

大阪大学 日本語・日本文化国際フォーラム

Osaka University
International Forum on Japanese Language and Culture

ヨーロッパにおける日本語教育の現場から

On the Current State of Japanese Language Education in Europe

日時：2013年3月25日(月) 10:00~16:45 [受付開始 9:15]

場所：大阪大学箕面キャンパス 日本語日本文化教育センター多目的ホール
[<http://www.osaka-u.ac.jp/jp/annai/about/map/minoh.html>]



発表者・題目 (発表順)

- 萩原 順子 (オックスフォード大学)
「英国及びオックスフォード大学における日本語教育の現状とその課題」
- 大上 順一 (ナポリ東洋大学)
「ナポリ東洋大学における日本語教育の現状 - イタリアの日本語教育の歴史と今後の展望をふまえて -」
- 藤田 香織 (デュッセルドルフ大学)
「デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース - 理想とは異なる環境での授業実践 -」
- 櫻井 直子 (ルーヴァン・カトリック大学)
「ルーヴァン・カトリック大学におけるCEFRを参照した日本語コース再構築」
- 野呂香代子・三輪 聖 (ベルリン自由大学)
「ベルリン自由大学における日本語講座の現場から - 異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して -」

〈主催〉大阪大学日本語日本文化教育センター

〈共催〉大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻

プログラム概要

総合司会 加藤 均(大阪大学日本語日本文化教育センター)

10:00～10:10 開会挨拶 岩井 康雄(大阪大学日本語日本文化教育センター長)

午前の部：発表40分 質疑応答15分

司 会 真嶋 潤子(大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻)

10:10～11:05 萩原 順子(オックスフォード大学東洋研究所)

英国及びオックスフォード大学における日本語教育の現状とその課題

11:05～11:20 休 憩

11:20～12:15 大上 順一(ナポリ東洋大学アジア研究学科)

ナポリ東洋大学における日本語教育の現状

—イタリアの日本語教育の歴史と今後の展望をふまえて—

12:15～13:25 昼 食 休 憩

午後の部：発表40分 質疑応答15分

司 会 奥村三菜子(お茶の水女子大学グローバル人材育成推進センター)

13:25～14:20 藤田 香織(デュッセルドルフ大学日本研究科)

デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース

—理想とは異なる環境での授業実践—

14:20～14:35 休 憩

14:35～15:30 櫻井 直子(ルーヴァン・カトリック大学日本学科)

ルーヴァン・カトリック大学におけるCEFRを参照した日本語コース再構築

15:30～15:45 休 憩

15:45～16:40 野呂香代子・三輪 聖(ベルリン自由大学言語センター)

ベルリン自由大学における日本語講座の現場から

—異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して—

16:40～16:45 閉会挨拶 小矢野 哲夫(大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻長)

17:00～ 懇親会(会費制)

大阪大学日本語日本文化教育センター教育関係共同利用拠点事業

大阪大学日本語・日本文化 国際フォーラム

ヨーロッパにおける日本語教育の現場から

報 告 書

2 0 1 3

大阪大学日本語日本文化教育センター

目 次

はじめに		1
萩原 順子	英国及びオックスフォード大学における日本語教育の現状とその課題	2
藤田 香織	デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース －理想とは異なる環境での授業実践－	8
櫻井 直子	ルーヴァン・カトリック大学における CEFR を参照した日本語コース再構築	14
野呂香代子 三輪 聖	ベルリン自由大学における日本語講座の現場から －異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して－	21
フォーラムポスター		28

はじめに

本書は、平成 25 (2013) 年 3 月 25 日に開催された「大阪大学日本語・日本文化国際フォーラム ―ヨーロッパにおける日本語教育の現場から―」の報告書である。平成 23 (2011) 年に文部科学省より教育関係共同利用拠点（「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」）として認定を受けた本センターにとっては、国内の諸大学に対して、海外における日本語・日本文化教育の動きを把握する機会を提供していくこともその責務の一つであり、今回は、教育環境の変化が著しい欧州より 5 大学 6 名の日本語担当の先生方をお招きして、いま欧州の日本語教育現場では何が起きているのか、その一端を直にお聞きする場を設けた次第である。

本報告書では、オックスフォード大学、デュッセルドルフ大学、ルーヴァン・カトリック大学、ベルリン自由大学の 4 大学からフォーラム終了後にいただいた公表用原稿を掲載することができた。フォーラムに参加できなかった方々にもご一読いただければ幸いである。

大阪大学日本語日本文化教育センター

<フォーラムでのひとコマ>



英国及びオックスフォード大学における 日本語教育の現状とその課題

萩原 順子

1. 歴史的背景

英国における日本語教育は、19世紀終盤の日本の開国期に赴任した外交官；アーネスト・サトウ、ウィリアム・アストン等による日本の言語、文化研究の形で始まったと言われており、その成果として口語辞書、文法書等の出版が記録されている。20世紀に入り、1917年にロンドン大学東洋研究所（1938年に現在のアジア・アフリカ研究所に改称）が設立され、高等教育機関における日本語教育実施への萌芽がみられた。第二次世界大戦開戦後、敵国研究の必要性により、同研究所に日本語特別コースが設けられ、1946年に、正式に日本研究講座が開設され、高等教育レベルにおける日本語教育が開始された。その後ケンブリッジ、オックスフォードといった古くからある大学にも日本語講座が設けられていき、1960年代には東アジア研究の教育実施調査などを目的に設立された委員会が作成したヘイターレポートの下、米国の地域研究をモデルに、イギリス北部に、中国、日本、東南アジア研究のための専門の研究センターが、リーズ大学、シェフィールド大学、ハル大学に設立された。1970年には、公立中等教育機関において、初めての日本語教育が開始された。1980年代末から1990年初頭にかけて、日本企業対英国進出の増加等により、大学及び中等教育機関において、日本語講座を開始する機関が急増したが、2000年代に入り、東アジア研究は「財源をもたらさない学問」とみなされ、日本学関連学位コースがリストラの標的とされ、ダラム大学をはじめ、閉鎖に追い込まれる大学が相継いだ。その一方で、2006年には、イングランド高等教育カウンスル（HEFCE: Higher Education Funding Council for England）、Education and Social Research Council、Arts and Humanities Councilの助成を得て、リーズ大学とシェフィールド大学内にホワイトローズ東アジア研究所が設立され、このセンターの下に、英国国立日本研究所が開設され、現在運営7年目に入っている。その後、2007年にマンチェスター大学に日本語・日本研究の学部が開講、2010年にはイースト・アングリア大学にも日本語・日本研究の学部、大学院が開講された。

2. 日本語教育の現状

表1: 日本語教育の現状

	初等教育	中等教育	高等教育	学校教育 以外	複数教育 段階
機関数	15	193	61	87	33
教師数	20	245	172	216	89
学習者数	776	6,780	5,656	2,424	4,037

JF 2009

2.1 初等教育

正規の科目としてではなく、課外授業の一環として、臨時かつ非継続的な日本語授業を試みている。

教師はほとんどが、非日本語母語話者。

2.2 中等教育

英国の中等教育において日本語教師になるためには、教員採用試験に合格し、なおかつ他の外国語も教えられることが条件となるので、母語話者日本語教師の割合は非常に低い。

2.3 高等教育

高等教育における日本語は、日本研究を主専攻とする者の必修科目として、日本研究ともう一つの専門を持つ二重専攻における必修科目として、また他の分野を専門とする者の選択外国語の一つとしてと、三つの異なる形態で学ばれている。

2.4 英国の日本語教育における課題

英国では教育機関の評価方法に競争原理が導入されて久しいが、これによりダラム大学をはじめ、英国における日本語教育の歴史で重要な役割を果たした学位コースが、財政難により縮小・廃止される事態が起こっている。一方、中等教育での学習者増加により、今まであまり目立たなかった、既習者と未習者の格差、中等教育との連携といった問題が深刻化している。この問題を解決するために、2010年秋に Japan Global Articulation Program (J-Gap) が立ち上げられた。アーティキュレーションとは、「ある目標に向かって教育が繋がりをもって連続的に行われること」(當作 2011) であり、アーティキュレーションには、高校、大学、或いは小、中、高、大学という縦のアーティキュレーションと、例えば、同じ学年、同じプログラム内の同じレベルのアーティキュレーションという横のアーティキュレーションとがあり、ここでのアーティキュレーションは、中等教育と高等教育との連携の縦のアーティキュレーションを指す。

また、2002年に、外国語教育に関する国家戦略が発表されたものの、2010年5月に保守党、自由民主党の連立政権確立後、外国語教育を含む前政権の初等、中等教育に関する方針が見直されることになった。2013年には、教育省により、ナショナルカリキュラムの具体的な改定案が提示され、この提案によると、大学進学のための資格試験の科目から日本語は外されることになる。初等、中等教育における日本語学習者数は増加しているにも関わらず、この科目から日本語が外されると、大学教育における日本語教育にも大きな影響があると思われる。

3. 教育制度と外国語教育

3.1 初等、中等教育における教育制度

公立学校の場合、初等教育が6年間、(5歳-11歳)、中等教育が5年間(11歳-16歳)でここまでが義務教育、その後 Further Education College (継続教育)と Sixth Form College (大学進学準備課程)とに分かれる。義務教育終了時に、中等教育修了一般資格(GCSE: General Certificate of Secondary Education)に合格しないと、卒業資格は授与されない。その後大学進学志望者は Sixth Form College で2年間 A-Level 試験の準備をする。

3.2 資格試験

GCSE, A-Level において、外国語科目の一つとして日本語を選択して受験することができる。

3.3 外国語教育における日本語教育

ナショナル・カリキュラムには、Key Stage (1: 5歳-7歳、2: 7歳-11歳、3: 11歳-14歳、4: 14歳-16歳) 別に科目の履修内容が示され、これによると、イングランド、及びウェールズの公立中等学校の生徒は Key Stage 3 (11歳) から外国語を履修しなければならない。

