

大阪大学

日本語・日本文化国際フォーラム2014

ヨーロッパにおける 日本語教育の現状と展望

日時 2014年3月14日(金) 10:30~17:10 [受付開始 10:00]

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>]

〈基調講演〉

岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院)

「ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望 —多文化・多言語を礎としたネットワーキングと協働—」

〈発表題目(発表順)〉

高木香世子 (マドリード・アウトノマ大学)

「スペインにおける日本語・日本文化教育 —マドリード・アウトノマ大学の場合—」

カドー・イブ (トゥールーズ・ル・ミライユ大学)

「トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望」

マダドナー・めぐみ (ウィーン大学)

「ウィーン大学における日本語教育の現状 —中級以降の授業の実際—」

バント・ジョナサン (マンチェスター大学)

「指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響 —マンチェスター大学での事例を中心として—」

〈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)

10:30~10:40 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)

10:40~11:40 基調講演 岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院)

「ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望」

—多文化・多言語を礎としたネットワークキングと協働—

発表の部(前半) 発表40分 質疑応答15分

司会 小森 万里 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

11:45~12:40 発表(1) 高木 香世子 (マドリッド・アウトノマ大学)

「スペインにおける日本語・日本文化教育」

—マドリッド・アウトノマ大学の場合—

12:40~13:50 〈昼食休憩〉

13:50~14:45 発表(2) カドー・イブ (トゥールーズ・ル・ミライユ大学)

「トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望」

14:45~15:00 〈休憩〉

発表の部(後半) 発表40分 質疑応答15分

司会 大和 祐子 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

15:00~15:55 発表(3) マダドナー・めぐみ (ウィーン大学)

「ウィーン大学における日本語教育の現状」

—中級以降の授業の実際—

15:55~16:10 〈休憩〉

16:10~17:05 発表(4) バント・ジョナサン (マンチェスター大学)

「指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響」

—マンチェスター大学での事例を中心として—

17:05~17:10 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)

〈 17:30~ 懇親会 (会費1,000円 当日受付) 〉

〈基調講演者 紹介〉 いわさきのりこ 岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院[SOAS]准教授)

同志社大学英文科卒、オレゴン大学にて修士号(英語教授法)、アリゾナ大学にて博士号(学際第二言語習得・言語教育)を取得
京都日本語学校で日本語教育に携わり、1989年北米大学交流委員会(当時)の奨学金制度により米国に留学、オレゴン州で大学院生として勉学の傍らコンコーディア大学で日本語コースを担当。1991年より1994年までワシントン大学(ワシントン州シアトル)で日本語講師を務め、2000年にアリゾナ大学にて博士号を取得。その後、マサチューセッツ大学アマースト校やカリフォルニア大学デービス校で日本語教育の主任・助教授として日本語教育に携わり、アメリカ日本語教育学会(当時ATJ,2007-2010)の役員等を歴任。2008年よりロンドン大学(SOAS)において日本語・中国語・韓国語などの言語教育に関わる大学院生の指導を担当、2010年よりヨーロッパ日本語教師会の会長を務める。

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
2014

ヨーロッパにおける 日本語教育の現状と展望

報告書

大阪大学日本語日本文化教育センター

目 次

はじめに		1
<基調講演> 岩崎 典子	ヨーロッパ日本語教育の現状と展望 —多文化・多言語を礎としたネットワーキングと協働—	2
<発表の部> 高木 香世子	スペインにおける日本語・日本文化教育 —マドリード・アウトノマ大学の場合—	13
カドー・イブ	トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望	19
マダドナー・めぐみ	ウィーン大学における日本語教育の現状 —中級以降の授業の実際—	25
バント・ジョナサン	指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響 —マンチェスター大学での事例を中心として—	32
フォーラムポスター		38

はじめに

本書は、平成 26 (2014) 年 3 月 14 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 2014—ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望—」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・研究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、今回も、前年に引き続き、大学の教育環境の変化が著しい欧州より、ヨーロッパ日本語教師会会長の岩崎典子先生（ロンドン大学 SOAS）を基調講演者として、また、マドリード・アウトノマ大学、トゥールーズ・ル・ミライユ大学、ウィーン大学、マンチェスター大学の 4 大学から関係の先生方を発表者としてお招きして、日本語教育の現状と展望についてお話をうかがう場を設けた。

本書では、フォーラム終了後に各先生方から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>



ヨーロッパ日本語教育の現状と展望 —多文化・多言語を礎としたネットワーキングと協働—

岩崎 典子

1. はじめに

国際交流基金の2012年の日本語教育機関調査の結果(国際交流基金2013)によると、2012年に日本語教育実施の確認ができたのが136ヶ国と8地域で、確認された学習者数は399万人にのぼり、過去33年で31.2倍になったという。地域的には、日本語学習者数は日本に地理的に近い東アジアや東南アジアの比率が圧倒的に多く、全学習者数の82.5%を占めるということだ。

ヨーロッパの場合は、西欧が6.7%、東欧2.2%で、一見影が薄い。しかし、日本から地理的に遠距離であるにも関わらず、日本語学習への関心は高く、学習者数も増加傾向にある国が多い。本報告では、まず、ヨーロッパという地域を簡単に紹介し、前述の国際交流基金の調査報告に基づいた学習者数を報告した上で、筆者が2011年より会長を務めるヨーロッパ日本語教師会(Association of Japanese Language Teachers in Europe, e.V.)の活動を紹介しつつ、ヨーロッパにおける日本語教育の現状、課題および展望について報告する。

2. ヨーロッパという地域

ヨーロッパがどの地域を指し、どこを境界とするのかについては、様々な解釈がなされる。欧州連合(EU)加盟国が28ヶ国なのに対し、欧州評議会(Council of Europe)の加盟国は47ヶ国であるなど、ヨーロッパ内の統合に取り組む国際機関に属する国の数も異なる。両機関は、民主主義などの重要な理念や価値観を共有するが、欧州連合が、政治、経済、国際関係に関する重要な役割を担う一方、欧州評議会は、人権、民主主義、法の支配の分野で国際社会の基準策定を主導し、文化的協力も重視している。(両機関の共通理念と相互関係などについては、Council of Europeのウェブページ、<http://hub.coe.int/web/coe-portal/european-union>を参照されたい。)

国際交流基金が2012年日本語教育の実施を確認した国は、欧州評議会の加盟国47ヶ国のうち40ヶ国(西欧の20ヶ国、東欧の19ヶ国、中東のトルコ)と、非加盟国の2ヶ国(東欧では、ベラルーシ、中央アジアでは、カザフスタン)である。トルコが中東地域とみなされることもありながら、欧州評議会に属することや、大部分は中央アジアに位置しながらヨーロッパ地域(ウラル川の西)も含むカザフスタンの例も示すように、「ヨーロッパ」の判断は、容易ではない。

また、ヨーロッパは周知の通り、多言語社会である。欧州評議会は、英語とフランス語を公用語としているが、加盟国28ヶ国の欧州連合の公用語は24言語であることから言語の多様性が伺われる。ヨーロッパの言語総数は、「言語」の定義の難しさも否めないが約230にのぼると言われる。国家レベルの公用語の他に、各国の歴史的構成員によって話されてきた地域言語のみならず、移民言語も数多い(Extra & Gorter 2008)。このような環境を踏まえ、欧州連合は、欧州連合条約で、(文化・言語の)多様性の中の団結(United in Diversity)をモットーとし(Arzon 2008)、欧州評議会も、ヨーロッパの言語政策において多様性の維持を重要視しており、公用語ではない地方少数言語の保護と促進(例えば「ヨーロッパ地方言語・少数言語憲章」の採択)を主導している。

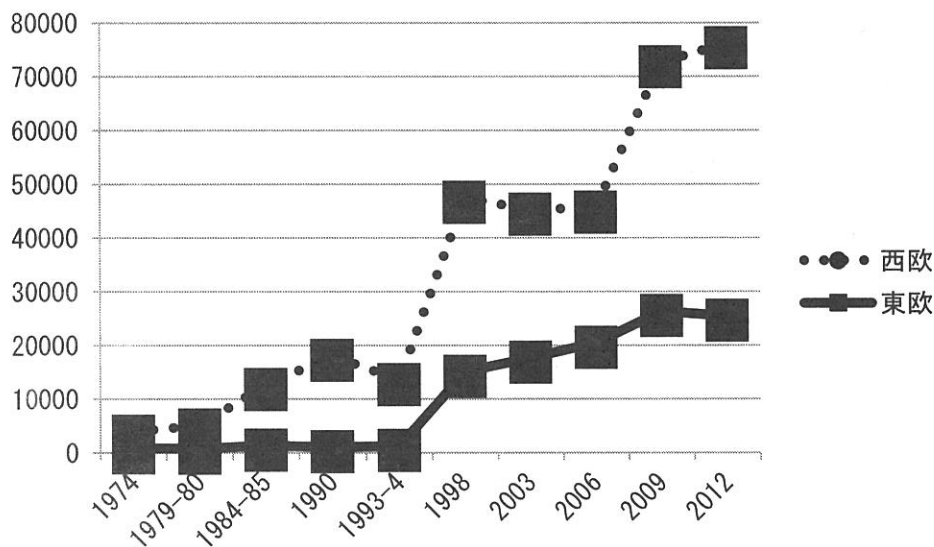
この言語の多様性の維持のためにも、言語学習の推進は欧州評議会の重要な課題の一つである。現在、ヨーロッパのみならず、世界各地で参照されるヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment, 通称 CEFR）は、欧州評議会が中心となってヨーロッパ市民のための言語学習を推進するために開発された。国際交流基金が、日本語の教え方、学び方、学習評価のし方を考えるためのツールとして開発した JF 日本語教育スタンダードも、CEFR の考え方を基礎にして作成された。¹

このようなヨーロッパ地域で、日本語教育がどのように推進され、どんな課題を抱えているのかについての全体像を正確に把握することは容易ではないが、以下、まずは、前述の国際交流基金の日本語教育機関調査の結果を参照して、学習者数の動向を見た後、ヨーロッパの日本語教育関係者間の情報交換やネットワークを目指して発足したヨーロッパ日本語教師会の近年の活動からわかる範囲で、ヨーロッパの日本語教育の現状をご報告したい。

3. ヨーロッパと周辺地域における日本語学習者数

前述のとおり、ヨーロッパの日本語学習者数は、世界の全学習者数の中で占める割合こそ大きいと言えないものの、増加傾向を続ける国が多い。国際交流基金の調査結果の報告（1975, 1981, 1987, 1992, 1995, 1998, 2003, 2008, 2011, 2013）をもとに、西欧と東欧の学習者数をグラフで示すと図 1 のようになり、全体としては、過去 27 年で著しく増加している。

図 1 1974 年から 2012 年までの学習者数



前述のように、ヨーロッパは中東や中央アジアの近隣の国々とも密接に関わっているため、中東や中央アジアの学習者数の動向も見てみたい。中東は、1975 年の調査報告にも含まれていたが、ウズベキスタンなどの中央アジア諸国は、国際交流基金の調査では 1993 年ごろから日本語教育の実施が確認されたものの、2006 年までは「東欧」として集計されていた。そこで、1998 年～2006 年の中央アジアの学

¹ JF 日本語教育スタンダードの情報や資料は国際交流基金のウェブサイトからダウンロードできる。
<https://jfstandard.jp/top/ja/render.do>

習者数を東欧から外し、中央アジアとして集計し直して近年の 1998 年～2012 年の西欧と東欧の学習者数をグラフにしたものが図 2、中東・中央アジアの学習者数をグラフにしたのが、図 3 である。

図 2 西欧と東欧の日本語学習者数

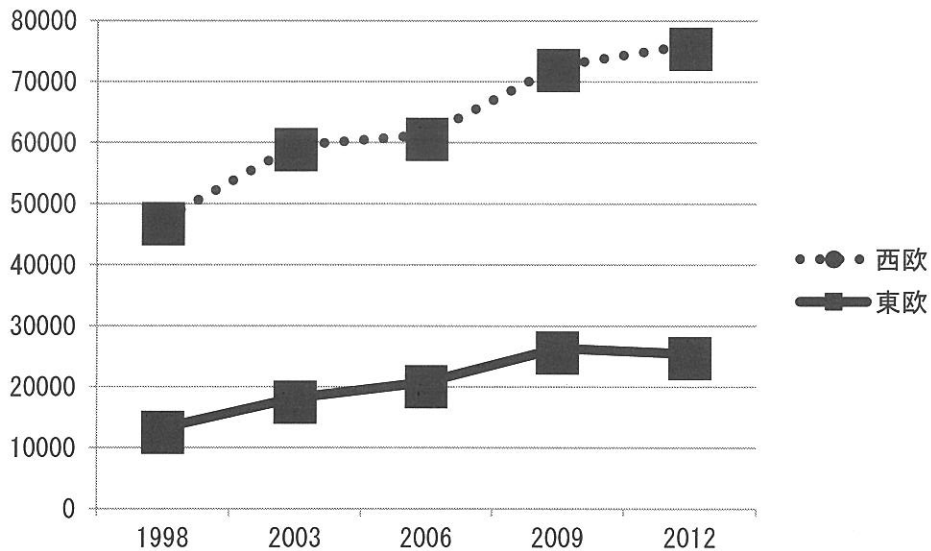
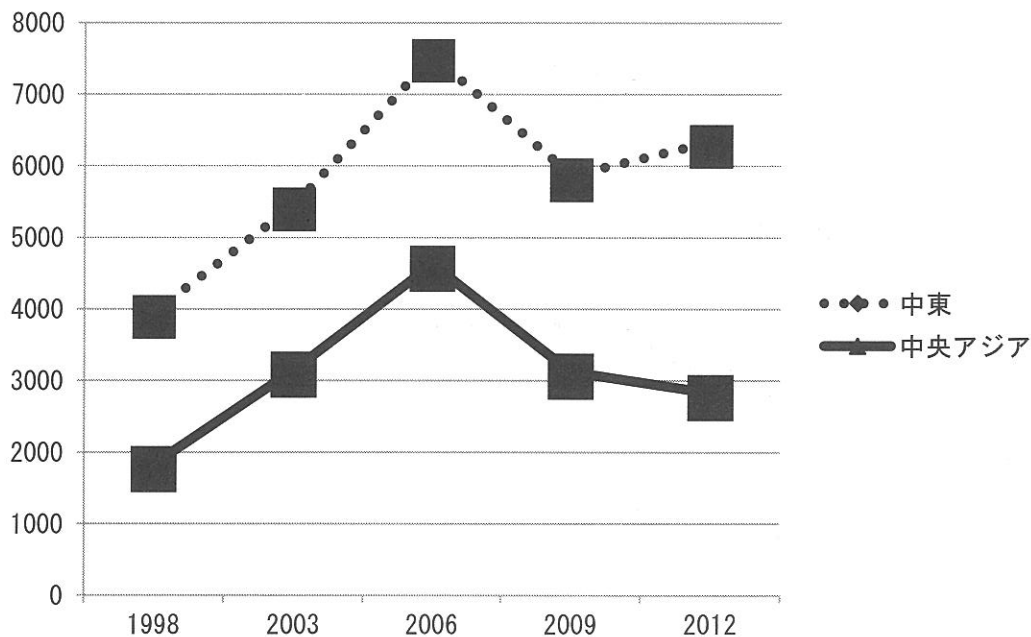


