案の中から一つまたは複数を選んで実践し、その結果をクラスで発表し、共有した。

本発表では、以下のようにアクション・リサーチを簡易化し、小規模・相互学習型に改編した形式で行い、本来の趣旨と同じ「現場の理解と実践の改善」が得られたかどうか、またそれ以外にどのような成果が得られたかを考察した。

アクション・リサーチ（横溝 2000 p. 40）	水曜研修
1) スタート地点の発見	1) 理想と現実の共有
2) リサーチのトピックの明確化	2) 問題の発見と共有

3) 情報収集	—
4) 予備調査	—
5) 行動方略の発展	3) 相互アドバイス
6) 行動計画の立案	(各自)
7) 行動の実施	(各自)
8) 行動結果の観察・分析	(各自)
9) 行動結果の内省	4) 経過の発表と共有 (各自レポート作成)
10) 公開	

2.2 実践—研修カリキュラム—

2.2.1 研修の目標

- A) 教授法：自分にとっての「いい授業」とは何かを考え、実現を目指す。
- B) 日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。
- C) 他の参加者と協力しながら学ぶ。

2.2.2 概要

回	授業日	主な内容と使用教材
1	5/31(水)	1) オリエンテーション 2) 自分にとっての「いい授業」を考える
2	6/7(水)	1) 「いい授業」グループ・ディスカッションと全体共有 2) 教案と授業の流れ
3	6/14(水)	教案を書く①
4	6/21(水)	教案を書く②
5	6/28(水)	教授法(1) (初級後半・聴解) 2) (来訪者によるミニ講義)
6	7/5(水)	ビデオを使った授業観察
7	7/12(水)	教授法(2) (初中級・文型①)
8	7/19(水)	1) 教授法(3) (初中級・文型②) 2) 教室の問題解決(1) (Aさんの場合)
9	7/26(水)	1) 教室の問題解決(2) (その他の人の場合) 2) 教授法(4) (初中級・読解)
10	8/2(水)	1) 教授法(5) (初中級・聴解) 2) (来訪者によるミニ講義)
11	8/9(水)	教室の問題解決(3) (問題発表, 共有)
12	8/16(水)	教室の問題解決(4) (相互アドバイス)
13	8/23(水)	教授法(6) (初級後半・語彙・接続詞)
14	8/30(水)	ふりかえり (もう一度「いい授業」, 「“楽しい”と“おもしろい”」「動機 (外発的動機と内発的動機)」について考える)
15	9/6(水)	教室の問題解決(5) 何をしたら, どうなったかを報告する

は, 本研究のアクション・リサーチの活動部分.

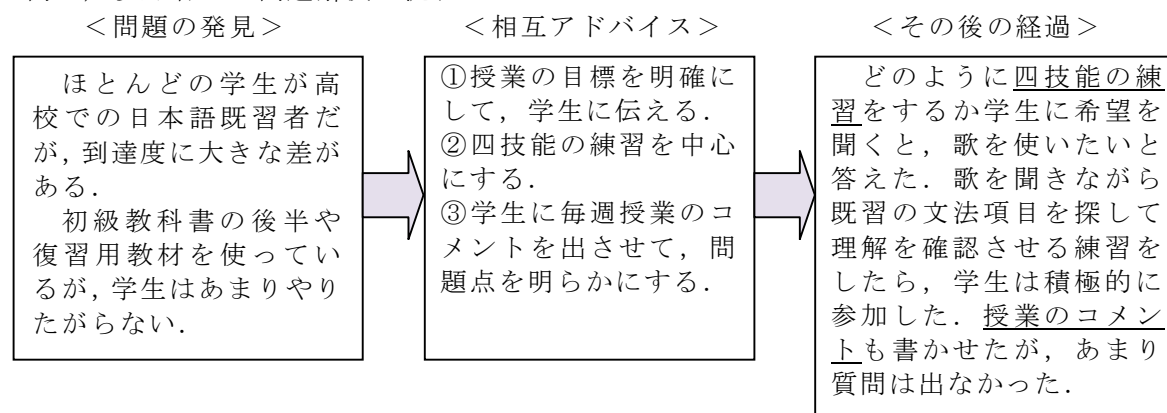
2.2.3 参加者が取り組んだ課題

参加者	所属機関	課題の状況 (教室の問題)
A	大学	ほとんどの学生が高校での日本語既習者だが, 到達度に大きな差があり, 初級の復習が必要だが, 学生はあまりやりたがらない.
B	大学	小学生の頃に日本滞在経験があり, 他の学生よりよくできる学生がいる. その学生の能力をもっと伸ばしたい.
C	大学	通信制大学の日本語コースなので出席は自由. 出席者も一定せず, 宿題を出しても提出する学生が少ない.

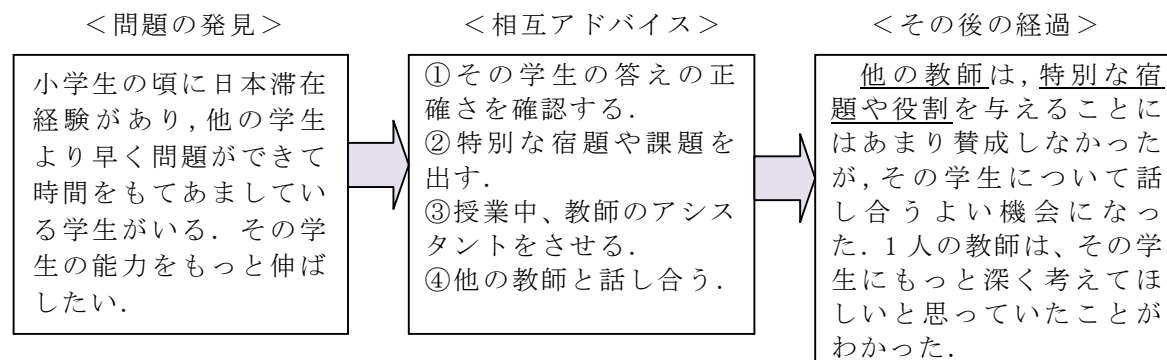
D	大学	暗記中心の学生の態度を変えるために応用問題をテストに出題したら、できない学生が多かった。
E	高校	生徒の半数が塾でも日本語を学んでいるクラスで、あまりやる気がなさそうで、学習も遅れがちな生徒がいる。
F	民間学校	社会人が多いクラスにあまり反応がない高校生の学習者がいる。

研修参加者は全部で10名だったが、都合で途中で辞退したり2つのレポートを提出しなかった4名を除いた6名を本発表の対象者とする。

例1) 参加者Aの問題解決の流れ



例2) 参加者Bの問題解決の流れ



2.2.4 研修の評価

50%以上の出席と修了レポート(2.2参照)の提出によって修了を認める。提出されたレポートに対して担当講師(発表者)がフィードバックのコメントを返した。

2.3 分析資料

本研究では、研修参加者がコース終了時に提出した(ア)教室の問題解決レポートと(イ)修了レポートの2種類のレポートを分析に利用した。レポートは以下のような質問に対し、自由記述で答える形式のもので、(ア)はこの期のみのもので、(イ)は他の期と共通の質問である。

<p>(ア) 教室の問題解決レポート</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. どんな問題が起きましたか。または、どんな様子ですか。 2. どうして問題ですか。 3. この問題を解決するために、今までに何かやってみましたか。その結果はどうでしたか。 4. 皆さんのアイディア 5. その後の経過

(イ) 修了レポート

1. この研修に参加して、日本語教師として自分が変わったと思いますか。変わったと思う人は、どんなところが変わったと思いますか。
2. この研修で何を学んだと思いますか。(1) 講師から (2) 他の参加者から
3. この研修で経験したことを今後どのように生かそうと思いますか。
4. 自分自身の研修参加の態度や成果、クラスへの貢献をどのように評価しますか。それはなぜですか。A (非常によい)、B (よい)、C (あまりよくない)、D (よくない)のどれかを選び、選んだ理由を書いてください。

3. 結果と考察

3.1 レポート分析の結果

2 種類のレポートの記述から、多様な参加者がそれぞれの教授実践をふりかえり、学習者に対する理解の深まりや教育上の問題を解決する糸口が発見できたことがうかがわれた。

3.1.1 アクション・リサーチの成果

(1) 学習者に関すること

学習者が興味を持つ内容を取り上げることで積極的に取り組むようになった(参加者 A, F)。教師が学習者をほめたり、自信が持てるようにしたことが効果があった(同 C, E)。

(2) 教師に関すること

教師が授業の目標や方針を明確にし、それを学習者に伝えることが重要だと感じた(同 A, D)。同じ学習者を教える教師が情報交換をしたり、どう対処したらいいかいっしょに考えたりして、いいアイデアが出てきた(同 B)。

(3) 解決が難しい問題

通信制大学で教えている教師は、欠席が多く授業にも消極的な学生に対していくつかの対応を実行に移し、効果を感じることはできたが、出席する学生数は減ってしまった(同 C)。これは制度に関わることなので、教師のレベルでは対応が難しいが、通信制大学という形で日本語教育の機会が提供されることの意義と、初級の外国語学習としてその制度が適切かどうかを他の教師とともに考える機会になった。

3.1.2 その他の成果

相互の問題を共有し、解決を考える活動について、参加者は以下の点で有益だと感じた。

(1) 自己の問題解決における他者の視点や助言が役に立った。(参加者 A, D, E)