表 2: 外国語の中での日本語の人気

	1996	2001	2006	2009
GCSE 受験者数	676	643	1,269	1,486
A-Level 受験者数	362	383	525	515

4. 教師・教師会

4.1 資格・条件

初等、中等教育において日本語を教える場合は教員免許が必須である一方、高等教育においては通常修士以上の学位があれば、特定の資格は要求されない。

4.2 雇用状況

初等教育においては、非日本語話者教師がほとんどで、他の科目を教えながら日本語も教え、課外活動における日本語教育が中心になっている。中等教育においては日本語母語話者教師は6割程度。高等教育においては日本語母語話者教師がほとんどであり、約5割が常勤であるが、期限付き契約は減少の傾向にある。日本語教師の学部内における地位は高いとは言えず、そのため、学部内の発言権は弱く、日本語教育への予算の獲得等も難しい状況にある。

4.3 教師会・教師研修

初等、中等教育では、ALL (Association of Language Learning) 内の JIC (Japanese Language Committee) が、高等教育では、BATJ (The British Association for Teaching Japanese as a Foreign Language) がそれぞれ、ワークショップやセミナーを行い、日本語教師の現職者研修に貢献している。

5. 学習目的

中等教育の学習目的で一番多いのは、日本語そのものへの興味で85%、以下漫画・アニメ70%、コミュニケーション68%、高等教育では日本語そのものへの興味90%、コミュニケーション78%、将来の就職70%となっている。(JF2009 複数回答)

6. シラバス・ガイドライン

6.1 カリキュラム

初等、中等教育においては、1988年に初めてナショナルカリキュラムが制定された。このシラバスはGCSEのシラバスに強い影響を受ける。高等教育においてはシラバス、カリキュラムは各機関により独

自に設定されている。

6.2 大学格付けシステム

大学格付けシステムには二つあり、ひとつは1986年にサッチャー政権時代の諮問委員会の下に設立されたRAE (Research Assessment Exercise) で、大学を1-4 (4が最高) に格付けする。もう一つはQAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) という非営利の独立団体でHigher Education Funding Councilとの契約により1997年に設立され、評価項目に対する評価を行っている。何れも大学間の格差を縮め、教育水準を維持、向上させることが表向きの目的ではあるが、研究業績の評価により助成金の獲得が決まり、また学部の存続にも関わるので、研究に対するプレッシャーが年々高まっている。

7. 試験・評価

7.1 GCSE (General Certificate of Secondary Education): 中等教育修了一般資格で、Key Stage 4 終了時(16歳)に実施、8-10科目を選択し、学習到達度は7段階で評価される。日本語の難易度は日本語能力試験4級に当たる。

7.2 GCE (General Certificate of Education)、AS-Level と A-Level: 対象は大学進学希望者で、GCSE 課程修了後 A-Level 前半1年を対象としたAS Unit 1 と A-Level 後半1年を継続学習した学習者対象のAS Unit2があり、A-Level 志願者はASの両ユニットを受験することが義務。

8. オックスフォード大学における日本語教育と日本研究

8.1 組織

オックスフォード大学における日本研究、日本語教育の組織は主に二つ、Oriental Institute: 東アジア研究所とNissan Institute: 日産日本問題研究所があり、東アジア研究所では主に歴史、文学等の人文系の日本学が、日産日本問題研究所では、政治、経済、社会学等の社会科学系の日本学が研究されている。この他、日本研究関連の組織には、2009年3月に東アジア研究所の一部として、イギリスのArts and Humanities Research Council (AHRC) から約100万ポンド、(当時約2億円)の助成を受け創設された日本語研究センターがある。このセンターは、4年半のプロジェクトで、プロジェクトの主な目的は8世紀から17世紀の日本語文法の分析、分析結果を記号化しコーパスにすること。また、コーパスの作成のみでなく、外国語としての日本語の習得から、Proto-Japaneseの形態論に至るまで、広範囲にわたる研究がなされている。

成人教育としての日本語コースは二つあり、一つはLanguage CentreにおけるOxford University Programme in Language (OPAL)、もう一つはKellogg Collegeにおける、生涯教育のコースとしての日本語教育のコース。OPALのコースはオックスフォードに所属する者のみ受講可で、定員を越す応募があった場合は入学時に面接による選抜を行う。コース終了時に試験があり、合格すると資格認定証が授与され、成績優秀者は学費が免除される。Kellogg Collegeにおけるコースは学内に限らず、誰でも受講可。受講は申し込み順。

オックスフォード大学で日本研究が始まる遙か昔、1629年にボドリアン図書館は1冊の嵯峨本を所蔵した。嵯峨本というのは、日本近世初期に行われていた古活字本のこと。それ以後、徳川の御朱印状、

ロドリゲス等による、日葡辞書をはじめ、17 世紀、18 世紀に、数々の貴重な日本関連の蔵書は増え続け、現在その所蔵は 12 万冊に及ぶ。

ボドリアン図書館と並び、アッシュモリアン博物館も日本関連の所蔵品が充実している。2009 年 12 月に 4 年間の改装の末、再び開館され、日本関連の展示室も 2 室増え、所蔵品は、数だけでなく質もかなり高く、世界の主要な博物館と比べても遜色ないと言われている。

8.2 歴史

オックスフォード大学において、正式に日本語が教えられはじめたのは、1909 年。外交官であった、John Gubbins によって Balliol College ではじめられた。当時日本語は人気がなく、3 年契約の後、契約は更新されないままオックスフォード大学における日本語教育はしばらく途絶えることになる。その後第二次世界大戦中にイギリスの軍部で日本語を学んだ Geoffrey Bownas 教授によって、1957 年に、東アジア研究所における学部の選択科目として日本語が教えられはじめ、1963 年に主専攻の科目となった。Dr Brian Powell が主専攻となって初めての唯一の日本語の教師であった。初めは学生数 3 名、1960 年代は全学年合わせても 10 人を超すことはなかったが、現在では総学生数は 60 名を超える。

1970 年代には、イギリスの日本学の 4 つの柱となる大学、オックスフォード、ケンブリッジ、シェフィールド、SOAS において日本学は着実に発展していく。このころ日本経済の発展に伴い、日本学への援助を申し出る企業も増え、その中で日産自動車の出資により 1982 年に日産日本問題研究所が設立された。初代の所長は、先の東アジア研究所の初代講師でもあった、Dr Brian Powell であったが、Arthur Stockwin 教授がオーストラリア国立大学から戻り、所長になった。現在の所長は Ian Neary 教授。

8.3 学部における日本語教育

オックスフォード大学の日本語教育は主専攻のみで、第 2 外国語として、中国学、韓国学、チベット学の学生も日本語を選択することができ、日本学の学生も第 2 外国語として中国語、韓国語、チベット語を選択することが可能。学生の国籍は約 9 割が英国籍であり、英国籍でなくとも、ほとんどの学生が中等教育から英国で教育を受けた学生がほとんどである。日本語教師は、常勤が 3 名、非常勤が 1 名で、何れも女性教師。日本学は 4 年制で、2 年目に全員が神戸大学へ留学、3 年目から専門科目の講義とチュートリアルに出席。チュートリアルは日本のゼミにあたり、少人数で専門科目を学ぶ。試験・評価は、1 年目に、初めての Preliminary Exam と呼ばれる公式試験を、4 年目に Final Honour School と呼ばれる卒業試験を受験する。

8.4 大学院における日本語教育

2007 年に MSc/MPhil in Modern Japanese Studies が設立され、このプログラムの一部として、日本語のコースも始まった。中級から超上級まで 4 レベルのコースがあり、今年度は 12 名の学生が学んでいる。このコースの目的はアカデミックな日本語、研究のために必要な日本語の習得で、そのため、多読の後の要約、プレゼンテーション向上のための訓練等を行っている。評価は、学部と異なり、学期中の復習テスト、漢字テスト、最終学期のプレゼンテーション等も最終成績に換算される。

8.5 オックスフォード大学の日本語教育に於ける課題

オックスフォード大学の学部における最終成績は、4 年目修了時の卒業試験のみで決められ、出席、

復習テスト、漢字テスト等、平常点は一切考慮されず、しかも卒業試験における日本語の割合は全体の三分の一程度で、口頭試験（聴解試験を含む）は更に低く、六分の一程度しかないため、学年が進むにつれ、卒業試験に関係のない日本語の授業への出席率、モチベーションが下がる傾向にある。日本語の試験も翻訳中心で、非母語話者教師が作成するため、4年間の日本語の授業が試験に反映されていない。

また、日本語母語話者教師と、非母語話者教師の役割が完全な分業体制になっており、日本語母語話者教師は日本語を、非母語話者教師は専門科目と主にその英訳を教えていて、横の連携、協力がほとんどないため、学生は日本語の理解はできても、少人数制のクラス運営の割には運用能力が育っていない。先に述べた横のアーティキュレーションを強め、効率的に日本語の運用力を高める必要がある。

参考文献・資料

穴井宰子 (2011. 8. 20) 「日本研究と日本語教育の連携—高等教育において」世界日本語教育研究大会、異文化コミュニケーションのための日本語、各国地域のシンポジウム

英国国立日本研究所 : www.wreac.org/about/nijjs

苅谷剛彦 (2012) 『イギリスの大学・ニッポンの大学』中公新書

国際交流基金 (2003、2006、2009) 「海外日本語教育機関調査」

當作靖彦 (2011) 「J-GAP 日本語教育グローバル・アーティキュレーション・プロジェクト」

www.aatj.org/atj/articulation/Tohsaku

山下美代子 (2007. 11. 30) 「英国における日本語教育」法政大学ヨーロッパ研究センター第6回セミナー

Ashmolean Museum: www.ashmolean.org

Bodleian Library: www.bodleian.ox.ac.uk

Kellogg College: www.kellogg.ox.ac.uk

Nissan Institute: www.nissan.ox.ac.uk

Oriental Institute: www.orinst.ox.ac.uk/ea/japanese

QAA: www.qaa.ac.uk

RAE: www.rae.ac.uk

デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース —理想とは異なる環境での授業実践—

藤田 香織

- はじめに

デュッセルドルフ市はドイツで最も日本人が多い町として知られている。現在おおよそ6,500人の日本人がデュッセルドルフ市、またその近郊に在住し、日系企業の支社が多く、日本人向けのインフラもしっかりしており、日本をドイツにいながらにして身近に感じられる町である。以上のようなことから、その地にあるデュッセルドルフ大学で日本学を専門に勉強したいと思う学生はやはり多く、日本人や日本関係機関との交流の可能性、日系企業でのインターンシップ、ひいては将来の就職の可能性などを考えると日本学を勉強する環境としては学生にとって理想的な町の一つと言えるかもしれない。このような理想的な環境にあるデュッセルドルフ大学日本研究科だが、実際の日本語コースの現状はどのようなものかを学士課程の日本語コースに焦点をあて、今回のフォーラムでは紹介させていただいた。

