

Globalizing Japanese Studies

-Current Issues in Education and Research-

Symposium report

世界の日本語・日本学

～教育・研究の現状と課題～

国際シンポジウム報告集

東京外国語大学国際日本研究センター

2010年3月6日(土)・7日(日) 東京外国語大学 府中キャンパス 管理棟 大会議室

※ For English version, please see page 117 and thereafter

シンポジウム報告集
世界の日本語・日本学
～教育・研究の現状と課題～

Symposium report
Globalizing Japanese Studies
Current Issues in Education and Research

主催

東京外国語大学国際日本研究センター
International Center for Japanese Studies
Tokyo University of Foreign Studies

2010年3月6日(土)・7日(日)
東京外国語大学府中キャンパス管理棟大会議室
Saturday 6 and Sunday 7 March, 2010
Large Conference Room, Administration Office Building
Fuchu Campus, Tokyo University of Foreign Studies

シンポジウムの報告集刊行に際して

国際日本研究センター センター長 野本 京子

遅くなってしまいましたが、国際日本研究センターが3月6・7両日に開催しましたシンポジウム「世界の日本語・日本学 ～教育・研究の現状と課題～」の報告集をお届けいたします。あらためて、お忙しいなか、ご寄稿いただいたパネリストのみなさまにお礼を申し上げます。慌ただしいスケジュールのなかで開催したこともあり、パネリストのみなさまにはじっくりご報告いただけませんが、この報告集によって、多少、補うことができれば幸いに存じます。

本シンポジウムの目標は、まず、世界の諸地域の日本語・日本教育そして「日本学」についての状況について、なるべく多くの方が一同に会して話し合う場を設け、地域による差異や同時代的共通性について考えてみたいということでした。中国・台湾・韓国・ベトナム・シンガポール・インドネシア・インド・ブラジル・アメリカ・イギリス・オーストリア・イタリア・ロシア・ウクライナそしてエジプトにおける多様な日本語・日本研究の実情とともに、それぞれの地域のそれぞれの機関で、財政的困難等に直面しつつ、日々、教育・研究に奮闘されている様子が大変リアルに伝わって来た2日間だったと思います。

学習者の日本のポップカルチャーへの関心の高まりと裏腹の「古典」への関心の低下という状況、そして学習者の卒業後の就職力といったレベル（実利主義）にとどまらない日本語教育・研究体制の模索等、つよく印象に残りました。またパネリストの一人からの問いかけ——本シンポジウムのタイトル「世界の日本語・日本学」の「・」は、どのような含意のもとにつけられたのかという問い——も深く心に残るものでした。言語から分離された文化や歴史、またその逆も問題であることはいうまでもありません。当センターは、地域研究としての学際的日本研究はもちろんのこと、日本語と「日本学」を架橋するインターディシプリンを意識して出発いたしました。この問いかけは、センターの目指すべき方向をあらためて私たちに確認させてくれたように思います。さらにシンポジウムを通じて、日本語・日本語教育そして「日本学」に関する情報の世界的ネットワーク構築と双方向での対話・交流の必要性を痛感いたしました。

なお、フロアからは世界各国の日本語教育だけではなく、「日本学」の受容状況についても知ることができ大変有意義であったというご意見のほか、基調講演後は、分科会に分かれてゆっくり討論の方がよかったのではというご意見もいただきました。これらの貴重なご意見は、今後のセンターの活動のなかで生かしていきたいと考えております。シンポジウムは出発点であり、今後、ご報告いただいた先生方、そしてご来場いただいたみなさまとよいご縁・よいコミュニケーションを作っていければと願っています。

本報告集が世界各地の日本語・日本語教育の実情とともに、それぞれが直面している課題等について考える手がかりとなりますよう、一人でも多くの方にお読みいただければ幸いです。

英国および欧州における日本学教育の変化 アンドリュウ・ガーストル……………	P.11
中国の日本語教育について ～スタンダーズの「到達目標」を例に～ 趙 華敏……………	P.17
韓国における日本語教育と日本研究 ～韓国外国語大学校を中心として～ 韓 美卿……………	P.23
英国の高等教育（並びにロンドン大学アジア・アフリカ研究院）における日本語研究と日本語教育 バルバラ・ピッツィコーニ……………	P.29
モスクワ大学における日本語教育 ステラ・ブイコヴァ……………	P.33
インドネシア大学の日本語教育と大学院の日本研究教育 シェディ・チャンドラ……………	P.37
リーズ大学における日本研究 マーク・ウィリアムズ……………	P.39
ローマ大学における日本語教育および日本研究の現状 マティルデ・マストラランジェロ……………	P.45
中国における日本学研究の現状と動向 張 龍妹……………	P.51
シンガポールにおける日本語教育 ～認知的アプローチの意義と可能性～ ウォーカー 泉……………	P.55
リオデジャネイロ州立大学日本語学科設立から見るブラジルにおける日本語教育の現状、課題と展望 キタハラ 高野 聡美……………	P.59
エジプトにおける日本教育の現状 エルカウィーシュ・ハナーン……………	P.67

ウクライナにおける日本語教育事情 オリガ・ゴルノフスカ	P.75
ベトナムにおける日本語教育・研究の現状と課題 グエン・ティ・ビック・ハー	P.79
オーストリアにおける日本研究 ローランド・ドマーニグ	P.85
シンガポールにおける日本研究 ～「手本としての日本」「クール・ジャパン」、そしてその先へ～ レンレン・タン	P.91
グローバル化と地域化の進む世界におけるアメリカの日本学研究 ヴィクター・コシュマン	P.97
インドにおける日本研究 ～過去を指針に～ ブリッジ・タンカ	P.103
日本学研究から見た日台学術交流の発展と変遷 徐 興慶	P.109
ナポリ東洋大学 ～250年あまりの伝統と将来の展望～ シルヴァーナ・デマイオ	P.111

3月6日(土)

挨拶

亀山 郁夫 (東京外国語大学学長)
宮崎 恒二 (東京外国語大学理事)
野本 京子 (国際日本研究センター センター長)

基調講演

司 会 高垣 敏博 (東京外国語大学)

「英国および欧州における日本学教育の変化」

アンドリュー・ガーストル (ロンドン大学)

「スタンダードの到達目標からみる中国の日本語教育」

趙 華敏 (北京大学)

セッション1 日本語学

司 会 早津 恵美子 (東京外国語大学)
コメンテーター 蒲谷 宏 (早稲田大学)

「韓国における日本語教育と日本研究」 韓 美卿 (韓国外国語大学)

「英国の高等教育 (並びにロンドン大学東洋・アフリカ研究学院) における日本語研究と日本語教育」

バルバラ・ピッツィコーニ (ロンドン大学)

「モスクワ大学における日本語教育」 ステラ・ブイコヴァ (モスクワ大学)

「インドネシア大学の日本研究と教育」 シェディ・チャンドラ (インドネシア大学)

セッション2 文学

司 会 村尾 誠一 (東京外国語大学)
コメンテーター 柴田 勝二 (東京外国語大学)

「リーズ大学における日本学」 マーク・ウィリアムズ (リーズ大学)

「“サピエンツァ” ローマ大学における日本語教育及び日本研究」

マティルデ・マストラランジェロ (「サピエンツァ」ローマ大学)

「北京日本学研究中心と中国の日本学研究」

張 龍妹 (北京外国語大学)

3月7日(日)

セッション3 日本語教育

司 会 横田 淳子 (東京外国語大学)
コメンテーター 阿部 祐子 (国際教養大学)

「シンガポールにおける日本語教育～認知的アプローチによる教育の意義と可能性～」

ウォーカー・泉 (シンガポール国立大学)

「継承言語から外国語としての日本語教育へ」

キタハラ 高野 聡美 (リオ・デ・ジャネイロ州立大学)

「エジプトにおける日本語教育の現状」 エルカウィーシュ・ハナーン (カイロ大学)

「ウクライナにおける日本語教育事情」 オリガ・ゴルノフスカ (キエフ国立言語大学)

「ベトナムにおける日本語教育・研究の現状と課題」

グエン・ティ・ビック・ハー (ハノイ貿易大学)

セッション4 文化

司 会 谷 和明 (東京外国語大学)
コメンテーター 友常 勉 (東京外国語大学)

「オーストリアにおける日本学」 ローランド・ドメーニグ (ウィーン大学)

「シンガポールにおける日本研究～その発展と課題～」

レンレン・タン (シンガポール国立大学)

「グローバル化と地域化の進む世界におけるアメリカの日本学研究」

ヴィクター・コシュマン (コーネル大学)

セッション5 歴史

司 会 林 佳世子 (東京外国語大学)
コメンテーター 櫻井 良樹 (麗澤大学)

「日本研究～インドからの視点～」 ブリッジ・タンカ (デリー大学)

「日本学研究から見る日台の学術交流の発展」

徐 興慶 (台湾大学)

「ナポリ東洋大学～250年あまりの伝統と将来の展望～」

シルヴァーナ・デマイオ (ナポリ東洋大学)

総括討論

司 会 中野 敏男 (東京外国語大学)・坂本 恵 (東京外国語大学)

シンポジウム報告集

世界の日本語・日本学

～教育・研究の現状と課題～

英国および欧州における日本学教育の変化

ロンドン大学東洋・アフリカ研究学院 日文学科 教授

アンドリュー・ガーストル

まずは、国際日本研究センターの設立、おめでとうございます。そして「世界の日本語・日本学～教育・研究の現状と課題～」に関する、この大規模なシンポジウムを開催していただきましたことに感謝申し上げます。日本国外で日本の文化や社会について教え、研究している私たちも、この新しい研究センターと協力できることを楽しみにしています。

今日、日本語・日本研究は実に世界的に行われるようになってきました。その実情は、私がちょうど40年前に1年間の留学生として初めて来日した頃とは全く違います。

ロンドン大学 SOAS の同僚である Barbara Pizziconi 博士から、SOAS 及び英国における日本語・日本学教育の現状についての詳しい話がありますので、私はもっと総合的な観点から、いくつかの傾向と問題点を提起し、2日間にわたるシンポジウムの間に、願わくは議論の対象となりうるような課題を提案していきたいと思います。

シンポジウムのテーマは「世界の日本語・日本学」ですが、私は2つの視点からこの問題について語りたいと思います。一つは、日本国外における教育と研究、もう一つは、日本国内における教育と研究という視点からです。日本以外の大学で日本語・日本学を専攻している学生にとって、日本の大学への1年間の留学プログラムは、重要で欠かすことのできないものであり、トピックとして議論の対象に取り上げるべきだと思います。そして、もう一つの重要な課題は、日本、および海外における大学院レベルでの教育です。この分野においても、東京外大に新設された当センターは大きな役割を果たせることと信じています。日本以外の大学で日本学の博士号を取ろうとしている学生にとり、一定期間、日本の大学で勉強することは絶対に必要です。従って、世界における日本語・日本学の教育の改善に関する議論に当たっては、それを両方の視点—日本国内と国外—から取り上げることが大切だと思います。

本日、皆様にお話しする内容の基礎となる私の教育方針について申し上げたいと思います。それは2つあります。第一に、大学のレベルでは、学生に事実を教えることはもちろん重要ではありませんが、それ以上に大学の学生、特に学部生には質問・疑問を投げかけ、自ら考えさせて学ぶ意欲をかきたて、自分で道を切り開きたいと言う気持ちを持たせることの方が大切だと思います。そして第二に、人文科学、特に文学(現代・古典を含めて)、歴史、及び芸術史の学習が、学部のカリキュラムの中心におかれるべきだと思います。これらは飾り物的な教科ではなく、私たちが暮らしている世界を理解するためには欠かすことのできない学習内容なのです。多分、学部時代にコロンビア大学で学んだ経験から、私はそう考えるのだと思いますが、コロンビア大学では、自然科学や工学を専攻している学生も含め、全ての学生が昔からある人文科学の科目を教科の一部として履修しなければなりません。

まず初めに、日本国内における外国人学生の日本語・日本学教育について取り上げましょう。私が日本に興味を持つようになったのは、1970年にたまたま上智大学で1年間学ぶ機会を与えられたのがきっかけで、それまでは特に日本に興味を持っていたわけでもありませんし、日本語もまだ勉強していませんでした。アメリカの1年間の留学プログラムが、私にその機会を与えてくれました。アメリカでは、昔から充実した教育の一環として、ヨーロッパ文化を経験することが大切であ

ると考えられており、その考え方が土台となって、戦後のアメリカではこの1年間の留学プログラムが発展してきました。欧州でも、場所はどこであれ、その中心的な地へ行って学ぶという考え方は、昔から根付いており、現在も EU のエラスムス計画をはじめ、その他の留学プログラムを通してその考え方が引き継がれています。日本や中国でも、このような理想がその伝統的な文化の中に掲げられています。様々な場所へ行き、様々な人と共に勉強することにより、人は学ぶことができるのだと思います。日本や中国の古い言葉に「遊学」という言葉がありますが、これがまさに留学を意味しているのでしょう。

私の日本、正確には東京との初めての出会いは、書物を通してではなく日本の文化や、社会との直接的な触れ合いから始まりました。1年間の滞在の間に私たち学生が与えられたカリキュラムの中には、日本語の学習だけではなく、翻訳物を通しての日本の現代、及び古典文学の学習、日本史、日本芸術史や現代社会の学習も含まれていました。授業は英語で行われ、先生は主に自ら日本学の学者であるイエズス会の牧師達でした。振り返ってみると、あの1年間は、東京で実際に生活体験を積み、同時に教室で本や授業を通して日本の文化について学ぶことができたわけですから、私にとって素晴らしい日本入門の機会を与えてくれたように思います。何より大切なことは、この経験が日本文化についてもっと学びたいと思わせてくれただけではなく、私自身の西欧文化についても、もっと知りたいと思わせてくれたことです。読んだこと見たことについて疑問を抱き、自分自身の力でもっと知りたいという気持ちにさせてくれました。1970年の東京は、物理的には多くの西欧の都市と同等、もしくはそれ以上に近代的な都市でしたが、そこまでに至る過程はヨーロッパや北米の都市とは全く異なっていたことに魅了されました。文化のルーツを韓国や中国、果てはインドにまで遡る日本は、とても興味をそそる国でした。表面的にはあまり違わないように見えたのですが、それでいて多くの習慣や人々の関わり合い方には、大きな違いがありました。歴史に残る三島由紀夫の自殺があったのは私の来日の数ヵ月後で、しかも、その場所は上智大学から歩いてわずか10分のところでしたが、この事件は、私の考えが間違っていなかったことを実証しています。世界的にも著名で尊敬されていた作家の三島由紀夫ですが、彼は東京の中心にある自衛隊の本部に於いて、日本の伝統的な切腹という形で自らの命を絶ちました。このヨーロッパと似ている近代的側面と、少なくとも当初は理解できなかった、説明しがたい違いとの出会いは大きな刺激となり、私にもっと日本語と日本文化について学び続けたいと思わせてくれました。日本に来た外国人の多くが、私と同じ気持ちにさせられています。しかし、西欧もどきの近代国家の背後に隠れている文化の究明に乗り出すきっかけとなったのは、大学で日本の歴史について学ぶ機会を与えられたことだと思います。日本の過去を理解することなくして近代日本を理解することはできません。これは、日本について学ぶ外国人のみならず、日本人自身についても当てはまる事実です。

私の日本における初めての体験は、その後の私の人生に決定的な影響を与えました。故に、大学での1年間の留学プログラムは、日本学の勉強に限らず、教育課程に於いて豊かな経験を得るための基本であると考えています。その結果、できるだけ多くの日本人や外国人が、私と同じような予期せぬ経験ができるように、交流プログラムの設立に力を尽くしてきました。オーストラリア国立大学と日本の大学との交換留学制度もその一つですし、その後のロンドン大学東洋・アフリカ研究院での交換制度もしかりであります。

しかし、当時日本の大学と交換留学生プログラムを組むのは、必ずしも今のように容易なことではありませんでした。1980年代には、学生を1年間留学させることに興味を持っている、あるいはそのような経験を積んでいる大学はまだ数が少なかったからです（特に国立大学では皆無）。当シンポジウムのテーマは外国人のための日本語・日本学教育に焦点を当てていますが、私の個人的な経験からみても、日本の大学は未だに海外に学生を1年間留学させることにはさほど興味を持つ

ていないように思われます。1年間の留学プログラムに参加している学生の割合はさほど高くありません。今日、日本の大学教育が抱えている重要な課題の一つは、学生の大部分が在学中に何らかの期間、海外で勉強することができるような制度をどうやって作ればいいのかを考えることだと思います。日本は比較的他の地域から離れている島国であり、そこに住む国民は国際社会を経験する機会が限られているため、このような制度は非常に重要であると思います。私の印象では、今日の日本人学部生の大半はあまり冒険好きではなく、自分たちを取り巻く小さな社会の中で、ぬくぬくと満足げに生活し、数分おきに仲間の誰かとメールをしています。でも、1年間ロンドンに留学して帰ってきた学生に見られる変化は驚くべきものです。物事を批判的に見ることができ、留学以前に日本の大学では経験できなかったような形で、自分で自らの道を切り開いていきます。留学中彼らは読書やレポート作成についていくために必死になって戦いますが、半年もたつとその表情は、恥ずかしそうであまりがちなものから、明るく前向きなものに変わり始めます。このような変化は、確かに一部には薄暗いロンドンの冬が終わったことによるものかもしれませんが、それ以上に、質問をし、自ら考えることを要求され、非常に要求度の高い学習内容を達成できたことから生まれる自立と自信によってもたらされた永続的な変化であると思います。そして、もう一つおまけとして、彼らは他の文化と比べながら、自らの文化についてさらに追求したいという新たな意欲を持ち始めます。

一方、SOASの学生の日本での留学経験は、若干異なります。大部分の学生は、日本の大学での勉強をチャレンジングであるとは感じていません。日本へ来る学生は、すでに日本や日本の文化に少なからず興味を持っている人たちですから、自ら刺激を求めて日本について学び、探究し続けますが、残念ながら、その刺激を教室での勉強の中から見つける人は多くありません。「世界の日本語・日本語学」について論じるに当たっては、日本の大学に於ける1年間の留学プログラムの現状分析を欠かすことはできないと思います。日本全国で、これらのプログラムがどの程度効果的であるか？海外からの留学生が、どのような経験をしているか？日本語の授業は厳しく行われているか、チャレンジングか？学生は日本の社会や経済、文化を、真剣に勉強する状況におかれているか？日本について批判的に考えるよう強いられているか？日本の大学における教育プログラムと母国の大学のプログラムとの統一が、どの程度はかられているか？

複数の大学のプログラムを比較して見ることも大切です。多くの学生にとって、日本での1年間は、彼らの日本との出会いにとって最も大切な時期であり、日本、日本語と日本文化についてさらに知識を深めたいという意欲に目覚め、大学卒業後も日本とのかかわりを持ち続けるか否かが決まる時期でもあります。後でまたこの話に戻りますが、次に、私の要旨に載っている内容を取り上げたいと思います。つまり、世界中の大学で、現代的なものや実用的なものを重視する学習が強まる傾向にあるという内容についてです。

ドナルド・キーンは、彼が米軍在籍中にはじめて日本語の学習と出会ったときの事についてしばしば語っていますが、当時は古今集や方丈記、徒然草などの古典物を使って日本語の学習を始めたそうです。もちろん、これはかなり昔の話です。職業としての日本語教授法は、以来とんとん拍子に改善されてきました。そして東京外大はこの分野におけるリーダー格であります。しかし、外国の大学は、現代日本や経済・社会科学よりも伝統的な日本と人文科学に焦点を当てすぎているという印象が未だに日本国内外で持たれています。昔のヨーロッパや北米の大学では確かにそうでした。しかし、今日の傾向としては、近代的、現代的あるいは実用的な学習に一段と比重が置かれてきており、むしろ伝統的な科目が犠牲を強いられています。

従来、ヨーロッパの大学は社会の比較的エリート層を対象としていましたが、ここ20年から30年の間に、ほとんどの大学は、多くの学生を収容し、もっと大衆的でオープンな組織に生まれ変

わっています。また、ヨーロッパの大学は、多かれ少なかれ、公的資金を受けています。大学制度の拡大に伴い、政府の教育に対する予算も大幅に拡大しました。その結果、大学は明らかにその国の経済に貢献するような実用的な教科を教え、研究するように、重圧を受けています。このような傾向の下では、現代的な社会科学の教科には有利になります。学生は、これらの科目の方が就職に結びつくという認識を持っていますし、大学の経営陣は、これらの教科がより多くの学生を引き付け、同時に、大学は国の経済や現代の社会に貢献すべきであるとする政府の指導にも即していると考えています。イギリスでも、このような傾向がはっきりと見受けられます。日本に関する現代社会・経済学分野の専門家の数はかなり増えていますが、その結果日本の伝統的な人文科学分野の専門家が減っており、彼らが定年を迎えた時には、20世紀以前の日本についての専門知識を持つ先生がほんの数人になってしまいます。

大学が公の財源に対し、昔よりも責任ある行動をとらなければならないこの新しい時代に於いて、神聖な教科と言えるものなどありません。日本でさえも、国文学のポストは劇的に減っています。どの教科も自らの社会的適合性を主張し、大学教育におけるその重要性を正当化しなければなりません。幸いなことに、言語の学習は政府の教育に関する各省庁からも、一般の人々からも、ある程度実用的な教科とみなされています。もちろん、だからと言って言語教育に余分な財源が充てられるというわけではありません。ヨーロッパの大学における日本学の研究は、学生がどの程度日本語の勉強に興味を持っているかにかかっています。学生は日本語を学び、それと関連して設けられている日本学のクラスで勉強します。私たちにとって、日本語専攻の学生のためのカリキュラムを作成するときこそが、日本学では何ができて、何をすべきかについての教育哲学を育む良い機会なのではないかと思います。今、人文科学的な科目や前近代についての学習を支持しない限り、このような教科が徐々に減っていき、現代の社会・経済に関する教科や映画、アニメ、漫画をはじめ、その他の流行を含む現代の文化に関する学習に取って代わられてしまうでしょう。大学も学部も、自らの教育哲学を検討する必要があるのではないのでしょうか。

学部生の教育は就職を目的に行われるべきなのか、就職市場のための実用的な訓練の場であるべきなのか、そして、現代社会やビジネスの理解に焦点があてられるべきなのか？それとも、大学とは人間社会の歴史や文化について学び、現代社会についての総合的な見方を養い、単に教えられたことを受け入れるだけでなく、時には疑問を投げかけ、挑戦を挑む場なのか？

今の問いの投げかけ方から、私自身がどのような大学教育を望んでいるかは容易に察しが着くことと思います。残念ながら、現在の余裕のない経済環境の中では、学部の学生は大学での経験を通して何を求めるべきかという教育哲学について論じられることは、ほとんどありません。どうすれば大学が国の経済に直接、かつ即効的に貢献できるかばかりが議論されています。

この講演の準備をするうちに、私は自分自身のことについて考えさせられました。自分の物の見方が、やや古いのではないか。全て現代的なものを崇拝する今日の動向に不満を抱く自分が、気難しい年寄りのように感じられる気がしないでもありません。実際、大学で日本語を学びたいと思っている学生は、おそらく現代の日本の流行の文化の影響を受けてきた学生であり、従って私たちは、彼らがそういったものに対して持っている関心を育て、そこから、さらに彼らがそれらの作品や、それを取り巻く社会現象を批評・分析できるように持っていかなければならないと思います。SOASでは、最近そのために、現代日本のポップ・カルチャーの専門家を採用しました。しかし、それと同時に、SOASで日本学の学士を取るためには、3年生で日本へ行く前に、2年生で古典日本語入門と翻訳物を使用しての古典文学入門を、必須科目として受けなければならないようにしました。こうすることで、学生が日本の大学に留学した時に、日本を探究するためのしっかりとした基礎を提供できればと願っています。

さて、ここで最初の話題である、世界の大学の日本語・日本学の学位の履修課程において、日本の大学への1年間の留学を必須にするという話に戻りたいと思います。日本では、いい大学に入るまでが大変であり、且つ、社会へ出てからの重圧も大きいため、大学は学生にとっては比較的くつろげる時期と言われています。従って、学生は単位を落とすことはないという印象がもたれています。私も1970年代の半ばに、早稲田大学で学位をとるために勉強をしていた時、そんな印象を持っていました。私が出席していた日本語の授業があまりにも退屈だったため、出席するのをやめてしまいました。日本の大学では単位を落とすことはないという一般的な認識のもと、試験すら受けませんでした。でも、私は間違っていました。その証拠に、私は単位を落としてしまったのです。当時を振り返ってみると、ちょっと恥ずかしい思いはしましたが、試験を受けなければ単位がもらえなかったことに少しほっとしたのも事実です。今までの人生の中で私が唯一単位を落としたのが、おそらく誰も単位を落とすことがないと言われている日本の大学に於いてだったということは、少なくとも私には皮肉に聞こえます。今となっては随分昔のことである当時に比べれば、現在の大学の日本語の授業はずっと面白くもあり、要求水準も高くなっていると思います。

学生が経験する1年間の日本留学について私たちはどのようなことを期待しているのでしょうか？ヨーロッパの大学がほとんどそうであるように、この1年間の留学制度は、交換留学制度という形を取っていますので、私たちは、学生達を日本のいくつかの別々の大学に送り込んでいます。ロンドンへ戻ってきた学生は、再び同じクラスで勉強するわけですから、日本のそれぞれの大学で提供されているプログラムがほぼ同質のものであるよう図っています。私たちの希望としては、学生の読む、話す、書く力をつけようとする意欲をかきたててくれるような集中的な日本語の授業が強化の半分を占め、残りの半分で学生の興味に応じて日本の社会、文化、経済について学べるようにしたいと思っています。そして、これらの授業が、チャレンジングであることを望んでいます。学生の目に映る日本の社会や文化について、彼らが批評的に考えることができるよう、またもっと学びたいという意欲が生まれるように。さらに学生にはクラブ活動などにも参加し、日本の学生と会って現代の日本人の生活にじかに触れ学ぼう奨励しています。また、卒業論文のテーマについても検討し、日本滞在中に必要な資料を集めるよう勧めています。

つまり、私たちが留学生のプログラムに取り入れてほしいのは 1) おおよそ6コマ単位程度の厳格で集中的な日本語の授業と 2) 日本語ないしは英語で行われる日本文化や社会についての授業で、かなりの読書量と要求度の高いレポートが求められるもの、であります。学生にとって刺激的で要求度の高い授業が提供できるのであれば、あまり選択肢を多くしない方がいいと思います。そして3番目に、もし学生に十分な日本語力があるならば、後期には自分の専門分野で、日本人学生を対象にした通常の科目から、1つないしは2つ程度受講できるような制度があれば理想的だと思います。

私は、日本への長期留学に執着し過ぎたようです。1970年に、私が初めて日本を経験したそのことが、意識していた以上に私の中に大きな足跡を残していったようです。今日の話を通して、少なくともこの「世界の日本語・日本学の教育研究」の議題の一つとして、この日本への留学というテーマを取り上げることの重要性について納得していただけることを願っています。

話をまとめるにあたって、もう一度私が申し上げたい大切なポイントについて触れさせてください。まず、大学一般に於いて、そして特に日本学の分野に於いて、人文科学、特に前近代の文化に焦点を当てている分野が衰退してきていることについての私の懸念です。私は、いつもキリスト教の「人はパンのみにて生きるにあらず」という言葉を胸に刻んできました。言うまでもなく、これは生きるためには信仰も必要であるということの意味しているのですが、私はこの言葉からはもっと深い意味が読み取れるような気がします。つまり、人間が有意義な人生を送るためには、物質的

あるいは肉体的に必要なもの以外に、例えば、音楽、文学とか宗教のような、無形なあるいは精神的なものも必要であるということ。そして、そのように思う人は、学部教育の中で人文科学や前近代についての学習が守られるよう積極的に戦っていかなければなりません。戦わなければ、これらの分野は徐々に衰退していってしまいます。そしてこれは日本学についても確実に当てはまります。

2番目に、世界中の大学における日本学専攻の学生にとって、1年間の日本留学は重要であるということです。「世界の日本学教育」は、日本留学が日本学教育にとって欠かすことのできない一部であることにも焦点を当てなければいけません。これは、日本以外の大学で日本学を勉強している大学院生についても言えることです。

今日の話の中で、私は要旨に書いた内容についてよりも、長期留学について多く語ってしまいました。なぜならば、この講演の準備にあたっている過程で、この話の方がこのシンポジウムにとっては大事なのではないかと思うようになったからです。今日、私の講演をお聞きになっておられる多くの方が、この2点を至極当然と感じられていらっしゃることを願っています。日本語・日本学教育のためには、どちらの点についても現状を維持または改善するために行動を起こす必要があります。近い将来、私に取り上げてきたテーマや問題点について、新しく開設された国際日本研究センターが検討してくださることを切に願っております。

ご清聴ありがとうございました。

中国の日本語教育について ～スタンダードズの「到達目標」を例に～

教育部高等学校大学外語教学指導委員会 委員
中国北京大学外国語学院 副院長、日本語学部 教授
趙 華敏

中国の大学の日本語教育は、学習者が世界で最も多いといわれている。近年、国際化が進むにつれて、学習者のニーズが多様化している。それに応じて、日本語教育の理念も文法中心から運用中心へと変わりつつある。その過程は中国日本語教育のスタンダードズにおける到達目標の変化から端的にみることができる。その到達目標を実現するため、中国の日本語教育界では教材開発をはじめ、教育文法や教授法などについての研究も活発に行われている。それによって、ここ20年近く、中国の日本語教育はものすごい勢いで活性化されている。このような情勢の下で、中国日本語教育の現状を確認することによって、将来の発展に貢献できればと願っている。

一、中国の日本語教育事情

1. 中国の日本語教育の流れ

これまでの中国日本語教育を見たとき、いくつかの段階に分けることができるが、ここでは大きく4つの段階に分けて考えることにする。

(1) 1949年まで

それまでの日本語教育は東北地方を中心にいろいろな形で行われていたが、北京大学はその中の一つだった。北京大学の日本語教育は清末の京師同文館時代（1862年～1902年）に遡る。1902年京師同文館は北京大学の前身である京師大学堂に編入され、多くの中国の有名人や日本人教師が講師を務めていた。

(2) 1949年～1972年（国交回復）

新中国が成立後、北京大学、吉林大学、上海外国語大学において、相次いで日本語学科が設置され、日本語の専門的な人材が養成されていた。

(3) 1972年～1980年代の終わりごろ

国交回復がきっかけで、日本語の人材が急に必要となった。それに応じて、日本語学科の設置も多くなった。78年から始まった改革開放がきっかけで、外国との交流が多くなり、日本人教師が中国の教壇に立つようになった。この時代の日本語教師培訓班（1980年～1985年 俗称「大平学校」）は中国の日本語教育史上で特筆すべき存在であった。

(4) 1990年代から～現在

日本語教師培訓班の時期から、日本語教師の日本語教育、日本学研究のレベルがだんだん高くなり、特に日本で留学し、博士号を取得し帰国する学者が多くなるにつれて、日本語教育全体のレベルが著しく向上した。

2. 教育機関と学習者の分布

(1) 中・高等学校

20世紀60年代頃、東北を中心に、北京、上海などで盛んに行われる時期があったが、90年代

からいろいろな原因で日本語を教える学校数は激減した。北京を例に挙げれば、1982年までは30校もあったが、今は1校しかない。

(2) 大学

現在、中国の大学は国立大学、市立大学、民営大学からなっている。

20世紀に入って以来中国日本語教育研究会と日本国際交流基金が協力して、1993年、1998年、2003年、2006年の4回にわたって中国日本語教育機関調査を行った。その調査結果によると、中国全土にある千余校の大学において、日本語学科を設置した大学は93年までは80校で、98年までは114校、2003年までは250校、2006年までは385校（日本語の授業のある大学は882校）、最近の調査では416校になっている（中国日語教学研究会の調査による）。

大学における日本語教育は専攻日本語と大学日本語に分かれている。専攻日本語は日本語を専攻としての日本語教育を指し、大学日本語は非専攻の日本語教育を指し、さらに第一外国語〈日本語で大学受験をした学生を対象〉、第二外国語〈選択科目〉、副専攻としての日本語教育を指す。このような規模を持つ中国の日本語教育は、近年、国際化の加速と学習者のニーズの多様化に応じて変化しつつある。

二、スタンダードの到達目標からみる教育理念の変化

中国教育部では外国語（専攻・非専攻）教育指導委員会を設け、大学の外国語教育を指導している。その指導委員会の中に日本語教育を指導するグループがあって、『教育要綱』を作成して、全国の日本語教育を指導している。その『教育要綱』のことは中国語で「教学大綱」、「課程教学要求」などと言っているが、ここでは「スタンダード」ということにする。専攻日本語は「基礎段階」と「高年級段階」に分かれるが、ここでは「基礎段階」のスタンダードだけを取り上げることにする。近年、上にあった第四段階の（1990年代から）の中国日本語教育の発展は幾種類のスタンダードにおける「到達目標」の変化から端的にみることができる。

1. 種々の基礎段階のスタンダード

(1) 専攻日本語

- ①『大学日本語専攻基礎段階教学大綱』高等教育出版社 1990年6月
- ②『大学日本語専攻基礎段階教学大綱（改訂版）』大連理工大学出版社 2001年11月

(2) 非専攻日本語（第一外国語）

- ①『日本語教学大綱（草案）高等学校理工科本科四年制試用』人民教育出版社 1980年9月
- ②『大学日本語教学大綱』高等教育出版社 1989年6月
- ③『大学日本語教学大綱（第二版）』高等教育出版社 2000年4月

(3) 非専攻日本語（第二外国語）

- ①『日本語（第二外国語）教学大綱（草案）』人民教育出版社 1980年
- ②『大学日本語（第二外国語）教学大綱（非日本語専攻本科用）』高等教育出版社 1993年5月
- ③『大学日本語第二外国語課程教学要求』高等教育出版社 2005年7月

(4) 大学日本語¹

『大学日本語課程教学要求』高等教育出版社 2008年9月

1. 最近の学習者の日本語勉強の実際に合わせて、第一と第二がなくされ、「大学日本語」に変わった。その状況に合わせて、従来の試験の形式も大きく変化した。その詳細については後述する。

2. スタンダードの「到達目標」²

(1) 専攻日本語

「学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導き、聴解能力・会話・読解・作文の基本技能を訓練し、言語の実際運用能力を養成し、高学年段階の勉強にしっかりした基礎を築くこと。」(『大学日本語専攻基礎段階教育大綱』高等教育出版社 1990年6月)

「学生がしっかりと勉強し、日本語の基礎知識を身につけるように導き、聴解能力・会話・読解・作文の基本技能を訓練し、言語の実際運用能力を養成し、学生の日本社会文化の知識を豊かにし、文化の理解力を培うことによって、高学年段階の勉強にしっかりした基礎を築くこと。」(『大学日本語専攻基礎段階教育大綱 (改訂版)』大連理工大学出版社 2001年11月)

(2) 非専攻日本語 (第一外国語)

「学生に優れた読む能力、一定の翻訳および聞く能力、初歩的な書くおよび話す能力を身につけさせ、日本語を手段として各専門分野の必要な情報をキャッチすることと、さらに日本語能力のいっそうのレベルアップのために基礎固めをすることである。」(『大学日本語教学大綱 (第二版)』高等教育出版社 2000年4月)

(3) 非専攻日本語 (第二外国語)

「学生に日本語の基礎知識、基本技能および日本語学習ストラテジーを身につけさせ、初歩的な日本語総合運用能力と異文化コミュニケーション能力を持たせることと、さらに日本語を学習するための基礎を固め、また文化素養をも高めるようにすることである。」(『大学日本語第二外国語課程教学要求』高等教育出版社 2005年7月)

(4) 大学日本語

「学生にそれぞれのレベルにおける日本語総合運用能力を身につけさせ、将来の仕事や社会生活においてある程度日本語を使ってさまざまなタスクをこなすこと、さらにわが国の社会発展と国際交流のニーズに応えるため積極的に中日交流に参加する意識を強め、異文化コミュニケーション能力と総合的文化素養を高めることである。」(『大学日本語課程教学要求』高等教育出版社2008年9月)

3. スタンダードの「到達目標」から見る中国の日本語教育理念の変化

比較 1：四技能について (聞く・話す・読む・書く)

専攻日本語

(1990年) 「……聴解能力・会話・読解・作文の基本技能を訓練し、……」

(2001年) 「……聴解能力・会話・読解・作文の基本技能を訓練し、……」

非専攻日本語 (第一外国語)

(2000年) 「……優れた読む能力、一定の翻訳および聞く能力、初歩的な書くおよび話す能力を身につけさせ、……」

非専攻日本語 (第二外国語)

(2005年) 「……基本技能および日本語学習ストラテジーを身につけさせ、……」

大学日本語

(2008年) 言及なし。

以上で並べたところからわかるように、スタンダードの作成年代順によって、「到達目標」にお

2. 紙幅の関係でここでは1990年代以後のものを中心に述べる。

ける四技能に対する強調は次のような変化が起こっている。

「聴解能力・会話・読解・作文の基本技能」⇒「読む能力、一定の翻訳および聞く能力、初歩的な書くおよび話す能力」⇒「基本技能」⇒言及なし

というように「四技能に対する強調」が次第に弱くなっている。それから、ならべる順序も次のような特徴があった。「聞く・話す・読む・書く」は普通の順序だが、非専攻日本語（第一外国語）（2000）は「読む・翻訳・聞く・書く・話す」になっている。まさに当時非専攻日本語教育の理念が反映され、「話す」よりは「読む」が第一の要務で、翻訳も重要になっている。

