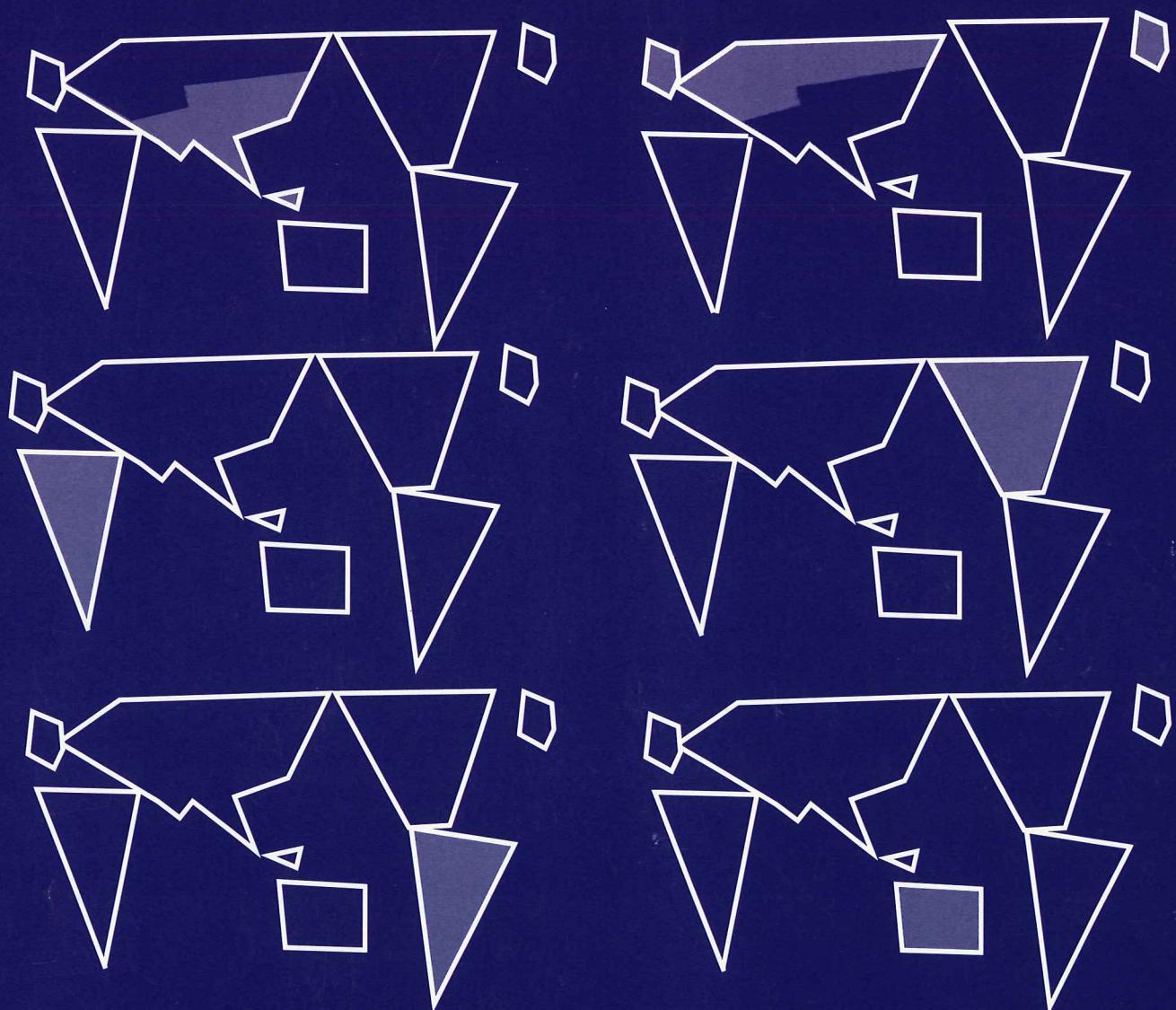


留学生教育

第3号 1998.11



JAISE
留学生教育学会

留学生教育学会会則

- 第1条 名称：留学生教育学会（Japan Association for International Students Education, JAISE）
- 第2条 目的：本学生は、留学生教育・国際人教育の諸侧面を総合的に調査研究し、国際教育の向点に資するとともに、国境、文化、宗教、人種を超えた平和的国際社会を建設するために、社会に開かれた生きた学問研究を遂行することを目的とする。
- 第3条 事業：本学会は、持記の目的を達成するために次の事業を行う。
- (1) 大会・研究会の開催
 - (2) 調査研究並びに関連する諸活動の実施と促進
 - (3) 学会誌等の発行
 - (4) 内外の関係諸団体との交流及び協力
 - (5) その他の本学会目的達成に必要と思われる事業
- 第4条 組織：本学会の組織は、会長、副会長、理事 20 名程度、調査 2 名及び会員から成る。必要により顧問を置くことができる。
- (1) 会長は、理事の互選による。
 - (2) 副会長は、会長を指名し、理事会の承認を得る。
 - (3) 理事は、会員の選挙による者と、会長が会員の中から推薦し、大会の承認を得る者とを含む。
 - (4) 監査は、理事会が指名委嘱する。
 - (5) 会員は一般会員、学生会員、海外会員、機関会員及び賛助会員から成る。
 - (6) 上記役員の任期は、3 年とする。再任を妨げない。
- 第5条 運営：本学会は、総会、理事会により運営され、事務局を置く。
- (1) 総会は、本学会の最高決議機関であり、原則として年 1 回開催する。
 - (2) 理事会は、本学会の諸事業の遂行及び予算の執行の責務を負う。
 - (3) 事務局の設置場所は、理事会が決定する。
- 第6条 会計：本学会の経費は会員の入会金、会費、寄付金及びその他の収入をもってこれに充てる。会計年度は、4 月 1 日から翌年の 3 月 31 日までとする。
- 第7条 会則改正：本会則は理事会の発議により、総会出席者の 3 分の 2 以上の同意を得て改正することができる。

付則 1 この会則は、1996 年 7 月 13 日から施行する。

付則 2 「留学生」とは、就学生及び海外に出る日本人学生も含む。

内規 入会金 2,000 円（ただし、学生会員は 1,000 円とする。）

年会費

一般会員：7,000 円、学生会員：4,000 円、海外会員：その国の事情を考慮して理事会が別途規定する。賛助会員：一口 10,000 円 なお、機関会員は、一般会員に準ずる。

留学生教育学会 編集委員会委員名簿

| | | | |
|---------|----------------|-------|---------------|
| 石井 明 | 東京大学大学院総合文化研究科 | 島 利雄 | |
| 江副 隆秀 | 新宿日本語学校 | 二宮 眞 | 広島大学人文学部 |
| ○ 上村 祐一 | 亜細亜大学経営学部 | 長谷川 正 | 東京学芸大学教育学部 |
| 金若 静 | 桜美林大学文学部 | 三澤 義一 | つくば国際大学産業社会学部 |
| 志賀 一清 | 横浜国立大学留学生センター | 容 鷹英 | 亜細亜大学教養部 |

○ 編集委員長

留 学 生 教 育 第3号 1998.11

目 次

論 文

| | |
|--|----|
| 1. 国際協力としての日本の留学生政策 ——国際主義と国益との融合—— 加藤 浩三 (筑波大学) | 1 |
| 2. 韓国の経済危機と留学生政策の動向に関する研究 鄭 仁豪 (筑波大学)・金 洪鎮 (駐日本国大韓民国大使館) ... | 11 |
| 3. 留学生の就職に関する意識調査 瀧川 晶 (日本貿易振興会)・島田めぐみ (東京学芸大学) | 27 |
| 4. 異文化間教育としての「日本事情」の課題 ——「比較文化」の落とし穴—— 河野 理恵 (一橋大学大学院) | 39 |
| 5. 在日外国人留学生のカウンセラーについて 大友可能子 (南山大学大学院) | 49 |
| 6. ドリル型 CAI 教材を用いた初級日本語学習に対する学習者の反応 ——学習者特性との関係を中心に—— 池田 伸子 (九州大学) | 63 |
| 7. 韓国人学習者のシテ形接続と連用形接続 中野はるみ (別府大学) | 75 |

報 告

| | |
|---|-----|
| 8. 初級会話クラスにおける教室活動の諸問題について ——東吳大学日本語センターJ1会話クラスを中心に—— 中川 仁 (銘傳大学) | 95 |
| 9. 内蒙古における日本語教育 ——フホホトにおける教育機関を中心に—— 李 晶 (内蒙古農牧学院) | 107 |
| 10. 第一回トルコ日本語教育者会議を開催して 雄谷 進 (チャナツカレ3月18日大学) | 115 |

留学生教育学会

『留学生教育』寄稿規定

- 1 「留学生教育学会」の学会機関誌であり、したがって学会員は自由に寄稿することができます。ただし、学会費を滞納している場合、掲載を延期する場合もあります。
- 2 寄稿された原稿については、投稿・依頼を問わず、その掲載について編集委員会の責任において審査し、その判断の結果に基づき掲載するものといたします。
- 3 原稿（図表、写真、フロッピーディスク等を含む）は、掲載の採否にかかわらず、原則として返却いたしません。
- 4 原稿の枚数（400字詰め換算）については、下記の制限を設けます。制限枚数を越える場合、書き直しをお願いいたします。

| | |
|------------|-------|
| (1)「論文」 | 60枚程度 |
| (2)「研究ノート」 | 30枚程度 |
| (3)「その他」 | 50枚程度 |
| (4)「書評」 | 5枚程度 |
- 5 抜き刷りについて希望する場合、当面その費用は自己負担といたします。
- 6 本誌に発表されたものを執筆者が転載する場合、編集委員会に必ずご一報ください。またその出版物を1部本学会へのご寄贈をお願い申し上げます。
- 7 原稿に関するご連絡は編集委員会事務局にお願いいたします。
当面事務局は、下記におかれます。

〒180 東京都武蔵野市境5-24-10
亜細亜大学経営学部 上村研究室
TEL 0422-54-3111 (内)3108 FAX 0422-36-4857

『留学生教育』執筆要領

- 1 原稿の記述は、ワープロを使用し、印刷したもの3部と、テキストファイルしたフロッピーディスクをあわせ送ってください。フロッピーディスクのラベルには必ず執筆者名、論文名等を明記して下さい。
- 2 原稿は、A4版用紙に48字×35行、横書きして下さい。
- 3 原稿の表紙に、題名とその英訳及び執筆者名、所属機関名とその英語表記を必ず明記して下さい。
- 4 「書評」を除き、各原稿には「目次」及び「キーワード」5箇程度を添えて下さい。
- 5 「章」「節」「項」等の数字は、まずI、II、III・・・のローマ数字を、次いで1、2、3・・・、(1)、(2)、(3)・・・、①、②、③・・・の順で使用して下さい。
- 6 図表は番号及び表題を付け、別紙に作成して下さい。なお、図表を編集部で作成する場合、外注することになりますので実費の負担をお願いいたします。
- 7 注は後注とし、本文末に一括して掲載いたします。本文中の注見出しには通し番号を付けて下さい。注の表記は、1)、2)、3)・・・の形になります。
- 8 引用については、本文のなかではなく、注において処理して下さい。引用文献の注表記は、著書については著者名、(発行年)、『著書名』、出版社、頁の順で、論文については著書名、(発行年・月)、「論文名」、『掲載誌名』、掲載巻数・号、頁の順で書いて下さい。
英文等の場合も同様ですが、著書ないし掲載誌についてはイタリック表記か下線を引いて下さい。論文については“論文名”でお願いいたします。
- 9 参考文献については、注の後に一括して作成して下さい。
その場合、邦文ないし漢文と英文等は区分して下さい。邦文については著者名のアイウエオ順に、洋文についてはアルファベット順に並べて下さい。
文献の表記の仕方は、注における引用文献の表記にならいます。
- 10 「書評」については、対象とされる著作の著者名、書名（副題）、出版社、出版年、総頁数、定価を明記して下さい。

国際協力としての日本の留学生政策 —国際主義と国益との融合—

Foreign Student Policy as Japan's International Cooperation:
Between Internationalism and National Interests

加藤浩三（筑波大学）

Kozo KATO (University of Tsukuba)

目 次

- I. はじめに
- II. 日本の留学生政策と国際経済構造の変化
- III. 国際公共財としての留学生政策
- IV. 国内政策としての留学生政策
- V. 結論

キーワード：留学生政策、国際経済構造、国際貢献、国益、公共財

I. はじめに

1980年代、日本は「世界に貢献する日本」という錦の御旗の下に、多様な国際協力政策が総花的に展開した。前川リポートに示された日本の経済構造改革を端緒に、政府開発援助(ODA)の増額、アメリカ海軍の日本駐留費の肩代わり増額、そして農産物輸入制限、とくに米市場の部分的開放など、外交、安全保障、経済と、きわめて多岐にわたる政策分野で、世界の中の日本が強調された。その結果、たとえば、日本のODAは、1991年以降、世界最大規模となっているし、関税率は、1990年代初頭で、2.5%、欧州連合(EU)の2.7%、アメリカ3.5%よりも低くなかった。さらに、規制対象の農産物品目も、1992年までに13にまで減少し、フランスの46と比較すると保護貿易の度合いは、はるかに小さい。

この日本の国際主義は、従来、対外政策の領域には含まれていなかった教育政策にまで波及した。つまり、「留学生受け入れ10万人計画」が、対外公約として発表されるのである。通常、日本政府は、対外公約に明確な数値を挿入することに、きわめて敏感で、実際には、具体的な数値を盛り込まないことが多いといわれる。たとえば、日米通商交渉において、半導体、自動車部品の輸入目標数値を巡り交渉が難航したことは、しばしば報道されたとおりである。前川リポートにも数字は、当時の日本の経常黒字の対GNP比、一つしか

書かれておらず、黒字削減目標や輸入拡大量については具体的には言及されていない。にもかかわらず、留学生政策受け入れには、発表当時1万人程度でしかなかった留学生を、21世紀までという期限まで設定し10万人に拡大する政策目標が、中曾根首相の肝いりで設置された「二十一世紀への留学生政策懇談会」による報告書「二十一世紀への留学生政策の展開について」において明確に示され、世界に貢献する日本による文化的国際貢献として、先進国、発展途上国双方、世界各国に発信された。

日本の留学生政策を巡る問題については、これまで社会学的、教育学的、法学的または言語学的な分野など、様々な視点から優れた論文が発表された。たとえば、日本社会全体もしくは地域コミュニティの国際化と留学生受入れ問題、大学教育の多様化・国際化と短期留学生受入れ、さらに留学生向けの英語による特別授業の効用、出入国管理法、とくに身元保証人制度と留学生受け入れ手続きというような専門的見地から、幅広い議論が惹起されている。本論の目的は、このような既存の留学生研究を踏まえ、日本の留学生政策を政治学的枠組みのなかで分析し、その政策目標および政策動機を明らかにすることを試みる。

そもそも政治学の起源であるドイツ語の政治を意味する *politik* には、日本語の「政策」も含意されている。つまり、政策は政治の産物で、両者は不可分なのである。留学生政策も、国際であれ国内であれ、関連分野の政治過程を経て形成・実施される公共政策の一種であることには相違なく、したがって、その政治過程で表出される政策目標、政策動機を検討することも、有用であると考える。実際に、1992年の研究者会議報告にも、「我が国の大学等で学んだ帰国留学生が、我が国とそれぞの母国との友好関係の発展、強化のための重要なかけ橋となることを（人材育成の必要性と）あわせて考えると、21世紀を望む日本にとって、留学生政策は、その文教政策、対外政策の中心に据えてしかるべき重要国策の一つであるといつても過言ではないであろう」と、対外政策として留学生政策を捉えることの重要性が、強調されている¹⁾。

ここで、かりに政治学を、その古典的定義に依拠し、「誰が何をどのような手段でどのくらい獲得するか」という問い合わせる学問領域とすると、本論の問題意識は、日本政府が国家財政を使用しながら実施する留学生政策は、国際社会に対する公共財の供出手段なのか、それとも日本の国益実現のための国内政策なのかいうものである。本論では、前者の留学生政策の国際主義的側面と、後者の国益の側面、双方に焦点をあて、今後の留学生政策の政治学的分析の序論としたい。これまで、留学生受け入れおよび派遣を通じる国際交流、国際親善は、国際社会にとって「良い」ことで、それを推進するにあたり障害となる国内制度的問題点を指摘する研究が多かったように見受けられる。しかしながら、本論では、そのような規範的な議論は行わず、留学生政策が形成される際に、国際的政策目標と国内利益がどのように調整されているか、つまり、現在の日本の国際協力的な留学生政策を支える政治的要因を探りたい。

一般的に、国際協力政策の策定・実施は、諸外国の例を見るまでもなく、政治的には困難な作業を伴うことが多い。たとえば、フランスでは、農産物貿易自由化を推進しようとした際には、農民が輸入農産物の輸送ルートにバリケードを張り、国内農業を保護する社会運動が発生したし、またドイツ、とくに統合以降の経済不況、失業に苦しむ東部ドイツでは、時には合法的な外国人労働者に対しても暴行事件が発生し、さらに彼らの集団住居への放火も社会問題となっている。このような、国内社会で発生する国際化に対する抵抗は、日本においては、少なくともこれまで希であった。とくに、留学生政策については、日本人の側から政治化することは、ほとんどなかった。日本で学ぶ留学生が大学等において組織化され、当局などに抗議す

ることはあっても、国際協力の名のもとに巨額に投下される留学生対策費について、ODA のケースに見られるように、日本の市民団体が、その用途について監査結果の開示を求めるることはなかったのである。

以下、本論では、留学生政策を国際協力政策分析の一環として取り扱い、その政策目標が、一方で日本の経済大国化に伴う国際公共財の提供という国際主義、そして他方で、グローバル化が急激に進行する国際経済のなかでも活躍できる「国際人としての日本人」を養成するという国益追求とが混合されていることを示したい。

II. 日本の留学生政策と国際経済構造の変化

日本の留学生受け入れ拡大の経過は、日本経済大国化の過程でもあった。とくに、1984-89年、プラザ合意を挟んで日本の経済大国化が急速に進展した過程では、在日留学生数は、12,410人から31,251人へと2.5倍増、年率にして20%以上の伸びを記録した²⁾。

さらに、日本の経済大国化と留学生受け入れとの相関は、留学生関係の研究会報告、提言など政府の政策文書に明解に示されている。一般的に、教育の「国際化」という言葉が使われるようになったのは、池田内閣の所得倍増計画に基づく高度経済成長路線が一段落した1960年代後半あたりからである。以降、教育審議会答申などで、「世界に開かれた日本人」「国際社会に生きる日本人の育成」の必要性が強調されてきた³⁾。この経済の大国化と教育の国際化とが、象徴的に符合するのが、いうまでもなく、1983年のいわゆる留学生受け入れ10万人計画である。1992年の文部省の報告書には、「『留学生受け入れ10万人計画』は、昭和58年当時の国際情勢の情勢のもとで、我が国が国際的に果たすべき役割の重要性の認識の上に策定されたものである。そして、我が国の国際的地位の高まりに応じて、世界各国の日本に対する関心が飛躍的に高まり、我が国としての国際的貢献の必要性はますます強まっている。」(傍点筆者)と述べている⁴⁾。

日本の大国化と留学生受け入れとの相関は、戦後に限ったことではない。日本が、最初に留学生を受け入れたのは、明治29年(1898年)、日清戦争の翌年、清国からの13名であった⁵⁾。富国強兵政策に邁進する明治政府が、最初に経験した大戦争に勝利し、日本政府、社会全体が、近代化、工業化を突き進め、不平等条約の撤廃、欧米列強との対等外交を求めていた当時、それまで千年以上にわたり使節を派遣した「留学先」から、留学生を受け入れたことは、まさに、帝国主義列強の中での国際構造の変化、つまり、日本の大国化を象徴している史実の一つである。さらに、明治37年(1905年)の日露戦争直後から、中国からの留学生が急増し、9,000人にも達した。この数は、10万人受け入れ計画が発表された1980年代初頭の在日留学生数に匹敵する。周知のとおり、日露戦争の勝利は、欧米列強が、日本の国力を見直し、日本の関税自主権の回復、第一次世界大戦後の戦勝国の仲間入りの契機となったのである。

III. 国際公共財としての留学生政策

日本の大国化に伴う留学生受け入れは、広義の国際公共財の拠出である。この意味で重要な論点は、留学生受け入れという政策の帰結ではなく、日本政府が、その結果はともかく、留学生受け入れ拡大を意図的に、経済

大国日本の国際貢献として拡大した点である。日本に滞在している留学生数（大学院、学部、短大、高専、専修）は、1982年以降、急激に増加した。この増加は、1983年に発表された「二十一世紀への留学生政策」が実施に移され、留学生関係予算も増加されたことによるものであると理解されることが多いが、実際の留学生数の増加は、政府の留学生政策がほとんど及ぼない自費留学生である。したがって、留学生数増加の原因は、政府の留学生政策の直接的影響というよりも、1982年の出入国管理令の改正をはじめとする法務省の入管政策の変化、そして、日本への留学生送り出し国（とくに自費留学生の出国に関連する政策）の80年代以降の変化、という二つの要因が相乗的に大きく影響している、という指摘は説得力がある⁶⁾。しかし、本論でいう留学生政策の変化とは、留学生数の増加という政策の帰結ではなく、政策目的の変化、つまり、経済大国として、その経済規模に見合った国際貢献を実施しようとする政策目標の変化に焦点を当てたい。

日本政府の留学生関係経費は、他の先進諸国をはるかに凌いでいる。たとえば、日本政府が奨学生を提供できる「国費留学生」の数は、10万人計画ではその10分の1の1万人程度が想定されていたが、それでも日本の奨学生支給率は、非常に高い。留学生全体の中で国費留学生が占める割合を見ると、日本は公費を使用した留学生受入れにきわめて熱心であることが分かる。その比率（%）は、1990年、アメリカ、2.36、イギリス4.07、西ドイツ3.36、フランス8.30であるのに対し、日本は12.00である⁷⁾。また、短期留学生に対する日本国際教育協会からの奨学生も、非常に機会が広く、1996年度では、2,000名程度に支給され、応募倍率はわずか1.5倍程度であった。

このように、公費で留学生を「招聘」してきた事実は、外国人留学生が日本の留学生対策に対する期待と、ほぼ一致する。アンケート調査によると、留学生からの要望は、授業の改善などよりも、奨学生数の増加に期待するという回答が圧倒的に多いのである⁸⁾。

留学生支援は、中央政府の公的資金ばかりでなく、地方公共団体、経済団体、民間企業などからも、積極的に行われている。1961年、当時の池田首相とケネディ大統領との間の合意に基づき、日米間の教育、文化交流を拡大するために「日米文化教育交流会議<Japan-U. S. Conference on Cultural and Educational Interchange, CULCON>（通称、カルコン）」が、日米の学界、経済界、政府関係者によって設置されて以来、留学生政策は、官民の共同事業として推進されてきた。さらに、10万計画実施にあたっては、政府による留学生政策を強化するため、民間人、学識経験者など40名以上から構成される「留学生交流推進協議会」が設置され、大学等における受入れ体制の整備、奨学事業の拡充、社員寮提供などによる宿舎の確保、地域社会との交流などを進めることになった⁹⁾。

これらの供出が公共財であるのは、戦後のアメリカ霸権に係わるコストを肩代わりしようとしていることから伺われる。一般的に、アジアの留学生を受け入れることは、アメリカの国際主義を支持するのではなく、日本のアジア主義を伸張することに資するといわれることが多い。しかしながら留学生受入れに限っては、アジア諸国からの留学生受入れが、アメリカによる国際協力の肩代わりに等しい。というのも、戦後のアメリカによる留学生受入れは、カナダを除きアジアからの留学生が中心であり、全体の半数以上を占めていた¹⁰⁾。とくに、アジア地域の旧英領では、アメリカ留学が圧倒的なシェアを占め、1992年で、イギリス留学が1位を占めるのはブルネイだけである。このアメリカへの留学生フローは、1980年代、急速に増加した¹¹⁾。

さらに、アジアの中の日本ではなく、世界の中の日本という認識のもと、留学生受け入れ推進にあたっては、アジア地域ばかりでなく、グローバル規模で広く世界各国からの留学生受け入れを進めるという政策目標が掲げられている。1992年の研究協力者会議報告には、日本へのアジア諸国からの留学生が全体の9割を超える状況に鑑み、「アジア・太平洋地域の一国として、同地域の安定と発展のために積極的な貢献が求められている我が国にとって(留学生の受け入れを通じてアジア諸国との相互理解を促進し、人材養成に協力することは)極めて重要であり、こうした協力については、今後とも確実に進めていくことが必要であると考える。(原文改行) しかしながら、一方で、先進民主主義国の一員として国際社会の安定と反映に大きな役割を果たすに至っている我が国にとって、魅力ある留学先としてその責任と役割を積極的に果たしていくことが求められており、グローバル・センターにふさわしいセンター・オブ・ラーニングを構築するという視点が重要になっている」(傍点筆者)と述べられている¹²⁾。このようなグローバルな国際協力を強調するくだりは、留学生政策とならび重要なODA政策の中にも同様にみられ、ODAの地域配分は、アジア地域を重視しつつも、アフリカ、中東、中南米など世界規模での日本の経済協力が、その目標となっている。さらに、APEC(アジア太平洋経済協力体)設立にあたり、日本政府が主張した「開かれた地域主義」も、日本が、アジア地域の経済発展に貢献する際に、アジアばかりでなくアメリカ、欧州諸国との連携を忘れないという点で、留学生政策の基本目標と同一線上に理解してよかろう。

IV. 国内政策としての留学生政策

留学生問題に入る前に、その導入として憲法における外国人の位置づけについて簡単にふれたい。加藤哲郎氏によると、当初の憲法草案には「外国人は法の平等な保護を受ける」と明記する独立の条項があった。しかしこれは、占領軍と当時の日本政府の交渉過程で、独立条項としては削除され、「法の下での平等」条項(現行憲法14条)に含まれることになった。その当初の文案は、「すべての自然人は、その日本国民であると否とを問わず、法律の下に平等にして、人種、信条、性別、社会上の身分もしくは門閥または国籍により、政治上、経済上、または社会上の関係において、差別せらるることなし(差別されない)」となっていた。すなわち、国籍による差別を禁じていたのである。それがやがて、「日本国民であると否とを問わず」が削除され、最終段階では「すべての自然人」が「すべての国民」と修正されたため、外国人の平等・権利保障の明文規定は、現行憲法から消えてしまった¹³⁾。つまり、日本においては、国際システムを構成する単位としての国家が、その基本法のなかでも非常に重要な位置を占めている。

この国家という枠組みの重要性は、日本の留学生受け入れ政策でも同様である。前項で議論したように、その政策には、国際社会への貢献という自由主義的な政策目標が存在するが、それと表裏一体をなす「日本人」留学生派遣については、グローバル化が急激な勢いで進行する国際経済でも通用する、英語力をはじめとする競争力を備えた「パワフルな日本人」の育成という国益重視の目標が設定されている。

国益のための留学生受け入れは、「南方特別留学生受け入れ」に始まったといってよいであろう。1943年、当時の大東亜省は、ジャワ、スマトラ、ボルネオを含む東南アジアからの留学生受け入れを決め、116名の留学生が送られてきた。目的は、いうまでもなく、現地占領政策を円滑に遂行するために、現地行政官僚を日本式に

養成することであった¹⁴⁾。敗戦後の留学生政策も、東南アジアを重視することから始まった¹⁵⁾。1954年、日本政府は、政府予算で外国から留学生を招致することを決め、いわゆる「国費外国人留学生制度」が開始された。その国費留学生のうち、「学部留学生（留学期間5年、医学は7年）」は、東南アジア諸国からの留学生を対象としていたのである。当時の文部省資料には、「この学部留学生招致制度は、わが国が世界に先がけて実施した独自のものであるが、そのねらいとするところは、大学等の数の少ないアジア諸国の、国つくりの指導者養成に協力しようとするところにある」と記されている。1954年は、日本が、最初の戦後賠償協定の締結を、ビルマとの間で実現した年であり、以降の対東南アジア経済協力政策を本格的に開始する始動期であった。1951年には、対東南アジア輸出信用を供与する日本輸出銀行（現在の日本輸出入銀行）が設立され、1954年には、コロンボ計画に参加することで公的援助政策が本格的に制度化され、そして1958年には、岸首相のリーダーシップにより、「東南アジア開発基金」も設立され、現在の海外経済協力基金（OECF）の母体となった。このような時代の趨勢の中で、同文部省資料のいうように、留学生政策も、「東南アジア諸国への経済援助、技術援助」の一環として実施されたのである。1960年代、日本経済が高度成長を経験し、先進国クラブOECDへの仲間入りを果たし、東京オリンピックが開催された1964年、外国人留学生招致定数は、100人から200人へ倍増され、それに応じて、文部省調査局に留学生課が新設された事実も見逃せない。

国家政策としての留学生政策は、もちろん日本に始まったことではない。アメリカのフルブライト・プログラムも、もともとは、海外のアメリカ政府の余剰財産を売却し、それをアメリカの利益になるように、開始されたプログラムである¹⁶⁾。しかも、アメリカ経済の相対的衰退が明確になるにつれ、それまでアメリカが一方的に100%負担する方式から、交流先にも財政負担を求める方式に変わった。つまり、アメリカ国家の相対的な経済的地位の変化に応じ、留学生政策を変化させてきた。アメリカの地位が低下するにつれ、日本の地位は上昇し、日本も1979年以来、経費の半分を供出している。

また、留学生受入れにかかるコストがベネフィットを上回る場合は、留学生に自己負担を求めるのも、国益重視の考え方である。国益を広義に解釈し、留学生は、帰国後は留学先と母国との橋渡しの役割を果たし、友好関係の緊密化に寄与し、そのために留学生受入れを促進するとしても、実際の受入れには、学資の供与、住居支援、語学教育など、相応のコストがかかる。実際、イギリスでは、1980年に留学生の授業料を自国学生よりも数倍高くする、いわゆる「フル・コスト政策」を導入した。一般的に、1970年代から80年代にかけては、日本を除くOECD諸国は、無制限な留学生政策に対して抑制的な政策を採用した¹⁷⁾。

日本では、この世界的潮流とは逆に、留学生受入れに関するコストを留学生に負担させるのではなく、国民に転嫁する傾向にある。たとえば、1980年代中頃からの急激な円高に苦しむ留学生救済策として、文部省は、学習奨励費の支給、授業料減免措置を行う学校法人への助成、優秀な私費留学生の国費留学生への採用、医療費の80%補助等の施策を実施した¹⁸⁾。このような日本の「寛容さ」の背景には、コストに見合うベネフィットという意識はないであろうか。以下、本論が示唆するのは、日本の国益実現は、たんなる公共経済学的なコスト・ベネフィットに基づくものではなく、日本社会の国際化、ひいては、急速にグローバル化する国際経済において、日本人が他先進国と対等に渡り合える能力を涵養することにある、という点である。

国際化時代に淘汰されないためにもっとも重要視されている日本人のパワーは、欧米諸国そして近年ではアジアとのビジネス、交渉においても必要になっている英語力の習得である。つまり、日本人が国際人とし

て世界で活躍するためには、英語力の涵養が不可欠であり、その点については、国民的合意が存在する。たとえば、TOEFL 受験者は、1995 年、全世界で 73 万人であったが、日本人は 14 万 4,000 人で二位の韓国人の 8 万 6,000 人を大きく上回り、この点では、世界一英語学習に熱心な国民である¹⁹⁾。いうまでもなく、TOEFL を受験する動機は、英語圏への留学である。1960 年代あたりから現在までのユネスコの『文化統計年鑑』を概観すると、日本は、貿易において輸出超過が続いてきたのと同様に、先進国の中では唯一、送り出し留学生の数が、受入れを上回ってきた。周知のとおり留学先は、アメリカが過半を占め、中国を除くと、イギリス、カナダ、オーストラリア、フランス、ドイツ、ニュージーランドなどの先進諸国が、9 割近くを占め、とくに、英語圏への留学が多い。

地方の国際化も先進国、とくにアメリカ中心である。1980 年代後半での地方自治体の姉妹都市提携状況をみると、北米、西ヨーロッパ、大洋州諸国との提携だけで、全体の 6 割に達する。中国との提携も多いが、アメリカの半分程度であり、地方の国際化は、欧米との友好関係構築から始まったといつても過言ではない。

国際主義的な留学生受け入れと、国益的な留学生派遣とが併存する日本の留学生政策の特徴が端的に表れているのが、近年積極的に推進されている短期留学制度である。短期留学制度の拡充は、1995 年 1 月の第 17 回カルコンにおいて、両国間の留学生インバランスの改善（4 万 5,000 人対 1,100 人）を趣旨とする共同声明が発表されたことを契機に始まる。1996 年 4 月の橋本・クリントン会談においても、両国の青年交流の一層の推進が、確認されている²⁰⁾。つまり、短期留学拡充の発端は、欧米諸国、とくにアメリカとの二国間関係であった。

しかしながら、その短期留学制度の運用については、受入れ拡充ばかりでなく、日本人学生を欧米諸国へ派遣する目的も含まれていることに、より注意が払われるべきである。短期留学制度はまだ歴史も浅く、筆者も十分な知識を持ちあわせていないが、その政策実施については、受入れと派遣の「バランス」が考慮されているのが一般的ではなかろうか。つまり、現在の短期留学制度を現場で運用する担当者の動機の大部分は、交流協定が存在する大学との「交換留学」が主であり、欧米からの留学生受入れは、日本からの短期留学者派遣と表裏一体である。より、端的にいえば、留学生インバランスを解決するためには、短期留学制度は受入れに専念するのが本来の趣旨であろうが、現状では、日本学生の派遣なき短期留学制度を推進しようとする大学は少ないのでないだろうか。

V. 結論

留学生政策と国益との問題については、江淵一氏が引用している、1985 年の OECD オランダ・セミナー報告書にある次のくだりが非常に示唆的である。「高等教育について次第に財政的困難に陥りつつある受入れ国が、なにゆえにその大多数がいずれ勉学を終えたあとは帰国してしまい、受入れ国の人的資源としては活用されることのない留学生に対して財政的支出をしなければならないのかという、単純ではあるが、しかし基本的な疑問が提起されるに至ったのである。留学生の交流を促進することによってもたらされると期待される文化的価値や、伝統的な知的国際主義の理念だけでは、もはやそうした経費支出を正当化できなくなってきたのである。」そして、江淵氏は、「国益」よりも大国としての「責任」を重視する日本の留学生政策の

理念は、主体性に欠くと指摘する²¹⁾。本論では、江淵氏の指摘する問題点、つまり日本の留学生政策に明確には提示されてはいない「国益」の部分にも焦点を当てようとした。

日本の国際交流は、集中豪雨型で、国家が危機に瀕したとき突如として始まり、その危機が通り過ぎると突然終わると、指摘する向きもある²²⁾。まずは、7世紀から9世紀にかけての遣隨使、遣唐使により大陸の文化、農業、宗教、法律などあらゆる文化を吸収し、それを十分にこなしきった10世紀初頭から、文化的鎖国状態にはいり、国内で固有文化の爛熟期を迎える。そして、明治維新後を契機として、再び国際化政策が始動され、岩倉使節団を派遣し、西洋の技術をもって近代化、工業化路線を邁進する。そして、再び1930年代から大戦終結まで一時的に鎖国状態に入り、戦後はフルブライト留学生を中心に国際交流を促進する。第二次世界大戦の敗戦もあり、自国の教育、文化、その他社会制度に対する信頼を失った日本人が、その自信を回復し大国としての意識を共有するようになるのが、1980年代後半以降で、それとともに、国際交流も再び拡充される。

1990年代が、その国際交流の頂点であるとすれば、日本は再び鎖国状態に入るのでしょうか。戦後の日本の国際的位置、つまり、グローバルな規模での相互依存体制に組み込まれた日本が、10世紀以降の日本、1930年代の日本と同様に国際交流を絶つことは考えられない。しかし、本論が指摘したとおり、戦後、とくに1970年代後半以降の経済大国化過程で、国際主義と国益を融合させてきたことが正しければ、日本は留学先としては「魅力的」でないだけは確かである。とくに、アメリカが、その覇権の相対的衰退の後ももっとも魅力的な留学先として選ばれることと、比較するとその点は明らかである。アメリカは、たとえば、外交交渉仲介、民主主義理念、言語、通貨などを通じて、現在の国際システムを管理している。毎年15万人以上のアメリカに向かう留学生は、政府官僚、ビジネスマン、学生を問わず、その国際管理能力のノウハウを学びに行くといつても過言ではない。日本には、その「ソフト・パワー」が決定的に欠如している。自國の人材を欧米で育成するため、その引き換えとして留学生を発展途上国から受け入れる現状の留学生政策では、その政治力は涵養できないのではないだろうか。国益と公共財の使い分けは、国家予算が潤沢なときは機能するが、昨今の財政問題の前では、国益に傾斜しがちである。とくに、ODA資金を使った奨学金制度は、縮小されざるを得ず、1980年代の「留学生受入れブーム」は、もはや、懐古的な響きさえ残す。また、留学生10万人計画に対応してとられた「就学生ビザ」によって入国した就学生が、不法就労の温床になっているとの指摘もあり、今後、西欧諸国と同様に、日本においても留学生を来客として扱う社会的風潮は、減退する兆しもある²³⁾。

「魅力がない」という意味では、日本は、留学生ばかりでなく、旅行者も、直接投資も入ってこない。1996年の訪日外国人数は、円安で増えたといえども384万人、日本人の海外旅行者数1669万人と大きな開きがある。アジア諸国で急増する旅行者は、日本ではなく、その他のアジア諸国に向かうのである。直接投資も同様で、対内直接投資残高は、対外投資残高の6%程度で、日本であらたなビジネス・チャンスを探ろうとする外資企業は、日本から出していく企業と比べると極端に少ない。世界のシステム管理に関与しない限り、つまり、外国人学生が、日本で学ばないと世界の政治、経済、社会に関与するのが難しいと認識するレベルになるまで、つまり言い換えれば日本自身がソフト・パワーを備えない限り、日本の留学生政策は、湾岸戦争で辛酸をなめたように、巨額の資金拠出を行っても当事者から感謝もされないものになってしまうのではない

だろうか²⁴⁾。

注

- 1) 「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について—21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議報告一」平成4年7月17日、p.38.
- 2) 江淵一公(1990)「留学生受入れの政策と理念に関する一考察—主要先進国における政策動向の比較分析から一」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第20集(1990年度)、p.35.
- 3) 澤田昭夫、門脇厚司(1990)『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社、pp.202—3.
- 4) 「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について—21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議報告一」平成4年7月17日、p.10.
- 5) この部分を含め、以下の史実は、次の論文に負っている。上尾龍介「脱亜論百年—留学生教育を還流するものー」『教育と医学』昭和61年10月号、pp.86—92.
- 6) 滝田祥子(1988)「1980年代における日本留学の新展開—なぜ留学生数が増加したかー」日本国際政治学会編『国際政治』第87号「国際社会における人間の移動」(1988年3月) pp.106—23.
- 7) 国際留学生協会編(1992)『留学生と国際化時代』国際教育アカデミー、p.21.
- 8) 権藤与志夫(1991)『世界の留学—現状と課題』東信堂、p.315. 寺倉憲一(1994)「留学生受入体制の一層の拡充を—総務庁の『留学生アンケート調査結果』からー」『レファレンス』1994年1月、p.96.
- 9) 文部省学術国際局留学生課「官民一体となった留学生の受入れを目指して—留学生交流促進協議会の発足ー」『文部時報』昭和62年2月、pp.90—93.
- 10) 井上雍雄(1994)『教育交流論序説』玉川大学出版部、p.193.
- 11) 近田政博「留学生の国際移動に関する一考察—ユネスコ統計の分析を中心にー」『名古屋大学教育学部教育学科紀要』第40巻第2号(1993年度)、p.163.
- 12) 「21世紀を展望した留学生交流の総合的推進について—21世紀に向けての留学生政策に関する調査研究協力者会議報告一」平成4年7月17日、p.22.
- 13) 一橋大学加藤哲郎ホームページ・ページ <http://www.ff.ijj.u.or.jp/~katote/Kokusaika.html>、1997年10月3日。
- 14) 権藤与志夫(1991)『世界の留学—現状と課題』東信堂、pp.85—87.
- 15) 以下の引用部分も含め、戦後の国費外国人留学生制度の開始については、次の論文に負っている。内海孝(1991)「外国人留学生政策の視角—『留学生のための日本史』刊行によせてー」『歴史評論』1991年5月、pp.98—105.
- 16) 井上雍雄(1994)『教育交流論序説』玉川大学出版部、p.105.
- 17) 江淵一公「留学生受入れの意義—OECDセミナーからー」『文部時報』平成元年1月、pp.28—29. 同「留学生受入れの政策と理念に関する一考察—主要先進国における政策動向の比較分析からー」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第20集(1990年度)、pp.45.
- 18) 文部省学術国際局留学生課「留学生交流の現状と施策」『大学と学生』平成6年12月、p.32.
- 19) 『日本経済新聞』1997年6月8日、13版、p.2.