(2) 他者の問題解決のために共に考え、助言することで貢献できた。(同 E)

(3) 他者の問題そのものが参考になり、問題解決も共に考えられてよかった。(同 B, C, F)

一人で問題について考えると狭い範囲でしか考えられない(同 B)、自分の機関でも他の教師といっしょに問題を解決したい(同 F)という記述も見られた。また、平日に仕事の後で研修に参加する大変さを書いた参加者もいた。取り組みやすくするために小規模、簡易化を図ったが、それでも負担を感じていたようである。

3.2 考察

3.2.1 成果につながった要因

アクション・リサーチが目指す「教育の理解と問題の解決」のためには教師個人の視点や経験だけでは不十分で、それを補うために行動前に情報を収集したり、先行研究の分析も含めた予備調査を実施したり、また行動後の結果も質的、量的な調査を合わせて行うことを横溝(2000)では紹介している。本発表の小規模・相互学習型アクション・リサーチでは、複数の教師が問題を共有し、共に解決を考えることで、視点や情報を豊かにするこ

とを試みた。他者に向けて問題を語ることで整理され、他者の理解や解決のための助言が問題の見方を豊かにしたのではないかと考えられる。

本発表が含まれる「水曜研修」の5期2年半の実践をまとめた八田（2008）でも、研修参加者が教授経験の長さや教授対象、日本語運用力の違いを超えて相互に学び合いが実現したことを報告している。こうした成果が得られた要因として、参加者間及び講師との間にラポールが形成されていたこと、アクション・リサーチ以外の授業でも、学習者体験を共にふりかえる活動を行ったことが、その準備になっていたことが挙げられる。

3.2.2 日本語運用力の向上

「1. 研究背景」で述べたように、「水曜研修」は日本語教授能力と教師自身の日本語運用力の向上を目標とする研修である。参加資格は、日本語能力試験3級合格以上で、当時は3級合格相当レベルから1級合格者まで参加していた。このように運用力の差の大きい参加者がそれぞれ教師にとって必要な日本語力とはどのようなものかは筆者ら研修担当者の課題であった。「2.2.1 研修の目標」で掲げた「自分の日本語教育について表現できるようになる」が示した内容は、アクション・リサーチで自分の問題を説明したり、他者からの助言を受け入れたり、または他者の問題に対して助言をしたりすることであり、その結果やふりかえりをレポートにまとめることである。自分自身が伝える必然性があることを日本語で伝えることを実践した。その中で、自分の意見やアイデアを伝えて他者から評価されたり、感謝されたりすることが自信につながっていくのではないかと考えた。

今回のレポートでは、アクション・リサーチの活動と日本語使用または日本語力の変化に触れた記述は見られなかった。しかし、日本語教育を内容として日本語を使う活動の意義を筆者に伝えてくる参加者もいた。

4. 今後の課題

国際交流基金（準備中）において、本研修で行った、教師研修の中で行う小規模・相互学習型のアクション・リサーチを授業改善の一つの方法として、教材化することを試みている。他の地域、現場でも取り入れられることを期待すると同時に、その成果が共有されるとよいと思う。

参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習』アルク。
- 国際交流基金（準備中）『教え方を改善する』（日本語教授法シリーズ13巻）ひつじ書房。政策研究大学院大学・国際交流基金日本語国際センター・国立国語研究所（2002～2004）『日本語教育指導者養成プログラム論集』創刊号～第3号 政策研究大学院大学。――（2005～2007）『日本言語文化研究会論集』創刊号～第3号 政策研究大学院大学。
<http://www3.grips.ac.jp/~jlc/katsudo.htm>（2008年7月30日参照）
- 八田直美（2008）「国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための『水曜研修』—ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号 国際交流基金。
<http://www.jpff.go.jp/j/japanese/survey/bulletin/04/pdf/11.pdf>（2008年7月30日参照）
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社。

連絡先 〒330-0075

埼玉県さいたま市浦和区北浦和 5-6-36 国際交流基金日本語国際センター
Naomi_Hatta@jpf.go.jp

母語話者・非母語話者教師の協調実現に向けた教師養成の課題

ーアジアにおいて「日本語母語話者性」が意味するものー

平畑奈美(東京大学)

1. はじめに

2005年の文化庁の調査によると、日本国内の日本語教師数は30,084人である。また、2006年の国際交流基金の調査によると、日本国外(海外)で活動する日本語教師数は44,321人である。それぞれの調査結果に示された内訳から、全世界の日本語教師74,405人は図1のように分類することができる。過半数を占めるのは海外で活動する教師である。また、国内で活動する日本語教師が、仮にすべて母語話者だとすると、母語話者教師全体の約3割が海外で活動していることになる。海外での日本語教育、また海外で活動する日本語教師の、日本語教育に占める領域と役割の大きさが感じられる数字である。

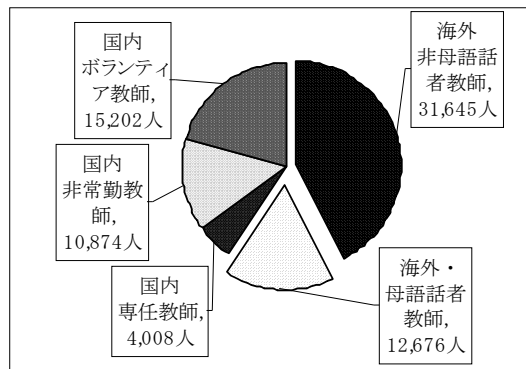


図1 世界の日本語教師の内訳

海外で活動する日本語教師の中では、日本語母語話者教師の占める比率は29%である。3人に1人弱が母語話者教師という数字は、例えば世界言語と言われる英語と比較した場合、いかに大きいか実感できるだろう。海外の日本語教育は、それぞれの地の非母語話者教師と、母語話者教師の、双方によって支えられているのである。

そうした海外の日本語教育の状況を考える時、有能な母語話者日本語教師の育成の重要性は、おのずと明らかである。では、世界最大の「母語話者日本語教師輩出国」である日本は、母語話者日本語教師の育成を、どのように行っているのだろうか。

本研究は、こうした疑問を出発点とし、今後の教師養成の指針について一つの提案を試みることを狙いとして、日本の母語話者日本語教師養成の現状分析と考察を行う。

2. 日本語教師教育の現状と先行研究

(財)日本語教育振興協会の定めた「日本語教員の資格取得の基準」は、(1)大学で専攻あるいは副専攻の日本語教育科目を履修・卒業、(2)日本語教育能力検定試験合格、(3)日本語教師養成講座420時間以上の教育を修了、である。海外の日本語教育機関においても、これらの資格のうちいずれかを採用の条件として求めるところは少なくない。日本語教育能力検定試験には定められた出題範囲があり、日本語教師養成機関の420時間の教育は、普通その出題範囲に沿う形で進められる。だが、この出題範囲は、言語学、心理学、社会学の領域にまたがって極めて広く、限られた時間内に消化することは容易ではない。実際に、この出題範囲を定めた文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告書にも、このすべてを「網羅的に行うことを前提とするものではない」と明記されている。従って、日本語教師養成を行う高等教育機関においては、特定領域の専門性を深めることを優先し、これらの出題範囲を網羅する知識の獲得は、要求しない場合もある。

その根拠の一つとなっているのは、日本の日本語教育界において近年叫ばれている「教師トレーニングから教師の成長へのパラダイムシフト」であろう。教育の向上のために、教師に知識を伝授し、定まったトレーニングを行う従来の考え方が、学習の多様化の中で、教師に「内省」や「教師の協働」を通して自立した成長を問うという発想へ変化したというものである。こうした言説は、日本語教育学からではなく、1980年代にアメリカ教育学において始まり、それが日本の学校教師教育に取り入れられ、その後、岡崎・岡崎(1990)、迫田(2000)、横溝(2005)、池田(2007)ら、数多くの研究報告によって、繰り返し日本語教

育界に紹介され、同じくアメリカ教育学から輸入された、コミュニケーション重視、学習者中心の考え方とともに、新たな日本語教師養成の可能性を開くものとして推奨されてきた。だが、これらの研究において、「日本語教師」と単純に総称されている人々が、図1の視点に立った場合、一体誰をさすのかについて、具体的な定義は通常なされていない。論文の表題に「日本語教師」という一語を置く場合、それは日本国内で活動する（おそらくは母語話者の）職業的日本語教師を指し、そうでない場合に限って、特定の国名や地域名、あるいは「非母語話者」「ボランティア」などという語を付加することが通例となっている。この傾向を見る限りにおいては、日本における「日本語教師」の養成は、日本国内で活動し、かつ、職業的教師として教育活動に専念できる環境で、同じ目的と意見交換可能な言語を共有する同僚との協働を行う、一部の教師を念頭に置いて進められているのではないかという疑問が生じる。もちろん、教える仕事に関する理論という点で、こうした知見の中には普遍的なものも多い。しかし、特に海外で活動する母語話者日本語教師については、学校教師養成の理論を、そのまま当てはめることには躊躇すべきであろう。日本の基準の及ばぬ海外で、「外国人・外来者」という立場で現地の教育機関に参加する教師は、「協働」を目指す以前に、その教育機関のメンバーとの精神的な「協調」を実現する必要がある。そのためには、まず、その地域における日本と日本語教育、さらには教師という職業の位置づけといったものを理解し、現地機関におけるメンバーシップを得る必要があると思われるが、このような視点から日本語教師の養成を検討した研究は見受けられない。