比較2：運用能力について

専攻日本語

（1990年）「……言語の実際運用能力を養成し、……」

（2001年）「……言語の実際運用能力を養成し、……」

非専攻日本語（第一外国語）

（2000年）「……日本語を手段として各専門分野の必要な情報をキャッチすることと、……」

非専攻日本語（第二外国語）

（2005年）「……初歩的な日本語総合運用能力と……」

大学日本語

（2008年）「……日本語総合運用能力を身につけさせ、将来の仕事や社会生活においてある程度日本語を使ってさまざまなタスクをこなす……」

このように、運用能力については「総合運用」や「さまざまなタスクをこなす」へと徐々に具体的なものになってきている。「日本語を手段として各専門分野の必要な情報をキャッチする」は異色の感じがするが、非専攻の特徴を強調した結果であるといえよう。

比較3：その他の学習項目について

専攻日本語

（1990年）言及なし

（2001年）「……学生の日本社会文化の知識を豊かにし、文化の理解力を培う。」

非専攻日本語（第一外国語）

（2000年）「……日本語を手段として各専門分野の必要な情報をキャッチすることと、……」

非専攻日本語（第二外国語）

（2005年）「……異文化コミュニケーション能力を持たせることと、さらに日本語を学習するための基礎を固め、また文化素養をも高めるようにすることである。」

大学日本語

（2008年）「……基本技能および日本語学習ストラテジーを身につけさせ、さらにわが国の社会発展と国際交流のニーズに応えるため積極的に中日交流に参加する意識を強め、異文化コミュニケーション能力と総合的文化素養を高めること……」

このように、四技能以外の学習項目については、「日本社会文化」「文化の理解力」「文化素養」「学習のストラテジー」「中日交流」「異文化コミュニケーション能力」がキーワードになっている。

これまで述べてきたように中国の日本語教育は次のような変化が起こっていると言えよう。

到達目標：四技能（聞く・話す・読む・書く）の養成から実際の運用へ
教育内容：単なる言語知識の導入から社会、文化に対する理解の重視へ
教育様式：専門家の養成から一般教養の養成へ

三、教科書と試験

1. 教科書

1990年代に各種のスタンダードが出版されて以来、教科書の開発も盛んに行われてきた。ここで最新の教科書の書名をあげることにだけにとどめておく。

- (1) 『総合日本語(1-4冊)』(北京大学出版社 彭広陸 守屋三千代主編 2004.8-2006.8)、現在、改訂版も市販されている。
- (2) 作成中の『総合日本語』(国家第11の五年計画の出版プロジェクトに入っている)は教材シリーズで、総合日本語、口頭日本語、作文、聴解からなっている。できたものから市販されている。いずれも上でふれた最近の中国日本語教育の変化を見せている。

2. 試験

スタンダードは中国の日本語教育の方向付けをする影響力を持っている。試験はスタンダードの実行や日本語教育の質を高め、学生の日本語能力を引き伸ばすのに重要な役割を果たしている。現在、中国本土で、外国語(専攻・非専攻)教育指導委員会の指導のもとで開発された試験は次の二つある。

(1) 日本語専攻四、八級試験

専攻日本語の学生が受ける試験である。2002年6月に四級(大学二年生)、2003年4月に八級(大学四年生)が行われ、以来毎年行われている。

(2) 大学日本語四、六級試験

非専攻の学生が受ける試験で、1993年6月から実施し、四級は2008年の6月まで17回実施し、六級はいろいろな原因で2008年までは一度も実施したことはなかった。2009年6月からこの四、六級試験は新しい形式の試験に変わった。「大学日本語課程改革研究」(06JA740024)(代表者 陳俊森)というプロジェクトとして行われた試験である。

四級はゼロスタートの学習者のために、六級はレベルの高い学習者を対象に設けられ、総合運用能力を重点に言語知識も試験の内容に入れるのが特徴である。その上、違うレベルの学習者のニーズにあい、全面かつ客観的に学習者の需要に満足させるために、四級試験は1~4のレベルに分け、それぞれの級が要求する学習内容を完成した時点で、それ相当の試験に参加できる。試験の成績によって、成績証明書が出されることになっている。

級別・授業時間数・語彙数は以下のとおりである。

級別	授業時間	累計時間数	累計語彙数
1級	60時間	60時間	550語
2級	60時間	120時間	1200語
3級	60時間	180時間	2000語
4級	60時間	240時間	2800語
5級	120時間	360時間	4400語
6級	120時間	480時間	6000語

合格点は次のようになっている。

1級：40点～49点 2級：50点～59点

3級：60点～69点 4級：70点以上

6級：級別がなく、合格点に達した受験者に合格証書を発給し、

85点以上取った受験者の合格証書に「優秀」と書いておく。

この新大学四、六級試験の実施によって、日本語専攻以外の非専攻の学習者はすべてこの体系の中に入って、該当の級に応じた指導を受けることが可能になった。試験を受ける人数の増加に従って、試験そのものの権威が高まり、非専攻の日本語学習者のレベルを判断する客観的な標準となるよう期待されている。

四、これからの日本語教育

以上、スタンダードの「到達目標」を例に、現在の中国日本語教育を見てきたが、これからはこのような現状を踏まえて、さらに次の各点に力を入れて発展させていこうと思われる。

- (1) 日本文化に対する理解を重視し、異文化コミュニケーション能力の養成を目指す。
- (2) 学習ストラテジーの指導を重視して学習効率を高める。
- (3) 自律学習と協働学習の環境整備を行う。
- (4) 現代教育の手段とインターネット上のリソースを十分に利用する。
- (5) 交流ネットワークや課外活動などをして、よい日本語学習環境を構築する。
- (6) よりよい日本語教材を制作・採用する。

(『大学日本語課程教学要求』2008 pp.5-7)

《参考文献》

- 宿久高 2005 「中国における日本語教育の発展と課題」『日本言語文化研究』（第二輯）宋協毅 主編 大連理工大学
- 譚晶華 2005 「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要項について」『日語教育興日本語研究論叢』（第二輯）北京師範大学日文系 編 民族出版社
- 趙華敏 2009 「時とともに進み、科学的な発展を求めよう—全国大学日本語四、六級試験の改革について—」上海同済大学日本語文学研究シンポジウムでの講演
- 趙華敏 2009 「大陸の日本語教育理念の変換について——『コミュニケーション用語』を中心に——」台湾東呉大学2009年日語教學國際會議での講演
- 陳俊森 2008 「中国における大学日本語教育改革の背景、対策と展望」
- 陳俊森 2009 「大学日語的發展与大学日語四六級考試」第四届全国日語教師培訓班
- 劉道義 主編 2008 『基礎外語教育發展報告1978～2008』上海外語教育出版社
- 教育部高等学校大学外国語教学指導委員会日本語グループ
2008 『大学日本語課程教学要求』高等教育出版社

韓国における日本語教育と日本研究 ～韓国外国語大学校を中心として～

韓国外国語大学校 日本語大学 学長 / 教授
韓 美卿

一. 韓国における日本語教育

戦後韓国における日本語教育が正式に始まったのは、1961年韓国外国語大学校に日本語科が設立されてからである。現在、韓国の学校教育では小学校から日本語教育が行われているが、小学校の場合、正規の教育ではなく、放課後活動（正規の授業が終わった放課後に行われる教育）として行われている。中学校では2001年から選択科目の一つとして「生活日本語」が学校教育の中に取り入れられた。日本語を採択した学校数は929校で40万人ぐらいの生徒が学んだというが、今年（2010年）の3月からは正式に8種類の教科書が製作され活発に日本語教育が行われるようになった。高校では1973年から第二外国語として日本語を教育しており、日本語を選択する学生は第二外国語を勉強している高校生の63.4%を占める（1214校／431,837名、2008年現在）。

大学、専門大学（日本の短期大学にあたる）には日本関連専攻の学科がある。2009年現在、学科名に日本語がつく大学数は112校、専門大学は77校ある（観光文化関係の学科は除外した）。また、専攻学科とは別にほとんどの大学に教養科目として日本語の授業が設けられ、受講生の多い人気科目である。大学院に日本関連の学科があるのは、修士課程は40校、博士課程まである大学は27校である（教育大学院は除外した）。

二. 韓国外国語大学校における日本語教育と日本研究

上述したように、多くの大学と大学院で日本語の教育が行われ専門家を養成しているが、ここでは韓国で最も日本語教育の歴史が古く、規模の大きい韓国外大における日本語教育と日本研究について紹介することにする。

まず、韓国外大では日本語関連の教育は学部で、高度な教育と研究は大学院、専門的な研究は日本研究所がまかなうという構成になっている。

1. 学部

韓国外大はソウルキャンパスと龍仁キャンパスの二つのキャンパスがあり、ソウルキャンパスには「日本語大学」（「大学」は日本の学部にあたる）が、龍仁キャンパスには「日本語通翻訳学科」がある。「日本語大学」：1961年に設立された日本語科は2009年3月に日本語大学に昇格した。日本語大学は一つの学部（日本語学部）でできており、日本語学専攻、日本文学専攻、日本地域学専攻の三つの専攻がある。学部一年生は日本語会話、日本語講読、視聴覚日本語などの授業で日本語の基礎を固め、二年にあがるときに専攻を決めることになっている。2010年2月現在、一年生は104人で、四年までの在学学生は507人（在籍生665人）である。このように最初から日本語大学に入学し日本語を専攻とする学生以外に、日本語を選択専攻としている他学科の学生がいる。取得する単位数により、二重専攻（自分の専攻と日本語関連科目を54単位ずつ取る）、第二専攻（日本語関連科目：42単位）、副専攻（日本語関連科目：21単位）となっており、日本語大学の学生と合わせて韓国外大

のソウルキャンパスには千名余りの学生が日本語を専攻としている。

「日本語通翻訳学科」：龍仁キャンパスにある学科で、実用的な学問として通訳・翻訳の教育を目標としており、学科名を日本学科から日本語通翻訳学科にかえた後、志願者がさらに増加している。一年生は40名であるが、それに加え二重専攻、第二専攻、副専攻の学生が日本語を専攻している。

このような学部制度で勉強した学生は卒業後、大学教授、高校の教師、研究員、同時通訳士、マスコミ、一般企業、金融、外資系企業、海外駐在員、公務員、ホテル、航空会社、旅行社など広い分野で活躍している。

2. 大学院

4つの大学院に日本語関連学科がある。一般大学院の「日語日文学科」、国際地域大学院の「日本学科」、通翻訳大学院の「韓日科、韓英日科」、教育大学院の「日本語教育科」であるが、それぞれ教育の目標を異にしている。一般大学院の「日語日文学科」は日本語学と文学の研究者を育て、国際地域大学院の「日本学科」は日本の政治・経済・社会・文化などの地域学の専門家を育てることを目標としている。しかし、通翻訳大学院は通翻訳士の養成を目標としており、教育大学院は中等教育に携わる教師の養成と現職の教師の専門深化教育を行っている。

3. 日本研究所

韓国外大には 外国語文研究センター、国際地域研究センター、専門分野研究センターの三つの研究センターがある。中国、日本などの各地域の研究は国際地域研究センターに属している。日本研究所は日本語大学や日本語通翻訳学科の教員を中心とする大学内外の日本専門家で構成されている。日本研究所では学術研究発表会や講演会を開催し、研究所叢書を出版し、研究プロジェクトを行う。その活動の一つに学術雑誌『日本研究』の発行がある。『日本研究』は大学内外の研究者から投稿された論文を審査を通して掲載することになっており、学会誌と同じレベルに高く評価されている（「韓国研究財団」の評価による）。

三. 日本関連研究の推移と動向

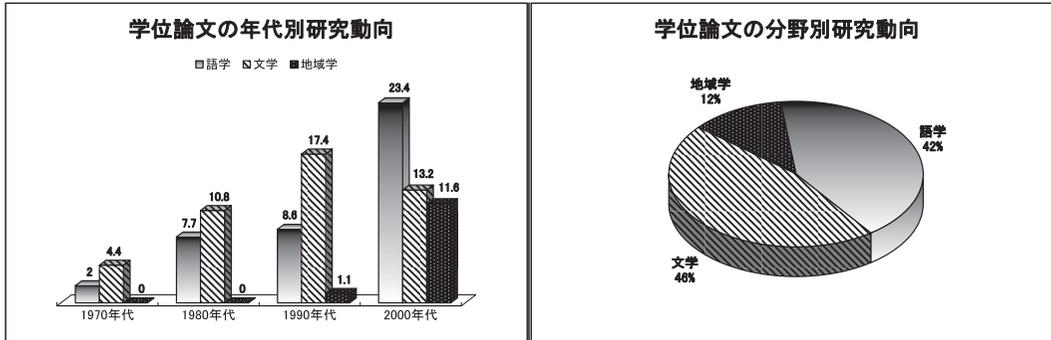
日本関連研究は大学院の学位論文（修士論文・博士論文）と日本研究所から出している『日本研究』の論文を中心にその推移と展望にふれることにする。

1. 大学院の学位論文の研究動向

大学院の学位論文は一般大学院と国際地域大学院の学位論文を対象として述べることにする。また、学位論文や研究論文を分野別と年代別にわけてその動向をみた。

韓国外大の大学院における学位論文（1975年2月から2010年2月までの修士論文と博士論文）の分野別の研究動向は日本文学が最も多く46%（修士論文275編 / 博士論文30編）を占め、日本語学は42%（233/44）、地域学は12%（82/2）の割合を見せている。地域学については一時大学院に日本学科が設けられていたが、現在は国際地域大学院に統合されたので、ここでの数字は両方を合わせたものである。

大学院の学位論文の年代別研究動向は1970年代から1990年代にかけては日本語学より日本文学のほうが多かったが、2000年代は日本語学のほうが多くなっている。これは社会全般的な傾向で学問の実用化、応用化に伴って、純粋な学問研究に重点をおいた日本文学の研究よりは日本語教育に役立つ日本語学のほうが必要性にあってからだと思われる。地域学の論文も2000年代に増加しているが、これは国の政策により国際地域大学院が設立され地域専門家養成に力を入れたことによるものである。

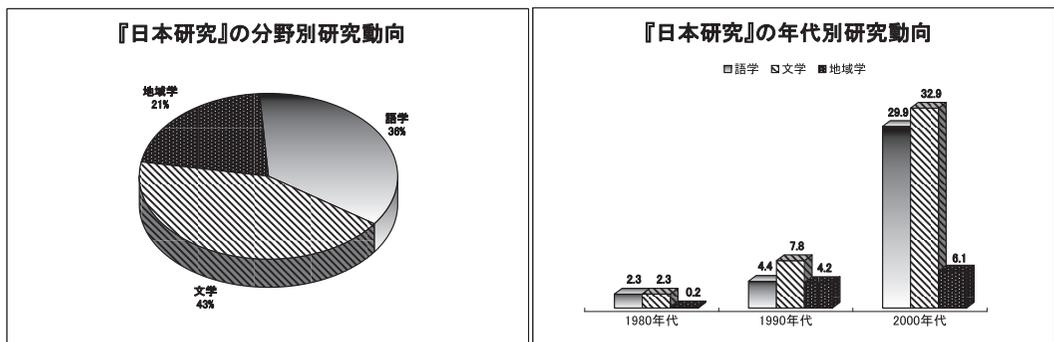


2. 『日本研究』の研究動向

日本研究所の『日本研究』は1985年に『日本文化研究』という書名で創刊されたが、1993年からは『日本研究』に名前を変え現在に至っている。『日本研究』の分野別研究動向を見ると、日本文学の論文が43%（286）、日本語学の論文が36%（243）、地域学の論文が21%（136）で日本文学の論文が最も多い。

『日本研究』の年代別の研究動向を見ると、論文の数が1990年代に比べ2000年代に入って急激に増えているが、1990年代は年に2回発行していたものが現在（2006年から）は4回発行しているためである。大学院の学位論文は2000年代は日本語学の研究が多くなっているが、『日本研究』に掲載された論文は1990年代と変わらず文学の論文が語学より多い。このように学位論文の研究動向との差が見られる原因は、1990年代までの学問の主流は日本文学であったため、当時の研究陣の研究力が現在も続いており、『日本研究』の投稿者になっているからといえよう。

しかし、大学院の学位論文の推移や全般的な研究動向から推してみると、今後『日本研究』の投稿論文も研究者の人数に比例して、日本文学よりは日本語学の論文の数が増えていくのではないかと展望される。

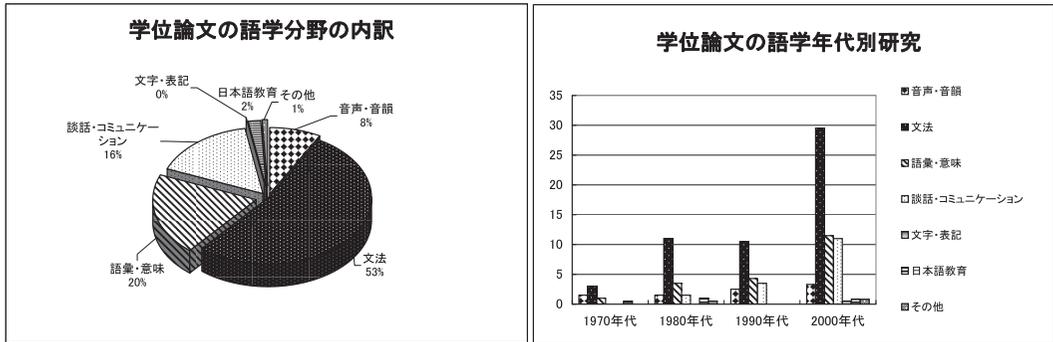


四. 日本語学分野の研究動向と展望

1. 大学院の学位論文の日本語学の研究動向

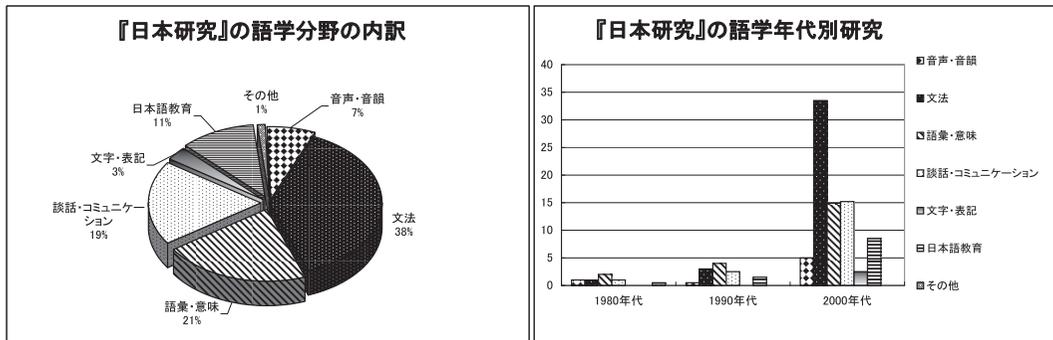
今度は大学院における語学専攻の学位論文のテーマ別・年代別研究動向をみることにする。日本語学の論文をテーマ別にみると「文法（53%）」が断然多く、その次に「語彙・意味（20%）」、「談

話・コミュニケーション (16%)」、「音声・音韻 (8%)」の順になっている。日本語教育の論文が少ない (2%) のは教育大学院が別にあるからである。また、文字・表記の研究が少ないのは文字・表記は普通日本語教育の観点から研究することが多いからであろう。年代別の研究動向を見ると「文法」の研究は1990年代までも多かったが、2000年代に入ってさらに増えていることがわかる。一方、「語彙・意味」は1980年代は「文法」に次いで多かったが、1990年代からは「談話・コミュニケーション」の研究とあまり差を見せない。「談話・コミュニケーション」の研究は段々活発になり2000年代は「語彙・意味」と肩を並べるほど伸びている。反面、「音声・音韻」の研究はあまり増えなかった。



2. 『日本研究』の日本語学の研究動向

『日本研究』の日本語学の研究動向は「文法 (38%)」、「語彙・意味 (21%)」、「談話・コミュニケーション (19%)」、「日本語教育 (11%)」、「音声・音韻 (7%)」、「文字・表記 (3%)」、その他 (1%) の順になっている。やはり「文法」の研究が最も多いが「語彙・意味」と「談話・コミュニケーション」の研究も多く、「日本語教育」の論文も11%を占め、ある程度研究分野のバランスがとれているといえる。大学院の論文は「日本語教育」の論文が少なかったが、『日本研究』は一般研究者の論文の投稿になっているので、日本語教育の論文の割合も低くない。年代別の動向を見ると、日本語学研究で目立つのは「談話・コミュニケーション」分野の研究の伸び率である。1990年代は「語彙・意味」の研究に及ばなかったが2000年代に入るとは大差はないが「語彙・意味」より多くなっている。これは大学院の論文と『日本研究』の論文に共通的に現れる現象で、最近の語学研究のコミュニケーション重視が窺われるところである。



今後の日本語学の研究の展望は「日本語教育」と「談話・コミュニケーション」のように実際のニーズにあわせた研究の方向に傾くだろうと考えられる。また、文法・語彙・談話と教育、語構成上の文法と語彙・意味、音声とコミュニケーションなどのように融合した研究を目指していくことが期待される。

《参考資料》

- 韓国教育開発院 統計資料 『2009 学科（専攻）分類資料集』
韓国教育開発院 統計資料 『2009 教育統計年報』

英国の高等教育（並びにロンドン大学アジア・アフリカ研究院） における日本語研究と日本語教育

ロンドン大学東洋アフリカ学院日本・韓国学部、
応用言語学・日本語教育 准教授
バルバラ・ピッツィコーニ

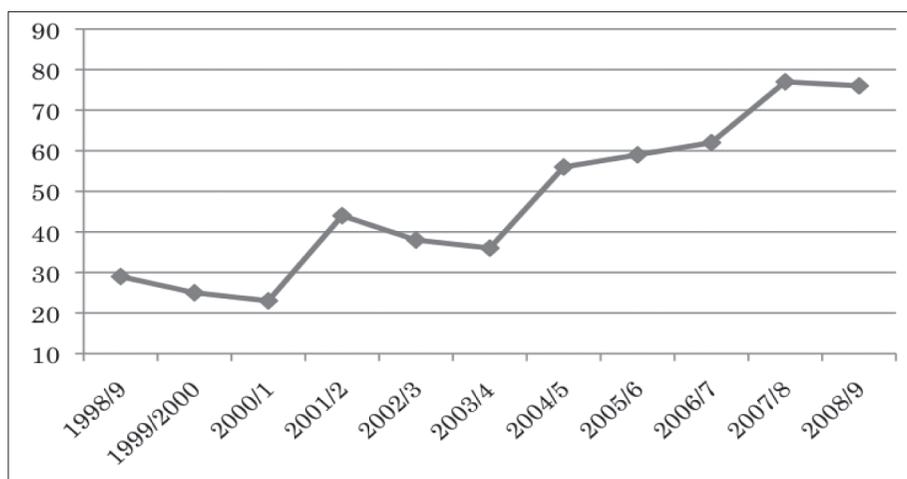
2002年に、英国府は14才以上の義務教育における外国語教育をそれまでの必修から選択にした。それにより、GCSE（中等教育卒業認定試験）レベルの外国語学習者数も予想通り減ったと報告されている（2009 HEFCE 報告¹）が、その結果、大学レベルでも外国語学部課程の学習者人口が低下したとの報告がある（英国の外国語教育への姿勢はかなりの批判を浴びている。主な批判は、教育政策の科学・技術的分野への偏重や、外国語の役割、英国社会にとってのその価値が十分に理解されていないことなどが、よく挙げられている（HEFCE 報告：86）。しかし、言語・地域間の相違が大きく、総数は減ったが、アジアの諸言語、特に日本研究・日本語教育はその影響を受けておらず逆傾向である。それは国際交流基金の2007年の調査²でも確認されている³。確かに、この継続的増加傾向は英国の言語政策に逆流しているだけではなく、国際状況を見ても、驚くべき現象である。バブル経済破綻の直接の影響も英国の日本研究には特に及ばなかったのである。しかし、経済破綻の10年後、つまり2000年前後には日本研究のプログラムが停止されたケースも出始めた。イングランドのエセックス大学とスコットランドのスターリン大学では学位取得コースが停止され、イングランドのダーラム大学でも東アジア研究科（DEAS）全体が閉鎖された。とりわけダーラムのケースは日本の学術世界も含めて国際的な論議を呼んだが、優れた学部課程の他に「第二言語としての日本語教育学（Teaching Japanese as a Second Language）」の大学院プログラムでも、独特な位置も占めていた。国際交流基金の調査を分析によると、このような連続的閉鎖を次のように受け止めている。2000年前後には英国の高等教育への財政的圧力が強くなり、費用対効果の問題が特に顕著になってきた。少人数教育を必要とする地域研究学部は費用対効果の問題に関して、特に弱い立場にあった。その背景には、それまで日本研究を支えていた日本企業の従来からの継続的な資金援助も不況のため継続困難となり、日本研究の停滞に直結したと分析している。ところが、この費用対効果という大義名分はあるが、ダーラム大学等の場合は学生数が減ったわけではないので、閉鎖の原因は日本研究の需要低下だと私は断定しかねる。むしろ、英国の研究関係の大学支援制度（RAE）によるもので、言語研究に対する予算が削られ、大学の収入が減少したことが原因ではないかと思われる⁴。

1. HEFCE (Higher Education Funding Council for England, イングランド高等教育財政カウンシル) 2009 Review of Modern Foreign Languages provision in higher education in England (「高等教育機関における外国語教育に関する白書」), available at: <http://www.hefce.ac.uk/news/hefce/2009/worton.htm> (as retrieved at April 2010)
2. 国際交流基金（中村尚史、清水洋）2007 英国の高等教育機関における日本研究・日本語教育の現状と課題 http://www.jfjssurvey.org.uk/survey/general_summary_j.html
3. 国際交流基金の調査はアンケート回収率が59%に限られているので、多少のバイアス、つまり増加の過剰測定があるという断りを念頭において2000年から2006年にかけて、日本研究・日本語の学習者人口は維持されている、または増加していることが分かっていて、報告の表3、4（<http://www.jfjssurvey.org.uk/survey/table3.html>, <http://www.jfjssurvey.org.uk/survey/table4.html>）で分かるように、主要6大学で日本語・日本研究のみを専攻する「単一専攻課程」(single honours)を卒業した学生数は2000年から増え続けていて（32名から2006年の62名へ、ほぼ倍になる）、大学院生も（78名から2006年の118へ）同じ傾向にある。
4. 実際には、これまでにご紹介してきた悲観的な情報と同時に、より明るい展望が期待できる現状も報告されている。同じ国際交流基金の調査によると、「日本研究の学位取得コースは中止しても、自由選択科目や大学全体の語学プログラムの一環として日本語を残した大学は多い」し、「日本研究を提供する大学の数は若干減少したが、全体としてはむしろ拡張の動きのほうが大きい」等の傾向も見られる。

最も顕著な統計結果は、UCAS（大学・カレッジ入学情報管理サービス）⁵の全国外国語学部課程の合格者数である。これによると本学年度の日本語・日本研究の学部課程での受け入れは前年度に比べ31.5%増え、最も高い増加率である。ちなみに、今ブームと言われる中国語でさえ、18.5%の増加に過ぎない。ヨーロッパの諸言語は遥かに少ない。日本語はやはり例外的に人気のある言語としての位置づけがしっかりしているといえる。

それに対して、教員数はそれに応じて増えていないことも分かった⁶。諸機関のプログラムの規模や学術的特徴の差が大きいので、機関ごとの課題もそれぞれだが、国際交流基金の調査では、規模の小さい機関でも日本語学習希望者が増加し、その需要に応えられない困難な状況が報告されている。ところが、小さいプログラムほど不利な立場にあると言っても、大きなプログラムを提供する機関での状況も言語教育の観点から見て理想的とは言い難いのが現状である。その例としてSOASのケースを詳しく見ていきたい。

表1：SOASのBA Japaneseの入学者（1998/9-2008/9）



SOASのBA Japaneseの過去十年間の入学者は「ピークに達し、安定期間」というパターンを繰り返している。1998年の29人から、その十年後の2008年の76人と増え続けてきたが、学生数が増加したのに対して専任講師の数は変わらず3名に過ぎない⁷。少人数クラスを維持するためには毎年4、5人の非常勤講師の支援が必要となる。非常勤講師の支援は臨機応変な対策で、合格者の変動を懸念する大学側にとって好ましい対策だが、コストなしの対策ではない。コースの一貫性、それぞれのコマの調和、学習者のケア等の他に、非常勤教師の訓練や評価などは専任講師の追加業務であり、機関自体にとって、必ずしも経済的な解決策とは言い難いものである。さらに、非常勤講師本人にとっての問題もある。多くの場合、非常勤というステータスではビザの取得が難しく、英国、特にロンドンの生活費／物価の高さ等、経済的にも困難な立場にある（教育に十分に投資する英国のような国でも、殆どの機関では非常勤教師の支援に加え、専任講師の多岐にわたる業務に広く支えられていることは忘れてはならない現状である。）

5. available on CILT's website (as retrieved at April 2010) : http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/higher_education/applications_and_acceptances.aspx

6. スペースの制限上詳細を省くが、国際交流基金の調査を参照されたい。

7. そのチームに2009年に一人加わった。

次に日本語研究に目を向けて、英国の現状を簡単にご紹介したいと思います。

日本語研究は、文学やポップカルチャーのような、学習者の興味、関心といった観点から見ると最も魅力的な分野とは決して言えないし、殆どの新入生の視界にさえ入っていない学術分野だと言っても差し支えないであろう。しかも、学部課程のカリキュラムでの位置づけ・ステータスにより、英国における日本語研究者の数は比較的少ない。

日本語研究のいろいろな専門分野の研究者が英国各地（エジンバラ、シェフィールド、ヨーク、オックスフォード、ロンドンではUCL、SOAS）で活躍して、日本語史、統語論、意味論、語用論、心理言語学、社会言語学、日本語習得等、数多い分野で研究を進めている。「日本語研究」も「言語学」の発展に沿って、ますます専門化し、個別の専門分野・下位分野の用語、方法論、ディスコース自体は少しずつ異なってきており、お互いに馴染みのない理論的枠組みで動いていることも珍しくない。そのため、数少ない研究者をコーディネートし、大きな共同プロジェクトを成立させるのは難しいことだが、最近、プロジェクトに着手した例もある。

例えば AHRC (UK Arts and Humanities Research Council, 英国人文科学研究カウンスル) のグラントでは、ロンドン大学 SOAS とオックスフォード大学の5年間の大規模な共同プロジェクト「日本語史における動詞の意味構造と項（こう）の具現化」として、8世紀初頭から17世紀初頭にかけて日本語の各時代における代表的なテキストの文法的アノテーションを含む電子コーパスを作成し、それに基づいて記述的・分析的研究を行う予定である。研究対象のスコープとその電子化が可能にする分析方法で、日本語史の通時的研究だけではなく、一般意味論、統語論の理論的枠組みにも影響を与えそうな貴重なプロジェクトである。例えば、統合論はどれほど死語に適用できるかというような研究課題も追求できる。

また、ロンドン大学 SOAS では 従来からの日本語研究者2名に、2年前からはさらに2名が加わり、一つのハブになったと言える。2005年から日本語のモダリティについてのプロジェクトが実施された。SOAS で開かれた国際学会では、日本語の専門家ではないヨーロッパの言語学者も参加し、日本語独特のモダリティについて議論した。その成果として、初めて日本語のモダリティを英語で紹介する研究書も出版されている。日本語教師コミュニティにも研究成果を紹介するため、モダリティについての日本語教育関係者向けのワークショップも行われた。プロジェクトのもう一つの成果として、日本語学科内外のメンバーで、日本語習得に目を向けて、モダリティの獲得の様態を研究するプロジェクトが始まっている。

ところが、プロジェクトは、西洋でも日本でも長い歴史を持つモダリティ研究の成果を再検討し、それらの成果に基づいて、現在、残された課題を追求しようという観点から始めたのだが、先行研究を調べれば調べるほど、接点が見えなくなるという妙な感じであった。英語等のムードを連想させる「叙法性」という用語も、英語の modality の直訳と思える「モダリティ」という用語も、意味的にそれぞれ相当しているようにみえるにも関わらず、それらの分野で研究されてきた現象が実際は異なる次元の言語的現象で、比較困難な研究分野であることを示しているかのように思われた。それは専門用語の擬似類似のせい、言語独特の研究的ディスコースのせい、各言語において典型的、もしくは代表的だと思われるモーダルなカテゴリーはそれぞれ違うものになっていて、現代の研究者も頭を悩ませ、混乱を起こしている。それによって、どんな言語的現象を対象にすべきか、何に基づいて、ある現象はモダリティを表していると言えるのかといった、根本的な存在論 (ontology) に関わる課題が浮かび上がってきた。これは言語独特の特徴と普遍の特徴といった議論にも関わる問題で、長い研究史にも関わらず、世界中の日本語研究者も、言語学者も未だに解決していない基礎的な課題である。私たち SOAS の研究者はその出版で、日本語にアクセスできない言語学者に日本語のモダリティ研究を英語で紹介し、グローバルな議論に貢献したつもりだが、

これはモダリティに限った問題ではなく、いろいろな分野で感じられる、学術研究の媒介語の永遠の問題に過ぎないかもしれない。

以上、英国での日本語教育と日本研究の状況を見えてきた。時代的、そして制度的な課題にも関わらず、概観的に見ると、健全な姿を見せていると個人的には思う。しかし、言語教育関係者のコミュニティとしては国の言語政策に対して、将来の社会における外国語学習の重要性を主張し続けなければならない。この重要性は通常、国の経済的発展、あるいは学習者の卒業後の就職力というレベルだけで議論されがちだが、社会的なレベルでも議論する必要がある。つまり異文化コミュニケーションをスムーズにするための知識とスキルがグローバルな社会に不可欠であることも主張しなければならないと思う。英国内で学習言語として伸びている他のアジアの言語と比べても、日本語は学習者人口、言語研究、教員の専門性、職業のインフラストラクチャーとしても優れているが、それでも縮小の危険は常にある。各機関の中の私たちは個人としても、言語教育コミュニティとしても日本語教育、日本語研究の優秀性を維持し、さらに発展させるために、今までの実績に満足することなく、惜しみない努力をしていかなければならない。

モスクワ大学における日本語教育

モスクワ国立大学付属アジア・アフリカ諸国大学

日本語学科 学科長

ステラ・ブイコヴァ

今現在、ロシアの50ぐらいの大学、多くの学校などで日本語教育が行われている。日本語を学びたい人は数字で見れば、年々増えている。なぜかと言うと、ロシアでは隣国である日本、日本文化、日本文学に対する関心がますます深くなっているからだ。もう20年以上もモスクワで開かれている CIS 大学生日本語弁論大会の参加者のリストを見れば、ロシアの殆どの地方では日本語が学ばれていることが分かる。段々日本語教育を行う地域が広がり、昔から日本語教育を進めているモスクワ、サンクト・ペテルブルグ、ウラジオストックのほかにウラル山脈のエカテリンブルグ、北カフカスのピャティゴルスク、ボルガ川のニジニー・ノブゴロッド、モスクワに近いリャザニ市、シベリアと極東の多くの所で日本語教育が行われている。また、毎年モスクワの色々な大学の学生が出る日本語弁論大会が開かれ、この大会の参加者数も増えてきて、日本語教育を導入する大学そのものも多くなっている。モスクワの例を上げれば、前はモスクワ大学と国際関係大学だけで日本語が勉強されていたが、現在は、国立言語大学、ロシア国立人文大学、ロシア科学アカデミー東洋学研究所付属東洋大学、モスクワ市教育大学、ロシア国立高等経済大学、実用東洋学大学などの大学では日本語が勉強されている。日本語教育が行われている小・中・高等学校も段々多くなっている。モスクワだけで20箇所以上の学校で子供たちが日本語を学んでいる。毎年の秋、日本語を学んでいる子供の「日本語の祭り」、すなわち日本語スピーチ・コンテストが開かれる。また、最近では二年ごとにモスクワでだけでも参加できる日本語弁論大会が開かれている。この弁論大会には青年たちだけでなく、中、高齢の人も参加している。毎年、国際交流基金のおかげで開かれる「日本語能力試験」の参加者数も前より比べれば大変多くなってきて、モスクワだけでなく、他の都市でも行われるようになった。学校、大学、講習会で日本語を習っている人のほかに教科書、DVD コースなどの教材を使いながら独習する人も多い。以上のことを見ると、本当にロシアにおいては日本語の人気の高いと言っても言いすぎではないと思われる。

