The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望
Author(s)	Cao, Le Dung Chi
Citation	大阪大学, 2017, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/67096
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

博　士　論　文

題目「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」

提出年月　2017 年 6 月 7 日

言語文化研究科　日本語・日本文化専攻
氏名　CAO LE DUNG CHI
(カオ・レ・ユン・チー)

要　　旨

ベトナムにおける日本語教育の発展は目覚ましい。政策的にも 2016 年 9 月から、ベトナム全土の小学校では英語などと並び日本語を「第１外国語」として教える方針がとられることになり、試験的に、首都ハノイの 3 つの小学校とホーチミン市の 2 つの小学校に 2 クラスずつ、日本語学習クラスが設置されている。初等教育段階での日本語教育の導入は東南アジアで初めてである。ベトナムではすでに一部の中学校において日本語教育を実施しているが、日本との経済関係などの強化の影響を受け、さらに初等教育への拡大を目指している。この日本語教育の初中等教育への導入は「2008-2020 国民教育における外国語教育プロジェクト」の一環である。このプロジェクトの目標は、まずベトナム人が英語を第二言語としてなめらかに使えるようになることにある。さらに 2017 年の新学年より、ベトナム全土の小学校３年生から高校３年生までを対象として、日本語以外の第１外国語であるロシア語、中国語を教える方針が発表され、世界各国との政治・経済との関係と密接に結びついた外国語教育政策を表している。

多くの国において、言語政策は外国との政治・経済関係、特に経済関係に左右されることが多い。フィリピン、シンガポールの英語教育の歴史、近年の台湾のベトナム語教育などが例としてあげられるだろう。ベトナムも例外ではなく、外国語教育の拡大は経済の発展と密接に結びついている。しかし、その外国語教育政策を効率的に実施するためには、現実にある課題に対する理解と対応、今後の方向を確定することが必要である。日本語教育においても、ベトナムの外国語教育政策のもとにどのように扱われているのかを明確にし、目標に向かって現在の課題に適切に対応していくことが今後の発展のために必要であると考えたことが本研究の背景である。

外国語教育の学習目標は、時代に応じた言語理論、学習言語理論、教育理論などの影響を受けて変化してきた。新しい技術の発展により社会が今までになく急激に変化している 21 世紀においても同様に、時代の要求を満たす言語教育、言語学習に関する理論に支えられた学習目標が設定されなくてはならない。21 世紀に生きる力を育む必要性の認識のもとに、ソーシャルネットワーキングアプローチ（以下、「SNA」）では、外国語教育の役割は単なる言語教育だけではなく、他の能力・資質を育むことまでも含む「人間形成」だと主張している。外国語教育を通じてベトナム人のコミュニケーション能力を高め、国際化の要求に対応できるグローバル人材を育成するという目標を掲げるベトナムの外国語教育政策にとって、SNA はその目標を支える理論になり得ると考えられる。

ベトナムの日本語教育の特徴の１つはベトナムの北部と南部の日本語教育の相違である。その相違の背景は戦争で南−北に別れていた時期があった歴史、ベトナムの長細い「S 字」をしている地理面にある。この相違によって、教育政策・外国語教育政策はベトナム全土で統一されているが、ベトナムの北部、中部、南部における日本語教育の発展度合には相違点がある。そのため、本論文においては、次の段階を踏んで、研究を進めた。まず、ベトナム全体の教育政策・外国語教育政策の状況を概観し、問題点を取り上げる（第 2 章）。その後、特にベトナム南部の日本語教育の特徴を取り上げ、南部に合ったモデルとなる枠組みの構築を行う（第 3 章）。第 3 章で提案した枠組みの適切性、効果を検証するために試行し、その結果を踏まえて、ベトナムの日本語教育のために提言する（第 4 章）。第 3 章、第 4 章の結果を受けて、提案した枠組みを理解し、活用できる日本語教師のモデルと日本語教師育成プログラムを提案する（第 5 章）。

論文は序論、5 章、終章の構成であり、それぞれの具体的な内容は以下の通りである。

序論では、論文の目的・意義について述べた。その後、「言語理論」「言語教育」「言語政策」「日本語教育」をキーワードとし、先行研究をまとめた。

第 1 章では、本論文を支える理論的な枠組みを確定する。まず、世界の外国語教育の「多言語主義」の動向、「コミュニケーション能力を重視する」言語教育の観点について考察する。さらに外国語教育の果たす「人間形成」の役割について論じ、それらの観点を備えたソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）の、グローバル時代の日本語教育への適切性を論じた。「言語・文化・グローバル」の 3 領域における「分かる・できる・つながる」という 3 つの力、すなわち「学習者・他教科・教室外」との連繋により育まれる総合的なコミュニケーション能力を獲得することが 21 世紀の外国語学習目標だという SNA の提案を、これまで、日本語の言語面ばかり注目し、それを学習目標としてきたベトナムの日本語教育にとって、有効な処方箋であると論証している。また、SNA が主張した社会活動としてのコミュニケーションを行う際、日本語教育における、日本語非母語話者（外国人）に不利になる「日本人−日本語−外国人」という形を指摘し、日本語の国際性および国際化を論じながら、ベトナムの日本語教育に「外国人−日本語−外国人」という観点を取り入れることを提案した。世界で広く採用されている JF スタンダード、ヨーロッパ言語共通参照枠などの言語能力基準、日本語能力基準も、本章で取り上げた。

第 2 章では、ベトナムの外国語教育政策の歴史、現状を考察し、その特徴と課題を明確にした。現在、国際的な協力を主張するベトナム政府は、政治・経済における 21 世紀の要求に配慮し、世界の多言語主義の潮流に乗って外国語教育政策に取り組んでいる。さらに、現在取り扱われている『2008−2020 国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』と

いう外国語教育政策の実施状況の確認を通して、ベトナムの外国語教育政策の課題とその原因を確定した。結論からいえば、教育訓練省は、教師の外国語能力の低さが原因であるとして、教師の外国語能力を向上させることを中心に政策を調整し、2025 年まで対策に取り組むとしているが、教師の役割が十分認識されていない体制では、その調整の効果には疑問が残る。

第 3 章では、ベトナム南部の日本語教育の現状について考察する。第 2 章で明確にされたベトナム外国語教育政策の特徴と課題、実施状況をもとにし、ベトナム南部の日本語教育がどのように扱われているか、どのような課題を抱えているかを明確にした。ベトナム南部の教師の状況を把握するため、ベトナム南部の日本語教師を対象としたアンケート調査およびインタビューで得た結果とその分析も記述した。人数不足、質が低い、教育改革の認識がまだ浅いという教師の課題の他、教育理念が明確になっていない、言語能力のみ重視するカリキュラム、基準に沿った評価体制がまだできていないという課題も明確になった。

第 4 章では、第 2 章、第 3 章で確定したベトナム南部の日本語教育の課題を解決する一案として、第 1 章で組立てた SNA の枠組みに基づき、ホーチミン市師範大学での日本語教育の改革案の試行と、SNA の信頼性を検証した。試行した改革案の重点は日本語教育シンポジウムの開催、日本語教師研修の実施、日本語カリキュラムにアクティブ・ラーニングの導入という三つである。結論として、まだ試みの段階であることもあり、ベトナム南部の日本語教育の質が向上されたとまでは言えないが、成長したのは確実であった。ベトナム南部の日本語教育の国内外での位置づけが高まったのはその成長の証拠である。これらの活動によって、ベトナム全土の日本語教師のつながりがある程度でき、教師が個々に悩んでいる問題を解決する提案をもたらしたことについても、評価されている。また、東南アジアをはじめ海外に向けて、日本語教育のネットワークを構築する活動を展開し、東南アジアの日本語教育の促進にも貢献している。日本語教育の質をより良くするためには、時間をかけることが必要だが、SNA の「体験で学ぶ」理念どおり、改革を試しながら、改善していくのがベトナム南部の日本語教育の進路であると明確になったとともに、SNA への信頼性が確保された。また、アクティブ化した日本語教育の実施における教師の中心的な役割が試行によって明確になった。

第 5 章では、「モデル教師」および日本語教師育成プログラムの提案を行った。グローバル人材を育成する新しい日本語教育を実施する上で、まず教師が、グローバル時代に求められる能力・資質を身につけて、学生のモデルになることが必要である。筆者は「モデル教師」という教師観を取り上げることによって、日本語教師育成の方策を提言した。ベトナム

の「モデル教師」を育成するため、日本だけではなく、東南アジアの日本語コミュニティとのつながりも活用したほうがより効果があるという実施方法も提案した。

終章では、論文のまとめと今後の方向について述べた。

本論文の価値は、次の点にあると考える。

第一に、新しいソーシャルネットワーキングアプローチという言語理論を実際に応用したことによって、その理論の実質性を検証したこと。

第二に、海外での日本語教育における日本語の国際性を明確にし、日本語の国際化の過程の促進に寄与できるであろうこと。

第三に、ベトナム南部の日本語教育の「病状」を審査し、「処方箋」としての新しい発展進路とその実施方法を提案したこと。

第四に、本論文においては、ベトナム南部の日本語教育を対象として研究しているが、研究結果はベトナムの日本語教育、さらには外国語教育に応用できると思われること。特に、教師については、外国語教育のみではなく、他の科目の教師育成にも役に立つと考えられること。

以上が本論文の要旨である。

Abstract

Foreign Language Education Policy in Vietnam and Perspectives on Japanese Education

When each nation develops its foreign language education policy, it is common to take into consideration its political and economic relationship with other countries. It is critical for the nation to have people who own a high level of foreign language proficiency and can play an active role in the interaction with foreign countries. It seems that the economic aspect of the interaction has a priority in planning and developing foreign language policies nowadays, reflecting the current tendency that an economic growth is extremely crucial for any country in the current economically competitive world. The National Foreign Language 2020 Project in Vietnam represents its current foreign language education policy. Under this policy, the Vietnamese government requires schools to teach English as the second language. This reflects the fact that it is the lingua franca of the current world economy. Also, in addition to the teaching of Russian and Chinese, two politically important languages for Vietnam, the policy has been promoting the teaching of the Japanese language, whose use has a considerable economic impact on Vietnam. Thanks to this policy, the number of Japanese language learners has been increasing rapidly as well as drastically.

The current author considers that the effective implementation of a foreign language education policy must take into account the real-world environment where the learners actually use the foreign language as well as the educational context where the language is taught and learned, too. When we implement the above-mentioned National Foreign Language 2020 Project in Vietnam, we must take a good look at what problems and issues foreign language educators have been faced with in the schools and classrooms and how we should solve and overcome those problems and issues. Furthermore, we should come up with the best pedagogical approach we can use in the classroom. The goal of the present dissertation is four-fold: (1) examining Vietnam's foreign language education policies, (2) studying the current situation of Japanese language education in the southern part of Vietnam, (3) proposing the best educational framework of teaching Japanese in Vietnam, and (4) proposing the teacher model and curricular model for that framework.

The present dissertation consists of seven chapters, I.e., introduction, five main chapters, and conclusion.

The Introductory Chapter first discusses the goals and significances of the present dissertation research. Then, it summarizes the previous work regarding linguistic theories, language education, language education policies, and Japanese language education related to the present research.

Chapter 1 presents the theoretical framework of this dissertation. After discussing the multilingual movement of language education in the world and the focus of communication in the current language education, this chapter considers a new approach to learning foreign languages whose main goal is the growth of language learners as human beings, specifically, Social Networking Approach (SNA). SNA claims that the goals of foreign language education must be expanded beyond the current goals of imparting linguistic knowledge, communicative and cultural skills. It added the acquisition of abilities to connect with other people, things, information, and societies, and the so-called 21st century skills, i.e. skills, abilities, and qualities to effectively live in this fast and ever-changing 21st century world. The present author demonstrates that SNA is the appropriate framework when implementing the current foreign language education policy in Vietnam.

Chapter 2 examines past foreign language education policies and the current status of foreign language education in Vietnam. The author presents several problems and issues related to the implementation of the National Foreign Language 2020 Project. The Ministry of Education and Training pointed out the lack of language abilities by foreign language teachers as the main problem of foreign language education in Vietnam. It proposes to provide more teacher training by 2025. The author discusses that this teacher training will not be effective unless the role of teachers is correctly recognized in the current teaching profession.

Chapter 3 studies the current status of Japanese language education in the southern part of Vietnam. In order to study the present condition of Japanese language teaching, the author conducted surveys among and interviews with Japanese language teachers. This chapter discusses the outcome and analysis of these surveys and interviews. The analysis clarified the lack of enough Japanese language teachers, the low quality of teachers, and the lack of the recognition of needs for carrying out education reforms. It also demonstrates the needs to establish clear education goals, change the current curriculum focusing on only language abilities, and use better assessment tools.

Chapter 4 discusses the experiment currently under way in the Japanese Language Department at the Ho Chi Minh City University of Education, in which the curriculum was designed and implemented within the framework of SNA. Through this experiment, the

author tried to prove that SNA is an appropriate theoretical framework that makes it possible to effectively implement the current foreign language education policy in the Japanese language classroom. As part of this experiment, the author organized symposia, teacher training, and introduced "active learning" into the classroom teaching. It is too early to assess the effect of this experiment, but it is safe to say that Japanese language teachers involved in this experiment have been professionally growing. Also, this experiment became an impetus to attract attention to South Vietnam's Japanese language education from the whole Vietnam, Southeast Asia, and Japan and establish connection between South Vietnam and outside in many respects. One of the principles of SNA is "learning through experiences". The experiment has been providing Japanese language teachers with vast opportunities to learn through experiences. In this sense, too, the author believes that SNA is an appropriate framework for implementing curricular reforms.

Chapter 5 proposes the concept of "model teacher" for effectively implementing the foreign language education polity. In order to achieve the new goals of foreign language teaching in the 21st century, language teaches must represent a good model for students as people who can effectively live in the 21st century. The author also proposes a new way of teacher training which creates this model teacher and demonstrates that such training can be more effectively done by taking advantage of connection with teacher communities in southeast Asia.

The Concluding Chapter summarizes the present research and discusses the future direction.

The significances of this dissertation can be summarized as follows: (1) the use of SNA for the implementation of the new foreign language education polity and proving its appropriateness, (2) the clarification of the globalization process of Japanese language education abroad, (3) the examination of problems with Japanese language education in the southern part of Vietnam and proposal to rectify them, and (4) the potential applicability of the current practice of teacher training to the whole Vietnam and education of other subjects as well as other foreign languages.

図一覧

図１　外国語学習の５つのＣ 28
図２　カリキュラム要素の組み入れ..... 29
図３　日本からベトナムへの直接投資の金額と件数（2012 年）..... 80
図４　日本からベトナムへの直接投資の金額と件数（2016 年）..... 81
図５　ベトナムにおける 1998 年～2015 年の日本語学習者数..... 82
図６　日本語学習者数上位10か国・地域の変化..... 84

表一覧

表１　SNA と CLT との対照 25
表２　ライティング能力評価基準..... 31
表３　CEFR の共通参照レベル① 33
表４　CEFR の共通参照レベル② 33
表５　KNLNNVN と CEFR の参照 64
表６　KNLNNVN の熟達度の総合目安..... 65
表７　2020 国家外国語プロジェクト」の目標達成度..... 76
表８　ベトナム南部の日本語教育を実施している教育機関..... 83
表９　2015 年度日本語教育の機関数・教師数・学習者数 85
表 10　ベトナムにおけるロシア語・中国語・日本語教育の状況 87
表 11　東南アジアにおける日本語学習者数 89
表 12　回答者の所属機関 99
表 13　回答者の年齢 100
表 14　教師研修の期待される内容 102
表 15　ベトナムの日本語教師の課題 104
表 16　ホーチミン市師範大学日本語学部の退職した日本語教師リスト 108
表 17　ホーチミン市師範大学の在職日本語教師リスト 109
表 18　南部の高等教育機関の教師・学生の人数 114
表 19　北部の高等教育機関の教師・学生の人数 114
表 20　ベトナム中学校・高校の日本語教科書のリスト 119
表 21　外国語試験を免除されるための外国語能力認定証 131
表 22　中目標と小目標の設定 166
表 23　評価シート 167

目　次

要旨 i

Abstract v

図一覧 viii

表一覧 viii

目次 ix

序論 1

1. 論文の目的・意義 1

2. 先行研究 5

第 1 章 グローバル時代の外国語教育政策 9

1.1　外国語教育政策とは 9

1.2　世界の多言語主義の動向 12

1.3　コミュニケーション能力を重視する外国語教育 15

1.3.1「人間育成」の外国語教育 15

1.3.2 コミュニカティブアプローチ（CLT） 19

1.3.3 ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA） 20

1.4　世界の言語能力基準 26

1.4.1 21 世紀における外国語学習の基準 26

1.4.2 ACTFL 言語運用能力基準（American Council On The Teaching Of Foreign Languages - Proficiency Guidelines） 30

1.4.3 ヨーロッパ言語共通参照枠（CERF ） 32

1.4.4 JF 日本語教育スタンダード 34

1.5　グローバル時代の日本語教育 34

1.5.1 日本語教育の価値 34

1.5.2「日本人-日本語」からみた日本語の国際性 36

1.5.3「外国人–日本語」からみた日本語の国際性 40

第 2 章 ベトナムの外国語教育政策 44

2.1　ベトナムの教育と教育改革の背景 44

2.1.1　ベトナムの教育の略史 44

2.1.2　第一回教育改革（1945 年） 45
2.1.3　第二回教育改革（1956 年） 46
2.1.4　第三回教育改革（1979 年） 46
2.1.5　第三回教育改革以降 47
2.2　第四回教育改革–グローバル時代に向けた教育改革–(2013 年) 49
2.2.1　指導文書 49
2.2.2　ベトナムの教育の制度 50
2.2.3　ベトナムの教育の課題とその原因 50
2.2.4　第四回教育改革の内容 53
2.2.5　教育の理念 56
2.3　ベトナムの外国語教育政策 58
2.3.1　外国語教育政策の略史 59
2.3.2　グローバル時代に向けた「2020 国家外国語プロジェクト」 61
2.4 「2020 国家外国語プロジェクト」の実施現状 63
2.4.1　ベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組み 63
2.4.2　各教育課程における外国語教育の現状 66
2.4.3　外国語教師の現状 72
2.4.4 「2020 国家外国語プロジェクト」の目標達成度 74
2.5　第 2 章のまとめ 77

第 3 章 ベトナム南部における日本語教育の現状 78
3.1 概要 78
3.1.1 日本語教育の略史 78
3.1.2 日本語教育の特徴 84
3.1.3 日本語教育の国内・外の位置 86
3.1.4 日本語教育の目標と日本語能力基準 89
3.2 日本語教師の現状と課題 91
3.2.1　日本語教師のバックグラウンド 91
3.2.2　アンケート調査から見たベトナム日本語教師の現状 98
3.2.3　教師の質 106
3.2.4　教師の認識 112
3.2.5　教師の人数不足 113
3.3 カリキュラムの現状と課題 119

3.3.1 等教育のカリキュラム 119
3.3.2 大学のカリキュラム 122
3.3.2.1 学習目標 123
3.3.2.2 学習活動 127
3.3.2.3 評価 130
3.4 第 3 章のまとめ 133

第 4 章 ホーチミン市師範大学での日本語教育改革の試行 136
4.1 ホーチミン市師範大学について 136
4.2 改革の内容 136
4.3 日本語教育のシンポジウム開催 139
4.3.1 2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム（VJIC2015） 139
4.3.2 2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム（VJIC2016） 146
4.3.3 学生の日本語コミュニケーションコンテスト（日本語トーク） 148
4.4 日本語教師研修 152
4.4.1 研修の開催背景 152
4.4.2 研修の内容 153
4.4.3 研修実施による成果 156
4.5 アクティブ・ラーニングに向けた師範大学におけるカリキュラム改革 158
4.5.1 カリキュラム改革の目的 158
4.5.2 アクティブ・ラーニングにおける教師の主体的な役割 159
4.5.3 一回目の実施（2015–2016 学年の後期） 161
4.5.4 二回目の実施（2016–2017 学年の前期） 164
4.5.5 カリキュラム改革と教師の課題 167
4.6 第 4 章のまとめ 169

第 5 章 ベトナムの日本語教師育成への提言 170
5.1 ベトナムの教師基準について 170
5.2 日本語教育の「モデル教師」 171
5.3 ベトナム南部の日本語教師育成プログラムへの提言 173

終章 181
1. ベトナムにおける日本語教育の問題点 181

2. ソーシャルネットワーキングアプローチの可能性 182
3. ホーチミン市師範大学におけるソーシャルネットワーキングアプローチの実践..... 183
4. 日本語教師のあるべき姿—「モデル教師」 184
5. ソーシャルネットワーキングアプローチの実践と展開..... 185
6. まとめと今後の方向 186

参考文献 .....
謝辞 .....

序　　論

1．論文の目的・意義

ベトナムにおいて、日本語教育は 2016 年 9 月から小学校に第一外国語として導入された。また、ベトナムの教育訓練省は、2017-2018 学年から、中国語、ロシア語も小学校教育に導入し、小学校 3 年生から高校の 3 年生までのカリキュラムを試みとして実施すると発表した。国際化といえばグローバルの言語と言われている英語に集中して、英語教育を強化した方がよいし、ベトナムの経済・社会の条件を考えれば、英語教育のみに力を入れるのが適切な戦略だと主張する意見が圧倒的であるが、それに反対する意見も多く見られる。

上述した 2017-2018 年度の外国語教育への取り組みが発表されたものの、この話題を巡っては議論が盛んになっているため、教育訓練省は教育関係者に意見を募り続けている。2017 年 3 月に開催された初等・中等教育における外国語教育に関する会議においても、「どの外国語を教えるか」、「どの教育課程から教えるか」、「どの教育課程までで完了させるか」、「各教育課程の外国語能力基準はどうなるか」という四つの課題が取り上げられた。この四つの課題を巡っては、様々な対立した意見が交わされた。まさに、外国語教育はベトナムの教育において最も注目される課題となったのである。

ベトナム人の外国語能力を向上させるため、より良い外国語教育政策が期待されているが、政府の発表する文書上の政策だけでは十分だと言えないだろう。たとえば、ベトナムにおける日本語教育は、1976 年から、ハノイ外国語大学（現ハノイ大学）で始められた。それ以降、日本語を実施する教育機関数、日本語学習者数は増加の一途をたどっている。中等教育、それから初等教育にも日本語を導入する政策が発表され、実施されているが、ベトナムの日本語教育の質は、中国、韓国などと比べてはもちろん、東南アジアの中においても、よいとは言えないのである。政府のレベルでは、外国語教育政策とは、上述した４つの疑問への回答だと考えられているだろう。

しかし、「どの言語を教えるか」だけではなく、「どんな外国語教育をしたいか（受けたいか）」という疑問を明確にするのも外国語教育政策の一部だと思われる。この部分がないと、「〇〇語を教えろ」と指導された教師は、学生は受ける立場ではどのような姿勢で実施するべきか迷いながら、その言語を教授するしかないが、それだけで受講する学生の言語習得が進められるものではないことが明確になっているからである。

ベトナムの外国語教育政策の課題は、単に文書上で、言語名、学習時間数などを決めるのではなく、「どんな」外国語教育であるべきかを支える理念と、現場でその理念をどのように実施するべきかの視点を政策に導入することではないかと考えられる。

筆者は日本語教育者の立場から、より良い日本語学習者を育てたいと思っている。また、それ以上に、個人のレベルにおいても、国家のレベルにおいても、協調性とともに競争力を求めるグローバル時代に生きる力のある人材を育てるのは、教育の責務である。そのため、外国語教育が学習者の利益になるだけではなく、国に貢献できる人材を育てるためのものであることも考えなくてはいけない。

これらの目標を達成するためには、教科書に多くを頼る授業ではなく、外国語教育政策における理念を明確にするのが、ベトナムの外国語教育、さらにはその一環である日本語教育にとって、もっとも重要なことである。また、21 世紀とは国際化の時代で、国際的な対話・協調・競争の時代だと言われている。この時代の要求に対応するのに、外国語能力を身につけるのは、個人の問題にとどまらず、国家の政策にかかわるものであり、実際に時代に合わせた動向が世界の各国で見られる。

「グローバル時代の外国語教育政策」、「グローバリズムに伴う社会変容と言語政策」、「日本語教育政策」などのグローバル時代における外国語教育政策に関わる研究も様々にある。この状況は、グローバル時代の影響を受けて、世界の外国語教育政策が変化していることを反映している。ベトナムにおいても、世界の状況を観察した上で、ベトナムの日本語教育に相応しい政策を考えることが必要であるのは、言うまでもないだろう。

2008 年にベトナムの教育訓練省によって発表された外国語教育プロジェクトの実施状況について、2016 年時点では「まだ目標を達成していない」と報告された。目標未達成の原因の１つは、教師の人数不足と低い外国語能力と思われたために、教師のことをより重視し、教師の外国語能力を向上させる対策が組み立てられたとされている。

外国語教師に外国語能力が必要なことは当然であるが、教師の質を向上させるのに、外国語能力だけに注目する対策は効果的だろうか。むしろ、外国語能力以上に、教育能力と新しい外国語教育に求められる能力、資質のほうが重要だと思われる。新しい外国語教育に求められる能力とは、実施する教師たちが新しい外国語教育の理念を理解し、それを実行するために必要な能力と資質を身につけることであり、それがないかぎり、たとえ外国語能力が上達したとしても、新しい外国語教育の目標は達成できないと考えられるからである。

この事情を踏まえて、本論文の目的はまず、ベトナムの外国語教育政策を明確にした上で、ベトナムでの日本語教育の質を向上するために、日本語教育の課題とその解決方法を検討し、ベトナムの日本語教育政策へ提言することである。

本論文で扱う「政策」は、教育訓練省の日本語教育に関する指導文書上の規定的な内容の他、ベトナムにおける日本語教育の位置づけに影響を与える経済・社会的な要素、外国語教育を支える言語教育の理論的な枠組み、日本語教育における教育目標・学習目標、教授法、カリキュラムや教師育成なども含む概念である。その上で、最も重要な要素として、教師育成の関わることを取り上げて、新しい日本語教育を実現できる教師の育成プログラムを提案するのが、本論文の目的でもある。

現在のベトナムにおいて、英語だけでよいか、他の言語教育も行った方がよいかということを巡って、議論が盛んであるのは事実であるが、日本語教育は日本政府の協力によって、2017 年現在まで 20 年以上にも渡って発展してきたのも事実である。そのため、現在の日本語教育をさらに発展させ、継続させていくというのは本論文の前提である。

ベトナムの日本語教育の特徴の 1 つはベトナムの北部と南部の日本語教育の相違である。その第一の原因として、北部の中心であるハノイでは、ハノイ貿易大学で日本語教育が開始されたのが 1961 年であることに比べ、南部の中心であるホーチミン市の日本語教育は 1992 年になってようやくホーチミン市総合大学（現ホーチミン市人文社会科学大学）で始まったため、南北で約 30 年の差があることが挙げられる。なお、その相違の背景には、戦争で南−北に別れていた時期があった歴史、ベトナムの長細い「S 字」をしている地理面にある。地理的、風土的特徴により、ベトナムは北部、中部、南部に分けられている。上述した相違によって、教育政策・外国語教育政策はベトナム全土で統一されているが、ベトナムの北部、中部、南部における日本語教育の発展には違っているところがある。

それで、本論文においては、次の段階を踏んで、研究を進めたい。まず、ベトナム全体の教育政策・外国語教育政策の状況を考え、問題点を取り上げる（第 2 章）。その後、特にベトナム南部の日本語教育の特徴を取り上げ、南部に合ったモデルとなる枠組みの構築を行う（第 3 章）。第 3 章で提案した枠組みの適切性、効果を検証するためその枠組みを試行し、その結果を踏まえて、ベトナムの日本語教育のために提言する（第 4 章）。第 3 章、第 4 章の結果を受けて、提案した枠組みを理解し、活用できる日本語教師のモデル、それに当てはまる日本語教師育成プログラムを提案する（第 5 章）。

以上のように論を進めていくために、本論文は 5 章構成とした。それぞれの具体的な内容は以下の通りである。

第 1 章では、本論文を支える理論的な枠組みを確定する。まず、世界の外国語教育の「多言語主義」の動向、「コミュニケーション能力を重視する」言語教育の観点について考察する。さらに外国語教育の果たす「人間形成」の役割について論じ、それらの観点に共通しているソーシャルネットワーキングアプローチのグローバル時代の日本語教育への適切性を論じる。また、ソーシャルネットワーキングアプローチが主張した社会活動としてのコミュニケーションを行う際、日本語教育における、日本語非母語話者（外国人）に不利になる「日本人–日本語–外国人」という形を指摘し、日本語の国際性および国際化を論じながら、ベトナムの日本語教育に「外国人–日本語–外国人」という観点を取り入れることを提案する。世界で広く採用されている言語能力基準、日本語能力基準も、本章で取り上げる。

第 2 章では、ベトナムの外国語教育政策の歴史、現状を考察し、ベトナムの外国語教育の特徴を明確にする。さらに、現在取り扱われている『2008–2020 国民教育システムにおける外国語教育プロジェット』という外国語教育政策の実施状況の確認を通して、第 1 章で組立てた仮説の枠組みの観点から、ベトナムの外国語教育政策の課題とその原因を確定する。

第 3 章では、ベトナム南部の日本語教育の現状について考察する。第 2 章で明確にされたベトナム外国語教育政策の特徴、実施状況をもとにし、ベトナム南部の日本語教育がどのように扱われているか、どのような課題を抱えているかを明確にする。ベトナム南部の教師の状況を把握するため、ベトナム南部の日本語教師を対象としたアンケート調査およびベトナム南部の日本語教師のインタビューで得た結果とその分析も記述した。

第 4 章では、第 2 章、第 3 章で確定したベトナム南部の日本語教育の課題を解決する一案として、第 1 章で組立てた仮説の枠組みに基づき、ホーチミン市師範大学での日本語教育の改革案の試行と、仮説の信頼性を検証する。試行した改革案の重点は日本語教育シンポジウムの開催、日本語教師研修の実施、日本語カリキュラムにアクティブ・ラーニングの導入という三つである。また、新たな日本語教育の実施における教師の中心的な役割が試行によって明確になったことを強調する。

第 5 章では、新たな日本語教育に求められる日本語教師の能力と資質を考慮し、「モデル教師」について論じる。そして、グローバル人材を育成するための日本語教師育成プログラムを提案する。

本論文での研究方法は、実証研究である。ソーシャルネットワーキングアプローチに基づいて、日本語教育政策を組み立て、試行の結果を検討することによって、ソーシャル

ネットワーキングアプローチの機能を再度明らかにする。並行して、アンケート調査、インタビュー、様々なデータ収集による資料を得た。

本論文の価値は、次の通りである。

第一に、新しいソーシャルネットワーキングアプローチという言語理論を実際に応用したことによって、その理論の実質性を検証したこと。

第二に、海外での日本語教育における日本語の国際性を明確にし、日本語の国際化の過程を促進に寄与できること。

第三に、ベトナム南部の日本語教育の「病状」を審査し、「処方箋」としての新しい発展進路とその実施方法を提案したこと。

第四に、本論文においては、ベトナム南部の日本語教育を対象として研究しているが、研究結果はベトナムの日本語教育、さらには外国語教育に応用できると思うこと。特に、教師については、外国語教育のみではなく、他の科目の教師育成にも役に立つと考える。

以上が本論文の意義である。

2. 先行研究

本研究は「言語教育」、「言語政策」ともに触れているが、「言語政策」の背景を踏まえて「言語教育」を発展させるという組み立てである。さらに「言語教育」について考え、実施する際には、それを支える言語教育の哲学、原理、言語学習の性質に関する理論が必要である。また、本研究の対象は「日本語教育」だから、それに関する理論的、実践的な研究の参考も必要と考えられる。そのため、「言語習得」「言語教育」「言語政策」「ベトナムの日本語教育」をキーワードとして先行研究を考察した。

「言語習得」「言語教育」および「言語教授法」に関しては、C.Richards (2007)が『世界の言語教授・指導法』(Approaches and Methods in Language Teaching) において、言語教育の歴史、20 世紀の言語教育における主要な動向を説明している。その中で、オーディオリンガル・メソッド以降のアプローチとメソッドを解説し、コミュニケーション能力を重視するコミュニカティブ・アプローチ言語教授法の特色を分析している。コミュニカティブ・アプローチ言語教授法においては、構造より意味の方が大切であり、学習目標は言語能力ではなく、効果的に適切に言語体系を使用できるようなコミュニケーション能力の獲得だとされている。さらに、目標言語の体系は文型の学習ではなく、コミュニケーションの試みを通して学ぶのが理想的なことや言語のバリエーションの概念が重視されることなどがコミュニカティブ・アプローチ言語教授法の特色として取り上げられていた。要

するに、従来のオーディオリンガル・メソッドにおいて言語学習は構造、音声、語彙の習得と考えられていたが、コミュニカティブ・アプローチ言語教授法において、言語学習はコミュニケーションの能力の獲得と考えられているのである。

コミュニカティブ・アプローチと同様にコミュニケーション能力を重視するという主張で立ち上げられた理論がソーシャルネットワーキングアプローチ（以下、SNA）である。當作 (2017)は『グローバル時代の「つながる」言語教育ソーシャルネットワーキングアプローチ:理論と実践』において、「言語教育のアプローチはその時代の言語理論、学習理論、教育理論、教育心理理論などの影響を受けて出て来るものである。」、「オーディオリンガルアプローチが出てきた時代には、規則を正しく使い、いつも同じ結果が出せる人間が要求された時代であるし、コミュニカティブアプローチが出てきた時代は、社会での機能を文脈に応じて適切に果たせる人間が要求された時代であったと言える。」と説明している。また、SNA の背景について、「21 世紀の社会を生きることができる人間を作るという教育に対する社会の要求から出てきたものである。」と述べた。「人間形成のアプローチ」という SNA は相互作用的言語理論、構成主義に基づく学習理論を基盤としているという。また、「SNA は Atkinson の社会認知論的アプローチ、Lantolf の社会文化的アプローチ、Duff and Talmy の言語社会化アプローチ、Kasper and Wagner の会話分析アプローチなどに根ざした社会的、文化的第二言語習得理論に基づいている。」と SNA の形成アプローチについて記述している。

當作（2013）は『NIPPON3.0 の処方箋』において、日本の英語教育の課題を指摘し、21 世紀世界を生きる力としての「新しいコミュニケーション能力とは」について、「つながり」こそ真のコミュニケーションだと明言し、SNA を日本の教育の処方箋として提案している。日本とベトナムの背景は異なっているが、この研究と本研究は「外国語教育の課題指摘」、「対策を求める」点において共通している。ベトナムの日本語教育も実践的な方案より、変わっていく社会の状況と合わせて、発展方針を明確にする理論的な枠組みが必要である。

また、當作（2017）は『ソーシャルネットワーキングアプローチのすすめ』において、SNAの実践の例として、プロジェクト型学習を取り上げ、実施方法を説明した。それによると、「学習者が現実世界の問題を見つけ、それを解決しようという過程で、言語能力をはじめ、様々な知識、能力を発展させていく」という。

2012 年に国際文化フォーラムから公表された『外国語学習のめやす』は SNA の応用の具体的な例である。『外国語学習のめやす』は日本の中国語・韓国語学習の指針・目標を提示しているが、言語教育一般に応用できるものだと考えられる。「めやす」の特徴を簡単にまとめれば、グローバル社会の特性を組み合わせた SNA を応用したことと、外国語教育

の新たな理念、教育目標、学習目標とともに、それらを達成するためのカリキュラムデザインや授業設計の方法、さらに具体的な学習内容を提案したことが取り上げられる。外国語教育に必要な要素をすべて解説し、統一した形に構成した「めやす」は外国語教師に参考の価値がると思われる。

「言語政策」については、富谷、彭、堤（2014）が『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』において、グローバリズムの背景におかれた各国の言語政策の変化について述べている。研究の対象は中国、韓国、ロシア、シンガポール、ドイツ、アメリカの言語政策である。

「言語政策」の一部である「日本語教育政策」については、嘉数勝美（2011）が『グローバリゼーションと日本語教育政策ーアイデンティティとユニバーサリティの相克から公共性への収斂』において、多言語・多文化化する日本社会の中で、日本語教育政策は、どのような思想・哲学に基づき、何を志向していくべきなのかという疑問を持ち、日本語教育を、グローバリゼーションという文脈に置いて、「ユニバーサリティ」「アイデンティティ」「公共性」について解説した。嘉数によれば、日本語教育がグローバリゼーションの課題を真剣に受けとめようとするなら、海外の日本語教育組織の発展を目指すだけではなく、社会の多言語化、多文化共生の実現を自らの課題として取りあげなければならない、としている。この先行研究と本研究との共通点は、日本語の国際性が広がっていることを認め、それに対して、従来の日本語教育の体制だけでは不十分だから、「多文化共生」について充分重視しなくてはならないということである。

ベトナムの日本語教育については、国際交流基金（2014）が『21 世紀の人材育成をめざす東南アジア 5 カ国の中等教育における日本語教育−各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト−』という報告書を公表した。国際交流基金は東南アジアのインドネシア、タイ、フィリピン、ベトナム、マレーシア 5 か国の中等教育に焦点をあて、21 世紀に入って大きく変化している世界各国の教育の潮流の中で、5 か国の教育政策の動向を把握し、期待される日本語教育のあり方についての調査を行った。各国の最近の教育政策文書から、それぞれの国の教育の特徴と 5 か国の共通点を探り、さらに、外国語教育及び日本語教育が各国の教育政策の中にどのように位置づけられているかについて読み取っている。ベトナムについては、他の国と共通して教育に対する考え方の変革が進められようとしている現在、今後の中等教育における日本語教育支援のあり方も再考すべき時期を迎えているという。外国語教育、そしてその中の一つとして位置づけられている日本語教育に求められているのは、従来の言語の知識や技能の獲得に重点を置いた教育から、習得した言語知識や言語技能を活用して、学習者自らが主体的に考え、行動し、問題を解決できる力を獲得

で きる教育へと、教育のあり方を転換させることだが、具体的な日本語の教育実践例などはまだ十分提示されていない状況だと報告している。

ベトナムにおける日本語教育政策に関わる研究については、ベトナムの教育訓練省の指導のもとにハノイ大学（2015）により作成された『外国語を専攻しない教育機関に向けたベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組みに基づいた日本語教育カリキュラム（Chương trình tiếng Nhật dùng cho các cơ sở đào tạo không chuyên ngữ theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam)』が取り上げられる。これはベトナムの『2008−2020 国民教育システムにおける外国語プロジェクト』の一環である。この研究は日本語を専攻としない専門学校、短期大学、大学の学生たちに向け、日本語カリキュラムを提案している。設定された学習目標はベトナムの外国語能力枠組みのレベル 3 を達成することの他、他の能力の習得も取り上げられたが、言語能力目標が詳細に説明されている一方、他の能力については充分説明されていると言えない。次に他の能力についての説明文を引用した。

その他のスキル：

言語能力と言語スキルの他、日本人とやりとりする際のツールとして、又は自己の専門で活用するため、日本語を外国語として学ぶとき、学習と仕事上必要とされるスキルも習得される。日本語と日本文化だけではなく、ソフトウェアの使用スキル、チームワークスキル、学習におけるハイテクノロジの収受スキル、日本人又は外国人とのコミュニケーションソフトスキルなど、労働と学習のスキルも磨かれる。

態度：

徐々により高いレベルに上がる日本語科目を通じて、学生は日本人のマナー、態度、精神を学ぶことができる。それはやりとりにおける慎重な態度、学習・仕事における真剣で、真面目な態度、コミュニケーションに責任感を持ち、礼儀のある態度である。現代的で文明のある新たな人の人格を育てるためである。

以上が、「言語習得」「言語教育」「言語政策」「ベトナムの日本語教育」をキーワードとした先行研究の概説である。

第１章　　グローバル時代の外国語教育政策

第 1 章では、本論文を支える理論的な枠組みを確定する。まず、世界の外国語教育の「多言語主義」の動向、「コミュニケーション能力を重視する」言語教育の観点について考察する。さらに外国語教育の果たす「人間形成」の役割について論じ、それらの観点に共通しているソーシャルネットワーキングアプローチのグローバル時代の日本語教育への適切性を論じる。また、ソーシャルネットワーキングアプローチが主張した社会活動としてのコミュニケーションを行う際、日本語教育における、日本語非母語話者（外国人）に不利になる「日本人−日本語−外国人」という形を指摘し、日本語の国際性および国際化を論じながら、ベトナムの日本語教育に「外国人−日本語−外国人」という観点を取り入れることを提案する。世界で広く採用されている言語能力基準、日本語能力基準も、本章で取り上げる。

1.1　外国語教育政策とは

言語は国の発展に重要な役割を果たしている。国民の団結、法律、社会管理、政治の実施ツールとして、言語は国の安定と発展を確保する。言語は、国家統一の手段であるため、国家の安定と発展は言語政策に依存しているといえる。「言語政策(Language Policy)」と「言語計画(Language Planning)」という用語がある。政府レベルでは、言語計画は言語政策の形態をとる。換言すれば、基本方針を決定するのが政策で、それを具体的に実行するためのものが計画だとも言える。

言語政策の定義については、様々な意見があるが、クルマス（1987）によれば、言語政策（Language Policy)とは「ある社会内で用いられている諸言語の発展にある目的を持って介入すること」をいう。庄司(2013)は、「言語政策とは国家あるいは地方自治体などの公的な権力が独自の理念に基づきその支配領域において言語間の秩序を決定し、それに基づき特定の言語の地位を高めると共に機能を充実させ、普及、教育を実施する活動総体とする」、としている。

言語計画（Language Planning）の概念は 1960 年代から研究されはじめた。Cooper (1989、p.98)は『Language Planning and Social Change』において、Language Planning を「言語の習得、構造、機能において、他者の行為に影響を与える計画的な行為のことである」と定義し、「権力・利益の維持・獲得の調整手段」とした。その上で言語政策と社会の利害関係との記述の方法として、「だれが」「だれのために」「なにを」「どのように」行うのか、という利害主体を取り囲む記述の方法を示した。

Cooper(1989、pp.99～163)によると[1]、言語政策には大きく次の３つの分野がある。

地位計画(Status Planning)：

席次計画とも呼ばれる。どの言語を公用語・国語とするか、司法、行政はどの言語で行うか、教育用言語をどうするか、新聞やテレビではどの言語を用いるか（用いないか）などを決めることである。すなわち、地位計画とは、ある言葉のコミュニティでの言語の機能や識字を配分するための意図的な取り組みを指す。地位の選択や、特定の言語や変種を公用語や国語にすることなどを含む。

本体計画(Corpus Planning)：

コーパス計画、実体計画と呼ばれることもある。コーパス計画は、言語の形態に対する規範的な介入を指す。これは、新しい単語や表現の創造、古い単語や表現の変更、代替的な形態の選択により達成される。コーパス計画の目的は、新たな言語資源を開発することにある。行政や教育などに必要な専門用語を満たし、近代的な話題や会話の形態のためのコミュニケーションの手段として相応しいものにするためである。コーパス計画は、しばしば言語の標準化と関わりを持っており、ある言葉のコミュニティの話者や筆者を手引きするための規範的正書法や文法や辞書を含む。標準語や正書法を定めたり、使用語彙を選定することである。

普及計画(Acquisition Planning)：

習得計画とも呼ばれる。言語習得計画は言語をどのように習得させ、普及させていくかを決定することである。言語習得計画は、国語であれ第二言語や外国語であれ、言語の学習と教授に関わる。それを学ぶ機会やインセンティブを作ることによる、使用者数や言語やリテラシーの分配に影響する取り組みを含む。言語習得計画は、言語普及と直接的に関係する。言語習得計画は通常、国家政府、地域政府、または、地方自治体や組織の役割である。言語習得計画においは国の政治の問題に限らない。各種団体や企業がどのようにその言語を評価し、扱うかも、大きな意味での言語政策の一部と言える。さらに重要なのは、国民の意識である。

ベトナムを事例として取り上げると、2013年の憲法において、ベトナム語は法律でベトナムの公用語、国家の言語だと決められている。しかし、ベトナムでは、85％のベトナム人の母語がベトナム語で、15％の少数民族であるベトナム人の母語はベトナム語ではないのである。ベトナム語と少数民族の言語との位置を明確にするため、教育法が教育におけるベトナムの各言語を位置付けた。

[1] 注１：日本語の翻訳は wiki などを参考にした
https://ja.wikipedia.org/wiki/言語計画

教育法の第7条、「言語」に関する項目において、「ベトナム語は学校及び他の教育機関で使用される正式な言語である。」、また、「少数民族は教育において自分のことば、文字を使う権利がある。国際的なやりとりで広く使われている外国語は学校の外国語である」と決めている。これは「地位計画」のことである。そして、85％のベトナム人の母語がベトナム語で、15％の少数民族であるベトナム人の母語はベトナム語ではないため、少数民族の人たちにベトナム語と少数民族の言語を勉強する教育規定が公表された。これは「普及計画」と関わり、言語教育政策となる。

ベトナム語は、法律上、ベトナムの国家の言語だと決められているが、規範的正書法や文法や辞書などのベトナム語の形態に関する基準はないので、「言語法」を作ろうという運動が行われている。ベトナムの場合には、「本体計画」がまだ実施されていないのである。

ベトナムの教育機関において、英語の他、他の外国語が教えられている。この外国語教育は法律で決められていないが、教育訓練省から教育政策の一部として指導されている。これは「普及計画」に関わっているが、「国民の意識」による特色が見える。例えば、英語はグローバル言語だと考えられ、多くの人に勉強されているが、英語のことは法律には書かれていないため、まだ「計画」の段階であり、「政策」になっていない。ただし、英語教育はベトナムの教育訓練省によって学校で実施される科目の１つとして決められているため、言語政策に似たものになっている。上述したとおり、英語と他の外国語が外国語として学校で教えられると「教育法」で規定されているため、「外国語教育政策」は、「教育政策」の一部である「言語教育政策」の一部であるとする。

本論文ではベトナムにおける外国語教育政策の一環としての日本語教育を研究する。ベトナムにおける日本語教育のことを考慮すれば、ベトナムでの日本語教育は、ベトナム政府が日本語を公用語としているわけではないため、完全に「教育政策－言語教育政策－外国語教育政策－日本語教育」の関係になると考えられる。外国語教育政策について考察する際、教育制度・目的、教科書・教材、教員養成・教員資格、語学力の評価、入試制度などが取り上げられるように、日本語教育についても同様の項目を取り上げて論ずることとしたい。

ベトナムにおいて、教育の一環である外国語教育政策に関わるのは、政策を設定する権限のある教育訓練省とその政策を実現する外国語教師だと考えられる。政策の是非性は政策を作る人と政策を実現化する人の姿勢によるのである。教育訓練省ができるだけ良い政策を策定して、教育機関を指導し、教育機関の教師がその通り実施するのが一般的な体制である。

しかし、現在の体制をみると、政策の解釈、具体化することは言語知識、教授法などに

関わる専門的な展開で、政府はそれを教師に任せるだけという傾向が見られる。海外の成功した経験を参考にし、世界で広く採用されている方策を取り入れているにもかかわらず、政策の効果が出ないのは、その原因が実施者の能力にあると政府は指摘する。他方、教師はその政策の根拠も考えず、政府の指導だからその通り実施すること、と無条件で政策を認める。政策の効果が出ない場合、その原因は指導者の不適切な指導だと指摘する。指導と実施、理論と実行という本来切り離せないことを、個別に役割を分担していることによって、適切な政策の作成、効果的な実行は期待できないだろう。従って、現在のベトナムの日本語教育政策の扱い方と言えば、日本語の特徴、日本語教育の特徴をよく理解していない教育訓練省の立場においても、現場での対応しかできない日本語教師の立場においても、一方的な見方になっている。

この状況を認識し、それを踏まえて、筆者は教育者の立場から、ベトナムの日本語教育に適切な仮説を立て、それの試行を通じて、実施方法を提案するという統一的な枠組みを検討したい。

その枠組みは、次の三つの要素から組立てられると想定する。それは、①言語教育の理論的な枠組み、②日本語教育の価値・機能の確定、③日本語を扱う（教える・学ぶ・使う）姿勢だと考えられる。以下に、この三つの要素について説明し、私見の可能性を確定したい。

1.2　世界の多言語主義の動向

ベトナムにおいて、もっとも多くの学習者に選択されているのは英語である。英語はグローバル言語で、特にベトナムが加盟しているASEANの共通言語でもあるため、外国語教育は英語のみに注目するべきだという意見が圧倒的に多い。しかし、外国語使用は個々のニーズによって異なっているだろう。様々な職業、言語形態に対する興味を持っている人々に１つの言語だけを強制的に学習させることは、適切な対応であるとは言えない。ここで、世界の各国の言語政策を概観して、ベトナムでは多言語教育を重視すべきであると主張したい。

言語政策は「単一言語政策」と「多言語政策」に区分することができる。単一言語政策とは国が一つの言葉のみを認め、その言葉を国語としてその言葉だけで国政を運用しようとする政策のことである。それに対して、多言語政策とは、複数の言語の存在を認めながら各言語間の調整を行なうことを重要視する政策のことである。多言語政策の具体的なポリシー・視点には言語の地位の保証に関する政策、言語教育に関する政策、言語管理政策、言語啓蒙政策という区分がある。

世界の言語状況を見ると、様々な地域あるいは分野における共通のグローバル言語とし

て英語はますますその地位を高めているようである。そのような状況下にあって、ここでは多言語主義の動向が見られることにも着目したい。

第一に、柴田・岡戸（2001）によると、先進国を中心とした言語教育の現状に、多言語化への流れが認められる。例えば、英語が社会全体に浸透しているアメリカ合衆国では、1990 年の国勢調査によると、5 歳 以上の人口の 13%（およそ 3,100 万人）が家庭内で英語以外の言語を使用しており、この比率は急速に増えていると言える。また、スペイン語はフロリダおよび南西部で広く使われており、そのほか、10 万人を超す使用者をもつ言語としてはフランス語、ドイツ語、イタリア語、中国語が挙げられる。英語の地位に安住していたアメリカ合衆国においても、近年、州によっては先に述べた外国語教育 を必修科目として加えるところが出てきている。

ヨーロッパにおいては、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）の第 1 章「『ヨーロッパ言語共通参照枠』の政治的および教育的背景」の 1.1「欧州評議会の言語政策のねらいと目標」には、州評議会の言語政策の 3 原則が示されている。次に多言語主義を表す原則を引用した。

> ヨーロッパにおける多様な言語と文化の豊かさは価値のある共通資源であり、保護され、発展させるべきものである。また、その多様性をコミュニケーションの障害物としての存在から、相互の豊饒と相互理解を生む源へと転換させるために、主たる教育上の努力が払わなければならない。
>
> （吉島・大橋他、2014、p. 2）

第二に、東アジアにおける言語教育政策の動向を考察してみたい。韓国に着目しても、1997 年から初等学校の 3 年生から英語教育が導入され、韓国の初等学校の正課となった。英語教育への積極的な姿勢が見られる一方で、国際化時代に対応するため高等学校では第二外国語の科目として、日本語・ドイツ語・フランス語・中国語・スペイン語・ロシア語がある他に、2001 年にはさらにアラビア語が追加されることになった。韓国の外国語教育の強化に取り組む強い姿勢はこの 1997 年からの第 7 次教育課程である（大谷、2004）。

また、台湾においては、1998 年に国民小学校に英語教育を導入することが審議された。第 2 外国語については、具体的にどの言語を対象とするべきかということは明記されなかったが、国民中学校 3 年で選択必修科目として位置づけられた。これは国際的な言語というよりもむしろ、台湾語、韓国語、先住民言語などの郷土化学習の方向から多言語教育が形成されている。一方で 2002 年には、「推動高級中學第二学国語教育後年計画」を立て、日本語、フランス語、ドイツ語、スペイン語などの教師を雇うための補助金制度が成立し

ている。大学においては、大学共同必修科目の中に、「英語あるいは日本語、フランス語、ドイツ語、スペイン語、ロシア語、アラビア語などの中からひとつを選択すること」としている（相川、2004）。

第三に、東南アジア諸国においても、同様の傾向がみられる。マレーシアではマハティール元首相が掲げたルック・イースト政策の一環としてマラヤ大学に日本留学のための特別コースが設置されるなど、日本留学が奨励されたことが、日本語教育にとって追い風となった。しかし、そのマレーシアも若者の英語力低下を心配し、理数科目を英語で教えるという方針を打ち出している（本名・岡本、2000）。

ベトナムにおいては、多言語主義の動向が見られている。54 の少数民族が同居しているベトナムの言語政策は、少数民族の言語に対する政策、ベトナム語に対する政策、外国語に対する政策という 3 要素を含んでいる。2013 年に改訂された憲法ではベトナム語が国家の言語だと規定している（第 5 条）こととともに、少数民族は自分の言葉、文字を使用する権利があると示している。外国語については 2008 年に、「2008-2020 国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト」が認証され、英語、中国語、ロシア語、フランス語を第一外国語として教えることとなった。2011 年からは日本語が中等教育に導入され、2016 年からはドイツ語、韓国語教育も試験的に導入されている。

日本においても、外国語教育多様化推進政策の流れが見られている。例えば、1985 年の臨時教育審議会第一次答申に「英語だけでなく多様な外国語教育を積極的に推進する」、1987 年の臨時教育審議会第三次答申に「国際通用語としての英語、民族言語としての英語、英語以外の多様な外国語学習の重要性を指摘し、大学における第二外国語として、近隣アジア諸国の言語も積極的に対象とすること、高校における選択教科の幅を拡大すること、大学入試の外国語科目を多様化することに言及」ということが示された。1996 年の中央教育審議会第一次答申でも 2001 年の英語指導方法などの改善の推進に関する懇談会報告においても英語教育ばかりではなく、中学校・高等学校における多様な言語学習に配慮することが強調された[2]。

このように見てくると、事例数としては必ずしも多いとは言えないが、「英語」のみによる様々な事象への対応の限界から、近年、様々な国々の言語教育においても多文化・ 多言語主義への動きが認められると言えよう。世界の言語状況を見ると、共通のグローバル言語としての英語の地位は揺るがないとしても、英語以外の様々な言語を尊重し、保持していこうとする動きが同時に起こっているということが言える（柴田・岡戸、2001）。

---

[2] 国際文化フォーラム（2013）『外国語学習のめやす』p. 012 を参考

多言語主義を進めて行く背景にグローバル化、多様化の時代がある。そのグローバル時代の言語教育のあり方については、社会的要請と教育理念の理論の両側面からその関係性について捉え直し、様々な分野に携わる人々や地域間の連携を通して、「国語」・「外国語」という言語に対する共通認識を図ること、「外国語」は「国語」と同様「言語」の一つであり、また、あくまでも「英語」はこの「外国語」のうちの一つに他ならないと位置づけた上で言語教育を行っていくという姿勢が求められる。そのためには、なお一層われわれの言語教育に対する意識の変革が必要になってくるものと思われる。

一方、国際共通語であるといっても、英語ができれば世界のどこにいっても困らないわけではない。英語ができる相手であっても、相手の母語でコミュニケーションすることによって、親近感が深まる。Nelson Mandela は「相手が理解できる言語で話せば、伝えたいことが相手の頭に届く。相手の母語で話せば、伝えたいことが相手の心に届く」と外国語習得の効用を強調した。そのため、多言語が息づくグローバル社会に対応するため、英語だけではなく、多様な外国語学習環境が重要だと考えられる。

1.3　コミュニケーション能力を重視する外国語教育

「外国語＋教育」とは「外国語を教える」ことではなく、「外国語」を通じて、「人を教育する」意味であると考える。ここの「人」とは他人でもあり、自己でもある。1.3 においては、外国語教育の教育面の機能について論じる。その後、現在、外国語教育において注目されている「コミュニケーション能力」を取り上げ、これに関する言語教育の理論、コミュニカティブ教授法とソーシャルネットワーキングアプローチについて考察する。

1.3.1　「人間育成」の外国語教育

「外国語教育」の定義を調べると、「児童が成長の過程で自然に習得する母国語以外の言語を教育すること。その目的は意志伝達のほか，言語の理解を通じて他国の諸文化を理解することにもある。」（ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典、2014）、「外国語を教育する一般的目標は，(1)言語としての外国語を学ぶことによって学生･生徒の言語意識を鋭くし，国語に対する理解と意識を高め，(2)言語の表現する内容の理解を通じて諸外国の文化に接触せしめ，これによって国民文化をいっそう深く理解せしめることである。」（世界大百科事典 第２版、2015）などの解説が見られている。これらの解説を簡単にまとめると、外国語教育とは他国の言語、文化を教えることである。すなわち、言語の知識とその応用能力を与えるのは外国語教育の目標である。確かに、これは外国語教育の基本的な役割であるが、外国語を学ぶ活動を通して、その他にも色々なメリットを得ることができる。次に外国語教育をもたらす利益について述べたい。

外国語は外国との交流と海外の情報にアクセスする際不可欠なツールである。特に、グローバル時代において、外国語の能力は出世の効率的なツールだと考えられる。新聞等でよく見られる求人情報に目を通せば、外国語（ひとつか、ひとつ以上）能力は採用の条件のひとつとして取り上げられていることがわかる。国民の多くが外国語ができれば、その人のためだけではなく、国にも有利になると考えられる。外国語のできる人が能動的に情報にアクセスしたり、交流を行ったりすることにより、営業・生産などに大きな利益をもたらすことができるからである。従って、外国語教育はほとんどの国での教育科目に組み入れられている。

しかし、外国語教育への期待、またはその意義は国によって異なっているばかりではなく、時代が変わるに従って変わる。外国との交流のニーズがそれほど高くなく、テクノロジーの発展がそれほど激しくなかった過去においては、外国語教育の機能は単なる主要科目に補完的に追加された位置づけしか持っていなかった。

ベトナムでは、1950 年の第一回目の教育改革において、戦争の厳格な状況のもとでは基礎的な科目だと考えられていた外国語が教育科目から外された。すなわち、それは人を育成するのに望まれる機能ではなかったのである。しかしながら、グローバル化が進行している時代において、その位置づけは変わってきており、ほとんど全世界の必須な教育科目になった。

アメリカの Standards for Foreign Language Learning (SFLL)によれば、合衆国は言語的にも文化的にも多文化的多言語的な社会であり、さらに国外で文化的にも言語的にも上手にコミュニケーションがとれるよう生徒・学生を教育しなければならないとされている。なぜなら、少なくとも英語以外の言語で充分に働ける能力をもつことは、アメリカの学生・生徒にとって、急速に狭くなっていく相互依存の 21 世紀の世界ではますます重要性を増しているからである。ビジネス界でも経済界でも多くの人々が個人的に外国語能力を持った人間を生み出す教育制度を作るよう呼び掛けているのである[3]。さらに中国においては、外国語の普及は国の発展にとって欠かせないもの、また、外国の知識は個人の成功や栄達にとっても非常に重要なものと多くの中国人は考えているようである。この意識が中国人の外国語学習の動機の源泉になっている。「先進諸国の科学・技術を吸収することは国家的な要請であり、そのために今や世界語となった英語の知識は必須である。英語は 21 世紀を生きるための基本的な条件のひとつだ」という意識である。

Byram（1991）によると、外国語教育の主な目的としては以下の三点があげられる：

[3] SFLLp.7&p.39

第一に、外国語教育は「コミュニケーションのため」に行われる。この考え方が強調されはじめたのは比較的近年のことであるが、現在では重要な考え方になっており、経済的グローバリゼーションと商取引の必要性に関連づけられるのが通常である。このような考え方やそれに応じた教授法、カリキュラムの改変を言い表すために、communicative language teaching（CLT)という名称が使われている。

第二に、外国語教育は寛容の精神と異文化間・国際間の理解を育むために行われる。ここで想定されていることは、学習のプロセスが学習者の心的態度や受容のあり方に影響し、さらには、他者を理解することには他者に関する知識と、他者の言語でコミュニケーションも豊かになるということである。寛容と理解を重視するこの考え方は、外国語教育を一般教育の一環として見なす伝統的な考えである。

