

**ปัญหาและความคาดหวังด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่น
ของนักศึกษาวิชาเอก สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง**

นิตา ลากศรีสวัสดิ์

1. ที่มาของการวิจัย

จากประสบการณ์ด้านการจัดการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นให้แก่ผู้เรียนชาวไทย โดยเฉพาะอย่างยิ่งผู้เรียนในระดับอุดมศึกษา ผู้วิจัยพบว่า นักศึกษาส่วนใหญ่มีปัญหาด้านการอ่านไม่น้อย เช่น อ่านช้า อ่านผิด อ่านแบ่งวรรคตอน ไม่ถูกต้อง อ่านจับใจความไม่ถูก เป็นต้น ซึ่งปัญหาเหล่านี้มีผลต่อการสื่อสารอย่างยิ่ง ผู้วิจัยได้มีโอกาสสอบถามผู้เรียนบางคนว่า วิชาการอ่านยากมากไหม? ผู้เรียนมักจะตอบว่า ยาก อ่านและค้นหาความหมายของคำศัพท์แล้วก็แปลเนื้อหาไม่ค่อยได้บ้าง ไม่เข้าใจเนื้อหาบ้าง เป็นต้น อะไรคือปัญหาสำคัญที่ทำให้ผู้เรียนส่วนใหญ่ไม่ค่อยถนัดด้านการอ่าน ผู้วิจัยจึงทำการวิจัยปัญหาและความคาดหวังของผู้เรียนในระดับอุดมศึกษาเพื่อทราบปัญหาที่แท้จริงและหาแนวทางแก้ไขปัญหา เพื่อพัฒนาการเรียนการสอนรวมถึงสื่อการสอนด้านการอ่านให้มีประสิทธิภาพต่อไปในอนาคต

2. วัตถุประสงค์ของการวิจัย

- 1 เพื่อทราบถึงปัญหาและความคาดหวังของนักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่นด้านการอ่าน
- 2 เพื่อหาแนวทางแก้ไขปัญหา และตอบสนองความคาดหวังของผู้เรียน

3. ขอบเขตของการวิจัย

ขอบเขตของปัญหาที่ใช้ในการวิจัยครั้งนี้ คือ ปัญหาและความคาดหวังด้านการอ่านภาษาญี่ปุ่น เท่านั้น

4. การวิจัยและระยะเวลา

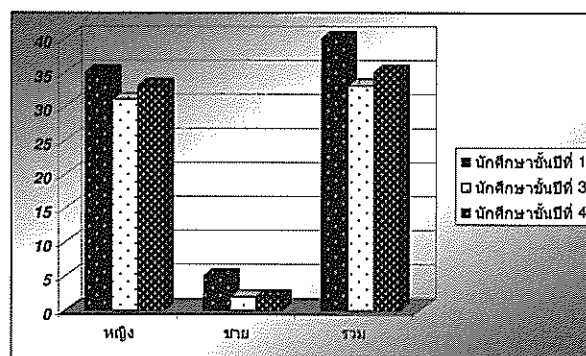
4.1 กลุ่มตัวอย่าง

กลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทำวิจัยครั้งนี้ คือ นักศึกษาวิชาเอกภาษาญี่ปุ่น ชั้นปีที่ 1 , ปีที่ 3 และปีที่ 4 ของสถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบังเท่านั้น มีจำนวนนักศึกษาที่ตอบแบบสอบถามทั้งสิ้น 108 คน ดังตารางที่ 1 ต่อไปนี้

ตารางที่ 1 ตารางแสดงกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทำวิจัย

นักศึกษา	เพศ		รวม (คน)
	หญิง (คน)	ชาย (คน)	
ชั้นปีที่ 1	35	5	40
ชั้นปีที่ 3	31	2	33
ชั้นปีที่ 4	33	2	35

กราฟที่ 1 กราฟแท่งแสดงกลุ่มตัวอย่างที่ใช้ในการทำวิจัย



หมายเหตุ : นักศึกษาในหลักสูตรเดิม เริ่มเรียนวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น ในชั้นปีที่ 3 ส่วนนักศึกษาในหลักสูตรใหม่ เริ่มเรียนวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่นในชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 ซึ่งหลักสูตรใหม่ได้เริ่มเปิดทำการสอนปีการศึกษา 2550 นี้เอง จึงยังไม่มีข้อมูลจากนักศึกษาชั้นปีที่ 2 ในขณะนี้

4.2 ระยะเวลาในการวิจัย

4 เดือน ตั้งแต่เดือน พฤศจิกายน พ.ศ. 2550 ถึง เดือน กุมภาพันธ์ พ.ศ. 2551

5. วิธีการวิจัย

- 1 สร้างแบบสอบถามเกี่ยวกับวิชาการอ่านที่มีในหลักสูตรศิลปศาสตรบัณฑิต(ภาษาญี่ปุ่น) ของคณะครุศาสตร์ อุตรดิตถ์ สถาบันเทคโนโลยีพระจอมเกล้าเจ้าคุณทหารลาดกระบัง
- 2 ให้นักศึกษาวิชาเอก ชั้นปีที่ 1, ปีที่ 3 และปีที่ 4 ตอบแบบสอบถามของผู้วิจัย
- 3 รวบรวมแบบสอบถาม จากนั้นดำเนินการวิเคราะห์และสรุปผล

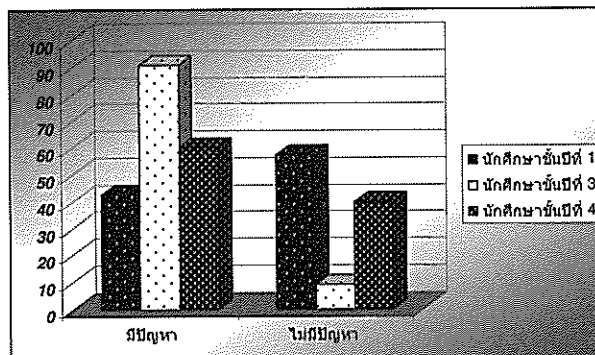
6. ผลการวิจัย

จากผลการวิเคราะห์พบว่า นักศึกษาปีที่ 1 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน มีจำนวนน้อยกว่านักศึกษาที่ไม่มีปัญหาด้านการอ่าน อาจเนื่องมาจากเนื้อหาการเรียนการสอนในระดับต้นๆ ยังไม่ยากเกินไป ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 3 และนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน มีจำนวนมากกว่านักศึกษาที่ไม่มีปัญหาด้านการอ่าน ซึ่งเป็นไปได้ว่า เนื้อหาวิชาการอ่านอาจจะยากหรือมีปริมาณมากเกินไป เป็นต้น สรุปคือนักศึกษาที่มีปัญหาด้านการอ่าน มีจำนวนมากกว่านักศึกษาที่ไม่มีปัญหาด้านการอ่าน โดยเฉพาะอย่างยิ่งนักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน มีจำนวนมากกว่านักศึกษาชั้นปีอื่นๆ ดังปรากฏในตารางที่ 2 และกราฟที่ 2

ตารางที่ 2 ตารางแสดงนักศึกษาที่มีและไม่มี ปัญหาด้านการอ่าน

นักศึกษา	ตอบว่า "มีปัญหา" (คน)	ตอบว่า "ไม่มีปัญหา" (คน)
ชั้นปีที่ 1	17 (42.5 %)	23 (57.5 %)
ชั้นปีที่ 3	30 (90.91 %)	3 (9.09 %)
ชั้นปีที่ 4	22 (60 %)	13 (40 %)
รวม นักศึกษา 3 ชั้นปี	69 (63.89 %)	39 (36.11 %)

กราฟที่ 2 กราฟแท่งแสดงนักศึกษาที่มีปัญหาและไม่มีปัญหาด้านการอ่าน



ตารางที่ 3 ตารางแสดงปัญหาของนักศึกษาที่มีปัญหาด้านการอ่าน

นักศึกษา	มีปัญหามากที่สุด	มีปัญหามาก	ปัญหาน้อย	ปัญหาน้อยที่สุด
ชั้นปีที่ 1		- มีอุปสรรคซับซ้อนมาก - อ่านไม่ค่อยออกเนื่องจากมีคำศัพท์คันจิมากเกินไป	- อ่านตัวอักษรคันจิไม่ออกเนื่องจากจำยังไม่แม่น	- อ่านไม่คล่อง เนื่องจากมีเวลาฝึกฝนด้วยตนเองน้อย - ไม่มีพจนานุกรมที่ครอบคลุมคำศัพท์ จำนวนที่ปรากฏในเนื้อหา

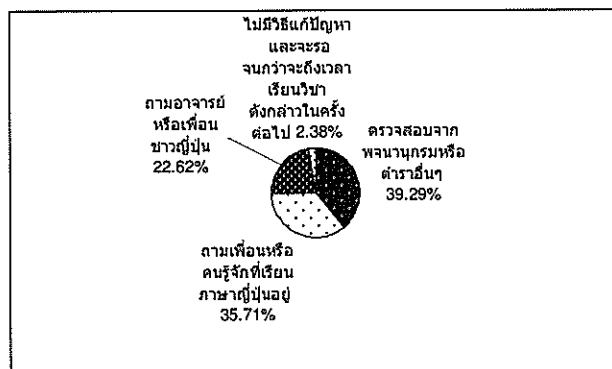
นักศึกษา	มีปัญหามากที่สุด	มีปัญหา	ปัญหาน้อย	ปัญหาน้อยที่สุด
ชั้นปีที่ 3	- มีรูปประโยคซับซ้อนมาก	- มีคำศัพท์สำนวนยากๆ มากเกินไป	- อ่านช้า	- อ่านตัวอักษรคานะไม่ออก เนื่องจากจำยังไม่แม่น
ชั้นปีที่ 4	- ไม่มีพจนานุกรมที่ครอบคลุมคำศัพท์ สำนวนที่ปรากฏในเนื้อหา	- มีรูปประโยคซับซ้อนมาก	- อ่านผิดบ่อยๆ	- อ่านตัวอักษรคานะไม่ออก เนื่องจากจำยังไม่แม่น

จากตารางที่ 3 จะเห็นได้ว่า นักศึกษาชั้นปีที่ 1 นั้น ข้อที่มีปัญหามากที่สุด ไม่ปรากฏเด่นชัด แต่ข้อที่มีปัญหา คือ อ่านไม่ค่อยออก เนื่องจาก มีคำศัพท์คันจิมากเกินไป และ มีรูปประโยคซับซ้อนมาก ส่วนปัญหาที่มีน้อยที่สุด คือ อ่านไม่คล่อง เนื่องจากมีเวลาฝึกฝนด้วยตนเองน้อย และ ไม่มีพจนานุกรมที่ครอบคลุมคำศัพท์ สำนวนที่ปรากฏในเนื้อหา รองลงมาคือ อ่านตัวอักษรคานะไม่ออก เนื่องจากจำยังไม่แม่น ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 3 มีปัญหามากที่สุด คือ มีรูปประโยคซับซ้อนมาก รองลงมาคือ มีคำศัพท์สำนวนยากๆ มากเกินไป ส่วนปัญหาที่มีน้อยที่สุด คือ อ่านตัวอักษรคานะไม่ออก เนื่องจากจำยังไม่แม่น รองลงมาคือ อ่านช้า ส่วนนักศึกษาชั้นปีที่ 4 พบว่า มีปัญหามากที่สุด คือ ไม่มีพจนานุกรมที่ครอบคลุมคำศัพท์ สำนวนที่ปรากฏในเนื้อหา รองลงมาคือ มีรูปประโยคซับซ้อนมาก ส่วนปัญหาที่มีน้อยที่สุด คือ อ่านตัวอักษรคานะไม่ออก เนื่องจากจำยังไม่แม่น รองลงมาคือ อ่านผิดบ่อยๆ จะเห็นได้ว่า นักศึกษาชั้นปีที่ 1 และปีที่ 4 ที่มีปัญหาด้านการอ่านนั้น ข้อที่เป็นปัญหาคือ มีรูปประโยคซับซ้อนมาก ซึ่งเป็นปัญหาเดียวกัน ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่มีปัญหาด้านการอ่านมองว่า มีรูปประโยคซับซ้อนมาก เป็นปัญหาที่สุด นอกจากนี้ผู้วิจัยพบว่า การแก้ปัญหาด้านการอ่านของนักศึกษามีปัญหานั้นมีลักษณะเหมือนกัน ผลที่วิเคราะห์ได้ตามตารางที่ 4 และกราฟที่ 3, 4, และ 5 พบว่า การแก้ปัญหาของนักศึกษามีปัญหาด้านการอ่านโดยตรวจสอบจากพจนานุกรมหรือตำราอื่นๆ จัดอยู่ในอันดับแรก รองลงมาคือ ถามเพื่อนหรือคนรู้จักที่เรียนภาษาญี่ปุ่นอยู่ และถามอาจารย์หรือเพื่อนชาวญี่ปุ่น ไม่มีวิธีแก้ปัญหาและจะรอจนกว่าจะถึงเวลาเรียนวิชาดังกล่าวในครั้งต่อไป ตามลำดับ นอกจากนี้ยังพบว่า จำนวนนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน ที่เลือกหัวข้อ ไม่มีวิธีแก้ปัญหา และจะรอจนกว่าจะถึงเวลาเรียนวิชาดังกล่าวในครั้งต่อไป มีมากกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 1 และปีที่ 3 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน

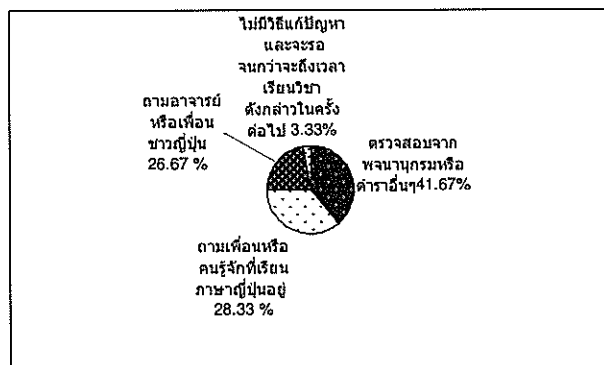
ตารางที่ 4 ตารางแสดงการแก้ปัญหาของนักศึกษามีปัญหาด้านการอ่าน