ロシアにおける日本語の研究、日本語教育の歴史も長いものである。

ロシアにおける日本語教育の歴史は18世紀に遡る。ロシアと日本は隣国なので、日本の船が海難に遭って、それらの船に乗った人がロシアに入ったこともあった。歴史上初めてロシアで日本語を教え始めたのは“でんべい”という人で皇帝ピョートル1世の時代、カムチャツカ沖で海難に遭って、ツァーの命令を受けて、1702年に日本語を教え始めた。1736年にロシア科学アカデミー付属日本語学校が創立されて、日本人の“ごんざ”が日本語を教え始めた。当時は最初の日本語教科書、辞書などが作られた。18世紀の中ごろシベリアのイルクツクでは日本語学校が開かれた。普通はロシアに入った日本人は洗礼を受けて新しい名前を付ける習慣が行われていた。当時作られた教材、辞書を見ると、特にユニークなものはイルクツク日本語学校の教師アンドレイ・タタリノフによる「露日辞典」ではないかと思う。アンドレイ・タタリノフは東北出身の漂流民三之助の息子で、日本名は、“さんばち”と云って、東北出身だった。だからこそ、1000語が載っているこの辞典は歴史上初めての東北弁の辞典となった。1870年にサンクト・ペテルブルグ大学では日本語教育課程が始まり、次第に日本語教育の基盤が築かれるようになった。1899年にウラジオストックで東

洋大学が創立され、20世紀の20年代にロシアの一番有名で、250周年記念日を祝ったロモノソフ名称モスクワ国立総合大学では日本語教育が始まった。ロシアにおける日本語の研究について言うと19～20世紀には多くの分野、すなわち日本語アクセント論(E.ポリヴァノフ先生がその先駆者で、20世紀始め頃日本語の方言を研究して、日本語アクセント論だけでなく、子音、母音システムも深く研究した)、N.スィロミャトニコフ先生、K.ポポフ先生、S.ストラスティン先生による日本語史研究、数多くの日本語文法論に関する研究(今現在V.アルバトフ先生、I.バツス先生、V.ポドレッスカヤ先生がすぐれた研究をつづけている)、語彙論、セマンティックス、文体論、文字などの研究がさかに行われ、日本文学論の研究、翻訳活動が広く行われて、古代、古典から現在までの日本文学作品が翻訳されて、人気が高い。これらの研究、活動はロシア科学アカデミー東洋研究所などの研究所だけでなく、モスクワ大学、サンクト・ペテルブルグ大学などの大学の学者も行っている。1956年にモスクワ大学付属東洋語大学が創立されて、後に今の名、すなわちアジア・アフリカ諸国大学と名を変えて、全ロシアの東洋語教育の中心となってきた。日本語は第二外国語としてモスクワ大学のジャーナリストティック学部、世界政治学部、地理学部、心理学部などの学部でも教えられているが、アジア・アフリカ諸国大学はその中心である。時間が経つに連れて、モスクワだけでなく、全ロシアにおいて日本語教育課程が盛んになり強い刺激を与えたことは、ロシアにおける日本語研究の進歩だ。日本語の文法、文章、語彙論、文字の理論研究は日本語教育をもっと高いレベルに上げることを可能にした。

ロシア文部省が定めたとおり、アジア・アフリカ諸国大学は東洋語、東洋学の主要教育機関であり、全国的な東洋語教育の基準を作るのである。

モスクワ大学で使われている教科書について云うと、ロシアで作られた教科書と日本で出版された教材が使われている。国際交流基金のおかげで新教材、教科書、ビデオなどが提供されるだけでなく、日本での教師研修の機会も与えられて、大変ありがたい。

モスクワ大学のアジア・アフリカ諸国大学の学生は、東洋語を学びながら主に以下のことを専攻としている。それは各国の言語学、文学、歴史、社会学、経済学、文化などである。しかし、どの専攻であっても日本語と日本文学は日本語学科の先生が教えている。日本史や経済などはほかの学科が担当している。各学年で日本語を習っている学生は専攻別通り3～4クラスで、普通文学・言語学の1クラス、歴史の1クラス、経済学・社会学の1～2クラスである。各クラスは6～10名だ。しかし、どの専攻であっても、日本語のシラバス、プログラム、時間数は一致している。日本語の時間数は、一年生では週16時間、2年は週14時間、3年は週12時間、4年は週10時間だ。その他、モスクワ大学と日本の諸大学との協定にもとづき、10～12ヶ月間の日本での研修もある。各クラスは少なくとも三人の教員が授業を行い、初級の場合、日本語の文法、文字、文章表現などは一人の教員が教えて、発音、会話などは二人の教員によるもので、教員の一人は日本人だ。中級・上級になると、時には4人の先生が教えている。中級・上級レベルでは日露・露日通訳、翻訳が加わって来るから、別々の先生が教えている。2年生になってからモスクワ大学の学生は皆、学年論文を書き、4年生は卒業論文を書く。原則的には日本語の知識がまだ不十分な初級段階では日本の著書がある程度使われるが、主にロシア語と英語で出版された著書が使われている。日本語の知識の基盤ができた中・上級の学生は日本語での著書、論文を広く使いながら研究を行っている。言語学(日本語学)や日本文学を専攻とする学生の論文は日本語学科の先生が指導して、大学院も一緒だ。日本語学科の先生の指導を受ける大学院生は言語学と文学を専攻している。また、日本語学科は日本語学、文学を専攻とする学生のために特別の理論コースとゼミナールがあり、それは必修科目となっている、古代から現在までの日本文学、日本語文法論、語彙論、日本語史、文体論、日露翻訳法の理論、日本語慣用句論、方言論などである。その他、歴史などの専攻の学生のために日本文学

の講義も日本語学科の教師が行い、言語学、文学を専攻する学生のために日本史、経済、社会に関する講義は日本史・文化学科、国際経済関係学科、東洋諸国社会学科の教師が行う。

以上のことを見ると、日本語学科の先生は日本語だけでなく、色々の理論コースも追及して、それぞれの研究を行っていることになる。大学院の教育課程がもっと高いレベルで行なわれ、言語学論、文学論に関する内容の深いコースがあり、それらも日本語学科によるものである。日本語学科の先生はそれぞれ研究を行い、主なものは日本語の文法論、語彙論、文体論、文字、慣用句論、方言論、日本文学、日本語教育方法に関する研究だ。面白い傾向だが、特に若い先生は日本語の文体、若者言葉、女言葉と男言葉などに対する関心が強い。先生は皆毎年開かれるロシア内のシンポジウム、モスクワで開かれる国際会議に参加して、モスクワ大学の学報に論文を載せたりする。毎年4月にモスクワ大学では大学の創立者、有名な学者ロモノソフを記念して「ロモノソフ」会議が開かれ、学問、学部別で、アジア・アフリカ諸国大学で東洋文学、文化、歴史、言語学などのセッションが開かれ、日本語学科の先生は他の同僚の先生、色々の東洋語、アフリカ語などを専攻する先生とともに参加している。日本語学科の先生で、日本の勲章を与えられた人は4人だ（日本語の理論研究を行ったI.ゴロヴニン先生、「平家物語」などの翻訳をしたI.イオッフエ先生、芥川龍之介、阿部公房の全集などの翻訳をしたV.グリヴニン先生、多くの教科書を作って、モスクワ大学と日本の色々の大学との交流の発展に大きな貢献をしたL.ストリジャック先生）。

次は使用されている教科書について申し上げたい。前に申し上げたとおり、日本出版の教科書もロシア出版の教科書も使っている。日本出版の教材は各国で良く知られて、広く使われていると思うが、ロシアで出版された教科書について話したいと思う。

ロシアで作られた教科書は2種類で、小・中・高等学校用の教科書と大学用の教科書がある。大学の初級用の教科書について言えば何世代も使っていた有名な学者、ゴロヴニン先生の編集した3冊の日本語の教科書が前からあるが、今現在広く使われているのはL.ネチャエヴァ著の「初級日本語教科書」(2冊、モスクワ大学)、M.ミシナ先生による「中級通訳法」、S.ブイコヴァ著の「日露・露日通訳法」(上級用、モスクワ大学)、E.ストロゴヴァ、N.シェフテレヴィッチ著の「中級日本語の読本」(モスクワ大学)、E.ベツソノヴァ、T.コルチャギナ、A.クドリャシヨヴァ、L.ネチャエヴァの「初・中級の日本語教科書」(2009年、モスクワ大学)などだ。

教育方法について言うと、初、中、上級の課程はそれぞれ特徴があるが、一貫しているのは日本語の文法、漢字、言葉などを導入してから、テキストを読ませたり、訳させたり、ロール・ゲームをさせたり、会話、日本語での発表をさせたり、聴解などをさせたりする。中・上級の学生には日本文学の作品を読ませたり、読んだ内容に関する作文を授業で書かせたりする。日本語を学んでいる学生は常用漢字を全部覚え、いろいろな作文を書き、テストをする。また、日露・露日通訳、翻訳をする。試験はいつも筆紙試験と口頭試験からなっている。

毎年日本語を習いたい大学受験生が多く、競争が激しい。

インドネシア大学の日本語教育と 大学院の日本研究教育

インドネシア大学日本研究センター 所長
シェディ・チャンドラ

◎学部レベルで教育が行われる。

大学院レベルでは、日本語の言語学教育があるが、学部レベルのような実務的な日本語教育はない。

◎学部の日本語教育

目的が二つある。一つは就職のための実務的な日本語教育で、もう一つは日本研究を行うための日本語教育である。つまり、日本語研究を行うために日本語能力が必要であるという考え方を持っているからである。

しかし、大学院レベルでは、日本語のできない学生も受け入れられる。そこで、考え方の矛盾がうかがわれる。

◎日本語教育

1学期から始まって、7学期で終わる。まず、1学期から6学期まで、日本語1から日本語6までの六つの段階に分けて、7学期には日本語の新聞読解と日本語の文書演習という教育が行われる。日本語1から日本語6までそれぞれ週8時間、7学期の新聞読解と文書演習はそれぞれ3時間で、7学期間には合計810の学習時間（1学習時間50分）がある。日本語1から日本語3までの教科書はスリーエーネットワーク社の「みんなの日本語」で、日本語4から日本語6までは研究社の「テーマ別中級から学ぶ日本語」である。

カリキュラムの上では、日本語能力試験の2級（旧制度）レベルを目指して教育が行われるのである。20年にわたる大学教育の結果、日本語能力試験の1級レベルの教育が難しいことは明らかである。それはインドネシアが非漢字系の国であるためだと思われる。

◎大学院の日本研究教育

大学院では、日本研究教育は二つの専攻になる。一つは文学、社会、文化、歴史、政治などの人文学的な日本研究専攻で、もう一つは日本語学専攻である。

日本語学専攻は理論的な言語学研究はできないものだとしているために、応用言語学か対照言語学、日本語学習問題のような応用的なものばかりの研究である。

人文学的専攻はほとんど文献調査による日本研究である。

◎日本研究とはなにか？

現在の状況の中の日本研究は三つのタイプがある。

(1) それぞれの単独学問（モノディシプリン）の中の日本についての研究。

例えば、経済学における日本経済についての研究、語学における日本語についての研究などである。

(2) 地域研究としてのモノディシプリンな日本研究。

例えば、地域研究としての日本の経済についての研究、日本語についての研究などである。

(3) 学際的な研究の中の地域研究としての日本研究。

例えば、『雪国』に見られる高度経済成長前の日本社会（これは文学、歴史学、経済学、社会学の総合的、学際的な研究の中の地域研究／日本研究）、現代日本会社員の「断る」行動と表現（これは言語学、社会学、倫理学、経営学、歴史学の学際的な研究の中の日本研究）などである。

インドネシアの大学に見られる日本研究は（2）と（3）が多く、（2）は過去に他の学部と経営の問題で衝突したことがあるため現在は（3）のほうに集中している。これでいいかどうか、まだわからないままである。しかも、（3）の研究は難しい研究だといえる。

リーズ大学における日本研究

リーズ大学 現代言語文化学部長 日本学教授

英国日本研究協会 会長

マーク・ウィリアムズ

英国における言語および文化研究の歴史は様々な意味で、その研究対象となる地域（日本に限らず、東アジア地域全般）との外交上および政治上の関係が示す方向性の影響を受けてきました。日本について言えば、英国の研究者による本格的な研究は、第二次世界大戦という緊急事態をきっかけに活発になりました。そして戦後間もない時期に、軍当局の主導により日本の言語および文化人類学について教育を受けた、少数ながらも熱心な専門家たちのグループが登場しました。その後の10年間で、この新しい専門家のうちの一部が、この分野の第一世代の研究者として頭角を現し、言語学の性質が強かったという特徴があるものの、学術的な出版や系統だった教育プログラムの最初の波を作り出しました。こうして1960年代初期までには、一握りの専門家が存在していましたが、そのほとんどはロンドン大学、オックスフォード大学あるいはケンブリッジ大学に限られていました。この専門家たちは、当時すでに存在していた文献——戦前に日本に住み仕事をした経験を持つ一般人か、日本文化のある特定の側面に専心しながらも実際に日本を訪れることで自らの解釈に彩りを添えることには消極的であった、かの有名なアーサー・ウェーリーをはじめとする熱烈な愛好家のいずれかに当てはまる少数の英国人による、個人的でしかも多くが単なる印象に基づいて書かれた書物に限られていましたが——を補完すべく、専門分野としての日本研究の普及に貢献しました。

1960年代初頭までには、それまで野放図に発展するがままにされてきた状況を再検討する必要があることが明白になりました。そこで、英国における東アジア研究の教育プログラムの設置および実施状況を調査するため、ヘイター・レポートが作成されました¹。レポートを作成した委員会のメンバーが持っていた最大の懸念は、単なる外交的な有用性に限らず、異文化間の理解を深めることの重要性を確信している商業上、あるいはその他領域の需要に応えられるよう、「日本通」を少数でも常に輩出する流れを確実に作り出し、かつその流れを維持するという戦略的な観点が、当時実施されていた教育プログラムにおいては全く欠如している、ということでした。そのため、このレポートの核心をなす提言の内容は、ロンドン大学東洋アフリカ学院（SOAS）で提供されていたコースと、オックスフォードとケンブリッジ各大学（日本研究を専門に行うセンターのようなものは当時どちらも未設置でした）において習得可能な専門的知識に加えて、イングランド地方の北部に日本、中国および東南アジアについて専門的に研究するセンターが必要である、という意見が中心でした。この調査結果を受けて改善策が即座に実行に移され、これらの3地域について研究するセンターが、シェフィールド、リーズおよびハルの各大学にそれぞれ設立されました。

1. ウィリアム・ヘイター自身によるこの調査の発生経緯と結果については以下を参照。 *Oxford Review of Education* 1:2 (1975年)、pp.169-72.

ここからは、リーズ大学が英国における東アジア研究、とりわけ日本研究発展の立役者となった過程を説明いたします。

ほんの数名の中国研究家がリーズに集まり、中国研究学科の設立について話し合ったのは、1962年のことでした。東アジアで働いた経験を通して、もしくは英国における中国研究の先駆的な学生として「仕事を覚えた」者ばかりで、全員が一連の基本理念に合意していました。すなわち、第一に、中国語の研究をすべての新しい教育プログラムの中心として確立するという要件を、一様に受け入れていました。そしてその目的を達成するために、この教育プログラムでは、実際に東アジアに赴いて研究を行う期間をある程度盛り込む必要があることにも、全員が納得していました。第二に、中国社会を総合的に理解するために必要な、人文科学と社会科学の両方の手法を取り入れた様々な学問的アプローチを統合できるような学科を設立する必要があるという点でも、明確な意見の一致がありました。第三に、その地域の古典的な言語と文化を重視しすぎだという批判を避けるため、東アジア地域全体の状況の考察を含む、現代中国の研究に明確な焦点を当てたプログラムを設立するという決断が下されました。最後に、リーズ大学の強みである「デュアル・メジャー」の伝統を踏襲するため、大学内の他学科との話し合いを設立当初から行い、複合優等学位（Joint Honours）を取得できる研究プログラム（学生は中国語の研究と、フランス語、歴史、経済などの研究を組み合わせる）を何通りか構築しました。

こうした導入時の話し合いののち、ことは迅速に運び、1963年には現代中国研究の学位プログラムが発足しました。同時に、この新設学科のための教員探しも引き続き行われました。間もなく、著名な中国およびモンゴルの研究者であり、1950年代に米国で起きたマッカーシー上院議員による「赤狩り」の対象となったオーエン・ラティモアが、リーズ大学において中国研究に従事する最初の教授職に就任することに同意しました。新しいプログラムはすぐに人気を博し、学生数も急増しました。しかし、提供されていたプログラムには、ひとつ際立った欠陥がありました。とりわけ、日本が世界の舞台で中心的な役割を果たすようになったため、1980年代初頭には日本研究にも投資が必要だとの決定が下されました。ヘイター・レポートの後継として、東アジア研究への国家予算のさらなる拡大を推奨した1986年のパーカー・レポートも後押しの一因となり、日本研究のポスト、ならびに日本研究への興味は激増し、80年代末には当学科も、本格的な日本研究の学位プログラムを提供できるようになりました。また、研究対象が拡大した事実を反映し、学科の名前は東アジア研究学科に変更されました²。

リーズ大学における日本研究への関心の高さは、すぐにも明らかになりました。中国研究と日本研究の新しいダブル・メジャーが実現されるや否や、中国研究専攻の学生の多数が、そちらへの変更を選びました。実に、ほんの数年間で、日本研究の学位（この学位もまた、日本での1年間の研究を必修とするもので、現代日本の研究に明確な焦点を当てており、学生は日本研究のみに集中することも可能ですし、他の科目との組み合わせで学ぶことも可能です³）への関心の高さおよび入学者数は、中国研究と同じ水準となり、時にはそれをしのぐほどになりました。この、「日本研究ブーム」という現象が生まれた理由については多くの議論がなされましたが、これは明らかにリーズ大学特有のものではありません。ただ、今日、日本研究のプログラムが人々を引きつけてい

2. これに関してさらに注記しますと、シェフィールド大学にあった日本研究センターも、同様に東アジア学科となり、東アジア地域全体への研究に移行しました。
3. この Joint Honours という方式では、学生は日本語と日本社会についての研究を、英文学、いずれかのヨーロッパ言語、経済学、経営学、歴史、政治学といった学科と組み合わせることで学ぶことができます。

る主要因として多くの評論家が挙げているアニメ、マンガおよび日本のポップカルチャー全般への関心は、この時点（1990年代初頭）にはまだそれほど重要ではなかったとだけは申し上げておきます。私の経験では、初期の学生達の多くは、就職を視野に入れたより実利的な考察、または日本という国との何らかの個人的な交流から生まれた日本への興味（例えば、日本人の親戚がいる学生や、子ども時代に日本を訪れたり日本の武術を習ったりしたことがあるといった、もっと日本について知りたいという好奇心を刺激される経験をした学生が、今は増えています）⁴、あるいはその両方によって動機づけられていたと思われます。

日本研究を専攻する学部レベルの学生数が急上昇したことは、リーズ大学が日本研究について行った投資に対する素晴らしい見返りでした。しかし、問題がなかったわけではありません。突然の規模拡大により、図書館を十分に充実したものにするためには相当な努力が必要でした。また、最も急務だったのは、日本研究専攻の学生全員が、日本で中級程度の日本語を学習できるよう、日本に十分な数の提携機関を確保することでした（1年間の留学という必修要件を満たすため）。これが、1990年代初頭に、日本研究学科が名門大学である東京外国語大学との交換留学プログラムの契約を結ぶに至った当時の状況でした。

こうして学科が初期段階で成功をおさめたことで、拡張計画は加速し、1990年代には修士課程のプログラムが導入されました。プログラムには、すでにこの分野の専門知識を十分に持っているが、さらに研究を次のレベルに進めたいと思っている者（多くは博士課程での研究に進むことを前提としている者）を対象としたプログラムと、すでに特定分野で教育を受けてきており、その方法論を日本のケースに適用したいと考えている学生（いわゆる「専門を変えた修士」）を対象としたプログラムがありました。そして、この時期に起こった更なる進展として、学生（大部分は、自身の専門的知識に、日本および東アジアについての知識を加えたいと願う諸分野の職業人）が、定期的に提供される数々のモジュールから選んで学ぶことのできる、革新的なオンライン修士プログラムが開発され、導入されました。このプログラムは、意欲的で献身的な多くの学生を誘致し続けており、学科全体の評価を大いに高めました。

ここで注目しておきたいのは、過去10年間で、英国における日本語への興味が全般的に低下しているとの懸念の声が多く聞かれていることです。しかし、私は、リーズ大学のプログラムの開発と改善の両方に深くかかわる者として、また英国日本研究協会の会長として、全国レベルで日本研究に関連した学術界の利益拡大をはかってきましたが、私の経験ではそのようなことはないと言うよりほかありません。確かにこの時期、大々的に報じられたとおり、猛烈な反対にもかかわらず日本研究センターがいくつか（最も顕著なのはダーラム大学とスターリング大学）閉鎖されました。しかし同時に、統計、とりわけ学部プログラムへの登録に関する統計によると、日本研究の学位取得への関心（すなわち「需要」側）は増え続けています。「供給」側は、確かに縮小したかもしれませんが、日本研究の主なセンター（ロンドン大学東洋アフリカ研究学院、オックスフォード、ケンブリッジ、シェフィールド、リーズ、オックスフォード・ブルックス、カーディフ、そして最近ではマンチェスターといった各大学など）では、日本研究のプログラムへの申し込みが空前の勢いで増加し続けています⁵。

4. 実際、私の個人的な見解としては、英国における日本研究プログラムに在籍する多くの学生にとって有力な入学の動機になったとしてポップカルチャーがよく引き合いに出されますが、その重要性は誇張されていると思います。確かに多くの学生がポップカルチャーにかなり興味を持っていますが、雇用が不安定なこの時代においては特に、動機の要因は他にもあることを過小評価すべきではありません。例えば、日本研究の卒業生には様々な素晴らしい職に就ける見通しが開けますし、日本についての一般の関心を高めるJETプログラムといった事業を成功させたいという動機もありますし、それ以外にも要因はあります。

5. 一例として、リーズ大学で日本語を学ぼうと応募してくる学生は2004年の146人から2010年の248人へと、過去10年間で劇的に増えました。同様のことが大学院レベルについても言えます。ヨーロッパ地域専門の修士や博士課程のプログラム規模は、過去10年間で縮小しているのに対し、東アジアをテーマにした研究をさらに極めようという学生たちの興味は高まり続けています。規模が縮小しているケースは、適切な助成金が得られないという理由に限られます。

しかし、このような傾向については、現在、英国において憂慮されている「言語教育の危機 (language crisis)」の関連を考慮しなければなりません。まず、あまりにも多くの人が英語をますます「リンガフランカ (通用語)」として見なすようになり、その結果、異文化を理解することの重要性が疑問視され、2000年代初頭、英国の中等学校のカリキュラムでは、外国語学習が必修科目ではなくなりました。その結果、大学で言語学の履修希望が驚くほど減少しました。この傾向は、ヨーロッパ言語で特に顕著で⁶、この流れを止めるために、政府は最近、言語学習の分野全体を「戦略上重要だが危機にある科目」と認定しました。同時に、英国の高等教育機関内における言語プログラムの実施状況を調査するためとして、政府は最近、報告書の作成を専門家に依頼しました。その報告書は2009年に完成しましたが、「言語の重要性と価値が、政府にも、学生となる人々にも正しく理解されておらず、評価されてもいないという印象を強く受ける」と書かれています⁷。さらに、個々の大学の学長が、厳しい予算節減の時代にあって、次第に利益を生むことに懸命になり、大学の運営組織は、言語に代表されるような、様々な理由により本質的に多くの労働力を要するが故に達成コストの高い学科を持続させることが経済的に可能かどうかを考慮せざるを得なくなっています (日本語のように、一から教えなければならない言語については、問題はさらに深刻になります)。そして、各大学には、自らの戦略的な展望に基づいて優先順位を決定する自主性は与えられているので、個々の大学の今後の方向性に関する議論に国益が組み込まれる見込みも、大学側がそれを受け入れる動機もほとんどありません。

こうした背景の下、2000年代初頭までに、英国内における東アジアの一部言語地域について、専門知識を持つ人的資源の減少が再び深刻に懸念されるようになり、ハル大学において東南アジア研究センターが閉鎖されるという決定によって、懸念はさらに深刻化したのです。ハル大学の活動や人材の大多数はリーズに移転されたものの、こうした動きは、各助成会議において、この分野に提供される支援水準への懸念を引き起こしました。

このような状況を受けて、2005年、当時の英国首相トニー・ブレアは、「語学に関連した地域研究プロジェクト」に2,500万ポンド (約50億円) の政策目的予算を割り振ると発表しました。イングランド高等教育財政カウンシル (HEFCE)、経済・社会研究会議 (ESRC) および芸術人文科学研究会議 (AHRC) による共同出資となるこのイニシアティブは、具体的には日本、中国、アラブ世界および東欧・旧ソ連の研究の4地域について研究を行う次世代の学者を確保することを目的としています。これらの4地域について複数の連携センターを設立するための助成プログラムの公募が、2006年初頭に行われました。その結果、リーズ大学の学科が中心となるホワイトローズ東アジアセンター (WREAC) を含む5つの中核的研究拠点が設立されました。シェフィールド大学の東アジア学科と協力して WREAC の設立資金申請をするにあたり、この既存の2つの主要な日本研究センターが地理的に近かったということは大きなプラスであったと言えます。しかし、この助成金を獲得するための中心的な考えとなったのは、日本も中国も、それだけで独立して研究できるものではない、また、するべきではないという信念でした。各助成会議への最終提案では、東アジアの地政学的な枠組みの中でこれらの二か国を研究するために一つの合同センターを設立することについて強力な論理的根拠を述べるとともに、その管理構造として、それぞれの国についての

6. リーズ大学でのフランス語の応募者数は逆に、2004年の168人から2010年の150人へと減少しており、スペイン語についても109人から96人に減少しています。

7. Professor Michael Worton, 'Review of Modern Foreign Languages Provision in Higher Education in England' (2009年10月) p.3 より。

独特な学識や研究が適切に維持されることを保証するため、2機関—英国国立日本研究所および英国国立中国研究所（NIJS および NICS）—を設置することが明示されました。

WREAC が設立されたことは、様々な意味で当学科の自然な発展のあらわれでした。学部レベルの学生数はすでに急伸しており、更なる発展の方向性は大学院のコースへと広がっています。バリエーション豊かな修士および博士課程プログラムへの学生の募集がすでに効果的に実施されていたものの、切望していた奨学金に資金を投入できればなお望ましいのです（WREAC について活用できる資金の約半分が、奨学金に充てられています）。これに加え、WREAC で講師とポストドクのポストが増えたこともあり、当学科ではほぼすべての大学院課程でプログラムの数を増やすことができました。また、英国において日本研究を継続するのに必要なレベルの言語熟達度と必要な専門知識の両方を兼ね備えた次世代の日本研究の専門家を育成することは、センターが負うべき核心的な責任の中でも極めて重要な役割です。その役割を確実に果たせるよう、当学科は、日本研究と中国研究それぞれの上級コースという先駆的な修士課程を含む一連の新しいプログラムを設立し運営するため、さらなる資金投入を行いました。

WREAC の成功に等しく重要なのは、社会全体における貢献を重視することと言えます。とりわけ、当学科が世界に名の知れたリーズ大学の国際ビジネスセンター（CIBUL）と協力できるよう WREAC が取り計らっているとおり、センターを様々な形で活用する人たちに対して適切なトレーニングやコンサルティングおよびその他の専門的なアドバイスを提供する立場を確保することが、WREAC の使命の根幹です。産業界や企業組織、政府機関、ボランティア団体、自身の専門分野に東アジア社会に関する深い知識を上乗せすることを望む学术界の同胞たちなど、このセンターを活用できる人たちすべてに、学術的なセミナーやワークショップ、一般向けに開催される各種講習会など、様々なイベントに参加するようお勧めします。

さて、それでは、リーズ大学における日本研究、また、より一般的に、英国における日本研究は、今後どうなるのでしょうか。これについては、この分野で見られる2つの傾向が特に注目に値します。第一に、いくつか目立った例外もあるものの、数十年前には古典的な日本についての研究が優勢だったのとは対照的に、現在の研究プログラムは明らかに、現代日本社会の研究へと移行しつつあることです。その結果、英国の様々な日本研究プログラムから、現代社会の動向を熟知し（少なくともその一部は、いまだにプログラムの柱として必修になっている「1年間の日本留学」によるものです）、かつ多くの場合、芸術・人文科学寄りのアプローチではなく社会科学的方法論に精通した卒業生たちが輩出されました。そしてここ数年、概念的な社会科学に重点をおいたポストが、日本財団、そして笹川財団の支援によってさらに11ポスト、いくつかの日本研究センターに増設されることになり、この状況にさらに弾みがつきました。この大きな支援のプラス効果が数々の憂慮をはるかに上回るの、言うまでもないことです。しかし、こうして進歩しつつも、我々は、分野全体で日本研究を「あらゆる角度」から引き続き見ていくことが重要だと考えます。

二つ目の注目すべき傾向は、英国の学术界全般に広がっている傾向を反映したものといえますが、パートナーシップや共同研究に関心が高まっていることです。これは、「語学に関連した地域研究」イニシアティブ（これは、複数の研究機関が協力して行うプロジェクトのみが公募の対象でした）についてすでに言及したとおりです。あらゆる学術活動、特に研究分野において不可欠な要素としてインパクト概念が引き合いに出されることが増えたため、研究者たちは徐々に、従来厳然として存在した研究機関間の垣根を越えたアカデミックなネットワークを構築せざるを得なくなりつつあります。そして、その結果、学術的な交流活動が増え、それに由来する利点が生じたことが、近年の学术界において唯一にして最大の意義ある発展であった、としばしば言われます。リー

ズ大学の場合、そのような協力関係は過去十数年で大幅に増えました。そして、おそらく、我々が日本の交流パートナーと共に創出した活動の増強が、その最も明らかな成果であるはずですが、我々の日本における重要なパートナーである東京外国語大学の皆様の貢献によって、我々のパートナーシップの成功が確約されたことに感謝の意を表するとともに、この連携がより長い将来にわたって互いに有益であり続けることを願いつつ、私のお話を終わらせていただきます。特に、東京外国語大学の国際日本研究センターが発足したことで、わがリーズ大学はこのパートナーシップの更なる発展に大きな希望を持っており、今後ともセンターの皆様と様々なプロジェクトにおいて親密な連携のもとに協力していきますことを楽しみにしております。

ローマ大学における日本語教育および日本研究の現状

「サピエンツァ」ローマ大学東京研究学部日本語日本文学科 准教授

マティルデ・マストラランジェロ

「サピエンツァ」ローマ大学では700年に渉る歴史上に於いて、15世紀からアジア文化に関する研究が始まりましたが、それは特にアラビアやサンスクリットの分野の研究でした。現代に至る東洋文化への関心は18世紀末からの研究を引き継ぐものと言われています。では、日本語教育および日本研究の現状を紹介する前に軽く日本科の来歴に触れたいと思います。日本語コースは1878年度から開始されましたが、実はその時は「東洋言語および東洋文学」という現代の研究課題からは考えにくい、とても幅広い一つの科目として中国語および日本語の両方を含めていました。時間は過ぎ日本から帰国したアウリーティ大使が、1941年に新しく開設された「日本語、日本文学、日本史」という科目の責任者になりました。その後2年間、戦争の勃発まで、外国人講師として勤めた人は野上弥生子の息子で、イタリア文学者の野上素一でした。戦争中しばらくそのコースは中止されていましたが、1961年からナポリの東洋大学の教授でもあったムッチョーリ教授によって改めて開始され、その時に科目名は「日本語日本文学」になりました。その後、責任者になったストラミジョーリ教授を受け継いでオルシ教授が1986年から責任者になりました。日本への関心は高まり続け、日本文化の研究を広めるために、日本の歴史、古語、現代文学、美術など、様々な科目が次第に開設されました。2001年には「サピエンツァ」大学にイタリア最初の東洋研究学部が創設されるに至りました。2005年度以降は更に私が担当しております「日本語・日本語翻訳」に替わって「日本文学」とは別の科目になりました。日本語コースにおける「翻訳」教育の役割に関しては、後ほどもう一度触れたいと思います。1996年からは1年生で日本語を学ぶ学生の数が増え始め、その結果として、2010年度には1年生だけで350人が入学しました。学部の3年間および専門課程の2年間の日本語の学生の総数は全部で700人ぐらいです。北京オリンピックの影響と関係があると考えられますが、2年ほど前から中国語を学ぶ学生の数が多くなりました。しかし、日本語の学生は今後安定した数で続いていく見通しです。それは日本文化を好み、高い関心を持っている人が多いからです。もう一つの理由はローマには大学以外にも、日本文化会館、「イタリア・アフリカ東洋研究所」、私立の語学専門学校などもあり、中等教育でも少し日本語が教えられているとは言え、イタリア全体と同じように日本語教育の中核は現在でも大学にあると言えるからです。数にこだわっているような話を出しましたが、実は最近イタリアの大学ではよく学生の数が話題になっていて、「数の戦争」が行われていると言えるぐらいになっているのです。それは、東洋言語の場合には学生が減っていく恐れがあるわけではありませんが、数によって文部省からもらえる援助が違って来るからなのです。特に入学者の数と卒業者の数の比率は非常に大切なデータになりました。ある法律の指針では教師の給料は担当している科目の卒業者の数および受験者の数に従って変更すべきものだとしています。それは現実にはならないかもしれませんが、イタリアの文部省の最近の方針は大学の活動の結果をできるだけ数、統計で決定しようとする傾向があります。これは特に人文科学系の学問の場合には考えにくいことです。言葉を換えますと、工業生産のように大学の「生産結果」がチェックされようとしているということです。従って、先ほど申した例の外にも、例えばこれから大切になっていくと考えられるのは、学生の最後の試験から卒業するまでの時間です。この間の時間が長いと教師たちは余り仕事をしていないという結果になります。

この10年間に教育制度の改革はいくつかありました。それに対処するためにできるだけ教師として学生のレベルが下がらないようにしてきましたが、様々な教育方法、試験のやりかたに関してはほとんど毎年新しい解決を考えなくてはなりません。1999年、省令509号による大学制度改革により2000/2001年度から学部4年が3年に変更されて、専門課程（スペシャリステイカ Specialistica と言い修士課程にだいたい相当する2年間）が新設されました。専門課程では科目は「日本語日本文学」として残りました。そして、初めて単位の制度も導入されました。単位数とそれに相当する学習者の勉強時間の比率は厳しくなりましたし、そしてかつての4年制と比べて1年増えましたので、勉強できるプログラムも少し増えました。2009/2010年度からは省令270号によって改めて大学制度改革がありまして、「日本語・日本語翻訳」の単位は、学部およびマジストラレと名を変えた専門課程、ともに9単位になり、研修の単位は8単位から2単位になりました。マジストラレの研修単位は6単位です。研修については後ほど詳しい説明をいたします。又、今まで入学試験がありませんでしたが、2009年9月に初めて本学部にも入学試験が導入されました。最初の入学試験として悪い成績を取った学生も入学でき、入学するただ一つの条件は受験することとなっていました。2010年の入学では、入学試験を通して、学部に入學できる学生数は全部で460人だけで、マジストラレの場合100人になりました。従って、日本語の学生も現代より少なくなります。更に現在もう一つ大きな制度の改革に直面しています。今まで学部の役割は主に高度な教育を与えることでした。それに対して学科（Department）は研究への援助を行うことでした。しかし、今年の秋から、不景気の影響もありますが、学部はなくなって、教育だけではなく研究も学科の負担になります。この改革が日本語教育にどのぐらい影響をあたえるかは、まだ言うことができません。1年ぐらい経ったら言えるかもしれませんが、今既に言えることは文部省の要求と私たち教師の関心、期待が大きく対立していることです。

ここで実際の授業の内容についてお話したいと思います。実はこの発表のサブタイトルとして入れようとしたのは「多人数学習者への教育」です。300人以上のクラスを扱うのは確かに簡単ではありません。しかし、よい結果がないわけではありません。時間数に関しては1、2、3年生の場合、私の行う文法解説、翻訳が週に2時間で、日本人教師による文法演習は1年と2年は週に5時間、3年生は4時間です。マジストラレの1、2年生の場合、オルシ教授および私による翻訳と文学は週に4時間、日本人教師の文法解説・演習は週に6時間です。そして、LL教室の時間もあります。

学部の1年生の授業は大講堂で行われて、300人ぐらいの学生を前にした講義です。授業に出るのは義務ではありませんので、入学者がすべて全員授業に参加するわけではありません。私が担当している授業ではイタリア語で文法の説明をして、日本語で例文を出します。学生に読ませたりもしますが、もちろん前の列に座っている学生を指しますので、後ろに座っている学生で一年間に一度も声を出さない人もいます。大勢なので、皆を静かにさせるのに結構厳しい態度が必要です。実はイタリアの学生はよく反応するタイプの学生です。しばしば授業の終わりに満足、あるいは敬意を表すために拍手することもあります。授業はパフォーマンスのようなものなのでその世界のトリックを少しでも使ったほうが役に立つと思います。彼らの反応を授業のためにどのぐらい利用すべきか、どんな風に利用したら良いか、興味深いポイントだと思っています。教育ストラテジーとして学習者の注目を集めるのに様々な工夫を凝らさなくてはなりません。例えば、効果的なのは彼らのまだわからない日本語の表現をしばしば使うのです。最初の授業で日本語の特徴、最初の文型を導入すると学生は益々うるさくなってしまおうのですが、日本語で「静かにしてください」などと言うと、まだ彼らは意味がわからないので、かえって、皆の注目を呼び戻せます。また、授業の間に様々な指示を日本語で出すと、皆の好奇心をそそけます。もちろん、大学は義務教育では