図 3 中東と中央アジアの日本語学習者数



2012 年に日本語教育の実施が確認された西欧 20 カ国の全学習者数は 76,132 人で、フランスで最も多く、25.4%、英国 19.8%、ドイツ 18.9%、イタリア 9.7%、スペイン 6.5%、アイルランド 3.7%、スウェーデン 2.9%、スイス 2.7%、フィンランド 2.3%ということである。2009 年から 2012 年にかけて、20 ヶ国のうち 14 ヶ国で学習者の増加が確認された。加えて、図 2 のように、増加傾向は続いている。学習者数が大きく減少したのは英国で、2010 年発足の保守党・自由民主党連立政権の財政緊縮策の影響が大き

いとされている。

日本語教育実施が確認された東欧の20ヶ国の全学習者数は、25,412人で、そのほぼ半数(44.9%)をロシアが占め、これに次いで、ポーランド15.7%、ルーマニア7.5%、ブルガリア6.2%、ハンガリー6.1%、ウクライナ5.2%、チェコ3.2%である。東欧では、2009年から2012年にかけて、その半数の国々で学習者が減少している。しかし、図3が示すように2009年までは増加傾向にあった。

中央アジアで2012年に確認された学習者は2,831人で、ウズベキスタンが最も多く54%、次いでキルギス27.4%、カザフスタン14.3%で、この3国が全体の95.7%を占める。中東では、トルコの学習者数が過半数で56%を占める。中東の日本語教育の実施の有無や学習者数は、この地域の諸国の政情に密接に関わっていることは間違いない。例えば、1974年、1979-80年の調査時に中東で最も学習者数の多かったアフガニスタンでは、1984-85年以降、日本語教育の実施が確認できていないようだ。2012年にトルコに次いで学習者の多いのは、イスラエル(10.5%)、そして、シリア(7.1%)であったが、シリアでも当面日本語教育の実施は難しそうだ。

ヨーロッパでも過去約30年で日本語の学習者は著しく増加した。近年様々な事情で日本語学習が減少した国もあるが、それには、政治や経済の状況が大きく影響しているようだ。また、国際交流基金の調査対象は教育機関の日本語教育実施による学習者数であるが、インターネットなどを利用して独習している学習者も数多いと思われる。

4. ヨーロッパ日本語教師会(AJE)

4.1 概略

日本語教育実施による学習者数の増加からもわかるように、ヨーロッパでも日本語教育が長年行われていたものの、日本から地理的に遠いこともあって日本語教育の推進が容易でなかったことは想像に難くないであろう。そこで1994年に国際交流基金による「在外邦人日本語研修」にヨーロッパ11カ国から参加した13名の教師が発起人となり、ヨーロッパにおける日本語教育を推進するために1995年に設立されたのが、ヨーロッパ日本語教師会である。その動機は、ヨーロッパにおける日本語教育が東アジアなどの他の地域に比べて歴史が浅いこと、まだ発展・充実の過程にあるという認識があったこと、そして、さらに拡大・定着させるためには教師間の情報交換・連携が求められるということだった。

1995年12月にはオランダのマーストリヒト市にて設立総会が行われ、欧州と日本の相互理解を深め、ヨーロッパ各国の日本語教育の現状を把握して、情報交換や教師間の相互協力のためのネットワークを確立し、日本語教育の発展に寄与することを目的として発足した。

2009年には、ドイツの公益法人として法人化を行い、正式名もドイツで「法人」を意味する「e.V.」を含むAssociation of Japanese Language Teachers in Europe e.V.となった。(e.Vはドイツ語のeingetragener Vereinの略で正式に登録された機関を指す。)

2006年には、AJEも2004年に発足した世界諸国・地域の日本語教育関連団体間の国際連携のためのネットワークである日本語教育グローバルネットワークに加盟した。このネットワークには現在10団体が加盟する。² また、国際交流基金が日本語普及と日本語教育の質を高めるために構築した日本語教育機関(国際交流基金の地域日本文化センター、大学などの教育機関、教師会を含む)のネットワーク

² 2014年7月にインドネシア日本語教育学会が新たに加盟し、現在、日本、韓国、中国、香港、オーストラリア、米国、カナダ、ヨーロッパ、インドネシアの10の国・地域の日本語教育関連団体が連携している。詳しくは日本語教育学会のグローバルネットのページをご覧ください。

<http://www.nkg.or.jp/menu-global.htm>

である「JF にほんごネットワーク」（通称「さくらネットワーク」の中核メンバーが合計 126 機関・団体（2013 年 11 月現在）であるが、その一団体でもある。

4.2 会員の在住地域

AJE の目的の一つがネットワークの確立であることもあり、会員はヨーロッパや周辺地域在住の日本語教育関係者のみならず、ヨーロッパの日本語教育に関心のある日本語教育関係者も数多い。従って、ヨーロッパ外の会員も多いほか、従来ヨーロッパとみなされている地域のみならず、中央アジアや中東地域の日本語教育関係者との連携も重視している。2014 年 3 月に行われた国際フォーラム直前の 2 月時点で、会員の総数が 400 名、日本在住の会員が 164 名、ヨーロッパ（周辺地域を含む）在住の会員が以下の 30 国の 217 名であった。（カッコ内は、各国在住の会員数である。この他、日本やヨーロッパ外の会員が 19 名（6 ヶ国）である。

ドイツ(49)、英国(35)、フランス(22)、
イタリア(12)、スイス(12)、スウェーデン(11)、スペイン(10)、トルコ(10)、
ハンガリー(9)、オランダ(6)、スロバキア(5)、アイルランド(4)、オーストリア(4)、ロシア(4)、
ベルギー(3)、ルーマニア(3)、スロベニア(2)、ノルウェー(2)、チェコ(2)、エストニア(2)、
セルビア(1)、キプロス(1)、マルタ(1)、アゼルバイジャン(1)、クロアチア(1)、
ルクセンブルグ(1)、ギリシャ(1)、ポーランド(1)、フィンランド(1)、キリギス(1)

ヨーロッパ地図に会員の在住国を示すと図 4 のようになる。

図 4 ヨーロッパ日本語教師会の会員のヨーロッパ内の分布



この図では、最も会員の多い20名以上の3国（ドイツ、英国、フランス）は黒に、10名以上の国々は濃いグレーに、10名未満の国々は薄いグレーにした。³（国名はフォントの大きさの関係で見づらいかもかもしれないが、AJEの会員の在住地域について地理的にわかりいただけるよう、敢えてこの図を提示した。画像の質も優れないこと、ご容赦いただきたい。残念ながらアゼルバイジャンや周辺地域はこの地図に含まれていない。）

4.3 AJEとヨーロッパ各国の日本語教育関連団体

AJE会員の少ない国で日本語教育推進のための活動が積極的に行われていないというわけではない。2012年にAJEの役員会が把握していただけてもヨーロッパで27の教師会、勉強会、連絡会などが活動している。（詳しくは公益法人ヨーロッパ日本語教師会 Newsletter 第46号を参照されたい。⁴）これらの団体は、AJEの傘下にあるわけではなく、独自の団体であるが、各団体で活動する日本語教育関係者がAJE会員であることも多い。AJEが各地の教師会の活動をニュースレターやメーリングリストなどで紹介したり、広報を行ったりするなどAJEと情報交換で連携するのみならず、例年行われるAJEの最重要活動の一つであるヨーロッパ日本語教育シンポジウムは、地域の日本語教師会との共催で行っている。また、前述の「さくらネットワーク」の中核メンバーの126機関のうち、37機関・団体（西欧に9、東欧に27に加え、トルコに1機関とAJE）はヨーロッパにあり、国際交流基金の支援を受けて活動しているようだ。⁵

従って、ヨーロッパ日本語教師会は、開催地域の日本語教師会の協力やさくら中核メンバーへの支援により成り立っていると言える。例えば、2013年は、2010年に発足したスペイン日本語教師会（Asociación de Profesores de Japonés en España, APJE）と共催し、国際交流基金マドリッド日本文化センターの支援のもとで、マドリッド・コンペルテンセ大学でシンポジウムを開催した。来年2015年には、フランス日本語教師会（Association des Enseignants de Japonais en France）との共催で、国際交流基金パリ日本文化センターのご支援を仰いで、ボルドーで開催する予定である。

また、各国の教師会や研究会は、各地域内での独自の活動のみならず、近隣国との連携を進めている場合も多い。例えば、セルビアではベオグラード大学の教官が中心となり、昨年セルビア日本学会が発足したが、ソフィア大学（ブルガリア）やリュブリャナ大学（スロベニア）と共同企画をするなど、日本語教育のみならず、日本文学・文化研究のネットワークも緊密にすべく活動している（AJEニュースレター第51号2014年3月発行）。また、AJEのメーリングリストでAJE会員にも提供された、中央アジアのキルギス共和国日本語教師会の会報（第34号、2013年12月発行）によると、キルギス、ロシア、カザフスタン、ウズベキスタン、アゼルバイジャンなどのCIS諸国（独立国家共同体、Commonwealth of Independent States）のネットワークの活動もCIS日本語弁論大会やCIS日本語教育セミナーなど活発に行われ、中央アジア国際研究大会も開催しているということだ。他の地域でも様々な連携や協働活動が行われている。

³ この図の作成には、以下のウェブサイトの白地図を用いている。
http://edit.freemap.jp/en/trial_version/edit/europe

⁴ Newsletter 第46号は以下のAJEのウェブリンクからダウンロードできる。
http://www.eaje.eu/images/newsletter/NL46_Jul_2012.pdf

⁵ JFにほんごネットワークについての情報は国際交流基金のウェブページにある。
<http://www.jpjf.go.jp/j/japanese/network/>

4.4 AJE の現在の活動

前述のようにAJEの主な目的は日本国内及びヨーロッパ外の日本語教育関係機関とのネットワーク形成および欧州内のネットワークの確立であるが、具体的には、前述のヨーロッパ日本語教育シンポジウム（または、2012年のCEFR/JF日本語教育スタンダードにテーマを絞ったロンドン・ワークショップのようにテーマを絞ったワークショップ）の開催、その報告書（論集）である『ヨーロッパ日本語教育』の出版と年3回発行のニュースレターを主な通常の活動としている。この他にもヨーロッパの日本語教育事情に関する資料・情報などの収集、整理及び提供に努めるほか、ニュースレターやメーリングリストなどを通じてヨーロッパ各地の研修会にも協力している。

以上の例年の活動の他に、日本語教育グローバルネットワークの一員としての活動や、必要に応じて国際交流基金などの支援を得て、AJE独自のプロジェクトも行っている。

現在、グローバルネットワーク加盟団体による共同プロジェクトとして2010年に始められた「日本語教育アーティキュレーション・プロジェクト（Japanese Global Articulation Project, 通称J-GAP）」があり、AJEも参加している。⁶このプロジェクトは、各国・地域の日本語教育のレベル間と、各国・地域と日本（具体的には留学前-日本留学-留学後）のアーティキュレーション（「連続性」、「連関」などとも呼ばれている）の達成を目指すプロジェクトで、各国・地域のアーティキュレーションの現状について調査し、よりよいアーティキュレーションのための研修会や教材作成などを行うものである。

ヨーロッパの場合は、英国のイングランドをモデル地区とし、2011年よりAJE前会長の穴井幸子氏が中心となって、中等教育、並びに高等教育の教師と学習者への調査を通して中等教育と高等教育のアーティキュレーションの現状を明らかにする一方、ロンドン国際交流基金と共催で、セミナーや研修会を行ってきた。このプロジェクトを通して、教師間のアーティキュレーションへの問題意識を顕著にし、調査で明らかになった学習者の声を報告し、また、よりよいアーティキュレーションを実現するためのツールとしてのCEFRやJF日本語教育スタンダードの紹介などの成果をおさめている（穴井他2013）。しかし、中等教育と高等教育の日本語教育関係者が集うことが時間的な制約などの問題などのため難しいなど、アーティキュレーションのための課題も明らかになった。