- 20) 短期留学拡充の経緯については、細野昭雄(1996)「日米留学生交流について—JUSSEPとJTPの取組みを中心として—」『留学交流』1996年6月、pp.6—9.
- 21) 江淵一公「留学生受入れの政策と理念に関する一考察—主要先進国における政策動向の比較分析から—」広島大学教育研究センター『大学論集』第20集(1990年度)、pp.45—46.、p.56.
- 22) 矢野暢(1986)『国際化の意味—いま「国家」を超えて』日本放送協会、pp.162—63.
- 23) 「留学生」と「外国人労働者」との関係については、梶田孝道(1994)『外国人労働者と日本人』NHKブックス、pp.41—43.
- 24) ここでいう「湾岸戦争での辛酸」とは、具体的には、クウェートが、イラクからの解放後、アメリカを中心とする多国籍軍の努力に感謝し、ニューヨーク・タイムズに国名を挙げて全面広告を掲載したが、その中に最大の資金拠出国日本のがなかったことをいう。

参考文献

- (1) 井上雍雄(1994)『教育交流論序説』玉川大学出版部
- (2) 内海孝(1991)「外国人留学生政策の視角—『留学生のための日本史』刊行によせて—」『歴史評論』、pp.98—105.
- (3) 江淵一公(1989)「留学生受入れの意義—OECDセミナーから—」『文部時報』平成元年1月、pp.26—31.
- (4) 同(1990)「留学生受入れの政策と理念に関する一考察—主要先進国における政策動向の比較分析から—」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第20集(1990年度)、pp.33—68.
- (5) 梶田孝道(1994)『外国人労働者と日本人』NHKブックス
- (6) 上尾龍介(1986)「脱亜論百年—留学生教育を還流するもの—」『教育と医学』昭和61年10月号、pp.86—92.
- (7) 国際留学生協会編(1992)『留学生と国際化時代』国際教育アカデミー
- (8) 権藤与志夫(1991)『世界の留学—現状と課題』東信堂
- (9) 澤田昭夫・門脇厚司(1990)『日本人の国際化—「地球市民」の条件を探る』日本経済新聞社
- (10) 滝田祥子(1988)「1980年代における日本留学の新展開—なぜ留学生数が増加したか—」日本国際政治学会編『国際政治』第87号「国際社会における人間の移動」(1988年3月)、pp.106—23.
- (11) 近田政博(1993)「留学生の国際移動に関する一考察—ユネスコ統計の分析を中心に—」『名古屋大学教育学部教育学科紀要』第40巻第2号、pp.155—67.
- (12) 寺倉憲一(1994)「留学生受入体制の一層の拡充を—総務庁の『留学生アンケート調査結果』から—」『レファレンス』、pp.95—100.
- (13) 細野昭雄(1996)「日米留学生交流について—JUSSEPとJTPの取組みを中心として—」『留学交流』1996年6月、pp.6—9.
- (14) 文部省学術国際局留学生課(1987)「官民一体となった留学生の受入れを目指して—留学生交流促進協議会の発足—」『文部時報』昭和62年2月、pp.90—93.
- (15) 同(1994)「留学生交流の現状と施策」『大学と学生』平成6年12月、pp.30—37.
- (16) 矢野暢(1986)『国際化の意味—いま「国家」を超えて』日本放送協会

韓国の経済危機と留学生政策の動向に関する研究

The International Students Policy under the Economic Crisis in Korea

鄭 仁豪 (筑波大学)

In-Ho CHUNG (University of Tsukuba)

金 洪鎮 (駐日本国大韓民国大使館)

Hong-Jin KIM (Embassy of Republic of Korea)

目 次

I. はじめに

II. 韓国の留学生制度の現状

1. 留学生の区分と資格

2. 外国人留学生政策の現状

3. 韓国人留学生政策の現状

III. 韓国の経済危機と留学生政策の動向

1. 経済危機と韓国人留学生

2. 外国人留学生政策

3. 韓国人留学生政策

IV. 韓国の教育政策と留学生政策

1. 初・中等教育分野

2. 高等教育分野

V. 終わりに

キーワード：韓国、留学生、留学生政策、経済危機、教育政策

I. はじめに

1996年から低迷が続いていた韓国経済は、韓国内の経済システム的問題に端をはっし、その後の円安、半導体価格の暴落、財閥倒産などの状況も重なり、昨年からは、金融においても国際的信用力が失墜し、ついに昨年12月3日国際通貨基金(IMF)による総額550億ドルの融資が決定され、韓国経済は国際通貨基金の

指導下に置かれるようになった。このような韓国の昨今の状況は、経済、政治、社会のみならず、教育や国民意識の面においても様々な影響と変化をもたらしている。

また、1990年代から始まった韓国における世界化¹⁾は、1981年からの海外旅行自由化²⁾を後押しする形で、海外旅行のみならず、海外留学にも、一気に拍車をかける要因となり、長期留学をはじめ、短期留学や語学研修などのあらゆる海外留学・研修が、一つの社会的ステータスのように広まっていた。しかし、昨年暮れからの経済危機の影響により、今年における留学等を目的に出国する人数は、昨年度の同じ時期に比べて急激に減っており³⁾、また欧米を中心とした韓国人留学生の帰国ラッシュをも招いてしまった⁴⁾。このような状況の中で、韓国政府とりわけ教育部⁵⁾は、どのような留学生政策を打ち出しているのか、また今後どのような方向で、留学生政策を考えているのかは、日本における留学生教育政策にとっても非常に重要な要因といえる。そこで、本研究では、韓国の留学制度の現状と、韓国の経済危機により、留学生政策はどのような変化を示しているのかについて、検討することを目的とする。

II. 韓国の留学生制度の現状

1. 留学生の区分と資格

韓国における留学生は、その対象によって、海外の国々で勉学にあたっている韓国人留学生と、韓国内にいる外国人留学生の2つに分けることができる。

また、学費等の支弁方法により、海外の韓国人留学生は、国庫から奨学金が支給される国費韓国人留学生と、それ以外の経費による自費韓国人留学生に分かれる。一方、韓国内の外国人留学生は、韓国政府の奨学金が支給される政府招聘外国人留学生、韓国の大学自治の奨学金が支給される大学招聘外国人留学生、その他の経費による自費外国人留学生の3つに分類することができる。

韓国における留学生関連の規定は、「教育法」および「教育法施行令」⁶⁾の中の「国外留学に関する規定」⁷⁾（1994年7月23日・7次改訂）にみられる。この「国外留学に関する規定」は文字通り、韓国人の海外留学に関する規定であるが、それによると、国外留学とは、「外国の教育機関・研究機関または研修機関において6ヶ月以上の期間にわたり、修学あるいは学問・技術を研修すること」と定義されている。また、その種類については、国費留学、自費留学、国費研修の3つのカテゴリーを留学としており、6ヶ月以上の研修（語学研修をも含めて）の場合も留学として分類している。

また、留学資格については、高等学校卒業以上の学歴を有する者を原則とし、中学卒業者のうち成績優秀者（卒業成績の上位10%以内のもの）あるいは特別技能者（芸術・体育における優秀者）や特殊教育対象者をも留学の資格を有するものと規定している。また特例として、外国に1年以上在住中の父母、祖父母、その他扶養義務者との同居を目的に出国する場合にも、留学の資格を有するものとしている。

このように、特例を除けば、高等学校卒業以上の学歴を有する人には留学を全面的に認めており、それに達しない学歴であっても、成績優秀者や芸術・体育分野の特別技能者については留学を認めている。

2. 外国人留学生政策の現状

韓国における外国人留学生は、①政府招聘外国人留学生、②大学招聘外国人留学生、③自費外国人留学生の3つに分類される。1997年3月1日現在の韓国における外国人留学生は、総2,462人である。外国人留学生の現況は表1と表2に示すとおりである。

表1 留学形態別・在学段階別 外国人留学生の現況（1997年3月1日現在）

| 留学形態別 在学段階別 | 学 部 | 大 学 院 | | その他の 計 | (人) |
|----------------|-------|-------|--------|-----------|-------|
| | | 一般大学院 | 国際大学院* | | |
| 政府招聘外国人留学生 | 32 | 68 | | 19 | 119 |
| 大学招聘外国人留学生 | 172 | 171 | 30 | 27 | 400 |
| 自費外国人留学生 | 1,069 | 641 | 141 | 96 | 1,947 |
| 計 | 1,269 | 881 | 171 | 142 | 2,463 |

注) *の国際大学院とは、アメリカのMBAコースのような大学院課程である。

表2 大学分類別*・在学段階別 外国人留学生の現況（1997年3月1日現在）

| 大学別 在学段階別 | 学 部 | 大 学 院 | | その他の 計 | (人) |
|--------------|-------|-------|---------|-----------|-------|
| | | 一般大学院 | 国際大学院** | | |
| 一般大学 | 国公立大学 | 124 | 397 | 1 | 20 |
| | 私立大学 | 1,104 | 483 | 170 | 1,879 |
| 特殊大学 | 教育大学 | 1 | 1 | | 2 |
| | 産業大学 | 10 | | | 10 |
| | 放送大学 | 30 | | | 30 |
| 計 | | 1,269 | 881 | 171 | 142 |
| | | | | | 2,463 |

注) **の国際大学院とは、アメリカのMBAコースのような大学院課程である。

(1) 政府招聘外国人留学生

上述のように、政府招聘外国人留学生とは、韓国政府の奨学金が受給される国費外国人留学生を指す。この制度は、1967年から始まっており、1997年3月10日現在、119人の留学生が政府招聘外国人留学生として在籍している。在学段階別政府招聘外国人留学生の現況は表1に、年度別政府招聘外国人留学生の推移は表3に、示すとおりである。

政府招聘外国人留学生の選抜手続きは、毎年10月末頃韓国における管轄部署である国際教育交流審議会で

表3 年度別政府招聘外国人留学生の推移（1996年12月現在）

| 年 度 | 1967-90 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 計 |
|------|---------|------|------|------|------|------|------|------|
| 招聘人数 | 238 | 14 | 25 | 6 | 26 | 48 | 60 | 417 |
| 国 数 | 61 | 13 | 12 | 9 | 18 | 27 | 34 | 127* |

注) *は、今までの国数の総計

の国別招聘人数の確定をうけ、翌年1月初旬から在外公館を通じて募集が行われる。その後、在外公館から送られてきた、招聘外国人奨学生志願書に基づいて、国際教育交流審議会では、その年の5月末までに、審査および選考を行い、6月末頃、在外公館へ招聘外国人留学生の内定通知を行う。これにより内定された招聘外国人留学生は、その年の8月末までに、韓国へ入国し、一定の期間語学研修を受けた後、入学を希望する大学へ志願し、特例で入学（定員外入学）することになる。

これらの政府招聘外国人留学生に対する支援内容は、往復航空料の全額支給、生活費（毎月60万ウォン）、新規入国者に対する語学研修費（半期別20万ウォン）、研究費（年間44万ウォン）、保険費（毎月1万4千ウォン）、新規入国者の定着準備費（20万ウォン）、論文印刷費（20万ウォン）、帰国準備費（10万ウォン）である。

(2) 大学招聘外国人留学生

韓国の大学により招聘される外国人留学生のことであり、大学の自治の奨学金が支給される。韓国の教育部では、これらの外国人留学生は、政府招聘外国人留学生や、自費外国人留学生のどちらにも含まれない、独自のカテゴリーとして分類している。

1997年3月10日現在、400人の留学生が大学招聘外国人留学生として在籍している。大学招聘外国人留学生の内訳は、表1に示したとおりである。

(3) 自費外国人留学生

①国別自費外国人留学生の現状

自費留学とは、政府招聘留学と大学招聘留学以外の留学形態をいう。1997年3月10日現在、韓国における外国人留学生のうち、自費外国人留学生が占める割合は約73%に上る。韓国内における自費外国人留学生の在学段階別現況は、表1に示したとおりである。

②自費留学の手続き

自費留学は、留学を希望する外国人留学生本人が直接韓国内大学へ志願することにより、志願大学における選考後、特例入学することとなっている。各大学（大学院を含めて）では、1996年9月の「大学学生定員令改訂」により、外国人留学生に対しては、定員外入学の措置をとっており、現在のところ、外国人学生の韓国大学への入学は、非常に容易であるといえる。

(4) 元外国人留学生に対する帰国後のアフターケア

元留学生に対する帰国後のアフターケアは、主に留学先の大学を中心に、次のようなものが行われている。

①元外国人留学生に関するデータベースの構築による支援

各大学では、自動的に元外国人留学生の名簿を作成し、支援のための資料として活用している。また、教育部は、必要に応じて、各大学における元留学生関連資料を収集し、各在外公館を通じて、現地での元外国人留学生の活動を手助けするための資料として活用している。

②各大学の出版物や大学新聞、同窓会便りなどの送付

3. 韓国人留学生政策の現状

海外における韓国人留学生は、①国費韓国人留学と、②自費韓国人留学生の2つに分類できる。前述のように、1971年には約7,600人程度に過ぎなかつた海外留学生の数は、1980年代の旅行自由化と、1990年代の世界化などの影響を反映した形で、1997年3月1日現在、海外における韓国人留学生の数は、総133,249人と推定される。海外における韓国人留学生の推移は、図1に示すとおりである。

(1) 国費韓国人留学生

韓国の国庫から奨学金が支給され、海外の大学等で留学する韓国人留学生のことである。

国費留学制度は、公募制をとっており、30歳未満の大学卒業者（医学専門は32歳未満）で、大学での成績が平均8割以上であり、兵役を終えた者あるいは免除者として、出身大学の学長の推薦をもらうことのできる人を対象としている。選抜は、1・2次試験により行われるが、1次試験は韓国史と外国语（筆記と聞き取り）、2次試験は筆記（専門基礎）と面接により、毎年5～7月に、ソウルの国際教育振興院にて行われている。採用後の奨学金の支給期間は、2年～4年間であるが、留学先国の学位取得状況により、支給期間および支給額が異なる。1996年基準からすると、アメリカは2年間、年間15,600米ドル、カナダは3年間、年間15,600米ドル、日本は4年間、年間1,855,400円が支給される。

1996年度までは、毎年54人ずつが選抜され、国費韓国人留学生として留学しているが、原則として、帰国後3年以上公務員として就職し勤務するといった条件が義務づけられている。

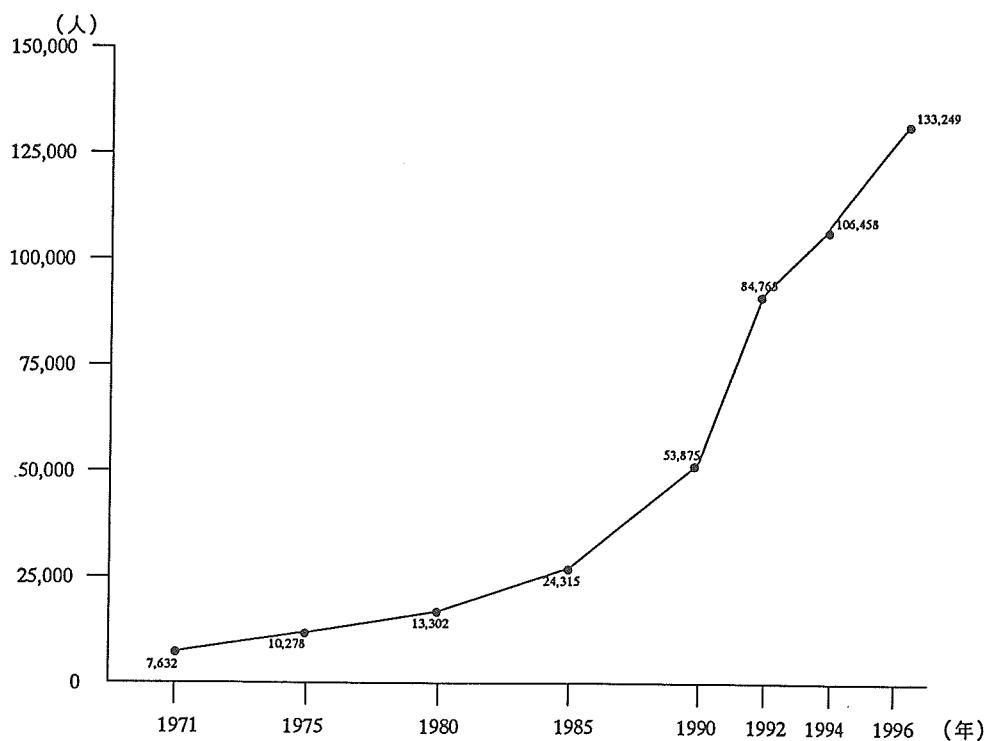


図1 海外における韓国人留学生の推移

(2) 自費韓国人留学生

海外の大学等での留学等を目的とする自費の韓国人留学生に対する特別な政府レベルの政策はとられていない。ほとんどの海外における韓国人留学生は、この自費留学生である。

1996年12月現在、留学生133,249人、研修生196,605人の計309,676人が海外留学・研修を目的に出国している。年度別韓国人留学生の現況は表4に示すとおりである。

表4 年度別留学・研修目的出国者の現況*

| 年度別 出国目的別 | 1994 | 1995 | 1996 |
|--------------|---------|---------|-----------|
| 留 学 | 102,568 | 110,609 | 113,071** |
| 研 修 | 131,713 | 166,133 | 196,605 |
| 計 | 234,281 | 276,742 | 309,676 |

注) *は、1997年の出入国管理所の推定値による。

**の留学生の数は、アメリカの57,118人、カナダの14,209人、日本の13,817人の順である。

IV. 韓国の経済危機と留学生政策の動向

1. 経済危機と韓国人留学生

1996年現在、海外における韓国留学生の数は、推定133,249人であり、国別にみると、アメリカ57,118人、カナダ14,209人、日本13,817人、ドイツ9,826人、中国8,460人の順となっている。いずれの国においても、韓国人自費留学生にとっては、韓国ウォン価の下落により、経済的に厳しい状況に置かれている。

1997年初には、対米1ドル800ウォンであった換金率が12月には、1ドル1,500ウォンまで暴騰し、アメリカやカナダを中心とする欧米圏の韓国人留学生は、2倍以上跳ね上がった学費と生活費のため、大学を辞退したり、休学するケースが目立った。特に、12月～2月においては、翌年度の新学期登録を前にして、休学や辞退などにより帰国するいわゆる早期帰国留学生が1日10人以上にも上る現象がみられた⁸⁾。

このような状況の中で、これら留学生のための各国の対応も様々である。日本では、1998年2月に、韓国・東南アジア経済危機に関連し、これらの国からの自費外国人留学生を対象に、一律50,000円の進学準備金を支給するほか、6月には、韓国、インドネシア、マレーシア、タイなどの7カ国の私費留学生約6千人に対して、学部生49,000円、大学院生70,000円を今年7月から来年3月まで、奨学金として支給する対応策が実施された⁹⁾。また、これまで1日4時間以内として規定されていた私費外国人留学生のアルバイト時間を週28時間以内とし、アルバイト時間の弾力化をはかる¹⁰⁾など、アジア留学生に対する支援が国策として取り上げられている。一方、欧米圏では、そのような政府レベルの対策は講じられておらず、例えば、アメリカのNew York州立大学では、留学生の要求に応じて、授業料を4回に分けて分納できる対策を講じている¹¹⁾にとどまっている。

このような状況の中で、韓国教育部では、経済危機以後の海外からの韓国人留学生のUターンが急激に増えている状況を踏まえ、帰国留学生に韓国内の大学への入学あるいは編入の機会を与える時限措置をとって

いる¹²⁾。それによると、1998年1月24日「海外韓国人留学生 新・編入学対策」を設けて、外国の大学に1年以上籍を置いたことのある韓国人留学生で、6月末まで帰国した学生を対象とし、各大学の系列別、学科別の特性にあわせ、これらの学生を新入学あるいは編入学として募集し、特に、一般編入学と外国人対象の特例編入学における定員割れが生じた場合は、定員不足分の枠の中で、積極的に、帰国留学生を募集するような措置を講じている。

2. 外国人留学生政策

今後の外国人留学生政策は、現在よりさらに積極的に留学生を受け入れるための政策を示しており、そのために、次のような施設、制度、財政面での支援策をまとめている。

(1) 政府招聘外国人留学生の増員

現在約120人の政府招聘外国人留学生の数を2000年まで400人に増やす

(2) 国際会館の増築

現在、主に政府招聘外国人留学生用の居住施設として使われている国際会館の宿泊施設を、現在の188室から2000年まで500室に増やすとともに、世帯用宿舎施設の併設、各種会議室、コンピュータ室の設置、および各種便利施設（床屋、美容室、娯楽室、親交施設、体育施設等）を設置する。

(3) 行政室の運営

行政室では、入室から退室までの行政業務と、法律問題等の相談業務を担当するほか、ホームステイ、インターンシップ¹³⁾、各種イベントの運営を行う。

(4) 国際人材養成特性化大学に対する財政支援¹⁴⁾

国際的人材の養成を目指す大学（国際人材養成特性化大学）に対しては、重点的に財政面での支援を行い、自費留学生や外国人教員の受け入れを促す。

(5) 外国人留学生誘致のための広報の強化¹⁵⁾

現行のインターネット・ホームページや、韓国留学に関する案内書の配布などの活動を強化する。

(6) 韓国語の海外普及の促進

昨年開設されたインターネット専用サーバーによる韓国語の学習システム¹⁶⁾や、韓国語能力評価試験制度¹⁷⁾の活性化をはかる。

(7) 外国人留学生に対する経済支援

政府招聘外国人留学生に対しては、生活費および語学研修費の支給額の引き上げを、また、自費外国人留学生に対しては、校内外奨学金の支給および授業料減免を拡大するとともに、民間企業との連携をはかり、奨学金の斡旋および支給を行う。

3. 韓国人留学生政策

韓国教育部では、1990年代から急増した海外留学により露出された諸問題点を、下記の(1)のように分析し、その改善策として、(2)のような政策を打ち出している。

(1) 海外留学の問題点

1990年代の世界化傾向とともに、海外旅行と海外留学が身近なものとなってきた。このような傾向に乘じて、韓国内大学入試に失敗した者および国内一流大学進学ができない一部の富裕層子女を中心に、逃避性、遊楽性の海外留学が急増した。また、大学入試にすべての教育目標をあてている国内教育システムの弊害として、一流大学への進学を目指す場合、初・中学のときから、塾通いなどの高額の教育費がかかることから、同じ教育費がかかっても、海外へ留学した方が将来の進学や就職等に有利であるといった考え方から、初・中・高等学校学生における海外留学、いわゆる不法早期留学¹⁸⁾が急増した(表5参照)。また、入試や就職対策として、初・中・高・大学生の休み期間中あるいは休学による海外語学研修が盛んになり、また世界化という名の下に大企業や教育公務員の海外研修や旅行が増加するなどの問題点が露呈された。

このような海外留学・研修は、経済的には、国際収支の赤字につながり(表6参照)、国内経済にも深刻な影響を及ぼすこと、また社会的には、留学のできない人々の意識の中に経済的格差をさらに生じさせること、また、留学する子女の側に立ってみると、不法早期留学は、価値観がいまだ確立されていない年齢にあって、外国文化を情報過多のような形で無条件に吸収することにもつながり、青年期における適切な価値観の形成に支障をきたす恐れがあり、海外現地での韓国人社会および健全な留学生社会にも悪影響を及ぼすなどの弊害が指摘されていた。

表5 初・中・高校生の年度別留学種別海外留学現況*

| 年度別 留学種別 | 1995.3-1996.2 | 1996.3-1997.2 | 1997.3-1997.7 |
|-------------|---------------|---------------|---------------|
| 公式留学 | 59 | 56 | 21 |
| 非公式留学** | 2,200 | 3,517 | 1,705 |
| 計 | 2,259 | 3,573 | 1,726 |

注) *は、1997年の市道教育庁の退学者による推定値である。

**は、いわゆる不法早期留学を指す。

表6 海外留学・研修収支の現況

| 年度別 取支別 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997.8.現在 |
|------------|------------|------------|-------------|------------|
| 海外留学・研修 | -9.2(46.2) | -9.1(25.0) | -11.0(14.4) | -8.4(16.5) |
| 貿易外 | -19.9 | -36.4 | -76.4 | -50.7 |

注) ()の中の数値は、貿易外数値の中の海外留学・研修が占めるパーセンテージである。

(2) 海外留学の改善策

韓国の教育部では、このような、海外留学・研修における問題点を改善するために、短期的には、不法早期留学の根絶と、学生や教師による海外留学・研修を抑制すること、中・長期的には、国内の大学入試制度

の改善を含む教育システムの部分的見直しによる、初・中・高等教育における海外留学・研修の需要を軽減させる政策を展開している。

短期政策としては、不法早期留学を含む無分別な海外留学・研修の抑制案として、不法早期留学者に対する送金の制限および兵役義務者の国外旅行許可制限¹⁹⁾を厳格に執行するとともに、留学斡旋業者に対する行政指導により、自粛を要請すること、また、政府主管の教員・学生の海外研修を当分の間中止し、自費研修も最大限抑制するとともに、海外留学に関する広報・指導活動を強化し、不法早期留学の弊害を事前に防ぐとともに、健全な留学を促すことを骨子としている。

中・長期政策としては、国内の大学入試制度の改善による入学機会の拡大、国内における外国語研修の強化、外国大学との遠隔教育システムの構築等による、海外留学・研修の需要を軽減させる方向で検討されている。

また、韓国では、上記のような、留学生関連の改善策を実行するにあたり、以下のような、各行政機関の連携の動きもみられる。

まず、国内留学・研修目的の入国手続きを簡素化する（法務部）、教育制度の改善のためには、首都圏地域大学の定員自由化と大学新設のための首都圏整備計画法令関連の規制を緩和すること（建教部）など外国人留学生の積極的な受け入れのための措置がとられている一方、不法早期留学者に対する送金の制限を実施するとともに、不法早期留学の斡旋行為に対しては法律的措置で対応すること（法務部）、海外移住公司等に学生海外研修の自粛を要請し（外務部）、言論機関の傘下機関の主催で行われていた学生海外研修の自粛を要請すること（広報部）、不法早期留学者に対する海外旅行許可制限規定を厳重に執行すること（兵務庁）などの海外留学・研修関連の抑制策とともに、社会的には、企業への社員採用時の海外留学・研修に対する加算点制度の見直しを勧告する（財経院）、などの行政間の連携措置が実施されている。

IV. 韓国の教育政策と留学生政策

韓国内では、1990年代から急増した海外留学および研修の主な要因としては、韓国国内教育システムの問題を指摘する声がつよい。また、これらの要因により、莫大な外貨の流出を招き、海外留学・研修に対する無条件的志向が拡散するなどの問題点が指摘されている。このような問題を解決するために、韓国教育部では、国内の教育システムの改善に乗り出しているが、その中で、留学生政策に関わる内容を検討してみると、次のようにになっている。

1. 初・中等教育分野

(1) 大学入学制度の改善

- ①大学修学能力入試問題の出題範囲および科目を縮小するとともに、難易度をも下げる
(1999年度から施行)

- ②大学別入学選考方法の多様化・特性化・自律化を積極的に奨励する

(2) 教育課程の改善による学習負担の軽減

- ①教育課程における学習内容を削減する（現行の約70%の程度まで）
- ②学生の個人差を考慮したレベル別教育課程を導入する
- ③放課後の多様なクラブ活動を実施する（芸術・体育系の活性化）
- (3) 衛生教育放送システムの活用による高質の教育プログラムの提供
- (4) 高等学校の多様化・特性化の推進
 - ①学校の施設・設備基準を学校の特性にあわせ多様化し、新しい形態の小規模特性高校を設立する（特に、情報・映写・デザイン・放送などの分野）
 - ②1998年より、特性高校の設立を目指し、関連法律を整備する
- (5) 外国人教師による外国語教育プログラムの活性化
- (6) 帰国子女教育の活性化
 - ①各市道別に専門相談窓口の開設し、学校別適応教育を活性化する
 - ②定員内での適応に容易な学校への転入学を推進する
 - ③帰国子女の特別学級の設置を拡大する

（現在の初等学校5校14学級を7学校に増やす、中学校3校を新設）

2. 高等教育分野

(1) 高等教育機会の拡大

現在高等教育分野においては、地方の私立大学および専門大学の昼夜間定員の自由化（1998年度：4年制大学41校、2年制専門大学21校）および、首都圏大学の夜間定員の自由化（1998年度：4年制大学35校、2年制専門大学21校）の政策を実施しており、1998年度以降は、一層の活性化を目指して、4年制および2年制大学の定員の自由化を全国的に拡大し、大学入学人口を増やす一方、首都圏大学における先端産業分野関連学科については昼間定員の縮小するとともに、新職種分野関連の小規模大学の設立を段階的に自由化する。

(2) 外国大学の国内誘致の促進

上記の大学定員の自由化に関連して、これまで、段階別に外国の大学にも高等教育の開放する計画が、表7のような内容で、大学（大学院を含めて）、産業大学、大学に準ずる各種学校を対象に実施されている。

このような政策を促進するために、今後は、外国大学設立の許可時期の前倒し実施（1998年以降を1998年度から）、設立許可範囲の拡大実施（市道別1校の許可予定から、先端分野および国際専門家養成分野への追加許可）の実施上の変更を行う。

表7 外国大学の国内誘致計画

| 区分 | 拡大案 | 実施時期 |
|------|---------------------|--------|
| 第1段階 | 教育課程の共同運営の許可 | 1997年度 |
| 第2段階 | 外国大学設立の部分的許可（市道別1校） | 1998年度 |
| 第3段階 | 設立許可範囲の拡大 | 1999年度 |

(3) 外国人教員の拡充

現在、全国大学等における外国人教員の数は1,416（国立111名、私立1,305人（専任756人））であり、全教員数の3.7%に過ぎない。国際専門人材の養成と、国内での海外留学の効果をもたらす²⁰⁾ために、今後、先端科学技術、外国語、国際通商および取引、地域研究分野における外国人教員の増員をはかるとともに、関係法規（教育公務員法および同法施行令）を改正し、国・公立大学においても外国人の専任教員を増やすことが検討されている。

(4) 海外大学との遠隔教育の強化

インターネット等の放送、通信を利用した授業²¹⁾が可能になるよう高等教育法の根拠をつくるとともに、各大学に外国の大学との遠隔教育を実施することを奨励する、したがって、国内外の大学間の直接訪問による交流や単位認定よりは、情報通信技術を利用し外国の大学の講義を受講できるシステムの拡大を奨励する。

(5) 国内の外国語研修施設の強化

大学付設等の外国語研修院に対する評価を行い、優秀研修院に対しては、財政的支援を行う。

(6) 国内の外国語認証制度²²⁾の導入

外国語のコミュニケーション能力に対する妥当な評価基準を提供し、入社や昇進の資料として活用させる。

VI. 終わりに

本研究は、韓国における留学生制度および政策を概観するとともに、昨年暮れから始まつたいわゆる韓国経済危機により、今後留学生政策がどのような変化を示しているのかについて検討したものである。

韓国の留学制度・政策の概観においては、留学生の区分と資格、政府招聘・大学招聘・自費といった外国人留学生、国費・自費といった韓国人留学生の制度及び政策について概観した。

経済危機以後の留学生政策においては、外国人留学生の積極的受け入れと、最近の海外留学における問題点の改善の2つの側面を、国内の教育制度の改善の側面から、その実現に取り組んでいることが見受けられる。

外国人留学生に対する政策の変化は、主に受け入れの側面で示され、現行よりさらに積極的な受け入れ政策を講じている。つまり、全体的には受け入れ人数の拡大をめざし、そのための施策として、ハード面では留学生関連施設（主に宿泊施設）の充実、ソフト面では、留学生のための行政室の設置、国費外国人留学生に対する奨学金支給額の引き上げ、自費外国人留学生に対する奨学金や授業料の免除の拡大、また外国人留学生の受け入れを積極的に推進する大学（国際人材養成特性化大学）に対する財政支援策を展開しつつ、間接的には、韓国留学や韓国語の海外広報の強化をはかるなど、外国人留学生の韓国大学等への留学を促す政策を積極的に推し進めていく姿勢が窺える。

韓国人留学生に対する政策の変化には、短期的には、不法早期留学の根絶、語学研修の積極的抑制、公務

員等の海外研修の抑制に向けられており、中・長期的には、韓国内の教育改革による留学需要を減らす方向で検討されているといえる。

この中で、教育改革における留学生政策は、初・中等教育分野では、大学入試制度や教育課程の改善、衛生放送システムの活用、外国人教師による外国語プログラムの活性化などにより、過熱している塾通いをなくし教育費を軽減させること、また情報、芸術、体育関連の小規模の特性化高校を設立することにより、国内の教育制度の充実化をはかるとともに、初・中・高校生における海外留学の需要を減らす狙いもあるようと思われる。また、高等教育分野においては、大学入学定員の自由化や、外国大学の設立を許可することにより、大学入学の機会を広げるとともに、外国人教員の増員や海外大学との遠隔教育の強化、国内の外国語研修施設の強化、外国語認定制度の導入などにより、高等教育の質を向上させ、外国留学や研修の需要を国内で吸収するための政策が展開されている。

全体としては、1995年度にその計画が公表された大学入試制度の改善策を除いては、短期、中・長期改善策を問わず、現在の韓国の経済危機を大きく反映する内容となっているといえよう。つまり、留学や研修などによる外貨の海外流出を軽減させるとともに、長期的視点から、流出外貨を国内教育に還元するために、国内教育への投資を図る政策を模索している。

しかしながら、このような政策の成功は、長期的には、国内教育の質の向上に繋がることは間違いないが、そのためには克服していかなければならないいくつかの問題点もあるように思われる。

まず、教育改革全体が大学入試制度の改善の一点に向けられており、その改善に必要不可欠な社会的制度の整備に関する施策がみられないことである。たとえば、大学入学定員を増やすことは、大学教育の質の低下に伴う大学院希望者の増加や、各大学において蓄積される留年者や中途辞退者の問題があり、それらの学生たちに対する社会的受け皿が準備されない限り、新しい社会問題を引き起こす可能性をも孕んでいるといえる。

また、韓国人留学生に対する政策上の問題点もあるように思われる。大学進学の困難な一部の富裕層子女大の逃避性・遊戲性海外留学の実態は否定できないが、海外留学には、国内では得られない様々な側面（教育の側面はもちろんのこと、社会・文化的側面）も有しており、個々人のみならず、社会的にも投資価値が存在すること、また現在の海外における韓国人留学生の留学動機は、韓国内では得られないより質の高い教育を求めてか、あるいは、国内の一流への進学失敗を挽回するために海外の一流大学への進学している人が多いことにも注目しなければならない。つまり、韓国人留学生は、ある程度以上の学歴を有するものが多く、厳しい留学生活に耐え、それぞれの目標を成し遂げており、これまで海外留学生によりもたらしてきた教育的成果や社会的影響なども見逃してはならない。

韓国における留学生関連政策の成否のカギは、おそらく質の高い教育が得られるような国内の教育制度・環境の確立と、それに伴う社会的制度や環境の改善にかかっているといえる。つまり、韓国の留学生政策の成功のためには、外国人留学生にとっても、韓国人留学生にとっても、より魅力的な教育制度や教育内容の開発、国内教育水準を高める施策、また、帰国元留学生を含む今後の海外留学生のための、大学や研究所任せではない政府レベルの公共の人材活用策などが必要であるといえよう。

注

- 1) 世界化 (Globalization) とは、国際化 (Internationalization) と同様の概念であり、その実現のためには、多くの人が世界の動向や変化を体験できる海外旅行・研修などが必要であると思われた。
- 2) 韓国の第 5 共和国時代 (1980~1988 年) には、1988 年オリンピック誘致、中・高校生の制服自由化、夜 12 時以後の通行禁止の解除、海外旅行自由化の 4 つを国策として掲げていたが、そのうち海外旅行自由化は 1981 年 8 月より実施された。
- 3) 『韓国統計月報』(1998.3.p.20) の「目的別出入国現況」によると、留学研修目的の出国者は、1997 年 1 月の 44,575 人であったが、経済危機以降の 1998 年 1 月には 24,789 人に減少した。
- 4) 1997 年 12 月 13 日の『東亜日報』39 面「内国人出国急減…留学生 U ターンラッシュ」より。
- 5) 日本の文部省に相当する韓国の行政機関。
- 6) 韓国の「教育法」は、1949 年制定され、1995 年 1 月 5 日まで 36 次改正を行っている。「教育法施行令」は 1995 年 2 月 28 日まで 52 次改正を行っている。
- 7) 同法の「社会・体育教育」における「国外留学に関する規定」
- 8) 『東亜日報』1997 年 12 月 13 日字 39 面「内国人出国急減…留学生 U ターンラッシュ」より。
- 9) 『読売新聞』1998 年 6 月 17 日字「政府が追加支援へアジアの留学生に一」より。
- 10) 『産経新聞』1998 年 6 月 18 日字「アジア留学生に助成金」より。
- 11) 『東亜日報』1997 年 12 月 17 日字「韓国危機…海外橋民 不眠のよう」より。
- 12) 『朝鮮日報』1998 年 1 月 25 日字「帰国留学生編入しやすくなる」より。
- 13) 留学生と民間部門との交流活性化のために企画されたものとして、例えば、初・中・高等学校の休み期間中（夏・冬）を利用し、外国语の教師として働くなどの制度。
- 14) 国際人材養成特性化大学とは、国際的人材の養成を目指す大学であり、そのため国際化に対応できるような環境、すなわち、外国人教員と外国人留学生の誘致に対する総合的計画（外国人留学生のための奨学金、外国人留学生のための宿舎制度、外国人留学生のための総合相談室など）を有する大学をいい、このような大学に対しては政府が財政の面で重点的に支援するといった政策。
- 15) 外国人留学生誘致のための広報の一環として、1998 年 2 月に、韓国の大学への留学案内のためのインターネット・ホームページを開設したほか、1997 年 12 月には、海外公館や韓国教育院などに、韓国留学案内書（英語版）を約 4,000 部配布した。
- 16) 韓国語の海外普及を促進するために、1997 年 5 月～1998 年 4 月の間に、インターネット専用サーバーを通じて、外国人と在外韓国人のための韓国語の学習システムを構築した。
- 17) 韓国語能力評価試験制度とは、日本語能力試験と同様の制度である。第 1 回目の試験は、1997 年 10 月に、韓国、日本、カザフなどの 4 カ国 16 地域で実施され、2,274 人が受験した。第 2 回目の試験は、1998 年 10 月 25 日、韓国ソウルを始め、6 カ国 17 地域で実施される予定である。
- 18) 不法早期留学とは、1989 年から海外旅行全面自由化の措置以降、18 歳未満の男子学生も、旅券発給の制限がなくなり、韓国の「教育法」に定められている留学資格者以外の初・中・高校生も、何らかの方法で旅券を発給され、不法に海外留学を行うこと。

19) 兵役義務と海外留学

韓国の兵役法施行令 124 条の規定によると、短期大学の 2 年制は 22 歳、3 年制は 23 歳まで、大学の 4 年制は 24 歳、6 年制は 26 歳まで、大学院の 2 年制は 26 歳、3 年制は 27 歳までの兵役義務履修の年齢制限が設けられている。

20) 特に、MBA 課程のように海外留学需要の高い分野においては、外国の著名教授を招き、専門の大学院を設立する。また、外国語による授業を増やし、海外留学・研修により習得できる学習経験を国内学校で提供することを目指す。

21) 韓国における情報化教育の強化策

1998 年度教育部の国政資料によると、21 世紀に向けての情報化教育の強化策として、初・中等学校におけるコンピュータ教育の拡大と充実化、1998 年～2000 年まで 15 の仮想大学 (Cyber University) を模範的に運営、全国民レベルの情報化運動の拡大を骨子とする政策に取り組んでおり、その情報化教育基盤を拡充するための年度別実施策として、1999 年まですべての教室に通信教育設備の導入 (計 8,371 億ウォンを投入)、2000 年まですべての学校にコンピュータ実習室の設置 (計 4,535 億ウォン投入)、2002 年まですべての学校に校内電信網 (LAN) の構築 (計 4,179 億ウォン投入)、2002 年まですべての初・中等学校教師に対する情報化研修の実施、2002 年までコンピュータ関連内容を大学修学能力試験の出題内容に含むといった政策が実施されている。

22) 外国語認証制度とは、外国語のコミュニケーション能力に対する妥当な評価基準を提供し、入社や昇進の資料として活用させるための制度である。ソウル大学語学研究所では、既存の英語会話試験に代わる会話能力試験 (TOP ; Test of Oral Proficiency) を 1998 年から実施すると発表している。

参考文献

「日本語文献」

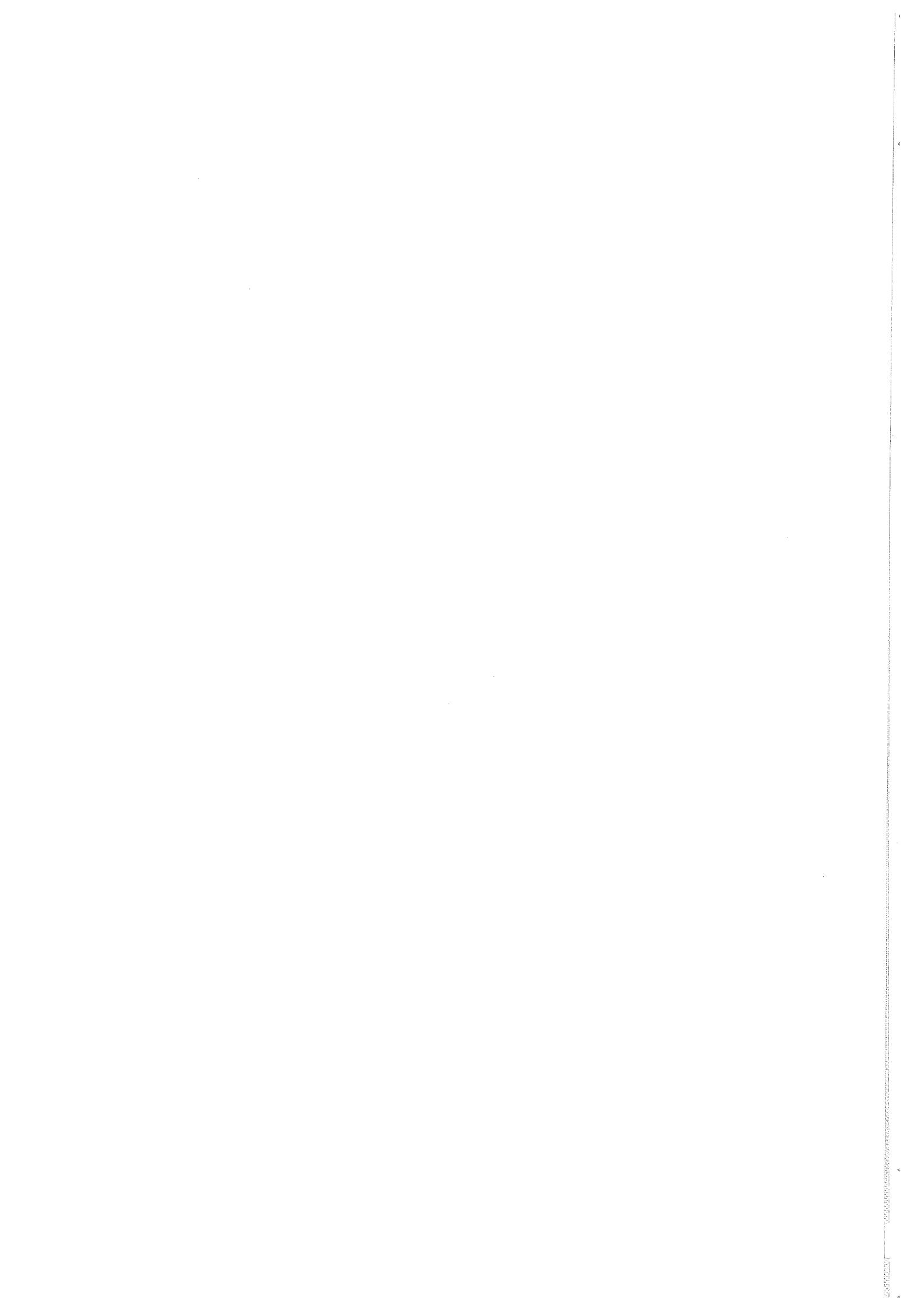
- (1) アジアニュースセンター編集部 (1998) 「国民の政府」『KOREA TODAY 今日の韓国』、pp.23-3、pp.2-10。
- (2) 遠藤誉・鄭仁豪 (1997) 『韓国大学全覧』厚有出版
- (3) 栖原 晓 (1996) 『アジア人留学生の壁』 NHK ブックス
- (4) 産経新聞社編集部 (1998) 『アジア留学生に助成金』(6 月 18 日記事) 同社
- (5) 花房征夫 (1997) 「韓国経済、どうしておかしくなったのか」『現代コリア』、pp.12、40-49。
- (6) 留学交流事務研究会 (1997) 『留学交流執務ハンドブック』第一法規
- (7) 読売新聞社編集部 (1998) 「政府が追加支援へ」(6 月 17 日記事) 同社

「한국어 문헌」

「韓国語文献」

- (1) 조선일보사 편집부 (1998) 「歸國유학생 편입 쉬워진다」(1 月 25 日記事) 同社
- (1) 朝鮮日報編集部 (1998) 「帰国留学生編入しやすくなる」(1 月 25 日記事) 同社
- (2) 조선일보사 (1995) 「한국인의 성적표」 同社
- (2) 朝鮮日報社 (1995) 「韓国人の成績表」 同社
- (3) 대한민국 교육부 (1996) 「국외유학을 위한 안내서」 同部

- (3) 韓国教育部 (1996) 「国外留学のための案内書」 同部
- (4) 대한민국 교육부 국제교육협력관실 (1998) 「유학생 정책」 同部同室
- (4) 韓国教育部 (1998) 「留学生政策」 同部国際教育協力官室
- (5) 대한민국 교육부 국제교육협력관실 (1998) 「외국인 유학생 정책」 同部同室
- (5) 韓国教育部 (1998) 「外国人留学生政策」
- (6) 대한민국 교육부 (1998) 「국정 자료」 同部
- (6) 韩国教育部 (1998) 「国政資料」 同部
- (7) 대한민국 재정 경제부 (1998) 「국정 자료」 同部
- (7) 韩国財政經濟部 (1998) 「国政資料」 同部
- (8) 김 인 희 (1997) 「새 정부의 교육정책 과제」 계간 사상, 97 겨울호, 27-57.
- (8) キム インフェ (1997) 「新政府の教育政策課題」 季刊 思想、1997年冬号、27-57。
- (9) 교육법전 편찬회 (1995) 「교육법전」 (주)교학사
- (9) 教育法典編纂会 (1995) 「教育法典」 株教学社
- (10) 동아일보사 편집부 (1997) 「이제 어쩌면 좋아요- 끝없는 달려급등」 (12月11日 기사) 同社
- (10) 東亜日報編集部 (1997) 「これからどうすればいいのかドル急騰」 (12月11日記事) 同社
- (11) 동아일보사 편집부 (1997) 「치솟는 달려 달라진 공항- 내국인 出國급감……유학생 U 턴 러시」 (12月13日 기사) 同社
- (11) 東亜日報編集部 (1997) 「内国人出国急減…留学生 U タンラッシュ」 (12月13日記事) 同社
- (12) 동아일보사 편집부 (1997) 「한국위기……해외교민 불면의 밤」 (12月17日 기사) 同社
- (12) 東亜日報編集部 (1997) 「韓国危機…海外橋民 不眠の夜」 (12月17日記事) 同社
- (13) 대한민국 통계청 (1998) 「98.3 한국통계월보」 (12月13日 기사) 同廳
- (13) 統計庁 (1998) 「98.3 韓国統計月報」 同庁
- (14) Korean Council for University Education 1998 「Study and Life in Korea」 Ministry of Education



留学生の就職に関する意識調査

A Study on Overseas Students' Views of Recruitment

瀧川 晶（日本貿易振興会）

Aki SHIBUKAWA (JETRO)

島田 めぐみ（東京学芸大学）

Megumi SHIMADA (Tokyo Gakugei University)

目 次

I. はじめに

II. 調査方法

1. 調査対象者

2. 調査期間

3. 実施方法

III. 調査結果

1. 留学生の就職に関する希望

(1) 進路

(2) 就職地と機関

(3) 業種、職種、業務

(4) 日本企業へ就職を希望する理由

2. 就職に必要な能力とその準備

(1) 日本語力

(2) 就職のための準備

(3) 情意的要素

IV. まとめ

V. 終わりに

キーワード：留学生 就職 企業 ビジネス日本語 意識調査

I. はじめに

日本の国立大学には1998年6月時点で28の留学生センターが設置されており、国内には1997年時で51,047人の留学生が学んでいる。留学生に対する日本語教育の環境は年々整えられてはいるが、その中心は予備教育で、大学卒業・大学院終了以降の進路を念頭においていた日本語教育はまだ十分に行われていないのが現状である。

しかしながら、日本での経験を生かし、日本国内外の企業に就職を希望する留学生も増えており、筆者らも留学生から「日本企業に就職するためにはどのくらいの日本語力が必要か、どんな勉強をすればよいか」といった相談を受けることが多々ある。瀧川・島田(1997)によると、日本貿易振興会で実施している、ジェトロビジネス日本語能力テスト(第2回)の受験者の約30%を外国人留学生が占めており、留学生の就職およびそれに関わる日本語に対する関心の高さがうかがえる。

就職に関わる問題について考えるには、採用者側の実態を把握することが肝要だが、企業が外国人社員を採用する場合に、どのような能力を求めているか等の点について調査分析したものには、ウォン(1997)がある。ウォン(1997)は、香港人日本語話者に期待される書く能力に焦点を当て、書く能力が読み取り能力ほどは期待されていないことが明らかになったとしている。また、瀧川・島田(1997)、島田・瀧川(1998)では、企業が期待する日本語力を「読む、書く、話す」の3技能にわたって明らかにし、さらに採用条件、日本語学習のサポート体制などについてもその実態を探っている。

しかしながら、当事者である留学生の立場に立ち、就職に関わる意識を取り扱った研究は、余(1998)で香港事情に関して一部触れられている以外、筆者らの知る限り行われていない。企業のニーズを把握し、それを教育内容に反映させることは非常に大切なことではあるが、そこに学習者自身の視点を加え、留学生の実態に即した対応をすることも重要であろう。

そこで、本研究では、在日留学生を対象にアンケート調査を実施し、就職に対する希望、日本語力に関する意識、就職のための準備等について明らかにするとともに、どのような点でケアを望んでいるのか把握することを試みた。

II. 調査方法

本調査は、就職に関わる諸要素に対し、留学生がどのような意識を持っているのかを明らかにすることを目的とし、次のような方法で実施した。

1. 調査対象者

日本国内の国立・私立大学の学部および大学院に在籍している外国人留学生

2. 調査期間

1998年2月～5月

3. 実施方法

大学で留学生教育に携わっている教官に個別に調査への協力を依頼し、クラス活動の中で調査紙を配布・回収してもらった。協力者には事前に調査の意図と内容を説明し、理解を得た上で実施してもらった。この方法は、教室内で配布しその場で記入・回収するため、回収率は高かったが、1クラスの人数が少ないので、一度に多数のサンプルを得ることは難しい。そこで、大学の留学生課や就職課などに調査紙を設置し、手続き等に訪れた留学生に配布してもらい、後日回収するという方法もとった。

III. 調査結果

調査票への全回答者 110 名は、いずれも日本の大学で学ぶ留学生であり、その性別、出身、所属の内訳は、表 1 の通りである。

表 1 回答者の属性

| 性別 | | | 出身 | | | | | | | | | (人数) | |
|--------|--------|--------|--------|-------|---------|---------|--------|-------|------|-----|--|------|--|
| 男性 | 女性 | NA | 中国 | 韓国 | 台湾 | マレーシア | イギリス | ハンガリー | ブラジル | マカオ | | | |
| 62 | 42 | 6 | 51 | 38 | 11 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | | | |
| 所属 | | | | | | | | | | | | | |
| 大学 1 年 | 大学 2 年 | 大学 3 年 | 大学 4 年 | 大学その他 | 大学院 1 年 | 大学院 2 年 | 大学院その他 | 短期留学生 | 研究生 | NA | | | |
| 19 | 18 | 22 | 12 | 5 | 4 | 8 | 2 | 3 | 7 | 10 | | | |

1. 留学生の就職に関する希望

(1) 進路

就職を希望する留学生の割合がどのくらいであるか明らかにするため、回答者全員に「卒業後は、どうする予定ですか」という質問をし、「進学」「就職」「その他」「未定」のうち当てはまる項目を選んでもらった。結果は、図 1 の通り、「就職」希望者が全体の約 7 割を占め、「進学」希望者が約 2 割であった。

