

# 近年のタイの日本語教育の概況

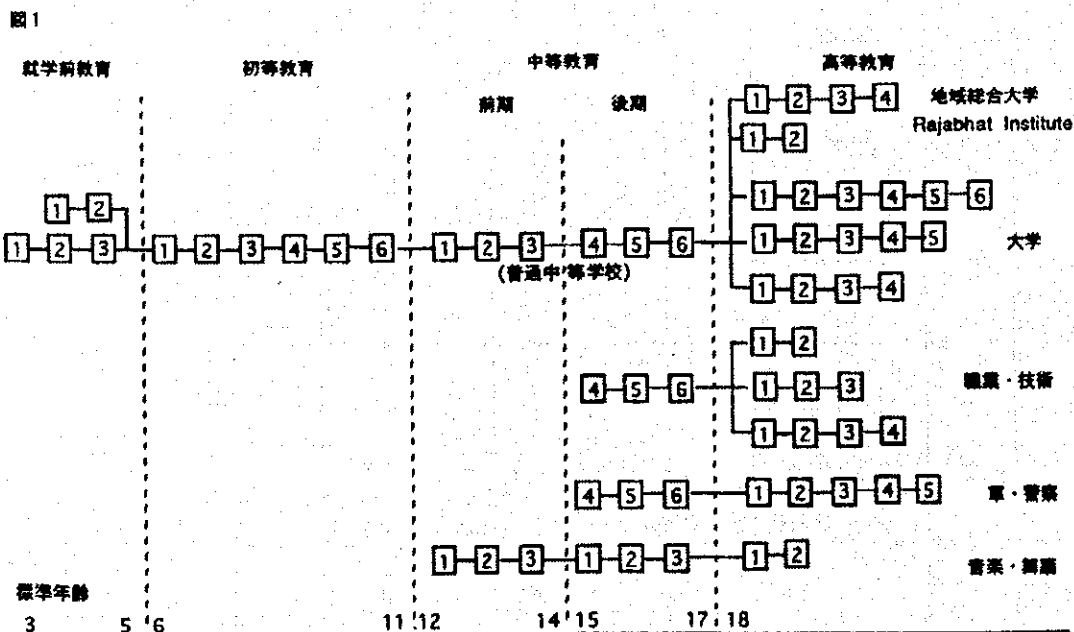
国際交流基金バンコック日本語センター 三原 龍志

本稿の目的は、近年のタイの日本語教育の動きについて報告することにある。まずその背景となるタイの教育制度について説明し、世界あるいは近隣の東南アジア諸国の中での数的な特徴を見ることにしたい。その後、教育段階別に現状を考察し、課題と今後の展望について国際交流基金の事業を始め教材の出版状況や教師会、邦人教師の役割等、現場の教育環境などから検討していきたい。

## 1. タイの教育制度

タイの教育制度は1977年の「新国家教育政策」のもと、就学前教育、初等教育（小学校）、中等教育（前期：中学校、後期：高校にそれぞれ相当）、高等教育（短大、大学）の4つの教育段階に制定された（表1参照）。

その中でも中等教育は生涯教育の一貫として位置付けられており、後期から普



（原典）1992 Report on Education Statistics, National Office, Ministry of Education  
 （出典）バンコック日本人商工会議所（1997）『タイ国経済概況（1996/1997年版）』を一部改変

通教育と職業・技術系教育に分けられる。

義務教育課程は当初初等教育の6年であったが、1990年に義務教育年限を6年から9年に延長する法案が閣議通過し、現在義務化が可能な地域から漸次施行されている。

ちなみに就学率は、初等教育で90.4%、前期中等学校が53.4%、後期中等学校が28.2%、高等教育では21.2%となっている(1993年)

## 2. 概 況

### 2.1 他の国や地域との数的比較から

国際交流基金は1993年に全世界的に日本語教育機関の調査を行った。その結果、1993年当時99の国と地域の6,800の機関で1,623,455の人々が日本語を学習していることが確認された。

表1は上位3か国と東南アジア諸国の機関数、教師学習数とその人口に占める割合である。東南アジア諸国のそれぞれの順位は全体の99の国と地域の中での順位である。

タイにおいては、1機関当たりの教師数は4.1人、学習者数は205.1人。教師1人当たりの学習者数は49.6である。インドネシアでは1機関当たりの教師数は2.2人、学習者数は159.2人。教師1人当たりの学習者数は73.4人である。また隣国のマレーシアでは1機関当たり教師数は4.8人、学習者数は156.2人。教師1人当たりの学習者数は32.6人である。

また、表2、表3は、上位10の国と地域の「初等・中等教育段階の学習者数、機関数」と「高等教育段階の学習者数、機関数」を示したものである。

この調査時点では、タイの初・中等教育段階(ほとんどが中等教育段階後期で

表1

国/地域名	機関数	国/地域名	教師数	国/地域名	学習者数	人口に占める割合(%)
1 中国	1,229	1 中国	5,289	1 韓国	820,908	1.863
2 オーストラリア	1,155	2 韓国	2,944	2 中国	250,334	0.021
3 韓国	1,117	3 オーストラリア	2,428	3 オーストラリア	179,241	1.015
5 インドネシア	460	6 インドネシア	998	4 インドネシア	73,248	0.039
13 タイ	108	11 タイ	446	8 タイ	22,152	0.038
15 フィリピン	41	15 マレーシア	187	15 シンガポール	7,785	0.271
17 マレーシア	39	18 シンガポール	138	18 フィリピン	6,369	0.097
24 ベトナム	19	20 ベトナム	134	17 マレーシア	6,091	0.031
26 シンガポール	16	21 フィリピン	122	21 ベトナム	3,055	0.004
35 ミャンマー	10	26 ミャンマー	58	22 ミャンマー	2,577	0.006
62 ブルネイ	2	69 ブルネイ	4	54 ブルネイ	219	0.081
62 カンボジア	2	71 カンボジア	3	74 カンボジア	63	0.001

「国際交流基金日本語国際センター(1995)『海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・1993年=』」を基に作表  
(参考資料：(財)世界の動き社刊『世界の国一覽表』1995年版 1993年調査)

表2 初等・中等教育段階の学習者数、機関数

	国名	学習者数(人)	機関数
1	韓国	679,493	878
2	オーストラリア	161,185	1,018
3	中国	108,825	413
4	インドネシア	60,278	342
5	アメリカ合衆国	29,516	380
6	ニュージーランド	24,559	197
7	カナダ	7,618	92
8	タイ	4,247	35
9	ペルー	2,545	4
10	イギリス	2,164	98

出典：国際交流基金日本語国際センター(1995)「海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・1993年＝」

表3 高等教育段階の学習者数、機関数

	国名	学習者数(人)	機関数
1	韓国	117,745	190
2	中国	81,335	482
3	台湾	44,590	57
4	アメリカ合衆国	16,951	181
5	タイ	10,853	52
6	オーストラリア	9,697	53
7	インドネシア	7,092	29
8	フランス	4,950	7
9	ドイツ	4,748	42
10	フィリピン	4,543	24

ある)における学習者数は、高等教育段階のその50%以下、教育機関数も60%程度であり、高等教育機関をその中心に日本語教育が実施されていたことがうかがえる。しかし、(詳しくは後述するが)近年とくに1994年以降タイの後期中等学校において日本語を正規の授業として開講する機関が増えてきており、高等教育段階での学習者数、機関数に近い数字になってきている。

## 2.2 沿革

本稿では戦前の日本語教育については割愛するが(1)、ここでは1960年代以降どのように日本語教育が行われてきたか確認したい。

1960年代、タマサート大学とチュラロンコン大学に日本からの無償賠償援助資金によって講座が始まり、元日本留学生会が日本語学校を創設するなど官民ともに草創期に当たる。'70年代は、国立大

学で日本語の主専攻講座が開かれ、日本からの支援が始まるなど日本語教育が本格化する時期である。'80年代は総合大学を始め、教育大学(のちの地域総合大学)あるいは後期中等学校でも正規の科目として日本語を開講する機関が増え拡大する時期である。

'90年代は、

中等学校の日本語教師不足に対応するために、

- ・ アユタヤ地域教育大学で日本語副専攻の学生に対して日本語教授法科目を開講する
- ・ 教育省と国際交流基金バンコックとの共同事業で、現職の中等教員を対象とした日本語教師養成プロジェクトを開始する等の動き、

また日本研究専攻の修士課程の開始、大学入試科目への日本語の採用など量的変化から質的变化に転換する時期と言える

表4

年代	中等教育 (前期・後期)	高等教育	日本との関わり
60年代		1965 タマサート大学 1966 チュラロンコン大学 (選択科目・副専攻講座開設)	1964 元日本留学生会日本語学校 (ソーノーヨー) 創設
70年代		1974 チュラロンコン大学 (主専攻講座開設)	1969 大使館広報文化センター日本語学校 (~1993) 1972 国際交流基金日本語教育専門家派遣開始 1973 泰日経済技術振興協会 (ソーノーヨー) 付属語学学校開設
	1978 「6-3-3-4制」の導入		
80年代		1982 タマサート大学 1983 カセサート大学 (主専攻講座開設) 1986 アユタヤ教育大学・チェンマイ教育大学 (選択科目・副専攻講座開設)	1981 JICAタイへの日本語教師派遣開始 1984 日本語能力試験実施 (バンコク)
90年代	1993 アユタヤ地域総合大学で日本語副専攻の教員養成開始 1994 教育省・国際交流基金「中等学校現職教員日本語教師養成講座」開設 1997 中等前期で日本語教育開始 (トンブリ) 1999 大学入試科目に日本語が採用予定	1992 教育大学が Rajabhat Institute (地域総合大学) へ改編 1995 チェンマイ地域総合大学 (主専攻講座開設) 1997 タマサート大学で日本学日本研究専攻修士課程設置	1991 国際交流基金バンコック日本語センター開設 1993 大使館日本語講座、日本語センターへ移管 1995 国際交流基金「青年日本語教師派遣」開始

(出典) 国際交流基金日本語国際センター (1997) 「第2回海外日本語教育研究会「タイの日本語教育」ハンドアウト」を一部改変

### 2.3 学習者、機関の数的推移

教育段階別に見ると主として高等教育段階、中等教育段階 (後期) で行われている。具体的には図1の後期中等学校 (普通中等学校および職業・技術系中等学校)、総合大学、地域総合大学(2)、職

業・技術系短期大学等の教育機関で行われている。

その機関数の推移は以下の通りであるが、近年は高等教育機関に比べ、特に中等学校での伸びが著しいことがうかがえる。

表5

	1989年		1993年	1995年	1997年
国立大学	17	国立大学	16	19	23
私立大学	5	私立大学	8	10	10
教育大学	13	地域総合大学	22	24	29
国立高専	7	職業・技術系短大	18	22	27
私立高専	16				
中等学校	8	中等学校	35	41	64

1989年：日本大使館広報文化センター (当時) 調査

1993年：国際交流基金日本語国際センター調査

1995年、1997年：バンコック日本語センター調査

(中等学校とは普通中等学校を指し、職業・技術系中等学校は職業・技術系短大に含む)

【所報】1998.7 (盤谷日本人商工会議所)

## 2.4 教育段階別現状と課題

2.2でも観たように、タイにおける近年の日本語教育の特徴の一つに教育段階の広がりということが挙げられる。ここでは、それぞれの教育段階別に現状を報告する。

### 2.4.1 高等教育段階

昨年、タマサート大学に日本研究の大学院コースが開設されたのは表4でも見たとおりであるが、その他の大学でも近い将来日本研究あるいは関連分野の修士課程を設置する計画があると側聞している。

現在、日本語教育を行っている高等教育機関の数はおよそ90機関であると考えられるが、そのほとんどが1980年代から'90年代にかけて開始している。

主専攻課程を持つ大学は12大学であり(表6参照)、副専攻のみを有している大学は4大学を数える。バンコック首都圏では教師の質、数ともに安定期に入ってきていると言える。しかし、(不況の影響で逆現象も起きているが)条件のいい民間の企業に人材が流れる傾向にある。

そのため特に地方を中心に教師の不足が課題となっている。また高等教育機関で教授する場合学位取得がその条件であるが、近年タイ人教師がそのため休職するケースが多く、その間邦人教師がかなりの部分サポートしている状態であり安定するまでなお時間がかかると見られる。

地域総合大学は現在、全国36の機関の内の31機関で何らかの形で日本語教育を行っている。そのうち主専攻課程を有している機関はチェンマイ地域総合大学の1機関のみであり、副専攻課程のみを有している機関はカンチャナブリ地域総合大学を始めとした8機関である。

地域総合大学での日本語教育の開始時期は1980年代に入ってからであるが、本格的に始まったのは'90年代に入ってからである。そのため、教師の経験も浅く教師の日本語教授能力は概して高いとは言えない。また教師の不足、学位取得の問題は総合大学と同様であり、邦人教師への期待も大きい。

最近の動向として、副専攻課程を有する8機関が、地域総合大学間の学生の日本語能力を等質化するために副専攻課程

表6

主専攻開始年	大学名	地域
1987	CHIANGMAI UNIVERSITY	北部
1995	NARESUAN UNIVERSITY	
1971	CHULALONGKORN UNIVERSITY	中部
1982	THAMMASAT UNIVERSITY (BANGKOK CAMPUS)	
1983	KASETSART UNIVERSITY (BANGKOK CAMPUS)	
1986	THE UNIVERSITY OF THE THAI CHAMBER OF COMMERCE	
1988	ASSUMPTION UNIVERSITY	
1997	KING MONGKUTS INSTITUTE OF TECHNOLOGY (LADKRABANG CAMPUS)	
1997	SILPAKORN UNIVERSITY (SANAMCHAN PALACE CAMPUS)	
1997	RANGSIT UNIVERSITY	
1996	BURAPHA UNIVERSITY	東部
1996	PRINCE OF SONGKLA UNIVERSITY (PATTANI CAMPUS)	南部

の日本語カリキュラムの改善作業を行っている。

#### 2.4.2 中等教育段階

後期中等学校(全国で約1,500校)で履修されている外国語は英語が第1外国語である。現在、第2外国語としてフランス語を開講している学校が260校、日本語を開講している学校が70校近く、ドイツ語を開講している学校が30校ほどである。またわずかながら中国語を開講している学校もあると側聞している。

第2外国語は大まかに、文化系語学専攻コースの生徒が履修する選択必須科目、文化系数学専攻コースの生徒および理科系コースの生徒が履修する自由選択科目、その他に課外活動として開講されている。

現在、使用されている主教材は「日本語初歩」(国際交流基金)が半数以上の学校で使用されている。ついで「日本語よろしく」(泰日経済技術振興協会)「にほんごあいうえお」(泰日経済技術振興協会)というタイ国内で開発された教材が使用されている。

教育省作成のカリキュラムにおいては4技能の実際的な能力の習得が目標になっているが、具体的なシラバス(学習項目)やタイの中等学校用のテキストが開発されていないなど各現場の教師に依存する部分が多い。しかし他科目と日本語を兼任している教師が多く教育省が設定した目標を達成するのは容易ではない。

また、来年度の入学試験から日本語が第2外国語の1科目として採用されることになった。ただし選択科目であるため

日本語を入試科目として採用するかどうかは各大学の判断に任されている。現在のところどのような形式内容でどの程度のレベルの問題が出題されるか詳細は発表されていないので不明であるが、中等教育から高等教育への日本語教育のつながりの問題も含めて大学入試が中等教育における日本語の授業の在り方に大きな影響を与えることが予想される。

#### 2.4.3 民間における日本語教育

現在、当センターでは20数機関で日本語教育を行っていることを確認している。教授形態については教室での授業および外部へ出張授業を行っている機関がほとんどであり平日、週末を問わず学習者のニーズに合わせて授業が行われている。

対象者の7割が社会人であり、職場等での日本人とのコミュニケーション活動、インターアクション活動の手段として日本語が学習されていると考えられる。

また「日本語弁論大会」「日本語能力試験」「JETORO ビジネス日本語能力テスト」の実施団体として、学校教育の日本語教育を補完する場としてタイの日本語教育に与える影響は大きい。