ありません。勉強したくないのに、うるさい学生などはどうでもいいと考えてもおかしくありませんが、この状態の中でも授業がうまく行えるようにしなくてはいけないと思っております。

使っている教科書はほとんど学部で作成された本です。一つは斎藤真理子『イタリアで学ぶ日本語』(Bulzoni, Roma, 1999) 第1巻と第2巻、両冊とも本文および練習にわかれています。教科書は日本語だけで書かれていて、イタリア語での説明はありません。そして、もう一つの教材は『日本語文法 Grammatica giapponese』(Hoepli, Milano, 2006) という題名で1、2年生を担当している3人で (Mastrangelo, Ozawa, Saito) 作成した本です。この文法書にももちろんこれから改善したいところはいくつかありますが、イタリア語で説明した大学で使える文法書が一冊しかなかったの、私の経験では教育に役に立っていると思います。授業中に文法の説明をいつもいたしますが、自分で復習する時学習者に使われているようです。授業では文型の導入をしてから、教科書の例文を読ませて翻訳させます。一番基本的な文の構造から翻訳をさせますが、目的は翻訳家を育てることではなく、翻訳は文型などが習得されているかどうかを確認する目的で行います。1年生に特に様々な練習ゲームをさせて、通訳のリハーサルのような練習もさせます。文型の練習のために学習者の間で質問、応答のやりとりをさせたり、できるだけ遠くに座っている学生を指して、大きな声で話すように指示します。そして、もう一人は答えを訳さなくてはなりません。そうしながら、イタリア人が好きな競争心を煽ってみます。恥ずかしがりな学生には知らない300人の前で習い始めたばかりの言葉で話すのは簡単な練習ではないと思います。しかし、授業の間に外国語を習得するためには、他人に対して興味を持つこと、他人の発言に注目すること、大胆であることの大切さも強調します。重要なことは宿題を出すことです。学習者が多数の場合、コースの進行を確認するには宿題か中間テストなどしかありません。そして、宿題を通して、学生たちに共通する間違いについて無理なく授業で説明できます。しかし、宿題の難点は教師の仕事が山ほど増えることです。

日本人教師の授業ではイタリア語で漢字・語彙の導入、日本語で文型導入、演習が行われます。口頭練習が中心になっている授業ですので、学習者の多さは私の授業より問題になっています。この授業にも様々な工夫が施されています。例えば、絵教材を大教室で見せるために、Powerpointを使用するようになりました。他には、会話の練習をする際、学生をグループに分けた上で、各グループにモデルに沿った会話練習をさせ、教師はグループをまわって順番に間違いを直していきます。この授業でも宿題は重要なポイントです。学習者が多数の場合はいくつかのクラスに分ければ済むかもしれませんが、この解決方法には様々な問題があります。先ず、教師の数が少なすぎて、これ以上授業数を増やせません。それに、複数のクラスを同じ進捗で進めるのも難しいと思います。しかし、後ほど申すように、LL教室の場合にはクラスを分ける解決策を採用しました。

2、3年生の場合、授業のパターンは同様ですが、数は少し減ってくるので、(2年生は150人、3年生は120人) 少しやり易くなります。3年生の第2学期からは、教科書が替わり、東京外国語大学留学生日本語センター(1994年)の『中級日本語』の第6課までが使われています。私の担当の授業では第1学期から日英漢字辞典(ネルソン)の利用の仕方を教えて、主に翻訳の練習をさせますが、3年生から生教材の翻訳を始めます。例えば、よく「週間子供ニュース」や「朝学」のサイトの本文を使いますが、実はこのレベル向けの翻訳練習の教科書は余りないと思います。先ほど申しましたように、3年生およびマジストラレの翻訳練習の目的は、文型の習得の確認および日本研究、論文の作成のために日本語で書かれた資料を読む必要になった学生の読解力を高めることです。従って、特に3年生から読解、翻訳能力を重視する教育が中心になります。

マジストラレの学生の数は1年生は50人、2年生は25人です。日本人教師は3年生から使い始めた教科書が続けて、2年間で終わりますが、その他にも自分で準備した補足教材を使っています。

私たちは文学および翻訳をしています。教科書より、新聞、文学作品、評論を使います。

LL 教室での聴解を中心とした授業も行われています。LL 教室での授業は学部の2年生に始まって、週に1～2時間です。学部の1年生の学習者は300名と人数が多いため、残念ながらLL 教室での授業を提供することができません。使っているLL 教室は約25人のための設備ですので、2、3年生の場合もグループに分けて授業が行われます。通常の教室での授業に比べると、LL 教室での授業は少人数のため、学生一人一人に発話の機会を与えることができますし、活動の幅も広がります。教師の目も行き届きます。

能力評価としては筆記試験および口頭試験がありますが、2009/2010年度から1年生だけは筆記試験だけで評価することが決められました。

もう一つ大切なデータは、能力試験を受ける学生が多いということです。特に興味深いのは在ローマ日本文化会館のデータによると、主にローマ大学の学生が受けるレベルは3級および2級です。この結果からもわかるように中級レベルの教科書が大事です。

学生の半分ぐらいは文部科学省の奨学金の試験を受けます。結果はわるくないと言えます。例えば、去年の2年間の奨学金の試験に本大学の学生が4人受かりました。

文部科学省の奨学金とは別に、留学するチャンスを大学協定を通して作りました。特に東京外国語大学へ留学できる学生は3人ですが、東大駒場、早稲田大学の場合には1人ずつ、東北大学との協定は2人です。また交換以外でも、私費で留学する学生は多くて、普段サマースクールのようなところで数ヶ月のコースを受けます。コースの終了時のテストの評価で研修単位がもらえます。研修というのは、言語の勉強や、日本と関係のある会社で研修、見習いをすれば研修の単位がもらえるというものです。日本での日本語コースの場合、語学学校ではなく、大学で私費でも勉強することができましたら、私たち教師にとって一番安心できる解決策になると思います。

ローマ大学における日本研究の現状、日本研究の傾向を紹介するに当たって、学生に与えられているチャンスから話を始めようと思います。先ず、東洋研究学部の博士課程を紹介します。博士課程の名称は「アジア・アフリカの文明・文化・社会」で、1998年に創設されました。全体は3つのコースに分かれ、私が学術の責任者として担当になっているのは「東洋アジア」のコースです。博士課程には入学試験があり、学生の専門は文学、歴史、美術、言語学、宗教などです。博士養成のために、1年に3回ゼミが行われて、そこに教師の授業および学生の研究発表も含まれます。今までに2回、東京外国語大学の博士課程の先生方および学生の方々にご協力いただいてゼミが行われました。博士課程の学生は実習として学部の教育にも関わります。

私たち教師の研究について申しますと、オルシ教授をはじめ、私およびもう一人ヴィエンナという同僚は文学を専門にしています。事実学部、博士課程の多くの学生は日本文学の研究をしています。ですから例えば、言語教育、言語学の専門を選びたい学生のためには学部の力は足りないかもしれませんので、イタリアと日本の大学の間での協力か、co-tutor 共同チューターの制度などもっとできたらありがたいです。もちろん全ての学生が大学の研究を続けるわけではありません。卒業の後に就職活動を始める人は漫画、アニメ、あるいは観光と関係ある仕事を探したりしています。

現在、イタリア人教師は日本文学や歴史を専攻している人が大部分です。よく文学を専門としながら日本語を教えている教師もよくいます。しかし、これからは日本語教育、言語学だけを専攻する人が増えると思いますし、これからの研究の方針も変わっていくのではないかと考えられます。外国人講師の場合も1940年の野上素一教授の時代と比べると色々変わりました。私も日本に留学した時、イタリア語の教師として働きましたが、森鷗外の言葉を借りるなら「即興」教師でした。現代、それは日本でもイタリアでも大学のレベルでは考えられなくなった状態で、教師の資格は欠かせないものになりました。

これからまだまだ様々な点を強化しなくてはなりません、ローマ大学における日本語教育の来歴を振り返ってみれば、ここまで歩んだ道は短くなかったと思っております。確かにもっと発展させるべきところがたくさんありますが、大学間の協力を通して進歩していければと望んでおります。

中国における日本学研究的現状と動向

北京外国語大学日本研究センター 教授

張 龍妹

1972年に中日国交正常化が実現され、78年に中日平和友好条約が締結された。その一年後の1979年12月、当時の大平正芳首相が訪中し、中国政府との間に文化交流に関する協定が結ばれ、その協定内容の一環として、当センターの前身である「全国日本語教師培训班」が設立された。このように、当センターがその設立の当初から中日関係と中国における日本語教育、日本学研究に大きく関連していた。ここでは、近年各地で開催されているシンポジウム、専門誌の論文掲載状況などをもとに、中国における日本学研究的現状と動向を分析したうえで、とくに日本文学文化研究の課題を指摘し、北京日本学研究中心としての役割もあわせて考えてみるつもりである。

一、シンポジウムからみた日本研究的現状

まず、2006年から09年までの、中国大陸各地および香港地域で行われたシンポジウムを紹介し、日本研究的現状と動向を見ていきたい¹。

シンポジウムの企画や趣旨から、おおよそ①大型記念集会的なもの、②定期開催のもの、③小型テーマ別シンポジウムに大別できる。①大型記念集会的シンポジウムは「〇〇大学日本語学科成立〇〇周年暨日本〇〇シンポジウム」といったものである。たとえば、06年10月21～22日に行われた北京大学の「日本語科成立60周年日本学国際シンポジウム」を例に見てみると、講演会を除いて、26の分科会発表が行われたが、そのうち日本語学は18で、文学と文化はそれぞれ4つの分科会が設けられた。成立記念ではないが、その直後の10月29～30日に行われた香港中文大学の「アジア太平洋地域の日本研究と日本語教育の変容と課題」という大型シンポジウムでも、あわせて33の分科会が設けられたが、うち文化3、社会1、文学1で、語学はなんと28もの分科会が設置されたのである。定期的にシンポジウムを開催しているのは、上海外国語大学が挙げられるが、ここでは他の大学と違って日本経済文化学院が設置されている。その主催による08年6月7日の「日本学国際フォーラム」では、23の分科会のうち、文学は4、文化2、社会1、経済1のほかに、15の語学の分科会があった。09年10月23～25日、対外貿易大学の主催による「『日語学習と研究』創刊30周年暨日本文化国際シンポジウム」が開催された。発表論文の内容を見ると、語学33本、文化16本、文学11本という内訳になっている。要するに、語学研究は中国における日本研究的の基層であり、中心である。たとえ上海外大のように「日本経済文化学院」というような学部が設けられていても、語学教育が大学教育の中心である以上、このような現状はこれからも続くであろう。

二、シンポジウムからみた日本研究的動向

1. 東アジアへの視点

近年の趨勢として、③小型テーマシンポジウムが注目される。大体二、三十人の小規模のものであるが、多くは主催者の個人研究と関連し、日本文学文化研究をリードしている。その中でとくに

1. ここでは報告者が参加したか、または同僚が参加したシンポジウムを統計して分析したもので、シンポジウムの数は必ずしも正確ではないが、趨勢は押さえていると思われる。

注目に値するのは王勇氏を中心とする浙江工商大学の活躍である。この4年間で、以下のような一連のシンポジウムを開催している。

06年 9月15～17日	ブックロードと文化交流国際シンポジウム
07年 9月15～16日	東アジア文化交流の源流—遣唐使1400周年記念
08年 5月31～6月1日	海を渡る天台文化
08年 7月26～27日	東アジア文化交流—人物往来
09年 1月 9～11日	舟山普陀と東アジア海域の文化交流
09年 9月19日	東アジア文化交流—学術論争の止揚をめざして
09年11月14日	東アジアの観音信仰

文化交流を中心に、古代から近世、朝鮮半島を視野に入れた中日文化交流史の各方面を取り上げている。中には、09年9月19日に行われた「東アジア文化交流—学術論争の止揚をめざして」といった、かなり高度な学術討論が行われている。一部の成果が『海を渡る天台文化』（勉誠出版 2008年12月）、『舟山普陀と東アジア海域』（浙江大学出版社 2009年11月）のように、論文集として出版されている。

2. 大衆性への関心

東アジアへの視点とともに、日本の大衆文化への関心が伺える。06年12月10日の北京師範大学の主催による「東アジアの中の日本文学」は、東アジアに視点を置くと同時に、日本から韓国、日本から中国という推理小説の流れを探ろうとしたものである。08年3月18日に、同大学では「村上春樹文学の翻訳と受容」というシンポジウムを開催し、香港、台湾などにおける村上文学翻訳の文体、文化現象としての文学研究について議論が交わされた。

一方、首都師範大学は06年9月9～10日に「中日経済高度成長期のメディアと表現」、08年9月6～7日に「メディアと文化」、09年10月31日～11月1日に「カルチュラル・スタディーズの視野における日本文学研究」という一連のシンポジウムを開催し、メディアと文学表現の関係、メディアと文学研究の関係、文学の大衆化乃至文学研究の大衆化をめぐる議論された。

3. 北京日本学研究センターの役割

東アジアの視点と大衆性への関心という日本研究の趨勢において、当北京日本学研究センターは一定の役割を果たしてきた。05年10月14～15日に「『日本的』の現在」というシンポジウムを開催し、現在の日本文化に焦点を当て、大会で「ジブリアニメの力」と題するパネルディスカッションを行った。それまでは堅苦しい学術講演ばかり行ってきたものであるから、内部でも反対意見が強かった。大衆文化への関心はこのシンポジウムから端を発したものである。そして、07年10月20～21日に、「二十一世紀における北東アジアの日本研究」を開催し、人間文化研究機構と共催で東アジアにおける文化交流をテーマとする「文化の往還」パネルディスカッションを行った。このシンポジウム（東京外大）の直後の3月19～20日に「東アジアの今昔物語集と予言物語」を立教大学と共催し、東アジアにおける説話の伝播、変容を議論することになっている。

4. 日本関連機構の働き

大衆文化への関心には、日本の関連機構の働きも大きい。国際交流基金、日本貿易振興機構などは近年大衆文化交流に力を入れてきた。たとえば、05年～08年にわたって、和泉流狂言が北京、広州、上海で公演された。07年には松竹大歌舞伎・松竹座の坂田藤十郎が北京、杭州、上海、広州で公演を続け、さらに08年に坂東玉三郎が蘇州昆劇院と協力して『牡丹亭』の杜麗娘役を演じ、

女形だけの舞台を実現した。そのような交流活動とともに、07年6月20日に、日本貿易振興機構が上海美術映画制作所と協力で、「日本映画祭アニメシンポジウム」を開催し、同年の7月28日に、国際交流基金と日本音楽産業文化振興財団が協力で、「Meeting Beijing 2007 日本アニメ音楽シンポジウム」を行い、大衆文化研究にも働きかけている。

ちなみに、国際交流基金北京駐在員事務所が08年10月10日付けで「北京日本文化センター」に改名した。日本語教育から文化交流に仕事の重点が変更したように受け止められる。

三、専門誌からみた日本文学文化研究

1. 外国文学研究における日本文学研究

中国人民大学図書資料センターのデータベースを統計してみると、06年の外国文学研究の論文数の内訳は、アジア文学135篇（うち日本文学96篇）、欧州文学312篇、アメリカ文学385篇というふうになっている。外交と同じく、明らかに欧米中心で、アジアの中では、日本文学が大きな比率を占めているが、基層はなお貧弱である。それは09年になっても基本的に変わっていない²。

2. 外国文化研究における日本文化研究

同じ中国人民大学図書資料センターのデータベースを統計してみた。08年の外国文化についての論文総数は44篇で、そのうち日本文化の論文は12本である。09年になると、総論文数が86篇となり、日本関係のは20篇に上った³。この二組の数字で言えることは、外国文化研究自体がまだ貧弱であるが、日本関係の研究が相当の比率を占めていることである。

3. 日本専門誌における文学文化論文の掲載状況

ただ、中国人民大学図書資料センターのデータベースは各大学の紀要を中心に作られたもので、日本関係の専門誌が収録されていない場合があるため、主要な専門誌及びその主要掲載内容を紹介しておく。

1. 『日文学論壇』（季刊 東北師範大学 政治・経済・軍事・科学技術が中心）
2. 『日本問題研究』（季刊 河北大学 経済・金融・就労・環境などが中心）
3. 『日語知識』（月刊 大連外国語学院 日本語教育・日本語学が中心）
4. 『日語学習と研究』（隔月 北京对外経済貿易大学 日本語教育・日本語学が中心）
5. 『日本学刊』（隔月 中華日本学会 政治・経済・歴史・社会文化・学術動態・情報）

中国の学術誌のランク付けでは、5の『日本学刊』だけがAランクのものであり、それに「社会文化」のコラムを設けているので、09年、年間6号の文学文化関係の論文タイトルをまとめて掲げておく⁴。

- 第1号 丸山真男の歴史意識の「古層」論について
- 第2号 日本の桜の象徴意味について
- 第3号 当代日本文化と社会意識について
- 第4号 日本新劇の進化の歴史について
- 第4号 「蟹工船」現象解説
- 第5号 大航海時代以降の日本人の外界と自身に対する新認識
- 第6号 日本人と中国人の感情パターンの特徴について

2. 数字は中国人民大学書報資料中心発行の『外国文学研究』2006年のデータによる。なお2009年の数字は以下のとおりである。アジア文学143篇（うち日本文学77篇）、欧州文学322篇、アメリカ文学412篇。

3. 数字は中国人民大学書報資料中心発行の『文化研究』2008年と2009年のデータによる。

4. 中国語の論文タイトルを報告者が訳したものである。

まず、文化の論文はほぼ一号に一篇しかない。それにタイトルを一読してわかるように、日本文化については基本的に概説レベルのものしか掲載されていない。純粋な文学の論文は皆無といってよいほどで、『『蟹工船』現象解説』は『蟹工船』のベストセラー現象を社会現象として解明しようとしたものである。

四、まとめ

以上の分析で明らかなように、日本文学文化関係論文の発表の場がほとんど確保されていない。それにそのような現状はシンポジウムの開催からみた日本研究の現状、動向とも合致しないものである。

中国では学術誌を創刊することがほとんど不可能であるため、現在のところ、北京日本学研究中心は『日本学研究』という論文集を年に1号出版するとともに、『日語学習と研究』と連携し、特集を編むことで、日本文学文化の研究関係論文の発表の場を確保するとともに、研究の深化をはかっている。

シンガポールにおける日本語教育 ～認知的アプローチの意義と可能性～

シンガポール国立大学 語学教育研究センター 所長補佐 日本語プログラム 主任講師
ウォーカー 泉

はじめに

シンガポールは人口500万人足らず、面積は日本の淡路島を若干上回る程度という小国であるが、その中に非常に多くの日本語学習者がいる。2009年現在は18,000人を超えると推定されており、人口に対する学習者密度が韓国に次いで世界第2位となっている。こういった日本語学習熱の背景には、1965年にシンガポールが建国されて以来、日本が経済発展に多大に貢献してきたことから、政府が国策として日本語教育を推進してきたという歴史がある。まず、1978年に教育省語学センターが設立され、成績トップ10%の中高生を対象に日本語教育が始まった。さらに、大学やポリテクニクにも次々と日本語コースが開設され、民間教育機関の増加も伴い、学習者が急増した。1990年代に入ってから、日本の景気低迷で一時停滞するものの、日本のドラマやアニメといったポップカルチャーの多大な影響を受け、学習者数が再び伸び始めた。シンガポールの日本語教育は、このように経済的、文化的な影響を受けながら発展してきたのである。本発表では、そういったシンガポール全体の日本語教育の特徴を概観した後、シンガポール国立大学における取り組みについて報告した。

シンガポールの日本語教育の特徴

シンガポールの日本語教育の特徴としてまず挙げられることは、各教育機関における日本語コースの規模が大きいということである。教育省語学センターの1,600人を始め、南洋工科大学2,000人、タマセクポリテクニク2,000人、シンガポール国立大学1,400人など、1,000名以上の学習者を対象に日本語教育が行われている。第二の特徴としては、学習者が日本語を英語と母語（中国語、マレー語、タミール語）に続く第三言語として学習しているという点が挙げられる。そのため、習った表現を積極的に使おうとする一方で、日本語も容易に学べるものであると誤解していたり、安易にコードスイッチングをしてしまったりするという傾向が見られる。第三には、特徴というよりも問題であると捉えるべきであるが、学習者の大半が初級レベルに留まっているという点が挙げられる。これは、初級以上のコースを設置している教育機関がわずかしかない、中等教育レベルでは成績優秀者のみを対象とした教育に限定されているため長期的な学習者が育ちにくい、成人学習者が多い、などということが主な要因であると考えられる。初級レベル以上の学習者を育てるためには、当然のことながら、各教育機関が日本語教育の意義を認め、より長期的なコースを開設する必要がある。また、限られた時間により質の高い教育を提供するための理論や方法を模索していく必要がある。このような課題に取り組むべく、2001年に「シンガポール日本語教師の会」が設立された。教師間のネットワークの構築や、教育セミナーの開催、大使館や日系企業、地元の日本人コミュニティと連携した日本語関連行事の実施などといった活動を行っている。シンガポールの日本語教育は、こういった活動と、日本とシンガポールの安定した関係に支えられながら、更に発展していくものと思われる。

シンガポール国立大学の日本語教育

シンガポール国立大学では、1981年に54名の学習者を対象に日本語教育が開始されて以来、学習者数が急増し、現在、年間約1,400名が日本語を履修している。常勤13名、非常勤15名の教員がその指導にあたるという点では、おそらく海外では最大級の規模を持つ日本語教育機関である。また、シンガポールで唯一、中上級レベル以上のコースを開設している高等教育機関でもある。その母体である語学教育研究センター <http://www.fas.nus.edu.sg/cls/> では、12言語が教えられ、各言語の教員たちがお互いの情報や問題を共有しあいながらさまざまな活動を行っている。例えば、セミナーやワークショップを開催したり、教員同士が授業を見学しあうピア・レビュー制度を確立するなど、教師の能力開発に努めている。また、言語教育国際大会「CLaSIC」 <http://www.fas.nus.edu.sg/cls/clasic2010/> の開催や学術雑誌「e-FLT」 <http://e-flt.nus.edu.sg/> の刊行などを通して、世界の外国語教育への貢献にも力を入れている。

その中でも日本語は学生に最も人気が高く、毎学期、全外国語履修者の3分の1近くが日本語を履修している。主な学習動機は日本のドラマやアニメ、マンガ、ポップソングなど、いわゆるポップカルチャーによるものであり、その目的も、そういったメディアが日本語で理解できるようになるためであるという学習者が多い。専攻もさまざまであるが、動機や目的に関わらず、学習意欲は旺盛で非常に熱心に勉強している。その点では恵まれているが、以下のような課題も抱えている。

第一に、日本への留学、日系企業への就職機会が増えており、その要請に応えなければならないが、日本語は一般教養選択科目として位置づけられているため授業時間数が限られており、到達度を上げることが難しいということである。日本語能力試験を一つのめやすにすると、当センターの日本語授業時間数は一学期約75時間であるため、1年続けても150時間（4級）、2年続けても300時間（3級）にしか到達できず、多くの日系企業が求める2級合格者は増えてきたものの、留学に必要な1級には及ばないのが現状である。第二に、シンガポールには2万人以上の日本人が居住しているが、棲み分け傾向が強く、学習者が母語話者と接触する機会が非常に限られている。そのため、できる限り母語話者との交流機会などを作りたいものではあるが、学習者数が多いだけに、それも容易ではない。第三に、学習負担が大きいわりには単位数が低い、成績競争が激しい、などの理由から、初級レベルで日本語学習を辞めてしまう学生が大半であるという点があげられる。こういった状況を少しでも改善するためには、より質の高い授業を行い、学習者が日本語学習の意義を実感できるような教育を実践する必要がある。そこで、筆者は、ここ数年、以下のような取り組みをしてきた。

認知的アプローチによる日本語教育

シンガポール国立大学では、「学習者主体」という理念が重視されている。「学習者主体」とは、学習は教師による知識の受け渡しではなく、学習者が主体的に獲得していくものであり、教育はそれを支援することである、ということの意味する。そこで、日本語教育においても、学ぶとはどのような知の働きであるのかということを重視し、それを解明しつつある認知科学などの示唆を生かした教育を行っている。本稿「認知的アプローチ」と呼び、主な教授活動とその理念について述べる。

まず、当プログラムにおける学習者にとっての日本語学習は、第三言語であることから、第一、第二言語の知識や経験を生かせるような教育を心がけている。例えば、一週間の授業は週2時間の講義と5時間の演習で構成されているが、講義は共通言語である英語を用いて行っている。そして、教師が一方的に説明するのではなく、学内のインターネットを用いて予め質問や資料を提示することにより、講義の時間は、学習者が予め立てた仮説を検証したり、疑問を明らかにしたりするためのディスカッションの場となるよう努めている。また、インターネットや映像メディアを活用

し、実際の言語使用や非言語行動、日本文化や日本事情の理解を深めつつ、学習者がそれらを学習リソースとして自律的に活用できるようになるような活動も取り入れている。

次に、週5時間の演習授業においては、言語処理理論などからの示唆を取り入れた活動を行っている。例えば、学習者は語彙学習や基本的なドリルは授業前にやっておくこととし、下位技能の熟達を図ってから授業に参加することにより、授業ではできる限りコミュニカティブな活動が行えるようにしている。また、パフォーマンス・エクササイズという応用会話練習を行い、言語をコンテキストの中で運用しながら、自然なイントネーションやあいづち、待遇表現、非言語行動など「言語」を「行為」として包括的に習得できるような活動を行っている。その概要は以下の通りである。()には関連する認知理論を記す。

- (1) 学習者は、授業前に基礎練習を十分に行い、モデル会話を暗記するまで練習し、談話の基本パターンを十分に習熟してから授業に参加する(「下位技能の習熟」や学習目標項目の「チャンク化」、「自動化」により、より高次レベルの処理が可能となる)。
- (2) 教師は、さまざまなコンテキストを与え、モデル会話をシステムティックに应用、拡大する(言語の習得は意味ある文脈の中で繰り返し行われる「リハーサル」、「徐々に複雑さを増す条件付け」により、無理なく習得が進む)。
- (3) 教師は、熟達者としてのさまざまな役割を担う。例えば、会話の相手になって自然な談話の構築を支援したり、非言語行動を含めたモデルを提示したり、適切にフィードバックを与えることにより、適切な言語行為とはどのようなものであるのか、学習者の理解や技能と目標言語のそれとのギャップは何かなどといった点に「気づき」を促す(行為の習得は、「熟達者」との共同作業により習得が進む)。
- (4) 学習の進度に合わせて、教師主導(クラス全体)から学習者中心(ペア・グループ活動)の活動へ移行する。学習者はペアやグループで状況に合った会話を作り、それを全体の前で発表し、フィードバックを受ける(発表など、成功を強く望む活動は、「能動的モニタリング」を活性化させる)。

以上が、パフォーマンス・エクササイズの概要である。当プログラムでは、こういった練習を重ねる一方で、二次次以上のコースでは、母語話者との交流をプロジェクトワークとしてカリキュラムに統合している。そして、その機会を学習者の動機づけや、自律学習、実際場面での言語使用の機会として最大限に活用できるよう、交流の前後にもさまざまな活動を組入れている。たとえば、交流前には、自己紹介文、大学紹介文、招待状、交流後には、お礼の手紙や感想文の読解や作文という具合である。また、交流時には、キャンパス案内、座談会、スピーチなどといったコミュニケーション活動や、談話的側面や待遇/語用的側面に注意を向けることによって「気づき」を促す「観察タスク」などを行っている。

シンガポール国立大学日本語プログラムでは、以上のような教授活動を行っているが、規模が大きいだけに、一貫した教育を実践することは容易ではない。しかし、ここ数年、学習者の到達度がかなり伸びてきたこと、そして、学びの実態がより理解できるようになってきたことから、以下のように考察される。

学習の主体は学習者であるという前提で教育を行うのであれば、学習者の認知メカニズムを理解し、それをカリキュラムの開発、教育実践などに生かしていくことが大切なのではなかろうか。そして、そういった認知的アプローチを通して得た知見は、言語とその習得という極めて複雑な認知メカニズムの解明にも貢献できるのではなかろうか。

リオデジャネイロ州立大学日本語学科設立から見る ブラジルにおける日本語教育の現状、課題と展望

リオデジャネイロ州立大学日本語学科 主任

文学部 準教授

キタハラ 高野 聡美

ブラジルの日本語教育

ブラジルにおける日本語と日本文化はおよそ100年前から日本人移住者によるその継承活動を発端に根付いてきた。現在では、この基盤上に、若い世代ではポップカルチャーブームと共に現代の日本語と日本文化が直接受け入れられている。

また日本に在住するブラジル人第一世代にとっては、社会に適応する道具として、第二世代にとっては日本にアイデンティファイするために必要不可欠な言語であり文化となっている。

かつて継承された日本語、日本文化はブラジルに根付いたが、新しい世代では日系人であっても外国語としての日本語教育が必要である。これらの教育の担い手には人種や国籍を問わず専門知識を身につけた日伯双方の言語、文化に通じている人材が必要である。

本稿では本学リオデジャネイロ州立大学で正規の日本語講座を設立した背景を述べることで、ブラジルにおける日本語および日本語教育の現状と課題が浮き彫りになるとと思われる。

ブラジルの高等教育機関での正規課程の日本語講座

ブラジルにおける日本語教育は移住者の歩みとともに発展し、100年以上の歴史はあるものの、高等教育レベルでの講座は世界でも歴史が浅い。

2010年現在においてブラジルの高等教育機関で正規課程として日本語講座を持つ大学は表の通り設立年が古い順にサンパウロ大学、リオデジャネイロ連邦大学、リオグランデスル連邦大学、州立パウリスタ大学アシス校、ブラジリア大学（国立）、リオデジャネイロ州立大学、パラナ連邦大学の7大学のみである。

また修士課程を持つのはいまだに一番歴史の古いサンパウロ大学のみになっている。現在ブラジリア大学とリオデジャネイロ州立大学には日本学研究科大学院構想がある。以上の三校は日本語と日本学のバランスをとった講座構成になっている。その他の大学では日本語学、日本語教育、文学に重点をおいた教育と研究がなされてきた。

ブラジルの高等教育での正規課程の日本語講座

専攻課程（7校）	設立年	特徴
サンパウロ大学（州立）	学部 1964 年 大学院 1996 年	日本語・日本文学、特に古典文学を中心とした研究者養成と教師の養成。 設立当初は東京外国語大学から客員教授が派遣
リオデジャネイロ連邦大学	学部 1979 年	教員養成
リオグランデスル連邦大学	学部 1986 年	近現代日本文学を中心に翻訳家要請に重点を置く
州立パウリスタ大学アシス校	学部 1992 年	教員養成
ブラジリア大学（国立）	学部 1997 年 大学院設立構想有	設立当初はサンパウロ方式を踏襲した教員養成。近年様々な分野の研究者を増やしている。日本の大学との交流も盛ん。現在のブラジルの首都に位置している。
リオデジャネイロ州立大学	学部 2004 年 大学院設立構想有	日本の大学との学術交流をきっかけにスタートした。人文科学、社会科学を広範に網羅する研究者および専門家養成を目指している。また実社会の問題に対応して他の学術機関、公共機関、民間、市民社会との共同プロジェクト実施している。
パラナ連邦大学	学部 2009年2月	設立1年の新設講座

（国際交流基金の資料と聞き取りを元に筆者作成）

出発点から102年

かなり思い切った言い方を使えば、ブラジルにおける日本語教育は全てが日本人移住者のメッカであるサンパウロを基点として始まり、歩んできた。すなわち最初には日本側主導で行われ、移住政策との関連も強かった。この特徴がこの後の高等教育機関での日本語教育の現状に光と影をもたらすことになる。

言い換えれば、ブラジルの日本語教育は文化、言語継承を出発点としているために、集団移住地の多いサンパウロ州が基点となった。茶道、華道なども「本家日本」のサンパウロがブラジルの中での「家元」として君臨し、地方に支部をおく形になっているが、高等教育機関での日本語教育も例外ではない。

ちょうどサンパウロで日系二世世代が教員になる年齢のころサンパウロ大学に正規の日本語講座が設立され、高等教育機関での日本語教育もこの家元制度の特徴を踏襲した。サンパウロ大学の学部や研究科を終了したり、日本への留学から帰国したものが次々と他大学の教員、研究者として担い手になっていった。

初期の有利な点

高等教育機関の日本語講座においてもこのような家元制度が機能したことは講座運営において、初期においては大変有利に働いたと想像できる。

例をいくつか挙げると、ひとつは、ブラジルの他の外国語教育に比べると、日本からの組織的、計画的な援助が期待できたためブラジルの公共機関に対して信頼を得られやすかったことである。日本とブラジル双方のタイアップした研究、教育事業が進めやすい。実際にはタイアップというよりも「完全に日本側主導」の事業が圧倒的ではあったけれども。

他の有利な点は、ブラジルに存在する日本人移住者の足跡、日系コミュニティへのブラジル人からの信頼は非常に厚く、日本語や日本文化を高等教育機関で教えるということに対し、特に戦後は、常に歓迎ムードがあったということである。

もうひとつの有利な点は、サンパウロ大学に日本語学科が設立されたころ、学生はほとんどが日系人であり、当時のブラジルでは日系人の学生たちの日本語能力もモチベーションも非常に高かったため、日本語で書かれた文献をいきなり読み、日本語で研究することが出来たそうである。外国語ではなくて、まるで日本で国語や国文学を研究するようなことが可能であったのである。

現在の問題点

現在の課題の多くは初期の有利な点の裏返しである。つまりブラジルでの日本語教育や日本研究が、日本主導、サンパウロ主導、日系人主導であったために現在の状況への対応の遅れを生み出したと筆者は痛感している。初期の有利な点を光とすれば、これらの影の部分は課題点である。

光に比べ影のほうが大変多く、非常に残念に思うが、これからのブラジルの日本語、日本学の発展のために大切なことなので、以下述べていくことにする。この考察は筆者が本学の同僚、学生とともに考え、書きとめておいたものである。

1. 日本語教育、日本研究共に「特殊性」が強調され、また担い手の多くが日系のブラジル人だったためもあり、この「特殊性」強調に疑問が抱かれなかった。したがって現在でも教育、研究上の共通項を切り口としたアプローチがなされることは殆どなく、他のブラジルの研究分野、たとえば、比較文学、比較文化、対照言語学、比較社会学などとの接点は驚くほど少ない。
2. そもそも入学当時、日本語能力の高い学生が入学した当時のブラジルでは、日本語学習に対するモチベーションを保つ工夫、ゴールを設定したり、メソッドを開発したりする必要もなかった。移住者の世代交代が進むに連れ、80年代後半以降は必然的にその必要性が出てきた。相変わらず教授陣は日系が大多数のため、それらの問題への着手が遅れている。
3. ブラジルの大学では日本語、日本研究の分野では修士号（サンパウロ大学のみ）までしか学位取得できない。現在ブラジルの公立大学の教員採用試験は原則として、博士号取得者のみ採用している。学部、修士課程で日本語、日本研究を行ったものは、他分野、または海外で博士号を取得しないとブラジル高等機関での日本語、日本研究分野の研究者にはなれない。海外に留学したものの中にはこうしたブラジルでの事情を考え、留学した地で職に就くという選択をしたものが過去に多い。
4. ブラジルの高等教育機関で研究科設立条件は5人以上の博士号取得者を有することである。日本語または日本学でこの条件を満たすことへのハードルが存在することがブラジリア大学や本学での研究科設立の足かせになっている。なお、国際交流基金プログラムの提供する修士コースおよび博士コースはブラジル国では学位として認められていないためブラジル人候補者の意欲をそいでいることを特筆したい。
5. 日本語能力と日本研究のバランス問題がある。非日系人ですでに研究職にあるものには日本語能力がネックになる。学部から日本語学習を始めたものでは、学習、研究能力が高くても日本語がネックになる場合と、日本語学習は好むが他の学問体系に関しては無関心のものもある。日本語能力と日本研究を両方延ばすことは大きな課題である。
6. 日本語を学ばずに、日本研究を行うためにはポルトガル語の基礎文献が少ない。比較的参考文献の多い英語を使うことになり、日本語学習者には負担になる。
7. 大多数の学生が日系人であった時代の名残で、今まで学部レベルの学習者へのゴールの設定があいまいになされてきた。

8. 日系 vs 非日系の問題。現在では学部入学生の95%以上が非日系であり、学生間でこの構図はすでになくなってきているが、教師の中にまだ存在する例もある。自分の専門分野、研究分野のプロの教師、研究者として学生に接するというよりも、「教育」、「日本文化」、「日本人的しつけ」として学生の統制を行う古いタイプの日本人教師がまだ存在し、概して他の同僚や職員ともなじまない。
9. 日本語教師の地位の低さ
日本語教師の中でも大学の職にあるものの地位は比較的安定はしているが、大学での研究者の席には制限がある。どの大学でも日本語講座は日本主導であったことから、日本の援助に長い間頼ってきた体質があり、ブラジルの機関の中で研究予算を取る習慣のない研究者が圧倒的である。特にこれは人文科学分野の日系研究者に顕著である。
10. 一般的にブラジルでは日本語能力を有すること、日本に関する知識があることはそれ自体ではアピール度が低い。他の専門領域を持った上で日本語能力があり、日本に関する知識がある場合にその希少性から社会上昇手段になる。これはブラジルの多くの日系二世世代がこの方法を選択し、かつて社会的地位を手に入れてきたことでも証明される。日本語学習者の大部分が非日系のブラジル人になった現在でもこの傾向は続いている。本学などでは文学部以外の学生も日本語や日本関連の授業を受講できるようにしたため、日本語専攻の学生たちは常に他学部の優秀な学生との競争にさらされることになった。
11. ブラジルの高等教育機関の日本語学科では社会科学分野の研究が弱い。また人文、社会科学分野にしても州や連邦政府の政策に反映されるような政策科学研究が今までなされてこなかった。唯一80年代後半以降の日本へのいわゆるデカセギ現象に関連する一連の研究はあるが、これも常に日本主導であり、ブラジル側主体の学際的な研究はなされていない。