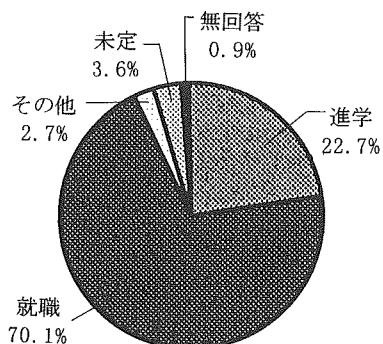


図 1 卒業後の進路

(2) 就職地と機関

就職を希望している学生は、全体の約7割、77名であったが、そのうちのどのくらいの学生が日本での就職、日本企業への就職を希望しているかを明らかにするため、その77名に対し希望する就職地と機関を尋ねた。77名の出身別の内訳は、表2の通りである。

表2 就職を希望する出身別留学生数

| 出身 | 中国 | 韓国 | 台湾 | マレーシア | イギリス | ブラジル | 合計 |
|----|----|----|----|-------|------|------|----|
| 人数 | 37 | 26 | 7 | 4 | 2 | 1 | 77 |

「日本での就職を考えていますか。母国での就職を考えていますか。」という質問に対し、「日本」と回答した学生が53.2%、「母国」が32.5%、「どちらでもよい」が11.7%であった(図2)。すなわち、「日本」と「日本、母国どちらでもよい」を合計した約65%の学生が日本での就職を考えていることになる。

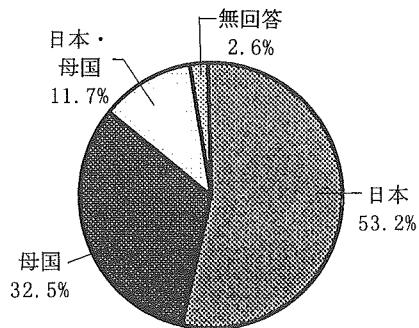


図2 希望する就職地

次に、「どのような機関への就職を希望していますか」という質問をし、「政府系機関」「日本企業」「日本企業以外の企業」「教育機関」「研究機関」「その他」「未定」の中から希望する機関を、複数回答可で選んでもらった。結果は、図3の通りであるが、日本企業を希望する学生は全体の67.5%と最も多いことがわかる。また、韓国籍の学生と中国籍の学生で「日本企業」を選んだのは、それぞれ73.0%、75.7%と他国・地域出身の留学生よりも多いという結果が得られた。

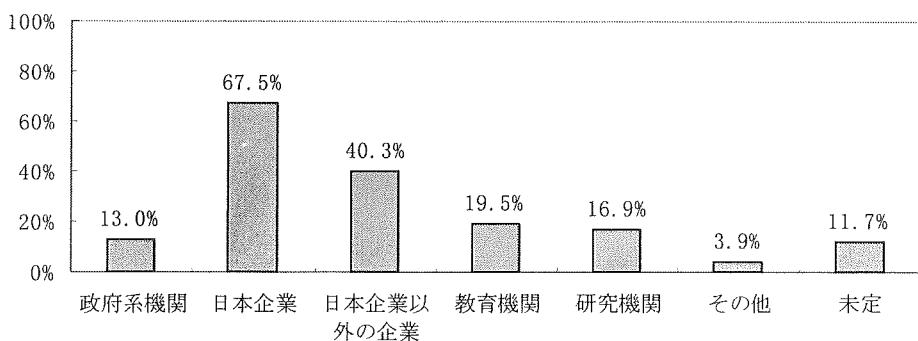


図3 就職を希望する機関

(3) 業種、職種、業務

次に「日本企業」あるいは在日の「日本企業以外の企業」への就職を希望する学生 55 名に対し、希望する業種、職種、業務について尋ねた。55 名の出身の内訳は、表 3 の通りである。

表 3 「日本企業」あるいは在日の「日本企業以外の企業」へ就職を希望する出身別留学生数

| 出身 | 中国 | 韓国 | 台湾 | マレーシア | 合計 |
|----|----|----|----|-------|----|
| 人数 | 30 | 20 | 3 | 2 | 55 |

まず業種は、複数回答可で尋ねたが、結果は表 4 の通りである。最も人気の高いのが「出版・マスコミ」で、49.1%と約半数もの学生が希望していることがわかる。次に「流通」45.5%、「金融・証券・保険」41.8%が続いている。

表 4 希望の業種

| 業種 | 製造 | 建設 | 情報処理関連 | 流通 | 卸売・小売 | 金融・証券・保険 | サービス |
|----|---------|-------|--------|-------|-------|----------|-------|
| 人数 | 14 | 5 | 17 | 25 | 12 | 23 | 11 |
| 割合 | 25.5% | 9.1% | 30.9% | 45.5% | 21.8% | 41.8% | 20.0% |
| 業種 | 出版・マスコミ | 通信 | その他 | | | | |
| 人数 | 27 | 17 | 2 | | | | |
| 割合 | 49.1% | 30.9% | 3.6% | | | | |

職種も、複数回答可とし、希望するものを選んでもらった。結果は、表 5 の通りである。「経営・社業全般」と「マーケティング・調査」がそれぞれ 41.8%と最も希望者が多い。

表 5 希望の職種

| 業種 | 経営・社業全般 | 人事・総務 | 経理 | 広報 | マーケティング・調査 | システム開発 | 研究開発 |
|----|-----------|-------|-------|-------|------------|--------|-------|
| 人数 | 23 | 12 | 11 | 19 | 23 | 9 | 6 |
| 割合 | 41.8% | 21.8% | 20.0% | 34.5% | 41.8% | 16.4% | 10.9% |
| 業種 | 商品企画・デザイン | 営業 | 販売 | 製造 | 接客 | その他 | |
| 人数 | 17 | 12 | 4 | 4 | 5 | 0 | |
| 割合 | 30.9% | 21.8% | 7.3% | 7.3% | 9.1% | 0.0% | |

次に、具体的にどのような業務を行いたいか尋ねた。選択肢は、「翻訳・通訳など母語と日本語を生かす仕事」「貿易・開発など母国に関する知識を生かす仕事」「自分が学んだ技術・学問を生かす仕事」「一般日本人社員同様いろいろな仕事」であり、複数回答可とした。結果は図 4 の通りであるが、「貿易・開発など母国に関する知識を生かす仕事」と回答したのが 7 割以上と最も多く、次が「翻訳・通訳など母語と日本語を生かす仕事」であった。母国に関する知識や母語を生かす仕事を希望する学生が多いことがわかる。

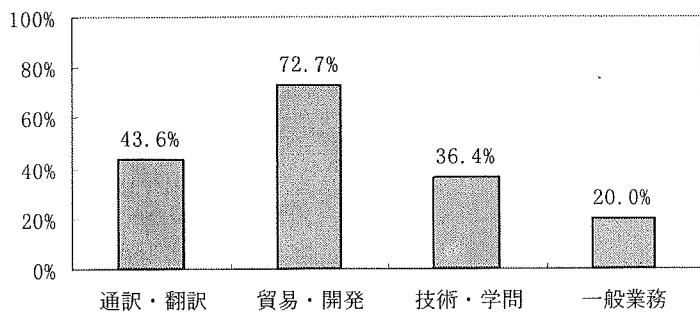


図4 希望する業務

(4) 日本企業へ就職を希望する理由

さて、(2)で見た通り、日本企業へ就職を希望する学生の多いことが明らかになったが、なぜ日本企業への就職を希望するのだろうか。日本企業へ就職を希望する学生 52 名（出身の内訳は表 6 の通り）に対し、その理由を尋ねた。選択肢は、「日本語を生かしたいから」「給料がいいから」「母国と日本の橋渡しになるから」「キャリアアップのために」「安定しているから」「将来が保証されているから」であり、複数回答可とした。結果は図 5 の通りであるが、「給料がいい」、「安定している」、「保証されている」などを理由にする学生は少なく、「日本語を生かしたい」、「母国と日本の橋渡しになるから」などを理由として挙げる学生が多いことがわかった。特に、「母国と日本の橋渡しになるから」を理由として挙げた学生は、52 名のうち 7 割強であり、自分の知識や経験を企業、そして母国と日本のために生かしたいという志を抱いている学生の多いことがわかる。

表6 日本企業へ就職を希望する出身別留学生数

| 出身 | 中国 | 韓国 | 台湾 | マレーシア | 合計 |
|----|----|----|----|-------|----|
| 人数 | 28 | 19 | 3 | 2 | 52 |

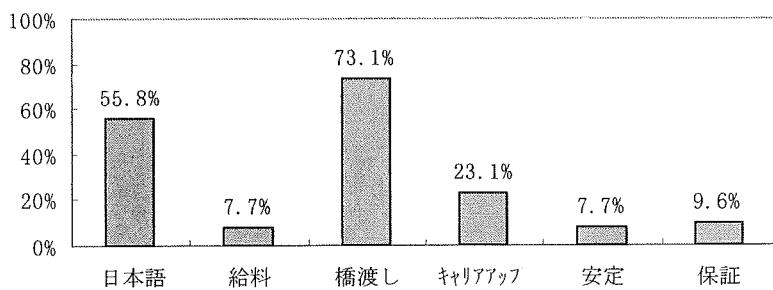


図5 日本企業への就職を希望する理由

2. 就職に必要な能力とその準備

(1) 日本語力

留学生の就職に関する意識調査

就職を希望する 77 人に対し、仕事で日本語を生かしたいか、今の日本語力で十分仕事ができると思うかという質問をし、就職を考える際日本語に対しどのような意識を持っているかを探った。

「仕事で日本語を生かしたいと思いますか」という質問に対し、回答結果は、「思う」93.5%、「思わない」2.6%、「わからない」3.9%であり、圧倒的に日本語を生かしたいと考えている学生の多いことがわかる。この結果が、希望している就職地によって違いが見られるか、また日本企業を希望しているかどうかで違いが見られるかを見てみたい。表 7 は、回答結果を希望就職地と企業形態別にまとめたものである。この結果によると、希望就職地や企業形態に係らず、就職を希望する学生の 9 割以上が仕事で日本語を生かしたいと思っていることがわかる。

表 7 仕事で日本語を生かしたいと思うか 一希望就職地／企業形態別一

| | 就職地 | | | 企業形態 | | 全体 |
|-------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | 日本 | 母国 | どちらでもいい | 日本企業 | 日本企業以外 | |
| 思う | 92.7% | 92.0% | 100.0% | 94.2% | 92.0% | 93.5% |
| 思わない | 4.9% | 0.0% | 0.0% | 3.8% | 0.0% | 2.6% |
| わからない | 2.4% | 8.0% | 0.0% | 1.9% | 8.0% | 3.9% |

次に、「就職した場合、今のあなたの日本語力で十分仕事ができると思いますか」という質問をした。就職を希望している学生全体では、「思う」45.5%、「思わない」33.8%、「わからない」16.9%であった（図 6）。希望就職地別に結果を見てみると（表 8）、「思う」と回答した割合は、日本での就職を希望している学生が

表 8 今の日本語力で十分仕事ができると思うか 一希望就職地別／企業形態別一

| | 就職地 | | | 企業形態 | | 全体 |
|-------|-------|-------|---------|-------|--------|-------|
| | 日本 | 母国 | どちらでもいい | 日本企業 | 日本企業以外 | |
| 思う | 56.1% | 28.0% | 50.0% | 53.8% | 28.0% | 45.5% |
| 思わない | 22.0% | 44.0% | 50.0% | 32.7% | 36.0% | 33.8% |
| わからない | 17.1% | 24.0% | 0.0% | 11.5% | 28.0% | 16.9% |
| N/A | 4.9% | 4.0% | 0.0% | 1.9% | 8.0% | 3.9% |

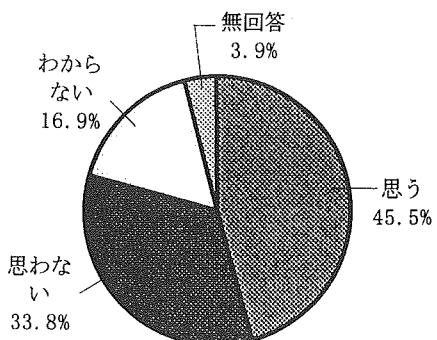


図 6 今の日本語力で十分仕事ができると思うか

56.1%、母国での就職を希望している学生がその半分の28.0%となっている。企業形態別では、日本企業希望者の方が日本企業以外の希望者よりも、「思う」と回答した割合が多いことがわかる。すなわち、日本語に自信のある学生に日本での就職、日本企業への就職を希望する割合が高いと言えよう。

(2) 就職のための準備

前節では、就職を前提とした日本語力について明らかにしたが、ここでは、就職希望者の中でも日本語を使用する可能性の高い企業（国内の企業全般、国外の日本企業）への就職を希望している者55人に焦点を絞り、就職に向けてどのような準備をしようとしているかについて、見ていきたい。調査紙の中で「就職のための準備はどのようにしていますか、またはするつもりですか」と複数回答可で聞いたところ、2名が「特にしない」1名が「わからない」と答えた以外は、何らかの準備をしている、あるいはするつもりでいることがわかった。最も多かったのが「先輩に話を聞く」と「大学で指導してもらう」で、ともに64%、次いで「新聞を読む」55%、「本を読む」46%となっている（図7）。この調査紙では「大学」が就職課などの事務のことなのか、日本語や専門を担当している教官を指しているのかは把握できないが、留学生にとっては、やはり大学や先輩などのバックアップが必要で、重要な情報源となっていることがうかがえる。

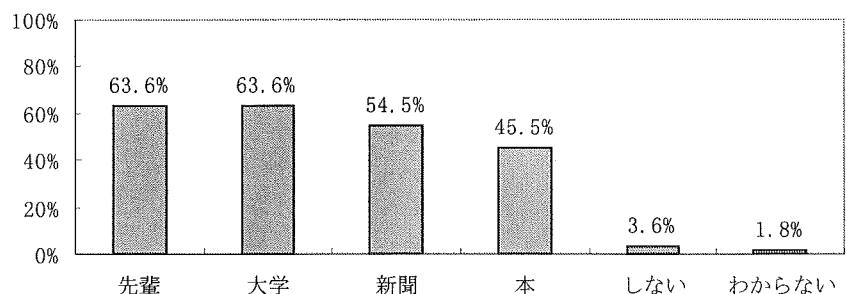


図7 就職のための準備

就職に対する準備と言っても、就職に必要だと思われる技能や知識によって、その準備の仕方に差が生じると思われる。そこで、「就職のためにどんな知識が必要だと思いますか」と、複数回答可で聞いたところ、図8のような結果となった。

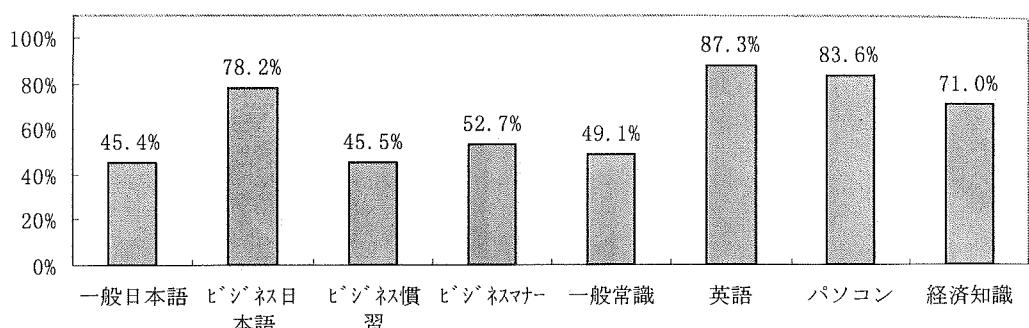


図8 就職のために必要な知識

2.1で明らかになったように、約94%の留学生が日本語を生かせる仕事に就きたいと考えているにもかかわらず、87.3%の留学生が就職には英語が必要だと感じており、日本語よりも英語の需要の方が高いとの認識を示している。さらには、パソコンに関する知識が大切だと答えている学生も83.6%を占め、日本語以上の必要性を感じていることがわかる。その日本語に関しては、一般的な日本語力では就職には不十分だと考えているようだ、45.4%と半数以下の学生しか支持していない。ところが、ビジネス日本語は78.2%の学生が必要だとしており、ビジネスに特化した日本語力の必要性を感じていることがうかがえる。また、就職ということで、経済知識を得ておかなければならぬと考えている学生も約70%いるが、ビジネス慣習やビジネスマナーに関しては意外に意識が低いようで、それぞれ50%前後の留学生しか選択していない。

このように、「必要な知識」と思われている事項の中では、予想外に日本語の位置づけが低かったが、「ビジネス日本語」の選択率が高かったことから、一般的な日本語力とは違う、ビジネス場面で通用する日本語に対する意識が高いことがわかった。では、この「ビジネス日本語」を、就職してから自然に身につくものと考えているのか、それとも、事前に勉強して習得しておくべきものと考えているのだろうか。質問紙で「就職のために、ビジネス日本語を勉強する必要があると思いますか」と聞き、「思う」「思わない」「わからない」で回答を求めたところ、55人中49人(89.1%)の学生が「思う」と答えており、「思わない」と答えた2人(3.6%)を大きく上回っている。のことから、日本の大学で学び、かなりの日本語力が期待できる留学生であっても、ビジネス場面を想定した場合には、事前に何らかの勉強をする必要があると感じていることがわかる。

最後に、「どのような資格を持っていると就職に有利だと思いますか」という問い合わせに対する回答について見ていきたい。図9からは、留学生が「日本語能力試験」を最も必要な資格だと考えていることがわかるが、これは、「留学生は就職には日本語よりも英語の知識が必要だと考えている」という先述した結果とは矛盾しているように思われる。しかし、英語に関わる資格について見ると、「英語検定」が52.7%、「TOEIC」が45.5%と続いている。1位は譲ったものの、半数前後の留学生が、英語に関する何らかの資格が有効だと判断していることがわかる。次に位置している「ジェトロビジネス日本語能力テスト」は、今年第3回のテストが実施されたばかりで認知度はまだ低いと考えられるにもかかわらず、40%の留学生が選択しており、ビジネス日本語に対する意識の高さがうかがえる。

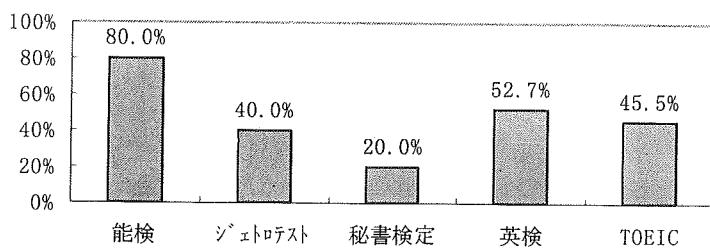


図9 持っていると有利な資格

(3) 情意的要素

最後に、国内外の日本企業への就職を希望している留学生に対し、日本企業へ就職することに対するイメー

ジについて聞いてみた。「(日本企業に) 就職してから (のことを考えて) 不安な点はありますか」と質問したところ、52人のうち41人、約78.8%の留学生が「不安がある」と回答している。さらに、これらの学生にどんな不安があるのか、「日本語」「慣習」「人間関係」「差別」「その他」の中から複数回答可で選択してもらったところ、差別が59.6%と最も多く、次いで人間関係が53.8%、日本語36.5%、慣習30.8%という結果になっている(図10)。

では、日本企業への就職は、彼らの母国ではどのように思われているのだろうか。「日本企業に就職することについて、あなたの国ではどのようなイメージがありますか」と聞き、「よい」「悪い」「どちらでもない」のいずれかで回答を求めたところ、「よい」が52.1%、「どちらでもない」が45.8%で、積極的に「悪い」との回答はわずかに1人(2.1%)のみであった(図11)。

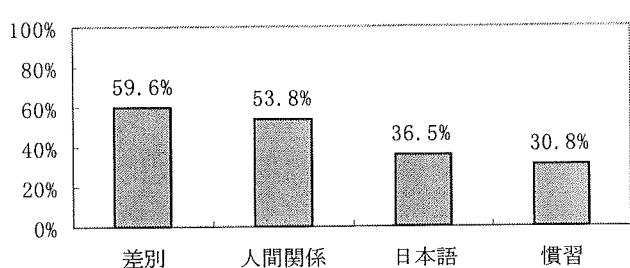


図10 就職後の不安要素

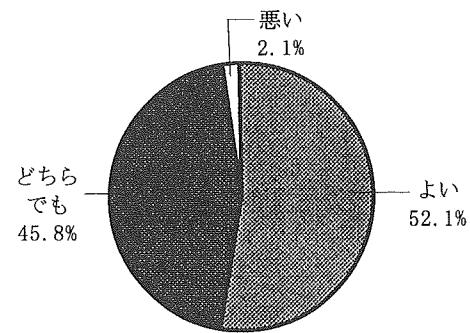


図11 母国での日本企業に対するイメージ

IV. まとめ

以上、在日留学生が就職に関してどのような意識を持っているかを見てきた。全体の約7割が就職を希望し、そのうち約7割が日本での就職を、同じく約7割が日本企業への就職を希望しており、予測以上に、日本や日本企業への就職を希望する留学生が多いことがわかった。そのような留学生が希望している業務は「貿易・開発など母国に関する知識を生かす仕事」が7割強と最も多く、「翻訳・通訳など母語と日本語を生かす仕事」や「自分が学んだ技術・学問を生かす仕事」は半数にも満たない。この結果から、留学生が母國のためになるような仕事を行いたいと考えているということが読み取れる。

日本企業へ就職を希望する理由は、「母国と日本の橋渡しになる」が7割以上と最も多く、続いて「日本語を生かしたい」が約5割である。逆に、「給料がいい」、「安定している」、「保証されている」、などを挙げる学生はそれぞれ1割にも満たない。日本企業へ就職を希望する理由として「日本語を生かしたい」と回答した留学生は約5割であるが、「仕事に日本語を生かしたいかどうか」という質問に対して「思う」と回答したのは9割以上であった。すなわち、多くの留学生は、仕事に日本語を生かしたいと思っているが、日本企業に就職を希望するのは、必ずしも日本語力を生かしたいためというわけではなく、それよりも母國と日本の橋渡しになりたいと考えている留学生の多いことがわかった。

しかし、日本企業に就職を希望する留学生のうち約8割が、就職した場合不安な点があると回答している。

具体的な不安要素は、「差別」が最も多く約6割、続いて「人間関係」約5割、「日本語」や「慣習」は3割前後であった。「日本語」や「慣習」などの知識に関する項目よりも、「差別」や「人間関係」というメンタルな部分での不安が大きいと考えられる。このように不安を持つ理由は、既に就職した同胞の先輩から情報を得ているからなのか、理由は定かではないが、今までの経験に基づく部分もあるだろう。また、母国で日本企業へ就職することに対しどのようなイメージがあるかということも尋ねたが、よくないと回答した留学生はほとんどなく、「よい」が約5割、「どちらでもない」が約4割であった。今回の回答者の母国では、日本企業へ就職することに関し、悪いイメージはないようである。

現在の日本語力が職場で十分通用すると考えている就職希望者は約45%、通用するとは思わないと考えているのが約30%であった。しかし、日本での就職、日本企業への就職を希望している回答者だけを見ると、半数以上が通用すると考えており、逆に通用しないと考えている回答者は少ない。やはり、ある程度日本語に自信のある学生の方が日本での就職、日本企業への就職を希望していると考えられる。

最後に、多くの留学生が日本での就職、日本企業への就職を希望していることがわかったが、そのための能力や準備について考察したい。まず、就職のために必要だと思う知識に関しては、英語、パソコンの回答率がそれぞれ8割以上と、これらの知識が有利だと考えていることが明らかになった。日本語に関する回答では、一般日本語が5割弱であるのに対し、ビジネス日本語が約8割と、一般的な日本語力では不十分だと考えている学生が多いことがわかる。そのビジネス日本語に関しては、学習する必要があると思っているのは約9割と、ビジネス日本語のニーズの高さがうかがえる。必要だと思う資格は、「日本語能力試験」8割、「ジェトロビジネス日本語能力テスト」4割、「英語検定」「TOEIC」がそれぞれ約5割と、就職に英語が必要だという認識はやはりあるようである。ただし、「ジェトロビジネス日本語能力テスト」、「英語検定」、「TOEIC」などの知名度は「日本語能力試験」よりも低いと推測でき、それも結果に影響を与えていると考えられる。上記のような知識や資格が必要だと留学生が考えていることが明らかになったが、就職のための準備については、「先輩に話を聞く」と「大学で指導してもらう」がそれぞれ6割強であり、先輩や大学からの情報が重要であると考えられる。しかしながら、「大学で指導してもらう」の「大学」が就職課や留学生課を指すのか、あるいは教官を指すのかは定かではない。また、実際にそのようなルートをもっているかも大きな関心事である。いずれにしても、大学側からの就職情報の提供、就職指導、またビジネス日本語の指導などが、今後留学生の期待に沿うようなものとしていく必要があるだろう。

V. 終わりに

本稿では、在日留学生の就職に対する意識について、主に職場で日本語使用が予想される企業（日本企業および国内の企業全般）への就職を希望している学生に焦点を当てて考察した。調査結果からは、留学生が、母国と日本の橋渡しになろうとし、日本語を生かしたいとの思いから日本企業への就職を希望していることがわかった。その日本語については、8割近くの学生が就職にはビジネス日本語に関する知識が必要だと考えており、さらに、約9割の学生が就職前にビジネス日本語を勉強しておくべきだと考えていることが明らかになった。

しかしながら、冒頭に述べたように、現在日本の大学では、留学生に対する日本語教育といった場合には予備教育が中心となっており、就職に必要な日本語に関する教育には力が入れられていない。今回の調査結果からは、ビジネス場面を想定した日本語教育の必要性が感じられたが、今後、留学生の就職という視点も含めて日本語教育のあり方を考えていくためにも、引き続きこのような調査研究を行っていきたい。

ただし、本調査には次のような問題点があった。まず、サンプルの数が十分ではなく、留学生の専門分野などに偏りがあった。この点に関しては、留学生教育に携わっている方に広く協力を依頼し、少しずつデータを蓄積していきたい。また、今回の調査では、留学生の意識・希望についてはある程度把握できたが、彼らが実際にどのような過程を経て就職に至るのかは明らかにできていない。そのためには就職が実際に決まった留学生に、その体験を聞き、追跡調査していくことも必要だろう。さらには、今回は紙面による調査であったが、調査紙の不十分な点を補うためにも、インタビューによる調査も有効だと思われる。以上の点を改善し、留学生の意識および実態をより広範にとらえ、留学生の就職に係わる日本語教育の充実の一助としたい。

参考文献

- (1) 板井美佐(1997)「香港における日系企業にとっての理想的人材について」(配付資料)、The Third International Symposium on Japanese Language Education & Japanese Studies (第3回国際日語教育日本研究検討会)
- (2) ウォン宮副裕子(1997)「香港人日本語話者に期待される「ビジネス・社交場面」での書く能力」(配付資料)、The Third International Symposium on Japanese Language Education & Japanese Studies (第3回国際日語教育日本研究検討会)
- (3) 奥田沙織(1997)「留学生の就職問題への取り組みと今後の方向ーアフターケアとしての位置づけいかん」『留学生教育学会第2回研究大会発表資料集』、留学生教育学会、p.22.
- (4) クルマス、フロリアン(1993)『ことばの経済学』、大修館
- (5) 濵川晶・島田めぐみ(1997)「ジェトロテストから見るビジネス日本語のニーズ」『留学生教育学会第2回研究大会発表資料集』、留学生教育学会、p.30.
- (6) 島田めぐみ・濱川晶(1998)「外国人ビジネス関係者の日本語使用—実態と企業からの要望—」『世界の日本語教育』8、pp.121-140.
- (7) 余暁(1998)「人材ビジネスと日本語教育(香港・中国)」(配付資料)、The Third International Symposium on Japanese Language Education & Japanese Studies (第3回国際日語教育日本研究検討会)

異文化間教育としての「日本事情」の課題 —「比較文化」の落とし穴—

“Nihonjijo” and Intercultural Education:
On a Question about Methods of Comparative Culture

河野理恵（一橋大学大学院）
Rie KOHNO (Graduate Student, Hitotsubashi University)

目 次

- I. はじめに
- II. エスノメソドロジーの分析にあたって
- III. 分析
- IV. 結論

キーワード：日本事情教育、異文化間教育、比較文化、エスノメソドロジー、相互作用

I. はじめに

最近の留学生向け「日本事情」教育は様々な目的と形態で行われている¹⁾。その中には、「異文化理解」、「異文化教育」、「異文化間教育」という言葉がキーワードとしてふさわしい授業内容のものがある。そして、この種の授業にはいくつかのタイプがある。まず、「日本文化」を「異文化」ととらえ、日本文化への適応や異文化コミュニケーション能力の向上を念頭に置いたもの²⁾、また、「日本文化」だけをターゲットにするのではなく、留学生の母国文化をも含めた自他文化の理解や、視野の拡大を目指したもの³⁾、さらには、留学生をグローバル社会に必要な人材として育成する、グローバル教育としての「日本事情」教育を主張するものもある（倉地、1994）⁴⁾。

そして、このような「異文化」を扱う「日本事情」の授業において、特に、2番目に挙げた、自他文化理解や視野の拡大を目指した授業では、自文化や他文化を「相対化」させるために、よく「比較文化」という方法が採用されている。そこでのねらいは、日本文化をことさら強調しそれに「同化」させることではなく、いわゆる文化相対主義的発想を身につけさせるということにある。例えば、坂井（1991）は「『文化』を比較という方法で研究することは大切である」と述べ、教える側も学ぶ側も、その比較は文化相対主義の立場にたつこと、自国中心主義の考えを捨てる必要があること、を主張している⁵⁾。また、砂川（1993）は「日

本事情」教育の理念的志向の「比較重視型」の説明として、「留学生の母国の実状と日本のそれとを比較する視点を重視し、比較することで日本についてもまた留学生の母国についても先入観を相対化することができ、固定観念に捕らわれることなく、より理解が深まると考えるものである」と述べ、そして、そのような「比較文化論的相互性」に対する視線が「日本事情」担当者に求められる、と主張している（砂川、1994）。

このような「比較文化」の視点というものは、従来の日本文化を一方向的に教え込む「日本事情」教育からの脱却としては新たな視点をもち、その主張は恐らく間違ってはいないだろう。

しかしながら、それをそのままそれだけで「自文化中心主義」から脱却した「相対化」や、「視野の拡大」を図る方法論として位置づけてしまうのには多少問題がある。つまり、「比較文化」それだけでは、このような「異文化間教育」としての「日本事情」教育の方法論として、うまく機能しない場合がある、と考えるのである。母国文化との比較の手法に対しては倉地（1992）がすでに批判を述べているが、筆者は倉地とは別の視点から、その「比較文化」的手法の一つの盲点について、実際の相互作用のデータをエスノメソドロジーの手法で分析することによって述べてみたい。

II. エスノメソドロジーの分析にあたって

実際の分析に入る前に、本研究で用いるエスノメソドロジーの分析手法について若干の説明をしておく。エスノメソドロジストの西阪は、「『異文化』性ということを、たんに研究者の想定のうちに閉じこめておくのではなく、『実際の現象』として分析の俎上にのせていくこと」の重要性を主張している（1997、p.76）。そして、異文化間相互作用を分析するにあたって、西阪はサックス（Sacks, 1972 a, 1972 b）の着眼点に依拠している。本稿もこのサックスの分析視点を重視し用いることにするが、まずは西阪が著書（同上）の中で要約しているサックスの三つの考え方を述べる。

一つは、その相互作用においてどのような「カテゴリー集合」が相互作用を行う双方にとって適切に使用されているのか、ということである（p.81）。この「カテゴリー集合」とは、例えば、ある人が「日本人」というカテゴリーに属していることは、事実であり正しいとしても、しかし、その「日本人」というカテゴリーがその相互作用において、どの「カテゴリー集合」に属して展開されているのかは、また一つの別の問題だということである。例えば、「日本人」というカテゴリーは、一般的に『諸国民』という並列的なカテゴリー集合の一つの要素として語られる場合もあるし（日本人、韓国人、アメリカ人・・・）、また、それは「日本人」と「外国人（非日本人）」という対照的なカテゴリー集合で語られる場合もある。つまり、カテゴリー適用の「正しさ」とカテゴリー集合の「適切さ」は違うということである（p.81）。

二つ目は、それぞれのカテゴリーの担い手は、そのカテゴリーに結びつけられた、ある一定の活動をすることが、一般的・規範的に期待されている、ということである（p.82）。例えば、「『日本の大学生』は『勉強しない』」というようなものであるが、このような期待は、たとえ仮にその期待に反するカテゴリーの成員に遭遇したとしても、その期待は経験的事実と無関係に維持される可能性がある、としている（pp.82-83）。これについて、西阪はサックスの言葉を直接引用して、その期待は「帰納からまぬかれた（protected against induction）知識」である、と述べている（p.112）。サックス（Sacks, 1966, p.336）によれば、この「帰納か

らまぬかれた知識」の重要な点は、その期待に反する成員が存在（複数でも）することが明かになっても、そのことはその期待の真偽を問うものとはならず、単にカテゴリーの「例外」もしくは「偽物」として処理されるようになる、という。

三つ目は、この「期待」に関係するもう一つの大切なことであるが、このような期待は相互作用において、しばしば「語る優先的資格」というものを生じさせるということである（p.86）。例えば、「日本人」は、「日本のこと」について外国人よりも優先的に報告する資格をもつ、と一般的に期待されている。もちろん、これは何も日本人が実際に外国人よりも日本のことによく知っている、ということを意味するものではない。これは、あくまでも期待であって、しかも規範的に、事実と無関係に維持される期待である。重要なのは、日本人は日本人であるがゆえに、語る内容の真偽とは独立に、そのことを語る優先的資格をもつことがある、ということである（p.86）。

では、これらのエスノメソドロジーの分析視点をもとに一つの異文化間の相互作用を分析してみる。

III. 分析

筆者が8ヵ月間「ジャーナル・アプローチ」（倉地、1992）を実施した際の「ジャーナル」を分析する。学習者Eは韓国男子学生（当時、23歳）である。

Eのプロトコル（1994.11.23）（下線は筆者）

（誤りは訂正せず、そのまま記載。・・・は省略を表す）

・・・友達と一緒に大宮に住んでいる親戚の家に行きました。もちろん友達は日本人で女人です。それで韓国の料理をごちそうになりました。久しぶりに韓国料理を食べられて嬉しかったです。しかも友達もよく食べてくれてもっと嬉しかったです。そういうえば先生とご主人が韓国にいらっしゃった時も辛いものをよく食べていましたよね。その事を思い出して、日本人でも辛いものをよく食べる人が多いのかなと思いました。

韓国の料理はほとんどがにんにくと唐辛子を使っていますが、二つとも体に良い食べ物ですが、あまり日本人には好かれないでしょう。

学習援助者のプロトコル（1994.11.27）

日本人で辛い物が好きな人は結構いると思います。それににんにくも好きですが、食べた後のにおいの事を考えると、やめた方がいいかなと思って、がまんするのです。

Eは「韓国人／日本人」カテゴリー集合に基づく、「日本人は辛いものを食べない」「日本人はにんにくと唐辛子が嫌い」という二つの期待を提示した。それに対して、援助者は、二つとも否定しその理由も説明して

いる。しかしながら、援助者は E が用いる「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用いて E に応酬しているに過ぎず、このような反論は、E の期待を覆すには至らず、結果的には E によって援助者や友人は例外として処理される可能性が高い。事実、以前に援助者とその夫が辛いものを好んで食べていたという事実を見ていたにも関わらず、その時点では、E の期待は覆ってはいなかった。それゆえ、今回、その期待がまた提示されたのだ。

E のプロトコル (1995.1.26)

この間の神戸の地震は本当にすごかったのですね。近いうちに東京にも大きな地震が来ると言われていますが、先生は信じてますか。私はそんなに信じていないですけれども、でも気になります。日本人は皆、地震恐怖症ですね。私は韓国人で地震に対する意識がありません。彼女が「それは危ない！！」と言っていました。

学習援助者のプロトコル (1995.1.31)

・・・。自然の力の前では人間は本当に無力です。人は素直にそんな自然の力を恐れているのだと思います。韓国には地震がないというのはうらやましいです。地震で死ぬことがないからです。でも私たちは地震で死ぬ可能性があります。それはひょっとして明日かも知れません。・・・E さんが地震をあまり意識しないのは当然だと思います。でも、もし E さんがこれから長く日本に住み続けるならば、きっと「地震はこわい」という気持ちがだんだんわかってくるのではないかでしょうか。そう思います。

E は E 自身も日本で暮らしており、当然地震に遭遇する。にもかかわらず、やはり、「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用いて話し、日本の地震は自分には関係がない、自分は韓国人であり部外者だと捉えている。それに対して、援助者は E の提示した「日本人は地震恐怖症」という一つの期待に対して、それを否定する。しかし、今度は「日本人／韓国人」カテゴリーではなく、「自然／人間」カテゴリー集合で話を進め、E も「人間」カテゴリーに属することをほのめかし、E にとっても地震は決して他人事ではないこと、つまり E も地震恐怖症になる可能性があることを示唆している。

E のプロトコル (1995.4.16)

最近、オウムの事で日本国民みんなどうなるかと不安になりましたね。先生は今子供がいますから、そんなに怖怖しない方がいいと思います。怖がらせるほどいい記事になるのが今の社会じゃないかと思いますよ。

学習援助者のプロトコル (1995.4.20)

異文化間教育としての「日本事情」の課題

オウムの予言などは必要以上にこわがってはいけないと私も思います。私達が怖がれば怖がるほどオウム真理教の宣伝をしているようでいやな気分になります。Eさんの言うように、私がこわがっているとお腹の子供にとって精神的によくないというのはわかります。堂々としている方がいいと思います。

でもお腹の子供を守ってあげられるのは今、私しかいないのも事実です。危険はなるべく避けるというのも親としての義務のような気がします。オウムの予言はバカバカしいと思います。でも私は念のため4月15日は外出しなかったし、なるべく今は繁華街には行かないようにしています。

もし私があまり何も注意しないで行動し、事故にあったりすると、多分私は一生後悔すると思います。私は妊娠してから本当に注意深くなりました。私のこのような行動をEさんはおかしいと思いますか。Eさんの意見を是非聞かせて下さい。

Eのプロトコル（1995.5.7）

私は妊娠している人は注意深くするべきだと思います。特に先生の場合には注意した方がいいじゃないでしょうか。今、世の中生きている人間より動物を見るとわかります。犬を見ると子供ができたら激しく変わるんじゃないですか。残り1ヵ月半気をつけて下さい。

上の地震の例と同様、オウムサリン事件についても、Eは「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用い、部外者を表している。それに対して、援助者は初めのほうでは、Eの恐れるなという意見に同調してはいるものの、続けて、自分は恐れていることを打ち明ける。しかし、その理由は、日本国民だから恐がっているのではないことを、Eが先にほのめかした「親」カテゴリーを使って説明し、Eとは逆に恐れることの正当性を主張している。意見を聞きたいと援助者が述べたため、Eはそれに対して返答しているが、この時は、Eも「親」カテゴリー（動物も含めている）を用い、援助者の意見に一応は同意を示している。

Eのプロトコル（1995.5.27）

きのう、うちのクラスの飲み会をしましたが、ほとんどが女の子ばかりであまりおもしろくなかったのです。半分以上の人が飲み過ぎて酔払ってしまいましたが、日本は酔払っている人に結構やさしいと思います。何があってもお酒を飲んだからと言って許してくれる日本人達を見ていると、不思議だと思います。韓国の場合はお酒を飲んだ人に対しては厳しいです。友達同士でもお酒に酔って何か事故を起こしたりすると、その友達とは一生お酒を飲まない場合があります。やはり、私も韓国人なのでこのような飲み会に二度と行かないつもりです。先生はこのことについてどう思いますか。

学習援助者のプロトコル（1995.6.3）

酔っぱらいについては、私もEさんと同じような感想をもっています。はつきり言ってみつともない。酔っ

ぱらっている人は他人に甘えていると思います。(他人が厳しくないから甘えるのかも知れませんが)。自分で自分の飲むお酒に対して責任がもてないなんて、本当に子供のようだと思います。では、どうして他人はそのような酔っぱらいに厳しくないのかと言うと、理由は2つぐらい頭に浮かんできます。

まず第一は、(お酒はストレス解消)・・・。第二には、(お酒は人間関係の潤滑油。本音を語れる)・・・。前にEさんも「韓国人はけんかをすると仲良くなる」と言いましたよね。これを日本人はけんかではなく、お酒を飲みながらやるのです。・・・。

でも若い学生がめちゃくちゃにお酒を飲んで、あばれたりするのは少し違うような気がします。・・・。でも彼らのこのような子供みたいな行動も彼らが大人になってゆく過程の一つの儀式のようなものだと考えている人は多いと思います。Eさんのお友達は19、20歳ぐらいの人達でしょう。あと数年したら彼らももう少しは大人になっているのではないか。なっていてほしいものです。

私の意見は以上ですが、またEさんは理解できなかったかな。理解できなかったら言って下さい。でもEさんが韓国人の考え方だから判断していたのなら、一生理解できないと思います。物事を見る角度を少しかえて見ようとするのなら、少しは理解できるかも知れませんよ。

Eは「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用い、「韓国人は酔っぱらいに厳しい」「日本人は酔っぱらいにやさしい」という期待を持ち出している。それに対して、援助者は自分は日本人ではあるが、酔っぱらいには厳しいと述べ、上の期待を否定している。しかし、そのとき、援助者は「日本人／韓国人」カテゴリー集合を用いずに、「酔っぱらいを許す人／許さない人」カテゴリー集合を使って、Eとおなじカテゴリーに属していることをほのめかす。それは、援助者が「日本人」という言葉を用いずに、「他人」という言葉を使っていることに現れている。しかし、次に、援助者はEの期待もある程度正しいことを理由を挙げて述べているが、その時は、援助者はカテゴリー集合を「韓国人／日本人」カテゴリー集合にもどしている。

さらに、援助者は「子供（学生）／大人」（常識的には学生は大人ではあるが）カテゴリー集合を使って、Eの大人アイデンティティに訴えかけて、Eの厳しい態度を少しは軟化させ、学生理解に導こうとしている。そして、最後にEの用いる「韓国人／日本人」カテゴリー集合に対し、直接的に批判を与えている。

以上は8ヵ月にわたる相互作用からの抜粋である。これらの相互作用には一つのパターンがある。それは、まず学習者が「韓国人／日本人」カテゴリー集合に基づきある「期待」を援助者に提示し、そして、その「期待」に対する援助者の意見を、援助者の日本人について「語る優先的資格」を認めた形で求めている。そしてそれに対しては、援助者は学習者が用いたカテゴリー集合とは違う別のカテゴリー集合を用いて返事をする、というものである。ここでなぜ、援助者は学習者の用いる「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用いなかつたのか。それは、実際、地震やサリン事件に対する恐怖などは、「日本人／韓国人」カテゴリー集合を使用することでは相手に説明できないからである。このように「日本人／韓国人」カテゴリー集合ではなかなか理解に至らないところを、援助者はカテゴリー集合を別のカテゴリー集合に換えることで、学習者に別のものの見方を提示し、理解を得ようと試みている。

果たして、このような援助者の試みは効果があったのであろうか。それは、Eの返事がほとんどないためア

プロトコルからは判断できない。そこで、一つの判断材料として、ノート交換の8ヵ月後に行ったアンケート結果をみてみよう。Eのアンケートの回答には、やはり「日本・日本人」という言葉が頻繁に出てくる。

- ・ノートは日本人と接するのにとっても助かった。
- ・ノートを積極的に書きたいと思った時は、生活に何か変化があったとき。例えば、旅行に行ったとか、自分が日本人と接して感じたことがあったり、日本の世の中の出来事について思ったことなど（今年の地震やオウムのこと）。
- ・ノートは日本社会で日本人の人間関係（アルバイト先）とか、考え方の違う事を理解することに助かった。
- ・ここが日本だといつても学校以外のところでは、あまり日本、日本人、日本語について接する機会がないと思うから、ノート交換は意義がある。
- ・口にはできないことをノートに書けたり、普段なら思い返すことなどしないことを思い出せたりしてよかったです。また、機会があれば違う日本人とノート交換してみたい。

このアンケート結果からわかるることは、第一に、学習者Eの「ノート交換」に対する評価はそう悪くはなく、ある程度の収穫があったということ、つまり、Eは日本人や日本についてある程度は理解できたということである。第二に、相互作用において援助者がカテゴリー集合を何度も変換し、Eに別のカテゴリー集合を提示したにもかかわらず、「ノート交換」を終了した時点でも、Eにとって一番「適切な」カテゴリー集合は、やはり「韓国人／日本人」カテゴリーであるということである。恐らく、Eにとっては「韓国人／日本人」カテゴリー集合を用いて日本を理解するやり方が、一番やりやすいやり方なのであろう。そのような理解のあり方に対して、良い・悪いという評価は単純にはできるものではない。しかしながら、Eのプロトコルには「自文化中心主義」的な発想や思考が随所に見られるのも事実である。

このような一学習者の強い信念のような「韓国人／日本人」カテゴリー集合を目の当たりにすると、「韓国人／日本人」カテゴリー集合が、「自文化中心主義」的な発想からEを抜け出せなくさせているように強く感じる所以である。

IV. 結論

では、上の分析を踏まえたうえで、再度、「比較文化」の議論に立ち戻ってみよう。留学生の母国文化と日本文化を比較させるという「比較文化」の授業において、そこで「適切に」用いられる「カテゴリー集合」とは、どのようなものであろうか。それは多くの場合、「アメリカ人／日本人」や「韓国人／日本人」といったものである（複数の場合は「アメリカ人／韓国人／日本人／・・・」であるが）。サックス（「ホットロッダー」、1987）は、このような「～人」カテゴリーを、支配的なカテゴリーの一つと位置づけ、このような「支配的カテゴリーは基本的に、人々が現実をどのように理解するのかを規定している」（p.25）、と述べ、そしてさらに、「人々は文化によって与えられたカテゴリーにしたがって世界を見る限り、そう見ることがここちよいかどうか、あるいは彼らが上流階層であるか下層であるかはまったく関係がないのである。しかも人々は誰もそれをどうにかできるなどとは夢想だにしない。」（pp.35-36）、とも述べている。

つまり、このような「～人」カテゴリーは非常に強力なカテゴリーであり、人々が異議をはさむ余地はなく、人々に現実を理解する見方を押しつけてくるものである。それ故、多くの文化研究がこのカテゴリーに従って、人々の理解のありようを探ろうとするのも無理はないことであるが、しかし、あえていうと、異文化を理解するにあたり、このように現実に先行したカテゴリーがあつて、そしてそのカテゴリーに従って現実（異文化）を見ようとしたとき、果たして本当に現実（異文化）を正しく把握できるのかという疑問が残る。そして、まさにここに「比較文化」の落とし穴があるのではないかと疑うのである。

