

「魅力ある大学院教育」イニシアティブの人社系プログラム

「＜対話と深化＞の次世代女性リーダーの育成」

海外大学院とのジョイント教育
2005 年度報告書

グローバル時代の日本語教育

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科

同徳女子大学校大学院日語日文学科

2006 年 3 月

報告書目次

お茶の水女子大学大学院・同徳女子大学校大学院ジョイント教育概要	2
【第一日目】	
1. 特別講義①	
日本語教育を活かすためのリソース・リテラシー（同徳女子大教授 李 徳奉）	6
2. 研究発表	
韓国での日本語教育：中学高校教師の日本文化日本語会話研修を通して-テグ市での実践報告 （同徳女子大大学院 倉持 香）	8
国際交流と日本語教育の可能性 （同徳女子大大学院 黄 圭仙）	15
日本語教育理念 （同徳女子大大学院 佐野 澄子）	22
交流と対日観 ～東アジアの日本語教育「異文化理解・交流型」授業の試み～ （同徳女子大大学院 磐村 文乃）	25
【第二日目】	
3. 特別講義②	
グローバル時代の日本語教育 （お茶の水女子大助教授 森山 新）	30
4. 研究発表	
日本語に関わる経験によって韓国人学習者の認識はどのように変わるかー韓国人留学生に対するインタビュー調査からー （お茶の水女子大大学院 河先 俊子）	35
台湾における日本語教育 （お茶の水女子大大学院 張 瑜珊・孫 愛維・林 美琪）	42
中国における日本語教育ー過去・現在・未来ー （お茶の水女子大大学院 王 冲）	49
中国の朝鮮族における日本語教育の歴史及び未来 （お茶の水女子大大学院 文 鐘蓮）	53
【第三日目】	
5. 特別講義③	
韓国人大学生の対日観と学習動機の変化 （同徳女子大助教授 奥山 洋子）	57
【寄稿】	
グローバリゼーションと日本語教育 （お茶の水女子大大学院 河先 俊子）	60
ジョイント授業に参加して	65
編集後記	83

お茶の水女子大学大学院・同徳女子大学校大学院ジョイント教育概要

日時 2006年2月6日～12日

場所 韓国・同徳女子大学校（大韓民国・ソウル特別市城北區月谷洞 23-1）

テーマ グローバル時代の日本語教育

1. 本企画の紹介

お茶の水女子大学は平成17年度、「魅力ある大学院教育」イニシアティブの人社系プログラムに採択された。本学は大学院教育の使命を「女性リーダーの育成」とし、そのための教育研究の特徴を「学際性・国際性・将来性」におき、具体的には、「社会的ニーズを視野に入れ」ながら、「基幹分野の充実、先端・創成分野の強化」をその方針としている。本プログラムのタイトルは、「〈対話〉と〈深化〉の次世代女性リーダーの育成」であるが、その目的は、高度の学術能力を有する次世代の女性を、責任をもって教育・育成し、国内はもとより、国際社会に送り出すことを明確に掲げ、大学院教育をさらに充実させることにある。日本の大学、とくに大学院の教育が、さらなる拡充をめざして大きく変わろうとしている昨今の動向のなかで、この大学院教育プログラムが採択されたことは、大変意義深いことである。

さて、本プログラムがイニシアティブとしてまず進める大学院教育は、日本研究を、従来の枠組みから発展的に飛躍させ、「比較思想史」「比較歴史学」「比較文学」「ジェンダー研究」「芸術諸学」をふくみこむ人文系の学際的な領域にすることである。人文系の学問は、これまで、ともすれば実学的な分野と対比されて、社会への直接的な関わりから隔絶しているという印象があった。しかし近年の国内・国際事情を考へても、学問領域を横断した新しいかたちの人文科学が、現代社会が直面しているさまざまな課題に、思想・文化の面から深く切り込み、その成果を具体的に社会に発信することが求められている。

タイトルにある〈深化〉とは、学問領域内の深い探求と、領域を横断することで得られる深い人間理解を意味し、また〈対話〉は、学問どうしの対話、国と国、文化と文化のあいだの対話を意味している。本プログラムは、本学大学院の「国際日本学」専攻を中心として、「比較社会文化学」専攻と「ジェンダー学際研究」専攻が連携し、現代社会が求める新分野を切り拓く、次世代の女性たちを育成するものである。

そのための具体的な教育プログラムの一つが、「国際的なジョイント教育」であり、国際的な学術経験・視野・人脈を在学時より培うために、海外提携校の教員と、本学および提携校において共同教育を推進することである。初年度の今年、韓国の2つの大学院との間で、大学院間ジョイント教育が実施された。一つが本学と韓国・淑明女子大学校大学院との間に、もう一つがこの、本学と韓国・同徳女子大学校大学院との間に実施されたものである。

本学と同徳との間のジョイント教育では、「グローバル時代の日本語教育」をテーマに、3日間にわたる共同授業と、2日間の韓国日本学会参加がプログラムとして組まれた。日本と韓国の学生だけでなく、今回は本学大学院で学ぶ、中国、台湾の大学院生も加わり、「グローバル時代の日本語教育」をテーマに活発な討論が展開された。短い準備期間の中、両大学の教員と院生とが準備を進め、無事成功をおさめたことは意義深いことであると言わざるを得ない。

2006年3月20日

お茶の水女子大学大学院人間文化研究科国際日本学専攻
比較日本学研究センター長

森 山 新

2. スケジュール

本学と同徳との間のジョイント教育では、「グローバル時代の日本語教育」をテーマに、3日間にわたる共同授業と、2日間の韓国日本学会参加がプログラムとして組まれた。今回のテーマは、グローバル時代を迎え、日本語教育のあるべき姿を考えるためには、まずもってこれまでの日本語教育をふり返り、過去と現在を反省することが必要であり、それなくして日本語教育がこれからのグローバル化に貢献することはできないという認識を背景としている。そのようなテーマで開催されたため、今回は日本と韓国の学生だけでなく、日本語教育のさかんな中国、台湾の本学大学院生も加わり、活発な討論が展開された。

2月6日(月)、日本側一行は韓国へ向け出国した。午後にホテルについた後、夕食を囲みながらジョイント授業についての打ち合わせを行った。

2月7日(火)から9日(木)までの3日間は、相手校、同徳女子大学校のマルチメディア言語教育センターにおいて、「グローバル時代の日本語教育」というテーマでのジョイント授業が開催された。

2月7日ジョイント授業1日目は、同徳女子大学校大学院生の森伊作さんを司会に、まず、本プログラムを企画したお茶の水女子大学の森山新先生より、本プロジェクトの趣旨説明があった。そのあと、同徳女子大学校教授、李徳奉先生が「交流型日本語教育のためのリソースとリテラシー」という講義を行った。

午後には、同徳側の発表と質疑応答、総合討論があった。発表者は以下の通りである。

<研究発表>

「テグ国際理解教育センター実践報告」(同徳女子大学校・大学院 倉持香)

「交流における日本語教育の可能性」(同徳女子大学校・大学院 黄圭仙)

「教育理念について」(同徳女子大学校・大学院 佐野澄子)

「交流と対日観」(同徳女子大学校・大学院 磐村文乃)

授業後、近くの韓国料理店で歓迎夕食会が行われ、親睦の場が持たれた。

ジョイント授業2日目の2月8日は、お茶の水女子大学・大学院生の高橋薫さんの司会で行われ、午前中には、お茶の水女子大学・助教授の森山新先生が「グローバル時代の日本語教育」と題し、本年度より本学に開設された「グローバル文化学環」の試みなども含めて講義を行った。

午後には、お茶の水女子大学の大学院生らにより、以下のような研究発表があり、その後、全体でグローバル時代に求められる日本語教育とはどのようなものかについて活発な議論が行われた。

<研究発表>

「日本語に関わる経験によって韓国入学者の認識はどのように変わるかー韓国人留学生に対するインタビュー調査からー」
(お茶の水女子大学・大学院 河先俊子)

「台湾における日本語教育の過去と未来」

(お茶の水女子大学・大学院 孫愛維・張瑜珊・林美琪)

「中国における日本語教育の現在と未来」
(お茶の水女子大学・大学院 王沖・文鐘蓮)

ジョイント授業3日目の2月9日は、午前中、「韓国大学生の対日観と学習動機の変化」と題し、同徳女子大学校・助教授の奥山洋子先生から講義があった。その後、同徳女子大学校総長を表敬訪問した。孫総長の表敬訪問は1年前の協定締結時以来のことであった。

午後は京畿道にある従軍慰安婦の施設、「ナヌムの家」を訪問し、ビデオ視聴、博物館見学、かつて従軍慰安婦であったあるハルモニの講演などを通じ、過去の日本語教育の一面をふり返った。

その夜はソウルの文化の街仁寺洞に行き、本学・同徳の参加者が一同に会し夕食会の場が持たれた。

2月10日(金)、11日(土)の2日間は、韓国で日本学研究を行う「韓国日本学会」の第72回学術大会(会場：慶熙大学校)に参加した。参加者の何名かは研究発表も行った。

その夜には自由時間を持ち、その夜反省会を行い、今回の企画をしめくくった。

会場 同徳女子大学校マルチメディア言語教育センター

月日	内容
2/6(月)	出国 共同授業の打ち合わせ
2/7(火)	<p>ジョイント授業1日目 (司会 同徳女子大学校・大学院 森伊作)</p> <p><午前></p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別講義① 「交流型日本語教育のためのリソースとリテラシー」(同徳女子大学校・教授 李徳奉) 質疑応答・討論 <p><午後></p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究発表 「テグ国際理解教育センター実践報告」(同徳女子大学校・大学院 倉持香) 「交流における日本語教育の可能性」(同徳女子大学校・大学院 黄圭仙) 「教育理念について」(同徳女子大学校・大学院 佐野澄子) 「交流と対日観」(同徳女子大学校・大学院 磐村文乃) ・総合討論 ・歓迎夕食会
2/8(水)	<p>ジョイント授業2日目 (司会 お茶の水女子大学・大学院 高橋薫)</p> <p><午前></p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別講義② 「グローバル時代の日本語教育」(お茶の水女子大学・助教授 森山新) 質疑応答・討論 <p><午後></p> <ul style="list-style-type: none"> ・研究発表 「韓国における日本語教育の過去と未来」(お茶の水女子大学・大学院 河先俊子) 「台湾における日本語教育の過去と未来」 (お茶の水女子大学・大学院 孫愛維・張瑜珊・林美琪) 「中国における日本語教育の現在と未来」(お茶の水女子大学・大学院 王冲・文鐘蓮) ・総合討論
2/9(木)	<p>ジョイント授業3日目</p> <p><午前></p> <ul style="list-style-type: none"> ・特別講義③ 「韓国大学生の対日観と学習動機の変化」(同徳女子大学校・助教授 奥山洋子) 質疑応答・討論 ・同徳女子大学校総長表敬訪問 <p><午後></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「ナヌムの家」(韓国・京畿道)訪問(ビデオ視聴、博物館見学、講演) ・夕食会
2/10(金)	・韓国日本学会第72回学術大会参加・発表(第1日目) (慶熙大学校)
2/11(土)	・韓国日本学会第72回学術大会参加・発表(第2日目) (慶熙大学校) ・反省会
2/12(日)	・自由時間 ・帰国の途へ

3. 参加者

参加者は日本側7名（教員1名、大学院生6名）、韓国側16名（教員2名、大学院生14名）のほか、韓国や日本で日本語教育に携わる本学卒業生4名などが加わり、計27名で実施された。

日本側参加者(お茶の水女子大学大学院人間文化研究科)

氏名	所属	国籍
森山 新	博士後期・国際日本学専攻助教授	日本
高橋 薫	博士後期・国際日本学専攻在学	日本
王 冲	博士後期・国際日本学専攻在学	中国
林 美琪	博士後期・国際日本学専攻在学	台湾
文 鐘蓮	博士後期・比較社会文化学専攻在学、江戸川大学非常勤講師他	中国
張 瑜珊	博士後期・国際日本学専攻在学	台湾
孫 愛維	博士後期・国際日本学専攻在学	台湾
河先俊子	博士後期・国際日本学専攻単位修得退学、フェリス女学院大学専任講師	日本
徳間晴美	博士前期・言語文化学専攻卒業、韓国外国語大学校専任講師	日本
岩井朝乃	博士前期・言語文化学専攻卒業、漢陽女子大学専任講師	日本
曹 英南	博士後期・国際日本学専攻卒業、全南大学校非常勤講師	韓国

注)韓国・日本からの自由参加者4名も含む

韓国側参加者(同徳女子大学校大学院)

氏名	所属	国籍
李 徳奉	日語日文学科・教授	韓国
奥山洋子	日語日文学科・助教授	韓国
倉持 香	日語日文学科博士課程在学、テグ市国際理解教育センター講師	日本
水口里香	日語日文学科博士課程在学、聖潔大学校専任講師	日本
磐村文乃	日語日文学科博士課程在学、中国人民大学外国語学院専任講師	日本
佐野澄子	日語日文学科修士課程在学、柳韓大学時間講師	日本
森 伊作	日語日文学科修士課程在学、仁徳大学専任講師	日本
李 英美	日語日文学科修士課程卒業、同徳女子大学校薬学科助手	韓国
張 惠貞	日語日文学科修士課程在学、サミサ日本語学院院長	韓国
黄 圭仙	日語日文学科博士課程在学、同徳女子大学非常勤講師	韓国
金 世恩	日語日文学科博士課程在学、鮮文大学校 非常勤講師	韓国
鄭 在娟	日語日文学科博士課程在学、韓国外国語大学非常勤講師	韓国
金 璇姫	日語日文学科博士課程在学、鮮文大学校 非常勤講師	韓国
申 恩淨	日語日文学科博士課程在学、同徳女子大学非常勤講師	韓国
金 賢熙	日語日文学科博士課程在学、韓国技術教育大学非常勤講師	韓国
張 榮花	日語日文学科修士課程在学	韓国

日本語教育を活かすためのリソース・リテラシー

李 徳奉

1. はじめに

日本語教育は世界的な規模で見るとまだまだマイナーな言語である。しかしながら、日本語学習者における韓国学習者の占める割合は多い。韓国の日本語教育の歴史を振り返ると、少なくとも 15 世紀にさかのぼる。両国の間には一時的に不幸な歴史があったものの、これまでの教育の蓄積を考えると韓国学習者が多いのは当然の流れだろう。

1998 年のキム・デジュン政権の折りに文化開放政策がとられたが、教育はそれよりも先に開かれていた。文献には残されていないものの、戦後 1950 年代には日本語教育が再開された。また、1961 年には韓国外国語大学に日本語学科が、国際大学に日本文学科が設立され、1985 年には日本語教育に関わる第 7 次学習指導要領が制定された（その 5 年前には内容が決定している）。こうして教育関係者は日本語教育に関わる情報の発信と啓蒙のためにたゆまぬ努力を続けてきた。教育とは決して現代の政策のみで決定するものではない。政策的に一番決定力を持つのは学習指導要領である。日本語教育関係者がやるべきことは何かと問われれば、それは智恵を働かせて政治家たちに学習者を活かすための教育を提言し続けることであろう。

2. リソース・リテラシー

リソースとは「『教材』を超えた意識的、無意識的に教育や学習に用いられることのできる人、もの、場所、こと、メディアなどの学習資源」を指す。教材を超えた教材と言えるだろう。このリソースを活用する能力をリソース・リテラシーと呼ぶ。リソース・リテラシーの構成要素は次の通りである。

1. リソース活用の学習に対するビリーフス
2. メディアへのアクセス能力
3. 資料の収集と分類能力
4. 資料の運用能力と人的交渉能力
5. リソース活用結果の評価能力
6. リソースを作り交流する能力

3. リソース活用度の低い日本語教育

日本語教育のリソース活用度は決して高いとは言えない。ではなぜリソースの活用が低いのだろうか。それは学校中心の日本語教育が行われており、学校教育自身が閉ざされた状態にあるからだ。そのため実際のコミュニケーションよりも、試験対策中心で授業が行われることが多い。使える日本語を習得するためには、学校や試験だけに縛られる教育ではいけない。教室という枠を超えてその言語を実際に使用している社会に開かれた学びの場が求められる。

4. リソースに期待する役割

リソースの活用はレベル別の学習効果を生み、自律学習への動機付けを高め、高いレベルの学習を導く。日本語学習者は 230 万人と言われているが、この半数は初級で学習を断念してしまう。日本語はひらがな・カタカナ・漢字の 3 種類の文字を使用するため文字学習の負担が大きく、ハードルを乗り越えられない学習者が多くみられる。文字学習をサポートできない限り学習者は初級の先へ行き着くことは難しい。このハードルを乗り越えるためには、自らリソースを活用できるリソース・リテラシーを身につける必要がある。

5. 人的リソースと「交流」の活性化

リソース・リテラシーを身につけるためには人的リソースを活用した交流型日本語教育の実現が望まれる。日本で日本語を学んでいる学習者に日本人との接触場面を尋ねると、その相手は日本語教師やアルバイト先の人々と言った回答が多く、日本にいても人的リソースの活用ができていないことがわかる。人的リソースを活用するためには、日本人と交流できる場を意識的に作ることが大切だ。たとえば、交番をみつけたら、たとえ知った道であっても日本語の練習のために道をたずねてみるなど、ちょっとしたことが学習の機会になりうる。交流は文化という先入観抜きに、人間同士の接触により「個の文化」

の理解への入り口となる。しかし交流による接触は異文化理解の入り口にすぎない。異文化理解のきっかけとしての「交流」をより効果的にするために「交流」の教授法としての位置づけが求められる。

6. リソース活用への道

リソース活性化のために次のことを提言したい。

● リソース活用のシステム構築

カリキュラムや学習指導要領の授業内容にリソースの活用を取り入れ、教授法や教材に取り入れる。

● リソース活用のデータベース構築

情報を国際的ネットワークで共有するためのデータベースを構築する。

● **学習者のリソース活用の行動ネットワーク分析**
学習者のメディア使用状況、IT 活用度、PC 使用時間などを把握し、リソース指導の方向や計画を立てる。

● 教室環境としての授業設備の調査

日本語教室のマルチメディア設備など、使用可能な設備状況に基づいてリソース指導の計画を立てる。

● インターネットの使用状況

若い学習者ほどインターネットの使用を重視しており、そのためのコンテンツの開発が望まれる。

● **学習のために開発されている教材・教具の状況**
リソースとしての教材・教具の特徴を調べる。

● 「リソース・リテラシー」の教育

教師養成教育や教師研修の中にリソース・リテラシーの教育を盛り込み、指導する教師の教育をおこなう。

● リソースの教材化

漫画やゲームなど学習者に親しまれているリソースを教材として利用する。例えば、韓国の外国語高校用の日本語教科書である「日本語を読む」は、漫画や写真が多用されている。

● 自動翻訳機の活用

日本語力の低い学習者がインターネット上のリソースにアクセスできるように、利用可能な自動翻訳機やリーディングソフトを把握し、併せて学習者の使用状況を調査する。

● **リソースの効果的な提示方法に関する理論化**
リソースの活用に関する研究は緒に付いたばかりであり、今後研究実績の積み重ねが必要である。

● 人的リソース活用の環境作り

海外における地域内日本人会と学習者との姉妹関係締結などを通じて交流を支援したり、インターネット画像会議の設備支援などをおこなって、人的交流の環境を整えることが求められる。

● リソース資料室の運営

教材資料室としてリソース・センターを運営し、リソースの活用性を高める。

● 著作権の問題

学習者に人気のあるリソースほど著作権上の問題が発生しやすい。著作権フリーのリソースが増えれば、リソース活用の拡大に直結する。

● 無料化のすすめ

学生は無料でないとなかなかないのでリソースは無料であることが望まれる。

以上のように、学習者中心のリソース活用が求められている。学習者を活かすことは日本語教育を活かすことにつながる。開かれた日本語教育に向けてリソース・リテラシーの教育をすすめたい。

(本内容は、2006年2月5日の国立国語研究所「学習手段と学習環境に関する調査報告のためのシンポジウム」にて発表した内容に基づいている)

イ トクボン／同徳女子大学校外国語学部日本語学科／大学院日語日文学科教授
db123jp@yahoo.co.jp

記録 たかはし かおる／お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科
takahashi_ocha@yahoo.co.jp

韓国での日本語教育

テグ市における中学校・高校教師を対象とした 日本文化日本語会話研修の実践報告

倉持 香

要 旨

日常的にグローバル化という言葉を目にする今日、各国との交流活動が頻繁に行われるようになった。韓国と日本の間でも姉妹校等と連携し、ホームステイや文化体験が長期休暇を利用して行われている。交流を通して異文化を理解し、双方の言葉を学びあうことは、教育的効果の面でも大きく期待できる。しかし、従来の交流はどれも短期的交流であり、外国との関係に主眼を置きたいいわゆるものが主流である。現在、テグ市には約3万人の外国人がいる。テグ市内での国際交流を活発にし、市内の国際交流を教育にどのように活かすかを考察することが本稿の目的である。そこで、テグ市国際理解教育センターの日本語教育教室で行われた中学校・高校教師を対象とした研修の中からテグ市の現状と問題、今後の目標をあげこれからの授業形態について考察を行った。

1. 国際理解教育センターと教師研修について

1.1 国際理解教育センターとは

韓国における市都教育庁、全国16ヶ所のうち国際理解教育センターがあるのはテグ市のみである。

2002年度に情報センター(IT関係、PC研修、インターネット放送局、資料開発などを行い、会社や団体に提供する)が開設され、2004年12月に国際教育理解センターが開設された。

テグ市の国際理解教育センターでは、様々な活動が行なわれている。以下、各活動について簡単に紹介する。

文化体験会話クラスは「世界市民育成」という市の目標から、英語、中国語、日本語のネイティブ講師による文化体験及び会話練習を無料で提供している。対象者は、中高生であり、クラス30人まで参加することができる。また修了時間は20時間であり、修了証を受け取ると単位も取得できる。学生の父母の授業もある。

国際理解教育センターでは教師研修も行なわれている。この研修は7、8月中及び1、2月中に中学校・高校教師を対象としている。

上記以外の活動には、サマーキャンプ(英語クラスのみ)や中学校、高校の教室でのチーム・ティーチングの実施、企業等への派遣(日本語のみ)もある。

1.2 研修について

本稿で取り扱う国際理解教育センターにおける研修の概要は、以下の通りである。

<開催場所>

テグ市教育庁国際理解教育センター

<研修の目的>

相互の文化を理解し合いながら、生活会話能力の向上と日本語の授業のありかたについて考える。

<期間>

①1月2日～13日(この内10日間)。1日4時間(9時から1時まで)。

②1月16日～27日まで

<時間と内容>

9時～10時：ニュース(記事や動画を利用して)

10時～12時：その日のテーマについて概観、話し合い。

12時～13時：体験、会話

<研修内容>

1日目：日本の紹介(人口統計、地理、季節、各地域の環境を見て、日本の体験記を紹介)

2日目：着物(着物について確認し、浴衣の試着や着付け体験、ハンボクとの比較)

3日目：挨拶状(日韓、それぞれの挨拶状についてみる)。

また1日目から3日目までの内容を実際の授業でどのように取り入れていくか、話し合う。)。

4日目：年中行事(日本の主な年中行事について見ていき、韓国の年中行事と比較をする。)

5日目：年中行事

6日目：食べもの(日本の食について確認し、うめぼしや納豆を試食する)

7、8日目：書道、茶道、俳句、能、音楽(琴、尺八、雅楽など)を確認、書道や茶道を体験し、実際に音楽を聴く。

9日目：宗教(結婚式や葬式など宗教に関連が深いものを確認)

10日目：副教材について、修了式

<使用教材・資料>

日本語文法：多楽園『中級日本語フリートートーキング』

日本事情：プリントを主に使用。随時、写真や日本のサイトも使用。使用した DVD は「日本各地域の旅行番組」。

教材研究に使用した資料：DVD「長靴をはいた猫」、CD「わらべうた・古謡」、「よいこのどうよう」、「歌から学ぶ日本語」

その他の使用資料：

- 国際日本語研究所編『しきたり』
- 『日本を知るための本』アルク
- 『今日は何の日か』講談社
- 『日本地図の楽しい読み方』河田書房新社
- 北見宗見『はじめての茶の湯－茶道の基本がよくわかる－』
- 『日本人礼儀作法読本』
- 『テグ中等日本語教育研究会誌』第7,8号

<教室の設備条件>

液晶(200×220)があり、必要に応じて写真や動画を見ながら授業を行い、各自にノート型パソコンの貸し出し、その場で使用することもできた。また、いすの移動が可能であり、授業にあわせて教室の形態を変えられた。

2. テグ市の現況(統計)

2.1 中学校・高校の総数と日本語教師数

韓国国内全体、ソウル市、テグ市における中学校、高校の総数と国立、公立などの内訳、及び中学校・高校における日本語教師数はそれぞれ以下の通りである。

<全国>

中学校：総数 2935 校

(国立 9 校、公立 2267 校、私立 659 校)

高校：総数 2095 校

進学校：国立 12 校、公立 727 校、私立 643 校
商業校：国立 5 校、公立 412 校、私立 296 校

<ソウル市>

中学校：総数 363 校

(国立 2 校 公立 251 校 私立 110 校)

高校：総数 292 校

進学校：国立 2 校、公立 72 校、私立 140 校
商業校：国立 0 校、公立 19 校、私立 59 校

<テグ市>

中学校：総数 118 校

(国立 1 校、公立 83 校、私立 34 校)

高校：総数 85 校

進学校：国立 1 校、公立 26 校、私立 38 校
商業校：国立 0 校、公立 9 校、私立 11 校

<日本語教師>

総計 202 人(中学校 48 人、高校 151 人)

2.2 週授業時間

以下は、テグ市内の中学校、高校における日本語の週の授業時間数である。()内の数字は、今回の研修に参加した教師の人数を表している。

中学校	・ 3 年 1 時間	2 年 1 時間(2)
	・ 3 年 2 時間	
	・ 3 年 1 時間(2)	
	・ 1 年 1 時間	
高校	・ 3 年 2 時間	2 年 2 時間(2)
	・ 3 年 3 時間	2 年 3 時間(2)
	・ 2 年 3 時間(4)	
	・ 3 年 文系) 3 時間	
	・ 2 年 文系) 3 時間	理系) 2 時間
	・ 3 年 3 時間	
	・ 2 年 2 時間(2)	

2.3 教師研修制度

国際交流基金、韓国教育庁、日本文部科学省が主催する日本語教師の研修制度、及びそれぞれの概要について概観する。

国際交流基金が主催する研修では、教授法、文法、会話、文化について学び、ホームステイ、観光、学校見学なども行っている。国際交流基金が行う研修の期間、参加条件は様々である。

まず、年に1度、6ヶ月あるいは9ヶ月間、埼玉県にあるセンターで行う研修がある。それぞれ約10人ずつが参加でき、35歳までの教師が参加可能である。また、夏休みを利用した1ヶ月間の研修もある。この研修の参加人数は、約40~45人であり、50歳までの教師が参加可能である。以上に加えて、各国から10人の教授や教師を選抜し、2ヶ月間の研修も行われている。この研修の参加者は、授業法や授業案などを提出し、合格した者である。

韓国教育庁が主催する研修には3種類ある。まず、5年前にケミョン大学を借りて1日6時間、10日間の研修が行われた。また、10年前から領事館や大使館において研修が行なわれている。この研修の参加者は、先着順で決まり、約30人が参加できる。そして1ヶ月間にわたる日本での研修がある。ただし、これにも3年以上の教授経験と年齢が45歳までという参加条件がある。さらに10日間の日本での研修もある。これは年に1度行われ、30人ほど参加することができる。ただし、この研修の参加者選考にあたっては、授業発表大会などの成績が関係する。

日本文部科学省が主催する研修は、ユネスコで活躍する教師や高校生、教育庁の担当者、あるいは業績のある教師が参加可能である。今回、テグ市からは4人選抜された。この研修では、1年に約100人の教師が東南アジアから招かれ、2週間にわたり研修が行われる。

以上に加え、私立の学校では、約5年をサイクルに中学校・高校教師を対象に、年に5人ほど、4泊から6泊程度の研修を行っている。

またテグ日本語教育会でも5月にセミナーを開催している。

2.4 在韓国(テグ市)日本人数及び日本語教師数

テグ市に在住する日本人数、及び日本語教師数を以下に示す。参考として韓国南部の最大都市プサン市の日本人数、日本語教師数についても示す。

<テグ市>

テグ市人口	252万4253人	(2001)
在住外国人	約3万5千人	(2005)
在住日本人	858人	
日本語教師(会話指導E2ビザ所有者)	33名	
(大学教授E1ビザ)	9名	

<プサン市>

プサン市	381万2392人	(2001)
在住外国人	約2万7千7百人	(2005)
在住日本人	983人	
日本語教師(会話指導E2ビザ所有者)	58名	
(大学教授E1ビザ)	26名	

2.5 姉妹都市との交流を中心とした国際交流の現況

テグ市の姉妹提携都市は8市、友好協力都市は5市である。

テグ市の姉妹提携都市は、米国・アトランタ市(1981年11月10日提携)、カザフスタン・アルマトイ市(1990年11月26日提携)、中国・青島市(1993年12月4日提携)、ブラジル・カイズジェライス州(1994年6月21日提携)、日本・広島市(1997年5月2日提携)、ロシア・サンクトペテルブルグ(1997年11月3日提携)、イタリア・ミラ(1998年12月14日提携)、ブルガリアのプロディフ市(2002年10月14日提携)である。

姉妹提携都市との具体的な活動、交流の展望として、アルマトイ市、青島市、広島市を挙げる。

ウズベキスタンの首都アルマトイ市には韓国僑民7千人余りが住んでおり、韓国語の新聞『光来日報』、韓人劇団、高麗人文化センターなどを通じて民族の誇りを伝えている。

青島市には、テグの10余りの企業が進出しており、テグの「達句伐祝祭(달구벌축제)」と青島の「ビール祝祭」には、双方で芸術団を送っている。

広島市は、「国際平和、文化都市」を都市理念に世界中の都市との交流を推進している。これからテグ市の関連業界との協力強化など経済分野での活発な交流が見込まれる。

テグ市の友好協力都市は、中国・ニンポ市(2000年1月24日提携)、中国・シェンヤン市(2001年6月18日提携)、中国・ヤンチョウ市(2003年3月21日提携)、中国・エンジョウ市(2003年12