AJEが現在ヨーロッパ内の数カ国の会員と協働して行っているのは、2011年に始まったCEFRに関するプロジェクト「CEFR10年、私たちは今何が必要か —AJE-CEFRプロジェクト—」（通称「AJE-CEFRプロジェクト」）である。

2001年に欧州評議会により出版されたCEFRは、はヨーロッパ内の言語教育において広く浸透してきたが、「Can-doステートメント」と呼ばれる言語能力レベルの記述としてのCEFRをシラバス作成やアセスメントに生かすなど、ツールの側面に焦点を当てて活用する傾向があった。しかし、CEFR導入の際には、CEFR立案の背景にある理念を理解している必要がある。そこで、ヨーロッパの日本語教育の現場で何が一番必要とされているのかを検証した上で、CEFRならびにJF日本語教育スタンダードの規範や基準についての理解を深め、教育現場での活用と実践研究を推進するため、2011年より前会長の穴井幸子氏が中心となり、プロジェクトを行っている。

具体的には、約10ヶ国に在住する会員が、三つのグループを構成し、調査グループがヨーロッパでCEFRが日本語教育の現場でどのように理解され生かされているかをアンケートやインタビューで調査

⁶ 詳しい情報はウィキスペースに公開されている。<http://j-gap.wikispaces.com/Home>

し、評価基準グループが地域の中高等教育修了試験や CEFR に準じた他言語の大規模試験のための先行事例の研究などを通して「共有しやすい共通の評価基準」とは何かということを検討・議論すべく調査を行い、教師研修支援グループが教師の CEFR の理解を促し、実践へ生かせるよう支援するために、CEFR の理解と実践のための教師用冊子を作成中である。2015 年には、プロジェクトの報告書をまとめて、教師用冊子と共に出版すべく、活動中である。

では、なぜ AJE がこれほど CEFR を重視しているのかを明らかにするために、ヨーロッパの日本語教育における CEFR の意義について簡単にまとめたい。

5. ヨーロッパの日本語教育と CEFR

前述のように、CEFR は外国語教育のシラバスやカリキュラムの作成・外国語能力の評価の共通の基準となる有用なツールである。「Can-do ステートメント」による学習者が何をすることができるかという視点から書かれた能力記述として非常に有用な上、国際交流基金の JF 日本語教育スタンダードの開発により、日本語にふさわしい「Can-do ステートメント」が容易に入手できるようになったほか、JF スタンダードに準拠した教科書『まるごと 日本のことばと文化』が 2014 年現在、主に入門と初級レベルまでが出版され、ロールプレイトテストが公開されている。

ヨーロッパの言語教育においては、このツールの根底にある言語能力に関する理念が重要である。「Can-do ステートメント」と呼ばれる能力記述が示唆するように、CEFR には言語の知識を獲得するだけではなく、学習言語により行動することを重視するという「行動主義」の言語能力の概念が根底にある。そこには、学習者を受け身の「学習者」とは捉えず、第 2 言語（第 3 言語なども含む）を使って行動し、社会参加する言語使用者として捉え、社会的主体と考える。また、他者の言語を獲得して使用する多言語能力は、他者への理解と敬意を培い、民主的社会への参画を可能にすることから、民主的市民の育成にも貢献すると考えられている。

また、欧州評議会が目的とする言語の多様性の促進や、加盟国相互の言語・文化教育の振興を推進にも直結する言語能力の概念が複言語・複文化能力である。CEFR はヨーロッパ市民がすべて複数の言語によるコミュニケーション能力を習得すること目指し、単に複数の言語を場面に応じて使いわけただけではなく、複数の言語や複数の文化の能力を常時生かしながら行動できる市民の育成を図る。複言語の概念では、熟達せずとも多少なりとも得た能力（「部分能力」と呼ばれる）の価値も重視する。複言語・複文化能力は、相互理解を可能にする異文化コミュニケーション能力や優れたコミュニケーション能力をもたらす。（Canagarajah 2007 によると、第 2 言語として英語を使うバイリンガル話者の方がモノリンガルな英語母語話者よりも、他文化を背景とした英語話者と円滑にコミュニケーションができ、優れたコミュニケーション能力を持つと言う。）さらに、複数の言語や文化の仲介者となりうる能力も促進できる。

このような理念は、ヨーロッパにおける日本語教育のあり方を再考するためにも重要な役割を果たす。なぜなら、日本や日本の近隣諸国で日本語を学習するのに比べ、日本人と話すことや、日本で生活できる能力を日本語習得の究極の目的とするより、日本語という言語を学習することによる複言語・複文化能力の発達という意義が大きいと考えられるからである。即ち、複言語・複文化能力を備えた民主的市民の育成をすることにより「共に生きる社会のための外国語教育」（福島 2011）としての日本語教育を狙う。学習者の中には、すでに複数言語使用者も多いが、ヨーロッパ言語とは大きく異なる日本語を学習することでさらに言語・文化レパートリーが広がり、異文化理解とコミュニケーションに優れた、「共

に生きる」市民の育成が可能であろう。これは、日本での英語以外の第2言語教育における CEFR の理念の意義（西山 2009）にも通じる。また、ヨーロッパを訪れる日本語話者のために、言語や文化の仲介者としての役割を果たしたり、インターネットの日本語の情報を翻訳して提供したり、複言語・複文化使用者だからこそ果たせる役割を目指すのも有意義であろう。

6. 課題

学習者数の報告で少し触れたように、経済的・政治的要因が日本語教育実施の足かせになっていることが多い。また、国際交流基金の調査報告によると、教師があげる日本語教育上の最大の問題点は教材不足のようだ。これは、ヨーロッパの環境に根付いた教材が少ないことによるところが大きいと考えられる。ハンガリーでは、教材不足を問題点にあげる教師が 2009 年の 56.8%から 2012 年には 42.8%となり、大きく改善したのは、地元の日本人とハンガリー人の教師の協働による CEFR 準拠の初級教科書『できる1』の出版によるところが大きいと見られている（国際交流基金 2013）。

ヨーロッパでは、東アジアの国々や米国、豪州などに比べ、それぞれの国の機関や教師数が限られているため、日本語教育の振興のためには、ヨーロッパ内の連携と協働が不可欠である。しかし、そのためには多くの課題がある。まずは、地域や国の経済力の格差が大きいいため、シンポジウムへの参加が経済的に難しい日本語教育関係者も少なくない。

また、AJE の共通語（ニュースレター、総会など）は日本語のみであることが、日本語が流暢でも日本語を母語としない日本語教育関係者には馴染めないという印象があるのか、非母語話者の会員が少ない。国別の日本語教師会は、その機関内の共通言語がその国の言語と日本語の両言語であることが多いが、AJE の場合は、多くの国々の会員が属するため、日本語が共通語である。

学習者の母語を駆使できる複言語・複文化能力を備えた教師の活躍が望まれる中、今後、日本語を母語とする教師と非母語話者の教師の協働が一層活発になるよう方法を探る必要があるだろう。

7. 展望

AJE 会員が多言語を背景にする会員で成り立っていることを課題の一つに挙げたが、ヨーロッパ内で日本語が共通語となりうる特殊な環境を生かし、異なる言語・文化を背景とする学習者間の「共通言語」としての日本語使用を促すことで、ヨーロッパ内の日本語の有用性を示し、動機を高めることもできよう。英語のみならず、言語は母語話者と話すためだけのものではない。母語が異なる日本語学習者が、日本語を使って交流できるような機会を設けるのも有意義であろう。日本語を「自分の言語として」国境を越えた交流やネットワークを教師間のみならず、学習者間でも奨励したい。

2011 年には、すでにご紹介したヨーロッパ日本語教育シンポジウムを、3 年に一度開催されるヨーロッパ日本研究協会（The European Studies of Japanese Studies, EAJS）に合流し、EAJS 大会の分科会として初めて開催した。今年も 8 月 27 日から 30 日までスロベニアのリュブリャナ大学で開催される大会で、文学、言語学、歴史、宗教、メディア学、人類学、経済学、政治学などの日本研究の分科会と肩を並べて行う。日本語教育関係者と日本研究者が人的交流や相互の研究発表を通して今後の連携や協働の可能性を探り、日本語教育と日本研究の奨励を進めていきたい。

参考文献

- 穴井宰子、百濟正和、福島青史、リディア・モーリイ(2013)「GN-J-GAP プロジェクト、J-GAP 欧州 英国モデル地区中間報告」『ヨーロッパ日本語教育：第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集』18, 30-34.
- キルギス共和国日本語教師会(2013)「キルギス共和国日本語教師会会報」第34号2013年12月14日発行.
- 国際交流基金(1975)国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和50年)』国際交流基金発行. 地域別総表 <http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1975gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(1981)1979-80年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧(昭和56年度版)』国際交流基金発行. 地域別総表.
<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1981gaiyou.pdf>
- 国際交流基金監修(1987)1984-85年 国際交流基金調査『海外日本語教育機関一覧』凡人社 地域別総表. <http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1987gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(1992)1990年 国際交流基金調査『海外の日本語教育の現状』大蔵省印刷局発行. 集計表1-1. <http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1990gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(1995)1993-94年 国際交流基金調査『海外の日本語教育の現状』大蔵省印刷局発行. 別表1. <http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(1998)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998年(概要版・和)』国立印刷局. <http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(2003)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003年(概要版・和)』凡人社.
<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/2003gaiyou.pdf>
- 国際交流基金(2008)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年(概要)』
<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/gaiyo2006.pdf>
- 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2009年 概要』.
http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/survey_2009/gaiyo2009.pdf
- 国際交流基金編(2013)『海外の日本語教育の現状 2012年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版.
- 西山教行(2009)「ヨーロッパ社会政策からみた『ヨーロッパ言語共通参照枠』と日本の第2外国語教育の展望」『ドイツ語教育』14号, 74-83.
- 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, 1-9.
- Arzoz, Xabier (2008). Introduction. In X. Arzoz (Ed.). *Respective linguistic diversity in the European Union* (pp. 1-16). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Canagarajah, S. (2007). *Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition*. *Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Extra, Guus and Durk Gorter (2008). The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In G. Extra and D. Gorter (Eds.) *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin: Mouton de Gruyter.

スペインにおける日本語・日本文化教育 —マドリード・アウトノマ大学の場合—

高木香世子

スペインの日本語及び日本研究について語る時に見逃しがちなのは、現在の状況を説明する以前の歴史的な二国間関係である。他の西洋諸国と比べて大きく立ち後れたスペインの東洋研究がなぜそのような状況から出発しなければならなかったか、またなぜスペインにおける現在のアジアブーム、特に日本と中国に対する関心の高さはどこから来るのかという問いへの答えを探ることが、現在、未来へと理解を繋げる糸口となるのではないかと考え、まず簡単に日西関係史のハイライトとなる出来事を見ていくことから始めたいと思う。

1 歴史的俯瞰

2013、14年は支倉常長が慶長の遣欧使節としてスペインのフェリペ3世とローマ教皇に謁見してから400周年であることを記念し、両国間で様々な記念行事が行われた。これは両政府がこの時期に日西間の接近政策として、歴史的理屈を付けているわけであるが、実際には日本に初めてキリスト教を伝道したフランシスコ・ザビエルが1549年に日本の地を踏んでから、すでに465年が経過している。

それから日本の鎖国政策に至るまでほぼ一世紀にわたる西洋との物的精神的交流は日本に大きな変化をもたらした。言ってみれば、キリスト教を通して西洋文化が激流のごとく日本へ導入された日本史上重要な時期に当たるといえるであろう。

ザビエルの来日に続いて多くの伝道者が日本を訪れたが、商業は主としてはポルトガル人、宣教はスペイン人、イタリア人、ポルトガル人であった。これはその当時のヨーロッパの覇権争いが大きく影響しているわけだが、スペインは正式には日本との通商をポルトガルにまかせアメリカ大陸の統制に大きな関心を寄せている時期である。しかしながら、宗教を通じた宣教者達の存在は様々な意味で当時の欧州の一大帝国エスパーニャの偉容を日本に伝えていたに違いあるまい。こうした中から遣欧使節という企画が生まれたと言える。

一挙に盛り上がった16世紀、17世紀の日西間の交渉は結局両者の置かれた政治状況によって明確に中断される。それからほぼ一世紀以上経った時、日本は開国し西洋諸国と通商を開始するわけだが、スペインとも1868年に日西通商友好条約の締結を見ている。しかしここから始まった二国間の交流はごく限られたものであった。なぜか？それは第一に19世紀がスペインの欧州における政治的、経済的苦難の時期に当たること起因している。ナポレオン軍が国土に進駐し、フランス主導の政治状況と国内政治の不安定が極限に至った時期である。さらに、海外領土の連鎖的独立はキューバ、プエルトリコ等の中南米のみならず、フィリピン、グアム、パラオ、マリアナ諸島にまで至っている。丁度これは、スペイン文化史上重要な98年の世代（米西戦争に破れた1898年を指す）が全知識人にスペインの復活を呼びかけた年である。

日本はと言えば、文明開化にあつて列強に入らないスペインという国をあまり意識することは無かったといえる。さらに、第二次大戦での日本軍のマニラ攻略を機にスペインはかつての統治国であったフィリピンへ進行した日本に対して国交断絶を宣言した事実もある。