第三に、外国語教育は、言語の本質および言語的存在としてのヒトの本質について学習者の理解、すなわち人間は本来言語的存在であり、言語能力が個人や社会にとって欠かすことのできないものであるという理解を深めるために行われるのである。この目的は従来あまり言及されず、理解されることも少ないし、また実際に適用されることも多くはない。この概念を表すために、言語教育では気づき（language awareness）という表現が使われるようになっている。

また、外国語を学ぶ意義について、日本の公益財団法人である国際文化フォーラム（2012、p. 010）は『外国語学習のめやす』において、外国語を学んでこそ身に付く力を取り上げている。それは、「チャレンジ精神をもちつづける能力」、「外国語によるコミュニケーション能力」、「時代のニーズを敏感に察知して対応する能力」である。また、外国語教育によって、「言語力の視野を広げることができる」、「外国語を学ぶことを通して、母語と比較することによって、自言語や自文化についての理解が深まるとともに、豊かな視点が得られ、視野が広がるようになる」、「抽象的あるいは論理的考慮力を伸ばす」ことなども取り上げられた。

その他、外国語学習の効用については、様々な分野に見られている。例えば、複数の言語を話している人の脳はよく使われているため、元気で、発達するとともに、計算能力、問題解決能力もスマートになる（Francis、1999）。また、外国語学習をすると、認知能力が高まり、短期記憶がよくなり、より創造的になることもわかっている（Morales、2013）。高度の思考能力が付き、変化への対応力が高まることや心がより広くなり、人間形成に役立つことなども取り上げられている。生活面からみると、外国語教育は旅行、外国での留学、仕事、移民などに役に立つ。柔軟に問題を解決する、正確に判断するなどは外国語学習がもたらした効用の一つであろう。

上述した通り、外国語教育のメリットは多い。従って、外国語教育の役割は言語の知識と応用能力ばかりではなく、人の健康、資質を支えることにまで及んでいる。

ここで、外国語教育の意義について、再度考慮したい。「外国語教育」とは「外国語」と「教育」より組み合わせられている。後者の「教育」とは「教える」、「学ぶ」だと一般に解釈されている。従って、「外国語教育」とは「外国語を教える」、「外国語を学ぶ」という意味だと一般に解釈されている。外国語学習を行うことによって、高度の思考能力が付き、変化への対応力・コミュニケーション能力が高まるという効用が派生するという過程である。換言すると、外国語を知ること、外国語を応用すること、すなわち「外国語＋教育」の前者の「外国語」は主導的な位置づけである。

しかし、外国語教育を、人間形成を目的している一般の教育の１つの科目として考察すれば、「外国語＋教育」の後者の「教育」に着目すべきである。『大辞林』によると、 教育とは「他人に対して意図的な働きかけを行うことによって、その人を望ましい方向へ変化させること。広義には、人間形成に作用するすべての精神的影響をいう。」という活動である。この定義によれば、外国語教育の役割は単なる外国語を習得させることばかりではなく、学習者の人格、資質まで影響を与え、総合的な人間形成に貢献することである。

高等教育等で、外国語教育は主に就職の目的で、知識、能力を身につけることが注目されるため、資質の育成、精神的な教育という側面は注目度が低いが、初等教育においてはこの面が強調されている。小学校における外国語教育の役割と機能について、吉島・大橋(2014、p.11)は子供たちが外国語教育を通じて、「生活と考え方に違う可能性があることを知り」、他の文化を知ることで「目標文化と自分の文化との間の対立・差異と対峙することになる」という経験を積み重ねることによって、「他者に尊敬をはらい、差異を尊重する」ようになるはずであり、「物事を相対的に見、考察する能力」を育むことができると述べている。

この能力は外国語教育によってしか習得できないわけではないが、他の教科より、外国語教育のほうがこの能力を磨くために優位な面を持っているのである。例えば、外国語を学習している段階から、学習者同士との練習によって、相手への関わり方が変わっていく。両方とも限定されている外国語能力で自己を正確に表現するため、相手に理解してもらえるように、真面目に適確な語彙・表現を選択し、ゆっくり発話する。相手の性格、言語能力などまで配慮する場合もある。逆に、相手の言いたいことを理解するため、真剣に聞いたり、表現選択などを助けたりすることもある。

すなわち、話し手も聞き手もお互いの身になって、相手の伝えたいことに集中する。この対話の相手を尊重する姿勢は外国語での対話だけではなく、一般のコミュニケーションにおいても、最も重要な規則である。また、その外国語の母語話者とコミュニケーション

することによって、その時の緊張感、誤解されて悲しい気持ちを体験でき、感性が磨かれる。このような体験ができた人は事情を判断したり、人を評価したりする際、その判断の客観性を慎重に配慮するだろう。さらに、その外国語の母語話者ではない人とコミュニケーションすることによって、より広いコミュニティに参加でき、自尊感情、自信などが育てられる。

学習者の知識を伸ばし、諸能力を身につける機能の他、外国語を学ぶということは他者の言語、文化を学ぶことであり、それを通して「他者を発見する」ことである。「外国語を学習し、他者を発見して、他者と自分を比べることにより、より容易に「自己を発見する」ことができる。これは外国語教育の一つの強みである」（當作、2012）。

公教育の目的は子どもたちの人格形成と社会化を助けること、そして社会に貢献する人材の育成にある。感受性の豊かな子どもたちに複数の外国語を学ぶ機会を保障することは、それぞれの言語で表現される文化や価値観を相対的に眺めることができる幅広い視野と柔軟な思考を育てるのに非常に効果的である。年齢によって、教育方法が違っていくが、人の資質への教育は初等教育の段階のみではなく、一生を通じて重視すべきだと考えられる。外国語教育は、一般の教育の一環であるため、教育の役割を果たしている。外国語はその教育の役割を実現するための道具である。このように考えた場合、外国語教育のあるべき姿は、外国語を教えて、外国語ができる人材を育てるのではなく、外国語を教えることをツールとして、「他者の発見」、「自己の発見」、「物事を相対的に見る」ことができる人材を育成することであろう。

以上述べてきたように、外国語教育を実施する際、特に、外国語教育政策に関わる教育理念、教育制度、カリキュラム、教師研修、言語能力基準、語学力の評価などについて設定する際、「外国語」か、「教育」か、どちらに重点を置くかによって、成果が大分違ってくるのである。現代社会においては、人の資質を教育すること、人間形成に重点を当て、外国語教育の効用を活用すると提言したい。また、本論文においては、「外国語教育」において「教育」を重視した方針を取り論を進めたい。

1. 3. 2　コミュニカティブアプローチ（CLT）

1. 3. 1 において、コミュニケーション能力は外国語教育により育てられる能力の 1 つだと述べた。例えば、アメリカの Standards for Foreign Language Learning (SFLL)は「上手にコミュニケーションがとれるよう生徒・学生を教育しなければならない」と示している。Byram（1991）も「外国語教育は『コミュニケーションのため』に行われる」という。国際文化フォーラム（2012）でも「外国語によるコミュニケーション能力」という表現を採用した。

また、吉島・大橋(2014) は「物事を相対的に見る能力」の必要性を述べているが、物事を相対的に見る能力は、コミュニケーション能力の一部だと考えられる。

言語教育において、言語の構造面だけでなく、言語の機能的でコミュニカティブな面も注意を支払うべきだという言語観が Christopher Candlin や Henrry Widdowson によって主張された。それ以前は、第二言語教育では、1840 年代から外国語教授法の主流になり、世界各地で広く用いられている文法訳読法があった。19 世紀の言語教育改革を経て、新しい教授法としての直接法が誕生した。また、直接法からオーディオリンガル法へ変遷してきた。1970 年代からは米国を中心にコミュニカティブ・アプローチが広がっている。また、文脈に基づいた内容を重視した Content-Based Instruction は「従来の言語指導のアプローチに代わるものではなく、さらに効果をもたらすプログラム」（C. リチャーズ、2007）として知られている。

コミュニカティブ（CLT：Communicative Language Teaching、以下「CLT」という)アプローチはオーディオリンガル・メソッドの反省によってできた、コミュニケーション能力を重視する言語学習観である。CLT が注目される前に中心的な教授法とされていたオーディオリンガル・メソッドの立場からは文法的な正確性にかけるという批判がなされた。オーディオリンガル・メソッドの特徴は、「意味より構造を重視」、「言語学習は構造、音声、語彙の習得」などが考えられるが、CLT においては、「意味は最も大切なもの」、「言語学習はコミュニケーションの能力の獲得」などと考えられている。「コミュニケーション能力」とは、簡単に言えば、言語における形式的・社会言語学的側面の両方に関する知識とコミュニケーションをはかるための十分な技量を結びつけるための能力のことである。CLT は外国語教授法であり、「タスクを中心とした活動を行う学習」、「学習者の役割が中心的になる」、「機械的な練習は重視しないため、正確さよりも滑らかさが重視される」などが主な特徴である。従って、典型的な練習方法はペアワーク、ロールプレイなどである。

1.3.3　ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）

言語の応用能力のみ重視する CLT の欠点は実際に学習言語を使ってその母語話者とコミュニケーションをすることによって明らかになってきた。実際のコミュニケーションでは言語能力だけではなく、物事の判断能力、理解能力なども必要となるからである。これらの能力がないと、実際にコミュニケーションを成立させるのは難しい。また、CLT のもう１つの欠点は、学習言語の母語話者と接する機会が少ない海外の日本語学習者のコミュニケーション能力を、どのように発達させるかについて十分考慮しなかったことであろう。

これらの欠点に対して、當作靖彦らはソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA：Social Networking Aproach）として、授業中に学習言語で母語話者などとつながるところまで指導すべきだと主張している。また、「真のコミュニケーション」の概念を提示し、コミュニケーションの社会的な機能も強調している。

SNA は、言語教育の哲学、原則、実践のソースとなる言語、言語学習の性質に関する理論である。SNAの背景は、テクノロジー主導のグローバル化が急速に進む21世紀にある。21世紀はテクノロジー主導の急速な社会変化が進んでいる時代で、2013年の世界のテクノロジー企業の成長率がこのまま続けば、21世紀の百年間で2013年の2万年分の成長が起こると言われている(當作 2013)。この時代の特徴の１つは「膨大な情報が毎日発信されていることである」（當作 2013）。ソーシャルメディアによって、これまでつながることができなかった人とも簡単、かつ瞬時につながる時代である結果、21世紀のキーワードは「つながる」と言われるのである（當作2016）。

また、當作(2016)は、教育において、「テクノロジー主導のグローバル時代の中で、まわりの世界が変われば、要求される能力も変わり、その変わって要求された能力を持った人間を育てる教育も変化が要求される」と強調した。當作(2013)はJohn Dewey(1998)の「教育とは未来の生活のための準備に行うものではなく、今この現在を生きることができる人間を育てるものである。」という観点を受け、外国語教育で学んだ知識を将来のためではなく、現在のため、学んだ時点から活用するべきだと主張した。その精神によれば、SNAが提言した「つながる」は目標言語の母語話者だけではなく、クラスの友だち、先輩、後輩、家族などとのつながりも含むという。学習者が外国語教育を通して、習得した言語・文化などの知識を運用して、周りの人との関係を構築することもつながりである。学習者が実際に社会活動を試み、貢献して社会を変えることを目標とし、「わかる」「できる」の次は「つながる」言語能力を新しい言語学習目標だと提唱している（當作・中野、2012）。

SNAの理論は国際文化フォーラムから発表された 「外国語学習のめやす(以下めやす)」(2012)に示された考えを発展拡大 したものである。「めやす」は日本における高校レベルの中国語、韓 国語学習の指針、学習目標を提示したものであるが、そこに示された考え はほかの言語の教育にも応用できるものである。「めやす」の教育理念、教育目標、学習目標は下記通り組立てられている。

教育理念

他者の発見・自己の発見・つながりの実現

教育目標

ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間成長を促し、２１世紀に生きる力を育てる

学習目標

総合的コミュニケーション能力の獲得

3 領域 x3 能力+3 連繋

3 領域：言語・文化・グローバル社会

3 能力：わかる・できる・つながる

3 連携：学習者・他教科・教室外

上述した構成について、簡単に説明を要約する（當作・中野、2012）。「めやす」の提案した外国語教育理念は「他者の言語・文化との出会い」（p. 017）によって、「他者を発見」することができるが、「他者との対照によって自言語・自文化を再発見し」（p. 017）、「自己そのものも再認識することを通じて、自他の理解を深め、共に生きていける社会を創る」(p. 017)ことである。そして、外国語教育は「単なる道具としての言語を習得させるものではなく、21 世紀を生きぬく資質と能力を育てることを目指す教育目標が設定された」（p. 018）。「めやす」は「生きる力」の他、「他者の発見・自己の発見・つながりの実現」という教育理念から、「他者に向き合うときに必要とされる寛容性・共感性・他者への尊重の念」（p. 018）、「自己と向き合うときに求められる内省力・自尊感情・自主性・自律性」（p. 018）、「社会、社会創りに必要となる創造性、柔軟性、責任感という資質形成」（p. 018）が重要だという。さらに、「めやす」では、言語・文化・グローバル社会の 3 つの領域におけるわかる・できる・つながるという 3 つの能力から構成された総合的コミュニケーション能力を習得することを目標としている。

3 つの領域における 3 つの能力を身につけるためには、学習者の態度、意欲・他教科の内容・教室外の人・モノ・情報とも連繋させることが重要だということも示した。そして、「つながる」を実現するため、ペアペアワーク、ロールプレイのほか、プロジェクト学習型などの練習方法が提案されている。

「めやす」はこれらの能力を「総合的なコミュニケーション能力」だと言っている。SNA が求めているこの「コミュニケーション能力」は単なる言語を使って、情報を伝達する能力の意だけではなく、相手への配慮をし、人間と人間の間で、心や気持ちの通い合いが行われたり、互いに理解し合ったりすることを示しているだろう。

上述した「教育目標」と「学習目標」の新たな特徴２点を着目したい。言語の構成を重視するこれまでの外国語教育目標といえば、「一学期で教科書を一冊教える」のような教科書中心主義、「１年生に動詞の『です、ます』体、２年生に敬語を教える」という学習項目主義などがある。主に教科書に頼っている従来の教育目標に対して、「めやす」は外国語教育の重要な目標は外国語を習得させることではなく、その教育活動を通して、生きる力と資質を育むことだという。前者が、言語能力を重視しているとすれば、後者は人間を形成することを重視している。これは新たな特徴の１点目である。

２点目は、学習目標の「つながる力」である。これまでの学習目標は教科内容・知識理解の「わかる力」から応用力獲得の「できる力」に変化してきたのである。外国語学習の目標はその言語にすれば、その言語を理解し、文型・語彙を応用できたら充分だといえよう。しかし、「応用」とは、授業で指導された「〇〇文型を使って、文を作って下さい」、「〇〇語彙・表現を使って、会話を作って下さい」という教室内の応用活動だと理解している人が少なくないのである。特に、学習言語の母語話者とコミュニケーションをとることができない学習環境では、応用とは宿題、テストを解くための応用だと多く考えられている。または、今後の就職のために外国語を学習している中等・高等教育の学生たちにとっては、将来、職場で母語話者とのコミュニケーションをする際、学んだことを応用すると考えている学生も多いだろうが、在学の段階では、宿題・テストでの応用しかないのは事実である。

つまり、「応用」は学習の行為であるが、「応用場面」「応用方法」「応用目的」というその行為のゴールを明確にすることが必要である。「めやす」が提案した「つながり」は学習言語の応用行為のゴールを示した。「めやす」が指した「つながり」の対象者は学習言語の母語話者だけではなく、自分とのつながり、友だち、親族などの周りの人でもあるため、応用活動は色々な形で実現できることが明確になっている。

教授法において、SNA はプロジェクト学習、ポートフォリオ評価などを提案している。プロジェクト学習とは学習者自身が、ビジョンをもち、ゴールへ向かい戦略をたて、情報を集め、自ら知を創造していく学習である。 目標設定力、課題解決力、情報を見極める力、イメージ力、コミュニケーション力など、21 世紀を生きる力、コンピテンシーを身につけることができると思われる。その最大の特徴は、テーマ・ゴールを明確にして取り組むことと、学習のゴールを他者に役立つ提案型アウトカムとしていることとにある。この学習スタイルは全面的に学習者の能動性の発揮を求める一方で、教師の柔軟な指導が求められる。プロジェクト型学習を応用した授業において、学習者の言語面のフィードバックだけでは充分でなく、物事の判断、学生の構造力を引き出せる指導なども必要となる。

従来の言語観と比較した場合、SNA の重要な特徴は次のようである。まず、SNA は言語の能力ばかりではなく、他の能力と資質をも育て、人を成長させる教育の精神も含んでいることである。そのため、SNA に基づいて教育理論から、教授法、学習活動まで統一的な外国語教育体制を作成することができる。この機能は他の言語アプローチに見られないものである。さらに、SNA において、言語だけではなく、人、もの、動物なども学習活動の対象になるため、学習者に豊かな学習環境を提供できる。また、学んだことをすぐ活用でき、学習目標が言語の応用能力だけではないため、毎回の学習活動による何かしらの獲得がある。その成果は言語能力の成長ではなくても、人、ものなどとのつながりから得たこと・ものがある。

ここで、SNA と CLT の主要な特色を対照し、SNA の特徴を述べたい。CLT も SNA も「構成より意味が大切」、「学ぶために運用する」というコミュニケーション能力を重視すると主張しているが、下記の通りの相違が見られた。

表１：SNA と CLT との対照

	コミュニカティブアプローチ（CLT）	ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）
1	言語教育理論	言語教育のアプローチに関する理論だが、教育理論に近くて、CLT より幅が広い
2	この理論に基づいて教育目標、学習目標を設定できるが、教育理念の設定はできない	この理論に基づいて、言語教育の教育目標、学習目標だけでなく、教育理念まで統一的な言語教育体制の設立ができる
3	※言語学習はコミュニケーションの能力の獲得という考え	言語学習は総合的なコミュニケーションの能力の形成という考え
4	言語の機能面の活用能力を期待	言語の機能面の活用を通じて、他の能力も形成することを期待
5	「コミュニケーション能力」は言語の機能的なコミュニカティブ面	「コミュニケーション能力」は言語の機能的なコミュニカティブ面も、心理的、情緒的な面も含む
6	コミュニケーションの相手は主に目標言語の母語話者	コミュニケーションの相手は目標言語の母語話者のみに限定しない
7	コミュニケーションの目的は言語練習、言語応用	コミュニケーションの目的は相手との結びを作ること
8	学習過程において、言語を応用することのみに注目する	学習過程において、言語はツールだといった認識を常に持ち、言語応用のゴールとそれを達成する過程に注目する
9	※教師は学習者が使う言葉を予測できない	教師は学習者が使う言葉はもちろん、関心を持っている範囲も予測できない
10	教師の言語面のフィードバックが期待される	言語面の他、問題解決、対人方法、情報アクセス方法等に関する教師のフィードバックも期待される
11	応用練習の成果は場合によって見られない	体験の成果は毎回見られる
12	※学習動機は言語がもたらすコミュニケーションへの興味から生まれる	学習動機は言語がもたらすコミュニケーションを通じて行った社会活動への興味から生まれる

注：※は『世界の言語教授・指導法』C. リチャーズ（2007）、p. 199 参考

上述してきたのはSNAの概念と特徴であったが、筆者は教育者の立場から、SNAの一番重要な利点は、教育理念の設定を支える面だと主張したい。また、「真のコミュニケーション」の概念から、現在のベトナム人の日本語学習目標を見直してみれば、学習者のコミュニケーション能力が向上しない原因が明確になる。授業の中の仮定的な場面ばかりではなく、実際の場面で行われなければ、本当のコミュニケーション能力を身に付けることはできないのである。この概念はベトナムの日本語教師、学習者に役に立つ助言になると考えられる。さらに、現在のベトナムにおいては、日系企業の進出や日本人の観光客の増加という背景はあるが、日本国内のように容易に日本人と対話できる環境ではない。そのため、SNA の「つながる」は学習者の学習環境を広げ、ベトナムの日本語教育の促進に価値があるだろう。

1.4　世界の言語能力基準

激しい変化が進むグローバル社会は政治、経済、文化、社会のみならず、私たち人間自体に大きな影響を与えている。グローバル化は私たちが関わっている教育にも大きな影響を与えている。1.3 において、外国語教育がグローバル化にどのように対処すべきなのか、どのような方向を取るべきかについては、SNAの方針に基づくこととした。そのうえで「外国語で何を達成できるようになるべきか」という具体的な枠組みについて明確にする必要がある。以下に、近年注目されている外国語教育における言語能力についての基準的枠組みを取り上げたい。

1.4.1　21 世紀における外国語学習の基準

『21 世紀における外国語学習の基準』（Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century）はアメリカの 21 世紀における外国語教育の方向を示すべく開発された教育内容の枠組みである。教育の目標領域は 5 つの C で構成され、学習ストラテジーやテクノロジー分野の研究成果も組み入れられている。また、従来の外国語教育に比べ、幅広い視点・観点から教育内容が捉えられていることが特徴である。

アメリカでは 21 世紀を迎える教育上の準備として、連邦政府が全教科を対象にナショナルスタンダーズの開発を奨励した。外国語分野では 1993 年に全米外国語教師協会(ACTFL)と他の 4 つのヨーロッパ系外国語教師会が合同で連邦政府教育省の支援を受け、ナショナルスタンダーズ実行委員 会を発足させた。1999 年に日本語や中国語を含む 7 つの外国語教師会が ACTF に加わって、言語別スタンダーズを含む『外国語学習スタンダーズ』が発行された。この外国語学習のための基準を開発するに当たり、三つの大原則が採用された。

それは、外国語教育の目標領域（5 つの C）、基準項目を達成するのに必要なカリキュラム上の要件、コミュニケーション形態の枠組みである。以下、これらの三つの大原則について述べる。

外国語教育の目標領域（5 つの C）[4]

スタンダーズ実行委員会は、学習者の目的の多様性と外国語学習のもたらす利益を念頭に置き、5 つの目標領域、「コミュニケーション（Communication）」、「文化（Cultures）」、「コネクション（Connections）」、「比較（Comparisons）」、「コミュニティー（Communities）」を打ち出した。

コミュニケーション（Communication）は英語以外の言語でコミュニケーションをすることである。具体的には、生徒は、会話に参加し、情報を授受し、気持ちや感情を表現し、意見を交換すること、様々なテーマについて書かれたものや話されたものを、理解し解釈すること、聞き手あるいは読み手に対して、様々なテーマについての情報・概念・考えを発表することである。

文化（Cultures）は他文化に関する知識と理解を獲得することである。具体的には、生徒は、学んでいる文化の習慣とものの見方との間に関係があることを理解し、それを人に分かる形で示すこと、生徒は、学んでいる文化の所産とものの見方との間に関係があることを理解し、それを人に分かる形で示すことである。

関連づけ（Connections）は他教科と関連させ、情報を得ることである。具体的には、生徒は、外国語によって他教科の知識をより充実させ、発展させること、情報を入手することで、外国語とその文化を通じてのみ得られる特有の視点を認識することである。

比較（Comparisons）は言語と文化の特質への洞察を深めることである。具体的には、生徒は、学んでいる言語と自言語との比較を通して言語の特質を理解し、それを人に分かる形で示すこと、学んでいる文化と自文化との比較を通して文化の概念を理解し、それを人に分かる形で示すことである。

地域社会（Communities）は国内外で多言語社会に参加することである。具体的には、生徒は、学校の内外で目標言語を使うこと、個人的楽しみや自分を豊かにするために目標言語を使うことで、生涯学習者になったことを示すことである。

[4] 吉島、大橋、西宮が翻訳した（吉島・大橋 2014、p. 8）

図 1：外国語学習の 5 つの C

出典：『Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century』

日本語版発行:国際交流基金日本語国際センター

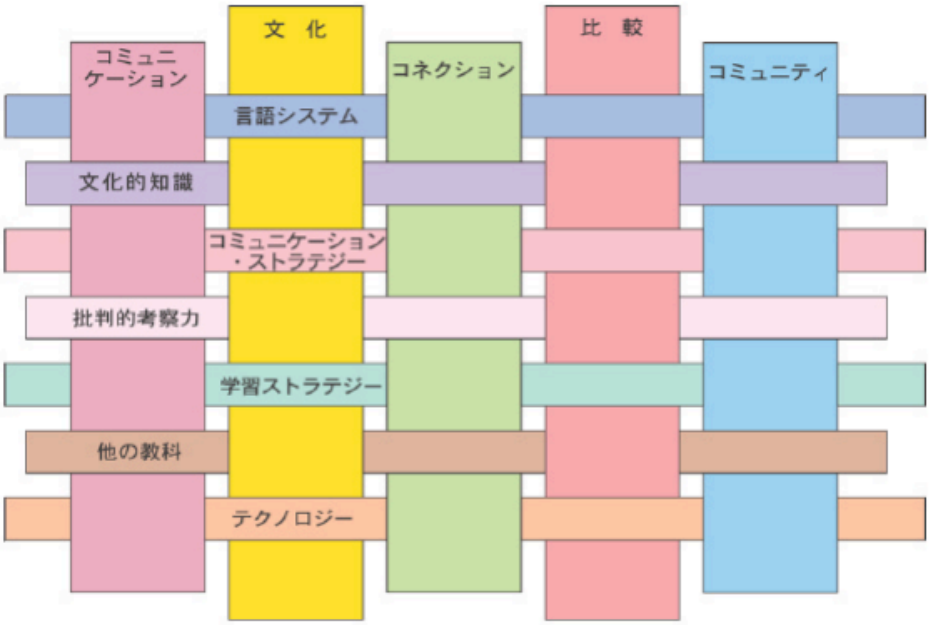
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf

カリキュラム要素の組み入れ

これまで、語学の授業と言えば、大半は単語と文法事項の暗記が中心であった。このスタンダーズでは、外国語の授業に広範な内容を取り入れることの必要性を説いている。つまり、学習者は、従来の言語システム及び文化の要素の学習だけでなく、コミュニケーション・ストラテジーや学習ストラテジー、批評的考察力(critical thinking skills)、テクノロジーの技能等を学び、試行し、使用する機会が十分与えられなくてはならない。

言語システムとは、単語、文法、動詞の活用の暗記や、文字の学習、聞きなれない音の発音を示すが、それらの暗記から、それぞれがどのような意味を持つかを知ることへと重点が移った。すなわち、言語システムは、学習の結果、このスタンダーズで示しているコミュニケーション、異文化理解、他の教科との関連に至るための手段である。

図２　カリキュラム要素の組み入れ



出典：『Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century』
日本語版発行:国際交流基金日本語国際センター
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/syllabus/pdf/sy_honyaku_9-1usa.pdf

コミュニケーション形態の枠組み

アメリカの外国語学習スタンダーズはコミュニケーションを三つの形態で捉えることを提案している。三つの形態とは①対人コミュニケーション、②理解・解釈のコミュニケーション、③表現・伝達のコミュニケーションである。

①対人コミュニケーション

- 個人的に接触のある間柄での話された言葉による直接的なコミュニケーション（対面や電話など）（話す）
- 個人的に接触のある間柄での書かれた言葉による直接的なコミュニケーション（書く）

②理解・解釈のコミュニケーション

- 話されたり書かれたりしたメッセージを受容するコミュニケーション（聴く、読む）
- 印刷されたもの、および印刷されていないものを媒介とするコミュニケーション（読む）
- 視聴者や読者は、作者の見えない、記録された素材に取り組むことになる（観る）

③表現・伝達のコミュニケーション

- 話されたり書かれたりした言葉による産出的コミュニケーション（話す、書く、示す）
- 直接に個人的接触のない人々に対する、もしくは一対多数という形で行われる、話されたり書かれたりした言葉によるコミュニケーション（話す、書く、示す）
- 視聴者及び読者と直接接触することのない視覚的、録音した作品の制作者等（話す、書く）

以上、アメリカの外国語学習スタンダーズの概略をみてきた。このスタンダーズでは、これらの要素がそれぞれどのような形、内容であるかについては細かく定めず、教師自身が各々の授業にこれらのスキルを組み入れられるよう、それぞれの背景や枠組みを説明しているに過ぎない。

1.4.2 ACTFL 言語運用能力基準（American Council On The Teaching Of Foreign Languages - Proficiency Guidelines）

『ACTFL 言語運用能力基準』(1986)（以下 ACTFL 能力基準）は学習者の機能的能力、つまり各レベルの言語タスクを遂行する能力を測るための尺度として広く使われてきた。ACTFL 能力基準は、米国政府機関における口頭テストの長年にわたる経験と、外国語教育を扱っている省庁の情報交換機関（ILR）が用いている言語運用能力の記述に基づいているが、アメリカ合衆国の学校教育（特に大学レベル）における使用を目指して再編されたものである。その後、口頭テストを実施し、能力基準を検討し続け、さらに数々の調査研究や学術論文を参考にし、議論をつみ重ねて、ACTFL を再評価し、記述をより精密なものにするに至った。

ACTFL 能力基準の特徴は、超級レベルの取り扱いである。ILR の記述では、言語運用能力の範囲を機能的能力のないことを示す 0 から、教養のある母語話者と同等の能力を持つことを示す 5 までと設定している。ACTFL 能力基準の超級レベルの基準では、そのレベルに必要不可欠な機能的能力を示しているが、目標言語および目標文化の中で長年経験をつんできた、教養ある話し手が得るかもしれない言語活動の全範囲が記述してあるわけではない。そのため、ACTFL 能力基準における超級話者の能力は ILR 尺度における上位者の能力と同等ではないのである[5]。換言すれば、ACTFL 能力基準が示しているのは熟達度ではなく、習熟度である。

[5] ACTFL のホームページを参考

ACTFL 能力基準のレベルは「卓越級」、「超級」、「上級」、「中級」、「初級」の大きな段階に分けられ、上級、中級、初級はさらに上、中、下の 3 つに分けられている。例えば、「上級」レベルは、上級上・上級中・上級下の三つのサブレベルに分かれている。各主要レベルの記述は、一定の幅を持つ能力の代表的なものである。これらの主要レベルは、上下階層を形成しており、各レベルは、それぞれの下のレベルのスキルをすべて含んでいる。あるレベルにおける「−上」は、そのレベルよりも１つ上のレベルの方により緊密に関係していることを強調し、「−上」話者がそのレベルの機能が非常に良くできるだけでなく、１つ上のレベルの機能をもう少しで完成させるところまで来ていることを示すことができるのも他の外国語能力と比較しての特徴だといえよう。

下記に、「ライティング能力評価基準」を事例としてまとめてみた。

表 2　ライティング能力評価基準

	ライティング能力評価基準
超級	社会的な話題、学術関係の話題、専門分野の話題といった様々な話題について、フォーマル、インフォーマル両域におけるほとんどの種類の論文を書くことができる。論題の扱い方は、具体的なレベルを超え、抽象レベルに達する。複雑な事柄を説明したり、納得できる議論と仮説を展開することによって、意見を提示し裏付ける能力を有する。文法構文、一般・専門の両分野に関する語彙、文字表記、接続表現、句読点について高いレベルの熟達度を有する。このレベルでの語彙は、的確かつ種類が豊富であり、読み手に向かって文章を書いており、文章の滑らかさによって、読み手は容易に読むことができる。
上級	よくある型通りのインフォーマルな通信文やいくつかのフォーマルな通信文を書くことができ、物語り文、描写、事実的な内容の要約を書くといった能力が特徴である。明確に伝えるために、言い換えや詳細な説明を使って、現在、過去、未来の主要時制枠で順を追ってできごとを語ったり、描写したりすることができる。最も頻度の高い構文や一般的な語彙をよく習得しており、そのため、非母語話者の文章に慣れていない者にも理解してもらうことができる。
中級	中級レベルの書き手は、簡単なメッセージや手紙、情報の依頼、メモといった実用的な文章のニーズを満たす能力によって特徴づけられる。自分の興味のある話題や対人交流のニーズについて、ゆるやかなつながりで連ねられた文で、自分なりのメッセージを創造したり、簡単な事実や考えを伝えたりすることができる。主に現在形で書く。また、非母語話者の文章に慣れた人が理解できる程度の意味内容を表現するのに必要とされる基本的な語彙と構文を使用する。

https://www.actfl.org/guiding-principles

初級	初級レベルの書き手は、主に単語や語句を使ってリストやメモなどを書くという能力によって特徴づけられる。簡単な書式や文書などで見られる限られた範囲の決まった情報を書き込むことができ、ごく単純なメッセージを伝達するために、練習したことを再利用して表出することができる。場面状況に応じて、暗記したものの中から、いくつかの単語や語句を書くことができる。

出典：「ACTFL のライティングを能力評価基準」からのまとめ
https://www.actfl.org/guiding-principles

1.4.3　ヨーロッパ言語共通参照枠（CERF ）

「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）」とは[6]、ヨーロッパ全体で外国語の学習者の習得状況を示す際に用いられるガイドラインである。1989 年から 1996 年にかけて欧州評議会が「ヨーロッパ市民のための言語学習」プロジェクトを推進した際に、ヨーロッパ言語共通参照枠がその中心となった。CEFR は、2001 年に発表されて以来、ヨーロッパのみならず世界で広く着目され、各言語で実際に利用されるようになった。ヨーロッパ言語共通参照枠の目的は、ヨーロッパのすべての言語に適用できるような学習状況の評価や指導といったものの方法を提供することである。

欧州評議会の会員国で言語教育のシラバス、カリキュラム、ガイドライン、試験、教材などの質的向上のための共通枠組み、記述レベル、指標を学習者、教育関係者に提供すること、さらに効果的にコミュニケーション行動ができるための知識、技能を記述すること、さらに、言語がおかれている文化的なコンテクストを記述の対象に、学習者の熟達度のレベルを記述し、学習進度を測定できるようにすることを目的としている[7]。

CEFR は外国語の熟達度を A1、A2 、B1、B2、C1、C2 の 6 段階、5 技能（1. 聞くこと、2. 読むこと、3. やり取り、4. 発表、5. 書くこと）に分けて説明している。CEFR の等級は、その言語を使って「具体的に何ができるか」という形で言語力を表す「can-do　descriptor」を用いて分かりやすく示している。外国語の熟達度を表す CEFR の等級には、コミュニケーションの状況や話題、タスク、目的に関する分析のほか、コミュニケーションに用いられる能力について、等級別の解説も記載されている。

[6] Council of Europe のホームページを参考
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
[7] Council of Europe のホームページを参考
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

表 3　CEFR の共通参照レベル①

基礎段階言語使用者	A1	第一歩
	A2	自立間近
自立した言語使用者	B1	自立への起点
	B2	自立から成長へ
熟達した言語使用者	C1	第一言語レベルに近似のレベル
	C2	第一言語レベル

出典：吉島・大橋他（2004）、嘉数（2011）

表 4　CEFR の共通参照レベル②

A1	具体的な欲求を満足させるための、よく使われる日常的表現と基本的な言い回しは理解し、用いることもできる。自分や他人を紹介することができ、どこに住んでいるか、誰と知り合いか、持ち物などの個人的情報について、質問をしたり、答えたりできる。相手がゆっくり、はっきりと話して、助け船を出してくれるなら簡単なやり取りをすることができる。
A2	ごく基本的な個人的情報や家族情報、買い物、近所、仕事など、直接的関係がある領域に関する、よく使われる文や表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄についての情報交換に応ずることができる。自分の背景や身の回りの状況や、直接的な必要性のある領域の事柄を簡単な言葉で説明できる。
B1	仕事、学校、娯楽で普段出会うような身近な話題について、標準的な話し方であれば主要点を理解できる。その言葉が話されている地域を旅行しているときに起こりそうな、たいていの事態に対処することができる。身近で個人的にも関心のある話題について、単純な方法で結びつけられた、脈絡のある文を作ることができる。経験、出来事、夢、希望、野心を説明し、意見や計画の理由、説明を短く述べることができる。
B2	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的かつ具体的な話題の複雑な文の主要な内容を理解できる。お互いに緊張しないで母語話者とやり取りができるくらい流暢かつ自然である。かなり広汎な範囲の話題について、明確で詳細な文を作ることができ、さまざまな選択肢について長所や短所を示しながら自己の視点を説明できる。
C1	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文を理解することができ、含意を把握できる。言葉を探しているという印象を与えずに、流暢に、また自然に自己表現ができる。社会的、学問的、職業上の目的に応じた、柔軟な、しかも効果的な言葉遣いができる。複雑な話題について明確で、しっかりとした構成の、詳細な文を作ることができる。その際、文を構成する字句や接続表現、結束表現の用法をマスターしていることがうかがえる。
C2	聞いたり、読んだりしたほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、根拠も論点も一貫した方法で再構成できる。自然に、流暢かつ正確に自己表現ができ、非常に複雑な状況でも細かい意味の違い、区別を表現できる。

出典：吉島・大橋他（2004）、嘉数（2011）

1.4.4 JF 日本語教育スタンダード

JF 日本語教育スタンダード（以下、JF スタンダード）は日本語の教え方、学習成果の評価のし方を考えるためのツールである。国際交流基金がヨーロッパの言語教育の基盤である CEFR の考え方を基礎にして、相互理解のための日本語を理念とする JF スタンダードを作成し、2010 年に公開した。

JF　スタンダードでは、日本語を使って何がどのようにできるかという能力に重点を置き、日本語の熟達度のレベルを提示した。学習過程を記録し保存し、それをふり返ることの大切さを提案した。また、熟達度を評価し、言語的・文化的体験を記録しふり返ることによって、課題遂行の能力と異文化理解の能力を育成し評価することができる。コースデザイン、教材開発、試験作成などにも活用できると考えられる。JF スタンダードでは、日本語の熟達度を示す「~できる」という形式の文 (Can-do) を 3 つのカテゴリーに分類し、各カテゴリーの Can-do を CEFR に準じた 6 つのレベルに分けて提供している。具体的には、言語熟達度は、「A:基礎段階の言語使用者(Basic User)」、「B:自立した言語使用者(Independent User)」、「C:熟達した言語使用者(Proficient User)」の 3 つの大きなカテゴリーに分かれ、各段階がさらに 2 つに分かれ、全部で 6 つのレベル (A1 A2 B1 B2 C1 C2) となっている。

1.5 グローバル時代の日本語教育

英語が重視されているグローバル時代において、日本語教育を発展させるため、まず、日本語教育の価値を明確にするのは重要だと思われるため、以下に日本語を学ぶ価値を述べる。また、ソーシャルネットワーキングアプローチが主張した社会活動としてのコミュニケーションを行う際、海外での日本語教育における、日本語非母語話者（外国人）に不利になる「日本人−日本語−外国人」という形を指摘し、日本語の国際性および国際化を論じながら、ベトナムの日本語教育に「外国人−日本語−外国人」という観点を取り入れることを提案する。

1.5.1 日本語教育の価値

鈴木（1978）は、ある民族の言語が国境を超えて学ばれていく要素を宗教、武力（軍事力）、文化、経済力の四つに分類し、このいくつかの組み合わせによって言語が広まっていくとしている。日本は、戦後、アジアの経済大国になり、世界に影響力を与えるようになった。日本の高度経済成長は日本語が海外で広がっている要素の 1 つだと考えられる。日本語を学習する動機の一つとして、日本が経済を発展させた経験を参考にするためというのが挙げられるからである。アジアの小さな国が、戦後の深刻な状況から復興し、超経

済大国になった秘密を知りたい、日本の科学技術の最新情報を入手したい、などといった理由である。そして、日系の製造業の海外進出も日本語教育の発展に大きい影響を与えている。日本の製造業が生産性の向上や技術移転のために、日本語使用による労働環境を立ち上げた。

一方、進出先の現地では、日本企業に就職したい人に日本語学習のニーズが出てきた。日本語ができるのは日系企業に採用される条件の１つだからだけではなく、一緒に仕事している日本人をより深く理解したい気持ちもあるからである。日系企業進出の増大に比例して中国や東南アジア諸国における日本語学習者が急速に増えていることが日本語と経済との結びつきの事例である（国際交流基金、2008）。

嘉数（2011、p．97）は日本の経済力によって拡大された日本語の位置づけについて、「国際経済の特定の分野における日本語使用の国際性の高まり、すなわち限定的にではあっても、国際語としての機能が高まる可能性は、確実にあるだろう。」と述べている。

確かに、日本語は英語のように全世界で共通に使用されている言語ではなく、「国際語」だとされてもいないが、日本の経済力の影響を受けている諸国での日本語使用を考慮すれば、日本語の国際語としての機能が現れていることは明らかである。また、日本の文化も日本語を広げていく要素の１つである。日本の魅力は独自の伝統的文化にあるが、それだけではなく、現在のマンガ、コスプレ、J-POP などの日本のポップカルチャーへの興味から日本語を学習する若者が多くみられる。また、當作（2015、p.5）は日本の魅力について、次のように述べている。

> 日本は「21 世紀の課題先進国」と呼ばれる。日本はほかの国々が 21 世紀のこれから抱える課題を先取りして経験している国と言われる。日本経済は世界に先駆けてバブル崩壊を経験し、いまだに空白の時代が続いていると言われる。（略）食糧を海外に依存することは安全保障や食品の安全問題とも絡んで、問題ないのだろうか。この分野でも海外の国は日本から学ぶことが多い。そのほか、産業の空洞化、少子高齢化、それに伴う福祉問題、福島の原子力発電所の問題に象徴されるエネルギー問題など、世界がこれから経験する問題を日本はすでに経験し、問題解決がうまく行っている分野もあれば、なかなか解決できない分野もあり、グローバル化が進む中、難しい問題にこれから直面することが予想される国にとっては日本はいい実験室と言える。

国立国語研究所を中心に行った「日本語観国際センサス」（平成 9～10 年、28 カ国・地域で実施した調査）によれば、「今後世界のコミュニケーションで必要になると思われる言語」として、日本語はオーストラリアでは英語に次いで第２位、アメリカ、中国等 6 カ

国・地域で第３位に挙げられた。一方、経済のグローバル化に伴い、今後、東南アジア諸国間の労働者移動が多くなると考えられているが、東南アジア各国における日本語教育は盛んで、日本語で対話できる人も多い。そのため、東南アジア緒国をはじめ、英語の他、日本語が世界の国際言語として利用される可能性も高いであろう。

国際交流基金（2015）「2015 年度『海外日本語教育機関調査』結果（速報）」によれば、海外の教育機関における日本語学習者数は約 365 万人である。海外の日本語学習者総数の約 79%がアジア地域で占められている。この結果をみると、今後もアジア地域を中心に日本語教育の発展が期待されている。東南アジア諸国においては、貿易、投資、製品市場、労働力供給、安全保障、人的交流、文化交流などのあらゆる面で、日本と密接な関係を持っている。その意味で、東南アジアで日本語を学習することは価値あることなのであり、東南アジアで 21 世紀に成功できる人間を作る道を作ってくれると言っても過言ではない（當作、2016）。

1.5.2 「日本人-日本語」からみた日本語の国際性

1.5.1 で述べた通り、東南アジアでは、日本語使用のコミュニティが確立されている。さらに、グローバル化時代において、多言語主義の影響のもとに、日本語はますます世界の多くの国に普及していくだろう。このような状況が進展すれば、日本語の国際性がいっそう高まる可能性は高い。鈴木（2005）は「日本語は国際語になりうるか」という課題を提示し、経済の超大国として世界のためを考えて、「使い慣れた自分の言語で」発言するのが国際的責務だと指摘することによって、日本に「言語が本当の武器だという自覚が必要」だと明言している。

それでは、日本人は日本語の国際性についてどのように考えているだろうか。1.5.2 において、日本人と日本語との関係、日本人の日本語に対する認識、について考察したい。

日本語は日本人の母語で、日本人の財産の１つだというのは確実である。日本人は日本語のオーナーだから、日本語を使う権利だけではなく、日本語に対する決定権もある。この決定権とは、まず、日本語の使い方、言語形態の変化などに関わる権利である。日本の方言は、日本語の標準語と異なっていても、日本語だと認められる。また、若者によって作られる従来の日本語とは違う変わった言葉なども日本語として認められるだろう。これらに対して、外国人の間違った日本語が日本語だと認められる可能性はまったくないだろう。

次に、日本語をソトの人に使わせるかどうかの権利である。この権利の証拠は日本の固有な「国語教育」とソトに向けた「日本語教育」との存在である。国語教育と日本語教育

の相違は教育の内容、日本語教師の立場、学習者の立場からという様々な面から取り上げることができる。

まず、国語教育と日本語教育との内容を対照しながら、国語教育と日本語教育の相違点を取り上げることにより、日本語教育の国際性を明確にしたい。

日本大百科全書[8]（ニッポニカ)は国語教育について次の通り解説している。

> 国家・民族の成員に対して施される母国語あるいは公用語に関する教育営為を総称していう。国語教育という語は、一般に家庭、社会（職域・職場など）、学校において営まれる、国語生活・国語能力（知識・技能・態度をも含む）に関するしつけ・指導・訓練などを包括して用いられる。わが国の場合、国語教育は母国語としての日本語の教育である。

一方、日本語教育とは、日本語を母語としない人（外国人）を対象とする日本語の教育である。上で引用した国語教育の定義によると、日本語教育と国語教育はともに日本語を教えるという点では共通しているが、日本語を外国語として教えるか、母語として教えるかという点で決定的な違いがある。国語教育の目標は簡単にいえば、日本語による言語思考能力を向上させることであるが、これらに加えて、文部科学省は国語科教育を通じて「国語に対する関心を深め国語を尊重する態度を育てる」（小学校）、「国語に対する認識を深め国語を尊重する態度を育てる」（中学校）、「言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる」（高等学校）という目標を示している[9]。日本語母語話者は国語教育によって、家族・社会から自然に習得した言語を整理し、より良く使用できるようになることに対し、日本語を母語としない日本語学習者は日本語教育によって、日本語を使用できるようになり、日本語をツールとして、自己を表現し、相手を理解し、日本語の母語話者又は日本語を話す人とやりとりすることを目指す。日本語の熟達度は学習者のニーズに応じたレベルとなる。

国語教育の対象者は日本語が母語である人の中でも、主たる対象は学齢期の子供たちである。日本語を外国語として学ぶ学習者は、学習歴が各自異なり、それぞれ母語が違っている場合もある。また、文化的背景や、興味、能力、年齢などもさまざまで、媒介語が使えないことも多い。学習目標、学習者の特徴が異なっているため、当然、国語教育と日本

---

[8]『日本大百科全書』（1984～1994 刊：全 26 巻）のデジタル版「百科事典」を参考
https://kotobank.jp/word/国語教育-63749#E5.A4.A7.E8.BE.9E.E6.9E.97.20.E7.AC.AC.E4.B8.89.E7.89.88

[9]文部科学省　「第１国語力を身に付けるための国語教育のあり方」を参考
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/007.htm

語教育の教える内容も大きく異る。

日本語教育においては、初期の段階において、簡単な文型、文法の使い方、単語、日常の表現、助詞・動詞の使い方などが導入される。国語教育においては、小学校の初期の段階においても、習得の焦点は文型・語彙ではなく、長文を読めるようになることや文脈からどのようなニュアンスがあるかを読み取ることを重視した教育内容となる[10]。一方、日本語教育では文型を意識してより簡単な文章から、読解の難しい長文を読めるようになるといった方向に段階的に進められる。

このように国語教育と日本語教育の学習目標、教育内容、対象者の特性が大きく異なっているため、それらを実施する教師にも違いがあることは驚くことではない。長年国語教師をしてきた人であっても日本語教師としてベテランと同等の教え方ができるとは限らない。むしろ全く違う分野を教えると考えて一からトレーニングを受ける必要がある。また、日本語教師には語学そのものばかりではなく、日本の文化、習慣、一般的なマナーなども教えてほしいという学習者側の期待があるのである。日本語教師の資格は日本国内・海外の状況によって、様々であるが、国語教師の資格は、公立学校で教える場合、日本の教員免許状が必要である。日本語教師のうち、日本人も外国人も含んでいるが、国語教師のほとんどは日本人なのである。国語教師をした人がトレーニングを受け、日本語教師として日本語を教えることはあるが、日本語を教えてきた日本語教師が、国語教師になることは容易ではない。特に海外の外国人の日本語教師にその可能性はまったくないのである。

日本語を教えているという共通点はあるものの、国語教育と日本語教育には、その内容も、教える教師にも大きな相違点があることは明確である。しかし、80年代後半に日本の国内で「日本語の国際化」の問題が取り上げられる前は、長期にわたって外国人を対象とした日本語教育は国語教育の理念のもとに行われていた。日本人が日本語教育の存在を認めない傾向にあったからである。本名・岡本（2000、p.25）はこの現象について次の通り解説し、指摘している。

> 日本語が広がる上での大きな障害となるのは、日本語は日本人のものであるという過剰な言語所有意識である。「美しい」伝統的な日本語は日本の財産であり、日本人が守らなければならないものである、したがって、「変な」日本語は排除すべきである、といった「国語」単純保守のみの考えを持っている人々は根強い。（略）おかしなことに、多くの日本人は自分の日本語能力や外国語能力に自信がな

[10]文部科学省　「第１国語力を身に付けるための国語教育のあり方」を参考
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/bunka/toushin/04020301/007.htm

いと思っているにもかかわらず、外国人の日本語には完璧さを求めているのである。そして、日本語非母語話者の正当性を認めたがらないのである。

日本人は伝統的な文化を重視することで知られているため、日本語を文化の１つの要素として重視し、さらにソトの人にも尊重を求める思考は日本人の特性を表すのである。

外国人である日本語学習者に「日本語人」のレベルを期待するのは教師、教育の内容に見られるだけではなく、外国人と対話するときの日本人の姿勢にも出ている。このような場合、日本人と対話する外国人の日本語学習者はどのように受け入れるだろうか。まず、相手の日本人に評価されることを意識しているため、使っている日本語が正確かどうか緊張感を持っているだろう。相手に排除されないように、正しい文型・語彙を思い出そうと努力し、日本人の交際マナーも真似ようとする。学習の過程において、日本人のことを中心として「日本人はこのようにいう」、「日本人はこのようにする」ということに集中する傾向になる。

つまり、日本語学習と日本人との対話における注目点は日本人の認証、日本人の好評を得るためである。このような対話において、日本のことを重視してほしいと強く求めている日本人とそのリクエストに従うことに尽力している日本語学習者との相互関係は対等ではなく、「評価する人」と「評価される人」の不平等な上下関係になる。海外の日本語学習者にはそれぞれの文化・母語の機能と構造という背景があるため、やや異なった日本語を作り出すことはよくあることである。したがって日本人のように「国語」能力を持ち、日本人に評価される日本語を使う日本語非母語話者は少ないだろう。そして、「日本語人」になる学習目標を達成する人も当然少ない。国語教育に基づいた日本語教育は、結果的に日本語教育の質をさげる原因の１つだといえるのである。

一方、日本社会が多様な価値を尊び、多様な文化様式を受容する方向に進むことに尽力すべきだという主張、グローバル言語としての日本語教育に関する論文もかなり出てきた。本名・岡本（2000）は日本語教育が外国人のためだけではなく、日本人のためでもあるから、「日本人にとっても大切なものをもたらしてくれることを常に再確認する必要がある」と言う。かれらは、さらに、「日本語教育の発展は、日本や日本人だけに恩恵を与えるものではなく、日本語を学んだ人々や日本語学習の場を提供している国々にも恩恵をもたらすものでなければならない。そして、普遍なコミュニケーションのあり方に寄与するものでなければならないのである」とも言う。他方、国際語としての日本語として日本で取り上げられる時に、外国人もわかる「やさしい日本語」の議論も見られた。ここでは、外国人にどれほどの日本語を教えるかという決定権が日本人にあるようである。換言すれば、「日本人-日本語-外国人」において、不平等な上下関係が見られる。

言語で対話する場合、その言語の使用権は両者にとって平等だと考えられているものの、国語教育に基づいた日本語教育はもちろん、日本語教育においても、「日本語は日本人のもの」だという認識が強く、ソトの人に作られた日本語を認めるという視点が欠けているといえる。「日本語教育」を認めても、国際言語としての日本語に関する議論は一つの規範にとらわれず、いろいろな日本語を認めるという視点に立たないと、日本語の国際化は進まないと思われる。

1.5.3 「外国人−日本語」からみた日本語の国際性

「外国人―日本語」を取り上げれば、外国人が日本人の日本語を外国語として使うのは従来の関係である。「外国人−日本語−日本人」では、他人のものを借りて使うため、それを変化させてはいけない関係である。しかし、人が言語を使う時点において、その言語はその人のものになり、その人の言語能力、個性、意図などで組み合わせられるという視点に立ったら、上述した関係には問題がある。人が自由に言語を使えないと、効果的にコミュニケーションできないからである。

世界での今後の日本語教育の発展は、日本が世界的な責務を果たしていくかどうか次第である。海外での日本語教育の成立と発展を振り返ったら、社会のニーズと条件によって異なっているが、日本の日本語教育政策に頼っている部分もあれば、能動的に発展している部分もある。日本の日本語教育政策はおそらく日本国内での日本語教育に基づいているだろうが、海外での日本語教育に不適合なところがある。従来の日本語教育は日本人と日本を中心として行われているからである。そこでは、日本語によるコミュニケーションの相手は日本人だという前提である。または、日本に行くため、日本語を学ぶという前提である。しかし、海外で日本語を学んでいる学生の中には、日本に行かない学生のほうが多く、日本語を使う機会は日本国内でないほうが多いし、「外国人−日本語−外国人」という日本人以外の人と日本語を使う場合のほうがこれから多くなる可能性がある。それを考えると国際語としての日本語を目標に教えるべきである。

「外国人−日本語−外国人」においては、「日本語」が利用されていても、「日本人」の存在は完全にない。扱われるマナーは日本風のマナーより、会話に参加している人たちの文化、又はその地域の共通する交際マナー、国際的なマナーのほうが重視される。話し手も聞き手も相手と同じく日本語を外国語として学習した立場だから、日本人と対話する時の緊張感も持たない。さらに、日本人のコントロールがないため、日本語母語話者になかった機能と構造により創造された日本語が自由に発展していく。対話の相手に理解されれば、正確な日本語ではなくても、その日本語が維持されていく。

従来、日本語教育といえば、日本人に向けて、正確な日本語を使おうというのが一般的

な学習目標であった。しかし現在では、日本人が相手ではなく、気楽に日本語を使う場面がでてきた。日本語の国際性が「高まる」だけではなく、まだ限定された範囲であっても、現実に明らかに日本語非母語話者同士による場面が現れてきたのではないだろうか。日本語のコミュニティが成立したため、この状況はますます進んでいくに違いない。そのため、国際性が明確になった日本語教育は、「国語教育に基づいた日本語教育」でもなく、従来の「日本語教育」でもなく、別の名称を付けるべきである。本稿では、「国際日本語教育」と仮称したい。

「国際日本語教育」の成立の必要性については、次に述べる。まず、海外の日本語教育において、非母語話者の教師が非母語話者の学習者に日本語を教え、非母語話者の学習者は他の国の非母語話者と日本語で対話するという状況が予想される。「外国人の教師−外国人の日本語学習者−外国人の対話者」の形となる。日本国内の日本語教育においては、日本人の教師が外国人の学習者に日本語を教え、外国人の学習者が日本人と日本語で対話するという状況であり、「日本人の教師−外国人の日本語学習者−日本人の対話者」の形となる。

この二つの形による日本語教育は、大きく違うはずである。前者において、教師は日本語の母語話者ではないため、日本語を単なる言語として扱い、日本人のように国語の美しさを厳格に確保することはない。日本語を使用する際においても、相手は母語話者ではないため、日本語の正確さがそれほど問われないのである。その場合、日本語の背景には現在ほど強い文化的裏付けはみられない。

このように、日本語に付随すると考えられてきた日本文化とは違う国際文化を伴った日本語を教えるべきである。「国際日本語」の日本語学習過程と日本語使用の性質の違いは学習内容、学習結果、学習者の姿勢などに関わるため、従来の日本語教育と区別するべきである。

さらに、「日本人−日本語−外国人」においては、外国人の日本語学習者が相手の日本人に評価される弱い位置に置かれるイメージがある。言語使用面の上下関係だけではなく、物事の判断などにおいても、日本人というだけの理由で優位となる場合も見られた。「日本語は日本人の言語だから、日本人が言った日本語は確実に正確だ」ということから、「日本人が言ったことだから正しい」となってきた。

日本語の非母語話者を排除するのは、確かに日本語の美しさを確保するためという理由があるかもしれないが、むしろ日本人の優位を維持するためというのがその理由の１つでもある。特に、日本語による営業・労働環境において、日本語を通し日本人の上位を確保することは、かなり意義があるのである。

言語を使う目的は、自己を表現したり、相手を理解したりすることによって、お互いに理解するためであるが、従来の日本語の使い方において、日本語によって成立した関係は、

時に、お互いのためではなく、日本語母語話者を優位におこうとするように働くためである。そのため、日本語教育は他人との関係を構築する日本語の言語機能を充分発揮させているとはいえない。日本語教育を促進するためにも、この欠点は克服されるべきである。「国際日本語教育」においては、日本語母語話者の優位が存在しないし、対話に参加する人たちは平等関係だから、日本語の使用者が能動的に日本語を活用する自信を育てることができる。

「国際日本語教育」を促進することは、けっして日本語を尊重しない、日本語の美しさを奪うという意ではない。言語の美しさは発音、文法などの外見にあるばかりではなく、その言語によって表された内容、そして、使用に容易で、人の間のコミュニケーションに役に立つことにもある。また、日本語の使用者は日本語の効用、日本語の容易さが分かれば、日本語を重視するはずである。「外国人−日本語−外国人」の日本語教育によって、日本語学習者に日本語に対する自由な意識を与え、日本語を自己の言語の一部にし、その言語能力を能動的に活用することを激励することができる。日本語学習者と日本語との、真ん中に日本人が入らない、関係が確定できれば、「外国人−日本語−日本人」の場面においても、自信を持って日本語を使えると思われる。

日本語で行われる対話を基礎として、話し手・聞き手の立場、対話の特徴を見分けることにより、日本語教育のあり方を次の通りまとめてみる。ここでは対話に参加する人をAとBとする。

国語教育に基づいた日本語教育

A	B	対話の特徴
・日本人	・日本語の非母語話者	・日本語、日本文化だけ重視
・日本語の所有者	・日本語は外国語	・Bの異質の日本語が排除される
・Bを評価する立場	・Aに評価される立場	・伝達内容より言語形が優位
・Bのソトの要素に抵抗	・非常に緊張する	・対話者の関係：上下

日本語教育

A	B	対話の特徴
・日本人	・日本語の非母語話者	・日本語、日本文化が重視される
・日本語の所有者	・日本語は外国語	・Bの文化も配慮される
・Bを評価する立場	・Aに評価される立場	・Bの異質の日本語には寛容
・Bのソトの要素を受け入れる	・やや緊張	・伝達内容も言語形も重視
		・対話者の関係：やや上下

国際日本語教育

A	B	対話の特徴
・日本語の非母語話者 ・Bの異質の日本語を理解しようとする ・Bのソトの要素を抵抗	・日本語の非母語話者 ・Aの異質の日本語を理解しようとする ・緊張せず、能動に日本語を活用する	・AとBの文化が重視される ・言語形より伝達内容が重視される ・対話者の関係：相互

以上、国語に基づく日本語教育、日本語教育、国際日本語教育の相違を見てきた。国際日本語教育の位置づけは今後のベトナムをはじめ、日本の海外での日本語教育の発展に役立つと考えられる。特に、日本語を使う日本語非母語話者のコミュニケーション能力を重視する日本語教育を促進する過程において、母語話者の日本語と非母語話者の日本語との関係を明確にすることは不可欠なのである。これについては、ベトナムでの日本語授業における日本人とベトナム人の役割分担が事例として上げられる。ベトナムで日本語教育を行っている機関において、ベトナム人教師が読解、文法、聴解を担当し、日本人教師が会話・作文を担当する役割分担が一般的だからである。

