

第三部 日本語教育実践研究 3

日本語教育実践研究3の履修に関して

日本語教育実践研究3は、履修登録の時点以前に、国内外の日本語教育機関において、日本語教育実践研究2の授業内容に相当する教育経験を有する学生を対象として、単位を付与する授業である。

履修希望者は、履修登録以前に、「日本語教育実践研究3単位認定申請書」に記入し、指導教員に提出すること。日本語教育学学位プログラム会議で申請書に不備がないと判断されると、以下の審査が行われる。なお、審査までに1ヶ月程度は必要になるため、履修計画をよく確認すること。

審査は、2段階で行う。

1) 口頭審査

発表15分、質疑応答15分、合計30分とする。発表の内容は、これまでに従事した日本語教育活動で特に工夫し、改善を重ねた点を中心にする。評価は、発表者の従事した日本語教育が、日本語教育実践研究2の授業内容に相当すると言えるかどうかという観点から日本語教育学学位プログラムに所属する全教員によって行われる。審査は、原則的に公開である。

2) レポート

口頭審査に合格した後、口頭審査の内容について、質疑応答を踏まえて、レポートにまとめる。分量は、8～10ページである。評価は、口述審査時のプレゼンテーション、及び、質疑応答の内容を反映できているかという観点から、日本語教育学学位プログラムに所属する全教員によって行われる。なお、当該レポートは、適切な加筆修正の上、『日本語教育実践論文集』に投稿もできる。

以上

日本語教育実践研究3 単位認定 申請書 (案)

・申請日：

(日本語教育学学位プログラム審議日：)

・申請者名：

学籍番号：

・指導教員名：

《職務概要》

教育機関名		(国：)
従事期間	年 月 ~	年 月 (年 か月間)
職名 (できるだけ勤務形態を詳細に記入すること)		
担当したコマ数 (週当たり)		
担当したコース (学部、学科名など)	①	②
担当した授業名 (受講者数)	①	④
	②	⑤
	③	⑥

《職務内容の詳細》上記機関での職務内容について、以下の項目の詳細を記入すること。

コースコーディネーションの担当	(有 ・ 無) ※1
※1 コースコーディネーションの経験がある方のみ回答	クラス名など詳細を記入：
プレースメントテストの実施経験	(有 ・ 無)
教材作成の経験	(有 ・ 無)
副教材作成の経験	(有 ・ 無) ※2
※2 副教材作成経験のある方のみ回答	種類：
	頻度：
学習者のニーズ調査の経験	(有 ・ 無)
担当コース (授業) のシラバス作成の経験	(有 ・ 無)
担当した授業の評価の経験	(有 ・ 無) ※3
※3 評価経験のある方のみ回答	クラス名：
	受講者数：
	評価基準・方法：
テスト問題作成の経験	(有 ・ 無) ※4
※4 テスト問題作成経験のある方のみ回答	クラス名：
	受講者数：
	問題形式：
	使用した機材：
その他 (特筆すべき事項)	

※日本語教育機関での従事証明書があれば申請書と添付のこと。

※副教材のサンプルがあれば提出すること。

※以上の項目に基づいて、詳細については面接を行う。

言語生態学の観点から考える韓国の外国語高校における日本語教育の果たす役割について －作文授業の改善と実践を通して－

山口 真葵

1. はじめに

私は2013年3月から2016年2月まで韓国にあるA高校という外国語高校でネイティブ日本語教師として勤務していた。初めに学校の概要と担当した授業全般に関する概要を述べる。その後、担当していた授業から作文の授業を取りあげ、その問題点とそれをふまえて改善した授業実践について述べた後、授業実践から韓国の外国語高校における日本語教育の果たす役割について、言語生態学の観点から考察する。

2. A高校の概要

韓国の外国語高校は外国語能力、コミュニケーション能力、異文化理解能力に長けた人材を育成することを目的として設立された外国語学習に特化した特殊高校であり、英語の他に第二外国語として日本語や中国語などの外国語教育を行っている。A高校では第二外国語として日本語、中国語、ロシア語、アラビア語の教育が行われており、それぞれの専攻コースが設けられていた。

日本語専攻コースでは「大学入試の選択科目である日本語で高得点をとる」「卒業までにN3を取得する」「日本語を用いたコミュニケーション能力の育成」「相互理解に通じた人材の育成」「日本語や日本文化に対する関心を育み、知識と理解のある人材を育成すること」を目標として授業にあたっていた。日本語担当教員は4名であり、うちネイティブ教師は1名であった。

以下にカリキュラムの概要を記す。

○全体のコマ数（週あたり）	1年生日本語専攻コース：8コマ 1年生英語専攻コース：6コマ 2年生日本語専攻コース：8コマ 2年生英語専攻コース：5コマ 3年生：8コマ（1コマ=50分）
○担当したコマ数（週あたり）	18コマ（サポート授業9コマ、メイン授業9コマ） 1年生（メイン2～3コマ サポート1～3コマ） 2年生（メイン2～4コマ サポート1～2コマ）
○担当したコース	1 日本語専攻クラス（1年、2年） 2 英語専攻クラス（1年、2年）
○一クラスあたりの生徒数	約25名

○担当した授業	○使用教材
① 総合日本語（1年生） （会話、作文、聴解、日本文化紹介）	『おたすけタスク 初級日本語クラスのための文型別タスク集』 『みんなの教材サイト（国際交流基金の web site）』『日本語教師のための楽しく教える教材 2』などを参考に会話教材作成／CM やアニメを用いた会話と聴解教材作成
② 日本語会話（2年生）	『日本語ペラペラ』『げんき』『シャドーウィングで日本語発音レッスン』／オリジナル教材
③ 日本語作文（2年生）	オリジナル教材
④ 日本語聴解（2年生）	ドラマ『派遣の品格』『東京全力少女』を使ったオリジナル教材
⑤ 日本文化（2年生）	オリジナル教材（PPT 資料と理解確認のためのプリント）