一方、パリを発祥の地としたジャポニズムは1888年のバルセロナ国際見本市を通してスペインへも伝わった。次第に日本という国への意識が出て来た時期ではあるが、所詮限られた文化人の趣味程度にとどまって、一般人を含んだ文化的運動とはなり得なかった。最近になって、美術史研究などからスペインでもその概要が展覧会などによって発表されつつあり、関心を呼びかけている。

第二次大戦後、皮肉にも国際連合への両国の参加はほぼ同じ時期に行われている。しかし、それからもスペインはフランコ将軍の独裁政治下にあり、これをきらった自由世界との交流はかなり限られたものであったことは事実である。

2 スペインにおける日本語・日本文化講座の沿革

スペインの外交は1976年の民主政府の発足から新たな展開が開始された。これに歩調を合わせるように、国際交流基金の日本語専門講師派遣がマドリードの国立言語学院（EOI）に対して開始され、スペインで初めての公式な日本語講座開講した。その後、この派遣は1986年に至ってマドリード・アウトノマ大学へ移管され、90年代後半まで続けられた。

1993年、高等教育で日本語講座が正式に習得単位として認定される。バルセロナ・アウトノマ大学、マドリード・アウトノマ大学等、語学センターのみならず学科として選択科目となる。文部省の要求する講義内容にはこの時、言語のみではなく文学への導入も科目内容記述に組み込まれていた。

2002年、全国学長会議での採決を受けてスペインの公立大学で日本研究学を大学の学士過程として開講することが承認される。これはマドリード、バルセロナ、サラマンカ、アリカンテの学長署名による提案であった。

2003年、東アジア研究分野が文部省に承認され学士号が開始され、3、4年生を対象とした専門課程となる。この時開講した大学はマドリードとバルセロナのアウトノマ大学、UOC カタルーニャ州立通信大学の3校である。

2009年、ボローニャシステムの施行によって4年制に移行。バルセロナは通訳翻訳学科、マドリードは文哲学部の中に学士号が組み込まれている。マドリードはアジア・アフリカ研究という名称だが、実際の専門はアラビア語、中国語、日本語に分かれている。2013年に初の4年制での卒業生が出て、現在は毎年約40-45名の定員を受け入れている。

こうした日本語、日本研究の発展に平行して進んでいるのが日本語能力試験である。バルセロナでは1996年からすでに年一度の割合で実施され、受験者の大幅な増加に伴ってマドリードでも2006年より実施されている。また2012年からサンティアゴ・デ・コンポステラ大学、2014年からグラナダ大学も実施して全国約1000名の受験者数となった。さらに国際交流基金の調査によると、スペインにおける日本語学習者数は現在約5000人ということだが、統計上漏れている数を考慮すると実際にはさらに数字が増加するのではないかと思われる。

3 日本、日本文化への関心向上

スペインでは2000年代から急速に日本語学習者が増加し、日本研究専門課程への登録も増加した。UAMの例を挙げると、99年に延べ100名登録であったのが10年後の2009年には600名を超える数となった。他の日本語コースでも希望者は多い。これは能力試験の受験数が急激に増加したことと無関係ではないはずである。

現在UAMでは日本研究として年間40名の定員を受け入れているが、競争率は増加する一方で入学す

るためには高い大学入学統一試験の結果を取得することが必要とされている。日本語初級には80名の学生が登録し、教師枠が拵げられないことからグループを分けることができずに四苦八苦している状況である。

高等教育レベルでの日本語講座では、現在少なくとも全国で7大学の公立大学語学センターで日本語を学習することができる。この他、2009年より UNED 国立通信大学言語センターでも日本語講座が開講され、4年間コースとなっている。

語学とは別個に日本研究専門課程が2009年よりマドリード、バルセロナ・アウトノマ大学の2校で開講されている。この他、UOC カタルーニャ州立通信大学でも日本専門課程の学士号がある。また、2年前からセビリア大学でも東アジア学士号が開講されマラガ大学との共同運行を行っている。

大学以外では、国際交流基金マドリード事務所や主要都市の国立言語学院、民間語学学校にて日本語コースが次々に開講され、今後とも学習者数は増加が見込まれている。こうした動きの裏には、2010年のマドリード国際交流基金オフィスの開設が大きく影響しており、以前は大使館の協力を願って運営されてきた日本語教師勉強会も、スペイン日本語教師会として同年に発足し、現在はスペインのみではなく日本の教師も巻き込んだ100名以上の会員を抱えている。(http://apje.es/) 活動は他のヨーロッパ諸国の教師会と比べても大変活発で、定期的に特別講師を迎えた勉強会、セミナーが開催されている。加えて昨年は9月にヨーロッパ教師会の総会をマドリードで成功裏に開催した。

4 なぜ今日本か？

このような日本語熱とも言える状況がなぜ今スペインで起きているのかという問いに対する答えは簡単に出て来るものではないだろうが、いくつかの要素を挙げることはできるであろう。

1) 1986年にスペインはEUへの参加を果たし、急激に国際化が進んだことが挙げられる。第一の関心は欧米と中南米ではあるが、次第に対アジア政策が見直されて来ていることは確かである。政府が打ち出しているプラン・アジア、プラン・ハボン等は毎年レポートが提出され、事業の提案も活発化してきている。そうした中、2001年にカサ・アジアが設立され、文化団体として様々なジャンルの活動を実施していることも一役買っている。

2) アジア諸国、特に中国の経済、政治的な重要性がヨーロッパで認識されてきたことも大きな要因である。また、ますますグローバル化する世界経済の中で日本の果たす役割が次第に認識されてきたこともある。

3) 日本のソフトカルチャーがスペインに浸透してきたこと。現代のまんが、ゲーム、日本食などが流行ってきたと同時に伝統的文化、武道などへの関心も高まって来ている。今まで知られていなかった文化への憧れもあると言える。

4) 日本と日本人の良好なイメージ。これは、勤勉、忍耐強さ、行儀の良さなど東日本大震災の被災時に流されたイメージ等が大きく影響している。また、一般的に日本の製品は優れた技術に裏打ちされており、高い技術、高品質のイメージもある。また、ノーベル賞受賞者の数なども影響要素である。

5) 最後に日本関係の専門家が不足していることは大きな問題であり、自分も将来研究者の一員になりたいと思う者もある。

以上、社会一般的な側面から見た要素を挙げたが、以下は実際に学習者を対象にアンケートなどを通してビリーフ調査を行った結果である。

<学生のビリーフ調査>

・日本専門課程を専攻する目的

- 1) 趣味的な好みを反映している意見。幼少時から日本発信のまんがやアニメを見て育った世代。40名のクラスでまんがの好きな学生はほぼ90%を占めている。
- 2) これまで学習できなかった日本の思想、宗教、美学、歴史などを学術的にもっと知りたいという意見。スペインの人文科学の伝統から日本に興味を持つ学生も多いと思われる。これは就職に目的を置いている大部分の日本の大学生と対照的な印象がある。
- 3) 就職に際して、日本語日本文化の知識が有利と考える。

第3に関しては、日本とスペインの商業収支の数値がまだまだ低いことから、実際には日本語や大学で学んだ知識を使った職場は非常に限られていると言える。学生は主として日本と関連のある仕事を希望するが、現状ではこの種の就職は国内では困難である。

5 マドリード・アウトノマ大学アジア・アフリカ学士号の内容

一年間2セメスター4年制で、9月から6月が履修期間である。卒業に必要な単位は ECTS*240 単位。アジア・アフリカ専門課程は2009年から4年制の学士号として開講された。

1、2学年は一般教養の共通科目に加え日本語4科目(週4時間)、東アジアとアラビア語圏の地理学、宗教学、科学技術史、思想文学論、日本美術史、日本史1、日本文学入門等

3学年は日本語4科目、日本経済社会発展史、日本経営文化理論、日本史2、日本の国家アイデンティティー論等

4学年 日本語2科目、日本語テキスト翻訳講座、現代日本文学、日本現代社会文化論、日本政治学、スペインと東アジア論、第二選択言語2科目(中国、アラビア語、トルコ語、ペルシャ語)等

・留学

カリキュラムの一環として第3学年後期での日本あるいは他の国への留学を推奨している。このため、残留する学生にもできるだけ言語の実用練習を行わせるようカリキュラムが作られている。

交換留学協定校：日本 6校 (上智大学、東京外国語大学、武蔵野大学、神田外国語大学、大阪大学、南山大学)+ 連携大学交換 (JF)

エラスムス留学協定校：ベネチア、ローマ、ボローニャ、ナポリ、ミラノ、パリ INELCO、ハイデルベルク大学、ヘルシンキ、リスボア等

その他の東アジア専門課程を有する大学との交換： ソウル、シンガポール、シドニー、モナシュ、フロリダ、Skidmore, TUFTS, George Washington, El colegio de México.

これらの交換留学プログラムにより、年間40名中約半数弱が留学をする建前である。

6 現状と課題

・日本語教育

目標レベルの達成上の問題点

- 1 大学のカリキュラム上の日本語授業週4時間という制約によって第4学年での到達レベルは能験

* ECTS (European Credit Transfer System) EU 圏内のどの国の大学もこれに従った単位計算をし、学生の圏内の移動を歓迎している。従って、各大学で発行された履修証明書はどの国でも有効となる。

3級（ごく少数は2級）に留まっていること。

2 欧州の CEFR を念頭に入れながらこれまでの「みんなの日本語」を主教材とした教授法を検討しているが、研究対象としての日本語教授法は常に変化しており、教師の先進的な態度が必要である。

・日本研究

最も顕著な問題は教師、専門家の不足である。全国で日本語ブームがあるが、日本研究に関してはまだ黎明期にあるといえる。

ヒューマニティ研究として各分野の学習研究を行うためには大学レベルの教師の層がまだ薄い。エラスムスの教師交換やこれまでは客員講師を招聘して海外との連携で問題を解決してきたが、経済危機を機にスペイン国内での教師の育成がより強化されなければならない状態にある。

スペインの大学では伝統的に哲学、文学、歴史、美術などが重要視されてきたことから、これらの専攻を希望する学生は常時いるが、近年の傾向は東アジアの社会学、社会文化人類学、経営経済学などへの関心が高まっており、これら分野の研究者の手薄が見られる。

・修士課程と博士課程開講への展望

来年度より修士課程として東アジア研究が可能となる予定であるが、上記の通り各分野の専門家をどのように集めるかが大きな課題である。

なお、博士課程は現在、文化人類学専門のサブプログラムとして中国、日本、イスラム世界に関連する研究が可能である。また、比較文学の博士課程との協力で日本文学をテーマとして在籍している学生が数人いる。

<日本語4年生の作文資料>

資料 1 （日本への留学経験無し）

僕にとって、一つの必要な変化は、言語のレベルです。

日本語だけではなくて、もっと通共の言語も、またはたとえば英語も、もっと難しくにしたら、学生はいっしょうけんめいに勉強すると思います。4年制度なので、最初から言語のレベルが高ければよかったと思います。そうすると、卒業の時みんなは新しい言語が話せるようになっていきます。

アウトノマ大学は、これから言語のじゅう業のレベルをもっと難しくなるようにしたら、学生たちもがんばろうと思います。

資料 2 （イタリアからの留学生）

今年、私はマドリッドの大学で留学しています。スペインの大学の方がイタリアの大学より簡単だと思いますが、できればことを違ったらいいと思います。

例えば、スペインで試験の時間がとても小さいです。一月に一週間だけあって、時間がないから学生は試験のために復習できないと思います。

それから、先生が学生に毎日宿題をさせるから、授業の後で家でも勉強しなければなりません。これは本当に大切なことだと思います。いっぽうで、たくさんの宿題をしなければならないから、予習の時間がありません。

また、クラスで学生がおおぜいじゃないですが、外国語の授業にも少しだけ外国語で話します。先生は話している間、学生は聞いています。これは聴解をもっと伸ばすためにとってもいいと思いますが、話す能力も大切です。

資料 3 (日本に半期留学)

私は大学に入るためのきっかけが日本語を勉強することであった。今でもその決意を持っている。将来は日本企業でつとめたいのできちんと日本語を話せるようになりたい。それで大学に要求したいのはもっと日本人と交換するきかいだと思う。先生たちは日本人であり、その日本語を聞くのは大変勉強になるが学生たちにとってはそれは十分ではない、会話できるようにならないといけないからだ。

つまるところ、日本人留学生との会話や日本での研修プログラムを通して勉強した方が効果的だと思う。そのようなきかいがあたえられたらきちんといかず学生が多いと思う。

トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望

カドー・イブ

Université de Toulouse 2 le Mirail (トゥールーズ・ル・ミライユ大学、以下「UTM」と略す¹⁾の日本語専攻コースができたのは1990年であるが、本コースがこの24年の間にどのように発展してきたのか、どんな将来が展望できるのかについて説明することが、この報告書の趣旨である。

I. UTMの日本語教育の現状

A. フランスの大学の景色の中のUTM

A.1. フランスの大学制度の概観

UTMにおける日本語教育の現状を把握するためには、フランスの大学のいくつかの特徴を知っておくことが前提条件となるので、簡潔にそれを説明しておきたいと思う。高等学校卒業後のフランスの教育制度は高等教育として大学を中心に行われている。大学以外には短期高等教育施設や技師の養成学校などもあるが、2013年の統計によれば²⁾、高校卒業後進学した学生のうち58.3%は大学に通っている。