また、このような「～人」というカテゴリーには、上述したようにある種の期待がむすびつき、これらの期待も非常に強力なものであり、その期待にあてはまらない「例外」は例外であるがゆえに、逆にその期待をより強固なものにする可能性が高い。さらに、「語る優先的資格」についていえば、「～人」カテゴリー集合のようなものは、相互に排他的なカテゴリー集合であるために、その相互作用において、例えば、日本人は日本について語る優先的資格を有し、また、韓国人は韓国について語る優先的資格を有するということになりがちである。

つまり、「比較文化」というのは、このような強力な支配的カテゴリー集合が最も「適切である」ような、そして、それぞれのカテゴリーには一定の強力な期待が備わり、「語る優先的資格」もそれぞれのカテゴリーに均等に配分されているような「相互作用」の場となるのである。

結論を述べると、上の分析が物語るように、このような「相互作用」からは、本当の意味での相互理解や、また、「相対化」や「脱自文化中心主義」は実現しにくいといえるのではなかろうか。比較をするからそれは「相対化」だという単純な図式ではない。現実の事態はもう少し複雑である。支配的なカテゴリー集合や、強力な「期待」、「語る優先的資格」などの存在が「相対化」を妨げるのである。換言すれば、「比較文化」を通して相手の国民性や文化を理解するということと、「相対化」や「脱自文化中心主義」とはそれぞれ別の次元に属する別のことがらであるといえそうである。

したがって、「相対化」や「脱自文化中心主義」を目指した「異文化間教育」として行う「日本事情」の授業では、単に文化の「比較」をおこなうだけでは不十分であり、そこでは、強力なカテゴリー集合を意図的に打ち壊していくさまざまな具体的な教育手法が積極的に導入される必要がある。そのような具体的な試みや方法については、別稿にゆずることにするが、そのような方法を探っていくには、まず実際の授業の「場」で一体なにが起こっているのかをエスノメソドロジーや談話分析のような詳細な分析を通して把握することが有効であろう。そのような分析を蓄積していくことで、効果的な方法が浮き彫りになってくるのではなかろうか。

筆者は、ここまで「比較文化」の落とし穴という点に関して論を進めてきたが、その意図は決して「比較文化」を全面的に否定するものではない、ということは強調しておきたい。「比較文化」の方法論は、上述したように单一文化的な視点からの脱却にかなりの貢献を果たしてきた。実際、「異文化間教育」の現場においては、「比較文化」の手法を超えた、誰もが使える実用的で有効な方法論はまだほとんどないというのが、現状である。

小林（1996）は、比較教育学における比較研究には「『比較の域を出ない比較』という視点を越えた研究」もあり、それは「比較」を静態的にではなく動態的に捉えた異文化間的視点を含むものである、と述べ、統

けて、同様のことが他の比較諸学、例えば比較文化論の立場からもいえるのではないかと思う、とも述べている。その意味では、筆者が言及した問題点は「比較文化」を「比較の域を出ない比較」に限定した場合とも言えよう。もっとも、従来の比較文化研究は、「比較の域を出ない比較」が主流であったことは事実であると思われるが。

それでは、これから「比較文化」は何をしようとしているのか。どのように具体的に「異文化間教育」に貢献していくのか。筆者が論じたカテゴリーについていえば、「比較文化」はカテゴリー集合をどのように扱っていくのか。非常に興味があるところである。筆者は、このような問い合わせに答えを出すのにも、やはりエスノメソドロジーのような相互作用の場の分析は何かヒントを与えてくれるのではないかと考えるのである。比較文化研究者とともに切磋琢磨していきたいと願う所存である。

注

- 1) 全国的な実態調査によって「日本事情」教育の類型化を試みたものに、砂川（1993）がある。他に、西口（1996）や三牧（1994）等もあるが、それらは砂川の類型を参考にしている。
- 2) 砂川（1994）の4類型の「適応教育重視型」に相当するものと考える。
- 3) 砂川（1994）の「文化的・社会的視野拡大型」に相当するものと考える。
- 4) 倉地の主張する「日本事情」教育は、砂川（1994）の「文化的・社会的視野拡大型」に分類可能かも知れないが、しかし、倉地（1994）は明確に「グローバル教育」としての「日本事情」教育を打ち出している。
- 5) 坂井（1991）では、「日本事情」という用語ではなく「日本文化学」という言葉を使っているが、内容的には「日本事情」教育を指していると思われる。

参考文献

- 1) Sacks, H., 1966, Lecture 8 'We'; Category-bound activities, *Lectures on conversation*. 2 vols. Oxford: Basil Blackwell, 1964-1972
- 2) Sacks, H., 1972a, "On the analyzability of stories by children", In J.J. Gumperz and D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, pp. 325-345, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- 3) Sacks, H., 1972b, "An initial investigation of the usabillity of conversational data for doing sociology," In D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interacion*, pp. 31-74, The Free Press.
- (北澤裕・西阪仰訳（1989）「会話データの利用法：会話分析事始め」、北澤裕・西阪仰編訳、『日常性の解剖学』、マルジュ社）
- 4) 科研費報告書（1994）『外国人留学生のための「日本事情」教育のあり方についての基礎的調査・研究－「日本事情」教育の現状と課題－』、（1992・3）年度文部省科学研究補助金研究成果報告書。
- 5) 倉地曉美（1992）『対話からの異文化理解』、勁草書房。
- 6) 倉地曉美（1994）『国際化時代における『日本事情』教育の課題：グローバル教育の視座から』、『広島平和科学』

17、広島大学。

- 7) 河野理恵 (1997) 「『日本事情』教育としてのジャーナル・アプローチの意義」、『地域文化研究』創刊号、東京外国语大学大学院地域文化研究会。
- 8) 小林哲也(1996)「異文化間教育学の可能性—学会 15 年の回顧と展望」、『異文化間教育』10 号、アカデミア出版。
- 9) 坂井厚子(1991)「『日本文化学』の方法をめぐる—考察」、『日本語教育論集—日本語教育の現場から』、吉田弥寿夫先生還暦記念論集編集委員会、学習研究社。
- 10) G. サーサス他、北澤裕他訳 (1995) 『日常性の解剖学』、マルジュ社。
- 11) ハーヴェイ・サックス「ホットロッダー—革命的カテゴリー」、ハロルド・ガーフィンケル他、山田富秋他編訳『エスノメソドロジー』、せりか書房、1987。
- 12) 砂川裕一 (1993) 「『日本事情』の理念的イメージについて」、科研費報告書 (1994) 所収。
- 13) 砂川裕一 (1994) 「『日本事情』教育の複合機能的把握—“知の伝達”から“場の言説化能力”へ」、科研費報告書 (1994) 所収。
- 14) 西口光一 (1996) 「日本事情と言語習得」、「日本事情を考える会」第 5 回研究発表会、京都大学。
- 15) 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点』、金子書房。
- 16) 三牧陽子 (1994) 「『日本事情』再考」、『留学生教育』第 2 号、大阪教育大学。

在日外国人留学生のカウンセラーについて

On a Counselor of the Foreigner Students Studying in Japan

大友可能子（南山大学大学院）

Kanoko OTOMO (Graduate Student, Nanzan University)

目 次

I. はじめに

II. カウンセラーについての先行研究

1. カウンセラーの定義

2. 誰がカウンセラーの役割を担うべきか

III. アンケート調査

1. 調査目的

2. 被験者

3. 調査時期

4. 調査内容・方法

5. 分析方法

6. 調査結果と考察

(1) 全体

(2) 出身地域別

(3) 住居形態別

IV. 要約と結論

キーワード：在日外国人留学生、日本語教師、精神面、ケア、カウンセラー

I. はじめに

日本で日本語を学習する在日外国人留学生（以下留学生と表記する）は、大きくみて、日本語を習得することと、彼らにとって異文化である日本に適応するという、同時に取り組まなければならない二つの課題を抱えている。林（1989）は、留学生の異文化への適応の際に生じる不適応現象に対して日本語教育の側からとるべき対策としては、各クラスの担任の教師、あるいは専任のカウンセラーが、各個人のカウンセリング

を実施する必要性を述べている。しかし、実際のところ、専任のカウンセラーが配置されている日本語教育機関は少ない。

現在、日本語教育に従事している教師は、留学生の日本語の教育面だけではなく、精神面もケアしていると考えられる。また、「カウンセラーと日本語教師を兼任できる人材を求めているところもある。」(林、1991)。この「教師兼カウンセラー」という考え方の一面は、日本の学校教育における教師と生徒の関係に影響を受けている。岡部・久米(1996)は、「日本の教員は、親子や兄弟のような疑似家族関係の立場に立とうとする。したがって、日本の教員と生徒の関係では言葉遣いや行動の面でタテの上下関係と形式的礼儀作法が重要視され、苦楽を共にする情緒的一体化が期待される。」(p.139)と述べている。このことは、日本の学校で専門のカウンセラーがあまり求められない理由の一つであろう。

以上のような研究は教師を中心しているが、留学生の立場からするとどうだろうかということが問題になってくる。なぜならば、いくらカウンセラーの素質を備えた日本語教師でも、留学生に話を打ち明けられなければどう対処することもできない。果たして彼らは日本語教師を精神面をケアできる者として認めていけるのだろうか。実際には、留学生が日本においてはどのようなことを教師に話し、また話さないか、という留学生と教師の関係について研究している論文は筆者の知る限り、ない。筆者は、日本語教育における専門的な異文化間カウンセラーや、日本語教師のカウンセラーとしての側面の必要性を説く前に、まず外国人留学生と日本語教師の関係をみることから始めることが重要なのではないかと考える。

本稿では、1996年11月下旬、南山大学留学生別科の学生を対象に行ったアンケート調査から、留学生が、誰にどのような内容のことを話すのかについて明らかにし、その結果を考察する。そして留学生の視点からカウンセラーについて考察することを本稿の目的とする。

I. カウンセラーについての先行研究

1. カウンセラーの定義

はじめに、留学生のためのカウンセラーの定義と、筆者が本稿で用いるカウンセラーの定義について述べたい。留学生のためのカウンセラーは、鈴木ら(1995)によると日本人に対する「心理的問題に対する援助」を担う人とは異なり、心理的治療に加え、「(1) ソーシャル・ワーカーやアドバイザーなど具体的サービスの提供を目的とするもの、(2) トランスレーターやインターメディエーターなど文化間の理解促進を目的とするもの、(3) 友人や家族などボランティア的働きを目的とする」(p.18)役割をも担う人、という意味を含んでいるようである。また、その名称も様々であり、横田(1990)は、「国際交流アドバイザー」と名付け、その役割を大学、地域、日本人学生、留学生それぞれの間に入って、いろいろな調整をする役割を担う人、としている。佐野(1990)は、「クロスカルチャル・カウンセラー」をその論文で紹介し、「留学生の日本社会への適応を援助し、適切な情報を与え、様々な相談に乗ったり、さらには心理治療に携わる」(p.12)役割であると述べている。

本稿では、筆者は、「カウンセラー」と記し、「留学生の異文化不適応から生じた問題を専門的に取り扱う人」という意味で使用する。

2. 誰がカウンセラーの役割を担うべきか

留学生の精神面のことを考えるのは大切なことであり、また求められていることでもある。ケアする役割としては、日本語教師がカウンセラーという役割を兼任するべきであるという考え方と、専門的なカウンセラーが行うべきであるという考え方の2つの立場がある。

まず、日本語教師兼カウンセラーという立場からみることにする。林（1990）は、留学生の精神面の問題について、「日本語教育機関の側からとるべき対策としては、各クラス担任の教師、あるいは専任のカウンセラーが、各個人のカウンセリングを実施し、各自の不満をそのまま放置しておかないようにする必要がある」(p.52)と述べており、ケアをする役割として、教師とカウンセラーの両者を挙げている。松原・石隈（1993）が調査したところによると、現状は、留学生の相談は職員や教員が兼任して担当している、という結果を示していた。そのためか、「日本語教育機関のなかにはカウンセラーと日本語教師を兼任できる人材を求人しているところもある」(林、1991)ようである。林は、「日本語教師は、とかく教室場面だけで学習者を観察し、技術論的レベルでミクロな発音矯正を考えがちであるが、学習者の日常生活をトータルに把握した上で、適切な指導とアドバイスを心掛けるべきであろう。そもそも学習者の日常生活をトータルに把握することなど無理だとの意見もあるだろうが、学習者に対する生活実態調査の形でアンケートを取ったり、個別面接の形でカウンセリングを実施することにより、学習者の日常生活をかなりの程度把握できるはずである」(p.112)と述べている。

林は、授業外での相談活動で得たものを授業に役立てようとしている。これは、問題の早期発見につながり、教師がカウンセラーを兼任することの長所であるかもしれない。しかし、このような教室と教室外のラインが不明瞭な発想は、日本独特の教育スタイルを外国人が相手の日本語教育にそのまま当てはめようとしている気もする。つまり、日本の学校教育における教師と生徒の関係が影響していると考えられる。

わが国の教師と生徒の関係について、岡部・久米（1996）は次のように説明している。(p.139)

欧米の教員が生徒との関係を職務の一部と考える傾向があるのに対して、日本の教員は親子や兄弟のような疑似家族関係の立場に立とうとする。したがって、日本の教員と生徒の関係では言葉遣いや行動の面でタテの上下関係と形式的礼儀作法が重要視され、苦楽を共にする情緒的一体化が期待される。教員の職務と責任の範囲は不明瞭になり、教員は生徒の通学途中の自己や家庭内の私的な問題にまで関与するのが通例である。

日本の教育では当たり前となっている「生徒との疑似家族関係」は、世界的には一般的ではないことを、日本語教師は考慮に入れるべきであろう。

日本語教師がカウンセラーとしての役割を兼任すべきだという考え方の一方で、日本語教師が留学生の勉強面だけではなく、精神面も十分に把握することは困難であり、留学生の相談を専門的に取り扱うカウンセラーが必要だとの考え方もある。その理由を以下に3つ挙げる。

1つめは、「留学生の言葉の問題」である。佐野（1990、1992）や浅井（1991）、松原（1982）は、留学生が抱える問題で最も明白なのは、自分の言いたいことをうまく日本語で伝えられないとか、日本語によるコミュ

ニケーションがうまくいかないといった言葉の問題である、と述べている。留学生が何か問題を抱えていても、相談するためには日本人の相談者に日本語で伝えなければならないとしたら、そのことがまた、学習者にとってストレスの原因になりかねないかもしれない、というわけである。

言葉の問題への対処について、林（1990）は、「入国期、不満期¹⁾のカウンセリングは日本語ではなかなか難しいという現実問題がある。日本語を媒介言語として使用できない場合はやはり、カウンセリング対象者の母語を用いるしかない。外国人学習者を対象とする生活指導担当者は、学生の母語話者でカウンセリングの訓練を受けた経験者が望ましい。不適応現象を起こしている学習者には、何といっても同国人のカウンセラーでないと真の相談相手になれない場合が多い」（p.56）と述べている。佐野（1992）は、「カウンセラーがバイリンガルであることが、最も望ましいが、同国人で日本語がよくできる学生を見つけて、その人と協力して援助に当たることが必要となる場合」もあり（p.72）、また、「各大学の学生相談室で留学生の中からカウンセラーを養成する視点も必要であろう」と提言している。（徐・蔭山、1994：p.45）

しかし、留学生が、同じ立場である留学生にカウンセリングを行うことには問題があると思われる。松原（1982）は、「同じ国の留学生に相談することで母国に知られ、帰国を命ぜられることにもなりかねなくて、悩むものもいる」（pp.23-24）と報告している。相談者のプライバシーを守るという点から、浅井（1991）は、同国人をカウンセラーとすることの危険性を指摘している。

同国人をカウンセラーとすれば、相談者は日本語で話さなくてもいい分、確かに言葉のストレスは軽減されるかもしれないが、留学生の出身国の数だけのカウンセラーが必要となる。それだけの学生を良いカウンセラーとして養成しようというのは無理がある。また、留学生自体の人数が少ない場合はどうするのか、といったような問題が生じてくる。やはり、留学生にカウンセラーという業務を頼むことはできない。専任の者を置くことが必要であると思われる。

2つめに、「日本語教師の負担」が挙げられる。鉢鹿（1989）は、「留学生のカウンセリングといつても、結局は特別な技術や配慮はいらない」（p.29）と述べているが、徐・蔭山（1994）が「日本人カウンセラーやアドバイザーにとって、留学生の心理状況を留学生の文化的背景の中で理解したうえで、留学生を援助すること、すなわち、異文化間カウンセリングの実践は大変な困難性がある。ここで、大学など専門機関の専任のカウンセラーまたはアドバイザーは留学生に対する関心をもつだけではなく、異文化間心理臨床と海外事情に関する知識と経験が豊かにし、熱心に相談活動を実践する人達であることが望まれる。」（p.45）と述べているように、留学生への相談活動を行うには、専門的知識が必要であると思われる。

それゆえ、授業の準備などで忙しい日本語教師が、上記のことを踏まえて精神面までケアすることは、かなり負担なことと思われる。白土・権藤（1991）が全国各地の国立・私立大学において外国人留学生の修学・生活指導に直接関与している教員および留学生担当事務職員を対象に留学生の受け入れ体制への要望を調べたところ、「専門的日本語教育体制の整備」（41.6%）、次に「留学生相談室の整備・充実」（37.8%）が多い要望だった、と報告している。白土・権藤は、「これらは確実に指導教授（教官）の負担を軽減するものである。」（p.108）と述べている。

3つめは、「留学の相談傾向」である。これは、どれだけ日本語教師側がケアするつもりでいても、留学生側が、「他人の援助を求めたがらなかった」（鉢鹿、1989：p.26）り、国民性として、「中国人留学生は同国か

らの留学生あるいは自分で問題の解決をはからうとする傾向が強かった」(徐・蔭山、1994:p.45)りしたら、効果的な援助は望めないだろう。

同様に、横田(1990)は、「一般的に留学生の場合は、問題がかなり大きなものであっても、同じ国の出身者に相談するぐらいでなんとか耐えようとする傾向がある」(p.25)と述べているが、松原・石隈(1993)が「留学生は自分で問題の解決をはからうとする傾向が強いが、同国からの留学生や留学生センターもよく活用している」(p.57)という結果を得たように、カウンセラーに相談する場合もあるようである。

ところで、留学生側から見て、教師は相談をしやすい存在なのであろうか。横田(1990)は、「文化によつては、教官は礼儀正しく敬うべき存在であり、気軽に相談したり、頼みごとをする相手ではないと考える(特に来日当初の)留学生がいる」と述べている。こういった留学生にとっては、日本語教師がカウンセラーという業務を兼任している場合、カウンセラーとしてではなく教師として見てしまい、相談しにくいだろう、と推測できる。また、留学生の抱える問題が教師と関係がある場合で、仮に教師がカウンセラーを兼任しているときは言いつづらい、というより、相談できないと思われる。佐野(1988)は、「留学生の適応の相談において、多くの場合、教官、とりわけ指導教官との関係が重要であることが多い。指導教官に自分の状況を理解してもらえない、コミュニケーションが成り立たないなどという経験と留学生の不適応問題の多くは関係が深い」(p.85)と述べ、留学生が教師との関係で悩むケースの多さを報告している。このようなことからも、留学生のカウンセリングは、日本語教師よりも専任のカウンセラーが適していると言えるだろう。

専門的カウンセラーを置くことの利点として、カウンセラーは、教師と学習者、また、学習者同士の関係を第三者的な立場から見ることができ、また、両者のかけ橋になることが期待できる。佐野(1992)は、「指導教官とうまく話せなかつたりすると、会うのを避けたり、会っても非常に緊張することになる。カウンセラーは、指導教官との間に緊張や不安の関係が深刻なものに発展しないように双方を援助できる」(p.72)と述べている。

III. アンケート調査

1. 調査目的

本調査は、留学生が日本に滞在しているときは、誰にどういった内容の事柄を話す、また絶対話さないと思っているのかを明らかにすることを目的とする。本稿では、留学生のカウンセラーについての考察が最終目的であるため、特に以下の3点に焦点を当てたい。

- ①留学生が日本では誰によく話しているのか。
- ②教師に話したり、話さなかつたりする内容には特徴があるのか。
- ③留学生の出身地域や住居形態別によって差異は現われるのか。

2. 被験者

被験者は、1996年11月に南山大学外国人留学生別科に在籍していた、11カ国(アメリカ、イギリス、インドネシア、オランダ、韓国、シンガポール、スウェーデン、タイ、中国、ドイツ、ポーランド)、39名(男21

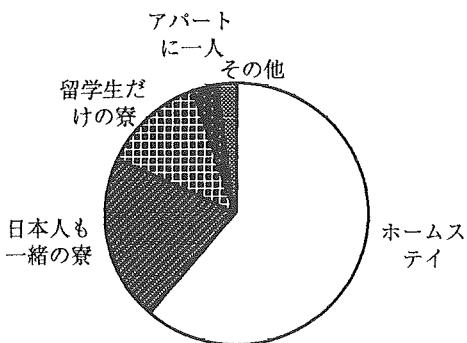


図1 住居形態の内訳

名、女18名）の留学生である。留学生別科のプログラムは2学期制で授業は1日4時間（1時間=45分）、週5日、1学期15週の国内においては準集中コースである。年齢は19から29歳までで、平均19.7歳である。住居形態（図1参照）は、「ホームステイ」をしている者が24名（61.5%）と最も多く、次いで、「日本人も一緒に寮」に住んでいる者が8名（20.5%）、「留学生だけの寮」が5名（12.8%）、「アパートに一人」と「その他」がそれぞれ1名（2.6%）ずつであった。

3. 調査時期

調査時期は、林（1989）が挙げている異文化への適応過程（入国期→不満期→諦観期→適応期→望郷期¹⁾において、「日本語能力がゼロの状態で入国してきた学習者にとっては、3ヵ月くらい経過した初級後期あるいは中級段階で身の回りの様々なことがらに不満を述べるようになる」（p.52）、と述べられていることから、これを参考にして調査時期を選ぶことにした。南山大学外国人留学生別科は、9月開講なので、来日したばかりの状態で、見るもの聞くものすべてが新鮮で楽しく思える「入国期」を過ぎた頃だと思われる、1996年11月下旬から12月上旬にかけてアンケート調査を行った。

4. 調査内容・方法

表1は、本調査で用いた質問表である。これは、書簡および留学生の経験談²⁾を参考にしており、留学生が日本で遭遇すると思われるシチュエーション問題20項目から成っている。各項目について、留学生に「想像してください。次のことを誰に話しますか。」と尋ね³⁾、問題文の下にある選択肢より、最初に話すと思う人に1、2番目に話すと思う人に2、絶対話さないと思う人に×を（ ）内に入れてもらった。なお、選択肢は、「先生」、「ホストファミリー」、「日本人の友達」、「自分と同じ国の友達」、「その他の国の友達」、「誰もいない」、「その他」の7つである。

質問用紙は、日本語、中国語、英語版の3種類を用意した。また、被験者にはアンケートの目的を説明せず、その場での記入を依頼した。

在日外国人留学生のカウンセラーについて

表1 アンケート調査Iの質問表

- 1) 自分では、日本語はまだうまく話せないと思っているのに、日本人に「日本語がお上手ですね。」と言われ、困ったとき。
- 2) 日本人の男性／女性が好きになったとき。
- 3) ホームシックにかかったとき。
- 4) アパートを探していると、大家さんに「外国人はお断り」と言わされたとき。
- 5) 外を歩いていて、日本人にじろじろ見られている気がするとき。
- 6) 日本人の知り合いに「今度遊びに行きませんか。」と言ったら、「ちょっと、、、」と言われ、行きたいのか行きたくないのか分からなかつたとき。
- 7) お金がなくて困っているとき。
- 8) 日本人にあなたの国の言語の会話相手をさせられている気がするとき。
- 9) ごはんやそばなどの和食が大嫌いで、食べられないとき。
- 10) 「納豆が食べられますか」など、日本人にいつも同じ質問をされて面倒くさいが、どうすればいいのか分からぬとき。
- 11) 自分が「外国人」だからという理由で日本人が友達になろうとしている気がするとき。
- 12) 自分が「外国人」だからという理由で日本人の友達ができない気がするとき。
- 13) もっと日本語が上手になりたいとき。
- 14) 日本人と集団でいるときにわけ隔てなく普通に扱われうれしかったとき。
- 15) 来日前に日本語を勉強したのに、自分の日本語が日本人に通じないとき。
- 16) 日本人と皆で話すときは平気だが、1対1で話すと緊張してストレスを感じるとき。
- 18) 自分の日本語が下手なため、日本人に子供扱いされている気がするとき。
- 19) 日本や日本人をどうしても受け入れられない気がするとき。
- 20) 日本語で自分の考えを十分に伝えられないため、イライラするとき。

表2 項目の領域別内訳

| 領域 | 項目の番号 |
|---------|---------------------------------|
| 言語 | 6), 13), 15), 20) |
| 心身健康・情緒 | 3), 19) |
| 対人関係 | 2), 8), 11), 12), 14), 16), 17) |
| 文化 | 1), 4), 5), 10), 18) |
| 経済 | 7) |

5. 分析方法

留学生が誰によく話すと思っているかを測るために、調査の集計結果の1番目に話すと思う人を1点、2番目に話すと思う人を0.5点とし、それぞれに人数をかけて足したもの÷母数(母数)で割る以下のような式によって点数化した。

$$\text{式}) (1\text{番の人数} \times 1\text{点}) + (2\text{番の人数} \times 0.5\text{点}) \div \text{母数}$$

6. 調査結果と考察

(1) 全体

まず、留学生が質問項目について誰に話すと思っているのか、アンケートの調査結果を全体で見ることにより概観する。質問項目は、上原(1988)の分類した異文化への適応の7つの領域を参考にして表2のよう

に内容別に分けた。なお、上原は7つの領域を以下のように分類している。

- ① 学生としての新しい環境への適応（学習・研究領域）
- ② 環境への心理的・身体的適応（心身健康・情緒領域）
- ③ 外国語取得（言語領域）
- ④ 人間関係での適応（対人関係領域）
- ⑤ 異なる文化様式への適応（文化領域）
- ⑥ 住民・自然環境への適応（住居・自然環境領域）
- ⑦ 経済環境への適応（経済環境領域）

筆者は、このうち⑥を除いた6領域を用いた。

図2は、留学生が話すと思う相手別の点数の合計をグラフ化したものである。これを見ると、「同じ国の留学生」(11.6点)が他の選択肢よりはるかに点数が上回っていることが分かる。2番目に点数が高い相手は「他の国の友達」(4.1点)、3番目は「日本人の友達」(3.4点)、次いで「ホストファミリー」(3.2点)、「先生」(3点)の順である。日本人であることが共通している「日本人の友達」、「ホストファミリー」、「先生」間では点数に差がほとんどなかった。

留学生がよく話すであろう相手の点数を項目ごとに順位で見たところ、「先生」が1位になった項目は1つであり、その内容は、13番の「もっと日本語が上手になりたいとき」という言語領域に関するものであった。他は、20項目中17個が「自分と同じ国の友達」が1位であった。このことは、彼らにとっては、教師との関係より同じ国から来た留学生との関係の方が重要なものであるということを示していると思われる。

次に、留学生が質問の内容に対して、「絶対話さない」と回答した相手の人数を項目ごとに合計して示したのが図3である。これは、図2とは全く反対の形を示しており、図2では1番点数が高かった「同じ国の友達」が最も低く、「先生」が話さない相手として1番多く選ばれている。「誰もいない」に回答した留学生もいるようであるが、これは、「誰もいない、というわけではない。つまり、誰かに絶対話す。」という意味で回答したかったのだが、当てはまる選択肢もなく、無回答にするのもどうかと思った留学生が選んだのでは

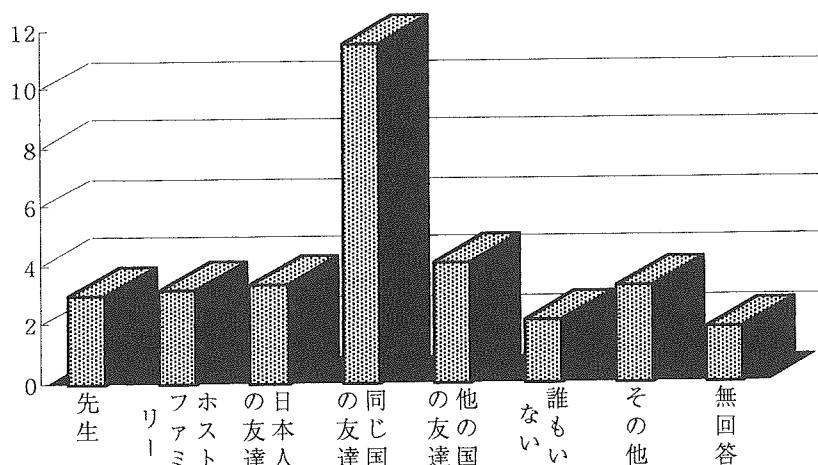


図2 全体で見た話す相手

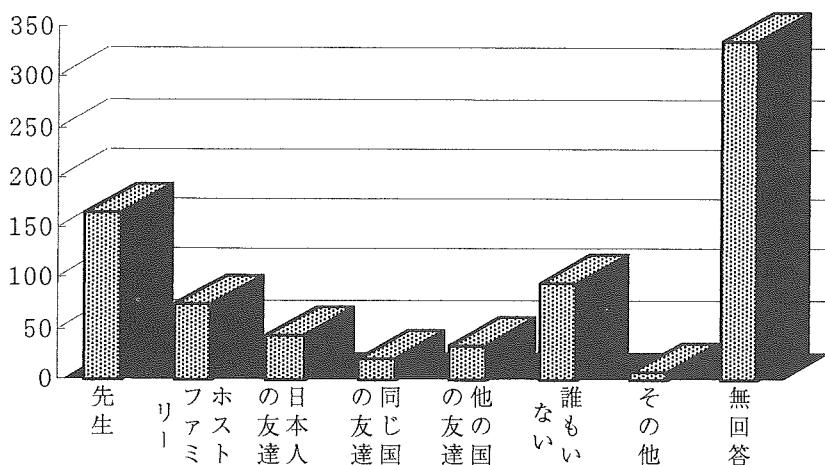


図3 全体で見た絶対話さない相手

ないかと思われ、筆者の質問の意図が正確に伝えられなかったのと、選択肢が不十分だったことが原因だと考えられる。

また、話し相手ごとに人数や順位を見ると、「先生」には絶対話さない、と回答した項目は、20項目中3項目（2、3、7番）あり、対人関係、心身健康・情緒、経済領域である。2番の「日本人の男／女を好きになったとき」（51.3%）と7番の「お金がなくて困っているとき」（59%）という項目では、どちらも50%以上の学生が「先生」と回答していた。2番の「日本人の男性／女性を好きになったとき」という異性関係と7番の「お金がなくて困っているとき」という経済的な問題は、浅井（1991）が留学生受け入れに関する留学生側の問題点⁴⁾として挙げているものである。特に、異性関係について浅井は、留学生のプライベートには余り介入すべきものではないが、こういった問題を防ぐためには日々の留学生とのコミュニケーションが重要であると述べている。7番の経済領域に関しては、確かに留学生と教師の関係が親密であればそういったプライベートな話題も会話内に現われるのかもしれないが、教師にはプライベートなこと、特に、異性関係については話したがらないと思われる。そのため、教師は、彼らがそのようなことで悩んでいるのに気付くのは意外に難しいことだろう。

「ホストファミリー」に絶対話さないと回答した項目が2位になっているのは、16、18、19番であり、それぞれ対人関係、文化、心身健康・情緒の領域であった。

ここで注目すべき点は、留学生が教師に先ず話すことがらが、言語に関するものだけであったということである。言語については、他に6、15、20番もそうであるが、6番を見ると、1番目に話す相手に、「日本人の友達」（35.9%）と回答した者が多く、2番目に話すの相手としては、「先生」が25.6%で1番多く回答されている。15、20番は、最初に話すのは「同国人の友達」であるが、2番目に話す相手には「先生」が来ている。ちなみに、全体の集計結果から2番目に話す相手に「先生」を選んだ人数が1位だった項目は、6、15、17、20番と、全て言語領域に関するものであった。このことから、全体で見て留学生が教師に話すことがらは、言語領域に関するものであるといえると思われる。

(2) 出身地域別⁵⁾

日本における疑似家族的な教師と生徒の関係、欧米での、教師が生徒との関係を職務の一部と考えている関係など、国によって教師と生徒の関係は実にさまざまであると思われ、留学生を出身国別に分けて見ることは大切なことである。田中ら(1990)は、「留学生の国籍を限定しない研究であれば、母集団の特徴を忠実に表わすサンプルを抽出するか、これが困難であれば、対象者を出身地域別に分けて分析することが重要である。」(p.78)と述べている。そこで、各國間で「先生」に話す、または話さない内容に差異が現われるのかを見ることは望ましい。しかし、本研究では、国別で分けるには被験者数も少なく、偏りがあったため、出身地域別で見ることにした。それぞれの国名と人数は表3のとおりである。

図4は、留学生がよく話す相手を出身地域別に点数化して相手別に合計を算出し、グラフにしたものである。この図を見ると、3つの出身地域に共通して「同じ国の友達」が話し相手として選ばれていることがよく示されている。また、全体的に選ぶ傾向が似ていると思われる。

「先生」、「同じ国の留学生」、「日本人の友達」に話す、または、絶対話さない順位を出身地域別にまとめたものが表4である。アメリカ系では「先生」に話す項目が1位になっているものはない。ヨーロッパ系では、17番の「日本人とみんなで話すときは平気だが、1対1で話すと緊張してストレスを感じるとき」という、対人関係領域の項目が1つ、アジア系では13、15番の言語領域に関する2項目である。

表3 出身地域の内訳

| 出身地域 | 国 名 |
|--------|--|
| アメリカ系 | アメリカ(19) |
| アジア系 | 中国(6)、タイ(2)、インドネシア(1)、韓国(1) シンガポール(1) |
| ヨーロッパ系 | イギリス(3)、スウェーデン(3)、オランダ(1)、ドイツ(1) ポーランド(1) |

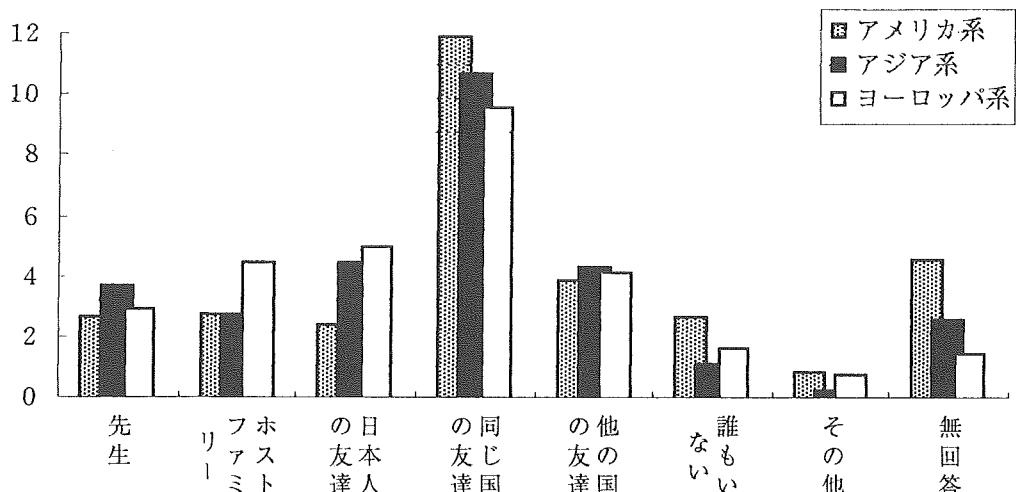


図4 出身地域別で見た話す相手

表4 順位と割合(%)から見た話す／話さない相手

| | アメリカ系 | アジア系 | ヨーロッパ系 |
|----------|--|--|--------------------------------------|
| 先生1位 | 0 | 13、15 | 17 |
| 先生に言わない | 1、2、3、5、7、8、9、10、11、12 | 1、2、3、4、5、7 | 1、2、3、7、18、19、20 |
| 日本人の友達1位 | 13 | 6、14 | 6、10、13、14 |
| 同じ国の友達1位 | 1、2、3、4、5、6、7、9、10、11、12、15、16、17、18、19、20 | 1、2、3、4、5、7、8、9、10、11、12、15、16、17、18、19、20 | 1、2、3、4、5、7、8、9、11、12、15、16、18、19、20 |

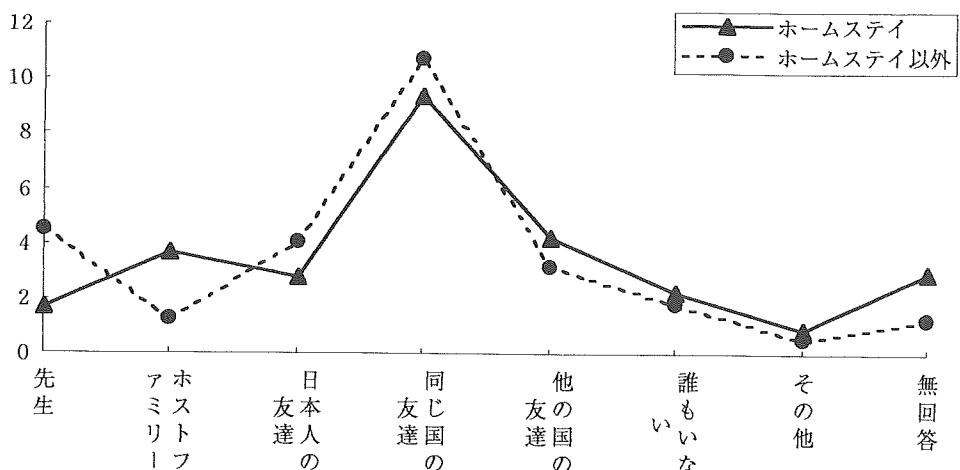


図5 住居形態別で見た話す相手

「先生」に話さない項目を見ると、アメリカ系では10項目、アジア系では、6項目、ヨーロッパ系では7項目であり、アメリカ系の留学生は、他の2地域に比べて教師に言わないであろう項目が多いことが分かる。3地域に共通した絶対に「先生」に話さない項目は、1(文化)、2(対人関係)、3(心身健康・情緒)、7(経済)番である。2番の対人関係については、調査結果からアメリカ系が73.7%、ヨーロッパ系が66.7%の留学生が絶対話さないと回答しており、出身地域は異なるものの、異性関係については教師には好んで話さないことが分かる。留学生は、これらの4つの問題については、3地域とも共通して話す相手の1位は「同じ国から来た友達」であった。

(3) 住居形態別

日本人家庭にホームステイをしている留学生が、39名中24名(61.5%)いた。ここでは、ホストファミリーと日頃接している留学生と、そうでない留学生では話す相手や内容が異なるのか、また、教師とホストファミリーとでは話す内容に違いがあるのかを見たい。

図5は、住居形態別に話す相手を点数化した合計をグラフ化したものであるが、「先生」に話すのは、ホームステイをしている留学生(1.7点)が、ホームステイをしていない者(4.5点)の半分以下の点数であった。

また、ホームステイをしている者は、「日本人の友達」(2.8点)より「ホストファミリー」(3.7点)を話す相手として高い点数であったところが、特徴的である。

両者を順位別に見た結果では、ホームステイをしている留学生においては、「先生」がよく話すであろう相手として1位になった項目は皆無であった。「ホストファミリー」によく話す項目としてあげられたのは、4番（文化）、9番（生活様式）、13番（言語）、14番（対人関係）の4つである。13番は、全体の順位で見たときには「先生」が1位になった唯一の項目であった。

「先生」と「ホストファミリー」に絶対話さないという項目で両者に共通していたものは、9番の生活様式に関するものである。これに関しては、留学生が日本で生活していく上で、日本人に対して、日本人や日本についてマイナスの意見を述べることを回避していることが原因の一つとして考えられよう。なお、13番に関しては、住居形態別集計結果における2番目に話す人においても、「先生」(3名)より、「ホストファミリー」(7名)と回答したもののが多かった。このことから、ホームステイしている留学生にとっては、教師よりホストファミリーの方が身近で話しやすい存在である、ということがいえるだろう。

IV. 要約と結論

以上のように、在日外国人留学生を対象に行ったアンケート調査を基に彼らが誰にどういった内容の事柄を話す、また絶対話さないと思っているのかを報告し、日本語教師のカウンセラーとしての役割について考察してきた。この章では、本稿で論じたことを次のようにまとめておく。

- ① 全体的に言語領域の項目においてのみ、「先生」はよく話すであろう相手に選ばれている。
- ② アメリカ系、アジア系、ヨーロッパ系に共通して、教師に「異性関係」の話題は好んでしない。
- ③ アメリカ系の留学生は、アジア系やヨーロッパ系の留学生と比べて、教師に話さないと回答する項目が多い。
- ④ ホームステイしている留学生にとっては、ホストファミリーは、教師より身近で話しやすい存在である。

本アンケート調査から、「先生」は全体的に、言語領域の項目においてのみ、よく話すであろう相手に選ばれており、多くの場合は「同じ国の友達」がよく話す相手に選ばれている。先生に特に話さない話題は、対人関係、心身健康・情緒、経済領域といったプライベートに関するところである。

教師に話すことからは「勉強」についてのみである。これに対して出身地域別に特徴が見られた原因には、国によって教師と生徒の関係の違いが影響していること、および南山大学留学生別科の留学生数も関係あると思われる。つまり、同じ国から来た者が多いアメリカ系の留学生は、「同じ国の留学生」によく話し、ヨーロッパ系の留学生は「同じ国の留学生」に話す傾向が弱く、話し相手にはらつきが見られるなどの特徴が見られた。横田（1990）は「同文化圏からの留学生が他にいないというケースについては、時々様子を聞くなどのケアが必要であろう。」(p.22)と述べている。ホームステイをしている留学生は、ホストファミリーを身近に感じ、様々な話題をよく話していると思われる。

以上、留学生が教師に話しやすい話題は言語や勉強に関するものであり、概して、在日外国人留学生は悩

在日外国人留学生のカウンセラーについて

みごとがあるときは、教師に打ち明けずに自国や他国の友人に話していることが分かった。このことより、留学生は日本語教師に勉強面での援助を期待していると思われ、日本語教師がカウンセラーとしての役割を兼ねることの難しさが示されたと思われる。

最後に、アンケートを通して気付いたことから、今後の課題を以下に述べたい。

① 話し相手からの満足度について

本調査から同じ国から来た留学生によく話すという結果が示されたわけであるが、話した相手からの満足度を調査することにより、「同じ国の留学生」でもカウンセラーの役割を成しうるのかどうかを見られると思われる。

② カウンセラーの素質について

カウンセラーが必要だと思われるが、日本語のレベルが低く、日本語によって自分が思っていることをうまく伝えられないので、日本人との会話を避けるといった「言葉の問題」や、日本人に対して抱く「曖昧」、「表と裏がある」というような「日本人へのイメージ」などを考えると、どのような者が留学生のカウンセラーとして適しているのかといった素質が問題となってくると思われる。

③ 今回は、留学生の立場から日本語教師がカウンセラーの役割を兼ねることを考察したわけであるが、日本語教師側へのアンケートが行われると、両者の思っていることのギャップなどが見られると考えられる。

調査方法についても検討の要がある。質問が「日本」で誰にどのようなことを話すのかというものであり、選択肢にも「先生」、「ホストファミリー」、「日本人の友達」と日本人が入っていたため、日本人である筆者が傍にいる状況化で回答することに何らかの影響はなかったのであろうか。高井（1989）は、「本国に『滞在させてもらっている』留学生は、日本人は調査者、質問に対して社会的に望ましい回答をする確率（social desirability effect）が高いため、日本人よりも外国人の調査者によってこの効果を緩和する必要がある」（p.145）と述べている。筆者も外国人に依頼して調査することの必要性を今回の調査より感じた。

注

1) 林（p.49）は、稻村博氏を参考にして外国人学習者の日本への適応パターンを以下に示すように5期に分類している。

- ① 移住期（ここでは、学習者の場合なので「入国期」としたい）
- ② 不満期（何に対しても誰に対しても不満を感じる時期）
- ③ 蹄観期（日本とはこういうところだと諦めのつく時期）
- ④ 適応期（無理なく日本の生活に適応している状態にある時期）
- ⑤ 望郷期（ホームシックにかかり、帰国したいと思う時期）

2) 留学生の経験談に関しては、南山大学大学院のスルヤディムリヤ・アグス・スヘルマン氏にご協力いただいた。

3) アンケートを渡す際、口頭でも「想像してください。」と付け加え、実際にあったことではなく、「もし・・・」ということを理解してもらった。

4) 浅井（1991）はその他、留学生側の問題としてカルチャーショック、医療、生活、住居、プライバシー、日本語

能力の問題を挙げている。

5) 出身地域の分け方については、(倉八順子、1992) を参照した。

引用文献

- (1) 岡部郎一・久米昭元 (1996) 『異文化コミュニケーション』[改訂版] 有斐閣
- (2) 鉢鹿健吉 (1989) 「留学生のカウンセリング」『大学と学生』文部省大学局学生課 281 号、pp.25-29.
- (3) 佐野秀樹 (1988) 「カルチュア・ショック研究と留学生の適応」『東京学芸大学紀要 1 部門』第 39 卷、pp.77-88.
- (4) 佐野秀樹 (1990) 「留学生の適応とクロスカルチャラルカウンセリング—母国語による面接調査—」『カウンセリング研究』23 号、pp.12-18.
- (5) 佐野秀樹 (1992) 「留学生のカウンセリング」『現代のエスプリ』294 号、pp.71-80.
- (6) 徐 光興・蔭山英順 (1994) 「在日中国人留学生の適応に関する実態と問題」『名古屋大学教育学部紀要 教育心理学科』第 41 卷、pp.39-47.
- (7) 白土 悟・権藤与志夫 (1991) 「外国人留学生の教育・生活指導における現状と課題—大学教員及び事務職員層に対する質問紙調査報告—」『比較教育文化研究施設紀要』第 42 号、pp.97-119.
- (8) 鈴木康明・堀 洋道・井上孝代 (1995) 「異文化間カウンセリングにおけるカウンセラーの役割に関する研鑽・外国人留学生を対象とする事例から—」『教育相談研究』第 33 卷、pp.17-24.
- (9) 高井次郎 (1989) 「在日外草 1 留学生の適応研究の総括」『名古屋大学教育学部紀要—教育心理学科』第 36 卷、pp.139-147.
- (10) 田中共子・高井次郎・神山貴弥・村中千穂・藤原武弘 (1990) 「在日外国人留学生の適応に関する研究(1)—異文化適応尺度の因子構造の検討—」『広島大学総合科学部紀要』第 14 卷、pp.77-94.
- (11) 林 伸一 (1989) 「多様化する日本語学習者と教える側の課題」『日本語教育』67 号 3 pp.128-138.
- (12) 林 伸一 (1990) 「外国人学習者の日本社会への適応パターンと日本語教育の課題」『日本語教育』70 号、pp.49-59.
- (13) 林 伸一 (1991) 「カウンセリングの理論と技法から日本語教育への援用の可能性を探る」『日本語教育』76 号、pp.110-122.
- (14) 松原達哉 (1982) 「留学生の生活指導の問題—アジア・アフリカなどの留学生を中心に—」『筑波フォーラム』第 18 号、pp.22-29.
- (15) 松原達哉・石隈利紀 (1993) 「外国人留学生相談の実態」『カウンセリング研究』26 号、pp.146-155.
- (16) 横田雅弘 (1990) 「激増する留学生と国際交流アドバイザーの必要性」『学生相談研究』Vol.11 No.2、pp.19-26.