月7日提携)、中国・ダナン市(2004年10月21日提携)である。

また、テグ市役所は、2003年度から姉妹都市、友好都市から大学生70名を招待している。

上記以外にテグ市内で行われている交流活動には、**달구벌祭り**(テグ市の祭り)、米軍基地での祭り(招待された者のみ、5月に一般人に開放)、文化センターでの催し(区ごとのセンターで語学教室)がある。この他に5泊6日韓国滞在プログラムもあり、ホームステイ、文化体験などが行われている。このプログラムの交通費は各自負担であるが、昨年は日本、中国、ベトナムから多数が参加した。さらに、年1度、テグ市在住外国人訳150人を対象に文化体験プログラムも催されている。この参加者は、10月中旬、ホームページ、大学で公募される。

3 今回の研修参加者

3.1 参加教師の人数と専攻

今回、研修に参加した教師の人数と彼らの大学での専攻等を以下に示す。()内の主専攻は、日本語を表す。なお、日本語が副専攻だった日本語教師は、家庭、歴史、ドイツ語等が主専攻だった。

高校の教師 12名(主専攻9名、副専攻3名)

中学校の教師 8名(主専攻2名、副専攻6名)

3.2 授業について(人数や進度)

<中学校>

教科書:「こんにちは」

時間と人数:1週間に45分授業が1コマのみ
約30名

進度:教科書を6から7課まですすめ、試験の後や興味をひくために、映画、ビデオ、ビンゴ、ことば遊びのゲームなどを行っている。3年生の場合は期末のあと1ヶ月ぐらい時間がのこのるのでその際に映画を見せることが多い。

<高校>

A) 普通校

①普通校(公立)

第2外国語:日本語、ドイツ語

教科書:대한교과서 I、II

時間と人数:3年生)週2時間、13クラス(1×35名)日本語8クラス、ドイツ語5クラス
2年生)週3時間、13クラス(1×35名)

進度:2年生)10課まで

3年生)残りⅡの始めまで

日本語教師:3名

(日本語専攻2名、時間講師1名)

②普通校(私立)

第2外国語：日本語、中国語（去年から始まり、3クラス開設された）

教科書：대한교과서 I

時間と人数：3年生) 週3時間、17クラス
（文系、経済系など7つに系がわかれる）

2年生) 週3時間、17クラス(1×約40名)

進度：2年生) 教科書を最後まで
3年生) 入試問題集

日本語教師：4名（全員日本語専攻であるが、今年から1、2名は中国語を習わなければならない）

③普通校(私立)

第2外国語：日本語、ドイツ語

教科書：불렛박스

時間と人数：2、3年生) 週2時間、12クラス（1×35名）

進度：2年生) 7課まで（動詞の「て形」程度）

3年生) 使役形ぐらいまで

日本語教師：3名（全員日本語が副専攻であり、主専攻はドイツ語だった。2年生に日本語、3年生にドイツ語を教える場合もある。）

④普通校(公立)

第2外国語：日本語、ドイツ語、フランス語

教科書：성안당 I、II

時間と人数：2年生) 週3時間、13クラス（128～47名）日本語9クラス
ドイツ語3クラス

3年生) 週2時間フランス語1クラス
今年から3年生は文系のみ

進度：2年生) Iを最後まで(何課かは割愛)
3年生) IIの5、6課まで

日本語教師：3名(全員日本語専攻であったが、1人は時間講師である。)

⑤普通校(私立)

第2外国語：日本語、中国語(2000年までドイツ語、2001年に日本語、2002年から日本語、中国語になる)

教科書：진명출판사 I

時間と人数：2年生) 文系 週3時間 5,6クラス(1×35人) 日本語・中国語半々
理系 週2時間 5,6クラス(1×35人)

3年生) 文系 週2時間 5クラス(1×35人)

進度：2年生) 全部

3年生) Iの復習と入試対策

日本語教師：2名（2名とも日本語が副専攻であり、主専攻はドイツ語である。一方中国語教師は専攻が漢文である。）

⑥普通校(公立)

第2外国語：日本語、中国語(2002年から中国語も加わった。)

教科書：대한교과서 I、II

時間と人数：2年生) 全員 週3時間 14クラス(1×35人) 理系3クラス
文系11クラス 日本語10クラス
3年生) 文系のみ 週2時間 12クラス(1×35人) 文系7クラス
(漢文3クラス中国語1クラス)

進度：2年生) 10課まで

3年生) IIと入試対策

日本語教師：2名(日本語が専攻であった。一方、中国語教師の専攻はコンピューターであった。)

⑦普通校(公立)

第2外国語：日本語、中国語

教科書：대한교과서 I、II

時間と人数：2、3年生) 週3時間 6クラス(1×35人) 文系5クラス 理系1クラス 日本語5クラス 中国語1クラス

進度：2年生) I全部

3年生) II途中まで

日本語教師：2名(日本語専攻。)

B) 商業高校

①商業校(私立)

教科書：대한교과서 I

時間と人数：2年生) 週3時間 10クラス(1×35人)

進度：6、7課ぐらいまで(ひらがなにも1ヶ月かかり、レベル差も大きい)

日本語教師：2名(日本語専攻が1名、日本語副専攻で、主専攻ドイツ語が1名。)

②商業校(私立)

教科書：진명출판사 I

時間と人数：2年生) 週3時間 15クラス(1×35人)

進度：最後まで（12 課、動詞の「て形」程度）

日本語教師：3名（全員日本語専攻である。週12 時間 1 名は6 時間、自習監督）

③商業校(公立)

教科書：성안당 1のみ

時間と人数：2年生) 週 3 時間 14 クラス (1×35 人)

進度：12 課までの教科書であるが 6 課ぐらいの簡単な動詞文まで。

日本語教師：3名（全員日本語専攻であるが、1 名は時間講師で韓国漢字も同時に教える。）

④商業校(公立)

教科書：성안당 1のみ

時間と人数：2年生) 週 3 時間 12 クラス (1×35 人)

進度：7、8 課ぐらいまで（週のうち 2 時間は教科書、1 時間は他の内容）

日本語教師：2名（日本語専攻である。）

⑤商業校(私立)

教科書：성안당 1のみ

時間と人数：2、3年生) 週 2 時間 11 クラス (1×35 人)

進度：教科書 1/3 ぐらいまで

日本語教師：2名（日本語専攻）

3.3 中学校・高校における問題点

韓国の中学校、高校における日本語教育の問題点として以下の 8 点を挙げる。

- 1) ソウル大学、延世大学、高麗大学の特定の学科で日本語は必須であるが、その他の大学では英語が入試科目である。
- 2) 普通校は成績が標準化されている一方で、商業校はレベルの格差が大きい。
- 3) 理系の学生の意欲が低い。
- 4) 普通校では入試に重点を置き、商業校では単位獲得に重点を置いた授業が行われる傾向がある。
- 5) 第 2 外国語の授業がドイツ語、フランス語から日本語、中国語に移行しているため、副専攻教師が増加している。
- 6) 日本語が副専攻であった教師が多いため、日本事情や日本文化についての知識に乏しい。
- 7) 中国語教師の不足によって、日本語教師に中国語研修を受けさせ中国語授業をさせる場合があるため、日本語教師への負担が大きい。

8) テキストを重視した授業が多く、副教材を使った授業は極一部の教師に限られている。

4. 研修を振り返って

研修についてアンケート調査した結果、研修のあり方、学校での授業のあり方と問題点等について以下のような考え、感想が見受けられた。

- 1) 日本について興味、関心はあっても知識が浅く、固定観念や先入観で日本をみている教師が多い。
- 2) 副専攻の教師が多く、教材研究において教師の精神的な負担が多い。特に中学校教師の場合、これが顕著である。
- 3) 今回の研修で書道や茶道、食、音楽、スポーツ、伝統芸能等、幅広い分野を直接、体験し、参加者同士が話し合うことで、韓国と比較しながら、教師 1 人 1 人が新たに指導への意欲がもてた。
- 4) 教師間にレベル差があり、今後の研修にあたってはクラス分けが必要になる。
- 5) 普段の授業では、教科書だけを使った授業、あるいは入試対策という大学入試のための日本語といった雰囲気があり、高校においては、入試に必要なという理由から日本語を選択しない者が多い。
- 6) 教師の勉強会や研修、テグ市内での外国人との交流活動などが活発ではない。
- 7) 第 2 外国語に中国語をいれる学校が増えつつあり、日本語教師が中国語の研修を受けさせられることも多い。

5. 今後の中学校・高校で求められること

研修、中学校、高校における日本語教育の問題点から今後の中学校、高校の日本語教育で求められることとして、以下の 4 点を挙げる。

- 1) 「これからの授業はどうあるべきか」を「世界の流れや動向、それにとまなう言語教育」とともに考えることが求められる。
- 2) 学校独自の教育ではなく、生徒のニーズに合わせた目的別授業カリキュラムを設定することが求められる。具体的には、進学校における入試対策としての日本語とは別に隣国共生としての言語教育意識へと改善していくことが考えられる。また、商業校においては、職種に合わせた日本語会話や学生の希望を考慮した授業内容が求められるだろう。
- 3) 2) と関連するが、進学校と商業校の日本語授業を区分し、会話を中心とした教科書作成が求められる。
- 4) 日本人教師とのチーム・ティーチングの授業を極力多くもつ必要がある。具体

的には、在住の日本人にボランティアとして授業に入ってもらい、交流

の場を作ることなどが挙げられる。

くらもち かおる／同徳女子大学大学院

mochi_27@hotmail.com

稿末資料 1

アンケート調査結果

1 内容について

1 日目 (日本について及び各地域紹介)

- ・地図をみながらの授業で良かった。 ・各県についてより詳しい説明があったらもっと良かった。
- ・資料も説明もよかった。 ・PCで地図を見ながらしたらもっといい。
- ・地域についてもっといろいろな資料と地図など知りたい。
- ・サイトで見られて良かった。 ・韓国にない歴史文化遺産を見られて良かった。
- ・日本旅行経験を再度確認できた。

2 日目 (着物について及び浴衣試着体験)

- ・実際に着てみて良かった。授業で準備がどれだけ大切かわかった。
- ・初めての体験だった。 ・着方を習えて良かった。
- ・とても良かった。 ・授業でしてみたい。 ・着物に親近感をもおぼえた。
- ・本物の着物が着てみたくなった。

3 日目 (慣習)

- ・いろいろな物が見れて良かった。 ・分からなかったことがわかって良かった。
- ・実際に挨拶状を書いて発表しても良かった。 ・いろいろな見本が見れたら良かった。
- ・今度は年賀状を書いてみたくなった。

4,5 日目 (年中行事)

- ・資料が多いので勉強になった。 ・生徒も興味深い分野なのでとても良い時間だった。
- ・サイトでの説明と写真がとても良かった。 ・お祭りがとても多く、子供たちのための行事が多い。

6 日目 (食)

- ・あまり好きではないが実際食べて見てよい体験になった。
- ・納豆を始めて食べて良かった。今度、機会があったら日本人がよく食べるものを食べてみたい。
- ・今度機会があったら和食について深く知りたい。

7,8 日目 (作法)

- ・茶道も書道もとてもよい体験だった。授業でとりいれてみたい。
- ・直接目でみて食べたので本当に良かった。日本の作法は難しい感じをうけた。

9 日目 (宗教)

- ・結婚式のビデオなどみれたらいい。天皇の式典などみてみたい。
- ・いろいろわかって生徒にも説明しやすい。

10 日目 (まとめ)

- ・直接、百人一首ができて楽しかった。 ・紹介してもらったゲームなど授業に取り入れたい。
- ・かるたについてよくわかったし直接できて楽しかった。
- ・いろいろなゲームや教材などがわかって授業でぜひ活用していきたい。

その他

- ・先生の日本の生活の話がとても楽しかった。
- ・研修前にこんな機会があったらとても役にたつと思った。
- ・遊び半分の授業はとても楽しく頭に簡単に入っていくからいいですね。
- ・教える熱意がまたわいてきた。
- ・今後頑張って指導していきたい。
- ・レベルをわけてくれたらうれしい。
- ・新聞のコピーやニュースをPCでみながら翻訳の練習もできてよかった。
- ・もっと多く、時間も長くしてもらいたい。

2 研修について

時期

(とても良い	良い	良くない	悪い)
13	7		

場所

(とても良い	良い	良くない	悪い)
12	7	1	

理由・・・暖房がうるさい

時間

(とても良い	良い	良くない	悪い)
12	7	1	

人数

(とても良い	良い	良くない	悪い)
13	7		

今後も参加したいですか。

(とてもしたい	したい	あまりしたくない	したくない)
15	5		

国際交流と日本語教育の可能性

黄 圭仙

要 旨

世界中の国々が今、国際化をめざして、国際交流を行なっている。このような国際交流を通して何が可能で、何をすべきだろうか。現在、韓国で行なわれている青少年の国際交流の結果と問題点、そして国際交流における今後の課題として国際交流を通じた語学教育の可能性を考察する。

【キーワード】国際交流の理念と目的、国際交流のジレンマ、日韓青少年交流、日韓交流と日本語教育、姉妹校

1. 国際交流とは

1.1 国際交流とは

国際交流とは、国境を越えた交流の総称で、一国と他国の間で行われる様々な分野における活動を意味する。これは人、物、金、情報などのあらゆる国際移動を含む概念である。

韓国、日本、欧米の国で行われている一般的な国際交流活動として次の三つの活動が挙げられる¹。

- ①学術交流…学者、研究者同士の交流、学術情報の交換、共同研究、研究会議などの助成、図書の寄与及び交換。
- ②教育交流…学生、教師、研究員、他の教育関係者の交換派遣及び招聘。教材及び教育器材の開発、教育施設及び器具の供与、外国語の指導及び教育、教育関係の情報の交換。
- ③芸術交流…文化財の修復及び保存、演劇・舞踊、オペラ、音楽などの上演及び演奏、映画、ラジオ、テレビのプログラムなどの上映及び放送など。

また、最近の傾向として政策対談及び政策研究、民主化のための支援等のための知的交流、文化面での国際開発協力（文化協力）などが国際交流に含まれる場合もある。（国際交流基金 2003：1）

1.2 国際交流の理念と目的

第二次世界大戦後、国連、ユネスコ等の発足がきっかけとなり、恒久的な世界平和を守るためには国家間の相互理解と信頼関係の構築が不可欠であるという考えから国際交流は始まり、今日のような国際交流の理念が生まれた。

国際交流は、全ての文化にはそれぞれ独自の形態があるが、全ての文化にそれぞれ同等の価値があるという文化相対主義的な立場から、これを通して国家間の相互理解と親善、さらには人類の福祉と世界平和を目指すものである。

しかし、国際交流の目的は、時代を追うごとに変化を遂げていった。そのため、国際交流の目的を厳密に定義することは難しい。

現在の国際交流の目的としては、次の三つが挙げられる²。

- ①国益に関する目的…政治的影響力を行使する手段の一部と見做して国益につなげること。
- ②理想主義的な目的…ユネスコ憲章に基づいて人類共通の普遍的な機能を追求すること。
- ③合理的な目的…①と②の目的を融合したもの。

1.3 国際交流のジレンマ

外交とは、国家間の協商であり、自国の対外政策を相手国に提示して了解させ、それを受諾させることである。また、外交協商の目的は、利益の追求であり、自国に損を被る協商をする場合はない。また、数年かけて自国の要求を最大限に相手国に受諾させながら、相手国にも利益があるように協商を行うことが外交のポイントである。国際交流も国家間の協商と同様に数年かけて行うものであり、その成果が物理的に、或いは、目に見えない形で現れるのが普通である。このような共通点から、国際交流を対外政策のある目的を達成するための手段に過ぎないと見做す向きもある。これが国際交流のジレンマであ

る。政府が外国との平和的な関係の構築を目指して、国際交流を進めようとしても、国際交流が国家戦略の一部として行われる限り権力的な側面も強調されるため、国家は国際交流を行うにあたり、このジレンマを抱えることになる。

1.4 国際交流における事業

国際交流における事業として以下の6つが挙げられる。

- ①人的交流事業
- ②自国語の学習と自国の関する海外研究活動の支援
- ③各種の展示や公演の海外への派遣及び国内に招く
- ④知的階層を対象とした文化及び歴史書の製作、配布事業
- ⑤一般大衆を対象とした視聴覚資料の製作、配布事業
- ⑥情報の収集や国際交流の実態分析等、調査研究事業

1.5 諸外国における国際交流担当機関とその形態

諸外国における国際交流担当機関とその形態は以下の通りである。

＜担当機関＞

- フランス・イタリア・ドイツ…外交部
- イギリス…イギリス文化院
- 日本…国際交流基金（1972年設立）
- 韓国…韓国国際交流財団（1991年設立）
- アメリカ…USIA（1999年設立、国務省の傘下機関）

＜形態＞

- ①政府統制モデル…フランス・イギリス・アメリカ・発展途上国がこの形態をとっている。
- ②自治組織モデル…政府から支援資金を得るが事業は独立機関が行う。イギリス、日本、韓国がこの形態をとっている。
- ③混合モデル…政府の統制はあるが、非政府機関から支援金を得て、独立的に運営する。ドイツがこの形態をとっている。

2. 韓国と日本の青少年国際交流事業の実態

一章では、国際交流の概念と目的、国際交流における事業等について述べた。本章では、韓国と日本において政府或いは、自治団体の主管で行われて

いる青少年国際交流事業の実態について述べていく。

2.1 韓国における青少年の国際交流の実態

2.1.1 政府による青少年の国際交流政策

韓国政府は、開放化・情報化・世界化時代にそなえ‘国際感覚を身につけた青少年’の育成を目指すと同時に、地域、階層、世代間で青少年の交流を行うことで相互理解と共同体意識を涵養するために青少年国際交流を行うことを明らかにしている。

2.1.2 韓国における青少年の国際交流現状

韓国における青少年の国際交流の現状は以下の通りである。

＜青少年の国際交流の形態＞

- ①一般交流…政府、団体、組織間の定期交流及び親善交流。
- ②研修…特定の分野のために行われる交流。
- ③会議…国家間、地域間、或いは世界的な会議。
- ④国際行事…キャンプ、大会、フェスティバル。

稿末資料の表1は1995年から2002年まで文化観光部の主管で行なわれたWorking Holiday Programの現状を示している。韓国の青少年の出国が諸外国の青少年の韓国への入国より非常に高いことがわかる。

次に、自治体における青少年国際交流の現状について述べていく。

韓国における自治体の63.8%が国際交流活動を行っている。この国際交流活動の中でも青少年の国際交流が最も高く、国際交流活動を行う自治体の21.8%が青少年の国際交流を行っている。自治体が行う青少年の国際交流は、主に小、中学生を対象としている。国際交流を行う為に海外の都市、地域と姉妹協定を結ぶ自治体が増えているが、まだ表面的なレベルに留まっているのが実情である。活動もわずか一回か二回の親善訪問程度である。

姉妹関係にある外国の都市、地域もアジア(得に日本と中国)とオーストラリア、ニュージーランドに集中しており、交流期間も7-10日程度の短期的な交流が最も多く、一年以上の長期的な交流は殆ど見られなかった。

稿末資料の表2は、自治体における青少年の国際交流の現状を示している。

2.2 日本における青少年の国際交流の実態

2.2.1 政府による青少年の国際交流政策

日本では、内閣府が中心となり総務省、外務省、文部科学省が協調をはかりながら青少年に関する政策

を担当しており、毎年青少年に関する諸施策と統計から青少年の国際交流の方向性を以下のように報告している。

①国際交流事業の推進

…青少年に日本の国際的な立場を認識させながら、国際的な連帯感と協調を習得させる。

②国際理解教育の実施

…日本と世界各国の歴史・文化の学習と外国語の教育の促進。

③施策、事業を担当する国家と行政機関の相互連帯の強化と交流プログラムの企画・開発、指導者の研修、交流に必要な国内外の情報・資料の収集、資料の作成及び提供など。

④事後活動の促進

…帰国後、参加者の国内交流活動を奨励する。具体的には評価会を開き、参加報告書を発刊(ホームページにて掲示)する。国家別に参加者サークルを作り、活動する。訪問国から交流団が来日した際、ホームステイ先として受け入れ、親善交流会へ参加する。

2.2.2 日本政府による青少年の国際交流の現状

日本政府による青少年国際交流の現状は以下のとおりである。

稿末資料の表3は、日本政府による国際交流事業を通して海外の招聘事業に参加した人数を示している。

また、JETプログラムを活用した外国語教育と国際理解教育の強化も進められている。1987年からJETプログラムによって招聘された国際交流員をALT(Assistant Language Teacher)として活用し、外国語教育と国際理解教育の強化をはかっている。ALTの言語圏は稿末資料の表4の通りである。

3. 韓国における姉妹校との国際交流と日本語教育の可能性

3.1 韓国の高校における姉妹校との交流の現状

日本語教育が行なわれている韓国プサンの高校54校、慶尙南道にある高校104校、計157校を対象に、日本との国際交流についてアンケート調査を行ったキム(2002)に基づいて、その問題点や改善策を述べていく。

まず、問題点として交流のあり方が挙げられる。

日本の高校との国際交流は、韓国の学生訪日する学校が21%であり、韓国の学生が訪日、日本の学生が訪韓する高校が79%であった。韓国と日本の相互交流が79%であるのに対し、21%は韓国からの一方向的な交流であった。

また、韓国の高校における国際交流の目的は、異文化体験が50%、韓日間の理解と友好増進が50%であり、語学能力の向上という回答はなかった。

しかし一方で、教育者における国際交流の目的は、異文化体験が50%、異文化体験をして見聞を広めることが36%、語学能力の向上と日本語の教育の円滑な進行為7%であった。

最後に問題として、国際交流活動後に、再度活動を行う学校がないことが挙げられる。稿末資料の表13が示すように、姉妹校との交流は短期間で準備が行われ、一度きりの活動で終わる場合が大部分であった。

3.2 国際交流と日本語教育の可能性

韓国における日本の姉妹校との国際交流の現状を概観したところ、姉妹校との交流を行っている学校とその学校で勤務する日本語教師とが交流を通して目指すものは異文化体験であり、語学能力の向上はあまり考慮されていなかった。その原因として稿末資料の表7が示すように、姉妹校協定を結んだきっかけから、学校関係者の目的を窺うことができる。しかし、実際に交流を行なった結果、円滑な交流のためには相互理解の努力と語学力が必要であった。また、交流後、多くの参加者は日本語への興味が高まったと回答している。

日本と韓国では、青少年の国際交流の目的と交流の進め方に共通点が多い。

しかし、日本の場合は施策事業を担当している国家、行政機関が交流プログラムの企画、開発、指導者の研修、交流に必要な情報・資料の収集、資料の作成及び提供と事後活動の促進をはかっているが、韓国の場合は、現在の時点で、日本と同等の働きかけが行なわれていない。

国際交流を通して日本語教育の向上を目指すにあたり、以下の6点が求められる。

第一に、政府や自治体、社会団体の支援と連帯。

第二に、新しいプログラムの開発と専門家の養成。

第三に、姉妹交流関係の締結の段階から徹底した目的意識。

第四に、交流の前後の入念な準備、姉妹校同士の協力。

第五に、交流後の持続的な努力が必要。

第六に、高校の場合、受験の負担で円滑な交流が難しいという学校関係者、教師、学生、保護者からの意見があるが、交流の機会を外国語学習の場として活用すること。また、訪問期間の調節や中学校からの国際交流のための教育の実施。

以上の事項を備えれば、より円滑で中身の濃い国際交流と語学能力の向上が期待されると考える。

しかし、諸外国との交流とは異なり、日本との国際交流を行う際には、歴史問題、領土問題、政治的な問題などの障壁が生じる。これらの問題から国際交流を持続的かつ長期的に計画することは難しい。これらの問題の解決策を積極的かつ持続的な国際交流のために模索しなければならないと考える。

注

1 内田寛(1974)「国際文化交流に関する一考察」『外務省月報』

2 杉並恭(1984)「わが国に於ける文化交流の現状」斎藤真也〔編〕『国際交流に於ける文化交流』日本国際問題研究所

3 入国人数は法務部『出入国管理 統計年報による入国人数である。出国人数は駐韓外国公館を通して確認したビザ発給した人数である。

4 チョ・ヨンスン他(1999)『青少年交流の製作模型 開発に関する研究』ソウル：文化観光部

参考文献

キムウンジョン(2002)「青少年の 国際交流認識に関する 研究」明智大大学院

キムジョン(2004)「韓国の 対外文化 交流政策の流れと特徴 - 韓国の文化 CI 事例を通して」慶熙大 大学院

김희영(2003)「한일 고등학교 자매교류를 통한 청소년국제교류에 관한 연구」경상대 대학원

유승현(1999)「청소년 국제교류의 만족과 선호에 관한 연구」명지대 대학원

윤철경, 이상호, 김경준(2000)『청소년국제교류사업 실태와 평가연구』한국청소년개발원

이정표(2003)「지방정부의제교류정책분석」, 대구대 대학원

교육인적자원부(2001)『국제교육백서』

문화관광부『청소년백서』1998-2002

한국청소년개발원(2000)『청소년국제교류사업 실태와 평가연구』

한국청소년개발원(1998)『청소년육성 5 개년 계획 요약 설명자료』

内田寛(1974)「国際文化交流に関する一考察」『外務省調査月報』

杉並恭(1984)「わが国における文化交流の現状」斎藤真也(編)『国際関係における文化交流における文化交流』日本国際問題研究所

日本内閣府(2000)『青少年白書』

日本内閣府(2001)『青少年白書』

日本内閣府(2002)『青少年白書』

国際交流基金『平成 13 年度決算報告書』

国際交流基金『平成 13 年度事業報告書』

国際交流基金(2002)『年表 30 年をふりかえる国際交流基金の歩みから』

参考URL (2006年3月1日現在)

<http://www.kofu.or.kr/korean/> (韓国国際交流財団)

<http://www.jpif.go.jp/> (日本国際交流基金)

<http://www.bckorea.or.kr/> (イギリス文化院)

<http://www.goethe.de/oeo/koindex.htm> (ドイツ文化院)

ファン キュソン/同徳女子大学院博士課程

hgseon@hanmail.net

表1 韓国の青少年の出国及び外国の青少年の入国の現状

年	オーストラリア		カナダ		日本		ニュージーランド		計	
	出国	入国	出国	入国	出国	入国	出国	入国	出国	入国
1995	250	15	—	—	—	—	—	—	250	15
1996	999	52	50	—	—	—	—	—	1,049	54
1997	1,677	65	50	—	—	—	—	—	1,727	65
1998	1,479	35	50	—	—	—	—	—	1,529	35
1999	1,568	19	100	—	1,000	45	200	—	2,868	64
2000	1,438	25	100	—	1,000	287	200	4	2,738	316
2001	1,600	25	100	33	1,000	434	400	20	3,100	512
2002	4,305	67	100	41	1,776	665	400	24	6,581	797
合計	13,316	303	550	74	4,776	1,431	1,200	48	19,842	1,856

表2 韓国の自治体の青少年国際交流

自治体名	派遣		招聘		計	
	回数	人数	回数	人数	回数	人数
慶尙南道	3	55			3	55
プサン	1	13	1	5	2	18
インチョン	1	22			1	22
全羅南道	1	14	1	21	2	35
済州島	1	14			1	14
合計	7	118	2	26	9	145

表3 日本政府主管の青少年国際交流事業の参加者人数

事業名	2000年		2001年	
	派遣人数	招聘人数	派遣人数	招聘人数
国際青年教育交流	72	116	72	119
日本・中国青年親善交流	30	26	30	30
日本・韓国青年親善交流	38	40	40	40
世界青年の船	117	135	119	139
東南アジア青年の船	40	285	37	278
アジア太平洋青年招聘	—	112	—	—
21世紀ルネサンス青年リーダー招聘	—	—	—	160
外国青少年指導者招聘	—	9	—	8
青年日本研修	—	641	—	589
青年招聘「21世紀のための友情計画」	—	1,658	—	1,749
青年海外協力団	1,273	—	1,116	—
留学生交流	596	8,930	571	9,173
農業実習生海外派遣事業など	131	67	141	61
語学指導者などを行なう外国青年招聘事業	—	6,078	—	6,190
青少年団体の交流活動	632	570	555	643
合計	2,929	18,670	2,681	19,179

表4 ALTの言語圏

	英語圏	非英語圏	合計
1998年	5044	20	5064
1999年	5230	21	5251

表5 2002年日本との姉妹校交流施行現状

	交流している	交流していない	合計
学校数	14	94	108
比率	13%	87%	100%

157校にアンケート用紙を配布、用紙を回収できた108校を中心に

表6 姉妹校の取り決めた期間

	2年未満	2～5年	5～8年	8～10年	10年以上	合計
学校数	1	5	4	2	2	14
比率	7%	36%	29%	14%	14%	100%

表7 姉妹校の取り決めたきっかけ

	①	②	③	④	⑤	合計
学校数	10	1	1	1	1	14
比率	72%	7%	7%	7%	7%	100%

※①学校長の才両で ②自治団体の後援で ③地域団体の後援で ④日本からの要求で ⑤その他

表8 姉妹校との交流の頻度

	年1回	年2回以上	2年に1回	毎年協議	合計
学校数	10	3	0	1	14
比率	71.5%	21.5%	0%	7%	100%

表9 交流期間

	1週間未満	1～2週間	合計
学校数	12	2	14
比率	86%	14%	100%

表10 交流参加者の選抜の基準

	希望者	日本語能力 優秀者順	日本語＋ホ ームステイ 提供可能者	希望者の中 でホームス テイ提供可 能者	全体成績 優秀者順	その他	合計
学校数	4	2	2	2	1	3	14
比率	29%	14%	14%	14%	7%	22%	100%

表11 姉妹校交流のカリキュラム

カリキュラム	学校数	比率
ホームステイ	13	93%
文化遺跡地訪問（観光）	13	93%
文化紹介（着物・飲食・伝統的な遊びなど）	9	64%
文化体験（伝統的な遊び・伝統的な食べ物作り）	8	57%
買い物	6	43%
授業参加	5	36%
韓日学生討論の場	5	36%
役所見学	4	29%
その他	2	14%