韓国人日本語教師が韓国語で文法や読解を中心とした授業を行い、ネイティブ教師は会話、聴解、作文、文化紹介などの授業を直接法で行っていた。直説法で伝わりきらないところは、韓国人日本語教師の補助があった。全体を通して、ネイティブ教師は日本語学習のモチベーションの維持に努めることが期待されていた。

3. 日本語作文授業

次に、作文授業の実践と問題点、問題点をふまえたうえでの授業の改善のための取り組みと学生の反応について、以下に記す。

3.1 作文授業の実践と問題点

作文の授業は主として2年生の授業で行った。1年目は「日記」という形で行い、週末にあったことを書くという形式で行っていた。しかし、書く内容、表現ともに固定化されてしまうという問題点と、そのために面白みに欠け、「書く」ことに対するモチベーションの低下がおこり、書く量が極端に少ないという問題があった。

そのため、作文テーマの工夫を行い「ある朝起きたら○○になっていた」など、日本の小学校の作文活動で用いられる「おもしろい作文のテーマ」などを参考にして、おもしろい作文テーマの選定を行った。結果、日本語力の高い生徒や、創意工夫を行って表現することが好きな生徒など、一部の生徒の意欲はあがったが、全体的な意欲の向上にはつながらなかった。

上記のような授業実践から、高校における作文授業の問題点として「作文に対する学習者のモチベーションが低い」「日本語の実力があっても書く量が少ない」ということがあげられた。原因としては「JLPTや大学入試などに記述問題がない」という作文力が評価される試験の欠如も大きいですが、一番の原因は「書きたいことがない」ということであった。また、書きたいことがないにもかかわらず外国語で作文を書かなくてはならないため「書く内容について考え、まとめるのに時間がかかり億劫である」「自分の意見を述べるための語彙や表現力の不足」といった理由が考えられた。このような課題を解決するために「お

もしろいテーマの選定」を行ったが、テーマの工夫だけでは解決につながらなかった。

以上のことから、作文の授業は「つまらない」「大変だ」という意識になり、作文活動に対する全体的なモチベーションは低いままであった。

3.2 作文授業の改善と取り組み

上記のような問題を改善するために以下のような取り組みを行った。

まず、学習者が自分の意見を述べたいと思うようなテーマを選定し、会話の授業と連動させてディスカッションの時間を設けるなど、作文に取り掛かる前の活動を工夫した。テーマ選定として心がけたのは多感な時期であり、成長過程である高校生にとって身近な問題であり、自分の意見をまとめ、友人と意見をシェアすることに意味があると考えられるものにしようということである。これは岡崎（2008）の言語生態学としての日本語教育という考え方を参考にした。

岡崎（同上）は、言語教育には「ツールとしての言語教育」と「内容重視の言語教育」の二つがあるが、言語生態学における言語教育では内容重視の言語教育が重視されていると述べている。言語生態学では、学習者が自身の生きる環境とのつながりを考え、同じ立場の人間、または同世代の人との意見の交流を行うことによって「どう生きていくのか」を探求していくことを目標としている。

公教育の一環として行われ、成長過程にある高校生を対象とした日本語教育において岡崎（同上）のいう言語生態学的見地からみた日本語教育という考え方は、より重視されるものであると考えられる。よって、これを意識した授業づくりを心がけた。

以下は、選定したテーマの一部と、作文に取り掛かる前に行った活動の一例である。

〈テーマ〉

他己紹介／日本語学習の目標／部活紹介／未来の自分に手紙を書こう／男女共学と男女別学（意見文）／高校生は寮生活を送るほうがいい（意見文）／進路を選ぶ基準／詩集をつくらう（谷川俊太郎「生きる」を題材として）／私の I LOVE YOU（「好き」や「愛してる」といった言葉を使わずに I LOVE YOU を表現してみよう）／日本語学習を通して出来るようになったこと・学んだこと など

〈事前活動〉

友人へのインタビュー／グループディスカッション（司会の人が使用する言葉や、自分の意見を述べるときに使う表現、話し合いに使う表現については事前に紹介する）→全体でのシェア（黒板にまとめる際に適切な表現の提示を行う）／関連する文章の読解／動画の鑑賞／詩の鑑賞／表現を覚えるためのゲーム など

作文を書かせたあとは、作文を添削して返却したのち、隣の人と発表しあうようにしていた。また、時間に余裕があるときは、作文添削後、多くの人に共通してみられる文法的誤りや、不適切な表現をピ

ックアップして問題を作成し、解かせることで共有していた。

次に、具体的な実践例として3例をあげる。

3.2.1 実践例1

実践例1として、「未来の自分に手紙を書く」というテーマで行った授業実践についてとりあげたい。この授業では、アンジェラ・アキの『手紙』という歌を教材として用いた。歌詞の内容は、15歳の「僕」が自分の抱える悩みを未来の自分に宛てて「手紙」に書き、それに未来の「僕」が返信するというものである。日本の中学校や高校などの教育現場でも教材として取り扱われることも多いという。