- デュッセルドルフ大学現代日本研究科概観

このデュッセルドルフ市の大学に日本研究科が設置されたのは今から28年前の1985年になる。当初は副専攻としてのみ選択が可能だった日本学だが、その後徐々に変遷、発展を遂げ、現在では学士、修士、博士課程を全て合わせ約450名（副専攻の学生を除く）の学生を抱える比較的大規模の研究科になるまでに至った。教授3名、助教7名、専任日本語講師2名、秘書2名というスタッフ構成になっている。

- 学士課程日本語コース

下の表が示すように、ドイツの大学の学士課程は3年で修了が基本となっている。

	冬学期	単位数	夏学期	単位数
1年目	言語モジュール1	10+4*	言語モジュール2	10+4
2年目	言語モジュール3	10+4	言語モジュール4	10+4
3年目	プロジェクトモジュール（上級購読）	2		

(*10単位は授業履修単位数、4単位はモジュール修了試験に合格したときに得られる試験修了の単位数)

学士課程では最初の2年で行われる言語モジュール1から4までが日本語講師が担当する必修の日本語コースとなっており、それぞれのモジュールは3つの授業から成り立っている。まず一つ目はドイツ人講師が担当する文法・購読の授業（週2時間）、2つ目はドイツ人講師日本人講師ともに担当する読み・書き練習の授業（週2時間）、3つ目は日本人講師が担当する文法・コミュニケーション練習の授業（週6時間）である。モジュールはそこにある授業履修、最後に実施されるモジュール修了試験合格を以って、モジュール修了という流れになる。次のモジュールに進むためにはその前のモジュールを修了していることが条件となる。使用教材は『み

みんなの日本語初級ⅠとⅡ』（スリーエーネットワーク）シリーズ、と『日本語中上級へのとびら』（くろしお出版）で、言語モジュール3の途中で『みんなの日本語初級Ⅱ』が終わり、その後『とびら』に移行し、言語モジュール4で『とびら』を終える。到達目標は2年間の日本語コース修了で現行の日本語能力試験のN3、卒業までにはN2に近づけるとなっている。ただし、これは日本学を主専攻とする学生の場合で、副専攻の場合は語学コースは最初のモジュール1と2のみ必修となっている。

- 日本語コースを取り巻く環境と抱える問題点

学士課程の日本語コースを担当するスタッフは現在フルタイムの専任講師が2名、非常勤が3名となっている。現在の学士課程の学生数は主専攻と副専攻を合わせ約540名、そのうち必修の語学コースを履修する学生数は例えばモジュール1となると160から170名となる。スタッフの人数と非常勤に出る予算の関係上、現在のところ最高3グループまでしか作れない状況にあり、1グループの人数は3グループ作れても約55名、2グループとなると約85名という計算になり、理想のクラスサイズとは程遠い状況下での授業を余儀なくされている。

このような状況での語学授業となると、教師サイドだけではなく、学生サイドにも様々な困難点が生じる。教師側では、クラス全体がざわつきがち、教材を置く場所もない、狭くて学生の教室活動を見て回れない、練習形態が制限される、適当な教室確保困難、など授業実施自体が困難となる。また、学生の理解度・進度把握が難しく、学生一人一人へのケアは行き届かなくなる。また、課題添削などにかかる時間が膨大になり、十分なフィードバックは不可能になることが多々ある。学生からすると、教室の席の確保も困難、どうしても大きい教室になるので、集中しにくい、私語に走りがちになる、あたる回数が少ないなど、問題点は一つ一つ挙げていけばきりがない。また、自分自身があまり授業内容を理解できていなくてもそれを授業で実感することなく、なんとなく授業に出ているだけで時間は過ぎ、最終的にモジュール修了試験という段になり、試験に落ち留年、愕然とする、というような状況も毎学期見られる。

また、このクラスサイズの問題に加え、制度的な問題もある。ドイツの大学にも様々な規定、制約があり、また、学生の発言権／力も大きく、教師がこうしたほうがいいと思うこと、やりたいことなどが自由にではできない状況に陥ることも多々ある。出席義務については、常に廃止の方向へ向けようとする動きが州の教育省、大学側、学生自治会に見られ、ここの義務が実際に取り払われると、ますます授業実施が困難になり、クラス全体のレベル低下の恐れも出てくる。実際、教師側が出席不足を理由に単位認定をしなかった場合、学生が大学の上層部に異議申し立てをすると大抵学生側に有利なようにことが決まってしまうことが多い。更には、単位認定には出席、課題提出と並び、テストなどの結果も考慮に入れたいところだが、授業自体の単位認定にはテストの結果、つまりテストの可否を反映させてはならないという規定になっている。テストを授業内で実施することは禁止されていないのだが、テストは受けること自体に意義があり、その結果は何にも影響を及ぼさないということである。確かにテストは本来は自分の能力が一定のレベルに達したか、その授業内で扱った学習項目などがきちんと理解できているかを測るための物差しであり、それが単位認定にひびくというのもどうかと思うが、教師側にとっては、テストがその役目を担っているということももちろん最重要事項の一つではあるが、その他にも学生の予習・復習、普段からの定期的な自立学習を促す役目も果たすこ

とを期待する。テスト結果が意味を持たないとなると、学生がテストに向けて学習することもせず、レベルは下がり、結局学生の能力や進度を測る指標ともならず、せっかく時間をかけて準備したテストも時間の無駄となり、教師のモチベーションも下がる。このようなわけで、結局授業内での小テストなどの実施はあまり意味がないということで現在廃止された状態のままである。

そしてモジュールを修了する際のモジュール修了試験が結果的にはコースの最初で最後の大きな試験ということになるが、この最後の試験に全てがかかっており、この試験ですべてを測らなければならない。また、試験形態は一つというふうに決まっており、学生数との兼ね合いからも筆記試験のみの実施が可能であるのが現状である。現在、5コマ分の内容をたった一回の90分の筆記試験で試験することになっている。

- 問題点への対応

こういう状況が続いているが、だからといって授業を丸投げにして何も対策を講じないわけにはいかない。このような状況下で何ができるだろうか、日本語コースを少しでもよくするには、学生を支援するには何ができるかをこれまで考えてきたし、これからも考えていかねばならない。その対応策の例として下にあげる3つを紹介させていただいた。

- ① 実習生のフル活用
- ② ILIASを使用したeラーニング
- ③ 学期直前集中コース

- 実習生のフル活用

2005年より、大阪大学外国語学部との交流協定の一環として1年間という期間で日本語教育実習生を受け入れており、現在9期生目が研修中である。本来実習というと、2週間から1ヶ月程度の短期間で授業見学、および授業実習を行うようなことが想像されがちであるが、本学の実習は1年という長期に渡るものであることもあり、従来の実習という枠組み以上のことをお願いしている。以下、箇条書きにする。

- ❖ 授業見学
- ❖ TAとしてできるだけ多くの授業に参加しアシスト
- ❖ 課題添削
- ❖ 学期休み中の日本語集中コースの担当とアシスト
- ❖ 授業担当（初級の授業を週1~2コマ）
- ❖ 授業外での学生との交流
- ❖ 教材作成補助

この実習生の活用により、学生へのケアも改善された。また、学生にとっては日本語講師である我々よりやはり気軽に話しかけやすい存在となり、学習者の動機付け、やる気にもプラスに影響している。また、実習生にとってはなかなか経験することができない部分までこの1年の

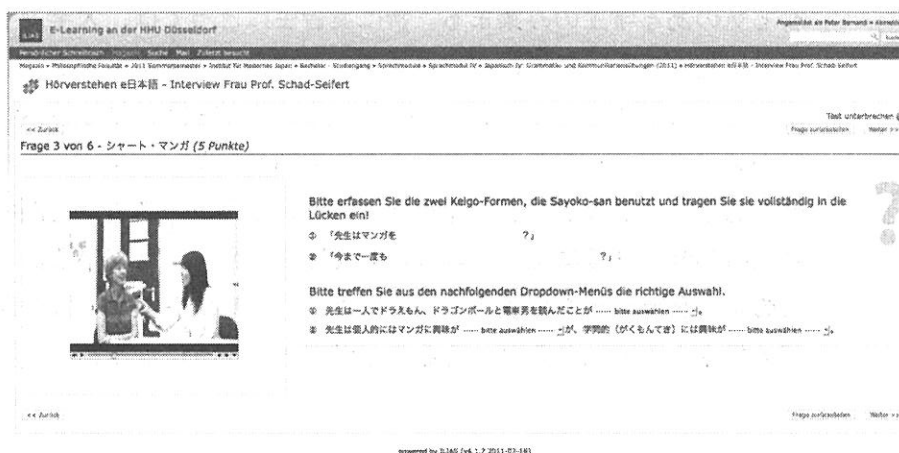
実習を通して体験し、学生の成長ぶりなども見ることができ、お互いにとってメリットのある実習になっていると思う。