参考文献

- (1) 浅井敬一 (1991) 「外国人留学生の精神衛生」『大阪商業大学論集』、91 号、pp.77-93.
- (2) 上原麻子 (1988) 「留学生の異文化適応—言語習得及び異文化適応の理論的・実践的研究」『広島大学教育学部』、pp.111-124.
- (3) 倉八順子 (1992) 「日本語学習者の動機に関する調査—動機と文化的背景の関連—」『日本語教育』77 号、pp.129-141.

ドリル型 CAI 教材を用いた初級日本語学習に対する学習者の反応 —学習者特性との関係を中心に—

Learners' Response to Japanese Language Learning
Using Computer-Based Drills:
Focus on the Relationship with Learners' Characteristics

池田伸子（九州大学）

Nobuko IKEDA (Kyushu University)

目 次

- I. はじめに
- II. 研究の背景
- III. CAI 教材の様式とその特徴
- IV. ドリル型日本語 CAI 教材の開発
 - 1. 教材の構成
 - 2. 教材の特徴（機能）
- V. 調査
 - 1. 目的
 - 2. 被験者
 - 3. 材料
 - 4. 手手続きおよび方法
 - 5. 結果
- VI. 考察と今後の課題
- VII. おわりに

キーワード：日本語教育、ドリル型 CAI、学習者特性、初級日本語学習

I. はじめに

コンピュータが教育現場に普及してくるにしたがって、教室での授業の形態やそこで用いられる教材も変化してきている。日本語教育の現場もその例外ではなく、今ではもはや新しいメディアとは呼べないほど私

たちの生活に入り込んでいるコンピュータを用いた様々な教材の開発や、それを用いた授業設計、カリキュラムデザインについての研究が行われている。

しかし、日本語教育の現場でコンピュータが利用されるようになってから、まだあまり時間がたっていないことや、コンピュータを用いた教材の開発およびCAI教室の立ち上げや運用には多額の費用がかかること、また、コンピュータ利用の教材の評価方法が確立していないことなどから、あまり多くの実験研究は行われていない。

そこで、本研究では初級日本語の文法、漢字、語彙を学習できるドリル型CAI教材開発のための基礎研究として、その教材を用いた学習によって日本語学習に対する学習者の意識がどのように変化したか、またCAI教材に対してどのような感想を持ったかを、特に学習者特性との関係に焦点をあて、アンケート調査を通して明らかにしていきたいと思う。

II. 研究の背景

現在、外国語としての日本語教育の現場では、主としてコミュニケーション・アプローチを用いた教育が行われており、そのための教材が用いられている。コミュニケーション・アプローチの主目的は、コミュニケーションの道具として外国語を学習させることである。つまり、そこでは、外国語はもはや抽象的な知識としてではなく、コミュニケーションの手段・道具として学習されるのである。確かに、コミュニケーション・アプローチは学習者のモティベーションを高め、学習意欲を増させることには成功している。しかし、大学などの高等教育の現場における外国語としての日本語教育の目的は、学習者が最終的には日本語を用いて論文を書いたり、発表したりすることである。文法的に正確な外国語としての日本語を学習者が使えるようにするために、コミュニケーションだけでなく、日本語の語彙あるいは文章構造の面についてもしっかりと教育する必要がある。

筆者のこれまでの経験では、日本語教育の教室で行われる文法事項の学習は、主として「導入・説明（あるいは予習）」→「ストラクチャー・ドリル（文型練習）」という形で行われることが多かった。また、語彙や漢字の学習に関しても、「新出の語彙や漢字の提示・説明」→「学習者各自の練習」という形態をとっていることが多く、学習者各自の作業に頼っている部分が大きかった。

しかし、これまでにも10人に1人ぐらいの割合で、そのような学習形態が非常に負担になっているような様子を見せたり、いくら自分で練習しても語彙や漢字を覚えることができない学習者がいたし、特に非漢字圏の学習者にとっては、漢字を暗記する作業はかなり負担になっているようであった。

コンピュータを用いた外国語学習に関する先行研究から、適切なCAI学習は学習者の基礎的な知識の定着を促進することや、学習時間を短縮できることが明らかになっている（Bork 1985）。

そこで、学習者の負担を少しでも軽減するために、コンピュータを利用することを考え、初級用のCAI教材を開発して、それを利用した日本語の授業を行い、学習者の反応を調査してみることにした。また、これまでの観察から、従来の学習方法が負担だと感じる学習者には一定の特徴（性格および学習スタイルなど）があることが予想されたため、個々の学習者の学習者特性とCAI利用の授業に対する反応との関係について

も調査してみた。

III. CAI 教材の様式とその特徴

CAI という言葉からは、直線型構造のいわゆるプログラム学習的なイメージを思い浮かべることが多いが、その学習様式は多様である。以下にその代表的なものを示す。

(1) ドリル型 CAI

基本的な算数問題や、漢字の読み、英単語のスペリングや意味、基本文法の練習など、その応用範囲は広い。このタイプの教材に対しては、「つまらない、単調である、プリントメディアでも代用できる」など、昔から様々な批判があった。しかし、コンピュータというメディアの持つ利点をうまく活用する形で開発されたドリル型 CAI 教材には、「学習者に瞬時のフィードバックを与えられる」、「学習者が何度も反復練習できる」などの点において、基礎的な技能の修得には有用であるともいわれている。

(2) テュートリアル型 CAI

問題に解答していくだけでなく、コンピュータがあらかじめ決められた教授系列にしたがって概念や法則などの説明を提示し、それを理解した後に提示される問題に答えていく形式の教材である。学習者の解答内容に応じて分岐した学習展開(ヒントの提示など)が行われるもので、分岐の仕方は教材によって異なっている。現在用いられている、あるいは市販されている CAI 教材の中では、この型のものが一番多い。

(3) ゲーム型 CAI

学習者のモティベーションを高めるために、ゲーム的な要素(競争性、娛樂性、参加性など)を組み込んだ教材である。低年齢の子供用の教材には多く見られるが、大学レベルでのこの型の教材利用はまだまだ少ない。

(4) シミュレーション型 CAI

理科学習に多く見られ、現実の教室では経験できない法則や概念などをコンピュータを用いて学習者にシミュレートさせることによって、その法則や概念の理解を促進する目的の教材である。

(5) 複合型 CAI

上記のいくつかを組み合わせて開発された教材である。

以上が主な CAI 教材の型とその特徴であるが、近年パーソナル・コンピュータ性能が飛躍的に向上したため、単なるテキストベースのものではなく、音声・画像などを組み込んだ形のものが数多く開発されるようになってきている。

IV. ドリル型日本語 CAI 教材の開発

1. 教材の構成

今回の調査に使用したのは、筆者が学習者の負担を少しでも軽くする目的で開発している初級日本語学習用 CAI 教材「Japanese Language Drills」である。本教材は、Visual Basic で開発されたもので、Dos/V 互換のコンピュータ上で動作する。九州大学では、CAI 教室のコンピュータを教室内 LAN で結んでおり、教材のデータベースや学習履歴、セキュリティなどは、サーバーコンピュータで一括して管理している。

ドリル型 CAI 教材は、上述したように、学習者が間違いを気にせずに反復練習を行うにはもつとも適した教材であり、学習者が既存の知識を確認したり定着させたりするには効果を発揮する。日本語初級の段階では、文法・漢字・語彙それぞれの知識や法則をしっかりと定着させることが大切であるため、「Japanese Language Drills」はドリル型の構造になっている。教材全体の構成は、図 1 のとおりである。

まず、ランチャーで教材を選択し、ログイン画面から教材に入る。その後学習内容（漢字・語彙・文法）を選択し、レベルとそれぞれの学習項目を選択してドリル学習を行う。そのレベルの学習が終了すると学習者に対して成績のフィードバックがあり、同じ学習内容のレベル選択画面に戻る。学習者は、同じ学習内容を続けて学習することも、違う学習内容に移ることも自由に選択できる。

また、今回の教材で扱った問題のタイプは、「多肢選択問題」「漢字の読み入力問題」および「穴埋め問題」である。

2. 教材の特徴（機能）

レファレンス機能

本教材では、ドリルに加えて学習の参考になる情報を提示する機能を持っている。学習者は、画面のボタ

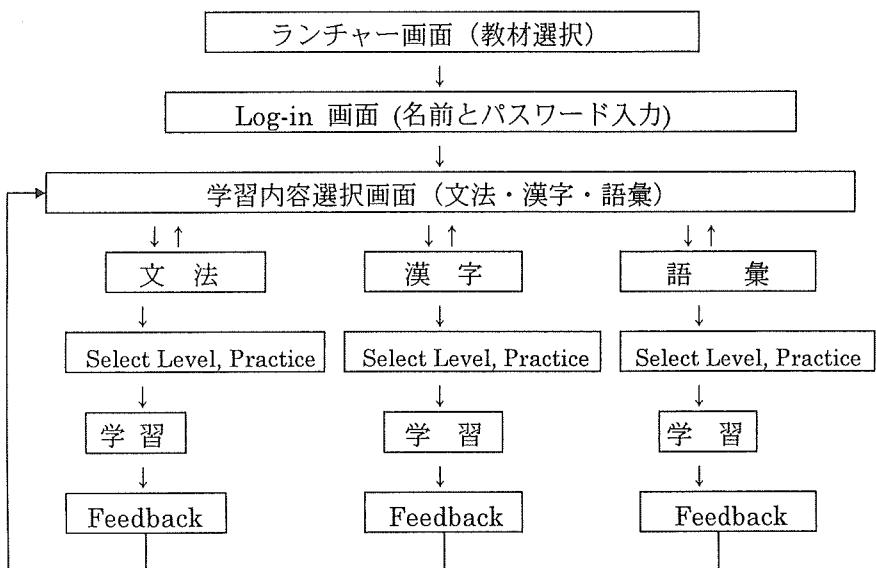


図 1. 教材全体の構造

ドリル型CAI教材を用いた初級日本語学習に対する学習者の反応

ンをクリックすることによって、いつでも好きなときに好きな情報を見たり聞いたりすることができる。

文法および語彙の学習中には、「テキストヒント」、「サウンドヒント」ボタンがあり、漢字の学習中には、「意味」、「例文」、「発展学習」、「サウンドヒント」ボタンがある(図2、図3参照)。それぞれの内容は以下のとおりである。

「テキストヒント」：その問題を解くために必要な文法項目および語彙に関する文字情報

「サウンドヒント」：問題および解答の音声、漢字の読みの音声

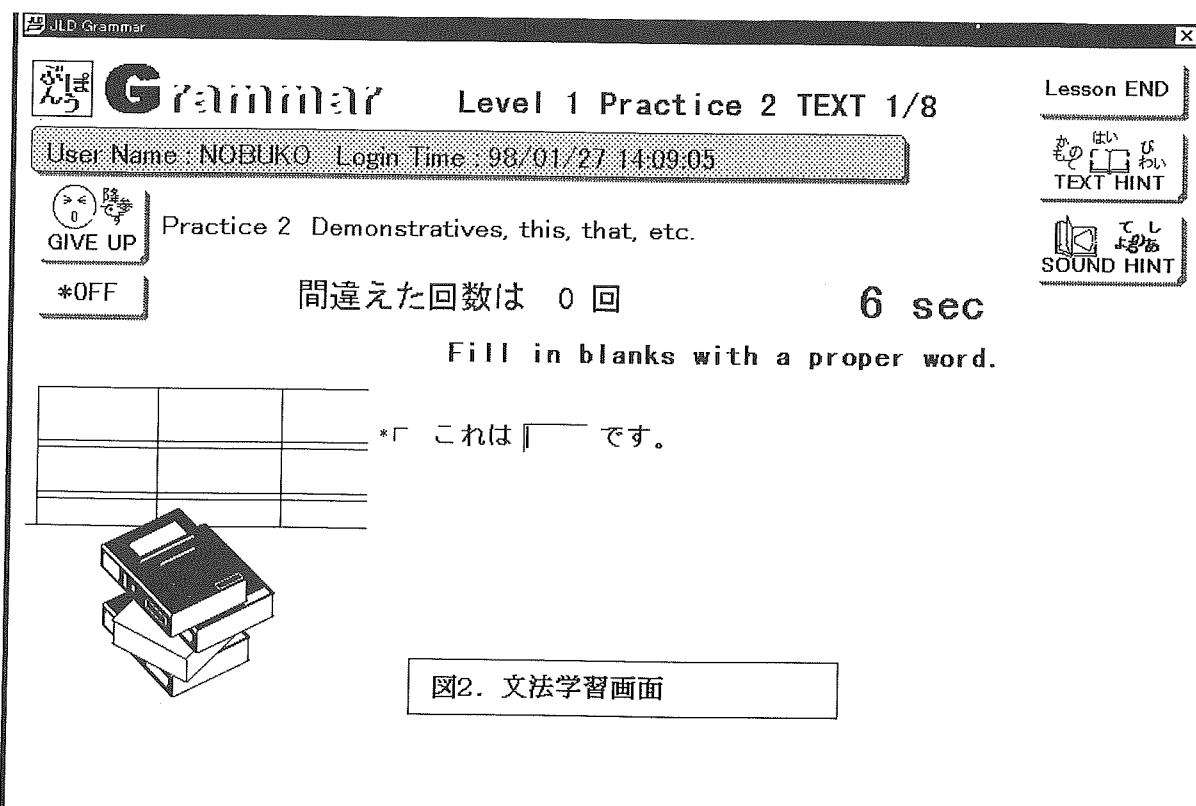
「意味」：漢字語彙の英語での意味

「例文」：漢字語彙を用いた例文。

「発展学習」：同じ漢字を用いたほかの語彙などの情報

その他、学習者が見ることのできる情報としては、「その問題にかかった時間」や「そのプラクティスには全部で問題が何問あるか、今自分は何問目にいるか」がある。学習者がある問題にかかっている時間を表示させることによって、教師が学習者に適切なアドバイスをしたりすることが可能になるし、全体の問題数を表示することによって、学習者はあとどのくらい学習すればいいかがわかって、不安やいろいろが軽減される。

また、すべての問題には「ギブアップ」ボタンがあり、学習者はいつでもその問題から抜け出すことがで



Copyright(C) Nobuko Ikeda & Right Engineering Corp.

図2. 文法学習画面

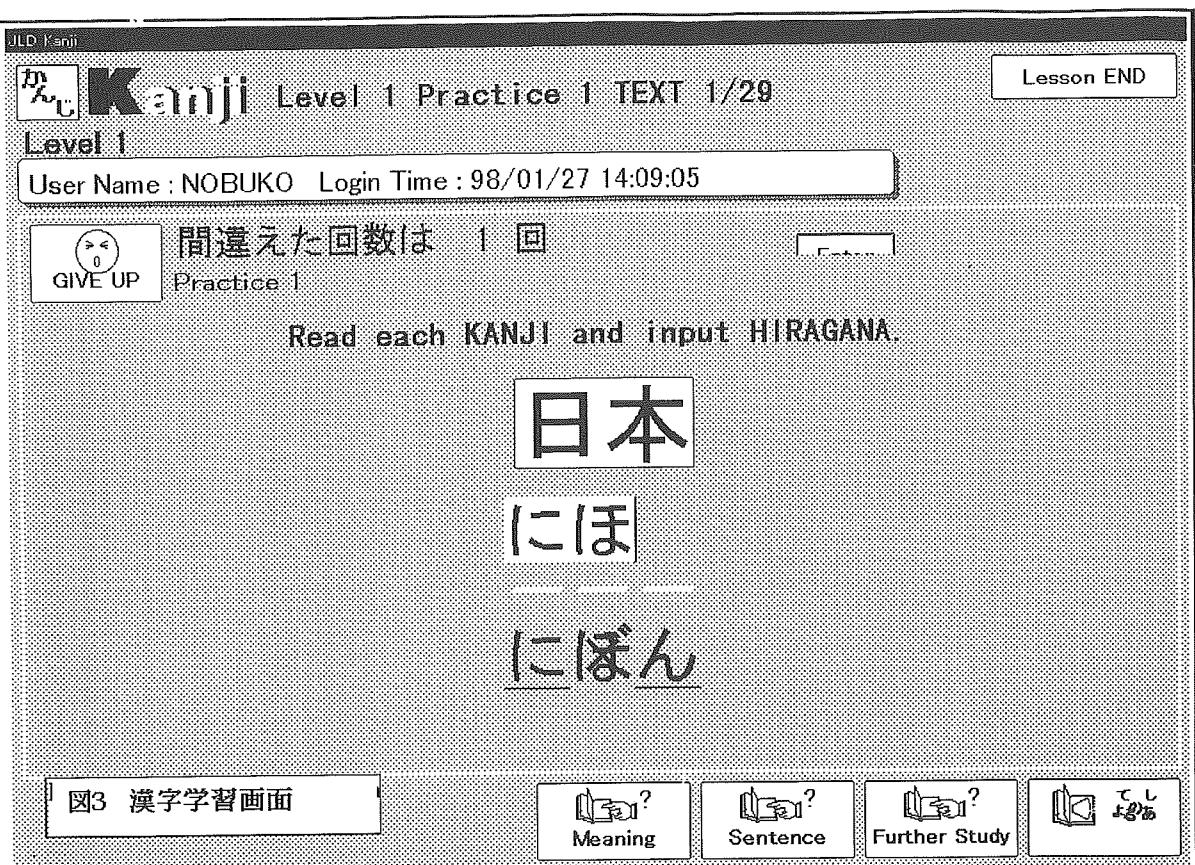


図3. 漢字学習画面

きる。ギブアップボタンがクリックされると、本当にギブアップするのかという確認の後、その問題の解答が表示され、次の問題に移る。

さらに、学習者が1つの問題に時間を取られすぎてしまうのを防ぐために、同じ問題に5回間違うと、強制的に正答を表示し、次の問題へ進む機能も備えている。

CMI機能

CAI(computer assisted instruction)が学習支援システムであるのに対し、CMI(computer managed instruction)は学習結果を収集、まとめて学習者や教師がそれを役立てるというシステムである。今回用いたCAI教材では、個々の学習者の履歴をサーバーで一括管理するために、学習者が教材にログインする際には、ログイン画面で自分の名前をクリックし、自分のパスワードを打ち込まないと、教材にアクセスできないようになっている。

また、本教材では、以下のような学習履歴をデータベースとしてコンピュータに収集し、学習者の状況把握に役立てると同時に、学習者自身も自分の学習歴を確認できるようになっている。

- (1) それぞれのヒント、ギブアップなどのボタンの使用回数と使用したタイミング
- (2) それぞれの問題にかかった時間

ドリル型CAI教材を用いた初級日本語学習に対する学習者の反応

- (3) 何回目で正解したか
- (4) 誤答のデータ（どのような間違いをしたのか）
- (5) 正解までの過程（解答入力、ヒント、解答入力、ヒント…などの過程を列挙してあるもの）

V. 調査

1. 目的

本調査の目的は、ドリル型 CAI 教材を利用した初級日本語学習を通して、個々の学習者の「文法学習」、「漢字・語彙学習」がどのように変化したか、および CAI 教材に対してどのような意見を持ったかを、学習者特性との関係から明らかにすることである。

2. 被験者

本調査の被験者は、1997 年 4 月から 1998 年 3 月の間に九州大学留学生センターの日本語研修コースで日本語を学習した外国人学生 44 名である。

3. 材料

調査に用いた材料は以下のとおりである。

(1) 事前アンケート調査

学習者特性（コンピュータ不安、外国語学習不安、学習スタイル）および、「文法・漢字・語彙学習」に対する意見についての調査用紙であり、それぞれについての項目の例は付録 1 を参照のこと。

(2) ドリル型 CAI 教材「Japanese Language Drills」

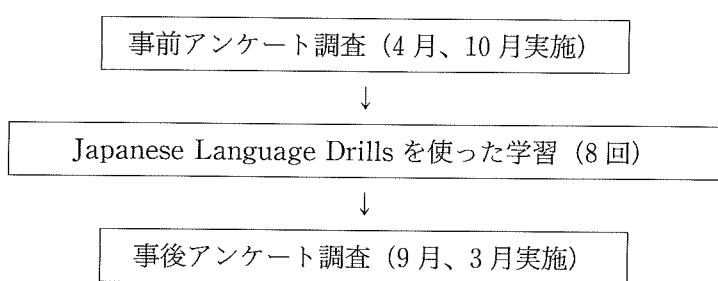
(3) 事後アンケート調査用紙

CAI 教材・CAI 授業に対する意見、「文法・漢字・語彙」学習に対する意見を調査するためのもので、その内容は付録 2 を参照のこと。

4. 手続きおよび方法

本調査は以下の手順で筆者の担当する CAI の授業中に行った。

なお、本調査は 4 月から 9 月の春学期生と 10 月から 3 月の秋学期生の両学生に対して同様に実施した。



事前アンケートの学習者特性の項目、事後アンケートの教材、CAI授業に対する項目の部分は、Strongly Agree : 4 から Strongly Disagree : 1 までの 5 ポイントスケールで集計を行い、自由式記述の部分は各回答数の合計を集計した。

5. 結 果

(1) 事前アンケート、事後アンケートの客観回答項目集計結果

表1は、事前アンケートの「コンピュータ不安」、「外国語学習不安」、「個人学習志向性」、「学習者コントロール志向性」、「講義以外の教室活動志向性」得点および事後テストの「CAI教材・CAI授業に対する満足度」得点の平均と標準偏差を示したものである。

次に、CAI授業に対する好感度・満足度得点と事前アンケートで調査した各項目得点との相関を求めた。結果は表2に示したとおりである。

表2の結果から、以下のことが明らかになった。

- ①「個人学習志向性」、「学習者コントロール志向性」、「講義以外の教室活動志向性」という学習者個人の学習スタイルと「CAI教材・CAI授業に対する満足度」との間には非常に強い有意な相関がある。
- ②「外国語学習不安」と「CAI教材・CAI授業に対する満足度」との間には、中程度の有意な相関がある。
- ③「コンピュータ不安」と「CAI教材・CAI授業に対する満足度」との間には有意な相関はない。

(2) 自由記述回答の結果

次に CAI授業経験前、経験後における学習者の「文法授業（特に Structure Drill）」や「漢字・語彙授業」

表1. 各項目の平均と標準偏差

| 項目 | 平均 | 標準偏差 | N |
|----------------------------|--------|-------|----|
| コンピュータ不安得点（60点満点） | 29.43 | 8.17 | 44 |
| 外国語学習不安得点（60点満点） | 33.05 | 14.08 | 44 |
| 個人学習志向性得点（40点満点） | 27.61 | 10.41 | 44 |
| 学習者コントロール志向性得点（40点満点） | 21.43 | 9.94 | 44 |
| 講義以外の学習活動志向性得点（40点満点） | 26.68 | 7.22 | 44 |
| CAI授業に対する好感度・満足度得点（160点満点） | 119.14 | 33.12 | 44 |

表2. CAI授業に対する好感度・満足度と各項目との相関係数

| CAI授業に対する好感度・満足度得点に対する相関 | | |
|--------------------------|--------|-----------------|
| | 相関係数 | 有 意 確 率 |
| コンピュータ不安得点 | -0.248 | 0.104 (n.s.) |
| 外国語学習不安得点 | 0.337 | 0.025 (5%水準で有意) |
| 個人学習志向性得点 | 0.973 | 0 (1%水準で有意) |
| 学習者コントロール志向性得点 | 0.866 | 0 (1%水準で有意) |
| 講義以外の学習活動志向性得点 | 0.872 | 0 (1%水準で有意) |

に対する意見についてまとめた。

CAI授業経験前

A. 文法授業に対する意見

- ・おもしろくない
- ・単調
- ・何問かのうち一度しかあたらない
- ・理解していなくても機械的にできてしまうときがある
- ・自分がどれぐらいわかつているのか確認できない

B. 漢字・語彙授業に対する意見

- ・いつも受け身（先生の話を聞いている）でつまらない
- ・その授業だけでは覚えきれない
- ・負担が重い
- ・漢字や語彙テストで間違ったものをなかなか自分で練習する時間や気力がない

CAI授業経験後

A. 文法授業に対する意見

- ・クラスでは全部あたらないが、全部自分で答えることができるのでよい
- ・他の学生から正しい答を聞かされたりすることなく、自分の間違いを考える時間がとれた
- ・自分の理解の程度を確認しながら進めるのでいい
- ・クラスでの授業より緊張しなかった
- ・問題の漢字の読みがわからないときに、ヒントで見られるから楽にできる
- ・文法だけでなく、表記のまちがいも気づいてよかったです
- ・通常の授業と CAI の両方で勉強すると確認ができるのでいい
- ・通常授業でも CAI でも、問題のパターンが少ないのでおもしろくない

B. 漢字・語彙授業に対する意見

- ・間違いを繰り返しながら覚えられるようになった
- ・漢字の意味や例文を見ることで覚えやすくなった
- ・前のスコアーよりいい点数を目指すのでやる気が出た
- ・自分の暗記程度を確認できたのでいい
- ・漢字についてのいろいろなことがわかつておもしろかった

以上の結果を見ると、通常の教室での授業だけのときよりも、文法・漢字・語彙授業のいずれについても肯定的な意見が増えている。

VI. 考察と今後の課題

今回の調査の結果では、学習者の学習スタイルと CAI 授業に対する満足度の間に非常に強い相関が出た。これは、今回調査項目とした学習スタイルがそれぞれに CAI の特質によく合うものであったからだと思われる。つまり、「個別学習志向」は「学習者一人ひとりが個別に学習を行える」という CAI の特質と適合しているし、「学習者コントロール志向」は「学習者自身がどの内容をどのような順序でどういうペースで学習していくかを決定できる」という CAI 特質と適合している。同様に、「講義以外の教室活動志向」は、いつもいる教室を離れて CAI 教室に移動し、そこでいつもとはまったく異なる形態で授業を行う、という面において CAI 授業と合っている。つまり、「Learning by doing」、ただ聞くだけでなく何かをしながら学習していくという形態がこの学習スタイルと合致したのだと思われる。この事実から、学習者が CAI 授業に対して満足するかどうかは、学習者の学習スタイルを把握すればある程度予測ができるということになる。

次に、学習者の「外国語学習不安」と「CAI 授業に対する満足度」の間の相関であるが、これはアンケートの自由回答の答えからも明らかなように、他の学生や教師がいる教室で発言したりするよりも、一人に一台与えられたコンピュータという機械を相手にするほうが、緊張感が少ないという理由によるものだと思われる。機械が相手であれば、間違うのも恐くないのだろう。

また、「コンピュータ不安」と「CAI 授業に対する満足度」の間に有意な相関が見られなかったことについてであるが、これは、現在の留学生の多くがそれほどコンピュータに対して不安を抱いておらず、約半数の学生は自分の論文作成や研究にコンピュータを利用しているという現実を考えれば、理解できることである。

最後に学習者の自由回答の結果からは、CAI 授業の導入は学習者の文法・語彙・漢字学習に対する意欲や興味を増すということがわかる。これは、CAI 授業すなわち今回用いたドリル型 CAI 教材は、ドリルは面白くないといわれているにもかかわらず、学習者の達成度や絵、音声を提示したり利用したりすることによって、学習者の興味を増したといえる。また、CAI 教材は、瞬時のフィードバックが可能であるため、学習者の知識の定着に非常に役立っているともいえる。これについては、フラッシュカードやドリルブックでも可能だが、意欲のない学習者が最初に答えを見てしまったりということはないし（かりに学習者が答えを見てそれにはギブアップということになり、学習履歴として残るため、教師もそれを確認できる）、同じ問題を何度も繰り返して練習できるという点で、CAI のほうが勝っているといえよう。

今回の調査ではいろいろなことが明らかになったが、被験者数はまだまだ少ないし、取り上げなければならぬ学習スタイルもまだある。さらに、今回取り上げた学習スタイルと学習者の性格（外向性・内向性）などとでは、CAI 授業の満足度にどちらがより大きな要因となっているのかも明らかにする必要があろう。

また、今回はドリル型 CAI 教材を用いた授業であったが、違うタイプの教材の場合はどういうふうに学習者の意見が異なるのか、学習者の反応だけでなく学習効果はどうなのかということについても研究していくことが今後の課題であろう。

VII. 終わりに

おもしろくない、単調だといわれるドリル型 CAI 教材だが、今回の調査ではある学習者にとっては非常に満足感を与えるものであることが明らかになった。コンピュータというメディアは、様々なタイプのデータを貯えることが可能なメディアである。さらに、そのデータを自由に並べ替えたり削除・追加したりすることができるという性質をもっている。この性質を効果的に利用して教材を作成すれば、日本国内外で日本語を勉強している留学生に大きな貢献をすることができると思う。

今後、CAI 教材をさらに増やし、CAI 授業をもっと通常のカリキュラムに組み込んでいくためには、学習者特性、学習内容と CAI との関係を明らかにしていくことはとても大切なことである。しかし、今回の調査を通して、今後日本語教育現場に CAI を普及させていくためには、日本語教育現場の教師のコンピュータ不安の調査、コンピュータ・リテラシー教育の実施等も大切な課題であるということも認識することができた。

コンピュータの性能は日々向上している。今後は留学生の日本語学習を促進し、負担を軽くすることができるような CAI 教材の開発、その運用方法について、さらに研究を進めていく必要があろう。

参考文献

1. 岡本敏雄 1990 「教育における情報科学 情報化への対応とリテラシーの形成」パーソナルメディア株式会社
2. 中野照海 1991 「マルチメディアの構造と構成主義学習論—ハイパーサイエンスキューブの開発から—」『視聴覚教育』46、7、pp. 24-27、視聴覚教育協会
3. Barchan, J. (1986) "New Approaches to Computer Aided Language Learning." In Cameron et al. (eds.) *Computers and Modern Language Studies.*
4. Bork, A. (1985) *Personal Computers for Education.* Harper & Row Publishers, Inc.
5. Davis, G. (1986) "Authoring CALL Courseware : a practical approach". In Leech, G. & Candlin, C. N. (eds.) *Computers in English Language Teaching and Research.* Harlow, Longman.
6. Hart, R. S. (1985) "Foreign Language Teaching and the Computer." *Foreign Language Annals* 18, pp.59-63.
7. Merril, M.D. (1985) "Where is the authoring in authoring systems?" *Journal of Computer Based Instruction* 12, pp.90-96.
8. Ng, K.L.E. & Oliver, W. P. (1987) "Computer assisted language learning : an investigation on some design and implementation issues." *System* 15, pp.1-17.
9. Robinson, B. (1985) *Microcomputers and the language arts.* Milton Keynes, Open University Press.
10. Sharples, M. (1983) "A construction kit for language". In D. Chancler (ed.) *Exploring English with Microcomputers.* Leicester : Council for Educational Technology.
11. Solomon, C. (1986) Computer Environments for Children. Massachusetts Institute of Technology.
12. Taylor, R. P.(ed.) (1980) *The Computer in the School : Tutor, Tool, Tutee.* New York : Teachers College Press.

付録1. 事前アンケート項目例

[コンピュータ不安] 15項目

1. I am sick and tired when I see computer keyboard.
2. Computers are more honest and trustworthy than human.
3. When I am using computers, I feel that I make some mistakes in operation and destroy something.
4. When I see the person who can operate a computer well, I always think that I want to be like him/her.
5. Because a computer is a very logical device, I think that everybody can operate it if he/she observes a certain procedure.

[外国語学習不安] 15項目

1. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
2. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
3. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
4. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
5. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.

[学習スタイル：個人 vs 集団学習志向／読み書き vs 教室活動志向／教師コントロール vs 学習者コントロール志向] 30項目

1. I prefer studying alone (by myself) to studying with other students in the class.
2. I want to control the pace (speed), order, contents of learning.
3. I can learn Japanese much better through reading a textbook than listening a lecture.
4. I like to study Japanese through doing some activity in the class.
5. I learn effectively in group study.

[文法・漢字・語彙に対する意見]

Write your impression of daily SD, Kanji, Vocabulary class honestly.

付録2. 事後アンケート項目例

1. CAI helped me learn the Japanese Grammar.
2. CAI helped me learn the Kanji.
3. CAI is very good because I can learn more in the same amount of time.
4. I like CAI class because I can learn with less difficulty.
5. CAI is very useful because I can learn Japanese by doing something.

[文法・漢字・語彙に対する意見]

Write your impression of daily SD, Kanji, Vocabulary class using CAI honestly.

韓国人学習者のシテ形接続と連用形接続

“Shite” Form Conjunction and “Ren-you” Form Conjunction
for the Korean Students

中野 はるみ (別府大学)

Harumi NAKANO (Beppu University)

目 次

- I. はじめに
- II. 鄭炳南氏論文の紹介とシテ形接続分類
- III. 鄭炳南氏論文の問題点
- IV. 韓国人学習者に見られるシテ形接続と連用形接続使用の問題点
 - 1. 母語話者に比べてシテ形の使用過多の表現
 - 連用形接続の表現が見られないもの—
 - 2. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの
 - 母語話者はシテ形の使用の方がが多いもの—
 - 3. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの
 - 母語話者は連用形接続の使用の方が多いもの—
- V. おわりに
- VI. 付載論文

キーワード：シテ形、連用形、日本語学習、韓国人学習者

I. はじめに

第二言語 (second language) や外国語 (foreign language) の教授・学習において、学習者の母語 (native language) の干渉 (interference) が学習を困難にすることは、比較言語学の説くところである。特に言語構造を異にする印欧言語と日本語の比較研究は外国語教育に効用が高いとされる。

本稿において取り上げようとする比較研究は韓国語と日本語である。韓国語と日本語は、金沢庄三郎『日韓兩國語同系論』(明治 43 年) をはじめ、多くの学者によって同じ系統の言語だと主張されている。日本語と韓国語は膠着語であり、言語学の分野では同一カテゴリーに属すとされている。

「現存の言語で、日本語に一番似ている言語はどれかというと、文法の性質が似ているということで、朝鮮語が一番近い関係をもっているようだ。」金田一春彦『日本語（上）』岩波新書、1988。

とあるように、日本語と韓国語（朝鮮語）は文法上の性質がよく似ていることは周知のことである。

韓国人学習者は、他の外国人学習者に比べ格段の学習上達を示すことは、日本語教授者にとっては、自明のことであり、他の学習者との伸びの違いは、クラス替えをも引き起こすことになる。韓国人学習者にとっての日本語学習は、母語と似ていて学び易いというプラスの特徴を有しているといえよう。しかし、似ているということはプラスの面だけではなく、マイナスの面も併せ持っているということにも気づく。学習言語と母語との相違点を明確にすることなしに学習を続けては、いつまでたっても、第二言語止まりであるということになる。母語の文法を学び、いかに母語の干渉が学習言語に表れているのかを学習者が学んだとき、第二言語習得は飛躍的に伸びることが期待される。

本誌前号掲載拙稿「シテ形接続と連用形接続の使用の実際」¹⁾で、日本語学習者の不自然な表現について触れたが、本稿では韓国人学習者にとっては韓国語文法の干渉があるという点について論じていくこととする。

現在、韓国においても、比較言語学的な研究は活発に行われている。特に日本語学専攻者、洪思滿(1990)²⁾、朴在權(1997)³⁾によるものがある。本稿で参考にしたのは、

鄭炳南⁴⁾

「日韓両国語の複合文に見る連結語尾の対照研究
—動詞に接続する〔て〕と〔あ서〕を中心にして—」
大韓日語日文学會編『日語日文学 第4輯』1995。

である。

氏は、日本語の〔て〕と韓国語の〔あ서〕の意味分析について、対比しつつ研究している。その中で「連結語尾」という名称を使用しているが、日本語では動詞の活用形のうち、文の途中で用いられる形のシテ形と連用形が、韓国語ではさまざまな助詞に対応するという点に焦点を当て論を展開している。

鄭炳南氏の研究と本誌前号掲載拙稿のアンケート調査とはどのように関わるのであろうか。彼の説を追いながら調査結果との対比を試みることとする。

II. 鄭炳南氏論文の紹介とシテ形接続分類

—〔て〕と〔中止形〕と〔あ서〕の意味分析—

鄭炳南氏の論文によると、〔て〕、〔中止形〕、〔あ서〕の意味は表1-Aに纏められている。そして、表1-Bを示し、

「このように〔あ서〕が四つの機能を表すとき、〔て〕単独でも〔あ서〕と対応できるのである。」（同論文、P.159）

としている。日本語の〔て〕の機能を八つに分類し、〔あ서〕の機能は四つに分類しているところから、〔て〕は全て〔あ서〕に対応しうるというのである。

そこで、本誌前号掲載拙稿でみてきたシテ形の三種四類の分類と鄭氏の分類を比べてみよう。氏の示す（表

表1-A

[아] に対応する接続語 (同論文, 表3, p.157)

| | |
|-------|--|
| [て] | ① 原因・理由 ② 繰起 ③ 手段・方法 ④ 同時進行 ⑤ 逆説条件 ⑥ 動作への移行 ⑦ 様態 ⑧ 経過期間 |
| [中止形] | ① 原因・理由 ② 繰起 ③ 手段・方法 |

表1-B

[아서] の意味機能と [て] との対応 (同論文, 表6, p.159)

| | |
|------|--|
| [아서] | 原因・理由—[て]、[中止形]、[から]、[ので] —[て]、[中止形]、[てから] 手段・方法—[て]、[中止形]、 様態 —[て] |
|------|--|

表2 シテ形接続と韓国語接続語尾の対応関係

| シテ形接続の分類 | | 鄭氏の [て] の分類と韓国語の対応関係 | |
|----------|-----------------------------------|----------------------|-----------------------|
| 付帯状態 | し手容態・心的状態 し手動作・付属状況 副詞化したもの | ④同時進行 ⑦様態 | 고 · 고서 아서 · 고 · 면서 |
| 継 起 | 時間的継起 | ②継起 ⑧経過期間 | ②아서 · 고 ⑧고 · 냐지 |
| | 起因的継起 | ①原因・理由 | 아서 · 므로 |
| | 目的 | | |
| | 方 法 | ③手段・方法 | 아서 · 고 |
| | 逆 条 件 | ⑤逆説条件 | 고 · 고도 · 아도 · 고서도 |
| | 条 件 | ⑥対立動作への移行 | 다가 |
| | 判断の理由 | | |
| 並 列 | | | |

5、同論文、p.158) と三種四類の分類とを一つの表にすると表2「シテ形接続と韓国語接続語尾の対応関係」ようになる。

表2のように[て]に対応する韓国語は、[아서] [면서] [고] [느지] [도] [다가] [고서] [고도] [아도] [고서도] の11語である (同論文、p.158)。

この表をみてわかることは、[아서]と同じく複数の意味をもつ連結語尾[고]があることである。先の[아]に対応する接続語 (同論文、表3、p. 158) では [아서] の意味については分類していたが [고] に対応する

表3 [ヨ] の分類

| | | |
|-----|---------|-------------------|
| [ヨ] | — 繰 起 | — [て] [中止形] [てから] |
| | — 手段・方法 | — [て] [中止形] |
| | — 同時進行 | — [て] |
| | — 逆説条件 | — [て] |
| | — 様 態 | — [て] |
| | — 経過期間 | — [て] [中止形] |

接続語は分類表に記されていない。そこで、先の表1を使った鄭氏の分類(表5, 同論文、p.158)から[ヨ]の分類を纏めてみると表3「[ヨ]の分類」のようになる。

III. 鄭炳南氏論文の問題点

ここで、少し本論からそれるが鄭氏論文にみられるいくつかの問題点もしくは不明な点について論及しておく必要がある。そうすることによって、論点がより鮮明になっていくと考えられるからである。

この表3と先の表1に示した[アセ]の意味機能と[て]との対応(同論文、表6、p.159)で[アセ]と[ヨ]の違いを探っていくと興味深いことに気付く。[アセ]と[ヨ]のどちらでも使える意味は、「継起」「手段・方法」「様態」の三種類である。だが、用例を詳細に検討してみると、[ヨ]の用例中に「継起」ではないと思われる用例がみられる。「2—2 継起」の箇所で、

「先行節の動作が後行節の動作より先に行われているのを表しているのがこれである。

(8) a そっと立ち上がって（立ち上がり、立ち上がってから）部屋を出た。

(9) a 私は立ち上がって（立ち上がり、立ち上がってから）彼の後に従った。」

と述べ、(8)(9)はもっぱら[アセ]を使用し、[ヨ]は使用できないとしている(同論文、p.151)。また、

(10) a 御飯を食べて（食べ、食べてから）3時間になる。

という用例では、反対に[ヨ]を使い、[アセ]は使えないとしている(同論文、p.151)。[アセ]が使えない理由を少し長くなるが引用してみよう。

「継起の[アセ]の句文では時間的な先行関係だけでなく、先行節が後行節を限定しているが、[ヨ]の句文の先行節と後行節の間には限定する意味はなく、ただ時間的な先行だけを表しているからである。すなわち[アセ]の句文の先行節と後行節の間の関係は（因果的）であり（限定的）であるが、[ヨ]の句文の先・後行節の間の関係は（非因果的）・（非限定的）という意味特徴をみせる」(同氏論文、p.151)というふうに、[アセ]と[ヨ]の相違について述べている。ということは、(8)(9)と(10)の継起は異なったものとして考える必要が出てきたことを意味しているとはいえない。

さて、拙稿では、(8)(9)のような二事象そのものが先行生起・後続生起といった時間的関係を有している場合、時間的継起の典型的なものとして捉えてきたし、起因的継起とは考えられない「順序」を表すものの場合、時間的継起として考えてきた。

鄭氏は「⑧経過期間」という意味分類をたて、一分類として挙げている。彼の分類分けから考えると(10)の用例は「継起」ではなく、むしろ「⑧経過期間」に入れるべきものであろう。鄭氏は「2—9 経過期間」

表4 [아서] と [고]

[아서] — ①原因・理由
②継起
③手段・方法

[고] — ①手段・方法
②同時進行
③逆説条件
④様態
⑤経過期間

の部分で、

「過去のある視点から経過した期間を表すものである。

(32) a 結婚して 3 年たった。

(33) a 外国に行って 1 年になって。

経過した期間を表す句文は V1 て (てから) ~ (たつ、なる) の形式をみせる。」(同論文、p.155) としている。ここに示された用例と、

(10) a 御飯を食べて {食べ、食べてから} 3 時間になる。

との用例の相違は明白でなく、むしろ同一分類としたほうがすっきりする。したがって、この用例は、「経過期間」に入れるべきであろう。そうすれば難なく [고] の使用に不自然さはなくなる。(32)(33)は共に [고] を使用しているからである。

また、「2—3 手段・方法」も 4 例中 3 例は [아서] の使用だが、次の例は [고] を使用し、[아서] は使用できないとしている。

「(16) 花子は舌をかんで「?かみ」自殺した。

一中略—[て] はそれに対応する [아서]、[고] の句文の手段・方法の意味機能は、先・後行節の述語および、格助詞と密接な関連がある。」(同氏論文、p.151)

のように記されているのである。なぜ [아서] が使用できないのか、説明を要する点であろう。

次に、「2—4 同時進行」の用例にも分類上納得がいかないものがある。

(19) 車を飛ばしてソウルに行った。(同論文、P.151)

がそれである。これは「2—3 手段・方法」に入る用例ではないだろうか。拙稿の分類では当然手段・方法に入れているものである。また、この鄭氏が「同時進行」としているものは、拙稿の分類では「付帯状態」の意味分類の範疇に入るものである。

しかし、鄭氏論文で興味深いことは、[て] と [中止形] の相違として、表 1—B [아서] の意味機能と [て] との対応にみられるように、「“様態”の意味には [中止形] は使われていない」と認識している点である。鄭氏の「2—6 様態」は拙稿の分類では、先の「同時進行」と共に「付帯状態」の意味分類に入る用例といえよう。

拙稿では、連用形接続は付帯状態には使われにくいという結論を提示してきたが、上記のように再分類すれば、ここでの論調と合致することになる。しかし、彼の「様態」の 4 用例のうち 2 例のみが付帯状態であ

る。

- (26) 花子は体を僕って笑った。
(27) 太郎は花子を抱きしめて涙まで流した。(同論文、p.154)

がそれである。この2例のシテ形に対応する韓国語は〔면서〕〔고〕になっている。

次の2例(24)(25)の用例は「様態」すなわち「付帯状態」の用例には相応しくないと思われる。

- (24) 春から秋にかけてさく。
(25) いくらなぐられても組付いて離れない。

の2例は韓国語では〔아서〕と対応するようだが様態には入れられないものである。(24)は「～から～にかけて」、「～として」「～に対して」「～によって」の類のことばである。また、(25)は「ても」という逆説の助詞そのものであり、なぜ「様態」に意味分類したのか理解しにくい。そのように考えれば、彼の分類「様態」のシテ形には〔아서〕は対応しないということになろう。

以上のことから〔て〕に対応する〔아서〕〔고〕の意味分類を表に組み直すと表4になろう。

IV. 韓国人学習者に見られるシテ形接続と連用形接続使用の問題点

ここで前号掲載論文で取り上げた「シテ形接続と連用形接続使用の実際」の問題点を振り返ってみよう。

アンケートに答えた学習者90人のうち韓国人学習者は56名である。また、アンケートでは足りない部分でコメントに答えてもらった学習者は韓国人学習者であった。前号掲載論文での韓国人学習者の回答を具体的にみてみよう。

「表3シテ形接続の意味用法による母語話者の接続使用の実際の傾向分類（以下、母語話者と略称する）」と「表3シテ形接続の意味用法による日本語学習者の接続使用の実際の傾向分類（以下、日本語学習者と略称する）」（前論文、『留学生教育2号』、p.118）を比較してみると三点で表現の相違が明らかになってきた。以下がその三点である。

1. 母語話者に比べてシテ形の使用過多の表現
 - 連用形接続の表現が見られないもの—
2. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの
 - 母語話者はシテ形の使用の方が多いもの—
3. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの
 - 母語話者は連用形接続の使用の方が多いもの—