表 12 姉妹交流における通訳

	学生が解説	引率教師	専門通訳	合計
学校数	5	8	1	14
比率	36%	57%	7%	100%

表 13 交流の事前の準備期間

	1ヶ月未満	1～2ヶ月	2～3ヶ月	3～4ヶ月	4ヶ月以上	合計
学校数	3	7	3	0	1	14
比率	21.5%	50%	21.5%	0%	7%	100%

日本語教育理念

佐野 澄子

要 旨

グローバル化を迎えた現在、日本語教育は過去の強制的な日本語教育の時代とは違い、学習者中心の日本語教育に向かっているように思われている。しかし、果たしてそうだろうか。日本語教育は過去の強制的な日本語教育を本当に清算できたのであろうか。先行研究を中心に、現在の日本語教育の姿を探り、今後の進むべき道について考察する。

【キーワード】日本語教育理念、 国際交流基金、 国際文化振興会、 グローバル化

1. はじめに

2005 年の夏、立教大学院との合同セミナーで、早稲田大学大学院日本語教育科の平畑奈美氏の、国際交流基金日本語教育専門家プログラムでの活動報告を聞く機会があった。

その発表によると、「日本語教育専門家」の仕事の建前は「国際交流のため」、「現地のニーズに答えるため」、「世界の文化の多様性への貢献」だが、現実としては、プログラムは外交的手段であり、教師は外国で教えたいなどの自分の都合、学習者は日本と日本語への過剰な期待、各地の「日本語熱」からプログラムに参加しているとのことであった。その後日本に留学した学習者は、留学後に自信喪失や愛国主義的傾向を示し、「日本語は何の役に立つのか」という日本語学習への疑問を抱くようになる場合があるということも発表を通して知ることになった。

私が日本語教師になったきっかけは、自分が英会話を学ぶことが楽しかったことからスタートし、学習者にも同じ楽しみを感じてもらいたいと思って、日本語を教えたわけであるが、日本語を学ぶことが学習者にとってマイナスになるという現実があるとはその時まで想像もできないことであった。

2. 先行研究

日本語を学ぶことが学習者にとってマイナスにもなり得るという視点に立ち、日本語教育を見つめ直していくうちに、今日の日本語教育が戦前・戦中の日本語教育のイデオロギーから抜け出せていないことを指摘するいくつかの文献に出会った。

田中は姜との対談(1998)の中で、「アジアでは、戦前から戦争中にかけての日本語教育は、完全に植民地化の一つの手段として行われていた。それが戦後、一回完全に解体され、考え直されたかという点、実は考え直されずに、戦後はなにか国際交流とか異文化交流とか、そういう交流という名のもとで、それにうまくすり変わって、構築されたものを根本的には見直さずにきている。今のアジアの国々との関係に関して、それをどうしてももう一回解体しないと、国際交流パラダイムというところをもう一回見直しておかないと、どうもうまくいかないんじゃないかと思います。結果的に今はやっぱり上手くいっていないと思うのです」と語っている。

木村(2002)は、戦前から今日に至るまでの文献をもとに、国際交流基金の前身「国際文化振興会(KBS)」の「日本語普及理念」を明らかにし、国際交流基金の国際文化交流における日本語普及理念と比較し、「発展主義的な中央—周辺観にもとづく同化政策としての「日本語教育」の惰性は、今日の日本語教育のなかにも根強く息づいている。20 世紀という文脈のなかで、「日本語教育」のあり方を問い直すことの意味はきわめて大きい」としている。

例えば、『国体の本義』¹⁾には、「今や我が国民の使命は、国体を基として西洋文化を摂取醇化し、以て新しき日本文化を創造し、進んで世界文化の進展に貢献するにある」とあり、一方、国際交流基金の国際文化交流における日本語普及理念、「海外における日本語普及の抜本的対応策について」においては、「文化を中心とする多面的な交流においては、日本語も含め多様な言語が使われることが自由で活

発な交流と相互理解の前提になる」との判断がまず提示され、さらに、「我が国が、東西文化の影響の下に蓄積した高度の文化的・文明的所産を、日本語を通じて国際社会に還元していくことも、世界の日本の責任である。日本語の普及によって、我が国の諸情報の海外への伝達が容易となり、我が国の文化が外国人に、より深く理解されるとともに、日本人も、日本語を通じ諸外国の文化に接し得ることになる。諸国民が言語の背景にある異文化に、より深く接することは、それだけ新しい人類文化の創造と発展を期待させることになる」と記されていることである。木村はこれを「日本文明・文化の国際的優位性を定立することによって、日本語の普及が人類文化の創造と発展に寄与し得るものである、と言明するのである」とまとめている（下線は発表者による）。以上のように、『国体の本義』と、国際交流基金の日本語普及理念には非常に似た部分がある。

また、李（2004）は、「近代日本における言語的近代化と言語イデオロギー」について、「言語と近代との関係」、「国民語」の形成—言語とネーション」、「近代日本における言語イデオロギー」に分けて分析している。

「言語と近代との関係」においては、近代の見逃してはならない側面として「国民国家」の成立を挙げ、「近代とは全世界が「国民国家」の網の目でおおわれ、あらゆる空間がどこかの国民国家の領土となった時代であると言ってもよい」としている。そして、言語にとっての近代を「言語が国民国家の内部に囲い込まれた時代」ととらえることもできるとし、「「国民語(national language)」の成立が重要になる」と考察している。

「「国民語」の形成—言語とネーション²」においては、「国民語」という概念に含まれる二つの要素、言語とネーションの関係に注目し、近代国民国家を支える「ネーション」とは、「民族」のような自生的な人間集団ではなく、自立的な国家を構成しうる集団を指しており、ほとんどの近代国家では、国家が樹立されされた後になって「国民構築(nation building)」の作業が始まるとし、ベネディクト・アンダーソンが『想像の共同体』の中で行った「言語こそが「想像の共同体」³をつくりあげる根源的な力をもっている」、「ネーションを構成するすべての人びとが、「ひとつの言語」を話していると意識す

ることが、「想像の共同体」が生まれるための必要条件になっている」という考察を引用し、また、言語が「国民語」へと形成される過程を次のようにまとめ、「言語とネーションとの関係は、どちらかが一方的に他方を規定するのではなく、相互的なものだ」と考えることができる」としている。

- (1)言語使用領域の拡張：話しことばでしか使われなかった言語や一定の地域でしか使われなかった言葉の使用領域を拡張すること
- (2)規範化：そうして現われた言語様式に一定の規則をあたえ、「国民語」としての公的な規範をつくりあげること
- (3)同質化：国家の領土内で話される多様な方言や異言語を排除し、「国民」の言語を同質化、均質化する過程
- (4)純化主義：言語のなかから「不純」とみなされた要素—それは方言の場合もあれば外国語の場合もある—を排除し、「純粋」な「国民語」を作ろうとする過程
- (5)威信付与：「国民語」に対して政治的イデオロギーを注入する過程

「近代日本における言語イデオロギー」においては、「国語」という概念に注目し、「国語」という用語が一般化する過程は、近代日本の国家的イデオロギーが膨張する過程と軌を一にしている」とし、言語政策に、「標準語」の設立、「言文一致」の必要性など様々な提言を行った国語学者上田万年(1867～1937)を取り上げ、国家を支えるイデオロギー的要素のひとつとして「国語」を制度化することの意味を、天皇制国家を支えた家族国家観と位置付け、次のようにまとめている。

「グローバリゼーションの危機に日本が襲われているという意識が強まれば強まるほど、そして、グローバリゼーションによって日本の固有性が失われるのではないかという危機感が増せば増すほど、この言語意識（国民的伝統としての「国語」を自然的実態としてみなす言語意識）」は新たなかたちで復活するにちがいない」。

3. 日本語教育におけるジレンマ

私は今まで「もう時代は変わった、学習者は自由に日本語を学ぶことができる、日本語が身につけば学習者の役に立つ」と考え、教える技術を磨くこ

とに力を注いできたが、自分でも気づかないうちに「同化政策としての「日本語教育」」に加担する可能性があることは非常に恐ろしいことだと思う。日本語教育に携わりながらも日本語教育に恐ろしさを感じるというのは、大きなジレンマとなる。

木村(2002)は、「戦後の日本語教育が戦前のそれから学ぶべきことは、日本語を、「日本人」に帰属させない道をひらくことであろう。それは、日本人だけではない—学習者のアクセントを住ませる—われわれの日本語によって、日本の「日本語」の均質性を、内側から溶解していくことにほかならない」としている。

4. 今後の課題

今後の課題としては、様々なことが考えられるが、まず「日本人だけではないわれわれの日本語によって日本の「日本語」の均質性を、内側から溶解していく」ためには、多様な日本語を認めつつそれでも残る日本語の共通点を探る、「様々なバックグラウンドを持つ人の日本語の共通点に関する調査」、また、「日本語教師ではない、一般の日本人が非母語話者の日本語をどう評価するか」という母語話者評価研究も興味深いところである。私自身の経験から言うと、日本語教師は学習者の誤用について厳しすぎる傾向があるような気がする。また、学習者に対する調査としては留学後に日本や日本語に関するイメージがどう変わったか、日本語を学んだことに対する意識調査が、日本語教師に対する調査としては、日本語を教えることに対するピリフの調査、などが考えられる。

不十分な発表であるが、「グローバル化と日本語教育」という今回のセミナーに当たり、日本語教育の意味を再度考える機会になれば幸いである。

注

1. 1937年文部省が発行した国民教化のための出版物。記紀神話にもとづき国体の尊厳、天皇への絶対服従を説き、社会主義・共産主義・民主主義・個人主義・自由主義を排撃。(『広辞苑第五版』岩波書店)
2. nation[the ~; 集合的に; 単数・複数扱い]国民《peopleは文化的・社会的統一体を、nationは政治的統一体を強調する》(『ジーニアス英和辞典第3版』大修館書店)
3. アンダーソンによれば、近代国家を支える「ネーション」は、自生的な人間集団とは異なる。ネーションが成立するには、たがいに会ったこともなく、これからも会うことのない人々どうしを一つの「国民」を構成する仲間と感じさせなくてはならない。つまり、ネーションを構成するひとりひとりが、同一の空間と同一の時間の枠組みに所属すると意識しなければならない。アンダーソンはこうした近代的ネーションの特質を指して、ネーションとは「想像の共同体」であるという有名な定義を引き出した。(李研淑(2004)「近代日本における言語的近代化と言語イデオロギー」『建国大学師範学部日本語教育科創設30周年記念国際学術シンポジウム予稿集』)

参考文献

- 姜尚中・田中望(1998)「対談 日本にとっての「多言語主義」」『言語』Vol.27 No.8 大修館書店
- 木村哲也(2002)「『日本語教育』の執拗低音」『間文化の言語態』東京大学出版会
- 李研淑(2004)「近代日本における言語的近代化と言語イデオロギー」『建国大学師範学部日本語教育科創設30周年記念国際学術シンポジウム予稿集』
- 小林ミナ(2004)「母語話者研究と日本語教育」『建国大学師範学部日本語教育科創設30周年記念国際学術シンポジウム予稿集』

交流と対日観

～東アジアの日本語教育「異文化理解・交流型」授業の試み～

磐村文乃

要 旨

グローバル化によって、日本国内外で総合的な日本語教育の実践が求められ、コミュニケーション能力に加え、マルチメディアなど駆使した自律的学習能力、異文化理解・交流をはかるための資質養成が重視されている。それには異文化間コミュニケーションを意識した授業が大切だと考える。韓国、中国など東アジアの日本語教育の理念、また北京のネイティブ教師による異文化理解・交流を目指した授業の実践例を報告する。

【キーワード】 グローバル化 総合的日本語教育 多文化共生 異文化間コミュニケーション 異文化理解 交流

1. グローバル化と総合的日本語教育

情報化、グローバル化の進展によって、日本の国内外を問わず総合的日本語教育の実践が求められている。中国や韓国においても総合的な言語能力として、コミュニケーション能力の向上のみならず、インターネットなどさまざまなメディアを駆使し、適切に情報を収集・判断する力、自律的に日本語を学習する力、異文化を理解し人的な交流をはかるための資質を養成することが重視されるようになった。そのため、教師の教育理念、意識の変革が求められ、さまざまな教育方法の開発が積極的に進められている。

残念ながら、一昨年より歴史認識や日本の首相の靖国神社参拝などを巡って中国や韓国では対日感情が非常に悪化している。李（2005）は「現代は、交流を通じて地域の共生、共栄を目指した平和のための日本語教育の時代へ傾斜しつつある」と述べているが、今こそ中国や韓国の日本語教育の場においては、人的交流を通して能動的な対日態度を養うための試みがより積極的に求められるといえよう。

本稿では、東アジアの総合的日本語教育に異文化理解・交流の視点が重視されるとの見解から、「異文化理解と交流」をどう捉え、教室活動に取り組むかについて考察したい。実際に北京において日本語のネイティブ教師が、異文化理解と交流を目指し、どのような授業を実践しているかについて報告する。

2. 交流と異文化間コミュニケーション

2.1 交流の定義

李(2005)は、日本語教育活動における交流を「異文化間の学習者同士が互いに触れ合うこと」とし、「経験を共有すること」と定義付けた。李に習って、ここでは交流を「異文化間の対人コミュニケーションによる経験の共有」と捉えることにする。

日本語教育の教室活動に交流を取り入れるためのアプローチとしては、異文化間コミュニケーションの視点が重要ではないかと考える。

2.2 異文化間コミュニケーションと多文化共生

異文化間コミュニケーションの要は言語と文化であり、人と人との直接的な対人コミュニケーションをベースにしている。国境を越えて情報を伝えるマスメディアを介した間接的な体験は国際コミュニケーション、また主にマスメディアを通じた国と国の関係、国際社会を理解するための教育は国際理解教育と呼ばれ、対人コミュニケーションである異文化間コミュニケーションとは区別されている（辻村,1982、浅野,2002）。

ボーダーレス化が進展し、民間交流が盛んになっている昨今、異文化理解、異文化間コミュニケーションを阻害する要因はどこにあるか、どうすれば文化的背景の異なる人とのコミュニケーションがうまくいくかを日本語の言語と文化から探り、その研究方法と研究成果を明らかにすることは、日本語教育に大きな示唆を与えるだろう。

一方、「多文化共生」をキーワードに、アメリカに代表され世界的潮流になりつつある多文化共生のための教育、多文化教育(カール他編,2002、ジェームズ,1996)も注目される。多文化共生と異文化間コミュニケーションは「異文化の人との相互交流のための言語やスキルを身につけること」「異なる文化的背景を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成」を目指すという点でリンクしている。いずれも文化的偏見を捨て、ステレオタイプを是正し、自文化の認識と相手文化を尊重する態度を養うことが教育の目標となる。

2.3 グローバル化の進展とグローバル教育

そもそも「グローバル化」とはどのような現象をいうのであろうか。日本語では「国際化」から「グローバル化」へ、段階的に言葉を使い分けてきた。一般的には国際的な規模から世界的な規模への広がり、またはそのような視点を意味するが、浅野(2002)は、21世紀は競争社会から脱却して協働社会になるとし、グローバル化時代の社会を(「地球規模の国際情報化社会」と呼んでいる。そして、グローバル教育を「国家間という枠組をとりはらい、グローバル地域レベルを含めての地球という自然そのもの、平和・人権・環境・開発・ジェンダーなどへの意識的取り組み」と定義し、そうしたグローバルな世界平和の視点を教育に入れこむことを提唱している。グローバル教育を通して、地球の一員としての「グローバル・アイデンティティ」を養うことが肝要だとし、「人種、民族、文化などが異なる人々との交流を通して、自分の価値観が必ずしも普遍的でないことを理解し、自分とは異なるものの方を尊重する資質が要求される」と述べている。浅野によると、グローバル・アイデンティティとは、自らの「日常」を問い直すことを出発点として、「異質との共生」を目指し、「地球の未来」に主体的に関わるもの、世界の人々と共に生き、「持続可能な地球の未来」に主体的にかかわることであり、「国家への帰属」「同質性の強調」「過去志向性」によって特徴付けられるナショナル・アイデンティティとは明らかに異なるものだと説明されている。即ち、グローバル化とは、「地球規模の国際情報社会となる現象」と考えることができる。21世紀、グローバル社会においては、地球市民としての意識を持ち、地域社会における共存・共栄が求められる。そのため人種、民族、文化などが異なる人々との交

流をはかる異文化間コミュニケーションがより重要になるといえよう。グローバル化の時代、日本語教育にも平和と「多文化共生」を目指し、異文化コミュニケーションを意識した授業の取り組みが求められる。

2.4 異文化間コミュニケーションを意識した教室活動

具体的な異文化間コミュニケーションの視点を入れ込む方法としては、異文化トレーニングによるコミュニケーション活動の導入などが考えられる。異文化トレーニングは、学習者中心の協同学習により、セルフエスティームを高め、社会的スキル、異文化に対する知識、態度を養うことを目指して実践されるものである(GUDYKUNST& HAMMER,1983)。対人場面でのコミュニケーションを想定すること、ペアやグループ学習、ロールプレイやシミュレーションなど学生中心の活動によること、感情的な部分も扱うことが特徴といえる。実際の日本語の教室活動への導入については、別稿(磐村,2003)に詳しく述べた。

3.東アジアの日本語教育

東アジアの日本語教育は、文法・読解中心の学習から社会的言語能力を重視する方向へと変わってきている。国境、文化をまたいで人が行き交う時代のコミュニケーションとして、“伝達→交流→変容”へ、物事を伝達し合うばかりでなく、人的交流を通して相互変容をはかる方向に変化を遂げている。

国際交流基金の日本語教育機関調査(2003)によると、教育機関で学ぶ日本語学習者の約6割(61%)が東アジアに集中している。最も日本語学習者が多いのが韓国の89.4万人で世界の約4割(37.9%)を占め、2番目に38.8万人で中国が続く。日本国外の日本語教育の主流地である東アジアにおいて韓国と中国はその中心国となっている。

韓国の日本語学習者は前回調査よりも5.7%減少しているが、53人に一人が日本語を学習している計算になり、人口当たりの日本語学習者の比率は群を抜いている。そのうち9割は第二外国語として日本語を選択している中高生である。2001年、第7次教育課程の適用により、中学校に日本語など第二外国語が選択科目として導入され、翌年には、それまで2年生から第二外国語が行われていた高等学校において1年生から第二外国語が必修となった。反

面、2002年以降、大学の第二外国語選択の首位であった日本語は中国語に追い抜かれ、高等教育での学習者は減少している。第7教育課程には初めて日本語独自の指導要領が示され、高度情報化、グローバル時代の日本語教育として、日本文化理解や日韓の相互理解、日本に対する能動的かつ積極的な態度、コンピューターによる情報処理能力の養成が明示された。李(2002)は、「韓国の日本語教育においては、言語の社会的機能に着目した機能シラバス中心の教材開発やインターネットやメディアの活用、異文化体験・交流を取り入れた授業が求められ、言語運用の総合性を生かした総体的言語教育への質的変換が課題」と述べている。

一方、譚(2001)によれば、21世紀に入って、中国の大学日本語専攻の人材養成は新しい要請を受けるようになり、中国の日本語教育と学生にも変化がみられるようになったという。中国においては、韓国とは逆に中等教育の日本語学習者が減少する反面、高等教育の日本語学習者は増える傾向にある。2001年の『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』(修正本)には、「社会文化への理解能力を養成することが教育目的として明確に示され注目を浴びた。譚は「実用性が重んじられ、映像やマルチメディアなどを活用して学生の学習意欲を掻き立て学生の学術的興味と創造意識を養成し、学生が問題を独立で分析し、解決する能力を鍛えることが特に要請されている」と中国における新たな日本語教育のありかたが示されている。

中等教育の教育理念でもある韓国の「第7次教育課程」および中国の「普通高中 日語課程標準」をみても、言語知識や技能のみならず、自律的な学習の促進、異文化理解・交流のための資質養成が重視されていることがうかがえる。

4.北京の大学における日本語ネイティブ講師の異文化理解、交流を目指した授業の実践例

異文化理解や交流を意識した授業の実践には、日本語ネイティブ教師の役割が非常に重要だと思う。日本人教師自ら異文化適応のダイナミズムの中で、現地の人、また現地に住む日本人のサポートを得ながら適応をはかっている。まずは教師自身が学習者にとって人的資源・ソーシャルサポートの提供者となりうるからである。

そこで、北京の大学において、ネイティブ講師

が異文化理解、交流を目指し、どのような授業を展開しているかを調査した。

時期：2006年1月

対象：北京の大学の日本語ネイティブ教師10名
(北京大学、清華大学、人民大学、北京外国語大学、中央民族大学、郵電大学、北京技術大学、中国伝媒大学、林業大学など)

方法：質問紙およびインタビュー

項目：授業の内容、時間数、中国人教師との授業の分担、学生の日本人との交流状況、異文化理解・交流を目指した授業の実践状況、問題点や提案など。

結果：＜授業の分担状況＞

会話・聴解・作文・日本事情は日本人教師、精読・文法は中国人教師担当と分担している学校が目立つが、特に固定化されていない学校もある。3、4年生の高学年になると、日本人教師が精読などの授業を担当するケースもあり、卒論指導を担当している教師もいる。

＜学生の日本人との交流状況＞

北京の大学は学期中全寮制で、同じキャンパス内に本科生の寮、(中国語専修班のある学校などは)留学生寮があり、留学生との相互学習が活発である。日本語科の学生の場合、週1、2回日本人留学生と交流しているケースが多いようだ。その他、姉妹校交流との定期交流、留学生会のイベント開催や交流会、姉妹校との交流、日本語教育実習生、各種訪問団、講座、来客の通訳・案内・食事会、各種イベントなど、複数回の直接交流の機会がある。

日本人留学生のいない学校では、日本人のゲスト招いたり、国際交流基金が月1回定期的に開いている日本人との談話交流の場「日本語サロン」への参加を促すなど、教師が積極的に働きかけているようだ。

ネイティブ教師が同じキャンパス内に居住しているケースも多く、教師自ら学生たちと授業外にも交流の時間を作っていることがうかがえる。

＜異文化理解・交流を目指した授業＞

概ね次の4つのアプローチに分類される。

- ・コミュニケーション・アプローチ
(ロールプレイ、スピーチ中心)
- ・異文化間コミュニケーションのアプローチ
(異文化トレーニング)
- ・グローバル教育のアプローチ
(開発教育のワークショップなど)

- ・ヒューマニスティック・アプローチ
(交流分析、エンカウンターグループなど)

以下、いくつかの例(概略)を挙げてみたい。

- ・スピーチを取り入れている。毎回ではないが、日本人のゲストを呼ぶ。他後者との合同授業、2 学年合同授業を年数回おこなっている。司会、討論など全て学生に任せている。評価には学生やゲストの視点も入れる。(北京大学)
- ・授業は他者の視点を共有できるようにはからい、ロールプレイを中心に活動している。学生による会話を MD に録音、会話終了後に学生数名にコメントを求めた後、それに注意しながら録音した会話を聞かせている。(民族大学)
- ・機能・場面・定型句・日本語的表現を重視したロールプレイ、生教材(雑誌、新聞、ドラマ、チラシなど)を用いた授業。ニュース・時事問題を扱うことにより日本社会の特徴を捉えること。ゲストを招いた授業をしている。(清華大学)
- ・視聴覚教材、ワークショップ、バルンバ人、開発教育の手法を用いている。擬似的な異文化体験をさせ、異文化接触のショックにどう対処すれば多文化共生が実現するのか考えさせている。日・中・韓の留学生、企業の人などがゲストとして参加する授業、学年や学校を超えて質疑応答戦、アフレコ大会などイベントの開催、合同授業や交流授業、出張授業なども行っている。(北京外国語大学)

スピーチやロールプレイなど、コミュニケーション的なアプローチを重視しているケースが多いが、日本のメディア映像を積極的に使い日本人の行動様式、非言語行動への気づきを高めるなどの方法も積極的に取られている。また、他校との合同授業を行ったり、イベントに参加したり、留学生や企業の人、他校の先生をゲストに招いたりと交流授業も活発だ。

学生の口頭能力の向上、日本語力の養成ばかりでなく、文化的気づきを高め、活動に取り組む姿勢や交流するスキルの養成にも力を入れていることがうかがえる。評価には、他の学生の評価、ゲストからの評価を入れるなどの工夫がされている。

こうした活動を通して「学生たちは会話が上達したばかりでなく、自分の意見を自信をもって表明できるようになった」、「積極性が増し人間的に成長した」という報告もあった。

<教師同士の交流と研鑽>

北京の場合、大学が北京北西部に集中している。距離的に他大学との合同授業や授業へゲスト参加しやすいなど環境的な要因もあるが、北京のネイティブ教師たちの積極的な“交流の場作り”は注目に値する。お互いの授業に参加・見学することで学び合い授業の質を高め、学生に対してより多くの交流と研鑽の場を提供しようと尽力していることが分かる。日系企業に交渉し、スピーチコンテストのスポンサーやゲスト審査員を依頼するなど、人的資源も活用し、単に一つの教室に留まらず、授業の内容によって人の輪を広げ、交流の場を拡大させている。また、こうした試みに啓発される中国人の日本語教師や北京駐在のビジネスパーソンもいる。

国際交流基金の日本語サロンと北京教師会主催のイベントもほぼ月1回行われているが、月ごとスピーチ、朗読、アフレコ、カラオケ大会、質疑応答戦と趣向を凝らし、日本語学習者に多様な日本語の表現の機会と交流の場を提供している。北京教師会定例会もほぼ月1回の割合で開かれているが、授業報告や研究発表のみならず、自らの授業を振り返るアクションリサーチを行うなど研修の場を設けている。

このように、まず教師自らが教師間、学校間、異業種間など他者の交流を通して、教育実践していくことは、異文化理解・交流を目指した発展的な教室活動につながるといえよう。グローバル化時代の「総合的」日本語教育は日本語教師のネットワークをつくることはもとより、さまざまな分野との提携、交流しながら実現されるものと考えている。北京のネイティブ教師たちの試みも一つのモデルになるのではないかと思う。

参考文献

- 浅野誠・ディビット・セルビー編 (2002)『グローバル教育からの提案』日本評論社
- 李徳奉 (1996)「韓国における日本語教育の現状と課題 学習指導要領・教材開発・教員養成を中心に」 日本語教育事情報告編:『世界の日本語教育』第4号、国際交流基金 日本語国際センター、47-56.
- 李徳奉 (1999)「21世紀の韓国における日本語教育に求められるもの」 第一回学術シンポジウム:韓国の日本語はこのように変わる 韓国日本語学会傘下日本語文教育学会、5-9.
- 李徳奉 (1999)「韓国の日本語教育界における新しい動きについて」 『世界の日本語教育』第5号 5-12
- 李徳奉 (2000)「韓国における日本語教育の現状と課

- 題」『日本語学・日本語教育学研究国際シンポジウム報告書』名古屋外国語大学
- 李徳奉 (2005) 「日本語教授法としての『交流の位置づけ』」第5回日本語教育国際シンポジウム 30-32.
- 磐村文乃 (2002) 「韓国の日本語教育における文化の視点～教室活動への異文化トレーニングの適用～」『日本語教育研究』韓国日語教育学会 第3号
- 磐村文乃 (2004) 「韓国人女子大生の日本語学習動機と対日観」『2004年日本語教育国際研究大会予稿集』発表1,日本語教育学会・国際交流基金・国立国語研究所、179-184.
- 岡部浩子 (2002) 『グローバル時代の言語教育政策』くろしお出版
- カール・A.グラント・グロリア・ラドソン編著 (2002) 『多文化教育辞典』赤石出版
- GUDYKUNST, W. B. & HAMMER, M. R. (1983) Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis & R. Brislin (Eds.), Handbook of Intercultural training (Vol. I, pp. 118- 154). New York: Pergamon Press.
- 教育部告示第 1997-15 号【別冊 16】 中等学校の裁量時間の選択科目 (漢文、コンピューター、環境、生活外国語) 高校の日本語
- ジェームズ・A・バンクス(1996)『多文化教育』サイマル出版会
- 譚晶華(2001)「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要綱について」『世界の日本語教育 (日本語教育事情報告編)』第7号, 47-58.
- 辻村明他編著 1982『日本と韓国の文化摩擦 日韓コミュニケーションギャップの研究』出光書店
- 「大学日本語専攻高学年段階教学大綱」(2000) 大連理工大学出版社
- 「大学日本語専攻高基礎段階教学大綱(改訂版)」(2001) 大連理工大学出版社
- 「日本語教育機関調査」(2003) 国際交流基金 日本語国際センター <http://www.jpfi.go.jp/>

いむら ふみの／同徳女子大学大学院 後期博士課程 日本語学専攻
中国人民大学 外国語学院日本語学部 日語外教師

iwamurafumino@hotmail.com

グローバル時代の日本語教育

森山 新

要 旨

世界は今、国際化時代を越え、グローバルな時代へと進みつつある。このようなグローバル時代に日本語教育は何ができて、何をすべきか。また、国内外の日本語教育現場ではどのような日本語教師が求められているか。2005 年度から文教育学部でグローバル文化学環がスタートしたが、後期授業「グローバル文化学総論Ⅱ」で行われた日本語教育に関する授業をふり振り返りながら考察する。

【キーワード】 グローバル時代、日本語教育、日本語教師、東アジア、日本語教育史

1. グローバル文化学環の設立

2005 年度 4 月から、本学の文教育学部において新たに「グローバル文化学環」がスタートした。グローバル文化学環は、図 1 のように、学際的なカリキュラムを編成し、文教育学部の 4 学科のいずれからも進学できるばかりでなく、他の学部からも転学部の手続きを経ることで進学ができるようになっている。また副専攻制度を新設しているため、所属コースの専門を主専攻としながら、グローバル文化学を副専攻にできることが特徴である。

グローバル文化学環設立の目的は、第一にグローバル化する現代社会の中、さまざまな地域がどの

ように変わっていくのかを学ぶこと、第二に、将来、国際協力や国際化するビジネス・学校教育・地域社会の場で活動するための知識と態度を育成することにある。

担当教員は 2005 年度現在、文化地理学（石塚道子）、異文化間心理学（加賀美常美代）、社会地理学・オセアニア地域研究（熊谷圭知）、労働経済学（篠塚英子）、イスラム史・中東地域研究（三浦徹）、日本語教育学（森山新）を専攻とする、合わせて 6 名の専任教員がおり、2006 年度からは国際協力学の新任の専任教員 1 名が加わる。