授業の流れは以下の通りである。

- 1 アンジェラ・アキの歌である「手紙」をきく
- 2 意味の確認をしたのち、歌ってみる
- 3 何人かの生徒に、歌の感想をきく
- 3 「10年後の自分に手紙を書く」というテーマで作文をする
→書く内容を以下の3つに分け、それぞれ書くように指示した
 - ① 今、自分がかんばっていること
 - ② 今、大変なこと、悩んでいること
 - ③ 未来の自分に聞きたいこと
- 4 4, 5人のグループの前で発表する（話せる範囲で）
- 5 書かせた作文を教師が添削して、返却
- 6 便箋に手紙を書く

次に、授業の様子について記す。

『手紙』の歌詞の内容に、生徒たちは感銘を受けたようであった。歌詞の内容と自分自身が重なったという感想も聞かれた。また、ウォーミングアップとして歌の練習を行ったが、もともと歌が好きな生徒たちであったこともあり、歌詞を暗記して歌っていた。授業のつかみとして効果的であったと考える。

作文活動でも、前年度の学年で特別な事前活動をすることなく「かんばっていること」や「大変だと感じていること」をテーマとして授業を行ったときと比較して、全体的に文章量が多く、内容も充実したものになっていた。『手紙』の歌の鑑賞と感想の共有が作文を書くにあたっての刺激となり、自己開示につながった結果ではないかと考える。

3.2.2 実践例2

次に、実践例2として、「男女共学と男女別学に対してどう考えるか」というテーマで行った授業実践について述べたい。韓国の中学、高校は男女別学の学校が多い中で、A高校は共学校であった。中学時代は男女別学であった、または友人は男女別学の高校に通っているという状況の中で、「共学」ということについてどう考えるかについて話し合い、意見文を書くという授業展開で行った。

具体的な授業の流れは以下のとおりである。

- 1 「男女別学のいい点、問題点」「男女共学のいい点、問題点」はどのようなことかを数人に聞き、でた意見を板書する
- 2 上記と同様の問いを書いたプリントを用意し、一人ひとりに書かせる
- 3 グループ（一グループ4，5人）で共有する
- 4 「男女共学のほうが男女別学よりもいい」という意見に賛成か反対かを一人一人に決めさせる
- 5 グループごとに個人の意見と理由を発表しあい、友達の見解についてどう思うかという意見もださせる
→グループ活動の前に、話し合いで使う言葉を教える
例）・司会の人を使う言葉
 - ・～について賛成／反対ですか
 - ・〇〇さんの意見についてどう思いますか
 - ・～さんと同じ意見／似ている意見の人はいますか
 - ・～さんはどうですか
 - ・意見のいいかた
 - ・私は～という意見に賛成／反対です。～（だ）と考えるからです。
 - ・私は～ので～という意見に賛成／反対です
 - ・私も〇〇さんと同じ考えです。
- 6 グループで代表を一人決め、どのような意見がでたかを全体の前で発表してもらう
→教師は表現をなおしながら、板書を行う
- 7 作文
→作文の前に、構成の指示や作文で使う表現の確認を行ってから、作文を書かせる
構成 ①場を述べる ②理由を述べる ③反対意見についてもふれる
④まとめ
- 8 教師が添削後、返却
- 9 隣の人と作文を発表しあう

次に、授業の様子について記す。男女別学や、共学というテーマは生徒にとって自身が体験してきたことであり、話しやすいテーマであった。そのため、話し合いにおいても、それぞれのいい点、問題点について様々な意見がだされた。また、話し合いに使う日本語の表現の確認を行ったため、グループでの話し合いの時も日本語を使って話せる生徒が多くなった。最後に意見文を書かせたが、グループ活動、全体活動を通して意見の共有をしていたために、量、内容とともに充実した作文を書ける生徒が増加した。

作文後のフィードバックは教師が行ったが、友人同士で添削しあうなど、ピア活動を行えば、語彙、文法、表現の学習としてより効果的な活動につながったように思う。

3.2.3 実践例3

実践例3として、「詩集づくり」を行った授業実践を取り上げる。授業の流れは以下のとおりである。

- 1 谷川俊太郎の詩「生きる」の朗読鑑賞（プロの俳優が読み上げているものを聞かせた）
- 2 4、5人のグループに分け、わからない言葉を調べる
- 3 韓国語に翻訳された詩を配り、意味の確認をする
- 4 詩の朗読練習
- 5 一人ひとり詩の中で好きな言葉、表現を選び理由をかかせる
→全体の前で発表する
- 6 4、5人のグループに分け、「生きる」のフレーズを借りて詩作活動を行う。
配布したプリントは資料1のとおりである。資料1の①と③には「生きていること」を実感する動作を表す表現をいれ、②には名詞をいれるように指示した。
- 7 添削して返却したのち、全体の前で発表
- 8 製本し、詩集作成

授業で「詩」を取り上げたのは、日本語の豊かな表現に触れる機会を持たせたいと考えたためである。高校での日本語の授業全体を通して、文学作品に触れる機会はあまりない。小説は文章量も多く、表現的にも難しいものが多いと考えたため、全体的な語数は少なく、なおかつ「言葉」を味わえるものとして詩を選択した。また、題材として谷川俊太郎の『生きる』を選択したのは岡崎（2008）のいう言語生態学としての日本語教育の目標に相当であると考えたためである。

『生きる』の詩の中で好きな言葉を発表しあったところ、「『木もれ日』という表現が韓国語にはないので、とても美しいと思った」というような日本語の表現に関するものや、「『生きるということ それは・・・あなたと手をつなぐこと』というのが好き。手をつないで温かいのが生きている感じがするから」というような『生きる』ということと結び付けた感想がだされた。

詩作活動の内容については授業の流れのところに記した通りであるが、抽象的ではなく、具体的な描写を用いるように指示をだした。なかなか思いつかず苦勞している生徒も見受けられたが、グループの友達と協力しあいながら、完成させていた。