しかし、一定の経済的業績を上げることと教育効果を高めることを両立させなければならぬため、多くの機関で、「教師の研修や機関を越えた情報や意見交換の場がない」、あるいは教材の不足等の教授環境の問題等が存在する。

#### 2.5 地理的状況

現在タイにおける日本語教育は地域的にはタイ1都76県中1都42県におよん

でいる(1997年現在)。地域別の分布は図2に見るとおりである。

総合大学、後期中等学校のバンコクを中心とする中央部への集中が確認できる。地域での日本語教育の振興は観光もしくは日系企業の進出との関係が考えられる。

地域総合大学、総合大学の両高等教育機関が将来的には教育機関あるいは研究機関の拠点として地域の日本語教育機関を牽引していくことが望まれる。

## 2.6 日本語教材の現地出版状況

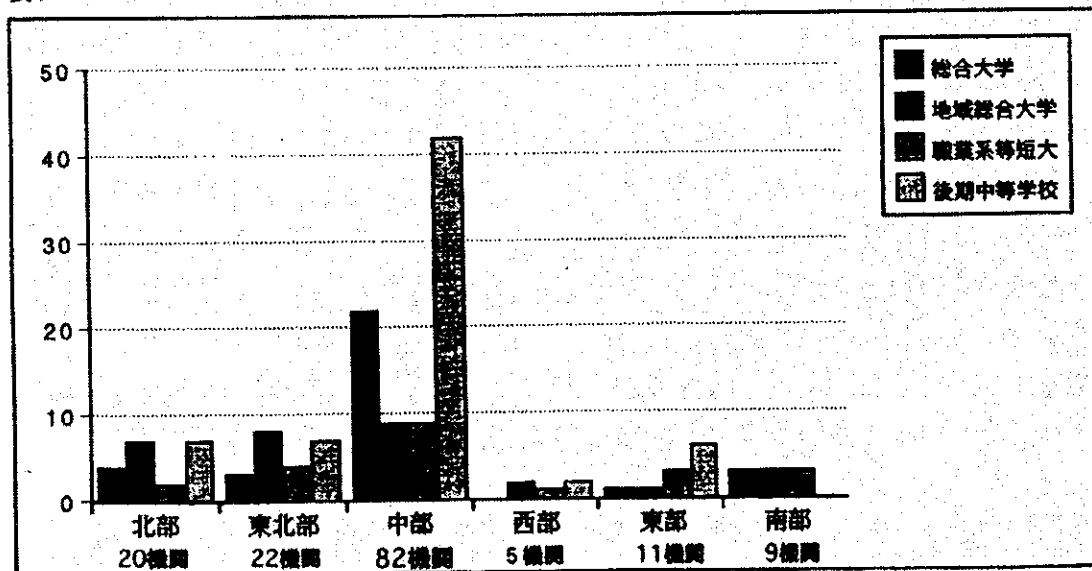
近年タイでも、日本で発行された教材の翻訳ものあるいはタイ国内で開発されたタイ人学習者向けの日本語の教材の出版があいついでおり、タイ人学習者にとって少しずつ学習環境が整いつつある。タイ国内で開発された教材はまずはタイ人学習者を意識して作られているものが多い。

またタイ語の解説等がある場合、教師にとっても学習者にとっても理解しやすく、タイ語と日本語を対照的に考える場合も手がかりとなる。

これまで日本で発行された教材のタイ語版も含めて(簡単な単語集や会話集などは別にしても)50点以上発行されており、昨年度はこれまで手薄であった辞書関係でも『日本語学習使い分け辞典』(講談社インターナショナル)『常用漢英熟語辞典 KODANSHA 'SCOMPACTKANJI GUIDE』(講談社インターナショナル)のタイ語版がそれぞれ「泰日経済技術振興協会」「泰国紀伊國屋書店」から出版された。また日本国内で出版された教材についてはコピーライトをクリアした上で、安価に販売するなど学習環境の整備に寄与している。

但し、タイの書店は流通販路が乏しいため全ての書店で教材を取り扱っている

表7



国際交流基金バンコック日本語センター調査(1997)

(複数のキャンパスで行っている大学はキャンパス数を採った)

ということにはならない。また購読者数が限られているため発行部数も少なく、再版が難しいという問題がある。

## 2.7 邦人教師の役割と状況

現在、タイには500人近いタイ人、日本人の教師が存在すると思われるが、そのうちの40%が邦人日本語教師である。このことは、タイにおいて邦人教師の期待される場所がいかに大きいかを示している。

その邦人教師の役割であるが、以下のようなケースが考えられる。

- (1) これまでコースの立ち上げ、あるいは先に述べたように学位取得でタイ人講師が休職中のつなぎなどコース運営者としての存在
- (2) 日本語、日本文化の体現者としてのモデル、インフォーマントとしての存在
- (3) 学習者の学習促進のための対象者としての存在
- (4) 授業や研究を共同で行う際のパートナーとしての存在。

しかしそのほとんどは高等教育機関に集中しており、中等学校では専任の邦人教師は少ない。バンコク市内の学校では週に数時間日本人ボランティアが授業に入るケースもあるが、地方ではめったにそのような機会はない。特に国立の中等学校では外国人講師を専任として雇用する経済的な余裕がないのが大きな原因だと思われるが、日本を理解するための人的リソースとして日本人と接する機会が少ないのは残念である。

また、日本語教育機関の中にはタイ人の教師が存在せず、また将来的な見込み

もなく邦人教師のみでコースを運営している機関もある。邦人教師は雇用期間が短期的な場合が多く、日本語教育が根付くためにはタイ人の日本語教師の存在が必須であると考えられる。そして本来的には邦人教師は(1)(2)から(3)(4)の役割をはたすべきであると考えられる。

## 2.8 教師会の現状と役割

「2.5 地理的現状」でも見たように、タイの日本語教育機関は、バンコクを中心とした中央部は別にして、近年地理的に急速に拡大してきた。

しかし、それぞれの地方において機関間の距離は遠く、1機関の教師数も1名から2、3名の機関が多い。そのため日本語教師はタイ人邦人の区別なくともすれば点的な存在となりがちである。また日本語教育の拠点はバンコクのみという旧来の考え方だけではこれからの日本語教育の多様化傾向、個別化傾向に柔軟に対応できなくなる可能性がある。今後は地域に根ざした日本語教育のあり方を探っていく必要があると考える。

幸い、現在3つの教師会が機関間あるいは機関を越えた教師間の横断的つながりを構築するためにそれぞれ中央部、北部、東北部に存在している。現段階では、教師会が地域の教師間の情報や意見の交換の場になる可能性をもっていると言える。

## 3. おわりに

これまでタイの日本語教育は日本経済あるいは日本の大衆文化の進出に伴い、数的に右肩上がり伸びてきた。しか



し、これまでの急激な数的拡大からさまざまな課題が顕在化してきていることや、大学入学試験科目の外国語選択科目への日本語の採用など、タイにおける日本語教育は多様化期あるいは質的転換期にさしかかっており、今後は個別的質的充実を目指した時期に入っていくものと思われる。

### 3.1 国際交流基金の支援事業

国際交流基金は1972年の日本語教育専門家派遣を始まりに、以下のようなさまざまな支援を行ってきた。

#### (1) 人的支援

##### ① 「日本語教育専門家派遣」

日本語主専攻を有する総合大学および国際交流基金バンコック日本語センターへの派遣。

##### ② 「青年日本語教師派遣」

1995年より後期中等学校への派遣。

#### (2) 教師養成

##### ① 「中等学校現職教員日本語教師養成講座」

後期中等学校の日本語の教師不足に対応するため、教育省普通教育局との共同事業で現職の(他科目の)中等学校教師を日本語の教師として養成するプロジェクト。1994年より開始。

##### ② 「日本語基礎集中講座」

泰日経済技術振興協会付属語学学校および東部にあるプラパー大学日本語科との共催事業で中等学校以外の現職の(他科目の)教師を日本語教師として養成するプロジェクト。

#### (3) 現職教師研修

##### ① タイ人教師向け

##### a. 「日本語教育研修会」

年2回、現職の日本語教師に対して教授法および日本語のブラシュアップを行っている。

##### b. 「中等学校現職日本語教師金曜研修会」

教育省普通教育局との共同事業で中等学校の現職日本語教師を対象に日本語のブラシュアップを行っている。

##### c. 「現職日本語教師向け中級日本語土曜研修会」

上記bに不参加の現職日本語教師を対象にブラシュアップを行っている。

##### ② 邦人向け

##### 「邦人教師向け日本語教授法基礎研修会」

タイの公的機関において日本語を教授中(または教授する予定)の邦人教師で、日本語教授経験の浅い教師(教授歴1~2年程度)を対象に基礎的な教授法に関する講義等を行っている。

##### (3) その他

##### ① 「バンコック日本語センター紀要」刊行

##### ② 「教材寄贈」

##### ③ 「共催事業」

##### a. 「日本語弁論大会」

##### b. 「日本語能力検定試験」

これまでは前述したように数的な拡大期にあり、国際交流基金はタイの日本語教育政策に沿って関係省庁の日本語教育行政の手薄な部分を補助する形で支援を行ってきた。しかし、今後はタイの日本語教育全体の質的充実を図るために関係

省庁、あるいは他の国の外国語教育支援機関とも連携を取り、長期的に包括的かつ体系的な支援体制を構築することが必要であると考えられる。

### 3.2 今後の展望

日本の経済力、タイの好景気に支えられて伸びてきた観のあるタイの日本語教育であるが、昨年7月のパーツの下落に端を発した経済の低迷は、この1年教育関係機関にも少なからず影響を与えている。

たとえば国公立の高等教育機関においては、教育予算の削除から一部外国人講師および、非常勤講師のポストを減らさざるをえない機関もあると聞いている。また企業が社員用に独自に開講していた日本語のコースをとりやめるケースも出てきている。

その反面、これまで官民間の待遇の違いからタイ人の日本語の能力の高い人材は民間企業に流れる傾向にあったが、この不況の影響から安定志向を目指して高等教育機関を中心とした公教育機関の教

壇に立つことを希望する人も増えてきた。

学習者に関しても、(日本語教育の充実期にある国や地域はその傾向にあるが、)さまざまな背景を持った学習者が増えるにつれその日本語に求めるニーズも多様化・専門化してきている。

本稿で何度も述べてきたが、今後のタイの日本語教育は戦後30年を経過し、量的にも質的にも転換期を迎えている。

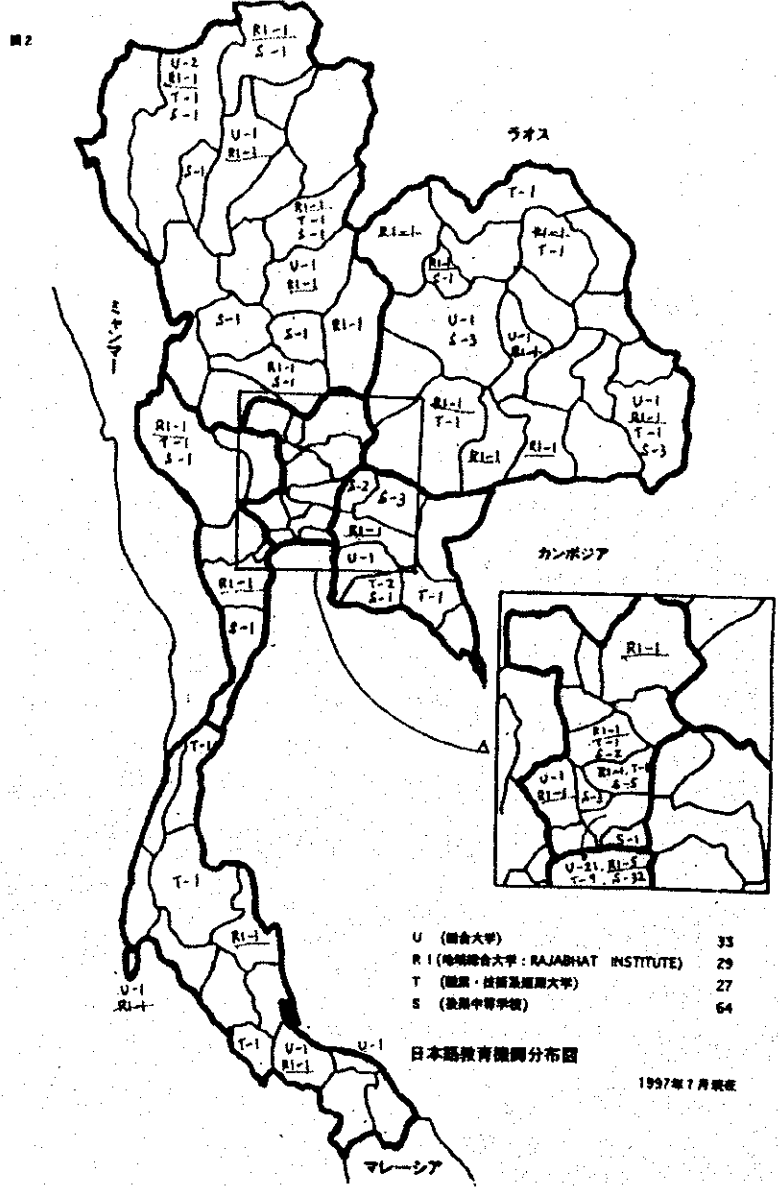
特に中等学校にあっては日本語、日本文化の学習を通して生徒一人一人の内に何を実現させるのか、そして実現させるために具体的にどういう方法が可能かを教示する必要がある。また高等教育機関にあっては、教育機関あるいは研究機関の先達としての役割や責任の担い手として期待させるところは大きいと考える。

今後は、タイの日本語教育関係機関、関係官庁が、中心となって公教育における日本語教育の展望について幅広い議論の機会を持ち、まずはこれからのタイの日本語教育の道標を示す必要があると思われる。

---

#### 注

1. 「北村 武士, Voravudhi Chirasombutti(1998)」に詳しい。
2. 地域総合大学とは、地方を中心に36校あった教育大学を総合大学化するために1992年に改称したものである。総合大学が大学省の管轄下におるのに対して、地域総合大学の監督官庁は教育省である。英訳は Rajabhat Institute。本稿では主に「地域総合大学」という名称を採る。



**参考資料**

国際交流基金 日本語国際センター (1995)「海外の日本語教育の現状=日本語教育機関調査・1993年=」

国際交流基金 日本語センター (1997)「第2回海外日本語教育研究会『タイの日本語教育』ハンドアウト」

Kanlayanee Sitasurwan (1994)「1992年を中心とするタイの日本語教育」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>第1号』国際交流基金 日本語国際センター

Voravudhi Chirasombutti、北村 武士 (1996)「タイにおける日本語教育」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>第4号』国際交流基金 日本語国際センター

北村 武士、Voravudhi Chirasombutti(1998)「昭和十年代タイ国日本語教育史年表」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要第1号』国際交流基金バンコック日本語センター

松井 嘉和 (1995)「タイ王国における日本語教育—その基盤と展開—」大阪国際大学

バンコック日本人商工会議所 (1997)「タイ国経済概況 (1996/1997年版)」

Office of the National Education Commission(1997) SYNOPSIS OF THE ENGTH NATIONAL EDUCATION DEVEROPMENT PLAN

# 国際交流基金バンコック日本語センター事業概要（1998年度）

## I. 組織概要

1. 開 所：1991年（平成3年）6月20日

### 2. スタッフ

管理スタッフ：基金派遣職員1名、派遣契約職員（運営専門員）1名、現地採用職員4名

講師スタッフ：専任講師10名（基金派遣専門家3名、現地採用講師7名）

その他非常勤講師

## II. 事業概要

### 研修事業

#### 1. 短期研修事業

##### (1) 日本語教師教授法研修会（初級終了者以上→20名）

対象：総合大学、ラジャバットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：教授法基礎知識の習得および教育模擬実習