หัวข้อย่อย	นักศึกษาชั้นปีที่ 1 (%)	นักศึกษาชั้นปีที่ 3 (%)	นักศึกษาชั้นปีที่ 4 (%)
ตรวจสอบจากพจนานุกรมหรือตำราอื่นๆ	39.29	41.67	42.10
ถามเพื่อนหรือคนรู้จักที่เรียนภาษาญี่ปุ่นอยู่	35.71	28.33	28.95
ถามอาจารย์หรือเพื่อนชาวญี่ปุ่น	22.62	26.67	22.37
ไม่มีวิธีแก้ปัญหาและจะรอจนกว่าจะถึงเวลาเรียนวิชาดังกล่าวในครั้งต่อไป	2.38	3.33	6.58

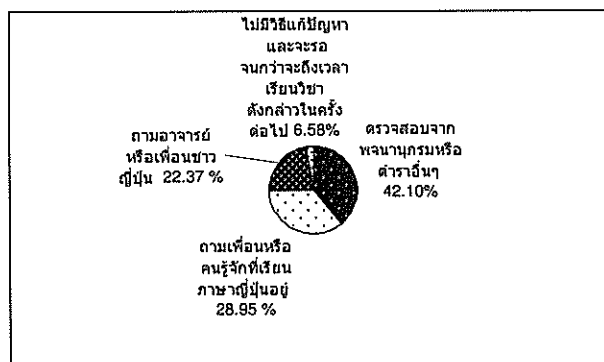
กราฟที่ 3 กราฟวงกลมแสดงการแก้ปัญหาของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน



กราฟที่ 4 กราฟวงกลมแสดงการแก้ปัญหาของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน



กราฟที่ 5 กราฟวงกลมแสดงการแก้ปัญหาของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน



นอกจากนี้ความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นของกลุ่มตัวอย่างในงานวิจัยครั้งนี้พบว่า ความสามารถทางด้านการอ่านของนักศึกษาทั้ง 3 ชั้นปี อยู่ในระดับ ดี ในขณะที่ความสามารถด้านการเขียนของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 อยู่ในระดับ พอใช้ และความสามารถด้านการพูดอยู่ในระดับ น้อยมาก ส่วนความสามารถด้านการฟังของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 นั้นพบว่า อยู่ในระดับ พอใช้ และความสามารถด้านการฟังอยู่ในระดับ น้อยมาก ส่วนความสามารถด้านการฟังของนักศึกษาชั้นปี

ที่ 4 นั้นพบว่า อยู่ในระดับ พอใช้ และความสามารถด้านการพูดอยู่ในระดับ น้อยมาก สรุปคือ ความสามารถทางด้านการอ่านของนักศึกษาทั้ง 3 ชั้นปีอยู่ในระดับ ดี ในขณะที่ความสามารถด้านทักษะอื่นๆ อยู่ในระดับที่แตกต่างกันไป จากผลการวิเคราะห์พบว่า วิชาการอ่านมีส่วนช่วยเสริมทักษะให้แก่นักศึกษาชั้นปีที่ 1, ปีที่ 3 และปีที่ 4 ดังตารางที่ 5 ต่อไปนี้

ตารางที่ 5 ตารางแสดงถึงวิชาการอ่านมีส่วนช่วยเสริมทักษะให้แก่นักศึกษา

หัวข้อย่อย	นักศึกษาชั้นปีที่ 1 (%)	นักศึกษาชั้นปีที่ 3 (%)	นักศึกษาชั้นปีที่ 4 (%)
a. รู้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ มากขึ้น	21.74	31.33	25.26
b. จดจำคำศัพท์ ไวยากรณ์และสำนวนใหม่ๆ ได้แม่นยำยิ่งขึ้น	4.35	7.23	13.69
c. ใช้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ ได้คล่องขึ้น	9.57	2.41	5.26
d. อ่านและทำความเข้าใจประโยคยาวๆ ได้อย่างถูกต้อง	18.26	15.66	26.32
e. อ่านคำศัพท์ค้นใจได้มากขึ้น	10.43	20.48	8.42
f. อ่านได้คล่องขึ้น	16.52	3.61	7.37
g. เข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วยิ่งขึ้น	1.74	4.82	4.21
h. จดจำคำศัพท์ สำนวนต่างๆ จากการอ่าน และสามารถนำไปใช้ในวิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่นได้ดียิ่งขึ้น	17.39	14.46	9.47
i. อื่นๆ (ถ้ามี โปรดระบุ)	----	----	----

จากตารางที่ 5 จะเห็นได้ว่านักศึกษาชั้นปีที่ 1 เลือกข้อ a (รู้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ มากขึ้น) มากที่สุด รองลงมาคือ ข้อ d (อ่านและทำความเข้าใจประโยคยาวๆ ได้อย่างถูกต้อง) , h (จดจำคำศัพท์ สำนวนต่างๆ จากการอ่าน และสามารถนำไปใช้ในวิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่นได้ดียิ่งขึ้น) , f (อ่านได้คล่องขึ้น) ขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 3 เลือกข้อ a (รู้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ มากขึ้น) มากที่สุด รองลงมาคือข้อ e (อ่านคำศัพท์ค้นใจได้มากขึ้น) , d (อ่านและทำความเข้าใจประโยคยาวๆ ได้อย่างถูกต้อง) , h (จดจำคำศัพท์ สำนวนต่างๆ จากการอ่าน และสามารถนำไปใช้ในวิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่นได้ดียิ่งขึ้น) ส่วนนักศึกษาชั้นปีที่ 4 เลือกข้อ d (อ่านและทำความเข้าใจประโยคยาวๆ ได้อย่างถูกต้อง) มากที่สุด รองลงมาคือ ข้อ a (รู้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ มากขึ้น) , b (จดจำคำศัพท์ ไวยากรณ์และสำนวนใหม่ๆ ได้แม่นยำยิ่งขึ้น) , h (จดจำคำศัพท์ สำนวนต่างๆ จากการอ่าน และสามารถนำไปใช้ในวิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่นได้ดียิ่งขึ้น) สรุปคือ นักศึกษาชั้นปีที่ 1 และ นักศึกษาชั้นปีที่ 3 เลือกข้อ a (รู้คำศัพท์ ไวยากรณ์ และสำนวนใหม่ๆ มากขึ้น) มากที่สุด ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 4 เลือกข้อ d (อ่านและทำความเข้าใจประโยคยาวๆ ได้อย่างถูกต้อง) มากที่สุด ส่วนในอันดับรองลงมาซึ่งนักศึกษาทั้ง 3 ชั้นปีเลือกตรงกันคือ ข้อ h (จดจำคำศัพท์ สำนวนต่างๆ จากการอ่าน และสามารถนำไปใช้ใน วิชาการเขียนภาษาญี่ปุ่นได้ดียิ่งขึ้น)

ตารางที่ 6 ตารางแสดงความคาดหวังด้านการอ่านของนักศึกษา

หัวข้อย่อย		มากที่สุด (%)	มาก (%)	ปานกลาง (%)	น้อย (%)	น้อยที่สุด (%)
นักศึกษาชั้น ปีที่ 1	อ่านได้เร็วและถูกต้อง	32.5	27.5	15	15	10
	อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น	35	15	37.5	5	10
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็ว และถูกต้อง	17.5	37.5	27.5	10	5
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา ความ หนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้	7.5	17.5	15	50	12.5
	อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น	7.5	2.5	5	20	62.5
นักศึกษาชั้น ปีที่ 3	อ่านได้เร็วและถูกต้อง	21.21	12.13	33.34	27.27	6.06
	อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น	21.21	36.36	24.24	18.18	3.03
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็ว และถูกต้อง	45.45	18.18	27.27	9.09	----
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา ความ หนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้	12.13	27.27	9.09	39.40	9.09
	อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น	---	6.06	6.06	6.06	81.82
นักศึกษาชั้น ปีที่ 4	อ่านได้เร็วและถูกต้อง	22.86	11.43	25.71	28.57	11.43
	อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น	8.57	37.14	31.43	14.29	8.57
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็ว และถูกต้อง	51.43	20	22.86	5.71	2.86
	อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา ความ หนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้	11.43	22.86	11.43	42.86	8.57
	อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น	5.71	8.57	8.57	8.57	68.57

จากตารางที่ 6 ข้างต้นพบว่า ความคาดหวังด้านการอ่านของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 ที่มีมากที่สุด คือ อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น รองลงมาคือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วและถูกต้อง ความคาดหวังน้อยที่สุดคือ อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น รองลงมาคือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา ความหนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้ ส่วนความคาดหวังด้านการอ่านของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่มีมากที่สุด คือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วและถูกต้อง รองลงมาคือ อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น ในทางกลับกันความคาดหวังน้อยที่สุดคือ อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น รองลงมาคือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหา ความหนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้ ด้านความคาดหวังด้านการอ่านของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่มีมากที่สุด คือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วและถูกต้อง รองลงมาคือ อ่านคำศัพท์ค้นคว้าได้มากยิ่งขึ้น ในทางกลับกันความคาดหวังน้อยที่สุดคือ อ่านได้สำเนียงดี รวากับชาวญี่ปุ่น รองลงมาคือ

อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาข่าวหนังสือพิมพ์ นิตยสารภาษาญี่ปุ่นได้ จะเห็นได้ว่าความคาดหวังด้านการอ่านที่มีมากที่สุดของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 และปีที่ 4 นั้นตรงกัน คือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วและถูกต้อง รองลงมา คือ อ่านคำศัพท์คันจิได้มากยิ่งขึ้น ในขณะที่ความคาดหวังด้านการอ่านที่มีน้อยที่สุดของนักศึกษาทั้ง 3 ชั้นปีนั้นตรงกัน คือ อ่านได้สำเนียงดี ราวกับชาวญี่ปุ่น รองลงมาคือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาข่าวหนังสือพิมพ์ นิตยสาร ภาษาญี่ปุ่นได้ จากผลวิเคราะห์ความคาดหวังนี้อาจกล่าวได้ว่า ความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนยังไม่เพียงพอ และเวลาในการฝึกฝนทักษะการอ่านอาจน้อยเกินไป ผู้สอนอาจยังไม่ชำนาญในการสอน ผู้เรียนอาจมองประเด็นดังกล่าวว่า ต้องใช้เวลาเรียนรู้และฝึกฝนมากกว่าเวลาเรียนในหลักสูตร 4 ปี

นอกจากนี้พรรณนาในภาพรวมของนักศึกษาทั้ง 3 ชั้นปี ที่มีต่อการจัดการเรียนการสอนด้านการอ่านคาดหวัง ให้จัดการเรียนการสอนด้านการอ่านตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ภาคการศึกษาที่ 2 สูงที่สุด รองลงมาคือ จัดให้มีการสอนตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ภาคการศึกษาที่ 1 เพื่อเป็นการปูพื้นฐานด้านการอ่านและเตรียมความพร้อมแต่เนิ่น ๆ ส่วนพรรณนาเกี่ยวกับเนื้อหาการจัดการเรียนการสอนนั้นสรุปได้ดังตารางที่ 7, 8 และ 9 ต่อไปนี้

ตารางที่ 7 ตารางแสดงพรรณนาของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการอ่าน ในระดับขั้นต้น

อันดับ 1 (มากที่สุด)	เรื่องใกล้ตัวผู้เรียน
อันดับ 2 (มาก)	เรื่องเกี่ยวกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น
อันดับ 3 (ปานกลาง)	เรื่องเกี่ยวกับเศรษฐกิจญี่ปุ่น
อันดับ 4 (น้อย)	เรื่องเกี่ยวกับการเมืองญี่ปุ่น
อันดับ 5 (น้อยที่สุด)	เรื่องเกี่ยวกับสังคมบันเทิงของคนญี่ปุ่น

ตารางที่ 8 ตารางแสดงพรรณนาของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการอ่าน ในระดับขั้นกลาง

อันดับ 1 (มากที่สุด)	เรื่องเกี่ยวกับวิถีชีวิตของคนญี่ปุ่น
อันดับ 2 (มาก)	เรื่องเกี่ยวกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น
อันดับ 3 (ปานกลาง)	เรื่องเกี่ยวกับการท่องเที่ยวญี่ปุ่น
อันดับ 4 (น้อย)	เรื่องเกี่ยวกับการเมืองญี่ปุ่น
อันดับ 5 (น้อยที่สุด)	เรื่องเกี่ยวกับเศรษฐกิจญี่ปุ่น

ตารางที่ 9 ตารางแสดงพรรณนาของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการอ่าน ในระดับขั้นกลาง

อันดับ 1 (มากที่สุด)	เรื่องใกล้ตัวผู้เรียน
อันดับ 2 (มาก)	เรื่องเกี่ยวกับธุรกิจญี่ปุ่น
อันดับ 3 (ปานกลาง)	เรื่องเกี่ยวกับการเมืองญี่ปุ่น
อันดับ 4 (น้อย)	เรื่องเกี่ยวกับสังคมบันเทิงของคนญี่ปุ่น
อันดับ 5 (น้อยที่สุด)	เรื่องเกี่ยวกับอาหารการกินของคนญี่ปุ่น

จากตารางที่ 7, 8 และ 9 พบว่า วรรณคดีของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 เกี่ยวกับเนื้อหาวิชาการอ่าน อันดับ 1 คือ เรื่องใกล้ตัวผู้เรียน รองลงมาคือ เรื่องเกี่ยวกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น ส่วนวรรณคดีของนักศึกษาชั้นปีที่ 3 อันดับ 1 คือ เรื่องเกี่ยวกับวิถีชีวิตของคนญี่ปุ่น รองลงมาคือ เรื่องเกี่ยวกับวัฒนธรรมญี่ปุ่น ในด้านวรรณคดีของนักศึกษาชั้นปีที่ 4 อันดับ 1 คือ เรื่องใกล้ตัวผู้เรียน รองลงมาคือ เรื่องเกี่ยวกับธุรกิจญี่ปุ่น จะเห็นได้ว่า วรรณคดีของนักศึกษาชั้นปีที่ 1 และนักศึกษาชั้นปีที่ 4 เลือกอันดับ 1 ตรงกันคือ เรื่องใกล้ตัวผู้เรียน นอกจากนี้ยังพบว่า นักศึกษาชั้นปีที่ 1 และนักศึกษาชั้นปีที่ 3 มีความสนใจเรื่องเกี่ยวกับการเมืองญี่ปุ่นน้อยกว่านักศึกษาชั้นปีที่ 4