そこで平畑は、「海外で活動する日本人日本語教師¹に望まれる資質は何か」というテーマで、国内外24人の日本語教育関係者（非母語話者日本語教師5名を含む）への聞き取り調査を行い、さらに海外教育経験を持つ172名の日本人日本語教師に対するアンケート調査を行った（平畑2006, 2007, 2008a）。これらの調査から明らかになったのは、海外で活動する日本人日本語教師には、「人間性」「教育能力」「社会的視点」の3つの資質が望まれるということ、その中でも最も重視されるのは、「人間性」であるということである。「海外で活動する日本人日本語教師の資質」60項目（表1参照）のアンケート調査の結果では、1位から5位までが「柔軟性」「現地文化・価値観の理解」「生活適応能力」「自己教育力」「コミュニケーション力」で、現地を知り、それに合わせて自らを変えていく力が、最も高く評価されている。また、アジア圏の代表的な非母語話者日本語教育者5名に対するインタビュー調査からは、現地の非母語話者教師が母語話者教師に対して抱く断絶感があること、その背景として、「日本語母語話者性」、すなわち日本語使用者に対する絶対的な優

表1 日本語教師の資質3カテゴリーとその下位項目（平畑2006より。下位項目配列は評価点の高さによる）

人間性	柔軟性/現地文化・価値観の理解/生活適応能力/コミュニケーション力/前向きさ/誠実さ/社会人の常識/熱心さ/謙虚さ/おおらかさ/ネットワーク形成/伝達力/感受性/人間関係調整力/率直さ/公平なつきあい/自己分析力/人間愛/意見交換への積極性/教師としての魅力
教育能力	自己教育力/教授法改変力/学習者の学びの重視/動機づけ/学習者との交流/現地学習者理解/提示・説明・練習技術/日本語力/個別技能別の評価・指導力/多様な能力・特技/教室運営力/現地の実情にあった日本語指導/厳しい生徒指導/日本事情知識/社会文化能力伝達/日本語使用機会設定/外国語(現地語)能力/海外事例知識/経験/専門性/
社会的視点	国際人としての良識/客観性/現地での日本語教育の意義づけ/業務改善への積極的姿勢/日本を相対化して説明できる/現地国家の政策等の理解/現地の利益を重視する姿勢/自己のポジショニング/適切に厳しい生徒指導/教育理念を持つ/相互交流・相互理解への配慮/外来者としての立場の自覚/日本人としての自覚/業務の長期的把握と展望/国際情勢理解/学外環境への働きかけ/日本語教育現地化推進/世界の苦境・貧困への共感/日本への貢献/アドミニストレーション力/海外日本語教育への批判的姿勢

位を表す性質と、「日本人性」、すなわち、複雑な歴史や経済格差に起因する、「他者」としての性質から来る距離感が考えられることが判明した（平畑2008a）。加えて、平畑（2008b）は、東・東南アジアの若手日本語教師を中心とする、非母語話者教師12名に対するインタビュー調査の結果からも、「現地の日本人日本語教師は専門性が低く、質問をしても答えら

¹ 「日本語母語話者教師」「日本人教師」について、研究によって用語の混乱が見られるが、本稿では前者を用い、引用時には原文を用いた。

れない」「近くにいっても質問しづらい」など、母語話者の存在が、自分たちのサポートとはなっていないことへの不満が多く表れたことに触れている。

3. 日本語非母語話者教師・母語話者教師の協調への課題

3.1 問題提起

平畑の一連の調査からは、アジアの日本語母語話者教師と、非母語話者教師の間には意識的なギャップがあり、「教師の協働」が容易ではないこと、だからこそ、そこへ赴く母語話者教師には、柔軟に現地を受け入れるための「人間性」が必要であると考えられていることが伺える。それは、平畑(2008a)が指摘したように、「絶対的正当性」を表す「母語話者性」と、それが他者性として確定した「日本人性」、それのみに還元されるものであろうか。協働の障害としては、他にも様々な要因が考えられる。両者の共通言語となる言語の能力の欠如も原因となるだろう。あるいは、両者の職業意識や生活のコンディションが大きく異なる場合、教育活動に費やせる経済的・時間的余裕も異なってくるだろう。これらは、母国において学校教育を行う教師には通常生じない問題である。

田中(2002)は、タイにおける日本語教育での「日本人教師の燃焼的な気負い」の存在を指摘し、「日本人教師が熱意をもってやればやるほどタイ人教師側との意識の齟齬」が生じると述べている。また、佐久間(2006)も「ベテランで熱心な日本人の先生」に対する現地の否定的なコメントに触れ、「表面化することが少ない(同:50)」こうした問題に注意を促している。ここでは、この母語話者教師の、「熱意」が惹起するものについて、新たに実施したインタビュー調査からの示唆を踏まえ、考察を進めたい。

3.2 インタビュー調査から

調査は平畑(2007)の研究を発展させる形で、海外で活動する日本人・非日本人日本語教師を対象に、日本人教師に望むものを問うという形で行った。新たな調査対象者は、現地の日本語教育を代表する立場にある、経験の長い非日本人教師3名(ハンガリー1名、キルギス1名、アメリカ1名:以下NNT1-3)、および海外での長い活動経験を持つ日本人教師6名(以下NT1-6)である。その結果、NNT1とNNT2から、田中に類する指摘が生じた。NNT1は、現地に来る日本人日本語教師を「何らかの心理的葛藤を解消するために来た教師」「結婚等により定住し社会参加を望む教師」「公的機関からの派遣教師」の3種類に分け、それぞれの強い熱意と使命感により、現地日本語教育が利益を受ける反面、それが強すぎる場合は負担ともなることについて述べている。NNT2は、現地の日本人教師の、指導と修正に対する熱意が、時に圧迫的に感じられることに触れ、「日本にいる日本人と、自分の国にいる日本人は違う。日本にいる日本人は、日本にいる私に対して、そんなことをしない」と述べている。こうした日本人教師の過剰な熱意と干渉の弊害について、NNT3、および北米・欧州・豪州を活動拠点とするNT1-6からの指摘は見られなかった。一方、北米・欧州・豪州のインフォーマントからは、NNT1、NNT2からは述べられなかった、高い現地語能力と、現地の教授法理解の必要性が指摘された。高い現地語能力がない日本語母語話者教師は、現地でそもそも教育活動に携わることが認められないという意見である。なお、平畑(2006)の行った、19名の日本人インフォーマントに対する調査においても、「熱意」の弊害に関する記述が見られる。「がんばることが回りの人にどう伝わるかということ振り返ってみることはなかなかできない」「自分だけががんばる人ではなくて、点を線で結ぶという発想ができる人が欲しいです」といった指摘である。

本調査は現在も続行中であり、この結果をもって一般化することはできないが、ここからいくつかの仮説を立てることは可能であろう。

3.3 考察

NNT1が指摘したように、海外で活動する母語話者日本語教師には、単なる職位では括れない多様な立場がある。今回、複数国での日本語教育経験を持つNT1が「教師間の立場の差」を埋めることの困難について言及している。立場の差、それは生活面での「格差」を

含み得るが、それは母語話者教師と非母語話者教師の間にのみ存在するものではなく、母語話者教師間でも、その勤務形態の違いによって生じ、また、日本人である母語話者教師と、その国の国民一般との間にも生じるといふ。

井上(2000)によれば、言語は市場価値、すなわち「値段」をもつ。言語の市場価値を表す指標はいくつかあるが、いずれにおいても、日本語の市場価値は、国際社会の中で低くはない。特に言語別の国民総生産では、日本の経済が好調だった1989年の調査で世界第二位だったとされる。日本語を教えることは、現地の状況によっては、ある種のエンパワメント、いわば「人助け」となる場合もあるということになる。

こうした文脈の中で、多くの母語話者日本語教師が、田中(2002)が指摘したように、「日々研鑽に励み、現地の日本語教育のために汗を流(同:214)」し、その真摯な努力が、現地の人々に感銘を与えた事例について、見聞する機会は無数にある。一方で、そのような熱意が、現地の非母語話者教師にどう受け止められるかについては配慮も必要だろう。南米で活動した日本人日本語教師が、日本人日本語教師について、「生徒たちとは仲良くできても、そばにいる他の人とは親しくなれない人もいました」と指摘している(平畑 2006)。日本語の価値が高く、日本語母語話者性が魅力となる地域において、母語話者性は、学習者を引きつけ、母語話者教師に自信や責任感、自己効力感を与え、職務に邁進させるのではないだろうか。しかも、母語話者教師の相当数は、現地に一定期間しか滞在しないため、限られた時間の中で、自己の力を燃焼させることに集中することができる。

現地の非母語話者教師、母語話者教師の役割分担は様々である。教育活動が母語話者教師に一任されている場合や、非母語話者教師が、学習者と同様に母語話者の優位性に従う場合には、少なくとも母語話者教師の「熱意」による葛藤は、表面的には生じにくいだろう。だが、非母語話者教師が現地の教育体制のマジョリティとして独立した立場を取る場合、協調の実現のためには、母語話者教師が自身のアドバンテージを再考する必要があると思われる。このアドバンテージとは、日本語運用における正当性を示す母語話者性以外に、日本語学習のための時間が不要である点、学習者の支持、「勤勉さ」の保持、また現地の社会規範や人間関係からの自由、各種の義務や強制力から独立していられることなど、様々なものが考えられる。こうした状況について、日本語の市場価値が、現地語と比して相対的に高くはない北米・欧州・豪州においては、日本語母語話者性の持つ価値もそれに連動することなどから、母語話者教師と非母語話者教師との関係が、アジア・東欧とは異なるのではないかと推測される。