- ILIAS を使用した e ラーニング

2 点目は授業を支援する形でのオープンソース ILIAS を利用した e ラーニング導入である。始めたのは 2010 年夏。きっかけは大学が e ラーニングに力を入れ始め、Hein Ecomp という名前で予算がついたので、プロジェクトとして申請し、その申請がとおり言語モジュール 1～4 まですべての語学コースにこの e ラーニングコースを現在まで導入することができた。今も助成を受けつつ、既存のコースの改良、メンテナンス、また、その他の語学コースの e ラーニングの開発を進めている。

e ラーニング導入に踏み切った理由は、やはり大人数クラスでの語学授業をこの e ラーニングでサポートし、授業中は実施できなくなってしまったテストをここで提供できるのではないかと考えたからである。当初は e ラーニングの導入、使用に懐疑的で、正直なところ費やした仕事量に見合うだけの効果があるのかとっていたことは確かである。実際、始めた頃は仕事量が増え、現在も課題が山積している状態ではあるが、導入してやはりよかったというのが現在の心境である。

実際ここで何を行っているかというと、課題プリント、資料、週の予定表などのダウンロードを始め、その他様々な語学コースに関する情報提供をここで言い、また教室内だけではなく大人数のためにできない学生・教師間、あるいは学生同士のコミュニケーションをフォーラムを通じて行っている。授業中に聞けなかったことをこのフォーラムで気軽に聞くことができ、教師にとっても学生理解の役に立つ。更にはここで最も実現させたかったことの一つ、オンラインテストの提供である。授業ではできない（というか、やってもあまり意味も効果もない）テストをこの e ラーニングを通して任意という形ではあるができるようになった。学生が自分の時間を見つけ、自由に何度もできる、自分の到達度や進度を知ることができる、モジュール修了試験準備のためにも役立つということで、学生からの評価も高い。また教師側としても、小テストの採点がなくなり、その仕事量が少し削減されるというメリットがある。その上どのような学習項目がまだきちんと理解されていないかなどもすぐに見ることができ、便利である。オンラインテストの基本的な内容は授業で使用している教科書に沿った、文字・漢字、語彙、文法テストなどがメインとなっているが、それ以外にももっとこのプラットフォームを魅力的にするために、授業や試験とは直接は関係ないが、学生たちが興味を持って、楽しく回答できるような問題などの作成にも力を入れた。例えば日本の行事や文化に関連したクイズ、日本で現在起きていることを



実習生に簡単な日本語にしてもらい、ニュース形式でお知らせするリスニング問題、敬語の導入、練習が終わった後、研究科の教授陣に自分たちがぜひ聞いてみたいことを挙げさせ、実際に彼らの質問を使用してインタビューしたものをリスニング問題として提供するなど、学生がぜひ知りたいと思うような問題提供も心がけた。(敬語リスニング問題の例)



テスト以外には、授業で行った学生たちのロールプレイやパフォーマンス、寸劇などをビデオにおさめアップロードし、授業では十分出てこない学生たちからのコメント、そして時間が足りなくてできない教師からのフィードバックを ILIAS 上で行うようにした。学生同士のコメントも授業内では面と向かって言えなくても、ここでは言いやすいという利点がある。またどのパフォーマンスが一番よかったかなどの投票機能もあることから、そういう機能を大いに利用し少し遊び感覚を出すように心がけた。学生たちもシャイな学生もいるにはいるが、たいていはのりがよく、小道具などまで準備して臨むなど授業の活性化につながっている。



- 学期直前集中コース

従来の学期中に行われる日本語コース以外に、学期が始まる直前の学

期休み中に実習生とともに復習の意味も兼ねて、日本語集中コースを提供している。長くて5日、短くて3日という本当に短い集中コースではあるが、参加は任意、定員制としているため、やる気のある学生のみ集まる。特に実習生にとっては、大学で学んでいる日本語教育において妥当であろうとされているクラスサイズでの授業を担当することができ、大学で学んだことを応用できる場にもなっている。内容は先学期の復習が主だが、4学期が始まる直前の最後の集中コースではデュッセルドルフという地の利を活かし、デュッセルドルフ在住の日本人家庭を訪問するというプロジェクトを行っている。集中コースでは訪問の準備をし、実際の訪問は学期中に行われ、地域に住む日本人との交流の機会となっている。

このようなコースを提供することにより、学期中の授業ではなかなかできない活動、ケアを一部の学生のみではあるが与えることができるようになった。

- 今後に向けて

このようにいくつかの取り組みを行っているが、今後も軌道に乗り始めたeラーニングを継続的に改良、また更に充実したものにしていきたいと思っている。ただし、制度や枠組みの問題（学生数の増加、予算不足等）については、なかなか一人の教師の力で何とかなるというものではない。ドイツも日本と同じように現在少子化が急速に進んでいることから、将来的には学生の数も減少し、このようなマンモスクラスではなくなるであろうと思われるが、ここ数年はまだ現在の状況が続くと予測される。更には今年デュッセルドルフがある州、ノルトライン・ヴェストファーレン州では数年前のギムナジウム（日本の中学校と高等学校を合わせた学校形態で4年間の小学校の後に大学進学のために入る学校）の制度改革でこれまでは9年だった就学年数が8年と短縮されたため、この学校を卒業し大学に入学してくる新入生の数が2倍になる年に当たっている。それで、大人数クラスの状況は悪くなることはあれど、良くなることはない。語学コースへの予算増額も見込めないということで、先行きの暗い状況である。ただ、この報告書の途中でも触れたように、ドイツは学生の発言権が強い国ということで、これほど学生の発言権が強いならば、それを利用して学生を巻き込み、この状況の改善を訴えていけいか、あるいは、他言語の外国語の先生方とも連携し、大学、州政府に働きかけられないかということも現在思案中である。

ルーヴァン・カトリック大学における CEFR を参照した日本語コース再構築

櫻井 直子

ルーヴァン・カトリック大学文学部言語地域研究科：日本学科では、日本語コースの再構築を進めている。その再構築に際し、2001年に欧州評議会によって出版された言語のための欧州共通参照枠組み『Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment』（以後 CEFR）を参照している。本発表では、まず、CEFR の目的を確認し、次に、現在進めている実践と成果、今後の課題を報告する。近年、日本においても CEFR を参照した言語教育の再編成の取り組みが、大学、語学講座などで進められている中、本報告が、それらの活動に多少でも参考になれば幸いである。

1. CEFR の目的

CEFR は、欧州評議会より 2001 年に出版された言語の学習・教育・評価のための欧州共通参照枠組みで、複言語主義（言語観）、及び、行動中心主義（言語教育観）に基づき、言語活動・言語能力を A1～C2 の共通参照レベルで記述している。まず、英語版とフランス語版が出され、現在、38 カ国語に翻訳されている。日本語版は 2004 年に出版された。

CEFR の目的は、「参照」というタイトルが示す通り「ヨーロッパの言語教育のシラバス、カリキュラムのガイドライン、試験、教科書、等々の向上のために一般的基盤を与えることである（吉島・大橋 訳・編 2004:1）」と明記され、教えるための“教科書・マニュアル”ではなく、あくまでも教育従事者・学習者が教育活動において参照する“参考書”という位置づけを取る。当初、CEF としていた省略語を CEFR と変更したのも“参照（reference）”であることを明示するためである。また、冒頭の「本書の利用者のために」という部分には二大目的として、学生自身も含めた教育関係者が言語活動・学習内容・学習過程・学習ストラテジーなどに考えをめぐらせること、教師はその考えを相互に話し合い学生に明確に説明すること（前掲書：xii）を挙げている。また、その後続く箇所には「予めはっきりさせておきたいことが一つある。本書では教育の現場関係者に何をすべきかどうすべきかを指示しようとは考えていない、ということである。問題提起はするが答えを提示することはない。CEF の役割は、この本の利用者にどういう目的を追求すべきか、どういう方法を探るべきかを指示することはないのである。（前掲書：xii）」とあり、実際に、章末・節末には「本書の利用者は次の点を考慮し、必要とあらば、その結果を表明するとよいだろう」と質問を読者に投げかけ、内省を促している。また、4 章、5 章のグリッドについても「CEF の第 4 章・第 5 章で挙げられている分類は閉じたシステムではなく、経験に基づいて改良される開かれたシステムなのである（前掲書：xiv）」「ここでの尺度と記述項目を批判的に捉えて使って欲しい（前掲書：xv）」と述べ、教育従事者が考えを巡らせ、よりよい言語教育の原理と実践の探求に力を注ぐことを奨励している。そして、そのために CEFR の性格は、単一の均一的システムを押し付けるものではなく、その反対に開かれたものであり、個別的で多様な目的に対応できる柔軟性を持っており、非閉鎖的・非教義的（吉島・大橋 訳・編 2004:7,8）である。

一方、高等教育機関において CEFR を参照してコースを見直す際に「文法訳読法は CEFR 的ではないが翻訳をさせたいので CEFR を参照するのは意味があるか」「CEFR はコミュニケーションを重視しているという点から考えて高等教育機関での参照は難しい」「課題遂行が CEFR の言語活動の最も大事な目的とさ

れているので発話の正確さが軽視される傾向がある」というような議論がなされることがある。しかし、CEFRは「特定の教授方法だけを取り上げ、他を排除することもあり得ない（前掲書：18）」「外国語の教育と学習に関しては……特定の見解の奨励や教条主義は避けねばならない。学習者一人一人の……目的を達成するために……最も効果的な方法が用いられなければならない（前掲書：155）」と明記している。どの教授法を採用するかが重要なのではなく、学習者の状況や必要性に照らして、課題は何か、そのためには何を教えるべきかを考えることが重要なのである。その結果、翻訳がその学習者に必要であれば教室活動で行う必要がある。また、CEFRは翻訳・通訳からなる仲介活動を「仲介の言語活動は既存のテキストの再構成であり、現在社会における通常の言語機能の中でも重要な位置を占める（前掲書：14, 15）」としており、特に欧州における日本語学習者が日本語を使用する場面を考えると、むしろ指導することが求められていると解釈することも可能である。次に2つ目の論点であるが、第4章の言語活動ごとのグリッドには高等教育機関で求められる言語活動も多く含まれている。一例を挙げれば「聴衆の前での講演（前掲書：64）」「聴衆の一人として生で聞くこと（前掲書：71）」「ノート取り（講義やセミナーなど）（前掲書：101）」などである。同時に、上記CEFRの目的・性格から考えれば、必要な課題は新たに加え、そのレベル記述を行うことも可能なのである。また、最後の論点の、正確さに関しては、1章の「表3 共通参照レベル：話し言葉の質的側面（前掲書：30）」及び、第5章にあるコミュニケーション言語能力の記述（前掲書：116-144）などをみると、同じ活動であってもレベルごとに求められる質的熟達度が異なり、正確さも十分考慮に入れていることが見て取れる。つまり、高等教育機関で言語指導の熟達度を重視しながら翻訳も含めたカリキュラムを構築する際にも十分参照する意味があると考えられる。