資料1

③	②	①
<p>生きていくということ 今生きていくということ それは（ ）と（ ） （ ）と（ ） （ ）と（ ） （ ）と（ ） あなたの手のむくみ 命ということ</p>	<p>生きていくということ いま生きていくということ それは（ ） それは（ ） それは（ ） それは（ ） それは（ ） すべての美しいものであうということ そして かくされた悪を注意深くこぼむこと</p>	<p>生きていくということ 今生きていくということ それは（ ）と（ ） （ ）と（ ） （ ）と（ ） （ ）と（ ）</p>

3.3 授業の振り返り

作文授業の充実という目標のために、岡崎（2008）のいう言語生態学としての日本語教育という考え方を参考にして作文を書く前の事前活動を充実させることで、授業の改善につとめた。言語生態学としての日本語教育は環境や社会、人とのつながりを通して「どのように生きるか」を探っていくことをねらいとしたものであった。3.2で挙げた3つの実践例は、学生たちの反応が良く、授業への参加も積極的であり、充実した作文が多く見受けられたものである。これは、言語生態学としての日本語教育が目指すものと適合していたためであると考えられる。逆に言えば、高校における日本語教育において言語生態学的視座は重要な視座の一つであるということである。

しかし、すべてのテーマで成功したわけではない。「どのように生きるかを探る」という目標は非常に範囲の広い目標であり、漠然としたものである。私は授業テーマを決めるときには、生徒の様子を観察し、どのようなことが求められているのかを考え、日本の国語教育や総合的学習、特別活動での授業実践例などを参考にして授業案を立てていた。しかし、言語生態学としての日本語教育を高校生にあてはめて考えたとき、どのようなテーマが適切であるかを判断していくのは困難な作業であった。中等教育における多くの実践例の報告が期待される。

また、グループ活動を行い、友人に自分の意見や思いを伝え、また友人の意見や思いをきくといったグループ活動も授業の充実度を高めるのに重要な役割を果たしていたといえる。次節では、グループ活動が果たす役割と言語生態学との関連性について述べたいと思う。

4. グループ活動の果たす役割

学校教育全般を取り扱う教育学の分野において、リレーション（関係性）の構築という観点からグル

ープ活動の研究はさかんに行われている。中でも、構成的グループ・エンカウンター（課題を解決しながら、心と心のふれあいを深め、自己の成長を図ろうとするグループ体験（『カウンセリング辞典』1990）では様々なエクササイズが開発され、研究が進んでいるとともに、学校現場で実践されている。野島（1992）は、構成的グループ・エンカウンターは「自己理解、他者理解、人間関係の面で非常に意義がある」と述べている。石田（1999）は、日本語教育においても構成的グループ・エンカウンターは『自己開示』『自己認識』『他者理解』『共同学習』の視点からの報告がなされており、今後ますます重要な視座であると述べている。

『自己開示』『自己認識』『他者認識』『人間関係の構築』といった課題は成長過程である高校生年代の生徒にとって特に重要な課題であるといえる。また、日本語科目はコミュニケーション力の向上を図ることを目標とする言語科目の一つである。さらに、小学校からの積み重ねがある他科目の授業は、高校では内容も難しく高度なものとなってくるため、話しやすい身近なテーマでグループ活動を行う時間をとることは難しいといえる。以上のことから、高校における日本語教育は、リレーシヨンの構築という点でも貢献できる可能性がある。

また、『自己開示』『自己認識』『他者認識』『人間関係の構築』といった課題は、岡崎（2008）のいう言語生態学としての日本語教育の目標を達成する過程であると考えられる。

5. おわりに

作文の授業の改善への取り組みと、そのいくつかの授業実践から、韓国の外国語高校において、「どのように生きるか」を探求することを目標とする言語生態学的視座から授業を構成していくことは、授業の充実度を向上する一つの要素になりうるということが示唆された。また、特にモチベーションの維持という役割が期待され、活動的な授業を行いやすいネイティブ教師に、言語生態学的視点から授業を構成することも求められているのではないかと考える。

参考文献

- 石田孝子（1999）「構成的グループ・エンカウンターと日本語教育—日本語教育を通して異文化理解を深めるために」『広島大学留学生教育』4号, 37 - 45.
- 岡崎敏雄（2008）「グローバル化の下で変動する世界における言語生態学の課題—持続可能性言語教育原論—」『筑波応用言語学研究』15号, 1 - 14.
- 国分康孝監修（1990）『カウンセリング辞典』誠信書房
- 野島一彦（1992）「第3節 文研研究の立場からみた構成的グループ・エンカウンター」国分康孝編『構成的グループ・エンカウンター』23 - 31.

ウズベキスタン共和国、サマルカンド市にて実践したガイド養成講座に関する考察

岩崎 透

1. ウズベキスタンの日本語教育の概要

ウズベキスタン共和国における日本語教育は1991年のソビエト連邦からの独立とほぼ同時期に始まっている。タシケント国立東洋学大学で始まったウズベキスタンの日本語教育は、菅野玲子氏を始め様々な日本人日本語教師や現地ウズベク人日本語教師らの尽力によって、現在では6つの高等教育機関で指導されるに至るまで拡大した。なかでも東洋学大学、世界言語大学、サマルカンド国立外国語大学の三大学では日本語が専攻科目（第一外国語）として認定されており、毎年優秀な人材を多数輩出している。