村岡(1999)は、教師は同僚や先輩教師との日常的な会話などから、豊富に共有された場面と文脈を持つ様々な教授知識を獲得するとしている。海外の地域において、現地語ができない母語話者教師は、日本語のできない教師からの情報が入らず、また日本語のできる教師からも、ある程度限定された情報しか得られないため、現地での適切な教育活動に必要な情報を得るのが難しく、日本国内でのような協働、内省のサイクルの実行が容易ではない。その中で母語話者教師の強い使命感と熱意が拡大を続けた時、非母語話者・母語話者教師の間に、協働は言うに及ばず、協調関係すら築くことが難しくなるのではないか。

4. 日本語教師養成への提言

母語話者性が価値を持つこと、母語話者教師が強い熱意を持つことが是か非かは、個々の事例によって異なり、決して一般解として定められるものではない。重要なのは、海外においては、「自立した成長」や「協働」が、教師の立場が均質で安定している国内よりも、困難であるということをも、教師教育者が理解し、伝えていくことである。国立国語研究所(2002)の報告では、日本語教育実習の指導者の日本語教育観や教師像は、実習受講者に強い影響を与えるとされる。日本語教師教育を行う者は、国内で職業的に日本語を教える者のみを、「日本語教師」として認識する姿勢から、脱する必要があるだろう。

海外で日本語母語話者教師の持つ母語話者性は、現地教師との断絶の原因ともなるが、海外で母語話者教師が必要とされるのは、その母語話者性故である。母語話者教師が、母語話者として求められる日本語についての知識を持つこと、外国語、特に任国の言語を学

び、その社会的背景についても理解を深めること、そして、国内での日本語教育の通説を見直し、立場の違う人たちの心情に配慮することなどが、現地における「協調」を実現するために必要であろう。現在、国内において日本語教師教育を行う大学院ですら、受験者の外国語能力を問わないところもあるが、少なくとも母語話者教師は、直接法で外国語学習をする経験、日本語以外の言語を教えてみる経験を必須とすべきではないか。

とはいえ、海外で活動する日本語教師のすべてが、日本で養成を受けるとも限らない。日本語教育が行われているとされる、海外 133 の国・地域の言語や状況のすべてを、養成段階で学習することは不可能であるし、また日本語教師の待遇を考えた場合、経済的負担の極度に高い教育実習を、教師志望者に強いることも難しい（岡本 2005）。訪れる日本語母語話者教師に協調を求め、その成長を促すことが現実に可能なのは、その教師を受け入れる、現地の教育機関と、そこで働く現地の教師たちであり、彼らが母語話者教師を「育成」する視点を持つことも、今後重要ではないだろうか。

参考文献

- 井上史雄(2000)『日本語の値段』大修館書店。
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイナー－』鳳書房。
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- 岡本佐智子(2005)「日本語教師養成の現状と課題」『北海道文教大学論集』第6号 pp. 21-135.
- 国立国語研究所(2002)「平成12年度日本語教育の教師教育の内容と方法に関する調査研究－日本語教員養成における実習教育に関する調査研究－アンケート調査結果報告－」。
- 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育－日本語学習の多様性－」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈』アルク pp. 33-64.
- 迫田久美子(2000)「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み：自己研修型の教師を目指して」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号 pp. 21-30.
- 田中寛(2002)「タイ日本語教育ネットワークセミナーに参加して－日本語教育のグローバル化と地域化を考える－」『講座日本語教育』第38分冊 pp. 198-222.
- 平畑奈美(2006)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーと因子分析による構造化－」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文。
- (2007)「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質－グラウンデッド・セオリーによる分析から－」『早稲田大学日本語教育研究』第10号 pp. 31-44.
- (2008a)「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割－母語話者性と日本人性の視点から－」『国際交流基金日本語教育論集 世界の日本語教育』第18号 pp. 1-19.
- (2008b)「非母語話者日本語教師の抱える教育上の課題とニーズの質的分析」『海外の非母語話者日本語教師に特化した教育支援環境の調査と研究（平成18～19年度科学研究費補助金報告書・CD-ROM形式出版物）』（株）W I T.
- 村岡英裕(1999)『日本語教師の方法論』凡人社。
- 横溝紳一郎(2005)「教師の自己成長」川口義一・横溝紳一郎『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』ひつじ書房。

連絡先 〒113-8656 東京都文京区本郷7-3-1 東京大学大学院工学系研究科日本語教室
hina_tkbn@yahoo.co.jp

タイ人教師による日本語音声教育の現状調査

Yupaka Siriphonphaiboon

(Kasetsart University/政策研究大学院大学)

磯村一弘 (国際交流基金日本語国際センター)

Pakatip Skulkru (Thammasat University)

1. はじめに

近年、日本語教育においてはコミュニケーション能力の育成が重要視されるようになり、音声の果たす役割に焦点が当てられるようになってきている(戸田 2004)。しかし、実際の日本語教育現場で日本語音声がどのように教えられているかといった現状については、これまで十分な調査が行われてきていなかった。音声教育に関する調査としては、日本国内で日本語を教える日本人教師 158 人を対象とした谷口(1991)の調査があり、またタイにおける音声教育の現状を調べたものとしては、日本人教師 12 人にインタビュー調査を行った小河原・河野(2002)があるが、海外の日本語音声教育、中でも非母語話者教師による日本語音声教育については、磯村(2001)のアクセントに関する調査を除くと、その数は少なく、その実態は十分に把握されているとは言い難い。しかし、世界の日本語教育の大部分が海外で非母語話者教師によって行われている(国際交流基金 2005)ことを考えると、海外で非母語話者教師によって行われる日本語音声教育の現状を把握することは、きわめて必要性が高いと思われる。

本研究では、非母語話者教師による海外の日本語音声教育現状調査の一環として、タイにおけるタイ人教師による日本語音声教育の現状を報告する。タイ人教師による日本語音声教育においては、何がどの程度、どのような方法で教えられているのか、またタイ人教師が日本語音声教育についてどのように考えているのかを明らかにする。

2. 研究方法

2.1 アンケートの調査票

調査内容は、谷口(1991)、磯村(2000)、小河原・河野(2002)を参考にし、

- 1) 教師の属性(性別、年齢、所属機関、日本語学習歴、日本語教授歴、日本留学経験)
- 2) 音声学の学習経験
- 3) 音声指導の実施形態
- 4) 日本語音声や音声指導に関するビリーフ、意識
- 5) 自分が指導している音声項目
- 6) 音声指導において行っている具体的な活動
- 7) 音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望(自由記述)

の 7 つの領域についての質問を設けた。

2.2 調査協力者

アンケート回答者は、日本語教育が行われている教育機関である中学・高校、大学、日本語学校などで日本語を教えているタイ人教師 143 名であった。調査は、2007 年 3 月にバンコクで行われた日本語教育セミナー、教師会セミナーで直接アンケートを配布し、回収した。調査協力者の属性は以下の通りである。なお、パーセンテージは、回答不明なものを除いた上での計算である。

- ① 性別： 女性 82%，男性 18%
- ② 年齢： 20-29 歳=17%，30-39 歳=28%，40-49 歳=37%，50-59 歳=14%，
60-69 歳=4%
- ③ 所属機関： 中学・高校=32%，大学=47%，日本語学校=21%
- ④ 日本語学習歴： 1 年未満=7%，1~3 年=15%，4~7 年=43%，8 年以上=35%
- ⑤ 日本語教授歴： 3 年未満=21%，3~10 年=46%，11~20 年=22%，21 年以上=11%
- ⑥ 日本留学経験： あり=70%，なし=30%
- ⑦ 日本留学期間： 1 年未満=13%，1~2 年=22%，3~4 年=31%，5 年以上=34%
- ⑧ 日本語音声学
の受講経験： 「音声学の授業を受けた」=68%，「自分で本を読んで勉強した」=8%，
「勉強したことはない」=24%

3. 結果

3.1 タイにおける日本語音声教育の現状

3.1.1 音声指導の頻度，実施形態

初めに，タイの日本語教師がどのぐらいの頻度で，どのような形態で日本語音声を教えているかを調べた。その結果，何らかの形で日本語音声を教えていると答えた教師は約 67%，全然教えていないと答えた教師は約 33%であった。その形態としては，「他の授業で気が付いたときに時々教えている」と答えた教師が約 62%で最も多く，これに対して，「他の授業の中で時間を決めて定期的に発音を教えている」と答えた教師は，約 23%，また，「日本語音声の授業を担当している」と答えた教師は，約 15%であった。

3.1.2 音声指導の項目

次に，日本語音声の具体的な 25 の項目を挙げ，これについて教師が教えているかどうかを質問した。その結果，「ザ行の子音の発音のしかた」「つの子音の発音のしかた」「撥音“ん”の発音のしかた」「促音“っ”の発音のしかた」と言った，タイ人が苦手とされている単音や特殊拍については，それぞれ 70%以上の教師が「教えている」と回答した。