本章では、外国語教育政策、世界の外国語教育における「多言語主義」の動向、言語教育の理論や言語能力の基準などについて述べてきた。中でもベトナムの日本語教育に取り入れるべき理論であると思われるSNAで特徴的な「教育的な人間形成外国語教育」、「真のコミュニケーション」、「つながる」という3つの要素、グローバル時代における日本語教育の価値、学習者の主体性に支える海外での日本語教育のあり方について見てきた。この枠組みに基づいて、次章よりベトナムの日本語教育の改革についての記述をすすめることとしたい。

第 2 章　ベトナムの外国語教育政策

第 2 章では、ベトナムの外国語教育政策の歴史、現状を考察し、ベトナムの外国語教育の特徴を明確にする。さらに、現在取り扱われている『2008-2020 国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』という外国語教育政策の実施状況の確認を通して、第 1 章で組立てた仮説の枠組みの観点から、ベトナムの外国語教育政策の課題とその原因を確定する。

2.1　ベトナムの教育と教育改革の背景

第 1 章の 1.1 において、ベトナムの外国語教育政策は教育法に規定され、教育政策の一部だと述べた。それで、ベトナムの外国語教育政策の特徴を明確にするため、まず、ベトナムの教育と教育政策の特徴を確定したい。また、ベトナムでの外国語教育政策は国の歴史的な背景もあるため、2.1 において、ベトナムの教育の略史と過去から現在までの教育改革について述べる。

2.1.1　ベトナムの教育の略史[11]

ベトナムの教育の歴史は三つの時期に分けられる。フランス植民地時代以前の 19 世紀前半まで、フランス植民地時代の 19 世紀の後半と 1945 年以降である。

・19 世紀前半まで

938 年まで、当時のベトナムでは、中国の封建朝廷の支配のもとに、教育システムが確立されていなかった。中国の封建朝廷から独立した 938 年より 11 世紀まで、教育はお寺、私立の施設で行われていたが、まだ広がりはなかった。1076 年に、国子監（Quoc Tu Giam ）というベトナムの最初の学校が設立され、当時のベトナムの王朝の親族と一般人の優秀な人を対象とし、朝廷の官吏を育成するところとなった。15 世紀から、一般人のための学校が広がったが、主に官吏を育てる目的であった。従って、19 世紀前半までの教育は、中国の封建朝廷、それからベトナムの王朝の権利のため行われ、教育を受ける対象は特定されていた。

・19 世紀後半

19 世紀後半はフランス植民地時代であったが、南部教育を改革した 1874 年までは、グエン王朝の儒教封建教育が継続されていた。しかし 1919 年より漢文を教える学校がなくなり、儒教封建教育が完全に廃止され、フランスの教育制度に従った教育制度が開始された。

[11]（1998）『Địa chí văn hoá Thành phố Hồ Chí Minh（ホーチミン市文化地誌）』ホーチミン市出版社によるなど

新しい教育制度では小学校から中学校、専門学校、大学まで設立されたが、教育を縦方向に発展させず、横方向に発展させるという方針のもとに、小学校がもっとも重視された。当時、ベトナム語は外国語として教えられ、教育を受けた人も限定されたため、1945 年の時点において、ベトナム人の 95%は文字が読めなかった。従って、フランス植民地時代の教育はフランスのために働く労働者を作るために行われたと言える。人の知識を育てる目的ではなかったため、小学校レベルの発展しかなかった。

・1945 年以降

1945 年に、フランス植民地から独立し、ベトナム民主共和国家が誕生した。教育は独立後の緊急の課題として優先的に改革された。人民がクオック・グー（国語）を読み、書くことができ、自分自身の権利、義務に関する知識を高めることが当時の教育の目標であり、ベトナム語教育、愛国精神、民族の自立の意識は当時の教育の中心であった。文盲を敵として一掃する運動はベトナム全土に広がり、1954 年までに一千万人の識字化がなされた。

1945 年以降は独立以降の時期であるため、この時期の教育は支配者のためではなく、学習者の自立のためだとされている。

1945 年に誕生したベトナムは、教育が国の回復を支えると主張し、1945、1956、1979 年の三回の教育改革を行った。

2.1.2　第一回教育改革（1945 年）[13]

1945 年の教育改革では、「ベトナム民主共和国の教育は人民の教育、人民による教育、人民のための教育」という理念が確定された。それによると、教育目標は青年を、祖国に貢献できる能力と資質を持ち、祖国に忠誠を尽くす公民として養成することであった。勉強が練習と結び、理論が実際と繋がるという教育方針であった。教育の内容はベトナム語を中心とし、文学、数学、物理、化学、生物の他、政治、公民道徳、生産も新しい科目として追加された。一方、外国語、音楽、美術、家庭教育のような教育は行われなかった。中等教育は 9 年間とされ、内、小学校は 4 年、中学校は 3 年、高校は 2 年であった。社会人教育、職業教育、短期大学、大学の体制も整備されたが、教師、教科書などの不足で、主に中等教育が重視された。

第一回の教育改革は解放された地方で行われ、9 年制が施行されたが、フランス軍隊の占有地域では、従来の 12 年制教育が継続された。

[13] Pham Minh Hac （2002, pp.42～83）による。Pham Minh Hac は 1985-1990 年のベトナムの教育訓練省の大臣であった。

2.1.3　第二回教育改革（1956 年）

1954 年にベトナム北部がフランス植民地から解放された。当時、国内では 9 年と 12 年の教育制度が同時に存在していたため、全国の教育制度を統一することが早急に求められ、1956 年 5 月に、『ベトナム民主共和国の中等教育政策』が公表された。二回目の教育改革の目標は「民主人民制度を発展し、社会主義にむけ、独立、民主的に国を統一するため、青年と幼児を全面的に成長させ、祖国に忠誠を尽くす優秀な国民、良い労働者、良い幹部を育成する。」ことであった。また、教育改革の方針は理論が実際と繋がる、学校を実際の社会と結合することであった。教育の内容は知識を教えることを重視し、人間の全面的な教育を中心として、徳育、知育、体育、美術と道徳教育も行われた。教授法においては、実験と労働生産の時間を増やし、実際の生活に知識を応用することが重視された。

中等教育体制は 9 年制から 10 年制に改革された。内、小学校が 4 年、中学校が 3 年、高校が 3 年という制度になった。

2.1.4　第三回教育改革（1979 年）

1975 年にベトナムはアメリカとの戦争から解放され、平和、統一、独立の時代に入った。しかし国民の教育水準がまだ低かったため、社会と科学・技術の発展に追い着けず、国家建設の要請に応えられないという状況であった。また、南部では 12 年の教育体制があり、北部には 11 年の教育体制があるという、地域で異なった教育制度を行っていた。これらの状況が第三回の教育改革の背景であった。

第三回教育改革の内容と基本的な目標は次の通りである。

教育は文化革命指向の重要な一環であり、経済・文化・科学・技術を発展させる要素の１つだと認められる。人材育成、特に道徳・科学と技術の知識・機能・健康を有する新しい労働者の養成に不可欠な要素である。多くの幼児を幼稚園に行かせ、6 歳からの子供は 12 年制の中等教育まで受けさせる。

第三回の教育改革の教育原理は勉強が練習と結び付き、教育が労働生産と結合し、学校が社会とつながるということであった。

この第三回教育改革は教育体制の構成、教育内容と教育方法を改革したものであった。これらの改革内容は主に 1981 年以降に実現され、以下の成果をあげた。

幼稚園、小学校、中学校、大学と大学院の国民教育システムを確立した。国内の中等教育体制が統一され、小学校が 5 年、中学校が 4 年、高校が 3 年という 12 年の制度になった。また、専門学校、技術労働センターなどが開設された。この教育機関

の設立により、教育が労働生産と結合する原理が実現された。小学校の 1 年から高校の 3 年までのカリキュラムができ、そのカリキュラムをもとにした教科書が作成された。なお、各中等教育課程の『教育の目標と計画』が初めて公表された。文学、数学、物理、化学、外国語の教育が重視され、全土に広がった。 数学、物理、ロシア語の分野において、国際的なコンテストで優勝する学生が増加してきた。

一方、第三回の教育改革を実施した後、ベトナムの教育がさまざまな課題に直面していることも明らかになった。

教育の質がまだ低く、経済・社会の発展の要請に応えられているとは言えない。小学校で教えられている内容がまだ足りない（主に数学、国語）。各中等教育課程において、体育、美術、労働に関する部門が軽視されている。

国民全員を高校 3 年生まで終了させる目標を達成できなかった。小学校、中学校に行っている人数もまだ少ない。

カリキュラムの不備、教科書、教材の不足は深刻な課題であり、継続して解決方法を検討する必要がある。教育内容は必要以上なところがある一方で、実際に応用できる内容が足りない。

教授法を改革する方針がなかったため、教師が授業の内容を言い、学生がそれを記録するという授業形態が多かった。その結果、暗記能力が重視される一方で、思考能力が軽視され、学生は受動的な姿勢で勉強することとなった。設備の不足も、教授法を改革できなかった原因の１つであった。

教師の収入が低いため、教師は余分な仕事をしなければならず、毎年、数千人の教師が退職していった。小学校の教師が不足する一方で、中学校と高校の教師が余っていた。また、現職教師研修が重視されなかったため、多くの教師が新しい教科書を利用する能力を持たないまま、授業を行っていた。

教育への国の支出が少ない。

学校の管理職の体制、試験、経理財務等の教育管理に多くの課題が見られた。

2.1.5　第三回教育改革以降

共産党はこれらの課題を認識、1979 年の第三回教育改革以降は改革の調整と教育改革へと目標を変更した。特に、1986 年より、国全体の改革運動と合わせ、教育についての思想も大きく改革された。それによると、教育の課題を解決するため、教育についての観念も下記の主張となった。

第一に、教育は思考・文化革命の一環ではなく、国を発展させる事業の重大な役割を果たしている。教育を発展させる戦略は人を発展させる戦略の一部であり、人を成長させる戦略は経済・社会の戦略の中心的な位置を占める。1991 年より、教育とテクノロジーは国策の第一として認められる。

第二に、教育への投資は一般の投資ではなく、発展のため、経済・社会を発展させる戦略のための投資である。そのため、教育への投資は交通、流通への投資と同様に扱われる。投資の源は国と人民との協力である。

第三に、教育の改革は教育システムの基礎的な単位としての学校から始まらなければならない。

第四に、教育の思考の改革は人格を形成し、総合的に成長させ、愛国精神と社会主義の思想を与え、民族の伝統と人類の文明を受け入れ、健康で、仕事ができる技能があるという教育目標のもとにしなければならない。学生が学習活動の主体であり、学生と教師が教育活動の主体である。

第五に、教育発展、教育を実質化する過程における教師の重要な役割は特に強調する必要がある。

特に第三の方針の下では、教育の内容がさらに詳細に確定され、1986 年に『中学校の教育目標と教育計画』、1990 年に『高校の教育目標と教育計画』が公表された。これらによると、教育内容は知識、機能、態度であるとされ、各科目のカリキュラムと教科書の作成はこれに沿って行われた。

共産党の第 6 回大会（1986）では各分野における改革の方針を規定した。外交関係においては、各国との友好関係を設立する方針が確定され、経済においては、 管理のある市場経済を認めるようになった。経済法ができ、国営に独占されていた経済が国営以外の他の経済活動も認められる経済方針になった。1986 年～2006 年まで実施されてきた 1986 年の改革方針は成果をあげ、歴史的な改革となった。しかし、教育においては優秀な人的資源の不足のためにこの歴史的な改革は十分になされなかったと考えられた。教育での改革が外交と経済の発展に追い着けなかったからである。教育機関が実施した改革は、社会のニーズに応えるためではなく、自分のできる範囲にとどまったため、教育と科学における助成制度の存在などは引き続き課題となったままである。その後、2005 年に教育法が公表され、2009 年に教育法の調整が実施されたが、激しいグローバル化時代の要求に応えるためには、徹底的で、総合的な教育改革が期待されている。

2.2　第四回教育改革－グローバル時代に向けた教育改革－(2013 年)

上記に述べてきたとおり、1945年に独立したベトナムは1950、1956、1979年に三回の教育改革を行い、ドイモイ（刷新政策）開始の1986年より教育を改革し続けてきた。戦争後の国の再建設のために行われた改革であるため、三回とも中等教育の部分のみに行われ、教育全体の統一性の欠如が見られる。しかも、当時の社会の要求に応えた教育体制には新しい時代に不適合な部分があり、現在の社会においては批判も多いため、その体制を調整する必要がある。新しい時代では、人民の多様な学習ニーズに応え、早急に質の良い人材を作り出すことが求められている。教育を現状のままにし、全面的な改革がなければ、人材不足が国の発展を阻害する要因になるであろう。ベトナムは現在、より深い国際統合のプロセスに入っている。世界の科学技術、科学教育の急速な発展や各分野における激しい競争に打ち勝っていくためには教育を改革することが前提となる。国家間の実質的な競争は人材と科学技術であるからである。21世紀において、技術改革や教育改革は世界の一般的な傾向であり、共産党大会XIにおいても、「標準化と近代化、社会化、民主化と国際統合の方向での基礎、総合的な教育改革」や「高品質な人材をはじめ、人力資源を迅速に開発し、国民教育を基礎、総合的に改革することに焦点を当てる」と確定され、総合的な教育改革が社会全体から求められているのである。

以上の状況を背景に、政府は2013年に第四回教育改革を実施した。

2.2.1　指導文書

第四回の教育改革に関わる政府の指導文書は下記の通りである。

2013年8月に政府に提案された『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトの案』[14]

2013年11月4日に公表された29-NQ/TW号の『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクト』に関する決議書[15]

2014年6月9日に公表された44/NQ-CP号の『29-NQ/TW号の教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトに関する決議を実現するため、政府の行動プログラムを公表する』に関する決議書[16]

---

[14] Báo cáo tóm tắt Đề án Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế

[15] Nghị quyết 29-NQ/TW về "Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế"

[16] Nghị quyết 44/NQ-CP về "Ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương khoá XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào

44/NQ-CP号の決議と同時に公表された『29-NQ/TW号の教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトに関する決議を実現するため、政府の行動プログラム』[17]

ベトナムの教育訓練省は、2013年8月に政府に提案した『教育を基礎、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトの案』において、過去三回における教育改革の結果を踏まえてベトナムの教育の現状を述べ、課題を指摘した。下記は、その現状と課題をまとめた内容である。

2.2.2　ベトナムの教育の制度

ベトナムの教育は5-4-3制度である。小学校は5年制（6～11歳）、中学校は4年制（11～15歳）、高校は3年制（15～18歳）をとっている。高等教育機関である短期大学は3年制、大学は4年制（医学部等は6年間）、大学院は4年制（修士課程2年間、博士課程2年間）である。義務教育は小・中学校の9年間。その他、高校、高等教育段階に相当する職業教育・専門学校や職業訓練を主として行う教育機関もある。

初等・中等教育機関は、ほとんどが教育訓練省の管轄下にある。教育訓練省はすべての大学に対して監督権を持ち、入学、大学定員、教科編成、単位認定、学位認定などの面での指導を行っているが、政府直轄の国家大学及び他省庁が管轄する大学については、政府や各省庁が財政を担い、管理運営している。

2.2.3　ベトナムの教育の課題とその原因

教育の課題

統一された後、教育は重要な人材を提供し、国の建設と目標の達成に非常に大きく貢献した。教育の支えにより、ベトナムは経済危機を克服し、貧しい国の状況を取り除き、積極的に国際統合の時代に進出してきた。このように今までの教育の成果を認めた後で、教育訓練省は現在における教育改革の必要性について述べ、ベトナムの教育の課題を六つ取りあげている。

---

tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”

[17] Nghị quyết số 44/NQ−CP về “Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương khoá XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”

1．教育の質が良くなく、社会−経済発展の要請に応えられない。特に、高等教育、職業教育が整備されておらず、国の人的資源を限定させる原因の１つである。教育界に成績を重視しすぎる病があり、多くの教育機関の報告は実状を反映していない。（II．課題、1．）[18]

2．教育のカリキュラムは練習、知識の応用を軽視している。教授法、テスト、試験、評価の方法は立ち遅れ、欠点が多い。科学研究、生産、営業と教育との間の一貫性が欠如している。（II．課題、2．）[19]

3．教育体制は硬直し、各過程間、各教育方法間の連続性が欠如し、国家の発展と国際統合の要件を満たしていない。教育を労働市場の仕様とニーズに合わせることができていない。（II．課題、3．）[20]

4．教育と訓練の管理はまだ弱い。不正な現象が続き、改善が遅れたため、より深刻になり、社会の批判を受けている。教育管理の効果と教育への投資の効果は適切に評価されていない。（II．課題、4．）[21]

5．教師、教育管理者の質や人数、構成に問題がある。自律と改善の動機の欠如である。教育が計画の要求に追いついていない。（II．課題、5．）[22]

6．財務政策が立ち遅れ、散漫で平均的な財政配分になっているため、多くの教育機関の技術設備が時代遅れで不十分な状況である。教育の発展のための土壌が十分ではない。（（II．課題、6．）[23]

教育課題の原因

ベトナムの教育訓練省は、『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトの案』において、上述した課題の原因については次のように説明している。

---

[18] 1. Chất lượng giáo dục còn thấp so với yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, nhất là ở giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp, là một trong những nguyên nhân làm hạn chế chất lượng nguồn nhân lực của đất nước. Giáo dục còn nặng bệnh thành tích; đánh giá kết quả ở nhiều cơ sở giáo dục còn thiếu thực chất.

[19] 2. Chương trình giáo dục còn coi nhẹ thực hành, vận dụng kiến thức; phương pháp giáo dục, kiểm tra, thi và đánh giá lạc hậu, nhiều bất cập. Thiếu gắn kết giữa đào tạo với nghiên cứu khoa học, sản xuất, kinh doanh.

[20] 3. Hệ thống giáo dục còn cứng nhắc, thiếu tính liên thông giữa các trình độ hội nhập quốc tế. Chưa gắn kết đào tạo với sử dụng và nhu cầu của thị trường lao động.

[21] 4. Quản lý giáo dục và đào tạo còn nhiều yếu kém. Một số hiện tượng tiêu cực kéo dài trong giáo dục, chậm được khắc phục, có việc còn trầm trọng hơn, gây bức xúc xã hội. Chưa coi trọng đúng mức đánh giá hiệu quả quản lý và hiệu quả đầu tư cho giáo dục.

[22] 5. Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục còn nhiều bất cập về chất lượng, số lượng và cơ cấu; thiếu động lực tự học và đổi mới; chưa bắt kịp yêu cầu của đổi mới giáo dục.

[23] 6. Nhiều chính sách và cơ chế tài chính lạc hậu, phân bổ tài chính mang tính bình quân, dàn trải. Cơ sở vật chất kỹ thuật của nhiều cơ sở giáo dục còn thiếu và lạc hậu, chưa đạt chuẩn quy định, thiếu quỹ đất dành cho phát triển giáo dục.

1．社会主義指向市場経済においては教育の発展について深く認識していないし、考え方の変化が遅い。中央から地方までの共産党・政府の多くの管理職は「教育は国策の第一」という方針の実現と教育の課題解決の方法に迷い、共産党の教育に関する政策、方針に対する適切な体制を組立てることができていない。さらに教育の発展を実現する際、関連の各機関や社会組識との連携が充分だとは言えない。また、実際の状況を充分考慮せず、教育発展の目標を設定している。国と教育部門の人材の確保も十分ではない。政策の実施後もタイムリーに教育政策を見直したり、評価したりすることはなかった。教師と教育管理者に対する待遇制度も実情に即していない。[24]

2．教育における国の助成制度の考えや習慣はまだ存在している。教師と教育管理者が教育の質を決める役割を充分に認識していない。教育についての歪んだ認識、成績・学位を重視する病、社会的な不正が教育において克服しづらい課題を作り出した。[25]

3．政府の教育管理職も教育機関の管理職も、教育部門の管理・指導における強い権限を持っているが、それが逆に他の課題の原因となっている。管理は主に事務の指導であり、教育を発展させる政策や解決案を助言できず、適切な質管理・監督を重視していない。また、教育の改善モデルを普及させることと教育内部からの改善を動機付けることができていない。従って、教育原理を充分に理解することと実現することができていない。そのため、教育の総合的な目標を充分に理解せず、正確に実現していない。さらに教師や教育管理者の適性を判断するための適格審査制度ができていない。[26]

4．国家の財源から、または家庭での教育への投資が限定されているため、教育活動の質を確保するための最小限の要件を満たしていない。学習者一人当たりの資金は、

---

[24] 1. Chưa nhận thức sâu sắc và chậm đổi mới tư duy về phát triển giáo dục trong cơ chế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Nhiều cấp ủy Đảng, chính quyền từ Trung ương đến địa phương còn lúng túng trong việc cụ thể hóa quan điểm "giáo dục là quốc sách hàng đầu" và xử lý các vấn đề của giáo dục trong thực tiễn; chưa thể chế hóa kịp thời, phù hợp các chủ trương, chính sách của Đảng về giáo dục. Chưa có sự phối hợp tốt giữa các cơ quan nhà nước, các tổ chức xã hội trong việc tổ chức thực hiện các nhiệm vụ phát triển giáo dục. Việc xác định nhiều mục tiêu phát triển giáo dục chưa tính toán đầy đủ đến các điều kiện thực hiện. Thiếu quy hoạch phát triển nhân lực của đất nước, của ngành giáo dục. Không kịp thời sơ kết, tổng kết, đánh giớc, của ngành giáoề giáo dục. Các chế độ, chính sách đối với nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục chưa thỏa đáng.

[25] 2. Tư tưởng và thói quen bao cấp trong giáo dục còn nặng nề. Chưa nhận thức đầy đủ về vai trò quyết định chất lượng giáo dục của đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Những nhận thức lệch lạc về giáo dục, bệnh hình thức, sính bằng cấp và những tiêu cực xã hội đã để lại nhiều hậu quả khó khắc phục trong giáo dục.

[26] 3. Yếu kém trong công tác quản lý, chỉ đạo của ngành giáo dục, bao gồm cả quản lý ngành và quản lý các cơ sở giáo dục, là nguyên nhân của nhiều yếu kém khác. Quản lý, chỉ đạo còn nặng về điều hành sự vụ; chưa chủ động tham mưu các chính sách, giải pháp bảo đảm điều kiện phát triển giáo dục; chưa coi trọng đúng mức công tác quản lý chất lượng, thanh tra, kiểm tra, giám sát; chưa kịp thời tổng kết, nhân rộng các điển hình tiên tiến, chưa tạo được động lực đổi mới từ trong ngành. Các nguyên lý giáo dục chưa được quán triệt và thực hiện tốt. Mục tiêu giáo dục toàn diện chưa được hiểu và thực hiện đúng. Chưa có cơ chế sàng lọc, đưa những nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục không đạt chuẩn về chuyên môn nghiệp vụ và phẩm chất, đạo đức ra khỏi ngành giáo dục.

教育の質的向上にはつながらず、職業とレベルに適切ではない。[27]

上述した課題と原因に対して教育改革が必要だと考えられ、2013年11月4日に、29-NQ/TW号の『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たす』決議が公表された。この改革の指導方針は次の通りである。

2.2.4 第四回教育改革の内容

改革の方針

29-NQ/TW 号の『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たす』決議の「B- 教育を基礎的、総合的に改革する方針、I- 指導観点」において、2013 年の教育改革の指導方針を次の通り述べている。

1. 教育は国策の第一であり、共産党、国家と人民の事業である。教育の投資は発展投資で、経済・社会の発展計画、プログラムの中で一番優先される。[28]
2. 『教育を基礎的、総合的に改革する』とは、緊急の中心的な大きい課題の改革（指導の観点・思想から教育の目標、内容、教授法、体制、政策）、実施条件の確保までの改革（共産党の指導、政府の管理から教育機関の運営活動）や社会、家族、学習者までの改革、各教育課程、各部門での改革を行うことである。[29]
3. 教育と訓練の発展とは国民の文化水準を高め、能力を育成し、人材を養成することである。知識を備える課程から学習者の能力と資質を総合的に成長させる過程に変える。学びは実行と離れるものではなく、理論は実際と緊密に結ばれている。また、学校の教育は家族と社会の教育の組み合わせである。[30]
4. 教育の発展は経済−社会の発展と国防、科学の進歩の要件と合わせて、適切な客観的ルールに適合しなければならない。量を重視した教育から質、効果を重視する教育に変える。量に関する要求にも応える。[31]

---

[27] 4. Nguồn lực quốc gia và khả năng đầu tư cho giáo dục của phần đông gia đình còn hạn chế, chưa đáp ứng điều kiện tối thiểu để đảm bảo chất lượng các hoạt động giáo dục. Mức chi cho mỗi người học chưa tương xứng với yêu cầu về chất lượng, chưa phù hợp ngành nghề và trình độ đào tạo.

[28] 1- Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư phát triển, được ưu tiên đi trước trong các chương trình, kế hoạch phát triển kinh tế-xã hội.

[29] 2- Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo là đổi mới những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết, từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, nội dung, phương pháp, cơ chế, chính sách, điều kiện bảo đảm thực hiện; đổi mới từ sự lãnh đạo của Đảng, sự quản lý của Nhà nước đến hoạt động quản trị của các cơ sở giáo dục-đào tạo và việc tham gia của gia đình, cộng đồng, xã hội và bản thân người học; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học.

[30] 3- Đổi mới giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội.

[31] 4- Đổi mới giáo dục và đào tạo phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội và bảo vệ Tổ quốc; với tiến bộ khoa học và công nghệ; phù hợp quy luật khách quan. Chuyển phát triển giáo dục và đào tạo từ chủ yếu theo số lượng sang chú trọng chất lượng và hiệu quả, đồng thời đáp ứng yêu cầu số lượng.

5．各課程、各レベル、各教育手段の間の接続性が開かれた、柔軟な教育体制に改革する。教育を基準化、現代化する。[32]

6．市場経済の利点を発揮し、不利益な点を減少させ、教育における社会主義思考を確定する。公教育と民間教育の間の相互、地域間の調和が考慮される。特別な困難がある場合、少数民族、国境付近や離島地域や遠隔地、ポリシーオブジェクトのための教育への投資に優先順位を付ける。民主的、社会的な教育を実施する。[33]

7．教育を発展させるため、積極的に国際化を図る。一方、教育は国を開発するためにグローバル時代の要件を満たす必要がある。[34]

改革の目標

『教育改革の目標』において、中等教育と高等教育に対する目標は下記にまとめられた。

中等教育においては、学生の知能、体力を発展させ、国民の資質、能力を形成し、将来の職業のための適性を見出し、発展させる。教育の質を総合的に向上させ、思想、伝統、道徳、生活スタイル、外国語、コンピューター、実験能力、実際に応用する能力ということを重視する。創造性を開発し、自己学習や生涯学習を奨励する。（II-目標、2–詳細目標、2行目）[35]

高等教育においては、高いレベルの能力の育成、人材の養成、学習者の知識と創造性・自習能力を発展させることを重視する。（II-目標、2–詳細目標、4行目）[36]

改革の実施項目

上述した目標を達成するため、教育訓練省は実施方法も指導した。下記に実施方法のポイントとしてまとめた。

---

[32] 5- Đổi mới hệ thống giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, liên thông giữa các bậc học, trình độ và giữa các phương thức giáo dục, đào tạo. Chuẩn hóa, hiện đại hóa giáo dục và đào tạo.

[33] 6- Chủ động phát huy mặt tích cực, hạn chế mặt tiêu cực của cơ chế thị trường, bảo đảm định hướng xã hội chủ nghĩa trong phát triển giáo dục và đào tạo. Phát triển hài hòa, hỗ trợ giữa giáo dục công lập và ngoài công lập, giữa các vùng, miền. Ưu tiên đầu tư phát triển giáo dục và đào tạo đối với các vùng đặc biệt khó khăn, vùng dân tộc thiểu số, biên giới, hải đảo, vùng sâu, vùng xa và các đối tượng chính sách. Thực hiện dân chủ hóa, xã hội hóa giáo dục và đào tạo.

[34] 7- Chủ động, tích cực hội nhập quốc tế để phát triển giáo dục và đào tạo, đồng thời giáo dục và đào tạo phải đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế để phát triển đất nước.

[35] Đối với giáo dục phổ thông, tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ, tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời. (II-Mục tiêu, 2- Mục tiêu cụ thể)

[36] Đối với giáo dục đại học, tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học. (II-Mục tiêu, 2- Mục tiêu cụ thể)

1．教育への共産党の指導、政府の管理を強化する

政治体制、教育部門、社会全体において、教育改革の理念を理解し、その目標、義務・実施方法を具体化する。教育が国策の第一だという信念は徹底的に認識される。教師と教育管理職は教育の質を決める重要な役割を持ち、学習者は教育過程の中心ということについての意識を高める。（III-任務、対策、1．、1 行目）[37]

2．教育の基礎的な要素を開発し、学習者の資質・能力を中心とする教育を行う。

教育改革の目標を目指し、各課程、各部門、科目の目標・レベルを確定し、公開する。それは教育システム全体と各教育機関の教育の質に関する誓約として認められる。（III-任務、対策、2．、1行目）[38]

学習者の資質と能力を発展させるために、「徳、知、体、美」の調和を考慮しながらカリキュラムを改革する。人の教育、知識の教育、職業の教育はカリキュラムの改革の目標である。（III-任務、対策、2．、2行目）[39]

新しい教授法への変更を促進し、学習者の積極性、能動的な応用能力を発揮させる。暗記能力を重視した一方的に知識を伝える伝統的な教育を改善する。クラス内の活動を中心とした授業法から多様な学習方法に変え、社会的な活動、課外、研究活動などを重視する。（III-任務、対策、2．、4行目）[40]

3．真実性、客観性を確保するため、試験、評価の基本的な形式や方法を改革する。

試験、テスト、評価は社会や世界の教育コミュニティに信頼され、認められる基準に従って行われる。学習期間中の評価と最終評価・学年末評価、教師の評価と学習者の自己評価、学校の評価と家族評価、社会評価を組み合わせ、評価する。（III-任務、対策、3．、1行目）[41]

4．オープンな教育システム、生涯学習や学習者会の確立など国家教育システムを完成する（III-任務、対策、3．）[42]

---

[37] Quán triệt sâu sắc và cụ thể hóa các quan điểm, mục tiêu, nhiệm vụ, giải pháp đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục và đào tạo trong hệ thống chính trị, ngành giáo dục và đào tạo và toàn xã hội, tạo sự đồng thuận cao coi giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu. Nâng cao nhận thức về vai trò quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo của đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục; người học là chủ thể trung tâm của quá trình giáo dục. (III-Nhiệm vụ, giải pháp, 1., dòng 1))

[38] Trên cơ sở mục tiêu đổi mới giáo dục và đào tạo, cần xác định rõ và công khai mục tiêu, chuẩn đầu ra của từng bậc học, môn học, chương trình, ngành và chuyên ngành đào tạo. Coi đó là cam kết bảo đảm chất lượng của cả hệ thống và từng cơ sở giáo dục và đào tạo. (III-Nhiệm vụ, giải pháp, 2., dòng 1)

[39] Đổi mới chương trình nhằm phát triển năng lực và phẩm chất người học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ; dạy người, dạy chữ và dạy nghề.

[40] Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. (III-Nhiệm vụ, giải pháp, 3., dòng 4)

[41] Việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thế giới tin cậy và công nhận. Phối hợp sử dụng kết quả đánh giá trong quá trình học với đánh giá cuối kỳ, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học; đánh giá của nhà trường với đánh giá của gia đình và của xã hội. (III-Nhiệm vụ, giải pháp, 3., dòng 1)

[42] 4- Hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập

5．教育管理を基礎から改革し、民主性、統一性を確保する。教育機関の自主権と社会的な義務を増やし、品質管理を重視する（III-任務、対策、5．）[43]

6．教師や管理職者の能力を向上させ、教育改革の要件を満たす（III-任務、対策、6.）[44]各課程と教師のレベルを標準化する。今後、小学校、中学校、高校、専門学校の教師は学士号以上の取得が必須である。短期大学、大学の講師は修士号以上の取得と師範研修が必須である。（III-任務、対策、6．、1 段落）[45]

教員養成において適切な資質、能力を持っている人を選択するため、特別な入試と審査方法を設定する。（III-任務、対策、6．、2 段落）[46]

職業の質、責任、道徳、能力の向上のため、教師の学習、研修の目標、内容、教授法、評価方法を改革する。（III-任務、対策、6．、3 段落）[47]

教師と教育管理職のための待遇制度を設立する。教師の給与は行政キャリアの給料システムで最高ランクの順位である。（III-任務、対策、6．、4 段落）[48]

以上が、ベトナムの教育訓練省が報告した 2013・2014 年の時点におけるベトナム教育の実状、課題と 2014 年より開始した教育改革の内容、方針である。

2. 2. 5　教育の理念

ベトナムの教育理念については、教育法においても、2014 年の教育改革規定においても、明確にされていないため、これを巡って、色々な議論が見られている。2017 年 4 月 15 日の時点において、「ベトナムの教育理念」というキーワードで検索すると、1, 240, 000 件の検索結果が見られた。ほとんどは「ベトナムの教育理念は何？」「ベトナムの教育理念はあるか」という議論であった。国際交流基金日本語国際センターが行った「21 世紀の人材育成をめざす東南アジア 5 カ国の中等教育における日本語教育」という資料においては、ベトナムの教育の理念について下記のように説明している。

---

[43] 5- Đổi mới căn bản công tác quản lý giáo dục, đào tạo, bảo đảm dân chủ, thống nhất; tăng quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các cơ sở giáo dục, đào tạo; coi trọng quản lý chất lượng

[44] 6- Phát triển đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo

[45] Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ nhà giáo theo từng cấp học và trình độ đào tạo. Tiến tới tất cả các giáo viên tiểu học, trung học cơ sở, giáo viên, giảng viên các cơ sở giáo dục nghề nghiệp phải có trình độ từ đại học trở lên, có năng lực sư phạm. Giảng viên cao đẳng, đại học có trình độ từ thạc sỹ trở lên và phải được đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm.

[46] Có cơ chế tuyển sinh và cử tuyển riêng để tuyển chọn được những người có phẩm chất, năng lực phù hợp vào ngành sư phạm. (III-Nhiệm vụ, giải pháp 6. , Đoạn 1)

[47] Đổi mới mạnh mẽ mục tiêu, nội dung, phương pháp đào tạo, đào tạo lại, bồi dưỡng và đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của nhà giáo theo yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm, đạo đức và năng lực nghề nghiệp. (III-Nhiệm vụ, giải pháp 6. , Đoạn 3)

[48] Có chế độ ưu đãi đối với nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Lương của nhà giáo được ưu tiên xếp cao nhất trong hệ thống thang bậc lương hành chính sự nghiệp. (III-Nhiệm vụ, giải pháp 6. , Đoạn 4)

「高い倫理性を持ちかつ健康であり、知識を有し、国家の独立や社会主義の思想 に忠実なベトナムの人材を総合的に育成し、国家の発展と保全に必要な個人の人格及び能力を育成 することが教育の目的であると宣言されている。
また、個々の資質・能力を向上させるだけでなく、国家としては情報通信、財務、観光、経営管 理の分野の専門性の高い人材育成をめざしており、これらの分野を専門として扱う大学等の学科の 教育を強化していく計画を立てている。そして、2020年までに職業訓練学校、カレッジ、大学を 卒業する学生の大部分が、最低1つの外国語を運用できるようにすることを義務付けている。」（p.26）

また、2013 年 8 月に政府に提案した『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトの案』では、ベトナムの教育理念が次の通り提案された。

学びと実験との併行、教育と生産労働との結合、現実に関連した理論、学校教育と家庭教育、社会教育との組み合わせ[49]（プラン１、2. ）

しかし、この内容は2013年11月4日に公表された『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たす』の中の正式な規定としては見つけられなかった。

文化社会・科学・教育を担当しているブー・ドゥク・ダム（Vũ Đức Đam）副首相はベトナムの教育理念が明確されていないという疑問に対し、「ベトナムの教育理念はまず、人民的公正かつ 文明的で、強い国を建設することである。次に、国民精神・愛国心・国際責任があり、徳・知・体・美を備えた良いベトナム人を養成することである」と答えた[50]。また、「中等教育の教科書を作成した際、教育の目標が明確にされたはずである。それらの教育目標はベトナムの教育理念の構造要素である」とも述べている。しかしながら、この回答をめぐって、これは学生のためのスローガンであり、ベトナム社会主義共和国の教育目標であるが、哲学のカテゴリーではないというような反論が見られた。従って、文面的な教育理念はまだ見られないため、「ベトナムの教育理念があるかどうか」「ベトナムの教育理念は何？」という疑問は2013年の教育改革においても明確にされていない。教育理念は教育政策の一番の基礎で、重要な要素であるが、教育理念が不明な状況はベトナム教育の課題の原因の一つだと考えられる。

[49] “Học đi đôi với hành, giáo dục kết hợp với lao động sản xuất, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội”(Phương án 1, 2.)

[50] 2016 年 11 月 17 日の教育新聞などによる

以上、ベトナムの過去四回の教育改革について述べてきた。教育改革の一環として、外国語教育政策においても改革の方針がみられる。過去の三回の教育改革は国の歴史上の原因で、教育を発展させる目的より国の状況と合わせ、教育を調整するのが目的であったと思われる。第四回の教育改革は2013年より開始され、現在まで継続されているが、上述したベトナムの教育の課題はまだ改善されていないのである。教育訓練省が発表した改革実施項目の実施状況を確認してみれば、改革が進んでいないことは明確である。例えば、教師に関わる実施項目（6．）を例としてあげて、検討したい。「6．教師や管理職者の能力を向上させ～」によると、「短期大学、大学の講師は修士号以上の取得と師範研修が必須である」とされているが、2014年に発表され、現在まで採用されている36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV号の短期大学、大学の講師の基準によると、学士レベルでも認められるのである。次に、「教員養成において適切な資質、能力を持っている人を選択するため、特別な入試と審査方法を設定する。」と言っているが、幼稚園・小学校の特定な項目の他、教師を育てる機関での入試試験は一般の機関と同様に実施されている。また、「教師の学習、研修の目標、内容、教授法、評価方法を改革する」とも言っているが、具体的な実施方法に関する説明、実施の支援などがなかったため、教師と教育機関に任せたままの状況である。最後の「教師と教育管理職のための待遇制度を設立する。教師の給与は行政キャリアの給料システムで最高ランクの順位である。」はもっとも注目されていることだが、2017年時点では、これの実施は見込めない状態である。教育改革において、教師改革がもっとも重視されるべきであるが、教師に関わる課題はまだ解決されていないから、ベトナムの教育はまだ改善されていないと言えよう。それで、上述したベトナム教育訓練省が指摘した課題の教育活動に関わる項目だけに着目し、ベトナムの教育の問題点を下記して把握したい。

1. 教育の質が良くなく、社会–経済発展の要請に応えられない。
2. 教育のカリキュラムは練習、知識の応用を軽視している。
3. 教育を労働市場の仕様とニーズに合わせることができていない。
4. 教育理念は明確になっていない。

2.3 ではベトナムの外国語教育政策について述べる。

2.3　ベトナムの外国語教育政策

ベトナムはフランス領インドシナだった時代から、戦後南北に分断され、75 年にベトナム社会主義共和国として統一されるまで、政治的に複雑な時代を経てきた。第 2 章では、

このような時代を背景に外国語教育政策がどのように変化してきたか、その政策を決める要因は何だったのかなどを明確にする。さらに、グローバル時代において、ベトナムはどのような外国語教育政策を採用しているか、また、その外国語教育政策の実施状況などについて述べる。

2.3.1　外国語教育政策の略史[51]

ベトナムでは、939 年まで中国による封建時代であり、ベトナムの政治・文化を同化する政策によって中国語（主に漢語という文字）が行政の文献などにおける重要な文字として扱われていた。939 年に当時のベトナム国が独立したが、その際、文化面においても中国から自立しようという政策により、漢語と中国の文化・文明を能動的に引き受けた。つまり、1000 年以前の漢語知識は中国人のものであるが、それ以降の漢語知識はベトナム人のものだと認めるということである。この意識は現在にも引き継がれていると思われる。中国とベトナムとの文化・言語の状況の元に、ベトナムのノム語、漢越語が形成された。ノム語は中国語の構成規則を真似て、作られた文字であるが、ベトナム人のことばを表記するツールである。漢越語はベトナム人の漢語の読み方である。

17 世紀から、ベトナム人にキリスト教を伝えるため、西洋の宣教師がラテンアルファベットに基づいて、ベトナム語のキャラクターシステムを作成し、国語と呼ばれた。当時のベトナムには、ベトナム語と文言の漢語という二つの言語や漢語、ノム語、国語という三つの文字が同時に存在していた。国語は宣教の目的で誕生したため、宗教と関係のある資料、遣り取りの範囲にのみ使われていた。

1861～1945 はフランスの植民地時代であった。当時のベトナムには、フランス語、ベトナム語と文言の漢語という三つの言語やフランス語、国語、ノム語、漢語という四つの文字が同時に存在していた。フランス植民地政権は全面的にベトナムを同化し、フランス語を漢語と取り替え、フランスの文化・政治を普及させることと同時に中国の文化の影響を制限する政策を実施した。フランス人はベトナムでのフランス語、フランス文化の教育を実施するため、ベトナム語を中間言語として使い、フランス人の従業員にはベトナム語教育も実施した。ノム語も国語もベトナム語の文字であるが、国語の表記はフランス語と同様のため、フランス人のためのベトナム語教育の言語として採用された。その結果、国語は宗教の範囲にのみ使われていた言語から、より一般的な教育のツールになった。1874 年に、地方の漢語を教えている小規模な学校が解散され、国語を教える、区の１つの学校として統一された。国語は学校で教えられる言語になり、フランス政府の公式文書で使われ

[51] Nguyễn Thiện Giáp (2006、pp.1～10)による

る言語になった。しかし、国語の教育は主に幼児レベル（現在の小学校 1 年生）でだけ実施されていた。次のレベルに進むと、フランス・ベトナム語のバイリンガル、それからフランス語教育のみになる[52]。国語は以前より普及し使われていたが、主に新聞、文学などに限定された。フランス語は行政・教育などで使われていた正式な言語であった。

1945 年にベトナム北部がフランス植民地政権から解放された。1945 年以降、ベトナム語がベトナムの社会のすべての活動で使われるようになった。ベトナムの教育法において、「ベトナム語は学校における正式な言語である」と明記している。

強国でも弱国でも他国との連盟から離れて自立できる国はないという認識により、解放された時点から、中等教育機関において英語とフランス語が教えられていた。これはベトナム戦争に反対していたフランス人と世界の人々との友好関係を守るためだと考えられる。

1950 年の教育改革により、中等教育が 12 年制から 9 年制に短縮され、外国語の科目が外された（21/ TTg 指示）。

1958 年からロシア語、中国語をはじめ、ベトナム北部の中等教育での外国語教育が復活した。当時、ロシア語と中国語が取りあげられた理由は社会主義をとる強国の言語だと考えられたからである。

1968 年に世界の科学・技術の功績を取り入れるという方針により、ベトナム政府は社会主義国の代表としてのロシア、中国の言語以外に、西洋の英語とフランス語も重視するという指示を強調した（43/ TTg 指示)。

1975 年にベトナム全土が統一された。当時は、ロシア語、英語、フランス語、中国語が中等教育において教えられていた。1978 年より中国との政治問題で、中国語が外されるようになった。1979 年 01 月に発表された決議（14−NQ/TW 号）によると、ロシア語は必須の外国語、英語とフランス語教育はニーズのある都市だけで行うことになった。

1991 年のロシアの崩壊に伴い、ロシア語の地位が弱まった。加えて、市場経済の影響を受け、英語が徐々に重視されてきた。1994 年 4 月に発表された指示（442/ TTg 号）によると、従来の４つの外国語が中等教育で教えられるという政策がとられたが、実際には 95％以上が英語で占められた。

2008 年に「2020 国家外国語プロジェクト」が発表され、国民教育において教えられる外国語は英語と他の外国語だと決められた（1400/QD/TTg 号）。

[52] Nguyễn Phú Phong（2005）Việt Nam: Chữ viết, Ngôn ngữ và Xã hội Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh（ベトナム：文字、言語と社会　ホーチミン市師範大学）pp. 58~59

2.3.2　グローバル時代に向けた「2020 国家外国語プロジェクト」

2008年9月30日、1400/QĐ-TTg号の「2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト（Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020）」 が認定された（以下「2020国家外国語プロジェクト」）。このプロジェクトの背景には、グローバル時代において、世界の各国との文化・経済交流を効果的に実現するため、ベトナム人の外国語能力を上達させることが重要だと考えられていることがある。

プロジェクトの目標

「2020国家外国語プロジェクト」の目的は、各教育機関の外国語教育を総合的に改革するということである。「2020年までに、専門学校・短期大学・大学を卒業したベトナム人の若人たちが、自立的に外国語を使える能力を持ち、多言語・多文化のグローバル環境において、自信を持ってコミュニケーションを取ったり、さまざまな言語を活用しながら学習・就職したりすることができるようにする。外国語をベトナム人の強みにさせ、国を工業化、現代化する事業を支える。」という目標である。

このプロジェクトでは、2018 年度にすべての小学校で3年生から外国語教育を導入し、2020 年度に6年生（基礎中学校 1 年次）の 90%で外国語教育を実施することを目標にしている。

外国語教師・講師の人数・質を確保し、実情に合った雇用人材の構成・多様化を図ること、外国語教育・学習に対する意識向上、適切な政策・規定を施行すること、外国語教育・学習に不可欠なインフラや設備を整備すること、外国語教育・学習分野における国際協力を強化すること、若年層の外国語の使用、外国語学習の動機づけを促す支援環境を整備することによって、プロジェクトを推進していこうとしている。

プロジェクトの内容

「2020 国家外国語プロジェクト」の内容は下記の通り決められた。

> 国民教育システムに所属している教育機関において教えられる外国語は英語と他の言語だと規定する。各教育段階間の外国語教育・学習の一貫性を保証するための基盤となる、統一した外国語能力レベルの枠組み（KNLNN）が作成された。これは、ヨーロッパ語学検定協会（ALTE）の外国語能力の枠組みに対応する形で、６つのレベルに分けられ、「レベル 1」が最も低く、「レベル 6」が最も高い。小学校 3 年生から外国語を学び始めた場合、基礎中学校卒業時（中学校卒業時）に達成するレベルを「レベル 2」、普通中学校卒業時（高校卒業時）に達成するレベルを「レベル 3」と想

定している。この外国語能力レベルの枠組みは各教育課程のカリキュラム・教材・教育計画・評価基準を作成するための根拠になり、各教育課程の外国語教育の連続性を確保する。

中等教育における必須な外国語教育の新たなプログラムを作成し、次の能力基準をめざしてそのプログラムを実施する。小学校の卒業生は外国語能力レベルの枠組みのレベル 1 を、中学校の卒業生は外国語能力レベルの枠組みのレベル 2 を、高校の卒業生は 6 レベル外国語能力フレームワークのレベル 3 を達成する。小中等教育の小学校 3 年から高校 3 年までの 10 年間の外国語教育カリキュラムを作成し、各教育課程の能力基準に適切な教科書、教材などを作成する。各教育機関で能動的にバイリンガルカリキュラムや外国語能力を向上するプログラムを作成し、実施することが激励される。必須な外国語学習（第一外国語）以外、学生は他の外国語を選択科目として（第二外国語）学習できる。第二外国語教育は中学校 1 年から高校 3 年まで、高校の卒業時点では、外国語能力レベルの枠組みのレベル 2 を達成することを目指して行われる。数学と適切な科目を外国語で教えるカリキュラムを作成し、実施する。

専門教育（中級と専門）において、外国語教育の新たなプログラムを作成し、次の能力基準をめざしてそのプログラムを実施する 。専門学校の卒業生は外国語能力レベルの枠組みのレベル 2 を達成する。中級学校の卒業生は外国語能力レベルの枠組みのレベル 3 を達成する。専門教育において、学習者のレベルと合わせて、適切な外国語教育カリキュラムを実施する。

高等教育において、外国語教育の新たなプログラムを実施する。高等教育の外国語教育の対象は中等で 7 年間の外国語教育を受けたグループと中等で 10 年間の外国語教育を受けたグループである。

外国語が専攻ではない高等教育機関において、最低、外国語能力レベルの枠組みのレベル 3 に当たる外国語教育カリキュラムを実施する。

外国語を専攻している高等教育機関において、短期大学の卒業者は外国語能力レベルの枠組みのレベル 4 を、大学の卒業者は外国語能力レベルの枠組みのレベル 5 を、さらに、学習者は同時に主外国語（第一外国語）と副外国語（第二外国語）という

二つの言語を学習しなければならない。副外国語の学習時間は主外国語の学習時間の半分を過ぎないことである。大学教育の最終年において、中心的な科目を外国語で教えるカリキュラムを実施する。

生涯教育における外国語カリキュラムを改革する。生涯教育の外国語教育カリキュラムは多様な学習ニーズ、能力を配慮し作成され、正規教育の課題を克服できる。生涯教育機関は外国語教育カリキュラムの内容、質を確保しなければならない。生涯教育機関の卒業者は正規の卒業者と同様なレベルを達成しなければならない。

外国語教育におけるテスト、評価方法を改革する。学習者の外国語能力を審査し、評価するのに試験問題のデータバンクを構築する。外国語教育における情報技術の応用範囲を増加させる。外国語教育の質の評価・検定の有効性を高める。

「2020 国家外国語プロジェクト」はベトナム人の外国語能力を向上させるため 2008 年より実施され、2017 年の現時点では、実施予定期間 12 年のうちの 9 年目になった。以下の 3. に、このプロジェクトの実施の現状について述べる。

2.4 「2020 国家外国語プロジェクト」の実施現状

「2020 国家外国語プロジェクト」の重要な実施内容はベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組みである。この枠組みは「2020 国家外国語プロジェクト」の成立より、かなり遅れた誕生であったが、ベトナム国内の教育、採用などの基準になった。

2.4.1 ベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組み

2014 年 1 月 24 日に、「2020 国家外国語プロジェクト」の実施内容の一環として『ベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組み（Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam)』（以下「KNLNNVN」）が作成され、認証された。「KNLNNVN」の目的について、教育訓練省は次の通り説明している。

目的

1. 国家の教育システム内で教えられているすべての外国語の能力要件の根拠になる。
2. カリキュラムの作成、教材・教科書の作成又は選択、シラバスの作成、その他の外国語教育のテキストの選択の基準として、各課程の教育におけるテスト、試験、

評価の基準を決める基礎として、各課程の教育及び教育レベルの間の連続性を確保する。

3．学習者に教育カリキュラムの目標を達成させるために、教師、講師の教育内容、教授法、テスト、評価の選択と展開の根拠となる。

4．学習者が言語能力の各レベルの内容と要件を理解し、その能力を自己評価する手掛かりとなる。

5．ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を採用している各国との教育における単位交換・学術交流、お互いの学位の認定などに有利な環境を提供する。

KNLNNVN の 6 レベル

KNLNNVN は CEFR と他の国の英語能力フレームワークを参照し、ベトナムにおける外国語教育の状況、実践条件と合わせた上で形成された。「ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR: Common European Framework of Reference for Languages)」は、言語の枠や国境を越えて、異なる試験を相互に比較することが出来る国際標準である。CEFR は外国語の熟達度を A1、A2 、B1、B2、C1、C2 の 6 段階に分けて説明している。CEFR の等級は、その言語を使って「具体的に何ができるか」という形で言語力を表す「can-do descriptor」を用いて分かりやすく示されている。 KNLNNVN も外国語学習者のレベルを３級（初級、中級、上級）と６レベル（レベル１～レベル６、CEFR の A1 ～ C2 に当たる）に分けている。

表５　KNLNNVN と CEFR の参照

KNLNNVN		**CEFR**
初級	レベル 1	A1
	レベル 2	A2
中級	レベル 3	B1
	レベル 4	B2
上級	レベル 5	C1
	レベル 6	C2

KNLNNVN の熟達度の総合目安は次の通り説明している。

表６　KNLNNVN の熟達度の総合目安

	レベル	総合目安
初級	レベル 1	具体的な欲求を満足させるための、日常的表現を理解し、用いることができる。自己や他人を紹介することができ、住んでいるところや、家族、友だちなどの個人的な情報について答えることができる。相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやりとりをすることができる。[53]
	レベル 2	基本的な個人情報や家族情報、買い物、道を尋ねること、仕事などに関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純に説明することができる。[54]
中級	レベル 3	仕事、学校、娯楽などの身近な話題について、標準的な文章又はスピーチであれば、主要な点を理解できる。その言語が話されている地域にいるときに発生しそうな、たいていの状況を処理することができる。身近な話題や個人的に関心のある話題について、簡単な文章を作ることができる。経験、出来事、夢、希望、願望などについて語ることができ、理由、意見、計画について簡単に説明することができる。[55]
	レベル 4	自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに普通にやりとりができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができ、対策の弱点、利点を説明することができる。[56]
上級	レベル 5	いろいろな種類の高度な内容のかなり長い文章を理解して、含意を把握できる。言葉をさがしているという印象を与えずに、また自然に自己表現ができる。社会生活を営むため、また学問上や職業上の目的で、言葉を柔軟かつ効果

[53] Có thể hiểu, sử dụng các cấu trúc quen thuộc thường nhật; các từ ngữ cơ bản đáp ứng nhu cầu giao tiếp cụ thể. Có thể tự giới thiệu bản thân và người khác; có thể trả lời những thông tin về bản thân như nơi sinh sống, người thân/bạn bè v.v… Có thể giao tiếp đơn giản nếu người đối thoại nói chậm, rõ ràng và sẵn sàng hợp tác giúp đỡ.

[54] Có thể hiểu được các câu và cấu trúc được sử dụng thường xuyên liên quan đến nhu cầu giao tiếp cơ bản (như các thông tin về gia đình, bản thân, đi mua hàng, hỏi đường, việc làm). Có thể trao đổi thông tin về những chủ đề đơn giản, quen thuộc hằng ngày. Có thể mô tả đơn giản về bản thân, môi trường xung quanh và những vấn đề thuộc nhu cầu thiết yếu.

[55] Có thể hiểu được các ý chính của một đoạn văn hay bài phát biểu chuẩn mực, rõ ràng về các chủ đề quen thuộc trong công việc, trường học, giải trí, v.v... Có thể xử lý hầu hết các tình huống xảy ra khi đến khu vực có sử dụng ngôn ngữ đó. Có thể viết đoạn văn đơn giản liên quan đến các chủ đề quen thuộc hoặc cá nhân quan tâm. Có thể mô tả được những kinh nghiệm, sự kiện, giấc mơ, hy vọng, hoài bão và có thể trình bày ngắn gọn các lý do, giải thích ý kiến và kế hoạch của mình.

[56] Có thể hiểu ý chính của một văn bản phức tạp về các chủ đề cụ thể và trừu tượng, kể cả những trao đổi kỹ thuật thuộc lĩnh vực chuyên môn của bản thân. Có thể giao tiếp ở mức độ trôi chảy, tự nhiên với người bản ngữ. Có thể viết được các văn bản rõ ràng, chi tiết với nhiều chủ đề khác nhau và có thể giải thích quan điểm của mình về một vấn đề, nêu ra được những ưu điểm, nhược điểm của các phương án lựa chọn khác nhau.

		的に用いることができる。複雑な話題について明確で、適切な構成の、詳細な文章を作ることができ、接続詞や接続ツールを上手に使うことができる。[57]
	レベル 6	聞いたり読んだりする、ほぼ全てのものを容易に理解することができる。いろいろな話し言葉や書き言葉から得た情報をまとめ、合理的に再構築できる。間をおかず、自然に、流暢かつ正確に表現することができ、複雑な場面の様々で微妙な意義を区別することができる。[58]

さらに、聴解、読解、会話、作文の各スキルにおいて、総合的な説明と場面ごとにおける熟達度について詳細な説明を明記している。「聴解」では、「母語話者の間の会話を聴く」、「案内と会話を聴く」、「通知、案内を聴く」、「放送を聞いたり、テレビを見たりする」という四つの場面が取り上げられた。「会話」は、提示的な会話（経験の説明、立論、発表・プレゼンテーション）と対話的な会話（会話、サービス・商品提供に関するやりとり、インタビュー）に分けられて、発音と流暢さ、社会言語上の正確度・適合度、タスクの完成度についての熟達度が説明されている。「読解」は、「情報と理論を理解するために読む」、「情報を取得するために読む」、「やりとりの文書を読む」、「文書を処理するために読む」という四つの種類に分けられて、それぞれの場面の熟達度が説明されている。「作文」は、短文、リポート、小論、やりとりの文書、メモ・情報記入、文書処理という詳細な場面に分けている。また、作文において、語彙・文法・文字の正確度についての説明も明確されている。

KNLNNVN は 2014 年にでき、各教育課程の外国語教育の基準になっている。しかし、KNLNNVN に沿って作成される試験問題はまだ準備の段階であるから、各外国語において信用されている国際的な試験結果が採用されている。例えば、英語では TOEFL ITP、TOEFL iBT、IELTS 、ロシア語では TORFL、フランス語では TCF、DELF、中国語では HSK、日本語には国際交流基金の日本語能力検定試験（JLPT） という試験の結果が採用されている。

2.4.2 各教育課程における外国語教育の現状

各教育課程における外国語教育の改革は、「2020国家外国語プロジェクト」の指導のも

[57] Có thể hiểu và nhận biết được hàm ý của các văn bản dài với phạm vi rộng. Có thể diễn đạt trôi chảy, tức thì, không gặp khó khăn trong việc tìm từ ngữ diễn đạt. Có thể sử dụng ngôn ngữ linh hoạt và hiệu quả phục vụ các mục đích xã hội, học thuật và chuyên môn. Có thể viết rõ ràng, chặt chẽ, chi tiết về các chủ đề phức tạp, thể hiện được khả năng tổ chức văn bản, sử dụng tốt từ ngữ nối câu và các công cụ liên kết.

[58] Có thể hiểu một cách dễ dàng hầu hết văn nói và viết. Có thể tóm tắt các nguồn thông tin nói hoặc viết, sắp xếp lại thông tin và trình bày lại một cách logic. Có thể diễn đạt tức thì, rất trôi chảy và chính xác, phân biệt được các ý nghĩa tinh tế khác nhau trong các tình huống phức tạp.

とに行われている。ベトナム人の外国語能力基準になったKNLNNVNの作成は遅れたが、新しい外国語教育は早い時期から開始された。その新しい外国語教育の実施の現状について、次に述べる。

指導文書

ベトナムの中等教育で行われている外国語教育は下記の文献で指導されている。

2005年の教育法

教育法の第7条、「3．カリキュラムで決められる外国語は国際取引において一般に使われている言語である。学習者が継続的、効果的に勉強できるために、学校とその他の教育機関における外国語教育が確保される必要がある。」[59]

2006年05月05日に16/2006/QĐ-BGDĐT号の規定と同時に公表された中等教育のカリキュラム

このカリキュラムによると、英語、ロシア語、フランス語、中国語は中等教育機関において、第一外国語として教えられる。教育訓練省の説明によると、第一外国語は必須で、第二外国語は選択科目である[60]。

2008年09月30日の1400号の『2008-2020 年国民教育システムにおける 外国語教育プロジェクト』（Đề án "Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020", Quyết định 1400）の承認

第I章、2．詳細目標、「a．10年間の外国語教育プログラムを実施し、外国語教育は中等教育の各課程の必須科目である」（a．Triển khai thực hiện chương trình giáo dục 10 năm, bắt đầu từ lớp 3 môn ngoại ngữ bắt buộc ở các cấp học phổ thông.）

2011年05月18日に承認された2051/ QĐ-BGDĐT号の「中学校と高校の7年間の日本語教育プログラムを公表する」、2013年4月18日の501QĐ-BGDĐT号の「（日本大使館の中等教育・会議ギェン・ビン・ヒエン次長Thông báo Kết luận của Thứ trưởng Nguyễn Vinh Hiển Tại cuộc họp của Đại sứ quán Nhật Bản về việc dạy và học tiếng Nhật trong giáo dục phổ thông, giáo dục

[59] 3. Ngoại ngữ quy định trong chương trình giáo dục là ngôn ngữ được sử dụng phổ biến trong giao dịch quốc tế. Việc tổ chức dạy ngoại ngữ trong nhà trường và cơ sở giáo dục khác cần bảo đảm để người học được học liên tục và hiệu quả.