7. แนวทางแก้ปัญหา

- 1 ผู้สอนควรปรับเนื้อหาการสอนให้ทันสมัย และพยายามสร้างแรงจูงใจให้แก่ผู้เรียนในการใฝ่เรียนรู้ ปรับความยากง่ายให้เหมาะสมกับผู้เรียน
- 2 ผู้สอนควรยกตัวอย่างการใช้คำที่ควรทราบ จำนวนที่เกี่ยวข้องกับเนื้อหา อธิบายการใช้และความหมายก่อนนำเข้าสูบทเรียน เช่น ใช้บัตรคำ บัตรภาพ ฯลฯ เพื่อให้ นักศึกษาคุ้นเคยและสามารถจดจำคำศัพท์นั้นๆ ได้รวดเร็ว
- 3 ควรแบ่งจำนวนนักศึกษาในแต่ละกลุ่ม ไม่ควรเกินกลุ่มละ 15 คน จะทำให้ผู้เรียนมีโอกาสฝึกฝนในชั้นเรียนได้อย่างเต็มที่ และสามารถเรียนพึงพากัน โดยผู้สอนสามารถสังเกตการณ์และตรวจสอบความเข้าใจของผู้เรียนได้อย่างใกล้ชิด
- 4 ผู้สอนควรทำบัตรคำศัพท์ค้นคว้าใหม่ๆ ในเนื้อหาที่สอนซึ่งผู้เรียนยังไม่คุ้นเคย และให้ลองฝึกอ่านบ่อยๆ ก่อนนำเข้าสูบทเรียนแต่ละครั้ง หากเป็นไปได้ควรแจกแบบฝึกหัดเสริมการอ่านคำศัพท์ที่เขียนด้วยอักษรคันจิที่ปรากฏในเนื้อหาหลังจากฝึกอ่านในชั้นเรียนแล้ว เพื่อยืนยันความเข้าใจอย่างถูกต้องอีกครั้ง
- 5 ผู้สอนควรให้นักศึกษาฝึกวิเคราะห์สรุปประโยชน์ข้อในเนื้อหาบ่อย ๆ โดยยกตัวอย่างที่ชัดเจนและเข้าใจง่าย
- 6 ผู้สอนควรมีเทคนิคการสอนวิชาการอ่านภาษาญี่ปุ่น เช่น จัดกิจกรรมในห้องเรียนเพื่อกระตุ้นการเรียนรู้ การให้ผู้เรียนเรียนรู้แบบพึ่งพากัน เพื่อสร้างความเข้าใจของกันและกัน เป็นต้น
- 7 ผู้สอนควรจับเวลาในการอ่านของผู้เรียนในแต่ละครั้ง และแจ้งให้ผู้เรียนทราบในกรณีที่อ่านช้า นอกจากนี้ควรเป็นต้นแบบการอ่านออกเสียงในกรณีที่ผู้เรียนอ่านออกเสียงไม่ถูกต้อง เป็นต้น เพื่อให้ผู้เรียนมีโอกาสปรับปรุงหรือแก้ไขข้อบกพร่องของตน ในกรณีที่ผู้เรียนอ่านได้ดีในเวลาอันเหมาะสมก็ควรชื่นชมทันที เพื่อเป็นการสร้างกำลังใจ
- 8 เนื้อหาเกี่ยวกับวิชาการอ่านในระดับขั้นต้นควรเริ่มจากเรื่องใกล้ตัวผู้เรียนก่อนและควรเป็นเรื่องที่น่าสนใจ ควรมีกิจกรรมส่งเสริมการอ่าน ฯลฯ ส่วนเนื้อหาเกี่ยวกับวิชาการอ่านในระดับกลางควรเป็นเรื่องที่ทันสมัย เรื่องที่ควรรู้และน่าสนใจ ฯลฯ ซึ่งมีส่วนช่วยสร้างแรงจูงใจให้ผู้เรียนเกิดความสนใจยิ่งขึ้น
- 9 ผู้สอนควรชี้แนะผู้เรียนในการเรียนรู้ เช่น การหมั่นทบทวนเนื้อหาที่เรียนอย่างสม่ำเสมอ จะช่วยให้เกิดความผิดพลาดน้อยลง การฝึกฝนหลายครั้งย่อมดีกว่าครั้งเดียว เป็นต้น
- 10 ผู้สอนควรเปิดโอกาสให้ผู้เรียนซักถามนอกเวลาเรียน เกี่ยวกับเนื้อหาที่จัดการเรียนการสอน
- 11 ผู้เรียนควรหมั่นฝึกทักษะการอ่านอย่างสม่ำเสมอ เมื่อรู้ว่าจะอ่านช้า ก็ให้ฝึกอ่านไวฝึกอ่านช้าจนกว่าจะอ่านข้อความนั้นๆ ได้คล่องและถูกต้อง นอกจากนี้ควรมีพจนานุกรมญี่ปุ่น -- ญี่ปุ่น, พจนานุกรมญี่ปุ่น -- อังกฤษ พจนานุกรม

ญี่ปุ่น-ไทย หลายหลายที่มีรูปประโยคตัวอย่างการใช้ที่เข้าใจง่ายกำกับไว้ เพื่อสืบค้นความหมายของคำศัพท์ และวิธีใช้ได้ด้วยตนเอง

8. สรุปผลการวิจัยและข้อเสนอแนะ

จากผลการวิจัยมีข้อสรุปดังนี้ คือ กลุ่มตัวอย่างของงานวิจัยครั้งนี้ ส่วนใหญ่มีปัญหาด้านการอ่าน คิดเป็นร้อยละ 63.89 ของจำนวนผู้ตอบแบบสอบถามทั้งหมด นักศึกษาชั้นปีที่ 3 มีปัญหาด้านการอ่านมากที่สุด ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 1 มีปัญหาด้านการอ่านน้อยที่สุด ข้อที่เป็นปัญหามากที่สุดสำหรับนักศึกษาชั้นปีที่ 4 ที่มีปัญหาด้านการอ่าน คือ ไม่มีพจนานุกรมที่ครอบคลุมคำศัพท์ ส่วนที่ปรากฏในเนื้อหา ในขณะที่นักศึกษาชั้นปีที่ 3 ที่มีปัญหาด้านการอ่านนั้น ข้อที่เป็นปัญหามากที่สุด คือ มีรูปประโยคซับซ้อนมากในเนื้อหา การแก้ปัญหาของนักศึกษาที่มีปัญหาด้านการอ่าน นักศึกษาส่วนใหญ่จะตรวจสอบจากพจนานุกรมหรือตำราอื่น ๆ เมื่อเปรียบเทียบ 4 ทักษะคือ การพูด ฟัง อ่าน เขียน ความสามารถด้านทักษะการอ่านของผู้ตอบแบบสอบถามส่วนใหญ่อยู่ในระดับ ดี ในขณะที่ทักษะด้านอื่นอยู่ในระดับ แตกต่างกันไปและอยู่ในระดับค่อนข้างพอใช้ ความคาดหวังให้มีการจัดการเรียนการสอนเกี่ยวกับวิชาการอ่านคือ ควรเริ่มตั้งแต่ชั้นปีที่ 1 ภาคเรียนที่ 2 และเนื้อหาควรเริ่มจากเรื่องใกล้ตัวผู้เรียนก่อน สิ่งที่นักศึกษาส่วนใหญ่คาดหวังมากที่สุด คือ อ่านและทำความเข้าใจเนื้อหาได้รวดเร็วและถูกต้อง รองลงมาคือ อ่านคำศัพท์คันจิได้มากยิ่งขึ้น

ผลการวิจัยครั้งนี้ผู้วิจัยจะนำเสนอคณาจารย์ในสังกัดเดียวกัน เพื่อร่วมกันปรับปรุงเนื้อหาการจัดการเรียนการสอนด้านการอ่านให้เหมาะสมแก่ผู้เรียนให้มากที่สุด และจัดกลุ่มผู้เรียนให้มีจำนวนผู้เรียนในแต่ละกลุ่ม อย่างเหมาะสม ตลอดจนปรึกษาหารือเกี่ยวกับเทคนิคการสอน การแก้ไขปัญหาของผู้เรียนด้านการอ่านร่วมกัน เป็นต้น งานวิจัยขั้นต่อไป คือ การติดตามผล หลังจากได้นำผลการวิจัยนี้ไปปรับใช้ในการจัดการเรียนการสอนด้านการอ่านของนักศึกษาแต่ละชั้นปี ซึ่งจำเป็นต้องทำการวิเคราะห์ผลต่อไป นอกจากนี้เพื่อเป็นการส่งเสริมและเพิ่มศักยภาพความสามารถทางภาษาญี่ปุ่นของผู้เรียนชาวไทยอีกทางหนึ่ง ผู้ที่เกี่ยวข้องกับการเรียนการสอนภาษาญี่ปุ่นในประเทศไทยควรส่งเสริมและสนับสนุนให้มีการผลิตสื่อการสอนด้านการอ่าน พจนานุกรมญี่ปุ่นที่หลากหลาย หนังสืออ่านนอกเวลาภาษาญี่ปุ่นสำหรับผู้เรียนชาวไทยเป็นต้น ซึ่งปัจจุบันยังมีไม่เพียงพอกับความต้องการของผู้สอนและผู้เรียน

บรรณานุกรม

- 小松智子 (1999) 「上級学習者のための読解生教材のガイドライン試案」『国際交流基金バンコクセンター紀要』第2号、国際交流基金バンコク日本語センター、pp.95-108
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングー 日本語学習者の読解過程と対話的協働学習ー』、東海大学出版会
- 館岡洋子 (2006) 「教室における協働を考えるーピア・リーディングの実践と意義ー」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第3号、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp.1-15

タイの新しい Admissions 方式大学入試と日本語を受験科目に指定した大学専攻 ——2007 年の『高等教育機関入学選抜』（統一入試）の事例を中心に——

海老原 智治

1. 目的と背景

本稿は、タイの大学入試制度に関する情報を必要とする日本人日本語教員間の教育実務知識の共有を意図して、タイ政府が全国一斉に実施する大学入試で、2006 年より制度と実施方式が大きく変更された「高等教育機関入学選抜」(การคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา) [以下「統一入試」⁽¹⁾と略記] の概要と日本語の受験科目への指定状況を、2007 年の事例を中心にタイ語 1 次資料に依拠しデータとして提示することを目的とする。

統一入試は 2006 年に大きな改革が行われた。2005 年までの「Entrance 方式」(ระบบ Entrance) の、「Admissions 方式」(ระบบ Admissions) への変更である。本稿では、この移行及び移行後の試験科目としての日本語の位置づけに関して、海老原 (2005) で述べた「Entrance 方式」による 2004 年の事例とも比較し詳述する。紙幅が限られており、統一入試の沿革・応募資格・「Entrance 方式」の詳細等については触れる余裕がない。海老原 (2005) を参照されたい。

本稿ではタイの学士課程以上を設置する高等教育機関を「大学」と呼ぶ。種別名は、マハーウィッタヤーライ (มหาวิทยาลัย) を “Univ.”、サターバン (สถาบัน) を “Institute”、ウィッタヤーライ (วิทยาลัย) を “College” とする。但し、マハーウィッタヤーライのうちラーチャパット (ราชภัฏ) とラーチャモンコン (ราชมงคล) は Univ. に含めずに、タイ語名称をそのまま種別名とする。

2. タイの大学入試

タイ語資料に明確な分類や定義は見つからないが、筆者の理解では、タイの大学入試は表 1 のように大別されるようである。

表 1 タイの大学入試の大別（筆者の理解による）

1. 統一入試	参加各大学共通の入試。タイ政府が全国一斉に実施。
2. 直接入試	個別大学の入試。各大学が独自・個別に実施。
2.1 一般入試	基本的な応募資格を満たせば誰でも受験できる。
2.2 クォーター入試	基本的な応募資格の他に、各大学が定める特定条件 [居住地・指定校・スポーツで秀でた実績を有する者等] を満たす者のみが受験できる。

本稿以下では、統一入試を中心に取り上げることにする。直接入試については、統一入試との定員比率に関してのみ第 6 章で言及する。

3. 統一入試の「Admissions」方式への移行

筆者の知るところでは、タイでは 2000 年頃から統一入試の制度と実施方式を大きく見直す議論

と作業が行われてきた。これは内閣府をはじめ、教育省、タイ国会上下院の常設委員会である教育委員会 (คณะกรรมการการศึกษา)、全国大学長会議 (ที่ประชุมอธิการบดีแห่งประเทศไทย) などとなされてきたが、2005 年 5 月には新方式のほぼ全容と 2006 年からの導入が確定して広く報道されるに至り、2006 年の入試から実際に導入された。

新方式の大きな骨子は、「入試判定に中等教育後期課程の平均成績点を重視することにより、これまでほぼ学力試験のみだった競争的な入試制度を変更する」(「中央方式高等教育機関入学者受入制度 (教育省高等教育委員会中央試験局 2006)」) というものである。

統一入試の見直し議論の中で、2005 年までの旧方式は「Entrance 方式」と呼ばれ、2006 年以降の新方式は「Admissions 方式」(正式には 中央方式高等教育機関入学者受入制度 การรับบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในระบบกลาง Central University Admissions System /CUAS) と呼ばれる。本稿でもこの用法に従うことにする。以下 3.3 までは特に断らない限り、前掲の「中央方式高等教育機関入学者受入制度」(2006) に依拠し解説する。

3.1 入試改革の背景と方向

3.1.1 改革の背景

入試改革の背景として、それまでの Entrance 方式の問題として次が挙げられている。

- (ア) 学力判定は、大学専攻が指定した特定少数の科目を試験するだけであり、これが中等教育後期課程の生徒の間に、学校では試験に課される科目だけを学習すればよいという風潮を生んでいる。そしてこれが、中等教育後期課程の教育システムをゆがめている。
- (イ) 比較的優秀な生徒とその保護者には、飛び級試験を受けて入試に必要な科目を学習するだけで早めに大学に入学しようとする風潮を生んでいる。飛び級者は中等教育後期課程の学習が十分ではないばかりでなく、大学卒業後に職業に就くに当たっても適正な年齢に達していないことによる問題を生んでいる。
- (ウ) 大学入学のみを目的とした塾産業の膨張を生み、中等教育後期課程での学習目的を大学入学だけだと見なす傾向を一層助長している。
- (エ) 学力試験は 10 月と 3 月に実施されるが、10 月はまだ中等第 6 学年の年度半ばであり、10 月に実施することが中等教育後期課程に大きな弊害を生んでいる。