期間：4月（5日間）の年1回

場所：当日本語センター

##### (2) 日本語教師日本語研修会（中級終了程度→20名）

対象：総合大学、ラジャバットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：日本語運用能力の向上

期間：4月（5日間）年1回

場所：当日本語センター

##### (3) 日本語教師日本語研修会（4級終了程度→60名）

対象：総合大学、ラジャバットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：日本語運用能力の向上

期間：10月（10日間）年1回

場所：当日本語センター

##### (4) 日本語教師日本語基礎集中講座（未習者の育成→20名）

対象：ラジャバットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：日本語教師を新規に育成

期間：4月（10日間）の年1回

場所：泰日経済技術振興協会（ソーソーター）

##### (5) 日本語教師日本語基礎集中講座（未習者の育成→20名）

対象：ラジャバットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：日本語教師を新規に育成

期間：10月（3日間）の年1回

場所：ブラパー大学

(6) 邦人日本語教師教授法研修会 (教師歴1年未満→20名計40名)

対象：総合大学、ラジパットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：教授法基礎知識の習得および教育模擬実習

期間：4月(2日間)と12月(2日間)の年2回

場所：当日本語センター

2. 長期研修事業

(1) 新規日本語教師養成講座 (20名)

対象：教育省中等教育局と協議して選抜した中等学校の現職教師

目的：中等学校の日本語教師を新規に育成

期間：5月下旬～翌年3月下旬 10ヵ月間

場所：当日本語センター

(2) 金曜・日本語講座 (20名前後)

対象：新規日本語教師養成講座を終了した中等学校の現職教師

目的：日本語能力の向上

期間：前期(6月～9月)、後期(11月～翌年2月) 週1回

場所：当日本語センター

(3) 土曜・日本語講座 (20名前後)

対象：総合大学、ラジパットインスティテュート、職業カレッジ、中等学校の現職教師

目的：日本語能力の向上

期間：前期(6月～9月)、後期(11月～翌年2月) 週1回

場所：当日本語センター

(4) 通信教育講座 (34名前後)

対象：新規日本語教師養成講座を終了した中等学校の現職教師

目的：日本語能力の向上

期間：前期(6月～9月)、後期(11月～翌年2月) 週1回

12月にスクーリングを5日間行う。

場所：当日本語センター

一般公開講座の運営 (登録者：316名)

対象：中級以上の能力を持つ選抜試験に合格した学生、社会人及び日本への留学予定がある学習者

場所：当日本語センター

1. 技能別コース

(1) 文法 (登録者: 59名)

目的: 初級文法の復習と中級文法の克服

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週1回 2クラス

(2) 聴解 (登録者: 48名)

目的: 中級レベルの会話等内容の把握

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週1回 2クラス

(3) 翻訳 (登録者: 29名)

目的: 語彙・文型・構造を比較し、双方向の翻訳を練習しその技能を磨く。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週1回 2クラス

(4) 歌・ドラマ (登録者: 8名)

目的: 日本の歌・ドラマ・漫画の教材を見る/聞く/読む事で日本語を学習する。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週2回 1クラス

(5) 会話 I、II (登録者: 39名)

目的: 中級レベルの会話等内容の把握

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 各週2回 各1クラス

(6) 読解/一般・新聞 (登録者: 30名)

目的: 読解教材及び雑誌・新聞等の読解練習

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 各週2回 各1クラス

(7) ビジネス日本語 (登録者: 37名)

目的: ビジネスの基本的な状況・場面の日本語4技能 (読む、書く、聞く、話す) の向上。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週2回 1クラス

(8) 留学前入門 (登録者: 17名)

目的: 日本への留学を前に入門レベルの日本語及び日本事情を学習する。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週2回 2クラス

## 2. 総合コース

(1) 総合日本語 I (登録者: 28名)

目的: 「文化中級日本語 I」を使用して日本語4技能 (読む、書く、聞く、話す) の向上を図る。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週2回 2クラス

(2) 総合日本語 II (登録者: 21名)

目的: 「文化中級日本語 I」を使用して日本語4技能 (読む、書く、聞く、話す) の向上を図る。

期間: 前期 (6月~9月)、後期 (11月~翌年3月) 週2回 2クラス

## 教材制作事業

### 1. タイで出版された教材の寄贈

タイ国内の日本語教育を実施している教育機関に指定した教材リストの中から寄贈を行う。

## 情報交流事業

### 1. ニュースレター「バンコック日本語センターニュース」の発行

タイ国内の日本語教育関係者のネットワーク作りの一環として、センター事業や日本国内の日本語教育事情と先生たちの移動、新教材の紹介等に関する記事を掲載して、大学、ジヤバット・インスティテュート、中等学校などの教育機関に定期的に送付しています。7月、11月、2月の年3回発行。

### 2. コンサルティング事業

- (1) 来訪者に対する教材・教授法・カリキュラム作成等に関する相談に応じる。
- (2) 手紙、電話・ファックスでの教材・教授法・カリキュラム作成等に関する相談に応じる。
- (3) 接触する機会の少ない地方の教育機関に直接行って教材・教授法・カリキュラム作成等に関する相談に応じる。

### 3. 新教材の収集と紹介

日本語教材を収集し、教育機関等に紹介する。

### 4. 日本語教育用教材ライブラリーの運営

- (1) 蔵書数：図書7,015冊、ビデオ700本、テープ950本、カード391冊、教具80点
- (2) 登録会員数：520名（日本語・教師および教育関係者）
- (3) 開館時間：9時～19時（月曜日～金曜日）、9時～17時（第1・第3土曜日）
- (4) 利用案内  
閲覧コーナー：開架式書棚から図書・雑誌・視聴覚資料の閲覧ができます。  
登録会員：図書・教材のコピー無料サービス・および貸出

通常貸出

長期貸出（1ヶ月～1年）

郵送貸出（返送料は利用者負担）

### 5. 教育事情調査旅費

- (1) 北部教育機関訪問
- (2) イサーン教師研修会出席、コーンケン大学及び周辺教育機関訪問
- (3) イサーン及び南部地区中等学校訪問

## 青年日本語教師連絡会の開催

8月と11月及び1月の3回開催する。

## 共催事業

### 1. 日本語弁論大会

8月末タイ国元日本留学生協会と共同で開催する。

### 2. 日本語能力試験

12月6日（日）タイ国元日本留学生協会と共同で開催する。

## 1998年度（平成10年度）日本語能力試験受験者数

1998年10月  
バンコック日本語センター

受験地	級別	1996年度	1997年度	1998年度
バンコック	1	159	129	149
	2	321	343	494
	3	530	605	789
	4	953	953	1,064
小計		1,629	2,030	2,496
受験地	級別	1996年度	1997年度	1998年度
チェンマイ	1	15	15	21
	2	38	38	58
	3	95	110	116
	4	136	173	124
小計		284	336	319
合計	級別	1996年度	1997年度	1998年度
合計	1	174	144	170
	2	359	381	552
	3	625	715	905
	4	755	1,126	1,188
合計		1,913	2,366	2,815



## タイ全国大学入試10月受験予定状況 (外国語)

	英語	フランス語	ドイツ語	バーレー語	アラビア語	中国語	日本語
バンコク (7会場)	58,769	5,683	553	85	7	108	338
ガンペーンセーン (ナコムバトム)	7,615	124	1	2	1	0	5
コンケン	20,613	293	5	80	1	1	10
チェンマイ	19,354	1,234	160	132	1	43	20
ナコンラチャシマー	16,302	209	0	16	0	2	2
ナレースワン	16,763	410	9	43	1	2	22
ブラバー	8,857	221	4	8	2	6	6
マハーサラカム	14,163	42	6	16	1	0	2
ナコンシータンマラート	7,686	309	1	8	5	8	0
オンカラーク (ナコンナヨック)	2,918	10	1	0	0	0	12
サナムチャン (ナコムバトム)	11,115	575	7	24	1	17	21
ソンクラー	18,892	865	70	8	254	60	6
ウボン	13,456	77	8	11	0	9	10
計	216,503	10,052	825	433	274	256	454

今年～ 今年～

## 邦人日本語教師機関派遣状況

## I. 高等教育機関

	交流基金	JOCV	壇内G	新世界	その他
北部					
主 Chiangmai University	1名				
主 Naresuan University	1名				
主 R.I. Chiangmai			2名	2名	
選 R.I. Chiangrai			1名		
選 R.I. Kamphaengphet			1名	1名	
選 R.I. Lampang			1名	1名	
選 R.I. Nakohn Sawan				1名	
副 R.I. Pibulsongkram			2名		
選 Chiangmai Commercial College					円満日本語学校 2名
東北部					
選 Ubon Rachatani University		1名			
選 R.I. Buriram			1名		
選 R.I. Mahasarakam			1名		
副 R.I. Nakhon Ratchasima				1名	
副 R.I. Sakon Nakhon			1名		
選 R.I. Surin			1名	1名	
選 R.I. Ubon Rachatani			1名		
選 R.I. Udontani			1名		
中部					
主 KMIT (Lankaban)		1名			
副 R.I. Bansomdejchaophraya			1名	1名	
副 R.I. Chachoensao		1名			
選 R.I. Pranakhon				1名	
副 R.I. Pranakhon Sri Ayutthaya		2名			
選 R.I. Phetburi Wittayalongkorn				1名	
選 R.I. Suan Dusit				1名	
副 R.I. Thepsatree		1名			
東部					
主 Burapha University		1名			
西部					
副 R.I. Kanchanaburi		1名			
選 R.I. Phechaburi			1名		
南部					
選 Prince of Songkla Univ.(Hat Yai)				1名	Intership 1名
選 R.I. Phuket		1名			
選 R.I. Songkla		1名			
	計	2名	10名	15名	12名

## II. 中等教育機関

時間数		交流基金	新世界	その他
	北部			
6	Pichit Phittayakhom School		1名	
6	Satree Nakohn Sawan School	1名		
	東北部			
6	Benjamamaharaj School	1名		
3	Bungkan School			日本語研究会ASA 2名
	中部			
6	Nawamintarachinuthit Bodin Decha School		1名	
6	Nawamintarachinuthit Suankularb Witthayalai Samut Prakan School		1名	
6	Ongkharak School		1名	
6	Rattanakosin Sompot Bangkhen School		1名	
3	Suksanari School	1名		
6	Thammasat Khlongluang School	1名		
	西部			
6	Wang Klai Kangwon School		1名	
	計	4名	6名	

## タイ国日本語教師隊員巡回指導調査団 [国際交流基金への訪問報告]

- 1 日時 : 平成10年11月12日(木) 15:00~16:30
- 2 国際交流基金対応者: 日本研究部 内田日本語課長
- 3 訪問者 : 内田専門委員(調査団長)、望月職員
- 4 報告内容 : 本調査団対処方針に対し、内田課長より以下のコメントを得た。

### (1) 隊員派遣方針

#### 今までの経緯

3年程前、JICAタイ事務所斉藤次長から国際交流基金バンコクセンターにおいて、協力隊員の派遣戦略について、相談を受けた。その際、「協力隊は副専攻重視に目標設定すれば良いのではないか。」とアドバイスした。その背景として、当時の国際交流基金に地域ネットワーク型構想があり、JICA/JOCVとも相互補完体制を作りたいと考えたからである。

#### ※地域ネットワーク型構想

各地域の総合大学に国際交流基金専門家を派遣し、そこを拠点に地域毎の日本語教育支援(教師研修等)、首都との連携を行う面型の協力。これにJOCVの副専攻支援が加わり、交流基金と同様に地方への派遣が進めば、より充実したネットワーク体制が作れると期待した。また、地方重視型の本構想は、首都と地方との経済格差を課題としているタイ政府の方針にも沿っていた。

#### 今後の国際交流基金の方針

予算削減により、派遣拡大はしない。日本語教師に恵まれない地方への専門家派遣、及びバンコクセンターへの派遣に絞りつつある。これまで派遣した地域について、日本語教育の立ち上げも終わり、現地教師も育成され、安定期に入っているとみなしたところは引き揚げた。後はマンパワー的な活動になるので、現地雇用教師でも対応可能であろう。

#### 今後の協力隊員派遣について

日本語コースの位置付けが高いところに支援すべきである。選択科目は学習者は多いが、位置付けは弱く、目標設定も低いため、発展性がない。副専攻であれば、教える内容に幅があり、隊員もやりがいを感じるのではないかと。学内での位置付けも高いので、予算も比較的つきやすいし、施設の活用も可能。

ただし、副専攻だけにこだわると地域的な偏りが生じるので注意したい。内部地域は日本語教育が立ち後れており、地域の拠点を育成する意味で、将来性があれば支援を継続しても良いのではないかと。

上記のような地域ネットワーク型構想の他に、以下のようなコンセプト型の切り口で隊員派遣を考えても良いと思う。

[コンセプト1]

技術専門学校、職業教育校へ隊員を派遣し、工業技術を学ぶための日本語の支援を行う。  
将来卒業生が技術協力を携わる可能性もあり、JICAの理念にも沿っている。また、技術を学ぶための日本語については教材も少なく、教材作成を派遣の目標に設定すれば、対外的にもわかりやすい。(東工大が同様の研究をしており、連携しても良いかもしれない。)教材ができれば、他の国でも活用できる。

[コンセプト2]

ラチャパット大学に重点を置き、観光日本語教材の作成を隊員派遣の目標設定にする。  
観光日本語も教材は少ない。日本語観光振興協会(バンコクにランチオフィスあり)との連携も可能。

上記のようなコンセプトの元に複数の隊員を派遣し、プロジェクト型の協力を行うことも一案。教材の作成は個々の隊員が同じように悩んでおり、無駄も多い。複数の隊員が共通の目標を持って取り組めば、無駄も少ない。また、教材作成は目標としてもわかりやすく、通常の活動から発展した目標設定を行うことにより、隊員もやりがいを感じるのではないかと(使命感に悩む隊員も多いので)。

(2) シニア隊員の派遣について

以下の業務において必要と思われる。

- ・ 本局と各大学との連絡役…本局はバンコクにあり、地方各校の状況、抱える課題を把握し切れていない。シニア派遣によって、地方各校共通の課題を汲み上げ、本局へつなげてはどうか。  
例：カリキュラムの整備

また、本局の政策を各校につなげる役割も重要である。

- ・ 各隊員への支援…多くの隊員が抱える日常的な課題が教材の整備である。シニア隊員派遣によって、共通ベースで整備できるような体制づくりが可能となる。(これが発展し、シラバスの見通しにもつながっていけばなお良い。)また、タイ人や他の日本人教師とのつきあい方に悩む隊員も多く、彼らの相談役となってほしい。

以上

# ラチャバット大学における日本語カリキュラム改訂の動き

星井直子、石川 薫

## はじめに

ラチャバット大学の日本語カリキュラムの改訂の動きは、1997年、当時、ラチャバット大学カンチャナブリ校で日本語を教えていた青年海外協力隊の星井直子隊員が、ラチャバット大学が定めている日本語カリキュラムに問題点を感じたことから始まった。その後、日本語副専攻コース会議が開催され、議論を重ねながら、日本語副専攻コースのカリキュラムの改訂が行われた。

また、1998年、ラチャバット大学は名称がウィタヤライクルーから変わって5年目の節目を迎え、日本語主専攻コースのカリキュラムの見直しが行われ、現在、カリキュラムの改訂作業が進行中である。

本稿では、ラチャバット大学の日本語カリキュラムの概要について述べた後、それが、どのように改訂されたか報告する。また、改訂の動きに伴って生じたラチャバット大学の日本語教師間のネットワークについて述べる。

## 1. ラチャバット大学の日本語カリキュラムの概要

### 1.1 日本語コースを有するラチャバット大学

現在、タイ国内にはラチャバット大学と呼ばれる教育省が管轄している大学が36校ある。そのうち、日本語主専攻コースを有する大学はチェンマイ校（1995年開始）1校だけである。日本語副専攻コースを有する大学は9校ある。他に、日本語を選択科目としてのみ開講している大学が22校ある。以下に、日本語副専攻コースを有する大学の名前と開始年月を記載する。