リオデジャネイロ州立大学に日本語学科を設立したきっかけ（1999年末～）

本学リオデジャネイロ州立大学には前に記したように2004年前期から日本語学科が設立された。もちろんその準備は1999年末から開始された。以下、その準備段階でどのように日本語学科を設立したか述べることにする。

1999年の末に日本語学科の土台になる日伯現代学術文化交流プログラム（東京外国語大学との学術提携が発端）が設立された。当時の発想としては学生間、研究者間にある双方向的な交流事業への潜在的な需要を制度化したいということであった。

日伯間には学術、教育レベルでの交流制度があまり制度化されていなかったが、個人レベルでは学生や研究者の手助けを多くしていたために、これを制度化したいと東京外国語大学のポルトガル語学科の教授陣との話し合いがきっかけで発足した。すぐに早稲田大学、大阪外国語大学（現在は大阪大学）、関西学院大学、神戸大学、浜松市立高校、全米日系人博物館との提携が続いた。

筆者が客員の時2000年に当時の副学長（社会学博士）から、「あなたが一社会学の研究者としてここにいてくれることでは、せいぜいいくつかの講義を担当し、学生を育てるにも活躍に限界がある。ブラジル社会学は伝統的にフランス社会学を重視していることもある。あなたには日本人であることを生かして是非本学に日本の学術や文化を植えつけて欲しい。一番手っ取り早くとにかく、

日本語、日本学の学部講座を設立して欲しい。」という要請を受ける。

2000年当時はブラジル、日本も経済リセッションから抜け出し、特にリオデジャネイロは日伯間の伝統的な通商部門である鉄鋼産業が好調、さらに近年の海底油田発掘が好景気を後押ししていた。

ブラジルのこの伝統的な基幹企業が前述の交流プログラムを最初に後押ししたため、すぐに州政府と連邦政府が支援し、この後関連する日本企業と日本政府の後押しを得られた。すなわち今までのパターンとは違い、ブラジル側の主体性とイニシアティブで日本語学科が開始されたことになる。

当時日本政府からはブラジルにおいて長いこと援助をし続けた機関に対し、その講座の研究内容や事業、実績に対し、現実の日伯の置かれている状況にもっと対応して欲しいという見方が存在していた。

リオデジャネイロ州政府は石油産業、鉄鉱石産業、日伯環境事業などで日本との関係を重要視していた。おりしも日本人コミュニティーは2008年の日本人移民100周年記念行事で盛り上がりを見せていた。

さらにブラジル社会ではすでに日系人や武道を通じて日本文化が浸透していたところに、若い世代では現代のポップカルチャーやサムライブームで日本が身近にあった。

これら日本語学科設立には追い風となる環境が整っていたときに、筆者はちょうど、ブラジリア大学で社会学博士号を取得した後、客員として本学に勤務していた。個人的な要因ではあるが、筆者は東京外大ポルトガル語学科在学中に、リオデジャネイロ留学経験があり、筑波大ラテンアメリカ地域研究研究科在学中にはサンチアゴで研修をし、日本経団連から派遣のブラジリア大学社会学留学生時代を通じて、ラテンアメリカ諸国、特にブラジルという国のものごとの進め方、仕事の仕方、交渉の仕方をいつの間にか身につけたように思う。日本語教育や日本学から直接入らずに、ラテンアメリカ研究、ブラジル研究からアプローチしたために、事業運営という見地から講座立ち上げがやりやすかった。

さらに日本語学科を有する3つの大学（サンパウロ大学、リオ連邦大学、ブラジリア大学）の先生方との接触が可能であった。すでに実績のある大学の経験をふまえることは非常に重要なポイントになった。また研究や家庭生活を通じてブラジル日系人社会との接触、家族とともに住んだブラジリア連邦直轄区での経験、息子が生まれてからはリオデジャネイロの教育機関やブラジルの教育制度にも関心が高くなったことも新学科設立という仕事を進めていく上で大きな鍵になった。

リオデジャネイロ州立大に日本語学科を設立した際の反応

本学に日本語学科を設立した当初、老舗のサンパウロ大学やリオデジャネイロ連邦大学からは、「日本語、日本研究はもう自分たちが行っているから必要ない」という声が聞こえてきた。おそらく日本政府という「本家」からの援助の分担が少なくなることへの懸念、また学科設立以前から留学生を日本の提携大学に派遣したり、日本学に力を入れた大きなシンポジウムを開催したりと、従来の枠ではとらえられない本学の事業を脅威に感じていたのかもしれない。

筆者の母校であるブラジリア大学からは応援と賞賛を得た。ブラジリア大学は現在さまざまな分野の研究者を増員している大学で、近い将来の研究科設立にも一番近いと思われる。本学とも交流があるだけでなく、本学同様に日本との交流協定が沢山結ばれている。

ところで、本学日本語学科設立はブラジル社会、リオデジャネイロ州、ブラジル人研究者、学生から「非常にタイムリー、パイオニアである」と大歓迎され、リオデジャネイロ日系コミュニティーからは日本語普及と日本語学習者への新しいインセンティブになると歓迎された。これら、さまざまの立場上の、この激しい温度差に当惑したことを思い出す。結局、これはブラジルの日本語教

育、日本研究がどうしても日本主導、サンパウロ主導で始まったということに起因していると思われる。結局、リオデジャネイロの求められるものというのが、ブラジルのこれからの日本語、日本研究に求められているものを映し出しているといえるのだと理解した。

リオデジャネイロの特徴（他州との比較から）

すでにあるのにどうして設立するのか？という問いも初期には幾分耳にしたが、筆者は必ず「ではどうして英語、スペイン語、ドイツ語、イタリア語、フランス語などはほとんどのブラジルの大学にあるのでしょうか？」とわざわざ日本人や日系人に質問を返す羽目になった。こんな問いは非日系人のブラジル人からは一度もなかった。日本語や日本学がもう少し学術的な場所で堂々と議論されても良いのに、日本人や日系人の中にはそれを特別なことのように感じる人がいるということは残念に思った。ブラジルで100年以上日本人の地位を築いていくのに大変な苦勞をされたのだと思う。

すでに存在する機関との違い意識し、将来ブラジル人やブラジル、また大きく云えば国際社会のために何か役に立つような学科にしたいと思い、まずリオデジャネイロという土地柄について特に家元サンパウロとの比較を試みることにした。

リオデジャネイロは、まずブラジリアに遷都される以前、長いことブラジルの首都であった。そこでブラジル文化の中心地であるためにブラジル文化への同化圧力が強かった。そのために家元サンパウロとは日本語、日本文化との接触の仕方がだいぶ違うことになった。

リオデジャネイロでの戦前の日本語教育について、あまり知られていないことだが、サンパウロへの集団契約移住開始前に日本から事業を起こすために自由移民が来ていた。彼らの傾向はブラジルへの同化志向が高かった。これはサンパウロの日本人移住者たちが「故郷に錦を飾る」という帰国志向が高かったのと対比される。

リオデジャネイロでの最初の日本語学校設立は1936年、サンパウロより21年遅い。さらにこの学校は継承言語としての日本語ではなく、ブラジル人むけのものであった。

リオの集団移住地でも初期の開拓期には生活を安定させることに精一杯で、日本語学校の創設にいたらなかった。

リオデジャネイロの戦後移住者の性格について云うと、リオデジャネイロには戦後の移住者が多く入植したため、農村部では日本語教育が積極的になされた。1980年代になると移住者子弟のための日本人教育というよりも日本語という外国語教育への転換がされた。都市部には戦後技術移住者の家族が住み、彼らの性格は移住者自らブラジル社会へと溶け込もうとした傾向が強く、日本語教育よりもポルトガル語教育、ブラジルの学校教育を重視する傾向が強かった。

リオデジャネイロの日系企業の社会文化的インパクトについて、石川島播磨造船会社の日伯合弁会社「イシプラス」の存在はリオデジャネイロ州の一般のブラジル住民に大きな日本語と日本文化の普及効果をもたらした。現在でもリオデジャネイロには片言の日本語を繰るブラジル人がおり、彼らはさまざまな職種で「イシプラス」に勤務していたと懐かしそうに話す。

サンパウロの日本語需要が日本企業に直結しているのに対し、リオデジャネイロでは、リオデジャネイロに本社のあるブラジルの大企業での日本語に対する需要（ヴァーリ鉄鉱石企業、ペトロプラス石油公社、グローボテレビなど）がある。

現在のリオデジャネイロ州では日本との関係の深い分野：食糧、エネルギー、経済、金融、科学技術、IT、観光、スポーツ、レジャー、ポップカルチャー、音楽、ファッション、映画、環境問題などで日本語や日本文化に対する知識が求められている。

さらにリオデジャネイロは国際的イベントの開催地であり、すでにリオ環境会議開催、パンアメ

リカン陸上競技大会が開催され、ワールドカップ（2014年開催予定） オリンピックゲーム（2016年開催予定）など日本語に限らず、アジアの言語需要が再び高まりつつある。

将来に向けての構想

2004年に設立された本学日本語学科も卒業生を輩出するようになり、その中にはすでに実業にあるもの、日本で修士、博士課程に進学したものも出てきているが、ブラジルにはまだ修士課程で勉強をするためにはサンパウロ大学に進学する道しかないため、本学に研究科を作ってほしいという声がすでに多方面から上がっている。近い将来の研究科設立に向けて、本学の目指しているものをあげて、結びに変えたい。

まず前述のブラジルの高等教育機関での日本語学科のさまざまな問題点を踏まえて、ブラジルのブラジル人のためのブラジル人による日本語、日本学を進めていくことが大切である。そのための内容、方法論、教材、教授法、担い手（専門知識を身につけた日伯双方の言語、文化に通じている人材）の検討がとても重要なポイントになる。

現在の私たちの置かれた環境をかながみると、他機関との活発な共同研究、共同事業を今後も進めていくことが大切で、それは活発な国際研究、国際共同事業の形をとっていくと思われる。もちろんこれらは日本、ブラジルという枠に限ったものではなく、より広がりをもったものになると思う。

モノディシプリンの伝統が強く、インターディシプリンという考えはブラジルの学術機関ではなかなか浸透しにくい手法ではあるが、日本—ブラジル間には環境問題や国際間労働移動問題などのインターディシプリンでこそ解決できる問題が多々あり、そこで日本語、日本学の教育者、卒業生や研究者がコーディネーターとしての役割を担うことが可能ではないかと思われる。

本学の学部、研究科はリオデジャネイロの特色を生かしたものを念頭において事業を進めていくのが望ましい。すでに述べたような社会やコミュニティの需要をとらえ、還元できる研究や教育が推進される。これに関連して、リオデジャネイロ州、ブラジル連邦政府の政策につながるような政策科学分野の研究が今後ますます重要になっていく。

日伯共同で取り組める研究、事業は沢山あり、この意味からも東京外大のようなブラジル語教育、ブラジル研究を行っている機関との共同研究、共同事業は有意義である。

最後に、本学では将来の研究科設立に向けて、日本語、日本学の研究科を持つ各国の大学が今、アジア研究との関係、特に中国研究との関係とどういう位置づけを保っているのか興味を持っている。

ブラジルでは東アジアに対する興味が非常に増大しているだけでなく、さらに、中国からブラジルへの積極的なアプローチがなされている。しかし現在ブラジルは、まずは経験者であり、自国にいる「アミーゴ」である日本人、日系人の意見を聞くという態度をとっている。前述のように日本語教育や日本学が長いこと日本人や日系人の手中にあったことでさまざまな課題が生じたけれども、それは同時に日本人先駆者たちが100年以上かけてブラジルで築き上げた非常に大きな信用によるものであり、こんなところからブラジルでは日本学が経済至上主義に走らない東アジア研究へと広がっていく可能性を持っているという明るい予感がある。

エジプトにおける日本教育の現状

カイロ大学 准教授
エルカウィーシュ・ハナーン

1. はじめに

エジプトで最初に行われた日本語講座は、1969年の大使館広報文化センター日本語講座である。この日本語講座はエジプト・日本両国の相互理解促進に資することを目的として開設された。その後、1974年のカイロ大学文学部日本語日本文学科（以下は日本語学科と省略）の設立によってエジプトにおける本格的な日本語教育が始まった。開設当時の同学科はエジプト及びアラブ世界における唯一の日本語教育・日本研究を行う学科であった。35年を経過して、同学科は着実に発展し、この地域における日本語教育の中心的な拠点として成長を遂げたといえる。

本稿の目的は「エジプトの日本語教育の現状」と、「エジプトとアラブ諸国における日本教育の現状の相違点と類似点」を紹介することである。

2. エジプトの日本語教育機関

エジプトの日本語教育機関の概要を表1に示す（これらの機関の詳細は「別添資料①」参照）。

表1 エジプトの日本語教育機関 (2009.10.14現在)

一般大学	3校（うち、大学院併設2校）
観光業系大学（専攻以外）	3校
観光業系高等教育機関	3校
一般講座	4機関
観光業系社員研修	1機関

まず、一般大学の中で日本語教育の歴史が最も長いのは、カイロ大学である。（前述したように日本語学科は1974年に設立された。）カイロ大学とアインシャムス大学には大学院が設置されており、これらの2大学のみで教師の養成が可能となっている。

ほかに第2外国語や選択科目、あるいは社会人対象の一般講座として日本語教育を実施し、観光産業と関わっている機関がエジプトには数多くある。その理由は、多くのエジプト人日本語学習者が、卒業してから日本人観光客相手のガイドになると考えられているからである。日本とは違って、観光国のエジプトではガイドの仕事は重要で、社会的地位も高い。

3. エジプトの日本語教育に関連する主な活動

弁論大会

エジプトで行われた日本語弁論大会は次のようにまとめられる。

- ①1984年～2004年：カイロ大学日本語学科の主催でアラブ諸国初の日本語弁論大会の開催。同学科の弁論大会は2004年まで続けられた。
- ②2001年：国際交流基金カイロ事務所の主催で「中東日本語弁論大会」の開催。この大会にはイラン、シリア、サウジアラビア、ヨルダン、モロッコ、エジプトなどから弁士が登壇した。

- ③2002年 : エジプト日本語教師会の主催で「全エジプト日本語弁論大会」の開催。カイロ以外の地域からも弁士が10名登壇し、220名が参加した。
- ④2009年 : エジプト日本語スピーチ大会実行委員会の主催で「エジプト日本語スピーチ大会」の開催。

なお、2005年から2008年までの4年間はエジプトでは弁論大会が行なわれていない。

日本語能力試験

1998年に初めて日本語能力試験がカイロで開催された。アフリカ大陸でも初めての実施である。毎年受験者はエジプトからだけでなく、近隣諸国からも参加している。カイロで行われている日本語能力試験の特徴は3級と4級の日本語能力試験の受験者数が1級と2級の受験者数よりも多いことである（「別添資料②」参照）。つまり、中東では、中国や韓国と違って、初級レベルの学習者の方が上級レベルの学習者よりも多いということである。

日本語教育と関連があるセミナーとシンポジウムや記念行事

エジプトで行われた日本語教育と関連があるセミナーとシンポジウムや記念行事は次の通りである。

- ①1999年 : カイロ大学日本語学科の主催で「カイロ大学文学部日本語日本文学科創設25周年記念事業」の開催。
- ②1999年と2000年 : 国際交流基金の主催で「日本語教育巡回セミナー」の開催。
- ③2001年と2002年 : 国際交流基金カイロ事務所（現在の名称は「国際交流基金カイロ日本文化センター」）の主催で「中東日本語シンポジウム」の開催。
- ④2003年～2009年 : 国際交流基金カイロ事務所の主催で「中東日本語教育セミナー」の開催。

2001年から2009年までの行事は同じものであるが、2003年に「シンポジウム」から「セミナー」へ名称が変更された。なお、2006年から2009年まで行われたセミナーのテーマは以下の通りである。

- ①2006年 : 「初級の文法指導、音声指導」「中級の作文添削」
- ②2007年 : 「『わかる』から『できる』へ」
- ③2008年 : 「インプット活動に注目した聴解指導」「生教材を生かした授業」
- ④2009年 : 「JF 日本語教育スタンダード」

4. カイロ大学文学部日本語日本文学科

日本語学科の日本語教育事情の概要を次の表2に示す。

表2 日本語学科の日本語教育事情の概要 (2009年11月現在)

沿革	1974年 学科開設、1994年 学科に大学院開設
教員	12人（日本語のネイティブ1名、ノンネイティブ11名）
カリキュラム	2学期制で、前後期およそ各13週である。週17～19時間日本関連科目を学び、4年生の大半が日本語能力試験2級を受験する。初級レベルの教科書は「みんなの日本語」をベースにしている。1～2年の場合は日本語に関する授業が多いが、3～4年の場合は日本文学史や日本思想についての授業の方が多くなる。（同学科の授業時間数は「別添資料②」参照）
学習者	102名（学部92名、大学院10名）
学習動機	就職、特にガイド志望が多い。
学習環境の問題	教材不足、留学の問題、学位制度の問題、日本語の輪の狭さ、2010年6月からネイティブの専門家がなくなること。

(Hanan 2010, p24に加筆)

表2の「教員」と「学習動機」と「学習環境の問題」の項目については、Hanan（2003、2010）と同様の解説を行っているが、ここで再検討してみよう。

教員

カイロ大学の日本語学科のエジプト人の正規教員は11名で、教授2名、准教授6名、講師3名である。正規教員というのは「博士学位を取得している教官」のことである。他に正規教員以外に13名がおり、助講師4名、助手9名で構成される。助講師というのは「修士学位を取得している教官」のことで、助手というのは「卒業時に成績が一番トップで、学科に任命された人（つまり、教師の卵）」のことである。しかし、正規教員以外の人はある期間に博士学位を取得しないと、学部事務員になり、教官としての身分を失う。

ここで注目したいのは、同学科の教官がエジプトの他の大学に出講して教鞭を執るほか、同学科出身者がエジプト以外のアラブ諸国で日本語を教えている例もあり、アラブ全体の日本語教育の現場に人材を供給していることである。

学習動機

労働市場の厳しい状況は学習者に影響しており、彼らの学習動機の中に文化的なものよりも物質的なものの方が優先されている。一般に日本語を話せることによって高収入が得られる観光ガイドの資格取得は具体的な利益につながると考えられている。そのために自らの意志で日本語学習を始める学習者が多く、学習意欲は全体に高いと言える。学習者があげた動機は、「就職に有利」「日本の経済力・発展に対する関心」「語学学習が好き」「日本と日本文化に対する関心」などである。

ここで注目したいのは、学習者は最終的には、入学後日本文化に触れることによって、日本語・日本文化に対する熱意・興味を示し、勉強を続けているということである。エジプトを含めて中東全体と日本との文化的な背景の違い及び地理的な距離のために、エジプトでは日本の情報が少ないため、学習者が文化への関心を学習動機とすると考えられる。

学習環境の問題

①教材不足

エジプト人の日本語学習者は経済的な理由から日本で出版された高価な教科書・辞書などを購入することができない。その上、アラビア語で書かれた日本語学習者向けの日本語教材、または教科書、辞書は殆どないのが現状である。結局学習者が使っている教科書の殆どは英語で書かれたものである。学習者が英語の単語が分からない場合は、さらに英語・アラビア語の辞書を引かなければならないのである。中東は「非漢字系」文化圏に属する。したがって学習者が日本語で書かれた文章1ページを読むのに相当な時間がかかるのは言うまでもない。勿論日本語教師はあらゆる手段を使って、すなわち教材・新聞・雑誌・ネットなどをもとに自作教材を作るなどの方策を考えているが、不十分である。研究者や院生でも研究資料の入手は困難な状況にある。

②留学の問題

エジプトと日本の物価の違いなどから私費留学はほぼ不可能である。そのため、日本の国費留学に頼らざるを得ず、機会がとても限られている。従って日本また日本人と直接接触することは殆どなく、学習者にとって日本の文化を理解するチャンスも少なくなっている。

③学位制度の問題

エジプトの大学の学位制度では、専任講師になるためには博士の学位が必要である。日本で修士の学位のみを取得して帰国したエジプト出身の研究者達はエジプトでは大学の専任講師になれ

ず、大学での立場がとても不安定である。つまり、現状では、日本で修士の学位を取得しても大学でのポストが保障されない。

この問題の実例は日本語学科の正規教員の人数で示すことができる。学科が設立されてから35年以上経った今でも博士学位を取得して、正規教員の職を得られたのは、表2で示されているように、わずか11名である。それでもエジプト及びアラブ世界の日本語教育機関ではカイロ大学文学部日本語日本学科はスタッフが最も充実している。

④日本語の輪の狭さ

学習者が教室以外で日本語に触れる機会は稀である。そのためせっかく学習した日本語を日常の中で使う機会に恵まれず、日本語の輪が狭くなっている。学習者は習った日本語を実践的に使っていないというのが実情である。そのため、エジプトの学習者は日本人観光客と接する以外に日本人と関係を持つことは殆どなく、日本の生活や文化に対する強い関心を保ち続けられず、学習意欲の低下につながることもなっている。

⑤ネイティブ教師不足

1974年に日本語学科が設立されて以来、国際交流基金の日本語教育専門家派遣プログラムによってカイロ大学に赴任された派遣専門家の果たした役割は大きかった。国際交流基金より派遣された日本人教師は1974年1名、1976年2名、1977年後半からは4名に増員された。しかし、1987年より日本で留学生として学んだ同学科卒業生が順次学位を取得して帰国し、教授陣に参加し始めたことから、日本からの派遣教師は漸次減少していった。

2010年6月には基金による専門家が派遣されなくなる予定である。現時点では他の日本人の専門家が見つからず、ネイティブの教師が一人もいなくなることは日本語学科を悩ませている一つの問題点である。

5. カイロ大学以外の機関の日本語教師についての問題点

カイロ大学以外の機関の日本語教師についての問題点として「教師不足・教師の力量不足・ネイティブ教師のアラブ文化に対する理解不足」が挙げられる。

教師不足の問題の大きな原因は「給与の低さ」である。大学の正規教員を含め全般的に教員の給与は極めて低く、決して魅力的な職業とはいえない。そのため、多くの学生は収入が高い観光ガイドなどへの就職を希望する。また、現地雇用の日本人教師は経済的に行き詰まり1～2年で帰国してしまうケースが多い。

そして、日本語教師不足問題の結果として在留邦人や日本語能力が中級ぐらいの各地域出身者が現場に立って日本語を教えることになっている。必然的に教授力が不足し、結局受講者の日本語能力にも影響が出ている。

中東の文化圏は欧米や東南アジアなどの文化圏と異なり、その文化圏の異質性について認識する必要がある。しかし、中東地域に対する一般的日本人の関心が薄いため、派遣される日本語教師の大部分も赴任前に中東文化圏に触れたことがない。突然異文化と接触することによってカルチャーショックを受け、学習者とのコミュニケーションが上手に取れなくなる場合もある。このことも学習者の日本語能力に影響することになる。

6. エジプトとアラブ諸国における日本語教育の現状：相違点と類似点

エジプトを除いて、アラブ諸国で日本語教育が行われている国は12カ国である。これらは「アラブ首長国連邦、イエメン、オマーン、カタール、クウェート、サウジアラビア、シリア、バーレーン、ヨルダン、レバノン、チュニジア、モロッコ」である。(他に中東の非アラビア語圏で日

本語教育が行われている国はトルコ、イラン、イスラエルである。)

エジプトとアラブ諸国における日本語教育の現状として、エジプトのみで見られる特徴として次の5点があげられる。

- ①1974年以来現在まで、日本語教育が継続して行われている。シリアやレバノンでは日本語教育機関が閉校になった時期がある。
- ②大学院が開設されている。つまり、現時点ではエジプトだけで教師の養成ができる。
- ③日本語教育の大きな事業が行われている。例えば、日本語能力試験と中東日本語教育セミナーが毎年カイロで開催され、近隣諸国から参加者が集まってくる。
- ④観光産業と関わって、第2外国語や選択科目、あるいは社会人対象の一般講座として日本語教育を実施している機関が多くある。ヨルダンやシリアの場合はガイド養成講座が開設されたことがあるが、継続せずに閉鎖され、他のアラブ諸国でも観光産業と関わっている日本語教育機関はない。
- ⑤カイロ大学の日本語学科の教官がエジプトの他の大学に出講して教鞭を執るほか、同学科出身者がエジプト以外のアラブ諸国で日本語を教えている例もあり、アラブ全体の日本語教育の現場に人材を供給している。

エジプトとアラブ諸国における日本語教育の現状の類似点は4節と5節で述べた「学習動機」と「学習環境の問題点」と「教師の問題」だと考えられる。即ち、中東における日本語教育の現状の共通点は、学習動機として「就職に有利」、「留学のため」、「日本文化に対する関心」などがあげられる点と、学習環境の問題点としては、「アラブ人学習者向けの日本語教材不足」、「学位制度の問題」、「日本語の輪の狭さ」があげられ、更に教師の問題として「教師不足・教師の力量不足・ネイティブ教師のアラブ文化に対する理解不足」がある。

7. おわりに

2009年、カイロでエジプト・日本科学技術大学の設置(E-JUST: Egypt-Japan University of Science and Technology)に関する政府間協定の署名が行われた。2010年2月には入学式が行われ、授業が開始された。E-JUST構想は、日本が協力して中東及びアラブ世界における中核的研究教育拠点となり得る日本式工学教育・研究活動のための国立科学技術大学をエジプトに設立する構想である。そこで日本語教育の実施については未定であるが、おそらく可能になることと思われる。また、E-JUSTの設立によって近隣諸国からも学生が集まることになり、日本への関心もますます高まるであろう。

エジプトはアラブ世界における日本語教育発信の中心地として、「学習環境をめぐる問題点の解決に向けた努力」や「中核機関であるカイロ大学、アインシャムス大学と日本の大学との連携」などの課題に今後も取り込んでいきたい。

最後に日本に向けての希望として、留学生に対する質の高い指導をぜひお願いしたいと考えている。中東からの留学生は、実はその多くが大学の正規教員以外の教育スタッフで、国費留学生として来日する。この留学生たちは、優秀な若手研究者であり、これからの中東地域日本語教育を担う若者である。その育成は、将来の日本と中東のみならず全世界にとって重要なことである。

謝辞

いろいろなデータの収集に関して協力してくださった国際交流基金カイロ日本文化センター日本語教育アドバイザーの佐藤五郎氏、カイロ大学文学部日本語日本文学科に国際交流基金より派遣さ

れている櫻井勇介氏に心より感謝の意を表す。

主な参考文献

(論文)

- Hanan Rafik Mohamed (1996) 「日本語習得過程における日本文化理解」、『日本のことばと文化』
カイロ大学文学部日本語日本文学科・日本研究会
(2003) 「第十二章 中東 - エジプトを中心に -」、『国際交流教育概論 アジ
ア・オセアニア・中東』鹿島英一編著^{しろすなの はま}白沙ヶ濱出版社、p.294-322
(2010) 「初級エジプト人日本語学習者の日本語会話の問題点」、『さまざまな
日本の姿を知るⅡ』東京外国語大学 特色 GP「教養日本力」高度
化推進プログラム 2009年度ブックレット、p.24-32
- イサム リヤド ハムザ、虎尾憲史、花田久美子 (1995)
「エジプト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2号、p.119-128
- 虎尾憲史 (1999) 「カイロ大学とインドネシア大学の日本語教育」、『筑波大学留学生センター日本
語教育論集』第14号、筑波大学留学生センター、p.181-196
- 吉田昌平 (2007) 「日本語教育における中東との連携を目指して - 一私的取り組み -」、『横浜国
立大学留学生センター教育研究論集』第14号、p.79-93

《資料》

- 1999年 『日本 ことばと文化』創設25周年記念特別号、カイロ大学文学部日本語日本文学科出版
- 2001年 第1回及び2002年第2回の「中東日本語シンポジウム」配布資料
- 2003年から2009年までの「中東日本語教育セミナー」配布資料
- 2009年10月30日 国際交流基金本部の「帰国報告会(エジプト)」配布資料

別添資料①

日本語教育と関わっているエジプトの機関名

2009年10月現在

	機関名	履修形態	開設年
1	カイロ大学文学部日本語日本文学科 Cairo University	主専攻	1974年 1994年(院)
2	アインシャムス大学外国語学部日本語学科 Ain Shams University	主専攻	2000年 2004年(院)
3	ミスル科学技術大学言語翻訳学部日本語学科 Misr University for Science and Technology	主専攻	2005年 選択科目
4	10月6日大学観光ホテル学部 October 6 University	選択科目	不明
5	アレキサンドリア大学観光ホテル学部 Alexandria University	選択科目	1999年
6	ファイユーム大学観光ホテル学部 Fayoum University	選択科目	2005年
7	10月6日シティー観光ホテル高等専門学校 The High Institute for Tourism and Hotels in 6 October City	選択科目	1993年
8	シナイ観光ホテル高等専門学校 Sinai High Institute for Tourism and Hotels	Diplomaコース ガイド養成	1999年
9	ルクソール観光ホテル高等専門学校 The Higher Institute for Tourism and Hotels in Luxor	選択科目	2004年
10	Japanese Institute Narita Academy に名称変更(2009年3月)	一般講座	1998年
11	LCSE(Languages & Computer Science Experts)	一般講座	2003年
12	国際交流基金カイロ日本文化センター The Japan Foundation Cairo Office	一般講座	1997年
13	国際交流基金カイロ日本文化センター (アレキサンドリア講座)	一般講座	2007年
14	Bahi Travel Agency	社員研修	不明

(資料提供：国際交流基金カイロ日本文化センターの日本語教育アドバイザーの佐藤五郎氏)

別添資料②

日本語能力試験受験者数推移（カイロ会場） 単位：人

	1 級	2 級	3 級	4 級
1998 年	14	35	57	80
1999 年	11	41	55	74
2000 年	7	22	54	74
2001 年	4	30	83	102
2002 年	5	45	93	64
2003 年	18	53	84	71
2004 年	20	57	89	71
2005 年	23	56	97	55
2006 年	17	75	70	54
2007 年	28	82	69	70
2008 年	29	72	106	43
2009 年	26	71	90	41
累計	202	639	947	799

（国際交流基金カイロ日本文化センターの日本語教育元アドバイザーの山科健吉氏からの情報により作成）

カイロ大学文学部日本語日本文学科 2008－2009年度授業時間数

学年	学期	授業名（時間数）					合計
1 年	前期	音 声 (4)	作 文 (5)	基本文体 (4)	文字語彙 (4)	日本文化 (2)	19
	後期	文 法 (4)	会 話 (5)	講 読 (4)	漢 字 (4)	日本文化 (2)	19
2 年	前期	文 法 (4)	文 体 (4)	作 文 (5)	日本文学入門 (4)		17
	後期	講 読 (4)	会 話 (5)	漢 字 (4)	日 本 研 究 (4)		17
3 年	前期	文 法 (4)	購 読 (5)	日本思想 (4)	日本文学史 (4)	翻 訳 (2)	19
	後期	作 文 (5)	新聞講読 (4)	日本研究 (4)	日 本 史 (4)	翻 訳 (2)	19
4 年	前期	翻 訳 (5)	新聞講読 (4)	文 学 史 (4)	近現代史 (4)	購 読 (2)	19
	後期	言 語 学 (4)	日本文学 (5)	日本研究 (4)	日本思想 (4)	購 読 (2)	19

ウクライナにおける日本語教育事情

キエフ国立言語大学日本語学科 講師

ウクライナ日本語教師会 会長

オリガ・ゴルノフスカ

1. 日本語教育の沿革・背景・特徴

ウクライナで日本語教育が始めて行われるようになったのは、1940年代とされる。まずキエフ国立大学において日本語を教えることになったが、教育環境基盤が弱かったため、消滅と再開を繰り返しかえしたあげくこの試みは頓挫した。

再び日本語教育が開始されたのは、キエフ国言語立大学（全称はキエフ国立言語教育大学）において1989年のことであった。この約20年間のうちにこの動きは小中高等学校へも広がり、したがって全体的な学習レベルは著しく向上した。

ウクライナはこれまで旧ソ連教育制度（初等・中等教育11年と高等教育5年）に従っていたが、近年の欧州志向の政策により、教育分野でも欧州の高等教育制度の統一化を目的にしたボローニャ・プロセスが採用された。現在、新制度（初等・中等教育12年プラス高等教育4年）への移行が行われている最中である。

ウクライナは地理的に日本から遠いけれど、日本及び日本文化に対する一般的な関心や日本語教育熱は近年特に高まっている。そうした中で2006年5月よりウクライナ日本センターが一般向けの日本語講座・日本関連のイベントの実施、図書室の開放と図書の貸出しを行っている。その結果、特にキエフ市内で日本関連の情報入手が容易になった。また、2008年度新学期からいくつかの大学でボランティア日本人日本語教師を受け入れた。さらに国際交流基金がキエフの2大学へ教育専門家を送っている。

現在、キエフに一人の日本人、国際交流基金日本語教育専門家がいて、ウクライナ日本センターの日本語コース運営をウクライナ人の専門家の一人と共に担当するほか、ウクライナ全土の日本語教育の活性化とレベル向上のためのアドバイザー業務を行っている。

2. 高等教育機関

日本語を主専攻とする大学はキエフ国立言語大学、キエフ国立大学、キエフ東洋世界大学、リヴィウ国立大学、ほかウクライナ全土に数大学である。他には国際関係学科や理工学系の学科などの副専攻・選択科目として教えられている。現在、首都キエフでは6大学で約400人の日本語を学んでいる学生がいる。地方の大学では合わせて400人前後である。その地方都市の大学機関には日本語は第二言語、また、選択科目として学習されている。しかし、教育環境が最も整っているのは首都のキエフの教育機関である。

残念ながら教育省の学習指導要領ガイドラインの中に、日本語コースの設置基準やカリキュラム規定はまだない。そのため英語などの外国語のガイドラインを基にして、各教育機関が日本語コースをデザインする。ロシアの大学の講座内容を参考にしてしている大学や学校もあるようだ。

教材といえば、ほとんどの教育機関が、日本で出版された教材の寄贈を受けて使用しているが、

キエフ、リヴィウ、オデッサ等の数ヶ所の大学では独自の日本語教材の作成も進められている。小中高学校で使用される教材は教員独自作成によるウクライナ語の出版物かプリントである。大学のコースデザインを見ると、ほとんどの機関では初級における『みんなの日本語』という教材が広く使用されるが、中級に使用される教材は大学によって異なり「J-Bridge」、「文化中級日本語」、「中級で学ぶ日本語」が最もポピュラーとなっている。

ウクライナではウクライナ語による日本語、日本文学、教授法などの研究が行われているが、まだ教材や研究論文の蓄積は少ない。それはウクライナにおいて日本語研究関連分野は新しい領域であることが一因で、研究を正當に評価できる専門家が少ない。関連研究分野（文学など）ではパイオニアとなる人もいるが、日本語や日本語教育といった新しい分野では研究や教材開発には時間がかかりそうである。ウクライナの日本語教育においてもっとも大きな貢献をしている大学は、キエフ国立大学、キエフ国立言語大学の2校である。ウクライナ国内で活躍する日本語教師、通訳、日本企業の社員等、日本語を使う職業に携わる者のほとんどは、キエフのこの2大学の卒業生で占められている。

キエフ国立大学は、ウクライナにおける日本語・日本文学研究とのリーダー的な大学である。ウクライナ人の教師の人数は最近減ったが、人材はほぼみんな博士号学位を有し、日本語・日本文学研究などを行いながら、出講している。一方、本大学で現地採用の日本人教師の人数が増えているが、教職課程あるいは専門課程・学位を修了および取得しているものが少ないのが現状である。2008年、同大学と三菱商事株式会社が、日本語、日本文学、日本文化等の学術研究と教育の振興のために協定を締結した。三菱商事株式会社は大学に対し物的・資金的な援助を行い、ウクライナ国民に日本語、日本文学、日本文化等の研究と学習の機会を広げるためのプログラムとなった。

キエフ国立言語大学（日本の東京外国語大学と同様）は、キエフ国立大学とともにウクライナにおける日本語教育機関の中心的な大学である。キエフ国立言語大学附属東洋語大学極東言語文明学部に日本語学科があり、15人の教師が約150人の学生に日本語を教えている。それはウクライナの大学の中でもっとも大きな学習者数となっている。同大学で取得できる専門課程は二つで、「翻訳・通訳」と「言語・文学教授法」である。学生の三分の二に当たる者が翻訳・通訳者の免状取得のために学んでいるが、それ以外は教師になるために学んでいる。教員免許を狙う学生の半数は国費奨学生である。