これに比べて，アクセントやイントネーション等の韻律の指導は，教えている教師が少ない傾向が見られた。単語ごとのアクセントの違いについては説明を行っている教師は約半数であったが，活用形，複合語，数字・助数詞のアクセントに関しては，説明を行っている教師が 3 割から 4 割程度と更に少なくなっている。また，イントネーションやプロミネンス，ポーズと言った更に大きな韻律の単位については，文末イントネーションが半数程度であったのみで，他は約 3 割にとどまった。

3.1.3 音声指導の具体的な活動

音声指導を実施している教師が実際にどんな指導法，教室活動を行っているかを調べるために，音声指導の活動として考えられる方法の例を 20 挙げ，これらについて教師が行っているかどうかを質問した。その結果，「発音を教えるときは，学生に発音を何回もリピートさせている」と答えた教師が約 83%，「テープや CD の音声を聞かせて，発音を教えている」と答えた教師が約 79%になっており，繰り返しの模倣練習，あるいはテープや CD を使った聞き取り練習が主な活動であることが分かった。これに比べると，例えばミニマルペアを使って練習したり，声道断面図を使って説明したり，学習者の発音を録音したりしながら教えている教師はきわめて少なかった。

3.2 音声教育に関するタイ人教師の意識、抱える問題点

3.2.1 日本語音声、音声指導に関する教師の意識

タイ人教師は、日本語音声やその指導についてどのような意識や態度を持っているかを調べるために、発音習得・指導への動機、学習・指導の困難、指導の重要性、指導に対する自信、教師の条件、役割分担などに関する30項目の質問項目を作成し、「強くそう思う」～「全然そう思わない」の5段階評定で回答を求めた。

分析に当たって、30からなる調査項目をI[発音・発音指導の重要性]、II[発音習得・指導への動機]、III[学習・指導の困難]、IV[発音指導の知識、自信]、V[指導の時期]、VI[日本人教師との役割分担]、VII[指導法に関するビリーフ]、VIII[その他の意見]の8つの領域に分けた。そして、5段階の評定値をそれぞれ、「強くそう思う」を2点、「ややそう思う」を1点、「どちらとも言えない」を0点、「あまりそう思わない」を-1点、「全然そう思わない」を-2点として集計し、平均値を算出した。表1でそれぞれの平均値と標準偏差を示す。なお、各カテゴリー内の項目は平均点の降順で並べてある。

表1 意識調査の結果

カテゴリー		平均点	標準偏差
I 発音の 重要性	発音が上手でないと、日本語を使う場面で損をすることがある	0.46	1.05
	意味が通じていれば、発音は悪くてもいい	-0.19	1.21
	アクセントの正確さは、母音や子音の正確さほど重要ではない	-0.77	1.00
発音指導 の重要性	「発音」は日本語のカリキュラムのなかで、必修にするべきだ	0.78	1.00
	授業で発音を直していると、コミュニケーションな教室活動ができない	-0.04	1.10
	発音よりも文法を教えることの方が大切だ	-0.06	1.14
	発音を教える時間があつたら、他のことを教えたい	-0.32	1.11
	発音を教えるのは、文法をある程度身につけた後でいい	-0.66	1.16
	発音は、教師が教えなくても、自然に上手になる	-0.83	1.03
	日本語の発音を教えることは、大切ではない	-1.42	0.70
II 習得動機	自分はできるだけ日本人と同じような発音で日本語を話したい	1.72	0.51
指導動機	自分は学生に発音を教えたい	0.66	1.10
III 学習の 困難	日本語をきれいに発音することは難しい	0.26	1.24
	日本語には外国人が練習しても発音できない音がある	0.02	1.26
指導の 困難	発音を教えるのは、正確で自然な発音ができる人でなければならない	1.26	0.85
	音声学の訓練を受けた人でないと、発音を教えるのは難しい	0.99	0.96
	ノンネイティブの外国人教師が日本語の発音を教えることは難しい	-0.31	1.19
IV 知識	日本語の発音をどう教えたらいいか、わからない	0.19	1.15
	自分はこれまで日本語の発音について、あまり教えてもらわなかった	0.00	1.38
	自分には日本語の発音を教えるための知識や能力が足りない	-0.06	1.08
自信	自分の日本語の発音に、自信がない	0.36	1.15
V 指導の 時期	発音はできるだけ早い時期から教えるべきだ	1.62	0.68
	学習初期で誤った発音を許すと、後から直すのが難しくなる	1.42	0.83
VI 役割 分担	発音を教えるときには、日本人教師の協力が必要だ	1.19	0.93
	発音を教えるのは、日本人教師の仕事だ	-0.45	1.19
VII 指導法 のビリーフ	発音指導においては、何回もくり返し発音させることが大切だ	1.15	0.84
	学生が誤った発音をした場合には、その場ですぐ直した方がいい	0.93	1.03
VIII その他の 意見			
	教師はできるだけ正しい発音で話す努力をするべきだ	1.49	0.63
	発音をきちんと教えない教師は、よくない教師だ	-0.25	1.07
	発音を教えると、学生は嫌がる	-0.91	0.92

表1にあるように、重要性の認識については、タイ人教師は全体的に発音が重要であると考え、指導すべきだと思っていることが分かった。また、動機づけについても、自然な日本語の発音を身につけたいと希望し、「自分は学生に発音を教えたい」と考える前向きな教師も少なくなかった。

困難さについては、タイ人教師は全体的に発音を身に付けること、発音を教えることが難しいと考えていることが分かった。しかし、非母語教師による音声教育の可能性に肯定的であったことから、タイ人教師でも発音指導ができると認識している教師が少なくないと言えるだろう。

知識、自信については、「日本語の発音をどう教えたらいいか、わからない」、「自分の日本語の発音に、自信がない」に対して、賛成意見が示された。タイ人教師は自分の発音に自信が持てず、適切な発音の指導法も分からないという問題を抱えていると言える。

発音指導の時期については、発音指導はなるべく早期に行ったほうが良いと、多くの教師が認識していた。

日本人教師との役割分担については、「発音を教えるときには、日本人教師の協力が必要だ」に賛成する傾向が示されたが、「発音を教えるのは、日本人教師の仕事だ」に対しては否定的であった。このことから、タイ人教師の多くは、発音指導を日本人教師のみに任せるとはならず、日本人の協力を得ながらその役割を担うべきと考えていると見られる。

指導法については、「学生が誤った発音をした場合には、その場ですぐ直した方がいい」に対して、賛成する傾向が見られた。間違いに対するこのような姿勢は、上記の「学習初期で誤った発音を許すと、後から直すのが難しくなる」と関係しているだろう。また、「発音指導においては、何回もくり返し発音させることが大切だ」に対しても肯定的であった。3.1.3 で述べたように、発音の指導法として、リピートがもっとも行われているのは、このビリーフが反映されていると言えるだろう。

その他の意見として、「教師はできるだけ正しい発音で話す努力をするべきだ」に対して、多数の教師が賛成であった。これは上に述べた、重要性の認識、および動機付けとも関連していると言える。その他、タイ人教師は「発音を教えると、学生は嫌がる」には否定的であり、発音に対するニーズが現場にもあることを認識している一方で、「発音をきちんと教えない教師は、よくない教師だ」についても、反対する意見が見られた。上述したように多くのタイ人教師は、発音指導を行うには、できるだけ自然な発音ができ、音声学の訓練を受ける必要があると認識している。このため、教師の多くは、十分に発音指導を行えないとしても、ある程度やむを得ないと考えていることがうかがえる。

3.2.2 音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望に関する自由記述

音声指導における困難点、教材開発などの希望・要望（自由記述）の質問に対して、アンケートの回答者のうち約4割の教師が様々な意見を寄せている。それらの意見から、教師が抱える問題として以下のようにまとめることができる。

第一に、自分自身の発音に対する自信の不足である。具体的には、「教師が自分自身の発音に自信がない。それで教える自信もない」、「教えている自分自身の発音が正しいかどうか、自信がない」、「自分が正しく発音しているかどうか分からない」、「教師はネイティブのような正しい発音ができない」などの記述があった。教師自身が認識している発音上の問題点としては、タイ人にとって定番の問題である「つ」・「す」があげられたが、アクセントに関する問題も多く言及された。例えば、「アクセントはあまりできない。自分がどのようにアクセントの高低を発音しているか分からない」、「箸、橋（「はし」）など高低が違えば意味が違ってくるアクセントが難しい」、「長い文だと、どこでアクセントをつけて発音すればいいか分からない」などであった。

第二に、発音を教えることに関して指導法上の困難や知識不足を感じているという問題である。具体的な記述として、「発音指導は非常に難しい」、「適切な指導法が分からない」、「教える側はまだ発音について正しい知識を持っていない」、「タイ人教師は間違っただけで教わった、あるいは間違っただけで理解をし、発音する。学生に教えてしまった後に日本人教師に言われて、自信を失う」などがあげられた。

その他の問題として、クラスが大きい、時間が無い、教材が不十分、学習者自身の問題（例：「学生は「す」、「つ」「し」、「ひ」を混乱する」、「学生は「ら」行を「た」行に聞く」）に関するコメントも見られた。