それぞれについて、韓国人学習者の母語干渉について考察していこう

1. 母語話者に比べてシテ形の使用過多の表現
 - 連用形接続の表現が見られないもの—

前論の表3「母語話者」、表3「日本語学習者」で明らかなように、1に入るのは起因的継起（原因・理由）の意味用法である。鄭氏論文に興味深い指摘がある。

「原因・理由」の句文では日本語の〔て〕の機能は先行節と後行節の因果性から出てくるが、韓国語の〔아서〕はそれ自体に内在した意味資質によって「原因・理由」の機能を表す」(同論文、p.160)

前論でも学習者の分析においては「原因・理由」のシテ形は学び易い例であるというように分析してきた。それが母語との対応において明らかになってきたのである。

韓国人学習者においては、日本語の〔て〕に対応する〔아서〕に「原因・理由」の意味が内在しているのであるから、〔て〕=〔아서〕と捉えている学習者にとっては、シテ形の表現の使用過多は頗けるものがあるし、初期日本語学習にはプラスであろう。しかし、〔아서〕と同じく、〔て〕そのものにも「原因・理由」の意味が内在しているととらえやすく、先行節と後行節の関係に目をむけなくなるというマイナス面も考えられる。

2. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの

—母語話者はシテ形の使用の方が多いもの—

この2に入るのは、付帯状態〈し手容態〉〈心的状態〉〈付属状況〉起因的継起〈判断の理由・根拠〉の意味用法である。

拙稿の付帯状態に入るものは、鄭氏論文では②同時進行④様態の分類に入っているものである。②④ともに韓国語では〔그〕または〔면서〕が〔て〕に対応している。

ここで、前にも引用したが〔그〕についての「2-2 継起」の部分での鄭氏の記述を見てみよう。

「〔그〕の句文の先行節と・後行節の間には限定する意味ではなくただ時間的な先行だけを表しているからである」(同論文 p.151)

また、

「同時進行の句文では先・後行節には大体〔意志的〕〔持続性〕の意味を持っている動作動詞が使われている」(同論文 p.153)

「先行節と後行節の述語は〔持続性〕〔状態性〕の意味を持っている動詞が来るはずである。このような‘様態’の機能は先・後行節の述語に起因する」(同論文 p.154)

として、〔그〕自体にその意味は内在していないことを示している。

「継起」での記述で明らかなように〔그〕はただ時間的な先行だけを表す。すなわち、順序性を表すといえるだろう。

さて、ここで日本語のシテ形接続と連用形接続を考えた場合、シテ節の主節への従属度は「付帯状態→時間的継起→起因的継起→並列」の順に低くなる。韓国語では付帯状態にも〔그〕を使い、順序にも〔그〕を使うわけである。

さらに、日本語学習者のシテ形接続と連用形接続の使用について考察してみよう。付帯状態では母語話者はシテ形の使用が多いのに比べて韓国人学習者は連用形接続も同様に使用している。この使用結果を考察する時、この結果はシテ形に対応する韓国語の〔그〕に起因しているように思える。前号掲載論文のアンケートで韓国人学習者にコメントをもらった時にも気になったことがあった。韓国人学習者は起因的継起以外のシテ形はすべて〔그〕と対応すると考えているのではないかという危惧がそれである。

付帯状態の《姿勢変化》は変化後の姿勢の維持を表す表現である。母語話者は付帯状態の《姿勢変化》の

意味はシテ形接続の方がより表せるという判断をした。しかし、韓国人学習者もシテ形をより多く選択したのだが、その判断基準はシテ形の方が「シテから」「そして」の意味が強く現れるということであった。また、《逆説条件》でも、シテ形の方が「シテから」「そして」を表現していると主張するのである。これらの主張と共に通しているのは、シテ形に「シテから」「そして」という〈順序性〉が含まれているということである。彼らの主張は《姿勢変化》の意味も理解できるが、〈順序〉も含まれるという主張に聞こえてくる。すなわち、これは起因的継起以外のシテ形接続= [그] と考えた上での判断なのではないかと思われるのである。

3. 母語話者に比べて両方の表現の比重が同じであるもの

一母語話者は連用形接続の使用の方が多いものー

この 3 に入るのは時間的継起〈順序〉、並列の意味用法である。

鄭氏の論文からも分かるようにシテ形に対応する韓国語の連結語尾は 11 にもわたる。そして日本語のような動詞の連用形接続は韓国語にはないことが分かる。韓国人学習者にシテ形の使用が多いというのは、韓国語には日本語の連用形接続のような連結語尾のない接続法はないからであるといえるだろう。連結語尾についていらない連用形接続ではなにか足りないという意識が拭えないのではないかろうか。

V. おわりに

以上、シテ形接続と連用形接続における韓国人学習者の母語の干渉を、鄭炳南氏の論稿を交えながら探つてきた。

特に日本語と相似している韓国語における母語の干渉を探る中から、日本語の側から見える問題点だけでは捉えられない思わぬ相違が隠されていることが判明してきた。

シテ形接続と連用形接続に対応する韓国語の連結語尾は表 2 に挙げたように 11 の連結語尾があり、シテ形の意味機能はどの韓国語の連結語尾より広いため、それに対応するためには少なくとも [아서] [그] [다가] の三つの連結語尾が動員されなければならない。

また、それぞれの連結語尾の意味機能は韓国語独自の意味機能を持っており、意味の範囲の相違がシテ形と連用形接続の意味範囲と違うため、それぞれの対応関係は一様ではない。

シテ形接続あるいは連用形接続使用の文を理解するとき、韓国人学習者にとっては、それらの接続の機能が母語の連結語尾のどれとどう対応するのか、またどう対応しないのかということをはっきりさせることができ、日本語学習の一つの助けになろう。学習者の母語と学習言語とを比較研究することは母語の干渉からくる非文、不自然な文、誤法をどのように正していくかという手立ての一助になるのである。

IIIで考察したように、鄭炳南氏の論文でも多様な意味用法を持つシテ形に対応する韓国語が子細に比較検討されているとは言い難いものがある。母語の干渉をより深く探るためにも、韓国語の文法体系の整理も見直されなければなるまい。学習言語と母語の文法とは、一概には対応しないということは判明しているが、しかし、学習能率を上げるためにも、学習者自信が母語の文法に精通していることは望ましいことであろう。母語の文法との相違を授業者が説いても、母語の文法を理解していない学生にはその指導は役に立たないか

らである。

母語に対する鋭敏な思考を持ち合わせている学習者は、外国語の学習にもより深い洞察力を示し、外国語を楽しく、また容易に修得しうる。

注

- 1) 中野はるみ 1997 「シテ形接続と連用形接続の使用の実際—中級日本語学習指導のために—」『留学生教育第2号』 留学生教育学会 pp.105~119.
- 2) 1990 『現在韓国語の特殊助詞の研究—日本語に副助詞との対比を中心に—』 慶北大學校出版部
- 3) 1997 『現在日本語・韓国語の格助詞の比較研究』 勉誠社
- 4) 晋州専門大学、副教授

参考文献

- 1) 大野 晋 (1993) 『新版 日本語の世界』 朝日新聞社
- 2) カトリーヌ・ガルニエ (1994) (細川英夫・小出美可子) 『日本語の複文構造』 ひつじ書房
- 3) 坂倉篤義 (1993) 『改稿 日本文法の話 第三版』 教育出版
- 4) 鈴木忍 (1978) 『文法 I 一助詞の諸問題』 凡人社
- 5) 寺村秀夫 (1991) 『日本語のシンタクスIII』 くろしお出版
- 6) 時枝誠記 (1992) 『日本文法 口語編』 岩波書店
- 7) 中野はるみ (1997) 「アジアとの共生—留学生をめぐってー」『21世紀に生きる共生』 学文社
- 8) 中野はるみ (1997) 「シテ形接続をめぐってー付帯状態のシテ節ー」『別府大学紀要第39号』
- 9) 成田徹男 「動詞の『て』形の副詞的用法—様態動詞を中心にー」『副用語の研究』 明治書院
- 10) 仁田義雄 (1995) 「シテ形接続をめぐって」『複文の研究』 くろしお出版
- 11) 南不二男 (1993) 『現代日本語文法の輪郭』 大修館書店
- 12) 益岡隆志 (1993) 『24週日本語文法ツアーア』 くろしお出版
- 13) 三宅知宏 (1995) 「～ナガラと～タママと～テー付帯状況の表現ー」『日本語表現の文法（下）』 くろしお出版
- 14) 森田良行 (1989) 『基礎日本語辞典』 角川書店
- 15) 森田良行 (1990) 『日本語学と日本語教育』 凡人社
- 16) 森田卓郎 (1995) 「並列述語構文論考」仁田義雄編『複文の研究（上）』 くろしお出版
- 17) 森田卓郎 (1988) 『日本語動詞述語文の研究』 明治書院
- 18) 吉川武時 (1989) 『日本語文法入門』 アルク

VI. 付載論文

鄭 炳南

「日韓両国語の複合文に於ける連結語尾の対照研究
—動詞に接続する〔て〕と〔아서〕を中心にして—」

大韓日語文学會編『日語日文学 第4輯』1995。

中野 はるみ・朴 素瑩 訳

- 1 まえがき
- 2 [て] と [아서] の意味分析
 - 2-1 原因・理由
 - 2-2 繼起
 - 2-3 手段・方法
 - 2-4 同時進行
 - 2-5 逆説条件
 - 2-6 様態
 - 2-7 対立動作への移行
 - 2-8 讓歩・許容
 - 2-9 経過時間
 - 2-10 慣用的表現
- 3 両国語の機能対応の範疇
 - 3-1 [て] の場合
 - 3-2 [아서] の場合
- 4 結論

1 まえがき

この論文は、第一には複合文に使っている日韓両国語の連結語尾〔て〕と〔아서〕を意味・シンタックス的観点から対比して分析記述するのが主な目的である。第二には、〔て〕と〔아서〕の意味がいろいろな意味機能を持つとき、その意味がそれ自体に内在している意味資質によるのか、文脈関係によるのかを調べて、文脈関係によるものであれば、先・後行節の述語および助詞とどんな影響関係によるのかを調べようとしている。第三に上の二つの分析を基にして〔て〕と〔아서〕を中心にして両国語の連結語尾の対応関係を証明しようとしている。

2 [て] と [아서] の意味分析

2-1 原因・理由

先行節の事実が後行節の原因や理由になることを表す機能である。

- (1) a 銃傷がまた悪化して [し、したので、したから、] 再び入院した。
b 총상이 또 악화되어서 [되고(?), 되었으니까?, 되었으므로, 되었으니?] 다시 입원하였다
- (2) a 雨が降って [降り、降ったので、降ったから] 運動會を延期しました。
b 비가 와서 [고(?), 니까(?), 으므로(“), 으니(“)] 운동회를 연기하였습니다
- (3) a 花子はバスが故障して [し、したので、したから] 遅刻した。
b 花子는 버스가 고장나세고?, 났으니까?, 났으므로, 났으니?] 지각했다

この原因・理由の句文は [N1 が (は) V1 て [中止形、ので、から] N2 を V2] N1 이 V1 아서 [므로、니까] N2 를 V2] が基本形式である。[て] のこのような意味は先行節と後行節の接続関係から来るし、[て] とか [ので] は文末に命令形、禁止形 [な]、意志形 [う、よう、まい] が使いにくい (鈴木忍 1980 : pp 184-6) しかし、[から] の文末には依頼、見解、意志、希望、命令、禁止、推量、質問などの表現はできる (鈴木忍 1980 : pp 197-8)

韓国語の場合はどうなるか見てみたい。

- (4) a 코피가 나서 솜으로 코를 막는다 [막아서, *막아라, *막자, *막읍시다, 막고싶다(?) 막을지도 모른다.]
b 코피가 났으네 [났으므로, 났으니까(?)] 솜으로 코를(막아라, 막자, 막읍시다)
- (4 a) には [아서] 句文の文末には命令形や意志形は使いにくいし、希望を表す表現はやや違和感があるけれど使えるといえるだろう。しかし、(4 b) のように [니] と [므로] の句文の文末には命令形と意志形が使える。[니까] も [니] や [므로] に比べると少し不自然だが使えるだろう。いろいろな角度から対照・分析してみると、明らかになるだろうが、このような文末表現との呼応関係だけを見たとき、日本語の [て] と [ので] は韓国語の [아서] と、[から] は [니, 므로, 니까] と同じ様相をみせる。

原因の句文には先行節と後行節の事実の間に誰でも共感する自然現象のように客観性と合理性を持つ真理・真実がいつも要求されるし、理由の句文には先行節と後行節の行為の間に個人の主観的・合理的判断によって虚偽性が介入できるという点が違う。

- (5) a 風が吹いて戸が開いた。
b 바람이 불어서 문이 열렸다
- (6) a 大雨が降って家が水浸しになった。
b 큰 비가 내려서 집이 물에 잠겼다

[て] と [아서] の句文は (1 a.b) - (3 a.b) では理由の意味で、(5 a.b)、(6 a.b) では原因の意味で使われている。鈴木 (1980) も論及しているが、森田良行 (1975 : 8-9) でも、[て] 句文に見える原因と理由の機能は前件と後件の意味関係から結果的に出てきた付随的な意味であり、本来は二つの叙述を接続する機能であると論述されている。

では、[아서] の句文で原因・理由の機能はどこに由来しているのであろうか？ (5 b) (6 b) のように先行節の事実と後行節の事実の間には因果性が見える。風が吹くと戸が開く、大雨が降ると家が水浸しになる、

という内容が含まれているのは事実だが、そのようなことだけが [아서] の意味機能に影響を与えるのではないだろう。

- (7) a 風が吹いて波が打つ。
a' 波が打って風が吹く。
b 바람이 불고 파도가 친다
b' 파도가 치고 바람이 분다
c 바람이 불어서 파도가 친다
c' *파도가 쳐서 바람이 분다

(7 b) では [그] の句文は対象になっているから、(7 b') のように先・後行節の主語を替えても意味は変わっていない。 (7 c) は [그] の代わりに [아서] を使っていること以外には (7 b) と同じであるが (7 c') で分かるように非対照的になってしまふ。(7 c) では、(7 b) のような対照性はなくなつて原因・理由の意味だけで使っている。これが [아서] 自体に原因・理由の意味事実を含んでいることを表している。(7 a, a') では [て] の句文は順序性は見えなくて先行節と後行節がお互いに対照になつてゐる。したがつて [て] と [그] 自体には原因・理由の意味事実が内在してはいなことを暗示しているのである。

原因・理由を表している [て] と [아서] の句文の先行節と後行節には (5 ab—7 ab) のように主に状態性とか無意志性の述語が来る。(1 ab—4 ab) では後行節の述語は一見すると意志動詞のようにみえるが、詳細にみると先行節の述語の行為の結果、自分の意志とは関係なく、仕方がなくしてしまつたという意味合いが含まれている。

2—2 繙起

先行節の動作が後行節の動作より先に行われているのを表しているのがこれである。

- (8) a そっと立ち上がって [立ち上がり、立ち上がってから] 部屋を出た。
b 가만히 일어나서 [*그] 방을 나왔다
(9) a 私は立ち上がって [(?)立ち上がり、立ち上がってから] 彼の後に従つた。
b 나는 일어나서 [*그] 그의 뒤를 따랐다
(10) a 御飯を食べて [(?)食べ、食べてから] 3時間になる。
b 밥을 먹고 [*어서, 은지] 3시간이 된다
(11) a 稲をかって [かってから] 麦を播く。
b (?)麦を播いて [播いてから] 稲をかる。

(11 a.b) は対等文に類似している構造が見えるが、(11 b) のように先行節と後行節の位置を替えると不自然になる理由は、稻を刈ってから麦を蒔くという通念すなわち、言語外の事実からくるので {て} よりは {てから} を使つたほうが継起の機能が明らかになる。

- (12) a 風が吹いて波が打つ。(対等接続)
b 風が吹いてから波が打つ。(継起)

(12 b) は、[て] の代わりに [てから] を使つてゐる以外には (12 a) と同じ文脈環境である。継起の意味

機能を表している点は「てから」の句文の継起の意味機能がそれ自体に内在している意味事実によっていることを意味する。同じく、「아서」が使われている(8 ab)(9 ab)は、「그」が使われている(10 ab)のように継起の「아서」「그」と換えて使えない。なぜならば、継起の「아서」の句文では時間的な先行関係だけではなく、先行節が後行節を限定しているが、「그」の句文の先行節と後行節の間には限定する意味はなくただ時間的な先行だけを表しているからである。すなわち「아서」の句文の先行節と後行節の間の関係は(因果的)であり(限定的)であるが、「그」の句文の先・後行節の間の関係は(非因果的)。(非限定的)という意味特徴をみせる。

継起の句文は次のようにいくつかの制約がある。

- 1 「て」と「아서」の先・後行節の主語は〔有情〕の意味特徴がある。
- 2 先行節と後行節の述語はお互いに違う。
- 3 先行節の述語は肯定であり、後行節の述語は否定の表現がよく使われる。

2-3 手段・方法

- (13) a 電話をして〔し〕救急車を呼んだ。
b 전화를 걸어서 [걸고?] 구급차를 불렀다
- (14) a 妹は兄をゆすぶって〔ゆすぶり〕起こしました。
b 누이는 오빠를 흔들어서 [흔들고?] 깨웠습니다
- (15) a 賃仕事をして〔^(?)し〕暮らしていく。
b 삼일을 해서 [하고] 살아간다
- (16) a 花子は舌をかんで〔^(?)かみ〕自殺した。
b 花子는 혀를 깨물고 [*어서] 자살했다

日本語では手段・方法を表す場合、「中止形」もあるが、「て」が一般的であって、これに対応する韓国語の連結語尾では「아서」と「그」がある。「て」はそれに対応する「아서」「그」の句文の手段・方法の意味機能は先・後行節の述語及び、格助詞と密接な関連がある。手段・方法の意味機能を見せる「て」の句文の先行節と後行節では、意志動詞だけが使われているが、こんな点「아서」「그」も「て」と一致している(鈴木忍 1980:182-3)には

- (17) a ビルの八階から飛びおりて死んだ。(手段・方法)
a' 빌딩8층에서 뛰어내려서 죽었다
- b ビルの八階から落ちて死んだ。(原因・理由)
b' 빌딩8층에서 떨어져서 죽었다

(17 a,b)の例文を挙げて、(17 a,a')のように、先・後行節に意志動詞がくると、手段・方法を、(17 b,b')のように先・後行節に無意志動詞がくると原因・理由を表すと論じられているが、韓国語の「아서」と日本語の「て」は一致している。

- (18) a 川を泳いで家に帰った。(手段・方法)
a' 강을 헤엄쳐서 집으로 돌아왔다

b 川で泳いで家に帰った。(継起)

b' 강에서 해엄치고 집에 돌아왔다

上のように [て] と [아서] が格助詞 [を] と呼応すると手段・方法の機能を、[て] と [고] が格助詞 [て] や [で] と呼応すると継起の意味機能を表すようになる。

この点をみると、[て] はそれに対応する [아서] [고] の句文にでている手段・方法の機能は、それら自体に内在している意味事実に因るというより、先・後行節の述語および、格助詞の影響によるといえる。

2-4 同時進行

先・後行節の動詞が同時に行われていることを表している機能である。

(19) a 車を飛ばしてソウルに行った。

b 차를 몰고 [고서, 며?, 면서?, *아서] 서울에 갔다

(20) a わき見をして運転する。

b 한눈을 팔고 [며, 면서, 고서, *아서] 운전한다

(21) a 子供が走り回って遊んでいる。

b 아이가 뛰어다니며 [면서, *고, 고서?, *여서] 놀고 있다

同時進行の意味機能を表している [て] に対応する韓国語の連結語尾は [고] が一番広く使われているし、

[며], [며서], [고서] も時々使われている。

同時進行の句文では先・後行節には大体〔意志的〕〔持続性〕の意味を持っている動作動詞が使われている。

2-5 逆説条件

先行節の事実から予想できる結果と反対になる事実が後行節で行われているのを表す機能である。

(22) a 見て見ないふりをする。

b 보고도 [고(?), 고시도, *아서] 못 본채 한다

(23) a 義を見て行わない。

b 의를 보고[고도, 아도, 면서도(?), 면서(?), *아서] 행하지 않는다

逆説条件の [て] に対応する韓国語の連結語尾は [고도, 아도, 고서도] がある。上の (21 a,b), (22 a,B) には、話し手は予測と反対の結果について（不満、意外、期待に対する失望）という意味を含んでいる。

‘逆説条件’の意味は [て] 自体に内在した意味事実によつたものではなく、先行節の行為と後行節の行為の間の論理的に矛盾したものからできたものである。韓国語の連結語尾 [고도, 아도, 고서도] はそれ自体に内在した意味事実によって逆説条件の意味ができたのが違う点である。

2-6 様態

一定の期間続いている様態を表す機能である。

(24) a 春から秋にかけてさく。

b 봄부터 가을에 걸쳐서 핀다

(25) a いくらなぐられても組付いて離れない。

b 아무리 맞아도 달아붙어서 떨어지지 않는다

(26) a 花子は体を揺すって笑った。

b 花子는 몸을 비꼬면서 웃었다

(27) a 太郎は花子を抱きしめて涙まで流した。

b 太郎은 花子를 꼽아안고 눈물마저 흘렸다

‘様態’を表す日本語の連結語尾「て」に対応する韓国語の連結語尾には「아서」「면서」「고」がある。先行節と後行節の述語は〔持続性〕と〔状態性〕の意味を持っている動詞が来るはずである。このような‘様態’の機能は先・後行節の述語に起因する。

2-7 対立動作への移行

先行節の動作を中止して対立する他の動作への移行を表す機能である。

(28) a 綱を引きかけてやめる。

b 줄을 당기다가[당기어서?]그만둔다

(29) a すこし歩いて休んだ。

b 조금 걷다가[걸어서?]쉬었다

〔て〕に〔아서〕は対応できなくて〔다가〕に対応している。先・後行節の動作はお互いに対立していて、そのような文脈関係からこのような意味機能がでてくる。

2-8 譲歩・許容

話し手が仕方がない場合に譲歩し許容する意味を表す機能である。

(30) a 明日からでも出勤してよい。

b 내일 부터라도 출근해도[*해서] 좋다

(31) a 帰ってかまわない。

b 돌아가도 [*서] 상관없다

このような意味機能は〔ても〕を使ったほうがもっと一般的であるし、〔て〕〔도〕が〔よい、 좋다〕、〔かまわない、 상관없다〕と呼応してできる。

(30 a,b) (31 a,B)は‘出勤しないこと、帰らないこと’を願っているが‘仕方がない場合だから譲歩し許容する’の意味で解釈される。

2-9 経過期間

過去のある視点から経過した期間を表すものである。

(32) a 結婚して3年たった。

b 결혼한지 [하고, 해서(?)] 3년이 지났다

- (33) a 外国に行って1年になって。
 b 외국에 간지[가서(?)] 일년이 되었다
- 経過した期間を表す句文はV1て[てから]—[たつ、なる]の形式をみせる。
- ### 2-10 慣用的表現
- #### 2-10-1 強調
- 動作とか状態を強調する機能を表す。
- (34) a 我々は打って打って打ちまくった。
 b 우리들은 치고 [*쳐서] 치고 [*쳐서] 또 친다
- (35) a 待って待って待ちくたびれたわ。
 b 기다리다 [고, *여서] 기다리다 [고, *여서] 기다리다 못해 지쳤어요
- [ーーーー] [-다-다] [-고-고] の形式で同じ言葉を繰り返して文意を強調している。
- #### 2-10-2 資格、目標提示
- (36) a 彼を大将にして敵兵を破った。
 b 그를 대장으로 해서 적병을 무찔렀다
- (37) a 奉仕精神を理念にして生活しなければならない。
 b 봉사정신을 이념으로 삼아서 생활해야 한다
- [にして]、[-으로, 삼아서] のように慣用句を作っており、限定された行為にみえる。
- #### 2-10-3 対象、状況提示
- 対象を先行節に提示してそれを解釈する機能である。
- (38) a この結果に対して彼は次のように言った。
 b 이 결과에 대해서 그는 다음과 같이 말했다
- (39) a 美自体は時代によって異なる。
 b 아름다움도 시대에 따라서 다르다
- [て]と[아서]が良く使われているが[て]と[아서]が後置詞化の過程にある動詞と結合して作られた慣用句である。
- 今まで日韓両国語の連結意味[て]と[아서]が動詞に接続する場合の意味を分析記述して、その対応関係を調べてみた。これを図式化すると表1、表2、表3、表4のようになる。
- ### 3 両国語の機能対応の範疇
- 前述では動作に接続する日韓両国語の連結語尾[て]と[그]を分析した結果が表1、表2、表3、表4のようく表されている。
- ここではそんな事実を根拠にして、両国語がお互いに機能対応する過程から表出される職能対応の範疇について調べようとしている。

表1 “て”に対応する韓国語の連結語尾

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|------|---------------|-----|--------|------|-----------|------|-------|------|-------|------|-------|-------|-------|------|--------|
| [아서] | —①原因・理由 ②継起 ③手段・方法 ④様態 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [면서] | —様態 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [고] | —①継起 ②手段・方法 ③同時進行 ④逆説条件 ⑤様態 ⑥経過期間 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [て] | <table border="1"> <tr> <td>[ㄴ지]</td> <td>—①経過期間 ②継起</td> </tr> <tr> <td>[도]</td> <td>—譲歩・許容</td> </tr> <tr> <td>[다가]</td> <td>—対立動作への移行</td> </tr> <tr> <td>[고서]</td> <td>—同時進行</td> </tr> <tr> <td>[고도]</td> <td>—逆説条件</td> </tr> <tr> <td>[아도]</td> <td>—逆説条件</td> </tr> <tr> <td>[고서도]</td> <td>—逆説条件</td> </tr> <tr> <td>[므로]</td> <td>—原因・理由</td> </tr> </table> | [ㄴ지] | —①経過期間 ②継起 | [도] | —譲歩・許容 | [다가] | —対立動作への移行 | [고서] | —同時進行 | [고도] | —逆説条件 | [아도] | —逆説条件 | [고서도] | —逆説条件 | [므로] | —原因・理由 |
| [ㄴ지] | —①経過期間 ②継起 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [도] | —譲歩・許容 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [다가] | —対立動作への移行 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [고서] | —同時進行 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [고도] | —逆説条件 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [아도] | —逆説条件 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [고서도] | —逆説条件 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| [므로] | —原因・理由 | | | | | | | | | | | | | | | | |

表2 “て”が慣用的表現で使われている場合

| | |
|------|----------------------------|
| [아서] | —①強調 ②資格・目標提示 ③対象・状況 |
| [고] | —強調 |

表3 [야]に対応する日本語の連結語尾

| | |
|-------|---|
| [て] | —①原因・理由 ②継起 ③手段・方法 ④同時進行 ⑤逆説条件 ⑥動作への移行 ⑦様態 ⑧経過期間 |
| [中止形] | —①原因・理由 ②継起 ③手段・方法 |

| | |
|-------|--------|
| [ので] | —原因・理由 |
| [から] | —原因・理由 |
| [てから] | —継起 |

表4 [아서]が慣用的表現で使われている場合

| | | | | | | | |
|--------|---|-------|----------|--------|----------|--------|----------|
| [아서] | <table border="1"> <tr> <td>[にして]</td><td>—資格・目標提示</td></tr> <tr> <td>[に對して]</td><td>—対象・状況提示</td></tr> <tr> <td>[によつて]</td><td>—対象・状況提示</td></tr> </table> | [にして] | —資格・目標提示 | [に對して] | —対象・状況提示 | [によつて] | —対象・状況提示 |
| [にして] | —資格・目標提示 | | | | | | |
| [に對して] | —対象・状況提示 | | | | | | |
| [によつて] | —対象・状況提示 | | | | | | |

3-1 [て]の場合

(表1)をみると動詞と接続する日本語の連結語尾[て]は、韓国語の連結語尾[아서][면서][고][ㄴ지][도][다가][고소][고도][아도][고서도][므로]と対応している。これらの韓国語の連結語尾と対応する[て]は八つの種類の意味機能を表している。各機能を表すとき韓国語の連結語尾との対応関係を整理すると(表5)のようになる。

表5では、どんな韓国語の連結語尾より意味の領域が広いからそれに対応するためには[아서][고][다가]など三つの連結語尾が動員されなければ[て]と対応できないある。

3-2 [아서]の場合

(表3)では動作と接続する韓国語の連結語尾[아서]は日本語の連結語尾[て][ので][中止形][から][てから]と対応している。

[아서]がこれらの連結語尾と対応する場合、原因・理由・継起・手段・方法・様態など四つの種類の意味

表5

| | | |
|-----|-----------|-----------------------|
| [て] | ①原因・理由 | — [아서]、[므로] |
| | ②継起 | — [아서]、[고] |
| | ③手段・方法 | — [아서]、[고] |
| | ④同時進行 | — [고]、[고서] |
| | ⑤逆説条件 | — [고]、[고도]、[아도]、[고서도] |
| | ⑥様態 | — [아서]、[고]、[면서] |
| | ⑦経過期間 | — [고]、[느지] |
| | ⑧対立動作への移行 | — [다가] |

表6

| | | |
|------|-------|-----------------------|
| [어서] | 原因・理由 | — [て]、[中止形]、[から]、[ので] |
| | 継起 | — [て]、[中止形]、[てから] |
| | 手段・方法 | — [て]、[中止形] |
| | 様態 | — [て] |

機能を表している。これを整理すると（表6）のようになる。

[아서] が原因・理由の機能で使われた場合は [て] [中止形] [から] [ので] と対応し、継起の機能で使われる場合は [て] [中止形] [てから] で、手段・方法の場合は [て] [中止形] で、様態の場合は [て] に対応している。このように [아서] が四つの機能を表すとき、[て] 単独でも [아서] と対応できるのである。

4 結論

- 1、複合文における動詞に接続する [て] の意味機能は、原因・理由・継起・手段・方法・同時進行・逆説条件・対立する動作への移行・様態・経過期間であり、[아서] の意味機能は‘原因・理由・継起・手段・方法・様態’である。
- 2、日本語の連結語尾 [て] の中心になる意味機能は文の接続機能であり、それに対応する [아서] の中心になる意味機能は原因・理由の意味機能である。
- 3、日韓両国の連結語尾が‘原因・理由の意味機能を持つとき、文末の表現との呼応関係から出てくる結果による」と日本語の [て] と [ので] は、韓国語の [아서]、[から] は [니] [므로] [니까] と類似している。
- 4、「原因・理由」の句文では日本語の [て] の機能は先行節と後行節の因果性から出てくるが、韓国語の [아서] はそれ自体に内在した意味資質によって‘原因・理由’の機能をあらわす。
- 5、[て] の継起性は文脈関係から出てくるが、[てから] はそれ自体に内在した意味資質から出てくるという違いがある。
- 6、「手段・方法」の [て] とそれに対応する [아서] と [고] は先・後行節の述語及び格助詞と密接な関係がある。すなわち、先・後行節の動詞は意志動詞が来なければならないという制約がある。
- 7、[て] の句文の‘逆説条件’の意味は先行節と後行節の行為の論理的な矛盾から出てくるが、[고] [아서] [고서도] はそれ自体に内在した意味資質によって‘逆説条件’の機能を表してくるという点で違ったことがある。
- 8、[て] は [아서] と比べて多義的であり、意味機能の負担量がかなり多い。だから、[て] は単独でも [아서]

서] を受容できるが、[아서] は [て] を単独で受容できない。‘同時進行・逆説条件・対立する動作への移行・経過期間の意味機能を持つときは [고] と [다가] を動員して、その意味を表わしうる。

9、たとえ [て] と [아서] が ‘原因・理由・継起・手段・方法・様態’ などに共通する意味機能を持つときでも類似な点が多いが完璧に一致はしない。

注

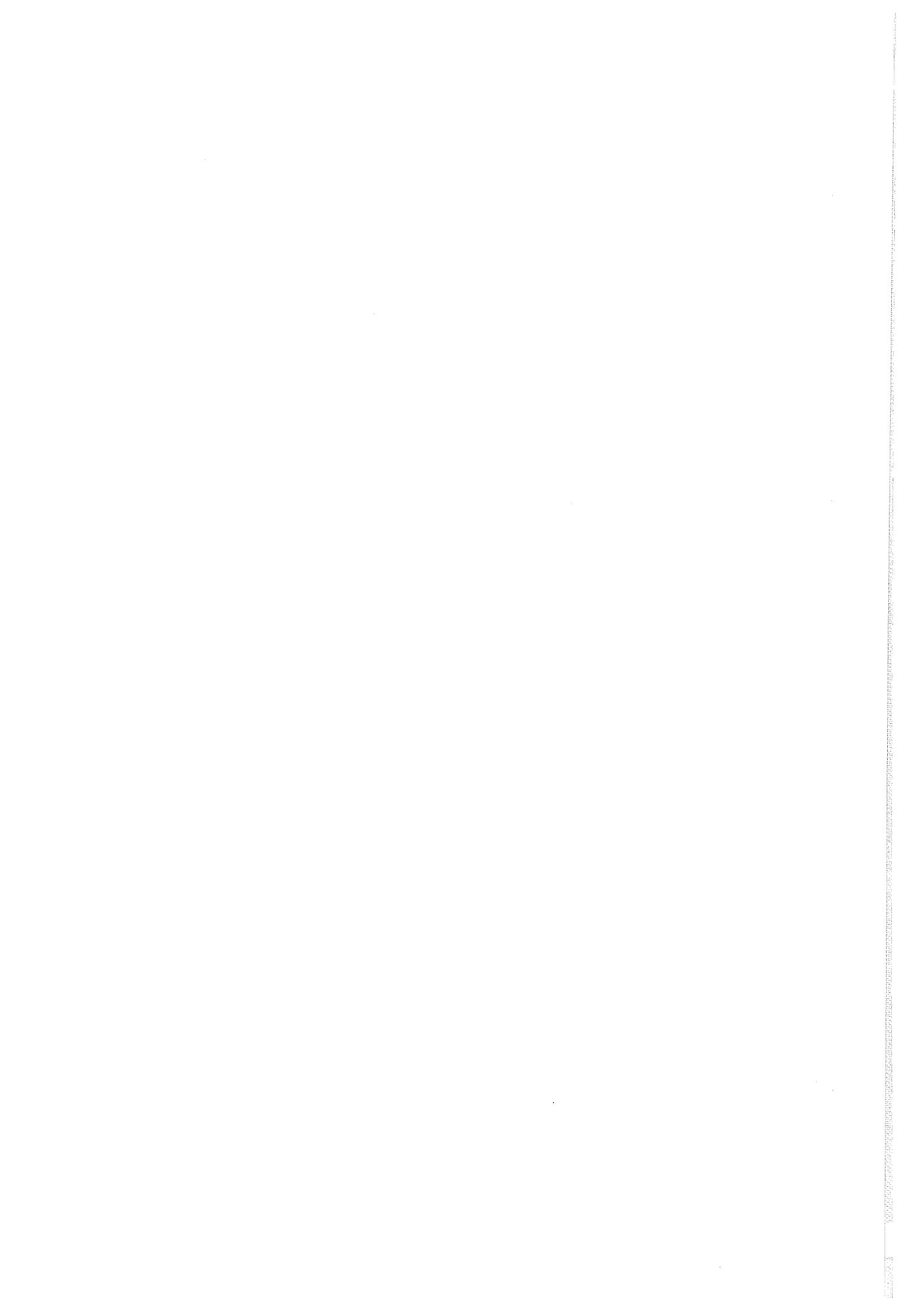
- 1) 日本と韓国両国では [て] と [아서] に関しての用語はいろいろあるが、この論文では論旨の便宜上、[て] と [아서] は勿論それと類似な関係を持っている [中止形] [ので] [から] [てから] [면서] [고] [ㄴ지] [도] [다가] [고서] [고도] [아도] [고서도] [므로] について連結語尾という用語を使っている。
- 2) ‘原因・理由’ の句文の [ので] [から] そして [니] [니까] [므로] についての詳しい論及は後にすることにする。
- 3) 鈴木忍、1980、‘文法 1、助詞の諸問題’ 国際交流基金、pp.182-3。

森田良行、1975、‘複文の文型演習—[たら] [て] を含む文型を中心に—

講座日本語教育'11、早稲田大学語学教育研究所、p.13。

訳注) (ん) は動詞±叶が過去形の場合、使用可の意味である。

* 共訳者、朴 素瑩氏は大分大学大学院修士課程在学中である。



初級会話クラスにおける教室活動の諸問題について —東吳大学日本語センターJ1会話クラスを中心に—

The Problems of Classroom Activities in Japanese Conversation Class
A Case-study of Beginner's Level in Intensive Program in Soochow University

中川 仁 (銘傳大学)
Hitoshi NAKAGAWA (Mingchuan University)

目 次

- I. はじめに
- II. 教室活動の目標
- III. 教室活動の諸問題
 - 1. 導入の時におこる問題点
 - 2. ドリル練習の問題点
 - 3. タスク活動の問題点
 - 4. ドリル練習の復習のあり方について
 - 5. 授業中の誤りの対応について
 - 6. 学習者と日本人の間に発生する問題点
 - 7. 教授活動の反省
 - 8. 教材についての問題点
 - 9. 視覚教材の重要性
- IV. まとめ

キーワード：東吳大学日本語センター 教室活動の諸問題 教室活動の活性化 地域密接型日本語教育

I. はじめに

本稿は筆者が東吳大学日本語センターにおいて、実習した2年間の会話クラスの実践報告である。東吳大学日本語センターは大学の教育機関である。しかし、社会人や一般の学生などを対象に生涯学習の機会を与えており、日本語を段階的に学べるようにクラスが設置されている。(J1～J10)までである。J1は日本語1、つまり、初級の初步の段階という意味である。筆者はここでJ1会話クラスを担

当し、J1会話クラスで発生した諸問題について問題点を提起し、それをどのように対処してきたかについて述べるものである。これらの教室活動の諸問題については、コース・デザインの中のカリキュラムの一部分に位置づけられる。また、これらの実態についてはあまり触れられておらず、最近になって少しづつ取り上げられるようになった分野でもある。現時点においての東吳大学日本語センターの現状及び諸問題に焦点を絞り、いろいろな角度から究明していくこととする。

II. 教室活動の目標

実際の教室活動をしていく過程で、特に日本語教育の場合、「学習者、教室活動、教師」それぞれのものが三つ融合してなるものであると考える。この三つの融合というのは、「学習者が日本語を理解する意識と日本を理解するという意識、教室活動を行ううえでのカリキュラムのデザインと、クラスの運営に関する知識、教師が持つべき対照日本語学の知識、教育心理学、教育方法学に関する知識」のことである。具体的に表で示すと次のようになる。

表1

| | |
|------|---|
| 学習者 | (1) 日本語学習に対する興味と意識を高めること。 (2) 現代日本の社会状況及び日本事情。(文化的側面) |
| 教室活動 | (1) 先行のシラバスからポイントを絞って、カリキュラムのデザインをする。 (2) クラスの運営も、学習者の負担を軽くするように日本語を教えていく基本的な姿勢。 (3) 活発なクラスを作っていくことと、会話クラスの活性化を目標とする。 |
| 教師 | (1) 日本語に対する言語学的知識。(対照日本語学の観点から) (2) 学習者の語学学習に対する背景、台湾に関しての社会、文化全般に対しての知識。 |

ここで述べたいことは、表1に示したもののが基本的部分の根底を占め、それが教室活動の形態として発展していくということなのである。これらを踏まえながら、教室活動を思考していかなければならない。なぜなら、今まで教師はどこまでこのように考え、教室活動の形態をはっきりと位置付けたり、教室活動の諸問題を認識してきたのだろうか。あらためて認識を深めるためにあえて提示することとする。

III. 実際の教室活動における諸問題

下記に示した項目については、実際の教室活動を通して発生した問題点である。これらはカリキュラムデザインの中の教室活動の諸問題として位置付けられるものである。

1. 導入の時におこる問題点
2. ドリル練習の問題点
3. タスク活動の問題点
4. ドリル練習の復習のあり方について
5. 授業中の誤りの対応について
6. 学習者と日本人教師の間に発生する問題点

7. 教授活動の反省
8. 教材についての問題点
9. 視覚教材の重要性

筆者はこれらの問題点について、どのように対処してきたかを述べることとする。

1. 導入の時におこる問題点

導入とは、教師が意図的に最初の段階の学習者に対して行う一つの教授行為である。J1会話クラスでは、実際の教室活動を進めていくうえで先行のシラバスから文型を抽出し、学習者に提示していくことである。導入の時にいつもぶつかる問題点として、教師が文型の説明をしている時に、学習者が文法の分析をするということがしばしばあることである。筆者の意図とする導入の意味は、文型を単純に紹介し、それを運用して応用に結びつけるということである。しかし、学習者にとっては、やはり文法的な機能が気になるようである。このことについて教師は会話の授業の目的をきちんと学習者に話し、練習の時間を増やすことを理解してもらうことが必要である。

特に日本人の教師は導入の時に単純に説明し、ドリル練習にほとんどの時間を使っている。これとは対称的に、台湾人の教師は文法的な説明を一方的にしている。以前、筆者が台湾人の教師の会話クラスを見学させてもらった時、説明の部分が多くすぎて、練習の時間が少なかったことが印象に残っている。学習者にしてみれば、教師の一方通行の授業は、負担も軽く教師の負担だけですむ。会話の授業では、学習者の意識を文法から、少しでも遠ざけるための学習方策を示さなければならない。それは、「導入→定着(繰り返しの練習)→応用」の段階を踏んだ教室活動の定着でもある。

また、導入の時に説明の単純化を台湾人の教師にも試してもらいたい。J1の時に、このような習慣がついてしまふと、上のクラスにあがった時にも同じような現象がおきてしまい、発展段階に影響を及ぼす。両者の二つの導入方法について比較するなら、J1の時に、日本人の教師に教えてもらった学習者と、台湾人の教師に教えてもらった学習者では、学習者の言語習得に明らかな違いがある。上のクラスにあがった時に、日本人の教師に習った学習者は、活発な学習態度を示し、教室の環境を明るくしてくれる。しかし、文型の説明をしても、あまり理解度を示さない。台湾人の教師に習った学習者はその反対で文型と文法の理解度は高いが、台湾人独特の静けさが感じられるのである。

そこであえて考えなければならないことは、会話クラスの教師をどのように決めるかであろう。週2回の授業を日本人の教師と台湾人の教師とでペアにし、授業を進めていく方向にもっていくほうが、効率的によいのではないかと感じられる。また、それぞれの役割に対しても、日本人の教師にはドリル練習だけに限り、台湾人の教師には、導入と文型、文法の徹底した説明をすることをしてもらう。教師間の連絡はなるべく取るようにして、お互いに教案と一緒に作っていくようにし、導入の時の問題点をカバーしていくように心がけたい。

2. ドリル練習の問題点

ドリル練習には多種多様の練習方法がある。初級の場合、やはり、文型の導入から始まり、模倣練習、代

入練習、変形練習、応答練習、拡張練習などが教室活動の中で行われる作業の一つである。これらの練習方法の要約は次のとおりである¹⁾。

- (1) 模倣練習 教師が文型を提示し口頭で言えるようにする。
- (2) 代入練習 文の一部を指示に従って入れ替えさせる方法。
- (3) 変形練習 指示に従って与えられた文型を変えさせる。
- (4) 応答練習 条件を与えて質問に答えさせる。
- (5) 拡張練習 与えられた語句を付け足しながら、次第に長い文をすらすら言えるようにすると同時に文を構成する要素を把握させるのに役立つ。

特にJ1会話クラスにおいても、これらのドリル練習が行われていると思われる。筆者も教室活動の一つの方法として、文型の導入から始まり、模倣練習、代入練習、変形練習、応答練習の四つ練習をこなしている。筆者の考えとしてドリル練習は基本的な文型の定着であると理解している。筆者の意図とするJ1会話クラスのドリル練習は、模倣練習、代入練習、変形練習、応答練習の四つの練習はどう消化させていくかであろう。模倣練習の時は導入、学習者全員で口頭練習をしていくので問題点は少ない。代入練習の時も単語の入れ替えだけなので問題点は少なくて済む。

しかし、変形練習になると、教師の指示に従って文型を変えなければならないため、学習者は非常に苦労する一面がある。応答練習の時も教師と学生の練習では、教師の質問に対して学生は答えられる。しかし、学生と学生の時、Aの学生とBの学生との間で行われるドリル練習では、Aの学生とBの学生との間でおこる問題点として、Aの学生はどんな質問文を作ればいいのか、戸惑うことがある。Bの学生は質問文に対してどう答えたらしいのか、混乱してしまうこともある。

筆者のドリル練習の目標としては四つの段階を踏むことである。模倣練習や代入練習は、簡単にできる練習であり、学習者を惑わせることも少ない。しかし、変形練習や応答練習の時、問題点が出てくる。

それは、模倣練習や代入練習に時間を費やしていないからであろう。この段階を消化してから、変形、応答のドリルをこなし、応用の部分に進むこととしたい。そのプロセスにおいては工夫が必要である。例えば、絵カードを使い、ロールプレイの方法で、ドリル練習をしていくということを教師は実践していかなければならぬ。

また、これらの文型練習に対して、欠点として挙げられることにパターン化しそぎているとか、応用性に欠けるとか、学習者が練習にあきてしまうということをよく聞いてきた。そして、文型の積み重ね方式は、しばしば批判されてきたことは事実である。しかし、筆者は文型がなければ、その他の応用練習ができないと感じる。文型を学習者に与えて、それについて単純な練習だけに留まらず、一元的な練習だけではなく、場面も与えて、多元的な練習をすることによって、学習者がドリル練習の活性化を引き起こすための練習方法を試みている。

3. タスク活動の問題点

筆者の教室活動の一つの形態は「導入→定着（繰り返し）→応用」と進めていくことを基本としている。筆者がここで取り上げる問題点については応用の部分である。応用の部分とは学習者にとって、その課の学

初級会話クラスにおける教室活動の諸問題について

習目標の総仕上げの段階である。筆者はこの段階でタスクを用いている。

タスクの概念について、引用を用いて説明することとする²⁾。

ある達成すべき課題をあたえる。例えば、ある地方の天気予報を聞いて、これからその地方に出かける人にどういう服装や準備をして行くべきかを述べさせる。いろいろな地方の天気予報を聞かせて地図上に各地方の天気を記号で記入させる。ある新聞の求人広告を読ませて、それについて問い合わせる手紙を書かせるなど、学習者が必要とするであろう課題を選んで与える。

具体的には、これらのこととを学習者に与えて、課題を達成させるということである。しかし、東吳大学日本語センターのJ1会話クラスで使えるものは、インフォメーション・ギャップだけである。インフォメーション・ギャップとは、二人でペアを作り、お互いに情報交換するということである。J1会話クラスでは、応用として、ここまで段階しかできない。他の初級会話クラスでも行われているタスク活動は上記のものではあるが、ただ単に教室活動を活発にするだけの教材でしかないと思われているように感じられる。つまり、問題点としては、次のようなことがあげられる。