<表1 副専攻コースを有する大学>

アユタヤ校	1987年5月
チェンマイ校	1994年5月
テープサトリ校	1994年5月
ナコンラチャシマー校	1996年5月
チャチュンサオ校	1996年5月
バーンソムデット・チャオブラヤー校	1996年5月
カンチャナブリ校	1996年11月
サコンナコン校	1997年5月
ピブンソクラン校	1998年5月

### 1.2 ラチャバット大学の履修方法

ラチャバット大学では、学生が卒業するのに必要な単位が定められている。これはすべてのラチャバット大学に共通のものである。学生は1・2年次に一般教養の単位を40単位、主専攻の単位として54単位、副専攻の単位として24単位、自由科目として10単位、その他実習や課外活

動の単位として22単位、計150単位履修しなければならない。

以下に、すべてのラチャバット大学に共通した、日本語専攻の学生が履修すべき科目数・科目・時間数と、日本語副専攻の学生が履修すべき科目数・科目・時間数を述べる。

### 1.2.1 日本語専攻コース

ラチャバット大学で日本語を専攻とする場合、1998年11月現在、学生は日本語に関する科目を54単位履修しなければならない。その内訳は、必修科目33単位(11科目)、選択科目21単位(7科目)である。必修科目、選択科目とも一週間の学習時間は3時間である。1学期を15週とした場合、必修科目と選択科目をあわせた日本語学習時間は765時間である。実際には、自由科目として日本語に関する科目を履修するので、総学習時間はこの時間より多くなる。

日本語専攻の必修科目として定められているのは、「日本語1」「日本語2」「日本語3」「日本語4」「読解1」「作文1」「会話1」「日本語構造1」「文学作品研究」「東アジアの歴史」「日本文化史」の11科目である。選択科目は「読解2」「会話2」「観光日本語1」「ホテル日本語」などの28科目の中から、各大学が状況に応じて7科目開講する。

現在、日本語専攻コースを開講しているラチャバット大学はチェンマイ校一校のみである。以下に、チェンマイ校のカリキュラムを記載する。下線が引いてある科目は必修科目である。

＜表2 1998年度チェンマイ校の日本語専攻カリキュラム＞

	一年生	二年生	三年生	四年生
前期	<u>日本語1</u>	<u>日本語3</u> <u>会話1</u> <u>読解1</u>	会話3 作文1 <u>日本語構造1</u> 日本事情 日本文化史	翻訳1 ビジネス日本語 実習準備
後期	<u>日本語2</u> <u>日本の歴史</u>	<u>日本語4</u> 会話2 読解2	会話4 作文2 日本語構造2 文学作品研究	実習

### 1.2.2 日本語副専攻コース

日本語を副専攻とする場合、1998年11月現在、学生は日本語に関する科目を24単位履修しなければならない。その内訳は、必修科目18単位(6科目)、選択科目6単位(2科目)である。必修科目、選択科目とも一週間の学習時間は3時間である。1学期を15週とした場合、必修科目と選択科目をあわせた日本語学習時間は360時間である。実際には、自由科目として日本語に関する科目を履修するので、総学習時間はこの時間より多くなる。

日本語副専攻の必修科目として定められているのは、「日本語1」「日本語2」「日本語3」「日本語4」「読解1」「会話1」の6科目である。選択科目は「読解2」「会話2」「観光日本語1」「ホテル日本語」などの32科目の中から、各大学が状況に応じて2科目開講する。

以下に、カンチャナブリ校、チェンマイ校、並びにアユタヤ校のカリキュラムを記載する。下線が引いてある科目は必修科目である。

＜表3 1997年度カンチャナブリ校の日本語副専攻カリキュラム＞

	一年生	二年生	三年生	四年生
前期		基礎日本語 1	<u>日本語 2</u> 会話 1	<u>日本語 4</u> 読解 2 日本語教授法
後期		<u>日本語 1</u>	<u>日本語 3</u> 会話 2 読解 1	

＜表4 1998年度チェンマイ校の日本語副専攻カリキュラム＞

	一年生	二年生	三年生	四年生
前期		<u>日本語 1</u>	<u>日本語 3</u> 会話 1 読解 1	日本語教授法 会話 3
後期		<u>日本語 2</u>	<u>日本語 4</u> 会話 2	

＜表5 1998年度アユタヤ校の日本語副専攻カリキュラム＞

	一年生	二年生	三年生	四年生
前期	<u>日本語 1</u>	<u>日本語 3</u>	<u>読解 1</u> 会話 2	会話 4
後期	<u>日本語 2</u>	<u>日本語 4</u> 会話 1	<u>作文 1</u> 会話 3	

＜表2～4＞を見てわかるように、各科目の開講時期、どの選択科目を開講するかは学校の裁量に任されている。

### 1.3 共通のコースディスクリプション

ラチャバット大学では、各科目の詳しい説明（コースディスクリプション）も定められている。例えば、「日本語1」の場合、以下のようなコースディスクリプションがある。これは、日本語主専攻、副専攻問わず、すべてのラチャバット大学で開講される「日本語1」に共通したものである。

例) ラチャバット大学「日本語1」の説明（改訂前）

日常生活で使う基礎的な聴解・発音・会話力の習得、平易な文を書き、読み物をを説く能力の習得、ひらがな・カタカナ・初級の漢字約100字の学習と共に、日常生活で使う語彙の習得によって、4技能を高める。

各科目をどの学年のどの学期で開講するかということは、各学校の裁量に任されている。細かいことで言うと、使用する教材、教授内容も各学校の教師によって変わってくる、もちろん、コースディスクリプションで述べられている範囲内での差異であることが望ましい。



## 2. ラチャバット大学日本語副専攻コースのカリキュラム改訂の動き

### 2.1 カリキュラム改訂の動き

ラチャバット大学日本語副専攻コースのカリキュラム改訂の動きは、ラチャバット大学カンチャナブリ校で日本語を教えていた星井隊員が日々の活動を通して、現行のカリキュラムに問題を感じたことから始まった。星井隊員が感じた問題点とは、ラチャバット大学が定めているコースディスクリプションと現実との不一致、ラチャバット大学の日本語副専攻の最終到達目標の不明確さなどである。会議の目的は、この問題点を日本語副専攻コースを開講しているすべてのラチャバット大学に共通のものとして認識し、共同で改訂していくことであった。

以下に、カリキュラム改訂の動きが始まったきっかけから、カリキュラムの改訂に至るまでに開かれたラチャバット大学日本語副専攻コース会議（以下、RI 日本語副専攻会議）の概要を述べる。なお、すべての会議、委員会は教育省 ORIC (Office of Rajabhat Institute Council) 会議室で行われた。

＜表6 日本語副専攻コースカリキュラム改訂の動き＞

日時	主な出来事	主な内容・決定事項
1997年6月11日	会議の企画を提出	RI カンチャナブリ校の星井隊員が ORIC に「RI 副専攻会議」の企画書を提出。承認された。
7月11日	「RI 日本語副専攻会議」準備委員会	「RI 日本語副専攻会議」の方向付けを行った。
7月～10月	ラチャバット大学における日本語副専攻コースについての現状把握調査	調査によって次のことが明らかになった。 1)各校の日本語副専攻としての到達目標が一致していない。もしくは、はっきりしていない。 2)各校とも日本語教授時間が足りないと感じている。 3)ラチャバット大学として定められたコースディスクリプションが現実とかけ離れている。
12月12日	第1回「RI 日本語副専攻会議」	今後の方針として、到達目標を日本語能力試験の3級とし、それを実現できるようにカリキュラムを検討していくことが決まった。
1998年3月6日	「RI 日本語副専攻会議」第1回実行委員会	カリキュラム改訂案作成委員会のメンバーを選出。
3月	各校の日本語能力試験3級出題基準との比較	到達目標を日本語能力試験の3級とすることが妥当かどうかを再検討。
3月26日	「RI 日本語副専攻会議」第2回実行委員会	1)カリキュラムの科目数・時間数の改訂案を作成 2)最低目標を設けることを決定。
5月6日・7日	第2回「RI 日本語副専攻会議」	1)到達目標・最低目標を決定 2)「日本語1～4」の時間数を増補 3)「日本語の用法1 (Japanese Usage 1)」「日本語の用法2 (Japanese Usage 2)」を新設。

## 2.2 RI 日本語副専攻会議の決定事項

### 2.2.1 到達目標・最低目標の設定

会議を通して、日本語を副専攻コースとして開講しているラチャパット大学間の教授内容、学習到達度の違いが明らかになってきた。また、日本語を教えるのに必要な教師・教材が不整備のまま、副専攻が開講される傾向があることも明らかになった。学校によって、同じ日本語副専攻コースを修了した学生のレベルに大きな差ができることを避けるために、ラチャパット大学日本語副専攻コースとしての共通の到達目標を明確にする必要性が認識された。

会議での話し合いの結果、日本語能力試験の3級程度を到達目標とすることが決まった。目標を3級とした理由は、次の二つである。

- 1)ラチャパット大学日本語副専攻を卒業した学生は、将来、中高等教育機関で日本語を教える可能性がある。中高等教育機関で初級前半程度（日本語能力試験4級）を教えていることを考慮すると、教師は少なくとも初級後半程度（日本語能力試験3級）の能力を持っているべきである。
- 2)国際交流基金のセミナーの受講資格が日本語能力試験3級以上になっている場合が多く、継続学習の機会を広げるためには3級程度の実力が必要である。

しかし、現状では実現できない学校もある。そこで、底辺校の引き上げのために、到達可能な最低目標を作ることになった。会議での話し合いの結果、日本語能力試験3級の出題基準の文法項目のうち、その60%を教えることを最低目標として定めた。学生をこの最低目標に到達させられる教師・教材が整備されているかどうか、今後、副専攻コースを新設する場合の判断基準にできる。

### 2.2.2 カリキュラムの見直し・改訂

次に、到達目標の実現に向けて、現行のカリキュラムを見直し、改訂した。改訂した内容は以下の通りである。

#### 1)日本語副専攻のカリキュラムの科目数・時間数の改訂

目標達成のためには、現行の時間数では足りない判断し、以下のように時間数を増やし、新たな科目を設けた。

- a.「日本語1~4」の題当たりの時間数をこれまでの3時間から4時間とする。
- b. 選択科目として新たに、「日本語の用法1 (Japanese Usage 1)」「日本語の用法2 (Japanese Usage 2)」を設けた。「日本語1~4」で3級の出題基準の内容を教えきれない学校は「日本語4」に引き続き、これらの科目を開講できる。

これによって、日本語副専攻の場合、必修科目と選択科目をあわせた日本語学習時間数は420時間（1学期15週とした場合）になった。学生に自由科目として日本語に関する科目を履修させることによって、さらに学習時間を増やすことができる。

## 2) コースディスクリプションの改訂

これまでのコースディスクリプションは現実とかけ離れたものだった。今回到達目標を明確にし、それが達成できるように各科目のディスクリプションを改訂した。これによって、新しく日本語副専攻コースを開設した学校が、各科目で何を、どのくらい教えたらいいいのかの参考にできるようになった。以下に具体例を載せる。下線部で示した部分が改訂した箇所である。

### 例 1) 「日本語 2」について

#### ・改訂前の「日本語 2」のコースディスクリプション

「日本語 1」に引き続き、それよりやや広い範囲での 4 技能の習得を目指す。漢字をさらに約 150 字増やす。

#### ・改定後の「日本語 2」のコースディスクリプション

「日本語 1」に引き続き、それよりやや広い範囲での 4 技能の習得を目指す。漢字をさらに約 80 字増やす。これによって、学習者はこの科目の終了時点で、今度続く漢字学習の中の基礎的な初級漢字の知識が身に付く。

### 例 2) 「日本語 4」について

#### ・改訂前の「日本語 4」のコースディスクリプション

「日本語 3」に引き続き、聴解・会話・読解・作文をより熟達させ、より詳しい文法を学習する。適切で、流暢で、自然な日本語を使うことに重点を置き、さらに漢字を約 250 字増やす。

#### ・改定後の「日本語 4」のコースディスクリプション

「日本語 3」に引き続き、聴解・会話・読解・作文をより熟達させる。「日本語 3」に加え、さらに漢字を約 90 字増やし、これらの読み書きを学習する。少し複雑になった文の読み書き、日常生活に関係のある読み物の読解、いろいろな場面における聴解・会話の技能を伸ばし、初級日本語の内容終了程度の複雑さの文法を学習する。

## 2.3 付加的な RI 日本語副専攻会議の成果

数回行われた会議の中で、会議が迷走したり、一定の成果が見られなかったりして、時間の浪費と思われることがあった。しかし、会議があったおかげで、ラチャバット大学で教えている日本語教師が一堂に会し、日頃の苦労や問題点を話し合う機会を設けられたことは意義深い。特にラチャバット大学で教えている若いタイ人教師の横の連携ができた。また、日頃の授業だけではなく、日本語コースのカリキュラムという大きな視点で日本語教育を捉える機会を持てたことも、今後、若いタイ人教師がラチャバット大学の日本語教育を発展させていく上で貴重な体験だったと言える。

カリキュラム改訂の動きの中の、今後につながる一番の成果は、ラチャバット大学の若いタイ人教師の横のつながりをつくり、ラチャバット大学の日本語教育の担い手としての意識を持たせられたことだったと言えるだろう。

## 2.4 その後の経過

改訂したコースディスクリプションについては、ORIC から冊子として各校に配布される。日本語副専攻コースとしての最低目標については、ORIC プランニングディビジョンを通じて、今後、日本語副専攻コースを開講するところに送付してもらうことになった。その際、どんな教材を使ったら最低目標を網羅し、日本語能力試験 3 級の出題基準の内容に近づけるかわかりやすくするために、3 級の文法項目と、現在日本語副専攻コースを開講しているラチャパット大学で使用している教科書の初出課との対応表を添付することが決まった。

1998 年 11 月現在、この会議での決定はすべて ORIC から承認され、仏暦 2542 年（1999 年）の前期より運用されることが決定している。

## 3. ラチャパット大学日本語主専攻コースのカリキュラム改訂の動き

### 3.1 カリキュラム改訂の動き

ラチャパット大学日本語主専攻コースのカリキュラム改訂は、ラチャパット大学がウイタヤライクルー（教員養成大学）からラチャパット大学に変わって以来、5 年たったのを節目にラチャパット大学すべてのカリキュラムの見直しが行われた一巻として実施された。

以下に、ラチャパット大学日本語主専攻コース会議（以下、RI 日本語主専攻会議）に至るまでの概要を述べる。なお、RI 日本語主専攻会議はラチャパット大学カンチャナブリ校で行われた。

＜表 7 日本語主専攻コースカリキュラム改訂の動き＞

日時	主な出来事	主な内容・決定事項
1998 年 2 月	カンチャナブリ校がカリキュラム見直し中心校として指名される	ラチャパット大学カンチャンブリ校が、ORIC スーパーバイザーユニットから、日本語主専攻コースのカリキュラム見直しのための中心校として指名された。
1998 年 6 月 29 日 ～7 月 1 日	ラチャパット大学 チェンマイ校の視察	カンチャナブリ校の日本語教師 3 名が、ラチャパット大学の中で唯一主専攻コースを有するチェンマイ校を視察。あわせて、同じ北部地方に位置するチェンマイ大学、ナレスワン大学の日本語主専攻コースも視察。
1998 年 8 月 25 日 ～27 日	RI 日本語主専攻会議	1)到達目標を決定 2)必修科目と選択科目の入れ替え 3)必修科目として「日本語 5」「日本語 6」を新設→必修科目数 39 単位に 4)選択科目に「聴解 1・2」「漢字」「日本語教授法」を追加 5)コースディスクリプションの改訂