高校卒業はbaccalauréat といって、大学に入学できる資格を持つという意味があるため、高校を卒業したら誰でも（それ以降入試がないので）いつでも（卒業の何年後でもいい）無料で（学費は1年に1万円強³⁾）興味のある学部（大学は全て⁴⁾国立で、偏差値や大学順位などはない）に入学できる。大学として、まして学科として、学生をレベル別に選択できないわけである。

大学は国立である以上、専任講師は公務員である。公務員の募集には時間をかけ、順序を踏まなければならない。まず、学科は教師の増員の必要性を学部に証明しなくてはならず、学部を説得して大学理事会が納得すれば高等教育・研究省⁵⁾に依頼する。同省が依頼に応じれば、2月初めごろ官報に公式に求人広告を出す。採用試験は1年に1回限りで、5月ごろである。つまり学生数が急激に増えてきても教師数を増やすのはなかなか簡単なことではないのである。

大学制度には近年になって断行された改革も数多くある。構造改革からいうと、1968年から1971年までの間に従来の大学が解体された後、学部別に再編され、その大学のある都市名の後に番号をつけて名称変更することにより⁶⁾、新しい大学を創立した。しかしながら、2007年に大学（経済）自治法と呼ばれる⁷⁾法令によって、国家は直接大学を運営するのをやめ、各大学に予算⁸⁾を与えて、大学がその予算

¹⁾ 2014年5月に「Université Toulouse - Jean Jaurès」と名称変更した。

²⁾ <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Apres-le-bac/Schema-des-etudes-apres-le-bac>

³⁾ http://cache.media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/Note_d_info/00/8/NI_MESR_13_09_278008.pdf

⁴⁾ その金額もなければ国家奨学金制度もある。

⁵⁾ 大学は78校あるが、私立は5校しかなくて、5つともカトリック学院 (Instituts catholiques) である。

⁶⁾ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. フランスにおいて大学までの教育を担当しているのは教育省で、大学からの教育は高等教育・研究省が担当している。 <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

⁷⁾ 有名なパリ市の大学の La Sorbonne も解体され、パリ第一、第三と第四大学になった。

⁸⁾ 正式には Loi sur les libertés et responsabilités des universités (L.R.U.) (大学の自由と責任に関する法令) の一部である。

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid55933/presentation-autonomie-des-universites.html>

⁸⁾ その金額は大学に在学中の学生数によるのではなく、試験に出席する人数による。

を自由に使う権利を持つことになった。それとほぼ同時に 2006 年から Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES、研究・高等教育拠点) という新しい組織ができた。ある地方の大学同士が設備などを共有してもよいという法律であった。PRES は 2013 年に COMUE (Communauté d'universités et établissements、大学・施設共同体) になった。そして、高等教育・研究省は 2011 年に Initiatives d'excellence (卓越した高等教育研究拠点プロジェクト、一般に IDEX と略す⁹) を設立した。そして、同省は大学が他の大学と組んで提出した、教育的にも研究的にも世界中の大学と競争できるような優れた企画を 8 つ選んで、かなりの予算を与えた¹⁰。そのような要求に応えるために、大学は新たな連携や協力をするしかなかった。トゥールーズ大学はその IDEX の 1 つである。

2002 年に資格免状上の改革もあった。LMD といって、これまでの DEUG 資格 (入学して 2 年目の学年末試験に合格した場合の資格) と Licence (学士・DEUG を取って 1 年後) と Maîtrise (修士・Licence に合格して 1 年後) と DESS 又は DEA (高等大学教育¹¹・Maîtrise の 1 年後) と Doctorat (博士・最低 3 年間)、つまり 2 - 1 - 1 - 1 - 3 制度が Licence (学士・3 年間)・Master (修士・2 年間)・Doctorat (博士・3 年間) に取って代わった。この改革は、トゥールーズ大学で 2005 年に実施され、カリキュラムにも大きな影響を及ぼした。

A.2. 「トゥールーズ大学」とは

トゥールーズ市と言えば、エアバス企業とその下請企業の町で、技師学校も多いが、その他の学問は大学の学部で勉強することになる。トゥールーズ大学は 1970 年前後の大学制度改革で、トゥールーズ第 1 (法律や経済学部など)、第 2 (人文科学や文学部や地理学部など)・第 3 大学 (数学や理工学部など) に分かれているが、PRES ができてから Université de Toulouse (トゥールーズ大学) という 3 つの大学と技師学校などを統轄する組織が創立されて、2014 年にそのまま COMUE になった¹²。トゥールーズ市の人口は 45 万人弱¹³で、そのうち大学生は約 7 万人と 15% を占める。

日本語専攻コースが属しているのはトゥールーズ第 2 大学で、Le Mirail という区に創立されたため、トゥールーズ第 2 大学ル・ミライユと呼ぶことになった。ル・ミライユという区は外環状道路のすぐ外にある 1960 年代に作られた団地の多い区である。キャンパスもその建築企画の一部であったが、現在はトゥールーズ市で一番貧しくて物騒な区の一つになっている。1 万人の大学生のために造られたキャンパスであるが、2013、2014 年度に在学している学生人数は 2 万 5767 人¹⁴である。2007 年に大学はフランスにおいて初めての全キャンパス再建計画を始めて、2016 年まであまり改築されなかった建物を次々と取り壊して、新しい建物を建て、学生数に合わせた学習環境を整えているところである。

⁹ <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid51351/initiatives-d-excellence.html>

¹⁰ 総額は 77 億ユーロ (約一兆五百億円)

¹¹ DEA は研究方針を持って博士課程へ進むことができる資格であり、DESS は専門性の高い職業を持つことができる資格である。

¹² <http://www.univ-toulouse.fr/>

¹³ http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=nattef01214

¹⁴ トゥールーズ第 2 大学のウェブサイトによる (2014 年 3 月 13 日)

B. UTM の日本語教育の現状

B.1. フランスの日本語教育の現状とその中の UTM

フランスのどこの大学でも日本語の勉強は他の言語と全く同じく国家が決めた外国語専攻コースで行われる。ただ、日本語が勉強できる高等学校はフランスには 1.16% しかない¹⁵ という事情であるから、大学に入って日本語を始める学生が多く 1 年生を皆日本語初心者としてみなし、初級から勉強させる。フランスの大学には外国語を専攻するコースが二つある。ひとつは、フランスの大学にある最も古い外国語コースである LLCE と呼ばれる外国語・文学・文化コースで、その内容は、諸外国の言語・文学・文化を中心に据えている。もう一つのコースは、80 年代に設置された LEA と呼ばれる応用外国語コースで、その設置の目的は、大学の勉強を職業に結びつけることであった。そのため、このコースを選ぶ学生は、外国語を 2 つ選択し（たとえば、日本語と英語）、これに加えて経済、経営、法律、国際貿易などの科目も履修する。応用外国語コースの学生は、外国語を学ぶが、外国文学・文化はほとんど勉強しない。LLCE コースを卒業すると、その言語の教師や記者や翻（通）訳者などの職業につくことが期待され、LEA コースを出ると主に貿易業やその他の企業で活躍することが期待されている。

フランスでは大学が 73 校あって、その内日本語の勉強ができるのは 11 校（約 15.1%）で、その中で LLCE コースしかない大学は 1 校、LEA コースしかない大学は 3 校ある。一方、トゥールーズ・ル・ミライユ大学を含む 7 つの大学には両コースがあって、大学生はどちらかを選ぶことができる。また、LEA か LLCE のどちらかのコースでしか教えない教師がいる大学もあるが、トゥールーズ・ル・ミライユ大学では日本語・日本文化の教員は日本学科に属していずれのコースでも教える。ちなみに UTM には日本学科がなく、外国語学部の中に日本語専攻コースがある。

B.2. UTM の日本語教育の現状

LEA コースは大阪大学（当時は大阪外国語大学）に留学をした GALAN・Christiane^{ガラン・クリスチアン} 教授によって 1990 年に設立された。設立年の学生人数は 5 人しかいなかったが、2000 年代に入ってからずっと 130 人から 150 人ほどの学生がいる。LLCE コースは 1999 年に設立され 23 人の大学生がいたが、4 年後の 2003 年には 100 人を超えるようになり、その後も 2005 年には 230 人と 200 人を超えて、その後も学生数は増え続けている。2012～2013 年度は 313 人を記録したが、2013～2014 年度に 294 人まで減り、300 人を超えたのは 2012～2013 年度が唯一の学年となった。しかしながら、LEA と LLCE コースの人数を合計すると、2010 年以降 400 人以上となり、2012 年まで 2 年連続で 450 人を超えた。UTM では両コースで学士課程はもちろん修士課程も有しているが、博士課程は設けていない。

B.2.1 学生の学年別人数の割合と進級断念率

学生全体の人数は上述のように増えているが、学年別の人数の割合を見ると進級断念率の問題は明らかになる。学年末の試験に合格しない内にその次の学年に入ることはできず、ある学年を何度受講してもよいため統計はとりにくいですが、LMD が導入された 2005 年¹⁶からの LLCE¹⁷の数字をまとめると下記のこ

¹⁵ http://www.fr.emb-japan.go.jp/education/etudier_en_france/lycees.html /

[http://www.education.gouv.fr/cid57111/1-education-nationale-en-chiffres.html#Le second degré](http://www.education.gouv.fr/cid57111/1-education-nationale-en-chiffres.html#Le%20second%20degr%C3%A9)

¹⁶ 2005 年は導入の初年目として旧制度がまだ並行して進められており、M2 は存在していなかったため、2006 年以降の数字から分析することになる。

¹⁷ LEA の資料は不足しており、応用科目の問題も混じっているため、進級断念の原因を分析するのは難しい。そのため、LLCE を中心に説明した。

とが分かる。

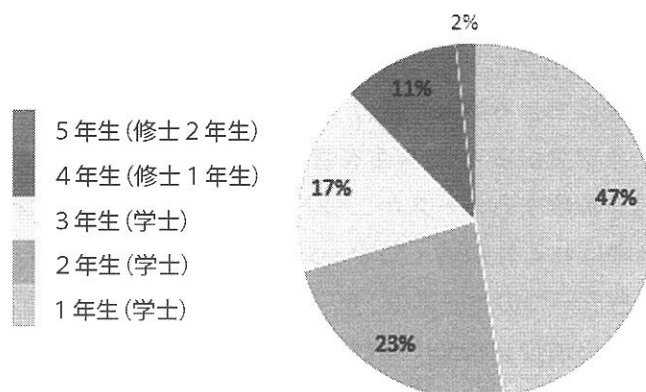


図1・学年別学生人数の割合（2006年～2013年の平均人数による）

学士課程3年と修士課程2年を合わせて5学年あるが、1年生の人数は総人数のほぼ半分の47%を占めている。そのうち、2年生にならない1年生は51%で、3年生になるまでに進級を断念する1年生は64%である。また、3年生になったとしても学士資格を持って大学を出るかどうかは別の話である。

修士課程1年生（以下、M1と略す）に入る学士1年生は23.4%に過ぎず、修士2年生（以下、M2と略す）に進学するのはそのうちの18.18%である。なぜM1とM2の間の断念率が81%強もあるかが分かるよう説明を加えなければならない。

学士資格を持つ者は誰でも修士課程に進むことはできるが、修士課程に合格できるように、M1でもM2でも単位を取り、さらに論文も合格しなければならない。まず、単位を取得しても論文を書き終えないM1は決して珍しいことではない。しかも、日本の協定大学に留学をしても、その留学中でもUTMに登録しなければならないということが留学が許可される条件の一つである。また、ある年の9月から留学する大学生は3年生に在籍中の年の1月に選抜されるが、フランスでは6月にその学年の学期が終わるため、留学をするためには、M1として登録する必要がある。けれども最初から研究に興味がないため修士課程に入るつもりはなく、留学をしてもUTMに戻るつもりのない学生が多い。その結果、数字にも表れているが、1回も修士課程に顔を出さずそのまま消えてしまう。また、もうひとつは、M1に合格してもM2に進学できるかどうか成績の点数と論文の批評を見た審査委員会次第であり、決して自動的に進学できるわけではないということも断念率に影響しているだろう。

B.2.2 コース別のカリキュラム

LEAもLLCEも日本語専攻コースであるが、図2が示すように、学士課程の総時間数を見るとLEAの方が時間数が多い。しかし、日本語・文化の時間数だけを見るとLLCEの方が多く、日本語だけを見た場合、3年生ではLLCEの方が37%多く、3年生の文化の授業も日本語の資料に基づいていることを考慮に入ればさらに100時間増えて54%多いこととなり、LLCEは日本語・日本文化の学習時間数が多いと分かる。同じく初級から日本語を習い始めたにもかかわらず3年後のLEAの学生とLLCEの学生の日本語の能力に差があるということは一目瞭然である。しかも、LEAの方は文化の授業が100時間しかないため350時間の授業を受けたLLCEの学生の方が日本の事情をよく理解することになる。それにもかかわらず、LLCEコースの授業内容は企業の要求するものに合わないことが多く、LEAの方が就職しやすいという事実もある。しかし、3年生になったLLCEの学生はFrançais langue étrangère (FLE、外国語

としてのフランス語)という選択科目も選べ、総時間数は550時間になるが、合格すれば外国人にフランス語を教える資格を持って、日本でも就職できることになる。

コース	年生	時間数	日本語	文化	英語	その他
LLCE	1	450	350	50	-	50
	2	400	200	200	-	-
	3	400	300	100	-	-
LEA	1	549.5	191.5	50	141.5	166.5
	2	550	200	50	125	175
	3	658	225	-	192	141