[60] 2016 年 9 月 22 日に掲示された教育新聞の「教育訓練省が第一外国語と第二外国語について説明した」記事による

http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Bo-Giao-duc-giai-thich-ve-ngoai-ngu-thu-nhat-va-ngoai-ngu-thu-hai-post171073.gd

nghề nghiệp và giáo dục thường xuyên.）

「3. これから、日本語教育のプロジェクトは「2020国家外国語プロジェクト」の一環になる。」（3.Từ nay, Đề án dạy và học tiếng Nhật là một hợp phần của Đề án Ngoại ngữ quốc gia 2020.）

さらに、「2020国家外国語プロジェクト」を実施するため、教育訓練省は各教育課程に対して、次のような指導文書を公表した。現在のベトナムでは、小学校5年、中学校4年、高校3年の学制となっている。

小学校教育において

2010年9月21日に認定された6003/BGDĐT-GDTH号の小学校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

2012年8月12日に認定された3321/QĐ-BGDĐT 号の小学校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての規定書

中学校教育において

2012年1月3日に認定された01/QĐ-BGDĐT号の中学校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての決定書

2012年9月5日に認定された3456/QĐ-BGDĐT号の『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』に基づいた中学校における実験的な英語教育カリキュラムを実施することについての決定書

2012年10月8日に認定された6627/BGDĐT-GDTH号の2012−2013学年の中学校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

高等学校教育において

2012年2月3日に認定された5209/BGDĐT-GDTH号の高校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての決定書

2013年9月10日に認定された3702/BGDĐT-GDTH号の『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』に基づいた高校における実験的な英語教育カリキュラムを実施することについての決定書

2013年11月1日に認定された7972 /BGDĐT-GDTH号の高校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

高等教育において

2012年10月31日に認定された7274/BGDĐT-GDĐH号の高等教育大学における『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』の展開のガイドラインについての公文書

初等・中等における外国語教育の実施現状

「2020国家外国語プロジェクト」の管理委員会の報告[61]によると、2006−2007年度より、ベトナム全土の全ての中等教育機関において、中学校1年生から高校3年生まで7年間の英語教育が実施されていた。その後、2010−2011年度より、小学校3年生から高校3年生まで10年間の英語教育が実験的に行われている。

10年間の実験が開始されて5年後、ベトナムでの英語教育は以下の状況になった。

カリキュラム

2012年08月12日の3321/QĐ-BGDĐT号の規定で決められた。

教材

ベトナム教育出版社の英語3〜12教科書

その他、Family & Friends Special Edition, Let's go, Smart Start, Next Top, Phonix Box UK...のような海外の教科書も採用されている

学生の人数

2016−2017年度の時点において、英語を第一外国語として勉強している学生の人数は下記の通りである。

3年間（高校1年から3年まで）：ラオカイ（Lào Cai）、ハーザン（Hà Giang）、キャンチー（Quảng Trị）、コンツン（Kon Tum）という4地方で行われている。学生の総数は393人である。

7年間（中学校1年から高校3年まで）：全土のほとんどの中等教育機関で行われている。

10年間（小学校3年から高校3年まで）：10年間の実験プログラムのもとに英語を勉強している小学生は2,367,858人（53.3%）、中学生は515,822人（10.2%）、高校生は36,050人（1.3%）である。

さらに、英語以外の外国語はベトナム全土の中等教育機関で教えられている。これらの外国語を勉強している学生は外国語を学んでいる人数の1%占めている。2015−2016年度の

[61] 2017 年 3 月の「2020 国家外国語プロジェクト」管理委員会主催のシンポジウムの報告書（未公開）

時点において、英語以外の外国語教育の状況は下記の通りである。

フランス語：

中学校1年生から高校3年生までの7年間で実施されている。34地方で教えられている。第一外国語、第二外国語、バイリンガルプログラムという三つの選択肢がある。フランス語を学んでいる小学生は6,691人、中学生は8,228人、高校生は27,603人である。

ロシア語：

中学校1年生から高校3年生までの7年間で実施されている。10地方（主にベトナム北部）で教えられている。ロシア語教育を実施している中学校は1校、高校は12校である。第一外国語としてロシア語を学んでいる学生の人数は約1,200人である。

中国語：

中学校1年生から高校3年生までの7年間で実施されている。9地方（北部と南部）で教えられている。中国語教育を実施している中学校は28校、高校は18校である。第一外国語として中国語を学んでいる学生の人数は約12,000人である。

ドイツ語：

2007年より、中学校と高校で第二外国語として教えられた。これは中等でのドイツ語教育の試みであったが、2013年より、第一外国語と第二外国語として教えられているようになった。

3地方（ハノイ（北部）、ダナン（中部）、ホーチミン市（南部））で実施されている。第一外国語としてドイツ語を学んでいる学生の人数は348人である。第二外国語としてドイツ語を学んでいる学生の人数は1,161人である。

日本語：

2003年より中学校1年生から高校3年生までの7年間で実施されている。2016-2017年度より、第一外国語として小学校3年生から教えられはじめた。7地方で教えられている。第一外国語又は第二外国語として日本語を学んでいる学生の人数は約25,000人である。

韓国語：

2016-2017年度より、ハノイとホーチミン市の中学校（それぞれ2校）において韓国語を第二外国語として教える試みが開始された。

高等教育における外国語教育の現状

「2020国家外国語教育プロジェクト」では、ベトナムの国民教育システムにおいて教えられる外国語は六つの言語とされている。しかし、2012年10月31日に認定された7274/ BGDĐT-GDĐH号の高等教育大学における『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』の展開のガイドラインについての公文書では主として英語に注目して、教師の外国語能力、教師研修、学生の英語能力を向上するための新しい英語教育カリキュラム開発などを実施することを指導した。従って、高等教育における外国語教育改革に関する活動は主に英語教育で見られている。他の外国語教育では、教師の能力の調査、教師研修などは実施されていないが、ベトナム外国語能力の枠組みを基準にして、新しいカリキュラムと学習者の外国語能力の規定を実施している。それによると、大学を卒業する際、外国語を専攻している学生は レベル5（C1）、外国語を専攻しない学生はレベル3（Bl）を達成しなければならない。外国語能力基準を達成することは大学卒業の条件の一つであるが、学内の外国語教育を受けなくても、決められた試験の結果認定書を提出すれば認められるため、学生は自由に外部の外国語教育機関で勉強できる。外国語検定試験を開催し、ベトナム外国語能力証明書を発行できる機関は限定され、教育訓練省に認証された10機関である。内、南部には、ホーチミン市師範大学、カントー大学、SEAMEO RETRA センターがあるが、他に貿易大学、工科大学、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学の外国語センターなどが発行する外国語能力認定書も多くの教育機関に信用されている。しかし、各機関の試験問題はそれぞれ異なるため、同じレベルの認定書を持っていても外国語能力が同等ではない可能性がある。また、これらの外国語センターでの学習目標は、主に外国語能力認定書を取得するためであり、大学の卒業条件を満たすことはできるが、実際にその言語の応用能力を身につけているとは言えない。各教育機関と各教育課程の間の連続性を確保するのは外国語能力の枠組みが規定されている意義の１つであるが、その外国語能力の枠組みは、教育機関の教育方針と営業戦略によって異なって応用されている状況である．例えば、ホーチミン市農林大学はTOEFL 400点という基準の達成で認めているが、教育訓練省の規定によると、外国語を専攻していない大学卒業生の英語能力はTOEFL PBT 450点又は、TOEIC 450点、IELTS 4. 5点以上である。この場合、この大学の英語能力基準は教育訓練省が規定した基準より低くなっている。また、ホーチミン市交通運送大学はIELTS4. 5点の結果を認め、教育訓練省の規定した基準より低い基準を決めている。一方、ホーチミン市工科大学、ホーチミン市法科大学、ホア・セン大学のような高等教育機関は教育訓練省が規定した基準より高い基準を設定している。

日本語教育において、教育訓練省の規定によると、日本語を専攻する学生はC1、つまりJLPTのN1を取得しなければならない。2016年12月のベトナム全土の日本語教師の会合では、

A大学の日本語専攻の卒業者の70％がN3、25％がN2、5％がN1だという報告がなされた。この状況はA大学だけではなく、他の機関においても同様であり、N1という日本語能力基準は高すぎると指摘された。そのため、日本語教育では、日本語を専攻する学生にはJLPTのN2 レベルを達成する基準に変更された。しかし、高校で日本語を学んでいる学生には、高校卒業の条件が日本語のN3レベルであるから、これらの学生が大学でも日本語を専攻した場合、4年間の学習目標はN3からN2に上達するだけとなる。この状況をみると、日本語学習者の学習の進路を実質化するため、英語教育と同様にせず、ベトナム人の日本語習得状況を考慮して、各教育課程の日本語能力の基準を調整することが必要だと考えられる。

第二外国語として日本語を勉強する学生がJLPTのN3レベルを達成することは卒業の条件であるが、大学に入ってはじめて日本語を勉強する学生が日本語のN3を取得することは困難である。第二外国語科目の学習時間が限定されているため、第二外国語科目を受講する条件としてはその外国語のレベル2になったことである。すると、英語は比較的に容易だから学生は英語に集中し、他の言語教育の拡大には不利になっている。

2.4.3　外国語教師の現状

「2020国家外国語プロジェクト」の規定によると、外国語教育を担当する教師は担当している教育課程の外国語能力基準より2レベル以上、上の能力が必要とされている。その結果、教育訓練省が規定した基準を満たす外国語教師の不足が深刻な課題になっている。初等教育において、17, 000−18, 000校に対して、約7, 000人の外国語教師が採用されている。「2020国家外国語プロジェクト」を実施するため、外部から非常勤の教師を採用している学校もある。ホーチミン市市内の地域においても、英語のB2レベルの教師が足りない学校が3分の1に上るという現状である。他に、英語のB2レベルの教師は30％のみという地域もある。元ロシア語教師から英語の研修を受けて英語教師になった教師もいるし、英語専攻の教師が政治科目を担当しているという状況も生じ、教師の能力を向上させることは困難になる。

さらに、地方の教育管理所の責任者[62]から教師の質の考察、教師研修などにおいても、課題があることと実質的ではないという指摘が取り上げられた。例えば、A県の教育訓練所の副所長によると、A県の外国語能力基準に達成した教師は80％であるが、実際に調査してみたら、多くの教師がどの技能においても弱いことが分かった。すなわち、「基準に達成した」の「基準」は「疑問のある基準」だという問題がある。この問題に対する対策をとらないと、数字面においては、目標を達成できるが、実際には教師の質が向上していないし、

[62]教育新聞　2016 年 9 月 19 日の記事などによる
http://giaoduc.net.vn/Giao-duc-24h/Hoc-ngoai-ngu-gio-moi-chi-de-thi-khong-the-dung-de-giao-tiep-hang-ngay-post170957.gd

外国語教育の質に影響を与えるとの意見であった。また、一人の教師が一回しか研修を受けなかったため、能力検定試験に合格しても、現場で効果的に応用できる人が少ないというのが現状である。

また、ある地方の英語教師の状況についての報告によると、「英語教師の90%は基準を達成していない。内、修士号を持っている教師も含まれている。」という現状がある。プロジェクトは大学の教師の外国語能力はレベル5（C1）だと規定しているが、ベトナムの現状において、そのレベルに到達することは困難だと、教師の能力考察結果によって明確になった。教師の能力を向上させるため、研修を受けることが必要だが、実際にレベル5を教育できる機関は多くはなく、特に地方では困難な課題になる。教育訓練省の2012年6月19日に認証された3837/ BGDĐT-VP号の公文書によると、A2-CEFR 又はB1-CEFRレベルになっている中学校の英語教師を対象として新しい教授法と教科書に関する教師研修を実施するとのことである。研修の時間数は450コマ（45分／コマ）である。内、言語能力の時間数は400コマ（300コマはクラスにおいて、100コマはパソコンでの学習）、教授法は50コマである。この公文書の存在によって中学校の英語教師が、①B1レベル、②A2レベル、①と②になっていないという三つのグループに分かれていると考えられる。これらの教師は中学校の学生をA2レベルに到達させる義務を果たさなければいけないため、「2020国家外国語教育プロジェクト」の実現の可能性に疑問がある。また、上述した集中研修によってこの状況が本当に改善されるかという疑問もある。特に、外国語の母語話者と接する機会がほとんどないし、インターネットなど、外国語を学ぶ設備がまだ完備されていない地方にとっては大きい負担になると考えられる。

2012年12月に、ハノイ師範大学において開催されたシンポジウムでは、「2020国家外国語プロジェクト」の実行委員長グェン・ゴク・フン（Nguyễn Ngọc Hùng）が基準に達している外国語教師が少ないことや日本語能力が非常に低い教師が多いのが現状であると述べた。具体的には、多くの高等教育の外国語教師は聴解、読解、会話、作文のいずれの技能も弱いし、外国語でのコミュニケーション能力に問題があると指摘した。現在の高等教育機関の外国語教師の中には、修士号・博士号の学位を取得している人が多いが、海外からの来客があっても、ほとんどの教師がその対応を避けているとのことである。

この状況の原因について、実行委員長グェン・ゴク・フンは「中等教育のすべての外国語教師は高等教育機関の卒業資格を持っているが、実際には、正規教育ではなく、遠隔研修、専門研修などの制度で養成された教師が多くいるため、学士号と外国語教師の資格を持っているものの、外国語教師の能力が等しい状況ではない。また、教師養成機関の正規外国語教育が実質的ではないのも課題になっている。」と説明した。

上述してきた状況をみると、外国語教師については、人数も質も課題を抱えていることがわかる。この課題を解決するため、教師研修などの対策を行っているが、充分だとは言えない。

2.4.4「2020 国家外国語プロジェクト」の目標達成度

「2020 国家外国語プロジェクト」を実施している機関における外国語学習者と教師の現状を 3.2 において述べてきた。その状況のもとに、2008 年に確立された目標がどれほど実現されているか、またはどのように調整されたかについて次に述べたい。

ベトナムの教育新聞によると、2016 年 11 月 16 日のベトナム国家議員の会議において、ベトナムの教育訓練省のフン・スン・ニャー（Phùng Xuân Nhạ）大臣は「「2020 国家外国語プロジェクト」は 2020 年まで目標に達成できない」と述べている。2016 年度の高校卒業試験の結果によると、学生たちの英語試験の成績は科目の中で一番低かったと分かった。英語試験を受験した学生の約 90%は不可であった。2015 年度において、70%以上の学生が英語試験に不合格という結果であった。また、2016 年 8 月 17 日の全国の各教育訓練所の会議において、外国語教師の質、教師研修の様々な課題が取り上げられた。8 年間をかけて、プロジェクトをしてきた結果、ベトナム人の学生の外国語使用能力が極めて弱いことと多くの外国語教師は十分な外国語能力を持っていないことが分かった。特に、ベトナム人の若者たちのコミュニケーション能力はあまり期待できないと言われている。

外国語教師の能力を向上する目標においても、未達成であった。「2020 国家外国語プロジェクト」では 2016 年に、外国語能力基準を達成する小（CEFR の B1）・中（CEFR の B2）・高（CEFR の C1）の外国語教師の割合の目標を 45%、55%、65%だとしたが、2016 年の時点において、外国語能力基準に達した教師の割合は 37%、55%、26%であった。また、2018 年に、高等教育では 100%の外国語教師が外国語能力基準（CEFR の C1）に達することを目標とした。しかし、2014 年 5 月に開催した高等教育において「2020 国家外国語プロジェクト」を展開する会議で、このプロジェクトの管理委員長のグェン・ビン・ヒェン（Nguyễn Vinh Hiển）次長は「高等教育の外国語教師の外国語能力を調査した結果、教師の 90%が基準に未達成である。小学生の基準レベルにさえ到達していない教師もいた」と報告した[63]。

前述したフン・スン・ニャー大臣によると、「2020 国家外国語プロジェクト」の目標に達しない原因は次の四つが挙げられる。

---

[63] Tuoi Tre 新聞　教育コラム　2014 年 5 月 8 日の記事などによる
http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20140508/trinh-do-ngoai-ngu-giang-vien-dh-bang-chuan-hs-tieu-hoc/606435.html

第一に、外国語の役割と外国語教育の改革の必要性が十分認識されていない。多くの地方は、プロジェクトの目標を達成させるための積極的な行動をせず、受動的に実施している。

第二に、実践の可能性を考慮せず、高すぎる目標を立てた。現時点の教師・学習者の能力と全国の外国語教育の状況に不適合な目標があった。

第三に、ベトナム全土で同じ想定でプロジェクトを実施する方針であったが、地方・教育機関のニーズと実施条件の相違がある。学習者は膨大な数であるが、外国語を教える人の能力と師範技能が条件に応えられているとは言えない。

第四に、プロジェクトの実施時間を確保できなかった（2008 年から開始する計画であったが、実際の開始は 2011 年であった）。また、予算も確保できなかった（2008−2015 で引受けた経費は実際の経費の 70, 3%であった）。

これらの原因をみると、実践可能性を考慮せず、プロジェクトの目標を確立したことが、目標を達成できなかった理由だといえる。また、今後の方策について、フン・スン・ニャー氏は教師の重要な役割を強調していた。多くの教師がベトナム外国語能力の枠組みを応用することを軽視して、形ばかりに実施しているとのことであった。フン・スン・ニャー氏によると、教師研修においても、実質的な研修が見られなかったとのことである。多くの教師研修は学校の夏休みに集中して開催されているが、短期間の研修で外国語能力を向上することは困難である。教師の普段の自習を支えるため、e ラーニングの教師研修のプログラムを開発するべきだということであった。

ベトナムの教育訓練省は現状の課題を認めた上で、プロジェクトの目標を再度設定した。プロジェクトの実施期間は 2025 年まで延長された。それによると、2025 年までに、教師研修、試験の改革、外国語教育政策の実施体制の確定という三つの内容が重視される。また、2016−2017 学年の中心的な任務は各教育課程における外国語教育（特に英語）の質を向上させることである。

2008 年に設定された目標、2016 年時点の現状と 2016 年に調整された目標について表 7 にまとめた。

表 7　「2020 国家外国語プロジェクト」の目標達成度

教育課程／ 実施内容	2008 年設定目標 （2008-2020）	2016-2017 学年時点	2016 年設定目標 （2016-2025）
小・中等／ 10 年間実施	2010-2011：20%小学生 2015-2016：70%小学生 2018-2019：100%小学生	小学生：53,3% 中学生：10,2% 高校生：1,3%	2020-2021：100%小 3 70%中 1 60%高 1 2025：100%小・中等学生
高等／ 外国語能力基準を達成するための外国語補講実施	2010-2011：10%大学生 2015-2016：60%大学生 2019-2020：100%大学生	※高校卒業の英語試験の結果： 2015：70%以上不可 2016：約 90%不可	2018-2019 年： ・100%大学 ・100%外国語専攻の大学卒業生はレベル 5 達成 2025 年： ・100%非専攻の大学卒業生はレベル 3 達成
専門／ 外国語能力基準を達成するための外国語補講実施	2010-2011：10%学生 2015-2016：60%学生 2019-2020：100%学生		2025 年： 90%専門学校の卒業生はレベル 3 達成 100%短期大の卒業生はレベル 3 達成
生涯教育／ 外国語教育のカリキュラムの更新			2025 年： 100%卒業者は各課程の外国語能力基準を達成
国立機関の幹部、職員の外国語能力の向上	2015 年： 5%幹部、職員はレベル 3 達成 2020 年：20%幹部、職員はレベル 3 達成		2025 年： 60%幹部、職員はレベル 2 達成 40%幹部、職員はレベルレベル 3 達成
※外国語教師の能力を向上させ、外国語能力基準を達成する <u>外国語能力基準</u>： 小学校教師：CEFR の B1 中学校の教師：CEFR の B2 高校の教師：CEFR の C1 大学の教師：CEFR の C1	外国語能力基準を達成した教師の割合 2016 年： 小学校の教師：45% 中学校：55% 高校：65% 2017-2019 年： 1 年に 10%増加 大学：100% 2020 年：100%（全課程）	外国語能力基準を達成した教師の割合 2016 年： 小学校：37% 中学校：36% 高校：26%	

ベトナムの外国語教育は教育の一部として、ベトナムの教育の課題を抱えているといえよう。さらに、「2020 国家外国語プロジェクト」が目標を達成していない状況はベトナムの外国語教育がまだ改善されていない証拠である。それで、ベトナムの外国語教育は「教育理念が不明確」、「質が良くなく、社会–経済発展の要請に応えられない」、「練習、知識の応用を軽視している」などの教育全体の課題の他、外国語教育においては、管理職と教師が「外国語の役割と外国語教育の改革の必要性を十分認識していない」という課題も抱えていると言えるのである。

2.5　第 2 章のまとめ

ベトナム政府は 21 世紀のグローバル社会を生き抜くために求められている人づくりの方針において、21 世紀型スキルを重視する方針を示した。この方針は、第四回の 2013 年の教育改革と「2020 国家外国語プロジェクト」を通して明確にされている。また、ベトナム政府がいずれの教育課程においても外国語能力を重要な能力の一つとして認識していることは、これまで見てきた通りである。中でも一番重視されている外国語は、国際通用語としての英語である。しかし、ベトナムでは、英語のみならず、複数の外国語が中等教育の科目の１つとして位置づけられていることによって、柔軟な外国語教育政策が実施されていると言える。国際市場に参入し、グローバル社会での国際競争力に重点をおいて、外国語教育の重要性を強調していることからも、政府の姿勢がうかがえる。しかしながら、新たな学力観、 能力観に基づき教育内容を刷新したいという思いを持っているものの、効果的な実施方法はまだ充分展開されていない状況である。ベトナムの社会の特徴、外国語学習のニーズを考慮せず、理想のままに作成されたプロジェクトだから、目標を達成することが困難になっているというのが、ベトナムの「2020 国家外国語プロジェクト」のイメージである。

「2020国家外国語プロジェクト」を中心としたベトナムの外国語教育改革は、2016年の時点では、2008年に確立された目標を達成できないと認められた。反省のポイントは外国語教師の認識と能力だと思われ、2025までの目標設定において、教師、教師養成教育機関が重視されることになった。しかし、教師の待遇の改善、教師採用条件を改善することなどが充分配慮されておらず、単に教師の外国語能力を向上することばかりに注目するするのは「基礎的、総合的な」政策だとは言えないと思われる。

第 3 章　ベトナム南部における日本語教育の現状

第 2 章では、ベトナムの教育は国策だという方針のもとに、教育改革運動、外国語教育を重視する政策について述べてきた。第 3 章では、ベトナムの教育の一環である日本語教育について述べる。

本章の目的は、ベトナム南部の日本語教育の略史と教師の特徴などの背景や、教育改革、「2020 国家外国語プロジェクト」の指導を受けた現状とその課題をまとめることである。また、ベトナムで行われている他の外国語教育と比較することにより、国内における日本語教育の位置を明確にし、世界、特に東南アジアの日本語教育におけるベトナムの日本語教育の位置を確定する。

第 3 章は、1. でベトナム南部の日本語教育の略史、特徴を述べ、ベトナムの日本語教育政策を考察し、2. では日本語教師の現状と課題について述べる。その後 3. でカリキュラムの現状と課題について述べ、4. でまとめるという構成である。

3.1　概要

3.1.1　日本語教育の略史

ベトナムの日本語教育は、1940～1945 年に、日本軍のインドシナ進駐及び日本企業の進出により、日本語通訳の必要性が生じたため、ハノイ、ハイフォンにおいて短期間の日本語講座が開始されたことから始まった。その後、1961 年にハノイ貿易大学、1973 年にハノイ大学（旧ハノイ外国語大学）で日本語学科が設置されたことにより日本語教育は体系的に実施されることになった。

第 2 章で述べた通り、ベトナムでは 1986 年以降、教育のみならず、社会全体のドイモイ（刷新）政策が実施され、1988 年以降の新体制下では、生産・流通・価格の自由化、国有企業改革、非国有部門の活発化などの改革が実施された。この政策により、日本との経済・文化交流が盛んに行われるようになった。加えて、ベトナム政府が「経済発展に役立つ」として外国語学習を奨励したことから、日本語学習熱も高まった。その結果、ベトナムにおける日本語教育は飛躍的な発展を遂げるようになった。

90 年代から 2017 年現在まで、日本からベトナムへの投資は年々増加しているが、なかでも、3 回のベトナムブームと言われたほど、対ベトナムの直接投資金額が急増した時期があった。それらの時期に、ベトナムに進出した日系企業により日本語ができる人材の求人ニーズ、日本に技術者、技能実習生を派遣するニーズが増えたため、「日本語ブーム」と言える

ほど、日本語学習ニーズも急増した。以下、3 回のベトナムブームと日本語教育について述べたい。

90 年代：第一次ベトナムブーム

独立行政法人国際協力機構（JICA）によると、ベトナムへの本格的な外国直接投資（FDI）は、90 年代以降に開始された。1986 年のドイモイ（刷新）政策のもとで、90 年代初頭から外国企業による直接投資（FDI）が増加傾向となり、第一次ベトナムブームと呼ばれるに至った。日系企業の対ベトナム直接投資は、第一次ベトナムブームの時代から始まった（図 3）。ベトナムへの外国投資を増やすために、日本は 1992 年の ODA 再開後、発電所や道路、橋梁、港湾などを整備するとともに、投資環境の国際基準に対応できるよう法制度や工業製品の基準認証、検査制度等を整備した（JICA、2013）。それ以降、ベトナムと日本両国の外交・政治・経済・文化などの交流は密になり、対ベトナム政府開発援助において、日本は、長く最大支援国なっている。

南部ベトナムにおいて、90 年代は多くの日本語教育機関の設立により、日本語教育が正式に開始され、発展していった時代である。1992 年以降、さくら日本語学校、ドンズー日本語学校のような民間学校のほか、日本語教育が高等教育で実施されはじめた。まず 1992 年に、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学の東洋学部において日本語教育が開始された。1995 年にはホーチミン市外国語情報私立大学、1999 年にはホンバン私立大学のような私立大学においても、規模は多少違うが日本語教育が導入された。北部においても、日本語教育の活性化がみられた。具体的には、1992 年にハノイ国家大学外国語大学、1993 年にハノイ国家大学人文社会科学大学において、それぞれ日本語教育が開始された。また、2000 年に、ホーチミン市で「日本語能力試験」が開始された。

国際交流基金による[64]と、ベトナム人日本語学習者数は 1993 年には 2,205 人であったが、1998 年には 10,106 人に増えている。

2000 年代：第二次ベトナムブーム

2000 年代は、2003 年にベトナムー日本の投資協定、2008 年に越日の経済パートナー協定が締結され、互いに「戦略的パートナー」として密接な関係が築かれた時期である。ベトナムにおいては「親日」派が増え、東日本大震災ではベトナム国民の間に日本支援の輪が広がっている。特に 2008 年には、ギソン石油精製所への大規模投資があり、投資金額が突

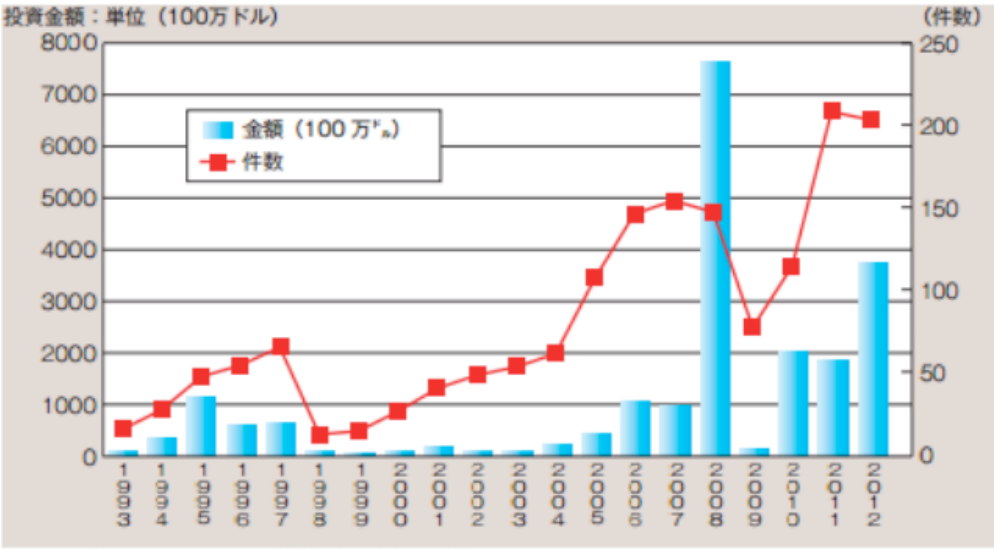
[64] 国際交流基金が作成した「国・地域別日本語教育機関数・教師数・学習者数(1993 年)」
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/1993gaiyou.pdf

出していた。 2012 年までの日本の累計投資額は約 287 億ドルで諸外国のトップを占め、第二次ベトナムブームだと言われた（図 3）（国際協力機構、2013）。

ベトナム南部の日本語教育においては、2003年にカントー大学外国語センター、2007年にバリア・ブンタウ大学、2008年にホーチミン市師範大学で日本語教育が開始された。さらに、2003年に「中等プロジェクト」として、ハノイの中学校で課外授業としての日本語教育が開始され、2005年にはホーチミン市のVo Truong Toan中学校でも、第1外国語科目としての日本語教育が開始された。2009年に「中等プロジェクト」で第一外国語科目として日本語を学習した生徒の高校進学に伴い、北部のハノイ、中部のフエ、ダナン、南部のホーチミンの4都市のモデル高校で日本語教育が開始された。ベトナム中部の高等教育においても、2004年にダナン大学所属ダナン外国語大学、2006年にフエ外国語大学にて日本語専攻学科が設置された。

2000年代には日本語教育機関の増加とともに、日本語教育がベトナム全土に普及し、中等教育においても発展した。国際交流基金によると、2009年のベトナムの日本語学習者は44, 272人になり、1998年の日本語学習者の人数の4. 38倍までに増加した。

図3日本からベトナムへの直接投資の金額と件数（2012年）



出典：MPI より JETRO 作成、JICA のホームページから引用
https://www.jica.go.jp/vietnam/office/others/pamphlet/ku57pq0000221kma-att/Japan_Vietnam_Partnership_To_Date_and_From_Now_On_j.pdf

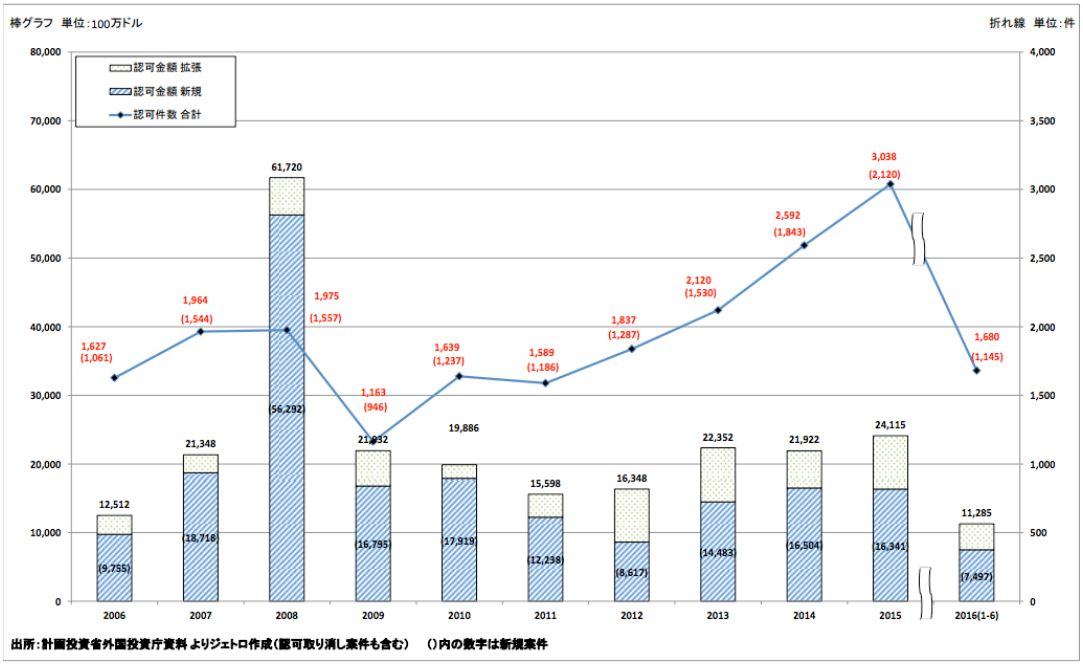
2013 年以降：第三次ベトナムブーム

2013年に日本の安倍首相が初めてベトナムへ訪問した。また、ベトナムの政府は2017年１月に安倍首相の二度目の訪問、２月に天皇のベトナムへの初の訪問を歓迎した。日越首脳会談で、安部首相は、「アジア太平洋地域の戦略環境が大きく変化する中、日本はこの

地域の平和と繁栄のため積極的な役割を果たしていく、日本にとってベトナムは，地域的課題を共有し、経済的に相互補完関係にある重要なパートナーである」と述べ、両首脳は、「戦略的パートナーシップ」をさらに発展させ、協力関係を強化し、アジア太平洋地域の平和と安定，繁栄の構築に向けて、共に歩んでいくことで一致した。さらに、日本はベトナムの経済社会発展を引き続き支援していくことを表明し、新たに3件・約5億ドル（466億円）の円借款の供与を行う意向が伝えられ、両首脳は、貿易、投資、インフラ整備等の分野で協力をいっそう進展させることで一致した（日本の外務省、2017）。

在ベトナム日本国大使館によると、2015 年の対ベトナム直接投資額（認可額ベース、新規及び追加投資案件の合計）は、前年比 10.0%増の約 245.1 億ドルとなった。特に追加投資案件が大きく増加した(同43.5%増)（図4）。このブームの背景には、中国の人件費上昇やＴＰＰの締結によりベトナムに進出する日本企業が増えたことによる。この日本企業のベトナム進出ブームは、1990年代、2000年代に続き、第三次ベトナムブームとも言われている、中小企業やサービス業が進出している点が特徴である。

図4　日本からベトナムへの直接投資の金額と件数（2016年）



出典：JETRO（2016、p. 27）「ベトナム一般概況～数字で見るベトナム経済～」

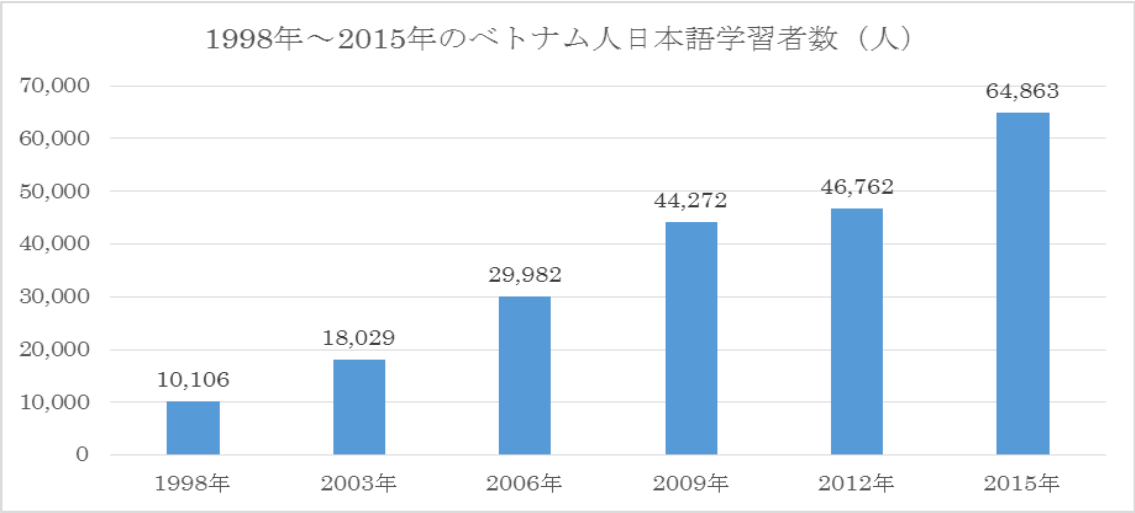
一方、日本の労働者不足を背景に、技能実習生、特に、介護技能実習生などの資格で渡日したベトナム人も増えている。かれらが日本に派遣される前の日本語学習ニーズも、近年の日本語学習者を増加させた原因の１つである。さらに、ベトナムから日本への留学生も急増しており、2015年、日本語学校の留学生数では中国を抜いて１位となった。この日

本語学習のニーズが高まった状況はベトナムの日本語教育を横へも、縦へも発展させた。

2013年以降は、ホーチミン市工芸私立大学(HUTECH)などで日本語教育が開始された。他にも、ベトナム南部周辺にあるビンズン省の中等教育機関、バリア・ブンタウ省、ダラット県の高等教育機関での日本語教育が開始された。また、2016年に「2020年国家外国語プロジェクト」の第一外国語科目としてハノイ4校、ホーチミン1校の計5つの小学校で日本語教育が開始された。ベトナムの日本語教育が横と縦の両方の方向に拡大されているとともに、日本でのベトナム人の留学生が急増していることが2013年以降の時期の特徴だといえる。

国際交流基金によると、2012年のベトナム人の日本語学習者数は46,762人であったが、2015年には64,863人に増えた。2009年から2012年までの増加人数は2,490人であったが、2012年から2015年までの増加人数は18,101人であった（図5）。

図 5　ベトナムにおける 1998 年～2015 年の日本語学習者数



出典：国際交流基金「1998 年～2015 年海外日本語教育機関調査の結果概要」のデータをもとに作成

2017 年の時点で、ベトナム南部において日本語教育を実施している教育機関は下記の通りである。

表 8　ベトナム南部の日本語教育を実施している教育機関

初等教育（1 校）	中等教育（20 校）	高等教育　（15 校）
①ベトナム・オーストラリア国際学校	ホーチミン市： ①Le Quy Don 中学校 ②Vo Truong Toan 中学校 ③Ngo Tat To 中学校 ④Le Quy Don 高校 ⑤Trung Vuong 高校 ⑥Marie Curie　高校 ⑦Le Hong Phong 高校 ビンズン県： ⑧Binh Thang 中学校 ⑨Nguyen Viet Xuan 中学校 ⑩Nguyen Van Tiet 中学校 ⑪Binh Chuan 中学校 ⑫Trinh Hoai Duc 中学校 ⑬Trinh Hoai Duc 高校 ⑭Di An 高校 バリア・ブンタウ県： ⑮Phu My 高校 ⑯Chau Thanh 高校 ⑰Nguyen Hue 高校 ⑱Tran Hung Dao 高校 ⑲Ba Ria 高校 ⑳Dinh Tien Hoan 高校	①ホーチミン市国家大学人文社会科学大学 ②国立ホーチミン市師範大学 ③ホンバン国際大学 ④バン・ヒェン私立大学 ⑤ホーチミン市外国情報技術（HUFFLIT）私立大学 ⑥ホーチミン市工芸私(HUTECH)立大学 ⑦ラクホン大学 ⑧ホーチミン市オープン大学 ⑨ホーチミン市技術師範大学 ⑩FPT 大学 ⑪貿易大学（ホーチミン市分校） ⑫ホーチミン市法科大学 ⑬バリア・ブンタウ大学 ⑭バリア・ブンタウ師範短期大学 ⑮ダラット大学

ホーチミン市を中心としたベトナム南部はベトナムで最も重要な経済的中心地である。JETRO によると、2016 年にベトナム現地進出日本企業数は 1,553 社であったが、内、ホーチミン日本商工会に加盟しているのは 824 社であった。ベトナム南部での日本語教育はこれらの日系企業に日本語のできる人材を提供するため誕生し、それ以降、日越の経済関係

発展の影響を受け、同様に発展し続けている。この、経済との密接な関係は次に述べる特徴においても反映されている。

3.1.2　日本語教育の特徴

次にベトナムの日本語教育の特徴について述べるが、これはベトナム南部の日本語教育にも見られる特徴である。

第 1 の特徴は、ベトナムの「ドイモイ」政策開始（1986 年）以降の 20 年間、日本語学習者数が非常に速いスピードで増加していることである。ベトナムの日本語学習者数は、国際交流基金の調査によると 1998 年は 10,106 人であったが、2009 年には 44,272 人に増加し（約 4.38 倍）、2015 年には 64,863 人に増加した（約 1.46 倍）。ベトナムにおける 2015 年の日本語能力試験受験者数は約 47,004 人で、東南アジア第 1 位である。同じく国際交流基金（Japan Foundation）の調査によれば[65]、2015 年時点では、世界で日本語学習者が多い国・地域の中で 8 番目となった（図 6）。中国、インドネシア等の日本語学習者と比べ、まだ僅かな数であるが、これから先は、著しく増加していくだろう。

その原因として、日本企業での就職という目的以外に、ベトナムを訪れる日本人観光客が増加したため、ベトナム人が日本人や日本の文化に触れる機会が増え、日本語に対する関心が以前より増してきたことが挙げられる。

図 6 日本語学習者数上位 10 か国・地域の変化

2012年度 順位	2015年度 順位	国・地域名	2012年度 学習者数（人）	2015年度 学習者数（人）	増減率（%）
1	1	中国	1,046,490	953,283	△8.9
2	2	インドネシア	872,411	745,125	△14.6
3	3	韓国	840,187	556,237	△33.8
4	4	オーストラリア	296,672	357,348	20.5
5	5	台湾	233,417	220,045	△5.7
7	6	タイ	129,616	173,817	34.1
6	7	米国	155,939	170,998	9.7
8	8	ベトナム	46,762	64,863	38.7
10	9	フィリピン	32,418	50,038	54.4
9	10	マレーシア	33,077	33,224	0.4

出典：国際交流基金(2016)「海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査」速報 https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf

[65]国際交流基金(2016)「海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査」速報

第 2 の特徴として、日本語学習者の中で、学校教育機関よりも民間の日本語教育機関に通う学習者の比率が高いことである。国際交流基金の 2015 年度海外日本語教育機関調査によると、学校教育機関以外での学習者が、日本語学習者全体の 52.8%を占めた（表 9）。小学・中学・高校、大学、民間日本語学校の他、社内研修や研修生送り出し機関もある。1990 年代に設立されたさくら日本語学校、ドンズー日本語学校のような有名な民間学校には独自の校舎があり、“会話を重視したければさくら日本語学校”、“文法をしっかり学びたければドンズー日本語学校”というような特色があり、世間でもよく知られている。さほど有名ではなくても、夜間に中学校・高校の校舎を借りて授業を行っている民間の日本語学校は多い。授業時間は、午前・午後・夜間の 3 タームみっちり行われている学校もあるが、ほとんどの場合は大学生や仕事帰りの社会人が通いやすい夜間である。

表 9　2015 年度日本語教育の機関数・教師数・学習者数

機関数	教師数	学習者数				
		初等教育	中等教育	高等教育	その他 教育機関	合計
219	1,795	0	10,995	19,602	34,266	64,863
		0.0%	17.0%	30.2%	52.8%	100.0%

出典：国際交流基金の 2015 年度日本語教育機関調査結果
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.html

第 3 の特徴は、日本へ研修生を送り出す斡旋機関において、日本語教育が行われていることである。採用された研修生に対し、日本へ渡る 3 ヶ月又は 6 ヶ月ぐらい前から日本語の授業が行われている。独自の日本語学校を作った会社もあれば、他の機関から教師の派遣を受けたり、或いは他の日本語学校に委託をする会社もある。その他、業務上日本語を使う必要のある一部の会社員に対し、日本語を研修させる日本企業もある。社内の会議室で、業務開始 1 時間前に日本語の勉強をさせたりする会社もある（Cao, 2015）。

上述した特徴はベトナム南部の日本語教育においても、ベトナム北部においても見られる。しかし、ベトナムの北部と南部の日本語教育の間には、いくつかの相違が見られる。

まず、北部では 1961 年にハノイ貿易大学で日本語教育が開始されたことに比べ、南部の中心ホーチミン市の日本語教育は 30 年ほど遅れて 1992 年にホーチミン市人文社会科学大学で始められたことが挙げられる。さらに、当時ベトナム北部には JICA から大学教員レベルの優秀な専門家が派遣され、ハノイ外国語大学で教師養成、カリキュラム作成などについて

支えたのに対し、同じレベルの専門家はベトナム南部には派遣されなかった。当時本格的に日本語教師として養成された教師たちはハノイの日本語教育の発展の中心的な存在になったが、同様に中心的な役割を果たせる教師がベトナム南部では養成されなかった。その結果、南部の日本語教育現場には教師の意思を統一したり、若い教師を支えたりすることができる人が存在せず、学習者は増加しているものの、抱えている課題が解決されず、日本語教育の質は高いとは言えない状況となっている。

また、ハノイ国家大学外国語大学において日本語専攻の修士課程、ハノイ大学において日本語教師養成コースが実施されているが、ホーチミン市の日本語専攻の大学院、日本語教師養成コースの設立はまだ先のことである。そのため、日本語教師の人数と日本語教育に関わる研究会、シンポジウムのような教師の専門的な活動は、ベトナム南部より北部の方が進んでいる。企業に日本語のできる人材を提供する目的を持つ民間日本語学校でも、ベトナム南部のほとんどの高等教育機関においても、学習者の日本語応用能力に注目し、日本語について研究することはまだ充分重視されていない状況にある。

3.1.3　日本語教育の国内・外の位置

本項ではまず、ベトナム国内における日本語教育の位置を考察したい。

ベトナム政府は 2003 年に中等教育にての日本語教育を開始させ、2014 年に日本語教育を「2020 国家外国語プロジェクト」の一部として入れ、2016 年に「2020 国家外国語プロジェクト」のもとに、初等教育においても日本語教育を開始した。これは、日本語がベトナムの国民教育システムで教えられる外国語として認められたという意味である。日本語教育が正式にベトナムに導入されたのは、 70 年ほど前である。それは、 2000 年以上の歴史を持つ中国語教育や 100 年以上の歴史を持つフランス語教育と比較すると、近年のことである。60　年代以降に導入されたロシア語などのヨーロッパ系語学の教育と比較すれば、日本語教育の方が早かったが、中等教育の外国語として認められたのは 2003 年からであり、他の外国語教育より遅れたイメージである。

初等・中等教育において、外国語を学んでいる学生の 99%は英語を学習している。そのほか、フランス語、中国語、ロシア語、日本語、ドイツ語を学んでいる学生の合計は 1%である。この 1%の内、日本語学習者は約 30%を占めている。下記の表 10 に、ベトナムで教えられている外国語教育の状況をまとめた。日本語教育は他の外国語より遅れて始められたイメージであるが、中等教育での普及程度は比較的高い。また、日本語学習者に対しては、ベトナムでの高度な採用率や渡日率によって活発な外国語だと見られている。さらに、近年の社会・経済の影響を大きく受けて、急速に発展しているため、日本語教育は現代的な分野だと思われている。

表 10　ベトナムにおけるロシア語・中国語・日本語教育の状況

英語	ベトナムの全土（市、県）で教えられている ・ 中学校・高校：すべて ・ 学生数：外国語を学んでいる学生の 99% ・ 小学校の 60%
フランス語	ベトナムの 34 ヶ所（市、県）で教えられている ・ 小学生：6, 691 人 ・ 中学生：8, 228 人 ・ 高校生：27, 603 人 ・ 学生数の合計：43, 522
ロシア語	ベトナムの 10 ヶ所（市、県）で教えられている ・ 中学校：1 校 ・ 高校：12 校 ・ 学生数：1, 200 人
中国語	ベトナムの 9 ヶ所（市、県）で教えられている ・ 中学校：28 校 ・ 高校：18 校 ・ 学生数：12, 000 人
日本語	ベトナムの 7 ヶ所（市、県）で教えられている ・ 中学校：26 校 ・ 高校：22 校 ・ 学生数：25, 000 人
ドイツ語	ベトナムの 3 ヶ所（市、県）で教えられている ・学生数：2, 101 人

出典：ベトナム教育訓練省の 2016 年度の報告データにより作成

ベトナム政府は「2020国家外国語プロジェクト」の一部として、日本語教育を国民教育システムとして発展させる政策を実施している。2003−2013年の中学校から日本語を教える「中等プロジェクト」は成功だと評価され、2013−2025年まで継続的にプロジェクトが展開されている。しかし、日本語教育は英語教育のように優先的な位置にはないため、日本語教育のための予算は限定され、主に日本からの協力に依存している状況である。

例えば、2013年4月18日に開催された「2003−2013年の中等プロジェクト」に関する会議において、教育訓練省のグエン・ビン・ヒェン次長は「中等プロジェクトの実施状況を調査し、経費がかからないように、報告する会議を開催すること。ただし、調査する地方は2ヶ所に限定し、必要な場合のみ実施すること。」と指導した。また、2013−2025年の計画を継続して実施するため、報告会議の実施も含み、カリキュラム作成、教科書作成、教師養成、評価、機材などに関して、日本からの協力を期待するとも発表された。

実際に、ベトナムでの日本語教育は日本側に依存している形で継続されている。例えば、初等・中等の日本語教科書作成、日本語教師養成は主に国際交流基金の専門家により行われている。日本語教育のセミナー、シンポジウム、学生のスピーチコンテストなどの開催

予算は主に日本側（国際交流基金、日本国大使館、日系企業）の支援である。

教科書は新しいカリキュラムに沿って作成することが必要だが、すべての課程の教科書を統括的に作成したことはなく、ステップバイステップで作成している。2016年に、小学校3年生向けの日本語教科書が発行されたが、次の課程の教科書は準備中の段階である。これらの教科書は最初の3年は試験的に使用されるが、訂正がなければ4年目から正式に採用される。日本語教科書の作成作業は主に教育訓練省が指名したメンバーと国際交流基金の専門家に偏っている。

上述したように、ベトナム国内において、日本語はフランス語、中国語、韓国語、ロシア語のように、国民教育システムで教えられている外国語の１つであり、近年の日本との活発な経済関係により、日本語教育が盛んになっているように見えるが、英語学習者よりわずかな人数であり、政府の支援や予算的な裏付けは十分ではない状況を見てきた。また、日本語教育の発展は主に日本側に頼っているため、受動的である。

次に、海外から見たベトナムの日本語教育の位置について考察したい。

国際交流基金の 2015 年度の調査によると、全世界における日本語教育の機関、教師、学習者の総数を地域別に比較すると、いずれにおいても東アジアが占める比較が圧倒的に高く、次いで東南アジアとなっている。全世界の日本語学習者数の 78.2%が東アジアと東南アジアであり、東南アジアの日本語学習者数は全世界の 29.9%を占めている。インドネシアは世界第 2 位の日本語学習者数を抱えている。前回 2009 年の調査と比較して、高等教育では日本への文化的関心などから日本語の履修者が増加した。また、タイの日本語学習者は前回に比べて 30%を超えた。日系企業への就職と 2013 年に訪日観光客を対象にビザ免除措置が認められた影響で日本への渡航者数が増加したことが、その他の教育機関の拡大の原因の一つだと考えられる。インドネシアとタイに次いで、ベトナムの日本語学習者数は東南アジア第 3 位である。ベトナムの初等教育段階での日本語教育の導入は東南アジアで初めてである。このほか、近年急速な開放政策と経済改革が進むミャンマーで日本語教育の規模が拡大している。また他の東南アジア諸国に比べて規模は大きくないものの、ラオス、カンボジアにおいては機関数と学習者が前回比で増加している（表 11）。

表 11　東南アジアにおける日本語学習者数

国	学習者（人）				
	初等	中等	高等	その他	合計
インドネシア	6, 504	703, 775	26, 981	7, 865	745, 123
タイ	3, 601	115, 355	24, 789	30, 072	173, 817
ベトナム	0	10, 995	19, 620	34, 266	64, 863
フィリピン	1, 019	5, 595	15, 572	27, 852	50, 038
マレーシア	0	17, 450	12, 442	3, 332	33, 224
ミャンマー	0	0	762	10, 539	11, 301
シンガポール	18	1, 336	3, 947	5, 497	10, 798
カンボジア	15	648	583	2, 763	4, 009
ラオス	261	202	265	318	1, 046
ブルネイ	0	0	155	61	216
東南アジア全体	11, 418	855, 356	105, 098	122, 565	1, 094, 437

出典：国際交流基金 2015 年度日本語教育機関調査より
https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/dl/2016-057-2.pdf

東南アジア地域は、政治・経済・文化交流の上で日本にとって重要な地域である。近年東南アジアから日本への観光客、留学生は増加しており、各国の日本に対する関心もますます高くなっている。東南アジア諸国のいずれにおいても、日本語は、グローバル社会で有用な国際言語として認識され、教育課程の中で第 1 または第 2 外国語の科目として位置づけられることによってその地位を確保している（国際交流基金、2013）。

東南アジア諸国連合（ASEAN）に加盟している各国は国際言語として英語教育を強化しているが、日本語も東南アジア、東アジアにおいて、英語に次いで国際言語として活用されていると考えられる。ASEAN 加盟国であるベトナムにおいて、国際言語としての日本語教育は利点が多いと言える。

3. 1. 4 日本語教育の目標と日本語能力基準

現在行われているベトナム全体の教育改革は、21 世紀のグローバル社会に対応できる人材を育成することを目指して、新しい教育に改革することであり、日本語教育もその一部として含まれている。また、外国語教育については「2020 国家外国語プロジェクト」で提案されている、「コミュニケーション能力の習得を外国語教育の本質的な目標として掲げ、それを達成する ための手段としてコミュニカティブ・アプローチを用いる」という方策が指導されている。

外国語教育、そしてその中の一つとして位置づけられている日本語教育に求められているのは、従来の言語の知識や技能の獲得に重点を置いた教育から、習得した言語知識や言語技能を活用して、学習者自らが主体的に考え、行動し、問題を解決できる力を獲得できる教育へと、教育のあり方を転換させることである。すなわち、21 世紀のグローバル社会に対応するために、どのような人を育てていくのかという視点を持ち、新たな資質・能力の育成を視野に入れた教育へと踏み出していくことである。

一方、各教育課程の日本語学習者の日本語能力はベトナムの外国語能力の枠組みのもとに規定されることになった。2016年に、初等教育における日本語教育が開始され、ベトナムの外国語能力の枠組みをはじめて適用したため、2003年から実施してきた中等教育機関での日本語教育のカリキュラムの調整、中等の日本語教科書の再度編集することが必要となった。カリキュラムは各教育課程の連続性を確保するために調整される必要があり、ベトナムの外国語能力の枠組みに沿って考えれば、各教育課程の卒業者の日本語能力の達成基準は次のように考えられる。以下におけるJLPTはCEFRの基準に合わせた目安である。

小学校の卒業生　：レベル1（CEFR A1）、JLPTのN5に当たる
中学校の卒業生　：レベル2（CEFR A2）、JLPTのN4に当たる
高校の卒業生　　：レベル3（CEFR B1）、JLPTのN3に当たる
短期大学の卒業生：レベル4（CEFR B2）、JLPTのN2に当たる
大学の卒業生　　：レベル5（CEFR C1）、JLPTのN1に当たる
日本語が専攻ではない大学の卒業生：レベル3（CEFR B1）、JLPTのN3に当たる

現在は、ベトナムの外国語能力の基準に沿って日本語能力を評価できる試験問題がまだ作成されていないため、国際交流基金の日本語能力検定試験が採用されている。初等の日本語教育プロジェクトでの到達目標は、小学校卒業時（3年間、週4コマ）で、日本語能力試験Ｎ5に満たない極々初歩的なレベルとなっている。中等のプロジェクトでの到達目標は、中学校卒業時（4年間、週2～3コマ）で日本語能力試験N5程度、高校卒業時（3年間、週3～5コマ）に初級修了程度となっている。また、高等教育において、N1の取得を到達目標にすれば、学習者にとってかなり困難であるため、Ｎ2に調整された。ベトナム教育訓練省が認証した15/2014/TT/BGDDT号の博士前期課程に関する規定において、ベトナム外国能力の枠組みのレベル3に当たる日本語能力はJLPT N4だと明記している。その結果、日本語の学習者に対する基準は次の通りである。

小学校の卒業生：N5に満たない極々初歩的なレベル（レベル１（CEFR A1）に当たる）

中学校の卒業生：JLPTのN5 （レベル2（CEFR A2）に当たる）

高校の卒業生　：JLPTのN4（レベル3（CEFR B1）に当たる）

大学の卒業生　：JLPTのN2（レベル5（CEFR C1）に当たる）

日本語が専攻ではない大学の卒業生：JLPTのN4（レベル3（CEFR B1）に当たる）

ベトナム外国語能力の枠組みのレベル3は中級だが、JLPTのN4に相当するとされ、レベル5は上級だが、JLPTのN2に相当するとされている。大学で日本語を専攻している学生の中には、中等で日本語を学んでいた学生がいるが、大学に入ってから日本語学習をはじめた学生のほうが多い。また、C1、C2レベルの教師はほとんどいない状況だから、日本語能力のC1を大学の卒業する条件とすることは現在の高等教育では不可能である。そのため、規定よりレベルを1つ下げることは適切だと考えられている。しかし、「ベトナムの外国語能力のレベル3（CEFR B1）はJLPTのN4に当たる」という変換は適切でなく、日本語カリキュラム作成、学習目標を設定することを混乱させる。このように、日本語教育においては、目標と基準がベトナム外国語能力の枠組みと合わない状況が生じている。

以上、ベトナム南部の日本語教育の略史、特徴とベトナムの日本語教育政策を見てきた。ベトナム政府は英語を優先しながら、柔軟な外国語政策を実施している。日本語教育も外国語教育政策の対象の１つであるが、実際にその実施状況はどうなっているだろうか。下記の 2. と 3. において、日本語教育の二つの重要な要素、教師とカリキュラム、の現状について述べる。

3.2　日本語教師の現状と課題

本項では、まずベトナム南部のベトナム人日本語教師のバックグラウンドの概要を述べることにしたい。その後、ベトナム南部の日本語教師を対象としたアンケート調査の結果を分析しながら、ベトナム南部の日本語教師の課題を取り上げる。

3.2.1 日本語教師のバックグラウンド

ベトナム南部の日本語教育の歴史は、社会の変化が日本語教師に与えた影響の特徴によって、筆者が次の５つの時期に分けられる。

１）　1992・93 年～1996・97 年

２）　1997・98 年～2004・05 年

３）　2006・07 年～2012・13 年

４）　2012・13 年～2016 年

５）　2016 年以降

まず、１）1992・93 年～1996・97 年の日本語教師の背景を考察したい。

1992 年にホーチミン市国家大学人文社会科学大学東洋学部において高等教育における日本語教育が開始された。それ以前には、1989 年にさくら日本語学校、1991 年にドンズー日本語学校などが設立されていた。