(1) ゲーム化しそうにしている。

クラスの教室活動としては、クラスの雰囲気を活発にすることは確かである。しかし、定着するかどうかは疑問がかかる。

(2) その場の楽しい活動にしかすぎない。

クラスの雰囲気を楽しくする作用は持っている。しかし、その場のゲームの存在しか学習者にとっては残らない。

(3) 課題に対して、学習者に達成感を与えていない。

教師が学習者に与える課題として、単なる義務的なドリル練習と誤った解釈をしてしまう時がある。

(4) 成人の学習者にこのような活動が合っているか。

成人の学習者に対して、練習の方法が幼児的な手法をとっているので、学習者に適応するか、不満を持つ学習者もいる。

(5) 心理的な負担が大きい。

今まで受けてきた外国語学習の勉強の仕方と、学習方策が異なるため、学習者にとって負担が大きい感じる。

(6) 無理やりに話させられる環境。

教師の指示によって与えられた課題を、学習者は積極的に話すのではなく、いやいやながら練習していることがある。

これらの問題点について、筆者の対応としては教師の意識と学習者の意識を少しづつ変えていかなければならぬということである。勿論、学習者が今まで受けてきた、受け身的な外国語教育よりも、教室活動に対して自分達が積極的に話さなければならないという学習者の負担は大きい。

また、タスク活動とは学習者を中心とする活動で、タスク活動の主役は学習者であり、教師は学習者の支援者であることを忘れてはならない。したがって、その学習者の負担を取り除くことのできる学習環境を作らなければならないのである。

4. ドリル練習の復習のあり方について

ドリル練習の復習とは、前回行われたドリル練習をもう一度復習することを指している。会話のクラスでドリルの練習は一回や二回の練習では定着しないのが現状である。会話学習にはどんなに練習しても、練習しすぎるということはない。学習者は教師の質問に対して聞いて理解できるが、口から出でこないのが練習不足からきた問題である。この現象について教師は学習者に対して、どのように対応すればいいのか。筆者は次のような提案をしたい。

まず、ドリルの文型練習でも、パターン化を避けて、教師と学習者のリレーションシップの方法で練習を成立させていく方法である。

また、学習者は教室以外で日本語を練習する機会が少く、教室でこなすしかない。これはどの外国語でもそうであるが書く、読むについては、学習者自身が自分の努力である一定のレベルまでは保証できる。しかし、話す、聞くについては特別な訓練が必要とされる。学習者は、実は会話の部分を非常に重視しているのである。話すことができるというレベルにもっていくためには、こまめな確認の作業と学習者が話したいという動機付けの部分を重視しなければならない。話したいという動機を失わせないために、教師が学習者へのドリル練習を義務的にするのではなくて、共同のお互いの作業として考えるべきものとしたいのである。

5. 授業中の誤りの対応について

授業中の誤りの対応について、筆者はJ1会話クラスの場合、教師ー学生、学生ー学生の練習、場面を与えて即興ドラマを作ってもらう練習、タスクの練習などにおいて、学習者がいろいろな間違いをすることを見てきた。筆者は学習者の誤りについてはすぐ訂正することをしてきた。なぜかというと、学習者が次の時間に同じ誤りを起こさせないためである。また、学習者の間違いに対して、間接的にもヒントを与えて記憶をよみがえらせるこもしてきた。学習者の性質として、台湾人の学習者は日本人と同じように間違えたら、恥ずかしいという気持ちをもっている。しかし、学習者にとって間違いは恥ずかしくないということを、学習者にわかってもらうことである。学習者が練習の時に間違いをしても、笑ってはいけない。よく日本人の教師によっては、学習者の間違いを笑ったり、学習者が間違いたりしても訂正しないということを聞く。誤りの訂正は直接的にすぐ直したほうが良いのか、間接的に直したほうが良いのか、はっきりしたことはいえない。学習者にとって、クラスによって違うからである。木村宗男氏の『日本語教授法』研究と実践の中で対話の誤りの直し方について、次の3つが述べられている³⁾。

- (1) 何を言っているのか全然意味が通じないもの。
- (2) 部分的に形態があるもの。
- (3) 形態上は何らの誤りもないが、話し手の意図と異なる意味になるもの

①に関しては練習不足や基本的なことが定着していないということであり、教科書を使って充分な練習を必要とする。

②に関して発音、アクセント、文法、語彙が不正確のまま学習者が理解しているため起こる現象である。

③に関しては話し手が話している言葉を、聞き手がうっかりと誤解してしまうケースである。

特に初級クラスの場合は、文型の練習、問答練習などは、教科書や教材に適しているので直ぐに、誤りを

訂正することはいえる。しかし、教科書や教材を離れた自由会話に関しては誤りを直ぐに訂正することは好ましくない。

つまり、木村宗男氏は初級の段階では直ぐに誤りを訂正するのは、よいと言っている。そして、中級、上級の会話と自由会話に関しては誤りを直ぐに訂正することは、その場に適していないということである。学習者の声としては直接的に誤りを指摘し、その場で訂正したほうが効果があると言っていた。これはJ2、J3に上がった学習者にフィールド調査として聞いたことである。筆者もこれが一番学習者に喜ばれるということを実感している。

6. 学習者と日本人教師の間に発生する問題点

J1会話クラスの学習者の80%以上が、日本語を始めて勉強する者である。日本人教師で、もし中国語が話せなければ、学習者にとって、非常に負担の重い授業になる。

筆者が初めて中国語を勉強した時もそうであった。中国人の先生で授業中、最初から最後まで徹底した直接法であったことが脳裏から離れない。これは筆者の中国語学習経験は大学の授業であるため、東吳大学日本語センターの授業形態とは多少ことなり、比べることは難しいであろう。しかし、学習者にとって授業中の共通する問題点として、ネイティブの教師なので緊張することがある。東吳大学日本語センターのJ1会話クラスの場合では、学習者に対して日本人の教師は直接法に近い方法で授業を進めているため、練習の時に学習者を緊張させてしまうことがある。この点について、台湾人も日本人の教師に対して、日本人ということで意識してしまう傾向にある。学習者にしてみれば、日本人は台湾において、それほど珍しい存在ではないはずであるが、教室の中に入ってしまうとやはり違うようである。学習者と日本人の間にある問題点の打開策は何であるか。つまり、日本人の教師は台湾人学習者の受けてきた学習環境を理解しなければならないということと、台湾人の学習者の文化背景を、理解しなければならないということである。異文化のギャップをお互いに教室で感じてしまうことは、やむをえないことである。筆者もこの問題に関しては学習者に気を使う部分なのである。

7. 教授活動の反省

ここで教授活動の反省としては、つまり授業分析の目的、授業分析（の反省）について取り挙げる。

授業分析の目的⁴⁾

- (1) 授業の改善のため
- (2) 教師の教授能力向上、自己研修のため
- (3) 教室における第二言語習得研究のため

上記の3つのものは独立しているのではなく、相互に関連しあっている。教師は教案の作成→授業の実施→授業の評価を繰り返していくものである。

（ここで、筆者は授業分析の反省について述べておく。）実際に東吳大学日本語センターで実習していて、授業の改善のための討論をしたことがない。勿論、大学院の授業では実習の報告と問題点について討論しているが、現場に立っている先生方とは話し合ったことがない。会話にしろ、読本にしろ、発音にしろ、横の

つながりによって、自己研修をより客観的な視点で考えることを、行わせたいのであるが、そう理想どうりにはいかない。教授能力の向上にしても、(一人の教師が) どんなに努力しても一人の人間には限界があり、一人の教師の見方だけでは無理も多く視野も狭まる。また、現場に立っている教師と話し合いがもてなかつた理由には、授業は教師の主観的な部分で活動しているので、他の教師とは話す必要がないと考えている教師がおり、したがって、話し合う機会がもてないのである。理想としては教師陣のネットワークを活かすべきであろう。

そこで、授業分析の反省とは、会話クラスの活性化のために行う行為である。常に、真剣に考えなければならぬことは次の3つであろう。

- ① 教師の書いた教案が学習者にとってよかつたのか。
- ② 学習者はどう日本語を習得しているのか。
- ③ 進度については、どうなのか。

これらの三つのことについて、主観的なものから、討論を通して客観的なものにするために、反省していくことを実行し、より良い授業をすることを目標としたい。

8. 教材についての問題点

この部分ではJ1会話クラスの教材について述べることとする。J1会話クラス使用されている教科書の問題点と副教材について扱う。J1会話クラスでは教科書を『空中日語教室』基礎会話編（著者・蔡茂豊・鴻儒堂出版社発行）の第1課から第14課までとなっている。ここで考えなければならないことは、会話クラスは他の相関関係にある発音と読本よりも先行している科目であるということである。この教科書の文型の提出の順序は構造的観点で構成されているものの、学習内容については欠点がある。例えば、動詞の部分が最初にあまり触れられておらず、時制についても触れられていない。第8課では、ダイアローグの「今日は寒かったでしょう。」と推量の表現が入っている。形容詞の過去の時間を表す状態の表現についても、第14課のキーワードとして、「昨日は寒かったです。」などの動詞が入っていないうちから、この表現があるのは疑問である。これらの欠点があるにもかかわらず、東京大学日本語センターで使用されているのはあまり好ましくない。

筆者はこれらの問題点について、まず、基本的な動詞である、食べる、飲む、行く、来る、買う、書くなどを入れたほうがよいのではないかと感じている。そして、時制についてのものを入れてから、形容詞に進むという方法で持っていくみたい。他で市販されている構造的観点に立っている教科書も、動詞、時制、形容詞となっているものが多い。言語行動の立場から考えれば、使える日本語にするために、動詞の配列から形容詞と進むべきである。

現在、教えている教師はこの教科書に対して、あまり批判的なことは言っていない。この教科書の内容は「AはBです。」の文型から始まり、指示代名詞、疑問詞「どれ」「なに」、場所と所有を表す「の」、数字、方向指示語、日にち、曜日、月日、形容詞の「より」、期間を表す「から～まで」、接続助詞の「て」存在文の「あります」と「います」などである。しかし、この教科書を使って教える以上は、教師個人が教科書の分析をしなければならない。分析してから、この教科書を改めて考えてみると、補充するものが多くのなるの

である。ポイントを絞って提出していかないと色々なものが入りすぎで、学習者にとっては戸惑ってしまう部分がある。そして、この教科書は文型の構成しかはっきりとしていない。場面の設定に乏しく実用性に欠けているのである。つまり、副教材を使用する機会が多くなるということである。副教材でも市販されているものをここに当てはめても、J1の場合であると、学習者が混乱してしまう恐れがあるので、教師にとっては選ぶのが結構難しいのである。

筆者がいつも感じていることは教科書の改訂をして、この教科書に合った、ドリル練習の活性化のためのクラス活動集の類のものを作成する必要性があると思っている。授業の中で教科書を生かすも、殺すも、教える教師の教室活動とクラス運営の仕方しだいである。現状ではこの教科書を使うほかはない。むしろ、批判というよりも教科書を実際に期間を設けて、改訂する方向にしたいものである。これは、J2、J3に上がった時の会話の教科書にもいえることであるが、重複する部分も多い。シラバスの選定は、全ての教科書において、考えなければならない問題点であり、教科書の改訂と新しい教科書を作成することは今後の課題である。

9. 視覚教材の重要性

ここで触れる視覚教材の部分については、筆者が教室活動において重要度を示すものである。

勿論、J1会話クラスは東京大学日本語センターでは初級段階のものである。筆者は学習者に対して導入の時は最初に文型を提示し、その後で単語などに関しての説明は絵カードや実物を用いている。

絵カードの内容は教科書に出てくる単語についてである。特に、視覚教材といえば、絵カード、実物、写真、スライド、映画、ビデオ、OHPなどを指す。また、映画とビデオに関しては、聴覚教材としても使われる。J1会話クラスの場合、単語の定着をはかるための教材として、絵カードと実物については有効であるといえよう。しかし、会話クラスにおいて、絵カードや実物の教材が使われるようになったのはごく最近のことであろうと思われる。これは教授法とも関連してくることがらであるが、対訳法を用いてしまえば、視覚教材は、必要ではなくくなってしまうのである。もしかりに、直接法に近いやり方で、教室活動を進めていくならば、やはり、視覚教材として絵カードや実物、写真などは必要になってくる。

筆者がこれまで使用したものは絵カードと実物であるが、それ以外のものは使用していない。なぜかといえば、J1会話クラスでは限界があるということである。名詞は絵カードを使って十分に導入、定着をはかれても、動詞はジェスチャーなどを加えなければ、定着しない部分もある。文型等に対しても、絵カードを使用しても無理がある。また、初級の場合、J2以上になると絵カードが使えない部分も出てくるため、J1の会話クラスでは有効であるが、他の会話クラスでは少し高度なOHPなどを使って、絵を見て、会話文を作らせる作業をしていかなければならぬであろう。この部分では筆者も実験段階にあるため、どこまでが、良いのかということははっきりとしたことは留めておくが、J1会話クラスでは、重要な位置を占めていることは確かである。それは単語の定着の部分だけである。教室活動を進めていく中で、学習者の目にとまる一つの教材として、これからも考えていかなければならぬものである。教師としてもこの教材を作るにはかなりの時間をかけなければならないが、学習者にとって有効であるものなので準備すべきである。

IV. まとめ

このようにして、J1会話クラスの教室活動で発生した諸問題について述べてきた。

筆者は東吳大学日本語センターで実習をすることによって、台湾人の日本語学習の現状と実態が理解できたと感じている。会話の授業をどのようにすれば、学習者の効果が上がるのかということを試行錯誤しているうちに二年の歳月が過ぎてしまった。むしろ、この問題点については今まで台湾人が受けた外国語教育の背景に現れているということである。しかし、これらの外国語教育の背景は日本、或いは、アジアにおいての一つの背景として、筆者は捉えている。

会話クラスの現状と実態に対応するには、やはり教室活動の活性化しかないということである。

筆者の考えとしてはこの活性化を推進するためには、行政側の改革と教師側の改革である。行政側の改革とは以下の3つである。

(1) 学習者のニーズに合った日本語教育のプログラムの作成。(会話クラス)

学習者のニーズに合った日本語教育のプログラムの作成というのは、東吳大学日本語センターに申請をした学習者全員に対して、アンケート調査をし、学習者にとってどんな日本語が必要なのかをチェックして、クラスを細分化し、そのクラスに合ったプログラムを作るということである。

(2) J1会話クラスのカリキュラムの再検討。(教室活動及び教材)

J1会話クラスのカリキュラムの再検討というのは、今までのシラバスを改めて、そのシラバスをどのような教授法で教室活動を進めていくかということである。

(3) J1の段階に入る前にステップ段階として入門クラスの設置。

J1の段階に入る前にステップ段階として入門クラスの設置というのは、これは、現在のJ1会話クラスのシラバスに問題があるということからである。この問題というのは、覚える項目が多くなるため、学習者の負担を少しでもやわらげるために設置するものである。

具体的な例は、64時間の時間を設定し、学習目標は単純なものを習得していくというものである。学習項目に関しては初心者が定着しにくいもの、つまり、紹介の部分と数字の部分である。自己紹介、他人を紹介する、数字の言い方、値段の言い方、時間の言い方、月、日、曜日の言い方などである。これらもある期間を設定し、再検討と修正を加えながら進めていきたい。

また、教師側の改革に対しての要求としても以下の3つである。

(1) 教師自身の意識の改革。

教師自身の意識の改革というのは、古いスタイルにとらわれた教師の観念ではなく、新しいフレキシブルな気持ちを持って学習者に接するということである。

(2) 学習者に合った教室活動の研究。

学習者に合った教室活動の研究というのは、教室活動をしていく上で常に学習者に対しての状況を判断してクラスを運営していくということである。

また、教師自身は、自分が日本語を勉強した時の教室活動と、現在、主流となっている教室活動、教授法が明らかに異なっているということを認識して、そのクラスの学習者に合った教室活動を考えていくべきで

初級会話クラスにおける教室活動の諸問題について ある。

(3) 進度や授業分析については、常に学習者に合わせて行う。

進度や授業分析については、常に学習者に合わせて行うというのは、教師の個人個人がお互いに連絡を取り合うことを実践していくことである。横の関係である相関関係にある教師と、縦の関係にあるそれぞれの科目的教師とである。教師の面々が、常に学習進度、授業の分析を教師のチーム・ワークで討論し、学習者に効果のある教室運営をしていくべきである。

これらのことは、理想ではなくて、すぐに実行していかなければならないことである。J1会話クラスにおいて、教室活動の根本は楽しく授業に参加できたという学習者への優越感を、どれだけ教師が与えられるかである。したがって、学習者の日本語習得に教師は目を光らせて、学習者の学習目標を達成させる支援者であり、学習環境を作る支援者でもあるということを忘れてはならない。そして、学習者の動機づけを失わせないためにも、教師と学習者が相互に理解しあうことである。

台湾における日本語教育は筆者の感覚的な部分では、ちょうど過渡期にあるのではないかと思われる。古いスタイルから新しいスタイルへと変化している時期ということである。つまり、教室活動や教授法の根本が研究されはじめた段階なのである。

勿論、以前から教材の編集や教授法の研究はされていたが、もっと専門的なものと、学習者のニーズに合った教育の充実は考えられていなかったのである。また、学習者が日本語をどのように習得していくかについても、目を向けられていなかったのである。

したがって、これから台湾における日本語教育は、台湾人の日本語教師と日本人の日本語教師が共同の研究を通して、発展させていくべき学術分野であると筆者は考えている。また、筆者は地域密接型日本語教育を提唱する者である。それは台湾で日本語教育に携わっている者として、台湾の言語事情を調査し、その地域にあった言葉と日本語を対照的に考察し、外国語教育を進めていくということである。これらのことを行っていくことは今後の課題といえよう。

注)

- 1) 石田敏子 1996 『日本語教授法』 PP.153~154、引用
- 2) 石田敏子 1996 『日本語教授法』 PP.158、引用
- 3) 木村宗男 1982 『日本語教授法』 PP.78~101、参照
- 4) 岡崎敏夫・川口義一・才田いずみ・畠 弘巳 1995 『ケーススタディ日本語教育』 PP.175、引用参考

文献

- (1) 鍾 芳珍 (1994) 『台湾における各種別日本語教育の研究』 東吳大学日本語学系博士班卒業論文
- (2) 林 長河 (1994) 『第二外国語としての日本語教育の問題点と改革』 致良出版社
- (3) 施 素寶 (1987) 「会話の分析的考察と実際の教室活動」『東吳大学外語学報』
- (4) 『日語教学研究国際検討会論文集』 1993.6、pp.19~20.

- (5) 『日本語教育』 第56号、第66号、第68号、第73号、第75号 日本語教育学会
- (6) 田中 望 (1988) 『日本語教育の方法』—コース・デザインの実際— 大修館書店
- (7) 江副隆秀 (1989) 『日本語教授法の一考察・2』 新宿日本語学校編

内蒙古における日本語教育 —フホホトにおける教育機関を中心に—

The Japanese Language Education of Inner Mongolia:
at Educational Institutions of Huhhot

李 晶（内蒙古農牧学院）
Jing RI (Inner Mongolia Institute of Animal Husbandry)

目 次

- I. はじめに
- II. 各教育機関における日本語教育の現状
 - 1. 大学、高等教育機関
 - 2. 非政府、官庁関係の教育機関
- III. 日本語教育の業績
- IV. 日本語教育の問題点と今後の課題

I. はじめに

現在、内蒙古地域には正規の日本語教育の機関が中学校も含めて全部で45以上ある。各レベルの者を含め、日本語の学習者は全部で10,500人以上いる。その多くは蒙古族である。では、なぜそんなに多くの人が日本語を習うのだろうか。一つは歴史的な原因である。こちらでは東北地方（旧満州）とほぼ同様で、日本語のできる年配の人が多かったことである。日中の国交が1972年に回復してから、彼らは新たな日本語教育者になった。彼らが内蒙古地方の日本語教育の基盤を築いたといえよう。その後を養成された若い世代が引き継いだ。そのため、こちらでは今でも盛んに日本語教育が行われている。もう一つは言語学的原因で、日本語は蒙古語と似ている所が多いため勉強しやすいとよく指摘される点である。もちろん今でも日本語はアルタイ語族に入れることができるかどうかの定説はまだ出ていない。それはともかく、確かに蒙古語は日本語と同じく“S・O・V”語順の言語に属する。また発音もよく似ているし、文字の表記も同じ表音文字であるということで、蒙古族の学生は初めての外国語の勉強をスタートしようとする時に、多くは日本語を選択することになる。

したがって、内蒙古地方は日本語教育が盛んとなる条件があるといえよう。1996年に中国の武漢市で行われた第3回華中日本語教育国際シンポジウムでの発表によると、中国の日本語教育は全体から見ると下り坂のようである。学習者の数も年々減る一方だそうである。しかし、内蒙古地方の日本語学習者は減少するど

ころか、少しづつ増加の傾向にある。それはフホホト市にある大学の日本語教育の実情から見ればわかるが、1995年の中国日本語教育研究会の統計によると当該年度に中国で行われた日本語の四級試験（中国においての教養科目として勉強する人を対象にする最高レベルの試験であり、普通、この人々は「大学日本語」を勉強する人と呼ばれる）に参加した学生の数は全国において全部で8,000人だったが、フホホト市にある6つの大学からの参加者数は600人位であった。これは全体の7%であり、内蒙が中国全体の人口の1.89%（1990年の統計による）しかないことを考えると相当な数である。ここからも内蒙の日本語教育が盛況であることがわかるであろう。では、次はその教育ぶりを紹介させていただくことにする。

II. 各教育機関における日本語教育の現状

内蒙における日本語教育機関は政府、官庁機関の関連と民間の機関に分けることができる。政府、官庁関連には大学、高等教育機関があり、民間の機関には個人や団体が経営する機関がある。

1. 大学、高等教育機関

内蒙の大学と高等教育機関は21ある。その内、なんらかの形で日本語教育を行う所は11である。自治区の都、フホホトの7つは全てこれに含まれる。即ち、内蒙大学、内蒙師範大学、内蒙農牧学院、内蒙工業大学、内蒙医学院、内蒙財經学院、内蒙蒙文専門学校である。それらの大学では今も日本語教育が行われている。次はその幾つかについて紹介していきたい。

大学学部レベルで日本語学、日本研究の主専攻学士課程を開設している機関は内蒙大学だけである。他の大学、高等教育機関は一般の学部学生のための教養課程としての日本語教育を実施している。これらの機関の日本語教育の担当教員の大部分は蒙古族であるという点が大きな特徴である。

(1) 内蒙大学

この学校の日本語教育は二つに分けられる。専攻教育と教養教育である。専攻教育は1979年の日本語科開設当初から、また教養教育はそれより前の1972年に中日の国交が回復した直後に始まった。それは中国で一番初めに実施された機関の一つである。次にその特徴を述べてみたい。

専攻教育

専攻課程は1979年に開設された。当初の担当教員は全部、中国籍の日本語教師で、しかも半分以上は蒙古族の教師であった。また、1982年に蒙古語で講義をするクラスも開設された。当初開設された科目は大きく3種類に分けられる。

- ① 日本語（読解、氾読、ヒヤリング、会話）
- ② 日本語による日本文化の講読（日本概説、日本文学）
- ③ 日本語を上達させる関連科目の講義（中国語文、作文、世界史）

今は科目は少し変わったが内容はほとんど同じである。蒙古語での教育は後に教育上の問題があつてやめた。今は普通の主専攻教育だけが行われている。これまでに卒業した学生の合計は30,808名にもなる。内蒙

古での就職先は、人数の多いところでは貿易会社、旅行社、政府機関(役人)、大学などの順位である。卒業生はそれぞれの分野で活躍している。内蒙古の対外開放政策の実施のため、また内蒙古の発展のために大いに貢献している。卒業生は内蒙古だけではなく、中国の多くの所、特に沿海地方と北京方面にも進出している。日本に留学したり就職した卒業生も少なくない。

教養教育

内蒙古大学は教養教育を最初に開設した所であり、最初に（ほとんど中国語のできない蒙古族の大学生を対象に）蒙古語で教養日本語を教えた所でもある。この大学は内蒙古では唯一の総合大学であり、しかも中国国内のエリート大学の一つでもある。その大学で開設した教養日本語を教える対象者は3つある。一つは大学院生である。もう一つは本科生で、入学した時、既にある程度の日本語のベースのある学生を対象にするコースである。最後は入学時点で日本語のベースがまったくない学生を対象にする入門からのコースである。1学年に約80人の学習者がいる。3人の日本語教師は分けて、それぞれのコースを担当している。

(2) 内蒙古師範大学

この大学は内蒙古地方の中学校、高等学校の教師と民族教育（大学でも専門学科を蒙古語で講義することができる教育）に携わる大学の教師を養成する所であり、特に蒙古族の教師を養成する学校として特色がある。ここでは1978年から教養日本語コースを開設しており、日本語の教師は現在5人いる。内、蒙古族の教師は3人いる。今、在学の日本語の学習者は600人位である。（大学の教養日本語教育は普通1年生から2年生まで2年間行うがこの学校には平均1学年300の学習者がいる）それぞれ入門コース、中級コース、（入学時点にベースのある者を中心に）上級コースを開設している。この3つのコースは全部必修科目であり、修了時の到達レベルには学校側の具体的な要求がある。日本語学習者の多くは蒙古族であり、日本語教育も蒙古語で行う。蒙古語は日本語と似ている点が多く、両者を対比しながら教えるため、高い成果を収めているし、比較的きれいな日本語を身に付けられる。そのためか、入学して初めて外国語を習う蒙古族の学生のほとんどが日本語を選択する。しかも良い成績で修了できる。したがって、この学校は民族教育にも大いに貢献しているというわけである。

(3) 内蒙古農牧学院

この大学は内蒙古では一番古く、1952年に設立された。内蒙古は広い地域であり、伝統的な産業といえば農業と牧畜業であるから、この大学はいつも地域の人々から重要視されている。この学校は主に農業と牧畜業の技術者や地方層（内蒙古の行政単位は盟、市〔8盟、4市〕、下の県、旗〔17県、51旗〕、郷、村であるが、地方層は県、旗から村まで）行政の指導者を養成する所である。専門の知識はもちろんのことであるが、基礎教育も高く要求されている。外国語教育もこの大学では重点を置いて行われている。目下、学校に在学する日本語学習者は約200人位であり、そのうちの3分の2は蒙古族の学生が占めている。入門コース、中級コース、上級コースの3つがあり、これを担任する日本語の教員は2人いるが、共に蒙古族である。

この学校の日本語教育の特色といえば、一つは比較的に言語的な講義をしていることである。単に蒙古語と日本語の対比だけではなく、学生が既に習得している言語（蒙古族の学生は蒙古語と中国語、非蒙古

族の学生は中国語である）を用いている。というのは、この大学は師範大学と違い、日本語学習の希望者は民族を問わずに同じクラスに編入する。例えば入門コースの場合、日本語の学習の出発点は同じであっても、学生が使用している言語が違うため（蒙古族の学生は蒙古語での講義はよく理解できるし、漢民族の学生は中国語での講義はよく理解できる）、仮にどちらか一つの言葉だけで講義を行った場合、双方の理解度に差が生じるため、これらすべての学生を十分理解させるには、言葉を対比して教えることが一番効果が上がる方法なのである。この学校は日本語を教えるときには蒙日、中日の形でやっている。蒙古語と日本語は文法的にはわりに似ているし、発音面でも互いに便利な所がある。また日本語の中には中国語の古い「漢語」も多くあり、日本の国字でも中国の「漢字」の造り方によって作られたものがほとんどである。もし蒙古語で対比することが歩く際の杖といえるなら、中国語も導入することは飛ぶときの翼にあたろう。現在、この方法で行っているが、学生の上達はかなりなものである。この学校の日本語教育は内蒙では重要な位置を占めている。

以上、3つの大学を例にして、フホホト市における大学の日本語教育を簡単に述べた。専攻日本語の教育を別にすれば、教養日本語教育（中国では大学日本語）の学習は次の特徴をまとめられる。

- ① 学習者の絶対数が多い。
- ② 学習者のほとんどは蒙古族の学生である。
- ③ 入学時に日本語のベースを持っているものが多いことが理由ではない。
- ④ 日本語教育の体制はほとんど整えている。

入門コースは2年間で全部で288時間。修了するまでに学習者の到達のレベルは「大学日本語の一級」になることが要求されている。（中国での教養日本語教育は、1、2、3、4の段階に分けて行われている（最高級は4級、難易度はほぼ日本の「日本語能力試験1級」に相当するが、試験問題の重点づけは若干違う）。中級コースはやはり2年間で288時間。修了するまでに学習者は「大学日本語」の四級試験をパスしなければならない。大学院生（修士）は（1年間、288時間）75点の成績で大学日本語の四級試験をパスしなければならない。ある大学では以上の各階段にあたる要求を満たさないと卒業もさせないと厳しい。

担任の日本語教師の多くは言語対比の方法で講義を行っている。内蒙地方の大学日本語教育は全般的に見れば穏やか、かつ、良好に進んでいるといえる。

2. 非政府、官庁関係の教育関係

フホホトには非政府、官庁関係の教育機関（夜間学校も含む）がいくつもあるが、一定の規模と特色を持ち、歴史も古いのは内蒙自治区智力引進外語培训中心と内蒙外国语培训学院である。次にそれぞれを紹介したいと思う。

(1) 内蒙自治区智力引進外国语培训中心

この機関は内蒙では一番早く創立された民間の日本語教育機関である。その機関の創立者は金海如氏である。彼は蒙古族であり、日本の中国大使館に勤めた後、内蒙自治区人民政府の秘書長を務めた。退職してから、政府部门の支持を得てこの機関を創立した。内蒙の伝統的な産業は農・牧業であるから、もっと

も優れた技術を受け入れ、農・牧業の発展を促進しようというのが当初この機関を創立する動機であったそうである。この機関には教員 10 人と在学生 180 人がいる。初期の学習者は、ほとんど農村・牧業地方の出身であった。そこで 1 年ほど集中的に日本語を勉強してから、日本の北海道の酪農家と東北の農家へ研修生としてそれぞれ一年程行かせた。この人たちは日本へ行くことにより、自分自身の成長に加え、新しい技術を導入することで、内蒙語の発展にも貢献を果たしたのである。いわば、機関は日本語教育の場なのである。90 年代、内蒙語では自費留学のブームが現れた。その風潮に合わせて、ここは日本語学校の役割も果たしてきた。多くの自費留学希望者がそこに集まり、1 年ないし 2 年ほど日本語を勉強してから、日本に留学しようとした。現在、日本のあちこちにはここを出た学生が留学中である。

(2) 内蒙語外語培訓学院

この学校は 1992 年、内蒙大学日本語科の退職教授－哈斯（ハス）氏（蒙古族）が創立したものである。氏は元興安学院を出、またハルビン外語学院（現・黒竜江大学の前身）のロシア語科を卒業して、1972 年の日中国交回復まで、内蒙師範大学と内蒙大学（1957 年内蒙大学を創立する時、師範大学から移したものである）でロシア語を教えたが、日中国交回復後の当時、内蒙大学で初めて大学の大きな教室で日本語の公開講座を設けた。参加者はほとんど各大学の教員、政府部門の役人、会社の技術者、研究所の研究員たちであった。後の内蒙地方の第 2 回目の日本（第 1 回は 30 年代）への留学組の人たちの多くはその氏の恩恵を受けた人である。その後、内蒙大学で初めて蒙古語で講義する教養日本語コースを開設し、さらに 1979 年、他の人々と共に内蒙大学で主専攻の日本語科を創立し、日本語科の主任に当たった。氏は日中友好往来と内蒙の建設に大いに貢献したといえよう。

氏は退官してから自らこの学校を創立した。学校には日本語の教員が 8 人いる。その中には、日本からの留学帰りも 3 名いる。在学生は 150 人いる。学習者のほとんどは日本への留学希望者である。今までにこの学校は多数の学生を日本に送り出してきた。南の九州地方から北の北海道にかけてすべての地域にその学校出身の留学生がいる。この学校は日本の 7 つの大学、専門学校、日本語学校と姉妹、協力関係を結んだ。いわゆる、この学校は日本の日本語学校や進学のための日本語予備校の性格を持っている。学校の成立はまだ日が浅いが大きな成果を収めた。更に大きな貢献が期待されている。

III. 内蒙語地域の日本語教育の成果

内蒙語の日本語教育には昔の伝統や近年の人々の努力がある。もちろん、現在も盛んに行われているし、良い成績も見られる。具体的には次のとおりである。

大学の教養日本語

1. 全国から見れば大学での学習者は多い方である。
2. 第一外語として日本語を選ぶ者が多い。
3. 多くの人は大学段階での学習を通して、自分の専門分野の日本語の資料等を読むことができるようにな

なるし、進学の日本語の試験にパスもできる。

4. 大学院段階での学習を通して、日本語の理解は深くなる。故に、再び日本語の特別培训をしなくても、留学や研修に行くことのできる人や、博士課程の日本語の入学試験に合格した人も何人もいる。

大学の主専攻日本語

1. 多くの大学の日本語教育者を養成した。
2. 旅行社のガイドの大多数はこれらの日本語科の卒業生である。
3. 貿易会社、政府部門用にも多くの日本語のできる者を養成した。彼らは日中貿易の発展や、対外開放政策の実施に従事している。
4. 多くの卒業生は沿海地方や北京のような大都会で活躍している。
5. 日本に留学している者は少なくない。

民間の教育機関

1. 多くの日本語のできる者を養成した。
2. 多数の留学生、研修生を日本に派遣した。
3. 日本語教育を広めるために貢献した。
4. 大学と共に地域の日本語教育の基礎を造り上げた。
5. 社会における日本語の学習者の学習要望を満たした。

大学外国語教育研究会の開発した日本語教材

1. 『大学日本語四級倣真習題』
2. 『大学日本語聴解』
3. 『大学日本語汎読』
4. 『大学日本語読解』
5. 『大学日本語疑難弁析』

以上の開発教材はフホホトのすべての大学の他、大連、四川、湖北にある大学でも使われている。

IV. 日本語教育の問題点と今後の課題

1. 内蒙古地区の大学での日本語教育は盛んだが、教養日本語の教授手段は限られている。例えば、多くの先生はチョークを一本手に取り、教材を一冊持って教える。必要な場合はテープレコードを持って教える。要するに、映像を利用して講義をすることはほとんどないのである。日本語の発音を正しくし、学生の文法知識をしっかりとさせ、単語を数多く覚えさせれば、理論的には正しい日本語を身に付けられるはずである。確かにそうである。しかし、これはただの教科書日本語である。教養日本語だから、このままでもよいとい

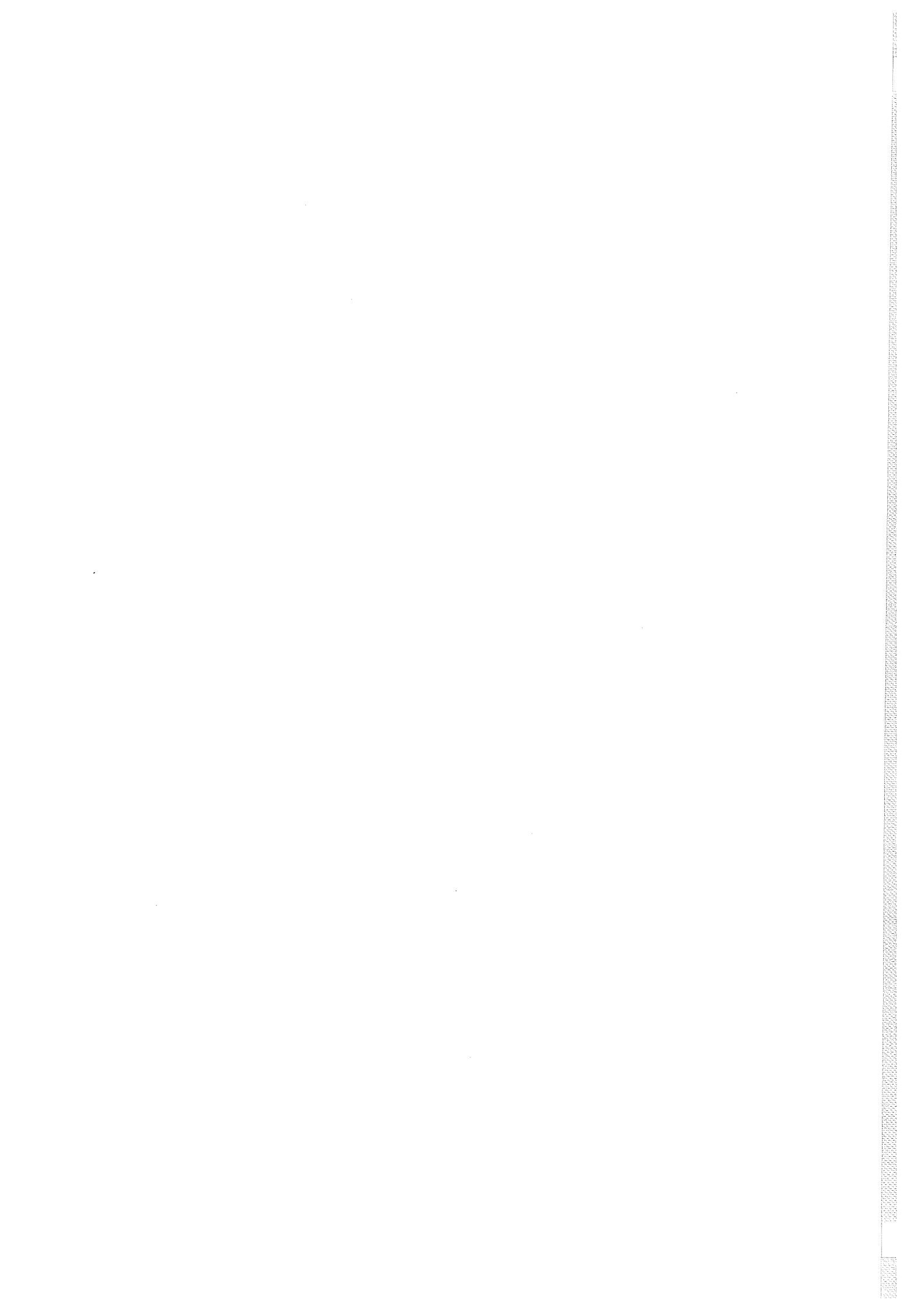
う考えもあるのかもしれない。

しかし、先に述べた教養日本語に対する要求には合致しない。中国では大学日本語（上級教養日本語の到達レベル）の学習者に対する要求は「聴く」、「話す」、「読む」、「訳す」の総合能力を培わなければならない。特に言語学習の最終の目的はお互いにコミュニケーションすること、しかも有効にコミュニケーションを行うことである。この要求は伝統的な方法では決して満たすことはできない。今ある問題は、①生活日本語の言葉のニュアンスを捕えない（日本に行かなければどうしようもない場合もあるが、工夫すればその距離を最小限に縮小することができる）②女性はよく男性の口調で話す。この欠陥は多少ともスムーズなコミュニケーションを妨げる。もちろん教える先生が日本人らしい日本語を話せば問題はないのであるが、現在の段階では大学の日本語教師全員がこのような質の高いレベルになるには、いろいろな困難がある（教師の中でもまだ日本に行ったことがない人がいる）。だから、このような条件のもとでその要求を満たそうとしたら、伝統的な教授法と新しい教授法とを共に利用しなければならない。伝統的な教授法はいわゆる文法を中心としたものであり、新しい教授法は言葉の実践を重んじるものである。伝統的な教授法は文法をしっかり身に付けられるが、新しい教授法は覚えた言葉を使えるように指導する。この2つの方法を併せてやるのが言語教育の一番いい方法であると思う。新しい方法として、映像の利用に特に力を入れるべきである。

しかしながら、こちらでは映像を利用して講義をすることはほとんど行われていない。第一の原因是こちらには適当な映像教材が普及していない点にあるといえる。もちろん、中国のテレビ番組には、日本語の映像教育番組もあるが、番組の時間と学生の授業の時間が重なっていることが多いため、ほとんど見ることができないのが現状である。その上、番組の内容自体が大学日本語の内容とはまったく関係がなく、見続けても学習の助けになるとは思われず、結局、ついていく者はほとんどいないのである。だからこそ、まず大学日本語教材の補充教材としての、易しくて面白い映像教材を開発、そしてそれに関連する視聴覚教材の開発が早急に行われるべきなのである。

2. 前にも述べたが蒙古族の学生には他にはない日本語学習のための好条件がある。しかし、その条件は今のところ勉学には十分生かされているとはいえない。というのは、蒙古族の学生が日本語を勉強する場合にはこれまで中国語版の日本語の教科書を使うのが普通であったからである。（文法の解釈などは蒙古語で説明することもあるが、）先生にも学生にも不便である。適当な日蒙辞書もまだない。日本的小沢重男氏は以前、日蒙辞書を編集したが、それはいわゆる「新しい蒙古語」（外蒙古独立以後、ロシアの文字で蒙古語の字音を表記したが、それが「新しい蒙古語」と呼ばれている。近年、外蒙古で伝統的な古い蒙古語が復活し、「新しい蒙古語」はあまり使わなくなっている）で解釈したから、それも利用されなくなった。したがって、いまここで新しい日蒙辞書を編纂する必要が出てくる。教材と辞書を出版するには蒙古語、日本語、中国語のソフトをまず開発しなければならない。これは大きな作業であるので多方面からの援助が得られなければならないと思う。とりあえず今は、いろいろな条件を創らなければならないと思う。

内蒙古は日本語教育の潜在力のある所である。以上申し上げたことを改善し、学習者がもっと増加すれば、日中友好のためにも、内蒙古の発展のためにもなりうるであろう。



第一回トルコ日本語教育者会議を開催して

Organizing the First Japanese-Language Teachers' Conference in Turkey

雄谷 進（トルコ共和国チャナッカレ 3月18日大学）

Susumu OYA (Canakkale Onsekiz Mart University)

目 次

- I. はじめに
- II. 開催までのいきさつ
- III. 開催にあたり
- IV. 会議報告
- V. 今後への展望

I. はじめに

1994年より、縁があって赴任したトルコにおいて日本語教育に携わる様になって1年が経過した1995年夏頃から、トルコ中の日本語教育者が一同に介し、現状から将来の展望まで語りあえる様な会議を開けないものかと考える様になった。しかし、どこで、だれが日本語を教えているのかさえ分からず、また、そういう情報入手するには辺境の地に赴いており、希望だけを抱きながら、新しい学科定着の為に日々チャナッカレで仕事に励んでいる状況であった。

そんな折、1996年3月に、運良く日本財団より当日本語教育学科に対して、150万ドルの「日本語教育基金」の出資がなされたことに成ったのである。その基金をシンガポールのドイツ銀行に預け、利子が付くのをじっと待ち、その年の12月に初めて11,000ドルの利子を引き出して使用し始めた。1997年8月には13,000ドルを引き出し、予定していた全ての活動に入るに至った。トルコ日本語教育者会議はその活動の一部である。日本語教育基金は会議以外に以下の用途に用いている。

- 1) 教員用アパート補助
- 2) 学生用教材・辞書購入
- 3) 教員室用機材・教材
- 4) Newsletter 発行
- 5) 学生の訪日研修費用

- 6) 新聞定期購読
- 7) 非常勤講師代
- 8) 雑費

II. 開催までのいきさつ

日本語教育が盛んな地域・伝統ある地域においては、このような教育者会議は定期的に行われているものであるが、まだ日本語教育の歴史の浅い中近東地区においては、これまで全く行われていない状態であった。日本語教育関係者並びに在イスタンブル日本国総領事館も、このような会議を開催したいと考えていた様であったが、一番のネックは資金面であることはいうまでもなかった。

当学科が、日本財団からの日本語教育基金により資金面での問題がほぼ解決されたことにより、第一回の開催は当地チャナッカレで行うことが使命であると認識した。

しかし問題はチャナッカレの地理的ハンデであった。トルコは国土が広い上に交通機関はそのほとんどをバスに頼っている。当地はトルコ国内でもかなり小さい町であり、交通の便がよいとはいえないところにある。この為バスで、イスタンブルからは7時間、アンカラからは13時間、カイセリからは18時間要する。トルコの主要都市ならいざ知らず、このような遠く離れた田舎町に、泊まりがけで来てもらえるのか。また、本来ならば夏休みを使って行いたいところであったが、種々の理由により11月中旬という学期の途中となったことにより、どの程度の参加者が見込めるのか。このような、好条件が揃っていない不透明な状態での企画はあったが、まず教育関係者が集まって会議を開くことに意義があり、そこから道筋を付けるのが第一回開催の役割と判断し、実行へと準備を進めることにした。

準備は1997年8月より開始し、予算の決定、会議場の手配、出席者への連絡、事務手続き等を行った。その後、予定していた会議場が、会議の日までに完成しないことが分かり、急きょ会場の変更を強いられた。チャナッカレという小さな町で使える会場は限られており、ホテルの会議室をあたってはみたものの、会場費の件でおりあわず、やむなく断念した。その後、会議者の宿泊用として予約しておいたホテルの好意により、無料で会議室を提供してもらえるに至った。会場が確定したことで、準備は着々と進行し、当学科の教員がスタッフとなって当日の開催にこぎつけた。

III. 開催にあたり

日本語教育者会議当日は、当学科教員がスタッフとなって最後の仕上げにかかった。全員8時に会場に集合し、会場セッティングやホテルの従業員との打ち合わせを行った。トルコ各地からの出席者は前日にチャナッカレ入りし、スタンバイしていたが、会議後直ちに帰るものも多く、行先もバス時間もまちまちの為、その手配等におわれた。

会議は司会者のもと、チャナッカレ3月18日大学教育学部長の挨拶に始まり、イスタンブル日本国領事館副領事の文化・広報担当員のスピーチと続いた。その後、研究発表として、トルコ人2名が、それぞれ

第一回トルコ日本語教育者会議を開催して

研究・開発した「日本語文法書・トルコ語版」と「日本語・トルコ語常用漢字辞典」について詳しく発表された。両名とも専門に日本語教育を受けたものの、現在はそれぞれビジネス関係の仕事に従事している。個人的に日本語に興味を持ち、その集大成としてこの様な出版にこぎつけた事は、トルコの日本語教育においてユニークなこととして評価に値するものと感じている。

「日本語文法書・トルコ語版」作成者は、カイセリにあるエルジーエス大学で非常勤講師に就いておられるが、トルコ語による日本文法の説明がいかに効率が良く、学生の理解に役立っているかを強調された。また、「日本語・トルコ語常用漢字辞典」については、ご本人が漢字に興味があることと、トルコ人が漢字に非常に苦労している点を考慮し、長年の研究から独自の漢字体系システムを確立された。これは、“家族木”と“部首索引”に分け、そこからいち早く、確実に、探している漢字を見つけるというやり方である。自説では一番時間がかかるものでも1分で足りるとのこと。これにより、新聞も早く読める様になると強調された。