3.1.2 改革の方向

Entrance 方式の上記の問題を解決するために、Admissions 方式は次の方向を目指すとする。

- (ア) 中等教育後期課程の生徒が、同課程カリキュラムを満遍なく学習することを促進する。
- (イ) このために、中等教育後期課程 3 年間の成績を高い重み付けで入試判定材料に導入する。
- (ウ) これにより、生徒が中等教育後期課程のすべての科目の学習に関心を向けるようにする。

3.2 Entrance 方式から Admissions 方式への移行に伴う主な変更点

3.2.1 変更点

主な変更点は次の通りである。

- (ア) 入学可否判定の材料に、「学力試験成績点」と「中等教育後期課程成績平均点」の双方を用い、前者の重み付けは Entrance 方式の 90% から 70% に引き下げる。一方、後者の重み付けは 10% から 30% に引き上げる。この重み付けは 2006-2009 年の当初 4 年間適用する。
- (イ) 中等教育後期課程成績平均点には、GPA ⁽²⁾ と GPAX ⁽³⁾ の 2 種類を導入する。
- (ウ) 学力試験の設定試験科目数は削減する。
- (エ) 学力試験には新たに Ordinary National Education Test (O-NET/การสอบแบบทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติขั้นพื้นฐาน)、Advanced National Education Test (A-NET/การสอบแบบทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติขั้นสูง)、専門科目 (วิชาเฉพาะ) の 3 種類を導入する。
1. O-NET は基礎教育課程 (หลักสูตรการศึกษาขั้นพื้นฐาน Basic Education) [初等教育第 1 学年から中等教育第 6 学年までの 12 年間] のそれぞれ初等第 3 学年・同第 6 学年・中等第 3 学年・同第 6 学年に在籍する児童生徒を対象に導入する全国一斉の学力水準テストとし、中等第 6 学年の成績を大学入試にも利用する。試験科目はタイ語・社会・数学・理科・英語の 5 科目のみとする。
 2. A-NET は大学入学のためにより高度な専門的知識 (思考方法・分析力) を検査する学力試験で、設定科目は O-NET と全く同じ 5 科目だが試験の観点と内容が異なる。
 3. 専門科目は全 17 科目の設定とし、外国語科目 (วิชาภาษาต่างประเทศ) 6 科目 (仏・独・アラビア・パーリ・中・日) と習熟科目 (วิชานัด) 11 科目 ⁽⁴⁾ とする。
- (オ) A-NET と専門科目の受験科目への指定は、各大学専攻の任意とする。指定する場合は両者から合計 3 科目以内とする。全く指定しなくてもよい。
- (カ) 学力試験の実施はそれぞれ年 1 回とする。専門科目は 10 月、O-NET と A-NET は 2 月以降とする。但し、専門科目のうち外国語科目の試験は A-NET と同時に行う。
- (キ) 実際の受験科目は、O-NET は全 5 科目である。A-NET と専門科目は応募予定の大学専攻が指定する試験科目を念頭に、必要な科目名を事前に申し込んで受験する。

上記の変更点とその他のいくつかの項目を合わせて、Entrance 方式と Admissions 方式を対応表にすると、次のようになる。

表 2 Entrance 方式から Admissions 方式への移行に伴う主な変更点

変更点	Entrance 方式	Admissions 方式
①試験実施機関	高等教育委員会 ⁽⁵⁾	・国家教育試験インスティテュート ⁽⁶⁾ (O-NET) ・高等教育委員会 (A-NET 及び専門科目)
②学力試験の年間実施回数	年 2 回	O-NET・A-NET・専門科目それぞれ年 1 回
③学力試験の科目	高等教育委員会が設定する 36 科目のうちから各大学専攻が指定。	・ O-NET は 5 科目。 ・ A-NET (5 科目) と専門科目 (17 科目) は各大学専攻が必要により合計 3 科目以内を指定。
④合否判定基準と重み付け		・ 学力試験成績点 O-NET 35-70%

	・学力試験成績点 90% ・PR ⁽⁷⁾ 5% ・GPA 5%	A-NET/専門科目 0-35% ・GPAX 10% ・GPA 20%
⑤日本語科目	基礎科目に設定	専門科目に設定

出所：「中央制国立 Univ.入学者受入基準の要約」（2005）と「中央方式高等教育機関入学者受入制度」（2006）を基に筆者が作成。

3.2.2 Admissions 方式の合否判定基準の詳細

Admissions 方式の合否判定基準の詳細は表 3 の通りである。

表 3 Admissions 方式の合否判定基準の詳細

	成績の種別	重み付け	内訳
中等教育後 期課程の成 績平均点	①GPAX（6 学期間 [3 年間] の全学習領域平均成績点）	30%	10%
	②GPA（8 学習領域のうち 3-5 学習領域の平均成績点）		20%
学力試験成 績点	③O-NET（Ordinary National Education Test） [タイ語・数学・理科・社会・英語]	70%	35-70%
	④A-NET（Advanced National Education Test） [タイ語 2・数学 2・理科 2・社会 2・英語 2]		0-35%
	⑤ 専門科目		
	④⑤の中から各大学専攻が 3 科目以内を指定。指定しなくとも可。		
	合 計	100%	100%

出所：「中央方式高等教育機関入学者受入制度」（2006）を基に筆者が要約し作成。

学力試験科目指定事例として、表 4 にチュラーロンコーン大学文学部日本語専攻の例を示す。

O-NET は必ず全 5 科目を受験せねばならないが、入試判定材料にどの科目をどのような重み付けで採用するかは各大学専攻の裁量となっている。

表 4 2007 年統一入試でのチュラーロンコーン大学文学部日本語専攻の試験科目の指定

学力試験（70%）										中等後期課程 成績点（30%）	
O-NET（35-70%）						A-NET/専門科目（0-35%）				GPA	GPAX
タイ 語	社 会	英 語	数 学	理 科	（合 計）	タイ 語 2	英 語 2	日 本 語	（合 計）		
10%	10%	15%	-	-	(35%)	10%	10%	15%	(35%)	20%	10%

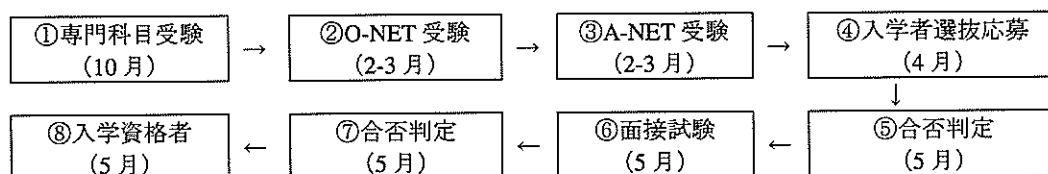
出所：『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』（2007）P.10 から改変。

3.3 Admissions 方式での日本語の位置づけ

日本語は英語以外の外国語等と共に「専門科目」に設定されている。A-NET と専門科目からの受験科目の指定（一方または両者から合計 0～3 科目）は、各大学専攻の任意であるため、日本語は個別の大学専攻が「特に受験を指定した」場合にのみ課される。指定には必須受験科目にする形と、他科目との間で選択科目とする形があるが、いずれにするかは各大学専攻の任意である。

3.4 Admissions 方式統一入試の応募の流れ

Admissions 方式統一入試はおおよそ図 1 の流れからなる。



※「専門科目」のうち日本語を含む外国語科目の試験は A-NET と同時に実施。

出所：『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学選抜規則』（2007）を基に筆者が作成。

図 1 Admissions 方式による高等教育機関入学選抜試験（統一入試）のおよその流れ

入試の流れで重要なのは①～③の一連の学力試験の受験、④入学選抜応募、⑥面接試験の 3 段階である。但し、筆者が知る範囲では、面接試験は人物確認と言った意味合いが強く「選抜試験」としての役割は形式的なようである。

4. 2007 年の Admissions 方式統一入試の参加大学数と入学者数

表 5 に、2007 年の種別内訳ごとの設置大学数と、同年の統一入試参加大学数・大学ごとの募集定員・面接資格者数・入学資格者数・定員充足率を示す。種別内訳の分類は入試上の振る舞いの特徴から筆者が独自に行ったもので、教育省資料での一般的な分類とはいくつも異なっている。

表 5 2007 年の大学設置数と、2007 年統一入試に参加した大学の校数・

種別内訳・入学定員・面接資格者数・入学資格者数・入学定員充足率

管轄	設置	種別内訳	07 年 設置 校数	2007 年統一入試における				
				統一入試 参加校数	入学定員	面接資格者 数	入学資格者数	入学定員 充足率
教育省（高 等教育委 員会）	国立	旧大学庁管轄 Univ./Institute	24	21	57,278	58,836	47,030	82.10%
		ラーチャバット	40	13	14,399	3,976	2,310	16.04%
		ラーチャモンコン	9	8	7,414	4,694	3,556	47.96%
		2005 年以降高等教育 委員会に管轄移管さ れた Univ./Institute ⁽⁸⁾	3	1	140	13	11	7.86%
		最近新設の Univ. ⁽⁹⁾	2	0	0	0	0	—
	私立	Univ.	34	27	34,070	2,509	1,446	4.24%
		College	29	13	6,090	180	86	1.41%
		Institute	5	0	0	0	0	—
教育省外	国立	赤十字看護 College/警 察看護 College/クアカ ールン看護 College	—	3	266	276	142	53.58%
合 計（平均）			84 校	86 校	119,675 人	70,484 人	54,581 人	(45.60%)

出所：『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学選抜データ』（2007）P.4-6 及び「管轄高等教育機関」（2007）を基に筆者が作成。入学定員充足率は筆者が計算し追加。

表 5 から、2007 年の統一入試による入学定員充足率は旧大学庁管轄国立 Univ./Institute 21 校以外の種別内訳では著しく低いことがわかる。これは、これら 21 校（及び教育省管轄外国立大学）以外の大学は、そもそも統一入試では受験者がほとんど応募しないことを意味している。理由は、ラーチャバットや私大の大多数の専攻は入試が形式的で全員入学に近いという実態があり、統一入試であえて応募する必要性が低いためである。

このように、統一入試は事実上、旧大学庁管轄に由来する国立 Univ./Institute のための入試とい

う従来からの性格が維持されている。ラーチャパットや私大はきわめて周辺的である。

5. 2007 年の Admissions 方式統一入試での日本語の位置づけ

5.1 大学専攻全体の中の試験科目としての日本語の位置づけ

5.1.1 日本語を試験科目に指定した大学専攻

Admissions 方式による 2007 年の統一入試で日本語を試験科目に指定した大学数と専攻数は、筆者が前掲『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』から数えたところ、23 大学 77 専攻（内訳：旧大学庁管轄国立 Univ./Institute 15 校 67 専攻、ラーチャモンコン 1 校 3 専攻、ラーチャパット 0 校、私立 Univ. 7 校 7 専攻、私立 College 0 校）であった。日本語を指定した専攻の分野は文科系（人文科学・社会科学）のみであった。理系では指定がなかった。

なお、ここでの専攻とは統一入試の学生募集上の単位を言う。大多数は課程としての専攻に対応するが、なかには入試段階では学生の専攻課程を定めずに学部や学科として一括募集し、入学後に分かれるものもある（例：シラパコーン大学文学部は学部として学生募集し入学後に日本語やタイ語等の 14 専攻に分かれる）。この種はこれら全体を 1 専攻と見なして数えた。

上述の数値を海老原（2005）で挙げた Entrance 方式による 2004 年入試の数値と比較して示すと、表 6 の通りである。

表 6 統一入試参加大学数と日本語を入試科目に指定した大学数・専攻数（2004 年/2007 年）

管轄	設置	種別内訳	統一入試参加 大学数		日本語を指定し た大学数		日本語を指定 した専攻数	
			2004	2007	2004	2007	2004	2007
教育省（高 等教育委員 会）	国立	旧大学庁管轄 Univ./Institute	21	21	14	15	75	67
		ラーチャパット	5	13	0	0	0	0
		ラーチャモンコン	1	8	1	1	3	3
		2005 年以降高等教育委員会に管轄移 管された Univ./Institute	—	1	—	0	—	0
		最近新設の Univ.	—	0	—	0	—	0
	私立	Univ.	25	26	3	7	9	7
		College	24	14	1	0	1	0
		Institute	—	0	—	0	—	0
教育省外	国立	赤十字看護 College/警察看護 College/ バンコク都医科 College/クアカールン 看護 College	3 ⁽¹⁰⁾	3 ⁽¹¹⁾	0	0	0	0
合計			79 校	86 校	19 校	23 校	88 専攻	77 専攻

出所：『仏暦 2547 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』（2004）及び『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』（2007）を基に筆者が作成。

2007 年の統一入試参加校数は 2004 年から 7 校増加し 86 校で、入試に日本語を指定した校数も 4 校増加し 23 校となったが、日本語を指定した専攻数を見ると 11 専攻減って 77 専攻であった。

筆者の聞き及ぶところ、2006 年の Admissions 方式への移行の前には一部教員の間で「入試の中心が中等後期成績平均点と O-NET となれば日本語の受験指定が著しく減るのではないか」という予想があり、「それが中等教育日本語履修者減の要因になるのではないか」との懸念もあった。しかし、実際には上記のように、日本語を試験科目に指定した専攻数は Admissions 方式移行後も現

在のところ、わずかな変化にとどまっている。

5.1.2 日本語を試験科目に指定した大学専攻での日本語の位置づけ

2007年に日本語を指定した表6の77専攻における日本語の位置づけは、7専攻では必須科目としたが、残る70専攻は選択科目であった。2004年の数値と比較して示すと表7の通りである。

表7 統一入試で日本語を試験科目に指定した全専攻数・日本語必須科目とした

専攻数・日本語を選択科目とした専攻数（2004年/2007年）

	統一入試参加大学数	日本語を試験科目に指定した全専攻数	うち日本語を必須科目とした専攻数	うち日本語を選択科目とした専攻数
2004	79	88	1	87
2007	86	77	7	67

出所：『仏暦 2547 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学選抜規則』（2004）及び『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学選抜規則』（2007）を基に筆者が作成。

5.2 日本語専攻の試験科目としての日本語の位置づけ

2007年の統一入試で応募することができた日本語専攻は、全21大学24専攻あった。24の日本語専攻のうち半数の12専攻が日本語を試験科目のひとつに指定した。内訳は、6専攻が日本語を必須科目とし、もう6専攻が選択科目とした。残る半数の12専攻は日本語を試験科目に指定しなかった。これらの一覧を表8に示す。