### 3.2 RI 日本語副専攻会議の決定事項

#### 3.2.1 到達目標の設定

副専攻コースとの兼ね合いと、各大学省大学の日本語主専攻コースの到達目標を考慮して、ラ

チャパット大学日本語主専攻コースの到達目標を日本語能力試験 2 級の出題基準の文法項目と漢字の 60% を習得することとした。

### 3.2.2. カリキュラムの見直し・改訂

#### 1) 必修科目と選択科目の入れ替え

大学省大学の日本語主専攻コースでは、日本語運用能力の向上と日本・日本語研究者の育成を目指している。それに対して、ラチャパット大学としての特徴を日本語運用能力の向上とし、必修科目から日本・日本語研究の科目を外し、日本語運用能力向上のための科目を入れた。具体的な科目名は以下の通りである。

a. 現在、必修科目になっている科目のうち以下の 4 科目を選択科目とする。

「日本語構造 1」「文学作品研究」「東アジアの歴史」「日本文化史」

b. 現在、選択科目になっている科目のうち以下の 4 科目を必修科目とする。

「読解 2」「作文 2」「会話 2」「日本事情 1」

#### 2) 日本語主専攻のカリキュラムの科目数・時間数の改訂

ラチャパット大学チェンマイ校の現状と、大学省大学の日本語主専攻との比較の結果、ラチャパット大学の日本語主専攻コースの日本語総学習時間数が足りないことが明らかになった。そこで、以下のような手段で学習時間を増やした。

a. 「RI 日本語副専攻会議」での決定通り、「日本語 1~4」の時間数を週 3 時間から週 4 時間に増やす。

b. 必修科目として「日本語 5」「日本語 6」を新設。

「日本語 1~4」と同様に週 4 時間 3 単位。「日本語 4」に続けて履修する。中級の日本語を学習とする。これによって、日本語主専攻コースの必修単位数はこれまでの 33 単位から 39 単位となった。

これによって、日本語主専攻の場合、必修科目と選択科目をあわせた日本語学習時間数は 975 時間 (1 学期を 15 週として教えた場合) になった。学生に自由科目として日本語に関する科目を履修させて、さらに学習時間を増やすことができる。

#### 3) 選択科目の新設

a. 「RI 日本語副専攻会議」での決定通り、「日本語の用法 1 (Japanese Usage 1)」「日本語の用法 2 (Japanese Usage 2)」を選択科目に入れる。

b. 以下の科目を新設

2 単位 2 時間の科目として「聴解 1」「聴解 2」「漢字」。3 単位 4 時間の科目として「日本語教授法」。

#### 4) コースディスクリプションの改訂

「RI 日本語副専攻会議」で改訂した「日本語 1~4」を除く、他の科目すべてのコースディスクリプション

リビジョンを見直し、改訂した。

### 3.3 その後の経過

これらの決定事項は、会議の欠席者のもとに送付され、意見を求めた上、ORICに提出される。ORICで問題がないと判断された場合は、正式に決定され、近い将来、主専攻コースを有するラチャパット大学（現在はチェンマイ校一校のみ）で使用される。

しかし、少人数の会議で決定したことなので、欠席者の意見によっては、引き続き日本語主専攻コースのカリキュラム改訂会議が開催される可能性がある。特に、会議を欠席した唯一主専攻コースを有するチェンマイ校の意見を聞けなかったのが心残りである。

### おわりに

まず、ラチャパット大学の日本語カリキュラムの改善に力を尽くした星井隊員に敬意を表したい。星井隊員の一連の活動によって、我々、タイにとって外部の人間が、どのような面でタイの日本語教育の改善に働きかけることができるのかが明らかになった。

前述したが、一連の会議が開催されたことによって、ラチャパット大学で日本語を教えている若いタイ人教師の連携ができたことは、カリキュラム改訂作業のなかの大きな収穫だった。今後、この連携を活かして、さらにラチャパット大学の日本語教育を発展させていくことが期待される。

最後に、毎回会議に参加し、会議の度に、適切なアドバイスを与えてくださった国際交流基金の三原先生に感謝の意を表して終わりとしたい。

# タイ人学習者の学習スタイル

— よりよい授業のために知っておくべきこと —

藤田裕子

## はじめに

我々日本語教師は学習者を理解して授業を行っているのだろうか。意図的ではないにしろ、自分のやり方を押しつけてはいないだろうか。また、学習者を理解していると思っても、それは誤解ではないのだろうか。

本稿では、まず、大学で学ぶタイ人日本語学習者の学習スタイルについて、大学の管轄省別、コース別（日本語専攻、副専攻、選択）、文系・理系別で比較を行う。そして、タイ人日本語学習者の学習スタイルについてまとめる。また、学習者の学習スタイルと、日本人日本語教師が推測した学習者の学習スタイルを比較する。そして、以上の結果を踏まえ、よりよい授業を行うためにどうするべきかを提案する。

## 1. 学習スタイルとは

まず、学習スタイルとは何であろうか。Reid によると「新しい情報とスキルを理解し、処理し、保持する個人的な方法で、その個人にとって自然で、習慣的で、好ましいものである。それらの学習スタイルは、教師の教え方や学習する分野に影響されずに保持される。」(p.vii, Reid 1995) と定義されている。この定義に従えば、学習スタイルは個人的なものであり、かつ、個人の中で普遍的なものであると考えられる。では、学習スタイルと文化の関係はどうであろうか。文化的な学習スタイルというものは存在するのであるか。答えは Yes である。「個々人によって共有されるのであるから、文化もまた学ばれるのである。… (中略) 彼らは家族や友人との間に起こる社会化の過程を通して『どのように学ぶかを学ぶ』のである。」(p.6, Nelson 1995)

さらに、Nelson (1995) では、1) 文化的学習スタイルは存在すること、2) 文化的な学習スタイルは家族の中で、またはほかの社会的な関係を通して、小学校に入学する年齢以前に学ばれること、3) 学習スタイルは特に適応性のないもので、かつ重要なものであること、4) 学習者の学習スタイルに合わせた練習やクラス運営をすることにより、教師は学習者の学習を促進できること、が示唆されている。つまり学習スタイルは、個々人によって異なるものであるが、文化的な影響を強く受け、変化しにくいものであり、教師が学習者の学習スタイルに合わせることで学習を促進できるとされているのである。

また、Wallace & Oxford (1992) に学習スタイルについての先行研究がまとめられているが、それらによると、学習者の学習スタイルに対して、教師の教授スタイルというものも存在するが、それは学習スタイルとは異なり、状況や目的によって意識的に変えられるものであるという。また、教師の教授スタイルと学習者の学習スタイルが一致している場合の方が、学習者の学習の進

成度が高いという結果が数多くの研究から支持されているだけでなく、両者のスタイルが一致していないと、教室での葛藤を引き起こし、感情的な部分に影響を与え、学習者の学習の達成を妨げてしまうという報告がある。しかし、両者のスタイルが異なってもお互いのギャップを埋め、お互いを補い合うようなものであればよいとされている。学習者が自分とは異なる学習スタイルに気づき、自分の学習能力を高められるからである。

従って、私たちはまず学習者の学習スタイルを知り、どのような方法で教室活動を行えば学習者にとって心理的な負担が少ないのかを考えるべきであろう。それから、学習者の学習スタイルとは異なる、または学習者がまだ気づいていない方法や活動を少しずつ取り入れ、学習者の学習能力を高めて、学習の達成度が高まるようにするべきであろう。

## 2. 調査について

### 2.1 調査の目的

1) 大学の管轄省別で学習者の学習スタイルに違いがあるかどうかを明らかにする。

タイでは、国立大学は大学省に管轄されるマハーウィタヤライと呼ばれる大学（以下総合大学）と、教育省に管轄されるラチャパットと呼ばれる大学（以下ラチャパット）の2つがあり、知識の習得を問う大学入試試験においては、総合大学入学者の方が取得点が高い傾向がある<sup>13)</sup>。

2) コース別（日本語主専攻、副専攻、選択）で学習者の学習スタイルに違いがあるかどうかを明らかにする。

3) 文系・理系別で学習者の学習スタイルに違いがあるかどうかを明らかにする。

4) タイ人学習者の学習スタイルを明らかにする。

5) 学習者の学習スタイルと、教師が推測した学習者の学習スタイルに違いがあるかどうかを明らかにする。

学習者をコース別に分け、それぞれ教師の推測する学習スタイルと比較する。（教師には学習者のコースを想定して、学習者の学習スタイルを記入してもらおう。）

### 2.2 調査の方法

学習スタイルを調査する手段として、本研究では Oxford (1995) の SAS (Style Analysis Survey) を用いた。SAS の英語原版からタイ語版と日本語版を作成し、タイ人にはタイ語版、日本人には日本語版を渡して調査を行った。なお、調査の際、タイ人学習者には自分の学習スタイルについて、日本人日本語教師にはタイ人学習者の学習スタイルを推測して回答してもらった。

調査は 1998 年 9 月に行った。タイの大学で学ぶタイ人日本語学習者と、タイの大学で教えている日本人日本語教師に調査票を配布し、回収した。なお、学習者については大学の管轄省別（教育省と大学省）とコース別（日本語主専攻、副専攻、選択）の計 6 つの組み合わせで、11 校に依頼した。学習者の内訳は表 1 の通りである。



表1 学習者の内訳

管轄省	専攻別	大学名	人数
教育省	主専攻	ラチャパット大学チェンマイ校	38名
	副専攻	ラチャパット大学カンチャナブリー校	21名
		ラチャパット大学アユタヤ校	30名
選択	ラチャパット大学スワンドウシット校	27名	
	ラチャパット大学チャチェンサオ校	22名	
大学省	主専攻	シラパコン大学	23名
		チェンマイ大学	25名
	副専攻	ナレースワン大学	25名
		コンケン大学	28名
	選択	キングモンクット工科大学	23名
ブラパー大学	20名		

計 282 名

### 2.3 調査票の内容

調査票は5つの部分 (Activity) に分かれており、それぞれ学習スタイルの異なる面を調べられるように質問が設けられている。

Activity 1は勉強や仕事をする際にどのように身体的な感覚を用いる傾向があるかを調べるものである。質問の1～10が「視覚型」、11～20が「聴覚型」、21～30が「操作型」に関するものとなっている。Activity 1について、Oxford (1995) は、「視覚型」は「学ぶ際に視覚に頼り、本やビデオなどの視覚的な道具を使うと最もよく学習できる」と説明している。そして「聴覚型」は「ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義など、聞いたり話したりする活動を好む」としている。また「操作型」は「プロジェクト、ものを使った作業、ゲームや何かを作ること、実験など教室の中で動くことから学ぶことが大きい」と説明している。さらに、「二つまたは三つの型が強い場合は、様々な種類の活動に柔軟に対応できる」としている。

Activity 2はほかの人たちとどのようにつき合う傾向があるかを判定するものであり、質問の1～10が「外向型」、11～20が「内向型」に関するものである。Activity 2については、Oxford (1995) は、「外向型」は「ゲームや会話、ディスカッション、ディベート、ロールプレイ、シミュレーションなどの社会的で相互作用のある様々な活動を楽しみながら学習することを好む」とし、「内向型」は「一人で勉強したり本を読んだり、コンピューターに向かったりするが、またはよく知っている人とペアで学習することを好む」と説明している。また、「この二つの型の点数が近い場合は、他の人と学習することも、一人で学習することもうまくできる」としている。

Activity 3は可能性をどのように処理するかについての質問で、他の Activity 同様それぞれ質問が10問あり、「直観型」か「具体連続型」かが調べられる。Activity 3についてOxford (1995) は、「直観型」は「未来志向型で、話題の主題を探し出すことがよくでき、可能性を探ることを

好み、抽象的に考えることを楽しみ、段階的な学習を避ける」と説明している。一方、「具体連続型」については「現在志向型で一步一步進むような活動を好み、いつも自分の学習がどの方向に向かっているのかを知りたがる」と説明している。さらに、「二つの型の点数が近い場合は、かなり簡単に直観型から具体連続型に自分を変えることができる」としている。

Activity 4は課題にどのように接近するかを判定するもので、やはりそれぞれ 10 問ずつの質問があり、「閉鎖指向型」か「開放型」かが分かる。Oxford (1995) の説明によると、Activity 4については、「閉鎖指向型」は「すべての学習課題に慎重に取り組み、締め切りを守り、課題を前もって計画し、明確な指示を好む」となっており、「開放型」は「整理されていないところから情報を見つけたような発見的な学習を好み、締め切りや規則に縛られずに学習をリラックスして楽しむことを好む」となっている。そして「これらの点数が近い場合は、閉鎖指向型と開放型がバランスよく、緩やかな枠組みの中で自由を楽しむことができ、ストレスを感じずに締め切りの前に課題をやり遂げることができる」となっている。

最後の Activity 5は概念をどのように捉えるかをみるもので、「包括型」か「分析型」に判定される。Activity 5について Oxford (1995) は、「包括型」は「主要な考えをつかむこと、意味を推測することを楽しみ、また、たとえすべての言葉や概念がよく分からなくてもコミュニケーションすることを好む」とし、「分析型」は「ものごとの細部や論理的な分析、対照に注目する」としている。そして、「二つの型の点数が近い場合は、包括的な考え方も分析的な考え方もどちらもできる」と説明している。

回答者には質問を読んですぐに思いつく答えに○をつけてもらう。答えは4段階評価で、「0 = 全くそうではない」、「1 = 時々そうだ」、「2 = 多くの場合そうだ」、「3 = いつもそうだ」となっている。

### 3. 調査の結果

#### 3.1 管轄省別の学習スタイルの比較

図1は総合大学の学習者とラチャパットの学習者の学習スタイルをグラフに表したもので、表2は各 Activity の平均と標準偏差、t 値を示したものである。

t 検定の結果、両大学において Activity 2 の「外向型」と「内向型」のみ、平均の差が有意であった（「外向型」：両側検定： $t(280) = 3.62, p < .01$ 、「内向型」：両側検定： $t(280) = 3.29, p < .01$ ）。つまり、管轄省別では学習スタイルに大きな違いはないが、ラチャパットの学習者の方が総合大学の学習者よりも「外向型」であり、反対に総合大学の学習者の方がラチャパットの学習者よりも「内向型」であると言える。「内向型」とは「一人で勉強したり本を読んだり、コンピューターに向かったりするか、またはよく知っている人とペアで学習することを好む」型である。競争を強いる今日の学校教育では、「内向型」の学生の方がより難易度の高い大学に入学するのに有

利な傾向にあるということであろうか。

図1 管轄省別の学習者の比較

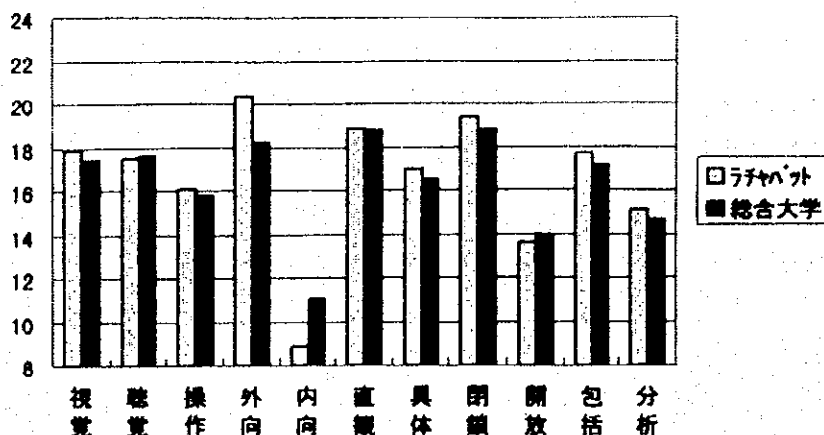


表2 各 Activity の平均・標準偏差・t 値 (管轄省別)

	Activity	Activity1			Activity2		Activity3		Activity4		Activity5	
	学習スタイルの型	視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
ラチャバット (138名)	平均	17.86	17.51	16.09	20.33	8.90	18.82	16.95	19.37	13.57	17.70	15.11
	標準偏差(n)	3.84	3.52	4.47	4.91	5.49	4.36	3.50	5.05	4.85	4.50	4.56
総合大学 (144名)	平均	17.44	17.63	15.81	18.19	11.03	18.74	16.52	18.78	13.93	17.17	14.71
	標準偏差(n)	3.65	3.73	4.56	4.96	5.36	4.10	3.68	4.60	4.72	4.27	3.90
	t 値	0.93	0.27	0.52	3.62**	3.29**	0.15	1.00	1.03	0.64	1.01	0.79