しかし近年における懸念事項として、初等教育期間や日本の中等学校・高等学校にあたる機関での日本語教育の講座が減少しつつあることが挙げられる。ウズベキスタンにおいてはカレッジ（日本における高等専門学校）やリッツェー（日本における大学付属高校）から日本語を始めた学習者が、大学でブラッシュアップしたのちに留学経験を通じて高度な日本語を習得し、最終的にウズベキスタンの日本語教育に貢献するという良循環を作り出している。そのため今後ウズベキスタンでの日本語教育の更なる発展を期して、18歳未満の学習者への日本語教育の機会拡大に注力することが求められるだろう。現在JICAと国際交流基金の共同事業であるUzbekistan Japan Center(UJC)が18歳未満の日本語学習希望者の受け皿になっているが、今後も18歳未満で日本語を学びたいという学習者に幅広く魅力的な学習の場を提供していくことが長期的かつ喫緊の大きな課題であると言えるだろう。下表1・2にて、ウズベキスタンの公的教育機関における日本語学習者数の状況を示す。

表1. ウズベキスタンの高等教育機関における日本語学習者数（単位は実数）

		タシケント国立東洋学大学	ウズベキスタン国立世界言語大学	サマルカンド国立外国語大学	タシケント国立法科大学	世界経済外交大学	タシケント国立経済大学
学習者数	総数	205	267	180	51	70	40
	専攻*	175	30	80	0	0	0
教師数	総数	7	8	7	6	3	1
	母語話者	2	2	1	3	1	0

* 第一外国語として日本語教育を実施

表 2. 高等教育機関以外の日本語教育機関における日本語学習者数（単位は実数）

	アルマザル*	ユヌスアバード*	UJC*	UJC ブハラ分室*	のりこ学級	フェルガナ*	さくら*	タシケント福岡センター	
学習者数	53	73	243	86	100	62	60	15	
教師数	総数	1	4	13	3	3	1	2	2
	母語話者	0	0	3	1	1	0	0	0

学習者数総計：1505名（学校教育以外 566名；高等 813名；中等 126名；初等 0）

機関数：14

教師数：75名（日本語母語話者以外 61名；母語話者 14名）

***機関正式名称**

アルマザル：タシケント国立東洋学大学附属アルマザル東洋語アカデミー・リツェー

ユヌスアバード：タシケント国立東洋学大学附属ユヌスアバード外国語アカデミー・リツェー

UJC：ウズベキスタン日本センター

UJC ブハラ分室：ウズベキスタン日本センター・ブハラ分室

フェルガナ：カロモト・ケラジャク・ミンバリ言語センター（現在は、Iqtidorli Yoshlar 言語センター）

さくら：さくらアンディジャン教育センター

2. サマルカンド国立外国語大学の日本語教育について

サマルカンド国立外国語大学の日本語学部の正式名称は「翻訳学部、日本語学科」であり、4年制大学の専攻科目として1993年に開設された。専攻の学生は「日本語」を週4コマ受講している他、日本文学、日本の歴史、日本語の歴史なども並行して受講しており、日本語関連の学習に費やしている時間は非常に多いと言えるだろう。これらの授業に加えて熱心な学習者は現地人日本語教師が独自に行っているプライベートレッスンも並行して受講しており、授業の質の向上によっては、非常に高いレベルの学習者を育成することも可能になる。大学のカリキュラムの大枠は、1年生でみんなの日本語1・2を終了してから2年生で「中級へ行こう」を部分的に学習した後、2年生後半では「ニューアプローチ中級」を学習。3年生では「ニューアプローチ上級」を学習し、4年生では「みんなの日本語中級2」を学習するという内容となっている。学習者数の内訳、及び使用教材について下表3にて示す。

表 3. サマルカンド国立外国語大学における日本語教育を専攻する学習者の概要(2015年度)

学年	ウズベク語 グループ	ロシア語 グループ	コマ数	主な使用教材
1年	13名	7名	4	みんなの日本語1・2
2年	13名	7名	4	中級へ行こう／ニューアプローチ中級
3年	15名	3名	4	ニューアプローチ中級・上級
4年	13名	3名	4	ニューアプローチ上級／みんなの日本語中級2

教師数：7名（ネイティブ日本語教師：JICA ボランティア1、現地人日本語教師6）

サマルカンドの日本語教育の問題として、まず日本語教師の待遇の問題が挙げられるだろう。大学教員の給与面での待遇はウズベキスタンの平均的水準を上回ってはいるものの、大学から命ぜられる奉仕活動（サマルカンド市主催の学術関係のイベントなどで、様々な文章を和訳するなどの無償協力行為）に協力しなければならない点や、上司から依頼される雑多な仕事（報告書や会議の招集など）をこなさなければならないため、薄給激務の仕事であるという不満が徐々に高まっている点が懸念事項としてあげられるだろう。社会的ステータスが高いという理由で未だに大学での日本語教師を希望するものは多いが、優秀な人材を確保するために労働環境の改善は最優先課題として述べておきたい。しかしこれは日本語教師だけの問題ではなくウズベキスタンの教育機関に務める教師全体の問題であるため、残念ながらすぐに改善される見込みが薄い問題でもある。