一方、教師の要望としては、音声指導用教材への要望とともに、教師が自分の発音のパフォーマンスを高めたり指導法を学んだりできるようなセミナーや研修会、ワークショップ、説明会などの開催への要望が目立っていた。具体的には、テープやCDといった音声教材、映像教材や音声指導用テキスト、発音練習ドリルのほか、タイ人学習者のための携帯用アクセント辞典などが挙げられた。

4. まとめ

以上の結果から、タイで主流となっている音声指導は、「気づいたときに」「単音や拍を中心に」「何回もリピートさせたり、CD を聞かせたりする」ものであると言える。しかし近年ではコミュニケーションにおける韻律の重要性が指摘されており、また音声指導においては間違えた音をリピートさせるだけではなく、体系的な音声指導の中で、学習者に意識化や自己モニターを促す指導を行う必要があることが認識されてきている（松崎・河野1998、磯村2008：印刷中、など）。この点を考えると、タイにおける日本語音声教育には、まだ改善の余地があると言えるだろう。

また、タイ人教師は発音が重要であると考え、指導すべきであると認識し、発音指導に前向きな教師も少なくない一方で、教師が「発音ができない」、「自信がない」、「知識が不十分」、「指導法が分からない」、「発音指導が難しい」といった問題を感じていることも実情である。

以上のことから、タイ人教師が日本語音声教育を行うためには、日本語の音声やその指導法に関する「知識」と「自信」が大きく影響していると言える。ゆえに、タイにおいて日本語音声教育をより広めていくためには、教師養成や教師研修において、音声教育のための教師教育を行い、教師が知識と実践力を身につけていく機会を提供していくことが有効であると考えられる。

本研究は、文部科学省科学研究費補助金「非母語話者日本語教師による音声指導法確立のための基礎研究」（若手研究B、課題番号：18720137、研究代表者：磯村一弘）の助成を受けました。

参考文献

- 磯村一弘（2001）「海外における日本語アクセント教育の現状」『2001年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 211-212.
- 磯村一弘（2008：印刷中）『国際交流基金日本語教授法シリーズ2 音声を教える』ひつじ書房.
- 小河原義朗・河野俊之（2002）「教師の音声教育感と指導の実際」『日本語教育方法研究会誌』9：1 pp. 2-3.
- 国際交流基金（2005）『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査2003年』独立行政法人国際交流基金.
- 谷口聡人（1991）「音声教育の現状と問題点－アンケート調査の結果について－」『シンポジウム日本語音声教育－韻律の研究と教育をめぐって』凡人社.
- 戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク.
- 松崎寛・河野俊之（1998）『日本語教師・分野別マスターシリーズ よくわかる音声』アルク.

連絡先 lekjajp@yahoo.co.jp

バンコクの国立大学の日本語専攻カリキュラム及び評価基準の調査

Patcharaporn Kaewkitsadang (Thammasat University)

Supaporn Srisattarat (Siam University)

1. はじめに

タイの日本語教育は、1960年代以降大学や成人対象の政府関係機関などを中心に発展し、国際交流基金によると、2007年現在、日本語を開講する大学の数は、国・私立合わせて75校に上っている。その75校のうち、日本語専攻のある大学は24校ある。

タマサート大学は1982年に日本語専攻を開設し、2007年まで726人の卒業生を送り出した。1982年から3度のカリキュラム改訂を経て、現在のカリキュラムに至っている。

本稿では、カリキュラムの利用者である学生および教師からの評価基準を調査する。バンコクにある日本語専攻を設置している国立大学、チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学の日本語専攻カリキュラム及び評価基準についての調査を行い、現状と調査結果を基に、よりよい日本語専攻カリキュラム開発の一助となることを目指す。

本稿は大きく二部に分けられる。第一部はチュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校の日本語専攻のカリキュラムの調査報告、第二部はアンケート調査及び関係者へのインタビュー調査を踏まえて、カリキュラム実施上の問題や受講者の意見などをもとに分析する。この四校を調査対象にしたのは、1970年代後半から80年代初頭にかけて日本語専攻を開設した草分け的な存在であり、現在の大学における日本語専攻カリキュラムを再考するためである。

2. 調査方法

2.1 チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校の国立大学の日本語専攻のカリキュラムを分析した。

2.2 2007年7-8月に四校の日本語専攻の学生(135人¹)を対象に、アンケート調査を行った。

2.3 2007年4-9月に四校の国立大学の教員(8人)を対象にインタビュー調査を行った。

3. 日本語専攻のカリキュラムの調査結果

四校の国立大学のカリキュラムを分析した結果を、表1及び表2にまとめた。表1の日本語専攻のカリキュラムの構成の専門科目については、カセサート大学が105で一番多く、次いで、タマサート大学が75、チュラロンコン大学が71、シラパコン大学が58となっている。表2の専門科目の内訳を見てみると、それぞれに特徴があるといえよう。チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校とも、日本語の四技能の科目・日本語言語学・日本文学・観光日本語や通訳などの専門職を目指すことを目的とした科目(職業日本語)をバランスよく取り入れているが、タマサート大学の場合は、他の大学と比較すると、日本事情などの日本学に関する科目が多い。またカセサート大学は、全体的に見ると、日本語四技能の科目が多く、一方、シラパコン大学は、日本語学関連科目が多い。

表1: 四校の国立大学のカリキュラム構成比較

¹ チュラロンコン大学=32名、タマサート大学=41名、カセサート大学=19名、シラパコン大学=43名

カリキュラム構成	チュラロンコン (2003年)	タマサート (2004年)	カセサート (1999年)	シラパコン (2002年)
全単位	147	138	138	140
全学共通教養科目	30	30	30	31
学部の基礎科目	40			24
専門科目	71	75	105	58
学科内必修科目	(47)	(42)	(75)	(27)
学科内選択科目	(24)	(27)	(30)	(31)
学科外必須科目		(6)		
副専攻・選択科目		24		22
自由選択科目	6	9	3	6

表2：四校の国立大学の専門科目の比較

専門科目の類別	チュラロンコン	タマサート	カセサート	シラパコン
日本語運用能力 (四技能)群	19	22	27	18
職業日本語群 (観光日本語, 通訳 等)	5	4	7	5
日本語言語学群	4	5	2	8
日本文学群	4	4	6	6
日本学群(文化・社 会, 日本事情等)	1	4	1	1

4. 日本語専攻の学生へのアンケート調査結果

四校の国立大学の学生を対象に行ったアンケート結果から、表3にまとめたように、「必修科目」、「教室内活動」、「自分の日本語能力」、「仕事などに日本語を活かせる」、「日本語学科から得たものは期待通りだった」全ての項目に対して、「とてもいい」という評価を得た。大学間に差は見られなかった(F-Probe>0.05)。

表3：四校の国立大学の学生の評価

項目	学生の評価-平均点 ¹	F-Probe
必修科目に対して	8.03	0.16
教室内活動に対して	7.76	0.46
自分の日本語能力に対して	6.61	0.33
仕事などに日本語を活かせることに対して	7.74	0.85
日本語学科から得たものは期待通りだったということ に対して	7.67	0.85

5. 日本語専攻のカリキュラムの関係者へのインタビュー調査結果

2007年4-9月に四校の国立大学の教員(8人)を対象にして行ったインタビュー結果を表4にまとめた。四校とも、運営システム、教案・指導法、活動、教員の評価基準が似て

¹ 1.00-2.80 全然良くない
2.81-4.61 あまり良くない
4.62-6.42 良い
6.43-8.23 とても良い
8.24-10.00 一番良い

いることが明らかになった。学科長及び副学部長は、教員がカリキュラム通りに授業を進められるように、メインテキスト選択などに関して、教員をサポートするが、指導法や教案はその担当の教員に任せている。どの科目を開講するかを決める際、人材など、様々なことを考慮に入れて決めてはいるものの、カリキュラムにあるが、開講できずにいる科目もある。授業内容へつながる活動は、できるだけ多く取り入れるようにしている。教員の評価については、教員の間で評価するという形ではなく、それぞれの大学の評価表を使う。

表4：四校の国立大学のカリキュラム関係者へのインタビュー結果

項目	大学	内容のまとめ
運営	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 日本語と日本語以外の知識を身に付けさせるようにサポート 未習者をサポート 人材の問題により、選択科目を全部開講することは難しい
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 人材の問題により、選択科目を全部開講することはできない
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> カリキュラム通りに授業が進められるようにサポート 教員の研究をサポート 人材の問題により、選択科目をセットにせざるを得ない
教案・指導	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> 基本のテキストの選択を検討 ICTの利用を奨励 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 未習者と既習者があるため、基礎科目を両方に合うように工夫する 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 ICTの利用を奨励 四技能と職業日本語を重視 指導法や教案はその担当の教員に任せている
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> メインテキストの選択を検討 専門性を重視 指導法や教案はその担当の教員に任せている
活動	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 日本語・日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 校外活動を積極的に取り入れる
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 職業日本語を活かし、日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 校外活動を積極的に取り入れる

	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 職業日本語を活かし、日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 校外活動を積極的に取り入れる インターンプログラムを積極的に取り入れる
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> 日本人ゲストを招待 日本文化を体験できるような活動・プログラムを積極的に主催 自由学習で学生がテーマに合う掲示板を作成する
教師の評価	チュラロンコン	<ul style="list-style-type: none"> 大学の評価表を使用
	タマサート	<ul style="list-style-type: none"> 大学の評価表を使用
	カセサート	<ul style="list-style-type: none"> 大学の評価表を使用
	シラパコン	<ul style="list-style-type: none"> 大学の評価表を使用