\*\*p<.01

### 3.2 コース別の学習スタイルの比較

調査を始める前に数名の日本人日本語教師に調査票を渡して意見を尋ねたところ、学習者の学習スタイルを推測する際、コース別でかなり異なるという意見が出た。では、実際、学習者の学習スタイルはコース別によって異なるのであろうか。

図2はコース別の学習者の学習スタイルをグラフに表したもの、表3は各 Activity の平均と標準偏差、F 比を示したものである。分散分析を行った結果、「直観型」においてのみ有意であった ( $F(279)=3.46, p<.05$ ) ので、「直観型」の分散分析表を掲載する(表4)。「直観型」とは「未来志向型で、話題の主題を探し出すことができ、可能性を探ることを好み、抽象的に考えることを楽しみ、段階的な学習を避ける」型である。

LSD 法を用いた多重比較によれば、選択と副専攻、選択と主専攻の間に有意差があった ( $MSe=17.66, 5\%$ 水準)。しかしながら、副専攻と主専攻の間の差は有意ではなかった。つまり、「直観型」で選択の学習者と副専攻の学習者、選択の学習者と主専攻の学習者の間で差が見られた他は、コース別の学習者の学習スタイルに大きな違いはなかったということになる。

図2 コース別の学習者の比較

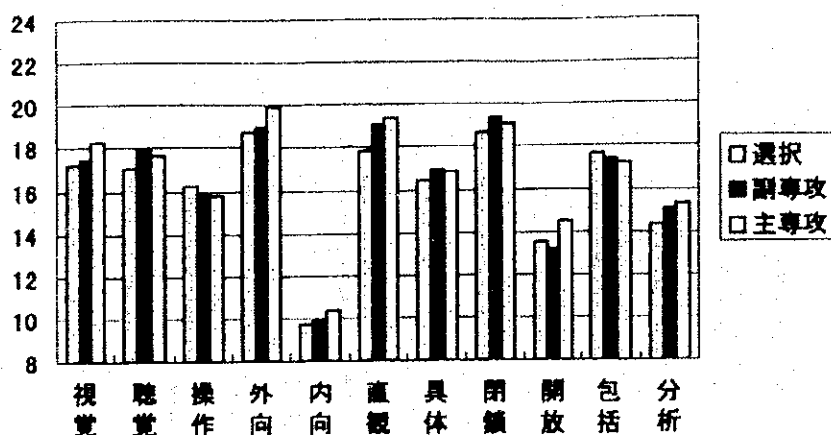


表3 各Activityの平均・標準偏差・F比(コース別)

	Activity 学習スタイルの型	Activity1			Activity2		Activity3		Activity4		Activity5	
		視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
選択 (92名)	平均	17.24	17.08	16.25	18.78	9.75	17.85	16.45	18.65	13.54	17.66	14.30
	標準偏差(n)	4.20	3.77	4.17	5.24	5.34	4.22	3.38	4.60	4.23	4.36	4.26
副専攻 (104名)	平均	17.49	17.95	15.83	19.03	9.87	19.11	16.91	19.37	13.28	17.37	15.09
	標準偏差(n)	3.38	3.38	4.58	4.93	5.05	4.18	3.32	4.84	4.92	4.04	4.17
主専攻 (86名)	平均	18.28	17.63	15.78	19.97	10.38	19.38	16.81	19.15	14.55	17.24	15.33
	標準偏差(n)	3.57	3.73	4.78	4.91	6.20	4.13	4.11	5.03	5.07	4.81	4.23
	F比	1.86	1.43	0.30	1.35	0.33	3.46*	0.44	0.55	1.78	0.22	1.44

表4 「直観型」についての分散分析表

要因	平方和(SS)	自由度(df)	平均平方(MS)	F比
条件	122.33	2.00	61.16	3.46*
誤差	4928.04	279.00	17.66	
全体	5050.37	281.00		*p<.05

### 3.3 文系・理系別の学習スタイルの比較

学習者の学習スタイルは、コース別でそれほど大きな違いはなかった。では、学習者の学習スタイルはコース別によって異なるという教師の意見は全般的に外れなものなのであろうか。

図3は文系の学習者と理系の学習者の学習スタイルをグラフに表したもので、表5は各Activityの平均と標準偏差、しるしを示したものである。分散の大きさが等質とみなせないものがあったので、分散の検定を行い、有意なものについてはウェルチの法によるt検定を行った<sup>(3)</sup>。ウェルチの法を用いたものは「操作型」と「開放型」である。

図3 文・理系別の学習者の比較

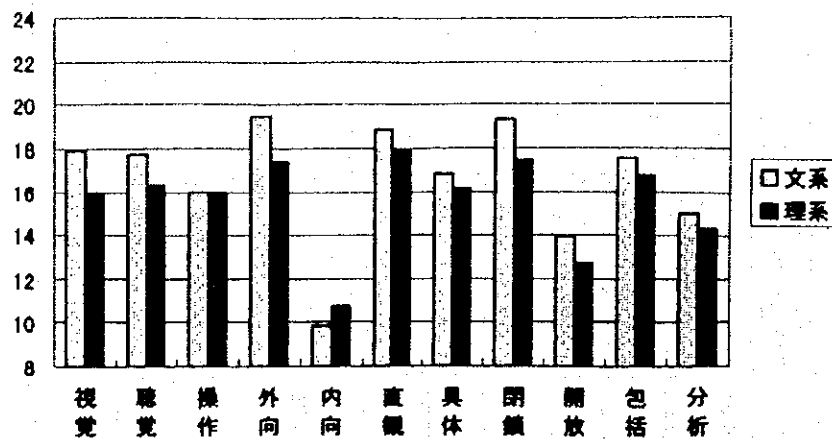


表5 各 Activity の平均・標準偏差・t 値 (文・理系別)

Activity	学習スタイルの型	Activity1			Activity2		Activity3		Activity4		Activity5	
		視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
文系 (246名)	平均	17.90	17.76	15.94	19.51	9.88	18.90	16.81	19.31	13.90	17.52	15.00
	標準偏差(n)	3.70	3.62	4.65	5.02	5.65	4.28	3.68	4.86	4.91	4.42	4.34
理系 (36名)	平均	15.94	16.28	16.00	17.36	10.72	17.94	16.17	17.42	12.72	16.78	14.25
	標準偏差(n)	3.61	3.48	3.47	4.87	4.49	3.76	3.00	4.26	3.63	4.18	3.40
	t 値	2.96**	2.29*	0.09	2.4*	0.85	1.27	1.00	2.21*	1.71†	0.95	0.99

\*\*p<.01

検定の結果、「視覚型」において1%水準で、「聴覚型」、「外向型」、「閉鎖指向型」において5%水準で差が見られ、「開放型」で有意傾向が見られた(「視覚型」:  $t(280) = -2.96, p < .01$ 、「聴覚型」:  $t(280) = -2.29, p < .05$ 、「外向型」:  $t(280) = -2.4, p < .05$ 、「閉鎖指向型」:  $t(280) = -2.21, p < .05$ 、「開放型」:  $t(55) = -1.71, p < .10$ 。結果はすべて両側検定である。

全体的に見てみると、学習スタイルの傾向そのものが大きく変わるわけではない。しかし、有意差が見られたすべての場合において、文系の学習者の方が、理系の学習者よりも平均値が高かった。従って、文系の学習者は理系の学習者よりも「学ぶ際に視覚に頼り、本やビデオなどの視覚的な道具を使うと最もよく学習でき」、「ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義など、聞いたり話したりする活動」や、「ゲームや会話、シミュレーションなどの社会的で相互作用のある様々な活動を楽しみながら学習すること」を好み、「すべての学習課題に慎重に取り組み、締め切りを守り、課題を前もって計画し、明確な指示を好み」傾向が強いと考えられる。

教師が学習者の学習スタイルはコース別によって異なると感じていたのは、実は文系・理系別の学習スタイルの違いだった可能性がある。選択や副専攻の学習者の中には、理系の学習者が含まれている場合がある。クラスの過半数を理系の学習者が占めている場合には、文系の学習者のみの場合とは異なった印象があるのであろう。

### 3.4 学習者全体の学習スタイルの傾向

以上のように管轄省別、コース別、文系・理系別で学習スタイルの違いを見てきた。確かにいくつかの型において有意差が見られたが、学習スタイルの傾向そのものが大きく変わるわけではなく、先行研究にあるように、文化的な学習スタイルは存在すると言える。では、タイ人学習者の学習スタイルとはどのようなものであろうか。

図4はタイ人学習者全体の学習スタイルをグラフに表したものの、表6は各Activityの平均値と標準偏差を表したものである。

図4 学習者全体の平均値

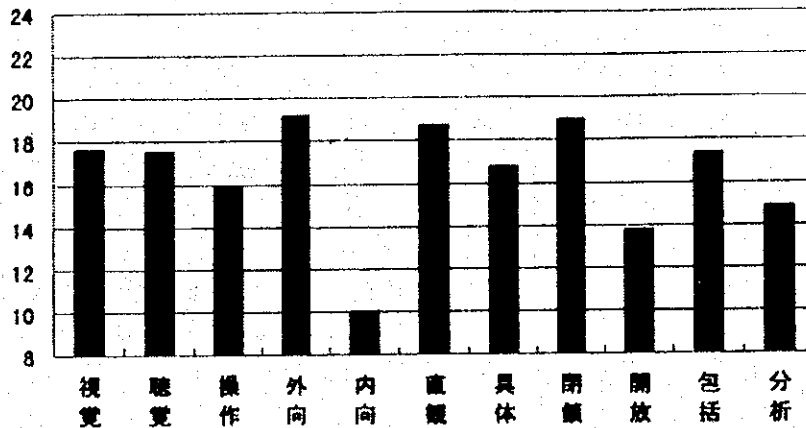


表6 各Activityの平均値と標準偏差

Activity	Activity1			Activity2		Activity3		Activity4		Activity5	
	視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
平均	17.65	17.57	15.95	19.23	9.99	18.78	16.73	19.07	13.75	17.43	14.90
標準偏差(n)	3.75	3.63	4.52	5.05	5.52	4.23	3.60	4.83	4.78	4.39	4.24

まず、Activity1についてであるが、タイ人学習者は「視覚型」と「聴覚型」がほぼ同じ点数である。しかし、この二つの型は「操作型」の点数とそれほど大きく離れているわけではないので、タイ人学習者は様々な活動に柔軟に対応できると考えてよいと思われる。

次に、Activity2であるが、タイ人学習者の結果を見てみると、五つのActivity中、最も点数の開きが大きいのがこのActivity2であり、また、「外向型」の点数と「内向型」の点数はすべての型の中でそれぞれ最高点と最低点になっている。従って相対的に見て、タイ人学習者は「外向型」の傾向が強く、「内向型」の傾向が弱いと言える。

Activity3について見てみると、グラフよりタイ人学習者は「具体連続型」より「直観型」の傾向がやや強いと言える。

さらにActivity4であるが、グラフを見ると、このActivityも二つの型の開きが比較的大きい

タイ人学習者は「閉鎖指向型」が強く、「開放型」が弱いと言えよう。

最後に Activity5 についてである。タイ人学習者の結果を見ると、この Activity についてはどちらの型もそれほど点数が高いとは言えないが、「分析型」よりは「包括型」の傾向が強いようである。

以上の結果をまとめると、タイ人学習者は①様々な教室活動に柔軟に対応でき、②社会的で相互作用のある様々な活動を楽しみながら学習することを好み、③抽象的に考えることを楽しみ、④計画性があることや明確な指示を好み、という学習スタイルを持っていると言える。

### 3.5 学習者の学習スタイルと教師が推測した学習者の学習スタイルの比較

前述したが、調査を始める前に数名の日本人日本語教師に調査票を渡して意見を尋ねたところ、学習者の学習スタイルを推測する際、コース別でかなり異なるという意見が出た。そこで、調査を行うにあたって、日本人日本語教師には学習者のコースを想定し、学習者の学習スタイルを推測して回答してもらっている。教師は学習者を理解しているのであろうか。

#### 3.5.1 日本語選択の場合

図5は日本語を選択科目として学んでいる学習者と、教師が推測した学習者の学習スタイルをグラフに表したもので、表7は各 Activity の平均と標準偏差、t 値を示したものである。教師は日本語を選択科目としている学習者の学習スタイルを想定している。

分散の大きさが等質とみなせないものがあったので、分散の検定を行い、有意なものについてはウェルチの法による t 検定を行った。ウェルチの法を用いたものは「具体連続型」である。t 検定を行った結果、「閉鎖指向型」において 1%水準で、「聴覚型」、「外向型」、「直観型」、「開放型」において 5%水準で差が見られた（「閉鎖指向型」： $t(103) = 6.09, p < .01$ 、「聴覚型」： $t(103) = 2.50, p < .05$ 、「外向型」： $t(103) = 2.17, p < .05$ 、「直観型」： $t(103) = 2.09, p < .05$ 、「開放型」： $t(103) = 2.29, p < .05$ ）。なお、結果はすべて両側検定である。

グラフからも明らかであるが、教師は学習者の「閉鎖指向型」の傾向を著しく低く推測し、逆に「開放型」の傾向を高く推測している。また、「聴覚型」、「直観型」については低く、「外向型」については高く推測している。これらは何を意味するのであろうか。

まず、「課題への接近の仕方」について、教師は学習者が「すべての学習課題に慎重に取り組み、締め切りを守り、課題を前もって計画し、明確な指示を好み」という傾向は低いと考え、「整理されていないところから情報を見つけ出すような発見的な学習を好み、締め切りや規則に縛られずに学習をリラックスして楽しむことを好み」傾向が高いと考えているということである。しかし実際にはその逆であり、学習者は教師がきちんと計画していなかったり、指示を出さないことに不安を感じている可能性がある。

図5 選択の学習者と教師の比較

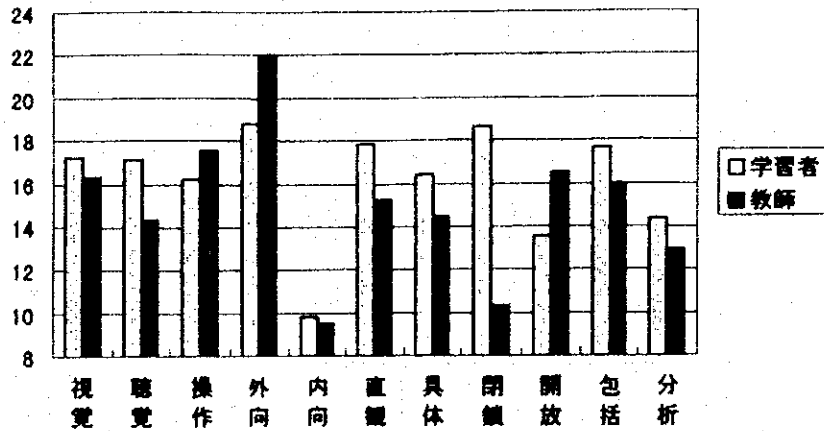


表7 各Activityの平均・標準偏差・t値 (選択)

	Activity 学習スタイルの型	Activity1			Activity2		Activity3		Activity4		Activity5	
		視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
学習者 (92名)	平均	17.24	17.08	16.25	18.78	9.75	17.85	16.45	18.65	13.54	17.66	14.30
	標準偏差(n)	4.20	3.77	4.17	5.24	5.34	4.22	3.38	4.60	4.23	4.36	4.26
教師 (13名)	平均	16.31	14.31	17.54	22.08	9.54	15.23	14.46	10.31	16.46	15.92	12.92
	標準偏差(n)	2.78	3.27	3.48	3.63	4.05	3.83	4.80	4.39	4.77	2.89	2.76
	t値	0.77	2.5*	1.05	2.17*	0.14	2.09*	1.39	6.09**	2.27*	1.38	1.13