図2. コース別学士課程の時間数

B.3 日本での留学

UTMは交換協定を結んだ日本の大学が2013年まで7つあって、毎年15人ぐらいを留学生として派遣する。それは1年生が日本語学習を頑張る動機でもあるが、大阪大学に留学をして2013年度のagrégation¹⁸という試験に合格したセグラ・アナイス^{セグラ アナイス}の例を挙げてみると、日本への留学は語学学習のために不可欠な経験であるといえる。

B.4 教員側のUTMの日本語専攻コース

上記に示したように、学生数が短期間に増えても、教員を増やすのは時間がかかり、簡単なことではないが、2008年までの専任講師3人、非常勤4人という状態から今年の専任講師6人と非常勤5人という状況に移り、2014年にはさらにもう一人の准教授の採用も実現した。それにもかかわらず、教員数の不足により、教員は皆、規約義務の2倍の授業時間を担当している。2013年現在の専任講師は教授1人と准教授5人で、その授業時間の他に、修士論文の担当や事務関係の仕事などがあり、研究時間はその分減る。問題は公務員として、教授も准教授も研究は評価の一部であるということである。それに加え、教えなければならない言語と文化の授業がたくさんあり、教員自身の専門を教える機会はめったにない。しかし、発展、進歩し続けるコースで教えることは、教員のモチベーションを維持させることができ、有意義であるといえるだろう。

II. UTMの日本語専攻コースの展望

A. 最近の傾向

今後の展望として挙げられる面は二つある。一つは指導面である。セグラ女史のように優秀な日本語の教師や博士課程に進んで研究者になる学生を育成するために、教員が皆レベル・アップを考えて全力を尽くし、協定大学数を少しずつ増やす努力をすることである。又、学年ごとにフランス以外の大学で教えている日本の研究者を2名、1か月間招待して、2時間の講演を最低4つしてもらうことである。この方法により、学生はUTMの教員の専門以外の日本の事情も聴くことができ、教員としては世界中の大学との協力関係を強めていくことができる。

¹⁸ agrégationとは1級教員資格を取得するための教育省の選抜試験であり、高等学校で教えるための最高の資格である。日本語の場合は開催されていない年もあり、開催されても1年に1人にしか与えられない資格である。

もう一つは研究の面である。フランスには日本に関する研究所が主に4つあるが、UTMの教員は皆 Centre d'études japonaises (CEJ、日本研究センター) に属している。そのCEJは本来パリのINALCOの研究所であるが、2012年にその支部がトゥールーズ・ル・ミラユ大学にできた。この支部のもとで、日本学の専門家を招き、月に1回 Les jeudis du Japon (日本の木曜日) を開催している。大学のどこでも、ホームページでも報告をしているため誰でも聞きに来ることができるが、日本語専攻コースの大学生の出席を促して、日本の事をもっと広く理解させるようにすることである。

B. これからの展望

教員の増員次第であるが、選択科目の開講、LEA専用指導員の採用などにより、学生の進級断念の防止をしていくことが求められるであろう。又、UTMの中国語専攻コースが最近発展してきており、韓国語にも興味を持つ大学生が増えてきているため語学部の中に独立した東亜言語学科を創るという計画もある。この計画の実現も望まれるところである。

収容しきれないほどの学生が日本語専攻コースに集まり、その実績が外部に認められれば、准教授の募集もできるようになり、好循環が得られる。元日本語専攻コース長がよく言うように Mirail を「ミライ」と書き換え、トゥールーズ・ル・ミラユ大学はフランスでの日本学の^ホミ^ホライになるよう最善の努力を尽くしていける存在となるであろう。

ウィーン大学における日本語教育の現状 —中級以降の授業の実際—

マダドナー・めぐみ

1. はじめに

ウィーン大学の日本学研究所は 1939 年に創設され、組織的改編を重ねながらもオーストリアで唯一の日本学研究機関として大きな役割を担って来た。ここでは、現在の日本学科における日本語教育の概要を紹介し、バチェラー課程での中級以上のクラスの具体的な実践例を提示する。

2. ウィーン大学東アジア研究所日本学科

現在の日本学科は、1965 年に日本学研究所として改めて設立されたが、2000 年に韓国学研究所、中国学研究所との合併により、東アジア研究所の一部門となった。

設立当初は入学と同時にドクター課程に入るプログラムだったが、80 年代にマスター・ドクター課程となり、さらに 2003 年 10 月にバチェラー・マスター・ドクター課程が導入された。2013 年夏学期現在バチェラーに 615 名、マスターに 71 名、ドクターに 8 名の学生が在籍している。

教授 2 名、助教授 1 名、研究員 5 名、常勤日本語教員 3 名、非常勤日本語教員 4 名、その他の非常勤教員役 10 名という構成である。日本の文化、社会、メディアなど、幅広い研究がなされている。

3. 日本学科のカリキュラム

日本学科のバチェラー課程は 6 学期 3 年間のカリキュラムで、内訳は以下の通りである。

Schematischer Aufbau des Bachelorstudiums Japanologie (Fassung 2011)

6. Semester			M20 Seminar 2			
			M13, M14, M15			
5. Semester	M18.1 Theorie 5	M18.2, M18.3 Praxis 5; Zeitungslektüre	M19 Seminar 1	M16 Basiswissen Erweiterung	M21 Wahlfach Japanologie International	
	M5, M14, M15	M5, M14, M15	M13, M14, M15			
4. Semester	M14 Theorie 4	M15 Praxis 4	M13.2 Proseminar 2	M11 Politik/Wirtschaft	M17 Berufspraktikum	EC Erweiterungs- curricula
	M8, M9	M8, M9	M13.1	M10 Kultur; Gesellschaft	M12 Interkulturelles Lernen	
3. Semester	M8 Theorie 3	M9 Praxis 3	M13.1 Proseminar 1			
	M6, M7	M6, M7	M5, M6	M4 Landeskunde; Geschichte		
2. Semester	M6 Theorie 2, Grammatik	M7 Praxis 2	M5 Wissenschaftliches Arbeiten			
	STEOP	STEOP, M3	STEOP	STEOP	STEOP	STEOP
1. Semester	M2 (STEOP) Einführung in die japanische Sprache (Theorie 1)	M3 Praxis 1	M1 (STEOP) Einführung in die Japanologie (Propädeutikum)			

STEOP = Studieneingangs- und Orientierungsphase (M1, M2)

1 学期目に STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase) と記されている M1, M2 があるが、STEOP とは、入学最初の学期に必ず取らねばならないモジュールで、日本語入門（理論日本語 1）と日本学入門の授業がある。この 2 つに不合格となった場合、日本学科に在籍することができなくなるという厳し

いものである。実用日本語 1 は STEOP 科目ではないが、1 学期目に提供されている。

4. 日本語コース

4.1. 日本語教育の概要

日本語教育は日本学研究の基礎としての位置づけで、バachelor課程、マスター課程で必修である。まずは基礎となる語学を習得するため、最初の1年間は週12時間という集中授業が行われている。

必修コースの構成、学生数は2014年2月現在以下の通りである。

	コース名	使用教科書	時間/週	ECTS	学生数
1年目	日本語理論 1、2	新文化初級日本語I, II	冬学期6 夏学期5	21	それぞれ 約180人
	実用日本語 1、2		6	24	
	文法（夏学期）		1	1	
2年目	日本語理論 3、4	新文化初級日本語II	3	12	それぞれ 約90人
	実用日本語 3、4	文化中級日本語I	3	12	
3年目	日本語理論 5（冬学期）	自主教材	2	4	それぞれ 約50人
	実用日本語 5（冬学期）	文化中級日本語I 自主教材	2	4	
	新聞講読（夏学期）	新聞記事	2	4	
修士課程	日本語理論（夏学期）	自主教材	2	4	それぞれ 約20人
	実用日本語（夏学期）	自主教材	2	4	
	新聞講読（冬学期）	新聞記事	2	4	

これ以外に選択科目として、「ディスカッション」や「実用会話」の授業が用意されている。

毎年200名前後の新入生がいるが、まずSTEOPで振り落とされ、さらに2学期目の授業で振り落とされて、2年目に進めるのは約半数である。

教師は日本語ネイティブ4人、オーストリア人教師1名で、オーストリア人教師がドイツ語で文法や文字について説明し、和文独訳をさせる「日本語理論」を担当し、日本人教師が聞く・話す・読む・書くの4技能に渡って実用的な練習をさせる「実用日本語」を担当している。

授業の中心となる教科書は、2年目まで「日本語理論」「実用日本語」ともに同じものを使用しているので、学生たちはドイツ語で文型や文法の説明を聞き翻訳をした後で、実用に向けての練習をするという流れになっている。

漢字教育だが、「日本語理論」では3年間に常用漢字の読みと意味を覚える。「実用日本語」では、1年次に210字の基礎漢字を導入するが、その際1つ1つをバラバラに覚えるのではなく、語彙として覚えさせている。2年次には教科書の各課から漢字の重要語彙を選び、読めて書けなければいけない漢字と読めればよい漢字に分けてリストを作って配布している。

「日本語理論」は各学年とも学生の人数にかかわらず1クラスで行われるが、「実用日本語」の授業は1学期目から4学期目まで日本人教師4人が4~5クラスでティームティーチングを行っている。5学期目以降は3クラスに分かれ、日本人教師2人が担当している。修士課程の「実用日本語」と「新聞講読」も日本人教師が受け持っている。

「実用日本語」1クラスの規模は1学期目が35~40人、2学期目以降は20~25名、マスター課程では約20名である。

なお、2014年冬学期から1年目の教科書を「文化初級日本語 1、2改訂版」を使用する予定である。

4.2. レベルと目標

それぞれの学年での大きな目標は以下の通りである。留学は考慮に入れていない。

1年目：身近なこと、具体的なことについて表現できる

Can-do A2

2年目：抽象的なことが表現できる。与えられたテーマについて簡単な意見が言える。

Can-do B1-1

3年目：自分で選んだテーマについてまとめ、意見が伝えられる。

Can-do B1-2~B2-1

修士課程：日本学研究に必要な日本語能力を伸ばす

5. 実用日本語 3、4 (Praxis 3,4) の実際

5.1. テーマと目標

1年次の「日本語理論」「実用日本語」あわせて週に12時間という集中授業に比べ、週に6時間と時間は少なくなる。使用教科書は「新文化初級II」および「文化中級I」である。「文化中級I」から始めたいのだが、1年次にどうしても「新文化初級II」の最後の数課が終わらず、初めの3週をそれに当て、その後「文化中級I」第7課までを取り扱う。各課に平均3回(3週)あてている。

「文化中級I」からは、文法のみならず、各課のテーマに沿った目標を定め様々な授業形態を取り入れている。

1年間の授業の流れ、各課のテーマと大きな目標は以下の通りである。

	課	テーマ	目標(抜粋)
冬 学 期	初級34~36課		
	第1課	日本語の学習	・自分の日本語の学習について短い作文が書ける ・日本語を学ぶ時に気をつけていることについて話すことができる
	日本語で話そう1		・日本語母語話者と自分自身のことや興味のあることについて話す
	第2課	敬語	・敬語を正しく理解し使い分けることができる ・敬語を使って何か頼むことができる
	日本語で話そう2		・日本語やドイツ語の丁寧な話し方について、日本語母語話者と情報交換をし、自分の経験や考えを述べる
	第3課	状況、状態の説明	・現在および過去の、人や物の様子を説明することができる ・人の服装や外見の特徴を詳しく述べるることができる
	スピーチ		・夏休みの経験についてわかりやすく話す ・スピーチについての簡単な質問に答えられる

	課	テーマ	目標（抜粋）
夏 学 期	第4課	職業	・職業について話したり書いたりできる ・皆の前で分かりやすくクラスメイトを紹介できる
	日本語で話そう1		・仕事・働くことについて、日本語母語話者と話し合い、情報交換をする ・授業に来てくれた日本語母語話者に短いお礼の手紙を書く
	第5課	物の紹介	・よく知っているものまたは作品について、短い紹介文が書ける。また意見や感想が言える
	第6課	昔と今	・町や建物などの位置・様子・変化について書いたり話したりできる ・自分の思い出の場所について様子やそこでしたこと、感じたことなどをまとめて書くことができる
	日本語で話そう2		・身近な社会問題について、日本と自分の国を比べ、情報交換をして自分の意見を言う ・話したことをもとに、自分の意見を論理的に書ける
	第7課	調べて報告する	・言葉の意味を質問したり、説明したりすることができる ・ウィーンの博物館などの情報を日本語で伝えることができる
	グループ発表		・自分で調べた情報を元に、日本の場所やイベントについてグループでプレゼンテーションをすることができる ・自分のグループ発表について、簡単な質問に答えられる
	スピーチ		・自分の出身地についてわかりやすく話す ・スピーチについての簡単な質問に答えられる

1クラス20～25名の4クラスを4人の教師がそれぞれ受け持っているが、チームティーチングで各クラスのペースを調整し、副教材はすべて共通のものを使っている。しかし、もちろんクラスをどのように運営して行くかは各教師に任せられているので、文型導入やその練習に使うプリントは使いやすいものを各自作成している。

5.2. 「日本語理論」との連携

1年目同様「日本語理論」と「実用日本語」で共通の教科書を使用し、まず「日本語理論」で文型の説明、ドイツ語翻訳をする。「実用日本語」では、学生は少なくとも語彙・文型などその時間に学ぶことについて頭に入っているという前提で、実用的な練習、タスクを行う。そのため、「日本語理論」のオーストリア人教師とは常に進み具合を確かめ合っている。