以上の点から、本学科ではCEFRを、教師が批判的に自己評価しよりよい実践へ向けて前向きに考える際に参照する枠組み、及び、その知見を異なる背景を持つ教師たちが共有するための共通言語と捉え、CEFRを参照しつつ日本語コースの再構築に取り組んだ。

2. 機関の概要

ルーヴァン・カトリック大学は、1425年にローマ教皇マルティヌス5世によって設立された現存する世界最古のカトリック系大学であり、ベネルクスでも最も古い大学である。現在は、16学部あり、2012年度の学生数は41,255人で6500人あまりの教員が指導に当たっている¹。日本学科は、1986年日本への関心の高まりに応え、文学部東洋スラヴ学科に専攻課程として設立され、その後、学部の再編成に伴い、現在は文学部言語地域研究科の専攻課程となっており、文学部の中で学生数の多い学科の一つである。学士課程3年・修士課程1年の計4年のコースで、後述するボローニャ・プロセスのガイドラインに沿って、授業は前・後期、各13週、計26週行われている。

学士課程1年生の日本語コースは、ベルギーにおいて中等教育での日本語教育は実施されていないため、ゼロ初級からのスタートとなる。新入生数は、2004年度ごろからの日本文化への興味の増大に伴い、学生数が毎年増加し125名前後である。学士課程3年次終了後、日本または韓国に半年～1年留学する学生が多い。

修士課程は、現在、1年コースであるが、ボローニャ・プロセスを鑑み、日本学科・中国学科などから2年コースへ移行することも検討されようとしている。学生数が20名前後であるが、これはボロー

¹KULeuven Feiten en cijfers <http://www.kuleuven.be/overons/feitenencijfers>

ニヤ・プロセスによって単位制度が導入されたことで、他学部への編入、または、他大学へ進学する学生も出てきているためである。このことは、日本に関する知識を持つ様々な分野の専門家の養成につながり肯定的に捉えられると考えている。さらに2007年度から修士レベルの日本語教職課程が開設され、理論と実習を1年から2年かけて修める。

コースの到達目標をCEFRの共通参照レベルで示すと、1年次前期A1/後期A2、2年次B1、3年次B2、修士では、留学の有無、研究内容などから個人差も出てくるためB2~C1と設定している。下記に概要を示す。

表1 日本語コースの概要

学年	週授業時間・年間	学生数 クラス数	科目名	CEFR レベル
学士1年	13時間/週・338時間	±125名4クラス	理論4時間/週 演習9時間/週	A1 A2
2	11時間/週・286時間	±45名2クラス	理論4時間/週 演習7時間/週	B1
3	8時間/週・208時間	±45名2クラス	理論2時間/週 演習6時間/週	B2
修士	6時間/週・156時間	±20名1クラス	学術日本語・読解・ビジネス日本語	B2~C1

日本語担当教師は日本語母語話者（3名）、オランダ語母語話者（4名）で、母語もその教師の一つの能力として捉え、各教師の持ち味を一番生かせる担当科目・教務に当たっている。それは連携、つまり、それぞれの能力を生かしながら同じ目的を持つもの同士が連絡を取り合い、協力し物事に取り組むこと、の形態になろう。また、新たなコースカリキュラムの再構築などを通して、連携から協働「個々の教師が自立性と相互信頼をベースとして知識や意味を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス（藤原1998）」へ移行していく過程にあるともいえるかもしれない。

3. CEFRの文脈化

CEFRは複言語主義を言語観、行動中心主義を教育観に据えた参照枠組みであるが、多目的に柔軟に対応する性格を持っているため抽象性が高く、それをそのまま、カリキュラム・教案・教材・評価などの教室活動へ応用することは難しい。そこで、CEFRの理念をそれぞれの教育現場の環境に適応させることが必要となる。具体的には、機関の教育方針・目的、学習者のニーズ・能力などを構造的に検討し、それを踏まえながらCEFRの内容を客観的に解釈し、教室活動へ結び付けていくことを指す。その活動のことを本発表では「CEFRの文脈化」と呼ぶ。

3.1 各学年の能力記述表の作成

欧州の高等教育機関では1999年のボローニャ宣言に基づいた高等教育制度改革であるボローニャ・プロセスが進められ、新制度が整いつつある。これは、European Higher Education Area（ヨーロッパ高等教育圏）の構築を目指すもので、大学間協力を増大し、人的移動を促進すること、さらに欧州における就学の機会を増やし、就職の可能性を高めることなどが主な目的となっている。その方法として、学位制度の統一、ヨーロッパ単位相互認定制度（ECTS）の導入などがあり、46カ国が実施している。

この改革に伴い、本学科でも講義内容・評価基準の明確化、ECTSに沿ったレベルの記述などが進められている。特に、日本語コースでは、編入生への対応が求められ、編入希望者に各学年の日本語コースのレベルを具体的、明確、且つ簡潔に示す必要性が生じた。そこで、CEFRを参照しCompetentiekaartと呼ばれる能力記述表を学年ごとに作成した。内容は、下に記す2つの部分から成り、学習者を社会で

課題を遂行する「社会的存在（前掲書：9）」と見なしている CEFR の行動中心主義の考え方を参照した。

1. ～学年の学生は～ができる Can do 記述文
 - 一般的な言語能力
 - 聞く能力
 - 読む能力
 - 話す能力：独話/やり取り
 - 書く能力：書く/書いた物のやり取り
2. 上記1ができるために次の知識を保持する
 - 言語知識（漢字・文法など）
 - 社会文化的知識（会話/手紙構成・敬語）

つまり、項目1はそのレベルで遂行・完成することが要求されている課題（前掲書：9）、項目2は課題遂行の際、方略的に使用される能力（前掲書：9）と CEFR の言葉に言い換えることが可能である。

3.2 2年生（CEFR B1 レベル）のコースデザインの再編成

本学科2年生のコースは、週11時間で到達目標のレベルはCEFRのB1であり（表1）、従来の中級にあたる（前掲書：23）。1週間の授業の内訳は、文法2時間、読解2時間、会話2時間、作文・漢字2時間、聴解2時間、語彙1時間で、各科目を異なった教師が担当している。

使用教材は、以前は市販教科書を主要教材としていた。しかし、そのまま使用せず参考にしながら教案・教材を作成し授業を行った結果、現在は、市販教科書を用いず、各担当教師の自主作成教材を使用している。このことは、機関の目的、学生のニーズに合わせた教材を使用することにつながり、大きな利点であったが、同時に、その教材のレベル・内容が、コース全体の目的と合っているか、他科目と連携が取れているか、前後である1・3年生のコース内容と関連しているか、などその妥当性の検証が必要となった。それは、B1レベルが、横にも縦にも幅の広いレベルのため、なかなか明確に捉えられないことに起因していた。つまり、B1レベルは、A2レベルに比較すると言語活動が多様化するのと同時に、次のレベルへ到達するまでの道のりも長くなる。

そこで、その問題を解決するためには、CEFRと言語活動データの分析からB1レベルを明確に理解することが必要であると考えた。しかしながら、1つの機関だけで行っていると、客観性を保証しきれないのではないかという懸念があり、他機関との連携の必要性も感じられた。そして、折しも同じ問題意識を持っていたグルノーブル・スタンダード第3大学と共同プロジェクト「CEFR Bレベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト」²を2010年に4年間計画で立ち上げた。

このプロジェクトはCEFRのB1レベルを検証し、欧州の日本語学習者のための汎用性・信頼性のあるカリキュラムの構築を目指している。具体的な活動として、まず、CEFRの読み合わせがある。日本語版をベースに読み合わせていったが、一つの言葉を解釈する際にも教師の理解が異なることがあり、その場合には、オリジナルである英語版・仏語版を読み同時にオランダ語版も合わせて見ることにより、共通知識を構築していった。次に、教師の知見のみに頼ることを避けるため、学習者の言語活動を観察、

²当初、B1及びB2レベルの考察を行う予定であったが、現在はB1レベルに絞り考察をすすめているため、B1プロジェクトとなった。

分析しようと、「口頭のやり取り」活動の分析（2010 年度実施）・「書く」活動の分析（2011 年度実施）・「聞く」「読む」活動の分析（2012 年度実施）を B1 レベルの学生から協力者を募りデータを集め実施した。また同時に、欧州において学習者はどんな言語活動を日本語を用いて行っているのかを知るために、2010 年の試行を経て、2011 年オンラインによる大規模調査を行った。欧州の 25 の日本語教育機関の協力を得、614 人からのデータを集め分析した。図 1 はアンケート票の一部である。

図 1 アンケート画面 一部³

Domains	Have you ever used Japanese in this domain performing speaking, listening, writing (e.g. form, letter, e-mail) or reading activity?	Have you ever helped a person using Japanese in this domain (e.g. interpreting, translating, guiding etc)	Have you ever used Japanese on the internet in this domain e.g. looking for information or doing online activities etc.
1. Contacts with officials: immigration, custom officers, security officers at the airport or at a town office etc.	Speaking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Writing	<input type="checkbox"/>	
	Listening	<input type="checkbox"/>	
	Reading	<input type="checkbox"/>	
2. Contacts with officials: police, traffic wardens	Speaking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Writing	<input type="checkbox"/>	
	Listening	<input type="checkbox"/>	
	Reading	<input type="checkbox"/>	
3. Arrangements for accommodation : as visitor e.g. at a hotel, at a travel agency etc.	Speaking	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Writing	<input type="checkbox"/>	
	Listening	<input type="checkbox"/>	
	Reading	<input type="checkbox"/>	