\*\*p<.01

また、教師は学習者が「どのように可能性を処理するか」について、「未来志向型で、話題の主題を探し出すことができ、可能性を探ることを好み、抽象的に考えることを楽しみ、段階的な学習を避ける」という「直観型」の傾向について低く推測している。これは学習者の想像力を低く評価している可能性につながる。

次に「聴覚型」についてであるが、これは「ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義など、聞いたり話したりする活動を好む」であり、一方、「外向型」は「ゲームや会話、ディスカッション、ディベート、ロールプレイ、シュミレーションなどの社会的で相互作用のある様々な活動を楽しみながら学習することを好む」である。教師は前者を低く、後者を高く推測しているが、両者には重なる部分が多い。しかし異なる部分を検討してみると、教室では、学習者が望むほど講義やテープなどといった聞く活動が多くはなく、話す活動が多いという可能性が示唆される。

### 3.5.2 日本語副専攻の場合

図6は日本語を副専攻で学んでいる学習者と、教師が推測した副専攻の学習者の学習スタイルをグラフに表したもので、表8は各Activityの平均と標準偏差、t値を示したものである。

t検定の結果、「聴覚型」、「直観型」、「閉鎖指向型」において1%水準で、「視覚型」、「外向



型)、「分析型」において5%水準で差が見られ、「包括型」で有意傾向が見られた(「聴覚型」:  $t(114) = 4.61, p < .01$ 、「直観型」:  $t(114) = 4.99, p < .01$ 、「閉鎖指向型」:  $t(114) = 5.19, p < .01$ 、「視覚型」:  $t(114) = 2.3, p < .05$ 、「外向型」:  $t(114) = 2.05, p < .05$ 、「分析型」:  $t(114) = 2.17, p < .05$ 、「包括型」:  $t(114) = 1.89, p < .10$ )。結果はすべて両側検定である。両者の平均の差が有意であったものはすべて、教師が学習者の学習スタイルを低く推測しているものであった。

図6 副専攻の学習者と教師の比較

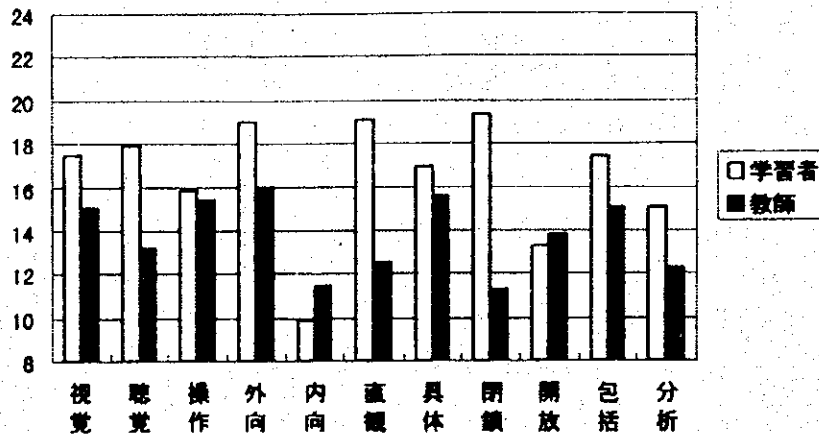


表8 各 Activity の平均・標準偏差・t 値 (副専攻)

	Activity	Activity1		Activity2		Activity3		Activity4		Activity5		
		視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
学習者 (104名)	平均	17.49	17.95	15.83	19.03	9.87	19.11	16.91	19.37	13.28	17.37	15.09
	標準偏差(n)	3.38	3.38	4.58	4.93	5.05	4.18	3.32	4.84	4.92	4.04	4.17
教師 (12名)	平均	15.08	13.17	15.42	15.92	11.50	12.58	15.58	11.33	13.83	15.08	12.33
	標準偏差(n)	3.59	3.36	2.98	4.96	6.80	4.84	3.66	6.46	2.97	2.56	3.68
	t値	2.3*	4.61**	0.30	2.05*	1.01	4.99**	1.29	5.19**	0.38	1.89†	2.17*

\* $p < .01$

まず、前述の日本語選択の場合と大きく異なるところは、学習者の「外向型」の傾向について、教師が著しく低く推測していることである。これを1%水準で差が見られた「聴覚型」、5%水準で差が見られた「視覚型」と合わせて検討してみると、教師は学習者が望んでいるほど「ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義など、聞いたり話したりする活動」や「ゲームや会話、シュミレーションなどの社会的で相互作用のある様々な活動」を行っておらず、また、「本やビデオなどの視覚的な道具」を使っていないことが予想される。

さらに、「直観型」、「閉鎖指向型」に1%水準で差が見られた。これらから予想されるのは、教師が学習者の想像力を低く評価し、「話題の主題を探し出す活動」や、「抽象的に考える活動」をあまり行っていないこと、また、教師がきちんと計画していなかったり、明確な指示を出さないため、学習者が不安を感じていることに気づいていないという可能性である。

また、「分析型」についても 5%水準で差が見られた。教師は学習者が「ものごとの細部や論理的な分析、対照に注目する」とは、あまり考えていないようである。

### 3.3.3 日本語主専攻の場合

図 7 は日本語を主専攻で学んでいる学習者と教師が推測した主専攻の学習者の学習スタイルをグラフに表したもので、表 9 は各 Activity の平均と標準偏差、t 値を示したものである。

図7 主専攻の学習者と教師の比較

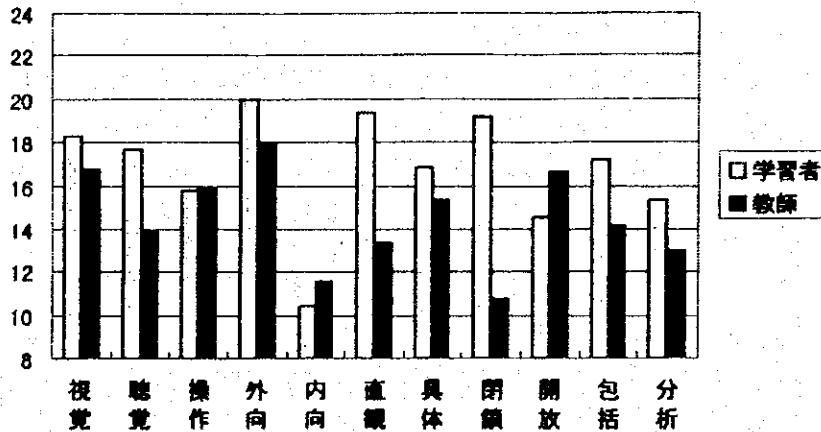


表 9 各 Activity の平均・標準偏差・t 値 (主専攻)

	Activity	Activity1		Activity2		Activity3		Activity4		Activity5		
		視覚	聴覚	操作	外向	内向	直観	具体	閉鎖	開放	包括	分析
学習者 (86名)	平均	18.28	17.63	15.78	19.97	10.38	19.38	16.81	19.15	14.55	17.24	15.33
	標準偏差(n)	3.57	3.73	4.78	4.91	6.20	4.13	4.11	5.03	5.07	4.81	4.23
教師 (28名)	平均	16.75	13.93	15.89	18.00	11.54	13.36	15.36	10.75	16.68	14.18	13.04
	標準偏差(n)	2.91	3.33	4.58	4.12	5.61	4.94	3.56	5.02	5.32	3.42	3.48
	t値	2.04*	4.64**	0.11	1.89†	0.87	6.32**	1.67†	7.61**	1.18†	3.1**	2.57*

\*p<0.1

t 検定の結果、「聴覚型」、「直観型」、「閉鎖指向型」、「包括型」において 1%水準で、「視覚型」と「分析型」において 5%水準で差が見られ、「外向型」、「具体連続型」、「開放型」で有意傾向が見られた（「聴覚型」:  $t(112) = 4.64, p < 0.01$ 、「直観型」:  $t(112) = 6.32, p < 0.01$ 、「閉鎖指向型」:  $t(112) = 7.61, p < 0.01$ 、「包括型」:  $t(112) = 3.1, p < 0.01$ 、「視覚型」:  $t(112) = 2.04, p < 0.05$ 、「分析型」:  $t(112) = 2.57, p < 0.05$ 、「外向型」:  $t(112) = 1.89, p < 0.10$ 、「具体連続型」:  $t(112) = 1.67, p < 0.10$ 、「開放型」:  $t(112) = 1.18, p < 0.10$ ）。結果はすべて両側検定である。

副専攻において 1%水準で差が見られた「聴覚型」、「直観型」、「閉鎖指向型」が、主専攻においても 1%水準で差が見られた。これらについての考察は副専攻のものがそのまま参考になるので、ここでは省くことにする。

主専攻においてさらに 1%水準で差がみられたのは「包括型」である。これは「主要な考えを

つかむこと、意味を推測することを楽しみ、また、たとえすべての言葉や概念がよく分からなくてもコミュニケーションすることを好む」型である。一方、同じActivity5の「分析型」にも5%水準で差が見られたが、これは「ものごとの細部や論理的な分析、対照に注目する」型である。両者はどちらも概念の捉え方についての型であるので、教師は学習者の「概念を捉える力」を低く評価していることになる。

さらに5%水準で差が見られたのは副専攻同様「視覚型」であった。教師は「本やビデオなどの視覚的な道具」を使う教室活動を学習者が期待するほど行っていない可能性が示唆される。

#### 3.5.4 コース別の学習者と教師の比較のまとめ

以上のように学習者をコース別に分けて、それぞれ教師の推測する学習スタイルと比較してきたが、まとめるとどのようなことが言えるのであろうか。

まず、全ての場合において1%または5%水準で差が見られたものを挙げると「聴覚型」、「直観型」、「閉鎖指向型」の3種類である。これらについては、教師は学習者に対する考えを多少改める必要があるようである。特に「閉鎖指向型」は全ての場合において1%水準で差が見られ、しかも教師は学習者の「閉鎖指向型」の傾向を著しく低く推測している。繰り返しとなるが、「閉鎖指向型」とは「すべての学習課題に慎重に取り組み、締め切りを守り、課題を前もって計画し、明確な指示を好む」型であるので、教師は学習者に課題を与える際にきちんと計画を立てて、前もって与え、明確に指示を出すということに留意するべきであろう。タイ人が好んでいると思われる「マイベンライ」という考え方は、学習スタイルにおいては支持されていない。タイ人の学習者は、教師が急に計画を変更したり、明確な指示を出さなかったりすると、表情には出さないかもしれないが、不満に思っていたり、不安を感じている可能性があると言えるのである。

次に「聴覚型」についてであるが、教師は「ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイ、講義など、聞いたり話したりする活動」をもう少し授業に取り入れるとよいと思われる。

最後に「直観型」についてである。これは、「未来志向型で、話題の主題を探し出すことがよくでき、可能性を探ることを好み、抽象的に考えることを楽しみ、段階的な学習を避ける」型である。教師は学習者が想像力を生かせるような教室活動を考えるべきであろう。

## 4. まとめと提案

本研究の結果をここでまとめることとする。

大学の管轄省別ではラチャパットの学習者の方がより「外向型」であり、反対に総合大学の学習者の方がより「内向型」である他は学習スタイルに大きな違いはない。また、コース別でも「直観型」で選択と副専攻、選択と主専攻の間で差が見られる他は、学習スタイルに大きな違いはない。一方、文系・理系別では学習スタイルに違いが見られた。教師が学習者の学習スタイルはコース別によって異なると感じていたのは、実は文系・理系別の学習スタイルの違いだった可能性

がある。しかし、文系・理系別でも学習スタイルの傾向そのものが大きく変わるわけではない。

タイ人学習者の学習スタイルは、①様々な教室活動に柔軟に対応でき、②社会的で相互作用のある様々な活動を楽しみながら学習することを好み、③抽象的に考えることを楽しみ、④計画性があることや明確な指示を好む、とまとめられる。一方、今回の調査で明らかになったタイ人学習者の学習スタイルのうち、上記の③、④、さらに「聞いたり話したりする活動を好む」という学習スタイルについて、教師はうまく推測できていなかった。

以上のことを踏まえ、よりよい授業を行うために次のことを提案したい。

- 1) ディスカッションやディベート、テープ、ロールプレイなど、聞いたり話したりする活動を授業にさらに取り入れる。
- 2) ものごとを大まかに捉える作業や、答えが一つとは限らないような活動を行う。
- 3) 教師はきちんとした計画を持って授業に臨み、課題の提出期限は明確にし、授業中の指示ははっきりと出す。  
これらのことを行い、さらに次のような活動を行うと、学習者の学習能力が高まると思われる。
- 4) 一人で勉強したり本を読んだり、または親しい人とペアで学習させる。
- 5) 整理されていないところから情報を見つけたような発見的な活動を行う。

## 5. おわりに

本調査で用いた SAS には重複するような質問があるため質問数が 110 にも上っており、回答と分析に少なからぬ時間が必要であった。また、SAS は目標言語が英語である学習者の学習スタイルを測るために考案されたものであるため、文化的背景が異なるタイ人学習者にはそぐわない質問があった。学習者の学習スタイルを把握することは教師にとって重要なことであるので、もう少し簡便で、使いやすい、タイ人学習者の学習スタイルを測るための調査票を開発することが必要だと思われる。

さらに、教師が学習者の学習スタイルを把握し、教授スタイルを学習者の学習スタイルに合わせる前と後で、学習者にどのような変化が起こるのか、また、学習者の学習スタイルとは異なる方法や活動を授業に取り入れる際、それをどのように、どの程度取り入れれば学習者の学習能力が高まるのかを検証していくことも必要だと思われるので、今後の研究課題としたい。

付記：本稿をまとめるにあたって、国際交流基金バンコック日本語センターの三原龍志先生にご指導、ご助言をいただきました。また、タイ語訳ではブラパー大学の Nanchaya Mahakhan 先生に、統計処理ではラチャバット大学アユタヤ校の石川薫先生にお世話になりました。さらに日本人日本語教師 53 名、学習者 282 名の方々には調査に協力し、回答を寄せていただきました。ここに感謝の意を表したいと思います。

## 注

- (1) Ehaman & Oxford (1990)の集中語学訓練における結果では「内向型」、「直観型」、「感受型」、「受容型」の学習者の方が成績が優秀である。「学習スタイルは、教師の教え方や学習する分野に影響されずに保持される。」(p.viii, Reid 1995) ため、学習スタイルは普遍的なもので、成績別で学習者の学習スタイルに違いがある可能性がある。尚、Ehaman & Oxford (1990)の学習スタイルを調査する手段は本研究のものとは異なる。
- (2) 偏りを抑えるために管轄省別 (2) ×コース別 (3) =6 種類からそれぞれ2校ずつ調査を依頼したが、ラチャパット大学の主専攻だけは1校しかないため、11校となった。
- (3) ウェルチの法とは2条件の標準偏差の値が等しいとみなせない場合に用いる t 検定であり、自由度が小さくなるので検定の結果はきびしく出る。

## 参考文献

- 江原有輝子 (1998) 「日本人日本語教師とメキシコ人学習者の学習スタイルの違い」『日本語教育』96号、日本語教育学会、pp13-24
- 田中敏、山際勇一郎 (1998) 『ユーザーのための教育・心理統計と実験計画法』、教育出版
- Ehaman, M & Oxford, R.L. (1990) Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 74, pp.311-27
- Nelson, G. (1995) Cultural Differences in Learning Styles. In Reid, J (ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, pp3-18
- Oxford, R.L. (1995) Style Analysis Survey (SAS) Asserting Your Own Learning And Working Styles. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, pp.208-215
- Oxford, R.L. & Anderson, N.J. (1995) A Crosscultural View of Learning Styles. *Language Teaching*, 28, pp.201-215
- Reid, J (ed.) (1995) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers
- Rossi-Le, L. (1995) Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students. In Reid, J (ed.), *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*, Heinle & Heinle Publishers, pp.118-125
- Wallace, B. & Oxford, R.L. (1992) Disparity in learning styles and teaching styles in the ESL classroom: does this mean war? *AMTESOL Journal*, 1, pp.45-68