表8 2007年の統一入試で応募できた日本語専攻と試験科目への日本語の指定の有無

大学 番号	専 攻 番 号	2007 年の統一入試で応募できた日本語専攻	種別内訳	試験科目に日本語を指定			備考
				あり		なし	
				必須	選択		
1	1	チュラーロンコーン 文学部 日本語学科	国立 Univ.	○			
2	2	カセートサート 人文学部 日本語学科	国立 Univ.	○			
3	3	コーンケン 教育学部 日本語教育学科	国立 Univ.	○			
	4	コーンケン 人文学部 日本語学科	国立 Univ.		○		
4	5	チェンマイ 人文学部 日本語学科	国立 Univ.		○		
5	6	タマサート 文学部 日本語学科	国立 Univ.	○			
6	7	ナレースワン ピサヌローク校 人文学部 日本語学科	国立 Univ.			○	
	8	ナレースワン パヤオ校 日本語学科	国立 Univ.			○	
7	9	ブーラーパー 人文社会学部 日本語学科	国立 Univ.		○		
	10	ブーラーパー 教育学部 日本語教育学科	国立 Univ.		○		
8	11	マハーサーラカム 社会人文学部 日本語学科	国立 Univ.			○	
9	12	シーナカリンウィロート 人文学部 日本語学科	国立 Univ.	○			
10	13	シラパコーン 文学部 日本語学科	国立 Univ.		○		学部一 括募集
11	14	ソンクラナナカリン 人文学部 日本語学科	国立 Univ.			○	
12	15	ウボンラーチャターニー 教養学部 日本語学科	国立 Univ.			○	
13	16	キングモンクット工科 ラートクラバン 産業教育学部 日本語学科	国立 Institute		○		
14	17	アユタヤー・ラーチャパット 人文社会学部 日本語学科	ラーチャ パット			○	
15	18	ピブーンソンクラム・ラーチャパット 人文社会学部 日本語学科	ラーチャ パット			○	
16	19	バーンソムデットチャオブラヤー・ラーチャパット 人 文社会学部 日本語学科	ラーチャ パット			○	
17	20	スワンスナンター・ラーチャパット 人文社会学部 日 本語学科	ラーチャ パット			○	

18	21	パーヤップ 人文学部 日本語学科	私立 Univ.			○	
19	22	ファーイースタン 教養学部 ビジネス日本語学科	私立 Univ.	○			
20	23	ランシット 教養学部 日本語学科	私立 Univ.			○	
21	24	タイ商工会議所 人文学部 日本語学科	私立 Univ.			○	
合計：21 大学 / 24 専攻			6 専攻	6 専攻	12 専攻		
			12 専攻				

出所：『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』（2007）P.13-127 を基に筆者が作成。

大学種別ごとに見ると、旧大学庁管轄国立 Univ./Institute 13 大学に設置の 16 日本語専攻のうち、日本語を試験科目に指定したのは約 2/3 の 8 大学 10 専攻であった。一方、ラーチャパット 4 大学 4 専攻では指定はなかった。私立 Univ. 4 大学 4 専攻では 1 大学 1 専攻のみ指定した。

旧大学庁管轄国立 Univ./Institute 日本語専攻での日本語受験義務付けの動向は、「新入生の受け入れを中等教育で日本語を学んだ者のみに限定するかどうか」に繋がるため、今後も注目される。

6. 統一入試と直接入試の入学定員比率

第 2 章で述べたように、タイの大学入試には「統一入試」の他にも、各大学が個別・独自に実施する「直接入試」がある。入学定員はそれぞれの入試ごとに割り振られ、合算が当該大学全体の入学定員となる。そこで、入学定員配分上の統一入試と直接入試の比率を確認しておく。

私大やラーチャパットの直接入試の現状に関する網羅的なデータが入手できないため、ここでは一貫したデータが公開されている、旧大学庁管轄国立 Univ. /Institute 21 校にのみ言及する。最近 5 年間の 21 校の入学者数・統一入試と直接入試の入学者数内訳・両入試の入学者比率の変化を表 9 に示す。

表 9 最近 5 年間の旧大学庁管轄国立 Univ. /Institute 21 校入学者数に占める

統一入試と直接入試の入学者数と比率の変化

年	統一入試の方式	旧大学庁管轄国立 Univ. /Institute 21 校入学者数	統一入試入学者数	直接入試入学者数	入学者比率	
					統一入試	直接入試
2003	Entrance	63,475 人	34,999 人	28,476 人	55.14%	44.86%
2004	Entrance	75,863 人	38,834 人	37,029 人	51.19%	48.81%
2005	Entrance	96,008 人	44,061 人	51,947 人	45.89%	54.11%
2006	Admissions	94,388 人	39,396 人	54,992 人	41.74%	58.26%
2007	Admissions	110,568 人	44,269 人	66,317 人	40.03%	59.97%
5 年間の増加率 (2003 年を 100%とする)		174.19%	126.46%	232.88%	-15.11%	+15.11%

出所：『高等教育委員会高等教育機関入学者選抜データ』（2003）（2004）（2005）（2006）（2007）の数値を基に筆者が作成。統一入試入学者比率と 5 年間の増加率は筆者が計算し追加。

表 9 から、2003 年を 100%とする 2007 年までの 5 年間の入学者数の変化で、直接入試入学者数の増加率は 2 倍以上の 232.88%にも上っていることが分かる。その結果、2007 年の統一入試と直接入試の入学者比率は、直接入試が 59.97%と半数を超え約 6 割を占めるに至っている。理由は、最近の国立 Univ. /Institute 21 校の定員増は直接入試枠の拡大によりなされる傾向にあり、統一入試には割当枠を全く設定せず直接入試のみでしか学生募集を行わない新課程（例：チェンマイ大学

日本語学科夜間課程)の増設等が行われているためである。

しかし、大学ごとの定員比率は21校間で大きく異なっている。表10の出所文献が示す数字によると、2007年入試では、直接入試入学者の比率がもっとも低いカセートサート大学では22.46%でしかなかったが、最も高いコーンケン大学では80.78%に上っている。

7. 統一入試関連情報の参照方法

統一入試をフォローする方のために、タイ語基礎資料と基礎的情報ソースを紹介する。紙幅の都合から日本語名称のみ記すので、タイ語名称は参考文献から確認されたい。出版物は次の2点が最も基礎的で、継続して参照すると便利である。

1. 『教育省高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』(教育省高等教育委員会) 各年版

毎年の統一入試の応募手引書。選抜日程や応募資格、統一入試参加大学と専攻ごとの定員や試験科目等が一覧できる。3～4月頃に発行される。

2. 『高等教育委員会高等教育機関入学者選抜データ』(教育省高等教育委員会高等教育機関入学者受入部) 各年版

毎年の統一入試実施結果の統計。8～10月頃に発行される。

入試に関する各種情報は、タイ教育省高等教育委員会本体のウェブサイト <http://www.mua.go.th/>、及び同委員会高等教育機関入学者受入部のウェブサイト <http://www.cuas.or.th/> を参照するとよい。

注

- (1) 「統一入試」は筆者の造語で、タイ語資料に相当する語はない。この入試の日本語の呼称は他の文献では「共通入試」「共通試験」「統一試験」等としているものがある。
- (2) ここで言う GPA (Grade Point Average) とは、中等後期課程3年間に学習する8学習領域のうち、3～5学習領域の平均成績を点数化したものである。
- (3) GPAX (Grade Point Average Extra) とは、中等後期課程3年間に学習する全学習領域の平均成績を点数化したものである。
- (4) 習熟科目は次の11科目。1.工学の習熟度 2.建築の習熟度 3.教員になるための適性 4.芸術の知識と習熟度 5.視覚美術理論 6.視覚美術実技 7.創造美術理論 8.創造美術実技 9.描線 10.美術構成 11.グラフィックデザインの習熟度
- (5) タイ語名・英語名は次の通り。สำนักงานคณะกรรมการอุดมศึกษา Commission on Higher Education
- (6) タイ語名・英語名/英語略称は次の通り。สถาบันทดสอบทางการศึกษาแห่งชาติ National Institute of Education Testing Service / NIETS
- (7) PR (Percentile Rank) とは在籍する中等後期校の同一学年の中で GPA が全体の成績分布のどこに位置するのかを統計的に求め、順位ランク帯によって点数を与えるものである。

- (8) 旧宗教教育局から移管されたマハーマクット Univ. とマハーチュラーロンコーン Univ. (いずれも仏教大学)、旧職業教育局から移管されたシーパトゥム工科 Institute の 3 校。シーパトゥム工科 Institute は統一入試にも参加している。
- (9) ナラーティワート・ラーチャナカリン Univ. とナコーンパノム Univ. (いずれも 2005 年新設) の 2 校。
- (10) 2004 年にはバンコク都医科 College が参加したが、警察看護 College の参加はなかった。一方、2007 年はこの逆であった。
- (11) 注 10 と同様。

参考文献

海老原智治 (2005) 「2004 年のタイ大学入試と日本語を受験科目に指定した大学専攻」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要第 2 号』国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要

กลุ่มรับบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. ข้อมูลการคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. ปี 2549, 2550 [教育省高等教育委員会高等教育機関入学者受入部『高等教育委員会高等教育機関入学者選抜データ』2006-2007 年] สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2004) ระเบียบการคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ปีการศึกษา 2547. [教育省高等教育委員会 (2004) 『仏暦 2547 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』]

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2007) ระเบียบการคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา ปีการศึกษา 2550. [教育省高等教育委員会 (2007) 『仏暦 2550 教育年度高等教育委員会高等教育機関入学者選抜規則』]

สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา กระทรวงศึกษาธิการ. (2007) สถาบันอุดมศึกษาในสังกัด. [タイ教育省高等教育委員会 (2007) 「管轄高等教育機関」] <http://www.mua.go.th/data_main/university_1.xls>

สำนักทดสอบกลาง สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. (2006) การรับบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาในระบบกลาง. เอกสารประกอบการแนะนำการรับนิสิตนักศึกษาในสถาบันอุดมศึกษาประจำปีการศึกษา 2549 [教育省高等教育委員会中央試験局 (2006) 『中央方式高等教育機関入学者受入制度』]

สำนักทดสอบกลาง สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. ข้อมูลการคัดเลือกบุคคลเข้าศึกษาในสถาบันอุดมศึกษา สำนักงานคณะกรรมการการอุดมศึกษา. ปี 2546, 2547, 2548 [教育省高等教育委員会中央試験局『高等教育委員会高等教育機関入学者選抜データ』2003-2005 年]

อุทุมพร จามรมาน. (2005) สรุปเกณฑ์ในการรับเข้าศึกษาในมหาวิทยาลัยของรัฐ ในระบบกลาง. เอกสารภายในกระทรวงศึกษาธิการ [ウトゥムポー・チャーมอน・มาร์ (2005) 「中央制国立 Univ. 入学者受入基準の要約」(タイ教育省内部資料)]

北部タイ 3 大学の日本語専攻在籍者に対する日本語既習・未習に関する統計調査 ——北部タイ日本語教師会による 2008 年 2 月の調査結果——

海老原 智治・小川 都恵子・二口 和紀子・八巻 一三男・Saranya KONGJIT・
Saranich PHALAPANYA・小浦方 理恵・塚本 紘子・志摩 由美子

1. 目的

本稿は、北部タイ日本語教師会 (ชมรมครูภาษาญี่ปุ่นภาคเหนือ The Japanese Language Teachers' Association of Northern Thailand / JLTANT : 2007 年度会長 サランヤー・コンジット) が、2008 年 2 月に実施の北部タイ 3 大学の日本語専攻及び在籍学生に対する調査で収集した、「大学日本語専攻入学者の日本語既習者・未習者」に関する在籍数の統計的データと、各大学の日本語既習者・未習者の授業クラス分けの有無及びそれに対する学生の意見を整理し、タイの日本語教育の現状に関する基礎資料として公開することを目的とする。

本稿の作成は、北部タイ日本語教師会 2007 年度運営委員のうちこの調査を行った委員の共同執筆による。分担は稿末に付記する。

2. 調査の経緯

北部タイ日本語教師会では、2008 年 3 月 8 日 (土) に 2007 年度第 4 回例会を 1 日セミナーとしてチェンマイ大学で開催した。午前のセッションでは、日本語を開設する大学と中等学校に共通した関心課題として、テーマ「大学日本語専攻入学者の日本語既習・未習問題」を取り上げた。

本会では 2008 年 2 月 11～15 日に、このセッションで報告する北部タイの機関横断的な基礎データ取得のためのアンケート調査を、チェンマイ大学・チェンマイラチャパット大学・ファースタン大学にご協力を頂いて、3 大学の日本語専攻在籍学生に対して実施した。調査結果はセッションの中で教師会から報告した。

3. 問題の所在 タイの中等日本語教育と、大学日本語教育における「日本語既習者・未習者」

現在、タイのほとんどの大学の日本語専攻には、在籍学生に日本語の「既習者」と「未習者」が混在する状況にあることが広く知られている。大学入学時点で日本語力がまだゼロの未習者と、そうでない既習者が混在する状況は、指導上の大きな対処課題となっている。

このような状況を生んでいる理由は、ほとんどの大学の日本語専攻が中等教育での日本語履修実績の有無に関わらず入学応募が可能な一方で、中等教育では日本語学習者数が増加を続けているためである。背景には、1981 年のタイ中等教育後期課程カリキュラムへの日本語の第 2 外国語

のひとつとしての採用と、1994年からタイ教育省・国際交流基金バンコク日本文化センター共催「中等学校現職職員日本語教員新規養成講座」が開始されてタイ人中等日本語教員の組織的な養成が進み、日本語を開設する中等学校の数が増加していることが挙げられる。

表1に、国際交流基金の調査による1990年から2006年までのタイの初中等教育の日本語学習者数・日本語教員数・日本語開設学校数の変化を示す。

表1 タイの初中等教育の日本語学習者数・日本語教員数・日本語開設学校数の変化(1990-2006)

年	日本語学習者数	日本語教員数	日本語開設学校数
2006	31,675	398	243
2003	17,516	236	165
1998	7,694	142	83
1993	4,247	72	35
1990	3,234	29	20