また設備面に関して、長い間新しい設備の導入や既存設備の修理等が行われていないため、劣化が著しいという問題もあげられる。未だにテープレコーダーやVHSに頼った視聴覚教材が設置されていたり、授業に必要なプリント用紙を印刷するための印刷機がなかったりということが常態化しており、授業準備が十分に行われず、授業の実施に支障が出ている。JICA は人的支援には積極的ではあるものの、物的支援には非常に消極的である一方で、韓国語や中国語部門は KOICA、孔子学園といった支援団体から続々と支援物資が送られ、日本語教育の部門は物的に極めて厳しい環境での活動を余儀なくされている。設備的な問題は短期的には大きい問題とはならないが、長期的には効率的な授業準備や運営にとって大きな妨げとなるため、設備面の支援先を増やしていくことが中長期的に取り組んでいかなければならない重要な課題の一つと言えるだろう。また指導方法では、文法訳読法が中心である点も大きな問題点であると言える。ウズベキスタンでは伝統的に文法的な正確性や暗記力が重視されてきたため、会話力をどう伸ばすかという視座からの指導者育成があまりなされておらず、学生の会話能力の成長は学生自身の積極性に左右されてしまっているのが現状である。しかし現在は筑波大学の留学経験者がサマルカンド国立外国語大学で教鞭を取るようになりつつあり、日本で磨いた会話力を学生への指導で還元してくれることを強く期待している。そして新しい現地人日本語教師の知識がより現場に浸透していくよう、ネイティブの日本語教師はファシリテーターとして活動し、日本語教育の質を高めることを目的とした、実践的な人と人の繋がりを作ることが求められていくことになるかと筆者は考えている。

サマルカンド国立外国語大学で勉強している学生数は総数約 180 名ほどだが、プライベートレッスンなどで自主的に勉強している学習者も非常に多い。正確な数字は不明だが、その数は 200 名とも 300 名とも言われている。大使館から近年異常に日本の日本語学校へ留学に行く学生が増加していると指摘を受けるほど、全体的には日本語教育に関する関心は高まっているが、公的教育機関で日本語教育の枠が徐々に狭まっていることは重要な懸念事項と言えるだろう。

具体的な事例としてかつてサテポとリツツェという中等教育機関で行われていた日本語教育が閉鎖してしまったことが挙げられる。筆者も在任中に積極的に両機関へ赴いて日本語教育の復活を促したが、教師を確保できなかったため、復活計画は頓挫してしまった。今後は筑波大学から帰還した留学生達によって中等教育機関の日本語教育の復活がなされることを期待したい。

このように長期的にも短期的にも筑波大学の留学生が与える影響は極めて大きい。サマルカンドに帰った留学生は多くの場合「成功例」として様々な所で紹介され活躍し、人脈を形成してその後自主的に学校を開設したり、卒業後に大学の教師になったりと非常に良い循環を生み出している。今後ともより一層の交流によってサマルカンド市、ひいてはウズベキスタン共和国における日本語教育が盛んになることを期待してやまない。

3. 自身が注力した活動「ガイド養成講座」について

3.1 ガイド養成講座開設の経緯

筆者は 2014 年 1 月から 2016 年 1 月までの 2 年間、ウズベキスタン共和国サマルカンド市にあるサマルカンド国立外国語大学にて JICA ボランティア日本語教師として勤務した。学生のレベルは大学卒業時に N2 を取る学生が一人いるか二人いるかというレベルではあったものの、熱心な学生が多く、卒業後も引き続き日本語を学びたい、あるいは日本語を活かした仕事をしたい強く希望する学生が多数いる素晴らしい環境であった。

しかし、ウズベキスタン共和国において日本語を活かせる仕事は非常に少ない。大使館の事務方、JICA の事務方、あるいは企業の専属通訳など、どれも 1、2 名程度しか採用枠がない上に、高度な日本語が要求される極めて難関の職種である。その他には大学の日本語教師を目指す者も多いが、正規の教師として採用されるためにはウズベキスタンの大学の修士号を保有していなければならない、修士号の取得に年 3,000 ドル以上かかるということもあり、一人あたりの平均 GDP が年 2,500 ドル程度のウズベキスタンにおいては、裕福な家庭の出身でなければ大学院進学はまず不可能な進路となってしまうと言ってしまうと差し支えないだろう。

こういった厳しい状況下においてもなお日本語を活用して生計をたてたいという日本語学習者が希望するのが観光ガイドの仕事であった。しかし最初は「会話ができればガイドができる」と考えて仕事をはじめたものの、観光地の解説では大量の解説文の暗記が必要な上に、間違いや曖昧な応答が許されない顧客対応では高い対話能力が要求されるなど、求められる能力の高さにガイド業を断念してしまうケースが非常に多かった。

しかし平均月収が 150 ドルに満たないウズベキスタン共和国で、ガイド業は一日稼働すれば 30~40 ドル稼ぐことのできる非常に魅力的な仕事であったため、常にガイドになりたいという学生は多数お

り、筆者も赴任早々学生から指導の要望を受けたこともあり、ガイド養成講座開設を決意したのである。

3.2 観光ガイド育成を目的とした日本語教育に関する先行研究

筆者がガイド養成講座を解説した当初は岩田(2010)『Japanese for tourism professionals』を参考に指導しようとしたが、岩田(2010)は観光地の飲食店や小売店で顧客を呼び止めたり、簡単な接客をしたりするための用語を指導するための教本で、観光ガイドのような複雑な日本語の指導をするには適していなかった。

しかしながら独自に観光ガイドを指導するための指導書を作成することには大きな困難がつきまとう。まず指導書を作成するために膨大な量の現地情報の収集と翻訳作業が必要になるのだが、出来上がった指導書を活用するのは観光ガイドを希望する一部の学習者のみであるため、作成にかかった費用を回収することができないのである。長期的には観光ガイドの育成は、現地経済や現地の日本語教育の裾野を拡大に貢献する可能性が高いのだが、初期投資を回収する見込みがないため、なかなか開発に着手できない。このような独自教材開発に関する問題意識は王(2016)や、中村(2016)も指摘しているのだが、筆者は基本的には初期投資は回収できないことを前提にして作成に取り組みざるを得ないと考えている。