言語大学は日本の大学とまだ交流が行われていないため、学生にとって文部科学省の留学試験と国際交流基金の短期プログラムが留学の唯一の可能性である。毎年、言語大学の学生の2～5人は文部科学省が公募する国費外国人留学生として一年間の留学に行っている。

卒業時の平均的な日本語能力レベルは日本語能力検定2級程度である。教師はキエフ国立大学と違って、ウクライナ人教員が圧倒的に多数派で、言語大学に務めている日本人は国際交流基金のジュニア専門家を含め、二人しかいない。また、博士号を取った教師は3人しかいない。学部長と学科長以外は全員、同大学で日本語主専攻の教育を受けた人、最年長でも30代前半、多くは20代である。ウクライナで日本語教師として働くことは待遇などの事情でそれほど容易ではないため、特にキエフ国立言語大学では大学教員の定着率が低い。一方で、ほとんどの教師は日研生、研究生、また教師研修で日本へ留学したことがあるため、教員の日本語能力はウクライナの大学の中で一番高いと思われる。

3. ウクライナ日本語教師会

高等教育機関の日本語教師を中心的な会員とする「ウクライナ日本語教師会」がある。それは

1996年に「キエフ日本語教師会」として発足し、2005年には「ウクライナ日本語教師会」と改称した。現在、会員数は約50名で、筆者が会長であり、副会長はキエフ国立大学の講師が務めている。

教師会の目的は、教師間のネットワーク構築、日本語・日本語教授能力の向上である。ウクライナにおける日本語教育の発展に資する活動の具体的な活動実績は以下の通りである。

1) ウクライナ日本語弁論大会

その優勝者は10月のCIS諸国学生日本語弁論大会に出場する。賞品は国際交流基金、日本大使館、日本の商社などから提供される。

2) 日本語能力試験

2001年から4回模擬試験を行って、2005年から公式に日本語能力試験を開始している。受験者の数が年々増え続け、2009年の試験を500人程度受験し、受験生はウクライナ全土にわたり、なかにはモルドバ、ベラルーシの受験者もいる。

3) ウクライナ日本語教育セミナー

2002年に開始されて、毎年ウクライナ日本センターと共催で行い、協力関係を強化しつつある。

4) ウクライナ国際公開シンポジウム

2009年に開始され、ウクライナの日本語教師や日本関係のある研究者、翻訳者などにとって重要なイベントになった。

4. 学習目的

近年、特にオレンジ革命の後、外国への興味・関心も大きくなりつつある。そのなかでも日本に対しては、経済大国としてのステレオタイプに近い印象と同時に、地理的な距離感に起因する接触、交渉の少なさからミステリアスなイメージがあるようである。そうした心情が、日本人の生活観やライフスタイル、慣習への興味へと繋がるものと思われる。

ウクライナの大学生の学習目的に関して何回も調査が行われたが、結果に多少の動きもあるが概ね次のとおりである。

- ・日本文化に関心がある
- ・日本語と言う言語そのものに興味を持つ
- ・日本の政治・経済・社会についての知識を得るため
- ・日本語によるコミュニケーションのため
- ・日本の科学技術に関する知識を得るため
- ・大学や資格試験の受験準備のため
- ・日本に留学するため

5. 日本語教育の課題と展望

ウクライナの学習者数は周辺の国の中で比較的によく、旧ソ連の国の中でロシアに次ぐ規模である。その背景にはウクライナ社会の政治的、経済的な変化や国際化であると思われる。

日本とウクライナは地理的にも、文化的にも、言語的にも、遠い国であるからこそ、努力して

「近づける」必要がある。ウクライナには学習者が接することができる日本人が少ないこと、教育機関内での教材や設備不足、教師人材育成の問題、日本語を活かす場（仕事や交流）の不足などの問題がまだ少なくないが、大局的には順調に発展していると言える。もちろん、教師と学習者の熱意や努力や、日本からの援助・支援に支えられていることは言うまでもない。だが元来ウクライナは旧ソ連時代を含め高い教育水準を保っており、それにより質の高い日本語教育の実施が可能である。

《参考資料》

1. 立間 智子（2006）「ウクライナにおける日本語教育の現状と問題点」『国際交流基金日本語教育紀要』2号 p.127 - 132
2. 内村 浩子（2008）「ウクライナにおける日本語教育」特集『海外での日本語教育事情』p.129-133
3. 「日本語教育国別情報2007 - 2008 ウクライナ」国際交流基金
<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2009/ukraine.html>
4. ウクライナ日本語教師会用データ

ベトナムにおける日本語教育・研究の現状と課題

ベトナム貿易大学日本語学部 学部長

グエン・ティ・ビック・ハー

日本とベトナムの外交関係は1973年に樹立した。1986年以降のドイモイ(刷新)政策により経済・文化交流は盛んになり、要人も往来するようになった。近年になり政治・経済・文化のあらゆる分野で成熟した両国の協力関係は、ベトナムでの日本語教育・研究を大きく後押ししている。

日本語学習者は増加の傾向を見せており3万人以上とされている。中等教育レベルから短大・大学、そして民間の日本語学校や日本語教育センターのレベルがあり、またハノイ、ホーチミンなどの大都市から、ハイフォン(北部)、フエ、ダナン、ダラット(中部)、ドンナイ、カントー(南部)まで拡大されている。

1. ベトナムの日本語教育

1-1 日本語教育の現状

①ベトナムでは1957年にサイゴン大学(当時)の日本語クラスで始まったが、国立大学であるハノイのベトナム貿易大学で本格的に始まったのは1961年のことである。ハノイ大学(旧ハノイ外国語大学)では1973年のことであった。

その後ドイモイ政策以降、政府が「経済発展に役立つ」として語学学習を奨励したことを背景に日本語学習熱も高まった。その結果、1990年代前半からハノイ国家大学外国語大学('92)、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学('92)、ハノイ国家大学人文社会科学大学('93)をはじめ、ベトナム全土の30以上もの機関で日本語教育が実施されている。

当初は主に国立大学で日本語教育が行われていたが、私立大学や日本語センターへと拡大された。ホーチミン南学コース('91)、ドン・ドセンター('91)、トン・ズセンター('91)、ハノイとホーチミンに設立されたベトナム日本人材協力センター(VJCC、'02)などが挙げられる。日本語センターや日系企業などの教育機関以外にもラジオやテレビ講座も存在する。

②高等教育に加え、初等・中等教育も2003年よりハノイ市の中学校で課外授業として日本語教育が始まり、2009年5月の時点で、ハノイ、ホーチミン、フエ、ダナンの中学校・高校計15校で、第一外国語科目としての日本語教育が始まっている。また2005年にハノイ国家大学外国語大学附属外国語専門学校での日本語教育が始まり、2008年からはそこでの学習者が大学に進学している。

IT技術者養成のための教育もハノイおよびホーチミンの工科大学と、FPT大学で行われている。ビジネス日本語に関しては、技能研修制派遣を目的とした教育機関が急増しており、2008年11月にJITCO(国際研修協力機構)の派遣前日本語教育支援プログラムが始まり、翌12月には日越間で経済連携協定(Economic Partnership Agreement:EPA)が結ばれ、介護・看護の分野における日本語教育への関心が高まっている。

③日本語教育機関数、学習者数ともに急増している。2006年の学習者人口がおおよそ3万人であるこ

とはすでに述べたが、最近4年間でおよそ1万2千人の増加である。国際交流基金による1970年から2006年までの動向は以下の表の通りである。

調査年度	学習者	教師数	機関数
1970	739	18	9
1975	1558	39	13
1981	不明	6	2
1988	25	6	2
1990	25	6	1
1993	3055	134	19
1998	10106	300	31
2003	18029	558	55
2006	29982	1037	110

最新の2006年のデータは2003年と比較して、学習者数で70%増、教員数で90%増、機関数がおよそ100%増となっている。近年の急激な伸びを示している。

世界の日本語教育の中での順位をみても機関数で18位、教師数で9位、学習者数で9位（世界の学習者全体のおよそ1%）である。

そういう状況ではあるが、ベトナム国内においても英語、中国語の学習者数とかなりの差がある。貿易大学での状況を例にとってみると、英語、日本語、中国語、フランス語、ロシア語の5つの外国語が教えられている。2009年度の学部全体の履修者は英語が1万人（約、以下同）、日本語が1000人、中国語が400人、フランス語180人、ロシア語120人である。

この比率は卒業後の就職と深く関係する。

- ④日本語教育は日本政府を始め、民間企業や財団法人からの支援を受けている。教材や機器などの物資はもちろん人的な支援も受けている。国際交流基金による人材育成、日本語教育専門家や日本語教育指導助手の派遣、国際協力機構（JICA）の青年海外協力隊、住友商事、日本国際協力財団による日本語教師の派遣が挙げられる。

また2002年には日越両政府によって人材育成機関であるベトナム日本人材協力センターがハノイとホーチミンに設立された。ビジネス教育、日本語教育、さまざまな交流事業を通じて、相互理解に努め、両国間のネットワーク作りを目指している。

1-2 日本語教育の特徴

- ①中学校、高校のレベルから短大・大学・大学院（日本語専修 修士課程）まで設置されていること
- ②ハノイ、ホーチミンの大都市だけでなく全土の地方の中心都市にまで教育機関が展開されていること
- ③日系企業の進出にともなって、日本語学習者も増加していること

1-3 日本語教育の課題 ～教育の規模の拡大とともに～

ベトナム日本語教育が拡大されるに伴って、多くの困難に直面している。課題としては学習・実習環境、教材・参考資料、教師の量・質などが挙げられる。

① 学習・実習環境

日本市場向けの IT エンジニアを育成しているために、FPT 大学は情報化に積極的で、各教室にパソコンとプロジェクター、スクリーンが設置され、授業は、プレゼンテーションの形で行われる。学生も全員が一台ずつパソコンを貸与されており、学内の全域でインターネットにアクセスできる。また、私立フンドン大学では Visual Basic を実装したテストシステムが稼動している。

学校教育以外では、たとえば Seiko Japanese Center ではほぼすべての授業でパワーポイントを利用している。ベトナム日本人材協力センターでは、教室を使わずにインターネット上の無料リソースだけを教材にした自律学習支援通信教育プログラム（通称「nihongo@net」）を実施している。

それに対して、国立の高等教育機関と初等・中等教育機関では、マルチメディア・コンピューターは使用されていなく、主に教室で教科書を使って実施されている。日本語の授業は暗記を中心にして、日本語を覚えさせる。黒板・チョーク・ポールペン・ノート・本・カセットが依然として一般的な教育ツールである。

教室外で日本語を使う機会も少ない。ごく普通の基本的な会話でさえ、日本語らしい日本語とっていない。

② 教材・参考資料

高等教育機関では、日本で出版されている教科書が主に使用されている。東京外国語大学留学生日本語教育センター（凡人社）の『初級日本語』、東京外国語大学留学生日本語教育センター（凡人社）の『中級日本語』、スリーエーネットワーク（スリーエーネットワーク社）の『みんなの日本語』、松田浩志ほか（研究社）の『テーマ別中級から学ぶ日本語』、小柳昇（日本語研究社）の『ニューアプローチ中級日本語[基礎編]』等である。その他、自主開発教材を使用している教育機関もある。

初等・中等教育機関では、教科書審査委員会の認可を得た教科書『にほんご6-9』が使われている。また、ハノイ国家大学附属外国語専門高校においては、独自に開発した教科書を使って日本語教育が実施されている。

学校教育以外の機関では、ベトナム北部ではスリーエーネットワーク（スリーエーネットワーク社）の『みんなの日本語』が多く使用され、ベトナム南部では高等教育同様『みんなの日本語』（前出）、『テーマ別中級から学ぶ日本語』（前出）が多く使用されている。自主開発教材を使用している機関もある。

参考資料は、まだ少ない。

③ 教師の量・質

ベトナム人の教師が多い。日本語学習者の数は増えているが、教師の数は、それになかなか応えられない数にとどまっている。通訳になれば教師になるより4倍も高い報酬が期待されるためあって、いまだ日本語教師は不足している。

語学としての日本語に精通した日本語教師はまだ少ない。大学で教えている教師には、日本に留学した者もいる。しかし日本語はうまく話せるが、教授法に関する知識はまだ浅い。また、日本人教師については、最近、就労ビザ取得が難しくなっている。

2. ベトナム日本語研究

2-1 日本語研究の現状

日本語教育の発展に従い、大学院レベルでの日本語研究も促進され、語彙学、文法学、音声学、辞書学をめぐって、ベトナム語との対照研究が主流となっている。例えば、修士論文では、助詞、語構成の考察、敬語カテゴリ等で、博士論文では、商業用語の語構成、複合動詞、コミュニケーション方式などが研究テーマにされた。

ただ、こういった研究は主に、ハノイ国家大学人文社会大学、ホーチミン国家大学人文社会大学などの高等教育機関で行われている。去年から、ハノイ国家大学外国語大学とハノイ大学では、日本語専攻修士課程が開始されたばかりである。

2-2 日本語研究の課題

- ①これまでの日本語研究者は、主にベトナム語学専攻の研究者である。日本語専攻の研究者がまだ主役になれない。
- ②研究成果は日本語教育に繋がっていない。
- ③日本語教育学はまだ展開されていない。例えば、賞賛・謝罪・依頼など言語行動の対照研究、依頼会話や物語などの構造分析、対照会話分析などを今後の研究のテーマにしたい。

3. ハノイ貿易大学における日本語教育

ベトナムにおいて、最も古い歴史を持っている日本語教育機関はハノイ貿易大学である。また、日本とベトナム両国政府によって設立されたベトナム日本人材協力センターは、ハノイとホーチミン市の2ヶ所にあり、ハノイのほうは、ハノイ貿易大学の学内にある。

ハノイ貿易大学は、国立大学で外国語のできる貿易実務家の養成を目的として1960年に設立された。1999年に経営管理学部、2006年に金融学部、日本語学部などが設置され、総合大学に改組された。

日本語教育は1961年に短期コースで開始されたが、日本とベトナムとの貿易促進に必要な人材育成のために、1972年からビジネス日本語通訳コースが本格的に実施された。その後、1977年より経済を専攻する学生に日本語を第一外国語として教えるようになった。1984年8月から1988年8月までは、日本語教育が一時的に中止された。

教育組織としては1973年より日本語学科が設立され、2006年に日本語学部昇格しビジネス日本語コースも開始、ビジネス日本語を専攻とする学生を養成し始めた。

経済専攻日本語学習者は毎年、全学年は約900人、ビジネス日本語学習者は約100人いる。日本語職員は19人いる。そのうち、6人が大学院留学している。非常勤講師は6人いるが、そのうち日本人がボランティアとして5人いる。2003年まで10年間、青年海外協力隊（JOCV）から10人の若い先生を派遣していただいたこともある。

非専攻日本語教育には、日本語学習時間が630コマ（50分）で、日本語学習は貿易大学に入学してから開始するため、大学卒業時点では2級合格が難しいというのが現状である。

専攻日本語教育（ビジネス日本語）には、実践を盛り込むカリキュラムが導入されている。日本語学習時間数は、カリキュラム（150単位）の3分の2を占めているため、大学卒業時では、日本語1級レベルである。

熱心に日本語を学んできた学生の就職先を配慮した結果、ハノイ貿易大学は、NPO法人「ベト

ナム簿記普及推進協議会」と協力して、今年の新学期（8月）から、日本語の講座として日本の簿記を教えることになった。日本語教育による人材育成を通じて、日本とベトナムとの経済協力関係を強化する事業に対して、ハノイ貿易大学が大いに貢献してきたといえる。

《参考資料》

1. 「日本語教育国別情報 ベトナム」国際交流基金
<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/vietnam.htm>
2. Nguyen Thi Bich Ha、ベトナムにおける日本教育とハノイ貿易大学日本語教育への示唆、ハノイ貿易大学主催の「教育質向上シンポジウム」、2006年
3. 稲見由紀子、伊藤愛子（国際交流基金派遣日本語教育専門家）、ベトナム教育訓練省主催の「中等学校における日本語教育試行プロジェクト」、2007年
4. ハノイ貿易大学、ハノイ貿易大学創立45周年紀要、2005年

オーストリアにおける日本研究

ウィーン大学東アジア研究所 准教授

ローランド・ドメーニグ

1. 歴史的発展

オーストリアの日本研究のバイオニアはすぐれた東洋学者であったアウグスト・フィッツマイヤー（1808 - 1887）であった。彼は1847年にはじめて日本語の小説を西洋の言語に翻訳した。柳亭種彦の『合巻 浮世形六枚屏風』は1829年に江戸で出版されたが、重要な江戸文学の作品とは考えられておらず、今日においてもほとんど忘れられているが、フィッツマイヤーの翻訳はヨーロッパで大きな影響を与えた。英語、イタリア語、フランス語の翻訳が同じように続き、1923年までには三種類のドイツ語の版が出版された。フィッツマイヤーの翻訳は学的功績として重要であるだけではない。それはオーストリア=ハンガリー帝国の公認の印刷所で印刷され、オリジナルの日本語のテキストとイラストの複製も含んでおり、当時としては最高水準の印刷技術の喧伝となった。

オーストリア科学アカデミーの会員であったフィッツマイヤーは毎年、数百ページの日本語と中国語を翻訳しつづけていた。そのなかには、記紀、万葉集、伊勢物語、枕草子なども含まれていた。その多大な仕事にもかかわらず、というよりは主要には後継者を育てようとしなかったからであるが、フィッツマイヤーは学問の世界における日本研究では何の影響も残さなかった。ウィーン大学において日本研究が制度的な基礎のうえにうちたてられるには、さらに1世紀を要した。

生涯をつうじて名声を博した学者であったが、20世紀の前半までフィッツマイヤーはほとんど忘れられていたし、彼の業績が再評価されるようになったのはつい最近のことにすぎない。フィッツマイヤーの事例は、学問を——芸術も同じように——国家的文脈で検討する際に直面する諸問題を考えるのにちょうどよい。フィッツマイヤーはオーストリアの日本研究の創始者と目されているが、彼は現在のチェコ共和国であるボヘミアに生まれ、プラハで学んだのちウィーンにやってきた。そこが多民族多言語のハプスブルグ帝国の首都だったからである。それが彼がウィーンを選んだ理由である。もしも一世紀後であったならば、彼はウィーンではなくベルリンかどこかで学んでいたはずである。

ハインリッヒ・フォン・シーボルト（1852 - 1908）は著名なドイツ人医師であり日本研究のバイオニアでもあったフィリップ・フォン・シーボルトの次男であるが、国家的境界を越えたもうひとつの事例である。

ドイツに生まれ育ち、ハインリッヒは明治国家成立からわずか数年後、17歳のとき、1869年に日本にやってきた。彼は日本のオーストリア=ハンガリー帝国の大使館の外交部に通訳として入った。父とおなじように彼もすぐれた日本研究者であり、また重要な収集家でもあった。彼の膨大なコレクションは、1888年に、今日のウィーンの民族学博物館に寄贈されたが——それによって彼はオーストリアの市民権を付与され、ハプスブルグ王朝の貴族に叙せられた——、これは学的にきわめて重要であり、ウィーン大学の最初の日本研究所の人類学的枠組みを構成した。

この最初の日本研究所は三井財団の経済的援助によって1939年に開設された。最初の所長は日本の近代民族学と文化人類学のバイオニアである岡正雄である。1920年代に岡は柳田国男とともに民族学雑誌『民族』を創刊したが、1929年に柳田と袂を分かつと、ヴィルヘルム・シュミット

——“民族学のウィーン学派”の創始者である——のもとでさらに研究をすすめるためにウィーンに行くことを決意した。1935年に岡は日本にいったん帰国した際、三井高治男爵に、ウィーン、プラハ、ローマにおける日本研究所への恒常的な財政支援の約束をとりつけた。1938年に岡は新たに創設されたウィーンの本研究所の所長に任命された。研究所はナチス・ドイツによるオーストリア併合の一年後、1939年4月に開設された。研究テーマは当然ながら民族学と文化人類学であり、ドイツに存在していた研究機関がそうであったように、文学研究や宗教研究ではなかった。

1940年10月に岡は、創設された民族研究所の総務部長に任命されたため、日本に帰国した。戦後、岡は東京都立大学と明治大学で文化人類学の教授となり、そのあと東京外国語大学アジア・アフリカ言語文化研究所の初代所長となった（1964－1972）。

岡が日本に帰国したあと、ウィーン日本研究所はしばらくのあいだ彼の助手であったアレクサンダー・スラヴィックによって運営された。彼は学者の役割として日本語を学んでいた。村田豊文が教授として岡の後を継いだ。戦争のために研究所の運営は困難になった。スラヴィックは召集され、村田はウィーンを離れたあと、研究所が使用していた建物は空襲のために損壊し、1944年に閉鎖された。ただし図書館はすでに幸運にも避難しており、戦争の被害を免れた。

1947年に日本語コースが再開され、スラヴィックが講師として戻り、日本に特化した民族学の教授となった。独立機関であった最初の研究所は再開されず、民族学研究所に統合された。1959年にオーストリアの書記官として日本を訪れていたユリウス・ラップは独立した日本研究所の創設を宣言し、それは1965年に開設した。この新しい研究所は1965年9月にスラヴィックを教授としてスタートした。1971年のスラヴィックの引退により、ヨゼフ・クライナーが研究所の主任としてその後を継いだ。1978年にクライナーがボン大学に転出し、ゼップ・リンハートが後任となった。リンハートのもとで研究所の方針は文化的社会的な人類学から社会研究へ、そして1990年代からはカルチュラル・スタディーズへとシフトした。

研究所の研究活動からこうした変化をたどってみよう。1967年から1975年までの主要な研究テーマはいわゆる「阿蘇プロジェクト」という、阿蘇山にかかわる総合的な研究であった。阿蘇プロジェクトは伝統的な民族学的で人類学的な研究であり、その射程からいってパイオニア的なフィールドワークであったが、残念なことに、当時の習慣にならって英語ではなく、ドイツ語でのみ出版されたため、ドイツ語圏以外ではほとんど知られなかった。

ウィーン日本研究所は1980年代と1990年代にも先駆的な研究を継続していた。1980年代の研究テーマは「日本の高齢者」であり、当時はまだ高齢化社会が流行の話題になる前に、人口学的な変化を予見していた。こうした新しい枠組みはスラヴィックとクライナーのもとでの人類学研究から、リンハートのもとでの社会学的研究への移行を反映していた。1980年代後半には、バブル経済の頂点で、日本企業の経済力による、ヨーロッパとアメリカに対する危機と脅威がひきおこされ、日本の経済活動が研究テーマの中心だったとき、ウィーンでは「余暇と遊び」が新しい研究枠組みとなった。これは自然に大衆文化の研究を含み、今日では日本研究の主流のひとつとなった。しかし、こうした研究は1990年代初頭には依然として先行世代の研究者からは懐疑的にみられていた。この余暇と大衆文化についての研究枠組みによって、文化研究は社会研究とともに第二の重要な要素となった。

「高齢者」と「余暇と遊び」についての研究は、ウィーン研究所が依然として多くの点で先駆的であり、その研究が国際的な影響力をもっていることを示していた。しかしとりわけドイツで、1980年代にウィーンに修了生の何人かが教授となった。この「日本研究のウィーン学派」——ときにかこう呼ばれる——は、ドイツだけでなくドイツ語圏を越えて日本研究の様相を変えたのである。

この時期に日本研究の一般的な状況は大きく変化していた。1980年代まで、ドイツ語圏での日

本研究のテーマはいまだ文学と宗教研究、そして前近代日本であった。私は覚えているが、ドイツの何人かの高齢の教授たちはウィーンの研究をひどく軽蔑していた。1990年代には、しかし、ドイツの大学での一般的な研究は前近代日本と文学研究から社会的な文化的な研究にシフトした。1980年代までウィーン研究所はドイツ語圏で唯一社会研究をしていたが、今日では社会研究やカルチュラル・スタディーズを主要なテーマにしていない研究機関はほとんどない。

私が1980年代に研究をはじめたころ、このパラダイム変化が進行中であり、「ジャパノロジスト」と「ジャパニスト」が激しい議論を応酬していたことを覚えている。それはそれぞれ社会研究と、文学および言語研究を主張しているもの同士の議論だったといえよう。

私の個人的な展開は日本研究のこうした変化を反映している。ウィーンで訓練を積み、修士論文と博士論文ではオーソドックスな社会学的研究である日本におけるエイズと「葉害エイズ」として知られる血友病患者のHIV感染を扱った。私はまたアカデミズムで浸透していた潮流に影響を受けた——たとえばジェンダー、ポストコロニアル研究など1990年代に主導されたいくつかの「展開 turn」、図像あるいは言語論的展開から絵画とヴィジュアルへの展開。後者はとくに私の後半の研究の発展——日本のヴィジュアル文化へ、日本映画と映画史への関心のシフト——において重要であった。

1990年代に、ヴィジュアル、知覚、イメージ、そして技術と主体性についての役割の考察が混乱のうちにまきこまれ、それらは日本研究でも重要なテーマとなった。この時期は、学的立場がポスト構造主義的、情報とメディア世代、ポスト産業化社会、ポストモダニズム、ポストコロニアリズム、そしてグローバリゼーションとして強調される差異によって特徴づけられる。それは何よりも、ヴィジュアル・テクノロジーと社会的機能とその意義によって、社会空間が新たに飽和する程度をもって、定義される。学際的な研究は不可欠となった。映画研究は価値ある方法論的なヒントを私に提供してくれたし、空間性についての問題にかかわる都市研究もそうであった。私は日本研究から出発し、映画研究の下地はなかったので、映画テキストの分析よりも映画と映画の受容の研究に関心があった。すなわち、映画はどのように語り、どう作製され、観客の前に配分されて提示され、そしてどう受容されるのか、といったことである。

個人的に重要な問題は、理論と実践がどのように一致すべきかということであった。アカデミズムでの仕事とは別に、私はいつも日本の映画番組のプログラマーや映画祭のキュレーター、字幕の翻訳者、テレビとラジオの番組の協力者やプランナー、そしてときに批評家、といった実践的な時間での仕事を楽しんできた。私は授業とおなじように、字幕を入れることや映画祭の機能のについての研究のなかで理論と実践の結合をめざしてきたのである。

2. 現状——問題と課題

2000年に日本研究所は、中国研究所と、あらたに創設されたコリア研究所を含む東アジア研究所に統合された。さらに、東アジアの経済と社会プログラムが2008年に創設された。この統合は自ら望んだものではないが、経費抑制をうたい文句にした大学の決定による。これはまたポスト冷戦の、国家からトランスナショナルへ、地域からグローバルへのシフトを反映したものである。2000年にはまたEU諸国が、ヨーロッパの大学の景観を平準化された構造に調和させようとする方針をポーランドで採択した。2003年にはいわゆるポーランド構造はウィーンのエラスムス研究所にも施行された。新たに三年間の学士プログラムが導入され、2年間の修士と2年間の博士プログラムで修了とする。この新しい学士プログラムによって、政府は大学の高い中退率と、第3期教育の卒業生率を改善することをめざしていた。1990年代から卒業生数が増加する一方で、第3期教育の

オーストリアの卒業率はヨーロッパで最低のひとつであった。OECDの平均では、今日、国の半数の若者が大学あるいはそれと同等の資格を与えられる機関に入学するにもかかわらず、オーストリアでは依然として20パーセントの割合でしかない。東アジア研究所において日本研究の状況が変わる前に、オーストリアの第3期教育のシステムについての一般的な指標は当を得ていた。オーストリアにはふたつの高等教育の機関が存在する。大学と専門大学である。後者は1994年に導入され、専門的な教育技術の訓練をふまえた、テクノロジーやビジネスなどに特化している。

1960年代からの改革によって、オーストリアの大学システムはエリートに奉仕する大学から大衆へのそれに変わった。オーストリアの大学の学生数の増加は第二と高等教育における教育政策の自由化を反映している。

大学の学生数と女性の著しい地位向上にもかかわらず、大学は収入が中流と上流のクラスが中心である。1999年まで公立大学しか存在しなかった。1999年からいくつかの私大が誕生した。しかしごく小規模であり重要性も低い。学生の大半は公立大学で学んでいる。2002年に公立大学の地位が変わった。法律により、法人格を与えられたのである。2002年の大学法は、ボローニャ宣言にもとづき、三つのサイクルの構造の導入のための法的基礎を付与するものであった。

伝統的に、学生は公立大学に自由に好きな専門分野を履修できる。また、いくつかの専門領域を同時に選択することができ、それは就職市場における能力を証明するものであった。近年、医学、歯学、獣医学、ゲノム生理学などのいくつかの特定分野に制限が設けられたが、多くの専攻では、学生数と入学試験に関しては何の制限もなかった。

大学入学の自由に加えて、オーストリアの大学システムは、中道右派同盟が相応の学費を導入した2001年まで学費が無料であった。しかし2008年に、国民選挙の前夜における、ポピュリズムへの動きのなかで、議会の多数が最短で修了するオーストリアの学生の授業料無償の廃止に投票した。大学レベルの教育における自由な入学可能性の拡大は、多くの問題を有していた。学生数の劇的な増加が多く機関における飽和状態をもたらした。学生数の増加は、国家予算の投資にもかかわらず、大学教育の質の低下を招くと主張する批評家もいた。しかし、国家予算の投資は、学生数の増加に追いついていたわけではない。オーストリアの大学は財源不足と人材不足で有名である。明らかな問題は、1980年代と1990年代に大学に履修していた学生の半数以上が学位取得前に中退していたことである。この高い中退率には複雑な理由がある。たんに学生の特権がほしくて大学に入学していたもの、学位よりも、まったく自分の個人的な楽しみを満足させるために学んでいたもの、経済的な理由から大学での勉強を続けられなくなったもの、などである。大学は学生に社会的地位とよい収入の機会を保障するために学位を授与するが、しかし「高学歴失業者」が増大しているのである。とくに、人文科学と社会科学の学位保有者の間でである。

ボローニャ構造と学士システムの導入は中退率を抑制したが、厳しい学部授業のカリキュラムは学生が好きなことを好きな方法で学ぶことができる自由も制限した。実際、アカデミズムの教育は、少なくとも学士レベルで、語学学校の教育のようなものとなった。

ゆっくりとした大学の画一化によって学生の不満が高まり、2009年10月に全国の学生のプロテストに達した。ウィーンの芸術アカデミーの自然発生的な行動から始まったそれは、ただちにオーストリアの他大学に飛び火し、大規模なデモ、すわり込み、その他の抗議行動が2010年春まで続いた。オーストリアの学生の抗議行動はドイツ、ベルギー、そして他のヨーロッパの大学での同様のプロテストを喚起した。1万人の学生が街頭で抗議の声をあげた。オーストリアの大学の悪条件と、教育システムの更なるカットに対して、「ネオリベラル政策ではなく再民主化を」、EU全体の教育を平準化する「ボローニャプロセスを廃止せよ」、「学問のための大学を、就職のための訓練ではなく」などの要求を掲げた。

大学の画一化がひきおこした学生の怒りはほかの分野にもみられた。たとえば、大学に影響を与えている「大学評価」という病である。事後的な組織と人物の査定という急転換は、不要な経営的負担を、すでにせいっぱい働いている研究者に強いた。

日本研究の状況はオーストリアの大学と同じような兆候にある。オーストリアのいくつかの大学は日本語コースを設けているが、ウィーン大学はオーストリアで唯一日本研究プログラムを有している。世論では日本研究は依然として“秘教的な研究”である（ドイツでは、この研究は「美しいが無駄」なものであることを意味する「ランの花」とも言われる）。しかし、学生数がもっとも増加している学問分野のひとつでもある。1980年代半ばまでは、毎年、20から30人の学生にすぎなかった。バブル経済の時期には、学生数は毎年100人を超えた。1990年代の不景気のあとは学生数は持続的に増加している。今日では200から230人の学生が毎年履修している。現在、東アジア研究所の学生数は1500人であり、700人の学生が日本研究と中国研究に履修し、100人が韓国研究と東アジア経済と社会の大学院コースを履修している。日本研究を選ぶ学生の動機はこれまで大きく変化している。1990年代までは伝統的な日本文化——日本宗教（禅）、武道（空手、柔道など）——への関心であった。そしてとりわけバブル経済の時期には、日本経済が主たる動機であった。1990年代からとくにミレニアムにかけては日本の大衆文化（マンガ、アニメ）が日本研究の主要な理由になった。

過去の数十年間で学生数は倍増したものの、教員の数はほとんど変わっていない。日本人教師の数はかつての2人から4人へと倍になった。非常勤講師は補講や並列課程のために増えた。常勤の教員は教授1名、准教授2名、助教授1名という体制が1970年代から変わっていない。とくに日本語コースはすし詰めで教員も学生も苦痛を強いられている。ウィーン大学の日本語教育はドイツ語圏で最良の機関のひとつという評価を得ているが、学生数の多さとともに、高水準の言語教育を維持する困難が増加している。

限られた予算では毎 Semester ごとにすべての語学コースを提供することはできない。つまり単位を落とした学生は再履修するためには一年待たねばならないということである。一般的にドロップアウトする率はきわめて高い。200人の学生が毎年履修するが、学部学士を修了することができるのは40人だけである。相当数の学生が、もともと語学を学びたいから日本研究を選ぶだろうと推定される。無試験、無制限、無償で高い質の言語コースを実施している東アジア研究所は日本語を学ぶには、学費が高くあまり効果のみとめられない語学学校よりも魅力的にみえる。学部レベルの語学コースは日本研究プログラムの大部分を占める。しかし、日本研究とは日本語を学ぶことではなく、語学を学ぶことは目的ではなく、しかし日本語のスキルを身につけることは、日本、その歴史、社会、文化（そしてもちろん言語コースも含む）などの日本研究という目的のための必要条件である、などを学生に理解させるのは、いつもたやすいことではない。

結論で、私は、誰も注意を払わなかったこのシンポジウムのタイトルについて、少し考えてみたい。それは「日本語・日本学 ～教育・研究～」のあいだにある〈・〉（ナカグロ）のことである。このナカグロは一致（教育と研究）、それとも分離（教育か研究か）を意味しているのだろうか？それとも、並列（日本語と同様の日本研究）、あるいは対立（日本語 vs. 日本研究）を意味しているのだろうか？学生数の増大傾向と、停滞した教育スタッフと職員、削減される予算と、追加予算なき改革圧力（“小さく、速く、安く”）とともに、ウィーン東アジア研究所において——他のドイツ語圏の大学と同様に——、私たちは高水準の教育と高い内容の研究とのあいだのバランスを見出さなければならないという、困難な仕事に従事している。ここにはおそらく、大学を語学学校にしないために私たちができることはなにか、日本語教育と日本学研究との分離を回避し、結合を達成するためにどうすればいいか、というふたつの重要な問いが宙吊りにされている。

シンガポールにおける日本研究 ～「手本としての日本」「クール・ジャパン」、そしてその先へ¹～

シンガポール国立大学日本研究学科 学科長
レンレン・タン

はじめに

シンガポールにおける日本研究について語る際、シンガポール国立大学日本研究学科の存在を避けて通ることはできません。日本研究学科は1981年の創設以来、日本研究を専門的に行ってきた唯一の機関です。現在では、他の2つの総合大学と高等専門学校を含む他の高等教育機関においても日本語を学ぶことができるようになりましたが、そこでは、日本語学習に重点が置かれています。

創設当初、日本研究学科では語学およびそれ以外の人文・社会科学のクラスを開講していました。2001年に語学部門が語学研究センターに転科されるまでは、最高で26人のスタッフを擁し、その半分以上が日本語の専門でした。同じ建物内に新設された言語教育センター（CLS）に日本語部門が完全移行した2001年は、日本研究学科にとって1つの転機となりました。今日語学研究センターでは日本語のほかにも11の言語を学ぶことができますが、日本語部門がセンターで最大となっています。

2001年以降、日本研究学科のスタッフ数はほぼ変わっていません。2010年現在、客員研究員、講師、助教授、准教授の地位にある9名の博士号取得者が所属しています。また、人数の多いクラスで指導を補佐する教育助手が4名おり、いずれも修士号取得者です。別表Aのリストで教員陣についての特色がわかるでしょう。女性が男性より若干多く、大半が欧米の大学で博士号を取得していますが、日本で修士号までの学位を取っている者も少数ながら存在します。メンバーは国際色豊かで、シンガポール人は2名のみ、その他日本人3名、オーストラリア人2名、アメリカ人、ドイツ人が各1名となっています。教員に若干女性が多いことを除けば、人文・社会科学部の他の学科と同様に、国際的で優れた教育者を雇い入れているのが特色です。

この報告ではまず、シンガポールにおける日本研究の教育的な変遷に焦点を当て、続いてシンガポールにおける日本研究の発展のための課題と対策について考察します。

学部教育

シンガポールの学部教育における日本研究は、次の2つの段階に分けることができます。

- ・1980年代から1990年代初頭——「日本に学べ」の時代
- ・1990年代以降——「クール・ジャパン」の時代

1980年代から1990年代初頭——実用面に焦点を当てた教育課程（カリキュラム）の時代

1980年代の教育においては「実用性」を重視していることが特徴で、これは日本研究学科が実利的な目的で創設された事情を反映したものです。

シンガポールに日本研究の専門機関を創設する構想は、1979年、当時の首相リー・クアンユー

1. これは「シンガポールにおける日本研究」を改訂し短縮したものである。出典は「Japanese Studies in South and Southeast Asia（南アジアおよび東南アジアの日本研究）」（国際交流基金編日本研究調査 アジア・大洋州編 Vol.3 2008年 日本国際交流基金 サイモン・アヴェネルおよび寺田貴共著）