図 1 グローバル文化学環への進学

(グローバル文化学環ホームページより)

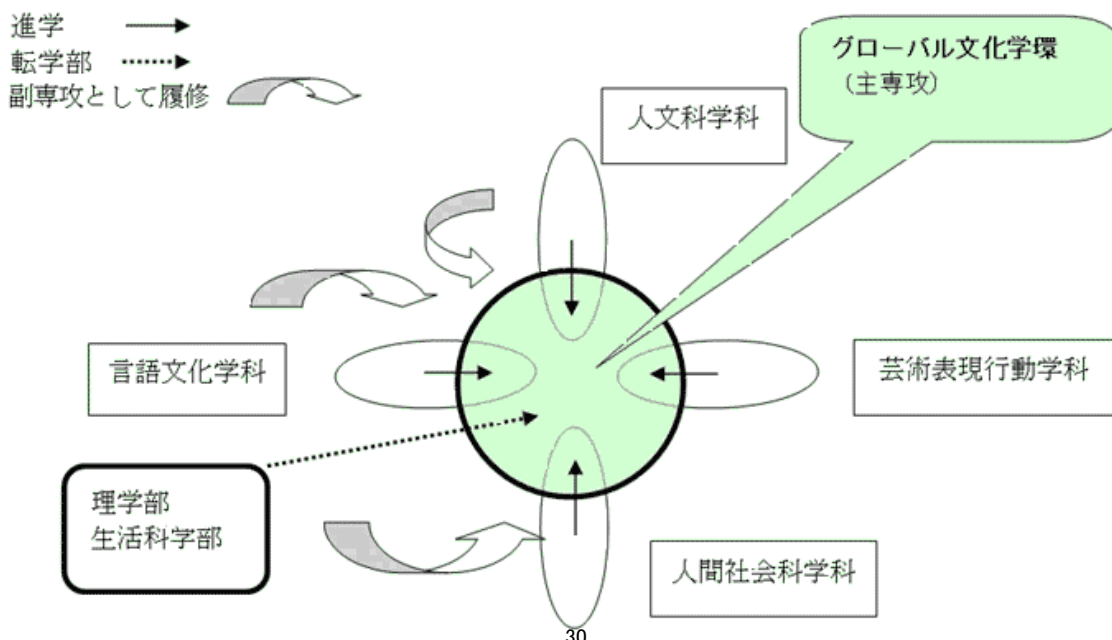
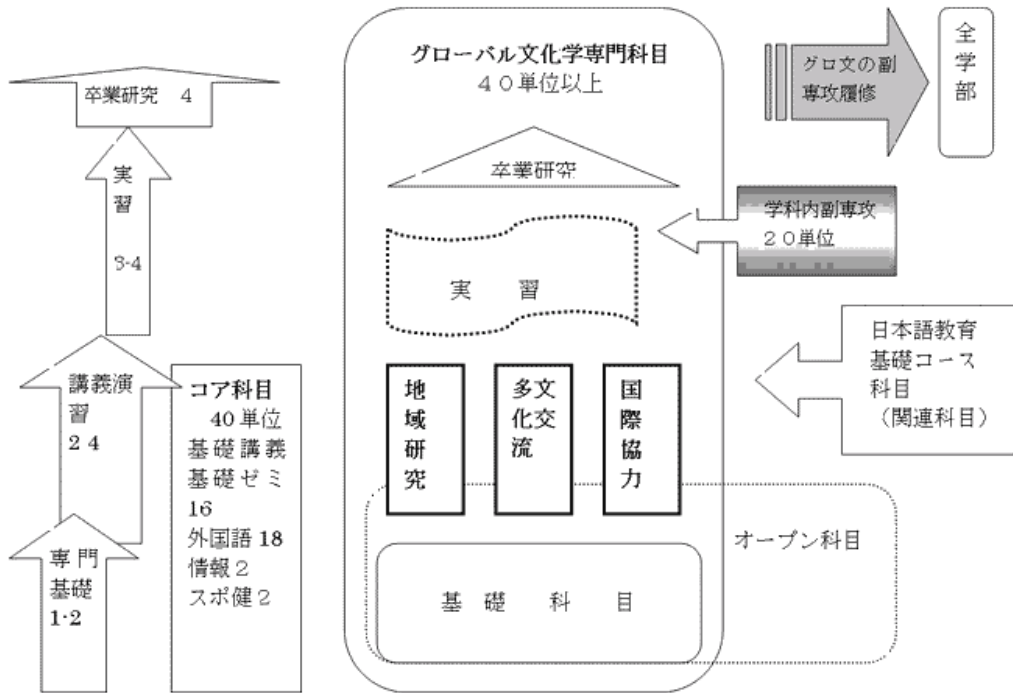


図2 グローバル文化学環のカリキュラム

(グローバル文化学環ホームページより)



2. グローバル文化学環への進学

グローバル文化学環へ進学する学生は図2のような課程を経ることになる。まず進学振り分け前の1年次に「基礎科目」を受講する。この基礎科目は、「グローバル化」により、国家を単位とした政治、経済、文化はどう変わりつつあるのか、またその中で、個人と社会の関係はどう変わってきているのか、グローバル時代における日本が置かれた位置など、グローバル化という現象の全体像を、様々な切り口から学ぶものである。基礎科目としては、以下のような科目が開設されている。

- グローバル文化学総論Ⅰ・Ⅱ
- 国際関係論
- グローバル・メディア論
- グローバル化と経済
- 国際ジェンダー論
- 比較法文化論
- グローバル・ヒストリー

2年次になり、グローバル文化学環への進学が決まった学生は、グローバル文化学環の3本の柱で

ある、「地域研究・地域文化」、「多文化交流・多文化共生」、「国際協力・民際協力」のそれぞれの科目の中から希望する専門科目を横断的に受講していくことになる。

本稿では私が担当する「多文化交流・多文化共生」(担当：加賀美常美代、森山新)について説明する。ここで目指されている点は以下の2つである。

- ①国内外での多様な接触や交流が個々人の行動にどのような影響を与えるか、言語的、心理的な側面も加味して考えていく。
- ②国や文化、価値観を超え、対話を通して相互理解と協調・共生には何が必要かを、知識と実践の両面から学ぶ。

開講されている科目としては以下のとおりである。このうち日本語教育に関するものは私が担当する「言語と文化」、「グローバル化と日本語教育」のほか、「共生日本語」などの科目があり、関連科目としては「多文化間交流論」、「文化と人間関係」などの科目がある。

多文化間交流論

言語と文化
文化と人間関係
グローバル化と日本語教育
共生日本語
文化と心理
身体文化論
言語と社会
多文化共生論
国際交流論

3、4 年次になると実習に参加する。これはそれぞれの専任教員を中心に行われる様々な国内外の実習で、次の3種の実習がある。

多文化交流実習
地域研究実習
国際協力実習

これらのうちから学生は自らの研究テーマに合わせた実習を選択する。実習では準備（基礎知識やスキルの習得）、実習、報告書の作成、その評価の4段階を踏むことになっている。また4年次に行われる卒業研究は、これを基盤に行われるのが原則である。

例えば日本語教育学を学び、研究しようとする学生の場合には、「多文化交流実習」に参加することになる。具体的には本学と韓国の協定校、同徳女子大学校との間で毎年開かれている「日韓大学生国際交流セミナー」に参加する。

また、日本語教師を志望する学生には日本語教師養成のためのコースである「日本語教育基礎コース」が準備されている。これは日本語教師養成 420 時間課程に相当し、28 単位を受講すると修了証が授与される。したがってグローバル文化学環を経て日本語教師になるためには、まず1年次に「グローバル文化学総論」のⅠ・Ⅱ、またはそのいずれかを受講し、2年次にグローバル文化学環に進学、3、4年次に「多文化交流・多文化共生」の実習と研究を行い、学部時代間に「日本語教育基礎コース」を修了し、大学院博士前期課程言語文化学専攻日本語教育コースなどに進学するのが1つの道筋となるであろう。

3. グローバル文化学総論Ⅱ

次に今年度行われた基礎科目うち、私が担当している「グローバル文化学総論Ⅱ」の科目について紹介する。この科目を担当したのは、私を含め4名の専任教員で、2005 年度後期（10 月～1 月）に実施された。このうち私が担当したのは、12 月 15 日、22 日、そして年をまたいで 2006 年の 1 月 12 日の計3回の授業であった。

12 月 15 日の授業では、植民地時代から今日に至るまでの韓国における日本語教育史に関する講義を行った。

これに続く 12 月 22 日の授業では、アジアの日本語学習者の学習動機を知るため、韓国、台湾、中国の留学生を招き、それぞれの国の日本語教育史、学習者の学習動機、自らの体験談などを聞いた。

1 月 12 日の授業ではこれらの授業をもとに、「グローバル時代の日本語教育に求められるもの」と題したグループディスカッションを行った。討論の内容は以下の3点である。

- ①1、2 回目の授業の感想
 - ②よい日本語教師とは、その条件
 - ③グローバル時代に日本語教育は何ができるか
- ①の1 回目の韓国における日本語教育史、2 回目の留学生たちの話を聞いた感想を大別すると、以下の3つに分けられる。

第一に今まで知らなかったことに単に気づいたり、ショックを感じたりしたというものである。この場合には過去の責任という点には触れられていないものである。

第二は、気づきやショックにとどまらず、その責任をどちらかという日本や日本人である自己に求めたもので、反省の念や、克服する道を模索している場合である。

第三には、意外さや違和感を抱いているものの、第二の場合のように自己の反省や克服を解決の方策とするよりも、状況や相手にも責任があると分析・解釈しているものである。

なお、その後グローバル文化学総論Ⅱの授業は、1 月 19 日に、グローバル文化学総論Ⅱの最後の授業として、担当した4名の教員が一同に会し、パネルディスカッションが行われ、翌週の 1 月 26 日に期末試験が実施された。

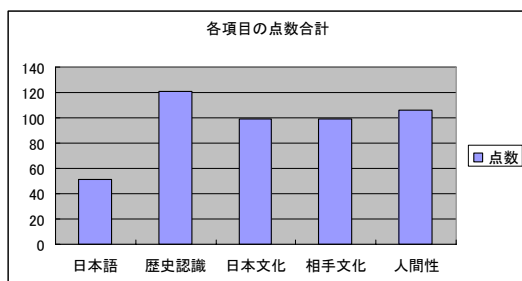
期末試験では、4 問の問題が出題され、2 問を選択し記述する問題であったが、うち日本語教育の問

題は、以下のようなもので、51名中43名の回答があった。

「あなたが東アジア（韓国・中国・台湾）において、日本人日本語教師として日本語教育に携わることになったとします。その際に求められると思うことを、内容に重複がないように5つ列挙し、簡単に説明してください（1つにつき、20～30字程度）。留学生の方は、自国で日本語教師として日本語教育に携わることの場合のことを書いてください。」

回答は、①日本語に対する知識や教育的な経験・能力、②日本文化に対する知識と理解、説明能力、③相手の文化に対する知識と理解力、④教師としての人間性、の4項目に加え、東アジアがかつての日本の植民地政策や侵略行為の被害国であるという特性から、正しい歴史認識とそれに対する説明能力が加えられ、5つの項目が評価の対象となった¹。その結果が図3である。

図3 期末試験答案の項目別点数の合計



この図から明らかであるが、授業の1、2回目で日本語教育史について言及していたこともあって、⑤の歴史認識に関する点数が最も高く、続いて④教師の人間性、②日本文化理解、③相手文化理解の項目が続き、日本語の知識や経験・能力が最も低かった。これは、本授業がグローバル文化学環の授業であり、日本語教師としての言語教師としての側面が強調されていなかったことによるものと思われる。

4. おわりに

以上、グローバル時代における日本語教育のあるべき姿を考えるため、新設されたグローバル文化学環の中での日本語教育の授業について検討した。学部生を対象として行われるこのカリキュラムは、グ

ローバル時代にふさわしい人材育成の責務を担っているが、その責務を遂行していくためには、何よりも我々自身の思考をグローバルな時代にふさわしいものにしていく必要がある。また今回の授業では東アジアに特化して日本語教師に求められる素質について検討したが、その際に①～④という普遍的な側面に加え、⑤のような個別な側面が加わる場合もあり、普遍的な側面と特殊な側面の両面を考慮することも大切であろう。私自身の日本語教育史を振り返ってみても、1991年から2001年までの韓国の教育現場においては、日本語教師としての普遍的側面とともに、やはり韓国という環境に特化された形で、あるべき日本語教育、あるべき（日本人）日本語教師像というものを模索してきたつもりである。しかしながら、そうした経験をもとにしつつ、「グローバルな時代にふさわしい日本語教育・日本語教師とはどのようなものか」という点について十分に整理されているかという点、まだまだ十分とはいえない。今後グローバル文化学環の他の先生方とも連携しつつ、考察を深めていきたい。

注

1 今回のセミナーとほぼ同時期に行われた「韓国日本学会第72回学術大会」で発表された平畑（2006）では、アジアにおける日本語母語話者教師に望まれる資質について研究がなされており、「教育能力」、「人間性」、「社会的視野」の3つが挙げられている。「教育能力」は「日本語教育の実践力」（41%）、「学習者とのインターアクション」（28%）、「学習者の動機づけ」（13%）、「高い専門性」（9%）、「日本語・日本語教育に関する基礎的な知識」（5%）、「経験」（4%）などをさし、おおまかに言って本稿の①に相当し、「人間性」は「よい人柄や性格」（28%）、「コミュニケーション能力」（25%）、「対等性の重視」（25%）、「意欲・粘り強さ」（9%）、「柔軟性」（7%）、「社会人としての成熟」（6%）など、本稿の④に相当している。さらに「社会的視野」は「現地に対する理解と愛情」（27%）、「日本語教育の理念」（24%）、「日本に対する知識と日本人としての認識」（23%）、「異文化理解能力」（17%）などが含まれ、本稿における②、③に相当している。したがって本稿と平畑（2006）との違いは本稿⑤の「正しい歴史認識」である。これは本文中でも述べたように、本稿が対象を過去に日本の植民地化を被った韓国・台湾・中国という3国に限定していること、授業でもその点が強調されたこと、平畑（2006）では調査の対象を上記3カ国以外にロシアやウズベキスタンにまで拡大し「アジアにおける日本語教師像」を考察していることなどによるものであると言える。

参考文献

お茶の水女子大学グローバル文化学環ホームページ
<<http://www.li.ocha.ac.jp/global/index.html>>

平畑奈美（2006）「アジアにおける日本語母語話者教師の
新たな役割—望まれる資質とは何か—」『韓国日本学会
（KAJA）第72回学術大会 Proceedings』、360-365.

もりやま しん／お茶の水女子大学 国際教育センター／お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科 博士
後期課程国際日本学専攻・博士前期課程言語文化学専攻／文教育学部 グローバル文化学環
morishin@cc.ocha.ac.jp

日本語に関わる経験によって韓国人学習者の認識は どのように変わるか

— 韓国人留学生に対するインタビュー調査から —

河先 俊子

要 旨

本稿は、日本語学習や日本留学は韓国人学習者にどのような心理的、社会文化的な変化をもたらすのかという問題関心に基づき、2人の大学院生にインタビュー調査を行った結果を報告するものである。インタビュー調査から、①日本語学習動機が消極的・他律的なものから、積極的・自立的なものに変化していたこと、②韓国に所属していることを意識している反面、距離感も感じるようになったこと、③国家を基準として人を見ることに違和感を持つようになったこと、④日本語や日本人との関係に基づいた役割認識を形成していることが確認できた。また、このような認識変容には、日本人との直接接経験、日本人及び韓国人の自分に対する視線や態度が関係していることが分かった。

【キーワード】 動機、 役割認識、 直接接経験、 歴史認識、 アイデンティティ

1. はじめに

韓国は、周知の通り日本語学習者の最も多い国であり、日本語教育の歴史も古い。また、日本語、日本語教育に関する研究も盛んであり、多くの日本語教師、研究者を輩出している。韓国における日本語教育は制度的に行われ、重層的な人材に支えられているという点で世界をリードしているといっても過言ではないだろう。その一方で、韓国と日本との間には、未解決の歴史問題が横たわっており、日本政府の言動をめぐって、韓国のマスコミなどで反日機運が高まることもしばしばである。また、韓国社会には、日本の大衆文化が広く受け入れられている反面、日本に対して否定的な感情を持っている人が多いという現状もある。このような環境において、韓国人は何かをきっかけとして日本語学習を開始するのだろうか。特に、日本語を学習し、それを長期間継続して、自分の職業と結びつけている人々は、どのような心の葛藤と戦い、それを克服しているのだろうか。日本語学習経験、日本留学経験は韓国人学習者にどのような心理的、社会文化的な変容をもたらすのだろうか。

本稿はこのような問題関心に基づき、韓国の大学の日本語関連学科を卒業して日本の大学院に進学し、現在博士課程に在学中の留学生2名を対象としたインタビューを行った結果を報告するものである。

2. インタビューの概要

インタビュー対象者は、日本の大学の博士課程に在籍する30代の女性二名であり、筆者とは大学で同じゼミに出席する関係である。インタビューは、あらかじめ質問項目を渡し、考えてきてもらった上で行った。対象者に渡した質問項目の要約は下記の通りである。

- ① 日本語学習経験について：機関、場所、動機など
- ② 日本滞在経験について：場所、目的、期間など
- ③ 日本人との接触経験について
- ④ 「日本」/「韓国」と自分との関係について：「日本」/「韓国」は自分にとってどんな存在か。「日本」/「韓国」は自分をどのように見ていると思うか。「日本」/「韓国」に対してどんなイメージを持っているか
- ⑤ 日韓関係について：どのような立場で日韓関係を見ているか。力関係についてどう思うか
- ⑥ 日本語のコミュニケーションについて：どのようなコミュニケーションの型が日本語らしいと思うか。それを自分は使っているか。使うことに対してどのように感じているか

インタビューは、この順番に添って行ったが、④、⑤に関しては、対象者の認識に影響を与えた体験も具体的に話してもらった。この点、半構造的なインタビューに、ライフストーリー法を取り入れることも試みた。なお、一人あたりの所要時間は1時間半から2時間半である。

インタビュー結果は書き起こし、日本語学習開始後今までどのような認識の変容があったか、またその認識変容に影響を与えた出来事は何であったかという観点から分析した。

3. インタビュー結果

3.1 日本語学習に対する関与度の深化

まず、日本語学習を始めたきっかけや動機についてたずねたところ、両留学生とも（以下留学生 A、留学生 B と表記）自らの意志で始めたわけではないと答えた。留学生 A は（大学で日本語を専攻したのは）「自分の意志とは一切関係ありません」とした上で、もともと小学校の教員になりたくて大学を受験したが、失敗し、翌年もう一度チャレンジしようとしたところ、母が心配してレベルを下げるように勧めたため、あきらめて日語日文学科に進学したと語った。もともと関心がなかったため、1、2年生の時は、全く勉強せず、ボランティア活動に夢中になっていたという。留学生 B は高等学校から日本語学習を始めているが、それは大学受験のために家庭科か第二外国語のどちらかを選ばなければならないという状況があり、家庭科は嫌いだっので、入学した高校の第二外国語であった日本語を選んだということであった。彼女はもともと英語が好きで、英語で仕事をしたいと思っていたが、大学入試の際、日本語の方が偏差値が低かったため、次の選択肢であった日本語にしたということである。彼女は日本語教育学科に入学したのであるが、語学を専攻できる学科に進みたいという希望があり、また、語学を教えることに興味を持っていたので、その対象が英語から日本語に変わったという認識を持っていたということであった。

このようにどちらかというと消極的、他律的な動機づけによって始めた日本語学習であるが、両留学生とも大学在学中にそれに積極的に取り組むようになっていく。留学生 A は大学3年次、ボランティア活動ばかりしていた自分を反省し、自分の意志ではなく始めたのではあるが、後悔しても母を恨んで

も仕方がないから、自分の専攻を頑張ろうと思うようになったという。そして、小学校の教員になれなかったから、大学院に進学して大学の先生になろうと思うようになったということである。そして、彼女は交換留学生の選抜試験を受け、合格して日本に留学することになる。交換留学生に選ばれることは、その学科でトップであることを意味し、誰もが目指していたという。一方、留学生 B は、3年生のときに、弁論大会で優勝し、報奨として日本旅行に招待された。それをきっかけとして日本に興味を持つようになり、日本留学を考え始めたということであった。

このように、日本語学習の動機は自律的なものに変化しており、積極的に日本語に関与するようになっていく。そして、この変化には、自分の日本語学習への取り組みが評価されるという経験が関係しているように思われる。

3.2 日本語・日本人との関係に基づく役割認識の形成

韓国において「日本語」とは、植民地時代に母国語である「韓国語」を抹消するまでに強制された言語であり、日本への同化の象徴でもあったため、否定的な感情を伴って捉えられることが多い。また、韓国語と日本語は言語学的に類似していることから、日本語を学んでも、異なった思考方式や価値観を学び視野を広げることに役立たないと言われることもある。このように、日本語学習は、韓国社会において否定的に評価されがちであり、学習者に対しても「なぜよりによって日本語を勉強しているのか」といった問いが投げかけられることが多いようである。この点、日本語学習者は他の外国語学習者以上に、「なぜ日本語なのか」ということを強く意識せざるを得ない状況にあると考えられる。

今回のインタビューでは、日本語学習の動機の変化を話題とした文脈で、留学生 B が「なぜ日本語なのか」という問いとの対決について言及した。彼女はこの問いに対して以下のように対処したと話し

日本語よりも教育の方にウエイトがある。楽しく勉強できる方法に興味がある。「よりによってなんで日本語なの」と言われることがあったが、「教育だから」と考え、詳しく自分に問いかけることはなかった。

このように留学生 B は、教育に重点を置くことによってこの問いに対処してきたのであるが、この

問いは、「なぜ日本語を教えようとしているのか」という形でずっと続いてきたという。それに対しては、以下のように対処し解決していた。

非母語話者が日本語の正しさについて言っていることの滑稽さを感じていた。だから、教え方がうまいということにかけようと思っていた。でも、それだけはないような気がしていて、その言語をどう見ていて、どう捉えていて、何を伝えようとしているかということなどをどれだけアピールできるかということも大切なかなと思うようになった。韓国語が話せる一人として、もう一つの道具を持った人間としてこれを使ってこんなことができるという一つのサンプルとして私自身が表象できればいいと思ってきた。

このように留学生 B は「なぜ日本語なのか」という問いと対決し、その答えを見つけ出すプロセスを経て、日本語との関係に基づく自分の役割を明確化していると考えられる。

一方、留学生 A の語りには「なぜ日本語なのか」という問いに対する言及は表れなかった。しかし、日韓関係における自分の位置についてたずねた際に、以下のように述べている。

以前は帰国して日本語教師になり、日本で経験したことを教えることばかり考えていたが、韓国語を教えながら去年から日本人に韓国のことを教えることにやりがいを感じるようになった。私が知っている日本よりは私が知っている韓国のことの方が多い。日本人が韓国のことを分かってくれるようになり、民間レベルで親密になるということが、私のやるべきことなんじゃないか。

このように留学生 A は「なぜ日本語なのか」という問いとの対決というプロセスは経ないものの、日本人との関係に基づいて、韓国のことを教えるという自分の役割認識を形成している。このような役割認識を持つようになった具体的な出来事についてたずねたところ、自分がチマチョゴリの着方など韓国のことを教えている時、みんなが目をきらきらさせて興味を持って聞いてくれるのを見たら、教えがいや喜びを感じたという。留学生 A の場合、韓国人としての背景が日本社会で積極的に評価されることが、役割認識の形成に寄与していると言える。

一方、留学生 B は前述の語りからもうかがえるように、非母語話者として日本語を教えることについて悩んだ結果、韓国語に加えて日本語という道具を持った人間として、できることが増えた自分を提

示するという役割認識を持つようになったと言える。

「自分に何ができるのか」悩んだという語りは、日本は自分をどう見ていると思うかについてたずねた際にも出てきており、「最近では、(日本語教育業界の人が) 私自身のアイデンティティをはっきり持ちつつ、マルチな見方ができる人としてだったらなんかできるかもしれないというふうに見てくれているような気がする」と答え、それに加えて自分が貢献できる分野が前よりははっきりしたと語っている。このように留学生 B も悩みながらも日本における自分の役割認識を肯定的に形成していくが、それには、2 つ以上の視点を備えているという利点が彼女の所属している社会で肯定的に評価されているという認識が関与しているようである。

3.3 「日本」及び「韓国」と自己との関係

3.2 の役割認識に関する語りでも表れたように、留学生は自分の中の韓国的な部分を意識すると同時に、それを日本語や日本人と接合させて役割を認識している。この点、彼女たちは、韓国的なものと同日本的なものを自己の中で接合させていると考えられる。

「韓国」が自分をどう見ているか意識したことはあるかという問いをきっかけとして、留学生 A は以下のようなエピソードを語った。

去年、韓国に帰ったとき初めて心が重くなって日本に帰ってきた。私が日本に住んでいるからそうなのだと思うが、竹島問題について「日本人はどうしてあなの」とみんなに言われた。自信を持って、「それは日本人はという問題ではなく、学校教育で洗脳されているから。日本人は教わってないし分からない。日本人に問題があるではなく、国の問題だ」と強く言った。昔だったら、こんなことは言えなかった。

このエピソードからうかがえるように留学生 A は、日本を弁護するような発言を行っており、その時点で韓国にいる友人とは一線を画している。彼女はこのような発言をしたことについて「寂しかった」と語り、またこのような発言ができたのは「日本でいい人に恵まれているからだ」と話した。さらに留学生 A は、日本で勉強しているからこそ、「日本人はどうなの」ということを代表して言うことを求められているような気がする」と語った。また、韓国の友人は自分が日本人の考え方に近づいていると思っているかもしれないということであった。

このように、留学生 A は、韓国にいる友人から

は、自分の中の韓国的なものを疑われていると感じながらも、日韓関係の政治的な問題に関して韓国の友人とは異なった見解を示す。しかし、以下の「日本」が自分をどう見ているか意識したことはあるかという質問に対する答えからうかがえるように、自分が「韓国」に帰属していることを常に意識して生活しているといえる。

韓国にいと自分がもし間違いを犯したら親の顔に泥を塗ることになると思うが、日本にいと自分が間違いを犯したら、韓国人留学生みんながああなんだと思われ、「韓国」に泥を塗ることになるような気がする。

一方、留学生 B は、「日本」と「韓国」とに対する自分の立ち位置に関する質問に対して、内容によって少し変わるとした上で、一步はなれたところで発言し、どちらにもアプローチできる第3の立場に立ちたいと語った。彼女がこのような立場を志向するきっかけとなったのは下記のような経験と関係がある。

来日して5ヶ月後、一時帰国した時に飛行機である男性と知り合い、日本に戻った後、その男性が経営する貿易会社で通訳の仕事をするようになった。社長は、保証人になってくれるなどいろいろな面で面倒を見てくれた。それまで日本人の男性は怖いという根拠のないステレオタイプや偏見があったが、違うかもしれないと思うようになった。もしかすると一度も現地の人と人間関係を持ったことがないのに、読んだり聞いたことだけで判断してはいないだろうかという問いが始まった。仕事の際に、取引先の韓国人の社長からあなたは韓国人なんだからこれもやってよということを言われておかしいと思い、腹が立った。また、韓国からの訪問客が社長に対して私が社長の彼女かというふう聞いた。意外にも社長は私に謝ったが、彼は私の気持ちを読み取ってくれたのだと思う。

また、留学生 B は、「韓国」に対するイメージについてたずねた際に、来日して4、5年後に韓国・中国の子どもたちに歴史を教える活動を行った時、日・中・韓の歴史観の違いに気がつき、韓国での教えられ方やそこで得てきた知識に対する疑問を抱くようになったという。そして「今まで何を教えられてきたんだ」と思い、ショックを受けたと語った。彼女は、中国はどのように自分たちの存在を支えてきたのか、それはなぜ必要だったのかを考え、自分が両者の考え方や歴史を知ること、ただ事実を知る以上の意味があると考えようになったと

いう。そして、次の世代に伝えていくとき、少なくとも偏った伝え方だけは止めようと思ったと語った。彼女は、このような認識に至る過程で、「何で日本語を教えていかなければならないか」という問いと結びついたと話している。

さらに、留学生 B は、日本に対するイメージが悪くなった原因について語る中で、「自分のことが分かってももらえない」と話し、「韓国人はそうなのね」というように個人としてではなく「韓国」と結びついている部分のみで評価され、それ以上の存在としては見てももらえないことに対する不満を述べている。

このように、留学生 B は、自分の文化的なアイデンティティは韓国にあると認識している一方で、「韓国」に対して違和感を持ち、一線を画そうとしていることがうかがえる。

このような留學生が意識する韓国人性は、日本人と比較したときの自己の弱さに対する認識と結びつく場合もありそうである。留學生 A によれば、研究生時代、レストランでアルバイトをした際に、きつい仕事だけ自分に押し付けられたので、自分が弱いこと、あるいは差別されているという感じを持ったということである。このような感覚は、その後のコンビニでのアルバイトで、自分より長く働いている日本人よりも高い時給をもらい、金庫の管理を任せられるようになったという経験を通して解消されている。また、留學生 B の「ネイティブじゃないから」という発話からも、マイノリティとしての自分の弱さを意識していることがうかがえる。この感覚は、周りの日本人から「マルチな見方ができる人」として見られているという感覚、学内で様々な仕事を任せられるという経験を通して和らぎ、現在は韓国語母語話者として日本語を教えることに意義を見出すようになったのは前に見たとおりである。

3.4 国家を帰属先として人を見ることへの違和感

両留學生の語りの中には、国家という枠組みで人を捉えることへの違和感が表れる箇所があった。留學生 A は、

日本に来る前は、韓国・韓国人と日本・日本人と分けて考えていた。今は韓国だから日本だからではなくて、どこに行ってもこういう人がいる、一人の人間として見るようになった。これが日本に来て考え方が一番変わったこと。今私が会っている日本人は大好きだが、日本がどんな国で、好きかと言われたらまだ分からない