出所：『海外の日本語教育機関の現状』（1992）（1995）、『海外の日本語教育機関の現状・概要』（2000）（2004）（2007）から作成。

このように、日本語学習者数・日本語教員数・日本語開設校数とも大幅な伸びを続けていることが分かる。

タイの中等日本語教育のもうひとつの現状について、2008年2月2日にチェンマイで行われたセミナー（パヤップ大学タイ日センター主催「日本語教育ネットワークセミナー」）の席上、タイ教育省の講師から興味深いデータが明らかにされた。それによると、2008年2月現在にタイ教育省基礎教育委員会（คณะกรรมการการศึกษาขั้นพื้นฐาน Office on Basic Education Commission /OBEC）が管轄する中等学校（โรงเรียนมัธยมศึกษา Secondly School）の総数は約3,800校で、うち日本語開設校数は「307校」であるという。また、中等タイ人日本語教員は、人材不足とポスト不足のために新規開講を希望する学校が新規雇用できないことが多く、その結果、中等タイ人日本語教員の充足は常に必要数に満たず不足しているという。

これは、日本語開設校数が、基礎教育委員会管轄中等学校数の「1割にも満たない」現状を示す一方で、日本語新規開設への潜在的な需要が極めて高いことも示し、制度的に日本語教員の新規任用を増加させることができる状況が来れば、中等教育の日本語開設校数・学習者数共に大幅に上昇する可能性を示唆していると考えられる。

これらのことから、中等教育における日本語学習者数は今後も増加が見込まれる。これを反映し、大学の日本語専攻の入学者に既習者と未習者が混在する状況も、既習者の比率がより増加する方向で継続すると見られる。従って、日本語の既習者・未習者の問題は「タイのほとんどの大学の日本語専攻にとって有効な教育的対処が今後も継続して求められる課題」だと考えられる。

なお、既習者・未習者が混在する状況への対処のひとつとして、一部の有力国立総合大学では、入試科目に日本語を義務付けることによって入学者を日本語既習者に限定する動きが徐々に現れ

ている（例：チュラーロンコーン大学日本語学科）。

しかし、基礎教育委員会管轄中等学校数に占める日本語開設校数の比率が1割にも満たない現状でこれが可能なのは当面、元々入学競争率が高く「地方クォーター入試」（後述）も採用しない、バンコク周辺に設置の一部有力国立総合大学に限られると予想される。地方国立総合大学は立地地方から必ず一定多数の学生を受け入れる「地方クォーター入試」により、当該地方の高等教育機会の保障と拡大の役割を果たしているため、地方の中等日本語開設校がそう多くない段階で既習者のみの受け入れに踏み切るのは難しい。高等教育マス化の役割を担い入学定員数が多く入学競争率が低いラチャパット大学や私大では、入学対象者を狭めてしまう措置はなおさら難しい。

北部タイの8大学に設置の9つの日本語専攻（国立総合2大学3専攻・ラチャパット4大学4専攻・私立2大学2専攻）では、2008年現在、既習者のみの受け入れはなされていない。

これらのことから、日本語の既習者・未習者に関して、大半の日本語専攻に今後もしばらく要求される対処とは「既習者と未習者の同時受け入れを継続した上でいかに有効な指導上の対処を行うか」であろうと考えられる。

このような課題であるにもかかわらず、既習者と未習者の在籍現状に関する実数や比率・学習者の意見などに関する教育機関を横断した調査は、これまでに結果が公表されたことがなく、横断した状況は一向に明らかではなかった。そこで北部タイ日本語教師会では、この課題に対する横断的調査の嚆矢として、今回の調査の実施と結果データの公開を行った。

4. 調査の目的と方法

4.1 調査の目的

次の情報について、北部タイの大学日本語専攻を横断した状況を明らかにするのを目的にした。

1. 日本語専攻課程の在籍学生が、日本語の「既習者」であるか「未習者」であるか。
2. 「既習者」の大学入学以前の日本語学習期間と学習時間数。
3. 1年生の時点での「既習者」と「未習者」の間のクラス分けの有無。
4. 在籍学生の、「既習者」と「未習者」の間のクラス分けに対する考え。

但し、2.は無回答が多かったため十分なデータが収集できなかった。

4.2 調査の時期と対象

2008年2月11日～2月15日に、表2に示す北部タイ（いずれもチェンマイ）の3大学の日本語専攻に在籍する1～4年生に対してアンケート調査を行った。5年以上在籍している学生はすべて4年生と見なした。ファーイースタン大学は日本語専攻開設3年目のため、1～3年生までが対象となった。また、各専攻へ「未習者と既習者を別クラスに分けているか」を問い合わせた。

表2 本調査を行った大学名と日本語専攻名・大学の類型

大学名・日本語専攻名	大学の類型
------------	-------

チェンマイ大学 日本語学科	国立総合大学
チェンマイラチャパット大学 日本語学科	ラチャパット大学
ファーイースタン大学 ビジネス日本語学科	私立大学

3章で述べた通り、現在北部タイには8大学に9つの日本語専攻が開設されているが、諸事情により全箇所を網羅した調査には至らなかった。そこで、タイの大学の種類のうち「国立総合大学」「ラチャパット大学」「私立大学」の3類型からそれぞれ1校ずつ抽出して上記3大学を調査対象とすることで、対象に一定の網羅性を与えた。

4.3 調査項目

アンケートの質問項目は表3の通りである。

表3 アンケートの質問項目

1. あなたは、大学に入学する以前に、日本語をすでに勉強していましたか
1. はい（既習） 2. いいえ（未習）
2. 1で、はい、と答えた方にうかがいます
勉強した期間は、どれくらいですか？
1. 1年 1. 2年 3. 3年 4. 4年以上
週に何時間勉強しましたか？
3. 大学1年生のとき、既習、未習のクラス分けは、ありましたか？
1. はい、ありました 2. いいえ、ありませんでした
4. あなた自身は、1年生のクラス分けについて、どう思いますか？
1. あったほうがいい 2. ないほうがいい
5. あなたは、日本語能力試験をうけたことがありますか？
1. ある 2. ない
6. 今あなたは 日本語能力試験の何級をもっていますか？
1. 4級 2. 3級 3. 2級 4. 1級
7. 3で質問した、既習・未習のクラス分けについて、勉強しやすかったですか？
問題や大変なことがあれば、書いてください。

4.4 調査方法

表3のアンケートをタイ語と日本語の双方で作成し、調査対象者自身に記入してもらった。

3大学が「未習者と既習者を別クラスに分けているか」どうかについては、各大学の担当者に直接問い合わせた。

5. 調査結果

5.1 全体的な結果

3大学に在籍する日本語専攻学生全498人のうち391人から回答を得た。平均回答率は79%であった。大学ごとの総在籍者数・回答数・回答率・既習者と未習者のクラス分けの有無は、表4の通りである。（回答数と回答率は、質問項目の一部のみ無回答であったのも有効として数えた。）

表4 調査先の3大学の日本語専攻の総在籍者数・アンケート回答数・回答率・既習者と未習者のクラス分けの有無

大学名	総在籍者数	回答数	回答率	既習者と未習者の クラス分けの有無
-----	-------	-----	-----	----------------------

チェンマイ大学	238	189	79%	なし
チェンマイラチャパット大学	226	175	77%	1年生のみあり。 2年生以降は合同。
ファーイースタン大学	34	27	79%	なし
合計（平均回答率）	498	391	(79%)	

%は小数点以下四捨五入 %以外の単位：人

以下では、表3の質問項目のうちから特に、質問1・質問4・質問7への回答から得られた結果と分析を報告する。質問2（4.1「調査の目的」第2項に対応）については有効回答が少なかったために取り上げない。質問5と質問6も参考情報としての質問であったので取り上げない。

質問1・質問4・質問7の回答を、以下の5項目にまとめて、表5から表9に示す。

1. 全回答数のうち日本語「未習者」と回答した者と「既習者」と回答した者の数と比率（表5）
2. 全回答数のうち1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率（表6）
3. 全回答数のうち1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と学年別詳細（表7）
4. 「未習者」と回答したうち1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率（表8）
5. 「既習者」と回答したうち1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率（表9）

表5 全回答数のうち、「未習者」と回答した者と「既習者」と回答した者の数と比率

大学名	実数				比率		
	全回答数	既習者	未習者	無回答	既習者	未習者	無回答
チェンマイ大学	189	100	89	0	53%	47%	0%
チェンマイラチャパット大学	175	72	101	2	41%	58%	1%
ファーイースタン大学	27	17	10	0	63%	37%	0%
合計	391	189	200	2	48%	51%	1%

比率は小数点以下四捨五入したため、実数があっても0%となる場合・比率合計が100%とならない場合がある。実数の単位：人

全回答数の合計から、在籍者は「既習者 48%」：「未習者 51%」と、両者がほぼ拮抗するのが明らかになった。特筆されるのは、全回答数に占める既習者の比率が48%と「既習者が半数近くに達している」点である。

大学ごとの比率は、ファーイースタン大学の既習者の比率が63%に及び、チェンマイ大学の既習者の比率も53%に及んだ。チェンマイラチャパット大学は41%で未習者の比率の方が上回った。

大学の類型から見る既習者比率の高低は、高い順に

1. 「私立大学」（ファーイースタン大学） 63%

2. 「国立総合大学」(チェンマイ大学) 53%

3. 「ラチャパット大学」(チェンマイラチャパット大学) 41%

となる。但し、ファーイースタン大学については3年生までの在籍しかなく、総在籍者数でも27名と他2校の1/6～1/7の規模でしかいないため単純な比較にはならず、参考にとどめるべきと思われる。ここでは入学競争率が高い「国立総合大学」のチェンマイ大学で既習者比率が半数を超えている点が注目される。

表6 全回答数のうち、1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率

大学名	実数				比率		
	回答数	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答
チェンマイ大学	189	111	77	1	59%	41%	1%
チェンマイラチャパット大学	174	131	42	2	75%	24%	1%
ファーイースタン大学	27	6	21	0	22%	78%	0%
合計	390	248	140	3	64%	36%	1%

比率は小数点以下四捨五入したため、実数があっても0%となる場合・比率合計が100%とならない場合がある。実数の単位：人

全回答数の合計では、「あったほうがいい」が「ないほうがいい」を上回り64%となった。チェンマイ大学とラチャパットチェンマイ大学では「あったほうがいい」が上回ったが、ファーイースタン大学のみ「ないほうがいい」が逆転して78%となった。

表7 全回答数のうち、1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と学年別詳細(実数)

大学名 / 回答	1年		2年		3年		4年		合計
	YES	NO	YES	NO	YES	NO	YES	NO	
チェンマイ大学	37	29	15	12	46	25	13	11	188
チェンマイラチャパット大学	26	2	40	9	17	8	48	16	166
ファーイースタン大学	5	7	1	8	0	6	---	---	27

回答は「あったほうがいい」をYES、「ないほうがいい」をNOとした。単位：人

チェンマイ大学とチェンマイラチャパット大学はともに、全学年でクラス分けは「あったほうがいい」(YES)が「ないほうがいい」(NO)を上回っている。しかしファーイースタン大学はこの結果と相反し、全学年で「ないほうがいい」(NO)が上回っている。

上記から、各大学で学年が上がっても日本語の学習が進んでも、「既習者」と「未習者」で別クラスへ分けることへの意識傾向があまり変動せずに維持される点が指摘される。

表8 「未習者」と回答したうち、1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率

大学名	実数				比率		
	未習者数	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答
チェンマイ大学	89	61	28	0	69%	31%	0%
チェンマイラチャパット大学	101	73	27	1	72%	27%	1%
ファーイースタン大学	10	2	8	0	20%	80%	0%
合計	200	136	63	1	68%	32%	1%

比率は小数点以下四捨五入したため、実数があっても0%となる場合・比率合計が100%とならない場合がある。 実数の単位：人

全未習者の合計では、「あったほうがいい」が68%を占めた。しかし、大学ごとでは、ファーイースタン大学では「ないほうがいい」が逆転して80%を占めた。

表9 「既習者」と回答したうち、1年生の授業を未習者と既習者で別クラスに分けるのが「あったほうがいい」と回答した者と「ないほうがいい」と回答した者の数と比率

大学名	実数				比率		
	既習者数	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答	あったほうがいい	ないほうがいい	無回答
チェンマイ大学	100	49	50	1	49%	50%	1%
チェンマイラチャパット大学	72	58	14	0	81%	19%	0%
ファーイースタン大学	17	3	14	0	18%	82%	0%
合計	189	110	78	1	58%	41%	1%

比率は小数点以下四捨五入したため、実数があっても0%となる場合・比率合計が100%とならない場合がある。実数の単位：人

全既習者の合計では「あったほうがいい」が「ないほうがいい」を上回り58%を占めた。しかし、大学ごとの結果は三様となった。チェンマイラチャパット大学では「あったほうがいい」が8割を占めたが、ファーイースタン大学では「ないほうがいい」が8割を占めた。チェンマイ大学では両者が拮抗している。