氏が、東京で日本の大平正芳総理大臣（当時）と会談した際に発案されたものです。この構想は、1970年代後半にシンガポール政府がとっていた「日本に学べ」という熱心な姿勢のあらわれでした。第二次世界大戦後の短い期間で、日本がいかにしてアジア初の経済大国になったのか、そしてその秘訣は何なのかを理解したいという強い思いを持っていたのです。

学科の創設当初、カリキュラムは必然的に日本語の習得に特に重点を置いたものになりました。この「語学中心主義」は、実利的な目的だけでなく日本語の習得が日本社会や文化、歴史などをより深く理解するための基礎となるという信念から生まれたものでした。

日本研究を専攻するカリキュラムでは、すべての学部学生が日本語を上級レベルまで履修することが必須とされ、日本語を集中学習する方針から、学生は語学クラスにそれ以外のクラスの3倍の時間をかける必要がありました。そして語学以外のクラスは主に、現代日本について、あるいは商業、製造業、政府機関への就職にすぐに役に立つ知識の習得に集中したものでした。

この時期に開講されたクラスには、『現代の日本文化』、『現代の日本経済史』、『日本の政治文化』、『日本の経済機構』、『日本の社会機構』、『日本と東南アジアの関係』などが挙げられます。

日本研究学科における日本および日本語の学習は学生に大いに歓迎されましたが、それは日本と関係のある企業や機関への雇用機会が大きな理由でした。入学者数は、1981/82年度当初の54名から1985/86年度の220名、さらに1989/90年度の455名へと増加しました。同時に、教員数も1981年度の4名から、1989/90年度の20名（6名の指導助手を含む）に増加しています。常勤の教員20名のうち、12名が語学の指導に携わっていました。

つまり、1980年代の日本研究の発展は「日本に学べ」の精神と呼応しており、日本とのビジネスを行うスペシャリストやシンガポールの日系企業で働く日本語に精通した人材を育成し、同時に日本がどのようにしてアジア初の経済大国となったかの研究を通じて、シンガポールが同じ道を歩む方策を探るのが主な目的でした。

1990年代半ば以降

1990年半ば以降の日本研究の発展は、シンガポールの大学制度改革とともに、各国と同様に日本のポップカルチャー（J-pop）の影響を受けたことを反映したものです。1990年半ばから、シンガポール国立大学（NUS）は履修制度を、イギリス方式をそのまま踏襲したシステムからアメリカ式の単位取得システムに段階的に再編成していました。この段階的な改革に伴い、所属学科外の選択科目の履修を必修とするなど、学生に自分の専攻外の単位取得も義務づける、より広範囲なカリキュラム編成に向けた変更も実施されていきました。

履修できる選択科目の中でも、日本研究関連の科目は学生に人気でした。新しい履修制度により、日本研究学科は日本研究関連の科目を1、2単位取得する学生を今まで以上に惹きつけるようになりました。それ以来、毎年約2000人の学生が日本研究関連の科目を履修しています。1例を挙げると、『日本研究入門』には毎年900人の学生が集まります。

統計上の証拠はありませんが、実情から見て学生に選択科目として日本研究が人気なのは、日本のポップカルチャーが若者に人気が高いことに由来すると考えられます。さらに、この人気は1990年代終盤に開講された『日本の映画・アニメとポップカルチャー』といった一連の新しい科目に対する興味にもつながっています。

現代文化に関する科目の登場とその人気は、シンガポールにおける日本研究のフォーカスと関心が移行していることを示しています。研究対象は、国づくりに役立つ政治的、経済的分野から、徐々に日本の文化産業に興味を持つ者に向けた、ある意味ニッチな分野へと変わっていきました。『機械化された相棒：人間とロボットの関係——AIBO（アイボ）所有者の日米比較研究』（2003）、

『非人間化と悪魔化：日本人のキリスト教に対する両義性の反映としての大衆文化』（2004）、『日本アニメの分析』（2004）など、最近の4年生が書いた論文のタイトルをひとめ見れば、さまざまな目的をもって日本研究を学ぶ新しいタイプの学生が現れていることが分かります。

ポップカルチャー関連分野への科目構成の移行と並行し、2000年からは「日本とアジア」に関する一連の新しい科目領域も注目されるようになります。この変化を理解するには、アジアにおける地政学的な変化、特に中国の「台頭」を考慮に入れる必要があります。

地政学的な変化に対応するなかで、日本研究学科は日中関係研究や日本・シンガポール関係、東南アジア研究のような「日本とアジア」の研究と教育分野で評価を高めることに集中するようになりました。日本とシンガポールについての研究用資料はまだ比較的少ないため、講師陣は、長年にわたって「日本とシンガポール」の講座向けの教材開発に尽力しています。教材には、シンガポールの日本人社会についての映画（NUSとイリノイ大学アーバナ・シャンペーン校が共同制作した『もうひとつの太陽のもとで——シンガポールの日本人（2001年）』、『第2の波——シンガポールで働く日本人たち（2002年）』、『ファンのための新たな場所——シンガポールにおけるコスプレ（2005年）』）、や書籍『日本とシンガポール——学際的アプローチ』（2006年 マグロウヒル・アジア）からのテキストなどが含まれています。「日本とアジア」領域への発展は、日本研究が1980年代に強調された「日本に学べ」重視から脱却し、シンガポールの地政学的な影響力を強化しようとする試みの現れです。

学部教育における課題とその対応

選択科目として日本語講座を選ぶ学生は増加したものの、日本研究学科は1990年代半ばから日本研究を専攻する学生数の減少問題に直面しています。現在、日本研究を専攻している学生の総数は約86名で、これは1998/99年度の学生総数543名の20%以下です。この急激な減少の一因は、新しい大学制度により学生がほぼ定員制限なしに専攻分野を選べるようになったことにあります。このような新しいシステムは、日本研究ばかりでなく東南アジア研究や中国研究など、ほかの研究領域にも影響を及ぼしました。

また、日本研究で学位をとっても経済的な将来性は低下しているという認識により、たとえ学生が高い関心を示していても、親が日本研究の専攻を子供に認めないようになりました。さらに日本企業の、非日本人に対するいわゆるガラスの天井の存在という社会的な現実が、関心の低下に拍車をかけました。つまり日本研究の発展のためには、日本の企業が日本人以外の従業員の雇用戦略を再考するなど、大きな社会的変革が必要なのです。

学部レベルでの専攻学生減少の対策として、日本研究学科では、少数ながらも日本研究の基礎をしっかりと身につけた学生の育成に集中することを決めました。その一環として、新しい必修科目も開講されました。『日本研究のアプローチ I および II』では、日本発信の研究資料の活用を学ぶことができます。また、学生は個別指導プログラムも利用することができ、教員との1対1の指導を通じて自分の学習進路を計画することができます。さらに、パンフレットに記載されているとおり、日本の大学との交換留学や、日本でのインターンシップなどを含むその他の短期プログラムで経験を積めるよう活発な取り組みも行っています。

近年、人文科学の講師陣は人文学科の学生の関心を向けることにかなりの影響力を発揮しています。学生は日本のポップカルチャーに惹かれて日本研究に興味を持ったとしても、「日本研究入門」のクラスで日本の他の側面を学んだ結果、うち何人かが次第に歴史、宗教、前近代の文学に関心を持つに至り、その分野で論文リサーチを行うのです。

通常シンガポールでは、大学は学生の就職指導は行いませんが、日本研究学科では卒業生と連携し、新しい就職口がある場合に卒業生が新卒の学生に情報を提供し、また、同窓会も日本学科と一体となって可能な限り学生にキャリア開発についての指導を行っています。心から日本に関心を寄せている学生を惹きつけ専攻させる取り組みの結果、年に3～5名ではあるものの少しずつ学生数は増加しています。最近、新しいシステムのもとで人文・社会科学部以外の学生が副専攻科目として日本研究を選ぶことが認められるようになり、それによって、学生が副専攻の必修として語学2科目と、日本研究で4科目履修するという条件を満たすため、今までより多くの科目を日本研究学科で選択するようになりました。

大学院教育

実用性に焦点を当てた1980年代、日本研究を専攻する学部学生数は増え心強いものでしたが、その一方で学生は修士号の取得にほとんど関心がありませんでした。1980年代に提出された修士論文は2本だけで、どちらも日本文学についてのものでした。この事実は、学問探求の環境が整っていても、学生は日本研究をさらに深めることよりも就職に有利な機会を得ることに関心があったことを示しています。

1990年代、NUSは大学院教育と研究に力を入れ研究重視型大学へと移行した結果、特に1990年代の終わりから大学院への入学者が増加しました。1995/96年度に修士課程の学生は2名だったものの、2005/06年度には修士課程11名と博士課程3名の学生が日本研究学科に在籍していました。現在は、博士課程が5名と修士課程が4名です。これは、大学院教育が研究に特化したイギリス方式から移行した時期でもあり、日本研究学科においては大学院修士課程で大学院レベルの4科目の単位取得と修士論文が、博士課程で6科目の単位取得、資格試験、口頭試問と博士論文も含まれることになりました。フィールドワークの助成金が大学から出ますが、日本研究学科の大学院生の多くは、日本でフィールドワークを行うために日本の国際交流基金のフィールドワークに応募する傾向があります。

1990年代には、大学院生の増加とともに博士号取得者の教員も増えました。1995/96年度には15名（うち8名は日本語担当）のうち博士号取得者はわずか4名でしたが、2005/06年度までには教員陣12名全員が博士号取得者となり、日本語以外の科目を担当しています。

日本学科の大学院生は国際的な構成で、現在は日本、インドネシア、ベトナム、ドイツおよびシンガポール出身の学生がいます。日本人学生は5名中4名が男性ですが、おそらくこれは、NUSが資格を満たしている大学院生に奨学金や助成金を提供しているからだと考えられます。

大学院での研究は、一般的に「日本の外での日本」にフォーカスしていることが特徴です。1997年から2005年の間に提出された修士論文19本のうち、13本が比較研究または日本国外での日本をテーマにしており、『日本のフィリピン占領（2005年）』、『シンガポール学生の日本語習得について（2005年）』、『戦時下のシンガポールにおける日本の宗教政策（2005年）』、『中国における総合商社（2004年）』、『シンガポールにおける生け花（2001年）』などがあります。現在の博士課程在学学生研究プロジェクトは、4名が日本国外における日本の交流のあり方について、残り1名が歴史についてです。

日本研究学科における大学院教育の課題は、いかにして適切な英語力のある学生を惹きつけるかです。日本研究とはいえ、NUSはアメリカ、イギリス、オーストラリアなどの大学と同様に主として英語で講義をするため、大学は学生に英語に堪能であることを求めています。そのため、特定の出身地域の学生は、日本語に堪能で日本研究の学位を取得していても、英語力に欠けるために受け入れられないことがあります。日本研究学科の大学院生に対する奨学金の不足も問題の1つで

す。かつては、修士課程の学生にも奨学金を受ける資格がありましたが、基金の不足により大学は博士課程の学生にのみ奨学金を支給することを決定しました。

おわりに—これからの道

これまでの議論の中で、「日本とアジア」に関する講義科目の拡大や、学生の研究が「日本国外の日本」にフォーカスされていることを述べました。このような展開は、将来のシンガポールにおける日本研究の地域研究アプローチの発展に不可欠なものです。この5年間、日本研究学科はASEAN（東南アジア諸国連合）とともに、東南アジア日本研究学会を設立するための共同作業を進めてきました。学会の第1回会合は2006年10月にNUSで開催され、2009年にベトナムのハノイで開かれた第2回会合にもNUSの日本研究学科が深く関わりました。会議はASEAN諸国が交代で開催し、今後はマレーシアとタイでそれぞれ2012年と2014年に開催される予定です。

2006年日本研究学科は25周年を記念し、三井物産株式会社（アジア・太平洋部）からの寄付およびシンガポール政府のマッチングファンドを得て、東南アジアにおける日本研究促進のため100万ドルの支援基金を設立しました。基金は東南アジアにおける日本研究の発展を支援し、東南アジアの日本専門家間の関係強化とこの地域の日本研究分野の研究が深まることを目指しています。日本研究学科の最新の試みとしては、現代の東南アジアにおける日本文化研究のための助成計画の立案があります。これは、日本と東南アジアの間だけでなく、東南アジア地域内における文化的交流の相互作用と関わりをより深く理解するためのものです。

東南アジアにおける独自の日本研究はどうあるべきか。その答えを今模索しているところです。しかし日本研究において地域的な特性を発展させることが重要であることは間違いありません。それにより東南アジア各国間で、日本および欧米の日本研究（教員陣の大半は欧米で学位を取得）との活発な交流を続けるに従い、地域各国の相互交流もさらに生まれ、研究、カリキュラム開発、教員の交流、大学間における単位の相互承認などにおける協力が可能になります。この豊かな交流が触媒となって将来の日本研究を活発に促進し、より豊かな知識交流を発展させるでしょう。

別表 A シンガポール国立大学、日本研究学科の教員（2010年）

人文科学

1. 林明珠（リム・ベンチャー）博士（近代以前の演劇－能に重点を置いて）
博士号取得：コーネル大学
2. スコット・ヒスロップ博士（江戸文学）
博士号取得：コーネル大学
3. ティモシー・エイモス博士（歴史・部落民）
博士号取得：オーストラリア国立大学
4. サイモン・アヴェネル博士（歴史・市民社会）
博士号取得：カリフォルニア大学バークレー校

社会科学

5. レンレン・タン博士（人類学）
博士号取得：イリノイ大学アーバナ・シャンペーン校
6. ヘンドリック・マイヤーオーレ博士（企業経営）
博士号取得：マールブルグ大学
7. 中野涼子 博士（国際関係）
博士号取得：オックスフォード大学
8. ヤマギシ レイコ博士（社会学）
博士号取得：シンガポール国立大学

言語学

9. 森田笑 博士（応用言語学）
博士号取得：UCLA（カリフォルニア大学ロサンゼルス校）

グローバル化と地域化の進む世界におけるアメリカの日本学研究

コーネル大学歴史学部 教授

ヴィクター・コシュマン

このシンポジウムにご招待いただいたことを国際日本研究センターに感謝します。また、東京外国語大学のキャンパスに再び戻ってこられたことをうれしく思っております。世界各地からお集まりの日本語および日本学の専門家とご一緒し、刺激を受けております。

この報告では、アメリカにおける日本研究が、第二次世界大戦後どのように発展してきたかを各方面から考察することにより、この研究分野が直面してきた根本的な問題を何点か指摘しようと思えます。これらの問題はおおむね、アメリカにおける日本研究が、「アメリカという帝国」の影響から完全に逃れることができなかつたために起きたといえるものです。

アメリカにおいて日本研究が大きく進歩する直前であった第二次世界大戦中、アメリカは日本を敵とする戦争を指揮する立場にありました。その後、連合軍による日本の占領においてもアメリカは優位な立場を保ち、冷戦時代の同盟国ならびに事実上の属国として日本を再建しようと試みました。事実、アメリカの日本に関する学術研究の基本的な枠組みは、日本が敵国であった第二次世界大戦中に初めて作られています。ルース・ベネディクトなど、戦時中の日本研究に携わり強い影響力を持っていたアメリカ人たちは、当時は当たり前と考えられていた人種差別に強く反対していました。しかし、人種差別は戦時中も戦後も広く一般に浸透していました。もちろん占領が続く間に、日本の地位は、敵国から徐々に「友人」あるいは同盟国へと移行し、日本とアメリカの明白な差というものは次第に、歴史的な発達の遅れ、または未成熟によると考えられるようになりました。この、たぐいまれな経緯により、アメリカの日本研究は否応なしに特異な展開を遂げることになったのです。

1950年代までに、アメリカ政府、主要な財団（フォード、ヘンリー・ルース財団、メロン、ロックフェラー、カーネギーなど）、および研究大学（カリフォルニア大学バークレー校、シカゴ、コロンビア、コーネル、ハーバード、ミシガン、ペンシルバニア、プリンストン、ウィスコンシン、エール各大学など）による協力の成果として、地域研究が始まりつつありました。1950年、フォード財団は、学位論文を書くための研究費用を含む、外国語（日本語など）や文化について教育を受ける学生に対する研究奨励金援助を行うため、海外地域フェロシップ・プログラムを発足させました。1972年、フォード財団は同プログラムの運営を米国社会科学研究評議会（SSRC）およびアメリカ学術会議評議会（the American Council of Learned Societies (ACLS)）の各地域研究委員会に委譲しました¹。以後30年間、フォード財団はこれらの委員会を通じて資金援助を行い、3,000件の地域研究論文の研究奨励金を負担したほか、2,800件のポストドクによる地域研究の研究助成金を

1. Szanton, David L. (2003). *The Origin, Nature, and Challenges of Area Studies in the United States Location: Global, Area, and International Archive*. < <http://escholarship.org/uc/item/59n2d2n1> > p.8.

一部負担しました。このように、前例がないほど高いサポートを地域研究に提供することによって、社会科学や人文科学における日本研究の内容についてアメリカ政府や大企業に主導権を握らせませんでした。それでもなお、この研究助成は、アメリカの外交政策に深くかかわる世界各地について研究を行う道筋を作り、反共産主義の気運を高め、今日「近代化」として知られるようになった、近代性についての独特なメタヒストリーの物語に加担する方向に研究者を後押ししたと言わざるを得ません。

というのも、地域研究を生み出した研究機関の発展とおおむね並行して、政府や学術界といったアメリカの知識人の中で補完的なイデオロギーが発展し、そのイデオロギーが「近代化論」を生み出したのです。そして、近代化は地域研究を支配するイデオロギーとなりました。学術的アプローチ、社会科学理論および政治的イデオロギーとしての近代化については多くのことが書かれてきたので²、ここで深く掘り下げる必要はないでしょう。近代化は、次に挙げる歴史理論の前提の上に成り立っていた、とだけ述べておきます。その前提とは、1) あらゆる社会がただ一つの単線的に伸びるコースに従って「伝統的」な形から「近代的」な形に移行する、2) アメリカ合衆国は最も「近代的」で、最も進んだ社会であり、「近代化」へと突き進むあらゆる国のモデルとなる、3) 「未発達」な社会は、先進社会に対して門戸を開き、貿易、旅行、投資などを通じて緊密な交流を図ることでより早く発達する、というものです。

近代化のイデオロギーにおいて日本に与えられた役割は、「欧米ではない」近代化の成功モデル、すなわち、非革命的でありながら資本主義的という近代化のモデルになることでした。日本が首尾よく近代化を成し遂げた国の一つであることを日本の知識人に納得させるのは容易ではなかったため、強力な人材が動員されました。実際、1960年代初頭、ジョン・F・ケネディ大統領のもと、東京において駐日大使をつとめていた日本研究者のエドウィン・O・ライシャワーが、日本の社会学者や政治的指導者に近代化論の正当性を認めさせ、彼らを「アメリカ式の発展」³の擁護者になるよう働きかけるといふアメリカの取り組みを指揮したのです。

近代化の理論的枠組みと物的資源および地域研究の機関（日本研究を含む）が一体となった結果、多くの研究が生まれ、膨大な量の文献が執筆されました。また、外国の言語、社会および文化に関して、アメリカ人の知識の増加も著しく促進されました。同時に、アメリカ（または「欧米」）の生活様式を、いかなる「特定」地域も国家も切望するであろう「普遍的な」規範に押し上げるといふ、イデオロギー的な世界観も広まりました。また、近代化を見事に成し遂げたことにより、アメリカと協力し地域のリーダーになろうとする日本の願望は正当化されたといふ、東アジアについてのイメージを形成する要因となりました。

戦後初期は、アメリカ研究の分野も初期的な発展段階にありましたが、アメリカ研究と地域研究の対比は、私の言うところの近代化という「イデオロギー」の良い例となります。つまり、アメリカ研究は、アメリカという「地域」に着目した地域研究の一分野に組み込まれるのが当然と思う人がいるかもしれませんが、それは違う、ということです。その理由とはもちろん、地域研究において

2. 以下を参照。Michael E. Latham, *Modernization as Ideology: American Social Science and "Nation Building" in the Kennedy Era*. (Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2000) および *Staging Growth: Modernization, Development, and the Global Cold War*. David C. Engerman, Nils Gilman, Mark H. Haefele, and Michael E. Latham eds. (Amherst and Boston: University of Massachusetts Press, 2003).

3. 以下を参照。J. Victor Koschmann. "Modernization and Democratic Values: The 'Japanese Model' in the 1960s". *Staging Growth*, pp. 225-249.

アメリカに与えられたイデオロギー的な役割、すなわち世界中の特定地域の比較対象および尺度となる普遍的な規範としての役割にあります。理論上、アメリカが「普遍的な規範」であると同時に「特定の地域」であるのは不可能なため、アメリカ研究は、完全に地域研究から分離した分野として成立しなければなりません。言い換えれば、「アメリカ」はいつも「特別扱い」であるかのようです。

近代化論と地域研究への批判は、冷戦の終結が近づいてから始まったわけではありません。主に批判の対象となったのは、アジアにおいてアメリカがかかわった戦争、とりわけベトナム戦争を遂行し正当化する役割や、第三世界に対するアメリカの新帝国主義的な姿勢をも正当化するイデオロギー的な役割を、近代化論と地域研究が果たしたという点でした。アメリカの東アジア研究者も、近代化論の知的整合性を疑い、近代化論が内包する論理を批判しました。そして、単線的な進化主義、暗黙の決定論主義、ヨーロッパ中心主義、資本主義への偏向などに警鐘を鳴らしました⁴。

しかし、1980年代から、議論の土壌が急激に変化しました。もちろん、研究アプローチとしての近代化が消滅したわけでは決してなく、また、そのはずもありません。このことは、ある意味で興味深く、示唆に富んだ出来事でした。しかし、その間も世界の状況は著しく変化してゆきましたが、これらの変化により、研究や指導の根拠としての地域研究モデルについて、その継続的な実行可能性が問われたのも当然のことといえます。

日本研究に一つの大きな変化が訪れたのは1980年代半ばでした。日本が急速に経済力を拡大させ、アメリカではそれが大きなニュースになりました。過剰なまでに多くの大衆向け書籍が、アメリカが「日本に学ぶ」方法を様々に指摘しました。著書『ジャパン・アズ・ナンバーワン』がベストセラーになったエズラ・ヴォーゲルのような日本研究の専門家も、この傾向を後押ししました⁵。日本語の読み書きができれば良い就職先を見つけるのに役立つという学生の認識に助長され、アメリカの大学では日本語指導の需要が急増しました。当然のことながら、1980年代半ばから1990年代の初頭にかけて、アメリカにおける日本研究の専門家と日本研究プログラムの数は史上最多を記録しました。日本研究の専門家と定義される人の数は1989年の1,224人から1995年の1,552人へ、日本研究プログラムのある機関の数は1989年の108から1995年の247へと、それぞれ増加しました。また、同じ時期に、アメリカの大学で日本研究に従事する博士課程の学生数が、412から803に増えたのも重要な点です⁶。

日本経済の急拡大によって、近代化論アプローチの概念において柱であったアメリカ型モデルの「普遍性」と、近代性へと「単線的に伸びる」経路についての信頼が揺らいだのは言うまでもありません。日本の急成長は、近代化論に新しいバリエーションをもたらしたのです。日本の社会や文化には、近代化の基本理論に合致しない側面があったにもかかわらず、いかにしてその急成長が起こったのか、そのことを説明するためには新しいバリエーションの近代化論が必要でした。こうした変形は、近代化への「異なる道」、または後に定義された「もう一つの近代化」(オルタナティブ・モダニティ)を認めるものであり、その結果、アメリカ的な見解が果たしてきた近代化のイデオロ

4. 例えば以下など参照。John W. Dower, "E. H. Norman, Japan and the Uses of History," John W. Dower ed., *Origins of the Modern Japanese State: Selected Writings of E. H. Norman*. (New York: Pantheon Books, 1975), pp. 3-101.

5. Ezra F. Vogel, *Japan as No. 1: Lessons for America*. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979). (ヴォーゲル, E.F. (2004) 「ジャパン・アズ・ナンバーワン」、阪急コミュニケーションズ)

6. スタインホフ, P. (2007) 「アメリカ合衆国及びカナダにおける日本研究: 継続性と機会」、国際交流基金, p.7.

ギー的な役割を若干弱めたことは疑う余地がありません。

「日本に学ぶ」のブームの直後、地域研究は集中的な批判を受けることになりました。「グローバル化」時代においては地域研究の視野が狭く、過度に偏狭であるという批判です。冷戦の終結により、多くの人々がすでに結論として認識していた内容が、劇的な形で表面化しました。すなわち、20世紀末における重大な問題は、特定の国や地域に限られたものではなく、真に「グローバル」な観点から研究する必要がある、ということです。とりわけ、研究「地域」を日本に限っている日本研究の専門家による地域研究のアプローチは、多くの社会学者にとって非常に時代錯誤で、非生産的だと考えられるようになりました。ある程度正確な数量データがそろえられる国や地域については、もはやその言語や文化を徹底的に研究する必要はない、とまで言う研究者もありました。人文主義的な地域研究において推進される言語や文化の深い解釈学的理解を、合理的選択理論で置き換えられないかと模索する者もありました⁷。

1990年代初頭に日本経済のバブルが崩壊すると、アメリカの「日本に学ぶ」ブームも当然のごとく徐々に収束し、1990年代半ばから2000年初頭にかけて、日本語研究および日本の地域研究の学生登録数は横ばいか、あるいは減少しました。それに応じて、アメリカにおける専門家やプログラムの数も、1980年代のブームと比較すると減少し始め、1995年から2007年の間に日本研究の専門家は1,552人から1,284人に、日本研究のプログラムも447から184に減少し、博士号の候補生も、803人から565人に減少しました⁸。昨今の不況による大学規模の縮小を考慮すると、この数値もおそらく、2007年以降さらに減少しているでしょう。地域研究の方法論についての批判も、2000年初頭までに徐々に消滅していきました。代わりに、質および量的な解釈を行う際には国境や地域を越えたアプローチが必要不可欠とはいえ、引き続き重要なのは背景であり、各地域の言語や文化についてのくわしい知識に取って代わるものはない、という合意が広く浸透しました。

アメリカにおける日本研究は、方法論と題材の両方が成熟するにつれ、エキゾチックで偏狭な趣味ともいえる分野であったのが、今日では「標準的」な学問的関心をひく分野へと変わり、一般教養のカリキュラムに組み込まれても違和感がなく、他分野と同様、傾向や流行に敏感な分野へと変わりました。そのような傾向の一例は、日本研究の一つの方向性としてカルチュラル・スタディーズが広く定着しつつあることです。カルチュラル・スタディーズについて包括的に定義するのはほとんど不可能ですが、端的に言えば、文化を権力の構造という観点からみる学際的研究と言えるでしょう。アメリカでは、カルチュラル・スタディーズ特有の問題に取り組むのと同じ方法を使って、自らの日本への興味を学術的な観点として組み立てる若い日本研究の専門家が増えています。社会学者のパトリシア・スタインホフは、現在のアメリカにおける日本研究に顕著であると思われるカルチュラル・スタディーズの特徴として、次を挙げています。

- 1) 文化を政治経済学と結びつけて学ぶ傾向
- 2) 文化は自然なものでも永続するものでもなく、常に活発に構築され、絶えず変化しているという見解
- 3) 文化は国家レベルで一単位ではなく、一国内でも多様であり変化する可能性があるという信条

7. 例えは以下など参照。Stanley J. Heginbotham "Rethinking International Scholarship: The Challenge of Transition from the Cold War Era." *Items of the Social Science Research Council*. 48/2-3 (June-September 1994)

8. 前出、p.12。

- 4) 例えば「伝統」から「近代化」というように、歴史的変化を二者間の単線的な移行に単純化して考察することの拒否
- 5) あらゆる文化的表現（「低俗な」と「高尚な」、「輸入された」と「土着の」）は、潜在的には等しい意味および重要性を持つとの主張
- 6) 研究成果を評価するにあたり、研究者の文化的あるいは政治的な地位を考慮に入れるべきとする信条⁹

こうした研究者たちによる学際的かつ方法論的に敏感であるともいえる、性別、性的指向、民族性、人種、映像や他のメディア、およびありふれた事物や日常な慣習についての研究のうち最も優れたものが、日本の歴史、文学および社会に対する従来の認識を変え、国境や地域を超える新しい架け橋となっています。

しかし、これは、グローバル化の時代において、カルチュラル・スタディーズあるいはそれ以外の単一アプローチが、日本研究のための新しい形而上史的なパラダイムをもたらすことができるという意味ではありません。言い換えれば、グローバル化の時代に、近代化に取って代わる統一的なイデオロギーは出現していないということです。むしろ、1990年代半ばにジョン・ダワーが日本研究についての社会科学の文献を調査した際に見いだしたように、近代化のメタヒストリー物語は、手に負えないほどの多様性に置き換えられたにすぎませんでした¹⁰。このことを、否定的な傾向とみなすことも可能ではありますが、日本研究がエキゾチックで周囲から切り離されたものであるというイメージをぬぐい去り、人文科学および社会科学の探求の主要な流れに合流したという肯定的な解釈をすることも可能です。

さて、その過程で日本研究は、アメリカ帝国の政治的な思惑から解放されたのでしょうか？ これには議論の余地があります。支配的なイデオロギーとしての近代化は、確実に説得力を失いつつありますが、日本研究を支援したり実施したりする機関は、以前とあまり変わっていません。また、アメリカ政府が依然として地域研究の最も重要な財政的援助の源であることも変わっていません。米国教育省は、2010年の提案書の公募で、地域プログラムやフェローシップの支援のためとして、4年間にわたり約7,000万ドルを提供し、国家資源センター（National Resource Centers）が選定した大学の研究センターに分配するとしています。まさに「国家資源センター」という名称のとおり、この助成金の目的として最も重要視されているのは、「非常に稀か、あるいはほとんど教えられていない言語について高度に習熟し、かつそれら言語が使われる社会を理解するアメリカ人を育成し輩出する、国家としての能力」を強化することです¹¹。日本語は、未だに「一般にあまり教えられていない言語」とみなされています。つまり、この助成金に応募する地域研究の教員の大半が、世界平和と正義に貢献することを望む国際主義者や人道主義者であるにもかかわらず、それとは無関係に、アメリカ国家の外交政策の目的に沿うように自分の活動を正当化しなければならないのです。それが出来ない教員は、連邦政府によるプログラムの補助金や自分の学生のためのフェローシップを獲得することができません。これは1960年以来、変わらない事実です。

9. 前出、pp/11-12。

10. 以下参照。John W. Dower, "Sizing Up (and Breaking Down) Japan." *The Postwar Development of Japanese Studies in the United States*. Helen Hardacre ed. (Leiden: Brill, 1998).

11. 連邦官報 Vol. 75, No. 21/Tuesday, February 2, 2010/Notices < http://www.lsc.gov/lscgov4/Federal_Register_Accounting_Guide.pdf >

確かに、冷戦の終結により、外国語や地域研究の教育を支援する連邦政府の助成金は増加しました。1991年の国家安全保障教育法（National Security Education Act of 1991）によって国家安全保障教育プログラム（NSEP）が開始され、言語や地域研究のための奨学金などが提供されています。NSEPによるボーレン・フェローシップは、選考を通過した学生が、一般的には教えられていない言葉を、その言葉が使われている地域に行きつて学ぶためとして、最長2年までの資金援助をしています。ただし、その学生は最低1年間「アメリカ政府への奉仕」に従事することに同意しなければなりません。

明らかに、言語と地域研究の研究を促進し支援する立場としての政府は、未だに大きな存在であり続けています。事実、近年の研究によれば、グローバル化の時代においては言語および地域に関するスキルを、政府はかつてないほどに必要としており、その需要はおそらく今後も増大し続ける一方であると考えられます。政府が外国語教育の増強が必要だと考えた重要な要素の一つは、世界中に駐留する米軍の多くが、言語スキルの習得が不可欠である非英語圏にある点です。米軍が日本（主に沖縄）に駐留し続ける限り、日本語学習への軍の需要は高くあり続けるでしょう。また、日本に限らず、世界七大陸にまたがる100以上の国々において、米軍基地の内外に駐留する兵士の中には、やはり言語の学習が必要な人もあるでしょう。ある政府の研究は、「グローバリゼーションは、言語および文化の分野において、政府、民間ならびに学術研究機関の教育的使命を大幅に拡大させるものです。これは回避できない結果なのです。」¹²と明快に述べています。

一方、カレッジや総合大学に通う学生の側からの日本語に対する需要は、明らかに高まり続けています。近代語協会（MLA）が最近行った研究によると、大学のコースにおける日本語の受講者数はいまだ多く、スペイン語、フランス語、ドイツ語、イタリア語の次に高くなっています。驚くべきことに、2006年の秋学期でも、外国語履修者全体の4.2%の学生が日本語を選択しており、中国語履修者は3.3%にとどまりました¹³。その後、中国語の人気は日本語を抜いたと思われるが、現状どの程度上回っているのかは不明です。

結論を申し上げますと、現状は、興味深い分離の併存状態にあるといえます。日本研究の分野においては、アプローチや方法論などが多様化し、それに伴って意見の衝突も増加しています。また、人文学への関心が増加しているほか、カルチュラル・スタディーズに特有な、より政治的で批判的な形での研究が増加していることが認められます。このような状況下において、政府による新しい主導権を受け入れようとする方向性は減少するのではないかと、という仮説も成り立つかもしれません。その一方で、この研究分野の外、つまり政府やビジネスの世界では、言語および地域研究教育への需要は拡大しています。そのため、どのようにすれば地域研究を国家の目標により近い形で有効活用されるのかといった観点から、さらに思考が要求されるでしょう。このことが、国家安全保障教育プログラムの方針に沿った新しい取り組みに結びつくかどうかは不明です。いずれにしても、今後もアメリカにおいて日本研究が持続する条件はそろっているように思われます。

12. Richard D. Brecht and William P. Rivers, *Language and National Security in the 21st Century: The Role of Title VI/Fulbright-Hays in Supporting National Language Capacity* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company, 2000), p. 11.