当時の状況は「1991 年に南学日本語クラス(以下、南学という)が創立された時に、ハノイでは外国貿易大のほかに総合大・外国語大・師範大にも正規の日本語科があったが、南部には正規の日本語講座が全くなく、僅かに「サクラ食堂」が小規模な日本語学校(サクラ日本語学校の前身)を開いていた程度であった。南学をサイゴンに設置すると決め、ホーチミン市総合大学の中に開いたのは(戦前の南洋学院 OB の青春の思い出もあるが)、日本企業の進出ラッシュが目前に迫るサイゴンには、サクラ以外に何もなかったからである。」（Nguyen Vu Quynh Nhu、2016、ｐ.66）というような記述がある。しかし、宮原彬（1999、pp. 139～142）によると、1940 年から日本軍のインドシナ進駐及び日本企業の進出を整えるため、ハノイ、サイゴンにおいて、日本語通訳者を養成する目的で短期間の日本語講座が開始されている。また、筆者がインタビューした 80 代の Phùng Đức Yên（フン・ドック・イェン）教師によれば、60 年代末から 70 年代初にかけて、サイゴン大学院という機関において、国際連合の支援により外国語教育が行われており、日本語教育もそこで行われていたとのことである。3 年間のプログラムで、教師は海外から派遣されてきたその言語の母語話者であったが、教科書の他、副教材などのない貧しい学習環境であったため、3 年間勉強しても初級レベル程度であったと述べている。

ホーチミン市人文社会科学大学の日本語学科の初期の教師は 4、5 人であったが、その中で、Phùng Đức Yên (80 代) 教師と Nguyễn Thiện Thuật（70 代）教師という 2 名はサイゴン大学院で日本語を学んでいる。Phùng Đức Yên 教師（80 代）は高校の教師で、ベトナムの漢語と日本の漢字について研究するため日本語を学び、サイゴンが解放された 1975 年以降、翻訳センターに勤めていた。また、Nguyễn Thiện Thuật 教師（70 代）はサイゴン師範大学の歴史専攻の卒業生で、日本の歴史について研究するため日本語を学んだという背景であった。他に、教育学を専門として日本の仏教大学で博士号を取った Lý Kim Hoa（80 代）教師と、上述した日本語通訳者養成短期講座を受け、憲兵隊の日本語通訳をしていた Trần Nhật Quang（80 代）教師、２年間程日本で日本語を学んで 1975 年から貿易関係の仕事をしていた Điều Thị Bích Hải（70 代）教師がいた。これらの教師は南部における日本語教育の初期の教師として知られている。皆がその後長期にわたり日本語教育を継続してきた。

1993 年、1994 年から、現在 60 代、50 代になった教師たちの登場により、日本語教師の人数が増加した。ドンズー日本語学校、サクラ日本語学校、南学の卒業生などであったが、よく知られている教師の中には、大学の講師が多く見られた。筆者がインタビューした 3 名はホーチミン市師範大学の地理、哲学、ロシア語の講師である。当時、ソ連政権や東欧の共産主義国の崩壊はベトナム、特に知的エリートに大きい影響を与えた。ソ連または東欧に留学する予定のあった大学の講師たちにとっては、未来の進路が見えなくなった出来事であった。一方で日本からの企業の進出や投資と 1992 年に再会された ODA 援助により、日本の思想や技術、文化、経済などの知識がベトナムに浸透し、ベトナム人に新しい希望をもたらした。そして人々に日本のことをより詳しく知りたいというニーズが生まれた。

また、当時、補助金制度があったベトナムの大学では、講師の労働時間が確保されたし、基礎科学の科目以外はそれほど注目されなかったため、他の科目の講師たちは余っている時間に何かを勉強する機会があった。そのような社会の状況を背景に日本のことをより詳しく知るため、日本語を学びはじめた人がいた。1991 年までベトナムの中等教育で特異な位置にあったロシア語は徐々に排除され、その代わりに、登場したばかりの日本語は新しい外国語として歓迎された。大学は政府のドイモイ（刷新）事業展開に伴い、講師の外国語能力を高める方針をとり、講師の外国語学習を助成したことも当時の大学の講師たちに日本語学習を促した背景であった。他に、日本の文学、日本の歴史などを専攻とし、日本での進学又は研究のため日本語を学んだ講師もいる。1993 年、1994 年からは、ベトナムでの日本語学習のニーズが増加してきたため、日本語ができる大学の講師は公的機関や民間日本語学校で非常勤として日本語を教えはじめた。

1991年に設立された「南学クラス」も1992・93年～1996・97年時期の教師を養成した機関の１つである。1991年に東京に事務所を置く「日越文化協会」の助成により、ホーチミン総合大学（現在は人文社会科学大学）に付属する日本語センター」が設立された。同年、日越文化協会はホーチミン総合大学と「南学日本語クラス」の開講契約を交わした。また、1993年にフエ師範大学付属南学クラス第一期が開校された。

「日越文化協会」のメンバーは1942年に日本国外務省に属する南洋協会が設立した南洋学院という専門学校で青年時代を送った日本人である。「南学クラス」の設立はベトナムの再建に貢献したいという発想によるものであった。「南学クラス」の 教育期間は2年（初中級1年、上級1年）で、5時間／日、5日／週（月～金）であった。教育時間はおよそ2,000時間に渡り、日本人教師の指導を受け、ＬＬ教室や図書館が完備された。とするだけでよい南学日本語クラスの目標は一級レベルに相当する能力を身につけることであった。南学の生徒は全ての学費を免除される上、教科書及び辞書等は無料で支給された。一期につき20人を受け入れるが、短期大学・大学を卒業したことが受験の条件である。日本から

派遣された日本人教師の他、上述したNguyễn Thiện Thuật 教師とĐiều Thị Bích Hải 教師も南学クラスで長く勤めていた。学習目標は日本語能力検定試験の１級取得であるから、アルバイトは禁止され、クラスの欠席は認めないなどの厳格な学習環境であった。南学クラスのウェブサイトで広報されている情報によると、2006年には「15年が経過し、在ホーチミン市南学12期、生徒総数205名と在フエ市南学６期、生徒総数110名を送り出した。卒業生は日系企業・日本の機関に勤めたり、日本と貿易をする会社を設立したり、数名は日本に留学・就職・生活するなど各方面で活躍している。」状態であるが、南学クラスの卒業生の中には、高等教育機関、民間日本語学校で日本語を教えている人もいる。

上述した 1992・93 年～1996・97 年時期の日本語教師の略歴を見ると、当時の日本語教師は主にロシア語・歴史・文化・地理・経済など日本語以外を専攻し、アルバイトとして日本語を教える教師であった。それでもまだ日本語教師の人数は 10 人弱であった。この時期の教師たちの共通点は、日本語学校などで短期の日本語研修を受けたことと、日本語学習の目標が自分の研究の資料を読むためだということである。

当時のベトナムでは、外国人と直接交流できる環境ではなかったため、単語・初級レベルの文法を重視する日本語教育を行っていた。学習の目的は日本語を理解することであるから、ほとんどの授業において語彙・文法がベトナム語で説明され、会話については十分注目されなかった。近年、大学の講師に対する専攻の学位の条件が厳密に決められるようになったため、これらの教師は主に非常勤か日本語学校に移り、国立大学では見られないようになった。

次に、２）1997・98 年～2004・05 年の時期に登場した日本語教師のバックグラウンドを述べる。1996・97 年から、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学東洋学部の卒業生の一期生、二期生が、日本語教師になった。この当時は、日本に派遣されて国際交流基金の短期教師研修を受けた若い教師が多かった。日本での生活を体験したことを通して、教科書の日本語と実際の日本語の違いを理解していたため、当時の若い教師の授業においては日本語がより多く使われてきた。また、2000 年に日本語能力検定試験が開始され、さらにベトナム日本人材協力センター（VJCC）が開設されたことはベトナム人日本語教師に大きな影響を与えた。しかしながら、これらの若い教師は基礎的な教授法の教育を受けなかったため、研修した知識を効果的に活用できたとは言えない。加えて教師自身が語彙・文法を中心とした日本語教育を受けたため、問題点が分かっていたにもかかわらず改善できなかった。従って、当時の多くの日本語授業の重点は日越翻訳にあった。

３）2006・07 年～2012・13 年の時期は、日本語学習ニーズの急増に対応するため、日本語教師の採用、研修が積極的に行われていた。2004 年頃から、ベトナムの高等教育機関と日本の大学との交流が徐々に活発になった。交換留学制度により日本に留学してきた学生が以前より多くなった。その結果、１年間ほど日本の大学での勉強を体験し、日本語能力が高い教師が増えた。しかし、学校と日系企業では給料の差があるため、多くの優秀な学生が企業に入った。一方で教師不足を理由として、日本語能力の不足のため企業に採用されなかった学生が、高等教育機関、日本語学校に受け入れられた。

また、高等教育における日本語教育が盛んになったのがこの時期である。2004 年にはベトナム中部のダナン大学所属ダナン外国語大学日本語・韓国語・タイ語学部に日本語専攻学科が設置された。2006 年にはハノイ工科大学及びホーチミン市工科大学で IT 技術者養成のための日本語教育プログラムが開始され、中部のフエ大学所属フエ外国語大学では、日本語学科が設立された。日系企業のベトナム進出ブーム、技術研修生派遣などで日本語学習のニーズが急増したことも背景にある。日本語教育を行っている各機関は日本語教師の質を問わず教師を採用した。

一方、2008 年に国際交流基金ベトナム日本文化交流センターがハノイに開設された。国際交流基金は、ベトナム人教師に現地での研修を行い、または埼玉県にある浦和センターに招聘し、教師研修を実施した。しかし、対象となった日本語教師のほとんどは教師育成のプログラムを経験していなかったため日本語の知識はあるが、理論や教授法の知識がない教師が多かった。また、国際交流基金の研修の期間が短く（2 ヶ月または 6 ヶ月）、ベトナム人教師の基本的な知識も十分でなかったため、プログラムを受けても目立った効果はなかった。この時期には、高い能力を持つ日本語教師がいる一方で、「十分な日本語力がなく企業に採用されなかった教師」が多かった。従って、多くの日本語授業では文法を中心とした教科書に頼った方法が一般的であった。

４）2012・13 年～2016 年の時期は日本語を専攻としたホーチミン市師範大学（以下、師範大学）の卒業生の登場した時期である。2012・13 年には 2008 年に設立された師範大学の日本語学部の一期生が卒業した。ホーチミン市師範大学日本語学部はベトナム南部における日本語専攻の唯一の機関であるが、日本語教師養成コースは実施していない。日本語教師養成コースが開講されない理由は、中等教育機関で日本語教師を採用する枠が少なく、教師養成コースの卒業生の就職が困難になるとの予想からである。この数年、ホーチミン市の中学校、高校の日本語教師の求人ニーズはわずか 2、3 人ほどであった。中等での日本語クラスの増加率は低く、コマ数が少ないため、１つの学校に、１、２名の日本語教師がいるだけで各クラスをカバーすることができる。また、ベトナム教育訓練省は、2017 年から師範部門

の入学率を 20　%削減すると決定した。この決定について、教育訓練省の Bùi Văn Ga（ブイ・バン・ガー）次長は 2017 年 3 月２４日の新聞記者[66]との面会で、次のように説明した。

> これまで、我々は高い人口増加率を予測してきたが、生まれる子どもの実際の数が減少している。今までの規模で教師を養成すれば、余剰職員の割合が大きくなる。それで、我々は師範教育の規模を徐々に縮小すると決めた。

仕事のない教師を減らすため、師範教育システムの見直しが実施されているが、この決定は日本語教師養成コースを開く計画に影響を与える可能性がある。全体の入学率が減少したため、卒業生の就職先を確保できない日本語教師養成コースを師範大学で開くのは容易ではないだろう。

それにも関わらず、ベトナム南部に日本語教師養成機関がないため、師範大学の卒業生は公的教育機関、民間日本語学校に採用されている。2016 年の時点で、師範大学の卒業生、約 15 人が高等・中等教育機関で日本語を教えている。その内、2014 年に卒業した９名はビンズン省の中学校・高校で日本語を教えている。ホーチミン市で日本語教育を行っている 4 校の中等教育機関のいずれにも師範大学出身の教師がいる（4 名）。オープン大学、ホーチミン市工芸私立大学(HUTECH) などで日本語を教えている師範大学の卒業生もいる。さらに何 10 人もの卒業生が、さくら日本語学校をはじめ、民間日本語学校で日本語を教えている。

この師範大学は、日本の各教育機関との交流を活発に行っていることで知られている。師範大学ではできる限り多くの学生を日本に行かせ、日本人との実際のコミュニケーション能力を重視する方針を実施している。従って、日本語教師によっては文法だけでなくコミュニケーション能力の大切さが理解されているが、適確な教師養成の研修を受けていないため、実際の方法についてはまだ広く認知されていない状態である。

５）2016 年以降については、次のような傾向にある。2016 年１月からホーチミン市師範大学日本語学部の主催した日本語教師研修が年に 3 回実施されている。研修の対象は、ベトナム南部の現職の日本語教師及び将来日本語教師になりたい日本語専攻の学生である。

この研修の新たなポイントは、２１世紀における外国語教育・日本語教育の意義を明確にし、学習者の応用能力の向上と日本語を通して他人とつながることが強調されていることで

[66] vnexpress 新聞　教育コラム

http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tuyen-sinh/giam-20-chi-tieu-nganh-su-pham-trong-nam-2017-3560522.html

ある。一方、成績をつけるためには教師が行う最終評価だけではなく、自己評価、友達同士の評価、外部の人の評価という形成的な評価が重視されるようになった。

学習目標も、文法に注目する学習目標から総合的なコミュニケーションを重視するように変わった。この研修では、教授法だけではなく、日本語教育と教師の役割、評価、カリキュラムなどに対する教師の意識を大切にしている。研修では最新の情報を提供しながら、上述したことについて、研修に参加した教師たち自身が考えるようにプログラムされている。この研修を受けた教師が、これから新たな日本語教育を行うと期待されている。

2016 年の時点において、ベトナムの日本語教師の背景は下記のようにまとめられる。

１．1992 年以前の教師は、日本に留学または日本人の日本語クラスで勉強した日本語ができる社会人。これらの教師はベトナム南部の日本語教育の初期から日本語を教えはじめてきたため、1992 年から 20 年に渡って中心的な存在であった。

２．専門は違うが、日本語ができるために、日本語を教えた大学の卒業生。90 年代に日本語学習のニーズが急に増加し、非常勤として民間日本語学校または大学で日本語を教えていた。しかし、日本語が専門ではないし、大学での仕事が増えため、日本語教師の仕事を諦めた人が多く見られた。

３．南学クラスの卒業生。大学での専攻が日本語ではないため、大学の常勤の日本語教師になることには厳しい。非常勤か私立大学の契約の講師として活躍している人が見られる。

４．大学で日本語又は日本学を専攻とした 20 代、30 代、40 代の卒業生。大学に採用され、大学院に進学した人もいれば、私費で日本の大学院に進学し、帰国した人もいる。これらの教師は中等・高等教育機関の日本語教師の中で高率を占め、現在と将来のベトナム南部の日本語教育の発展に中心的な役割を果たしている。

５．日本で働き帰国した技術研修生。主に企業又は技術研修生の会社で日本語を教えている。

以上、ベトナムの日本語教師の略歴について述べた。日本語教師になった経歴はそれぞれであるが、、大学の段階から正規に日本語教師として養成された人がいないのがベトナム南部の日本語教師の特徴だと言えよう。この教師たちは日本語教師として充分訓練されなかったとしても、1992 年から 25 年にわたって社会的経済的に大きな波に巻き込まれたベトナムの日本語教育の発展に貢献し、できる限り日本語教育を支えてきたことは事実である。しかしながら、社会の変化に伴い、学習者の学習ニーズが変わり、日本語教育における重点事項も以前と異なってきた。日本語を言語として教えることより日本語教育を通して人格を形成していくことが新しい時代の日本語教育の目標である。そのため、現在では

日本語教師は日本語能力だけで充分だとは言えない。教育者としての資質を備えることが新しい日本語教育の教師に不可欠な条件になったため、現職の教師の研修、若い教師の育成を行うのはベトナム南部の日本語教育にとって優先すべき課題だと考えられる。

3.2.2　アンケート調査から見たベトナム日本語教師の現状

3.2.1 において、ベトナム南部の日本語教師の略歴について述べた。次に、教師たちの日本語教育に対する姿勢を把握するため、主にベトナム南部の日本語教師を対象として行ったアンケート調査の結果を述べる。

このアンケート調査を行った目的は、日本語教師の育成とレベルの向上のためには、まず、教師の現状を明確にすることが必要だが、今まで、現地の教師の能力、仕事上の要望などを調べる基礎的な研究があまり行われていなかったからである。調査は１）教師の学習経歴、２）教師研修に対する認識、３）現在のベトナムの日本語教育の現状についての教師の認識という３つに重点を置いて行った。

アンケート調査は 2016 年 4 月から 6 月にかけて実施した。協力対象者はベトナムの南部、中部の中等教育機関、高等教育機関、日本語学校、日本語教育を行っている企業で日本語を教えているベトナム人の教師である。アンケートの回答者にはベトナム中部の日本語教師も若干含まれるが、大多数が南部の教師であり、さらにベトナム中部の教師の背景及び抱える問題は、北部と比較した場合の南部と同様であると思われることから、ベトナム南部の特徴に含めてもいいと考えた。

各高等教育機関の日本語専攻長にメールまたは電話で調査を依頼した後、それぞれの機関の責任者にアンケート用紙のデータを送付し、メールで回答を受けるという方法によって調査を実施した。加えて、2016 年 4 月 6 日にダナン外国語大学で行われた日本語教育セミナー、７～９日にホーチミン市師範大学で行われた日本語教師研修に参加した教師たちを対象にしてアンケート用紙を配布して実施した。また、知り合いの日本語教師のネットワークを通して、個人的にも依頼をしている。依頼にあたっては、重なるケースがないように十分配慮した。

本アンケートにおいて、日本語能力、日本語教師としての知識に関する質問など、協力者およびその所属機関が特定および公開を望まないと思われる質問が設定されたため、協力対象者の氏名と所属機関名の個人情報の明記を求めなかった。ベトナム人日本語教師は自分の日本語能力や、個人の意見について言い出すことを遠慮する傾向があり、明記を重視すればこのようなタイプの質問調査に協力が得られないのではないかと予想したからである。氏名と所属機関などの記入を求めないことによって、協力対象者を安心させ、アンケートの回収に重点をおいた。また、本調査の目的は、日本語教育機関別の状況を調べることではなく、

ベトナム人日本語教師の総合的な事情を明らかにすることであるから、各機関のそれぞれの違いについては、今回は注目しない。

アンケート調査を依頼した結果、ベトナム人日本語教師は、社会活動、研究活動に協力する意識はあまり高くないと思われた。多くの場合、各機関の長に調査実施の依頼の手紙、メールを送付したことは効果がなかった。筆者は別途自分のホーチミン市師範大学の日本語学部長の地位を活用し、仕事上知り合った各機関の日本語専攻長に電話をかけて依頼したが、そのような個人的つながりによる依頼が一番効果的であったと言える。それでも、アンケートのデータを送付した後、常に実施の催促を行い、得られたのが下記の結果である。

まず、１）日本語教師の経歴を調べるため、次の情報について質問した。

１．所属している機関（機関の種類、機関の名称まで問わず）
２．年齢
３．性別
４．日本語教師の経験年数
５．日本語能力、学位
６．日本への留学経験

回答者の所属は、47.9%が高等教育機関の教師である。中等教育機関の教師と日本語学校の教師もそれぞれ 11.0%を占めた。技術研修生派遣会社または日系企業で日本語を教えている教師は、23.3%という結果であった（表 12）。

表 12　回答者の所属機関

所属機関	人数（人）	割合（%）
大学	35	47.9
中・高校	8	11.0
日本語学校	8	11.0
研修生派遣会社	13	17.8
企業	4	5.5
家庭教師	3	4.1
その他	2	2.7
合計	73	100

年齢については表 13 において示したとおり、約 60%が 20～30 代、約 33%が 30～40 代であり、40 代以上は 7 %未満であった。

表 13　回答者の年齢

年齢（代）	人数（人）	割合（%）
20～30 代	44	60. 3
30～40 代	24	32. 9
40−50 代	3	4. 1
50 代以上	2	2. 7
合計	73	100

性別については、女性が 78%を占め、男性は 22%であった。

日本語教師の経験年数で特徴的なのは、67%を占めた 0～5 年の経験者に対し、16～20 年の経験者はわずか 4%だという割合である。ベトナム南部では、日本語教師養成機関がないため、新人の日本語教師は研修または大学院への進学が必要とされる。この教師研修と大学院への進学は主に最初の 5 年間の間行われる。研修または進学の条件を満たさず、日本語教師の仕事を諦めた人もいるが、研修や進学によって日本語能力が上達したため他の仕事に変えた人も多く見られた。

すなわち、0～5 年のグループは、経験が浅く、今後日本語教師の仕事を継続しない可能性があるグループである。16～20 年の経験者はホーチミン市人文社会科学大学の一期生、二期生の当たりで、かなり教育の経験を積んだグループであるが、本調査の結果によると、このグループの割合が一番低い。11～15 年の経験者は 11%で、6～10 年の経験者は 18%である。６～10 年のグループと 11～15 年のグループの共通点はある程度日本語教師の経験を積んで、この仕事を継続する可能性が高いことである。

日本語の第二ブームの 2004、2005 年以降に卒業した教師は以前より容易に日本の大学院に進学できたため、11～15 年のグループに比べると、6～10 年のグループの中では、日本の大学院で勉強した教師が多いと考えられる。20 年以上の経験者はいない。

教師の日本語能力は下記の通りの割合である。ベトナムの中等・高等教育機関において、教師の採用の条件としては日本語能力検定試験の受験証明書ではなく、大学での成績だから、日本語能力検定試験を受験していない人がいる。そのため、本調査の質問は「N1 又は N1 相当」という形で、回答者の自己評価を採用した。高率からの順でみると、N2 は 47%、N1 は 34%、N3 は 19%という並びである。

教師の学歴に関して日本語をどこで勉強していたかという質問に対し、大学、民間日本語学校、技術研修生の派遣会社、企業、自習、家庭教師という答えであった。この質問は複数

回答であったが、一番多かったのは「大学」で、73 人中 61 人であった。「民間日本語学校」は 11 人であった。他はそれぞれ 2〜4 人であった。

教師の学位の状態については、学士レベルの教師の割合が 73%を占めている。博士号を得た教師はわずか 3%で、修士号を得た教師は 18%である。

日本への留学経験について、73 人の内、28 人は「日本で勉強したことがない」という回答であった。教師研修を受けに日本に行った人は 18 人である。また、学部、大学院の博士前期、後期課程での勉強の他、日本語学校、技術研修の受け入れ先で勉強した経歴も見られた。

次に、２）教師研修に対する認識を調べるため、下記の３つの質問をした。

１．教師研修を受けたことがあるかどうか。どんな研修であったか。

２．教師研修の必要性についてどう思うか。

３．どのような研修を期待しているか。

日本語教師の研修を受けたことがある教師は 70%占め、受けたことがない教師は 30%であった。国際交流基金が主催している現地または日本での研修、教育機関の内部研修、国際交流基金とホーチミン市教育訓練省の協力で開催された研修、ハノイ国家大学ハノイ外国語大学の主催した研修、広島県の主催した研修、ホーチミン市師範大学の主催した研修などである。

教師研修の必要性についてどのように考えるかという質問に対し、「必要ない」と「どちらでもいい」と回答した率は 19%を占めた。教師研修が非常に必要または必要だと考えている人は 81%である。

下記の表 14 は、教師たちに期待されている研修の内容を表している。この結果によると、回答者の 73 人の内、51 人に選択された教授法に関する研修が一番多く求められた内容であるが、これは 67%を占めている 0〜5 年経験のグループから多く求められていたと考えられる。一方、カリキュラム作成、テスト作成、評価方法についての研修ニーズのある人は回答者の半分にもならないことが今回の調査で明確になった。

この結果を見ると、日本語教育の学習目標、学習活動、評価という三つの要素の中で、ベトナム人の日本語教師に注目されているのは学習活動だと言えよう。

表 14　教師研修の期待される内容

研修の内容	回答人数
教授法	51
日本語教育に関する最新情報のアップデート	34
日本語に関する理論	30
カリキュラム・シラバス作成	28
教材開発	27
テスト、評価	24
日本の文学	1
IT、E-learning を日本語教育に応用する方法	1

以上が教師研修に関する考えであった。多くの教師は教師研修が必要だと答えたが、研修を受けたことのある率は 70%である。また、カリキュラム、評価、教材開発より教授法について関心を持っていることが本調査の結果により明らかになった。この結果は日本語教育の学習目標、学習活動、評価という三つの要素に対するアンバランスな扱い方の証拠だと考えられる。この状況は、ベトナムの教育制度、教師の課題に関わるため、2.1.2 の教師の課題に関する項目で論じる。

次に、３）ベトナムの教育、日本語教育についての認識を調べた結果である。ベトナム政府が指導している教育政策についてどのように認識しているか、ベトナムの日本語教育・日本語教師の事情についてどのように判断しているかということを調べる目的で行った。また、教師たちはどのようなことを目指し、日本語を教えているかということも調べたく、下記の項目について質問した。

１．ベトナムの教育訓練省が実施している 2014 年の教育改革についての意見
２．ベトナムでの日本語教育についての意見
３．ベトナムの日本語教育の課題
４．ベトナムの日本語教師の課題
５．日本語教育で一番大切な要素
６．日本語で活動し、つながりを作ることに対する認識

回答結果は下記のとおりである。

まず、ベトナムの政府が指導している全面的な教育の改革についてどれほど関心を持っているかの質問について、次の結果を得た。「 よく知っている。できるだけ改革方向に改善していきたい。」とう回答した人は 49%を占めた。他に、「 聞いたことがあるが、良く

分からない」の回答率が 23%、「聞いているが、日本語教育とは関係がないと思う。」の回答率は 21%である。「関心がない」または教師の仕事ではないと答えた人は 7%を占めた。

次に、ベトナムでの日本語教育についての教師の認識は次の状況の通りである。ベトナムの日本語教育は質が良いと言えないと考えている教師は 89%も占めている。7%は「よくできている」と評価しているが、4%は「何とも言えない」を選んだ。この結果を見ると、上述した「ベトナムの教育改革に関する認識」より、日本語教育に関する関心の方が高かったといえる。つまり、多くの教師は、ベトナムの日本語教育は望ましい状態ではないと認識していると言える。

「ベトナムの日本語教育の課題は何でしょうか。」という質問には、下記の選択肢をつけた（複数回答可）。

１．良いカリキュラムがない
２．適切な教材が少ない
３．教師の質が良くない
４．学習者の学習態度が良くない
５．環境が整っていない
６．その他

一番多く選ばれた回答は、「５．環境が整っていない」である。73 人の回答者の中で、48 人がこの答えを選んだ。つまり、日本人とのやりとりの機会が少ないこと、多人数のクラスなどはベトナムの日本語教育の質に大きく影響を与えていると考えられている。次に、「２．適切な教材が少ない」、「４．学習者の学習態度が良くない」、「３．教師の質が良くない」、「１．良いカリキュラムがない」の順で並んだが、回答者の人数は「５．環境が整っていない」を選んだ人数の約半分程度である。すなわち、日本語教育の課題は教師、カリキュラムより、学習環境のほうにあると考えていると思われる。

それから、教師の日本語を教える活動のポイントを調べるため、①「日本語教育で一番大切な要素は何でしょうか。」、②「日本語教育の最終的な目的は何だと思いますか。」、③「何を目指してシラバス、教案を作成していますか。」という質問をした。①に対する回答の割合によると、「正しい学習目標の設定」が 63%を占め、一番大切な要素だと多くの教師が認めていた。また、②の質問には、53%の回答者が「学習者が日本語でコミュニケーションできること」、32%の回答者が「学習者が日本語の聴解・読解・作文・会話の４つのスキルを身につけること」を日本語教育の目的にしている。③の質問の回答結果は次の通りである。70%の教師にとって、日本語を教える活動の目標は「学習者が学んだ知

識・スキルを実際のコミュニケーションに応用できる」ことだと分かる。学習者に語彙・文法を暗記させ、または教科書の内容を終わらせることを教育の目標にしている教師は20%を占めた。

上述した結果により明確になったことは、次の通りである。 ほとんどの教師は、日本語教育において、学習目標を設定することが大事なことだと確信している。そして多くの教師にとって学習の目標は学習した日本語を実際に応用することである。そのため、多くの教師の授業のポイントは学習者が学んだ知識・スキルを実際のコミュニケーションに応用できるようになることである。しかし、一方で教科書を終わらせたり、語彙・文型を暗記させたりする授業のスタイルも存在している。

以上が、日本語教育の目標、日本語を教える活動のポイントに関する教師の認識傾向である。

また、日本語教師の実際についてどのように認識されているかと調べるため、「ベトナムの日本語教師の課題は何でしょうか。」と質問した。回答結果をまとめたものが下記の表 15 である。

表 15　ベトナムの日本語教師の課題

課題の種類	回答人数
教授法	39
仕事の条件で改善できない	33
日本語能力	31
能動的に新しい知識をアップデートしない	31
教師自身の努力が足りない	28
その他：研究の努力が足りない	1
その他：日本側の支援は不十分	1

上記の数字を見ると、ベトナム人の日本語教師の一番の弱点は教授法だと考えられていると言えよう。さらに、「日本語能力」「能動的に新しい知識をアップデートしない」「教師自身の努力が足りない」も取り上げられた。一方、課題は教師の内部の能力のことではなく、仕事の条件、改善に困難な環境だと考えている人もほぼ同じ率であった。

最後に、ベトナムの日本語教育を改善する方策について、教師たちはどのように考えているかを調べるため、「ベトナムの日本語教育の質を向上するため、どのようにしたら良いでしょうか。 」という質問により改善の提案を依頼した。教師の質、学生の学習態度、カリキュラム、教材、日本人と日本語を練習できる環境について提案がなされた。その内

で、一番強調されたのは教師の質を向上すべきだということである（49%）。教師の質を向上するため、下記の改善方法が提案された。

１．教授法に関する研修を常に行うべき

２．専門に関する情報を交換するため、日本語教師のネットワークが必要

３．日本語教育に関するセミナー、シンポジウムを多く開催するべき

４．教師がより努力するべき

５．教師の教え方を改善するべき

また、多くの教師に日本人と交流できる場を提供することも重視されるべきである（20%）、学習者が学習目標を持って能動的に学習活動に参加すること（14%）、適切なカリキュラム（11%）、テキストの必要性（7%）も提案された。

以上が、ベトナム南部の日本語教師を対象としたアンケート調査の回答結果である。その結果から、ベトナムの南部・中部の日本語教師の特徴を下記の通りまとめてみた。

１．若い教師が圧倒的に多い（20 代～30 代は 60%、30 代～40 代は 33%）。

２．日本語能力は主に中級レベルである。

３．多くの教師は日本語教育の目的が学習者の応用能力を高めることだと考え、学習活動を中心として、教授法をよりスマートにしたがっている。

４．教師たちはベトナムにおける日本語教育の問題の存在を認識している。しかし、その課題の原因は教師の仕事の不便な条件や学生の良くない学習環境にあり、容易に改善できないと考える傾向がある。

５．より良い日本語教育のため、多くの教師は、教師の質を向上する必要があると指摘しているが、主に「教授法の質」を求めている。

２．に関して、上述したアンケート調査の結果によると、34%の教師は N1 レベル相当の日本語能力を持っていると思われるが、日本語能力検定試験に会話、作文のテストがないため、回答者の話す・書く能力は評価できない。実際に、ほとんどの機関では中・上級レベルの会話・作文の授業は日本人の教師によって担当されている。また、N1 に合格した証明書を提示できる教師は、各機関において、２・３人ほどである。博士号を持っている人はわずか 3%程度で、学士レベルの教師が圧倒的に多い（70%程度）。そのゆえ、ベトナム南部の多くの教師の日本語能力は、中級レベルだと考えられる。

上述した教師のバックグラウンド、アンケート調査を通し、ベトナム南部の日本語教師の特徴を見てきた。これらの特徴からベトナムの南部の日本語教師の課題がうかがえる。課題の原因はベトナムの社会、教育の影響を受けた背景にもあるが、教師の特徴から生み

出された問題もあるからである。次項からは、今まで述べてきた社会的背景や教師の特徴から、「教師の質」、「新しい時代の教師としての知識、認識が浅い」、「教師不足」という三つの課題を取り上げ、その改善方法を考えることとする。

3.2.3　教師の質

3.2.2 において述べた 「ベトナムの中・南部の日本語教師に関するアンケート調査」の結果からあげた教師の特徴の２．から、ベトナム人日本語教師のレベルがまだ高くない（中級レベル）現状が伺える。 ホーチミン市師範大学の日本語教師でも 2014 年まで N1 を取得している教師は 1 人であった。現在は 10 人のうち、N1 を取得している教師は 3 人になっている。ある私立大学の 8 教師の内、N1 を取得している教師は 2 名である。

「2020 国家外国語プロジェクト」は各教育課程の卒業者の外国語能力を規定している。それによると、高校を卒業した学生の外国語能力はベトナムの 6 レベルの外国能力フレームワークのうち、レベル 3（B1）を達成することとされている。また、大学においては、外国語専攻の大学生は、その外国語能力がレベル 5（C1）を達成することである。外国語専攻ではない大学生については、外国語能力がレベル 3（B1）を達成することとなっている。中級レベルの日本語教師が学生をレベル 3（B1）に到達させることは困難かもしれないが、可能だと考えられる。しかし、中級レベルの日本語教師が学生をレベル 5（C1）に到達させることは相当難しいだろう。また、研究論文を書いたり、学会で発表したりする業務も考えると、大学の日本語教師の日本語能力が中級レベルである場合、基準を満たす学生を育成することは困難である。

「2020 国家外国語プロジェクト」を実施するため、ベトナム全土では、外国語のクラスを増加させたり、外国語教師の質を向上するための研修などを行ったりした。2015、2016 年までの実施報告を見ると、「多くの外国語教師は国が決めた基準に達していない」という結果が多かった。例えば、Ben Tre 市の 2016 年 5 月の報告資料によると、中等教育の 700 人の外国語教師の内、基準（CEFR の B2）に達している教師はわずか 1 人である。91.7%の教師は、A2 のレベルである。また、高等教育の 30 人の教師の内、CEFR の C1 という基準に達している人はいない。他の地方の現状報告においても同じ状況が見られた。これらの報告の対象は主に英語教師、フランス語教師であった。日本語教師を対象にした言語能力に関する調査は見当たらなかったが、教育の歴史の中で長く重要視されている英語の状況でこの結果であることから見ると、日本語教師においても基準を達成した率は高くないだろうと推測される。

ホーチミン市の日本商工会（JBAH）はホーチミン市の高等教育機関の日本語教師の能力を高めるという目的で、ホーチミン市の日越人材協力センター（VJCC）と協力し、「日本

語を教える能力を高める」コースを開催した。2017 年 1 月 14 日から 4 月 1 日まで約 2 ヶ月半の期間で、日本語の教授法及び日本語能力検定試験 N1 の対策方法がこのコースの内容であった。VJCC の情報によると、17 名の大学の教師がこのコースに参加した。このような日本語教師にむけたコースが開催されたのは、日系企業がベトナムの日本語教師の能力を高く評価していないことが理由の一つであろう。ベトナム人の日本語教師の日本語能力が高くないため、良い学生を育てられないとの指摘がされている。一方、3. 2. 2 において記述した 「ベトナムの中・南部の日本語教師に関するアンケート調査」の結果によると、ベトナム南部の日本語教師は日本語の教え方においても問題があると考えている。約 48%の回答者はベトナムの日本語教育の質を向上するため、教授法についての研修を開催することによって教師の質を高めることが必要だと提案していた。

日本語を応用する機会のないことも日本語教師の日本語能力を改善できない原因として挙げられる。教師の仕事の他、通訳などしている教師には課題にならないが、授業しか行っていない教師にとっては深刻な課題である。筆者の教え子によると、教師になってから、授業で何回も『みんなの日本語』を繰り返す他に、日本語を使うチャンスはほとんどなかったため、日本語能力が中級レベルからだんだん初級レベルに落ちてきたそうである。日本の大学との交流活動を行っている機関では、日本人とやりとりの機会があるが、このような活動を行わない機関、またはその活動に参加しない教師には授業の他、日本語を学ぶ機会がないのが現実である。

各機関の日本語教師の変動も教師の質に影響を与える原因である。3. 2. 2 において説明した 「ベトナムの中・南部の日本語教師に関するアンケート調査」の結果によると、0〜5 年の経験者は 67%を占め、日本への留学又は退職する日本語教師が多いため、日本語教師としての経験を積んだ教師が少ないのである。

教師の変動について、ホーチミン市の中等教育の日本語教師とホーチミン市師範大学の事例を取り上げてみたい。まず、ホーチミン市の中等日本語教育は 2005 年から開始されたが、ホーチミン市日本語教育訓練所のデータによると、2016 年まで中等教育で日本語を教えた教師の合計は 12 名である。しかし、2016 時点において、その 12 名の内、辞職したのが 4 名である。在職の 8 教師の内、10 年以上の経験者は 3 名で、5 名は 1 ・2 年前に採用された新人である。

ホーチミン市師範大学日本語学部は 2008 年から開設され、2017 年まで 20 人の教師を採用した。内、11 人の教師が退職した。在職している 9 人の内、1 年の経験者は 4 名で、2 年の経験者は 1 名だが、2017 年 4 月から日本への留学で臨時の退職になった。5 年の経験者は 3 名だが、3 名ともこの２、3 年日本で勉強している。9 年の経験者は 1 名である。長く勤め、現場の状況を把握し、その現場の仕事に適切な知識・能力を身につけることが必要

だが、ベトナム南部の日本語教育では、そのような人材はまだ確保できていない。下記はホーチミン市師範大学の日本語教師の変動状況を表す表である。

表 16　ホーチミン市師範大学日本語学部の退職した日本語教師リスト

教師リスト	採用年	退職年	留学期間	在職期間（年）
1．A	2008	2009		1
2．B	2008	2010	2009～2010	2
3．C	2008	2010		2
4．D	2008	2014		5
5．E	2008	2014		5
6．F	2009	2010		1
7．J	2009	2014	2010～2014	5
8．H	2010	2014		4
9．I	2010	2017	2012～2016	2
10．J	2011	2013		2
11．K	2015	2016		1

出典：ホーチミン市師範大学の人事部のデータにより作成

表 17　ホーチミン市師範大学の在職日本語教師リスト

教師リスト	採用年	留学期間	在職年数	備考
1．L	2008		9	
2．M	2011	2012 年～現在	6	2020 年に帰国見込み
3．N	2011	2015 年～現在	6	2017 年に帰国見込み
4．O	2012	2017 年～現在	5	2020 年に帰国見込み
5．P	2015	2017 年～現在	2	2019 年に帰国見込み
6．Q	2016	2018 年～の見込み	1	
7．R	2016	2018 年～の見込み	1	
8．S	2016	2018 年～の見込み	1	
9．T	2016		1	

出典：ホーチミン市師範大学の人事部のデータにより作成

日本語教師の人数が少ないことと上述した教師の不安定な状態とが、日本語教師のレベルを上げられないことの原因だと考えられる。厳しく管理すると教師がやめてしまう恐れがあったり、また、経験が浅くてもすぐに授業を担当しなければならないため、研修期間がとれなかったりする。このような環境では、日本語教師のレベルを上げることは非常に難しい。

日本語教師の育成とレベルの向上のためには、まず、教師の現状を明確にすることが必要だが、現時点に至っても、現場の教師の能力、仕事上の要望などを調べる基礎的な研究は行われていない。国際交流基金の調査による各機関の日本語教師の人数以外、他のデータはほとんどない状態である。ベトナムの日本語教師の言語能力についてのデータを集める研究もほとんど見あたらない。1998 年時点において、「上級段階を教えられる教員がいなくて、困っているという声が多かった。上級段階の指導をするには日本語の文法などの一般的な知識のほかに、様々な知識–例えば、歴史的・社会的・科学的知識–が必要となるが、そうした知識を持つ人材を日本語教師の中に見いだすことはなかなか難しいようである。」という状況であった（宮原彬、1999）。現在でも、ベトナム人の教師が文法・読解、

日本人の教師が会話・作文というような授業分担は多くの大学で見られる。近年、日本の大学に進学した教師が戻ってきたため、この状況はある程度改善できているものの、少数の教師に負担がかかっている状態である。

3.2.2 において述べた日本語教師のアンケート調査の結果によると、多くの教師は教授法の研修を受けたいと答えている。また、ベトナムの日本語教育への提言として、教師の教授法の技能を向上させる必要があるとも答えている。ベトナム人の教師たちには、教授法を重視し、授業のテクニックは教育の結果を決めると認識している傾向があるように思われる。

これらのニーズに応えるため、2009、2010 年頃、ベトナム日本人材協力センター（VJCC）という日本とベトナム両国政府の合意のもと設立された人材育成機関において、年に 2、3 回ほど日本語教師向けのセミナーが開催されていた。民間日本語学校、企業の日本人教師が多く参加し、勉強会の使用言語は主に日本語だから、日本語に困難のあるベトナム人の参加者には難しいところがあると思われた。また、当時、国際交流基金の主催した中等教育機関の日本語教師むけの研修が定期的に開催されていたが、大学の教師を対象とした研修は見られなかった。

しかし、大学での日本語教育の課題を解決するためには、日本語、教授法に関する研修だけではなく、各機関の間の情報交換も必要だと考えられ、高等教育機関のベトナム人日本語教師のみを対象とした研修が師範大学の主催によって計画された。この研修は年に二回開催されることになり、2013 年から開始された。研修の参加者は主にホーチミン市とビェンホア市、ブンタウ市のようなホーチミン市周辺にある高等教育機関のベトナム人の日本語教師とホーチミン市師範大学の 3、4 年生であった。講師は国際交流基金から派遣された専門家または講師である。会場はホーチミン市師範大学であったため、参加費は無料であった。研修の内容は主催者の師範大学が提案した研修ニーズのポイントをもとに、国際交流基金の専門家が研修の内容、活動を考慮し、組み立てた。

研修は 2013 年より 2015 年まで年に 2 回、計 6 回行った。これらのセミナー、教師研修は当時の教師の研修のニーズにある程度応えられた。ほとんどの教師は教師養成プログラムからの出身ではないため、日本語を教えるテクニックに関する知識が浅い。これらのセミナーでは教授法のテクニック、学習活動の経験などを学ぶことができた。そのうえ、教育訓練省から改革の指導を受けたものの、教育管理機関が主催した教師研修はなかったため、日本語教育における改革の方向性が見えない状態の中で、国際交流基金の専門家とそのセミナーは当時のベトナム人教師の助けになった。

しかし、この時期の研修は部分的に行われ、教師の成長に追いつくことは考慮されなかった。研修の内容は 3 年目になっても、同様の内容が繰り返され、発展性がだんだん見え

なくなった。また、国際交流基金の専門家の任期制度により、講師が変わったため、研修の内容が重なった部分があった。例えば、第三回の「初級の教授法」は第一回、第二回の内容と重複していた。さらに、国際交流基金の専門家は大学での教育に関する経験がないことが多く、高等教育機関の講師の研修ニーズに対応できないところが見られるようになった。日本語教育とは言語として日本語を伝えることだけではないため、教授法のみを中心とした研修は民間日本語学校の教師には適合していたかもしれないが、中等教育、特に、人を育成する役割を果たしている高等教育には不十分だからである。

さらに、継続性のある方針を持った研修のカリキュラムがなかったため、研修要素はまとまらず講師の判断によって部分的に決められた。そのため、研修した内容は日本語を教える流れにおける位置を確定できず、知識のシステム的な習得と研修した内容を効果的に活用することは困難になった。研修の目的は教師の質を向上することであったが、具体的にどの部分を補強する必要があるかを明確にできず、まとめられないまま継続されていた。

研修の内容は、主に実践、応用の指導であり、自力の学習の根拠になる理論が足りなかったため、研修に参加した教師は研修で教示されたテクニックを真似るだけで、日本語を教えている途中で発生した課題について原因を理解し解決方法を考えることまでは難しいと思われる。さらに、研修で得た知識を活用するための教師の間の連携をもとめず、それらの知識がどのように活用されるかは個々の教師の判断次第であった。

2014 年から、「2020 年国家外国語プロジェクト」が広報され、外国語教育の全面的な改革が求められた。改革しなければならないのは学習者の日本語のレベルを向上させることだけではなく、日本語教育の意義・役割の見直しで、これらは、日本語教育を通して、２１世紀の変化に対応できる人材を育成するために必要な要素もである。新しい時代の要求に対応し、その要求を満たす研修が期待されるようになった。そのような状況の変化にもかかわらず、2015 年の研修の内容は従来のやり方の継続であり、高等教育の改革ニーズに応えられていないと考えられた。また、国際交流基金の専門家に、大学での教授、講師の経験を持っている人は少ないため、高等教育の役割、又はそこの教育を改革し、発展させる指導能力を持っている人は少ないと思われた。大学での日本語教育は日本語能力の他、人を教育する面も注目されるが、従来の研修は日本語のことのみを重視してきたため、現場のニーズに応えられなくなってきた。従って、ベトナムの従来の日本語教育が抱えている課題を明確にし、その課題を解決する方法、また新しい日本語教育へのアプローチを提案できる研修が期待されているのである。

3. 2. 4　教師の認識

日本語能力の他、グローバル人材育成ための知識と技能が身に付かず、新しい時代の教師としての知識、認識が浅いのも教師の課題である。現在の日本語教師のほとんどは教師育成のプログラムを経験していない。そのため日本語、授業技術に関する知識はあるが、日本語教育の基礎的な理論についての知識がない教師が多い。その結果、新しい教育の運動に応えようとしても、カリキュラムの改善やアクティブ・ラーニングを実践するための必要な要素を充分取り込めないのが現状である。国際交流基金が教授法研修プログラムを行っているが、期間が短く（2 ヶ月または 6 ヶ月）、ベトナム人教師の基本的な知識が十分でないため、プログラムを受けても効果が高いとはいえない。また、教師自身も従来の価値観をもっているため、研修プログラムや社会の影響を受けてアクティブ・ラーニングの教育に移行しなければ、という意識はあるものの、まだ本質を理解するのは簡単ではない。また、従来の方法や教師の権威を守ろうとする教師も少なくないことも現状として挙げられる。

3. 2. 2 において説明した 「ベトナム南部の日本語教師に関するアンケート調査」の結果によると、ベトナムの全体の教育改革について充分理解していない教師が、51%を占めた。教育訓練省が各課程のカリキュラム、教科書などを管理していることが教師の受動的な態度を生み出したと考えられる。ベトナムの『教育法』の第 29 条と第 41 条では、カリキュラム、教科書などについて以下のことが規定されている。

第 29 条　中等教育のカリキュラム、教科書

3．中等教育機関における統一された、安定的な教育のために、中等教育のカリキュラムと教科書の国家審査委員会の評価に基づき、教育訓練省の部長はカリキュラムを決定し、教科書を批准する。

第 41 条

1．高等教育のカリキュラムの国家審査委員会の評価に基づき、教育訓練省の部長は短期大学、大学の各教育部門の基礎的なフレームワークを決定する。基礎的なフレームワークは各科目のコンテンツ構造、学習期間、各科目の実施時間の割合、理論と実践との間の時間の割合を含む。フレームワークに基づき、短期大学、大学は自校のカリキュラムを作成することである。

教育訓練省の部長は修士、博士課程の知識の量、カリキュラムの構成、論文を規定する。

ベトナムの各課程のカリキュラムを教育訓練省が定めていたことは、2007 年 8 月発表された「正規高等教育の単位制度の規定」においても見られた。その規定の第 2 条によると、「高等教育機関のカリキュラムは教育訓練省が公表した基礎的なカリキュラムをもとに作成されること」である（第 2 条、2. ）。この制度は教育訓練省の指導の通りに行うしかできないという受動的な考え方を教師に与えた。この制度の下では、教師が自由に調整できる余地が狭いため、上から決められることに依存する傾向がある。従って、仕事の課題を認識しても、能動的に改善対策を考え、それを実施する意識はなかなか身につかない。新しい時代の教育はグローバル人材育成という教育目標を目指している。その人材を育てる教師もグローバル人材のスキルを身につける必要がある。これらのスキルは社会の変化への関心を持ち、社会活動、研究活動など実施することを通して経験を積んで行くことで身につく。受動的に日本語を教えているベトナム教師にはこの姿勢が見られないため、この点が改善されないと、新しい時代の教育を効果的に実施できると言えない。能力が高く、臨機応変に対応できないと、教師の学習者の助言者、支援者という役割は果たせない。2.1 に述べたベトナム南部の教師のバックグラウンドと特徴によると、教師のほとんどは、教育改革の必要性、自己の課題などについて充分認識していないようである。これはベトナム政府の政策実施の問題であるが、教師の自覚の問題でもある。

3.2.5　教師の人数不足

教師の人数が不足しているという課題は、3.2.2 のアンケート調査においては明確にされなかったが、次のデータから想定された。国際交流基金の調査結果による[67]と、2015 年のベトナムの日本語教師の人数は 2012 年に比べると 17.5%増加した。一方、同時期の日本語学習者は 38.7%も増加している。ホーチミン市師範大学には 10 人の日本語教師がいるが、この 10 人で日本語学部の約 600 人もの学生に対応しなければならない。他の学部で日本語を第二外国語として学んでいる学生も含めると、約 900 人の学生に対応しなければならないことになる。同じくホーチミン市にある A 大学は日本語教師が 7 人いるが、毎年約 200 人の学生を受け入れており、ここでも日本語教師の絶対的な不足が問題となっている。

近年、日本語学習者が急速に増え、中等教育、高等教育の日本語教育を行っているどこの機関においても、「教師が足りない」という声が聞こえる。2016 年 12 月 18 日に開催さ

[67] 国際交流基金の 2015 年度日本語教育機関調査結果
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.html

れた 40 人程のベトナム人日本語教師の会合で各機関の日本語教師と学生の人数が報告された。その会合のデータをまとめたものが以下の表である。

表 18　南部の高等教育機関の教師・学生の人数

機関名	学生の人数（人）	教師の人数（人）
ホーチミン市師範大学	約 600	10
ホーチミン市外国語情報技術大学	約 500	10
ホーチミン市 HUTECH 大学	約 650	7
ダラット大学	約 450	5

表 19　北部の高等教育機関の教師・学生の人数

機関名	学生人数（人）	教師人数（人）
ハノイ大学	647	32
ハノイ国家大学外国語大学	約 700	45
Phuong Dong 大学	約 450	17

学生の人数はほぼ同じだが、南部の機関の日本語教師は 10 人前後なのに対し、北部の機関の日本語教師は 30 人以上である。このデータは南部の高等教育機関の教師不足の状況を明確に示している。また、中等教育機関においても、教師の退職、または日本語クラスの増加という理由で日本語教師の新採用ニーズが見られる。2015 年から 3 年連続して、ホーチミン市師範大学はホーチミン市教育訓練所とビンズン教育訓練所から日本語教師を紹介してほしいという要求を受けている。しかし、その求人に対して応募者は少なく、中等教育機関の日本語教師としての条件を満たす学生が少ないのが現状である。

この教師不足の原因としては、以下の理由が考えられる。

①教育機関と日系企業との給料の差の大きさ

②日本語教師を確保する対策の欠如

③日本に進学した教師への管理不足

まず、日系企業との給料の差が大きいことが原因として挙げられる。日本語のできる人材を採用するニーズが高まってきたため、優秀な学生が 3、4 年生のインターンシップの段階で日系企業に採用される傾向がある。日系企業に入ると、高い給料の他、日本への研修などもある魅力的な待遇を受けることができることに対し、教育機関の教師になると、低い収入だけではなく、海外に行ったり、日本人と接したりする機会も少ない生活である。そのため、新卒採用が困難な上、採用された後も日本語教師の仕事を諦め、転職した教師もいた。ホーチミン市師範大学の事例を取り上げると、2012 年より 2016 年まで 5 期生が卒業したが、新卒採用の人数は 4 名であり内２名が採用された１年後に辞職している。

次に、ベトナム政府が日本語教師を確保する対策を実施していないのも原因として考えられる。2005 年にホーチミン市の Vo Truong Toan 中学校で、第 1 外国語科目としての日本語教育が開始された。また、2009 年にホーチミン市の Le Quy Don 高校、Marie Curie 高校、Ngo Tat To 中学校で日本語教育が開始された。さらに、2016 年に小学校日本語を「第１外国語」として教える方針が始まった。中等教育、小学校における日本語教育を開始するにもかかわらず、南部の教育機関に日本語教師を提供する計画はなかった。教育訓練省から師範大学のような教師養成機関に指示もなかったし、師範大学側としては中等教育での日本語教育がそれほど普及していなく、卒業生の就職先がない状況では、日本語教師養成コースを開講することが困難であった。

ベトナムの教育法の第 77 条によると、各課程の教師の学位、資格については下記の通りである。

> 幼稚園、小学校の教師については師範短期大学（2 年）の卒業証明書が必須
> 中学校の教師については師範短期大学（3 年）の卒業証明書又は短期大学（3 年）の卒業証明書と教師研修の修了証明書が必須
> 高校の教師については師範大学の卒業証明書又は大学の卒業証明書と教師研修の修了証明書が必須
>
> （2005 年に発表された『ベトナム教育法』、第 77 条）[68]

[68] Điều 77
Trình độ chuẩn được đào tạo của nhà giáo như sau:
- Có bằng tốt nghiệp trung cấp sư phạm đối với giáo viên mầm non, giáo viên tiểu học.
- Có bằng tốt nghiệp cao đẳng sư phạm hoặc có bằng tốt nghiệp cao đẳng và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với giáo viên THCS.
- Có bằng tốt nghiệp đại học sư phạm hoặc có bằng tốt nghiệp đại học và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm đối với giáo viên THPT.