い。

と語っている。このように思うようになったきっかけについてたずねたところ、

日本で生活しながら辛いこと、大変なことがあったが、何かあったら自分のことをおいて走ってきてくれる。

日本人はこれ以上深く付き合えないというのが私ではそうではないと感じた。そういう人に会ったことが考え方が変わったきっかけだ。

と答えた。彼女は、韓国語を教えることを通して、知り合った日本人と家族ぐるみの付き合いを続けていること、大学時代の助手やチューターに勉強のことで悩んでいたときに助けられたエピソードなどを話してくれた。

一方、留学生 B も、上述のアルバイト先での出来事を話した際に、「どことこの国の人だからという枠はないかもしれない。それは幻想だ」と話した。両者にとって、日本人との直接接経験が、認識の変容をもたらしたとすることができる。

3.5 歴史認識について

3.4 までは、日本語学習開始から現在までの心理的な変化をそのきっかけとなった出来事と関連づけながら述べてきたが、最後に両留学生の語りの中に出てきた、日本人の歴史認識に関する部分に触れておきたい。

留学生 A は、日韓関係に対する認識についてたずねた際に、歴史問題に言及し、以前は政府＝日本人と思っていたが、国民は何も教わっていない、日本の国に問題があって国民ではないと述べた後、下記のように述べている。

従軍慰安婦の問題もやった側は分からないが、やられた側はいつまでも傷として残る。それをいつまでも言ってもいても仕方がないし、過去は終わりでも未来志向になった方がいいと思う。でも過去のこともなかったのではなく、認めることは認めなければならない。素直な気持ちで謝罪すれば、韓国人も許せると思うが、政府の行動は違っているので残念だなと思う。これを付き合いのある日本人に話す。「日本政府はおかしい」という人は多い。

また、もし日本人に「それはただ過去の問題ではないか」と言われたらどう思うかという質問に対しては、その人の根本的な考え方に問題があると思うと答えた。

一方、留学生 B は日本に対するイメージについてたずねた際に、歴史の問題に言及し、下記のように述べた。

に述べた。

例えば歴史の問題を考えてみても、日本人は「内政干渉でしょう」で終わってしまうがそれでいいんだろうか。知らないから葛藤していないだけ。葛藤をしないと前に進めない。もうちょっと知りましょう。その葛藤を表に出しましょう。正しい正しくないって誰が決めるんだろうと思うようになって、どのくらい知っているか、何を知らうとしているのかというメタからみた問いをしていかないと、話にならないという考え方が強くなった。

このように、両留学生とも日韓関係の歴史について日本人が韓国人にとっての歴史的事実を知らないことを問題視し、少なくともそれを知り、それを認めることを求めていることがうかがえる。

4. 日本語教育の実践への示唆

以上のように、二人の韓国人学習者は、日本語学習経験、日本への留学経験を通して、日本語との関わりを深化させ、日本語や日本人との関係に基づく役割認識を形成させていた。そして、このような変化には、日本語学習への取り組みが評価された経験、仕事などを通して日本社会で必要とされた経験、自己の構成要素としての韓国性が評価された経験などと関係があることが分かった。また、自分と「韓国」との結びつきを意識する一方で、韓国にいる人々からは一定の距離感を感じたり、自分の所属先である「韓国」に違和感を持ったりしていることも分かった。この点、彼女たちに文化的アイデンティティは日本と韓国との間で揺れていると考えられる。このような文化的アイデンティティの揺れは、日本人及び韓国人の自分を見る視線、つまり日本人からは「韓国」を代表しているように見られ、韓国人からは「日本」に近づいているように見られること、と関係が深いようであった。さらに、特定の日本人との深い接経験は、国家を枠組みとするステレオタイプ的な日本人観を崩し、一人の人として日本人を見ることを促している。このような文化的アイデンティティや人間観の変化は、留学生 A の場合は、政府のやっていることには限界があるから、自分は韓国語を教えるという民間の次で頑張ろうという役割認識、あるいは自分の周りの韓国人に積極的に日本を理解してもらうように働きかけるという行動に結びついていると考えられる。

このような二人の語りから、日本語教育の実践現

場への示唆として何が読み取れるだろうか。月並みではあるが、以下の点を指摘したい。まず、日本人との付き合いは認識変容に重大な影響を及ぼすということである。この点、日本語教育の現場でも、日本人と直接接する機会を設けていくことが重要だと言えるだろう。第二に、大学、アルバイト先など所属する社会において必要とされているという感覚、特に韓国という背景を背負っているからこそ肯定的に受け入れられるという感覚を持つことが、彼女たちの肯定的な自己認識、役割認識の形成に関わっているようであった。従って、日本語教育の現場でも、このような感覚を持つような場を提供することも重要になってくるかもしれない。さらに、日本社会と密接にかかわっていく韓国人留学生にとって、日本人の歴史認識は重大な懸案事項であることに鑑みれば、日本語教育の現場でもこの問題を積極的に取扱った方がいいと考えられる。

5. 今後の課題

筆者は、「①日本語学習及び日本留学の経験は、韓国人学習者の日本語及び日本人との関わりを深化させ、日本との関係に基づいた役割認識を形成させる。②またその過程で、文化的アイデンティティが変化する。③認識変容には、日本人及び韓国人の自己に対する視線や行為が重大な影響を及ぼす」という曖昧な仮説を持って、聞き取り調査を始めた。そして日本語学習及び日本留学による心理的、社会文化的な変容を、関係性に基づくアイデンティティ、文化的アイデンティティの側面から捉えることを模索し始めたところである。本稿は、聞き取り調査のごく初期段階の部分を報告したものであり、調査報告としても不完全なものである。また、以下のような論理的な枠組み、分析方法に関する問題点も山積みである。

注

1. 留学生 A は自分の両親や韓国に住んでいる友人に日本人の友人を合わせているということであり、そうすることによって彼らの日本に対する認識が変化していると感じている。
2. フェリス学院大学では、2005 年度の日本事情の授業で日本人の歴史認識を取り上げ、その現状と要因について調べたり、日本人学生、欧米からの留学生を交えて討論するという活動を行った。その結果、欧米の留学生という東アジア外部の参加者の存在は、留学生の

まず、植松(1999)が指摘するように、全般的なアイデンティティとその下位組織としての文化的アイデンティティを区別する必要がある。例えば、人は自尊心を保つために様々な戦略をとるが、Crocker and Major(1989)が指摘するように、民族集団が否定的な評価を受けている場合、民族集団と自分自身を分けることで自尊心を保つという戦略がとられる。従って、国家と人を区別する意識や自国集団との間に一定の距離をおく意識も自尊心を保つための戦略との関連において分析できるかもしれない。また、アイデンティティの構成要素と役割認識との関係、それに影響を与える要因などについての論理的な枠組みを作ることも今後の課題である。特に、今回は分析できなかったのであるが、日本語及び日本語のコミュニケーションの型の習得とその実行もアイデンティティに影響を与える要因として、論理的な枠組みの中に取り入れたいと考えている。さらに、学習者の認識変容をアイデンティティの側面から捉えた時、心理的変容ないしは社会文化的変容の概念と分析枠組みとどのように接合させるのかという問題も残っている。それと同時に、認識・行為・感情のどのレベルで分析するのかということも明確にしておく必要があるだろう。

これに加えて、インタビューとその分析に関する方法論的、技術的な問題もある。本研究では、ライフストーリー法を用いようとしているが、それが研究の目的に適っているかどうかは再検討の余地がある。さらに、ライフストーリー法も今のところ十分に使いこなせているとは言えないため、技術的な訓練も必要である。

以上のように課題は山積みであるが、一歩ずつ解決し、韓国人学習者に対する日本語教育が果たしている役割を明らかにし、今後の発展にも役立てていきたいと考えている。

意識を高めるのに有効であるという示唆を得た。

参考文献

- 植松晃子(1999)「民族的アイデンティティ論理的枠組み」『お茶の水女子大学発達臨床心理学紀要』1, 45-56
- 岡本祐子(2002)『アイデンティティ生涯発達論の射程』ミネルヴァ書房
- 桜井厚(2002)『インタビューの社会学 ライフストーリーの聞き方』せりか書房

- 『レクチャー 社会心理学 4 セルフ・アイデンティティ・インタラクション』垣内出版, 2000年
- Crocker, J., &Major, B. (1989) Social stigma and self-esteem; The self-productive properties of stigma, *Psychological Review* 96, 608-630
- E. H. Erikson (1959) *Psychological issues identity and the life cycle*, International Universities Press (小此木啓吾 (訳) 『自我同一性 アイデンティティとライフサイクル』)

かわさき としこ／フェリス学院大学 留学生センター
kawasaki@ferris.ac.jp

台湾における日本語教育の過去と未来

張 瑜珊・孫 愛維・林 美琪

要 旨

本稿は台湾における日本語教育史を時代順に沿って紹介していった。主に植民地になった時代と終戦後から現在までの日本語教育事情に重点を置いた。まず、植民地時代における日本語教育は統治国である日本によって創立され、確立されることを説明した。その中でいくつかの教育政策が発表され、台湾の教育システムに貢献した。さらに、台湾人の日本語習得のためにいくつかの教授法が使用された。次に、「哈日族」が流行している現在の台湾の日本語教育事情を概観した。台湾における教育機関の種類、学習者と教師数から見た中・高等教育の日本語教育の現状と問題点について論じた。

【キーワード】 植民地、台湾の日本語教育の現状、中等教育機関、高等教育機関、学習者の減少

1. 台湾における日本語教育の時代区分

台湾における日本語教育史は大きく 3 つの区分ができる。それは植民地になる前、植民地になった時代、終戦後から現在までである。本稿では、主に植民地時代と終戦から現在の状況を中心に置いて、時代順に沿って台湾における日本語教育を概ねに述べる。

2. 植民地になる前の日本語教育

日本語「教育」と言うと、「教育」の文字が入っているために、近代の産物のように思われる。しかし、日本の対外関係を考察してみると、物と物の交流と同時に、人間の交流も始まっているはずである。つまり、信長時代には入ってきたキリスト教の宣教師たちは日本語を話さなかったのだろうか（泉）。そのため、日本語教育は日本の歴史と同じ長さがあるといえるだろう。

3. 植民地時代の日本語教育史

1895 年に日清戦争が終わって、日本が台湾を植民地にした。同年の 6 月に台湾で日本語教育が始められた。しかし、ここで始められた日本語教育は日本語教育というよりも植民地教育と呼ばれる説もある。この時代の日本語教育で大変重要なことは、日本語教育を近代教育の 1 つとして、組織的に体系的、しかも植民地の皆に日本語で日本語を教え始めた最初だった。この教育は日本の終戦まで続いた。

台湾の日本語教育史を研究する蔡茂豊氏（1989）によると、台湾植民地時代の教育は更に次のように再分類されている。

- ①まず、台湾の教育にはどんな政策を取ればいいのかを模索し続けていた 24 年間である。
- ②次に、24 年間模索してから、日本統治者は教育面において、台湾の日本語教育における政策がやっと確立した時代である。
- ③続いて、新台湾教育令を出して、台湾人は日本人と同じ教育機関で授業を受けられるようになった時代である。
- ④最後は共学時代が更に一步進んで、日本人小学校、台湾人公学校など一律国民学校と統合した時代である。以下この 4 つの時代についてそれぞれの政策、成果を検討する。

3.1 日本語教育の模索時代（1895—1919）

台湾は日本にとって初めて植民地経営を行ったところである。そのため、この時代は台湾人にどのような日本語教育をすればいいか、という試行錯誤を繰り返した時代だったといえよう。

3.1.1 芝山巖事件

1895 年に日本語教育は規模・組織・目的の点で本格的に開始された。その創始の中心人物は伊沢修二である。伊沢は下関条約により日本の領土になった台湾の総督府学務部長として、6 人の教師を率いて渡台した。伊沢はすぐ台北の近郊にある「芝山巖」で芝山巖学堂を創立し、通訳を使って、

生徒集めに取り掛かった。その目的は新領土における教育の開拓と同化政策であった。

しかし、翌年、日本語教育史上のみならず、日本近代史上の一事件としても広く知られている「芝山巖事件」が起きた。それは伊沢とともに芝山巖で日本語教育を始めた 6 人の日本語教師が反日蜂起した台湾人に殺害されたという事件である。当時、伊沢は日本で講習員を募集するために、一時帰京中だったため、命拾いをした。

事件の直接の原因についてはまだ決定的な説がないようである。当時、日本統治に対する台湾民衆の激しい抵抗があり、台北だけでも数千人の民衆が蜂起したといわれる。日本語教育に携わる日本語教師が抗日運動の標的にされたことは十分に考えられるが、それ以外にも、日本政府が課した鑑札税に対する不満、日本兵たちの乱暴に対する報復、日本人の頭に懸賞をかけて起きた暴動など、いくつかの原因が推測されている（関 1997）。

その 6 名の先生の命をかけて教育に当たる芝山巖精神は、その後、美談化され、長く台湾教育の指針とされた。さらに、1930 年に芝山巖神社が創建された。

3.1.2 国語伝習所の設立

国語伝習所規則により、1896 年に各地に国語伝習所を設立された。その中には、台湾漢民族と原住民の国語伝習所が含まれる。

国語伝習所規則の内容を見てみると、第一条には、「本島人二国語ヲ教授シテ其日常ノ生活ニ資シ、且本国的精神ヲ養成スルヲ以テ本旨トシ」と明記されている。その本国精神とは、皇室を尊び日本を愛することである。

さらに、総督府国語学校に師範部と語学部も設置された。師範部では、教員の養成に当たるとともに、台湾における普通教育の方法を研究するものである。語学部では、通訳・役人を養成するために日本語を教授した（関 1997）。

3.2 日本語教育の確立時代（1919—1921）

台湾統治から 24 年間、日本の統治者は教育の面において、模索を試行し続け、1919 年に「台湾教育令」を出した。これをもって、台湾の日本語教育における政策が確立したと見なされる。

台湾教育令は六章三十二条から構成され、台湾の各級学校における目的と修業年限及び入学資格が確立され、模索時代の試行錯誤から抜け出し、体系

された教育システムを見せた。

3.3 日本語教育の内台人共学時代（1921—1943）

台湾教育令が發布してから間もない 3 年後の 1922 年、新台湾教育令を發布した。新台湾教育令を發布する前には台湾人は公学校、日本人は小学校に分けて別々に教育したが、新台湾教育令によって、台湾人は日本人と同じく机を並べて、授業を受けられるようになった。なぜ新台湾教育令を出したのか、その理由は時代の推移で台湾人の政治的、社会的自覚が盛り上がり、日本統治者はその雰囲気に応じたためである。

しかし、日本人小学校に入学するのは日本語を常用する台湾人児童のみだった。当時、日本語を母語とする台湾人家庭は極めて少数で、日本人と共学を許された台湾人は限られた者だけだった。

3.4 日本語教育の義務教育時代（1943—1945）

1943 年から 1945 年の終戦までの期間を台湾日本語教育の義務教育時代と称し、1943 年から初等教育を義務教育として実施した。

台湾人の小学校、台湾人の公学校など一律国民学校と改称した。当時、太平洋戦争がますます激しくなり、台湾の戦略地位と日本への忠誠心の養成が必要だと見られ、台湾人の同化を狙ってのことだと思われる。しかし、実施して 1 年半ぐらい終戦を迎えた。

3.5 殖民時代における日本語教育政策

①国語伝習所規則（1896 年）

この規則によって、各地と原住民の国語伝習所が設置されて、つまり漢民族だけではなく、原住民にも日本語教育を行うことになった。

②台湾教育令（1919 年）

この教育政策によって、台湾における日本語教育の基盤は固められた。

③新台湾教育令（1922 年）

新台湾教育令を出す前、内地人つまり日本人と、本島人つまり台湾人が別々の学校で勉強したが、この法令によって、共学することになった。また、本島人にも中等教育機関へ進学するための日本語力が要求されるようになった。

④国民学校（1941 年）

国民学校に変える前の日本語教育は、35 年間も実施したが、日本語理解者の割合は 10%にも満たない状態だった。しかし、教育に対する軍政の締め付けが厳しくなり、公学校も国民学校と変えられ、

日本語理解者率は57%に達した。

3.6 殖民時代における教授法の流れ

①二言語併用対訳法

台湾における日本語教育の教授法は伊沢修二が使用した二言語併用対訳法から開始した。

伊沢は当時使用した会話書は各ページが上下2段に分かれ、上が日本語で、下が台湾語で書かれている。また、上下段とも読み方はカタカタで表示されている。配列は「語から句、そして文」の順番になっている。台湾人に日本語を、日本人に台湾語を学ぶことを目的とした(藤井 2002)。しかし、この対訳法の効果はあまり見えなかった。

②グアンの教授法

第二回講習員である山口喜一郎は、フランス人のグアンの教授法を応用した直接法を開発し、実践した。グアン式教授法とは、幼児の言語習得過程を観察して生まれた教授法である。「本を出します、本をおきます。本をあけます。本を読みます」のような一連の行動を教師が動作しながら発音し、次に学習者がそれを反復や問答の形で練習して、覚えさせるというものである(藤井 2002)。

③ベルリッツ法とイエスペルゼン法

ベルリッツの方法は日常会話を主体としたもので、会話中心教授法とも言われる。ベルリッツ・メソッドの原理は目標言語の音声とその概念との直接連合と目標言語のみの使用である。イエスペルゼン法とは、音声教育を重視した教授法である。

④構成式言語教授法

イエスペルゼン法の後に、構成式言語教授法が取り入れられた。構成式法とは、問答法を取り入れた文型練習的な要素が盛り込まれた教授法である。殖民時代では、日本語教授法は様々に試みられたが、残念ながら、その中で唯一定着していた方法が文型練習である(泉)。

3.7 成功した殖民時代の日本語教育

以上、1895年から終戦までの50年の日本語教育の成果をまとめてみると、台湾での日本語教育が成功したと言えるだろう。その原因は日本側の教育に対する熱意と総督の清廉が上げられる。さらに、漢民族特有の柔軟性と適応性も日本語の学習を容易にすると推測される。最後に漢字という文字の利点も挙げられた。

そこで、日本語教育の実施によって、日本語は漢民族と原住民の共通語になって、全島のコミュニ

ケーション言語になった。日本語教育は台湾で深く浸透したことで、日本語は台湾人にとって、コミュニケーションの言葉だけではなく、物事を考えたりする言語にもなっていた。これは、反日本植民地の文学作品は主に日本語で書かれていることから分かった。

最後に台湾教科書は日本統治を再評価したことがある。現在の中学の新教科書『認識台湾』は、日本殖民時代について「日本語による基礎教育は台湾人が現代知識を吸収する手段となり、台湾の現代化を促進した」と前向きな評価をした(蔡 2003)。

4. 終戦後から現在までの日本語教育

4.1 戦後の日本語教育

戦後の日本語教育はまた以下の3つの時期に分けられる(蔡 2003)。

①日本語教育の暗黒期(1945-1963)

最初、殖民地色彩を抹消するため、新たに台湾の新統治者になった国民政府は日本語使用の禁止令を出して日本語教育の暗黒期に入った。

②日本語教育の転換期(1963-1989)

転換期とは1963年、私立大学に日本語学科がはじめて設置され、戦後以来抑えられた日本語が正式に大学で勉強ができた。それをもって台湾は正式に日本語抑制の枷を外すのを迎えようとした時代となった。

③日本語教育の飛躍期(1989-現在)

飛躍期は私立大学だけではなく、国立大学にも日本語学科が設置し、全面的に日本語に開放する姿勢を見せた。また、1996年に一般教育体系の「銘伝大学」に「応用日本語学科」が設置されたのを皮切りに、短大、専門学校にも続々と「日本語学科」を設置した。4.2からは飛躍期での日本語教育を紹介する。

4.2 飛躍期における「哈日族」という現象

台湾では1994年以降、ケーブルテレビが普及し、日本の番組を見ることができるようになった。それによって、1990年代後半からは日本のサブカルチャーが若者の間に大流行し、「哈日(日本が大好き)族」という言葉が誕生した。

また、この10年間政治的環境の変化及びマスメディアや交通手段などの発達により、台湾社会に大きな変化をもたらしている、と藤井(2005)は言う。こうした変化によって日本語教育も盛んとなり、日本語の学習者人口も世界で5番目に多いという¹。

5. 現在の台湾の日本語教育機関

5.1 日本語学習者と教師の数及びその現状

現在、台湾²では中等教育、高等教育及び一般の語学学校などの機関で日本語教育が行われている。表1を見ると、その学習者数はそれぞれ中等教育機関が36,597人、高等教育機関が75,242人、学校以外の教育機関（ここでは、語学学校などを指す）が16,802人で、合計128,641人である。その中に、高等教育機関の学習者数が一番多く、全体の58.49%占めている。

教育機関によって、日本語教師数の差も見られる。中等教育機関の1機関あたりの平均教師数は3.0人で、高等教育機関の9.0人と学校教育以外の機関の5.8人に比べると少ないことが分かった。また、専任教師の割合については、中等教育では専任教師は全体の33.1%を占め、高等教育の42.2%と語学学校の34.3%に比べ、やや少ないことが分かった。それによって、1人の教師が担当する学習者数の違いも見られる。中等教育機関では1人あたりの教師が担当する学習者は70.1人で、高等教育機関では57.7人で、語学学校では25.1人である。中等教育機関の教師の負担がいちばん大きいということが明らかである。

表1 段階別教育機関における日本語教師数と日本語学習者数

	学習者数	1校あたりの教師数	1人あたりの教師が担当する学習者
中等教育	36,597人	3.0人	70.1人
高等教育	75,242人	9.0人	57.7人
語学学校	16,802人	5.8人	25.1人

教師面においては、ほとんどの教育機関では日本語非母語話者教師（以下、「台湾人教師」）以外に、日本語母語話者教師（以下、日本人教師）を採用しているのが一般的である。しかし、日本人教師の数は表2で示している通り、少ないことが明らかである。つまり、台湾人教師が専任及び兼任している割合が日本人教師より高いということである。また、段階別で見ると、中等教育機関の日本人教師の割合6.09%は高等教育の25.09%と語学学校の20.75%に比べ、少ないことが分かった。その理由の1つは、

日本語学科が設けられている中等教育機関が少ないからだと思われる。もう1つは、台湾の教育部の規定により、教師免許を持たない人は中等教育機関で働くことができないという事情があるからである。

表2 段階別専任及び兼任教師の数とその割合

	機関数	専任 (人) [日本語母語話者]		兼任 (人) [日本語母語話者]	
中等教育	175	173 [12]	93.06% [6.94%]	349 [43]	87.68% [12.32%]
高等教育	145	550 [138]	74.91% [25.09%]	754 [83]	88.99% [11.01%]
語学学校	155	723 [150]	79.25% [20.75%]	1,103 [169]	84.68% [15.32%]

なお、日本人教師は主に次の3つの理由で台湾に滞在しているものが多い。1) 結婚や留学という事情、2) 日本語教師養成講座の実習の目的、3) 日本語教授経験を積むためである。また、台湾人教師は、主に日本に留学した者或いは日本語学科の出身者となっている。

現在、高等教育機関で日本語教師養成の科目を設けているのは、わずか20機関だけである。開講される科目は「日本語教授法」、「第2外国語教材教授法」などがある。しかし、それを履修しても中等教育機関での専任日本語教師の採用枠は極めて限られているので、就職にはなかなかうまく結びつかないというのが現状である。

5.2 日本語教育機関で使用されている教材

教材について、現在日本で販売されている『みんなの日本語』や『文化初級』などの台湾版教材が簡単に手に入る。中には、特に『みんなの日本語』I、IIと『文化初級』が初級者向けの教材として多く使われている。しかし、これらの教材のほとんどは日本国内にいる留学生向けの教材であるため、機関によって、教師自ら台湾人学習者に合う教材を作って教えるケースもよく見られる。また、生の日本語に近い会話教材あるいは中上級者向けの教材はなかなかないという声も挙げられている。

6. 段階別日本語教育機関の現状と問題点

6.1 中等教育機関の現状と問題点

6.1.1 中等教育機関の現状

表3³で示しているように、現在台湾の中等教育機関では機関数、教師数及び学習者数ともに大幅に減少している。その理由は2つ考えられる。

表3 年度別教育機関数、教師数、学習者数

		中等教育	高等教育
教育機関数 (校)	11年度	277	132
	15年度	175	145
	増減率	▲36.8%	1.0%
教師数 (人)	11年度	611	1,022
	15年度	522	1,304
	増減率	▲14.6%	27.6%
	11年度	57,029	73,505
学習者数 (人)	15年度	36,597	75,242
	増減率	▲35.8%	2.4%

その1、普通高校以外の職業高校は大学進学対策のための科目を重視した総合高校へと改編したため、従来の応用外語科日本語コース、応用日語科、観光学科等が廃止されたのである。このことにより、多くの職業高校が定員割れを起こしている。その2、中学校では、教育部による年一貫制（小中学校一貫教育）の導入により、日本語教育は一部の学校でサークル活動として行われるのみとなったからである。

しかし、普通高校では授業に第2外国語教育が取り入れられていて、日本語の人気は群を抜いており、他のフランス語、ドイツ語、スペイン語を大きく引き離している。また、全国高校生日本語スピーチコンテストや第二外国語連合（日本語）成果発表会なども毎年盛大に行われているため、日本語自体はまだ人気があると言えるであろう。

6.1.2 中等教育機関の問題点

中等教育機関の問題点として6つ挙げることができる。

その1、日本語教師の養成の問題である。これは先ほども述べたように、約20の高等教育機関で日本語教師養成の科目を設けて教師の養成に力に注いでいるのだが、就職になかなか結びつかないというのが現状である。その2、基準となる教育目標がない問題である。これに関しては、1999年に始まり2004年に終了した5年計画終了後、教育部がその後の第2外国語教育をどのように継続していくのか、はっきりとした方針を定めていないことに起因している。その3、良い教科書・教材がないという問題である。5.2で述べたように、中等教育機関の学習者に合う教材は少ないという声が挙げられている。その4、学習者の動機や意欲が希薄という問題である。これは高等教育機関では既習者の受入れ態勢が整っていないため、一部の学校では2年次からの履修者が減っていることが原因である。その5、高等

教育とリンクされていない問題である。台湾の大学受験では英語を重視して日本語は入試科目に指定されていないため、日本語の学習を継続するのが難しいのである。その6、日本の社会や文化についての情報が得にくいという問題である。

これらの問題を解決しない限り、中等教育機関の学習者が減っていくのに歯止めをかけることができないであろう。

6.2 高等教育機関の現状と問題点

6.2.1 高等教育機関の現状

表3を見ると、台湾の高等教育機関では機関数、教師数、学習者数ともに増加している。その理由としては4つ挙げることができる。

その1、台湾では高学歴化が進む中、ここ数年中南部を中心に新しい学校が相次ぎ開設され、多くの専科学校が技術学院や管理学院（ともに単科大学）に昇格した。その2、日本語関連学科も特に1996年頃から急激に増え、現在台湾全体で43の大学に設置されている。新設される学科のほとんどは応用日本語学科で、日本語を技能として育成する実務志向の傾向が強い。その3、従来からある日本語文学科の学生たちの間では、日本語以外の専門を身につけようと、英語、企業管理、法律など他の科目も履修し、ダブル主専攻、副専攻とする者も増えている。その4、日本・日本語関連の大学院も増えつつあり、現在9校に開設されている。しかし、博士課程が開設されているのは、私立東呉大学だけで、定員も2名だけと少ないため、多くの日本後学習者は日本に留学しているのが現状である。

6.2.2 高等教育の問題点

高等教育機関の問題点として、まず、教師数の不足という問題が挙げられる。しかし、表3を見ると、教師数はやや増加傾向にあり、中等教育機関に比べて決して不足しているようには見えない。この理由としては、台湾では学歴が大変重視されているため、高等教育機関の教師の採用条件としては原則的に博士学位を取得しているものに限られていることにある。台湾人博士号取得者の中には日本留学経験者も多く、教師の平均的な日本語力は非常に高いのである。しかし、学位を優先させる結果、関係分野の専攻ではない者も採用してしまい、全く日本語教育の経験を持たない日本語教師が教壇に立つことも珍しくないというのは現状である。次に、教材・教授法情報不足と日本文化情報不足という問題であ

る。これは現在の中等教育機関も同じ問題を抱えている。

6.3 学校教育以外の機関の現状と問題点

日本語は英語に次ぐ人気外国語であり、学習者も少なくない。そのため、学校教育以外にも「補習班（語学学校）」、「大学推広部（社会人向け講座）」、学校教育附属機関の「進修班（夜間部）」、「社区大学（カルチャーセンター）」、放送講座、インターネット講座等の日本語を学ぶ機関や講座がある。

まず、「補習班」の大部分が営利を目的としているため、普通の学校機関よりも選択肢が多い。学習者のニーズに合わせ、50音、会話、ビジネス日本語、観光日本語、日本語能力試験対策などが開講される。学習者によっては、日本への観光旅行のため、今の仕事に必要な等の理由で学習意欲も比較的高い。しかし、ここ数年政府の英語重視、日本経済発展の失速、台湾の不景気などの影響もあり、日本語学習者の伸びが止まっており、学習者数は減少傾向にある。

次に「社区大学」とは、1999年に台北市で始まり、地域社会の人に教育の場を提供する学校として始められた。そのメリットというのは自分の好きな科目を選択できることである。平日の夜間や土曜日に小中学校の校舎を利用して行い、日本語は常に人気科目である。

それから「推広部」とは、主に社会人を対象にした大学の夜間講座を指す。大学に属する教員が分担で授業を持つことが多い。一部の公的機関・民間企業は職員に語学教育を奨励するため、「推広部」の日本語の講座を受けてもらうところもある。また、政府機関から委託された公務員を受け入れ、定期的に日本語コースを開講している。

それ以外に、財団法人交流協会でも各省庁の職員に日本語クラスを開講することもある。

7. おわりに

台湾の高等教育機関では、学習者数が増加しているにもかかわらず、中等教育機関では、機関数、教師数、学習者数ともに大幅に減少しているという問題を抱えている。また、教育段階を問わず、日本語学習者の主な目的が「日本文化と知識の吸収」、「日本語そのものへの興味」などが挙げられる。教育現場の問題点としては「教材・教授法情報不足」