13. Nelly Furman, David Goldberg and Natalia Lusin, "Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Fall 2006," Web publication 13 November 2007. < http://www.mla.org/2006_flenrollmentsurvey >

インドにおける日本研究 ～過去を指針に～

デリー大学東アジア学部（日本近代史専攻）教授
ブリッジ・タンカ

はじめに

徐々に広がりを見せてきた日本研究は各国において長い歴史を持つが、この分野ではとりわけ米国が大きな存在感を示してきたことは否定できない。そのため、日本研究を「地域研究」として捉え、外交政策目標との関連の中で日本研究に着目してきた米国が取り上げたテーマを中心に、日本研究の方法論と課題が論じられてきた。この環境の中で日本研究の方法論と研究分野の発展があったのであるが、その一方で日本研究が世界各国に広がるにつれて新たな問題や課題が生じている。今日の日本研究は大きな変貌を遂げ、難解な学問であったものが、社会科学の主流を成す学問や方法論にほぼ統合されるに至っている。その結果、日本研究は多様化し、異なる研究分野間であるいは個別の研究分野においてさえも一般化することが難しくなっている。また、今日の研究者は以前よりも高い言語能力を備え、一次資料を読みこなす訓練も受けているため、研究者の出自はほとんど問題ではなくなっている。

インドにおける日本研究は大きく二つに分けることができる。一つは、一般的な問題を扱う一般的な研究である。もう一つは、日本を専門的に探究する学術的な研究である。インドで日本に関する学術論文が発表されるようになるのは比較的最近のことであるが、インド人の日本への関心は、複雑で長い歴史がある。この歴史を振り返ることは、今後の日本および東アジア地域の研究の参考にも、出発点にもなり得るものである。

近代に入ってからインドにおける日本に関する論考は、部分的に重なり合う3つの時期に大きく分類できる。初期の文献は主に旅行記であり、日本の経済発展、ナショナリズムと愛国心を模範的なものと捉える一方で、日本の発展のあり方と軌跡に慎重な意見を唱える者も多かった。戦後の学術論文も初期の論文の流れを踏襲し、日本の力強いナショナリズムに関心を示し、このナショナリズムが、日本の近代的な国民国家の樹立と、国際的な経済大国に成長するまでの日本の発展の源であったと見た。第三の時期には、言語研究の進歩とインド社会における日本の認知度の高まりがあり、実際に日本に在住した経験や日本の企業、政府、研究機関等との交流などを通して、日本に関する知識の蓄積が増大した。

このような流れは比較的ゆっくりと進行し、英語で読むことのできる日本研究の成果が世界的に増大し、その質も向上したことが背景にあった。この英語による日本研究の増大は、日本研究を促進させるとともに、それを制約する要因でもあった。さらに、日本語の論文からの翻訳や日本人の研究者が英語で著述した論文の量も増え、「権威ある」論文として、日本研究の質と専門性を高めることに貢献した。このような展開により日本研究のグローバル化が進められ、その結果として日本研究における国籍（日本出自か否か）の優位性に疑問が呈されるようになった。

インドにおける日本と東アジア地域の研究もこれらと共通の起源を有しているが、その歴史は大きく異なる。近代におけるインドと東アジアとの関係にはすでに長い歴史があり、この重層的な歴史の視点から、日本研究の学術的な方法論や日本研究の組み立て方を見直し、新たな可能性を開く

こともできる。

南アジア地域は、その東西に隣接する地域と幅広い関係を持っていたが、この関係についての研究はおろそかにされてきた。人々の記憶に残ってはいるものの歴史的な記録は僅かで、存在したとしても記録が削除されたり、付随的なものと見なされたりしてきた。インドでは、このような記憶の取捨も、歴史の変遷の中で他国と相互に利益を分け合う受益者としてよりも、自国を文明の源として南アジア地域は元よりそれ以外の地域にも永続的に良い影響を及ぼす国と見なす、インドの国家像の一部を成すものである。実際、インドが属する地域では仏教と貿易を通して南アジアと東アジアの人々が交流したが、近代の植民地化によって状況は一変した。植民地帝国の下では、人々の流れは大都市へと向かい、学生や亡命した革命家たちが地域間のネットワークを形成した。ロンドンやパリなどと同様、東京も地域の拠点となり、インド人や中国人が日本人と国家の独立や将来について議論を交わした。そこでは英語がコミュニケーションに用いられ、多くの者にとって究極の目的は国家の独立と近代化となった。

近代における日印関係

近代における日本とインドとの関係を論じる時、初期の時代の仏教の影響や、インドを訪れた初めての日本人として知られる天竺徳兵衛（1612年～1692年）まで遡ることも可能であるが、実質的に近代における両国間の関係が始まったのは19世紀末である。この頃、日本を訪れたインド人の一人としてスワーミ・ヴィヴェーカーナンダを挙げることができる。ヴィヴェーカーナンダは1892年開催の世界宗教会議に出席する途上で日本に立ち寄り、日本が西洋の科学技術を使いこなしている姿に感銘を受けている。また、1898年3月と1919年の二度に渡って日本を訪れたインドの技術者M. ヴィスヴェスワラヤも日本についてさらに詳細な記録を残している（Tankha, 2003）。

当時の知識層の考えを広く共有していたであろうヴィスヴェスワラヤは、日本にどのような関心を持ったのであろうか。ヴィスヴェスワラヤは、国を強固なものにするためには教育と経済発展が不可欠であると考えていた。国家の主な役割は、生産力の増大を通して国民の生活水準を高め、すべての国民に教育を与え、啓発を進め、国民の行動力と独創力を高めるための訓練を施すことであると説いた。

ヴィスヴェスワラヤは、日本がその教育政策を通してまさにこれを進めており、「国民にヨーロッパの考え方や仕事のやり方を教育している」と記している。また、日本の政策である産業界と政府との緊密な協調関係の構築、産業の発展を促すための補助金と関税保護を賞賛した。情報の重要性についても触れ、海外市場に関する情報を日本政府が産業界に提供している様子を述べた。特に、貿易と産業はひとりでに拡大しないので、これを支援するために各国の日本大使館が広大な情報収集ネットワークを形成していることを指摘した。このような視点から、ヴィスヴェスワラヤは、日本の農業試験所や横浜正金銀行の外国貿易金融制度等がインドにとって模範になると考えた。また、日本における農業の発展は、政府、農業組合、青年会の緊密な協調がもたらしたと記録している。

ヴィスヴェスワラヤは、日本のこのような発展に教育が重要な役割を果たし、この点で日本はインドの模範になり得ると考えた。「日本はその産業の進歩をここ数年間で達成したことから、物質的な進歩と復興の面で、日本はもっとも直接的で貴重な教訓をインドに示している」と記している。また、国家とは、「国民全体の活動と労力から得られる最大の利益を国民に提供するもっとも効果的な組み合わせの単位である」として、そのためにインドはナショナリズムの精神と愛国心を大切にしなければならないと説いた。

ヴィスヴェスワラヤのこのような近代主義的な立場とまったく対照的であったのが、ラビンドラ

ナート・タゴールが示した日本観であった。タゴールはその著作や旅行談などを通して、現代人の想像力の形成、日本と中国の紹介や、その他、社会の多くの分野で絶大な影響力を持った人物であった。そのタゴールの目に映ったのは、経済的な発展に成功した日本ではなかった。それとは逆に、ナショナリズムの落とし穴と国民国家が内在する危険性を日本に見て取っていた。国民国家がもてはやされていた時代に、タゴールは国民国家が招来する戦争と対立という悲劇を予感していたのである。

タゴールが日本を初めて訪れたのは1916年であったが、その前年の6月にC. F. アンドリューズに宛てた手紙の中ですでに次のように記していた。「日本については諦めています。日本が自分に合った国であるのか自信が持てません」(Dutta・Robinson, 1995, p.200)。インドの平和思想と東洋文明の根底にある価値観の重要性を西洋に説得する必要を感じたタゴールは、ヨーロッパと米国への旅行を計画していた。戦争の結果、東洋と西洋の融合を受容する西洋に疑問が生じてきたからである。

日本では、タゴールと親交のあった岡倉天心や1908年にタゴールに面会した河口慧海がタゴールの来日を求めていた。タゴールは、研究のためにシャンティニケタンに滞在したことのある木村日毅に宛てて次のように記している。「日本における近代生活の発露と伝統的過去の精神について知りたいです。また、日本の文明における古代インドの形跡と、可能であるならば、日本文学についても少し知りたいです」(Dutta・Robinson, 1995, p.200)。ここに、インドがアジア文明の形成に及ぼした影響が、インドのアジア観の一部を成すものとして見て取ることができるのかもしれない。

タゴールは、近代ナショナリズムを軋轢と暴力、戦争の根源として捉え、根本的にこれに反対する立場を取っていた。また、アジア地域の現状についても良く理解していた。早くも1881年には、英国の阿片貿易を批判した『Death Traffic in China』(中国における死の交易)と題する著作を発表していたことは注目に値する。したがって、大正デモクラシーによって日本に新たな民主主義的な時代が到来すると見られていた時期に、タゴールが早くから日本の拡張政策を取り上げ、これに批判的な論調を展開していたことは驚くべきことではなかった。「私は日本がインドに目をつけていることをほぼ確信している。日本は貪欲である。朝鮮をしゃぶりつくそうとしている。中国にもかぶりついている。日本がさらに機会を得たならば、それはインドにとって不幸である。日本はヨーロッパの一番新しい弟子である。日本には魂がない。あるのは科学だけである。そして自国以外の国々の人々に対する共感はない。英国にもしものことがあったら、それは日本にとって絶好の機会を与えるものである」とタゴールは記している (Dutta・Robinson, 1995, p.202)。

タゴールは、日本の長所をナショナリズムにではなく、日本人の美意識に見出していた。「奢侈と言われるものは、内的な感情の放出と物質的な支出の両方を必要とする。その結果として個人の力が漏洩し、個人の力は弱まる。人の心を締めがたい放逸から守るには、純粋な美の鑑賞に伴う規律が必要である。このような理由から日本人は美の鑑賞力と男らしさを兼ね備えることができるのである」とタゴールは記述している (Tagore, 1916, p.75)。

また、タゴールによると、日本人が近代西洋のやり方を学ぶことに成功したのは日本人の「心の柔軟性」によるものであり、それによって日本人は「簡単に日本人の動きを近代の潮流に融合させ」、「それを理解し、そこに含まれる心理的な枠組みを獲得することで、西洋文明が生んだ各種の複雑な機械の原理を理解し、それを巧みに操ることができるようになった」(Tagore, 1916, p.98)。

一方、タゴールは日本の文明に限界を感じていた。「西洋文明には霊的な土台があり、そのため宗教的な可能性を受け入れ、それを高めようとする姿勢はいかなる社会構造にも内在していない。これは、世俗的な欲望や国家の利己主義を超越した姿勢であり、独自の理想を打ち立てる。この点でヨーロッパはむしろインドと共通しており、日本文明の館は一階建てであると言える。つまり、日本がその能力を発揮できるのは一定の条件が整った時のみであり、その力は限られている」

(Tagore, 1916, p.98)。

これまで見てきたように、ヴィスヴェスワラヤとタゴールはまったく相反する見解を持っていた。一方のヴィスヴェスワラヤの見解は、教育と愛国心の涵養に基づく近代的な国民国家と経済発展への信念に根ざすものであった。他方のタゴールの見解は、競争と対立の論理を基礎とする国民国家に対する反論であり、日本と中国で当時、広く受け入れられていた社会ダーウィニズムの否定であった。タゴールはむしろ日本人の美意識に価値を置き、そこに見て取られる知的な規律に、西洋のそれに従属しない批判精神の発展の可能性を見出していたのである。

インドとアジア

西洋に対する抵抗は様々な形を取ったが、西洋の東洋学者らの影響を受けて、インドを文明揺籃の地と見立て、それをインドの優位と植民地支配から解放された後におけるインドの役割を正当化するために用いたのもその一つであった。例えば、オーロピンド・ゴーシュは「The Asiatic Role」(アジアの役割)と題する1908年に書かれた論説の中で次のように主張している。「過去の歴史においてインドはいわば世界から隠逸してその思想と平和を育んできた。(中略)インドの思想はアジアに広がり、文明が生まれた。(中略)したがって、西洋が意味のない思索を闘わせ、無駄な実験を行い、自ら作り出した問題に絶望的な抵抗を試みるならば、その時はアジアが人類の進化を押し進める役割を担う時である。世界の歴史において今がその時である」(Ghose, 1972)。

同様に、1926年に設立された大インド協会に所属したR. C. マジウムダール等の歴史家たちも、インド文明の力と西洋文明に対するその優位を示そうとした。これらの歴史家たちは、インドはその文化を輸出することで東南アジアを植民地化し、タイやカンボジアなどの遅れた人々に文明をもたらした歴史があると主張した。また、インドがこの地域を植民地化したのは優れた文化によるものであり、力尽くではなかったとし、植民地を持っていた点でインドは西洋と対等であり、さらに平和的な手段で植民地の拡張に成功した点で西洋に勝っていたと主張した。

日本やアジアに関する見解も、この西洋の優位に疑問を投げかけ、西洋とは異なる近代化の道を模索する枠組みの中で論じられた。その中で、博識として知られたベノイ・サーカーはその遍歴と幅広い研究に基づいて独自の主張を展開した。サーカーは、近代の経済発展は収斂することになるであろうとの見方を示す一方で、アジア統一の土台は交易・交流ではなく、3つの要素から成る共通の哲学にあると主張した。その3つの要素とは、第一に永遠の秩序の概念(道(タオ)、サナタナ)であり、第二に自然の理解から生まれ、アジアに多神教をもたらした多元論の考えであった。人間は誰しも多元的であるので一神教は心理学的にあり得ないと考えたサーカーは、多神教が一神教よりも優れていると主張した。

第三の要素は、多元論の考えから派生した寛容の精神であった。「霊的世界または宗教における多神教とは、経済の世界における社会主義、政治の世界における共和制と同じような存在である。それぞれが掲げているのは、個人主義またはレッセ・フェール、不干渉、またすべての人にあまねく機会を提供することである」とサーカーは記している(Sarkar, 1975)。

ここでサーカーは新しいアジア観を示しているが、このアジア観との関連でインドをアジア文明の創始国とする考えについて独自の論説を展開する。サーカーは、インドにおいて仏教が途絶えてしまったと考えるよりも、インドから伝わった宗教的な考えには民間信仰も含まれ、この信仰は日本と中国で脈々と受け継がれていると考えるべきで、神々は以前とは別の名で呼ばれるようになったが、その役割は変わっていないとしている。また、その著作『The Futureism of Asia』(アジアの未来主義)(1922)の中でサーカーは、インド、中国、日本の宗教には類似点がいくつもあり、

中国人と日本人はヒンドゥー教徒であると書いている。「真の意味でアジアの最初の学校と呼べるのはヒンドスタンである」とし、「このような精神的な下地が、アジア地域における民族的、言語的多様性を超えて、アジアの精神的な統一を可能とするのである」と主張する。これと同じような考え方は日本でも広く見られ、日本の多くの知識人が彼らの文明の精神性と、その精神性がアジアの統一のための道義的、政治的な基盤を提供し得ることを強調しようとし、このような強固な基盤に立って西洋に対抗しようとしたのである。

これらの考え方に共通して見られるのは、インドをアジア文明の源泉あるいは創始国とする通説であり、それは今日でも見られるものである。また、それは日本やその他の地域に対して深い関心を寄せる考え方でもある。そこから、植民地支配下のインドの知識層がその知的な探求を通していかに西洋の覇権に抵抗しようとし、新しい未来を模索していたのかが示されている。

結び

日本研究は、研究と財源において困難に直面しつつも、「地域研究」の制約を取り払うことに成功し、多様な資料と高度な研究方法を駆使した高度で幅広い研究が行われ、成果を出している。本稿でも取り上げた近代における日印関係を研究することで、私は日本の歴史を地域的文脈の中で見直すことができると考える。これまで、日本の歴史をアジアの他の地域との関係や経緯との関連で捉えることに十分な注意が払われてこなかった。これまでに軽視もしくは忘れ去られてきた関係を辿り、それぞれの経緯を比較し、植民地支配と近代化がアジアの体制にもたらした課題にアジア人がどのように社会的に立ち向かったかを検討することで、限られた視野の下で形成されながらも、広く受け入れられてきた従来の定説の多くを見直すことができるであろう。

《参考文献》

Aurobindo Ghose, 1972, Vol. 1, "The Asiatic Role" , Bande Mataram, April 9, 1908, in Sri Aurobindo Birth Centenary Library Bande Mataram Early Political Writings, Vol. 1, (Sri Aurobindo Ashram Trust, Pondicherry) , pp.842-845.

Dutta, Krishna and Andrew Robinson, 1995, Rabindranath Tagore: The Myriad Minded Man, Bloomsbury, London, p.200.

Sarkar, Benoy Kumar, 1916, 1975, Chinese Religion through Hindu Eyes: A Study of the Tendencies of Asiatic Mentality, (Originally published in Shanghai, republished Oriental Publishers & Distributors, New Delhi) , pp. 276-280.

Stephen N. Hay, 1970, Asian Ideas of East and West: Tagore and His Critics in Japan, China, and India, Cambridge, Massachusetts.

Tankha, Brij, 2003, "Japanese Studies in India: Mapping the Contours," Asian Research Trends: A Humanities and Social Science Review, No.13, The Centre for East Asian Cultural Studies for UNESCO, The Toyo Bunko, Tokyo. See particularly pp.48-50 for M. Visvesvaraya.

Visvesaraya, M. 1920, Reconstructing India, London.

Visvesaraya, M. 1960, Memoirs of My Working Life, New Delhi.

Tagore, Rabindranath, 1961, A Visit to Japan, New York.

日本学研究から見た日台学術交流の発展と変遷

台湾大学 教授、日本語学科 学科長

日本語文学研究所 所長

徐 興慶*

一、序言

1945年8月に戦後を迎え、日台関係において新しい時代が開かれた。しかし、双方は政治、外交、経済などの各分野で盛んに交流していたものの、当時の台湾における日本研究は、ごく一部の学者の関わりのみで、基本的には低迷時期であったといえよう。1960年代中ごろ台湾の大学で日本語教育が正式なカリキュラムに加えられ、人文社会分野における日本研究が徐々に重視されるようになってきた。

総体的な研究状況からすれば、台湾の学者にとって日本研究¹は決して新たな領域ではなかった。というも、当時、台湾の政府当局は日本との経済関係の発展や政治、外交における関係を重視していた。これにひきかえ、人文社会分野における日本研究は一般的な課題とみなされ、長きにわたり積極的に重視されることはなかった。当時は人文社会分野における日本研究に対する認識が浅かったため、我々は日本という国家の全体像を理解できないでいた。

1960年代以降、台湾の学術界では人文社会分野における日本研究が徐々に進み、特に、1980年代以降は一定の成果を上げてきている。日本語教育の普及に伴い、2010年現在、日本研究の大学院が十三の大学で設置されている。しかし、その院生を育成する方向は依然として日本語学（日本語教育）、日本文学の分野への偏重にとどまっている²。幸い日本研究の発展に対して一部の学者が関心を抱いたこともあり、次第に若い日本研究者（院生レベル）が育成され、また、日本留学の経験者が帰国後、就職によって、国内の日本学や日本研究を推し進めてきた。

歴史的背景からすれば、東アジアの漢字文化圏である日本の経済発展も、台湾の学術界に日本研究の重要性を認識させることになったに違いないが、外来の文化をいかに吸収し、伝統文化をいかに保護するか、日本文化の深層的な構造と台湾の社会、歴史、教育、文化など構造をいかに比較するかといったことが、台湾の日本研究者に与えられる課題となった。

本報告は台湾における日本学研究の発展とその変遷を焦点に、今まで筆者の関心の及んだ課題を踏まえて³、学術研究の視野から日台双方の交流を軸として、共同研究の深化やそのレベルアップ及び若手人材育成の問題を取り上げて、その改善策を述べてみたい。

* 台湾大学教授兼日本語文学系主任・日本語文学研究所所長。

1. 「日本研究」の定義は下記の三つに区分される。(1) 人文科学の伝統的な文化研究を対象とする「日本学」(Japanology)。(2) 人文と社会科学の間の整合性研究「日本的探究」(Japanese studies)。(3) 社会科学の分野を中心とする現代「日本研究」(Japan studies)。
2. 最近、西川調氏の調査によれば、長年台湾の大学では、日本研究が語学の実務に対応した形でしか認められず、日本理解の要請も文学、文化の領域に専ら押しやられてきた。日本研究は語学、文学研究として、専門領域から切り離され、大学教育の内部では「お客様」として、文学部、外国語学部内周辺領域に追いやられてきたといひ、他の国に例をみない、政策が生み出した日本語、文学偏重というステイグマが台湾特有の日本研究に押されることになったと批評している。詳しくは、氏の『台湾における日本研究一制度化の現状、課題と展望』(東京：早稲田大学台湾研究所、2010年3月)を参照されたい。
3. 拙稿「台湾における日本語教育の現状と問題点」、『外国語教育：理論と実践』(奈良：天理大学語学教育センター)第25号、1999年。「現代の台湾における日本研究」、『天理大学学報』(奈良：天理大学、平木実教授、小林孝信教授、鈴木直行教授、中島康弘教授、佐村幸弘教授、フスティノ・ロドリゲス教授還暦記念論集)第190輯、1999年。「現代台湾と日本の留学生による教育交流の研究」、『第一屆日本研究、臺日關係、日語教育國際學術研討會論文集』(台北：中國文化大學日本語文學系、日本研究所)、2000年。「我國的日本研究現況及其未來展望：兼談中國大陸及韓國之日本研究現況」(台北：中央研究院東北亞區域研究講演系列2)、2000年。「現代の台湾と日本における教育交流」、『笠征教授華甲紀念論文集』(台北：學生書局)、2001年。「臺灣的日本研究之回顧」、『亞太研究論壇』(台北：中央研究院人文社會科學研究中心・亞太區域研究專題中心)第26期、2004年。同期雑誌「臺灣的日本研究之發展及其問題點」、『亞太研究論壇』。「臺灣的日本研究與台日關係未來的發展」、『台灣日本研究』(臺北：臺灣日本研究學會、中日文教基金會)第1期、2007年。「從日本研究見台日學術交流的發展」、『七二體制下臺日關係的回顧與展望』(臺北：遠景基金會)、2009年。「台湾における「日本学」の現状と課題」、『国文学論集』43(上智大学、国文学会「世界に発信する「日本学」を目指して—グローバル化・国際化の中における「国文学」、創立五十周年記念国際シンポジウム(基調講演)記念論文集、2010年などを参照されたい。

二、台日学術交流の新軌道と未来の発展

(1) 日本研究の環境の改善を図り、国内の人材をネットワーク化する

台湾にある各国立、私立大学の日本研究所の研究予算には余裕がないため、国際共同研究をめぐるプロジェクトの実行が難しく、有効な研究成果を上げることができないでいる。よって、国際化の国際交流のシステムを整え、研究環境を改善することが緊急の課題となる。一方で、政府の関係機関が日本研究者をネットワーク化する制度を整えて予算を編成し、優秀な研究者が各分野で統合的な研究を行えるよう奨励する制度が必要である。同時に日本側にも協力を要請して、長期的かつ具体性のある日台学者の共同研究計画を実施し、日本研究の意義や目的を高めていく対応策に取り組むべきであると思われる。

(2) 協議メカニズムを構築し、日本研究に関する機関の横の組織化を着実なものとする

台湾の日本研究機関あるいは学会組織は、それぞれ独自に運営を行っているが、横のつながりを欠いている。研究分野が重複するという状況もあり、日本研究の全体的な力は脆弱である。よって、政府の関係機関が「日本研究向上計画」の企画委員会を組織し、各学会や組織間の定期的な協議メカニズムを整え、各分野の優秀な研究者をまとめて、有効的な計画を立て、また国家発展の要求にも見合った中で、長期的な日本研究計画を企画し、研究の質を向上させていくことを提案したい。

(3) 日本との文化協定締結を積極的に目指す

台湾は日本と正式な外交関係がないため、日本は中国との関係維持を優先外交政策としてきた。こうした状況では、日台学術交流事業の推進も兩岸問題の枠組みで対処されやすく、主観的、客観的条件からしても台湾の学者や研究環境には不利が生じている。現在、日台における大学同士の諸分野の学術交流は順調に進んではいるものの、日本政府や財団が企画する外国人研究者に対する助成においては、国交を有さない台湾の研究者は対象外とされがちである。こうした状況に対して、台湾政府が不利な研究環境の改善を求めて、積極的に日本政府に働きかけることが必要と思われる。幸いなことに、民間の企業グループ、国際事業を支援する財団法人、社団法人などは積極的に台湾の日本研究活動に助成を行っている。こうした「政治、教育分離」モデルは、台湾政府が日本政府に文化協定締結を提案し、かつ、それを実行可能な方向へ検討していくことを促している。

三、台湾の大学に日本研究センターの設立と運営は如何に一結語に代えて

2010年から日本の交流協会（准政府機関）は、台湾の大学において日本研究センターの設立のサポートに動き出した。その内容は日本から諸分野の専門研究家を台湾へ派遣し、講演や講義を行うなどの支援策を出しているし、将来台湾の優秀な日本研究の人材を育成するために、日本の大学へ留学する博士コースの大学院生に奨学金を提供することである。これは、台湾の日本研究のさらなる発展の契機として、台湾政府の関係機関や大学の関係者も積極的に対応すべきことであり、さしずめ日本研究センターの設立を全力でバックアップしてほしいと思う。

台湾における日本研究の実績や問題点を踏まえ、台湾の日本研究の内容が世界の日本研究とは、どのような相対関係を持つのか、新たな日台の学術交流を図るため、「日台相互理解のための思索と実践」に焦点を当て、日本、そして世界の日本研究にアプローチし、国際日本学研究における対話の土台づくりが実現できるように、我々台湾大学は2010年4月現在「日本学研究センター」を作ろうとし、その運営を如何にすべきかを今後の重要課題として取り上げている。

ナポリ東洋大学 ～250年あまりの伝統と将来の展望～

ナポリ東洋大学政治学部 専任講師

シルヴァーナ・デマイオ

はじめに

ただ今ご紹介にあずかりましたデマイオでございます。この度、「世界の日本語・日本学 ～教育・研究の現状と課題～」に参加させていただいたこと、主催の東京外国語大学国際日本研究センターの野本京子センター長をはじめ、この場をお借りして厚くお礼を申し上げたいと思います。

では、時間が限られていますので、早速はじめさせていただきます。

本日の発表の構成ですが、次のようになっています。まずは1) ナポリ東洋大学：十八世紀からの伝統について若干話し、次に2) の文学哲学部と政治学部での日本語講座について触れます。それから3) では日本の大学、EUの大学との協定を紹介し、4) では「ソフト・パワー」の力と学生のナポリ東洋大学入学の動機についてはなしたあと、最後に結びに入りたいと思っております。

1) ナポリ東洋大学：十八世紀からの伝統

さて、ナポリ東洋大学は1732年に「コッレージョ・デ・チネーシ」、「中国人寄宿学校」という名前で設立されました。これは、1710年から1724年まで清朝の中国に滞在したマッテオ・リーバ（写真1）が四人の中国人を連れて帰国してきたことがきっかけです。当時「コッレージョ・デ・チネーシ」ではカトリック宣教師になろうとした中国人の宗教教育が行われていました。しかし、それだけではなく、オステンド会社及びオランダ東インド会社のアジア諸国との経営に必要な通訳の教育も行われました。



写真1：マッテオ・リーバ

1860年のイタリア統一後も、「コッレージョ・デ・チネーシ」には二つのセクションがあり、一つのセクションでは宣教師の教育、もう一つのセクションでは宗教教育と関係なく、中国語などが教えられていました。1868年に「コッレージョ・デ・チネーシ」の名前は「レアレ・コッレージョ・アジアティコ」（王立アジア寄宿学校）に変わり、1870年代には本機関の規約上で日本語講座が加えられました。しかし、実際に、『日本語会話の文法』の編集者であるジュリオ・ガッティノニによって初めて日本語講座が設けられたのは1903年のことです。その後については、詳しいことは省略いたしますが、1973年に政治学部ができ、そちらにも独立した日本語講座が設立されました。

イタリアのほとんどの大学にキャンパスがないのはご存知だと思います。その関係で、ナポリ東洋大学は都内の建物を購入しており、現在アジア研究科附属図書館（マウリツィオ・タッデイ図書館）（写真2）、教員のオフィスはナポリの中心部にあるパラッツォ・コリリアーノ（コリリアーノ

宮、写真3) にあり、教室、ラボ、各学部長室などは港周辺にあるパラッツォ・メディテッラネオ (写真4) にあります。ちなみに本学の学生数は約13,000人で、教師数は約300人です。日本学の学部生及び大学院生の学生数は、文学哲学部、政治学部あわせて、約500人となっています。



写真2：マウリツィオ・タッデイ図書館



写真3：パラッツォ・コリリアーノ



写真4：パラッツォ・メディテッラネオ

文学哲学部と政治学部において、それぞれの日本語講座が存在していることはイタリアの日本文化・日本語教育学界のなかで一つの大きな特徴です。まずは前者の文学哲学部の日本語講座についてお話ししたいと思います。

2) ナポリ東洋大学文学哲学部と政治学部での日本語講座

まずは文学哲学部についてみておきましょう。

スタッフですが、現在表1のように6人となっています。

表1：文学哲学部のスタッフ

大上順一	(専任講師・研究員)
ネグリ・カルラ	(非常勤講師)
コチ・ルカ	(非常勤講師)
西山邦子	(専任外国人教師)
林直美	(非常勤外国人教師)
三角陽子	(非常勤外国人教師)

日本語授業の構成ですが、イタリア人とネイティブ・スピーカーが、それぞれ導入（読解及び構文）と練習（応用練習及び会話）プラス漢字（表記）の授業を持っています。

各クラスで学生が日本語をとる時間数は週に8時間です。

なお、各学年のために日本文学の授業は前期もしくは後期に行われています。

現在授業で使われている教科書などは表2と表3にまとめておきました。

表2: 学部での教材

学部一年生	S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 1</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 1</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007; S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 2</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 2</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007 (第1課～第18課) 副教材：『みんなの日本語』よりJCSの各課に関する練習を選択
学部二年生	S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 2</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 2</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007; S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 3</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 3</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2008 (第19課～第30課) 副教材：『みんなの日本語』よりJCSの各課に関する練習を選択＋ 『初級でよめるトピック25』
学部三年生	『文化中級Ⅰ』＋『なめらか日本語』

表3: 専攻過程での教材

攻課程一年生	『文化中級Ⅱ』
専攻課程二年生	生教材＋『中級から上級への日本語』

次に後者の政治学部日本語講座についてご説明します。

表4: 政治学部のスタッフ

アマトラノ・ジョルジョ	(教授)
デマイオ・シルヴァーナ	(専任講師・研究員)
鈴木庸子	(非常勤外国人教師)
野口芙美	(非常勤外国人教師)

政治学部・国際関係学科アジア・アフリカ研究専攻（3年課程）では、外国語履修科目としてEU主要国言語（英語・フランス語・ドイツ語・スペイン語）から1科目、日本語・中国語・アラビア語・ロシア語から1科目を必修選択しなければならないことになっています。日本語を選択した学生たちは、3年課程のうち最初の1、2年次で初級日本語を学習し、3年次の学年後期からは、それに加えて日本語による専門教育科目を履修することになっています。

授業現場において教員は、初級日本語クラスの段階から原則として日本語を使いますが、基礎的な文法解説はイタリア語を併用し、日本語によるコミュニケーションやディスカッションに接する機会をなるべく多く学生に提供するように配慮しています。とくに、3年次および大学院専攻課程での初級日本語能力を向上させながら、たんに外交問題だけでなく日本に関する幅広い知識をいかに習得させるかが大きな課題となっており、母国語や英語による専門教育とは異なる工夫が必要となっています。そのため授業では、学生たちの日本に対する興味関心を最大限引き出すために、日本語による専門用語や時事問題の解説だけでなく、日本人の行動様式・生活習慣、価値観、世論傾向など、ひろく日本の社会文化全般にかかわるトピックスも積極的に紹介するよう努めています。

卒業後に国際関係機関[イタリア外交機関やNGOなど]での就職を希望する多くの学生たちにとって、「道具」としての日本語ならびに日本に関する知識を習得することは、たんに日本のみならずアジア地域全体で活躍するために大変有用かつ重要なことと認識されています。実際、多くの

学生たちは、本大学での授業をつうじて日本への留学を強く希望しつつ、ナポリという遠き地にて日本を夢見ながら、日本語学習に熱い情熱を傾けています。

次に具体的な話に移りますが、まずは週の時間数について言わせていただくと各クラスで学生が日本語をとる時間数は週に8時間です。

現在授業で使われている教科書などは次の表5と表6にまとめておきました。

表5：学部での教材

学部一年生	S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 1</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 1</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007; S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 2</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 2</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007 (第1課～第12課) 副教材：『みんなの日本語』及びeラーニングJPLANGよりJCSの各課に関する練習を選択
学部二年生	S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 2</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 2</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2007; S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 3</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 3</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2008 (第13課～第26課) 副教材：『みんなの日本語』及びeラーニングJPLANGよりJCSの各課に関する練習を選択
学部三年生	S. De Maio, C. Negri, J. Oue (eds), <i>Corso di lingua giapponese 3</i> [Italian edition of: ICU (ed.), <i>Japanese for College Students (Basic) 3</i> , Tokyo, 1996], Milan, Hoepli, 2008 (第26課～第30課) 副教材：『みんなの日本語』及びeラーニングJPLANGよりJCSの各課に関する練習を選択 +東京外国語大学(編)『留学生のための国際関係』東京三省堂1992(第1章から第3章まで)

表6：専攻過程での教材

専攻課程一年生	東京外国語大学(編)『留学生のための国際関係』東京三省堂1992(第4章から第7章まで)+生教材
専攻課程二年生	東京外国語大学(編)『留学生のための日本経済』東京三省堂1992+生教材

余談になり、私事で恐縮ですが、直接法のおかげで、私は留学中、特に、修士課程のとき、全く苦勞しなかったという、大げさですが、けれども日本に着いてまもなく、指導教官、チューター、同級生とコミュニケーションがとれるようになりました。

しかし、今度はイタリアに帰国後、逆カルチャー・ショックを受け、日本関係の仕事、日本関係の研究すべてをイタリア語で通していました。そこで、翻訳の必要性を実感し、本当に苦勞しましたので、講師になったとき、必ず自分の学生に最初から翻訳の練習もさせようと思決めました。

特に、政治学部の学生は二つあるいは二つ以上の文化と接触する可能性がありますから、言語の切り替えが早くなる訓練も受けなければならないと思っています。

3) 日本の大学、EUの大学との協定

1990年代の半ばから本学は学生のための留学の可能性もかなり増やしてきました。まず、日本の大学と研究機関との協定について触れておきたいと思います。

東京外国語大学(1981年締結)、上智大学、学習院、早稲田大学、慶応大学、立命館、京都外国語大学、大阪外国語大学(現在の大阪大学)との協定を結んでおり、わずかではありますが奨学金を付与し、各大学に毎年平均2名の学生を本学留学生として受け入れていただいております。更には、学生の動機の向上、また、実質的な日本語能力の向上に貢献をしていると考えております。更にまた、国文学研究資料館とも学術交流協定が締結され、研究者の交流、共同研究の実施などの促進計画をたてております。

その他、ヨーロッパ内ではエラスムス・プログラムがありますが、毎年ナポリ東洋大学からロン

表7：ナポリ東洋大学と協定締結機関

制度／機関
<p>ナポリ東洋大学と日本の協定締結機関</p> <ul style="list-style-type: none"> ●東京外国語大学 ●上智大学 ●学習院大学 ●早稲田大学 ●慶応大学 ●立命館大学 ●京都外国語大学 ●大阪外国語大学 ●国文学研究資料館
<p>エラスムス・プログラム（ヨーロッパ内）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●ロンドン大学 SOAS ●ライデン大学 ●ボン大学 ●コペンハーゲン大学 ●ルーヴェン・カトリック大学 ●パリ第7大学

ドンの SOAS、それからライデン大学、ボン大学、コペンハーゲン大学、ルーヴェン・カトリック大学、パリ第7大学に学生を派遣しております。

4) 「ソフト・パワー」の力と学生のナポリ東洋大学入学の動機

以上国際的なネットワークについて見てきました。ほかの世界中の日本語・日本文化高等教育機関と同様ですが、数年前から日本語を勉強し始める学生は漫画、アニメ、日本のテレビ・ゲームなどで育てられてきた世代です。したがって、日本文化への関心があるということは、間違いありません。文化的浸透が進み、日本文化の理解は前提になってきていて、それと結びつく将来、職業を考えて、本学に入学してきます。つまり例えば私の世代と違って、単なる漠然とした「日本文化への関心」を出発点にしてはいても、今日の学生にとって日本はいっさい遠くない国です。漫画、アニメで覚えた日本の習慣などもかなりあります。

それは「ソフト・パワー」の力だと言わざるを得ないと思います。元米国防次官補、ハーバード大学ケネディスクールのジョセフ・ナイ元学長の概念ですが、21世紀の国際政治に求められるのは、軍事・経済力のような「ハード・パワー」ではなく、文化や政策の魅力で人々を引き付ける「ソフト・パワー」の役割はいっさい軽視してはいけません。実際に、日本文化はヨーロッパ人、イタリア人の日常生活に入ってきました。

では、アニメ、漫画が動機の前になっているということについてはもう話してきましたので、日本研究、日本語学習動機の話に移ります。それをまとめてみると、次のようになっています。

- ①和伊の翻訳をしたい。最近和伊の翻訳がかなり増え、ナポリ東洋大学で教えているアミトラノ先生の宮沢賢治、川端康成、村上春樹、吉本ばななの訳、ネグリ先生の「住吉物語」や「更級日記」、コーチ先生による安部公房の「密会」、大江健三郎の小説訳などもきっかけになり、日本語からイタリア語への翻訳は趣味ではなく、就職と結びつくものだと学生も十分に理解してきたようです。
- ②日本文学、日本史、日本美術史などについて研究したい。
- ③日系企業に就職したい。しかし、実際にはイタリア、特にイタリアの南部には日本の会社はあまりないので、例えば珊瑚の手工芸品を扱っている中・小企業で日本語のできる社員が必要になり、最近そちらでの就職の可能性がでてきています。
- ④外交官、国際機構または NGO の役員になりたい。

⑤観光に結びつく就職がしたい（観光ガイド、添乗員）。この場合、国家試験を受けることにより、州の免許をとります。

5) 結び

この発表ではナポリ東洋大学：十八世紀からの伝統について若干話し、次に文学哲学部と政治学部での日本語講座それから、日本の大学、EUの大学との協定を紹介いたしました。次に、「ソフト・パワー」の力と学生のナポリ東洋大学入学の動機について触れましたがここからは結びに入りたいと思います。

まずは教育者の役割について少しですが考えてみたいと思います。教育者は社会の変化を見つめる必要があります。しかし、社会の変化が激しくなっても、それに惑わされず自分の考えや意見をしっかり持つ必要があります。「実りの多い収穫」のためには時間がかかることは、昔と変わらない一つのキーポイントではないかと思われまます。教育者としては、「量」よりも、「質」を重んじることが大事です。したがって、例えば朝から晩までインターネットを利用し、日本語でアニメなどを見るのが望ましくないとは思いませんが、日本語、日本の文化の勉強をそれだけで済ませるといふ学生は少なくないと思います。そこで、浅い勉強と根柢のある勉強の違いがはっきりあらわれますので、書籍も含めてどんなメディアを使ってもかまわないのですが、「深度」も重要なポイントです。それとともに、学生が日常生活で異文化を吸収できることも望ましいと思われまます。そこで、250年の伝統をふまえて、ナポリ東洋大学ではこれからも学生同士の交流の可能性を増やして行きたいと考えております。異文化と日常的に接触することによって、国籍を問わず、相手の心を読み取る練習をさせることも非常に大事なことです。したがって外国人向けのイタリア語講座が伝統的に設けられているナポリ東洋大学への日本からの留学生をふやし、あこがれの文化の「持ち主」との接触の機会をどんどん増やしていきたいと考えています。非常に簡単でしたが、発表はこれで終わらせていただきます。ご清聴どうもありがとうございました。

International Center for Japanese Studies Tokyo University of Foreign Studies

Saturday 6 and Sunday 7 March, 2010

Large Conference Room, Administration Office Building Fuchu Campus, Tokyo University of Foreign Studies