Trích “Luật giáo dục Việt Nam” (ban hành năm 2005)

正規の師範大学の日本語教師養成コースを卒業した人材がいないため、中等教育機関は上述した「大学の卒業証明書と教師研修の修了証明書が必須」という規定を活用し、日本語教師を採用した。現時点までに、中等教育機関に採用された日本語教師は中等教育の教師研修を受講し、修了証明書を持っている日本語・日本学専攻の学士である。また、小学校で非常勤として日本語を教えている教師は中等教育の教師である。

しかしながら、2014 年に、教師養成の政策が一部調整されたため、中等の日本語教師の採用が一層困難になった。それは、2014 年３月 27 日に公布された 1090/QĐ-BGDĐT 号の決定書によって、今まで、特定の師範大学で高校の教師になる希望のある学士号取得者に対して教師研修が実施され、修了証明書が発給されてきていたが、2014 年に、この証明書の発給が停止されることになったからである。ベトナムの教師局ホアン・ドック・ミン(Hoàng Đức Minh)局長はこの決定の目的について、教師の供給が需要を超えたから、その状況を調整するためだと説明した。

現在、全国の高校生の人数は比較的安定し、各地方における高校の教師採用の需要が減少する傾向があるため、師範大学の正規卒業生の人数が高校の教師採用ニーズを超えている状態である。採用されない高校の教師を減らすため、師範大学の正規新入生の枠を狭めるとともに、師範研修の修了証明書の発給を停止したのである。このことは採用ニーズに対応して人材を育てる方針を現実化する価値があり、教師養成の社会的な効果を高める意味もある。また、教育改革を実施している近年において、カリキュラム・中等教育の教科書の改善は第一義務であるから、教師養成機関の優先的な義務はカリキュラムを見直し、中等教育のため良い教師を養成できるように講師の能力を向上させることである。これらの中心的な義務が効果的に実施されるため、師範研修を停止することになったのである[69]。

従って、2014年から中等教育の日本語教師の新採用はできなくなった。2017年4月の時点において、ホーチミン市師範大学の日本語教師養成コース設置の見込みも立たず、師範研修の再会時期も未定だという状況である。

一方、高等教育機関においては、一般の大学の講師に対する採用条件が日本語教師の確保には壁になった。ここでは、①2011年２月17日に公布された08/2011/TT-BGDĐT号の『大学、短期大学課程の教育部門を開く条件、書類、プロセス、学生募集の停止、教育部門を開く決定の回収に関する規則』[70]、②2012年6月18日に公布された08/2012/QH13号の『大学教育法』、③2014年11月２８日に公布された36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV号の『国立

[69] ベトナムの教師局Hoang Duc Minh局長の説明はDan Tri 新聞の2014年4月8日の教育コラムに掲載された。

[70] “ Quy định điều kiện, hồ sơ, quy trình mở ngành đào tạo, đình chỉ tuyển sinh, thu hồi quyết định mở ngành đào tạo trình độ đại học, trình độ cao đẳng”

高等教育機関における教職員のコードと職業の役職基準の規定』[71]について取り上げ、この状況を明確にしたい。

①08/2011/TT-BGDĐT号の『大学、短期大学課程の教育部門を開く条件、書類、プロセス、学生募集の停止、教育部門を開く決定の回収に関する規則』の第２条において、大学での教育部門を開く条件として以下の事項が決められた。

> 下記の条件を満たす大学、学院が大学レベルの教育部門を開くことを検討することができる。
>
> １．カリキュラムの70％を担当する常勤の講師がいる。その内、博士号を取得している講師が最低１名、修士号を取得している講師が最低３名必要である。これらの講師の専門は新規登録する部門の専攻であること。

②08/2012/QH13号の『大学教育法』の第54条において、講師の基準が規定された。

> 第54条．講師
>
> ３．大学課程の講師という役職の学位標準は修士以上である。特別な部門については、教育訓練省の部長に規定される。
>
> 高等教育機関の学長は修士号以上の人を優先し、講師として採用する。
>
> ４．教育訓練省の部長は師範研修のカリキュラムを決め、教師研修と仕様を規定する。

③36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV 号の『国立高等教育機関における教職員のコードと職業の役職基準の規定』の第 6 条において、大学の講師の条件について下記のように規定している。

> 第 6 条
>
> 講師は、担当している仕事、教えている専攻に適合した専門を持ち、大学以上の卒業証明書を持っていること。講師を対象とした師範業務の認定証を持ち、レベル２（CEFR の A2）の外国語能力を持つこと。

上述した規定によると、日本語専攻の学科又は学部を設立するためには、日本語専攻の学士号又は修士号を持っている講師が必須である。2012 年にホーチミン市師範大学の日本語学科の一期生がでるまで、日本語を専攻とした学士は一人もいなかった。さらに、日本

[71] "Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập"

語専攻の修士号を取るために、日本の大学院に進学しなければならないのは多くのベトナム人にとって厳しい条件である。

そのため、日本語専攻ではなく、日本学専攻の形を選び、日本の歴史・文化・経済・文学などとともに、日本の１つの要素として日本語を教えている大学がほとんどである（ベトナム南部では、ホーチミン市師範大学が日本語専攻の唯一の機関である)。日本学専攻の教師の採用条件は日本語専攻の他、日本の歴史・文化・文学などの専攻でも認められ、採用の対象が幅広くなる。また、ベトナムの大学の修士・博士課程では日本の歴史・文化・文学などを扱っているため、日本の大学院に進学することに比べると容易に修士号を取得できる。これらの日本学科又は日本学部では、日本語教育を行っているが、ほとんどの教師の専攻は日本語又は日本語教育ではないため、実際の日本語教師の数は国際交流基金が統計したデータと比べて違いが大きいと思われる。

この事実にもかかわらず、教師の採用条件、教師研修プログラムなどはすべて教育訓練省に規定されているため、大学の内部での柔軟な調整は困難である。日本語教育を実施している機関から教育訓練省に事情を報告し、特別な扱いを提案する、あるいは、教育訓練省が日本語教師を育成する特別な枠を作成し、ホーチミン市師範大学に実施させるなどのような日本語教師を確保できる政策が検討される必要がある。

さらに、日本に進学し、帰国しない又は留学期間を長く延長することも教師不足の原因として挙げられる。大学の講師に対する学位条件に応えるため、ほとんどの高等教育機関において、採用された学士レベルの教師に修士号を取得させることは一般的である。ハノイ国家大学外国語大学の日本語専攻修士課程の開設(2009 年)まで、ベトナムにおける修士号を取得できる日本語教師養成機関はなかった。日本語学・日本学の修士号または博士号を取得するため、日本の大学の大学院に進学するのが唯一の方法であったが、取得後に帰国しない、又は大学に戻らない教師も多い。ベトナムの教育訓練省の統計によると、2000～2010 年の間、ベトナム政府の奨学金で進学した博士課程の 2,286 研究生のうち帰国したのは 1,074 人しかいなかった。そして受入国側または民間の奨学金で留学した場合のデータは集められなかった。日本語教師は主に日本の文部科学省の奨学生の資格で進学しているため、帰国しなかった人数は把握されていないが、ホーチミン市師範大学においても、ホーチミン市の他の国立大学においても日本に留学した教師が戻らないという現象がみられた。文部科学省の奨学生に対する条件が見直されないと、日本語教育において良い人材を確保することはできない。

3.3　カリキュラムの現状と課題

ベトナム政府が指導している「2020 国家外国語プロジェクト」の影響を受け、中等・高等教育における日本語教育は実質化を行った。以下では「2020 国家外国語プロジェクト」が発表された 2008 年から 2017 年現在に至る学習者の応用能力を目指した日本語教育の実施状況について、学習目標、学習活動、評価という焦点を当てつつ見ていきたい。なお、2016 年 9 月から小学校での日本語教育が開始されたが、試験的なプログラムで、現時点では成果がまだ見られないため、本研究の対象外にした。

3.3.1　中等教育のカリキュラム

2005 年から規定されている『教育法』によると、教育訓練省が各教育課程のカリキュラムを決める。高等教育機関には、教育訓練省がカリキュラムの基礎的フレームワークを指導し、教育機関がそれに基づき自校のカリキュラムを作成していたが、中等教育機関に対してはカリキュラムのみならず、そのカリキュラムを実施する計画、シラバス、教科書まで決め、全面的に教育活動を管理している。中等教育機関でのカリキュラムと日本語教育活動については、主にホーチミン市の中学校、高校で日本語を教えている教師へのインタビューとホーチミン市の高校で日本語教育を実習しているホーチミン市師範大学の 4 年生の報告、中学校、高校の教科書を分析し、整理したものである。

中等教育では、教育訓練省が決めた内容どおりに実施しているため、主に日本語教科書を中心として日本語の授業を行っている。中学校、高校の日本語教科書は表 20 の通りである。

表 20　ベトナム中学校・高校の日本語教科書のリスト

	使用対象	タイトル	著者	出版社
1	中学校 1 年	Tiếng Nhật にほんご 6	ベトナム教育訓練省	教育出版社
2	中学校 2 年	Tiếng Nhật にほんご 7	ベトナム教育訓練省	教育出版社
3	中学校 3 年	Tiếng Nhật にほんご 8	ベトナム教育訓練省	教育出版社
4	中学校 4 年	Tiếng Nhật にほんご 9	ベトナム教育訓練省	教育出版社
5	高校 1 年生	Tiếng Nhật 日本語 10	ベトナム教育訓練省	教育出版社
6	高校 2 年生	Tiếng Nhật 日本語 11	ベトナム教育訓練省	教育出版社
7	高校 3 年生	Tiếng Nhật 日本語 12	ベトナム教育訓練省	教育出版社

中等教育の日本語の教科書は、中学校の 4 年間と高校の 3 年間の各レベルに合わせて、6～12 の 7 つのレベルに分けられている。各レベルの教育目標はその教科書を終わらせるこ

とである。1 冊に 12 課あり、学年の前期に 1～6 課、後期に 7～12 課という分け方が一般である。小学校で日本語教育が開始された 2016 年までは、中学校の卒業生の日本語能力は N5 で、高校の卒業生の日本語能力は N4 が目標であると規定された。2016 年 9 月から、小学校における日本語教育が開始されたため、中等の学習者の日本語能力はベトナムの外国語能力 6 レベルのフレームワーク通り規定されるようになった。それによると、中学校の卒業生の日本語能力はレベル 2（N4 に当たる）、高校の卒業生の日本語能力はレベル 3（N3 に当たる）という基準になった。時間配分も、達成基準もすべて教育訓練省に決められ、教科書に提示されたため、教師は教科書の内容に沿って教案を作成することが一般的である。

下記は中学校 1 年生の日本語教科書の目次の一部である。

Mục lục （目次）

Bài 課	Chủ đề テーマ	Mục tiêu 目標	Chào hỏi/ Mẫu câu 挨拶／文型	Chữ cái và phát âm 文字と発音	Số đếm 数字	Kiến thức văn hoá 文化知識	Trang ページ
1	Chào hỏi (1) 挨　拶（1）	-Biết cách nói tự giới thiệu bản thân (自己紹介の言い方を知る) - Biết cách chào hỏi trong ngày （一日の挨拶のしかたを知る） - Đọc và viết được các chữ Hiragana từ hàng あ đến hàng さ ひらがなの「あ」行から「さ」行までを読める、書ける	1．はじめまして。～です。どうぞよろしく／どうぞよろしくおねがいします 2．おはうございます／おはよう／こんにちは／こんばんは／おやすみなさい	Các chữ Hiragana từ hàng あ đến hàng さ （ひらがなの「あ」行から「さ」行まで）	1～10	Cách sử dụng 「～さん」 「～さん」の使い方	11
2	Chào hỏi (2) 挨　拶（2）	-Biết cách chào khi chia tay 別れる時の挨拶のしかたを知る - Biết đọc và viết chữ Hiragana từ hàng た đến hàng は ひらがなの「た」行から「は」行まで読める、書ける	1．先生、さようなら ＿＿さようなら。またあした 2．じゃあね＿＿バイバイ	Chữ Hiragana từ hàng た đến hàng は ひらがなの「た」行から「は」行まで）	11～20	Cách sử dụng câu chào「さようなら」 「さようなら」の挨拶の使い方	21
3	Chào hỏi (3)	-Biết cách nói khi cám ơn và xin lỗi お礼とお詫びの言い方を知る - Đọc và viết được các chữ Hiragana hàng ま、や、ら và các chữ わ、を、ん ひらがなの「ま」、	1．ありがとうございます ＿＿どういたしまして 2．ありがとう＿＿いいえ 3．すみません＿＿いいえ	Các chữ Hiragana hàng ま、や、ら và các chữ わ、を、ん	21～30	Cách sử dụng câu chào 「さようなら」	31

		「や」、「ら」行や「わ」、「を」、「ん」を読める、書ける	4. ごめんなさい				
Tóm tắt 1 まとめ 1		- Biết rõ về sự tiến bộ của mình trong học tập thông qua việc ôn tập và tự đánh giá 復習と自己評価により、自分の成長を知る		- Một số đặc trưng cơ bản của trọng âm trong tiếng Nhật 日本語の基礎的な音声 - Sự khác nhau về cách sử dụng các dấu chấm, dấu phẩy trong tiếng Việt và tiếng Nhật 日本語とベトナム語の句読点の使い方の違い			

上記の目次には、各課の学習目標が明記されている。例えば、第 1 課の学習目標は「自己紹介の言い方を知る」「一日の挨拶のしかたを知る」「ひらがなの「あ」行から「ん」まで読める、書ける」という三つである。言語のみならず、文化の知識も中学生の日本語学習の目的である。また、「自己評価」の設定は学習過程の形成評価を重視するという意図である。

教科書の評価については次のような意見があった。

1. 教科書の構成が分かりやすく、ベトナム語の説明文があるため、使いやすい。
2. 日本の文化とベトナムの文化が両方とも入っていることはベトナム人の学生にいいことだと思われる。
3. 学習内容の並び方が適切で、中学生、高校生の理解能力に適合している。
4. 写真が良くないため、学生の関心を呼ぶ効果はない。
5. 練習、宿題が少ないため、教師は宿題作成を工夫しなければならない。
6. 会話の練習では、実際性はないため、教師は会話を作らなければならない。
7. 自己評価の項目があるが、学生が効果的に活用したと言えない。ほとんどのクラスでは、自己評価の部分が飛ばされた。

授業の活動は基本的に下記のように行われている。

1. 導入（実施者：教師）
2. 新しい文型の紹介（実施者：教師）
3. 応用練習（教師の指導の下に、学生が全員で一斉に答えたり、一人で答えたりする）
4. 実際練習（学生は教師が設定した場面に応じた文を作る）
5. 応用活動（教師が用意したゲームなど）
6. 宿題の直し（実施者：教師と学生）

中等教育で日本語を教えている教師たちによると、授業のポイントは、文型を説明し、学生にその文型を練習させることである。授業の時間が少なく（週に 3 コマ、45 分／コマ）、学生に文型を定着させるのに時間をかけるため、タスク、読み物、学生の評価のところはあまり触れないそうである。文型を使って、文を書く練習があるが、テーマを決め、短い文章を書かせる活動を行わない。すなわち、学習の目標はその文型の使い方を知ることである。また、以上に述べた授業の活動をみると、クラス内の演出者は完全に教師である。それから、学生が自己評価の項目を効果的に活用できないということは、学生が学習にフィードバックするの意義が理解できていないか、自己評価できる環境が作られていないという意味である。これらの説明は、教師のすべきことである。

このような状況にある中等教育の日本語教育は、教育訓練省から学習者の応用能力を重視する教育にむけて行こうという指導を受け、努力しているようであるが、実際はまだ伝統的な考えとやり方のままである。そのため、意図的に新しい教育の形にしても、教師が変化した部分を正確に理解できなければ、学習の結果は変わらないと考えられる。

3.3.2　大学のカリキュラム

2013 年に、教育訓練省は、57/2012/TT-BGDĐT 号の通知を発表し、2007 年 8 月に公表された『単位制の短期大学・大学の教育規定』を一部修成し、追記した。57 通知によると、『単位制の短期大学・大学の教育規定』は下記の通り修正、追記された。

第 2 条における修正、追記

4. 学長は管理している大学のカリキュラムを決める。6 年間の大学カリキュラムは 180 単位以上、5 年間の大学カリキュラムは１５０単位以上、4 年間の大学カリキュラムは 120 単位以上、3 年間の短期大学カリキュラムは 90 単位以上、2 年間の短期大学カリキュラムは 60 単位以上が原則である。

第 3 条における修正、追記

4. 学長は各科目の時間を規定する。その時間はクラスで教える時間、実験の時間、実習の時間、学生の自習・自己評価のため準備する時間、教室外の学生とのコンタクトの時間を含む。

『単位制の短期大学・大学の教育規定』の修正、追記された部分は大学にカリキュラムの作成、運営の権利を与えた。各大学は、独自のカリキュラムを作成し、大学のホームページに公開するようになった。従って、大学間の相違が以前より見えてきた。そこで学習目標、教育活動、評価という三つの要素について各大学の日本語教育の状況を考察したい。

3.3.2.1 学習目標

ホーチミン市では、日本語専攻であるホーチミン市師範大学以外に、日本語教育を行っている多くの機関が日本学を専攻している。そのうち三つの機関のホームページで公開されている学習目標を事例として取り上げる。

まず、ホーチミン市国家大学人文社会科学大学の日本学部の学習目標は下記通り掲示されている。[72]

知識について

カリキュラムは社会-人文科学、東洋についての総合的な知識を備え、日本学に関して専門的に研究することの基礎を提供する目的で設計された。また、学生のためアジアの多様な知識が得られる環境を備えている。卒業生は将来、研究又は仕事をするため、日本学で専門の知識を習得し、スマートな日本語、高い構造能力、一定の外国語能力を身につけることを目標とする。

知覚・思考能力、実行スキル

学生は仕事において、知識を柔軟に応用する能力、日本のマネジメント文化を理解し応用する能力を身につけることができる。また、学生はマナー、仕事の仕方など効果的な実行スキルを学ぶことができる。特に、卒業生は国際的な職場で、勇気、活力、

[72]ホーチミン市国家大学人文社会科学大学のホームページによる
http://hcmussh.edu.vn/?ArticleId=6fe36318-4f0d-4e02-b0c7-461cae70ac2d

創造力と自信を持ち、統合・適応能力があり、堪能に日本語を使う能力があり、仕事のため効果的にインフォマティクスツールを利用できる能力がある。

人文的資質

卒業生は法律を守る意識、他人との共有意識、社会貢献の意識があり、良い政治資質・職業道徳を持ち、 職業・自分自身・社会のコミュニティに対する責任の高い意識を持つ公民になる。

能力について

日本学プログラムの卒業生は勇気、自信、独立心を持ち、統合する能力と先駆者意識を持つ人間であるる。卒業生は、自己発展の計画、仕事の計画を立て、独力で問題を解決し、人をグループとして集めることができる。また独立して仕事ができ、グループワーク（グループ内のつながりを作り、自己を認識し、利益共有・仕事の割り当てる）ができ、どの場面においても柔軟に対応できる。

次に、ホンバン国際大学、日本学科の学習目標を引用し、紹介する。[73]

知識

専門に適合する人文社会科学の知識を持ち、健康であり、祖国を建設し、防御の要件を満たす。

専門科目を学ぶことや、より深い研究、外交の仕事又は日本語を使う分野における課題を理解するために、基礎的な知識として日本語の初級レベルから上級レベルまでの豊富な知識を持つ。

学習者は、政治、社会、基礎科学の総合的な知識を持つ。この知識は日本語の通訳に関する知識を理解する基本になる。

学習者は日本語に関する基本的な知識（音声、文法、意味）を知る。学習者は仕事のため又は卒業後の他の専攻の学習のため、日本語をツールとして使用できる。

卒業後、ヨーロッパ参照外国語能力のＢ１レベル相当の日本語能力を持つ。

[73]出点：ホンバン国際大学、教育管理室のホームページによる
http://academic.hbu.edu.vn/vi/chuan-dau-ra/nganh-nhat-ban-hoc-2825

技能

学習者は日常会話や特定の専門分野において、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの 4 つの技能において流暢に日本語を使用できる。社会、経済などの異なる分野での通訳と翻訳の仕事を担当できる。通訳の実践的な技能を持つ。

最後に、ラクホン大学の東洋学部、日本学科の学習目標を取り上げる。[74]

1．総合的な目標

ラクホン大学の教育理念に基づいた人材育成の目標を目指している日本学科のカリキュラムは以下のとおりである。

「統合と国際協力における国の工業化と近代化の事業に貢献できる品質の高い、正しい政治意識を持つ人材を育成する。大学院に進学し、高い応用性がある研究能力の持つ人材を育成する。卒業生は効果的に働き、社会の組織のニーズを満たせる管理者を目標とし、自己トレーニングを行う。」

2．詳細な目標

日本学科は日本の歴史、地理、政治、経済、文化、国際関係などの日本学の専門的な知識を持ち、日本語能力（3 級／N3 以上）があり、日本と関係のある分野での仕事ができるような技能を持つ人材を育成する。

日本学科の卒業生は良い政治資質、社会への貢献意思、良いコミュニケーション能力、自律、自信、仕事での独立という資質がある。コミュニケーション、翻訳、文章作成、日本語での科学研究、研究、教える方法、問題理解、独立な研究、グループ研究などの重要な技能を持つ。

以上は 、ベトナム南部の日本語を行っている高等教育機関の学習目標の事例である。「日本学科は．．．人材を育成する」や「学習者は卒業後、．．．できる」という表現が混交し、教育目標と学習目標とが明確に分けられていない。事例として取り上げた３大学の教育・学習目標はそれぞれの大学の特色を示しているが、いずれも学習者の「言語能

[74]出点：2012 年 5 月 26 に公表されたラクホン大学、東洋学部の『大学卒業生の能力質の誓約』による（Công bố cam kết chất lượng chuẩn đầu ra đối với sinh viên hệ đại học）（p. 6）

力」「技能」「態度」に触れ、「社会」「政治」「文化」の幅広い知識を求めており、グローバル人材のイメージを目指していると言える。

ホーチミン市師範大学の日本語学部も、上述した三つの大学と同様な教育、学習目標を設定した。しかしながら、実際の教育においては 2015 年に新しい教育の取り組みを始める時まで、「１年に１冊終わらせる」というような教科書の内容をすべて学習者に伝えることが教育の目標であった。学習者にうまく伝えられるかどうか、という教師の能力が重要であった。学習者が試験に合格すれば、教師の評価が高くなる。日本語能力検定試験（JLPT)に合格者を多く出した教師が、よい教師とされていた。教育の目標は、文法や語彙を覚えさせ、日本語を覚えることを優先的に掲げた。教育訓練省の教育改革の指導を受けたにもかかわらず、従来の教師中心の教育を行っていた原因は二つある。まず、日本語教師を対象とした教師研修が行われなかったため、教師の新しい教育に関する知識が不十分であったことである。次に、文法や読解が重視される試験の存在である。そのため、１週間の 15 コマ（1 コマ＝４５分）のうち、9 コマは読解と文法の授業であり、暗記能力を重視する傾向にあった。また、教師たちは学習者中心の教育に関して意識はしているが、従来の方式で評価されるため、それに従っている状況であった。

序論の「先行研究」項目において説明したハノイ大学（2015）により作成された『外国語を専攻しない教育機関に向けた日本語教育カリキュラム』も、例として取り上げられる。カリキュラム作成の根拠は教育訓練省が決めている各教育課程の学習者の言語能力のみである。学習目標を説明する項目において、日本語能力以外、他の能力も獲得できると記述しているが、カリキュラムの内容のほとんどは日本語の文型・語彙を中心として、他の能力の習得手段は触れていないのである。学習目標は日本語の構造・言語機能のみだということは明確である。

筆者は、他の大学の日本語教師に学習目標の設定、シラバスの作成などについて質問したが、同様な状況であった。大学に入ってから日本語を始めた学生が多く、卒業する時点で言語能力が N3、N2 レベルに達成するように集中しなければならないため、他の能力、技能が放置されているようである。一方、上述した各機関の学習目標に関する記述を見ると、その他の能力・技能・資質の獲得過程は言語能力の獲得過程と見分けているようである。ベトナムの教育機関において、初等・中等では道徳、高等では共産党の政治、思想に関する必須科目が行われている。筆者は以前、日本語教師としてシラバス、学習活動を作成する時、学生の日本語能力を高めることを念頭に置いていたが、他の能力と資質などは道徳、政治の授業の役割、または学生が自分で身につけることだと思い込んでいた。他の同僚たちにもこの考えは共通していた。

以上が、ベトナムの日本語教育機関の学習目標設定の事情である。教育の方針は良いが、実現はまだ充分ではないことは、中等教育だけではなく、高等教育機関においても見られる状況である。

3.3.2.2　学習活動

ここでシラバス、教材、教授法および評価の各項目別に、現在の状況とその問題点、新しい教育を行う際の課題について検討したい。

シラバス

学習者のニーズを反映させるためには、シラバスを作成する際、学習者、大学卒業生、専門家、教師の声を聞くべきだと考える。教師が「教えたい内容、教えられる内容」ではなく、学習者が「学びたいこと、必要としている内容」を知り、ニーズに合わせたものを作成しなければならない。2010 年の時点において、シラバス作成はその科目担当者が作成することが一般的であった。先に述べた、学習者や専門家の声を聞く、という理想とは違い、師範大学の教師が一人で行うことも多かった。教師一人の経験、考えによって作られるため、経験が浅い教師であれば、教科書に頼ってしまうことになる。このようにして作られたシラバスは、その後何年も使い続けられることになる。めまぐるしく変化する社会の中で、教育内容は変わらないのである。また、他人のシラバスを真似て、大学に提出はしたが、シラバスどおり授業しなかったケースもあった。どこの日本語教育機関でも日本語教師が不足しており、教師一人の負担が大きいため、授業以外のことに手が回らない状況である。日本語教師が少ないのは給料の安さも一因である。大学を掛け持ちし、多くの授業を担当しなければならない。このような環境では、同じシラバスを使いつづけていることも理解できる。

近年、教育改革のもとに、学習者中心、アクティブ・ラーニングという教育方針に変えようとの指導を受け、シラバスを書き直すことが実施されたものの、その効果が見られるのには時間がかかると思われる。教師の教育に対する認識、教師不足の課題などが解決されないかぎり、教師が正確にシラバスを作成し、効果的に活用することはできないだろう。

教材

ベトナムの日本語教育で使用されている教科書、日本語教材の状況を明確にするため、2016 年 12 月に行われたベトナム人教師の会合の資料をまとめ、分析する。会合にはベトナムの 18 の中等・高等教育機関の日本語教師が参加した。その会合で報告された資料によると、ベトナムにおいて、使用されている日本語の教科書は数えられるほど少ない。初級で

は、『みんなの日本語』スリーエーネットワーク（スリーエーネットワーク）と『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）、中級では、『中級日本語』東京外国語大学留学生日本語教育センター（凡人社）、『テーマ別中級から学ぶ日本語』松田浩志（研究社）、『ニューアプローチ中級日本語[基礎編]』小柳昇（日本語研究社）などが主に使用されている他、独自の教材を使用している機関もある。

ベトナム北部では『みんなの日本語』、『初級日本語』や『中級日本語』、『テーマ別中級から学ぶ日本語』、『ニューアプローチ中級日本語[基礎編]』が多く使用され、ベトナム南部ではほとんどの機関で『みんなの日本語』と『テーマ別中級から学ぶ日本語』が使用されているようである。 ベトナム南部では高等教育も同様に『みんなの日本語』と『テーマ別中級から学ぶ日本語』が多く使用されている。独自の教材を使用している機関もあるが、多くが上述の教材を使用しているため、教材が単調になりやすい。

初級教材でよく使われている『みんなの日本語』は使いやすいが、それだけでは不十分だと思う。なぜかというと、同じ文法項目或いは新出語彙といっても、使う場面がいろいろある。教科書を１つしか使わないと、そこに設定された場面しか知らないため、そうでない時の応用がきかないのである。また、教科書に出てくる社会人の登場人物や、日本で生活している外国人が設定された会話の場面、一部の新出語彙などはベトナム人の学生である学習者に相応しくないものも多いと思われる。かといって、代わりにいい教科書を選ぶこともできないのが現実である。

現在の教科書の問題点を認識していて、改善しないといけない、という声もある。しかし改善する計画はまだない。ベトナムにある教材が少なく、選択肢がないためである。ベトナムの学習者のニーズに対応した教科書の作成する計画も取り上げられたが、教師のレベルが低く、人数が少ないため、その計画の実現は難しい。

また、日本語・日本語教育に関する参考文献はほとんどない。そのため、教師の研究と、学生の勉強に良い環境ではない。しかし、日本から本を購入するのは価格が高いという理由で困難である。

以上のように、現在の教科書では学生の学習ニーズに十分応えられない状況であるといえる。現在の教科書の問題点を認識しており、改善しなければならないという声はあるが、改善する具体的な計画はまだない。

教授法

次に、日本語授業における教授法について述べるが、まず、2016 年のカリキュラム改革までのホーチミン市師範大学のことを事例として挙げる。同大学の日本語授業では、これまで教師が説明し、学生が暗記することが一般的な授業であった。教師は文法や意味など

細かいところまで説明し、知っていることをできるだけ多く学生に伝える。学生は理解、暗記し、教師の質問に答えるという流れである。また、大人数のクラス全体に向けて、同じ内容の一斉授業も行われる。同大学では、最大 35～45 人のクラスがあるが、ホーチミン市の A、B 私立大学には、50～70 人のクラスもある。そこで、教師はクラスの反応を予想し、説明や板書、学生に対する質問を考えながら教案を準備する。教師が準備した教案に沿って、授業が行われることになる。学生が静かに教師に教えられた情報をすべて暗記するというのが教師の狙いであった。ホーチミン市の大学での日本語授業について、Trần Thị Duy Ngọc・NguyễnThị Hoàng Diễm(2012)は次のように指摘した。

> 現在のホーチミン市の大学と日本語学校での読解授業は主に同様な流れに沿って行われている。それは教科書として確定な教材を使い、発音の練習のため学生に読ませ、ベトナム語に翻訳させ、質問を応える流れである。その他、日本の新聞を生教材として使っている授業がある。このような授業は文法の説明、漢字の読み方、翻訳を重視している。授業のポイントは日本語の文章をベトナム語に翻訳することであり、受動的な学習者を作ることである。

ベトナムでは語学の授業でも学生の人数が多く、一人ずつカバーできない、というのが現状であるため、授業は用意された教案に沿って行われている。これだけ多くの学習者がいるにも関わらず、授業数が少なく、授業内で学習者一人一人ができることには限界がある。学習者の人数と授業数のバランスが悪い状態が続いている。

グループ活動や学習者の発表などの方法においても、問題点がある。教師が学習者中心の教育を自分自身が受けていないため、効果的な授業の実践方法や活動内容が分からないのである。本質的な意味が理解されていないため、活動の評価や学習者に対する助言が難しい。活動の方向性や調査内容などについての助言が難しいため、学習者自身が最初から最後まで試行錯誤しながら行わなければならない。さらに、それを限られた時間の中で行うため、取り上げた項目について深いところまで理解、解決することは容易ではない。また、教師の専門的な知識も不足していて、学習者の能力をのばすどころか逆効果になることも考えられる。「教える」ことが重要だと思われているため、活動をさせるだけで、活動の最中、または活動後の指導が難しいのである。

従って、ベトナムでは現在、日本語授業の形態から見ると、学習者を中心とした授業の仕方に変えようと言う姿勢は見られるが、実際は伝統的な教師主導の授業がまだ行われているところもあるという状態である。これには３つの理由が挙げられる。まず、教室内で行わなければ授業だと認められないなど、授業を管理する大学の仕組みが影響しているこ

と。２点目は課外活動の経費がないこと。３点目は大学と社会との関係が浅いことである。例えば理想的な通訳の授業は、企業などで実際に通訳させることであるが、現在は教師と学生間で練習するという教室内の授業に限られている。

3.3.2.3　評価

最後に、評価について述べる。評価は、授業内容を決める際の重要な項目である。従来の教育では、学習者の成績を評価するのは教師だけであった。教えたことを暗記できているかを確認することが、評価ととらえられていた。

新しい教育では、学習過程でどのように目標に近づいているか、学習者自身が確認し、学習方法や内容を直していく。教師が助言するのではなく、自己評価をしながら目標に近づいていく。教師は学習者に知識を与え、暗記させるのではなく、学習者の自己評価能力を育てる責任がある。学習者の気づきを大切にし、応用能力、問題解決能力を育てる。

ベトナムでこのような評価を行うためには、インターネットが使用できる、教師とすぐに連絡が取れるなどの環境の設備が必要であるが、そのような環境にはまだなっていない。しかし改善されたこともある。今までは期末試験の評価だけであったが、中間試験が加えられた。場合によっては、学習過程で小テストなどを行うことで評価することもできる。しかし根本は変わっておらず、学習者の自己評価能力の育成はまだできていない。先に述べた中学校、高校の日本語教科書に自己評価の項目があるが、その項目が充分活用されなかった事例にそれが表れている。

新しい教育の学習の最終目的は総合的なコミュニケーション能力を身につけ、その能力を活用し、他人とのつながりを築くことである。しかし、教育改革前のホーチミン市師範大学の 7 人の教師の中、5 人が日本人の学生との交流活動などに抵抗があったようであった。「授業の邪魔になる」という恐れがあったからである。語彙・文型の知識の習得とクラスでの応用練習の時間を確保することが優先されたためである。

また、現在のベトナムの日本語教育には、ベトナムの外国語 6 レベルの枠組みがあるものの、国際交流基金の日本語能力検定試験（JLPT）の基準を参照する傾向がある。ベトナムの外国語 6 レベルの枠組みに沿って作られる試験問題はまだできていないからである。2017 年 3 月のベトナム人日本語教師のセミナーでは、日本語教育における評価方法について、JLPT の基準とそのテストを使っている機関があることが報告された[75]。JLPT の評価では会話と作文の問題はないため、それを日本語能力の基準とした場合には、総合的な能力を身につける学習にならない。さらに、近年、高校の卒業試験において、JLPT の N3 を取得した学生は外国語試験を免除されることになった。2017 年 1 月 25 日に公表された

[75] フエ外国語大学、ホーチミン市技術師範大学の教師の報告により

04/2017/TT-BGDĐT 号の『2017 年高等卒業試験の規定』の第 VIII 章、第 32 条では、教育訓練省が規定した外国語能力認定証を持っている学生は外国語の試験を免除すると明記されている。外国語の試験を免除された学生の外国語試験の成績は 10 点（10 点満点）であると認められる。採用される外国語能力認定証は下記の通りである。また、いずれも 2017 年 6 月 20 日まで有効であることが条件である。

表 21　外国語試験を免除されるための外国語能力認定証

	外国語科目	能力認定証	主催機関
1	英語	TOEFL ITP 450 点 TOEFL iBT 45 点 IELTS 4.0 点	Educational Testing Service (ETS) British Council (BC) International Development Program (IDP)
2	ロシア語	TORFL レベル 1	ロシアの科学と文化センター
3	フランス語	TCF 300-400 点 DELF B1	国際師範研究センター
4	中国語	HSK レベル 3	中国外交漢語センター 国家漢語審査委員
5	ドイツ語	Goethe-Zertifikat B1 Deutsches Sprachdiplom (DSD) B1 Zertifikat B1	ドイツの海外中等教育委員会(ZfA)
6	日本語	JLPT の N3 レベル	国際交流基金

出点：教育訓練省が指導した 2017 年の高校卒業試験の案内資料により

一部の高校生は外国語試験を避けるため、JLPT の N3 を目指して受験勉強をする傾向が見られる。現在のベトナムでは、高校卒業試験の成績は大学入学の根拠になるし、JLPT の N3 を取得することは外国語科目で満点を取れるという意味であるから、JLPT の N3 は日本語を勉強している多くの高校生の学習目標になる可能性が高い。従って、高校での学習活動も JLPT の N3 を取得するため、その試験対策を重視し、JLPT で扱わない会話と作文を軽視する可能性があると考えられる。

以上が、ベトナム南部の日本語教育における学習目標、学習活動、評価についての現状である。教育革新の指導のもとに、各機関では、学習目標を明確にし、公開している。教授法において、黒板と教科書のみであった学習環境から、プロジェクター、ユーチューブなどの情報技術が活用された学習環境に変わった。学生が受動的に教師の説明を聞くこと

だけでなく、スライド、ポスターなど用意し、プレゼンテーションする能動的な活動も見られるようになった。

しかし、このような変化はまだ極めて少ない。また、学習者の総合的な資質・応用能力を向上させる学習目標に対して、会話・作文を実施しない日本語能力検定試験のみを評価ツールとして採用することは適正ではない。人生に関わる重要な試験で採用された評価ツールだから、学習者が勉強する目標は JLPT となることは当然で、そうなると総合的な能力を育てることは困難だと考えられる。会話と作文という提示が必要な能力は、相手に伝えたいことを表現することにより、学習者の能動性が発揮されるからである。これらの練習活動、又はこの能力を育てる学習目標がなければ、教授法を変えても、知識を取得する伝統的な日本語教育そのままである。

以上、ベトナム教育訓練省が計画した教育改革の指導内容と、その教育改革を実施している日本語教育の現状を見てきた。日本語教育は教育、外国語教育の一部だから、当然、教育と外国語教育の課題を抱えているが、ここで、それと合わせて、日本語教育の革新活動の現状において見られた特徴的な課題をまとめたい。

1）日本語教育の理念が明確になっていない

2）教育目標：日本語の構造、語彙を習得すること、日本語の言語面を重視する傾向がある。

3）学習活動：日本語授業の形態から見ると、学習者を中心とした授業の仕方に変えようと言う姿勢は見られるが、実際は伝統的な教師主導の授業がまだ行われているところもある。

4）評価：日本語能力基準（CEFR に基づいて作られたベトナムの KNLNNVN）と公的に採用されている評価ツール（JLPT）が統一されていない。学生による評価がまだ重視されていない。家族評価、社会評価を実施していない。

5）日本語教師は、日本語教育の質が良くないという課題を認識しているものの、その原因は教師の教え方が良くないと考えている。すなわち、学習目標、教育活動、評価の緊密な関係を問わず、教育活動のみに注目している。

6）日本語に対して受動的な態度を取っている。専門に対する受動的な態度から、日本語教育環境を改善しようという姿勢も見られない。

第 2 章の 3. において述べたように、教育訓練省は「2020 国家外国語プロジェクト」が効果的に実現できていないと報告した。この状況は日本語教育においても、ほとんどの改

革目標が達成できていない。カリキュラムと教授法では、変化があるように見えるが、主に文章の書き直しと授業の行う方法という表面的な変化である。政府も、教師も改善したいという姿勢を表しているが、なぜ効果がなかっただろう。次の 4. において、第 3 章についてまとめ、ベトナム南部の課題の原因を再度取り上げるとともに、その方策を考えたい。

3.4　第 3 章のまとめ

以上述べてきた通り、ベトナムにおける日本語教育の改革は、まだその準備段階にあり、環境も十分に整っているとは言えない。ベトナムの教育改革方針、外国語教育政策、日本語教育政策は時代にあわせて国際の基準を採用しているものの、教育改革以前に指摘された課題を解決することができていない。「2020 国家外国語プロジェクト」が代表している外国語教育政策が目標を達成できない原因は、第 2 章の 3.3 に述べた。それは実施時間、予算が十分確保できなかったこと、プロジェクトに関わっている人たちの認識が十分でないこと、プロジェクトの実施可能性が正確に考慮されなかったことなどである。日本語教育政策が効果的に実施されなかったことにも、これら同様の原因が考えられているが、ここでは特に日本語教育に特有およびより詳細な原因を取り上げたい。それは次の 3 つである。

1）教育管理の各課程に、日本語・日本語教育についての知識を有する管理者を配置しなかった。

初等・中等教育の外国語学習者の 99%は英語を学んでいるため、他の外国語は英語の基準に沿って管理できると思われているようである。しかし、日本語教育は言語面の特徴、ベトナムでの成立の歴史などの背景により、英語をはじめとする他の外国語教育とは相違点があるはずである。日本語教育の管理者はその特徴と合わせて、政府の指導を具体化し、ベトナムの日本語教育に適切な方法で実現させる役割を果たすが、その管理者がいないため、実際とギャップのある政策になった。日本語教育の意義、国内・外の位置を正確に理解できる管理者は日本語教育の発展に不可欠な存在だと考えられるが、ベトナムの政府はこのことを充分考慮しなかった。

2）ベトナム人の教師の自律性を強化することを重視せず、日本側に依存している。

ベトナムの日本語教育が今後現地化して行けるかどうかは、ベトナムの日本語教師の力量にかかっている。そのため、ベトナムの日本語教師の内力を重視すべきだが、日本語教育の発展は主に日本側に依存する方針のため、ベトナム人の教師の自立性を育てられなかった。現在はベトナムの外から来た人、例えば、国際交流基金から派遣された専門家などが教師研修をしていることが多いが、ベトナム人の日本語教師がほかの教師の研修を行える体制を作って行くことが大切である。このためには、教師の質を上げることがまず重要

であり、その中で、教師研修のリーダーとなる教師を作って行く必要がある（當作、2016）。ベトナム人の教師たちが自分の課題を自覚し、自分に合った改善方法を考え、課題を解決するため努力することができないかぎり、改革運動は効果的に実施されない。

3)「2020 国家外国語プロジェクト」の任務の１つは教師の能力を向上させるため、教師研修など行うことであるが、教師の外国語能力のみに注目した研修になっている。

ベトナムの新しい教育の目標は全面的な人間を育成することである。教師は従来の教育を受けた人であるため、その「全面的な人間」を育成するため、まず、新しい教育の条件に応える能力を身につけなければならない。これからの教師は、知識のソースとなるだけではなく、自立的な学習者、生涯学習者を作るための学習機会のデザイン、学習コミュニティーの開発が主要な役割となる。教師中心の教育モデルではなく、学習のパートナー、ファシリテーター、アクティベーターとして学習者中心の学習モデルを構築する必要がある。コミュニティーに出て学習者が学習し、現実場面で実世界での行動のために必要な能力を発展させるため、つながりを作るのを手伝うのも教師の仕事である。解決すべき問題を学習者に与え、問題解決能力などの 21 世紀のスキルを伸ばすための環境を作るのも教師の仕事である（當作、2016）。そのため、新しい時代の教師には、言語能力のみならず、むしろ他の能力が求められるにもかかわらず、「2020 国家外国語プロジェクト」のもとに開催した研修では言語能力だけを対象をしており、十分な研修だと言えない。

言語能力より、指導能力、コミュニティーを構築し、参加する能力等は新たな要素で、教師研修など通して強調すべきである。さらに、教師研修はこれからの外国語教育のモデルとして行うべきだが、言語能力だけが取り上げられたため、従来の教育と同じく「知識」を重視するイメージをもって受け止められる可能性が高い。他方、「2020 国家外国語プロジェクト」を運営している人たち自身が、新しい教育の方針を文面上では明記しているが、その本質を十分理解していないと思われるため、従来の教育とほぼ変わらないことを行っている疑いも生じる。いずれにしても、新しい教育のあるべき姿を正確に教師に伝えられてはいないと言える。

以上、ベトナム南部の日本語教育の現状、課題とその原因をまとめた。ベトナムの政府は多様な外国教育政策を採用しているが、その政策の実施を充分支えられる対策は確保されていかった。「2020 国家外国語プロジェクト」は 2016 年時点において「効果がでなかった」「失敗した」と言われ、2025 年までの目標が新たに設定されたが、実際性に欠け目標を達成することは困難だと指摘されている。筆者は「2020 国家外国語プロジェクト」が失敗した原因は主に上記の 3）で述べたことだと推測している。新しい教育の本質が正確に理解されなかったため、実施方法を誤ったというより、その新しい教育がまだ実施されていな

いのではないかと思われるからである。さらに、まだ実施されていないため、実施上の課題とその原因も正確に取り上げられない状況であるから、現状のままでは日本語教育の改革、ベトナムの外国語教育改革を推進していくことは困難だと思われる。

本研究は、この推測を踏まえて、現場の教師が自律的に、能動的に自分の課題を解決すればよいのではないかという観点から、日本語教育の改革を実験してみる。教師の収入を向上させたり、日本語教育に助成金を出すような政府レベルの課題は、教師のレベルで解決することはできない。また、カリキュラムや教材など変更に時間が必要なことも多い。しかし、教育の現場ですぐに対応できる課題もある。なかでも、日々学習者と接している日本語教師の役割は大きく、教師の意識次第で日本語教育の状況が変わる可能性は非常に高い。第 4 章では、その改革の実験について述べたい。

第 4 章　ホーチミン市師範大学での日本語教育改革の試行

第 4 章では、第 2 章、第 3 章で確定したベトナム南部の日本語教育の課題を解決する一案として、第 1 章で組立てた仮説の枠組みに基づいて、ホーチミン市師範大学の日本語教育の改革を試し、仮説の適切性を検証する。試行の重点は日本語教育シンポジウムの開催、日本語教師研修の実施、日本語カリキュラムにアクティブ・ラーニングの導入という三つである。試行の反省点は今後の日本語カリキュラムの改善、特に、アクティブ・ラーニングを導入する際のヒントとなると期待する。

4.1　ホーチミン市師範大学について

ホーチミン市師範大学（以下、師範大学）は、1957 年にサイゴン大学の教育学部として設立され、1976 年に現在の師範大学となった。ベトナム国内での主要大学 14 校に数えられ、ベトナムの教育を担う教師を養成する大学として、ハノイ師範大学とともにベトナムを代表する２つの師範大学の一つとなっている。師範大学は、ベトナム南部地域の学校教育の充実と県市町村の教育訓練を担い、教育レベルの向上、および、国の未来を担う子供たちの教育を担当する教師の養成と研修を目的としている。師範大学の師範コースの卒業者および大学院の卒業者は、幼稚園から高校、大学にいたる教育機関に教師として配属されている。各教科の学部等に加え、外国語については、英語、フランス語、ロシア語、中国語、日本語の 5 学部がある。

経済成長著しいベトナムでは、日系企業の進出が増え、またインターネットの普及によって日本人、日本文化に触れる機会が急速に増えている。その結果、日本語教育の需要が高まり、師範大学もその影響を受けて、2008 年に日本語学科を設立した。ベトナム、特にベトナム南部における日本語・日本語教育の中心的役割を果たしている。学生の卒業後の進路は、日本語教師、日本の企業、ベトナムの日系企業など、さまざまである。2012 年に初めての卒業生を送り出したが、日本語および日本文化に関わる分野でそれぞれ活躍している。内、ホーチミン市とホーチミン市周辺の中学校、高校、日本語学校、企業で日本語を教えている学生も多く（近隣のビンズン省の中等教師の 11 人の中の 9 人、ホーチミン市の中等教師の半分以上）、ベトナム南部の日本語教育の中心的な役割を担っている。その意味で、師範大学の日本語教育を改革すれば、ベトナム南部の日本語教育に多大な影響を与えると言える。

4.2 改革の内容

本 4.2 において、実験の背景、改革の試しの目的、改革の枠組みをまとめる。

改革の背景

第 2 章において、ベトナムの外国語教育政策に欠けているところを指摘し、次の課題を取り上げた。

1)外国語教育の理念が明確になっていない

2)外国語教育を「外国語を教える」という狭い意味で解釈しているため、外国語能力のみに注目している。その他の能力と資質も取り上げられているが、十分に重視されてはいないし、言語学習とは関係しないと思われている。

3)「コミュニケーション能力」とは言語的な活動だという解釈で、社会的な活動として取り上げていない。

4)教師の新たな教育に対する認識が不十分であること、教師の外国語能力が高くないことは「2020 国家外国語プロジェクト」の目標未達成の主な原因である。

第 3 章においては、日本語教育の問題を次の通り挙げた。

1)日本語教育の理念が明確になっていない

2)教育目標：日本語の構造、語彙を習得すること、日本語の言語面を重視する傾向がある。

3)学習活動：日本語授業の形態から見ると、学習者を中心とした授業の仕方に変えようと言う姿勢は見られるが、実際は伝統的な教師主導の授業がまだ行われているところもある。

4)評価：日本語能力基準（CEFR に基づいて作られたベトナムの KNLNNVN）と公的に採用されている評価ツール（JLPT）が統一されていない。学生による評価がまだ重視されていない。家族評価、社会評価を実施していない。

5)日本語教師は、日本語教育の質が良くないという課題を認識しているものの、その原因は教師の教え方が良くないと考えている。すなわち、学習目標、教育活動、評価の緊密な関係を問わず、教育活動のみに注目している。

6)日本語に対して受動的な態度を取っている。専門に対する受動的な態度から、日本語教育環境を改善しようという姿勢も見られない。

改革の取り組み

上述した背景を踏まえ、グローバル人材育成の役割を果たせる日本語教育に向けて、SNA の「総合能力コミュニケーション能力育成」という教育理念のもとに、日本語教育の改革の試行を実施した。実施場所は、筆者が在職している師範大学の日本語学部である。

ベトナム人の教師がベトナムの日本語教育のため、自主的にこのような活動を行ったこともこの改革の特徴の一つである。

試しの重点は日本語教育シンポジウムの開催、日本語教師研修の実施、日本語カリキュラムへのアクティブ・ラーニングの導入という三つである。SNA の特色はクラス内での授業だけではなく、日本語教育を通して社会活動を行うことである。そのため、改革では授業だけではなく、社会的な活動も考えた。たとえば、教師に向けるシンポジウムや学生に向けるコンテストである。また、教育改革の中、教師改革はもっとも重要な内容だから、教師研修も正確に行われなくてはならない。教師研修で受けた知識をすぐに応用しないと効果がないため、知識などがまだ充分備わっていなくても、部分的に日本語カリキュラムを改革し、プロジェクト学習型を導入した。

日本語教育シンポジウムは 2015 年 9 月と 2016 年 12 月の 2 回開催された。

日本語教師研修は 2016 年 1 月、4 月、12 月、2017 年 3 月の計 4 回実施された。

カリキュラムの改革は 2015–2016 学年の後期と 2016–2017 学年の前期で 2 回行われた。対象は 1 年生のカリキュラムとした。

改革の理論的な枠組みは SNA を活用した「めやす」を参考にし、次の項目を設定した。

教育理念：他者の発見・自己の発見・つながりの実現

教育目標：ことばと文化を学ぶことを通して、学習者の人間成長を促し、21 世紀に生きる力を育てる

学習目標：総合的コミュニケーション能力の獲得

3 領域 x3 能力+3 連繋

3 領域：言語・文化・グローバル社会

3 能力：わかる・できる・つながる

3 連携：学習者・他教科・教室外

改革試行の目的

人の意識、特に教師のような固まった考え方を変えるのは容易なことではない。そのため、改革といっても、すぐ新しい内容を行わせるわけではない。教師を納得させ、自分の性格・能力に合わせて、実施できる時まで時間がかかる。問題を認識している教師にも実際に応用し、反省した上、経験を積む時間をかける必要がある。換言すれば、教師は学習者の立場で新たな日本語教育を体験し、日本語の応用能力も含む必要な能力、資質を身につけることが必要である。この判断を踏まえて、今回の改革においては、現在の日本語教育の本質（本当の課題）を再度認識させ、反省させる目標が設定された。具体的には、教育理念、教育目標が明確になっていない、又は正確に確定されていないという基礎的な課

題を認識させること、また、教師の問題は教授法なのであろうかと問い直させることがカリキュラム改革の目的である。それで、次の詳細な目的を設定した。

1）教師、学生、関係者に改革の認識を伝える

2） 教師の反応と対応能力を観察する

3） 学生の反応を観察する

4） 周りの人の反応を観察する

4.3 日本語教育のシンポジウム開催

4.3.1　2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム（VJIC2015）

開催活動

本シンポジウムは「問題認識」のきっかけとして、ベトナム南部の教師たちに東南アジア、日本をはじめ、世界の日本語教育の様子をある程度見せることを目的とした。日本人の日本語だけではなく、ベトナムの近隣国である東南アジアの教師と学生の日本語にも接し、各国での日本語教育と日本語研究の状況を聞かせることによって、ベトナムの日本語教育を位置づけることと反省を期待した。

事業名：　2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム（VJIC2015）

東南アジアの日本語教育の役割

―グローバル人材育成とつながるネットワーク-

開催要旨

東南アジア各国には、多くの日本語学習者がいる。グローバル化の進展に伴い、グローバル人材の育成が叫ばれる中、日本語のできる人材は日本だけでなく、東南アジアでの活躍が大いに期待される。ホーチミン市師範大学では、今までも個々に連携を進めてきたが、今回、東南アジア９カ国が一堂に会し、各国の日本語教育の現状について認識を共有し、グローバル人材育成につながる日本語教育のための具体的な連携の可能性について語り合うシンポジウムを企画した。それぞれの国の事情を理解しあい、具体的な提案がされる場になることを願ってのことである。

実施期日：2015 年 9 月 19 日、20 日（事前講演 18 日）

実施場所：ホーチミン市師範大学、統一会堂、ベンタン劇場

参加者　：ベトナム国内外の日本語教師、学生など 400 人近くが参加した。講演者及び発表者は、大阪大学、早稲田大学、国立国語研究所、和歌山大学、武蔵野大学など、ホーチミン市師範大学と日頃から関係の深い大学や協定校の先生、学生が中心となった。

主　　催：国立ホーチミン市師範大学

協　　力：在ホーチミン市日本総領事館
特別協賛：独立行政法人国際交流基金、公益財団法人かめのり財団
協　　賛：株式会社アスク出版、CASIO、三修社など
後　　援：大阪大学、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）、公益財団法人オイスカ（OISCA）、公益財団法人日本語教育学会、ビジネス日本語研究会

開催目的

・東南アジアにおける日本語教育の推進と国際交流
・日本語教育におけるグローバル人材の育成のための具体的な方策を考える。

シンポジウムの構成の解説

9 月 18 日に、CEFR と日本語の音声をテーマとした事前講演会を行った。これらのテーマは近年のベトナムでは多くの人の関心を呼んでいるため、シンポジウムでの限られた時間では足りないと判断し、別途時間を取って行った。

9 月 19 日は、基調講演、パネルディスカッション、研究発表、統括講演という構成で行われた。なお、9 月 20 日には東南アジア 8 カ国（ミャンマーは試験のため不参加）の学生によるスピーチコンテスト「日本語トーク」を行った。「日本語トーク」については、4.3.3 で詳しく述べる。

基調講演

基調講演において、まず、「東南アジアの日本語教育の役割－グローバル人材育成とつながるネットワーク」という全体のテーマとの関係で、独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の米川英樹理事が、「日本におけるグローバル人材育成の現状と課題」について講演した。留学生政策と高等教育機関の国際化に関わる政策、高等教育の国際化の中で連携を深める国際教育機関などについて報告があった。次に、大阪大学の中田一志教授が「ベトナムおよび近隣諸国の大学における日本語学習者の志向性」をテーマとし講演した。ベトナムおよび近隣諸国の大学のおける日本語学習者が、日本留学時にどのようなテーマや分野に興味や関心を持っていたのかを、大阪大学の留学生の論文により分析し、各国の日本語学習者の特徴を説明した。各国の留学生の日本語や日本に対する興味や関心の向く先は、母国における教育内容や社会的な需要とも関連してり、今後の日本語教育を考える上での一つの指標になると思われた。最後に、カリフォルニア大学サンディエゴ校の當作靖彦教授が「グローバル時代の日本語教育：21 世紀の成功への道」をテーマとし、21 世紀

の特徴を述べた上、東南アジアで日本語教育を発展させていくために日本語教育関係者が考えるべきことを議論し、具体的にどのようなことができるかを提言した。

パネルディスカッション

テーマ：「グローバル人材育成のネットワーク」

進行　カリフォルニア大学サンディエゴ校　教授　當作靖彦

日本語教育学会常任理事 久保田美子

東南アジア９カ国の日本語教育関係者

パネリストは、①「それぞれの国の日本語教育の現況はどのようなものか。それぞれの国にとって日本語教育はどのような意義を持っているか。」、②「それぞれの国の日本語教育を発展させるために、東南アジアの日本語教育にどのようなつながりが必要か、つながりに何を期待するか。」という二つの話題について意見を述べた。

本パネルの由来は名古屋における 2012 年日本語教育国際研究大会である。2012 年の大会は東南アジアのメンバーの出会いの機会を作ったのである。2012 年に初めて日本語教育国際研究大会に正式に招聘された東南アジア４か国（インドネシア、タイ、ベトナム、マレーシア）の日本語教育界代表が登場し、「東南アジア日本語教育シンポジウム」というパネルディスカッションで発表した[76]。今回のシンポジウムは名古屋国際大会が作り出した課題を実現するための第一歩だが、今後の継続も必要だと思われる。

各国からの参加者は日本語教育会の中心で働く人たちでもあるので、今回のシンポジウムにおいて、顔を合わせ、今後、この関係を継続していく意思を確認した。そして、そのため、どのような形で関係を継続していくかについての合意も考えられた。例えば、通常はインターネットを活用し、定期的なニュースレターの発行などを行い、各国からの報告を共有するなど、低予算でもできる可能性がある。また、多くの大学では日本の大学との交流経験があるため、現在のシステムを調整することで、東南アジアの各教育機関の間の交流を実施することも考えられる。加えて、年に１度、シンポジウムを開催し、実際に会って意見交換することができれば、東南アジアの日本語教育にとって大変有意義な事業となる。師範大学としては、目の前の目的は師範大学、それからベトナム南部の日本語の研究者、学習者の研究・学習意識・環境を改善することであり、予算の状況次第だが、日本語教育が本格的に開始されてから十何年経ってもあまり変わっていないベトナム南部の日本語教育にしっかりした実力がつく時まで改革活動を続けなくてはいけない。このことは東南アジアの日本語教育の実力の向上にもつながると思われる。今回の発想は師範大学から発信したため、将来的にも当然中心的な役割は師範大学の責任だと認識されている。

[76] 筆者もベトナムの代表者として招聘された

以上が東南アジアのパネルディスカッションの開催意図である。

研究発表

研究発表は、ゲストスピーカーとベトナム国内、日本からの参加者によって行われた。査読によって採用されたのは75%で、発表原稿は21であった。研究発表は、特別講演、日本語研究、日本語教育、その他という4分科会に分けて行った。

ベトナム、特にホーチミン市では、日本語に関する研究活動はまだ盛んになっていない。シンポジウムや発表会などがほとんど開催されていない状況である。それで、多くの教師や学生にとって、研究発表、学会とは想像しづらい。ましてや海外に出て、日本または他の国の学会に参加する機会はほとんどない。多くのベトナム人日本語教師にシンポジウムを経験させようと思ったらベトナムで開催するしかない。今回のシンポジウムの出席者および参加者は、初めての人から、すでに経験のある人までいたが、「見せて、一緒にやって、一人でやる」の中のどれかの経験ができたと信じている。他の国の出席者にとっても同様だと思っている。

分科会の発表者の国籍は日本・タイ・カンボジア・中国・韓国・ベトナムである。発表の内容、発表の仕方を学ぶだけではなく、ベトナムと各国の研究者たちとの出会いも目指した。今後のつながり、交流などは人間同士の親しい関係から始まると思われる。

以下に第4会場の分科会の報告[77]を紹介する。

> 第4会場は20名定員という最もこぢんまりした部屋で行われた。（省略）。エレベータを降りてすぐの部屋であったことがどの程度影響したかは不明だが、当会場は、満席で補助椅子を追加してもらったにもかかわらず、立ち見が出る盛況振りであったことをまず報告しておきたい。場所のみならず、発表内容に、多くの参加者を惹きつけるものがあったのだろうと考えている。
>
> 5つの発表があったが、（省略）いずれの発表も、活気があり聴衆からの質問も積極的であった。日本語教育学の広がりと面白さを感じることのできる分科会であったと総括できる。
>
> （司会：真嶋淳子　大阪大学）

統括講演

カリフォルニア大学サンディエゴ校の當作靖彦教授によるコンパクトな統括講演で、21世紀における日本語教育の教師、学習者の役割を強調した。「日本語教育の発展を支える

[77] 「2015年オーチミン市に本語教育国際シンポジウム（2015年VJIC）」報告書　2015　p. 26

ためには、日本語教師の養成と教師研修が組織的に行われることが必須である」ということは統括講演のポイントであったが、シンポジウムで明確になったことでもある。

以上が 2015 年に開催したシンポジウムの活動内容とその活動の解説である。次に、シンポジウムの参加者からの感想を紹介し、シンポジウムの実施による効果について述べる。

参加者からの感想[78]

シンポジウムの参加者から感想も書いてもらった。以下に、その一部を紹介する。

> 今回のシンポジウムは、今後日本語教育のさらなる発展が期待される東南アジア９ヶ国の代表が各国における日本語教育の現状、将来の展望を話し合う機会を与えてくれた。特に、これまであまり知られていなかったカンボジア、ラオス、ミャンマーの日本語教育の状況を垣間見ることができたのは貴重であった。日本語教育が各国の教育においてグローバル人材育成のための重要な位置を占め、東南アジア各国に進出する日本の企業の中で、日本人とのつながりを作る役割を果たしていることを知ることができた。また、そのような人材がさらに必要とされていることは東南アジアの日本語教育のさらなる発展の動機付けになるものであろう。その一方、慢性的な教師不足の問題もあり、日本語教育発展を支えるためにも、教師養成、教師研修が組織的に行われることが必須であることもわかった。2 日目の日本語スピーチコンテストは東南アジアの日本語教育がグローバル人材となりうる優秀な学習者を作り出していることを見せるものであった。このような学習者を今後さらに生み出していくためには、教師養成、教師研修やほかの分野で東南アジア各国の日本語教師が互いに助け合うことと日本からの支援を続けることも大切であることがわかったシンポジウムであった。
>
> （當作靖彦　カリフォルニア大学サンディエゴ校）

> 英語で「Where there is a will, there is a way.（意志あるところに道はある）」という諺がある。この度の国際シンポジウムに招待講演者として 2 日間の行事に参加し、この諺が頭に浮かんだ。この大会の開催は、総責任者である Cao Le Dung Chi 氏が 2012 年の日本語教育国際研究大会に招かれた時からの彼女の夢であった。そして、3 年後、多くの方々の支援を得て、東南アジアの日本語教育ネットワーク

[78] 「2015 年オーチミン市に本語教育国際シンポジウム（2015 年 VJIC）」報告書　2015　pp. 26～30

の第一歩を実現させたのである。改めて、人の意志が人を動かし、道を開くのだと実感した。

（迫田久美子　国立国語研究所）

今後の展望といたしましては、今回のシンポジウムを出発点とし、東南アジアにおいて日本語教育を普及させるための重要な役割を担っている各国の日本語教師のつながりを強めてゆくことが期待されます。今後、新たにつながった日本語教師のネットワークを通して、各国の特性を生かした教育の実践や直面している様々な問題等の情報交換や勉強会をする機会があれば、より一層有意義なものになると思われます。日本語教育をより一層、世界に普及させるためには、日本人の研究者や日本語教師のアドバイスおよび支援が必要であり、日本企業とのつながりも重要であると考えます。それらの連携の上に、日本語に興味を持って学ぶ人が増えれば、日本語の普及促進にも大きな弾みとなると期待してやみません。

（マライカム サヤコン　ラオス国立大学）

基調講演、パネル、日本語トーク、心のこもったおもてなし、などなど、全ての点において感動の連続で、非常に多くのことを学ばせていただきました。また、アセアン諸国における日本語教育が更に発展していくためには、様々な形での連携が重要であることも強く認識する機会となりました。今回お会いできました皆様とともに「つながり」の輪を一層広げていけるよう努めて参りたいと思います。

（ウォーカー 泉　シンガポール国立大学）

私の経験の限りで、このシンポジウムでは初めてベトナム北部と中部における日本語教育機関の代表者が南部ホーチミン市に集まって、日本語教育について意見交換したり、討論した。「ドイモイ」政策の公布から経済開放 30 周年を近々迎え、いろいろな場面で日本との友好関係もますます強くなっている。そして、それは日本語教育が架け橋の役割を果たしている。 また、2016年から東南アジアがアセアン経済共同体になる未来に日本はどんな立場で活躍するのか大いに期待される。よって、このシンポジウムは大変有意義な機会だ。

（PHAM HOANG HUNG ハノイ人文社会科学大学）

この度のシンポジウムに参加させていただいたおかげで、いろいろ勉強になり、日本語教育の教師と交流できました。次回の望ましい課題は例えば「日本語教師ネッ

トワークを立てる」「日本語教師の資質を高める」「日本語学習者に日本語実践の機会を与える」「日本語ができる労働者と会社のニーズ」などであります。できれば、発表者として参加させていただければ幸いです。

(VUONG THI BICH LIEN タンロン大学)

シンポジウム実施による効果・有効性

シンポジウムの実施によって、明確になったことを以下に整理する。

１）パネルディスカッションを行うことにより各国の日本語教育の事情が明確になってきた。課題としては、圧倒的に日本語教育のための教師の数の足りなさと質の向上が確認された。

２）グローバル化のためには、日本語教員の質的向上が急務であることが確認された。このことにより、特に日本語教育学会等が未設置の国などでは、まだまだ課題はあるものの設置の動きが見られた。

３）日本語教育の研究発表の機会を設けたため日本語教育に対する実践的な研究がさらに進んだ。また、ベトナム南部の日本語教育の業績の１つに、ベトナム国内、東南アジアにおける位置づけができた。

今後の課題

シンポジウムによって、明確になった今後の課題はは以下の通りである。

１）日本語教育を推進する為に日本語教師の養成・育成が急務である。

２）東南アジアにおける日本語教育の推進のためには、各国に於いて課題を明確にし、情報交換を行い互いに助け合いながら進めることが肝要である。そのため、指導者連絡会や講習会の開設が必要である。

３）日本語教育の実践的な質を更に高めるための日本語教育研究者のための研究会の開設

４）日本語教育を更に各国に於いて進めるための日本語教育学会の設置及び充実

５）日本語教育に関する教育原理をはじめとした理念および実践的な課題についてのセミナー等の開催が急務である。

シンポジウムで得た今後の課題を踏まえて、2016 年に 3 回、2017 年 3 月、7 月に、ベトナム南部の日本語教師をはじめ、ベトナム全土の日本語教師を対象とした教師研修を開催した。 また、2016 年 12 月には第 2 回のホーチミン市日本語教育シンポジウムを開催し、教師研修の中間報告も行った。