5.2 調査結果の大学ごとの傾向と分析

5.2.1 大学ごとの傾向

表5～9に示した結果から、大学ごとの傾向をグラフで示すと次のようになる。

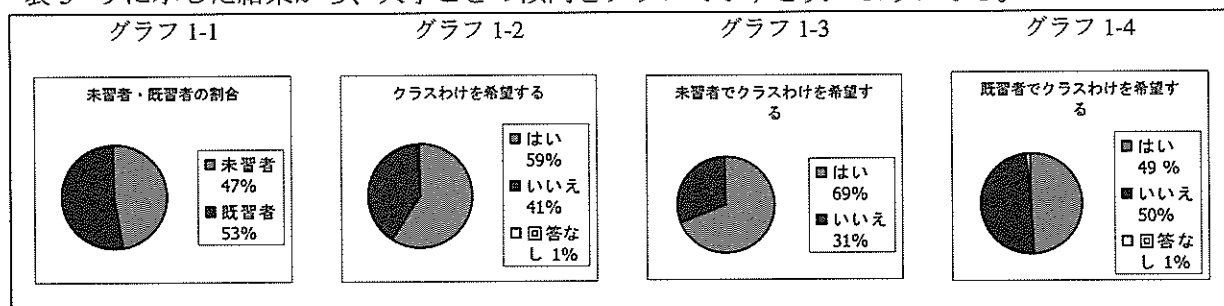


図1 チェンマイ大学

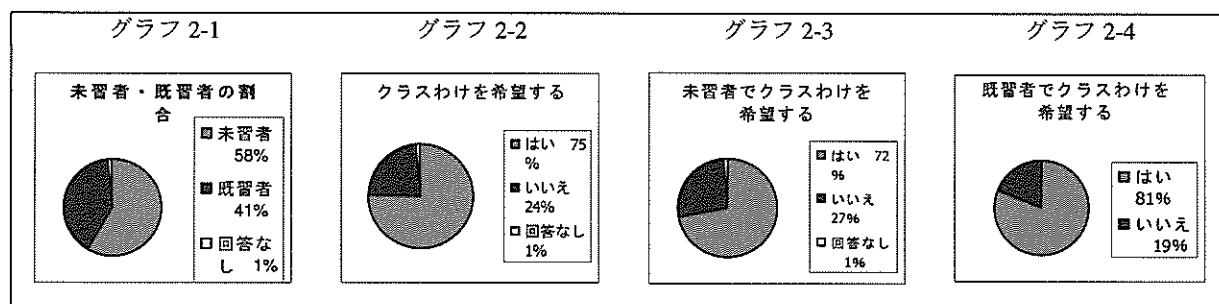


図2 チェンマイラチャパット大学

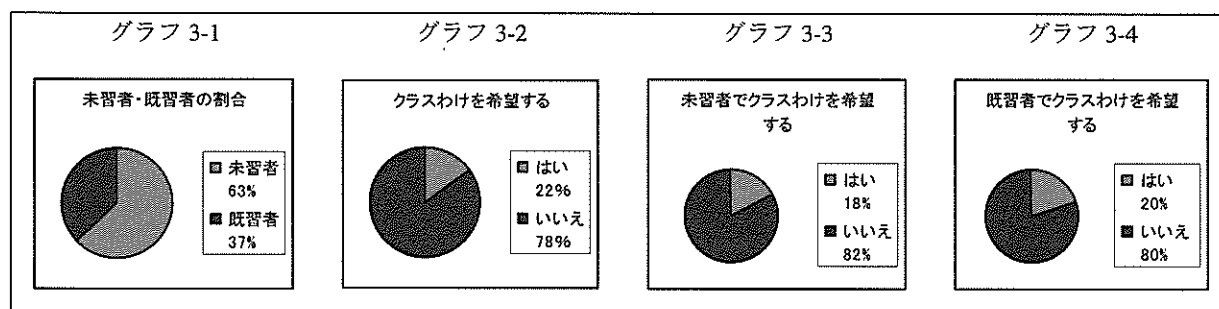


図3 ファーイースタン大学

5.2.2 大学ごとの傾向の分析

チェンマイ大学では、既習・未習の回答者比率は同じくらいであるが、クラス分けについて「あったほうがいい」と「ないほうがいい」の比率は、回答者全体では6対4で「あったほうがいい」が多かった。既習者と未習者でそれぞれに比率を見ると未習者は7対3で「あったほうがいい」が多いが、既習者では「あったほうがいい」と「ないほうがいい」が半々という結果となった。

チェンマイラチャパット大学では、既習・未習の回答者比率は4対6で未習者の方が多いが、既習者と未習者のクラス分けについては「回答者全体」「未習者」「既習者」のすべてで、7割以上が「あったほうがいい」と回答している。

ファーイースタン大学の場合は、既習・未習の回答者比率は6対4で、既習者と未習者のクラス分けについて「回答者全体」「未習者」「既習者」のすべてで「ないほうがいい」が「あったほうがいい」を上回る結果が出ている。

5.3 自由記述による未習者と既習者のクラス分けに関する意見の結果

自由記述式で回答してもらった未習者と既習者のクラス分けに関する意見を、内容ごとにカテゴリー分けしてまとめたものと、該当した意見の数を、表10に挙げる。既習者が未習者の立場から回答したり、未習者が既習者の立場から回答したりしているので、回答者が既習者か未習者かには分けずにまとめた。

表10 自由記述による既習者と未習者のクラス分けに関する意見

意見のカテゴリー	チェンマイ大学	チェンマイラチャパット大学	ファーイースタン大学
----------	---------	---------------	------------

A.学生間の差（人間関係、情報など）、基礎を固めるため分けるとついていけない／分けられないとついていけない	81	93	4
B.高度の日本語力をもとめる	12	15	0
C.スピード（ついていけない）、理解が深まる	35	36	3
D.成績の差、成績が不公平になる	23	8	0
E.学生間で教えあうことができる	26	24	0
F.精神的（やる気、ストレス、日本語が嫌になる）	52	40	0
G.教師の事情	13	20	0

※ 1 件の回答意見が複数のカテゴリーにまたがる場合には、それぞれのカテゴリーでカウントしたので、表中の数の合計は自由記述意見の回答総数ではない。

表 10 の A～G のカテゴリーの代表的な意見を、各大学ごとにいくつか紹介する。

<チェンマイ大学>・未習者は、基礎をしっかり学んでから既習者と同じクラスで勉強した方がいい (A)・既習者は学校により学んできたことが異なるので、一緒に勉強して基礎を学んだほうがいい (A)・教師ができる学生にスピードをあわせる (C)・分けることで既習者・未習者の差が大きくなり、既習者についていけなくなる (C)・未習者がストレスを感じ日本語が嫌いになる (F)

<チェンマイラチャパット大学>・既習者にとって復習になる (A)・自分にあった内容を学べる (A)・未習者の存在が邪魔になる (C)・未習者がゆっくり学べる、既習者は待つ必要がない (C)・未習者にプレッシャーを感じさせない (F)・既習者についていけないことで落ち込む (F)

<ファーイースタン大学>・基礎ができていない学生は、単語を覚えるのも勉強についていくのも大変 (A)・少しずつ進歩するからいい (A)・授業が早くて覚えられない (C)

※カッコ内アルファベットは、カテゴリー種別

6. まとめと課題

今回の調査で、表 5 に示した 3 大学の日本語専攻在籍者からの全回答の平均による「既習者」と「未習者」の割合は「既習者 48%」:「未習者 51%」となり、「既習者が半数近くを占める」に至っている横断的状況が明らかになった。大学の類型に従った既習者比率の高低では、「私立大学」（ファーイースタン大学）63% 「国立総合大学」（チェンマイ大学）53% 「ラチャパット大学」（チェンマイラチャパット大学）41%の順となったが、ファーイースタン大学は日本語専攻開設 3 年目で 3 年生までの総在籍者数 27 名と著しく学生規模が小さく単純な比較はできない。入学競争率が高い国立総合大学のチェンマイ大学で半数を超える既習者を集めている点が注目される。一方、既習者と未習者のクラス分けは表 4 の通り、ラチャパットチェンマイ大学のみ 1 年生にだけ実施し、既習者比率が半数を超えるファーイースタン大学とチェンマイ大学は実施がなかった。

1 年生のクラス分けが「あったほうがいい」か「ないほうがいい」かに対する学生の学年別の考えは表 7 に示したとおり、チェンマイ大学とチェンマイラチャパット大学では「あったほうがいい」が 1～4 年生まで一致して上回っているのに対し、ファーイースタン大学では「ないほうが

いい」が1～3年生まで一致して上回り、傾向が分かれた。

興味深いのは、クラス分けに対する学生の考えの各大学の回答傾向が、大学ごとに1～4年生ないし3年生まで学年を超えて同傾向を示す点である。調査前には「既習者と未習者の日本語学力格差が顕著な1年生ではクラス分け希望が高く、格差が縮小傾向になる2年生以降では希望が減る」との予想があったが、実際の学生の意識は「上級学年になってもあまり変化しない」と言えそうである。これはクラス分けが「あったほうがいい」が「ないほうがいい」を1～4年生まで上回ったチェンマイ大学とチェンマイラチャパット大学の学生で言えば、入学時の既習者と未習者の間の日本語力の格差及びそれに起因する諸問題を、上級学年になっても様々な形で意識し続けている可能性を示唆すると思われる。

今後の課題のひとつだが、本調査では「既習者」を一様に扱い、個々の既習者の日本語力の到達度や差異については無視した。しかし「既習者」は今後一層の増加が予想され、様々な側面がより明確にされる必要がある。「既習者」個々人の日本語の到達度は極めて個別的で統計的な計量は難しいが、3章で述べたとおり、大学での日本語既習者の増加は中等学校での日本語学習者の増加の反映だと考えられるため、中等教育の日本語カリキュラムと日本語科目の設定の類別（専攻外国語・選択外国語・活動等）を踏まえて、既習者が学習していると考えられる日本語のレベルと内容の類型を整理する作業や、個別の既習者がどの類型に該当するかを調査して日本語力を類推する作業に一定の有効性があると考えられる。

付記 本稿作成までの作業分担

本稿作成までの作業分担は次の通りである。調査計画の策定は主にサラニットが行った。調査項目の策定は主にサランヤーと小川が行った。調査はサラニット・八巻・小浦方・二口・サランヤー・塚本・志摩が行った。集計は二口が行い小浦方とサランヤーが補佐した。分析は主にサランヤー・小川・二口・八巻・海老原が行った。本稿のまとめは1～4章と6章及び付記は主に海老原が行い、5章は主に小川が行った。本稿全体の構成は海老原が行った。

参考文献

国際交流基金日本語国際センター編（1992）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1990年』大蔵省印刷局

国際交流基金日本語国際センター編（1995）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1993年』大蔵省印刷局

国際交流基金日本語国際センター編（2000）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・1998年 概要』大蔵省印刷局

国際交流基金編（2004）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2003年 概要』凡人社

国際交流基金編（2007）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2006年 概要』凡人社

初級におけるロールプレイ中心の会話の授業 ——創造的・協働的な活動を促す教室を目指した実践研究——

加藤 伸彦

1. 序論

本論は協働学習の理論の基に、学習者が自ら作り上げる創造的・協働的な学びの場としての教室で行われたロールプレイに関し、その実践と研究について論じたものである。協働学習とは館岡（2005）によれば「互いに協力して何かをつくりあげる創造的活動を行うこととし、そこでは一人ではおきえなかった創発がおきる」（2005: 96）学習理論である。そしてロールプレイは田中（1988）によれば「ドラマ系統の教室活動の中でもっとも学習者の自由度が高く、自発的で創造的な言語活動ができる」（1988: 151）練習方法である。本論の主眼は、この両者の考えに基づき、創造的・協働的な学びを促す教室内で行われるロールプレイとはどのようなものかを論じることになっている。

本論では以下の3点を主体として論じていくつもりである。それは1. 創造的・協働的な活動を生み出す教室とはどのようなものか、2. この授業では何に重点が置かれていたか、3. 実際の教室ではどのような活動を行うのか、この3点である。1. と2. に関しては、4章で論考し、3. に関しては3章で筆者の実践を述べながら俯瞰していきたい。

2. 先行研究——協働学習とロールプレイについて——

2.1 協働学習

まず「協働学習」という言葉の定義を行いたい。「協働学習」という言葉の定義と使用を巡っては様々な表記が存在するし、統一されていないようである。筆者が本論で述べる学習理論は collaborative learning（通常「協働学習」と訳される）とみなしている。また同時に類似する学習法として cooperative learning（通常「協同学習」と訳される）という学習法も存在する。協働学習という言葉に関する使い分けに関する議論は Oxford（1997）、池田（2004）、館岡（2005）、池田・館岡（2007）などで行われているが、ここで全てを述べきれものではないので、本論文では取り扱わない。以下では本論で筆者が想定している協働学習（collaborative learning）の理論を述べていきたい。

次に協働学習の理論について概観していきたい。協働学習の理論の一つはヴィゴツキー（2003）の「ZPD: Zone of Proximal Development（発達の最近接領域）」の理論と、ZPDの理論を基盤とし、それを学習に応用した scaffolding（Wood, et., al., 1976）の理論である。またレイブ&ウェンガー（1993）の民俗学的調査の結果から提案された「LPP: Legitimate Peripheral Participation（正統的周

辺参加)」の理論も協働学習を構成する理論の一つである。また分散認知 (distributed cognition) という考え方も協働学習にとって欠かせない理論である。分散認知とは各学習者の認知は分散している状態であり、それらを統合させることによってより高次の認知を獲得できるという考え方である。ブラウン (2004) らの実践によれば、分散認知の理論を用いて、相互教授法 (reciprocal teaching) とジグソー学習 (jigsaw method) と呼ばれる形態の学習が行われている。

これらの理論を背景に様々な協働学習が行われてきている。例えば館岡 (2000) では二人の学習者による協働的な学びが行われているし、館岡 (2005) では協働学習の一つであるピア・ラーニングと呼ばれる学習が行われている。また池田・館岡 (2007) ではピア・レスポンスと呼ばれる同様の理論に基づいた作文の授業が試みられている。

2.2 ロールプレイ

ロールプレイは学習者が自由に話す能力を身に付けるには必要不可欠な練習方法であろう。またロールプレイをすることによって、学習者は、今後発生すると予想される様々な事態に対処することが可能となるであろう。

それはロールプレイという練習方法に起因するといえる。例えばロールプレイを重要な練習方法の一つとみなしている OPI (Oral Proficiency Interview) の考えに基づけば、ロールプレイはタスクの一つであり、それは「場面」「話題」「機能」という3種の要素を持つ総合的タスクと言うことになる。またロールプレイは丁寧な会話をしなければならぬ状況から友達と話すような会話を行える状況まで設定できるため、話し方の練習にも繋がることだろう (田中 1988: 153)。

ロールプレイとはどのようなものを指すのであろうか。定義づけするならば、「決められた状況や場合で、学習者がある役割になって、自分で表現を選んでコミュニケーションをする練習」(国際交流基金 (2007: 62)) となる。山内 (2005) によれば、ロールプレイの特徴とは「教室内の発話者の数を最大限にできる手段である」ということと「教室外の場면을教室内に持ち込むことができる手段である」山内 (2005: 124) ということであるとされている。

ロールプレイには演技をしているだけという指摘もある (山内 2005: 125)。しかしながら会話の内容が全てもしくはある程度決まっているシナリオ・ドラマやシミュレーションなどの他の会話の練習方法と比べた場合、ロールプレイが最も自由で創造的な練習方法の一つであるということとはできるだろう。

ロールプレイに対して人前で行うことをためらう学習者が出てくる可能性もある (田中 1988: 153)。ロールプレイを行う場合には、このような事態が発生する可能性についても考慮しなければならないだろう。この問題に関しては、筆者の実践を基に、4章で検討を行ってみたい。