5.3. 日本語母語話者ボランティアの活用

「実用日本語」のクラスでは、日本語母語話者にボランティア参加をお願いしている。1年次より日本語母語話者にアシスタントとして、決まったクラスに継続して参加してもらおうというものである。ボランティアであるため、全く参加がない場合もあるが、毎学期平均して各クラス1～2名が申し出てくれている。

これは十数年前に、何かお手伝いをしたいという派遣駐在員の奥様たちの希望から始まった試みだっ

たが、その後日本の大学との交換留学制度が整うにつれて、交換留学生たちが多く参加してくれるようになった。現在は口コミで、音楽留学生なども参加している。

ボランティアには授業中のペア会話、短文作りの際に学生の間を回り、間違いを正したり、質問に答えたりすることをお願いしている。

学生にとっては教師より気軽に話しかけられる存在であり、日本語を使ういいチャンスとなっている。また、タンデムパートナーを探している場合は、学生とボランティア双方の出会いの場となっている。

5.4. 3分間スピーチ

2年生から3分間スピーチを取り入れている。授業の始めに2~3人、1学期目のテーマは「私の夏休み」、2学期目は「私の町／村」について話す。

これまで習得して来た日本語の知識を使って、人前でまとまりのあることを話す訓練をさせたいためである。聞いている人にわかるように、ゆっくりはっきり、自分の言葉で話すこと、構成をしっかりと考えることを指導している。

5.5. 日本語で話そう

2年次の「実用日本語」では、各学期中に2回、授業の一部45分を使った「日本語で話そう」という小グループでの会話時間を設けている。普段のボランティアに加えて、日本語母語話者の参加を募り、学生3~4人に日本語母語話者1人で日本語だけ話すという時間である。毎回スタートテーマを決め、そこから自由に話を発展させる形を取っている。テーマは教科書で扱った「外国語の勉強法」、「敬語」、「職業」、または授業で事前に触れた「興味のあること」、「たばこやお酒に関する社会問題」などである。

学生にとって、日本人の考え方、表現の仕方、言い回しなどに触れるチャンスであり、自分の言いたいことを自分の日本語で相手に伝えられたという達成感を得ているようだ。また、参加した日本人には新しい情報を得られる場となっている。

話しっぱなしで終わらせないために、「敬語」がテーマの第2回目では、話したことを踏まえて敬語についてどう思うかの作文を、第3回目では参加日本人へのお礼状を、第4回目では「たばこやお酒に関する社会問題」についての意見作文を書かせている。

5.6. グループ発表

2年次2学期目の最後に、日本の場所やイベントについて3~4人のグループで調べ、プレゼンテーションをしている。これは教科書の第7課「調べて報告しよう」に合わせている。教科書と違うのは、情報源にインターネットを使わせることである。日本語のHPを見て、わかりやすい日本語で紹介させる。

ここで気をつけさせていることは、グループ発表だが必ず全員が話すこと、HP丸写しでなく自分の言葉に直し聞いてわかる言葉を使うこと、PPT使用可だが見せるだけではなくきちんと説明すること、である。その助けとなるように、報告に使える表現を授業で提示している。

どの場所、イベントを選ぶかは自由で、「秋葉原」「ディズニーランド」「沖縄」「奈良」「B1 グランプリ」など、毎年思い思いのテーマが出て来て教師も楽しめる。

5.7. 読解

1 年次より、学習項目にあった読解の教材を作成し、副教材として適宜配布して宿題としている。内容は日本学の学生が関心を持ちそうなテーマを選んでいる。例えば、「カップラーメンの話」「十二支の話」「忍者」「竹取物語」「日本人のジェスチャー」「江戸時代」などがある。

5.8. 評価

1 学期に 2 回行われる聞取りと文法のテスト、4 回行われる漢字のテスト、スピーチ、発表にそれぞれポイントを与え、出席、宿題提出などを考慮し、最終ポイントを集計して評価する。

6. 実用日本語 5

3 年次になると 1 週 2 時間と授業時間がぐっと減る。そのため、「実用日本語 5」では、授業で導入、残りは宿題となるものが多くなる。

テーマと目標は以下の通りである。

テーマ	目標（抜粋）
グラフの読み方	・グラフを読み取り説明できる
意見文を書く	・投書などを読んで簡単な意見が書ける
ことわざ	・日本語のことわざを理解する ・自分の国のことわざについて紹介し、それについての意見を述べる文が書ける
健康	・健康について書かれた文を理解し、意見が言える
ポスター発表（グループ）	・興味ある日本の事柄について日本人にインタビューしまとめてプレゼンテーションができる
スピーチ	・興味のあるテーマについて分かりやすくスピーチができる ・スピーチについての簡単な質問に答えられる
メールを書く	・誘い、お願い、お礼のメールが書ける

まずは「文化中級 I」の残りの第 8 課を終わらせ、その後「ことわざ」や「健康」について、自主教材を用意し授業を進めている。教材に出て来る文型も導入するが、日本語で何ができるかに重点を置いている。

毎回 2、3 人に 10 分程度のスピーチをさせる。テーマは自由で、どうしてそのテーマを選んだか、それに対する自分の考えを必ず述べるように指導している。

学期の中頃に 3~4 人のグループによるポスター発表を行っている。関心のある日本の事柄について、質問を考え、最低 2 人の日本人にインタビューし、まとめ、ポスターを使って発表する。「年中行事」「温泉」「花火」「ウィーンでの生活」など内容はバラエティーに富んでいる。

聞取りは既存の教材を活用し、ほぼ毎回聞かせるとともに、そのテーマで短い作文を宿題として出している。

悩みは、やらせたいことの量に比べて時間が少ないことである。ひとつひとつのテーマについて、もっと時間をかけて内容の理解を深め発展させ、ディスカッションをしたいのだが、なかなかそこまで行けない。

7. 新聞講読

3年のカリキュラム最後の日本語コースである。授業時間は週2時間である。このクラスでは、日本の現代社会の現象についての記事をインターネットや新聞記事から教師が選び、QAの形で内容の理解を理解させる。また、関連事項を調べて短い報告をしたり、関連記事が多数ある時はそれらを短くまとめて報告したりする活動もある。

1つのテーマについて、3~4回かけて毎回違った記事を読みそれに対して意見をいい、他人の意見を聞くことで、現代日本の事情について、じっくりと考え、自分の意見を形作ることを目指している。に、「スマホ依存症」「エネルギー問題」「女性と職業」「就活」などを扱った。

学期の最後には自分で選んだ新聞記事をまとめて発表しなくてはならない。その際には、記事を選んだ理由、内容のまとめ、関連記事についての説明、最後に自分の考察を述べることを指示している。

評価は、学期中に書く3つの短い意見文、2つの長いステートメント、発表、授業への参加態度から総合評価をしている。

8. まとめ

何年にも渡る試行錯誤のすえ、2年次の授業は教材、教授法ともかなり確立できて来たとは思いますが、今後更なる改良を重ねて行きたい。3年次の授業については、さらなる教材の改良、作成が必要であることを認識している。また、時間数と学習内容が釣り合っているかについては悩んでいるところである。

今後とも、日本人教員が知恵を出し合い、オーストリア人教員とも緊密に協力し合って授業の充実を図りたい。

指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響 —マンチェスター大学での事例を中心として—

バント・ジョナサン

私たちは職場環境が大学のカリキュラム設計や管理に与える影響について話をしようとするとき、しばしば財政的な問題や管理状況によってもたらされたプレッシャーについて明確に語ることを避ける傾向にある。しかし本稿では、特定の機関の具体的な例を提示することにより、「教育に関係している」とは言いがたい要因が私たちに影響を及ぼすことを率直に述べたいと考えている。

これからマンチェスター大学の例を挙げて話を進めていくにあたって、背景を少し説明しておく必要がある。まず、当大学の概略について簡単に説明した上で、大学が国からどのように融資を受けるのかを説明したい。次に、私が所属する学部のコースや単位取得制度について概説する。そして、Workload Allocation Model と呼ばれる教職員管理用の特別な「ツール」について紹介する。さらに、古くもあり新しくもある「評価」について、それが私たちの職場環境や、提供する日本語コースのカリキュラム、また、教職員が直面するプレッシャーにいかに関与しているのかについても述べる。

マンチェスター大学および英国における大学の資金調達

マンチェスター大学は、およそ 27000 人の学部生、10000 人の大学院生、そして約 4000 人の学術的なスタッフ（教員と研究者）を擁する英国で最も大きい大学の 1 つである。マンチェスター大学の収入源を大まかに言うと、大学の収入の 3 分の 1 は授業料等教育に関わる収入でまかなわれている¹。さらに 3 分の 1 は、研究に関わる収入である。これは、政府からの金銭的な援助を含んでいる。研究のために政府から援助を受ける資金は、5 年ごとに行われる the Research Excellence Framework (REF) と呼ばれる大学研究評価システムの結果に基づいて、その金額が決められる。REF では、大学が英国内の相互評価委員会に大学のスタッフの研究業績を提示することにより、各分野の個人と部局両方にそれぞれスコアがつけられる。この評価は、大学に所属する研究者スタッフの研究業績（出版物）の量と質の両方で判断される。過去 5 年間の業績によって、良くも悪くも次の 5 年間に援助される金額が決定されることになる。そのため、研究スタッフは、5 年間で少なくとも 4 つのいい（評価が期待できる）研究業績を積む必要がある。なお、研究スタッフによる出版物が REF へ提出するに値するものであるかということとは、まず大学内部で審査された上で、国の審査を受けることになる。

マンチェスター大学の教員

私の所属する日本学部は 9 名の教員がいる。そのうち、Senior Lecturers/Lecturers は 6 名で研究業績を上げることが求められているスタッフである。残りの 3 名は、Language Tutors と呼ばれる言語教

¹ 英国内の大学授業料については、本稿の議論と大いに関連があるが、本稿では扱わない。ただし、学生たちは自分たちが授業料の支払者であることや、大学側が授業料収入を最大限得ようとしていることに敏感であることは確かである。

育を専門的に行うスタッフである²。後者の場合、研究は業務に含まれず、1年に（授業期間と同じ）10か月分の給与が支給される³。このように、歴史的に、研究を専門的に行うスタッフと教育を専門的に行うスタッフの間には、明確な線引きがされている⁴。これは、本稿で扱うには適切ではないほど、あまりにも大きい問題である。また、日本学部には、教員の他に事務員もいる。しかし、1名の教員あたり0.3名の事務員しかおらず、実質的には教員がそれぞれ事務的な作業をこなしているのが現状である。

マンチェスター大学の学生

日本学部には、毎年40–45名の学生が日本語を学ぶために入学してくる。そのうち、8–10名程度の学生は既に中級レベル（JLPT・N3程度）の日本語能力を持って入学してくるが、それ以外の学生たちは日本語の初心者である。とはいえ、多くの学生は、1年程度日本語を学校で学んでいるか、独学で日本語を学んだことがある。また、この40–45名の学生の約半数は、日本語のみを専攻しているわけではなく、joint-honoursとよばれる、いわゆる二科目専攻の学生である。日本学部では、日本語の他にビジネスや経営学、言語学、その他の外国語（主にヨーロッパ言語）を学ぶ学生を教えている。なお、2つの言語を専攻する学生については、そのうちの1つの言語が大学入学時点で中級以上であることが条件とされる。

英国における大学の単位

英国では、年間学習時間（1200時間以上）をもって、全日制（full time）の学生であると政府から認定される。マンチェスター大学は、その1200時間を120単位に分割し、ほとんどのコースでは、年間20単位取得することが求められる。つまり、年間の（授業による）学習時間は200時間ということになる。以下、日本語のコースを例に詳細に説明する。

学年暦によると12週間が2セメスターある（試験は、ほとんどの場合、この12週間以外のところで実施される）。日本学部の場合、実際に授業が行われるのは1年のうち22週間で、その他に試験期間がある。20単位を取得するためには、学生は33–40時間の教室での授業のほかに、個人学習などを含め、計200時間の学習時間を消化することが必要である。

The Workload Allocation Model (WAM)

大学は、研究スタッフが研究を進める時間を確保すべきであるという要求をうけて、研究スタッフが労働時間の40%を研究に充てるよう義務付けている。そこで、授業と事務的な仕事が研究に費やす時間を圧迫しないよう、研究スタッフが研究業績を積むための時間を確保するために、仕事の負担を計算して割り当てられるツールを導入した。これは、Workload Allocation Model (WAM) 制度と呼ばれるもので、マンチェスター大学に限らず、他の大学でもこれに似たツールやシステムが導入されている。

² 私は研究スタッフではないため研究業績を積むことは求められていない。Lecturersであっても研究は求められないケースもあるが、私が把握しているのは、私が所属する部署における3つのケースのみである。私のようなLanguage Tutorsに求められているのは、高い講義スキルと学内業務である。

³ 年間12か月勤務するいわゆる上級言語指導教員（SLT）と10か月の間働く言語指導教員（LT）がいる。通常は、1部局につきSLTは1名である。

⁴ 英国内のすべての大学がこのような待遇なのではなく、大学によって待遇が異なる。

WAMはスタッフの仕事量を計算することができるエクセルのスプレッドシートで、あらかじめ計算式がセットされている。担当するコース数、クラスの時間数、学生数を入力すると、WAMはその仕事に必要とする時間数を自動計算する。このモデルは、学生に課したエッセイの添削には、学生1人当たり20分の時間がかかる、などということまで計算する。しかしながら、これらの計算が、学生に課した採点業務などのタスクに費やされた実際の時間を反映していないということは、誰の目にも明らかである。また、大学によって業務と見做されない仕事も存在する。実際には、非常に忙しく十分な量の仕事をこなしていたとしても、WAMによると十分ではないとされることもある。これでは、WAMを導入した当初の目的に適ったものとは言い難い。