4.3.2　2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム（VJIC2016）

2015 年のシンポジウムを計画した時、東南アジアの日本語教育のネットワークを構築するための一環として位置づけ、将来的にも同様のシンポジウムを定期的に東南アジアの規模で開催する意図があった。しかし、2016 年 9 月に、インドネシアを会場とした日本語教育国際シンポジウムにおいて、東南アジアのパネルが開催されたため、2016 年のシンポジウムには東南アジアのセッションを作らなかった。代わりに、ベトナム国内の日本語教師のつながりに着目し、ベトナム全土の日本語教師会合を開催することとした。

主催　：ベトナム国立ホーチミン市師範大学

協賛　：　国際交流基金

協力　：一般社団法人大阪府専修学校各種学校連合会

開催日：2016 年 12 月 17 日（土）

16 日の午後にベトナム全土の日本語教師による会合開催

19 日には東南アジア 9 カ国の学生によるスピーチコンテスト「日本語トーク」を行った。「日本語トーク」については、4.3.3 で詳しく述べる。

参加者：ベトナム、日本の日本語教育機関の日本語教師、約 80 人、および師範大学、ホーチミン市の日本語教育機関の学生が中心となった。

2016 年のシンポジウムの目的と内容については、報告書より抜粋する[79]。

> 本シンポジウムは、ベトナム国内における日本語教育の向上と、日本の関係者間のネットワーク作りを目指すものである。日本語教育については今回、教師研修および研修をどのように実践につなげていくかをテーマとしてとりあげる。また、学生指導の一環としての日本留学に注目し、日本留学の実際についての情報を共有する場としたい。
>
> 今回、2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウムにおいては、2015 年のシンポジウムを踏まえ 2016 年 1 月より師範大学が実施している日本語教師研修の中間報告とともに、今後の教師研修のあり方、研修を実践につなげていくための方策などについての講演および意見交換の場を提供する。加えて、学生の関心が非常に高い日本留学を教師の業務の一環として取り上げ、日本留学の実際について、日本語学校や専門学校の関係者および日本企業からの情報を共有する場としたい。
>
> （VJIC2016　実行委員会）

[79] 「2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム」文集 p. 4

2015 年のシンポジウムの重点は教師、養成の課題であった。カリフォルニア大学サンディエゴ校の當作靖彦教授は基調講演で、ベトナムの教師、それから教師を育成する人の重要な役割を取り上げ、「日本語教育が安定し続けるためには、21 世紀に対応した日本語教育をする必要がある。日本語学習がますます盛んになるベトナムでは、今こそ新しい日本語教育を始め、将来に備えるいいチャンスであろう」と強調した。また、統括講演において、「現在はベトナムの外から来た人、例えば、国際交流基金から派遣された専門家などが教師研修をしていることが多いが、ベトナム人の日本語教師がほかの教師の研修を行える体制を作って行くことが大切である。このためには、教師の質を上げることがまず重要であり、その中で、教師研修のリーダーとなる教師を作って行く必要がある。」とベトナムの日本語教育の教師研修の課題を取り上げ、提言した。

2016 年に 3 回実施してきた日本語教師研修の中間報告も主催者の師範大学日本語学部の Cao Le Dung Chi より行われた。教師研修の内容、参加者の様子と教師研修を継続することの必要性が報告のポイントであった。

また、ベトナム全土の日本語教師の会合がはじめて開催されたのも本シンポジウムの大きな成果であった。40 人程のベトナム人の日本語教師が集まって、各教育機関の状況と課題などについて意見交換ができた。会合では、アクティブ・ラーニングの導入、評価方法とそれに関連のある教材開発の課題が取り上げられた。

会合の開催意図は国内の教師とのつながりを結ぶことであるが、他に、師範大学の教師たちが他の機関の状況を聞き、再度、自己の問題を見つめ直す目的もある。このことは、4.5 において述べる日本語カリキュラム改革の試しと関係がある。結果として言えば、師範大学の教師たちが、他の機関の課題、他の教師の考えを聞くことによって、改革を実施している自己の考えを再認識したことを明確になった。

師範大学の教師たちには、4.4 で述べる日本語教師研修の受講によって、外国教育の理論の知識を得て、さらに実際の応用を通じて、ある程度問題を見通す能力を身につけたと実感した。外部の教師たちが取り上げた課題について、問題を分析し、説得性のあるアドバイスをした教師もおり、新しい日本語教育に取り組む成果が見られた。

また、今回の会合で、ベトナムの日本語教育学会の設立が報告された。活動内容はまだ明確になっていないが、ベトナムの日本語教育の成長の一歩の証拠である。ベトナムの日本語教育学会が設立されたことについては、2015 年のシンポジウムが影響を与えたと言えるだろう。

下記は2016年のシンポジウムに参加した教師の感想である。

（省略） 去年のシンポジウムにも参加できた私は今年に大変期待しました。今度のシンポジウムは去年のシンポジウムを踏まえ、ホーチミン市師範大学が主催できたのは師範大学の皆さんの協力を抜きにしては語れないでしょう。（省略）。皆様の成果及び情熱を見ながら、非常に感激したり、いつか本校もこういうシンポジウムが行えるかをワクワクしています。

フォンドン大学　Nguyen Thị Le Hang[80]

本シンポジウムはシンポジウムに参加した人に楽しい集まりではなく、参加者を考えさせ、シンポジウムで何か良いことを発見し、それに向けて努力して行くイメージを与えたように思われた。SNA を取り入れた日本語教育は単に他者とのつながりを構築することではなく、そのつながりを通じて、他者への影響を与えることを目指しているが、その効果が明確に見られたと言えるだろう。

以上、2015 年、2016 年に開催した日本語教育シンポジウムについて述べてきた。両方ともベトナム南部の日本語教育の進路を明確にし、師範大学と国内外とのつながりを広げていく事業であった。さらに、シンポジウムを通じて、他者のことを分かった上で、自己のことを見直す効果があったことは確実であった。

4.3.3 学生の日本語コミュニケーションコンテスト（日本語トーク）

日本語教育において、一番重視すべきなのは日本語学習者である。SNA の精神によると、学生は他者と接する際、自己のことを反省するとのこと。「東南アジアの学生による日本語コミュニケーション」（以下、「日本語トーク」）を行った目的の一つはベトナム人の日本語学習者たちに、近隣の東南アジアの日本語学習者と接する機会を提供するためである。事業の運営は教師であったが、学生には東南アジアから来る学生たちの案内、接待などの役割を任せた。コンテストの当日の空港への出迎え、観光案内だけではなく、コンテストの準備の段階から（当日の１ヶ月まえ）、各国の学生の応援団を作って、各国の学生とフェースブック、メール上のやりとりで、その学生のための宣伝を行っていた。初めは全然知らない人を応援することに驚いた学生が多かったが 、各国の学生たちとのコンタクトができはじめると、楽しくなって本気でその学生を応援するようになった。逆に、一人ではじめてベトナムに来た各国の学生たちも色々不安だったと思うが、こちらの学生たちの応援や支援を受けて、楽しい体験ができたようであった。これらは以下に紹介する各国の学生たちの感想文によって明確に分かった。

[80]「2016 年オーチミン市に本語教育国際シンポジウム（2015 年 VJIC）」報告書　2015　p. 62

学生たちは日本語でコミュニケーションを取っていた。だが、学生たちが注目したのは日本語ではなく、相手とのつながりだと思っていたが、ベトナム人学生が各国の学生の日本語の使い方を知って、自己の日本語学習について反省することや日本語学習の目的を考え直したようである。これが学生のコンテストを開催する目的の一つであった。

一方、ベトナムの教師が各国の学生の様子をみて、ベトナムの日本語教育を省みるのもこのコンテストで期待されたものであった。

2015 年日本語トーク

出場者：東南アジアの 8 カ国の学生

カンボジア、インドネシア、ラオス、フィリピン、マレーシア、シンガポール、タイ、ベトナム（ミャンマーは試験のため不参加）

コンテスト構成

１部 グループセッション （3 組 各 20 分）

テーマ「もし日本の会社で働くことになったら」

個人の労働価値観や日本企業のイメージ、アルバイトなどの体験等を話し合う。

セッションはビデオで撮影され審査される。

２部 パブリック・スピーチ（１人 5 分）

テーマ「未来の私と日本語」

コンテスト参加者の多様な背景が反映され、異文化理解の場となるようなスピーチが期待される。

審査委員

審査委員長 武蔵野大学大学院 堀井惠子教授

カリフォルニアサンティアゴ校 當作靖彦教授

国際交流基金ベトナム日本文化交流センター 安藤敏毅所長

協力企業の代表者

コンテストの成果としては、各国の学生によるスピーチコンテストを通じて日本語教育に関する興味関心を高めたことや、学生間の国際交流を通じて学習意欲が高まり、日本語教育活動に積極的に参加することにより日本語教育に対する理解が深まったことが取り上げられた。もっとも注目されたのは、評価基準であった。出場者の中には、日本での留学

の経験者、長期に日本に住んでいた者など、日本語能力がかなり高い学生もいた。しかし、評価の重点は日本語の流暢さ、発音、文法ではなく、出場者が日本語によって、自己の思考、信念を表現できるかどうかに置かれた。日本語のコンテストだから日本語能力が重視されると思い込んでいる多くのベトナムの学生にとっては、不思議に思う結果もあった。コンテストが終わった後、コンテストの結果を巡って議論が盛んになっていたが、ベトナムの学生には、日本語学習の重点について見直す絶好の機会であったと考えている。

2016 年日本語トーク

2016 年のコンテストは 2015 年のコンテストに出られなかったミャンマーの学生も出席し、東南アジアの 9 カ国の代表者が揃った。また、国内の多くの学生も参加できるように構成の調整も行った。

コンテストはスピーチビデオ投稿、グループディスカッション、ポスター発表形式の第 1 部（ベトナム国内のみ）とパブリック・スピーチ形式の第 2 部（国際）で構成される。国際部は「どこでも日本語」をテーマとし、カンボジア、インドネシア、ラオス、マレーシア、ミャンマー、フィリピン、シンガポール、タイ、ベトナムという東南アジアの 9 カ国の学生による行われた。

以下に、出場した学生たちの感想文の一部[81]を紹介する。

> ASEAN の国々からの他の参加者と 3 日間で仲良くなることができました。また、ベトナムの大学生にも出会い、彼らはたくさん手伝ってくれたり、応援してくれたりしてくれました。参加者のみんなと仲良くなったことにより、スピーチする日が少しずつ近づいていましたが、競争の雰囲気はだんだん少なくなっていきました。これにより、少しずつ緊張しなくなり、私はより良いスピーチができたと思います。今回、私と一緒に参加していたほとんどの参加者は日本での留学経験があり、日本語を流暢に話していました。実は、このスピーチ大会に参加する以前は、全く上達している気がしていなかった日本語を諦めようと思っていましたが、みんなの頑張っている姿を見て、私も日本語の勉強を続けていこうと思いました。この経験によって、私を応援してくれる人がいる限り、希望があるだろうと気づきました。一生に一度の経験をさせていただいてありがとうございました。
>
> （ジャニン・クリスティン・デヴィラ　フィリピン　デラサール大学）

[81] 「2016 年日本語トーク」文集　pp.14～17

ホーチミン市師範大学の学生さんと交流することが本当に楽しかった。みんなと一緒に日本語で会話をしたり、笑ったりしたことは一生忘れられず、大切な思い出だ。幸いなことに、たった三日間だけでも、掛け替えのない友達ができた。私にとって、今回の日本語トークは、自分の日本語能力を挑戦することに加え、東南アジア各国のことも勉強になり、大切な経験である。

（チュウ・キアンホン　シンガポール国立大学）

学生たちが応援してくれたおかげで、この不安な気持ちもだんだん消えていて、スピーチコンテストに楽しんでやれました。これは私の初めての大勢の人の前にスピーチをした経験です。Ho Chi Minh 市師範大学の先生方も、全員とても優しい方で、私たちに暖かく歓迎してくれました。それだけではなく、前が「敵」と思ってしまった東南アジアの国々のスピーチコンテストの参加者と友達になって本当に嬉しかったです。このイベントのおかげで沢山友達ができて、国際の絆もできました。

（ファーミ・シーディーク・プラコソ　インドネシア　パジャジャラン大学）

上述した学生たちの感想によって、日本語教育は単なる「日本語を教える」ではないのが明確にされただろう。かれらは日本語コンテストに出場するため、「日本語」に対する精神的な準備はしていたが、感想文で多く取り上げられているのは日本語のことではなく、「日本語を通じて行われた」ことである。東南アジアの学生たちはそれを体験し、気付いたかと思われるが、ベトナムの学生たちも同じことを認識できただろう。これは日本語教育の真の目的だと考えられる。その目的を教師と学生に伝えるため、文書、言葉だけではなく、見せたり、聞かせたりして自分の肌で実感させるのが「日本語トーク」の最終目的である。今回の体験は少なくともある意味で彼らの人生に影響を与えると思われる。

また、ベトナムの日本語教師も海外の日本語教育の学生に接することができた。ベトナムの日本語教師はかれらに日本語を教えてはいないが、同じ活動に参加し接することを通じて、かれらの考え方、感情などに影響を与えた。そして、間接的に、かれらの日本語学習を発展させることまでできる。この事例は、外国語教育の「人間形成」という教育的な役割の証拠である。當作（2013、p. 117）「よい『つながり』」を持つことが、人間が幸せになるかどうかの目案ということ」と言っているが、それによると、「日本語トーク」により作られたつながりは、日本語教育の役割を達成させたといえるだろう。

4.4 日本語教師研修

2015 年のシンポジウムで明らかになったのは日本語教育を推進する為に日本語教師の養成・育成が急務だということである。このシンポジウムで得た結果を踏まえ、師範大学において、2016 年 1 月、4 月、12 月、2017 年 1 月の計 4 回、ベトナムの日本語教師を対象とする教師研修を開催してきた。

4.4.1 研修の開催背景

2013 年～2015 年の研修の反省点から、研修の目的、講師、内容、参加者および運営について改善、修正を行った。まず、研修の目的は教授法の知識をアップデートすることではなく、新しい時代における日本語教育のあるべき姿勢を明確にし、ベトナムの日本語教育の理念、意義を見直し、その新しい日本語教育の実践における日本語教師の役割を明らかにすることである、とした。また、ベトナムの日本語教育を実質化するという目標を達成するため、学習目標、学習活動、カリキュラム、評価方法などに関する提言も期待した。

次に、講師のことである。上述した研修の目的を達成させられる講師は日本語、または日本語教育の研究者や、海外での日本語教育を行った経験のある教師だけではなく、現地の教師の課題を理解し、その課題を乗り越えた経験のあるアドバイザが求められる。カリフォルニア大学サンティアゴ校の當作靖彦教授はまさにこの条件を満たしていると考えられた。當作靖彦教授の専門は言語習得理論、外国語教授法である。また、米国の大学生を対象とした初級、中級日本語教科書“Yookoso!: Invitation to Contemporary Japanese”、”Yookoso!: Continuing with Contemporary Japanese”（McGraw-Hill）、『ドラえもんのどこでも日本語（共著）』『NIPPON3.0 の処方箋』（講談社）『アメリカにおける教育改革と日本語教師の専門能力開発』など多くの著書もある。『外国語学習のめやす–高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』作成プロジェクトの監修者、日本語教育グローバルネットワーク・アーティキュレーションプロジェクト責任統括者などをつとめている。さらに、公益財団法人国際文化フォーラムの主催した小中高校大学の教員を対象とした 2016～2017 年の教師研修の講師である。このような世界中の教育の改善、教師の研修に関わっている當作靖彦教授を講師として迎えることができれば、本研修のニーズに十分応えられると思われた。

研修の内容は新しい日本語教育の理念、教育目標、学習目標、その目標を達成するための学習活動、評価方法のような基礎的な理論や事例の他、問題作成、カリキュラム作成、教師の日本語能力の問題へのアドバイスなども組み合わせられ、順番に行った。

研修の参加者においても 2013～2015 年の研修に比べると変化があった。高等教育機関の日本語教師だけではなく、ベトナムの中等教育機関、民間日本語学校、研修技術者の派遣

会社の日本語教師をすべて研修の対象とするようになった。ベトナムの日本語教育を改善するため、大学の教師のみならず、日本語教育を行っている関係者の理解と協力が必要だと思われたからである。

さらに、研修の運営の面においても従来のしかたに比べて変わった。当時までの日本語教育の研修は経費、講師依頼、広報のような運営は主に日本側に頼っていた。例えば、中等教育の全国の定期的な日本語教師研修も地方の個別研修も、国際交流基金ベトナム文化交流センターの専門家により計画が立てられ、開催された。2013～2015 年の師範大学主催の研修も師範大学が会場を提供したが、講師のアレンジ、内容の組み立ては国際交流基金の専門家に頼っていた。当時まで、ほとんどの教師研修は無料で参加できる状況であったが、途中で抜けたり、無理をして参加したりした教師は少なくなかった。そこで、現地の教師の自立性を育てる目的と、運営費を確保するため、研修の参加費を請求することとした。研修の主催者の師範大学日本語学部は助成金を集め、講師を依頼し、研修の内容を講師と相談した上で決めるという最初から最後までの運営を能動的に行った。研修の詳細は下記の通りである。

4.4.2　研修の内容

第 1 回

実施日　2016 年 1 月 22 日～24 日

研修の内容

①グローバル化社会とそれが要求する外国語教育

②新しい外国語教育の方向性。自己の日本語教育の内省と目標

③コミュニケーションをするということ、コミュニケーションの能力を身に付ける外国語能力

④日本語教師に必要な知識、資質。自己の研修ニーズ分析と研修の自己目標設定

⑤効果的な日本語教育カリキュラムデザイン

⑥学習目的設定とその実現のための教室活動、評価、次回研修までの宿題

第1回研修では基本理念として、これからの日本語教育のあり方は、「わかる・できる」から、より実践的な意味において「つながる」ということが提案された。これまでの教科書消化主義的な指導法の問題点を指摘し、何が学習者にとって必要なのか、そして、そのために必要な能力、つまりコミュニケーション能力は「対人、解釈、提示」という3つのカテゴリーを展開することによって達成できるという方向が示された。更に、授業展開としてそれらをどのように構成していくかとの演習を行った。また、講座参加者には、デジタルポートフォリオへの投稿を通じて教師と学習者への継続的な指導評価ふり返りの方法も

はじまっている。

第 2 回

実施日　2016 年４月 8 日～10 日

研修の内容

テーマ：カリキュラムのバックワードデザイン：ゴール設定からレッスンプラン、テストへ

①「学習のめやす」の提唱するアプローチ：ソーシャルネットワーキングアプローチ

②日本語を教える意義とは（新しい参加者のため）

③カリキュラムのバックワードデザイン

④(グループディスカッション）自分の教育理念、目標。教科書から始めるか、自分のゴールから始めるか

⑤学習のゴール設定：Can-Do 記述によるゴールの設定

⑥ゴールを達成したかどうかを調べるテスト：パフォーマンスゴールにはパフォーマンステスト

⑦レッスンプラン：パフォーマンスができる学習者を作るためのレッスン

⑧教科書の料理法：パフォーマンスができる教科書の使い方

⑨効果的な日本語教育とは

研修の教科書ともなっている「学習のめやす」のアプローチを話し合った。その枠組みの中で、日本語を教える意義とは何かを話し合った。また、講師はカリキュラムのバックワードデザインについて説明し、カリキュラムのゴール設定からレッスン、テストをどのように計画するかを時間をかけて議論した。

第 3 回

実施日　2016 年 12 月 14 日～16 日

研修の内容

テーマ：評価が変える日本語教育

①目標設定、教育における評価の役割、評価の基本概念

②評価の基本概念、評価のパラダイムシフト

③パフォーマンス評価とオーセンティック評価、バックワードデザイン

④評価のルーブリックとフィードバック

⑤ポスター発表、ディスカッション、まとめ、反省、これからの課題

言語教育における評価は 1990 年代からパラダイムシフトとも言える大きな変化を遂げてきている。従来の学習者をふるい分けたり、成績を付けたりすることから、学習者の学習を助け、学習を促進することに評価の目的が変わってきており、評価が教育に果たす役割がさらに大きなものとなり、評価が教育を変える原動力にさえなっている。この研修では、新しい評価とはどのようなものかを考え、それをどのようにカリキュラムに取り入れ、学習を促進していくかを考え、実際に評価をデザインしてみる。

第 4 回

実施日 2017 年３月 24 日～２６日

研究の内容

テーマ：言語能力をどのように記述し、どのように評価するか

外国語教師にとって、学習者の言語能力を正確に記述できることは、言語能力を評価する上でも、クラスの目標を立てたり、カリキュラムを作る上でもとても重要なことである。今回の研修では、どのような要素で言語能力のレベル、内容を記述するかを考えてみる。まず、口頭能力はどのような要素によって記述可能かを実際の口頭能力試験をしながら考えてみる。その後、聴解、読解、作文能力についてもどのように言語能力の記述が可能かを考えてみる。さらに、これらの要素を考えながら、自分の教えているクラスの到達目標を記述してみる。このような記述をしておくことにより、学習者にも達成すべき目標を明確に伝えることができるし、ほかの先生たちにも自分のプログラム、クラスが何をしているかをはっきりと伝えることができ、他のクラスと自分のクラスの関係付けをはっきりさせることができる。

活動：

①目標設定、口頭能力の記述のしかた

ACTFL Proficiency Guidelines、Activity 1 ACTFL Speaking Proficiency Guidelines の分析

②口頭能力の評価のしかた

ACTFL OPI と Prochievement Test、Activity 2 Prochievement Test の作成

③作文能力の記述のしかた、評価のしかた

Activity 3 ACTFL Writing Proficiency Guidelines の分析、Activities 4，5 ライティングテストのプロンプトの分析と作成

④聴解能力、記述のしかた、評価のしかた

Activity 6　ACTFL Listening Proficiency Guidelinesの分析、Activities 7，8 リスニングテストの分析と作成

⑤読解能力、記述のしかた、評価のしかた

Activity 9 ACTFL Reading Proficiency Guidelinesの分析、Activities 10，11 リーディングテストの分析と作成

⑥クラスの目標を書く、その目標を達成するためにどのような活動をすべきか。ポスターセッション、意見交換

Activity 12 クラスの達成目標の記述、意見交換、まとめのディスカッション、次の研修（7月）の目標設定

4.4.3 研修実施による成果

2017 年 5 月時点において、日本語教師研修は二年目に入り、開催は 4 回まで継続されている。ベトナムにおいて、これだけ回数が多く、内容の統一性のある日本語教師研修ははじめてである。この研修の一番目立つ特徴はベトナム人中心で主催していることと、講師がアメリカから来ていることとである。日本のような先進国には海外から講師を呼ぶことは珍しいことではないかもしれないが、ベトナムの教育機関にとっては大変なことである。教師研修を主催した日本語学部もこのことによって、学内の位置づけが高くなり、学長クラスから業務課などの人たちまでから尊敬を受け、日本語教育の事業開催に積極的な協力を受けている。これも日本語教師研修がもたらした利点だろう。

教師研修を通じて、下記の考察を得た。

第一に、中等・高等教育機関の教師たちの、研修に対する意識がある程度明確になったことである。

参加者の割合を見てみると、1 月と 4 月、12 月で変化があった。全体として中等・高等教育機関の教師より、日本語学校・企業の教師のほうが研修に参加するモチベーションがあるように思われた。まず、1 月の参加者は 57 名であった。その内、高等教育機関の教師は 19 人で、中等教育機関の教師は 3 人、日本語学校・企業の教師は 13 人であった。4 月の研修の参加者は 70 名であった。しかし、1 月に比べると、高等教育機関の教師は 12 人に減少した。中等教育機関の教師は 0 人になった。一方、師範大学の学生の参加者は 23 人に増えた。日本語学校・企業の教師の参加人数も約 2 倍に増えた。12 月の研修の参加者は 54 名であった。中等・高等教育機関の人数は前回に比べると増えたが、主に中部・北部の招聘者であった。

第二に、学生に期待できることである。

研修は完全に日本語で行われるため、学生には難しいだろうというのが当初の推測であった。日本語の問題もあったし、新しい概念も出てきたため、確かに多少の困難があったと思われる。しかし、学生は講演のポイントを理解し、タスクも良くできた。学生は教師

の仕事の経験がないからこそ、現職の教師より新しい教授法をスムーズに、正確に吸収できたのだと思われる。更に、学生は学習者の立場にいるため、教師より学習者の好み、ニーズが分かっている。そのため、学習活動に関する現代的で面白いアイディアの提案があった。

一方、現職の教師は丸暗記の教育になれているため、研修の講師から、自分の授業にそのまま応用できる教え方の知識を得たいとの期待があるように思われた。アクティブ・ラーニングでは教師の頭の働きが求められるので、従来の教育になれた教師には高い壁かもしれない。その場合、現職の教師を対象として研修を行うことから学生を養成することに焦点を移したほうが良いかと思う。

第三に、教師の日本語教育のあり方、教師の役割・任務に関する責任感を育てなければならないことである。

研修は日本語教育の教授法だけではなく、日本語教育の意義、教師の役割なども強調されている。ベトナムの日本語教育において、他の科目とおなじような教師養成課程はまだできていないため、ほとんどのベトナム人の日本語教師は教育の意義、教師の任務に関する教育を受けていないのである。そのため、研究活動、社会活動に参加する意識、常に改善して行く意識は弱い。今までのほとんどの教師研修は授業のやり方だけに注目していたが、教師の意識が変わらないと得た知識を効果的に活用できないだろうと思う。

最後に、研修のニーズについて、研修の参加者の感想を紹介する。

> （省略）この3日間は集中講義で疲れる時もありましたが、セミナーが終わるまで、みんなのわくわくした顔は絶えませんでした。これは、今回のセミナーの成功、そしてセミナーが正しい方向に行っている証だと思います。私個人は、この3日間、當作先生の講義で、全く新しい学生の教育方法について学んで、「私の学校、そしてベトナムの教育方法は変えなければならないところがたくさんある」と思いました。當作先生がおっしゃったことは私がずっと悩んでいたことの答えになりました。そして、先生の言葉が私に現在の教育方法を変える確信をくれました。
>
> （A企業　Nguyen Thanh Xuan）

> 「ワークショップの内容は大変よくて、いい勉強になりました。今まで考えたことがあるようでしたが、実際にどうのように授業で使うかいつも迷っていました。今回のワークショップに出席した後で、絶対使おうとしみじみ考えています。」
>
> （Tran Thi Khanh Lien フエ大学）

4.5　アクティブ・ラーニングに向けた師範大学におけるカリキュラム改革

4.5.1　カリキュラム改革の目的

上述した日本語教育シンポジウムの開催と教師研修の実施において、教師は受動的な立場で参加したが、カリキュラム改革においては、教師が中心的な位置になった。カリキュラム改革の背景には日本語カリキュラムの学習目標、活動、評価という基本的な３つの要素について理論面でも、実行面でも触れた 2016 年１月の教師研修の実施にあった。教師研修によって、現状の問題と解決方法がある程度明確になったため、実際に応用してみたのである。

しかし、従来の伝統的な教育から上述したグローバル時代の日本語教育に変化し、定着するときまでは時間がかかり、成果がすぐみられないのは当然である。その場合、試行の着目点は何だろうか。また、何年か後の遠い目標を目指して授業を行うというのは、新しい日本語教育が未経験の教師たちにとって不安なことになろう。この点については、SNA の次の特徴に頼って、この問題を解決した。

学習目標を達成しなくても、完全に活用できなくても、勉強が明日のためではなく、現在の生活に役に立つというのは SNA の理念だから、教師の全員が認めている課題の１つを取り上げて、それを解決するように SNA を授業に取り込むことになった。

その課題とは「多くの学生は文型をしっかり覚えても、会話できない」ということである。特に、初級レベルの学生には授業で日常会話などを練習させているが、簡単な会話でも流暢にできないという課題がある。初級の授業において、会話・作文より、文型・語彙の導入が重視されているからだという反省もあったが、文型・語彙の知識がまだ少ないため、学生が話せないのは当然だと思われていた。また、学生は「この文型・語彙をまだ学んでいないから、話せない」と意識しているようでなった。暗記した会話であれば、流暢に話せるが、能動的に会話を行う学生がまだ少ないのである。

この事情を踏まえて、SNA を通じて、学生の会話能力、または学生の日本語で話そうという意識を育てるという目標を立て、2015–2016 学年の後期の１年生カリキュラムにアクティブ・ラーニングを導入した。1 年生のカリキュラムから始めたのは、は 4 年間全体のカリキュラムを一度で変えることは難しいからである。教育理念、能力基準を明確にして、4 年次のカリキュラムの作成・教師への研修など揃ってから実施を始めるのが一般的であるが、師範大学の状況において、揃う環境ができる時まで多くの時間がかかると予想される。しかし、研修で学んだ知識を応用しないと、無駄になるという発想から、実施条件が揃っていなくても、今後の準備の第一歩として、できるところから実験してみることとなった。

4.5.2 アクティブ・ラーニングにおける教師の主体的な役割

師範大学での日本語カリキュラム改革のポイントは授業をアクティブ化することである。それで、アクティブ・ラーニングの定義とそれにおける教師の役割を明確にし、師範大学の教師がどのように授業をアクティブ化していたか検討したい。

ジョン・デューイは、学生に体験させる授業の重要性について次のように述べた。「先生と本は唯一のインストラクターではなくなった。手・目・耳の全身は情報源になり、教師とテキストブックはスターターとテスターになる。 本や地図は個人の体験の代わりではない。彼らは実際の旅の場所を取ることができない。」（Dewey 1915、p. 74）。アクティブ・ラーニングは学生の能動的な学習を取り込んだ授業法を総称する用語である。L.Dee.Fink によるとアクティブ・ラーニングは、教師の講義を聞く活動以外の、教室で行う学生の能動的な活動であり、「読む・話す・聞く・考えて書き出す」のに必要とされる状況を与えるものである。また、これによって学んだことは学生自身の生きる力になる。学生が読んでいるもの、書いていることについてディスカッションしたり、以前学んだことととのつながりを発見したりしたものを日常生活で応用できるからである。アクティブ・ラーニングの狙いは学習者を成長させるために、学習者の能動的な学習を動機づけるものである。また、学習者の学習ニーズを尊重し、生活への対応能力を身につけさせることでもある。従って、アクティブ・ラーニングの体験を積み重ねた学生は能動的に学習し、学んだ知識を適切に活用することができる。また、推測能力を身につけ、正しい議論を導き出そうとするのもこの手法で受講した学生の姿勢である。

また、リチャード・フェルダーはアクティブ・ラーニングについて「学習者中心」とするアプローチを次のように説明した。「伝統的な高等教育において、資源交換負担は主にインストラクターである。 学習者中心（SCI）を誘導する方法では、その負担の一部を学生に替えた。 SCI は 教師の講義と学習の体験との切り替える技術などの多様なアプローチである。回答が１つではない宿題には批判的思考や創造性が必要である。これらの宿題は例を真似て回答できるのではない。学生はロールプレイしたり、資料を調べたりすることによって、また他の学生との協力によって回答する必要がある。」（Felder & Brent, 1996）。アクティブ・ラーニングにおいて、主体的、対話的学習が求められ、受動的学習者から能動的学習者に変換し、記憶中心学習から高度の思考を使った学習へと変わる。しかし、筆者の知る教師の中の一人は、アクティブ・ラーニングとは教室において教師の講義を減らし、学生の活動を増やすことであると理解し、ただ学生が活動するだけのレッスンプランを作った。このような誤解を招かないためにも、アクティブ・ラーニングの実践には、関連のある「学習者主体」「学習者中心」の概念を明確にする必要がある。

まず、「学習者主体」であるが、これには言語学習における学習者の主体性と教室における学習者の主体性がある。言語学習における学習者の主体性についてはデューイが行った「教科−学習者」間の関係性についての議論がある。デューイ（2002、p. 96）は「経験」を通じて自己の経験を再編することにより成長をうながすことを教育ととらえ、従来の教育を「重力の中心が子供の外部にある」と批判した。デューイの理論では、教室において学力を教師から学習者に単純に移動させるというということではなく、学習者が自己の経験と合わせながら新たな経験として取り入れるべきものとしている。

次に、教室における学習者の主体性については、「学習者中心」という概念に関わっている。石井（1989、p. ２）は授業法やカリキュラムを作成する際に「一人一人の学習者が学習の中心に位置付けられるような教育」を考える必要があることを述べた。そして、「１．学習者が学習の全体（計画、実行、評価の各段階を含む）に主体的に関わることができ、自己の学習の状態や方向性に責任が持てるような学習者中心の活動であること」「２．教室内での学習者の意識がことばそのものについての学習ではなく活動の内容に向けられた、内容優先の学習活動であること」という二点の教室活動の原則が述べられた（石井 1989、p. ８）。この二点から学習者は教室活動に能動的に参加するだけでなく、場合によっては活動の形態、学習内容、授業デザインなどの決定にまで参加するようになるといえる。

つまり、従来、教室活動を全面的に決めていたのは教師であったが、新しい教育ではその決定権は学生にもあり、活動内容自体に学習者がより積極的に関われるものになる。こうした特徴を持つ授業のあり方が「学習者中心」の教室活動と呼ばれるものである。

アクティブ・ラーニングにおいては教師のより積極的な努力が求められる。教師は従来の知識を伝える役割から学習者の学習活動を促し、活動中またはその後にフィードバックをする役割に変わった。学生に対して、新しい時代に求められる知識やスキル、態度の学習目標を達成させるため、教師は授業の準備の段階で適切な学習活動を設計し、実現方法を教え導く。また、学生の能動的な学習を支えるため、教室外においても学生とコンタクトを取り、支援やフィードバックをするのは教師の重要な役割である。教室活動中の教師は、学生のグループディスカッションにヒントを与えたり、アドバイスや仲裁をしたりするなど、学習活動を活性化させるために、教科書に頼る従来の教え方と比べて、より教師の時間と工夫が必要となる。

また、ユネスコの 21 世紀の高等教育世界宣言において、教師の役割は次のように描かれた。「１」以前より多くの機能を負う、教育の内容を決めることにおいてより責任を負う；２」知識を伝える教え方から学生の学習活動を組織する教え方に変え、社会の知識のリソースを活用する；３」学習者の中心性を重視する；４」テクノロジーを応用する能力

を持つ；５」同僚との協働を強化する；６」学生の親と周りの人々とのつながりをより重視する；７」学内と学外の活動により積極的に参加する；８」教師の権威を緩め、学生と学生の親との関係の性質を変える」。この宣言によると教師は知識を伝達する専門家より教育者としての役割を果たすべきであるととらえられる。教師はいろいろな機能を身につけ、アクティブ・ラーニングを実践することにより、学生を総合的な能力をもった人材に育てることを期待される。

以上が新しい教育手法、アクティブ・ラーニングにおける教師の役割である。

4.5.3 一回目の実施（2015−2016 学年の後期）

師範大学の 2016−2017 年度の後期は２月中旬からだったが、新しい学習方法の導入は後期の最初からではなく、すでに学期が 3 分の 1 くらい進んでいる時点からであった。全く新しい学習方法に変化すると学生が混乱するだろうという判断により、プロジェクト学習型を軽く導入した。学習目標、評価目標は従来のものをそのままであったため、教科書に頼った学習型から、3、4 週間の学習目標を設定し、それをめざして勉強するプロジェクト学習型に変え、学習活動だけ変える状況であった。教師の中に、プロジェクト学習型の経験者がいないため、ステップバイステップで進めていった。1 年生は 157 人で、5 クラスに分けている。2 年生は 115 人で、4 クラスに分けている。１年生の授業の担当者の 4 人のうち、日本人は 1 人である。従来の教育では、日本人の教師は各クラスの会話を担当していたが、ベトナム人の教師と同じく全科目を担当するようになった。日本人に頼っていた発音の練習はゲストスピーカー又はユーチューブなどの活用により解決した。ベトナム人の 3 教師のうち、2 人は師範大学の新卒者である。また、3、4 年生の日本語教育実習生をティーチングアシスタントとして採用している。１つのクラスに 3、4 人の実習生が入っている。ティーチングアシスタントは学生のグループ活動、ペア活動を支えたり、学生の宿題をチェックしたりする役割である。また、外部のゲストスピーカーも依頼している。ゲストスピーカーは日本からの交換留学生、ホーチミン市に住んでいる主婦、仕事で出張している社会人などである。ゲストスピーカーの登場頻度は授業の流れにもよるが、2 週に１回が一般的である。本プログラムは実施までの事前準備の時間がなかったため、授業の反省をしながら、次の活動を考えていく取り組みであった。毎週の打ち合わせの他、担当者たちは毎日インターネットで連絡を取っている。授業の活動の

調整、学生の反応、反省点などについてである。従来の教育において、教師は独立して仕事ができたが、プロジェクト型学習という最終の目的を達成するため、各授業間のつながりが必要となる。

下記に、事例として実施した「歌のプロジェクト」の取り組みについて述べる。

タイトル：歌詞を理解し日本の歌を歌おう

言語運用能力：レベル２（KNLNNVN）

話題分野：人つきあい・趣味と遊び・行事

学習者人数：35 人/クラス、5 クラス

実施期間：3 週間

担当教師：3 人/クラス（日本人１人）

学習目標：基本的な個人情報や家族情報、買い物、道を尋ねること、仕事などに関しては、文やよく使われる表現が理解できる。簡単で日常的な範囲なら、身近で日常の事柄について、単純に説明することができる。（KNLNNVNレベル２）

<u>学習内容</u>

祝い事に関連する文型：基本的には提示したものを予習させる、難しいものだけ教師が説明

語彙（祝いの言葉、その関連語彙）：『TRY！』[82],『NEJ』[83],『まるごと』[84]に出てくる語彙を予習させ、文型と同じく難しいものだけ教師が説明

大衆文化（特に歌）：教師がいくつか提示簡単な紹介

行事（祝い事）（日本とベトナム）：いくつかは教師が説明。ベトナムのものは学生が簡単に日本語で説明できるようにネットで調べておく。両国の比較はグループで話し合う。

文化背景、歴史、他国からの影響：基本的には歌を選ぶ際に学生が自分で調べる、教師は少しヒントを出す程度。

---

[82] ABK 財団法人 アジア学生文化協会（著)(2014)『TRY！ 日本語能力試験 N4 文法から伸ばす日本語』アスク

[83] 西口光一（2015）『NEJ A New Approach to Elementary Japanese <vol.1>テーマで学ぶ基礎日本語』ベトナム語版　くろしお出版

[84] 国際交流基金『まるごと日本のことばと文化』入門（A1）三修社

実施スケジュール

1 週目

① 日本の有名な歌手、歌を 2、3 曲紹介。ベトナムと日本の祝い事の内容の違いについて学び比較する。ベトナムの結婚式についてグループごとにベトナム語で話し合い日本語で三つの文型を使い（～たり・～なければならない・～なくてもいい）簡単に発表する。最後に祝い事の歌「おめでとうを 100 回」を聞く。（3 コマ）

② 祝い事に関係のある語彙、文法を学ぶ

3 つの教科書を使って（6 コマ）

2 週目

③ 「おめでとうを 100 回」を聞き、そこにある文法と語彙、歌の内容を説明する。(6 コマ)

④ 3、4 人のグループを作り、先生から簡単な歌を歌う

発表の説明などもする。

⑤ 歌詞を理解し、皆の前でどんな歌か説明できるように準備する

3 週目

⑥ その歌を流すか、歌うかし、内容を簡単に発表する。

⑦ 発表を聞き教師がフィードバック（文法・語彙など必要であれば補足する）

教師は評価する。

⑧ 発表の様子を MSN にアップし外部の人にも見てもらいコメントをもらう。

1 回目のアクティブ・ラーニングの応用は上述した形で行われていた。この変化によって、学習の雰囲気は楽しくなったが、学生の学習に効果があるとはいえない。その原因を次のように整理した。

一つ目として、プロジェクト学習型について未経験だから、次のステップを早い段階から予想できず、事前準備が不十分であったため、授業構成が甘く進められないこともあった。例えば、ほとんどの学生が授業に出る前、語彙・文型の意味を調べる習慣をまだ身につけていないため、クラスでの応用活動ができなかったし、教師の間の意見が統一されない時もあった。

二つ目は、教師のアクティブ・ラーニング、教育目標などの理解がまだ不十分であったことである。教師たちの中には、アクティブ・ラーニングとは授業を楽しくすることだと

理解し、ゲームにばかり取り組んだ人がいる。または、どんな科目においても、学生にプレゼンテーションさせた人がいる。また、アクティブ・ラーニングの本質を理解しても、対応能力がないため、従来の教え方に戻った人もいる。他は、学習者主体とは、学生が自習すると理解し、学生へのフィードバックをせず、学生に不安感を与えた場合も見られた。

アクティブ・ラーニングを応用した評価は高くなかったが、今回の試行で、学生の会話能力を向上することと教師の認識を高めることという目的は達成したと思われる。学期末に活発に日本語で会話できる 1 年生が多く見られたからである。かれらはプロジェクト型学習は従来の学習方法より大変だが、これまで、1 年生だから話せないと思い込んでいた自分を変えることができて、何より幸せだと言っている。教師は学生たちのその姿を見て、文法面の欠如に関する心配があったが、改革の効果を認めた。また、アクティブ・ラーニングを試してはじめて、失敗に直面した教師がいた。それを超えて続けた人もいれば、諦めた人もいたが、重要なのは教師を考えさせたということであった。

4.5.4 二回目の実施（2016−2017 学年の前期）

二回目の実施は2016−2017学年の前期（2016年9月～12月）であった。その前、２ヶ月かけて、担当者の全員が集まって、二回目のカリキュラムを作成した。カリキュラム作成の根拠はベトナムの外国語能力枠組みと国際フォーラムの『外国語学習のめやす』である。事前準備の時間があったため、一回目より、学習目標設定、レッスンプランなどの学習活動に関する資料をきちんと作成することができた。

対象者：１年生

学習者人数：35 人/クラス、5 クラス

実施期間：3 週間

担当教師：3 人/クラス（日本人 1 人）

学習目標（大目標）：

「具体的な欲求を満足させるための、日常的表現を理解し、用いることができる。自己や他人を紹介することができ、住んでいるところや、家族、友だちなどの個人的な情報について答えることができる。相手がゆっくり、はっきりと話して、助けが得られるならば、簡単なやりとりをすることができる。」（KNLNNVNレベル1）

学習分野：

①ひらがな・カタカナ及び挨拶

②自己紹介・他者紹介

③日常生活

④交通及び旅行

⑤買い物

プロジェクトの進め方については、①の事例を取り上げて説明する。①のテーマにおいて、学生は自己紹介のはがきを作成した後、先輩に渡し、その先輩からコメントをベトナム語でもらうというタスクを課した。教師は紹介はがきの基本的な情報についてアドバイスし、それをもとに学生は自由に紹介はがきを作成した。そして学生はどのように先輩とコンタクトをとるか、またコメントの依頼方法などを考えなければならない。最終的に先輩からのコメントをクラスの前で発表し、反省点などをグループで話し合い共有する活動を行った。教師は文法・語彙を中心に説明する役割から、新しい文法・語彙の勉強方法を指導したり、応用タスクを課したりするという役割を果たすようになった。その結果、評価についても変化があった。教師のフィードバックの他、自己評価、相互評価、グループ内評価、外部の人からの評価という形成的評価も重視されるようになった。評価シートは教師たちの合意で各種作成し、各授業で共有している。これらの評価は学生のポートフォリオのデータになり、最終の評価の一部になる。このような状況を受けて、学生間の成績を比べて評価を決める相対評価から、ある基準に沿って評価する絶対評価に変化している。さらに、日本語によるコミュニケーションができる環境を提供するため、日系企業と緊密に連携し、日本の大学との交流活動も広げた。

教案の作成については、KNLNNVNに沿って学期全体の学習目標（大目標）を設定し、そのプロジェクトにおける中目標と詳細な活動における小目標を設定した（表22）。そして、授業の毎回のレッスンプラン、評価シート（表２3）などまで、皆の合意で設定した。

表22　中目標と小目標の設定

科目: 聴解１ – 読解１ – 作文１ – 会話１ テーマ: お気に入りの場所（交通及び旅行分野）		
	中目標	小目標
読解	観光地の紹介を読み、基本的な情報がわかる。	日本の地方のウェブサイトを読み、地方の位置、産物、人口などを理解することができる。
聴解	相手の好きな場所の説明を理解することができる。	友達の好きなところについての紹介を聞き、基本的な情報を得ることができる。それから、その場所に対して思っていること（いいところや不便なところなど）を話すことができる。 友達の出身地についての紹介を聞き、そこにいきたいかどうか表現できる。
会話	相手を好きな場所に連れて行き、その場所を紹介することができる。	お気に入りの場所に日本人を連れて行き、紹介することができる。 友達に自分の出身地について紹介することができる。
作文	自分が好きな場所について書くことができる。	日本人に好きな場所と一緒に行くという招待メールを送ることができる。 お気に入りの場所に行ったとき、グーグルマップやフーディやフェイスブックなどに自分の感想を書くことができる。

表23　評価シート

クラスメートの発表の評価シート テーマ：お気に入りの場所				
番号	名前	発表のテーマ	注意点	コメント
1	Aさん	私の出身地	間違った文型など	面白かった
2				
3				

師範大学の教師たちにとって、従来の教案は教科書の内容に沿って作ったものだったから、このように学習目標に沿って学習活動を考えるのははじめてである。時間がかかったし、想定できないこともあったが、授業の原理が教科書次第ではなく、教師の能動的な判断によってできたことが分かって、従来の授業のやり方を反省したようであった。この成長は4.3.2においても述べたが、他の機関の教師たちとの会合で各機関の問題をある程度見通せる姿勢を見せたことでもわかる。

しかし、物事の理解と実施まで、まだギャップがあるのは事実である。皆で作ったレッスンプラン通り実施しなかった教師もいた。学生に新しい学習目標、学習方法についての十分な指導、フィードバックができないから、そのまま何もしない教師もいた。能動的に活動などを考えることに慣れていないため、他の教師に頼っていた教師もいた。学生にヒアリングしたら、よくフィードバックしてくれた教師もいるが、何も勉強できない授業もあったと分かった。1年生の授業を担当していた6人の教師の中、アクティブ・ラーニングを継続してきたのは2人しかいない。アクティブ・ラーニングの意義が分からないわけではないが、それを実施する能力がまだ足りないと考えられる。

4.5.5　カリキュラム改革と教師の課題

改善のポイントはまず、日本語教育の理念を明確にしたことである。「教科書を終わらせる」という教育目標から、「日本語教育を通して、人を育てる」という教育理念を明確にした。それによって、カリキュラムの学習目標、学習活動、評価という3要素において整合的な変化が起こった。まず、学習目標であるが、従来の**学習目標**が日本語能力検定試験の合格、又は教科書の内容、文法・語彙に関する知識を習得することであったのに対し、現在の学習目標はCEFRに基づいて作られたベトナムのKNLNNになり、学生が勉強を通し

て何ができるかということが目標とされるようになった。また学生が、学んだ日本語を使い、どのように同級生や先輩、後輩、日本人とつながることができるかということも学習の目標になった。学習活動においては、従来の**授業の活動**は教師が中心として行っていたが、現在では学生の自主的な活動や応用的な活動を増やしている。

1 年生の授業を担当している教師たちによると、新しい方向に進んでいる教育を受けている 1 年生は従来の学生に比べて活発になったとのことである。日本人の学生との交流活動やフィールドワークにおいて、この違いがよく見られたという。従来の 1 年生、2 年生は「まだ 1 年生、2 年生だから、日本人と話せない」「この文法はまだ学んでいないから日本語で発表できない」と、交流活動にあまり参加しなかった。しかし現在の 1 年生は交流活動に参加するため競争するほどであった。学生の練習の目的は日本語能力の向上だけではなく、人と接することでもある。コミュニケーション能力の成長と同時に、社会への関心も高まっているのは改善の目標がある程度達成されたといえる。学生は 1 週間ほど日本人の学生と一緒にフィールドリサーチしているうち、日本人の学生から受けたベトナムのことについての質問に回答するため、色々調べなければならない。そして、疑問を持ったことのない周りのことについて関心を持ちはじめた。また、海外の友だちができることによって、学生がより積極的に勉強しているのは本試みの成功だと言える。

一方、従来の教育に慣れた教師・学生にとっては、より能動的にならなければならない新しい教育手法に対する抵抗があるのは確かである。また、研修を受けてすぐの活用といっても、実践期間がまだ長くないため、アクティブ・ラーニングの実践方法の定着度は高くないのである。そのため、教師の対応、学習活動のデザイン、テスト作成、評価方法において問題がまだ散見できる。

アクティブ・ラーニングに向けた日本語カリキュラム改善の実践状況を見ると、成功している場合も、失敗している場合も、そのほとんどの原因は教師側にあるといえる。新卒者の A 先生は学生の立場に近いため、学生の学びたいことに配慮し教案を作成している。また、レッスンプランの実際性を確認するため、自分も活動を試した。経験者の B 先生は口頭の指導だけだったため、B 先生の担当しているクラスの学生は学習の効果が見えないから、不安な状態になった。新しい教育を行うためには、教師の認識を変えることが必要となる。教師にとって、新しい教育手法に取り組むことは簡単ではない。やり慣れている方法のほうが負担も少なく、今までどおりに行えばよいという安心感があるからである。アクティブ・ラーニングを実践していくためには、まず教師の役割の重要性を理解し、新しい方向に進む意識を高めていかなければならない。アクティブ・ラーニングに向けた教育ならば、学生の多様な学習ニーズに応えるため、教師が柔軟にカリキュラム、指導方法を調整することが求められる。例えば、今までは決められた授業を決められた時間にしなけ

ればならなかったが、交流会などの活動も授業の一環としてカリキュラムに入れたところ、教師も積極的に参加するようになった。時間確保もできて教師の負担が減り、新しい授業として教師自身が楽しめるようになった。教育改革とは教師改革とも言えよう。新しい理念を理解し、それに基づいて、自分の考え、行動を調整していくのは容易なことではないから、教師の努力が必要である。新しいことを始める時、どこかに勘違いがあり、失敗があるはずだが、それを反省した上でさらに改善していくことが必要である。また、改革の成果が見られるまでは、他者から指摘され、学生に反対される時もあるが、それを忍耐して、確信をもってしていることをすすめることも必要だろう。特に、改革の実施条件がまだ揃っていないベトナムの日本語教育だから、よく批判されるかもしれないが、その事情を理解した上、忍耐する必要がある。これらのことは、教師が自覚的に認識しないと、教育改革の発展は見込めないのである。換言すれば、新しい日本語教育を実施するため、教師は上述した能力を身につけなくてはならないのである。

上述したとおり、師範大学で日本語カリキュラムを改善している現状ではさまざまな課題があるが、比較的容易に解決できるものから始めていくことが現実的である。また、課題の中、もっとも重要になっているのは教師のことである。教育の主体は教師だと言えるが、教師を変えるのに、時間をかけることだけではなく、教師自身の認識・意思によって自ら変わろうとする意識を育てることが重要である。

4.6　第 4 章のまとめ

日本語教育につながりができ、そのつながりによって、他人に積極的に影響を与えたり、自己のことを反省したりすることが師範大学での試しから見られた。シンポジウム、学生の日本語コンテスト、教師研修、カリキュラムの改革、いずれも SNA が言っている外国語教育の「人間形成」という目標の証拠になる。SNA の特徴の１つは、毎回の体験において獲得があることであるが、今回の試しによって、そのことが明確になった。アクティブ・ラーニングの原理をもとにしてみたら、師範大学でのアクティブ・ラーニングの応用は不十分で、効果がないと言われるかもしれないが、SNA の観点からみると、成果がでたと言えよう。失敗は経験で、勉強でもあり、人間の成長に貴重な要素だからである。

一方、本改革を通じて、日本語教師の力量が一番の懸案だということが分かった。教師は主体性を理解し、能動的に自己を改善し、日本語教育の維持と発展に貢献することが期待される。

第 5 章　ベトナムの日本語教師育成への提言

本章において、新しい日本語教育に求められる日本語教師の能力・資質の育成方法を考慮し、「モデル教師」という教師観について論じ、ベトナムにおけるグローバル人材を育成できる日本語教師育成プログラムを提案する。

5.1　ベトナムの教師基準について

教員と教育管理職の管理局の報告[85]によると、ベトナムの教師の約 25%は教師の能力基準に達成していないとされている。能力に不足のある教師が存在する主な原因は教師育成機関にあるという。なかでも、教師育成プログラムが充分更新されていないこと、教師育成機関の教師の専門能力が足りないこと、学生への評価が不適切なことが重要な原因だと述べている。教育は教育者、つまり教師の責任が大きい。教育政策がどれほど不適切であっても、教育の質について責任を負うのは教師である。特に、教師を育成する役割を果たしている教師育成機関の教師たちはもっとも重要な責任を負っている。ベトナム教育訓練省は教育改革に伴い、教師の質を改善するため、教師能力基準を改定し、教師育成内容を改変すると指導している。実際、2015 年に、各教育課程の教師の基準が改訂され、新しい教育に向ける初等・中等・高等の教師の基準が明確にされている。

外国語教師、そして、日本語教師の基準は個別に作成されていないが、一般の教師基準の中で、外国語教師の第二外国語能力の項目を追記している。また、各教育課程において、教師は経験年数と専門能力とによって、レベル Ⅰ（ベテラン）、レベル II（普通）、レベル III（新任）に分けられている。以下に、中学校のレベル I 教師基準[86]をまとめた。

<u>学位、専門能力の基準</u>

師範大学の学部卒業以上、または担当する科目を専門としている大学卒業と中学校教師研修の認定証を有する者

外国語能力は KNLNN のレベル 3。外国語教師は、第二外国語能力が KNLNN のレベル 3。

基礎レベルの IT 能力を持つ。

---

[85] 教育訓練省（2015）『Phát triển chương trình đào tạo giáo viên phổ thông（中等教師育成プログラムの開発）』p. 16

[86] 22/2015/TTLT-BGDĐT-BNV 号の「中学校の教師の番号・職業基準」通知書

専門、業務能力

中学校の教育に関する共産党・国の方針、政策、法律や教育業・地方の規定、要求について充分知識を持つ。

中学校の教育計画、プログラムを効果的に応用できる。

教育学・心理学に関する知識を実際に柔軟に応用し、同僚に説明することができる。

中学生に対する職業案内において、経済・社会・文化の知識をよく活用できる。

中学校の教育の質を向上するため、同僚、学生の親、コミュニティに積極的に協力する。

研究結果を効果的に応用し、同僚に研究を指導することができる。

中学生の研究結果を評価できる。

上述した教師基準は 2009 年の中等教育の教師基準と比較すると、政治の指導が減少し、研究・コミュニティ参加の能力が重視されるようになった。問題はこれらの能力がどのように育てられるか、どのように評価されるかということである。これらの能力を身につけるためには、専門以外の能力、資質を身につけなくてはいけない。さらにこれらの能力は、そのための特別な経験を通じて成立するものであるが、この指導が充分なされないと、上述した基準は達成できないのである。また、外国語教育は他の教科に比べて異なる特色があるため、外国語教師のための基準があるべきだと考えられる。さらに、各言語の特徴によって、言語別の教師の言語基準も必要である。

5.2 日本語教育の「モデル教師」

では、外国語教師、特に日本語教師の基準としてどのようなものが考えられるであろうか。本項では日本語教師の基準作成を今後の課題として扱い、新しい日本語教育を行う教師のあり方について論じ、教師育成への提言を述べたい。

教育理念、学習目標などの変化につれて、教師育成科目の内容も変化していくと考えられるが、変化のポイントは何だろうか。総合的なコミュニケーション能力を持つ学生を育てる教師の育成カリキュラムの特徴は何だろうか。この教師育成プログラムを受ける学生はどのような学習目標をめざすべきだろうか。これらの疑問の回答は、学生の総合的なコミュニケーション能力を育てるための教師とはどのような教師であろうかという疑問への回答でもある。そこで、「モデル教師」という教師観を取り上げ、日本語教師育成カリキュラムの土台にしたい。

新しい日本語教育の目的は「総合的な能力」を育てることであるが、全ての教師がその「総合的な能力」を理解し、想像できるわけではないだろう。「総合的な能力」を理解す

るためには幅広い知識や経験が必要となるが、教師は他の職業の人と接する機会が少ない上に、たとえばベトナム人の場合、日本語教師であっても同じ学科・学部の日本人教師以外の日本人に接する機会が少ないのが一般的である。また、教職は競争性も協力性も他の職業と比較して低い。このような環境にある教師に、体験のないことを想像させ、行動させるのは困難だろう。そこで、モデルになる教師を育てることが必要だと考えられる。この「モデル教師」とは、まず、他の教師に具体的なイメージを見せる教師である。しかし、「モデル教師」は「学生に見せることによって、教育する」ことも考えられる。ここで取り上げたいのは特に後者である。

では、「モデル教師」とはどのようなものか。共通点のあるファッションモデルとの対照を通じて、その特徴を明確にしたい。

第一に、両方とも新しいことをはじめて行うことである。はじめてだから、周りの反応が分からない。また、認める人もいれば、評価しない人もいる。

SNAの理念に賛成する教師もいれば、理解せず、反対する教師もいるだろう。また、学生はこれまでの知識を重視する学習習慣を身につけてきたため、学習者主体の勉強方法に抵抗する場合が多い。

第二に、両方とも言葉ではなく、「見せる」ことによって、相手に伝達したいことを伝えることである。

日本語教育においては言語を扱っているため、当然ことばを使わないといけないが、「能力」、「資質」の説明は、ことばだけで充分ではなく、教師が自分のあり方でそれを見せないと説得できないのである。

第三に、両方とも見せるのは「美」だということである。

ファッションモデルの役割はきれいなデザインを紹介することだが、SNAを実施する日本語教師も「つながる」の精神で、人間的な美しさを見せる必要がある。

第四に、両方において、外見より個性が重視されることである。

すべてのファッションモデルが細く、背が高いわけではない。そうであるモデルもいれば、オーバーサイズのモデルもいる。クールなモデルもいれば、可愛らしいモデルもいる。そして、ファッションスタイルもさまざまである。しかし、モデルたちの共通点は自分の個性と合わせて、紹介したい服の美しさを表すことである。個性が異なっても、個々の「美」があるのである。従来の日本語教育教師は日本語の言語構造面に注目し、決まったことから離れられなかった。これからの日本語教育は能動的に日本語を使って、自己表現できる学生を育てることを目標とする。日本語を流暢に話したり、日本人と同じく発音したりすることより、どのような内容を表すかの方がより評価される。

第五に、スタイルを守るため、何倍も努力しなくてはいけないことである。

ファッションモデルは体重、ボディサイズをコントロールするため、厳格な食事制限と練習を行わなくてはいけない。新しい日本語教師も、新しい能力を定着させるため、努力しなくてはいけない。これまで教職を務める上で体験したことのない、新しいことを進めていくから理解してもらえない場合の苦労が多いだろうが、それを思い切って超えなくてはならない。時に、成果がまだ見られなくて、進んでいる道が正しいか迷うかもしれない、大変で諦めようと思うかもしれないが、継続していくために、常に努力しなくてはいけない。

以上、新しい日本語教育の「モデル教師」の特徴を述べてきた。當作(2016)は、日本語教師のあり方の重要さについて、Karl A.Menninger の「教師にとって、教える内容より重要なのは、教師自身の人となりである」という言葉を述べ、次のように記している。

> 学生が後になって思い出す良い日本語教師とは、教師の日本語能力がよかったからではなく、人間として優れていたからである。

教師育成カリキュラムのポイントは、教師の日本語能力ではなく、まさに教師のその他の能力、資質である。特に、ほとんどのベトナム人の日本語教師は日本語が得意ではないため、日本語の知識を伝えることより、重要なのは自分がどのように日本語を活用しているかと見せることだと考えられる。したがって、新しい日本語教育に向けた教師育成カリキュラムで変化した一番のポイントは教師のイメージである。単に日本語に関する知識を伝える教師ではなく、その知識を応用しながら、学生の応用へのフィードバックができる教師である。将来日本語教師を目指す学生が、良い「モデル教師」になるため、いまから、自分も 21 世紀に生きる力を身につけることが必要だというのが日本語教師育成カリキュラムの学習目標である。