や「日本文化情報不足」等のリソースの問題が挙げられている。これらの問題点は、教育機関と教師が連携して真剣に取り込まない限り、学習者の減少という問題の解決にはならないであろう。

注

- 1.これは2003年に国際教育基金日本語教育センターの調査によるものである。
- 2.本稿は、藤井（2004）「台湾における日本語教育調査」の内容に基づき、まとめたものである。この調査書は財団法人交流協会日本語センターの情報交流事業の一環として、全台湾の日本語教育機関を対象に平成15年度に実施したもので、その目的は台湾の日本語教育の現状を把握することである。調査期間は2003年11月1日～2004年2月29日である。また、調査対象は台湾教育部（日本の文部科学省に相当する）のホームページで最新の学校リストに基づき、中等教育機関（普通高校・職業高校478校、中学校718校）が全1,196校、高等教育機関（大学、専科学校）が159校だった。なお、今回初めて補習班（語学学校）を調査対象に含めた。
- 3.この表は財団法人交流協会日本語センターが行った平成15年度の調査に基づいたものである。

参考文献

- 泉史生（ホームページ）泉君の日本語教育史講座
<http://www.bl.mmtr.or.jp/~idu230/> 2005年1月検索
国際教育基金日本語国際センター（2003）
http://www.jpj.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/index.html
- 蔡茂豊（1989）『台湾における日本語教育の史的研究—1895年～1945年—』東呉大学日本文化研究所
- 蔡茂豊（2003）『台湾日本語教育の史的研究』大新書局
- 関正昭（1997）「第1章言語政策史的観点からみた日本語教育史」『日本語教育史研究序説』スリーエーネットワーク刊
- 藤井彰二（2001～2005）「日本語と台湾」連載（第1回から最終回まで）『いろは』第4号～第18号 財団法人交流協会日本語センター
http://www.koryu.or.jp/nihongo/ez3_contents.nsf/07
- 藤井彰二（2004）『平成15年「台湾における日本語教育事情調査」報告書』財団法人交流協会日本語センター
- 藤井彰二（2005）「日本語世代は何をどのように用いて学習しているのか？—日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査」『日本語教育と日本文化研究』国際会議論文集 p.177-191 台湾日本語教育学会
- 藤井彰二（2006）「日本語世代は何をどのように用いて学習しているのか？—日本語教育の学習環境と学習手段に関するインタビュー調査—」『国立国語研究所日本語教育シンポジウム 日本語教育の学習環境と学習手段に関する調査研究—海外調査の成果と展望—』国立国語研究所

ちょう ゆさん・そん あいい・りん みき／お茶の水女子大学大学院 人間文化研究科
博士後期課程国際日本学専攻
yusan52@gmail.com ・ ivyea68@hotmail.com ・ linmiki@hotmail.com

中国における日本語教育

—過去・現在・未来—

王 冲

要 旨

今回は過去・現在・未来という三つの観点から中国における日本語教育を考察した。まず、中国の日本語教育史を振り返ってみた。そして、現在の中国における「日本語教育機関」「日本語教師の資格条件」「日本語教育のカリキュラムと教材」「日本語学習者の学習動機」「日本語教育の特徴」についてそれぞれ紹介した。最後に中国の日本語教育の過去と現在を踏まえた上で、中国における日本語教育の今後の課題を指摘した。

【キーワード】日本語教育史、日本語教育、日本語教師、学習者、中国

1. 中国における日本語教育史¹⁾

1.1 満州国成立以前の日本語教育

満州国以前、日本の租借地「関東州」や「満鉄」付属地で日本語教育が行われていた。

1.1.1 関東州での日本語教育

【都市部を中心に設けられた公学堂】1904年に設立された金州の南金書院民立小学堂で開始された。1906年発布された「関東州公学堂規則」の本旨には「支那人の子弟に日本語を教える」と制定された。その後、第一次世界大戦前後の不安定な国際情勢の中で、中国各地で起きた反日運動は日本語教育にも影響を与えているため、日本語授業の時間数も減少した。

【地方の農村部に設置された普通学堂】1915年に制定された「関東州普通学堂規則」では、日本語教育をその主目標には置いていないが、1941年までに122の普通学堂が設置され、関東州の各地で日本語が教えられた。しかし、農村部では日本語能力のある教師や必要な教科書・教材が整わず、日本語教育の普及は低調であった。

1.1.2 満鉄付属地での日本語教育

満鉄の日本語教育の企図は従業員に多くの中国人を有する関係から業務の必要上行ったものであった。教授法は対訳法から教授細目の設定を行い体系化がはかられていった。その後激しい排日運動に見舞われ、日本語教育受難の時代でもあった。

1.2 満州国における日本語教育（1930年頃～1940年頃）

1932年の「満州国」建国によって、満州における日本語教育は隆盛を極めていった。

初級小学校では一年生から日本語の授業を取り入れた。教授用語は日本語と学習者の母語に分かれている。中等教育機関ではすべての科目が日本語によって教えられ、日本語能力の有無が卒業後の進路の可否を左右した。一般人に対する日本語教育は、1937年に国家試験として制度化された「語学検定試験」がその推進の大きな原動力となった。

1.3 中国大陸占領地における日本語教育

日本の中国侵略以前にも、中国各地で日本語を教える機関が次々に作られていたが、1915年以降は、中国国内で反日運動が起こり、日本語教育は火の消えた状態になった。1937年、日中戦争へと日本軍の中国侵略が拡大していくと、中国での日本語教育は軍政傀儡の教育として息を吹き返すことになる。華北では初等学校一年次から日本語が必修科目（週6時間）となり、中等学校や大学でも必修科目として教えられるようになった。一方華南、華中에서도日本語が必修科目として教えられるようになった。このときの日本語普及政策は、科学的な言語政策に基づいたものではなく、軍部の言うがままのものであった。また、このときの日本語教育における大きな問題は有能な日本語教員の不足であること。日本語教師の採用試験も行われた。

1.4 現代中国における日本語教育

【摸索期 1949—1965】1949年の新中国成立後は

50年代から60年代前半にかけて外国語専門学校や総合大学に日本語専攻が設置された。

【停滞期 1966-1972】1966年からの文化大革命により全く途絶えることとなった。

【回復、発展期 1972-1986】1972年の日中国交正常化により第1次日本語ブームとなり、多くの大学で日本語教育が開始された。

【成熟期 1987-2000】80年代半ばには第2次日本語ブームとなった。1990年代には、コンピュータ時代を背景に社会の英語志向が高まる中、日本語は一時ほどの勢いはないものの、英語に次ぐ第二の外国語の地位を確立している。2003年の調査(国際交流基金)では、学習者数約39万人、世界の第3位の規模であるが、13億人という総人口に対する学習者の割合は決して高いとは言えない。

【改革期 2001年以來】

2. 日本語教育機関²

【初等教育】外国語教育は小学校3年から始まるが、英語が中心である。日本語教育を実施している機関は現在のところ遼寧省大連市に集中しており、学習者数は約1万人といわれている(1999年大連市教育学院調査)。その他の地域でも日本語教育を特色とする小学校が存在する。

【中等教育】中等教育では外国語が必修である。第一外国語は英語中心であるが、日本語が第一外国語の場合もある。この段階の学習者は日本語学習者全体の半数近くを占め、日本語を第一外国語科目として教えている普通校と、日本語の専門教育を実施している外国語学校および職業校に大別できる。また、最近では第二外国語として日本語を教える学校も出てきている。中等教育での日本語学習者で直接日本の大学への進学(留学)を希望するものが増えており、それを目的とした教育を行う高校もある。しかし、中国では、近年国策として英語教育を第一に推進しているので、学生たちの成績優秀者は、英語を学ぶという風潮が席捲している。中学・高校がこぞって日本語コースを廃止し、英語コースを新設したり増設したりして英語教育に力を入れているため、中学・高校での日本語教育衰退している。

【高等教育】高等教育での日本語教育は主に専攻科目、第一外国語、第二外国語という三つに分けている。

日本語専攻

大学入学定員の拡大政策の中で日本語学科の新設や既存学科の定員増で、学生が急増している。全体的に研究志向よりも実務志向(ビジネス、観光等)が高まっている。

非専攻第一外国語

現在、中国の大学で第一外国語として学べるのは、中学・高校で学んだ外国語に決められている。中学・高校での日本語教育の衰退と連動しているため、大学で語学が専門でない学生たちが必須科目として取らねばならない第一外国語も、現在では、ほとんどが英語である。

非専攻第二外国語

第二外国語というのは、他に専門分野を持つ学生が、必須の第一外国語を修得した後、選択科目として学習する科目である。現在のところ第一外国語での英語履修者を中心に日本語を選択する者が最も多い。第二外国語を履修せずに英語学習を継続する学生も多い一方で、大学進学率の増加傾向、多言語教育政策の推進ともあいまって、今後、高等教育段階の日本語教育において開設学科数、学習者数とも一層の増加が期待される。ところで、最近日本語よりフランス語、ドイツ語のほうには人気が集まっているようである。

大学院

大学院修士課程で日本語専攻を設置する大学は20数カ所、博士課程を設置するところも4カ所ある。社会全体の高学歴志向で大学院進学希望者が急増しているので、今後も設立が相次ぐと思われる。なお、日本語非専攻の修士・博士課程でも必修の第一・第二外国語科目として日本語を設置する所も多い。

【学校教育以外】

一般社会人コース

留学コース

資格取得ためのコース

日本の大学への進学コース

日系企業における日本語教育コース

3. 日本語教師の資格条件

【初等・中等教育】最近北京、上海等の都市部ではすべて大学学部卒の学歴を要求している。

【高等教育】最近では修士修了以上の学歴が必要とされている。また、最近の傾向として、日本語専攻では、日本で修士や博士の学位を取得して帰国

した教師が定着しはじめている。今後は学部卒の教師にも、修士以上の学位取得が求められ、教師の再教育が課題となっている。

【学校教育以外】特になし。

4. カリキュラムと教材（日本語専攻）

教育部が定めた日本語専攻大学生用の指導要領がある。『高等院校日語專業基礎階段教学大綱』は1,2年生（基礎課程）用、『高等院校日語專業高年級階段教学大綱』は3,4年生（専門課程）用となっている。「教学大綱」には1.平均的な授業時間数や開設すべき授業の内容 2.具体的な到達目標 3.語彙や文型のリストが記載されている。これらの内容は、大学で設置される科目や授業内容の基準となるほか、教育者が教科書やテストを作成する際の指針ともなる。

5. 学習動機

1998年海外日本語教育機関調査結果は以下のようである。

初等・中等教育では学習者の主な目的は「大学や資格試験の受験準備のため」などである。高等教育では学習者の主な目的は「将来の就職のため」「日本の科学技術に関する知識を得るため」「日本の文化に関する知識をえるため」などである。学校以外の機関では学習者の主な目的は「今の仕事で日本語を必要とするため」「日本との親善・交流を深めるため」「日本に留学するため」などである。

このように、「日本語という言語そのものへの興味」という目的が少ないようである。最近、日本語を学習動機について、「本当は、英語を専門に学びたかった。でも、成績が足りなかったので、やむなく、大学で日本語を専門にした。」のような声も少なくないようである。

6. 日本語教育の特徴

学習者の全体数は中・上級段階に達する学習者が非常に多いということである。日本語能力試験の基準で言えば、中等教育あるいは大学の第二外国語教育で3級、第一外国語教育で2級、専門教育では在学中に1級レベルに達する。また、日本語専攻の学習者は全体的に「話す」能力が極めて高いのに対して、「書く」能力はそれほど高くないという。

教師のレベルも全般に高く、大学では日本で学

位を取得した者が少なくない。また中等教育の教師は訪日の経験はほとんどないが、日本語で十分意志疎通ができる。

その一方、問題点としてよく次の四つが取り上げられている。第一は人口当たりの日本語学習者数は意外に低いこと、第二は初中等教育における日本語教育が減少傾向にあること、第三は西部では、地域の教師のネットワークもなく、日本語教師間の情報交流が不足していること、第四は日本語教師の養成・研修不足の問題が依然として残っていることである（徐 2003）。

7. 最近の動向及び今後の課題

①これまで、中国国内における外国語専攻の学生は、しばしば単一人材であると言われてきた。これに対して、最近の傾向では各大学の日本語学科に言語文化専攻だけではなく、ガイド専攻、国際貿易専攻、旅行管理専攻、科学日本語専攻、情報科学専攻などの専攻も設けられている。そして、他の総合大学の経済学部、コンピューターソフトウェア学部、医学部などと連携して、「共同教育プロジェクト」（5年）を実施して、日本語と経済学等の2つの学位を与えるコースも出ている。

②今まで外国語教育では文法を中心にして、詰め込み式教育が一般的であった。最近の外国語教育では聞く、話す、読む、書くという四技能の養成及びコミュニケーションの能力の養成に目を向けるようになった。また、詰め込み式教育ではなく、考えさせるという教え方も強調されている。教師の研修も増えて、教授法の重視も要求されている。

③これからの日本語教育は、単に日本語を言語的な観点からのみ教えるのではなく、背景にある日本文化を解説し、日本文化と日本語の一体化も求められている。

④最近の都市部に住む中国人一般に対して行った「日本語の好き嫌い」のアンケート調査の結果によれば、「日本語が嫌い」と答える人が「好き」と答える人を上回っているという。この状況の中で、日本語教育普及のためには、日本・日本語のイメージアップも、今中国で最も求められていることであろう（山口 2001）。

8. おわりに

以上、中国での日本語教育の過去、現在について

て見てきた。果たして、中国での日本語教育の将来はどうか。現在よりさらに需要が低下していくか、それとも、現状維持で進んでいくか。両国は隣国に位置するといった地理的状况に恵まれているため、今後ますます日中交流が盛んになり日本語習得の必要性が高まると推測される。中国での日本語教育の需要は、譚ら（2005）でも述べたように、おそらく、当分の間現状維持の状態で歴史の歯車は回っていくであろう。

注

- 1.本報告書では、1949年新中国成立する前における日本語教育史は関（1997）を参考するものである。
- 2.現在の中国における「日本語教育機関」「日本語教師の資格条件」「日本語教育のカリキュラムと教材」「日本語学習者の学習動機」「日本語教育の特徴」については国際交流基金ホームページを参考するものである。

参考文献

国際交流基金ホームページ

<<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/2003/china.html#JISSHI>>

第8回海外日本語教育研究会「中国における日本語教育」

<http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_09.html>

徐一平（2003）「国における日本研究・日本語教育の現状と展望—学術・教育上のグローバルネットワークにおける機能と役割—」第5回国際日本学シンポジウム報告書 国際日本学の可能性

関正昭（1997）「言語政策史から見た日本語教育」日本語教育史研究序説 スリーエーネットワーク刊

譚建川・楊小雁（2005）「中国における日本語教育の歴史と現状—言語政策との関係を中心に」政策研究大学院大学 国際交流基金日本語国際センター 国立国語研究所第8回日本言語文化研究会報告

山口仲美（2001）「中国の日本語教育」『SCIENCE OF HUMANITY』33号 BENSEI 出版

ワン チョン／お茶の水女子大学大学院 応用日本語論講座
mychong1979@yahoo.co.jp

中国の朝鮮族における日本語教育の歴史及び未来¹

文 鐘蓮

要 旨

中国人日本語学習者の大部分は中学校・高校及び大学で学習している学生であり、その中で最も大多数を占めているのが中高校の学習者である。また、地域的にみると、日本語学習者は主に中国の東北地方（黒竜江省、吉林省、遼寧省）に集中しており、中でも朝鮮族の学習者が主な人数を占めている。本稿では中国東北地方で行われている中高校における朝鮮族の日本語教育事情、問題点などを視野に入れながら、朝鮮族学校における日本語教育の歴史、現在と未来、学習の場及び教員研修など幅広い面での課題を論ずることとする。

【キーワード】 朝鮮族日本語教育史、中高校、日本語学習の動機、学習の場、教員研修

1. 朝鮮族学校における日本語教育の歴史

中国での日本語教育の歴史は、明代に端を発するが、近代以降は清末から民国初期（1900 年前後）から更に 1930 年代にかけて、当時の日本から先進的な技術、思想を学ぶ必要から日本語学習のブームが訪れた。この時期にすでに多くの日本語教材、辞書、研究書が出版されている。

その後 1930 年代後半から 1940 年代は、抗日戦争、国共内戦、新中国成立の時期に当たり、東北地方（旧満州）の一部の地域を除いては、日本語教育は停滞することになる。故に、中国の東北地方に最も集中している朝鮮族学校における日本語教育は中国の他の地域より歴史が古いといっても良いだろう。

1.1 第一外国語として日本語を学ぶ中高校生

2003 年の調査では、学習者数約 39 万人のうち、全体の 70%以上が初等・中等・高等教育機関での学習者であり、中でも半分以上が朝鮮族中学であると言われている。地域的な特徴をみると、殆どが東北三省と内蒙古自治区に集中しているが、学校以外で行われている学習者については正確な把握が難しく、テレビ・ラジオ講座の受講者や独学者も含めればかなりの数に達すると思われる。

大学での外国語教育では日本語が必修科目であるかどうかは大学によって決まっており、場合によっては個人的な選択が可能である。しかし、初等・中等・高等外国語教育は殆どが自分の意思と関わりなく、学校の体制によって決まることになっている。最近では英語教育の重要視により、部分的な朝鮮族学校では英語教育と日本語教育を同時に行う学校もあ

るが、僅かな一部分の都市部の重点学校にだけ行われており、教師不足などにより、英語の学習ができるかどうかは生徒の意思だけではなく、成績や抽選によって決まる場合が多い。

初等日本語教育は中国東北地方の大連に限られており、殆どの地域では英語教育が中心として行われており、中学や高校での日本語教育は朝鮮族学校を中心とした一部の学校に限られている。

1.2 中高校で日本語教育が盛んになった主な動機

大学入試や日本留学、あるいは今後の就職のためなど、各人がそれぞれ将来に対するしっかりとした学習動機が考えられる。

大学入試や日本留学の角度から、日本語学習の意義について分析してみよう。

朝鮮族学校の日本語教育は比較的歴史が古く、ほかの外国語教育よりも盛んである。朝鮮族の学校はすでに 20 余年の日本語教育の経験と大学入試指導の経験があり、しっかりとした教授法体系が形成されており、優秀な教師陣も揃っている。また、日本語は朝鮮語と語順が似ており、朝鮮語母語話者にとって日本語は母語と似ているので朝鮮族が学ぶのに大変習得しやすいことで、朝鮮族生徒は母語と漢語の 2 つの言語を学習しているため、外国語科目として負担の軽い日本語を選択することが多い。最近の大学入試の日本語と英語の成績を比べると平均 10～20 点の差があると言われている。1 点の差で大勢の生徒の合否が分かれる大学入試で、これは驚くべき数字である。学力、学位で人材を判断してきた中国の現体制で、大学進学は依然として個人の出世の

近道であるから、朝鮮族の生徒たちにとっても日本語の学習は大学進学やその後の進路において非常に有利であるといえる。

しかし、最近、大学入学時に一部の専攻の選択において、日本語履修者は制限を受けているため、日本語と英語の2科目を開設している一部の朝鮮族中学校では、どちらの外国語を選択するかで迷っている生徒がいる一方で、途中で日本語から英語に変えてしまう生徒もいる。それは、単に生徒の学習の質的向上に影響を与えるだけでなく、せつかくの努力も時間の浪費になってしまう。そのため、日本語の受験生が英語の受験生よりもはるかに少なく、またいろいろな大学で徐々にその制限をなくしているため、日本語を選択する影響は徐々に良くなる傾向であるが、まだ昔の状態には回復していないのが現実である。

現在の就職状況を見ても、日本語を流暢に操ることができることで、大学には進めなくとも活路を見出す生徒たちが多い。特に中国の南方には、多くの日本企業が進出しており、就職の機会が比較的多い。日本語ができることで、就職のチャンスが広く且つ待遇の良い会社に就職できるメリットがある。朝鮮族は日本語学習での優位を十分に生かし、独自の特性で社会的地位を固めることが容易にできる。英語は世界の共通語であるだけに、学習条件や機会の面でその他の言語よりもはるかに環境が整っているので、今後、仕事や学習の過程で必要に応じていくらかでも学ぶことができる。

英語教師が不足していた反面、日本語ができる人材が豊富だったことが考えられる。満州国時代に日本語を学んだ世代の教師が退職し、現在は30代の日本語を選考した教師が活躍している。しかし、都市部を離れている辺鄙な中高校では日本語を専攻した教師が少なく、簡単な会話をするのも困難な教師まで、教師の日本語能力もさまざまである。

2. 朝鮮族学校における日本語教育の今後

近年、中高校での日本語学習者数、教育機関数とともに激減し続けている。その理由は①英語の生徒のみ募集する大学が増えて日本語の生徒の進学先が狭められてしまっていること、②IT化に伴い英語重視の風潮があること、③小学校で英語教育が始められつつあることがあげられる。

その厳しい現状の中、各学校で日本語の生き残りのためにさまざまな取り組みが行われている。中には日本語を特色とした学校づくりを模索している学校もある。第一外国語としての日本語教育の主な動きを以下にあげる。

- ① 第一外国語が日本語の生徒に、第二外国語として英語も勉強させる。
- ② 日本の日本語学校や大学と提携し、高校卒業後の日本留学への道を開拓する。
- ③ 英語と日本語の両方を第一外国語として勉強するクラスを一学年に1～2クラス限定でつくる。外国語を同時に二つ学べるので人気が高く選抜試験を実施する学校もある。

第二外国語としての日本語教育の動きはまだまだ少ない。激しい受験戦争で生徒の負担は相当重く、英語の勉強だけで精一杯というのが現状である。

3. 日本語学習の場

学習者がどのような機関を利用して日本語を学んでいるかという点、①正規の中高校、大学など ②民間の日本語学校 ③企業内 ④ボランティアやテレビ、ラジオ講座を利用した個人学習など4つに分けられる。

3.1 学校が関与する機関

これは中高校、日本語学校、大学といった場で、大学受験や留学、或は単位取得、日本語能力資格取得のために、専門的に学習している人や教養科目として学習している人など様々なニーズに合わせて学習を行っている学習者がみられる。これは日本語学習者の中で最も多い人数を占めており、レベルも比較的に最も高いと言えると考えられる。

3.2 民間による学習機関

現在、中国には民間経営による様々な学習機関がある。1999年以降は台湾や日本の資本による学校も開設されている。これも大きく外資による日本語学校と個人経営の日本語学校という2つに分けられる。

3.2.1 外資による日本語学校

台湾を拠点としたチェーン展開をしている学校で、充実した教室設備を確保し、独自のカリキュラムとテキストを使用しており、教師の教え方を徹底的にトレーニングさせることにより統一した教え方を保持している。学習者は主に収入の高いOLや経済的に恵まれている家庭の子供、或は日本への留学

を希望している学習者が殆どである。このような学校での学費は驚くほど高いが、教師陣のレベルも比較的高く、大勢の教師は日本での留学経験のある教師である。

3.2.2 個人経営の日本語学校

個人経営の日本語学校はまさに玉石混交といった様相で、経営者の方針次第でそのレベルには大きな開きがある。小資本であるがゆえに、学習者のニーズに細かく対応できず、カリキュラムがきちんとできていない学校も稀ではない。その上、教師のレベルも様々で、色々な問題点を抱えている。最近では日本での留学を終えた人たちが経営する日本語学校も増えており、好評を受けている。

3.3 企業内での日本語教育

日系企業が現地のスタッフを採用する時、日本語ができることを条件としている企業もあれば、社内での共通語を英語としていて、採用時に特に日本語を必要としない企業も多い。しかし、メーカー・IT系では現場でのコミュニケーションに日本語が必要であるだけでなく、日中間の行き来も頻繁であるため、日本語習得が急務となっており、入社後に日本語を学ばせるケースがかなり増えている。企業の中には日本語能力試験の受験を推奨し、合格者には手当を支給するところも少なくない。また、旅行社やサービス業等の職業分野でも様々な形式で社員への日本語教育を行っている。

3.4 その他の日本語教育

日系企業の中国進出のブームに従い、中国に滞在する駐在員、留学生、そしてその家族など多くの日本人がおり、中国人に向けてボランティアで日本語を教えているケースもあり、また中国人とお互いに日本語と中国語の交換学習を行っている人も数多くある。この他に、中国のテレビ番組やラジオ番組で行っている日本語学習のプログラムに従って日本語学習を行っている学習者が数多くいるが、その統計はかなり難度のあることで、学習者がどれぐらいいるかまだはっきり分っていない。

4. 日本語教師現職者研修の概況

— 初・中高等教師研修を中心に —

4.1 中国側主体による教師研修活動

中国の初等・中等教育において現職者を対象とした教師研修会を担っているのは、各地に設置されている教育学院や教師進修学校という機関である。

このうち、省・市レベルの教育学院・教師進修学校は特に中高等レベルの教師に対する研修を担当している。

日本語教員が実施する現職教師研修活動としては、巡回指導、研修会の開催、授業コンクールの開催などが挙げられる。このうち、巡回指導とは、日本語教育実施校に対し視察・指導を行うものであり、研修会の開催とは、国際交流基金派遣の青年日本語教師や青年海外協力隊員らと協力しながら企画・実施するものである。また、授業コンクールとは、地元の教師が、中高校生を実際に学習者として行う模擬授業の発表会であり、教師の技術面と待遇面の向上を目的に定期的に開催されるものである。

東北三省と内蒙古自治区では、日本側機関との共催により、「中国中高校日本語教師研修会」を数年にわたって開催されている。

4.2 国際文化フォーラムの教師研修活動

財団法人国際文化フォーラムを主体に、1996年から「中国中高校日本語教師研修会」が毎年夏休みに開催される。これは日中双方の日本語教育関係者の協力、日本側による資金援助のもとで行われているもので、2002年までの7年間にわたって東北三省と内蒙古から600名近い日本語教師が参加した。この研修会が果たした役割はきわめて大きいと言われている。

研修期間は1～2週間、研修生である日本語教師は合宿することによって、各教師間の交流を促進する。規模はそれほど大きくないものの、後の様々な研修会のモデルになっている。また、この研修会の成果は、教師研修用教材としても実を結び、2002年度には『漢語話者のためのわかりやすい日本語シリーズ』（全5冊）が完成した。

なお、2003年夏には新に、中国側教育機関と財団法人国際文化フォーラムとの共催により、小学校で日本語を教える教師を対象にした研修会の実施が計画されており、今後の展開が一層注目される。

4.3 国際交流基金派遣専門家の教師研修活動

1999年に国際交流基金派遣の日本語教師専門家として、国際交流基金北京事務所に「日本語教育アドバイザー」のポストが初めて設置された。以来、アドバイザーは日本語教育上の「調査」「セミナー」「コンサルティング」を業務の3つの柱として活動を行っている。

アドバイザーが企画するセミナーの1つに、北京事務所にて年に3～4回開催されている「日本語教育セミナー」がある。これは中国人教師や在留日本人教師を対象としたセミナーであり、また、中高校で教える教師、大学で教える教師、民間の日本語学校で教える教師などを対象としたセミナーであるように、より幅広い層の、当地で教える教師全般に向けた情報発信の活動として大変意味合いが強い。

一方で、対象の地域・受講者をより限定し、ニーズに即したセミナーも定期的に開催されている。例えば、2002年には、大連地区で「小学校教師セミナー」を、北京地区と上海地区ではそれぞれ「中学校日本語教師セミナー」を開催し、「教案指導」「コミュニケーション表現」「職業日本語クラスでの教室活動」「文化の教え方」など具体的な教授活動・教授法を中心とした内容による研修を行った。

今後は、東北三省など中国における日本語教育の中心地だけではなく、中国西部を始め日本語教育環境に比較的恵まれていない地域の教師や、日本人客向けの観光振興や日本企業進出などに呼応して日本語教育に取り組み始めた新興の学校の教師などに対する支援も課題にしている。

この他に、青年日本語教師の教師研修活動や青年海外協力隊員の教師研修活動及び各地の教師会による教師研修活動など様々な研修活動が挙げられる。

以上の教師研修会に参加して、レベルを一層高めた教師たちが中国の日本語教育の現場で活躍しているのである。

注

1 本報告書の内容は以上の参考文献を元に、自分が実際、中国で受けた日本語教育及び現実の事情を考慮しながら作成したものである。各地域、各学校の規制により多少異なる事情がある場合も考えられる。

参考文献

天野 正治・村田 翼夫 (2001) 『多文化共生社会の教育』 玉川大学出版部

国際交流基金日本語国際センター (2002) 『日本語教育国別事情調査 中国日本語事情』 国際交流基金日本語国際センター

国際文化フォーラム (2002) 『2002 中国中高校日本語教師研修会報告書』 国際文化フォーラム

篠崎 撰子 (2003) 「国際交流基金北京事務所付日本語教育アドバイザー活動報告」 『日本語国際センター紀要』 第13号 国際交流基金日本語国際センター

ひだまり@web お便り

ぶん しょうれん／お茶の水女子大学大学院 比較社会文化学

jinwenhao0915@yahoo.co.jp

韓国人大学生の対日観と学習動機の変化

奥山 洋子

1. 研究報告

レジュメにあるように、前半は学習動機の研究について報告し、私が考える日本語教育についてお話しします。後半は私とナムの家との接点について、そして現在のナムの家についてお話しします。

まず、私と櫻坂先生が行なっている韓国人学習者の学習動機と対日観の研究について報告します。先行研究、金・呉（1982）では若年層、高学歴、都市部の否定的な対日観報告されていました。ところが、櫻坂・奥山（2001）の調査では、先行研究と同様に、日本（人）に対する信頼性や親和性は低かったものの、対日観は肯定的に変化していました。20年という間に当時の若年層が成人層になっているわけですから、母集団が同じで比較ができると考えれば、20年の間に意識が変わったと考えられます。また、櫻坂・奥山（2001）の調査では、成人層（両親）と大学生群との間に明らかな差異が認められました。まず、大学生群においては、両国間の差異の認知が日本に対する親和性の形成と関係があることが分かりました。また、成人層は、子女に対する日本語教育に関して、知識として吸収することを期待しており、異文化交流のような行動レベルを求めているわけではないのに対し、大学生群は、知識の獲得よりは日本人との接触、日本文化の理解を求めていることが分かりました。