このような指導書の問題に加えて、顧客に対するホスピタリティを育成することも重要な課題であることが先行研究によって指摘されている。ホスピタリティとは元来「客」、「旅人」、「異邦人」、「客をもてなす主人」といった意味をもつラテン語の *hospes* から派生した *hospitālis* を語源に持つ言葉であり、*hospitālis* は、古代ギリシャでは市民に課せられた第一の義務であり、来訪者が誰であるかによって左右されることのない「無条件の歓待」を指していたのである。しかしサービスとしてのホスピタリティは金を払う消費者に対してのみ、その対価として提供される「条件付きの歓待」でありながら、「無条件の歓待」という幻想と結び付けられることによって価値を持ち、機能するものである(神田, 2013)。観光ガイド育成を目的とした日本語教育におけるホスピタリティとは、消費の対価として顧客に提供される「条件付きの歓待」を指しており、窪田(2004)、岡部(2013)はホスピタリティの表現・伝達能力の育成を期して「サービス日本語文法」の開発の必要性を訴えており、テレサ(2013)はガイドのマナーも含んだ待遇表現の指導の必要性を示唆し、ラクトマナナ(2006)は情報の伝達・要求・行為の促しといった基本的な技能の他に「相手を不快にさせない表現を身につける」必要性を主張している。同様の見解が千葉ら(2010)や鳥居(2010)によって示されている。観光ガイド育成における共通した問題意識であることは明白なのだが、この点について具体的な解決策が見いだせていないのが現状である。

先行研究の提示した問題意識を集約すれば「独自教材を開発し、それをもとにホスピタリティの育成を意識したコースデザインをする必要がある」ということになる。筆者も講座開設にあたって概ね同様の見解を基に活動を開始した。次節にてその概略を記載していく。

3.3 ガイド養成講座用の開発教材作成、講座運営までのプロセス

教材を開発するにあたって以下 i ~ v のプロセスを実施した。

(i)実際にガイドが顧客を案内する場面に帯同して活動内容を見学・記録する。

プロの有資格者であるガイドの実際に業務を行っている現場に帯同することで、どのような手順で、どのような業務をしているのかを観察。それを動画に収めてチェックすることによって、どのような日本語を使用しているのかを分析。

(ii)国際交流基金の専門家・観光の専門家を招聘して助言を乞う。

1の分析を経てから、国際交流基金の日本語教育専門家と JICA の観光専門家を招聘し、かつてウズベキスタン共和国で類似する講座が行われていなかったかどうかを確認。その結果、かつて近隣の街でガイド養成講座が行われていたが、現在ではすでに廃止されてしまったことがわかった。大部分が失われていたが当時の資料が幾つか残されていたため、残存資料を基に日本語教育・観光の双方の観点からのアドバイスを受けた。

(iii)指導書作成開始

『地球の歩き方』やウズベキスタンの観光局が発行しているウズベク語・ロシア語・英語の遺跡資料を参考にしながらガイド用に解説文をアレンジして作成。そして写真や動画をもとに指導用の画像を割り付け、解説用の資料を作成し、音声教材を並行して作成した。(資料1参照)

(iv)カリキュラムの設定

ウズベキスタンの観光業では観光客が少ない季節をローシーズン(夏・真)、多い季節をハイシーズン(春・秋)とわけている。ガイド養成講座ではローシーズンを利用して座学・実習の期間にあて、ハイシーズンに受注活動が行えるようになるようにカリキュラムを設定した。(資料2参照)

(v)受注活動

大使館、JICA 事務所などにサマルカンド市内観光ガイドを育成していることを伝え、ウズベキスタンに来訪する知人で、観光ガイドをつけて周遊したいと考えている方に推挙して頂きたいと伝えるなどして受注活動を行った。

開発教材の特徴

・ガイド養成講座指導書について

[A パート:必修授業]

ガイド業で頻出の文法項目(受け身・敬語)の他に、第一印象、ウズベキスタンの料理の解説・注意事項・予定管理についてなど、観光ガイド業務において頻繁に日本語で解説する必要がある項目をまとめたパートである。

[B パート:選択授業・評価について]

Aパートで取り扱った項目以外に、受講生から自主的に学びたいという希望があった項目を取り扱っている。文化・風習の話題やお土産の解説など、実際にあった顧客からの質問を基に作成している。スケジュールの制約上全項目を実施することは難しいため、必要に応じて選択してもらえるようにまとめたパートである。

・暗唱練習用教材(資料1)について

街に点在する観光遺跡、博物館、ワイン工場などの解説文を記載している。暗唱用の文章とともに、音声データを作成して受講生に配布。実際にガイドしている場面を想定して撮影した動画から、静止画を取り出し文章を割り付けている点が特徴的である。指導に際しては暗唱指導の前に難しい語彙や表現の解説をし、内容の理解ができたことを確認してから暗唱指導を行った。

4. 実施の成果

実習終了直後に、実際の仕事として顧客へ解説する場面に帯同して習得度をチェックしたが、遺跡の解説は概ね問題なく出来ていたと感じられた。初めての顧客へのガイドでは緊張からくる硬さを感じられたが、何度も仕事を繰り返すうちに徐々に淀みなく発話できるようになり、最終的には安心して見ていられる状態にまで成長したという所感を得ることができた。

後日顧客から寄せられたガイドに対するフィードバックも基本的に好印象のものが多く、そのフィードバックを受けて再度指名を受けたことも度々あった。ガイド自身が持っていた元々の人当たりのいい性格が高評価を得たこともあるのだろうが、顧客にわかりやすく日本語で説明できるというスキルもリピーター獲得に貢献したと言って差し支えないだろう。

以上の点から、ガイド養成講座は「観光ガイド育成のための日本語教育」として成果があり、筆者が作成した開発教材もガイド業の道標として機能したのではないのかと考えている。