6. 考察

カリキュラム構成については、チュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校とも、日本語の四技能の科目・日本語言語学・日本文学・職業日本語をバランスよく取り入れているが、それぞれに特徴もある。カリキュラムの利用者である学生の評価については、全項目に対して、「とてもいい」となったことから、学生が現在のカリキュラム及びその運営に満足していると考えられる。カリキュラム開発の際に、高等学教育委員会(Commission on Higher Education)の評価基準だけでなく、学生からの評価も参考にすれば、より学生の声が教育現場に反映されることが考えられる。

一方、カリキュラムを実施する側にある教員の視点からは、カリキュラム通りに授業を進められるようにしているが、まだ実施上の問題がある。ICTのサポートや人材不足などの問題により、ICTを駆使した授業ができなかったり、カリキュラムにあるが、授業を開講できなかったりする。カリキュラム開発は重要であるが、カリキュラム実施上の問題解決方法も重視されれば、カリキュラムを実施する教員もスムーズに授業を進めることができると考えられる。

7. 今後の課題

本稿では2007年現在のチュラロンコン大学、タマサート大学、カセサート大学、シラパコン大学、四校のカリキュラム・その評価について述べてみた。カリキュラム開発は、大体5-7年毎に行なわれることから、今後縦断的に調査することを目標とする。

参考文献

- Ralph G. Lewis and Douglas H. Smith(1994) *Total Quality in Higher Education*. St. Lucie Press.
- Suneerat Neancharoensuk(2004) Employers' Satisfaction with the Graduates from Department of Japanese Thammasat University, *Journal of Liberal Arts*. 4(1) pp. 85-98.

อ้าง บัณฑิต.(2542). *ทฤษฎีหลักสูตร : การออกแบบและการพัฒนา*(พิมพ์ครั้งที่ 2).กรุงเทพมหานคร : พัฒนาศึกษา.

ปทีป เมธาคุณวุฒิ. (2535). *หลักสูตรอุดมศึกษา : การประเมินและการพัฒนา*. กรุงเทพมหานคร :

โครงการพัฒนาระบบวิชาที่อุดมศึกษา ภาควิชาอุดมศึกษา คณะครุศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

พิมพ์พันธ์ เดชะคุปต์(บรรณารักษ์).(2549). *ประมวลบทความเรื่องหลักสูตรและการพัฒนาหลักสูตร*

ตามแนวปฏิรูปการศึกษา. กรุงเทพมหานคร :โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.

วิชัย วงษ์ใหญ่.(2543). *การพัฒนาหลักสูตรระดับอุดมศึกษา/ส่วนวิจัยและพัฒนา*. กรุงเทพมหานคร :

ส่วนวิจัยและพัฒนา สำนักมาตรฐานอุดมศึกษา ทบวงมหาวิทยาลัย.

連絡先 Department of Japanese, Faculty of Liberal Arts, Thammasat University
2 Prachan Road, Pranakorn, Bangkok 10200 Thailand
ammpatcha@gmail.com

コア図式を用いた多義的基本動詞「たつ」の意味記述と日本語教育への応用

小浦方理恵 (Chiangmai University)

1. 研究背景

第二言語としての語彙習得研究では、上級レベルになっても多義語の習得が難しいと言われている (川出他 1989, 今井 1993, Shirai 1995, 松田 2000, 2004). さらに、多義語習得研究では、学習者の多義語習得困難点として、多様な用法をつながりのあるものとして捉えられず、基本的な意味の習得で留まっていること、類義語との差異がわからないこと、母語による負の転移があることが明らかになっている。以上の問題点を解決する方法として、認知意味論の考えを基とするコア図式論が有効な語彙学習支援ツールとして援用できるのではと考え、その基盤的研究として多義語の意味記述を行った。コアとは「語の意味の全体を見渡すことのできる円錐形の頂点のようなものを表す概念であり、典型、非典型を問わずすべての用例の背後にある抽象的な概念である」と田中 (1990) が定義しているように、語のすべての意味を包括する概念である。

2. 研究課題と研究方法

対象語とした「たつ」は初級レベルで導入される基本語でありながら、非常に多様な意味を持っている多義語である。また、超級の日本語学習者にインタビューを行ったところ、超級であるにも関わらず、基本的な「たつ」の用法以外は使わないと言った結果が得られ、まとまった意味をつかむことが難しいと考えられることから、「たつ」を対象語として決定した。そして、多義的基本動詞「たつ」全体を包括する意味と多様な用法間のつながりをコア図式によって示すことを研究課題とし、分析を行った。また、「たつ」の分析データは『大辞林』など9冊の辞書に掲載されている全ての用例を対象とした。歴史的な表現については、日本語母語話者にアンケートを行い、使用度の低い項目は分析から外した。

3. 分析結果と考察

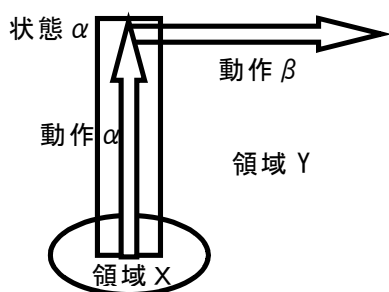


図1 「たつ」のコア図式

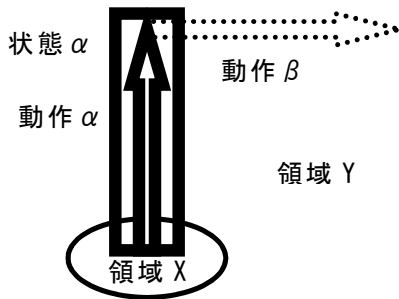
「たつ」は発生、上昇、確立、出発という意味的イメージをその根底に併せもっていると考え、上記の図式をコア図式として仮設した。図1の領域Xは主体が存在する領域であり、領域Yは領域Xの外側に位置する領域である。そして、矢印(α)は簡単に言うと直立する動作、その外側の四角(α)は直立した状態を表している。さらに、矢印(β)は領域Xから離れた、出発したりするイメージを表している。

3.1 では焦点化の概念を用いて、「(～) たつ」の多様な用法を説明する。また、イメージ図式¹の太線になっている部分は、認知的力点が置かれ焦点化されていることを表し、点線部分は認知されず、背景化されていることを示す。

3.1 「たつ」のコア図式の意味タイプ

【Aタイプ】「上への方向性を持つ動作・状態」に焦点がある用法

¹ 本稿では、用法上のイメージを図式化したものをイメージ図式と呼ぶ。



Aタイプは上への方向性を持つ動作やその状態を表すものであることから、図2のように動作αと状態αが焦点化されている。このタイプは<直立する動作>という空間的な上への移動だけではなく、<出現する様子>、<直立した様子>、そして、<感情の昂ぶり>も表している。また動作βは背景化され、ほとんど意識されない。

図2 Aタイプのイメージ図式

例1と例2は<直立した状態をとる>や<直立した状態になる>という意味を表すものである。

1. 息子が初めて立った
2. うちの犬はしっぽがびんと立っている

例3, 例4は<直立>という意味よりも、ある現象が発生するという意味を表している。

3. この石けんはよく泡が立つ
4. 腕に鳥はだか立つ

また、例5, 例6のように、<感情の昂ぶり>という意味も表す。

5. 学生たちは気が立っている
6. 神経がたつ

さらに、例7のように、より主体の存在する領域Xに焦点がおかれ、<その場に出現し、存在する>という意味をもつ用例もあった。

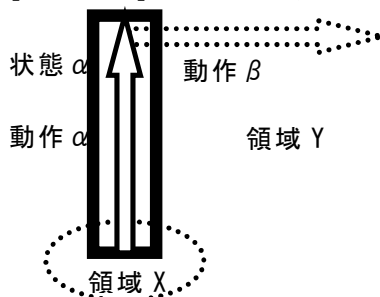
7. あ的那个人は気持ちが大いから、人の上に立てます

例8, 例9も<その場に出現し、存在する>という意味を持っている。しかし、これららの例からは、単純に<出現し、存在する>という意味だけではなく、自分の外の領域にある領域Yに意識を向け、何らかの働きかけを行うようなニュアンスを感じる。

8. 質問の矢面に立つ
9. 正義のためにたつ

この領域Yに対する意識は、コア図式の動作βによるものだと考えることができる。Aタイプは主に動作αと状態αに焦点が置かれ、動作βは背景化されているタイプではあるが、背景化されているといっても、動作βの意味は全く消えてしまったわけではない。例8と例9は、動作βが表すような空間的移動は実際には行われていないが、主体の意識が自分の外の領域へ向かう方向性によって、動作βの意味が反映されていると考える。よって、「たつ」が持つニュアンスもコア図式に内包されているものとして記述できると言えよう。

【Bタイプ】「上への方向性をしっかりと持つ（確立する）」ことに焦点がある用法



Bタイプは状態αが表す<上への方向性を持った状態>を抽象化させた、<確立>の意味を持っている。<上への方向性を持った状態がしっかりと保たれる>意味である。Bタイプは動作性よりも<確立>という状態性が強く感じられる用例が多く、そのため図3では状態αが特に強く焦点化されている。

図3 Bタイプのイメージ図式

例10, 例11は「予算, 目算」という抽象的事物が出現し、その状況が一時的なものではなく、しっかりと保たれる様子を表している。

10. 予算が立つ

11. 目算が立つ

例 12, 例 13 の「たつ」についても, 先程説明した例 10, 例 11 と同様に抽象的事物が確立している様子を表している.