一方、櫻坂・奥山（2003）の調査では、2001年の調査と同じく、日本（人）について親和性よりは先進性を強く意識していることが確認されました。そして、今度は男女による違いが明らかになりました。まず、女子よりも男子の方が、肯定的な認知を行い、韓日間の差異を低く認知していることが分かりました。また、大学生全体の学習動機としては、2001年の調査と同様に、「融合」動機が最も高かったのですが、男子は対人関係のあり方に共通点を見出すことで、日本に対する信頼性と親和性を形成させることが分かりました。そして、信頼性が日本人との交流を志向させていました。これに対して女子

の方は、日本人との異質性を認識することが信頼性と親和性に結びつくことが明らかになりました。また、親和性や信頼性は学習動機形成には関連がなく、日本の先進性に対する評価が日本語知識の習得（「教養」動機）に結びつくことが分かりました。私たちの発見で一番大きかったのは、韓国人の大学生の動機として実用動機が一番大きいのではないかと予想していましたが、それに反して日本人との交流が一番大きかったということです。

2. 調査の際の留意点

私がこの研究をするときに気をつけている観点として1つ目は、短期的変化と長期的変化ということがあります。つまり、メディアなどから入ってくる情報に振り回されてはいけないのと同時に、国民性は簡単に変わらないから学習動機も変わらないというふうに、変化に鈍感になってはならないということです。2つ目は、目に見える変化と目に見えにくい変化ということです。私たちはどうしても目に見える変化に惑わされてしまいがちですが、それだけではなく、目に見えない変化を認知・感情・行動のすべてから察知する能力を自己開発することが重要だと思います。3番目は、韓国人の対日観ばかりが今まで目についたかと思いますが、日本人の対日観についてはあまり関心を払ってこなかったのではないかと思います。これからは双方向から調査し、学習動機の変化を予測する努力も必要だと考えています。このような観点を常に確認しながら調査を行っています。

3. 日本語教育及び外国語教育と、それらに近接する研究分野の研究者との連携は必要か

まず、社会的弱者に対する外国語教育は現在でも存在するかということです。例として戦後の沖縄における国語教育があげられます。これはかなり強制的なもので、教室でうっかり沖縄のことばを使うと方言札を持たされて廊下に立たされるというよう

なことがありました。また、これは私の意見ですが、韓国の英語教育も親が社会的弱者である子どもに強制している側面があると思われま

す。2 つ目は、教育する側の傲慢な態度の存在は自覚されているかということ

を常に考えるわけです。自分が傲慢な教師だと思っ

ている人は一人もいないと思いますが、知らず知らずのうちに自分の教育観を押し付けている可能性があるということ

を常に自覚する必要があると思います。3 つ目は、学習者も学習動機を常に意識している必要があるということ

です。4 番目は、他の外国語教育との関連性です。私は外国語大学の出身なのですが、外大ほど外交問題などの影響を受けやすく、それは受験者数に顕著に現れます。それだけ外国語教育は基盤が脆弱だということ

4. ナヌムの家との接点

です。でもだからといって外国語教育が社会からなくなることはないと思います。現在韓国では、中国語教育に押されて日本語の学習者が減りつつあるということがあります。これは短期的な現象かもしれないし長期的な現象かもしれませんが、それに惑わされず、自分と日本語教育との関わり、自分と外国語教育との関わりを常に意識化している必要があります。そうすれば、いろいろな問題に対処していくことができると

思います。5 番目は、日本語教育に従事するものにとって社会的視点は必要かということです。もちろん答えはイエスです。最後にもう一つ付け加えたいのですが、学習者には教師の思想や人間性はすぐ伝わってしまいます。外国語教育に携わる者はあらゆるものを学習者によって試され、観察されていることを意識化してほしいと思います。逆に何も伝わってこない教師というのは何か足りないのではないのでしょうか。

512 年に梨花女子大学に女子青年練成所指導者養成科が設置されますが、金活蘭は、家事科、音楽家の学生を養成科の卒業生とし、強制的に農村の日本語教師として送り出していたことが分かりました。1943 年は養成科として学生を募集したのですが、1 年間の教育の後、やはり強制的に日本語教師として農村に送り出していたそうです。養成科の卒業生に聞き取り調査をしたところ、自分の出身地の農村に赴き、高額の報酬を得ながら、農村女性に日本語教育を行ったことが判明しました。ここから彼女が慰安婦募集に携わったという話が出てきたのではないかと考えられます。でも常識的に考えて、そこまで周到に用意をして、慰安婦として連れて行くのでしょうか。それよりもだまして連れて行った方が簡単だと思われ

5. ナヌムの家と聞き取り調査（韓国挺身隊研究会の聞き取り調査の指針から）

ます。卒業生に対するインタビューでも、日本語を教えていただけで、その中から誰かがいなくなったということはないということでした。ただ、チェジュドではその可能性があるかもしれません。

るタイプではありませんので、調査を始めるまで 3 回くらい通いました。また、研究会のメンバーは、自分がとったデータを研究会の確認作業前に外に公表してはいけません。基本は、時間を縦軸に場所を横軸に繰り返し確認作業をして事実を確定していきます。つまり、おばあさんの話の内容を軍事史などの公的記録とつきあわせて、記憶が物理的に可能かどうか確認し、時間と場所を確定していくわけです。そうしないと、おばあさんの証言が歴史的資料としての価値を持ちません。それから、五感を活用することが重要です。問題になるのはどんな人が連れて行ったか、軍人か民間人かということなのですが、これを知るために、どんな服を着ていたか絵を描いてもらったり、絵を見せて選んでもらったりしました。その結果、軍人だと思っていたのが、実は軍族だったというケースが多かったです。それから、いつ行ったかいつ韓国に帰ってきたのかも重要なことなのですが、それもはっきり覚えているはずがありません。ですから視覚を利用します。すると、「戦争が終わってからだいぶ経っていた」「コスモスが咲いていた」「麦が青々としていた」などの証言が得られます。そこから公的記録を元に船を確定し、時間を確定していくわけです。また、あるハルモニ（韓国語でおばあさん）は、ソンニム（韓国語でお客さん）の中に韓国人、日本人、台湾人がいたというのですが、それはにおいて区別できたということ

でした。そして、悲しい記憶ほど思い出しにくいのですが、悔しい記憶は思い出せるということです。それから、プライバシーの尊重と研究者の使命の葛藤ですが、おばあさんたちは家族のことなど隠しておきたいことがたくさんあるのですが、私たちは戸籍謄本を出してもらわなければなりません。すると離婚していたり、正式な結婚で生まれた子どもではなかったりしたことが分かります。それを本人に確認していかなければならないのは辛いことです。そして、客観性維持と感情移入のバランスをとるのですが、話を聞いた後は間接的なレイプを受けたような気持ちになりますが、研究者としての客観性も維持しておかなければなりません。そして聞き取り調査の限界と利点をしっかり意識していなければなりません。最後に、過剰な物品のやり取りはしてはいけないことが決められています。

ナナムの家は、引越しを繰り返し、現在の所に落ち着いて約 10 年になります。現在は、ハルモニたちの高齢化と病気が深刻化しています。また、入居を希望するハルモニたちが全員入居できるわけではないのですが、自由な生活を選択し、ナナムの家への入居を拒むハルモニもいます。現在のナナムの家は組織化し、社会法人化しており、社会福祉の仕事の資格を持っている人が勤務しているそうです。

おくやま ようこ／同徳女子大学校 外国語学部
記録 かわさき としこ／フェリス女学院大学 留学生センター
kawasaki@ferris.ac.jp

グローバル化と日本語教育

河先 俊子

要 旨

「グローバル化」ということばが近年日本語教育においても使われるようになり、それに対応していくことが求められるようになった。本稿では、「グローバル化」とは何かについて、社会学の領域における4つの議論（ウォーラスティーン、ギデンズ、ロバートソン、トムリンソン）を取り上げて簡単にレビューする。そして、グローバル化の諸相と日本語教育との関係について議論する。ここでは、まず、グローバル化の不平等性を考慮する必要性について述べ、自分が物理的に置かれた場と遠くはなれた世界とを結びつけ、意識を変化させるという点で日本語教育がグローバル化の文化的側面と関わることができることを論じる。

【キーワード】 グローバル化、 ローカル、 弁証法、 文化的経験

1. はじめに

1980年代に重要な概念となった「グローバル化」は、日本では1990年に入ってから知識人によって多用されるようになった（ロバートソン:2）。今日のような「グローバル化」の流行前には、「国際化」（インターナショナル化）ということばが広く使われていたが、これは一つの全体としての世界のもっとも顕著な単位が国民国家であるという仮定を前提としている。また、ロバートソンによれば、「国際化」の概念は、「ある国ないしは何らかの共同体が、一つの全体としての世界にもっと参画しよう、もっと影響を与えるようになる」とするやり方に言及するものであるという。つまり、「グローバル化」は一つの全体としての世界そのもののあり様に注目する概念であるのに対し、「国際化」は一つの国や共同体と世界全体との関係に注目する概念である。従って、「国際化」は「グローバル化」の一側面であるということもできる。日本語教育の文脈でも近年、「グローバル化」ということばが使われ始め、それに対応していくことが求められているようである。それでは、「グローバル化」とは、一体どのような現象を指すのだろうか。それは日本語教育にどのような影響を及ぼすのだろうか。「グローバル化」とは様々な側面を持つ

た複雑なプロセスであり、政治学、経済学、社会学などの領域で広く議論されている。ここでは社会学における「グローバル化」に関するいくつかの説明を簡単にレビューし、それが日本語教育に与える示唆について考察したい。

2. グローバル化をめぐる議論

2.1 世界システム論—ウォーラスティーン

世界を一つの単位として分析したものとしては、ウォーラスティーンの世界システム論を挙げることができる。世界システムとは、複数の文化体(帝国、都市国家、民族など)を含む広大な領域に展開する分業体制であり、周辺の経済的余剰を中心に移送するためのシステムである。このシステム内においては、中心・半周辺・周辺で国際分業体制が成立しており、この点で基本的に経済的不均衡を内在化させている。このシステムは15世紀にヨーロッパで生まれ、資本主義的な生産様式の拡大を原動力として拡大しているとされる。このような世界システム論に対しては、経済的、物質的な要因にだけ目を向け、文化的な要因は付随的にしか考慮していない（ロバートソン:9）などの批判も多い。しかし、資本主義とそれに付随する消費文化の拡大は、グローバル化の全てではないにしても、重大な側面であることは確かである。

言語に関しても世界システム論を応用したと思われる議論があることから、その影響の大きさを推し測ることができる。ルイ＝ジャン・カルヴェの言語生態学の重層的<中心－周辺>モデルでは、現在の言語の社会的価値や使用の不平等性を前提として、ハイパー中心言語としての英語、標準化された国家語、群生言語という言語の三層構造が提示されている。そして、グローバリゼーションによって言語が消滅することを防ぐための政策や戦いの必要性が示唆されている。この点、言語生態学から見た時、国家語の教育は、国家語の地位を高める、あるいは保護するための政策的機能を持つことになる。また、言語のメタファーとして通貨が用いられていることから、この議論においては、言語の道具として抽象化された側面が強調されていることが分かる。

2.2 近代性の帰結－ギデンズ

次に、近代性という観点からグローバリゼーションを説明しているギデンズを取り上げたい。ギデンズはグローバリゼーションを「近代性の帰結」として捉えている。近代性とは、17世紀のヨーロッパに起源を持ち、資本主義、産業主義、監視、軍事力という4つの特性をもつ制度である。ギデンズはグローバリゼーションを「ローカルな出来事が何マイルも離れたところで起こる出来事によって決定されたり、その逆が起きたりするといった形で遠く離れた地域同士を結びつける、世界規模の社会関係の強化」であると定義しており、近代性がその原動力となったと捉えている。近代のダイナミズムとしてギデンズが論じるのは、時間と空間の存在論的範疇の変化であるが、それは、時間が午後3時、7時間と表現され地域の個性から分離した抽象性を持つようになったこと(「時間の空白化」)、相互行為の物理的環境としての現場(ローカル)が、そこから遠く離れたところにある社会的な影響力を徹底的に受けて形成されていくこと(「空間の空白化」)である。この点、近代性とは現場での顔と顔をつき合わせた関係によって結ばれていない、遠く離れた人間同士の関係を許すものと理解される(トムリンソン 2000:97)。ギデンズはこのプロセスを「脱－埋め込み」という概念を用いてそれを説明しているが、「脱－埋め込み」とは「ローカルな相互行為のコンテキストから社会的関係を『引き離し』、無限に広がる時間と空間の中でそれを再構築すること」である。そして、「脱－埋め込み」のメカニズムとして、

通貨のような「象徴的トークン」と交通、通信などの「専門システム」を挙げている。一方、ギデンズは、グローバリゼーションの不平等性にも言及しているが、これについては、グローバリゼーションを、近代性がローカルから社会的関係を引き離そうとする力に対して、ローカルな行為主体が自己主張を返すという弁証法的なプロセスとして捉えるべきであると主張している。

このように、ギデンズはグローバリゼーションが個人の生活や経験を変容させる側面を重視していると言える。しかし、トムリンソン(2000:108－109)が指摘するように、制度的なコンテキストの分析に留まっており、精神分析的な文化の分析までには至っていない。この点、ギデンズは文化の概念に対する認識がほとんどなく、コミュニケーションのテクノロジーとしてのみ文化を捉えているという批判を受けている。

2.3 地球文化－ロバートソン

グローバリゼーションを文化的な要因に注目して説明したものとして、ロバートソン、トムリンソンがある。ロバートソンは、ギデンズの議論を、単に「近代性を社会から世界へ拡大したもの」にすぎないとして批判し、グローバリゼーションは、「少なくとも2000年前のいわゆる世界宗教の発祥を同じくらい古い」と主張する¹。ロバートソンはグローバリゼーションが本質的に「世界を一つの統一体として見る意識を強める」ことを強調している。ロバートソンは、国民国家的な諸社会、諸社会の世界システム、個々の自我、人間という4つの要素が、それぞれ自律を保ちつつも、他の3つによって束縛されることによって生じる変容としてグローバリゼーションを捉えている。ここにおいて、個々人もグローバリゼーションのプロセスの一部であり、グローバリゼーションは個人の制度化された再構成を含むとされる。この例として、合理化された社会組織への参入に関する従属的アイデンティティの公認が個人的および集団的アイデンティティの様々なマイノリティの形態を地球規模で確立するのに重要な役割を担ったことが挙げられている。また、ロバートソンは、普遍対個別の対立の問題に関して、グローバリゼーションを個別主義の普遍主義化、及び普遍主義の個別主義化を含む二重のプロセスを制度化する一形態として考察している。

2.3 経験的状況—トムリンソン

トムリンソンは、個人の意味構築としての文化という観点からグローバリゼーションを説明している。トムリンソンは、グローバリゼーションを「複合的結合性」という経験的状況であると理解し、グローバリゼーションを意味構築のコンテクストを変容させるプロセスとして説明すると同時に、文化によって促されたローカルな行動がどのようにしてグローバルな結果をもたらすのかについても論じている。前者に関して、トムリンソンは「脱領土化」という概念を用いているが、それは、ローカル² から意識や経験を引き離すことであり、例えば自宅にしながら戦争や環境汚染や世界金融市場の規制緩和など遠く離れた場所で起こった出来事に対して感情移入したり、それを実際に自分たちの私生活にとって重要な意味を持つものとして認識したりするという日常的な経験の中に見られる。このような経験は、アイデンティティにも多義的な影響を与えると考えられる。

一方、トムリンソンは、グローバリゼーションが文化的な差異を圧殺し、資本主義文化、西洋文化といった画一的な文化が生まれるという議論に対して、批判的である。その際に、トムリンソンが指摘するのは、弁証法的に抵抗する「ローカル化」の動きであり、現在いたるところで見られる文化の雑種性である。また、普遍主義の問題に対しては、文化は差異のうえに成り立っているわけではないとした上で、文化と普遍性とは対立しないと、「地球上の全人類の底流に、文化的個性とは関係なく、何か共通の存在条件のようなものがあり、その共通性に基づいて誰もが認める何らかの価値が構築される」ような有益な普遍性も存在すると主張している。

3. 日本語教育への示唆

3.1 グローバリゼーションの不平等性

以上4つのグローバリゼーション論を見てきたが、このようなグローバリゼーションの諸相は日本語教育にどのような影響を及ぼすだろうか。

まず、ウォーラスティーンが論じるグローバリゼーションの資本主義の拡大としての側面は、日本語教育に対して学習者の拡大という形で影響を及ぼしており、現在も及ぼしつつあるということができる。日本を中心とした国際分業体制がアジア地域に拡大していったことと、これらの地域で日本語学

習者が増えたこととは無関係ではあるまい。また、現在でも就職機会の拡大のために日本語を学習する人が多いことも、日本型資本主義の拡大の影響と言えよう。従って、「グローバリゼーション時代に対応する日本語教育」と言われる時、その中には日本の経済力の浸透によって増大した学習者に対応するという含まれているように思われる。学びたいというニーズに応えていくという姿勢は正しいかもしれない。しかし、そのニーズは自然に沸いて出たもの、あるいは「日本が好き」というような無邪気さから生じたものではなく、資本主義の拡大という極めて現実的な背景から生まれたものであることに留意しなければならない。そして、そこには経済的な不均衡、あるいは権力関係が潜んでいる。グローバリゼーションの不平等性は全ての論者が指摘しているのであるが、これに目を向けず、単に海外に学習者がいることを理由として、日本語を教えることを無条件に「善」だと考えるのは、戦前、日本の領土の拡大に伴って海外で生じた学習者に対して善意で日本語教育を行っていたこととあまり変わらないのではないだろうか。安易に時代の流れに迎合することは避けなければならない。

グローバリゼーションの不平等性は、アジアの言語の母語話者は日本語を学ぶが、日本語母語話者はアジアの言語を学ぶことはあまりないという現象にも関係があるように思われる。また、日本に移住した日本語非母語話者が日本語を習得しても母語を失ってしまうという現象もある。これに対しては、日本語の優勢を歓迎するものとマイノリティー言語の保護を主張するものとのイデオロギー的な分裂に陥るのではなく、文化の画一化の問題に対してギデンズとトムリンソンが指摘する、グローバルに対するローカルな抵抗という弁証法的なプロセス、ロバートソンの個別主義の普遍主義化及び普遍主義の個別主義化に関する議論を参考にして対応することができるだろう。つまり、日本語教育において、日本語の言語学的、社会言語学的規範に学習者を同化させることに重点を置くのではなく、学習者がそれを批判的に観察し、母語の規範との関連において独自の様式を作り出していくプロセスに重点を置くことである。ここにおいて、教師は日本語の社会的適切性を固定化し、持続させる役割を果たすのではなく、個別のバリエーションを作り出す役割を果たすことになる。ここでは、「日本語」は日本語母語話者が

所有するものではなく、使用する人全てのものであるということが前提とされなければならない。

3.2 グローバリゼーションの文化的³な側面

一方、ロバートソンが「自己の言動を世界と結びつけて考える」と主張していること、ギデンズが「脱一埋め込み」ということばで、トムリンソンが「脱領土化」ということばで説明する、ローカルを超えて社会的関係を拡大させる制度やそれがアイデンティティといった心理的な状態に影響を及ぼすことは、日本語教育にどのような示唆を与えるだろうか。結論から言えば、外国語教育は、ローカルとそこから離れた外の世界との結合性を深め、ローカルと個人の文化的経験との絆を弱めるという点において、グローバリゼーションのプロセスを促進すると考えられる。学習者は、メディアや情報通信テクノロジーの発達に伴って、既に多くの世界に関する情報を得ているが、日本語教育を通して提供される情報は、それを補強し、あるいは修正すると考えられる。また、学習者は、日本語の修得によって日本語で発信される情報を自ら検索し、摂取することができるようになる。このようにアクセス可能な外の世界の情報量が増えることは、学習者と外の世界との関わりを深め、学習者の文化的経験をローカルから切り離すと考えられる。しかし、もっと重要なのは、外国語教育を通して、単にメディアを通して情報を得るだけの経験とは、質的に異なる経験も提供できることである。

メディアを通じた情報は、ある特定の価値観やイデオロギーによって歪められている可能性がある。また、トムリンソンがマクルーハンやジョン・トンソンを引用して指摘するように、テレビの内容がどのようなものであっても、視聴者は実際に起きている出来事の痛さや熱さから隔離された状態で映像を見ているのであり、テレビで見る出来事に直接介入することができないという限界がある。この点、テレビはローカルな空間を外の世界から守るという機能も持つ。さらに、視聴者は与えられる経験全てに等しく関与するのではなく、自分に関係があると認識される経験にのみ関与する。従って、世界に関する情報にメディアを通してアクセスできるようになったということは、人々を意識において世界から遠ざけたり、かえって自文化中心的に考えるようにさせたりする可能性もある。しかし、日本語教育の場で日本を含む他の世界に関する情報を提供する時

には、それに介在するイデオロギーに対して批判的に分析し、情報に対して積極的に関与するように促すことができる。この点、日本語教育が介在することによって、外の世界の情報をより自分に関連づけて理解すること、自分のものにするのを促す、つまりメディアを通じた経験を個人化することができるのではないだろうか。

例えば、韓国では、関心を持つか持たないかは別として、日常的にテレビを通して日本に関する情報に接することがある。また、日本製の電気製品を購入し、日本企業が製作した映画やドラマを鑑賞し、日本風のレストランに行き、日本食を食べることもある。また、ある人は、日本で開発された技術を学び、日本の資本が入った会社で働くこともある。これは、顔と顔をつきあわせた関係の中に、実際に顔を合わせる人がいない人、直接目にする人がない物が入り込むことであり、日本の商品や技術が、それが誕生した場から切り離されて、他の場所の文脈において意味づけられることである。また、自分が存在するローカルな場が遠く離れた場所の影響を受けて形成されているであり、ローカルな場が遠い場所と複合的に結びつけられていることを示す。脱領土化の観点から言えば、このような経験は、自分が物理的に置かれたローカルと自分との関係を変化させる経験であり、個人の意識や生活様式を変える可能性があるものである。このような日常的な経験があることを前提として、日本語教育の場で、例えば日本政府が海洋資源保護の目的で密輸船の取締りを強化した結果、日本に入港できなくなったロシアや北朝鮮の船舶が、韓国で蟹を水揚げしているというニュースを扱ったとしよう。このニュースを批判的に読むことによって、日本風レストランで蟹を食べたことがある学習者は、韓国という場（ローカル）における自分の経験を、日本、ロシア、北朝鮮という別の場やそこにいる漁民の生活と密接に結びつけて理解できるようになるだろう。また、海洋資源の保護というグローバルな問題を自分の生活と結びつけて考えるようになるかもしれない。そして、このように個人化された理解は、生活様式を変えるという行動面での変化をもたらす可能性もある。このように、日本語教育の場で扱われるような話題は、意図的にも非意図的にも、グローバリゼーションの文化的な側面を促進する可能性があると考えられる。

さらに、日本語教育では日本語を使った対話の経

験を、電話やメールなどのメディアを介して、あるいは「顔と顔をつき合わせた相互作用」として促すことができる。これは、上述のメディアを通じた経験とは異なった種類のものとして、学習者の経験を豊かにすることができる⁴。特に、日本人と直接顔を合わせて対話する経験は、物理的な近さを伴って他者と結びつくという点、肉体的な存在として相手を感じるという点で特殊であると言える。このような経験を日本語教育の場で行うことは、他者との間に親密性を生み出すきっかけにもなり、他者の視点を内在化させるきっかけにもなると考えられる。このような経験がもたらす心理的な変化については、異文化間教育の領域において詳しく論じられているので、ここでは説明しないが、学習者の内面を豊かにし、ひいては他者とともに生きる意識や態度を導き出すものと思われる。

最後に日本語の習得とグローバリゼーションとの関係について述べたい。日本語を習得した結果、学

習者は日本語母語話者並びに日本語理解者、日本語文化圏に対して、日本語で発言する機会を持つことになる。発言する内容は、当然、個人化された内容、ローカル性を帯びた内容になるはずである。このような発言が、学習者の個人的な生活環境、ひいては日本語文化圏に与える影響は決して小さくない。例えば、日本語非母語話者が、首相の靖国神社参拝に関する意見を述べることによって、この問題に対する日本人の意識を変えることもありうる。また、性暴力について非母語話者の女性が語ることにより、日本語理解者の女性との間に、国という単位を超えた女性という単位の連帯意識を生むことになるかもしれない。このように考えると、日本語教育の場で、日本語理解者者に対して非母語話者が発言する機会を作ることによって、日本語教育はグローバリゼーションのプロセスに関わることができるのではないだろうか。

注

1. ロバートソンが文化の中でも特に重点を置くのは宗教である。
2. ローカルとは相互行為が生じる物理的環境のことである。ギデンズによると、前近代においてローカルは顔と顔をつき合わせた社会的関係に独占されていた。
3. 「文化」という概念は、研究の目的によって個人の外に存在しているとみなす場合と、個人内にあるとみなす場合がある（細川）。トムリンソンは厳密に定義しているわけではないが、ここでは「文化」を個人の認識として論じている。
4. ジョン・トンプソンは、メディアによって生成される相互作用を、①顔と顔をつきあわせた相互作用、②電話やメールなどメディアを通じた相互作用、③マスメディアを通じた擬似相互作用の3つに分類している。

参考文献

- 倉地暁美 (1992) 『対話からの異文化理解』 勁草書房
倉地暁美 (1998) 『多文化共生の教育』 勁草書房
細川英雄 (2002) 『日本語教育は何を目指すか』 言語文化活動の理論と実践』 明石書店
ルイ＝ジャン・カルヴェ (2000) 西山教行訳「母語・国

語・国家語 言語生態学の重層的〈中心・周辺〉モデル』 三浦信孝編『言語帝国主義とは何か』 藤原書店

- Giddens, A. (1990) *The Consequence of Modernity*. Cambridge: Polity Press (松尾精文、小幡正敏訳 1993『近代といはかなる時代か? : モダニティの帰結』 而立書房)
McLuhan, M. (1964) *Understanding Media: The extensions of man*, London: Routledge and Kegan Paul
Robertson, R. (1992) *Globalization: Social theory and global culture*, London: Sage (阿部美哉訳 1997『グローバリゼーション: 地球文化の社会理論』 東大出版会)
Thompson, J. (1995) *The Media and Modernity*, Cambridge: Polity Press
Tomlinson, J. (1991) *Cultural Imperialism: A critical introduction*, London: Pinter (片岡信訳 1993『文化帝国主義』 青土社)
Tomlinson, J. (1999) *Globalization and Culture*, (片岡信訳 2000『グローバリゼーション 文化帝国主義を超えて』 青土社)
Wallerstein, I. (1974) *The Modern World System*, New York: Academic Press (川北稔訳 1987『近代世界システム』 名古屋大学出版会)

かわさき としこ/フェリス女学院大学 留学生センター
kawasaki@ferris.ac.jp

日韓ジョイント授業に参加して

<日本側>

王 冲（お茶の水女子大学大学院）

今回、私は初めて海外の大学院との共同授業に参加した。共同授業を通じて、母国の中国における日本語教育の過去、現在、未来をより一層客観的に見直すことができ、日本、韓国、台湾などの国と地域における日本語教育の状況を知ることができ、広く意見を仰ぎ、大変貴重な経験になった。

中国、韓国、台湾において、それぞれの歴史と文化があるが、これらは日本語教育の背景になると思われる。グローバル化時代における日本語教育を考える場合、その背景にある歴史、文化などを配慮しなければならない。今回の授業は歴史、文化などの内容が取り上げられており、形式は発表、質疑応答、ディスカッションで行われた。韓国、中国、日本の間には、歴史問題について明らかに問題意識に差があり、お互いに考え合えることができた。これは日本では得ることができない成果である。

日本語教師になろうとしている私は、共同授業を受けて、グローバル化時代における日本語教育のあり方、海外で日本語教師になるための努力などいろいろ考えさせられた。とても有意義であった。

これからも、中国などの海外の大学院との共同授業を期待する。機会があれば、ぜひ参加したいと思っている。

孫 愛維（お茶の水女子大学大学院）

2月6日から12日までの期間、日韓合同セミナー、韓国日本語教育学会に参加する形で、韓国で様々な体験をし、多くのことを感じたり学習することができて、非常に楽しい期間であった。有意義に過ごすことができたことをこの研修に関わった全ての方々に感謝している。この研修プログラムを修了して、韓国に対する見方や考え方が韓国に行く前までとは、かなり異なるものになったことは確かである。身の回りに韓国出身の留学生がいるが、実際に韓国に行ってみると、自分の中でこれまでよりも韓国との距離が近くなったような気がする。以下に簡単に今回の経験を通して私が感じたことを整理したい。

「歴史とは何か」という本の中に「歴史とは、過去と現在との対話である」という言葉がある。歴史はただ昔発生したことだけではなく、それを理解することによって、現在の人々に知恵を与えてくれるものだと提示されている。「歴史との対話」を成立させるための唯一の方法は、一生懸命、過去に存在し、行動し、発言した事柄を記録、積み重ねることだと思う。例えば、「慰安婦」の問題について、過ぎ去ったこととして見なされるのではなく、真相を後世に伝えるべきだと思う。それによって、誠意を持って解決策について取り組むことが可能であろう。勿論歴史を一面的に解釈して恨み、辛みを執拗に控訴するような醜態及び愚行は慎むべきだと思うものの、過去は過去だ、すでに過ぎ去ったことだと「歴史との対話」を拒否する如き冷酷、幼稚な態度は許せないと思われる。そんな先入観、偏見を持って語られた歴史は退屈でうんざりするものでしかない。韓国人が「旧植民地時代」における出来事について、詳細に探求することは日本に対する敵意を持っていることを示すわけではなく、歴史に学んで新しい知識や見解を得ること、未来への教訓となるものを汲み取ることである。それが人間の営みにとって重要であることは、いわずして明らかである。自明のことではあるが、人は時間の流れの中で生きている。過去から未来へと経過していく時間の流れの中に現在の自分がある。過去がなければ、現在の自分も存在せず、未来もないと思う。過去を知ることの重要性が、そこに浮き彫りにされる。

また、歴史を理解することによって、文化の交流など順調に行うことができると思う。勿論、交流する前「あの人は〇〇人だから、」とその人の行動様式を紋切り型に決め付けるのは問題がある。しかし、少なくとも交流する相手が自分と異なる出身の人ならば、話題は自ずと出身についてのこととなった。相手の育った文化土壌、歴史などを知ることによって、交渉を深めることが可能である。