5. 今後の課題

反省点として、指導内容が全体的に独話的な項目が中心になってしまった点があげられる。基本的に顧客への注意事項の伝達や遺跡の解説は、ガイドから顧客への一方的な情報伝達である。そのため習得においてはスクリプトを暗記するための反復練習が中心となり、時間はかかるものの習得のための方法についてどうすればいいかわからないという問題は発生しなかったが、先行研究が指摘した「ホスピタリティ」を育成するためにはどうすればいいのかという点については、ほとんど何も解決することができないままに終わってしまったという感否めなかった。ホスピタリティは言葉によってのみ示されるものではないが、訓練不足が災いして顧客に失礼な印象を与えてしまったケースが何度か発生してしまった。具体的な例として、買い物を楽しんでいる顧客に対して「早くお決めになってくださいませんか」と催促してしまったケースなどがあげられる。これは敬語を使えば失礼にならないという誤解が原因なのだが、同様の問題を防ぐために、どのような指導をすれば失礼な印象を与えずに顧客との会話を行えるのだろうかという問題意識を得ることもできた。

ガイドと顧客は特別な関係性の中にあると言っていいだろう。顧客は金銭と引き換えに、快適な旅をするためのサービスを要求するのだが、観光ガイドは時に顧客にとって不愉快な指示・依頼・断り・催

促などを行わなければならないという関係性にあり、言葉遣いに関して非常に高度な配慮を要求されるのである。これは観光ガイド育成に関する先行研究が共通して有する視座である「ホスピタリティの育成」に相当するものであり、今後引き続き取り組んでいかなければならない課題であることがより明確になったと言えるだろう。

そのため今後、観光ガイドがフェイス侵害行為¹をしなければならない場面において、どのような表現を用いるのか、日本語母語話者とウズベク語母語話者を比較し、その配慮における原理原則を考察していきたいと考えている。日本語における対人関係を円滑にするための個別的な言語現象については山岡・牧原・小野(2010)が示した「配慮表現」があげられるが、観光の場面で、ウズベク語母語話者と日本語母語話者を比較した時にどのような傾向が現れるのかを考察した研究は管見の限りでは見当たらない。

日本人母語話者は明確に言語化できないものの、サービスの受け手と出し手の間には通常の対人関係にはない慣習化された組み立てが存在していることを漠然と把握している。それが具体的にどのような内容なのかを分析し、顧客との会話における方略を示唆することで、観光ガイドを志すウズベキスタンの日本語学習者と、観光ガイド育成のための日本語教育に貢献していきたいと考えている。

参考文献

- 岩田裕佳(2010)『Japanese for tourism professionals』ユニオン・プレス
- 岡部麻美子(2013)「サービス日本語教育-旅客機、客船の外国人乗務員への教育を中心に-」専門日本語教育研究 15号, 19-22.
- 窪田晃子(2004)「「サービス日本語」という考え方:観光都市ハワイでの日本語教育の現状から考える」昭和女子大学大学院日本語教育研究紀要 2号, 65-69.
- 青木義英・神田考治・吉田道代(編)(2013)『ホスピタリティ入門』新曜社
- 千葉真人、高田知仁(2010)「バンコクに拠点をおく日本語ガイドに求められるもの-ベテランガイドへのインタビューに基いて-」国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要 7号, 51-61.
- テレサ, ゴンザレス ロドリゲス マリア(2013)「キューバ日本語ガイドのための「観光日本語」-ハバナ大学外国語学部用シラバスの提案-」創価大学院紀要 35号, 265-283.
- 鳥居加菜(2012)「観光業における外国語母語話者スタッフのための日本語教材開発について」立命館大学大学院言語教育情報研究科 2号, 159-180.
- 山岡政紀・牧原功・小野正樹(2010)『コミュニケーションと配慮表現 日本語語用論入門』明治書院
- ラクトマナナ アンビニンツア スルフニアイナ(2006)「マダガスカル人日本語ガイドのための「観光日本語」シラバス作成」『日本語文化研究会論集』2号, 277-302.
- Brown P. and S. Levinson (1987) *Politeness*. Cambridge: Cambridge University

¹ Brown & Levinson(1987)は、他者に好かれたいという欲求を「ポジティブ・フェイス」、他者から邪魔されたくないという欲求を「ネガティブ・フェイス」と定義し、これらのフェイスを脅かす可能性のある行為を「フェイス侵害行為(Face Threatening Act)」と定義している。

参考 URL

2015 年度 海外日本語教育機関調査<<https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>>(2017 年 10 月 16 日最終アクセス)

(資料1)



【SamReg1】

レギスタン広場はサマルカンドの中心地であり、27の国家を統一したアムールティムール帝国の中心地でもありました。

レギスタンとは古代ペルシア語で「砂地」の意味です。かつてチンギス・ハーンがウズベキスタンにやってきた時、ほとんど全ての建造物が破壊されてしまいました。その時堤防も破壊され川が干上がってしまった結果、ここに広い砂地が産まれたのです。それからアフラシャブの丘から移動した商人達のおかげで、レギスタンはサマルカンド商業の中心地となりました。かつては公共の広場としての機能も果たし、謁見式や閲兵、罪人の処刑なども行われて来ました。

ティムールの時代になると大きな屋根付きのバザールが作られました。当時は行政区もかねていたのではないのかと考えられています。そして孫のウルグベクの時代に最初のメドレセが建てられたのです。

サマルカンドは当時科学や手工芸品の中心地として有名で、様々な国から学者が訪れ、様々な商品がこのレギスタン広場に集まってきたそうです。