その後、各活動の観察・分析結果、及び、アンケートの調査結果を元にカリキュラム案を作成した。

表2 カリキュラム試案 モジュール 1 公的機関で

モジュール	場面	授業活動例
モジュール 1 公的機関で Domain 1/2 ¹	市役所	ビザの延長をする やりとり・読む・保証人
	税関	申告する 申告書記載：何もなくても書くことになっている 出口でのやりとり 日本の滞在先を書く（日本の都道府県アドレスの書き方） 読み教材：日本の持ち込み可能なもの（パンフレット） インターネット・タスク：日本の税関のルールを調べる
	警察	盗難の報告 紛失物届け 交通事故の記載（レポート）

¹ 図 1 に示したアンケート票の Domain 番号

また同時に、教案・教材作成に必要な指導文型・表現リストを作成中である。その成果は報告書として毎年まとめ、全てデータも含めて本学科のサイトに公開している⁴。成果としては、B1 レベルのカリキュラムの作成に向けての基礎研究・B1 レベルの下位レベルの設定がある⁵。但し、下位レベルに関しては、現時点ではあくまでも案であり、カリキュラム作成、教室活動、評価など様々な視点から検討し、

³ 図 1・表 2 は B レベルプロジェクト 2011 年度報告書からの転記

⁴ B1 レベルプロジェクト報告書：http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/node/8566

⁵ 産出活動：2011 年度報告書 p6、受容活動：2012 年度 B プロジェクト p8 を参照のこと

妥当性を高めていく必要があると考えている。

本年度、2013年度はモジュール形式のB1レベルのコースカリキュラムを構築中で、表2のカリキュラム案を改善し、また、より具体化したものを作成している。そして、いくつかのモジュールは教材化し、パイロット授業を両大学で実施し、その結果を考察する予定である。

この活動を通し、本学科の日本語担当教師一人一人が2年生のコースの目的・レベルを明確に意識できるようになった。それは、このプロジェクト活動が多面的な視点から進められたことが要因の一つであろう。教育環境に関しては、まず、フランスは単言語国家、ベルギーは多言語国家と言語環境が異なり、日本語コースの位置づけも、日本学の中の必修科目、応用外国語コース（外国語と経済法律ビジネスを専攻）の外国語科目、また、成人も含めた選択科目と、多様である。また、参加している教師に関しては母語・担当科目・教師歴・研究分野など様々な相違点を持っており、一つのことを話し合うにも様々な観点からの意見交換が行われた。その連携によって、今まで考えたことがなかったことを新たに、または既に分かっていたと思っていたことを改めて、考察するいい機会となり、新しい気づきも多かった。この気づきについては内省レポートとしてまとめメンバーで共有した⁶。

その結果、教材のレベルが安定し、その準備の際もコース全体の目的を考えるようになってきた。また、教師が自分の教育観を持ち、学生へ明確で各教師が共通の説明が可能になったことは、肯定的にコース運営に影響していると思われる。問題が起きた場合も、共通認識があるため早く問題の共有ができ、担当教師だけでなくチームで問題の解決に当たることが可能になった。

教材の一例として読解と作文を挙げる。CEFRではBレベルを「自立した言語使用者（前掲書：25）」とし、B1、B2の2つの下位レベルを設定している。そこで、2年生のB1レベルは自立した言語使用者への準備段階と解釈した。そして、自立できるための方策として読解ストラテジーの指導を重視し、日本語テキスト読解におけるボトムアップ的読みのストラテジー、及び、トップダウン的読みのストラテジーの習得を念頭において指導に当たっている。その結果、テキスト内にわからない文があってもお手上げ状態にならないようになったため、日本語のテキストを読むことへの抵抗感が減るなどの効果が見られた⁷。

次に作文であるが、まず課題はCEFR4章を参照して選択した。指導の観点としては、CEFRが学習者は課題を遂行する「社会的存在（前掲書：9）」と捉えていることを重視し、何のために、誰に書くのかを考えさせ、目的・読み手を意識した作文の指導に心がけた。例えば、日本のホストファミリーへの自己紹介の手紙という課題では、以前は学生が自分が言いたいことを伝えるという視点の作文が多かったが、それを、「相手は何を聞きたいか」「自分のいい印象を与える内容・表現は何か」「この言葉は漢字であるべきか、平仮名か」などと読み手を念頭に置くことで内容、スタイルなどに変化がみられた。

3.3 1年生（CEFR A1/A2レベル）のコースデザインの再検討

1年生のコースは週に13時間、前期13週でA1を後期13週でA2の熟達を目指している（表1）。1週間の授業の内訳は、文法4時間、会話2時間、ドリル1.5時間、読解・漢字2時間、作文1.5時間、聴解1時間、ビデオクラス1時間で、複数の教師が指導に当たっている。また、主要教材として市販教科書を使用している。

現在、2年生のコースデザインの見直しに続いて1年生のコースの見直しも始めている。その背景に

⁶ プロジェクトにおける連携、及び、教師の変化に関しては櫻井(2011a)を参照のこと

⁷ 実践報告は櫻井(2011b)を参照のこと

は、以前から学習者の言語知識が言語活動能力を伴っていないという懸念があり対応の必要性を認識していたこと、近年、漫画・アニメなどへの興味から入学前にすでに多くの日本語 input の経験がある学習者が増えそのレディネスが変化していること、そして、教師たちの言語教育観の変化が挙げられる。そこで、導入の仕方を、従来の文法中心から課題を遂行するための文脈の導入という視点に切り替え、また、練習も、導入後すぐに output 活動をせず十分な input 理解活動を行ったかどうかという意見が出てきている。しかし、上述の授業科目・時間の変更は難しく、通常の授業と並行させ、教師全体のコンセンサスを得ながら徐々に行っていく必要がある。そこで、まず、来年度は現在使用中の市販教科書を使用しながら、各課の目的を行動中心的に考え、それに基づいて教案・教材を適宜適応させようと、話し合いを進めている。

変更の際の視点は「使用教科書をうまく活用し、活気ある授業作りを考える」「input 活動では、文型の理解を主眼にせずビデオ・CDなどから文脈を与え、未習語、未習文型も含めできるだけ自然で多様な日本語を示す」「達成すべきことは知識ではなく課題遂行能力であり、指導文型を選択し、知識は減ってもできること増やす指導を心がける」という3点である。例えば、作文の授業では、普通体の練習として行っていた作文練習「あなたの日」を、日本語でブログを書こうという課題に変更する。また存在文の練習として行っていた作文練習「わたしの部屋を描写する」を、シェアメイトを探すためのお知らせを作ろうという課題にするなどである。

4. 今後の課題

今後の課題としては、competentiekaart（能力記述表）の見直しもしながら、その記述に準じている編入試験を整備していくこと、及び、現在着手している1・2年生のコースデザインの再編成を進めていきたいと考えている。その後、3年生のコースデザインを含めて学士課程として到達目標、及び、コース全体のまとまりを確認する。そして、修士課程における日本語コースの目的等を踏まえ、ルーヴァン大学日本学科の日本語コース全体の見直しが進められればと考えている。

参考文献：

- 櫻井直子（2011a）『CEFR（言語のための欧州共通参照枠 B レベルの言語活動・能力を考えるプロジェクト）における連携とその成果』『WEB 版実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
http://japanologie.arts.kuleuven.be/bestanden/2011forum_Sakurai.pdf
- 櫻井直子（2011b）「中級日本語読解指導－自立した読み手を目指して－」『フランス日本語教育 6』フランス日本語教師会 pp.190-199
- 櫻井直子・東伴子（編）（2012）『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2011 年度活動報告書』CEFR B1 プロジェクトチーム <http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566/>
- 櫻井直子・東伴子（編）（2013）『CEFR B1 言語活動・能力を考えるプロジェクト 2012 年度活動報告書』CEFR B1 プロジェクトチーム <http://japanologie.arts.kuleuven.be/node/8566/>
- 藤原文雄（1998）「教師間の知識共有・創造としての『協働』成立のプロセスについての一考察」『東京大学大学院教育学科研究科教育行政研究室紀要 第17号』東京大学
- 吉島茂・大橋理枝（訳）（2004）『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版

ベルリン自由大学における日本語講座の現場から —異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して—

野呂香代子・三輪 聖

0. はじめに

ヨーロッパの日本語教育における文型中心主義の授業に対する批判は、コミュニカティブ・アプローチの広がりとともに、また最近では CEFR を導入する動きに伴って、より強くなってきたと言える。CEFR の行動中心主義の捉え方からすると、言語能力は具体的な行動を通して現実社会における課題と取り組みながら獲得していくということになり、文型中心主義的な発想とは相いれない。また、CEFR の言語能力記述文を単にコミュニケーション能力を図るツールとして利用することは、CEFR の基盤となっている複言語主義の考え、つまり個々人のもつ複数言語、文化を尊重する理念から外れてしまう。

本稿では、CEFR の根幹を成す発想を理解した上で、外国語学習とは何か、学習者とは何かという根源的な問いを投げかけ、ヨーロッパで日本語を学習する意味を問い直す。最後に、具体的な授業における活動の実践例を示し、本講座が目指す授業のあり方を紹介する。

1. ベルリン自由大学言語センターの日本語講座におけるこれまでの経緯

1.1. CEFR に基づくコース目標と JFS に基づく活動の導入

本講座では、到達目標を明確にすべく、行動目標を中心に据えた Can-do ベースの授業への移行を試みた。まず、汎言語的な CEFR の能力記述文を基にして本講座における日本語コースの到達目標を設定し、さらに CEFR を日本、日本語に文脈化した「JF 日本語教育スタンダード」(以下、JFS) から具体的な活動を教室に導入していった。