最後になったが、今回の研修で同世代のよき友に多く出会って、自分にとって大きな収穫であった。今後様々な体験を積み重ね、多くのことを考え続けていく過程で、少しずつ実感されていくのだろうと思う。

高橋 薫（お茶の水女子大学大学院）

近年、日本では韓流ブームが追い風となり、個人レベルでは日韓の交流が進んでいる。しかし国家レベルの話しになると日韓関係は決して良好とは言えない状

況が続いている。「グローバル時代の日本語教育」と銘打たれ今回の研修であるが、日本語教育とグローバル化ということばが結びついたときに、そこには何かしら微妙な緊張関係が生じる。日本で日本語教育をしているだけでは、このような緊張関係を実感することは少ないが、ひとたび日本を離れてみると、日本語教育は過去の歴史と切り離すことができないということを痛感する。

たとえば、こんな出来事があった。同徳女子大との合同授業で、院生同士がディスカッションをおこなったときのことである。日本語教師でもある韓国人学生が、次のようなエピソードを語ってくれた。彼女が日本語の授業で、「蛍の墓」という日本のアニメを学生に見せたときのことである。「蛍の墓」は野坂昭如原作の戦争体験を描いたアニメーションで、幼い兄と妹が戦争で親を亡くし、苦労の末に妹が生活苦から命を落としてしまうという戦争の悲惨さを描いた映画である。このアニメを見ていた学生が、授業中に突然怒り出したのだという。なぜなら、この学生は、「蛍の墓」を日本政府による一種のプロパガンダであると捉えたい。映画を通して戦争体験の悲惨さを描くことで、日本が被害国であることを強調し、過去の過ちを正当化しているというのがこの学生の主張である。

この話しを聞いたとき、私は少なからぬ衝撃を受けた。日本人学生にこの映画を見せたとしても、日本が過去の過ちを正当化する映画だと捉える学生はおそらく少数派であろう。しかし、コインの裏表のように、ひとつの事象も見る視点を変えると、全く別のものとして解釈され得るのである。今回の経験を通して、自分自身は過去の歴史認識についてあまりにもナイーブ過ぎると実感した。対話を通して共通認識に至るのは理想論と言えるかも知れない。しかし、彼らと同じ土俵にたって議論するためには、単に意見に耳を傾けるだけではなく、なぜ彼らはそのように考えるのかという思想の背景を知る必要があるだろう。お互いがお互いのことに関心を持ち、複眼の視点を持って物事を捉える、そんな小さな積み重ねが双方の対話の糸口になると信じている。

張 瑜珊（お茶の水女子大学大学院）

日本に入学して以来、自分は日本の大学の学生として、海外へ交流しに行く、あるいは合同授業を受けに行くとは想像もできなかった。留学生としての身分は大学の国際関係の事業とは無縁の関係だと思っていたからである。今回のプロジ

ェクトに参加することができて、とてもうれしかった。

海外へ行って、久しぶりの異文化体験をした。5年以上の日本滞在上、日本に関しては異文化という要因から受けたインパクトがすでに薄くなってきた。しかし、今回、韓国に到着した瞬間、すぐその言葉が通じなく、右か左か方向を失う無力感を再び経験した。留学生・外国人が異文化での心境を常に心に置かなければいけない日本語教育を勉強している私にとっては非常に刺激を与えられた。さらに、韓国で日本語教育を勉強している人達との交流で、まず現地の日本語教育事情を知ることができ、韓国の日本語教育の内容も概観することができた。そして、海外の日本語教育という立場の初心に戻ることができた。ずっと日本にいるため、日本の立場から日本語教育を考えることしかできなくて、その間のギャップを知ることでもできなかったからである。

それぞれの国の日本語教育事情と将来の日本語教育像に関する授業の内容は展開されていた。教師の教授テクニックに代わり、日本文化はどう扱うか、日本と韓国の歴史問題、日本語教師が求められている能力は何か、について新しい観点到に触れることができた。今まで、自分の母国と日本の関係だけ注目してきたが、アジアは共同体という認識が合同授業を通して始めて認識した。これから自分の視野をもっと広げなければならないと思っている。これこそ今度の合同授業の一番収穫だと考えている。

林 美琪（お茶の水女子大学大学院）

日本語教師として、今回の日韓共同セミナーに参加することができ、大変よかったですと思います。いちばん印象に残ったのは慰安婦施設「ナナムの家」に訪問したことと、初日の総括として双方で討論した「歴史問題」でした。

今回の参加者は日本語教師か、これから日本語教育に携わる人がメインとなっているため、日本語教師の立場で見る歴史問題、特に「靖国神社」についていろいろな議論が交わされ、とても意味深い討論会だと思いました。

このディスカッションで私がいちばんびっくりしたのは、同じく日本に侵略された歴史を持つ中国、台湾または韓国という3カ国は、日本という国または日本人に対する感情がそれぞれ違うということでした。去年、中国で反日感情が起きていたことや「竹島」問題に対する韓国民衆の反発などの出来事は、台湾人の私

にとって理解しがたいところがたくさんあります。何故かという、これらの問題は戦争が終わってから長い年月を経ても、今まだ解決されていないからです。同じアジアの国として何故仲良くできないのであろうかという違和感さえ覚えています。

今回の共同授業で私なりの国際観を出しました。自国の歴史を認識したうえで、相手国のことを理解することです。それができないと、真の国際人といえないでしょう。

文 鐘蓮（お茶の水女子大学大学院）

今回、韓国同徳女子大学との共同授業への参加を通じ、大学での普通の授業では滅多に勉強できない大変貴重な内容を学ぶことができ、自分の視野が急に広がったような気がして、このような機会を提供してくださったお茶の水女子大学の森山先生及び韓国同徳女子大学の李先生に心からの感謝の気持ちを表したいと思う。またこのような機会に恵まれたことに対する嬉しい気持ちは言葉では表しにくいものである。

今回の日韓共同授業では主に日本、韓国、中国及び台湾などで行われている現在の日本語教育を中心としてお互いに様々な討論を行っただけではなく、日本と中国、韓国及び台湾などとの歴史的な問題も主な内容として各自激しい討論が行われた。

悲惨な戦争が終わって既に半世紀が過ぎているが、過去の歴史問題はまだ残されている重要な課題であるため、それは私の力ではどうすることもできない、私たち個人とは距離のある国レベルの問題だと思い込んでいたが、今回の交流を通じ、はじめてこれは国と国との問題だけではなく、私たち一人一人の正しい認識を通じて解決していかなければいけない問題だということを初めてまじめに考えるようになった。

今回の共同授業で得た成果は、今後の日本語教育の現場で大変役に立つと思われる。現在まではただ名前通りの日本語教育だけに力を入れてきたが、今後からは更に視野を広め、両国の歴史、文化などを中心としたもっと広い範囲での日本語教育をしていかなければいけないという「使命感」をつくづく感じるようになった。

河先俊子（お茶の水女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

とても密度の高い、心に残る交流ができる方法だと思いました。今回のジョイント授業を通して学問的にもいろいろ考えさせられ、刺激を受けました。「日本語教育」という共通分野の学生が集まり、それぞれの意見を自由に述べたり、質問できたりするという雰囲気が良かったのだと思います。また、授業後に設けられた食事会などの場で、研究者と目指す者として、また女性として共通認識を確認できたことによって、同徳女子大学の学生さんたちをより身近に感じることができました。

2) 授業の内容について

自由に何でも話せる雰囲気は良かったと思いますが、もう少し全体としてのストーリーがあった方が良かったような気がします。例えば、歴史問題に関して、文化交流に関して、グローバリゼーションに関してなど、あらかじめテーマを少し絞っておくとか、今回のように内容が多様だった場合、発表が終わってから共通するようなテーマを取り上げて議論するとか、手順を工夫すればもっとプロダクティブな授業になったような気がします。

岩井 朝乃（お茶の水女子大学大学院）

お茶の水女子大学と同徳女子大学の大学院ジョイント授業があると森山先生が声をかけてくださり、ジョイント授業に飛び入り参加させていただきました。私は、2002年に森山先生のご指導の下で初めて韓国を訪れ、同徳女子大との第一回の合同セミナーに参加しました。李徳奉先生が韓国の日本語教育事情についてお話くださったこと、同徳女子大の院生の皆さんが心温まる親睦会をしてくださったことは、今も記憶に甦ります。この時の経験が一つのきっかけとなって韓国での就職を真剣に考え始め、その後、縁あってソウルにある漢陽女子大学に赴任致しました。現在もジョイント授業が継続して行なわれ、年々その内容が充実していくのに立ち会うことができることを感慨深く思います。特に今回は、三年の韓国生活を終えて日本へ帰国することが決まっており、一つの節目になる時期での参加となりました。

当日は、中国、朝鮮族、台湾の日本語教育史についての留学生の発表と、お茶の水女子大学で新たに発足したグローバル文化学環での試みについての森山先生の講演がありました。どちらも「グローバル化」という言葉に潜む、深さと難しさを含んだ内容だったように思います。韓国での私自身の経験を踏まえて考えると、海外で、特に東アジアで日本語を教えるということは、明るく楽しいことだけではなくありません。ふとした瞬間に、国同士の歴史的な経緯と国際政治の枠組みの中に自分が組み込まれていることを否応なく感じさせられます。その中で、教師として、日本人として、また個人としてどう対応するべきなのか、考え込むことは少なくありませんでした。ジョイント授業の中で、李徳奉先生が「学生たちが日本語に関わることが、彼らに何をもたらすのか」という問いを投げかけ、その結果は決して楽観的なものだけではない、とおっしゃったことが強く印象に残っています。特に、日本人と韓国人の関わりの中では、相互に言葉と文化を学び、友好的な関係を築いても、政治的な問題や歴史問題のために互いに深く傷つくことがあります。自分が日本語を教えることによって、学生たちの人生になんらかの影響を与えている可能性がある、その責任は「学生の選択」と言って済ますには重過ぎるように感じます。

今回のジョイント授業は、日ごろ避けてしまいがちな問題について、日本、韓国、中国、台湾の学生たちが率直に互いの意見を聞ける貴重な機会でした。私にとっては、韓国人日本語教師の難しい立場を知ることができたのも一つの収穫でした。また個人的には、ジョイント授業での話し合いを通して、学生に対して教師がすべきことを検討するのと同じように、外国で働く日本人教師の異文化適応や精神的なサポートについても一考する必要があるのではないかと考えました。教師が安定した状態であればこそ、学生たちに真摯に尽くし、教育に全力を注ぐことが可能になるからです。

以上、とりとめなく感想を述べましたが、日本語教育に関わる者が真剣に取り組まなければならない課題をいくつも提示されたジョイント授業でした。このような機会をくださった先生方に、心より感謝しております。

徳間 晴美（韓国外国語大学、お茶の水女子大学大学院卒業生）

同徳女子大学とのジョイント授業には、以前、修士1年であった2003年に一

度参加させていただいたことがありました。当時は身近な国である韓国の教育事情や、海外での日本語教育事情について学びたいという気持ちから参加したのを記憶しています。それから3年後の今回は、現在自分が韓国内の大学に勤めていることから、ジョイント授業の2日目に突然お邪魔することとなりました。現役の大学院生や先生方の活発な意見の交換により、グローバル時代の日本語教育について考える貴重な機会となり、今この時代の中で、進むべき方向性について考えられたことが収穫となりました。

国境の枠組みを前提とした「国際化」から、その枠組みを取り払おうとする「グローバル化」へ、日本語教育広くは社会が動きつつあります。その中で、韓国は歴史認識問題などで両国間の関係が揺らぐことの多い国だけに、果たして東アジアにおけるグローバル化が可能なのだろうかと思わせられることも多々あります。話し合いの中ではグローバル化が可能であるのか、グローバル化することが最善なのかという意見のある一方で、様々な試みを進めながら、それを目指す方向へ模索しながら進んでいくことが重要なことだと感じました。日本語教育は何ができるのか、また自分自身日本語教師として何が求められ実践すべきなのかを再考する契機ともなり、今後もこのテーマを意識しながら日本語教育に関わっていきたいと思いました。

日本語教育の研究のグローバル化という意味でも、今回のようなジョイント授業は双方にとって、普段触れにくいものあるいは見えにくいものを多角的に見るという点で実りあるものであったと思います。

<韓国側>

磐村文乃（同徳女子大学大学院）

今回、同徳女子大学とお茶の水女子大学の大学院とのジョイント授業には、日本、韓国、中国、台湾といった東アジアの国々からの院生たちが一堂に会した。東アジアの日本語教育について、互いの知見を情報交換し、多角的な視点から日本語教育について考えを深めることができたのではないかと思う。各々の研究成果を報告し、討論するだけに終始することなく、異文化間ワークショップを通じ、日本語教育に携わるものとして、自らの態度を振り返る絶好の機会となった。

一日目の最後に発表させていただく機会を得たのだが、参加者の出身国、関心などと照らし合わせて、あらかじめ用意していた内容を急遽一部変更し、発表することにした。できれば、インターネットやMLなどを通じて、事前にオンラインで発表の内容、互いの関心などを紹介し合い、ジョイント授業に備えることができれば、一層すばらしいものを持ち合うことができるのではないか。

今後も、国境を越え、日本語教育を志す若き研究者の皆様方と、交流、研鑽する場を共有することができれば幸いである。

倉持 香（同徳女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

今回のセミナーでは日本、韓国、台湾、中国からの生徒が参加したため、様々な意見交流ができいろいろな角度から見て共に考える時間が取れたといえるのではないのでしょうか。残念なことに普段から、お互いの院生の交流があればもっとたくさんの意見が聞けたと思います。またセミナーにあたって同徳側でしっかりした予習と自分の意見、あるいはまとまった意見などまとめておかなかったことが残念です。

今後、メールや掲示板などで研究内容や授業の内容など連絡をとりあって、活発な意見交換ができればと思います。

2) 授業の内容について

今回の「グローバル化と日本語教育」というテーマで、授業を通して過去現在未来における日本語教育を見、それぞれの現場に携わる先生方(院生)のお話からその教育現場について理解し、知りあえる貴重な時間であったと思います。た

だテーマが大きいので漠然としてしまいよく見えてこないこともあるので、今後のセミナーの際にはどのような見地から話しをすすめていくかがハッキリしている方がよい気がします。

佐野 澄子（同徳女子大学大学院）

今回の合同セミナーは、私にとっては初めて個人で発表させていただく貴重な機会になり、参加者の方からの温かいコメントに勇気づけられ、今後の研究の方向を考える上でとてもよい励ましとなりました。

海外の大学院とのジョイント授業では、日本・韓国のみならず、中国や台湾など、様々なバックグラウンドの院生たちの刺激を受けることができる、普段はなかなか触れることのできない教授方の最先端の研究を聞くこともできる、韓国に住んでいながら個人ではなかなか行く機会のない所に行ける、ということなどが、私にはとても得るものがあったと思います。

ジョイント授業での研究発表や特別講義などで学んだことがそのまま終わることなく、今後につながることを期待したいと思います。

水口 里香（同徳女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

海外の大学院との合同授業を行なうことによって、韓国の大学院で得た研究の視点を、より一層広げることができると思います。今回の合同授業では、お互いの院生がそれぞれテーマを出し合って、そのテーマに関する発表・討論を行ないましたが、発表を聞き討論に参加することによって、日頃、思いつかなかったような研究の視点を日本側の院生や先生から得ることができました。というのも、韓国にいながら、日本国内での問題点について考えてみるという機会がなかなかないので、今回の合同授業によって、日本国内での問題と韓国をはじめとする日本国外での問題の両方について深く考えることができ、新たな問題意識を持つようになりました。今後も定期的に、海外の大学院との合同授業が開催されることを望みます。

2) 授業の内容について

今回の授業では「グローバル化と日本語教育」というテーマをもとに、参加者

全員で、今までの日本語教育を考え直してみましたが、この授業によって、私自身の今までを省みる時間を持つことができたと思います。私は日本人として、今、韓国で日本語教育に携わっていますが、今回の授業で「何のために、韓国に来たのか。」ということ改めて自分自身に問いかけることができ、また「日本人として、どのように韓国人学生と接していくべきなのか。」についての答え(また完璧な答えではありませんが)を見出すことができたように感じています。

森 伊作 (同徳女子大学大学院)

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

海外の大学院とジョイント授業を行うことについては、賛成します。これにより双方の考えや意見などが広い視野で見ることができ、新しい発見も出来ると思います。また、双方の教授の授業などももっと聞くことができれば、国際版ネットワークエジュケーション的なものが実現しそうな感じを受けました。今回は、2校で行いましたがもっと増やしての合同授業をしても予想できない結果が待ち受けてそうで良いと思いました。

しかし今回は、双方日本語でのジョイント授業であったので、スムーズに行えたが、これがそうでない場合は、やはり発話の理解やレジュメの理解等の難しい面も出てくるので、実際は、限られた中でしか行えないのが実状かとも思いました。

ただ、このような機会を1年に1回ではなく1ヶ月に一回程度の周期で行えば、さらに研究する題材等が自然に出てくると思うし、テクニカルな問題も回数をこなしていけば解決できると思います。

2) 授業内容について

今回は日本・韓国・中国等の日本語教育の現状についていろいろ把握することが出来たと思うし、自分自身の研究の材料になりました。今回も少し出てきましたが、今後日韓中の日本語教育の歴史認識問題についてもっとメスをいれることができるセミナーを開けば、いろいろな方向に発展できると思いました。

ただ、普通の教育の実状を発表したところで、意見が出にくいというのが、一般的だと思います。しかし、歴史認識に対しては、自分の意思を曲げたくないという感情も出るだろうし、他の人がどう感じているのかというのも知りたくなり

ます。特に韓国や中国の教育現場で日本人という立場で教えていると避けては通れない問題だと思うし、自分の考えを尊重して伝えるのか、その国の立場に立って自分の考えに反して言うのかというのもポイントの1つだと思います。

今後の日本語教育発展の即戦力となるようなジョイント授業をもっと開いていければ良いと思います。

黄 圭仙（同徳女子大学大学院）

この前も海外の大学院とジョイントセミナーに参加した経験はありましたが、同じ主題に対する考え方の差の壁がいつも問題点になって、結果的にセミナーが終わってもまとめるのができませんでした。

今回日本のお茶の水女子大学院とのジョイント授業に参加しながら、院生たちと話し合ったのは、前より内容的につながりがあってまとめやすいということでした。今回、参加者たちは、勿論お茶の水女子大学院生ですが、日本と韓国だけでなく台湾・中国からの留学生もあって non native として日本語教育を行ないながら共感できる悩みとか、台湾・中国で行なわれている日本語教育の現況をわかるようになってよい機会でした。

しかし、今までの全ての 海外の大学院とジョイントセミナーに参加しながら問題点として感じたのは、ジョイントセミナーが1回で終わってしまって内容面で連続性がなかったのです。それで、いつも現状の発表で終わってしまって、その後の内容の発展がなかったのです。私自身も今回「国際交流と日本語教育の可能性」を発表しましたが、今回の発表では韓国の国際交流の現況だけで、交流の日本語教育の可能性はまだ課題として残っているのが実情です。今後は、今回発表された内容とその問題点、解決策などを工夫し、どんな形式であっても、また発表する機会が与えられたらもっと役に立つのではないかと考えてみました。

張 恵貞（同徳女子大学大学院）

近年国際共通語としての英語使用域の急速な拡大を目の当たりにすると、他の言語を苦労して学ぶ必然性が少なくなり、外国語といえば英語という時代が到達しているのではないかと、不安感にとらわれる。それに対し、各地域間の関係を均衡の取れたものに保つために、文化の多様性を重視する宣言がユネスコによっ

て掲げられた。つまり、文化の多様性が交流、革新、創造の源として人類に必要であり、多様な言語と文化も相互に接触しあうことによって平衡が保たれ、同時に新しい発展の芽生えるということになる。言語は文化を反映するものであり、言語の学習は言語が話される国・地域における生活様式、認知体系、アイデンティティー、価値観の理解を促し、学習の過程で必然的に起こる自分の言語・文化との比較対照によって、自分の言語・文化への気づきをもたらす。それで海外との授業を行うことも交流で人間や文化などの単なる混じりあいではなく、異文化理解のプロセスであり、相互経験のやり取りであり経験の共有と言える。

今回のセミナーははじめてだったけれども、グローバル化と日本語教育についての発表を聞いて、異文化間コミュニケーションにより文化的背景が異なる人々との交流を通して、自分の価値観が普遍的ではないことに気づき、自分とは異なるものの見方を尊重する資質の養成になることが分かった。そして中国、台湾人の発表も聞いて、歴史から現在の日本語教育の現況について分かったし、日本語教育の普及のためには言語的な観点からのみ教えるのではなく、日本文化を理解させることが重要であることと教師のネットワーク作りのためでも、持続的な交流ができるようにネットワークづくりを支援することが大事であると思う。今後ともお互いに協力して合同セミナーを続けたいと思う。どうぞよろしくお願いいたします。

張 榮花（同徳女子大学大学院）

今度のセミナーでは国際交流についてさまざまな研究が発表された。さまざまな研究者達の研究の内容は日本語の学習者との立場からの私に大きな影響を与えた。特にお茶の水女子大学からの日本で長い間勉強している中国人達と台湾人達の研究の内容は私とは少し見解が異なった。

その人達と日本語を研究している同じ学習者として持っている悩みと限界を話しながらかもって勉強になった。韓国と日本と中国そして台湾の日本語教育の事情を知ることができたので今度のセミナーは日本語教育のグローバル化に役立ったと思っている。

鄭 在娟（同徳女子大学大学院）

毎年、冬と夏になると、楽しみにしていることがあります。それは年中行事のような日本の大学院との共同セミナーであります。今回はお茶の水女子大で、この大学院とは何度も一緒にジョイントしたことはありましたが、国籍のそれぞれ違う学生達とは今回が初めてでした。うちの学校でも日本の方もいますが、お茶大の方は台湾、中国、日本の3ヶ国の院生らがいらっしやり、各国の日本語教育の事情に関する活発な発表もできて「グローバル時代の日本語教育」という今回のタイトルにふさわしいセミナーになったと思います。

特に、特別講義であった李先生の「日本語教育を活かすリソースリテラシー」を注意深く聞きました。今までリソースリテラシーという単語を何度も耳にしたことはありますが、その意味がはっきり分かりませんでした。それで、今度その概念をつかみました。李先生はリソースリテラシーを活かして「交流」の場を作る日本語教育の実現が望ましいとおっしゃいました。それからリソース活用に関する色々な方法もいくつか紹介してくださり、それはこれからの私の日本語教育の方向に一つの提案になったと思われまます。

また、興味をもっておもしろく耳を傾けたのは、3人のお茶大学院生らの「台湾における日本語教育」についての発表でした。それは台湾での日本語教育のようなもので、全然知らなかった歴史を初めて接触する機会でした。その他に、韓国のデク市の実践報告、中国の日本語教育、中国の朝鮮族の日本語教育の歴史などもよく聞かせていただきました。韓国での日本語教育にしか把握できませんでしたが、このセミナーを通して韓国以外の国の事情を少しでも分かったような気がします。

本人は毎年開かれる共同セミナーに大満足しています。一つの方向にだけ走って行こうとする狭い視野や考え方などをもっと広げてくれて、自分の日本語の教え方も新しく見直す大切な時間だと思います。

金 賢熙（同徳女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

今回、日本のお茶の水女子大学院生との共同セミナーは、いろいろな意味で考えさせるものが多い授業でした。もちろん、以前何回か、日本の大学院生との共同授業はありましたが、今回のセミナーのテーマが持つ働きかけは、とても印象

に残るものでした。グローバル時代とはいえ、隣国である日本と日本人について知る機会は、普通の学生たちにはあまりないと思います。そのため、日本語を教える教師という立場から、私自身、果たしてどこまでよく知っていて、また、ちゃんと理解できているのか、普段気になっていました。

今回は、日程は短かったのですが、私と同じく日本語教育をめざしている中国の留学生、台湾の留学生、さらに日本の大学院生を混ぜて、4つの国の大学院生同士の討論ができました。とても印象的で、勉強にもなりました。

それぞれ、国籍は違ってもアイデンティティーを考えながら、これから新しい時代に向け、日本語教師として学生たちに何を教え、また教師としてどのような試みをしていくべきなのか、話し合ったり知らなかったそれぞれの国の日本語教育の実情を知ったりすることもできました。

もしこのような海外の大学院生との共同授業を定期的に行うとしたら、授業の計画、経費の問題など、もう少し具体的でフォローしてもらえる支援などがあれば、もっと効率的に持続できるのではないかと思います。

2) 授業の内容について

共同授業は、主に韓国の同徳女子大学院生と日本の大学院生の研究発表を聞き、その内容に関する討論を行いました。主なテーマはグローバル時代の日本語教育について考えるものでしたが、日本や中国、台湾、韓国、この4つの国で行われている日本語教育の実情を知ることができ、また、交流を日本語教育にどう生かすのか、また、日本語教師として今後、どのような役割と働きかけをしていくべきなのか、国籍は違っても自分の考えをありのまま、話し合う場面もありました。

金 世恩（同徳女子大学大学院）

大学院に入ってきて、今まで毎年1～2回日本の大学院との合同セミナーに参加してきました。毎回、様々なテーマでセミナーが行われました。日本の大学院の方々と交流することでいろんな意見を聞くことができ、みんなで同じことについて考えてみるという点ではとても有益なセミナーであったと思います。しかし、本当に彼らと交流をし、わかり合おうとしたのかということについては疑問が残ります。意見の差を感じながらギャップを確認することで終わっていたような気がします。やはり日本人は日本中心に物事を考え、他の人はどう考えているの

か知りたいと言いながらも、こちらから見れば「本当にそう思っているのかな」というふうな気がします。私の表現が具体的ではないので、多少わかりづらいつは思いますが、毎回セミナーが終ると、「彼らは何をしに来たのだろう」というのが率直な感想でした。期間が短くて、互いにとけ込んだ雰囲気を作り出すこと自体が無理なことかもしれませんが、その前に、セミナーに臨む参加者自身が心を開いて、相手と本当に交流する気持ちがあるのかということがまず問われなければならないと思います。そのためには、何が必要なのか、どうすればいいのか、ということがこれからセミナーを主催する方々の課題ではないだろうかと思われます。

金 璇姫（同徳女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

うちの同徳女子大学院は毎年日本の大学院とも共同授業やセミナーを行っている。お茶の水女子大の場合は冬休みの時に交流を続けている。いつも同じメンバーで勉強するよりは新しい環境でしかも外国の大学院生と交流することは新鮮な経験である。同じ学問を研究している人同士に共通して自分の思っている点や最新情報を交換するのはお互い得になるのではないかと思う。しかし、日本と韓国の休み期間が合わなくていつも日本のほうは期間テストが終わってからすぐ韓国へ来るようである。で、共同授業のテーマについて十分理解していなかったりする。韓国のほうも日本との連絡不在、テーマにかんする理解不足はいつも問題になっている。共同授業はそれをやっただけでも意味はあると思うが、もっとよい結果を出すために交流の準備段階からお互い打ち合わせを十分する必要があると思う。ある一方だけの関心や連絡だけではなく、個人個人が共同授業をする意味をまず理解しなければならないと思う。今までとは違って今回のお茶大との時には日本人より中国人・台湾人など日本で研究している外国の人と話すのができてよかったと思う。日本人は感じていない外国人学習者・先生の立場を少しわかってもらえたと思う。これからは交流を重ねるたびに他の世界にもっと積極的に接してみたい。

2) 授業の内容について

今回の共同授業のテーマは世界各地（韓国、中国、台湾、朝鮮族）での日本語

教育の現況であった。韓国の立場は説明しなくてもよいほど体で感じているが、中国の日本語教育は韓国とは違うことが分かった。同じ東洋の国でも学習者の性向、教育環境、国の外国語政策などによってあまりにも差がある。また中国で直接中国人対象の日本語教育をしている人の意見を聞いたのもよかった。しかし、自分の立場だけをおだてたり、ほかの地域の現況報告の内容に同意しなかったり（根拠なしに）するのはこれから改善すべきだと思う。もちろん自分の経験が一番大事だとは思いますが、反論したり自分の主張をしたりするときには根拠資料が必要だと思う。少し残念だったのは日本での外国人向けの日本語教育の現況が聞けなかったことである。アジア諸国の事情は分かっても、日本語教育の本場である日本での日本語教育の現況を知りたかった。次の機会にはぜひ日本国内の事情も聞きたい。

申 恩浄（同徳女子大学大学院）

1) 海外の大学院とのジョイント授業について

日本語教育の目指している究極的な目的を考えることにおいて異なる観点からの意見交換の必要性を認識するためには海外大学院とのジョイント授業は非常に意味のあることだと思う。

しかしながら、海外大学院とのジョイント授業がこれからの日本語教育においてもっと有意義なきっかけになるためには合同セミナーの進行形式と内容について十分な事前協議が行わなければならないと思う。

合同セミナーの成功の可否は参加者のセミナーの主題についてのはっきりした認識と準備過程によって決まるのでセミナーの準備段階から多様なネットワークを通じて意見交換を行い、交通の主題が決まったらセミナーの内容を構成するために積極的な事前活動が必要だと思う。

2) 授業の内容について

東アジアの各国で行われて来た日本語教育の特性を考察し、このように多様な観点を持つしかなかった各国の歴史的な背景についての研究する必要性を感じることができた。

グローバル化と日本語教育という主題に関して具体的な方法を論議したと言うより日本語教育を実施することにおいて教育の理念及びそれが目指している

のが果たしてなにかという根本的な問いについて考えてみる時間だったと思う。

編集後記

国際的な学術経験・視野・人脈を在学時より培うために行われた「国際的なジョイント教育」が終わり、報告書が作成された。初年度の今年は、韓国・淑明女子大学校大学院、同徳女子大学校大学院との間で実施されたが、本書は同徳女子大学との間で行われたジョイント授業の報告書である。

本書が来年度以降のジョイント教育発展のために少しでも役に立てば幸いである。

2006年3月31日 森山新

発行 2006年3月31日
お茶の水女子大学大学院人間文化研究科
〒112-8610 東京都文京区大塚2-1-1