1名のスタッフの全業務に充てられる時間は、1年で1650時間である。すべての業務の必要時間数が加算されると、1650時間から差し引いた残りの（利用可能な）時間が自動的に計算される。またシステムでは、研究に充てられるはずの総労働時間の40%にあたる495 - 650時間が残っているべきだ、とされている。私のような非研究スタッフにとって、授業と事務的な仕事だけで十分1650時間は費やされていると想定される。

WAMは、部署レベルでの管理ができないため、プログラムコーディネーターとして言えば、翌年の授業計画を練る際に、2つの「ハードル」によって計画の見直しを迫られることがある。まず、1つ目のハードルは、大学の教員とその管理者（私たちの場合は、スペイン語・ポルトガル語・中国語・ロシア語・中東地域研究・日本学を統括する人物）とのWAMインタビューの結果である。管理者は、全ての業務をチェックし、仕事の配分をし、少しでも利用可能な時間がないか調査する。2つ目のハードルは、「合理化」である。現在の合理化のルールでは、非常に中核的な言語科目でないか、もしくは学位取得のために不可欠な科目でない限り、履修生が10名未満の場合、授業が開講されないことになっている。私は、何名程度の学生が私の授業に登録するか、あらかじめ知ることは到底できない。しかし、前年によほど多くの学生が受講していない限り、どんなコースも、翌年は閉講されかねないという危機にさらされている。

WAMを使用する目的は、研究スタッフの研究の時間を確保し、他のスタッフや他の部署や授業時間の比較を容易にするためだったはずである。しかしながら、それが管理するためのツールというより、むしろ十分に仕事をしていないとされる人を排除するためのツールになっているように感じる。

「公平さ」は重要である。そして、WAMが全てのスタッフ、全ての学部において公平かどうかを明らかにするツールであるべきだと考える。しかしながら、WAMは実際のスタッフの労働時間や業務を反映していないばかりか、スタッフの労働時間を「効率的に」活用するために、誰が何を教えているか、どんな研究業績が上げられたかなど、紙の上に現れる二次的なものだけでスタッフを判断しているという点で、悪いツールであると言わざるを得ない。異なる領域のスタッフとの比較は、どのスタッフがその仕事をするのに適任かということではなく、どのスタッフの時間が「空いているか」ということでプログラム・リーダーがスタッフを「使用する」ことになりかねない。例えば、WAM上で空き時間があるとされているアラビア語の言語教師が、その空き時間に学科の枠を超えて、日本語を教えることになるのか。WAMが行う管理では、学生数が少ない学科に対して、学科の枠を超えてプレッシャーをかけてしまう恐れがある。また、それと同様に、年ごとの授業の履修登録者数など、私たちがコントロールできな

い要因によって、教員の人件費削減を行いかねない。

さて、話題を日本学カリキュラムに戻そう。

ここでは特に、日本学専攻の学生たちが取得する日本語の科目に着目する。

1 学年

初級コース：60 単位取得。

クラスでの授業時間 220 時間（1 週間当たり 10 時間×22 週間）＋自習時間 380 時間
『げんき 1』『げんき 2』を使用。

中級コース：40 単位取得。

クラスでの授業時間 154 時間（1 週間当たり 7 時間×22 週間）＋自習時間 246 時間
『とびら』を使用。

本来は、『げんき 2』からスタートするコースを作りたいところだが、履修生が予測しにくいこと、WAM によるスタッフの時間の問題、他のコースのスケジュールとの重なりの問題⁵などで、現時点では実現できない。また、別の（WAM による）プレッシャーもある。それは、語学を専攻する学生の在籍率の低さである。日本語は、その中でも低く、他のほとんどの言語を専攻する学生より在籍率が低い。英国全体で、語学を専攻する学生の約 16%は途中でコースから離脱してしまうと言われている。その中でも、日本語は、他のほとんどの言語よりはるかに高い中退率である。学生は他のコースに移ったり、もしくは復学したりするが、年度の始まりと終わりを比較すると、日本語専攻の学生の中退率は 30–50%であると言われている。以上は、英国内すべての大学に当てはまる。

2 学年

初年度で生き残った学生たちは、次のようなカリキュラムに進む。

ポスト初級コース：40 単位取得。

クラスでの授業時間 154 時間（1 週間当たり 7 時間×22 週間）＋自習時間 246 時間
『とびら』を使用。

ポスト中級コース：40 単位取得。

クラスでの授業時間 154 時間（1 週間当たり 7 時間×22 週間）＋自習時間 246 時間
『日本への招待』『国境を越える』を使用。

日本語を主専攻とする学生向けに、追加で読解のクラス（1 回 90 分、22 週間、20 単位取得）がある。このクラスでは、日本語の生教材を使用する。二科目専攻の学生は、日本語で 80 単位、他の科目で 40 単位をとっていればこのコースを履修することができる⁶ため、日本語の学習に価値を見出し、このコー

⁵ 時間割は、日本語コースの科目が他の 8 つのコースの中核となる科目と重ならないよう作成しなければならない。また、科目の重なりや WAM による時間制限のため、科目を提供できない場合もある。

⁶ 二科目専攻の学生は通常、2 年次と 4 年次に 2 つの専攻科目のバランスを変えることができる。

スを取る学生もいる。1 学年目で、かなりの数の学生を失うことになるが、2 学年目では在籍率は上がる。

3 学年

日本語を専攻する学生、日本学を学ぶ学生、またビジネスなど言語とは異なる分野を専攻する学生は、マンチェスター大学と提携する 24 の大学に、32 週間以上留学する。留学を終え、単位を取得した学生は、最低 JLPT の N2 レベルを取得して大学に戻ってくるのが求められる。そうでなかった場合、別途試験が実施される。二言語を専攻する学生は、国外（日本でなくてもよい）で 16 週間または 32 週間留学するか、32 週間日本に留学し、かつ他の言語が話される国に（通常夏季休暇期間中の）8 週間留学するかを選択することができる。

4 学年

全ての学生が 20 単位を取得する。日本学の一般的な言語コース（1 週間あたり 4 時間）および単一専攻の学生は、それに加えて、読解、ディスカッション、作文が全て日本語で行われる上級読解（20 単位）を履修する。1 学年でスタートしたレベルが初級であっても中級であっても、全ての学生はここまで多くの時間を日本語に費やしたと見做され、同じレベルの授業を受け、同じ基準で試験を受けることになる。英国の大学では通常、言語のコースは最終年度の途中から、上級レベルへと進む⁷。なお、マンチェスター大学では、単独の技能での日本語能力の評価は行わず、複合的な日本語能力を測る方法として、プレゼンテーションを評価対象としている。

評価について

私たちは様々な場で「評価」される。学生が（スタッフによって）評価され、大学における研究が（政府によって）評価され、スタッフの仕事量が（管理システムによって）評価されることをこれまで述べてきた。しかし、これとは別の場でも、重要な種類の評価が存在する。マンチェスター大学に限らず、大学の学部のコースは、それを履修する学生によって無記名で評価される⁸。そして、これらの評価結果は、他の部局ともものと比較される。平均よりその評価が低かった場合、管理者はその理由を説明し、次年度にその評価を上げるべくどのような対策を取るか、その計画をプログラム・リーダーやそれぞれの教員に要求する。ある 1 つのコースが複数のスタッフによって教えられた場合でも、スタッフごとに評価されることになる。

英国内で各学部を卒業する学生の満足度調査の結果（前年度のもの）は、大学のホームページからリンクが貼られ、参照できるようにするよう義務付けられている。私たちはそのスコアが少しでも悪くなると敏感に反応し、大学からは満足度を上げるようにと継続的にプレッシャーを受けることになる。全ての学部には、プログラムに関連することや教員について学生代表と議論できる公式の委員会がある。日本学部における公式の委員会で議論されることの 80%以上は、プログラムの中の言語（日本語）に関するものである。

⁷ 言語を専攻する学生は最終学年までにかなり流暢になるはずだ、という認識が一般的になっている。日本語特有の事情については考慮されない。

⁸ これは、「フィードバック」という名で行われるアンケートであるが、事実上、「評価」の特性を持つ。

学生たちが頻繁に表明する不満は、日本語の課題の量や評価に関するものである。特に、他の言語専攻で試験が少ないコース（例えば、ヨーロッパ言語のコース）と比較し、不満を訴えるということがある。これは危険なことである。

ここまで、学生がもたらす不満や学生・管理者・政府など各方面からのプレッシャーによって、歯磨き粉のチューブのように教職員が圧力を受けていると述べてきた。私は、特に革新的で自由な研究の風潮が失われないことを望んでいる。しかし、さまざまな限界があり、仕事量が全て WAM によって測定され、学生からのフィードバックが非常に重要となっているという現状に不安を感じている。

幸運なことに、私は学生が好きで、このような物事の流を楽しんでいる。だから、本稿で不満ばかりを述べているように見えるかもしれないが、失望しているわけではない。私たちがカリキュラムの問題や評価の問題について専門的な立場から述べる場合、現実のプレッシャーやある事柄についてなぜできるのか、またはできないのかという理由を把握することができるだろうと考える。私たちは教員・学生双方の時間の使い方を正当化しなければならず、日本語が習得するのに難しい言語で教えることも難しいことを（それを知らない人々に）理解してもらおうとしなければならない。私は、現在の状況を改善し、さらに自分の本来の仕事である教えることについて考えるために時間を費やしたい。私たちは「カリキュラム」について話すとき、ここで述べたような「教育に関係している」要因があることを知った上で、制度上の状況を克服し、学生のニーズに応える方法を見つける必要があるだろう。

大阪大学

日本語・日本文化国際フォーラム2014

ヨーロッパにおける 日本語教育の現状と展望

日時 2014年3月14日(金) 10:30~17:10 [受付開始 10:00]

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>]

〈基調講演〉

岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院)

「ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望 —多文化・多言語を礎としたネットワークと協働—」

〈発表題目(発表順)〉

高木香世子 (マドリッド・アウトノマ大学)

「スペインにおける日本語・日本文化教育 —マドリッド・アウトノマ大学の場合—」

カドー・イブ (トゥールーズ・ル・ミライユ大学)

「トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望」

マダドナー・めぐみ (ウィーン大学)

「ウィーン大学における日本語教育の現状 —中級以降の授業の実際—」

バント・ジョナサン (マンチェスター大学)

「指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響 —マンチェスター大学での事例を中心として—」

〈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 jlforum@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)

10:30～10:40 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)

10:40～11:40 基調講演 岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院)

「ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望」

—多文化・多言語を礎としたネットワークと協働—

発表の部(前半) 発表40分 質疑応答15分

司会 小森 万里 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

11:45～12:40 発表(1) 高木 香世子 (マドリッド・アウトノマ大学)

「スペインにおける日本語・日本文化教育」

—マドリッド・アウトノマ大学の場合—

12:40～13:50 〈昼食休憩〉

13:50～14:45 発表(2) カドー・イブ (トゥールーズ・ル・ミライユ大学)

「トゥールーズ・ル・ミライユ大学における日本語教育の現状と展望」

14:45～15:00 〈休憩〉

発表の部(後半) 発表40分 質疑応答15分

司会 大和 祐子 (大阪大学日本語日本文化教育センター)

15:00～15:55 発表(3) マダドナー・めぐみ (ウィーン大学)

「ウィーン大学における日本語教育の現状」

—中級以降の授業の実際—

15:55～16:10 〈休憩〉

16:10～17:05 発表(4) バント・ジョナサン (マンチェスター大学)

「指導環境の変化が及ぼす日本語カリキュラム作成への影響」

—マンチェスター大学での事例を中心として—

17:05～17:10 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)

〈17:30～ 懇親会(会費1,000円 当日受付)〉

〈基調講演者紹介〉 いわさきのりこ 岩崎 典子 (ヨーロッパ日本語教師会会長・ロンドン大学東洋アフリカ研究学院[SOAS]准教授)

同志社大学英文科卒、ポートランド州立大学にて修士号(英語教授法)、アリゾナ大学にて博士号(学際第二言語習得・言語教育)を取得
京都日本語学校で日本語教育に携わり、1989年北米大学交流委員会(当時)の奨学金制度により米国に留学、オレゴン州で大学院生として勉
学の傍らコンコーディア大学で日本語コースを担当。1991年より1994年までワシントン大学(ワシントン州シアトル)で日本語講師を務め、2000年
にアリゾナ大学にて博士号を取得。その後、マサチューセッツ大学アマースト校やカリフォルニア大学デービス校で日本語教育の主任・助教授とし
て日本語教育に携わり、アメリカ日本語教育学会(当時ATJ,2007-2010)の役員等を歴任。2008年よりロンドン大学(SOAS)において日本
語・中国語・韓国語などの言語教育に関わる大学院生の指導を担当、2011年よりヨーロッパ日本語教師会の会長を務める。

大阪大学日本語・日本文化国際フォーラム実行委員会

(委員長) 加藤 均 教授

岸田泰浩 教授

荘司育子 准教授

岩井茂樹 准教授

大和祐子 講師

小森万里 特任助教

大阪大学日本語・日本文化 国際フォーラム 2014
「ヨーロッパにおける日本語教育の現状と展望」
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 26(2014)年 9 月 12 日

発行者: 大阪大学日本語日本文化教育センター