1.2. ベルリン自由大学の学生のコンテキストに基づく活動へ

JFS の導入により日本における具体的な場面を設定した活動を教室で行うことができるようになった。しかし、その能力記述文はあくまでも JFS の提供する「日本を舞台とした」場面設定であり、ベルリンで生活する学生にとっては必ずしも自分と関連性のある活動であるわけではない。JFS をツールとしてヨーロッパの現場で利用するということは、学生自身がこれまで培ってきた知識や価値観等の経験知を無視して、学習者の営む生活とは関連性のない理想化された均質的な日本発のコンテキストを押し付けるだけになるのではないかと考えはじめた。つまり、ドイツで、さらにはベルリンで日本語を学習している学生を取り巻く実際の環境から学習者発の場面を探し出し、それを取り入れた活動を考案することで、学生が自分の環境から日本および日本語との関係性を築けるのではないかと考えた。このように考えると、学生の実際のコミュニケーション環境を見るためには、教師の視点を学生に移さなければならないことになる。学生は何のために日本語を勉強し、日本語を使って何をしたいのか。それは、学生自らが現在、そして将来的にも日本および日本語といういわば異文化を体験し、それと対話を続けながら社会に参加し、積極的に活動するためであろう。

そこで、本講座では、社会の中で生きるために必要な能力とは何かを明らかにした上で、社会参加を基本に据えた授業を設計していかなければならないという結論に至った。

2. 理念的背景

2.1 CEFR と日本語教育

では、そもそも移民の多い多言語多文化のヨーロッパにおいて「ヨーロッパ市民」の社会をつくるための政策から生まれた CEFR の枠組みをどう日本語教育とつなげることができるのだろうか。ヨーロッパ市民である学習者個人の言語レパートリーに日本語が加わる社会的意味は何だろうか。CEFR を日本語教育の現場に文脈化するというとはどういうことか。CEFR をただの、コミュニケーション能力を図るツールとして利用していいのだろうか。

このような背景をもつ CEFR の発想からヨーロッパにおける日本語教育を捉えた場合、その目指すところは、日本語を学習者個人の言語レパートリーに加えることで、複数の言語使用者としての学習者個人の能力である複言語能力を育成すること、そして異文化間の対話を促進するような能力を育成することにあるのではないだろうか。こうした能力は、個人が社会や他者と接触した時に、一方的に既存社会で適切に行動するというインターアクション能力を超えて、既存の社会に能動的に働きかけ、語り合い、調整し合い、互いに新たな意味を生成しあえるような能力ということになるだろう。

このような発想に基づくと、「学習者」そして「外国語学習」にも捉え直しが必要になってくる。

2.2 「学習者」について

学習者は、現実の社会で生活し、活動している社会的存在である。これまでにさまざまなことを体験し、経験を積み、さまざまな価値観や知識を持って日本語を学ぼうとやってきた社会の成員なのである。こうした事実を目をやると、「学習者」は個々さまざまな経験知を有する社会的存在で、社会参加者と定義することができる。

2.3 「外国語学習」について

では、そもそも外国語学習とはどういうことなのだろうか。コミュニケーション・アプローチにおいては、言語知識のみならず、外国語を使う上で必要なさまざまなスキルを身につけるといことになるだろう。しかし、外国語学習とは、不安や緊張、好奇心や喜びの伴った活動なのではないだろうか。社会的存在である学習者が他者および異質なものに出会い、時には摩擦が起こり、自分達の価値観や行動を振り返り、その新たな異質なもの、新たな世界にどのように対処していくかというような考えをめぐらす非常に創造性豊かな営みだと言えよう。このように考えると、外国語学習は「他者、異質なものとの出会い、異文化摩擦も含めた異文化理解」と捉えることができる。

2.4 本学における日本語教育に対する基本的な考え方

学習者を社会参加者として捉える場合、重視すべきは自己の文化とそれとは異なるものと間の対話であろう。異質なものに対する拒絶感を乗り越え、積極的に、寛容さと柔軟さをもって対話をはかろうとする姿勢が、異文化理解を促進し、自分の経験を豊かなものにする。それは、CEFR における「コミュニケーション言語能力」だけでなく、「一般的能力」を育てる活動である必要がある。このような外国語学習の捉え方は、「多様性を認め、相手を尊重する」複言語主義を根幹に据えた民主的社会的発展へとつながっていくものである。

以上のような「学習者」、「外国語学習」の捉え方を基に、本講座では「学習者のこれまでの経験、知識、価値観といった経験知を活かし、日本語および日本語使用者と出会うさまざまな場面に積極的に、

寛容かつ柔軟に参加できる学生の育成」を大きな目標に設定した。

〔基本的な考え1：積極的な社会参加ができる能力の育成〕

ヨーロッパという地理的に離れたコンテキストにおいては生の日本社会と接する機会は少なく、日本語学習も教室に限定されがちである。学生が積極的に日本社会に参加できる能力を育成するためには、まず教室を社会との接点を持つ外に開けた場にするのが重要である。

〔基本的な考え2：寛容で柔軟な社会参加ができる能力の育成〕

さまざまな異文化と接することで、自分の経験知にはない異質なものを理解し、自分なりの向き合い方を模索するような活動にする。そのためには学習者間や日本語話者との「対話」を基本にした授業を目指す。

次に、上記の考え方を基に実施した教室活動を2つ紹介する。

3. アンケート調査

3.1. 調査内容

本講座では、具体的な教室活動を考察する前段階として、学習者個人の中にある経験知の一部を明らかにするために、2011年から2012年にかけて、彼らがどのような場面で「日本」と接触しているかを調査する自由記述式のアンケートを1学期目の学生（67名）、3学期目の学生（26名）、そして5学期目の学生（18名）を対象に実施した（資料1）。本調査の目的は、まず私たち教師が学生に寄り添い、学生の日本・日本語との接触場面を知ること、次に学生自身の「文化体験、言語体験」に関する気づきを促すということである。後者の気づきは、学生の自律学習を促す第一歩となり、学生にとっても自身と日本、日本語との関係性を振り返り、客観視する良い機会となったのではないと思われる。

3.2. 調査結果

アンケートは10項目の自由記述式の質問から成り立っているが、本稿では調査結果の中でとりわけ注目に値する項目を2つだけ取りあげる。

まず、質問項目1では「日本語を話す人との出会い（母語話者かどうかは問わない）」について記述してもらった。「いつ、どこで、どんな人と会うか」という項目で最も多かった場面および人物は、「シュタムティッシュ」（定期的に決まったレストラン等の場所で会っておしゃべりする会）と「タンデムパートナー」であった。

次に、質問項目3のインターネットに関する調査であるが、これは学生に「何をするために、どのサイトを見るか」を問うもので、自分たちが普段よく見ているサイトが非常に多く挙げられていた。これらのサイトを利用する目的は以下のように4つに大きく分けることができる。

- (1) 一般的な情報収集 (2) 趣味の情報収集 (3) 学習 (4) コミュニケーション

今回は、上記のインターネットを通じた趣味の情報収集目的から「ファッション」の分野、そして「シュタムティッシュ」と「タンデムパートナー」という接触場面に焦点を当て、学生が日常接している日

本との接触場面を教室活動に結び付けた実践を考案した。

4. アンケート調査を基にした教室活動

4.1. 開講コースと目標レベル

まず、現在本センターで開講されている BA のコースは以下のとおりである⁸。各コースの目標レベルは、CEFR に基づいている。

今回の実践は A 2.2 レベルの初級 III で行った。

	初級 I	初級 II	初級 III	初級 IV	初級 V	中級 I
単位数	10	10	10	10	10	5
目標レベル	A 1	A 2.1	A 2.2	A 2.2 - B 1.1	B 1.1 - B 1.2	B 1.2

表1 ベルリン自由大学言語センターで開講されている日本語コース (BA)

4.2. 総合活動の提案

学習者が社会の一員として活動するなかで、言葉や文化の障壁を乗り越えて、自ら積極的に現実社会に入り、社会のメンバーと共に生きていくことができることを目指した活動として、「総合活動」を提案する。学習者が現実社会で課題を遂行・解決する際は、言語能力、社会言語能力、言語運用能力といった「コミュニケーション言語能力」だけではなく、「一般的能力」も駆使しているはずである。従って、先述のように、教師は学習者が持っている世界、社会文化に関する知識や異文化に対する意識に相当する叙事的知識や、価値観、信条、態度に関係する実存的能力などを含む「一般的能力」の育成も考慮に入れた言語教育を考える必要がある。このような能力や意識を高めるためには、これまで経験したことのない異質なものと出会うことで、その異質なものとの向き合い方を模索できる対話の場を設けることが重要なポイントになってくるだろう。

以下に、学習者が既に持っている知識、経験、価値観といった経験知を総動員して対話を行うことで、言語遂行能力のみならず異文化理解能力も総合的に高められるような「総合活動」の実践例を紹介する。

4.2.1. ビジターセッション (タンデムパートナー/シュタムティッシュ)

学生が初めて出会うビジターの日本人と日本語で交流し、互いの価値観について話し合うということを目的としたビジターセッションを企画した。

まず、別枠の授業でセッションの前作業 (読む・やりとり) として 20 分とり、日本のさまざまな交流会やシュタムティッシュの案内を読んでみた。これは、学生が「やりとり」しながら、必要な情報を探し出す「読む」作業で、本作業へつながりを持たせるものである。

次に、本作業として、ビジターセッションを行った。学生のタンデムパートナー14名にビジターとして教室活動に参加してもらった。そうすることにより、学生自身が日常で経験している日本・日本人との接触場面を教室と繋げられると考えた。この「やりとり」には90分 (授業1回分) とった。

ほとんどの学生がビジターと初対面であったため、アイスブレイキングとして簡単なゲームをした後、

⁸ ベルリン自由大学言語センターの日本語講座では、BAのコースとしてさらに「Fortgeschrittenes Japanisch I, II (B2.1)」も開講されているが、これらのコースは歴史文化学部東アジア研究所日本学における特別プログラムを専攻する少数の学生に限定されているため、今回は対象外とした。

5～6名のグループに分かれた。そこで、それぞれのグループで自己紹介を行い、さまざまな質問をし合った。さらにグループのメンバーを変え、同様のことを行った。

次に、同じグループ構成のまま、「人生のパートナー」というテーマについて話し合うと活動を行った。教師側で用意したテーマに関係のあるキーワードのカードを並べて、その中で「自分にとって一番大切な概念」と「自分にとって一番大切ではない概念」を話し合いながら決めていき、カードを階層性をつけて並べかえていく作業をした。一枚のカードは白紙にしておき、グループ内で新たな概念があれば書きこんで加えてもらうことにした。