12. 申し訳が立つ

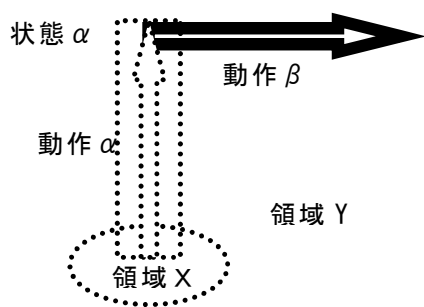
13. 大義名分がたつ

また, 例 12 と例 13 のもつニュアンスを考えてみると, 事物の確立だけではなく, 外の領域である領域 Y を意識しているように感じられる. このニュアンスも, 本動詞 B タイプでは背景化されている動作 β によると考えることができる. これらの例において「たつ」の表す意味は, 「しっかりと存在し, 確立していること」である. しかし, 動作 β が背景化されているといっても, 表す意味が全く消えてしまうわけではない. 例 12 や例 13 のように, 動作 β の意味が主体の領域 Y に向かう意識として残っているものもある.

さらに, 例 14 は「筆 (文を書くこと)」の能力が確立していることを表している.

14. 彼はあれでなかなか筆が立つ

【C タイプ】 「領域 X から出発する, 離れる」ことに焦点がある用法



C タイプでは動作 β が焦点化され, <領域 X から出発する>意味が強く表される. よって, 図 4 では動作 β が最も焦点化されている.

例 15 と例 16 は空間的な移動を表す用例である. さらに, 「時間が経過する」と言う時間的用法もある (例 17).

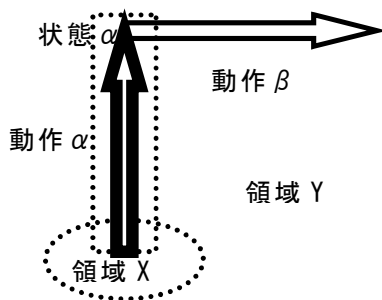
- 15. 食事の途中で何回も席をたつ
- 16. 旅にたつ
- 17. あれから 3 年たった

図 4 C タイプのイメージ図式

例 17 のような時間的用法の場合は, 直立を表す動作 α や状態 α は背景化され, 意識されていない. だが, これらの用例の場合も, 背景化されている部分の意味が完全に消えているわけではなく, ある時間の起点を領域 X として意識していると考えられる.

【D タイプ】 「発生し, 上への方向性を持ち, 離れる」ことに焦点がある用法

D タイプは「主体が発生し, 上への方向性を持つことで顕在化し, その結果, 領域 X だけに留まらず, 領域 Y に出発する」という一連の動作を表している (例 18, 19). よって図 5 のように動作 α と動作 β が焦点化されている. D タイプは非常に動的な用法であるので, 焦点化によって<発生><上への方向性><出発>という要素のどれが表されるかが決まる.



18. ほこりが立つ

19. 霞が立つ

さらに, 例 20 のように, 主語が「噂」や「評判」など, 抽象的なものの場合, 「上への方向性」は具体的な移動ではなく, 「顕在化」を表し, 発生した「噂」や「評判」の存在がはっきりと明確になることを表している.

20. 町に妙なうわさが立った

図 5 D タイプのイメージ図式

3.2 類義表現との意味的差異

3.1 では, 「たつ」がもつ多様な用法は一つの図式で説明できることを示した. 3.2 では, 日本語教育への応用として, 多義語習得困難点として挙げられていた「類義語との差異がわからない」という点に着目し, 「たつ」と類義表現との意味的差異を説明する.

【方針がたつ／方針ができる】

例 21 と例 22 はどちらも＜完成する＞＜出現する＞という意味を持っている。しかし、例 22 はその＜完成する＞＜出現する＞という事態のみを表し、例 21 はその基本方針がしっかりと＜確立＞し、＜保持＞されるニュアンスを持っている。これは「たつ」に＜確立＞という意味が含まれていることから生じるニュアンスである。

21. これからの教育方針が立つ
22. これからの教育方針ができる

【霧が立つ／霧が現れる】

例 23 と例 24 はどちらも海面に霧が発生する様子を表した用例である。この二つの例の違いは、例 23 が D タイプにおけるコア図式が表すように、海面を基盤として霧が発生し、その霧の上昇、そして広がりと動的な状況をイメージするのに対し、例 24 は海面の上に霧が出現するという一つの事態を表したイメージを持つ。よって、例 23 は単なる＜発生＞という一つの事態ではなく、その事態をよりプロセス的に捉えていると言える。

23. 海面に美しい霧が立つ
24. 海面に美しい霧が現れる

【席をたつ／席を外す】

例 25 も例 26 も、部長が主体の基盤である領域 X (=席) から離れている状況を表している。しかし、例 26 は領域 X に主体である部長が存在しないことを表すのに対し、例 25 は部長に何か用事があり、その用事のために席を離れている意味を持っている。このニュアンスも「たつ」のコア図式の動作 β により、「主体が外部である領域 Y へ向かう」という意味がもたらしているものと考えられる。

25. 部長は席を立っています
26. 部長は席を外しています

【～へ立つ／～へ行く、～を立つ／～を離れる】

例 27 と例 28 はどちらも「アメリカへ向かう」様子を表している表現である。しかし、例 27 はアメリカへ向かい、「現在いる場所を出発する」という意識が強いのに対し、例 28 は「アメリカへ向かう」ことに意識が置かれ、＜その場を出発する＞という意識が薄い。また、例 28 ではアメリカへの到達も含意されるのに対し、例 27 は到達を含意しない。この意味の差は「たつ」のコア図式のように「目標への到着」という意味よりも、「その場からの出発」に重点が置かれていることから説明できる。

27. アメリカへたつ
28. アメリカへ行く

さらに、例 29 と例 30 の意味的差異を比べると、例 29 はどこか目指す目標点を意識しているニュアンスがあるのに対し、例 30 は今現在いる「成田」からいなくなることに重点が置かれ、目標点については意識されていない。

29. 成田を立つ
30. 成田を離れる

したがって、「たつ」のコアは「目標点に向かう」という意味が意識されながらも、「今いる場所から出発する」という意味を強く表していると言える。

【(時間)がたつ／(時間)が過ぎる】

例 31 と例 32 はどちらも「日本へ来る」という基準点から「二ヶ月」という時間が経過している様子を表している。しかし、例 31 は「たつ」のコア図式が示すように、＜ある基準点から出発＞することに焦点が当たっているのに対し、例 32 は、ある通過点からの経過に焦点が当たっている表現である。

31. もう日本へ来てから、二ヶ月たちました

32. もう日本へ来てから、二ヶ月過ぎました

したがって、「たつ」を用いた表現は、基準点となる何らかの事態を必要とする。例えば、「季節が過ぎる」という表現に対し、「季節がたつ」という表現が不自然な印象があるのは、季節に明確な基準点が存在しないからだと考えられる。

【噂が立つ／噂が起こる／噂が広がる】

例 33 の「噂が立つ」という表現は、ある事態 (= 噂) の <発生→顕在化→広がり> を表しており、その点で例 34 の「起こる」と例 35 の「広がる」を併せ持った意味だと言える。しかし、例 33 と例 35 の意味的差異は、例 35 は噂が拡散している様子を表しているのに対し、例 33 は「たつ」のコア図式動作 β のように、噂が外部へ広がる際に、方向性を持っている印象をもっている点である。

33. あらぬ噂が立つ

34. あらぬ噂が起こる

35. あらぬ噂が広がる

4. まとめ

分析の結果、「たつ」は 4 つの意味タイプに分けることができ、コア図式に焦点化という認知的操作を行うことで、それらの意味タイプが説明できることを示した。また、日本語教育への応用として、類義表現との意味的差異を、コア図式の差として提示できること、そして、「たつ」が持つニュアンスについても説明できることを示した。これからはコア図式を用いた意味記述を行うとともに、より現場で実践できる方法について考えることも必要であろう。

参考文献

- 今井むつみ (1993) 「外国語学習者の語彙学習における問題点—言葉の意味表象の見地から—」『教育心理学研究』第 41 巻 第 3 号 pp. 243-253.
- 川出才紀・田中茂範・高橋朋子 (1989) 「認知意味論と第二言語習得」『信州大学教養部紀要』23 pp. 131-145.
- 田中茂範 (1990) 『認知意味論—英語動詞の多義の構造』三友社出版.
- 松田文子 (2000) 「日本語学習者による語彙習得—差異化・一般化・典型化の観点から—」『世界の日本語教育』10 pp. 73-89.
- (2004) 『日本語複合動詞の習得研究—認知意味論による意味分析を通して—』ひつじ書房.

Shirai, Y. (1995) *The acquisition of the basic verb PUT by Japanese EFL learners: Prototype and transfer*. 『語学教育研究論叢』12, pp. 61-92.

連絡先 Japanese Language Division Faculty of Humanities Chiangmai University
239 Huay Kaew Rd. T. Suthep A. Muang Chiangmai 50200
kourakatarie@gmail.com