さらに、「モデル教師」のあり方の成立によって、日本語教育のあり方も変化していくと思われる。それは「モデル教師」が「教える」より、「見せる」を重視することによって、上から偉い態度で一方的に伝えるのではなく、経験者としてヒントを与える立場に立つことである。学生の主体性を発揮させるため、日本語教育はこのようにあるべきだと考える。

5.3 ベトナム南部の日本語教師育成プログラムへの提言

5.2 において「モデル教師」について述べたが、その教師観にもとづく日本語教師育成プログラムを提示したい。

上述した「モデル教師」の役割を果たすため、第 4 章において述べた日本語カリキュラム改革の反省を踏まえて、次に、教師に必要な 6 つの資質を取り上げる。

①主体性

第 4 章の 4. 4. 1 で述べたように、SNAの日本語教育の特徴は「体験しながら学ぶ」であるから、教師も自分で体験しないと、教えの精神が学生に伝わらないのである。教師は日本語を活用した他人とのつながりの構築方法、問題解決方法、物事の相対的な見方などに関して実際に体験をし、その経験に基づいて学生へのフィードバック、アドバイスすることが求められる。教師はこれらの経験を積む段階において、自己の能力、個性に合った研修方法を能動的に考慮、選択しなくてはいけない。

今後の日本語教師は、個々の学習者を重視し、学生の能力と個性とを考えて教育を行う。学生時代に学ぶのは、ただ事例だけである。教師になってから、学生の多様な性格、多様な学習ニーズに対応するのに、教師自身が学生時代に学んだ内容をそのまま利用したり、教科書に依存したりすることはできない。学生のための良い学習環境、適切な教材、効果的な学習方法への指導などは、個々の学生に合わせて柔軟に対応するのが教師の果たす役割であり、学生の言語学習、能力形成過程の中心的な存在になる。この役割を果たすためには、教師が自己の主体性を充分認識しなくてはならない。

ベトナムの日本語学習者の特性を考えれば、主体性により注目すべきである。ベトナムの学習者は初等教育から教師に依存する学習文化を身につけているため、能動的に自己の学習目標を見つけ、主体的に学習活動に参加するという新しい役割に突然移行することはできない。また、アメリカのような国の学生と同様に、社会的に高い地位にある教師に対してベトナムの学生が主体的に自分の意見を述べる習慣をつけるためには、時間をかけるだけでなく、学生をそのような習慣がもてるように促す工夫が必要である。教師が学生の主体性を育てていくには、まず、教師がその資質を身につけなくてはならない。

②忍耐力

ベトナムの学生は主体性に乏しいため、教師が積極的に授業を活性化しようとしても、すぐにその効果がでないことがほとんどである。学生は受動的な授業になれているため、自分で調べたり考えたりすることに抵抗がある。または、知識を重視し、課外活動に参加すると勉強の時間に影響を与えることを心配して、学生主体の授業方式の実施には反対の声が出やすい。このような場合、教師の忍耐力が必要である。

一方、同僚への対応にも忍耐力が必要だと思われる。新しい教育に取り組む際、教師の経験、年齢、個性などによって、解釈と応用手段はそれぞれに違いが出る可能性がある。

しかし、アクティブ・ラーニングのような学習形態は一人の教師だけで行っても効果が薄いため、教師同士が話し合い、冷静に合意することが必要になる。

自分が新しい教育の良いところが理解できたからといって、周りも自分の変化と同様に変わるわけではない。政府の教育制度、大学の規則の不変、または進度の遅い変化に不満を持ち、それを理由に新しい教育への取り組みを諦めるのは望ましくないことである。逆に、教師の力を活用し、周りの人、大学の規則、政府の制度に影響を与え、改善させる努力と忍耐力が必要だと思われる。

③生涯学習

新しい教育では教師が学生に知識を伝えるのではなく、学生に必要な知識の習得方法を教え、その知識の応用方法を指導する役割を果たす。しかし、２１世紀は情報、技術、社会などが急速に変わっている時代である。知識は普遍ではなく、多様になっていくのである。学生に新しく適切な指導を与えるためには、教師も常に新しい知識をアップデートしなければならない。また、日本語教育を通じてできたつながりによって可能となった共同研究、協力事業などに対応するため、学習・研究の継続が必要となる。

④内省能力

教師は常に反省しなければならない。教師の内省能力が高ければ高いほど、新しい教育への取り組みが早く進む。逆に、教師に内省能力がない、または内省能力が低ければ、教育の改革は少しも進まない状態になる。4.4 において述べた、師範大学での日本語教育改革の経験から考えると、新しい理論的な枠組みを知る・理解・試し・応用・見直し・再応用・それを実施する教師を育成する対策の立ち上げ、という様々な段階を経ていくのであるが、どの段階においても、誤解や理解不足などが出てくるのは確実である。教師は自己の失敗をみとめ、それを乗り越える姿勢を持たなければ、効果的な教育にならない。

⑤柔軟性

日本語を使って、「つながる」を構築する活動において、様々な人との出会いができる。物事を相対的に見たり、適切に対応したりすることが必要となる。特に、他人の立場になって、相手の感情を理解するのは他人との良い関係に不可欠な条件である。仕事において、日本・ベトナム・その他の国の規則、ルール、マナーは異なっているところがあることを理解し、協力できるような調整を考慮することが必要であろう。

アクティブ・ラーニングを実践する原則の１つとしては、「多様な才能と学習方法の尊重」である。従来の教育は学生の個々の反応をあまり重視しないが、新しい教育手法は多

様になった学習者のニーズに応えるため、教師もその多様な学生に柔軟に対応しなければならない。また、新しい時代の急速な変化を理解したり、応用したりするためにも、柔軟性は不可欠な条件である。

⑥自覚性

教職の特徴の１つは、クラスの中においても、社会においても上位にあることである。教師になってからは、他人から教えを受ける機会が少なくなる。そのため、自己反省、努力などは、すべて自覚次第である。教育改革と言えば、人の認識を変えることだが、人の認識を変えるまえに、まず、教師が自分の認識を変えなくてはいけない。この過程は自覚性のない教師には難しい。自覚性は①～⑤の支えだと言える。

以上、教師に必要な資質、日本語教師育成のカリキュラムを受講する学生が身につけなくてはならない 6 つの条件を提案した。これらの能力を身につけるためには、何度も練習し、時間をかける必要があるため、教師育成のためには、早い段階から将来教師になりたい学生に研修を受けさせなくてはならない。また、これらの能力をどのような方法で身につけられるかということも考える必要がある。そこで、本研究において、「東南アジアのネットワークに基づいた日本語教師育成プログラム」を提案したい。

SNA が取り上げた「つながり」の対象は日本人だけではなく、学習者の周りの人なども含む。そうではあるが、周りの人とのつながりで充分だとは言えない。特に、将来日本語教師になる学生には、日本語を活用する体験が不可欠な条件である。

しかし、日本人とのつながりを考えると、ベトナムの教師の立場から、多少障害がある。まず、日本とベトナムの物価の差があるため、ベトナム人が簡単に渡日することは困難だということである。共同研究で日本人がベトナムに来る案もあるが、頻度が高くないのが実状である。次に、ベトナム人の教師と日本人の教師とは、教育分野において、対等な立場ではないことである。その原因の一つは言語能力のギャップであるが、それ以上にベトナム人教師の研究能力、アカデミックな知識がまだ浅いため、共同研究などが困難になるというのが主な原因である。

従って、将来日本語教師になる学生が能動的に日本語を活用できる環境は日本ではなく、東南アジアの日本語コミュニティだと考えられる。東南アジアの日本語教師たちは日本語能力に大きな差がなく、同じ課題を抱えているため、お互いに交流しやすい。また、東南アジアの各国の物価はほぼ同じで、移動時間がそれほどかからないのも利点である。また、日本との関係においては、１国対１国だから、多様性がそれほど多くはないが、東南アジ

アの日本語コミュニティとの関係においては、1 対 8[87]となるため、共通点もあるが、様々な相違点も見られ、魅力的な関係になる。共同活動などを行う場合、一人分の負担が軽くなるため、気楽に参加できる。

上述した意味で、東南アジアの日本語コミュニティはベトナム人の教師に「日本語教育を通じて「つながる力」を身につける」を体験する良い環境だと考えられる。

次に、学生の訓練内容と方法を考えたい。當作（2016）は日本語教育を発展させるために重要な要素は、理念、価値と存在力だと言っている。簡単に説明すると、「自分の日本語教育活動により何を実現したいのか、自分はなぜ日本語教育を行っているのか」（當作、2016）という理念、日本語のもたらす価値と、「日本語教師が能力を向上させ、これまで述べてきたグローバル人材を作る教育ができる」（當作、2016）という日本語教師の力のことである。「この 3 つの要素のどれを欠いても発展は見込めない」（當作、2016）ため、日本語教師、将来日本語教師になる学生はこの 3 つの要素を理解しなくてはいけない。これは日本語教師育成に重要な観点だから、どのようにすれば若い学生に理解させることができるか充分考慮すべきである。

本研究においては、「存在力を身につけることを通じて、日本の価値を実感し、それによって、日本語教育の意義を理解する」という手順を提案したい。将来日本語教師になる学生たちは、東南アジアの各国での実習、共同活動などに参加して「つながる」を構築していくうちに、日本語が自分の仕事、人生にどのように役に立つかということを実感できるだろう。日本語がもたらす利がより明確になると想定できる。

従来、日本語の価値とは、日本人とのコミュニケーションだと言われているが、日本だけではなく、東南アジアをはじめ、世界の多くの国においても活用できるのは多くのベトナム人の日本語学習者に大発見のような利点である。

これは第 4 章で述べた、師範大学で開催した日本語教育国際シンポジウム、東南アジア学生の日本語コミュニケーションにおいても見られた点である。日本語によって、ベトナム国内から、日本、それから多くの国に広がるつながりができるのは日本語学習者にとって大きなメリットだが、従来の日本語教育において、充分強調されていない。

将来日本語教師になる学生たちは東南アジアの各国での日本語教育を見学し、体験することによって、知識面でも人生面でも豊かになり、日本語学習の価値を肌で感じることができる。そこから、将来、学生にどのような日本語教育を行うかだけではなく、何のために日本語教育を行うかという理念も自分の経験と対照しながら、理解できるだろう。

[87] 2017 年時点まで、東南アジアの 9 カ国（ベトナムも含む）で日本語教育が行われていると確定した。ブルネイでの日本語教育が有無か確認できなかったため、教師育成プログラムの中にいれなかった。

上述した意図に基づいて、ベトナム南部における教師育成の責務を担うホーチミン市師範大学を主体として想定した下記の「グローバル日本語教師育成プロジェクト」を提案したい。

i. **事業名**：グローバル日本語教師育成プロジェクト

ii. **事業実施の背景**：ベトナム南部の日本語教育は日本語教師の数、質の課題を抱えている。さらに、グローバル化の進む 21 世紀の教育理念、教授法は社会の変化の影響を受け、変化している。日本語教育も現状の課題を解決し、社会のニーズに応えるため、新しい日本語教育に取り組むことは緊急な課題になっている。これらの課題を解決し、ベトナムの日本語教育を発展させるのは日本語教師に他ならない。そのため、グローバル能力を持って、グローバル人材を育成する役割を果たせる教師の育成が優先的に実施されることだと考える。この現状に鑑み、南部の教師育成の責務を担うホーチミン市師範大学としては、日本語学部２年生以上を対象に２年計画でグローバル日本語教師育成プロジェクトを実施し、将来の日本語教育を担う日本語教師を育成することによって、現況の改善に寄与したい。

iii. **目的、目標**：ベトナム南部において、グローバル時代に対応し、変化する社会と時代の要請に応えることのできるグローバル日本語教師の養成を目的とする。グローバル日本語教師とは以下の３つを備えた人材を意味する。

①教授・教育資質能力
②日本語および日本語関連能力
③グローバル時代に対応できる資質能力

iv. **事業計画内容**

実施期間：Ｉ期を２年として１年目を前期、２年目を後期とする。
対象者：
人数：６名（無料）＋６名（有料）
大学１年次の成績および面接において総合的に判断した学生６名には受講料は無料（奨学金の支給）。その他有料でも６名を限度として受講できるものとする。１年間終了時に評価を行い、以降は成績上位６名を無料（奨学金の支給）とする。ただし、国内外の研修等、移動を伴う費用は移動費、滞在費等については全員無料（プロジェクト負担）とする。
資格条件：次の各項目に該当していること
①大学２年次以上であること

②日本語能力は初級レベル以上であること

③教職に関してしっかりとした熱意があること

④継続して受講するに足る確固とした信念を有すること

⑤心身ともに健康であること

なお、上記の条件に該当しない場合でも、面接等において今後十分に達成できると判断された者

選抜方法：書類審査及び面接審査にて決定する。

学習目標：

グローバル日本語教師として、以下の３つの能力を養成するための内容とする。

①教授・教育能力

②日本語能力

③グローバル時代に対応できる能力・資質

各教育課程の教師の①教授・教育能力、②外国語能力の基準はすでに教育訓練省によって決められているため、本研究において省略し、③グローバル時代に対応できる能力・資質のみ取り上げる。グローバル時代に対応できる能力・資質とは上述した 6 つの能力の他、チャレンジ精神、課題発見および問題解決能力、社会活動に参加し、社会に貢献する精神、メディアリテラシー能力、異文化理解能力の向上、ベトナム人としての知識とアイデンティティの醸成などある。

これらの能力は講義の受講以外、学習者は他者との「つながり」を構築するという目標を目指して、主体的に行う。具体的には、前期においては、日本語学部での日本語教育のアシスタントとして、下の学年の授業に出て、後輩の学習を手伝う。また、国内・外の中等・高等教育機関での授業見学を実施する。ホーチミン市にある機関はもちろん、他の地方、または東南アジアの教育機関への見学は必須である。企業の見学も推奨され、海外からきた学生との交流における中心的な役割を果たすことも求められる。

後期においては、国内・外の日本語教育機関での実習を実施する。ホーチミン市にある機関はもちろん、他の地方、または東南アジアの教育機関への見学は必須である。また日本語教育の事業の運営にも参加する。

前期と後期に渡って、「東南アジアとのつながり」というテーマについて、プロジェクト学習型を実施する。

v. 評価

ポートフォリオと論文、プロジェクト発表により評価する。

vi. 経費

経費は主に学生への支援金、講師の招聘費、教育事業の開催である。内訳は下記の通りである。

学生への経費：学費と国内・外の旅費支援金である。約 15 万円／人／年である。

講師の招聘費：約 100 万円／年である。

日本語教育の事業の開催費：事業の規模次第であるが、東南アジアの規模で計算すると、約 200 万円／年である。

総経費は約 400 万円／年の見込みである。

以上は「モデル教師」育成プログラムの案である。このプログラムの試行として、2015 年から、師範大学の日本語学部の 6 人を対象として、実施したが、３人は前期の早い段階で諦めた。残る３人は卒業後、日本語学部の教師として採用されたが、その中、２人は１年未満で退職している。現在残っている 1 人は、アクティブ・ラーニングのカリキュラム実施の中心になっている。国際的なつながりの体験があるため、経験のある教師より活発に取り組んでいる。今後、日本語能力、グローバルの能力・資質を伸ばすべく研修等を受講させれば、良い「モデル教師」になると期待できる。

しかし、プログラムのもっとも重要なポイントは講師のことである。講師は「モデル教師」として、教師育成、特に日本語または外国語教育の改善を実施する経験やグローバル時代の精神を持たなくてはいけないのである。

この研修の目的と理念をよく理解し、十分な経験と知識を持ち、さらに自ら周囲とつながることのできる柔軟性を持った講師を迎えることが、これからの課題であると言える。

終　　章

1．ベトナムにおける日本語教育の問題点

ここまで、ベトナムの外国語教育政策とベトナム南部の日本語教育の事情を述べてきた。ここで、本論文のポイントをまとめたい。

まず、ベトナムの外国語教育政策の背景が、世界の各国との政治・経済との関係と密接に結びついていることである。現在、国際的な協力を主張するベトナム政府は、政治・経済の 21 世紀の要求を配慮し、世界の多言語主義の潮流に乗って外国語教育政策に取り組んでいる。外国語学習者の 21 世紀を生きる力を重視しながら、コミュニケーション能力を向上させるという方針が取り上げられている。現在のベトナムの外国語教育政策の代表としては、「2020 国家外国語プロジェクト」があげられるが、それによって、英語・中国語・ロシア語・フランス語・日本語・韓国語が国民教育システム内において教えられると決められている。このプロジェクトの目標は、2020 年までにベトナム人の外国語能力を向上させることであるが、2016 年時点において、目標は達成できないと発表された。教育訓練省は、教師の外国語能力の低さが原因であるとして、教師の外国語能力を向上させることを中心に、2025 年までの対策に取り組むとしているが、教師の役割が十分認識されていない体制では、今回の調整で効果を上げることができるのかという疑問はまだ残っている。文書上では整っているようだが、教師の力量と実施環境を考慮せずプロジェクト計画が作成されたことが、ベトナムの外国語教育政策の課題である。

ベトナム南部をはじめ、ベトナムの日本語教育の状況を考察して、日本語教育においても、国の外国語教育政策が十分実施されていないことが分かった。教育改革をしようと言われてはいるものの、日本語教師向けの教師研修が実施されていないし、日本語教師育成プログラムも進められていないのである。そのため、教師の人数不足と質が良くないという課題は、長期に渡って懸案になっている。また、教育理念を明確にすることが充分重視されていない。教師の日本語能力のみに注目する狭い解釈になり、その他の能力・資質の育成は外国語教育の中にまだ取り込まれていないのが現状である。日本語の言語学習面においては、知識伝達教育から応用能力を重視する教育に移る段階にあるが、現在の学習目標、学習活動、評価体制のあり方では、学習者の主体性を発揮する条件が充分揃ってないのである。ベトナムの日本語教育は主に日本との経済関係によって発展してきたし、日本側の支援によってベトナム国内に広がっている。しかし、学習者数の増加のためだけではなく、将来の日本語教育の発展のために、現在の日本語教育を実質化する必要がある。

2．ソーシャルネットワーキングアプローチの可能性

ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）が提案した言語教育の理論は、外国語教育の目標が言語ではなく、人間形成とグローバル社会を生きぬく力の育成であり、「言語・文化・グローバル」の 3 領域における「分かる・できる・つながる」という 3 つの力、すなわち「学習者・他教科・教室外」との連繋により育まれる総合的なコミュニケーション能力を獲得することが、21 世紀の外国語学習目標だという。

これまでの CLT などの他の言語教育の理論によると、「コミュニケーション能力」は言語の機能的なコミュニカティブ面とされているが、SNA においては、それは言語の機能的なコミュニカティブ面も心理的な面も含む。国内外の連繋・協力が重視されているグローバル時代において、「コミュニケーション能力」とは、単なる言語行為ではなく、コミュニケーションの相手との関係を構築するための社会活動だと理解すべきである。そして、この社会的なコミュニケーション能力を獲得するため、言語能力だけではなく、他の能力・資質も育むことが必要とされる。

これまで、日本語の言語面ばかり注目し、それを学習目標としてきたベトナムの日本語教育にとって、SNA は日本語でのコミュニケーション能力を向上させるための処方箋である。また、SNA を取り入れれば、外国語教育理念、教育目標、学習目標が明確になることや「つながる」の構築によって学習者が成長し、社会に貢献できる人材を育成できるという主張は、これらの要素が欠如しているベトナムの日本語教育の理論的な支えになる。

そこで、SNA の「つながる」を活用するため、筆者は、海外で成立している日本語コミュニティにおける日本語教育のあり方－学習段階においても「外国人（教師）−日本語−外国人（学習者）」、使用段階においても「外国人（使用者）−日本語−外国人（対話相手）」－をとりあげることによって、日本語教育の国際化の必要性を強調した。海外での日本語教育場面では、日本国内の「日本人（教師）−日本語−外国人（学習者）」、「外国人（使用者）−日本語−日本人（対話相手）」という日本語教育のあり方との相違点が見られたため、従来の日本語教育と区別するべきと考え、「国際日本語教育」と仮称した。「国際日本語教育」の特徴を明確にすることによって、ベトナムを始めとした海外での日本語教育の発展を促すのは、日本国内からの意思によるだけではなく、現実的なニーズである。特に、東南アジアのような国々では、日本の経済・文化・社会の貴重な経験を学ぶだけではなく、現在の日本との緊密な経済関係をより発展させるため、日本語学習ニーズが増加している。日本語教育の価値が明確になればなるほど、海外での日本語コミュニティが広がっていくため、そこでの日本語教育の発展を支える枠組みが必要である。この背景を踏まえて、上述したコミュニティとのつながりの構築によってグローバル時代に生き

る能力を育成する外国語教育を主張している SNA は、ベトナムの日本語教育の発展に適切な理論的な枠組みだと確信している。

3．ホーチミン市師範大学におけるソーシャルネットワーキングアプローチの実践

SNA の理論をベトナム南部のホーチミン市師範大学（以下師範大学）の日本語学部のカリキュラムに導入してみた。総合的な能力を獲得できる環境を提供するため、日本語カリキュラムの改革だけではなく、教師研修、日本語教育のシンポジウム、学生の日本語コンテストという専門的、社会的な活動も開始した。試行の成果を確認するために、ベトナム南部の日本語教育の発展を考慮しながら、次のようにまとめたい。

ベトナム南部の日本語教育は、1992 年から高等教育大学で開始され、2005 年から中等教育、2016 年から初等教育に導入された。主に日本との経済関係によって誕生したため、日本語教師養成など内側から発展させる政策への取り組みは不十分であった。その結果、日本語教育機関数と日本語学習者の増加につれて、カリキュラム、教師に関わる課題が出てきた。ベトナム南部では主導的な組織もないし、各機関の間の連携もできていないため、これらの課題に対して何の対策も取ることができなかった。日本側の国際交流基金および在ホーチミン市日本国総領事館は、教師研修、学生のスピーチコンテストなどを支援していたが、ベトナム人の教師が主導的な役割を果たせないため、これらの活動は次々に継続が難しくなっていった。

この状況の中、師範大学は、現地の日本語教師の立場から、ベトナム人こそ、ベトナムの課題を解決しなくてはいけないと認識し、師範大学をはじめとしたベトナム南部の日本語教育の改善方法を検討した結果、SNA の理論を導入し、試してみた。日本語カリキュラムの改革、日本語教師研修の開催、日本語教育に関する国際シンポジウムの定期な開催、東南アジアの学生による日本語コミュニケーションコンテストなどが改革のポイントである。2014 年に問題を認識し、2015 年から動き出し、2016 年 12 月に改革の第一次中間発表を行った。まだ試行の段階であり、ベトナム南部の日本語教育の質が向上されたとまでは言えないが、成長したのは確実である。ベトナム南部の日本語教育の国内外での位置づけが高まったのはその成長の証拠である。

国内において、2015 年に開催したホーチミン市日本語教育国際シンポジウムは、ベトナムの日本語教育学会の設立を促進した。また、北部の日本語教育は歴史があるし、アカデミック面でも、質の面でも、南部の日本語教育より上位だと言われてきたが、現在、ベト

ナム南部は北部に先んじて日本語教育を発展させる活動を進めている。師範大学が開催している教師研修とシンポジウムは他の地方はもちろんだが、北部の教師たちの関心も呼ぶことができた。

これらの活動によって、ベトナム全土の日本語教師のつながりがある程度でき、教師が個々に悩んでいる問題を解決する提案をもたらしたことについても、評価されている。また、東南アジアをはじめ海外に向けて、日本語教育のネットワークを構築する活動を展開し、継続している。ホーチミン市の日本語教育が海外の日本語教育関係者に知られることによって、東南アジアの日本語教育の促進にも貢献している。ベトナム南部の日本語教育の質をより良くするためには、時間をかけることが必要だが、ソーシャルネットワーキングの「体験で学ぶ」理念どおり、改革を試しながら、改善していくのはベトナム南部の日本語教育の進路である。

4. 日本語教師のあるべき姿―「モデル教師」

師範大学での改革の試しを通じて、教師の重要な役割が明確になった。新しい日本語教育を実施する上で、グローバル人材を育成するため、教師は、まず、グローバル時代に求められる能力・資質を身につけて、学生のモデルになることが必要である。筆者は「モデル教師」という教師観を取り上げることによって、日本語教師育成の方策を提言した。ベトナムの「モデル教師」を育成するため、日本だけではなく、東南アジアの日本語コミュニティとのつながりも活用したほうがより効果があるという実施方法も提案した。

「2020 国家外国語プロジェクト」は実際性に欠け、ベトナムの教育訓練省が作成時に具体的な外国語教育の様相を十分考えたのかについては疑問がある。ただ、実際性をもった外国語教育、日本語教育とは何かについては、答えがわからなかった。しかし、この研究を行ってはじめて、ベトナム南部の日本語教育のあるべき姿勢を見つけられたと思う。2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウムの事例を挙げて述べる。

シンポジウムは、大学とベトナム・日本の企業、ベトナムの大学と日本の大学・日本の外交機関、ベトナムの教師・研究者と日本・東南アジア・他の国の教師・研究者、師範大学の日本語学部の教員と大学内の人たち、ベトナム人の教員と日本人の教員、教師と学生などのつながりがあって開催された。大学から予算を十分にもらえない、日本語学部の少人数の教員（7 名）の状況で、国内外の招聘者が 80 人、参加者が約 500 人だという規模の国際シンポジウムを開催することは当初無謀だと思われたが、人々のつながりによって、二日間で、約 600 万円の経費をかけたシンポジウムが開催された。

シンポジウムの開催には、予算が必要だが、それより、講演者、参加者を募集できるかどうかがもっと重要なことである。業績がまだ真っ白のベトナム南部の日本語教育機関が、講演者、参加者を呼ぶ力があるだろうかという恐れがあったが、大勢の人々の参加を得ることができた。世界的に有名な日本語教育研究者、日本の大学の先生方からの、先輩として後輩を支える気持ち、東南アジアの日本語教師たちの親近感、学生の協力精神などは、シンポジウムを成立させた重要な要素であった。シンポジウムの閉会において、実行委員と協力者たちの涙が見られた。シンポジウムは芸術的なプログラムではないため、これらの涙は皆の団結、協力による美しい成果を見たからだと思う。皆がそれぞれの能力で、そこに貢献できて幸せを感じた涙でもあっただろう。つながりの成果はシンポジウムだけではないのである。シンポジウムによって、またつながりが広がり、今後も、波のように普及していくと考えられる。

日本人と日本語を使っている海外の人たちとのつながりを作り始めた時、初めは言語の問題で多少不便なところがあったが、本当のつながりができたら、言語の壁はまったく気にならなくなった。双方とも相手を理解しようという姿勢があったからである。

5．ソーシャルネットワーキングアプローチの実践と展開

筆者のソーシャルネットワーキングとの出会いは 2015 年に『NIPPON 3.0 処方箋』當作（2003）を読んだ時であった。その時まで、「日本語はこんなに難しい言語なのか」とずっと疑問を持っていた。大学時代を含めて、6 年間以上日本語を学んでいたのに、日本に留学した時、日本人と流暢にコミュニケーションが取れなかったからである。日本語教師になってから、文型・語彙の他、何を教えたら良いかずっと悩んでいた。「Can-do」の概念ができて、それを応用しても納得できなかった。学生の言語能力が上達しても、日本語で仕事をすることとは、日本語能力だけではなく、思考能力、協調能力なども必要だから、言語の応用能力だけでは人とのやりとりに不十分である。その悩みを抱えていた筆者は當作の「真のコミュニケーション能力」の概念と出会って、自分の疑問を解くことができ、非常に感激した。SNA の理論的な意味を正確に理解できるまで、ずっとその方向に進んできたため、自分の考えを支えられる理論だと確信している。また SNA の考え方を教育活動に導入し、試した結果、学生の変化が見えたり、他の教師たちからの関心を集められたりしたことによって、これこそ現在のベトナムの日本語教育への有効な処方箋だと改めて確信している。さらに、SNA の精神に信頼を寄せる理由の 1 つは、SNA の理論を作った當作が私たちの目の前でその理論を実施しているからである。當作は教育が将来のためではな

く、現在の生活のためという主張で SNA を作り出した。確かに教育が言葉の仮説だけで、現実ではなかったのならば、ここまで説得力はなかったと思う。

SNA は他の言語教育の理論的な枠組みと比較すれば、新しい理論である。しかし、言語教育によって人を成長させ、人間間の関係を構築させることを目指す人にとって、全ての場合ではないにしろ SNA は効果があり、人と人との関係に暖かい感情をもたらす価値があるため、今後、広がっていくのは確実であると思われる。「日本語はどうですか」と聞かれる時、ベトナムの日本語学習者の典型的なセリフは「日本語は面白くて、難しい」である。従来の言語教育の教授法は、学習者に「面白くて、難しい日本語」をもたらすが、SNA は 「日本語は楽しい」と答える日本語学習者を作ることができると思われる。

SNA が目指している能力、資質を身につけることは容易なことではない。SNA を応用したら、実際に体験することによって、学習者が自分を乗り越えていかなくてはならないが、全員ができるわけではない。この状況に対応できる教師が必要であるし、学習者をよりしっかりと支えられる方法を考える必要があると考える。

6．まとめと今後の方向

以上、本論文の５つのポイントについて述べてきた。最後に論文の流れに沿って全体をまとめ、今後の方向について述べたい。

論文では、まず、ベトナムの外国語教育政策の特徴・現状・課題について考察し、日本語教育の展望に関する方策を提案した。はじめに、ベトナムの外国語教育政策の特徴・現状・課題であるが、ベトナムの中等教育機関で教えられている外国語教育の歴史を振り返ると、海外との政治・経済関係の影響を強く受けているのが、ベトナムの外国語教育政策の特徴だと言える。現在の外国語教育政策の代表としては、「2020 国家外国語プロジェクト」が取り上げられるが、グローバル時代に向けた他国の理解、協力を重視するベトナム政府の外交方針に伴い、外国語教育も重視している姿勢が見られる。このプロジェクトを実施するため、ベトナムの教育訓練省はベトナムの外国語能力レベルの枠組みを発表し、外国語教育のカリキュラム、教授法の改善、教師研修などについて指導している。しかし、2016 年の末時点で、ベトナムの教育訓練省はプロジェクトが 2020 年までに目標を達成できないと発表した。政府は新たな能力観に基づいて教育内容を改革したいという思いをもっているが、効果的な実施方法はまだ充分展開されていない状況である。ベトナムの特徴、外国語学習のニーズ、教師の条件などを考慮せず、理想のままに作成されたプロジェクトであるため、目標を達成することが困難になっているというのが、ベトナムの現在の外国語教育政策のイメージである。

「2020 国家外国語プロジェクト」は現在も継続中であるが、実施方法には何らかの改善策が必要であると思われる。このプロジェクトが効果的に実施されなかった原因が、すなわち、今後の課題となる。そこで、３つのポイントを課題としてあげた。まず、「教育理念が明確化されていない」ことである。ベトナムは今までに四回、教育改革を行ってきた。教育改革の基本となる教育理念はあるようであるが、文面化されていないため、「ベトナムの教育理念があるかどうか」のような疑問は今になっても残っている。また、「外国語教育政策の実施環境が充分考慮されていない」現状がある。これは、先に述べたように、ベトナムの教師の状況、学習環境、学習習慣などが充分配慮されなかったため、理想的な政策が発表されたものの、なかなか実行に移すことができなかった。それから、「教師の役割が重視されていない」ことである。教育訓練省は「2020 国家外国語プロジェクト」の失敗の原因の１つは教師の外国語能力だと認め、これから教師の能力を向上させるため、教師研修を重視すると強調している。しかし、教師の外国語能力のみに注目するのは充分だと言えない。新しい時代の教師には、言語能力だけではなく、むしろ新しい教育の条件に応える能力が求められるにも関わらず、「2020 国家外国語プロジェクト」のもとに開催した教師研修では言語能力だけを対象としているため、十分な研修だとは言えないのである。

以上がベトナムの外国語教育政策の特徴と現状、そして課題である。政府は外国語教育を重視する政策をとり、実際にプロジェクトを実施しているが、実施する条件が確保されていないため、多くの課題があるということが、現在のベトナムの外国語教育政策の状況である。

上記を背景としたベトナムの「日本語教育の展望」については、以下の通りである。

日本語教育は外国語教育の一環である。そのため、日本語教育の展望を考えるということは、外国語教育の課題を解決する方法を考えるという意味になる。言い方を変えれば、外国語教育政策を効果的に実施できる条件を整えることである。先に述べた、「教育理念が明確化されていない」「外国語教育政策の実施環境が十分整備されていない」「教師の役割が重視されていない」という３つの課題を踏まえて、筆者はまず、ベトナムの外国語教育政策の実施条件として 、次のような仮説を立ててみた。

第一に、教育の理念を明確にすること

第二に、教育の内容・方法、評価は教育理念に基づいて作成すること

第三に、ベトナムの条件を配慮した上で、適切な教育環境を構築すること

第四に、第一、第二、第三を理解し、実施できる教師を育成すること

この仮説の実現性を検証するため、ベトナムの日本語教育を改善することを目的として、この仮説を応用する試みを筆者が学部長を務める日本語学部にて行った。外国語教育政策の仮説を基礎とし、日本語教育向けに調整したものが、以下の４つである。

第一に、日本語教育の理念を明確にすること

第二に、日本語教育の内容・方法、評価は教育理念に基づいて作成すること

第三に、ベトナムの条件を配慮した上で、適切な日本語教育環境を構築すること

第四に、第一、第二、第三を理解し、実施できる日本語教師を育成すること

試みの対象は国立ホーチミン市師範大学、日本語学部である。試みのポイントは「政策に理論的基盤を与え、政策が実施される環境をよく考慮した上で、政策を実行し、その結果を示す」ことである。

そして、４つの仮説に基づき、次のような試みの内容を段階的に実施した。

第一に、日本語教育の理念としては、ソーシャルネットワーキングアプローチ（SNA）という言語理論を理論的基盤とする。

第二に、ベトナムの日本語教育を取り巻く環境（政府の指導、日本語教育の現状）を明らかにする。

第三に、第一で明確になった教育理念と第二に明確になったベトナムの日本語教育の現状をもとに、ベトナム人の教師と学習者に適切なカリキュラムと日本語学習環境を構築し、試す。

第四に、第三の結果を踏まえて、上述した日本語教育政策が実施できる教師育成プログラムを提案する。

仮説に基づき行ってきた試みの結果は、次に述べる通りである。

四つの段階を経て全体的に言えることは、まず、ホーチミン市師範大学、日本語学部の学習環境が良くなり、成長したのは確実であるということである。また、試みの活動によって、ベトナム全土の日本語教師のつながりがある程度でき、各機関の問題を解決するための提案をもたらしたことについても、評価されている。そして、東南アジアをはじめ海外に向け、日本語教育のネットワークを構築する活動を展開し、東南アジアの日本語教育の促進にも貢献している。

また、アクティブ化した日本語教育の実施における教師の役割がいかに重要であるかが、試みによって明確になった。教師は政府の教育政策を理解し、現場の条件と合わせてその政策を効果的に実施する方法を考える役割を果たしている。カリキュラム作成、教育活動の工夫から、教育環境の構築まで、すべては教師の能力次第である。教師の従来の仕事は

「知識を教える」ことであるが、新しい教育目標を達成するため、教師は学習者のグローバル時代を生き抜ける能力を育てる役割も果たさなければならない。新しい方向にすすむために、上司や同僚を説得しながら、協力しあうことが必要になる。また、社会の理解、協力を得るため、教師からも能動的に、企業に協力したり、社会に貢献する活動を行ったりすることも必要になる。ベトナムの日本語教育の展望を考えると、まず、このような役割を果たせる教師を育てるのを早急に行わなければならないと思われた。そこで、第四段階として、モデルになる教師育成プログラムを提案した。まず、モデル教師に必要な資質として次の６つを取り上げた。1）主体性、２）忍耐力、３）生涯学習、４）内省能力、５）柔軟性、６）自覚性、である。これらの能力を身につけるためには、何度も練習して、時間をかける必要があるため、教師育成のためには、早い段階から将来教師になる学生を対象とした研修を実施しなくてはならない。また、これらの能力を身につける方法として「東南アジアのネットワークに基づいた日本語教師育成プログラム」を提案した。

さらに、論文では、仮説に基づいて試みを実施した結果、次の２点が明らかになった。まずは、「外国語教育政策があるだけでは、外国語教育はできない」ことである。外国語教育を行うためには、適切な理論的根拠がないといけないのである。また、その政策を実施する際の条件の考慮も必要である。次に、「教師の中心的な役割」である。教師は教育の意義を充分理解し、やるべきことを充分認識する必要がある。教師は教師の力を知り、その力を発揮し、教育環境を充実させる必要がある。教師は学生のモデルになるため、必要な能力を身につける必要がある。ベトナムの日本語教育の維持・発展のため、このようなモデルの教師を育成することは優先的に実施されるべきである。

研究結果をベトナムの日本語教育応用する際には、現在の状況から有利な点と留意点に十分配慮する必要があると思われる。有利な点としては、ベトナム国内の日系企業の採用ニーズ、日本に送る労働者のニーズが増加しているため、日本語教育の勢いが盛んになっていることである。そのため、日系企業、日本政府からの協力、支援を得ることが比較的容易である。また、日越の緊密な関係によって、日本語教育を発展させる活動について、政府、関係機関の管理者の了承を得ることが比較的容易である。一方、留意点としては、経済の影響を受けているため、教育の目的より経済の目的に巻き込まれる可能性が高いことである。また、英語と比べると、日本語教育は上位の外国語ではないため、日本語教育を維持し、発展させるために、英語以上の工夫が必要である。

さらに、ベトナム南部でのSNAの応用はまだ試しの段階で、それを広げるためには時間がかかるし、ベトナム人にとって適切なSNA導入のアプローチを検討することが必要だと思われる。これは今後の課題としたい。

例えば、大学のクラス体制（クラスの分け方、時間割）は、教室不足・教師不足の状況

で、学生の能力や効果的な科目の構成などに十分な配慮がされていない状態だから、プロジェクト型学習を実施しても効果があがりにくいところがある。

また、ベトナムの教師、学生は初・中・高の教育を経て、知識、文法、語彙を重視する学習習慣を身につけているため、完全にプロジェクト型学習に変えた場合、かなりの不安を感じ、逆効果になる可能性もある。SNAを導入する際には、そのための対策や柔軟な対応姿勢をとる必要があるだろう。SNAの精神に適合した、しかし、ベトナムの社会・教育状況に合った教師の基準の作成、日本語能力を評価するテスト作成などは早急に対応しなくてはならない課題だと思われる。

なお、東南アジアの日本語教育のネットワークを作るのも、今後の課題としたい。東南アジアにおける日本語教育ネットワークの構築には、多くの意義がある。まず、情報の共有化が図られることにより日本語教育の発展および課題について連携して取り組む体制ができること、が考えられる。将来的には、東南アジアにおける日本語スタンダードについての共同研究も含まれるだろう。共通の認識ができれば、日本語教師や学習者の域内での交流もしくは移動が、容易になる。教師や学習者にとって学習や就職の機会がより広がるともいえる。急激に拡大する東南アジアの日本語教育の現状に即した提言をすることで、将来、多様な言語を母語とする人々に対する日本語教育全体への貢献も可能かと考えている。ネットワークの存在は、今後の日本語教育の発展にとって大変重要であるといえるだろう。

ネットワークの構築方法については、これまで、日本側から、東南アジアの日本語教育者の間のつながりを作ることが何度か試されたが、そのネットワークはまだできていない。その原因は色々あるが、東南アジアの各国関係者に地域の中のつながりを作ろうという意識があまりないことが、その一つであろう。従来、多くの日本語学習者の目的は日本人と話すこと、日本のことを知ること、日本語を研究することなどである。したがって、多くの日本語学習者が日本人と日本のことにしか注目していないのは当然である。この状況に、SNA の理論を導入し、日本人だけではなく、周りの人ともつながりを結ぼうと主張したら、多くの賛同を得られると思われる。

日本を目的にして日本語学習を始めたが、日本語を学べば、その日本語を活用してどのようなことができるかと、日本語学習者自身が考え直す機会を提供すること、そしてそれを東南アジアの日本語教育のネットワーク作りにつなげていくことも、今後の課題の一つにしたいと思う。

参考文献

日本語

相川真佐夫（2004）「東アジアにおける外国語教育政策の動向　台湾」『世界の外国語教育政策―日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂

井沢良知（2009）『今どきの学生とあきらめない教育―時代を引き継ぐ主役なればこそー』創成社

石井恵理子（1989）「学習のとらえ方と教室活動」『日本語教育論集』6　国立国語研究所

大谷泰照（編）（2015）『国際的にみた外国語教員の養成』東信堂

大谷泰照、相川真佐夫、東真須美、沖原勝昭、林桂子（2004）『世界の外国語教育政策―日本の外国語教育の再構築にむけて』東信堂

カオ・レ・ユン・チー（2015）「ベトナム南部における高等機関の日本語教育の現状及び課題－ホーチミン市師範大学日本語学部を例としてー」2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム「東南アジアの日本語教育の役割―グローバル人材育成とつながるネットワークー」 紀要 pp. 160―166 ホーチミン市師範大学 2015･9

カオ・レ・ユン・チー（2016）「2016 年ホーチミン市日本語教師研修の中間報告―現状及び継続の必要性―]2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム「日本語教育によるグローバル人材育成－日越教師のネットワークー」紀要 pp. 9―12 ホーチミン市師範大学 2016･12

カオ・レ・ユン・チー（2017)「アクティブ・ラーニングに向けた日本語カリキュラム改善における教師の役割-プロジェクト型学習を実施しているホーチミン市師範大学の試み-」研究論文　間谷論集 11 号　pp. 155～180

嘉数勝美(2010)『グローバリゼーションと日本語教育政策―アイデンティティとユニバーサリティの相克から公共性への収斂―』ココ出版

河原俊昭・山本忠行編著(2004)『多言語社会がやってきた』くろしお出版

河原俊昭・野山広編著(2007)『外国人住民への言語サービス』明石書店

河原俊昭編著(2002)『世界の言語政策』くろしお出版

クルマス．F.（1987)『言語と国家―言語計画ならびに言語政策の研究―』岩波書店

国際交流基金(2010)『JF 日本語教育スタンダード』国際交流基金

国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状＝2012 年度日本語教育事情調査より』くろしお出版

国際交流基金(2014)「国際交流基金日本語国際センター25 周年記念シンポジウム:21 世紀の人づくりをめざす ASEAN 各国の教育最前線～中等教育の外国語教育が果たす役割～」2014 年 9 月 3 日　配布資料

国際交流基金（2016）「2015 年度海外日本語教育期間調査結果」（速報値）2016/ 11/ 10

国際文化フォーラム　當作靖彦・中野佳代子監修　(2012)『外国語学習のめやすー高等学校の中国語と 韓国語教育からの提言』国際文化フォーラム

国立教育政策研究所(2013)『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 4 諸外国における教育課程の基準』、国立教育政策研究所

柴田庄、岡戸浩子（2001）「グローカリゼーション」の動向と言語教育の行方 ―「多様化」をめぐるアンケート調査を手がかりとして―」『言語文化論集』Vol.22、n.2、pp.43～58　名古屋大学大学院国際言語文化研究科

下村哲夫、染田屋謙相（2000）『学校教育改革の実現をめぐる問題事例』学陽書房

庄司博史（2013）「多言語政策-複数言語の共在は可能か」『多言語社会日本』多言語化現象研究会

白井恭弘（2008）『外国語学習の科学』岩波書店

ジャック・C・リチャーズ、シオドア・S・ロジャーズ　　アントニー・アルジェイミー、高見澤孟　監訳（2007）『アプローチ＆メソッド　世界の言語教授・指導法』東京書籍

鈴木進一、富谷玲子、つつみまさのり（2014）『グローバリズムに伴う社会変容と言語政策』ひつじ書房

鈴木慎一、関根荒正、町田守弘（1998）『教師教育の課題と展望-再び、大学における教師教育について』早稲田教育叢書　学文社

鈴木孝夫（1978）「なぜ外国人に日本語を教えるのか」『日本語教育国際会議』pp. 12～16 国際交流基金

鈴木孝夫（1995）『日本語は国際語になりうるか』講談社学術文庫

鈴木孝夫（1999）『鈴木孝夫著作集 3　日本語は国際語になりうるか』岩波書店

鈴木孝夫、當作靖彦、大木充（2014）『『グローバル人材』再考』くろしお出版

ゾルタン・ドルニェイ（著）、八島智子、理竹内（訳）（2006）『外国語教育学のための質問紙調査入門　作成・実施・データ処理』松柏社

田中望、斎藤里美（1993）『日本語教育の理論と実際―学習支援システムの開発―』大修館書店

田中良隆（2008）『ベトナムの教育改革-『子ども中心主義』の教育は実現したのか』明石書店

千葉大学教育学部所属教育実践総合センター（2011）『教育の最新事情』福村出版

當作靖彦（編）（2003）『日本語教師の専門能力開発−アメリカの現状と日本への提言』社団法人日本語教育学会

當作靖彦（2013）『NIPPON3. 0 の処方箋』講談社

當作靖彦（2015）「グローバル時代の日本語教育: 21 世紀の成功への道」『2015 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム』紀要 pp. 5〜10

當作靖彦（2016）「グローバル時代の日本語教育、学習者、教師、教師養成者」『2016 年ホーチミン市日本語教育国際シンポジウム』紀要 pp. 4〜8

當作靖彦（2016）「ソーシャルネットワーキングアプローチのすすめ」『日語教育与日本学』№. 8. Pp. 1〜10 華東理工大学出版社(上海)

當作靖彦（2017. 06出版予定）「グローバル時代の「つながる」言語教育 ソーシャルネットワーキングアプローチ: 理論と実践」『Journal of Canadian Association of Japanese Language Education Toronto, Canada』

當作靖彦（2017. 07出版予定）「ソーシャルネットワーキングアプローチ: 理論と実践」『ソーシャルネットワーキングアプローチと日本語教育』ソーシャルネットワーキングアプローチ研究会（東京)

ドミニク S. ライチェン・ローラ H サルガニク著、立田慶裕監訳(2006)『キー・コンピテンシー —国際標準の学力をめざして』明石書店

トムソン木下千尋（2009）『学習者主体の日本語教育—オーストラリアの実践研究 (日本語教育学研究 1) 』ココ出版

トムソン木下千尋、牧野 成一（2010）『日本語教育と日本研究の連携- - 内容重視型外国語教育に向けて (日本語教育学研究 2) 』ココ出版

中尾正史（1999）「世界の国々と言語政策 英語圏諸国を中心として[5] イギリスの言語政策 ①多言語主義への転換か」『英語教育 8 月号』大修館書店

日本教育政策マスタープラン研究会（2010）『日本語教育でつくる社会−私たちの見取り図』ココ出版

古川嘉子、中野佳代子、尾関史、大舩ちさと(国際交流基金)(2015)『21世紀の人材育成をめざすASEAN 5か国の中等教育における日本語教育－教育政策資料の比較分析から - 』（2015年度日本語教育学会春季大会口頭発表(2015年5月31日) ）

ホーチミン市国家大学人文社会科学大学（2012）『南ベトナムの大学における日本語教育−実状及び課題−』シンポジウム論文集

本名信行・岡本佐智子編（2000）『アジアにおける日本語教育』三修社

松田真紀子（2016）『ベトナム語母語話者のための日本語教育−ベトナム人の日本語学習における困難点改善のための提案』春風社

宮原彬（1999）「ベトナムの日本語教育事情－最近の状況と課題」『長崎大学留学生センター紀要』vol.7、pp.139-154

守屋國光（2004）『発達教育論-自我発達と教育的支援』風間書房

武安有（1995）『教育のロゴスとエロース―人間形成への展望』昭和堂山田忠行、河原俊昭（2010）『世界の言語政策』くろしお出版

吉島茂、大橋理英（訳・編）（2014）『外国語教育 II　外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

吉島茂、大橋理英（訳・編）（2014）『外国語教育 V　一般教育における外国語教育の役割と課題』朝日出版社

吉島茂、大橋理英（訳・編）（2014）『外国語教育 Ⅵ　言語（外国語）教育の理念実践案集』朝日出版社

吉島茂、大橋理英（訳・編）（2014）『外国語教育 ⅦI　グローバル時代の外国語教育』朝日出版社

J. デューイ　市川尚久訳（2002）『学校と社会-子どもとカリキュラム』講談社学術文庫

URL

国際協力機構（2013）「日本とベトナムのパートナーシップ　これまで、そしてこれから」
https://www.jica.go.jp/vietnam/office/others/pamphlet/ku57pq0000221kma-att/Japan_Vietnam_Partnership_To_Date_and_From_Now_On_j.pdf
2017 年 5 月 26 日現在

国際交流基金（2016）「2015 年度日本語教育機関調査」速報
https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2016/057.html
2017 年 5 月 26 日現在

日本の外務省（2017）「安倍総理大臣のベトナム訪問（概要）」2017 年 1 月 17 日のニュース
http://www.mofa.go.jp/mofaj/kaidan/s_abe2/vti_1301/vietnam.html
2017 年 4 月 15 日現在

文部科学省「国際社会における日本語」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_bunka/kokugo_index/toushin/attach/1325312.htm
2017年4月15日現在

文部科学省（2000）「国際社会に対応する日本語のあり方（答申）」国語審議会答申　平成十二年十二月八日
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20001208003/t20001208003.html
2017年4月15日現在

JETRO（2016）「ベトナム一般概況−数字で見るベトナムの経済」
https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/.../vn_overview201608.pdf
2017 年 4 月 15 日現在

Morales, J., Gómez-Ariza, C.J., Bajo, M.T. (2013) Dual mechanisms of cognitive control in bilinguals and monolinguals J.Cognit. Psychol. 25 (5) 531–546
http://dx.doi.org/10.1080/20445911.2013.807812
2017 年 3 月 15 日現在

Wendy S.Francis（1999）Cognitive integration of language and memory in bilinguals: semantic representation Psychological Bulletin Vol.125 No.2 193-222
https://academics.utep.edu/Portals/321/Faculty%20Pages/Francis/Francis_1999_PsyBull.pdf
2017年3月15日現在

英語

Byram,Michael（1991）長谷川弘基　訳「外国語学習と異文化教育−年少の学習者に関する考察-」『外国語教育 Ⅴ　一般教育における外国語教育の役割と課題』　pp.43〜52　朝日出版社

Chickering, A.W., & Gamson, Z.F (1987), Seven principles for good practice in undergraduate education, AAHE Bulletin

Cooper, R.L.(1989) Language Planning and Social Change. New York: Cambridge University Press

Payne, C.R. (2009), Are We Ready for Active Learning?, Unpublished, Retrieved September 31, 2010 from http://www.ahea.org/conference/proceedings/2009/payne09.pdf

Richards, Jack C and Rodegers, Theodeore S (2001), Approaches and Methods in Language Teaching , Cambridge University Press

Richards. Jack C、David Nunan（1990）Second Language Teacher Education　Cambridge University Press, U.K.

Wallace, Michael J.（1991）Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach Cambridge University Press U.K.

ベトナム語

Bộ giáo dục và đào tạo Việt Nam (2015) “Phát triển chương trình đào tạo giáo viên phổ thông” （ベトナム教育訓練省「中等教師育成プログラムの開発」中等教師育成機関の幹部・講師向けの教育プログラムに関する研修資料）Hà Nội

Bùi, Hiển (2005) “Đào tạo giáo viên ngoại ngữ chất lượng cao” （高質の外国語教師育成）(Tuyển tập các bài báo khoa học 1995-2005: Những vấn đề cơ bản về dạy – học ngoại ngữ) Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN pp.118～222

Cao, Le Dung Chi（2017) “Dạy và học tiếng Nhật trong thời đại toàn cầu （グローバル時代における日本語教育）Tạp chí Giáo dục Đại học Sư Phạm Tp.HCM(「教育」科学研究誌ホーチミン市師範大学) Vol.14 No.4 pp.58～69

Hoàng, Văn Vân (2004) “Vai trò của giáo viên và học sinh ngoại ngữ ở trường trung học phổ thông trong lớp học theo đường hướng lấy người học làm trung tâm”(学習者中心とした外国語クラスにおける教師と学生の役割) Khoa học số 23 ĐHQGHN pp.53~61

Lê, Văn Canh (2005) “Những vấn đề về phương pháp trong trào lưu đổi mới giáo dục ngoại ngữ của thế kỷ XXI”(XXI 世紀における外国語教育改革の教授法について) (Tuyển tập các bài báo khoa học 1995-2005: Những vấn đề cơ bản về dạy – học ngoại ngữ) Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN pp.

Nghiêm, Đình Vỹ (2002) “Phát triển giáo dục và đào tạo nhân tài”（教育発展と人材育成） Nxb Chính trị quốc gia

Nguyễn, Phú Phong（2005）Việt Nam: Chữ viết, Ngôn ngữ và Xã hội Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh （ベトナム：文字、言語と社会　ホーチミン市師範大学）pp. 58~59

Nguyễn, Thị Chung Toàn, Nguyen Thị Minh Hương, Ngô Vân Hằng, Phạm Thu Hương, Nghiêm Hồng Vân（2015）『Chương trình tiếng Nhật dùng cho các cơ sở đào tạo không chuyên ngữ theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam』（外国語を専攻しない教育機関に向けたベトナムの外国語能力 6 レベルの枠組みに基づいた日本語教育カリキュラム）ハノイ大学

Nguyễn, Thị Phương Hoa (2005) “Tình hình vận dung phương pháp project trong dạy học ở trường Đại học Ngoại ngữ- ĐHQG Hà Nội” (ハノイ国家大学–ハノイ外国語大学におけるプロジェクト型学習の応用状況) (Tuyển tập các bài báo khoa học 1995-2005: Những vấn đề cơ bản về dạy – học ngoại ngữ) Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN pp. 136~143

Nguyễn, Thiện Giáp（2006）“Chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam qua các thời kì lịch sử （ベトナムの歴史上の各時代の言語政策）”Tạp chí Ngôn ngữ Viện Ngôn ngữ học pp.1~10

Nguyen, Tien Luc (2010) 「ベトナムにおける近年の日本研究の状況とその特徴」『言語文化研究』21 巻 3 号　立命館大学　pp. 53~60

Nguyen, Tien Luc (2012)「南ベトナムの大学における日本語教育−実状及び課題」『南ベトナムの大学における日本語教育−実状及び課題　国際シンポジウム論文集』ホーチミン市国家大学人文社会大学　pp.7~10

Nguyen, Vu Quynh Nhu （2016）「ベトナム南部における日本文化浸透から日本語普及へ」立命館言語文化研究 21 巻 3 号 pp.61~70

Phạm, Hồng Quang (2009) “Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực “（能力に基づいた教師育成）Tạp chí Giáo dục số tháng 06 Đại học Thái Nguyên pp.12〜21

Phạm, Hồng Quang (2010) “Giải pháp đổi mới chương trình giáo dục sư phạm và định hướng đổi mới giáo dục phổ thông”（教師育成カリキュラムの改革法案及び中等教育改革）Tạp chí Giáo dục số tháng 02 Đại học Thái Nguyên pp. 13〜23

Phạm, Hồng Quang (2013) “Phát triển chương trình đào tạo giáo viên: Những vấn đề lí luận và thực tiễn” *（教師育成カリキュラム発展：理論と実践）*NXB Đại học Thái Nguyên

Phạm, Minh Hạc (2002) “Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng cửa thế kỷ 21”（21 世紀にむけたベトナム教育）Nxb Chính trị quốc gia

Trần, Bá Hoành（2003）“Dạy học lấy người học làm trung tâm – Nguồn gốc, bản chất, đặc điểm” （学習者を中心とした教授法−背景、性質、特徴） Thông tin khoa học giáo dục số 96 Viện khoa học giáo dục Việt Nam pp.1~7

Trần Thị Duy Ngọc・Nguyễn Thị Hoàng Diễm（2012）“Phương pháp giảng dạy môn đọc hiểu tiếng Nhật trình độ sơ cấp” （日本語初級読解の教え方）ホーチミン市国家大学人文社会科学大学シンポジウム『南ベトナムの大学における日本語教育−実状及び課題−』シンポジウム論文集 pp. 96~107

ベトナムの政府の指導文書

ベトナムの教育法（2005年改正版）

2010年9月21日に認定された6003/BGDĐT-GDTH号の小学校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

2012年8月12日に認定された3321/QĐ-BGDĐT 号の小学校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての規定書

2012年1月3日に認定された01/QĐ-BGDĐT号の中学校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての決定書

2012年9月5日に認定された3456/QĐ-BGDĐT号の『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』に基づいた中学校における実験的な英語教育カリキュラムを実施することについての決定書

2012年10月8日に認定された6627/BGDĐT-GDTH号の2012−2013学年の中学校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

2012年2月3日に認定された5209/BGDĐT-GDTH号の高校における実験的な英語教育カリキュラムの公表についての決定書

2013年9月10日に認定された3702/BGDĐT-GDTH号の『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』に基づいた高校における実験的な英語教育カリキュラムを実施することについての決定書

2013年11月1日に認定された7972 /BGDĐT-GDTH号の高校における実験的な英語教育カリキュラムの実施のガイドラインについての公文書

2012年10月31日に認定された7274/BGDĐT-GDĐH号の高等教育大学における『2008−2020国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』の展開のガイドラインについての公文書

ベトナムの中等教育における日本語教育に関する合意書―ベトナム教育訓練省及び在ベトナム日本大使館の間（2005年０４月30日）

ベトナム教育訓練省の通知501/ TT-BGDĐT『在ベトナム日本大使館との面会におけるギェン・ビン・ヒェン次長の申出―中等教育機関、専門学校、生涯教育の日本語教育に関して―』（2013年04月）

ベトナム教育訓練省の通知01/2014/TT-BGDĐT『ベトナムの外国語能力基準１～6レベル枠組み』（2014年01月）

1400 号の『2008-2020 年国民教育システムにおける外国語教育プロジェクト』

教育訓練省「2020 国家外国語プロジェクト」管理委員会主催のシンポジウムの報告書（未公開）

『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトの案』

29-NQ/TW号の『教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクト』に関する決議書

44/NQ-CP 号の『29-NQ/TW 号の教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトに関する決議を実現するため、政府の行動プログラムを公表する』に関する決議書

44/NQ-CP 号の決議と同時に公表された『29-NQ/TW 号の教育を基礎的、総合的に改革し、社会主義市場経済と国際統合の環境における工業化と近代化の要件を満たすプロジェクトに関する決議を実現するため、政府の行動プログラム』

22/2015/TTLT-BGDĐT-BNV 号の「中学校の教師の番号・職業基準」通知

謝　　辞

本論文は、大阪大学大学院言語文化研究科日本語日本文化専攻に博士論文として提出するものである。執筆には多くの方々の御指導・ご支援をいただきました。

本研究を進めるにあたり、ご指導を頂いた博士論文指導教員の中田一志教授に感謝致します。副指導教官の真嶋潤子教授、三原育子教授にも親切な御指摘や助言をいただきました。それから、當作靖彦教授には研究の試行に色々御指導・ご支援をいただきました。

また、ホーチミン市師範大学における研究の試行にご協力・ご支援を頂いたホーチミン市師範大学の同僚の皆様に感謝します。

仕事をしながら論文を書く筆者には、この 3 年間は容易な期間ではありませんでした。先生方をはじめ、同僚、親友、親族に言いきれないほど感謝しております。

ここで挙げた方々、そしてご協力とご理解をいただいたすべての方に心より感謝を申し上げたいと思います。