これまで、日本語・トルコ語による良い漢字辞典、文法書がなかっただけに、両名の研究が、日本語を学ぶトルコ人学生に大いに役立ってくれるものと期待している。

続いて“各機関の現状と課題・並びに今後の方針”ということで発表に移った。

当日出席した以下の機関が、それぞれ報告を行った。

- 1) ボアジチ大学
 - 2) アナドル商業高校
 - 3) 日本文化情報センター
 - 4) バシュケント大学
 - 5) エルジーエス大学
 - 6) チャナッカレ 3月 18日大学
- その他、
- 7) 日土婦人友好文化協会イスタンブル支部
 - 8) イスタンブルビルギ大学
 - 9) アンカラ大学
 - 10) ビルケント大学

からも詳しい資料を送ってもらい、トルコの代表的な日本語教育機関の情報が集まることになった。

個別には、それぞれの報告書を参考にして頂きたいが、この中から、主な7校について気付いた点を述べることにする。

IV. 会議報告

1) ボアジチ大学

トルコを代表する大学の一つで、講義が全て英語で行われている。

文理学部・歴史学科の選択必修科目として日本語講座が始まったのが1988年10月である。その後、コー

スも増え、1997年12月現在、教員3名、学生数80名（5コース）となっている。

学習動機としては、以下のとおりである。

- ① 日本語への興味
- ② 語学好き
- ③ 日本の大学院への留学を希望

1、2年生には“やさしい日本語”（Mariko Erdogan作）を使用しているが、現在、教師用指導書、トルコ語版文法書（改訂版）を作成中とのことで、数年内には出版の運びとなるであろう。さらに5年生クラスにおいては、日本からの留学帰りの学生と共に、夏目漱石の“坊っちゃん”をトルコ語訳に翻訳中である。

この大学の講座は、選択科目として開講されているため、様々な専門を持ち、かつ日本語能力を備えた人材を輩出できるのが強みではあるが、専門の授業と日本語の授業が重なるなど、継続して日本語を続けられない学生も出てくる、という問題がある。

留学については、イスタンブルと下関市が姉妹都市という関係から、下関市立大学へ1992年より毎年、1年間の聴講留学生を送っている。また、姉妹校という関係から、慶應大学へ研究留学生を1年半送っている。

教員にも恵まれ、トルコ人と結婚した日本人が、腰を落ち着けてじっくりと教育にあたっている。

2) イスタンブル商業会議所アナドル商業高校

高校レベルで日本語を行っているのは、トルコ全土で2校ある。その内の1つであり、1992年に日本語学科がスタートし、1996年に初めて卒業生を出している。

ここは、恒常的な常勤講師に恵まれず、日本からの宗教団体や、日本人駐在員婦人に手伝ってもらひながらなんとかやっている状態である。教員の低賃金が優良な教師採用の道を阻んでいるため、今後、日本語教育を専門に受けたトルコ人教師を採用することが必須になるであろうと考えられる。

クラスは1年から4年生まであり、教員3名（非常勤）で、学生数87名である。

各種活動としては、イスタンブルという場所を利用して、日本文化週間やイスタンブル日本人学校との交流会などを行っている。

3) 日本文化情報センター

民間の機関であるが、ここ数年極めて積極的に活動を行っているところである。

1994年1月に設立され、その経済力を生かして日本語コースばかりではなく、情報誌、日本語・トルコ語常用漢字辞典などの発行も行っている。設備も充実しており、コンピュータをいち早く導入していることからも、今後注目すべき機関だと思われる。

4) 日土婦人友好文化協会イスタンブル支部

イスタンブルにおける日本語教育の老舗である。

1996年スタート以来、今日まで一般人を対象とした日本語教育を行ってきている。1997年12月現在で、

第一回トルコ日本語教育者会議を開催して

教員 3 名、受講者 140 名である。

現状は、大学の教室を間借りしているため、機材、教材、参考書等の常時使用が不可能なことと、教師不足により、1 クラスの生徒数が多くなりすぎ、その結果、能力別、目的別のクラス編成が出来ない、等の問題が生じている。また、ここもやはり、教員の交替が激しく、教員確保が大きな課題となっている。

5) アンカラ大学

トルコの日本語教育機関においては、歴史・質ともトルコ一である。

1978 年開講以来、1985 年には日本語日本文学科として独立。1989 年修士課程設立。1991 年博士課程設立。と、順調に運営されている。

留学状況では、毎年卒業生から 1 名ないし 2 名が文部省留学、3 名が創価大学と交換留学で 3 か月ないし 1 年間のスケジュールで行っている。

就職については、これまでの卒業生は日系企業や大使館に就職していたが、近年の卒業生は、なかなか就職先がないのが現状である。

スタッフは 8 名で、内トルコ人 5 名、日本人 3 名となっている。

設備については、外務省文化無償による LL 教室も備えており、充実している。教材についても、国際交流基金からの教材補助によりかなり揃っている。

問題点としては、教室不足とトルコ人講師不足があげられている。トルコ人スタッフは多いが、多くのコマ数を持たないため、日本人スタッフにしわよせが来ている。今後の課題はこの点の改善にあると見受けられる。

6) エルジーエス大学

トルコの大学で専門に日本語が勉強できる大学は 3 つあるが、その中の一つである。

1994 年 10 月に開講して以来現在に至るが、1997 年 12 月現在、教員 10 名（日本人専任講師 8 名、トルコ人非常勤講師 2 名）、学生数 77 名（4 学年）である。

問題点としては、まず教材不足があげられる。まだ 4 年目であるが、5 年目に入ったチャナッカレ 3 月 18 日大学と比べると、教材において大きな差がある。教材寄贈申請を行っていないことや、教員の激しい入れ替わりによる教材の統一のなさ等が原因していると思われる。教員の定着率の悪さは、大学側の採用の仕方などにも問題があろうが、今まで日本語教育の専門家がいなかったという点もあげられる。いかにチームワークをはかりながら、既存の教材機材で、少しでも納得の行く日本語教育ができるかが、今後も大きな課題であろう。

7) チャナッカレ 3 月 18 日大学

1993 年、日本語教師養成を目的として、中近東初の日本語教育学科がチャナッカレ市にある大学内に誕生した。スタート以来 5 年を経過し、教員・教材・資金等、全てにおいて順調に発展している。1998 年 2 月現在、専任教員 9 名（全員日本人）、学生数 127 名（5 学年）である。

留学生は、文部省留学で2名が1年間の日本留学中であり、さらに1998年4月より1名が5年間の学部留学を行う予定になっている。

活動としては、トルコにおける情報収集・発信もかね、“トルコ日本語教育ユース”を、これまで3部発行している。また、当学科の活動のみならず、トルコ全土の日本語教育の発展を希望し、日本語教育者会議開催も行っている。

今後は交代要員のための教員確保、教員の待遇改善に力を注ぎ、また、学生のレベルアップのため、各種補助教材の作成に努める意向である。さらに、授業内容の充実を図るよう教員一同、自己啓発に努め、教室活動等工夫を重ねて行かなければならない。

V. 今後への展望

初めての“トルコ日本語教育者会議”を開いたことで、各機関の現状が浮き彫りにされた。どの機関も同じようなことで悩み、教員不足・教材・機材不足などは深刻であることが判明した。とりわけ良質の教員は、どこの機関でも喉から手が出るほど欲しい状態であるが、トルコの賃金体系に納得して来てくれる日本人教師が少ないことからも、今後は今まで以上にトルコ人の日本語教師養成に力を注がなければならぬと強く感じている。各大学の卒業生の中から教員志望の者を選び、日本へ研修に送ったり、大学院へ送ったりすることも可能であろう。1998年6月にチャナッカレ3月18日大学日本語教育学科から初の卒業生が出るが、この中からトルコで日本語教師に従事するものが一人でも多く出してくれることを切に願うものである。

機材・教材不足に関しては、日本側の援助や寄付に頼ることが手っ取り早い方法であるが、当科の日本語教育基金を使って各機関にコピー機等の寄贈ができる様、体制を整えることも考えられるであろう。しかし、いずれにしても各機関が将来的に独立してやっていくことを踏まえると、トルコ側の大学や公的機関の協力体制・援助が必須なことはいうまでもない。このためには日本語教育関係者の協力と連帯で、気長にトルコサイドと交渉を行っていく努力が必要であろう。

教材開発に関しては、似通った様な開発を違った機関で行っているケースがあり、今後はこのような重複を避けて、研究の分担や協力姿勢を取ることで合意した。今まででは、どこの国でもみられる様に、各機関同士の協力姿勢がみられず、個人の研究は密かに個人のものとして扱われてきたため、ある程度のレベルまでの開発でとどまることが多かった。時代は変わり、コンピュータを活用して、全世界的に日本語教育の情報が手に入る様になってきている。トルコの日本語教育のために、そろそろ手を携えて同じ目的で研究・開発を行う時期に差し掛かってきているのではないだろうか。

私個人としては、海外での日本語教育をサポートする国際交流基金の専仕講師の一人として、今後もトルコに関心を持ち続け、できるだけの協力を惜しまないつもりでいる。

最後にこれを土台として今後も第2回、3回と会議が継続し、トルコの日本語教育に役立つことを切に願うものである。

各機関の現状と課題並びに今後の方針

[ボアジチ大学]

1. 教育機関

| | | | |
|------|-----------|--------|------------|
| 名 称 | ボアジチ大学 | 設立年月日 | 1971年9月12日 |
| 学 部 | 文理学部 歴史学科 | | |
| 付属機関 | 言語実用センター | 学生 総 数 | 9,322人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|---------|-----|-----|--|
| 1988 10 | 1 | 50 | 文理学部 日本語学科 選択必修科目 日本語 (JP101) 開講 |
| 1989 2 | | 50 | JP102 |
| 1989 10 | | 70 | JP101、201 |
| 1990 2 | | 70 | JP102、202 |
| 1990 10 | 2 | 75 | JP101、201、301 |
| 1991 2 | | 75 | JP102、202、302 (以後、前期101、201、301、後期102、202、302) |
| 1993 10 | 3 | 80 | JP401開講 (後期 JP402) |
| 1997 10 | 3 | | JP501開講 |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|----------------|-----|---|-------|
| 1 年 | 60 | やさしい日本語 | 5 |
| 2 年 (レベル 2) | 35 | やさしい日本語 | 5 |
| 3 年 (レベル 3) | 18 | JAPANESE LIFE TODAY—現代日本事情— テーマ別 中級から学ぶ日本語 | 4 |
| 4 年 (レベル 4) | 9 | Current Japanese-International Communications How to read a Japanese Newspaper | 3 |
| 5 年 (レベル 5) | 3 | 坊っちゃん (夏目漱石) | 2 |

(3) 各種活動

- ・イスタンブル弁論大会出場
- ・アンカラ弁論大会出場
- ・アンカラ日本語能力試験参加
- ・夜間日本語講座 (一般公開)
- ・在イスタンブル日本人にトルコ語教授 (学生紹介)
- ・筑波大学日本語日本文化学類より教育実習生受入 (1995年より毎3月、2~3名)

(4) 教材・器材

テレビ(0) ビデオ(0) パソコン(0) OHP(0)
ワープロ(1) ラジカセ(1) スライド(1) コピー機()

(5) 日本語教育の現状と問題点

今年新たにJP501が開講され、初級から日本文学翻訳までの5年間の総合的な日本語講座となった。

当講座は、選択科目の一つとして開講されている為、様々な専門を持ち、かつ、日本語能力を備えた人材を輩出できるのが強みであるが、逆に専門の授業と日本語の授業が重なるなどして、継続することができない学生も出てくる、という問題がある。

少ない時間でどれ程の能力アップをさせることができるか、指導方法や教材の改良聴解材等補助教材の効果的な導入などの検討を続けていかなければならない。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

- ① 下関市立大学へ 聴講留学生(12ヶ月) 1992年より毎年
- ② 慶應大学へ 研究留学生(18ヶ月) 1994年より毎年

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

- ① やさしい日本語 教師用指導書
- ② やさしい日本語 文法解説(トルコ語)改訂版
- ③ 「坊っちゃん」トルコ語訳出版
- ④ 訪日語学研修計画(筑波大学日本語日本文化学類より受入れを承諾してもらったが国際交流基金の助成金打ち切りにより凍結中)

(8) 将来への展望

- ・訪日語学研修実施(資金探し:(7)-4)
- ・文部省奨学生候補生養成
- ・「日本研究」認定証発行。(歴史学科)
- ・下関市立、慶應両大学からの短期留学生受入れ(12ヶ月)
(双方向の交流にし、関係を深る。日土経済合同委員会より奨学生を98年2月または9月に受入れ開始決定)
- ・トルコ周辺諸国(カザキスタン・アゼルバイジャン)からの留学生への日本語教育
→将来の外交官候補を育てる。
- ・日系企業への就職開拓

[イスタンブル商業会議所アナドル商業高校]

1. 教育機関

| | | | |
|------|---------------------|--------|-------|
| 名 称 | イスタンブル商業会議所アナドル商業高校 | 設立年月日 | 年 月 日 |
| 学 部 | | | |
| 付属機関 | | 学生 総 数 | 500人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|------|-----|-----|-----------|
| 1992 | | | 日本語学科スタート |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|----------------|-----|-------------|-------|
| 1 年 (レベル 1) | 24 | 新日本語の基礎 I | 28 |
| 2 年 (レベル 2) | 24 | 新日本語の基礎 II | 8 |
| 3 年 (レベル 3) | 24 | リーとクラークの冒険 | 4 |
| 4 年 (レベル 4) | 15 | 現代日本事情 | 4 |
| 5 年 (レベル 5) | | | |

(3) 各種活動

- ・日本文化週間（日本の歌、東京音頭、ポスター展、日本食）
- ・イスタンブル日本人学校との交流
- ・イスタンブル日本語弁論大会出場

(4) 教材・器材

テ レ ビ (○) ビ デ オ (○) パソコン () O H P ()
 ワープロ () ラジカセ () スライド () 語学ラボ (○) 近々入手

(5) 日本語教育の現状と問題点

- ・教師（特に恒常的な常勤講師）

- ・就職、大学受験において、「日本語を知っている」ことが利点とならない（英語を知らないと不利）
- 学生側の問題点

- ・動機の弱さ（自主的に日本語科を選んだ訳ではない）
- ・夏休み明け、日本語力において、個人差がひどい。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

- ・日本文化週間を継続させ、プログラムを充実させる。
→学生による日本語劇
- ・イスタンブル日本人学校との交流を深める。
→各種行事、お互いに招待し合う。

(8) 将来への展望

- ・ラボの効果的活用
- ・現地人常勤講師（最低2人）確保
→日本人講師もよいが、長期的展望に立てば、地元の教育者が必要
- ・就職先開拓
- ・日本の大学へ学部生として留学
- ・日本の高村と姉妹校協定

[日本文化情報センター]

1. 教育機関

| | | | |
|------|---|--------|-------|
| 名 称 | JAPON KULTUR VE ENFORMASYON MERKEZ 日本文化情報センターLTD | 設立年月日 | 年 月 日 |
| 付属機関 | | 学生 総 数 | 70人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|--------|-----|-----|---------------------------|
| 1994 1 | | 15 | 日本語コース開始 |
| 1995 | | 50 | 初級、中級、上級、漢字、会話、週末（土曜日）コース |
| 1996 | | 60 | 〃 |
| 1997 | | 70 | 〃 |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|----------------|-----|-----------------------|-----------------------|
| 1 年 (レベル 1) | | オリジナルテキスト「日本語を話しましょう」 | 4 時間 3 か月 計48時間 |
| 2 年 (レベル 2) | | 〃 | 〃 |
| 3 年 (レベル 3) | | 〃 | 〃 |
| 4 年 (レベル 4) | | | |
| 5 年 (レベル 5) | | | |

(3) 各種活動

1996.8 イズミール日本文化週間 スタッフとして参加

(4) 教材・器材

テ レ ビ (1) ビ デ オ (2) パソコン (4) O H P (—)
ワープロ (1) ラジカセ (2) スライド (1) コピー機 (1)

(5) 日本語教育の現状と問題点

ローマ字書きの教材が少ない。

実生活で漢字に直面しない状況で日本語を学ぶ生活の為にローマ字教材をふやしてゆくべきである。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

1996 年 8 月 北海道国際交流センター 国際交流のつどい参加 学生 2 名

1997年8月 リリース リリース 1名

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

日本語・トルコ語 新常用漢字辞典 ('97/10出版)

日本語・トルコ語 生活用語辞典

リリース リリース ローマ字辞典・CD ROM

リリース リリース 動詞活用辞典

リリース リリース 文法辞典

漢字練習帳

トルコ語・日本語 ローマ字辞典

(8) 将来への展望

日本語教材を日本から取り寄せ本屋として書籍の販売を行う。

日本語教材（トルコ語）を出版する。

正しい日本の姿や文化を理解してもらえる様トルコ語による日本紹介の雑誌を発行。

センターとしての利点を生かし日本人との交流を発展させる。

[日土婦人友好文化協会イスタンブル支部]

1. 教育機関

| | | | |
|------|--------------------|---------|---------|
| 名 称 | 日土婦人友好文化協会イスタンブル支部 | 設立年月日 | 1976年 月 |
| 学 部 | | | |
| 付属機関 | | 学 生 総 数 | 140人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|------|-----|------------|----------------|
| 1976 | 1 | 5 | ローマ字・会話中心 |
| 1984 | 2 | 80 100 | 読・書・話・聞の四技能を習得 |
| 1987 | 3 | 145 220 | 〃 (文化紹介) |
| 1994 | 4 | 160 200 | 〃 (〃) |
| 1997 | 3 | 180 140 | 〃 (〃) |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|----------------|-----|---------------|-------|
| 1 年 (レベル 1) | 80 | わかる日本語 1 | 4 |
| 2 年 (レベル 2) | 30 | 〃 2 | 4 |
| 3 年 (レベル 3) | 15 | 〃 3 | 4 |
| 4 年 (レベル 4) | 15 | 〃 4・ビジネス会話 中級 | 2 |

(3) 各種活動

(4) 教材・器材

テ レ ビ (1) ビ デ オ (1) パソコン () O H P ()
 ワープロ (1) ラジカセ (1) スライド () ()

(5) 日本語教育の現状と問題点

- I) 教室は大学の間借りであるため、教育機器、器材、教材、参考書等の常時使用が不可能である。
- II) 教師不足により i) 1クラスの生徒数が多すぎる ii) 短期サイクル及び能力別、目的別のクラス編成ができない。 等の理由により教師・学生双方の熱意にもかかわらず、目標としている効果的な学習習得ができない。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

- ・協会主催の研修旅行を考慮中。
- ・海外日本語学習成績優秀者研修会に過去8人が当協会講座受講中又は終了後きイスタンブルで番にえらばれて参加している。それ以外の留学のチャンスはない。

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

- ・教科書の作成
- ・日本語の劇のサークル作り
- ・日本文化紹介クラブ

(8) 将来への展望

トルコ人と共同で母体である協会を運営してゆかねばならぬので考え方の相違等で大変ではあるが社会的には当講座は評価も比較的高く定着しているので、これをまず維持する事に努める。そのあとで、新機一転、新プロジェクトに挑戦。また、趣旨理解していただいて人材（教員）の確保に務める。

[アンカラ大学]

1. 教育機関

| | | | |
|------|-------------------|---------|---------|
| 名 称 | アンカラ大学 | 設立年月日 | 1946年 月 |
| 学 部 | 言語歴史地理学部 日本語日本文学科 | | |
| 付属機関 | | 学 生 総 数 | 7,000人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|------|-----|-----|-------------------------|
| 1978 | | | 日本語講座が中国学科の選択科目として開講 |
| 1985 | 4 | | 日本語日本文学科開設 |
| 1986 | | 20 | 国際交流基金より東京大学名誉教授護雅夫先生派遣 |
| 1989 | | | 第1期生入学 |
| | 9 | 6 | 修士課程設置 |
| 1991 | | | 国際交流基金より日本語教育専門家派遣開始 |
| | 9 | 4 | 博士課程設置 |
| 1993 | 10 | 6 | 2代目日本語教育専門家着任 |
| 1994 | 7 | | 3代目日本語教育専門家着任 |
| 1996 | 10 | 8 | |
| 1997 | 7 | 8 | 4代目日本語教育専門家着任 |
| | | 82 | |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|-----|-----|--|--|
| 1学年 | 23 | 日本研究入門 日本語基礎文法 I 日本語文型 I かな ラボ I | 日本文化入門 日本語基礎文法 II 日本語文型 II 漢字入門 ラボ II |
| 2学年 | 22 | 日本文化 日本語文法 I 漢字 I 読解 聴解 | 日本史入門 日本語文法 II 漢字II 作文 口頭表現 |
| 3学年 | 17 | 日本文学入門 翻訳 I 口頭表現（丁寧体） 作文（書式） 選択科目（他の学科より選択） | 日本文学 翻訳II 口頭表現（普通体） 作文（レポート） 選択科目（他の学科より選択） |
| 4学年 | 20 | 古典日本語文法 日本史（明治維新） 通訳（日本語→トルコ語） 日本語コンピュータ・ワープロ操作 選択科目（他の学科より選択） | 20 |

(3) 各種活動

- ・アンカラ日本語弁論大会出場
- ・日本語能力試験受験
- ・ガイド試験受験

(4) 教材・器材

- LL教室（1） テレビ・ビデオ・スライド等が備えつけられている
- ワープロ（1） パソコン（1）

(5) 日本語教育の現状と問題点

- 教室の不足 アンカラ大学全体が教室不足に苦しんでおり、日本語学科も例外ではない。優先使用でできる教室が1つしかないため、補修等を行いたくても教室がなく、実施できないことが多い。
- トルコ人講師の不足 当大学には幸いなことにトルコ人スタッフが多い。が、教授1名は学科長、若手3名は助手であり、共に多くの時間数を持つことができず、担当講座がなかなか固定できない状がある。あと数名トルコ人講師が増えることが望ましいと思われる。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

- 研修旅行：実施していない
- 留学：文部省奨学生5名 創価大学交換留学生（3ヶ月）2名

日本国際教育協会短期留学生（10ヶ月）創価大学1名 東京外語大学1名

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

(8) 将来への展望

- 現地化をなお一層押し進めたい。

教授1名・講師各・助手3名（うち1名は日本に留学中、他に近々増員予定）のトルコ人スタッフを擁しているので、日本人教師に依存することのない、トルコ人によるトルコ人のための日本語教育を開拓したい。

[エルジーエス大学]

1. 教育機関

| | | | |
|------|----------------|---------|---------|
| 名 称 | エルジーエス大学 | 設立年月日 | 1978年 月 |
| 学 部 | 文理学部 日本語・日本文学科 | | |
| 付属機関 | | 学 生 総 数 | 15,271人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|---------|-----|-----|-------------|
| 1994 10 | 2 | 15 | 1年 |
| 1995 10 | 3 | 36 | 1年・2年 |
| 1996 10 | 6 | 55 | 1年・2年・3年 |
| 1997 10 | 8 | 77 | 1年・2年・3年・4年 |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|----------------|-----|------------------------|-------|
| 1 年 (レベル 1) | 22 | 新日本語の基礎 I | 20 |
| 2 年 (レベル 2) | 25 | 日本語初步 | 20 |
| 3 年 (レベル 3) | 18 | 中級の日本語 (JAPAN TIMES) 他 | 20 |
| 4 年 (レベル 4) | 12 | 文化中級日本語II 他 | 18 |
| 5 年 (レベル 5) | | | |

(3) 各種活動

(4) 教材・器材

テ レ ビ (1) ビ デ オ (1) パソコン () O H P ()

ワープロ (2) ラジカセ (1) スライド () コピー機 ()

(5) 日本語教育の現状と問題点

日本人教師 8 人で各学科を 2 人ずつで担当している。

テキスト、視聴覚教材の不足により、新 4 年生の卒業論文指導でも困難を伴う。

また、教師が自由にコピー機を使用できないため、授業のためのプリント類を準備する上でも弊害となっている。また、教師の移り変わりが激しく一貫した講義ができない。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

(8) 将来への展望

来年度以降 当大学における日本語教育の見通しについては、来年7月には当学科第一期の卒業生を送り出す事ができるので、彼等の中から近い将来、トルコにおける日本語のスペシャリストが生まれてくることを、期待する。

[チャナッカレ三月十八日大学]

1. 教育機関

| | | | |
|------|---------------|--------|---------|
| 名 称 | チャナッカレ三月十八日大学 | 設立年月日 | 1992年9月 |
| 学 部 | 教育学部 日本語教育学科 | | |
| 付属機関 | | 学生 総 数 | 8,566人 |

2. 日本語教育状況

(1) 沿革

| 年 月 | 教員数 | 学生数 | 実 施 内 容 |
|---------------|---------|-----|--|
| 1993 10 | 3 | 16 | 日本語教員養成課程5年制(予備教育スタート) 国際交流基金日本語教育専門家派遣(開始) |
| 1994 10 | 3 | 46 | 1年 2年 |
| 1995 10 | 6 | 76 | 1年 2年 3年 |
| 1996 10 | 6 | 97 | 1年 2年 3年 4年(ドイツ語銀選択 8人) |
| 1997 10 12 | 10 9 | 120 | 1年 2年 3年 4年 5年(ドイツ語科選択 7人) |
| 1997 | 12 | | 国際交流基金日本語教育専門家派遣(終了) |

(2) カリキュラム

| 学年別 | 学生数 | 使 用 テ キ ス ト | 時間数/週 |
|---------------|-----|---|-------|
| 1 年 (レベル1) | 37 | 日本語初步 | 20 |
| 2 年 (レベル2) | 22 | 日本語初步→日本語中級I 日本語中級読解入門 | 16 |
| 3 年 (レベル3) | 29 | 日本語中級I ビデオ「ヤンさんと日本の人々I」 日本語中級読解入門 Basic Kanji VOL① | 20 |
| 4 年 (レベル4) | 22 | 日本語中級 I・II ビデオ「ヤンさんと日本の人々II」 日本語中級読解入門 Intermediate kanji Book vol① にほんご作文の方法 ロールプレイで学ぶ会話①② | 20 |
| 5 年 (レベル5) | 10 | 日本語中級 II Intermediate kanji Book vol① にほんご作文の方法 ロールプレイで学ぶ会話①② | 20 |

(3) 各種活動

- ・日本カレンダー・ポスター展
- ・夜間日本語コース
- ・日本デー
- ・国際交流基金海外日本語成績優秀選抜試験参加
- ・イスタンブル弁論大会出場
- ・日本語巡回セミナー(龍谷大:永保教授)
- ・アンカラ弁論大会出場
- ・チャナッカレ・カレッジ日本語コース実施
- ・アンカラ日本語能力試験参加

(4) 教材・器材

テ レ ビ (2) ビ デ オ (2) パソコン (1) O H P (1)

ワープロ（8） ラジカセ（4） スライド（1） コピー機（1）

(5) 日本語教育の現状と問題点

今月（10月）に初めて5学年になり、日本語教育学科として形が整った。また、年間予算も500万円程度確保でき、教材、器材をはじめ学生の訪日研修、ニュースレター、日本語教育者会議等々に充当できる。10月末には大型パラボラアンテナが取り付けられ、NHK放送を視聴しながら日本事情、ドラマ、ニュース等を学ぶことができるようになる。

学生に関しては、年度によりレベル差がはげしいので、このレベル差をなくすべく、指導力のアップ、さらには学生が勉強せざるを得ないようとする補助教材の充実をはからなければならない。

(6) 研修旅行と留学の実施状況

○ 文部省：日本語・日本文化研修留学生

1997年10月より 岡山大学(1) 琉球大(1)

学部留学生

○ 訪日研修（松下国際財団助成）学生4名／教員1名

1997年8月22～9月6日（広島、金沢、京都）

(7) 実施中または検討中のプロジェクト

予定：1997年11月22日（土）第1回トルコ日本語教育者会議

完成：日本語初步文法書（トルコ語版）

日本語初步漢字カード

日本語初步応用会話集

日本語中級 I・II漢字カード

(8) 将来への展望

① 卒業生から、当学科の教員になる人材養成を行うため

大学院（修士・博士課程）の設置

そのためにph.D取得の人材確保

② 教員確保のため、給与支払いをスムーズにする。

③ 辞書（日本語＝トルコ語）作成

④ 文部省文化無償またはJIKAプロジェクトで

LL+コンピュータールーム設置→コンピューターを利用し、インターネットによる日本語教育の可能性をさぐる。

⑤ 市販されている教材用の

ビデオソフト
カセットテープ
レーザーディスク

を購入し、教育効果を高める。

⑥ 教員研修を行う。

⑦ 他国、他大学との教員の交流（教員出張による授業交換、単位互換制度等）

KANDA INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES

(学) 佐野学園／専修学校

神田外語学院

101 - 東京都千代田区内神田 2-13-13
0047

Tel 03-3258-5833

Fax03-3254-2732

TOKYO FOREIGN LANGUAGE COLLEGE

(学) 東京国際学園／専修学校

東京外語専門学校

160 - 東京都新宿区新宿 1-11-7
0022

Tel 03-3367-1101

Fax03-3352-9282

BUNKA INSTITUTE OF LANGUAGE

(学) 文化学園／専修学校

文化外国語専門学校

151 - 東京都渋谷区代々木 3-22-1
0053

Tel 03-3299-2013

Fax03-3279-9063

AKAMONKAI INTERNATIONAL LANGUAGE ACADEMY

(財) 日本語教育振興協会認定校

赤門会国際文化部日本語学校

116 東京都荒川区東日暮里 6-52-7
0014

Tel 03-3806-6102

Fax03-3806-5559

EAST WEST JAPANESE LANGUAGE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

イーストウェスト日本語学校

164 東京都中野区中央 2-36-9
0011

Tel 03-3366-4717

Fax03-3366-4954

EDO CULTURAL CENTER

(財) 日本語教育振興協会認定校

江戸カルチャーセンター

107 東京都港区赤坂 5-4-11
0052 赤坂長寿庵ビル3F

Tel 03-3589-0234

Fax03-3589-0233

KAI JAPANESE LANGUAGE SCHOOL

(財) 日本語教育振興協会認定校

カイ日本語スクール

169 - 東京都新宿区大久保 1-15-18
0072

Tel 03-3205-1356

Fax03-3207-4651

COLLEGE OF BUSINESS AND COMMUNICATION

専修学校

外語ビジネス専門学校

210 - 神奈川県川崎市川崎区駅前本町 22-9
0007

Tel 044-244-3959

Fax044-244-2499

SAMU LANGUAGE SCHOOL

(財) 日本語教育振興協会認定校

サム教育学院

169 - 東京都新宿区百人町 2-3-20
0073

Tel 03-3205-2020

Fax03-3205-2022

SYSTEM TOYO GAIGO

(財) 日本語教育振興協会認定校

システム桐葉外語

114 - 東京都北区東田端 1-2-3
0013

Tel 03-3810-5490

Fax03-3810-5498

SHUKUTOKU JAPANESE LANGUAGE SCHOOL

(学) 大乘淑徳学園／各種学校

淑徳日本語学校

174 - 東京都板橋区前野町 5-24-8
0063

Tel 03-5392-8850

Fax03-5392-8853

SHINJUKU JAPANESE LANGUAGE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

新宿日本語学校

169 - 東京都新宿区高田馬場 2-9-7
0075

Tel 03-5273-0044

Fax03-5273-0018

SENDAGAYA JAPANESE INSTITUTE

(財) 日本語教育振興協会認定校

千駄ヶ谷日本語教育研究所

169- 東京都新宿区高田馬場 2-16-6
0075

Tel 03-3232-6181

Fax03-3232-9120

TOKYO KOISHIKAWA NIHONGO GAKKO

(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

東京小石川日本語学校

114- 東京都北区中里 2-6-1
0015

Tel 03-5394-3321

Fax03-5394-3313

THE JAPANESE LANGUAGE SCHOOL - TOKYO KOGAKUIN

(学) 田中育英会／専修学校

東京工学院日本語学校

151- 東京都渋谷区千駄ヶ谷 5-30-16
0051

Tel 03-3352-3851

Fax03-3352-2173

JAPANESE LANGUAGE SCHOOL,
AFFILIATED WITH TOKYO INTERNATIONAL UNIVERSITY
(財) 日本語教育振興協会認定校／各種学校

東京国際大学付属日本語学校

169 - 東京都新宿区高田馬場 1-32-14
0075

Tel 03-3205-8101
Fax 03-3205-8105

MEROS LANGUAGE SCHOOL

(財) 日本語教育振興協会認定校

メロス言語学院

170 - 東京都豊島区東池袋 3-7-1
0013

Tel 03-3980-0068
Fax 03-3987-5231

亞細亞大學

Asia University



亞細亞大学短期大学部

Asia University Junior College

留学生別科(1年間) Intensive Japanese Course (1 year)

<大学進学のための日本語教育コース>

大学院 Graduate Schools

経営学研究科 Graduate School of Business Administration

経済学研究科 Graduate School of Economics

法学研究科 Graduate School of Law

大学 University

経営学部 Faculty of Business Administration

経済学部 Faculty of Economics

法学部 Faculty of Law

国際関係学部 Faculty of International Relations

短期大学部 Junior College

経営管理専攻 Business Administration Major

経営情報処理専攻 Management Information Processing Major

問い合わせ先

〒180-8629

東京都武蔵野市境5-24-10

亞細亞大学・亞細亞大学短期大学部

国際交流部国際交流課

☎ 0422-36-3255 / Fax 0422-36-4869

E-mail:koryu@asia-u.ac.jp Home Page: <http://www.asia-u.ac.jp>

For more information

Office of International Affairs

Asia University

Asia University Junior College

5-24-10 Sakai, Musashino-shi

Tokyo 180-8629 Japan

諸外国からわが国の大学等に留学する学生に対する奨学援助
およびその他国際交流活動への支援を行い、
もってわが国と諸外国との友好親善に寄与することを目的とする

財団法人 共立国際交流奨学財団

本部 101-0021 東京都千代田区外神田4丁目7番7号アドバンスビル
SEOUL事務所 100-191 Seoul 特別市中区乙支路1街188-3白南ビル308号

共立国際交流奨学財団は次の事業を行っております。

- (1) 諸外国からの留学生に奨学金の支給
- (2) 奨学金の支給を受ける留学生の生活および学習に関する支援・援助
- (3) 国際交流活動への支援
- (4) その他目的を達成するために必要な事業

設立趣旨

戦後50年、わが国は飛躍的な発展を遂げ、米国、欧州諸国と共に子御クサイ社会に大きな影響力を及ぼすまでになりました。こうした状況を背景に、政府は経済面のみならず、広く教育や学術の面での国際交流の増進を図るべく「留学生受け入れ10万人計画」を実施。高等教育機関で学ぶ留学生は、年を追うごとに急増しております。しかしながら、受け入れ状況を俯瞰すると、アジア地域からの留学生が全体の約9割と圧倒的であり、その大半は私費留学生で占められています。彼等は母国とは比較にならぬ物価水準に加え円高とそれに追い打ちをかける不況の中で、精神的、経済的に大きな苦難を強いられているのが実情であり、その受け入れ体制のさらなる整備・充実が早急に望まれています。本財団設立代表者の石塚晴久は、個人および企業として、多年にわたり学生寮等の経営を通じて、青少年の育成、国際交流に尽力してまいりました。この度、わが国で勉学に励むアジア諸国からの前途有望な留学生に、安定的かつ継続的に小額援助の手を差し延べたいと決意しております。アジア諸国との国際友好親善の架け橋となると共に、明日のアジアを担う原動力となるべき人材の育成を図ることを目的として、財団法人を設立いたしました。(1995年11月認可)

ひとを包むエネルギー

共立メンテナンス

101-0021 東京都千代田区外神田4-7-7

学生会館事務局 03-5295-7791

社員寮営業部 03-5295-7792

| | | |
|--------|--|--------------|
| 大阪 | 564-0053 大阪府吹田市江の木町17-1 江坂全日空ビル | 06-338-5693 |
| 札幌営業所 | 064-0801 北海道札幌市中央区南1条西22丁目1-17ステージビル3F | 011-622-1234 |
| 仙台営業所 | 980-0013 宮城県仙台市青葉区花京院1-1-5 タカノボル第25ビル | 022-223-2655 |
| 名古屋営業所 | 464-0067 愛知県名古屋市千種区池下1-8-11 若山ビル4F | 052-764-0721 |
| 福岡営業所 | 812-0011 福岡県福岡市博多区博多駅前2-3-23 安田三井不動産ビル4階 | 092-474-0771 |

外国人留学生の受け入れ／短期交換留学／協定校締結の必携マニュアル
好評発売中！

『韓国大学全覧』 (1997年7月発行)

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著
筑波大学留学生センター講師 鄭 仁 豪 編著
駐日本国大韓民国大使館教育官室 監修
B5判・370頁・上製本 定価：本体価格15,000円＋消費税

『台湾地区大学総覧』 (1997年7月発行)

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著
台北駐日経済文化代表処文化組 監修
B5判・120頁・上製本 定価：本体価格4,000円＋消費税

『中国大学全覧』 (1996年6月発行)

筑波大学留学生センター教授 遠藤 誉 編著
中華人民共和国国家教育委員会計画建設司 監修／原著編集
B5判・1,400頁・上製本 定価：本体価格29,126円＋消費税

●お問い合わせ・お申し込みは・・・

厚有出版株式会社

〒105-0001 東京都港区虎ノ門1-5-4大塚ビル 3階

TEL : 03(3507)7491 FAX : 03(3507)7490

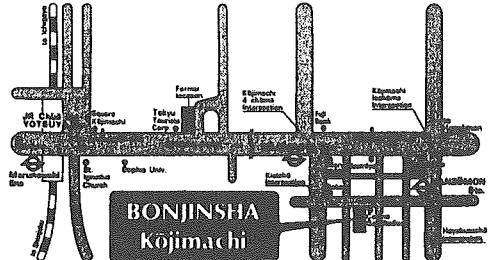


BONJINSHA CO., LTD.

WE SPECIALIZE IN JAPANESE LANGUAGE MATERIALS FOR ALL JAPANESE LEARNERS & TEACHERS

Our shop carries books, including textbooks and the like, Japanese language reference, teaching materials, dictionaries, etc.

Kojimachi Bookshop



• JR Chuo Line/Subway Marunouchi line 13min. walk from Kojimachi exit of YOTSUYA Sta.
or 3min. walk from Kojimachi 2-chome bus stop. (Toei Bus bound for Horumiruto)
• Subway Hanzomon line 3min. walk from exit 1 of HANZOMON Sta.
• Subway Yurakucho line 3min. walk from exit 1 of KOJIMACHI Sta.

1F Ryōshin Hirakawacho Building,
1-3-13 Hirakawacho, Chiyoda-ku,
Tokyo 102-0093, Japan

03-3239-8673

Fax. 03-3238-9125

Office hours-Mon-Sat 10:00~19:00
Sun 11:00~17:00

Closed-National holidays

外国人のための日本語専門書店

東京・麹町店

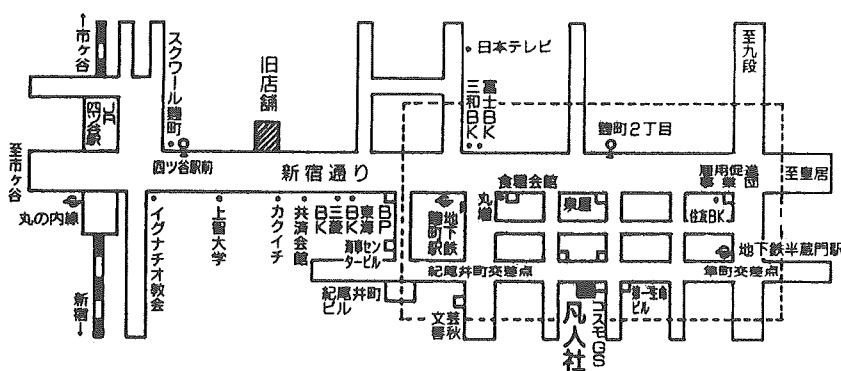
〒102-0093 東京都千代田区平河町1-3-13 菱進平河町ビル1階

Tel: 東京 (03) 3239-8673

e-mail: info@bonjinsha.com ホームページ <http://www.bonjinsha.com>

営業時間 月～土曜日 10:00～19:00
日曜日 11:00～17:00
祝祭日・年末年始 休み

- JR/地下鉄丸の内線四ツ谷駅(麹町口)より……徒歩13分
又は、晴海埠頭行き都営バス麹町2丁目下車3分
- 地下鉄半蔵門線半蔵門駅(出口1)より……………徒歩3分
- 地下鉄有楽町線麹町駅(出口1)より……………徒歩3分



にほんごの 凡人社

編集後記

- 1 研究大会開催にあわせ、何とか無事に第3号を発刊することができました。7月の初めにはほとんどの原稿をお寄せいただきながら、当方の都合と怠惰により編集作業がかなり遅れ気味になってしまいました。先ず、ご寄稿いただきました方々にはご心配とご迷惑をお掛けいたしましたこと、心よりお詫び申し上げます。また、編集委員会の諸先生には、その結果、ほとんどを私の独断で進めることになり、誠に申し訳なく思っております。今号のすべての責任を私が負うべきものであること、言うまでもないことと思っております。
- 2 今回は10篇のご応募がありました。ご覧の通り、その内容は多様でした。特に今回は、海外における日本語教育の実情についてのリポートが寄せられました。「留学生教育」について直接取り上げたものではありませんが、留学生を受け入れるわれわれにとって貴重な情報を提供してくれるものと考え、『報告』というカテゴリーを設け、掲載いたすことになりました。
- 3 これまで学会誌発行に際し、毎回小生の勝手なコメントを述べています。それに対し、論文を寄稿する意欲を削いでしまっているとのご批判を頂戴いたしております。もしその通りであるなら、言葉の足りなさをお詫び申し上げます。
私としては、学会誌である限り、当然そこに掲載された『論文』は研究業績として社会的にきちんと受け入れられるべきものと考えています。またそうでなければ困ります。そのためには、論文としての水準は厳しく維持されるべきかと思います。したがって、私自身の自戒の意を含めて、あえて余分なことを申し上げている次第です。
しかし、そのことにより、寄稿を規制されたり、意欲を失われたりしたら困ります。先ず水準を維持するためには、お互いが切磋琢磨することが何よりです。もっと、もっと沢山の原稿が寄せられることが水準を一層高めていくことになるのですから。また、本学会の性格より、実践活動の記録や情報の交換は非常に重要なことです。そうしたものが寄せられることは大いに歓迎なのです。
- 4 これで、本誌の発行も3号になりました。正直申し上げ、あまりにも安易にこのような大役をお引き受けいたしたこと、後悔と反省で一杯です。分ではなかったと思いつきました。「立ち上がり」にあたって、手探りの状態で何も分からぬまま進めてきましたが、少なくとも後をお引き受けいただく方が容易に作業を進めうるよう基礎づくりを行いたいと望んでいました。しかし、現実にはたった一つの礎石築けぬままで、結果的には私の、あるいは編集委員会としての経験を蓄積できぬままになってしまいました。問題点をきちんと整理しておかなければと思います。
- 5 本年度の入試がそろそろ始まりだしています。アジア経済の急激な悪化もあって、本年度も留学生の志願者はかなり減少する様相です。しかし、一方において国内の18歳人口の減少ということもあって、留学生受入の拡大が企図されてもいます。留学生をいかに受け入れるのかのきちんとした体制もないまま、あまりにも安易に進められているように思います。いいのでしょうか。遅すぎる感もいたしますが、いかに留学生教育を発展させるのか、本格的に検討する要がますます強くなっています。その意味で、本学会の存在の意義は一層増していると思います。会員諸氏の大いなるご貢献を期待いたします。

(上村祐一)

『留学生教育』4号の原稿募集について
第4号の原稿応募の締切は、1999年6月末といたします。奮ってご応募下さい。多数の原稿が集まりますことを願っています。
ご応募に際しては、『寄稿規定』及び『執筆要領』をよくお読み下さい。

1998年11月30日 発行
留学生教育 第3号 1998.11
編集 留学生教育学会編集委員会
発行 厚有出版株式会社
印刷 前田印刷株式会社

ISBN4-906618-05-7 表紙デザイン：遠藤拓人

留学生教育

Journal of International Students Education

第3号 1998.11

No. 3 Nov 1998

論文

1. 国際協力としての日本の留学生政策
—国際主義と国益との融合—
Kozo KATO (University of Tsukuba)
Foreign Student Policy as Japan's International Cooperation : Between Internationalism and National Interests
2. 韓国の経済危機と留学生政策の動向に関する研究
鄭 仁豪 (筑波大学)
金 洪鎮 (駐日本国大韓民大使館)
In-Ho CHUNG (University of Tsukuba) / Hong-Jim KIM (Embassy of Republic of Korea)
The International Students Policy under the Economic Crisis in Korea
3. 留学生の就職に関する意識調査
瀧川 晶 (日本貿易振興会)
島田 めぐみ (東京学芸大学)
Aki SHIBUKAWA (JETRO) / Megumi SHIMADA (Tokyo Gakugei University)
A Study on Overseas Students' Views of Recruitment
4. 異文化間教育としての「日本事情」の課題
—「比較文化」の落とし穴—
Rie KOHNO (Graduate Student, Hitotsubashi University)
"Nihonjijo" and Intercultural Education : On a Question about Methods of Comparative Culture
5. 在日外国人留学生のカウンセラーについて
大友 可能子 (南山大学大学院)
Kanoko Otomo (Graduate Student, Nanzan University)
On a Counselor of the Foreigner Students in Japan
6. ドリル型 CAI 教材を用いた初級日本語学習に対する学習者の反応
—学習者特性との関係を中心に—
池田 伸子 (九州大学)
Nobuko IKEDA (Kyushu University)
Learners' Response to Japanese Language Learning using Computer-Based Drills : Focus on the Relationship with Learners' Characteristics
7. 韓国人学習者のシテ形接続と連用形接続
中野 はるみ (別府大学)
Harumi NAKANO (Beppu University)
"Shite" Form Conjunction and "Ren-you" Form Conjunction for the Korean Students

報告

8. 初級会話クラスにおける教室活動の諸問題について
—東吳大学日本語センターJ1会話クラスを中心に—
Hitoshi NAKAGAWA (Mingchuan University)
The Problems of Classroom Activities in Japanese Conversation Class
A Case Study of Beginner's Level in Intensive Program in Soochow University
9. 内蒙古における日本語教育
—フホホトにおける教育機関を中心—
Jing RI (Inner Mongolia Institute of Animal Husbandry)
The Japanese Language Education of Inner Mongolia : at Educational Institutions of Huhhot
10. 第一回トルコ日本語教育者会議を開催して
雄谷 進(チャナッカレ3月18日大学)
Susumu OYA (Canakkale Onsekiz Mart University)
Organizing the First Japanese-Language Teachers' Conference in Turkey

留学生教育学会

Japan Association for International Students Education