参考

要請背景調査へのこのような資料の  
添付が隊員のアイデアにより始まった。

シラパコン大学 文学部 日本語学科

- |                |          |                  |
|----------------|----------|------------------|
| ◇ 外国語必修選択科目 開講 | 1983年    |                  |
| 副専攻科目 開講       | 1991年    |                  |
| 専攻科目 開講        | 1997年    |                  |
| ◇ 講師数 6人       | タイ人専任講師  | 3人               |
|                | タイ人非常勤講師 | 1人               |
|                | 日本人常勤講師  | 1人               |
|                | 日本人JOCV  | 1人               |
| ◇ 学生数 115人     | 1年生      | 40人              |
|                | 2年生      | 30人              |
|                | 3年生      | 25人(専攻19人 副専攻6人) |
|                | 4年生      | 20人(専攻17人 副専攻3人) |

1998年 5月現在

JAPANESE SECTION  
FACULTY OF ARTS  
SILPAKORN UNIVERSITY  
NAKHON PATHOM 73000  
THAILAND

日本語講座担当表 Japanese Language Curriculum of the Applicant

1999年度 前期

講師名	クラス名 コース 科目名	1クラス 当たりの人数	クラス数	h/w	週当たりの 週当時間	週当たりの 総週時間数
(記入例) Mr. Sumida	観光 : 日本語 I	25	2	2	4	13
	副専攻 : 日本語 I	15	2	4	8	
	副専攻 : 読解 II	23	1	1	1	
スシリ	3年生 Chinese Characters in Japanese	25	1	2	2	4
	4年生 Japanese Literature	20	1	2	2	
フンチャイ	2年生 Japanese I	30	1	2	2	8
	3年生 Japanese Structure I	25	1	2	2	
	4年生 Japanese Phonology	20	1	2	2	
	4年生 Japanese Translation	20	1	2	2	
キヤダボン	1年生 Basic Japanese I	20	2	2	4	7
	3年生 Japanese Reading I	25	1	1	1	
	4年生 Advanced Japanese Reading I	20	1	2	2	

カノ	Advanced 4年生 Japanese Reading I	20	1	1	1	7
	3年生 Japanese Culture I	25	1	2	2	
	2年生 Japanese I	30	1	2	2	
	1年生 Basic Japanese I	20	2	1	2	
片桐	1年生 Basic Japanese I	20	2	1	2	10
	L.L.	40	1	1	1	
	3年生 Japanese L&S III	12-3	2	2	4	
	L.L.	25	1	1	1	
	4年生 Advanced Japanese Writing I	20	1	2	2	
箕原	2年生 Japanese L&S I	15	2	2	4	9
	L.L.	30	1	1	1	
	3年生 Japanese Writing I	25	1	2	2	
	4年生 Japanese through Public Media I	20	1	2	2	



< カウンターパート履歴書 >

記入日 1998 年 5 月 7 日

< 氏名 >		< 日本語能力試験 > 受験した級: 2 級 ( <input checked="" type="radio"/> 合 <input type="radio"/> 否 )	
< 地位 > 常勤講師		受験した年: 1993 年	
< 日本語学習歴 >			
[ 期間 ]	[ 学習機関 ]	[ 時間数 ]	
81 年 6 月 ~ 85 年 3 月	大学 日本語学科 副専攻		
91 年 4 月 ~ 94 年 3 月	大学院 修士 文学研究科 国文学専攻		
年 月 ~ 年 月			
< 日本語教授歴 >			
[ 期間 ]	[ 機関 ]	[ 担当コース ]	[ 時間数 / 週 ]
90 年 6 月 ~ 91 年 2 月	シラハイン大学 常勤講師		
96 年 6 月 ~ 98 年 現在	シラハイン大学 常勤講師	初. 中. 上級 文法 読解 など	7h / w
年 月 ~ 年 月			

開講科目・コース・時間及びコマ数・使用教材

開講科目名	コース	時間・コマ数/週	使用している主な教材	何課から何課まで/工夫点/問題点/その他
Japanese Listening and Speaking I, II	選抜 観光 副専攻 主専攻 その他 ( )	3コマ/w { 会話 2コマ/w LL 1コマ/w }	『初級日本語』 東京外国語大学	Japanese L & S I 14~21課 Japanese L & S II 22~28課 タイ人教師の文法文型導入後の口頭練習 基本的に教科書は使わず、授業後に自作教材を 配る。進度を合わせていくため、タイ人教師との 打ち合わせが必要
	対象者に関する情報 (学部・学科・学年・人数等)	文学部 2年生 30人 1クラス { 会話 15人×2クラス LL 30人 1クラス }	その他教材など 楽しく聞こう。 絵とアスキーで学ぶ にほんご。 わいわい文法リスニング	工夫点/問題点/その他授業に関する情報 。LLの授業 毎回、いろいろな教材から集めて テープをつくる。
438 152 438 153				

【開講目的及びその経緯】(1991)年度より開講

【機器・設備に関するアンケート】

機器・設備名・数量	機種名(型・メーカー)	タイプ	使用状況・使用条件
1. ワープロ(ワープロ) 2台・なし	Panasonic U1-PRO FW-U1J81	縦型(縦型) その他	一人専用・共用
2. ビデオ 1台・なし	Panasonic VHS NV-W1	PAL・NTSC(74) その他	日本語科専用・共用
3. 音楽コーナ 2台・なし		(Wカセット)・CDつき その他	日本語科専用・共用
4. OHP 9台・なし			日本語科専用・共用
5. コピー機 1台・なし	コピー機	複写機(可)・何	日本語科専用(共用) 無料/有料(良 パー) ドイツ語学科との共用
6. 印刷機 2台・なし		日本語印刷(可)・何	日本語科専用・共用(無料) 有料(良 パー) 1名の人に頼んでやってもらう
7. LSI教室 約10室・なし		人数 30~ 40名	日本語科専用・共用
8. 個人用コンピュータ 1台	Macintosh Performa 6300		

【日本人教師について】

氏名: \_\_\_\_\_ 年齢: 35 歳 地位: ホランディヤ・契約教師・その他( ) 在年数: 1998年5月から

当機関在任の経緯: \_\_\_\_\_ 先生(1996年6月~1998年3月)の帰国に伴い、日本人教師を募集  
ワンチャイ先生の大学の後輩の紹介

日本語学学習歴: (国際基督教大学教養学部語学科(日本語専修) 卒業)

日本語教授歴: (筑波大学大学院修士課程地域研究科(日研研究日本語コース) 1修了)  
科学技術行国際交流センターの米国人若手研究者訪人研修に  
おける日本語授業担当(初級クラス)(1995年6~8月)  
その他、個人レッスン等

【国際交流基金との関係】

〈援助状況〉

1. 教材・機器の1年あたりの援助額と援助年数: 1985年から 毎年 20万円  
1997年は 3万円 通算 12年

2. 人件費(助成金): 毎年 9万1千円

教材リスト

I 教科書

新日本語の基礎 I (海外技術者研修協会編, スリーエーネットワーク)

漢字かな混じり版	ある	ない
ローマ字版	ある	ない
タイ語訳版	ある	ない
文法解説書	ある	ない
教師用指導書 コピー	ある	ない
標準問題集	ある	ない
漢字練習帳 (英語版)	ある	ない
カセットテープ (90分 8巻)	ある	ない
会話練習Cイラストシート (A4, 100枚)	ある	ない
新日本語の基礎 I 会話ビデオ	ある	ない
新日本語の基礎 I 復習ビデオ	ある	ない
日本語の教え方の秘訣 上	ある	ない
下	ある	ない
クラス活動集 101	ある	ない

新日本語の基礎 II (海外技術者研修協会編, スリーエーネットワーク)

漢字かなまじり版	ある	ない
ローマ字版	ある	ない
タイ語訳版	ある	ない
文法解説書	ある	ない
教師用指導書 コピー	ある	ない
標準問題集	ある	ない
漢字練習帳 II (英語版)	ある	ない
カセットテープ (90分 8巻)	ある	ない
新日本語の基礎 II 活動集 101	ある	ない

日本語初歩 (国際交流基金日本語国際センター編, 凡人社)

教科書	ある	ない
練習帳	ある	ない
漢字練習帳 1	ある	ない
漢字練習帳 2	ある	ない
語彙索引 (英語版)	ある	ない
カセットテープ (60分 6巻)	ある	ない

初級日本語 (東京外国語大学留学生日本語教育センター編, 凡人社)

教科書

カセットテープ (70分 1巻, 30分 1巻)

初級日本語かいわ ひらがなばん

初級日本語れんしゅう

ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない

文化初級日本語 I, II (凡人社)

教科書 I

II

タイ語訳 I

II

カセットテープ (4巻)

練習問題集 I

II

語句文法索引

教師用指導手引書 I

II

OHPイラストシート (287枚)

ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない

JAPANESE FOR BUSY PEOPLE I, II, III

(社団法人国際日本語普及協会, 講談社インターナショナル)

教科書 I

II

III

ワークブック I

カセットテープ I (40分 3巻)

II (80分 3巻)

III (80分 3巻)

ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない

絵とタスクで学ぶにほんご (凡人社)

教科書

カセットテープ (60分 2巻)

楽しく聞こう I, II (凡人社)

教科書

カセットテープ

教師用指導書

ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない  
 ある・ない

SFJ 1, 2, 3 (筑波) 教科書 テープ

日本語で話そう 1~4 (ELEC) "

Japanese For Everyone (学研) "

IMJ (The Japan Times) "

ある  
 ある  
 ある  
 ある

BASIC KANJI BOOK 基本漢字500 VOL. 1, VOL. 2 (凡人社)

VOL. 1 ある・ない

VOL. 2 ある・ない

INTERMEDEATE KANJI BOOK 漢字 1000 PLUS VOL. 1

(凡人社) ある・ない

初級日本語 ドリルとしてのゲーム教材50 (凡人社) ある・ない

日本語コミュニケーションゲーム80 (ジャパンタイムズ) ある・ない

## II ビデオ

ビデオ教材「ヤンさんと日本の人々」(国際交流基金日本語国際センター企画, ビデオ  
ベデック制作 発行)

VTR (カラー13話 105分) ある・ない

教師用指導書 ある・ない

Teacher's manual ある・ない

別冊シナリオ ある・ない

カセットテープ (2巻) ある・ない

ビデオ教材「続ヤンさんと日本の人々」(国際交流基金日本語国際センター企画, ビデオ  
ベデック制作 発行)

VTR (カラー13話 124分) ある・ない

教師用指導書 ある・ない

Teacher's manual ある・ない

別冊シナリオ ある・ない

カセットテープ (1巻) ある・ない

## III 絵カード

ある (日本語の基礎絵教材 白黒) / 新日本語の基礎 I 絵教材 (カラー)  
/ 新日本語の基礎 II 絵教材 白黒) / 同教材 (カラー)

ない

## IV ひらがな・カタカナ表

ある・ない

## V ひらがな・かたかなカード

ある・ない

## VI 日本地図

ある・ない

Ⅵ かるた

ある ·  ない

Ⅶ 辞書・辞典

日本語教育辞典 (日本語教育学会編, 大修館書店)

ある ·  ない

国語辞典

ある ·  ない

漢和辞典

ある ·  ない

日・タイ / タイ・日辞典

ある ·  ない

Ⅷ 参考書

教授法マニュアル70例 (凡人社) 上  
下

ある ·  ない

150  
基礎表現とその教え方 (凡人社)

ある ·  ない

文法の基礎知識と教え方 (凡人社)

ある ·  ない

初級ドリルの作り方 (凡人社)

ある ·  ない

外国人が日本語教師によくする100の質問 (ハベル プレス)

ある ·  ない

はじめて外国人に教える人の日本語直接教授法 (創石社)

ある ·  ない

ある ·  ない

\* オリジナル教科書使用の場合はコピーを添付してほしい (1課分)

List of foreign volunteers working at Rajabhat Institutes  
Academic year 1998

No	Rajabhat	Prof. Horiuchi (Japanese)	New Global (Japanese)	JOCV Japanese-DTEC	KOV Korean-DTEC	VSO British-DTEC	WORLD TEACH	Total
1	Chiang Rai	Ms Chiaki Kojima	-	-	Mr Kim Seung Jun	-	-	2
2	Chiang Mai	Ms Naoko Yokota (2 <sup>nd</sup> ) Ms Akiko Fujimura (2 <sup>nd</sup> )	Ms Akiko Sakai Ms Mihoko Suzuki	-	-	-	Ms Catherine Miller (WorldTeach)	5
3	Lampang	Mr Isao Ito (2 <sup>nd</sup> )	Ms Yukie Matsumoro	-	-	-	-	2
4	Uthradit	Ms Aki Nakane Ms Hisayoshi Kato	-	-	-	-	-	2
5	Kamphaengphet	Ms Masako Kitagawa	Mr Yoshiaki Matsui	Ms Toyoko Fujii	-	-	-	3
6	Nakhon Sawan	-	Ms Toshiko Mogi	Mr Toru Furudate Mr Hiromu Ota	-	-	-	3
7	Pibulsongkram	Ms Toshiko Yasui (2 <sup>nd</sup> ) Ms Junko Aragaki	-	-	-	Mr Michael Andrews	-	3
8	Phetchabun	Ms Midori Hirata (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	-	-	1
9	Mahasarakham	Ms Kimie Minamide (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	Ms Judith Davidson	-	2
10	Loile	-	-	-	-	-	-	-
11	Sakol Nakhon	Ms Aya Sasaki (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	-	-	1
12	Udonthani	Ms Kyoko Hamabe	-	Mr Yoshiyuki Fujii	-	-	-	2
13	Nakhonratchasima	-	Ms Mitsuru Naito	-	-	-	-	1
14	Buriram	Ms Yukihiko Wada (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	-	-	1
15	Surin	Ms Etsuko Omura	Ms Mutsuko Kajitani	-	-	-	-	2
16	Ubon Ratchathani	Mr Yuichiro Kato	-	-	-	-	-	3
17	Ayuthaya	-	-	Ms Yoko Tokuda Ms Kaoru Ishikawa	-	-	-	2
18	Tepsatri	-	-	Ms Tomoko Sonoda	-	-	-	1
19	Chachoengsao	-	-	Ms Kaori Kiyota	-	-	-	1
20	Phetchaburi Wittaya	Mr Anri Okihashi	Mr Hiroshi Kurogi	-	-	-	-	2



**List of foreign volunteers working at Rajabhat Institutes  
Academic year 1998**

No	Rajabhat	Prof. Horiuchi (Japanese)	New Global (Japanese)	JOCV Japanese-DTEC	KOV Korean-DTEC	VSO British-DTEC	WORLD TEACH	Total
21	Rampaipanni	-	-	-	-	-	-	-
22	Kanchanaburi	-	-	Ms Chiemi Mori	-	-	-	1
23	Nakhonprathom	Ms chie Banba (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	-	-	1
24	Petchaburi	Ms Satomi Noda	-	-	-	-	-	1
25	Mubanchoembueng	-	-	-	-	-	-	-
26	Suratthani	-	-	-	-	-	-	-
27	Nakhonsithamrat	-	-	-	-	-	-	-
28	Songkhla	-	-	Ms Mieko Tabata	-	Mr Brett Andrews	-	2
29	Phuket	-	-	Ms Ichi Tanaka	-	-	-	1
30	Yala	-	-	-	-	-	-	-
31	Chandarakasem	Ms Kasumi Nozu (2 <sup>nd</sup> )	-	-	-	-	-	1
32	Dhonburi	-	-	-	-	-	-	-
33	Bansomdej	Ms Kunie Nishida (2 <sup>nd</sup> )	Ms Tsukiko Sato	-	-	-	-	2
34	Pranakhon	-	Ms Ikuko Matsunaga	-	-	-	-	1
35	Suandusit	-	Ms Takako Hasegawa	-	Cherol Sae Yi	Mr Peter Burbridge	-	2
36	Suanmunandha	Mr Goro Sato Ms Kasu Enomoto	-	-	-	-	-	2
	<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1+1=2</b>	<b>4</b>	<b>1 (WorldTeach)</b>	<b>52</b> <b>51</b>







JICA