後作業として、このセッション中にグループの話し合いの結果を他のグループとシェアした。ここでは、グループ内の対話だけではなく、他のグループとの対話が行われたことで、また一つ新たな世界との対話が生まれたことになる。

セッション後、さらに別枠の授業で振り返り（やりとり・書く）の時間を45分とった。学生たちに以下のポイントについて話し合ってもらった。

「新しく知り合った日本人の友達はどんな人でしたか？ その友達を紹介しましょう。」

- ・第一印象はどうでしたか。
- ・どんな話をしましたか。
- ・第一印象と対話後の印象は違いますか。

次に、学生とビジターにフィードバックシートを配布し、セッションに対する評価と自己評価をしてもらった。ビジターには後日メールでフィードバックシートへの記入を依頼した。セッションを通して気づいたこと、セッションで良かった点と改善点、今後の活動に関する提案などについて記述してもらった。ビジター側にも新たな気づきがあったという記述がみられたことから、今回のセッションは協働型の授業となったのではないかと思われる。

4.2.2. インターネットを利用した趣味の情報収集活動（ファッション／料理）

この授業の目的は、学生が普段アクセスしているようなインターネットのサイトの生の日本語と接すること、そしてサイトから関心のある情報を探し出し、そこで見出した新たな世界を他の学生に報告し、共有することであった。

インターネットのサイトを取り扱う際は、母語話者であろうと非母語話者であろうと主にスキミングでトップダウン型の情報探しを行うことが多いだろう。そこで、学生にもまず、文字、語彙、写真、レイアウト等を手がかりにサイトの全体像を把握し、次に、カテゴリーやキーワードをもとに、サイトの構成を理解し、次第に詳細な情報へ入っていくような方向性をもった活動が行えるように進めていった。そうすることにより、初めて日本語のサイトを目にした学生でも、自身のこれまでの経験や知識に基づいてサイトの内容を推測したり推測を修正したりしながら読み進めていくことができる。そして、学生はこの「読む」過程でさまざまな発見や気づきが見られたようだった。

まず、前作業（読む・やりとり）に45分取った。今回は、学生が趣味に関する情報収集目的としてよく見るサイトで、ファッションと料理の分野から「Tokyo Street Style」と「クックパッド」のサイトを使った。学生に自分の好むサイトを選択してもらい、2～3名のグループに分かれてもらった。そして、教師側が以下の3つのタスクを提示した。

- (1) サイトの全体像を把握する
- (2) そのサイトにはどのような特徴（便利な点など）があるかを把握する
- (3) そのサイトからはどのような情報が得られるかを調べる

グループ作業中、学生たちはあらゆるリソースを駆使しながら、主体的にサイトの内容を理解しようと努めていた。

次に、本作業 1（読む・やりとり・話す・聞く）として、学生たちは「サイトで見つけた好きな日本のファッション、ショップ、イベント（あるいは好きな日本の料理）を皆に紹介し、どうしてそれが気に入ったかを伝える」という短いプレゼンテーション活動に取り組んだ。サイトを通して自らの関心から得た新しい語彙を非常に効果的にプレゼンテーションに取り入れることができていた。これは、言葉が単なる言語を超え、生きた経験として彼らの経験知に加えられていった瞬間だといえよう。

続けて、本作業 2（読む・やりとり・話す・聞く）で自分たちがサイトを読み進めていったプロセスを振り返る活動を行った。日本のサイトを読み進めていくなかでどのような発見、気づきがあったか、話し合った。学生の中でこの気づきを意識化させるために、自分自身の文化と新たに出会った文化の間での対話を促すべく、自分たちが普段見ているドイツの類似サイトを探して、比較してみることも勧めてみた。

最後に、後作業として自分自身の文化、つまり現在自分たちが住んでいるベルリンの町にあるお勧めファッション、ショップ、イベントなどに関する情報の発信活動を行った。相手の文化を知った上で自分の中の価値観、経験知を振り返り、さらにこれまでの総合的な活動のまとめとして、伝えたい自分の文化を相手に効果的に伝わるように工夫して情報を発信してみるのである。発信手段としては、本講座で運営しているウェブサイトを通して行った。

5. おわりに

CEFR の基本的な発想である行動中心主義の考え方に基づく、学習者は社会的存在としての言語使用者であり、それまでの経験に基づいて形成されたあらゆる能力を総動員して社会における課題を遂行・解決していく生活者である。そのような学習者が現実社会で課題を遂行・解決する際は、一般的能力とコミュニケーション言語能力の双方を駆使することになるが、言語教育の現場ではコミュニケーション言語能力の育成だけに焦点が当たりがちである。しかし、我々は人間が持つ、世界や社会文化に関する知識および異文化に対する意識に相当する叙事的知識や、価値観、信条、態度に関係する実存的能力などを含む「一般的能力」の育成も考慮に入れた言語教育を考える必要がある。そのような能力や意識を高めるための活動として、改めて「対話」を入れることの重要性を強調したい。異文化などのような異質なものと出会った際に、自分がそれとどう向き合うか、それをどう対処するかということ個人の中にある経験知や価値観などとの間で模索する「対話」を行うのである。そして、この対話を通して起こるさまざまな発見や気づきをもとに、課題の遂行・解決を目指して積極的に取り組んでいけるような主体性を育成することが必要なのではないだろうか。

ベルリン自由大学言語センターの日本語講座では、このような点を重視した学生の「日本、日本語、日本語使用者との接触」ベースの社会参加型の学習が実現できる教室活動を目指していきたいと考える。

〔参考文献〕

- 国際交流基金(2009) 『JF 日本語教育スタンダード試行版』 国際交流基金
- 小柳和喜雄(2003) 「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」『教育実践総合センター研究紀要』第12号, pp. 11-20, 奈良教育大学教育学部附属教育実践総合センター
- 佐藤 学(2003) 「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』第70巻, 第3号, pp. 292-301, 日本教育学会
- パウロ, フレイレ(2011) 三砂ちづる訳『新訳 被抑圧者の教育学』 亜紀書房
- J・V・ネウストプニー(1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- 福島青史(2011) 「『共に生きる』社会のための言語教育—欧州評議会の活動を例として」『リテラシーズ』8, pp. 1-9, くろしお出版
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe(2004) 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 吉島茂・大橋理枝(訳・編), 朝日出版社
- Fairclough, Norman(1992/1996) ‘The appropriacy of „appropriateness“‘ in: Fairclough, Norman(ed.) “Critical Language Awareness” Longman Group UK Limited, pp33-56.

大阪大学日本語日本文化教育センター教育関係共同利用拠点事業

大阪大学 日本語・日本文化国際フォーラム

Osaka University
International Forum on Japanese Language and Culture

ヨーロッパにおける日本語教育の現場から

On the Current State of Japanese Language Education in Europe

日時：2013年3月25日(月) 10:00~16:45 [受付開始 9:15]

場所：大阪大学箕面キャンパス 日本語日本文化教育センター多目的ホール
[<http://www.osaka-u.ac.jp/jp/annai/about/map/minoh.html>]



発表者・題目 (発表順)

- 萩原 順子 (オックスフォード大学)
「英国及びオックスフォード大学における日本語教育の現状とその課題」
- 大上 順一 (ナポリ東洋大学)
「ナポリ東洋大学における日本語教育の現状 - イタリアの日本語教育の歴史と今後の展望をふまえて -」
- 藤田 香織 (デュッセルドルフ大学)
「デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース - 理想とは異なる環境での授業実践 -」
- 櫻井 直子 (ルーヴェン・カトリック大学)
「ルーヴェン・カトリック大学におけるCEFRを参照した日本語コース再構築」
- 野呂香代子・三輪 聖 (ベルリン自由大学)
「ベルリン自由大学における日本語講座の現場から - 異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して -」

〈主催〉大阪大学日本語日本文化教育センター

〈共催〉大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻

問い合わせ先 Contact : Phone/Fax 072-730-5459 jlcforum@cjlc.osaka-u.ac.jp

プログラム概要

総合司会 加藤 均(大阪大学日本語日本文化教育センター)

10:00~10:10 開会挨拶 岩井 康雄(大阪大学日本語日本文化教育センター長)

午前の部：発表40分 質疑応答15分

司 会 真嶋 潤子(大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻)

10:10~11:05 萩原 順子(オックスフォード大学東洋研究所)

英国及びオックスフォード大学における日本語教育の現状とその課題

11:05~11:20 休 憩

11:20~12:15 大上 順一(ナポリ東洋大学アジア研究学科)

ナポリ東洋大学における日本語教育の現状

—イタリアの日本語教育の歴史と今後の展望をふまえて—

12:15~13:25 昼 食 休 憩

午後の部：発表40分 質疑応答15分

司 会 奥村三菜子(お茶の水女子大学グローバル人材育成推進センター)

13:25~14:20 藤田 香織(デュッセルドルフ大学日本研究科)

デュッセルドルフ大学日本研究科における日本語コース

—理想とは異なる環境での授業実践—

14:20~14:35 休 憩

14:35~15:30 櫻井 直子(ルーヴァン・カトリック大学日本学科)

ルーヴァン・カトリック大学におけるCEFRを参照した日本語コース再構築

15:30~15:45 休 憩

15:45~16:40 野呂香代子・三輪 聖(ベルリン自由大学言語センター)

ベルリン自由大学における日本語講座の現場から

—異文化理解能力、自律学習能力の育成を目指して—

16:40~16:45 閉会挨拶 小矢野 哲夫(大阪大学大学院言語文化研究科日本語・日本文化専攻長)

17:00~ 懇親会(会費制)

大阪大学日本語・日本文化 国際フォーラム
「ヨーロッパにおける日本語教育の現場から」
報告書

編集者:大阪大学日本語・日本文化国際フォーラム実行委員会

発行日:平成 25(2013)年 9 月 13 日

発行者:大阪大学日本語日本文化教育センター