3. 実践——どのような授業が行われたのか——

3.1 学習者、授業の概要、使用教科書について

以下で述べられるロールプレイはラチャモンコン・ラタナコシン科学技術大学ボピットピムック・チャクラワッドキャンパスの2年生を対象として行われたものである。

本論における学習者数は24人で、また彼らの能力は初級後半前後と位置づけることができるだろう。学習者たちは今までに、1年次に文法の授業を総計180時間受け、また2年次の前期に文法45時間、読解45時間、書道45時間、会話45時間、総計180時間受けている。380時間といえば日本語能力試験3級合格にいたるまでの時間の目安、300時間を越えていることになるが、本大学では学習者たちは他の科目（例えば数学や英語）なども受けなくてはならず、日本語のみに集中して学習できる状況に置かれていないことを考慮すれば、380時間という長さは日本語能力試験3級合格レベルに達するまでに決して十分な時間ではないといえるだろう。つまり、学習者たちの能力は、全般的に言って4級から3級の間とすることができるだろう。

授業は1コマ3時間で行われた。ただし3時間連続して授業を行うことはなく、途中で10分から15分程度休憩を設けていた。授業は前半と後半の2部構成で行われ、前半は40分から50分、後半は2時間前後であった。そしてロールプレイは授業の後半に行われていた。

前半行っていたことは、自由会話やゲームなどで主に学習者が自分で考えて話すことと学習者同士の関係を深めることに主眼を置いたものであった。自由会話は学習者をいくつかのグループに分け、3から4のテーマを与え、それについてグループ内で自由に会話するという形式で行われた。そのときには1. 日本語だけで話すこと、2. みんなが話すこと、3. 大きな声で楽しく話すこと、4. 速く話すことの4点を板書し、また文法の授業ではないことも学習者たちに示した。これは文法的な正確さよりも流暢さを重視し、また自由に話すことを重視したことによっている。ゲームも自由会話と同様に正確さよりも、楽しく話す、また学習者同士の関係を深くすることに主眼を置いていた。

前半部で意図したところは、1. 学習者が自分で考え日本語で話すこと、2. 学習者の緊張を和らげること、3. 学習者同士の関係を築くことなどであった。またこれは後々のロールプレイに繋げるための準備段階として機能させることも考慮していた。

次に使用教科書について述べる。ロールプレイでは『日本語 TOTAL COMMUNICATION——絵カードブック』（以下『日本語 TOTAL COMMUNICATION』と略）を用いた。『日本語 TOTAL COMMUNICATION』は3部構成であり、それぞれの部がさらに数課ごとに分けられている。そして毎課ごとに絵カードのページとそれに関連する語彙、また話し言葉、また文化や困ったときのヒントなどのページで構成されている。絵カードはその場の状況が明瞭に提示され、誰であれ、一見しただけで理解できるように描かれている。語彙や話し言葉、ヒントなどはやや難しい言葉があるので、筆者がタイ語訳のシートを作り、学習者の困難にならないような方法をとった。こ

のタイ語訳のシートに関しては2節で後述する。

3.2 ロールプレイの展開

ロールプレイは、授業にいたるまでの準備段階と実際の段階に分けて述べたい。

まず準備段階では、『日本語 TOTAL COMMUNICATION』に各課に出てくる単語の対訳を作成した。そして教科書に掲載されている「話し言葉」や「ヒント」は単語のみをタイ語として書くか、もしくは意味が変わらないように既習済みの簡単な表現に直したものを用意した。タイ語訳のシートを作った理由は、1. 学習者への漢字の負担を減らすため、2. 学習者をロールプレイに集中させるため、3. 限られた時間内でロールプレイを行うため、などである。

次にロールプレイの流れを簡単にまとめてみたい。ロールプレイは、使用するシートの配布（1－2分）→教師による説明（5分－10分）→台本の作成（15分－20分）→練習（15分－20分）→1回目のロールプレイ（20分－30分）→フィードバック（15分－20分）→2回目のロールプレイ（20分－30分）→フィードバック（10分－15分）の順で行った。1回に費やす時間は100分から120分程であった。

はじめに上述のタイ語訳を書いた紙と教科書のコピーを配布した。次に学習者たちをくじ引きによって2人1組のペアに分け、教師による簡単な説明を行った。ここでは、どのような状況なのか、何をしなければならないのかなどとロールプレイで行うことを説明するにとどめ、後は学習者の自由にまかせた。そしてその説明を受けて、学習者たちは自分たちで話しを考え、台本を書いた。そしてその後、学習者たちが練習する時間を設け、学習者は自分たちで書いた台本をなるべく覚えるようにペアによる練習を行った。

練習の後には1回目のロールプレイを行った。ロールプレイ時には、机を広く円状に並べ、その中でペアはロールプレイを行った。ロールプレイを行う順番は、くじ引きによって1番目のペアを決め、その後は時計回り、もしくは反時計回りでいった。またロールプレイ時に学習者が他者のロールプレイを評価するためのシートを配布した。これによって、各学習者はより他者のロールプレイを見て、また評価したり取り入れたりすることができるようになったのではないと思われる。

1回目のロールプレイ終了後は、教師によるフィードバックを行った。教師によるフィードバックは、学習者の自主性を重んじながらも、いかにその場に合った会話を行うかと言うことに注目して行われた。フィードバックでは通常行われるであると想定される会話からの逸脱、文法・発音の誤り、男性的・女性的な会話方法（特に終助詞）、そして非言語行動に注意して行われた。例えば『日本語 TOTAL COMMUNICATION』2-3「お弁当？うれしいけど…」p.18-19で示されていることは「ホームステイをしている留学生が、ホストマザーが作ったお弁当を断る場面」である。この場合、留学生はホストマザーまたはホストファミリーの好意による申し出を、関係が悪くならないように断らなければならない。そのためにはある程度の会話の技術が必要となるで

あろう。つまりははっきりと断るのではなく、感謝、そして残念な気持ちを表しながらも、断ることが要求されるのである。フィードバックでは1回目のロールプレイにおいて、例えば、留学生側が直接的に「いない」など言った例が見られた場合、上手に断る方法、またその際の非言語行動（例えば、表情や身振り・手振り）などを説明・板書した。

次の2回目のロールプレイではペアを換えて行った。2回目では台本は作成せず、学習者たちはその場で瞬時に会話を築きあげていった。これがおそらくは従来のロールプレイに近い形態であると考えられる。2回目のロールプレイでは学習者たちは1回目のロールプレイとフィードバックを基に、1回目より適切な会話を行うことが求められた。

ロールプレイは2回目のフィードバックを行って終わりとなる。2回目のフィードバックの目的は2回目のロールプレイで、1回目のロールプレイより改善された点を述べ、1回目のフィードバックで行ったような否定証拠を示すようなことはほとんど行わなかった。ここで行われることは、学習者の良かった点を述べ、学習者の情意的要因を高めることを主眼が置かれていた。

3.3 教師の役割

この授業における教師の主な役割は、1. 教室の環境を整えること、2. 適切なフィードバックを与えること、3. 評価を行うことの3点である。ファシリテーター（facilitator）として学習者の学びを助け、教室の環境を整えることが中心であった。教室の環境とは、シラバスの作成から学習者の配置までその大小を問わず多岐にわたる。

適切なフィードバックを与えることについては前述のとおりである。フィードバックによって正しい文法を示すのは、学習者にとって自ら学びを生み出すということと同様に非常に役立つことであろう。

学習者の能力を評価することも教師にとって重要な役割であろう。この授業において、筆者は会話と筆記という2種類の評価を行った。会話の評価は学習者自身による評価と教師による評価と言う2つの評価の方法がとられた。会話の評価に学習者自身による評価を取り入れた理由は、1.この授業が学習者を中心としたものであるため、2.教師以外の他者（つまり学習者）からの評価を参考にするための2点である。1.に関しては以下の3点から効果的であると考えられた。それは1.学習者に自分たちが授業を作っているという実感を持たせるため、2. 学習者が持っている他者を客観的に評価する能力を伸ばすため、3. 他者に評価されることに慣れさせるための3点である。2.に関しては、1. 教師一人の評価よりも多人数のほうが正確であると想定されたため、2. 学習者が他者の会話をどのように捉えているのか知るためという2点からこのような実践にいたった。

筆記テストに関しては、会話の流れを重視する問題を作成した。会話の流れとは、例えば前述のホストマザーとの会話では、通常で考えれば、挨拶（留学生・ホストマザー）→弁当を作ったという情報の提示（ホストマザー）→感謝（留学生）→拒否（留学生）→理由の提示（留学生）

→留学生の立場・心情の理解（ホストマザー）→感謝（留学生）のような展開がなされることを意味している。またこれらのテストは学習者が授業中に行ったロールプレイを中心として作成された。

4. 研究——創造的・協働的な学びと学びあう教室作り——

4.1 創造的・協働的な学びを生み出す教室とは

協働学習の理論を用いた創造的な学びを生み出すロールプレイの授業では、学習者が互いに学びあうことが推奨される。また学習者たちは教師から、互いに学びあうことの利点を教えられている。この教室では学習者は教師から教えられるだけではなく、学習者同士で相互に学ぶのである。

このような互いに学びあう教室では少なくとも3種類の場合が内在していると述べることができるだろう。それは1. 学習者が自ら学ぶ場、2. 学習者が他者との違いに気づく場、3. 学習者が自然に学べる場の3点である。これらは筆者が実践を通して感じたことであり、また目指した教室でもある。

学習者が自ら学ぶ場とは、学習者が自律的に学ぶ教室のことであり、教師が主導的に知識や技術を教える教室ではないことを示している。ここでは、学習者は自らの能力・技術を使いながら、他者と協力的に会話を進めていくのである。

学習者が他者との違いに気づく場とは、学習者が他者と協働することによって、他者と自らの考えの相違に気づき、それを受容する教室であることを意味している。ここでは積極的に他者と話し合うことが求められ、その考えの違いが学習者自身の学びに繋がると考えられている。ここで述べられる受容とは他者の考えをそのまま受け入れるだけではなく、自分に取り入れて、考えを広げることを意味している。

学習者が自然に学べる場とは、学習者が緊張せずに学べる教室であることを表している。このような環境下では学習者たちの情意フィルター（affective filter）は低くなると考えられる。情意フィルターが低くなればよりいっそう学びが進むことになるであろう⁽¹⁾。

またロールプレイを行う際には人前で演技をすることに対して、積極的でない学習者もいるということに留意しなければならないだろう。そのような学習者が教室内に存在する場合、このような教室を作ることによって、その学習者の心理的負担を軽減することができるかもしれない。実際に本実践が行われた教室では、ロールプレイが行えないという学習者もしくはペアが発生するということは起こらなかった。これが授業の方法に起因するものなのか、それとも他の要因（例えば、学習者同士の仲が良かった、恥ずかしがりやの学習者がいなかったなど）に求めることができるのかどうかと言うことに関しては断言することは難しいが、一つにはこのような教室作りを目指したからかもしれない。

4.2 この授業では何に重点が置かれていたか

この授業において筆者が重点を置いていたことは以下の3点である。それは1. 学生の会話能力の向上、2. 学生の社会的能力の向上、3. 互いに学びあう教室の作成である。1. と2. に関しては学生の能力に、3.はそのための学びを促す教室作りに関するものである

学生の会話能力は1. 流暢さ2. 正確さの両者に筆者は重点を置いていた。ただし、授業の進め方としては、正確さを追求するために流暢さが失われるということとは行われなかった。あくまでも本授業のロールプレイの主眼は「与えられたタスクを解決できるかどうか」である。その際に考慮されるべき能力として、流暢さを第一としながらも、同時に正確さも考慮されたということである。ここで述べられる流暢さには速く話すことのほかに、その場に相応しい社会言語能力も含まれる。例えば教師と話すとき、初対面の人と話すとき、友達と話すときにおいてはそれぞれに相応しい会話の方法（例えば敬意表現、話題など）をとることが望まれると考えられる。

学習者が学ぶことは、教室内を共同体とみなした場合、通常のロールプレイで培われるコミュニケーション能力に加えて、その場でふさわしい行動が取れる社会的能力であろう。ここで述べられている社会的能力とはオックスフォード（1994: 124）で述べられている社会的戦略の理解と使用能力を意味し、2 人もしくは多人数の間で行われるコミュニケーションでは必要不可欠なものである。学習者が社会的能力を身に付けることは、教室内での活動をより活性化させることにつながり、引いては学習者の学びを促進する要因にもなるであろう。また多人数の教室で発生しがちな学習者同士がグループを作ってしまうというような自体も減らすことができるだろう。

互いに学びあう教室の作成は、このような教室の中で行われるロールプレイを行う場合、教師にとって考慮しなければならない課題だろう。例えば、教室の雰囲気作り・ペアの検討などである。教室の雰囲気作りは早期に行ったほうが良いと考えられる。ペアの検討に関しては、この実践においては発生することがなかったが、もし学習者同士の仲がよくない場合には、ランダムに決めるのではなく、ある程度介入する必要があるかもしれない。また加藤（2007）で提示されたように、協働学習の教室では「暗黙のルール」とでも呼べる、学習者同士が持つ見えないルールが存在するとも考えられる。「暗黙のルール」とは学習者同士に存在し明示化されない規則であり、協働学習が行われている教室ではある程度普遍的に発生しやすいと考えられている⁽²⁾。学びあう教室作りにおいては、この「暗黙のルール」が教室内もしくはグループ内に発生しているのかどうかを考慮することも重要となるであろう。

4.3 今後の課題

今後検討の余地のある課題としては少なくとも以下の4点が考えられるであろう。それは1. 学習者は他の学習者のロールプレイ中は何を学んでいるのか、2. 教師による訂正もしくはフィードバックはどこまで行えばいいのか、3. どのような教室であっても行えるのか、4. テストと評価

はどうすればいいのか、という4点である。なおこれらはこれから検討を加える課題であると共に、筆者が授業期間中に直面した問題でもある。

最初に第一の課題について述べよう。学習者が他の学習者のロールプレイ中に何を学んでいるのかということを完全に記述することは難しいだろう。なぜなら会話に関しては、その場で行われる瞬間的なものであるため、文法や作文のように学習者の思考過程を記録として明示化することが困難となるからである。しかしながら、学習者が何も学んでいないということは考えにくいだろう。もちろん何も学んでいない可能性もある。例えばあるペアが他のペアのロールプレイ中に、自分たちのロールプレイのための練習をしているなどの場合は、他のペアのロールプレイで学んでいることは考えにくいだろう。筆者が行った実践では、このような事態にならないためにも他の学習者のロールプレイ中も学べることを学習者たちに伝えた。この授業では学習者は自分たちのロールプレイ以外でも学べることを知っているのである。

次に教師による訂正もしくはフィードバックについて検討を行ってみたい。訂正はロールプレイ前のペアワーク時には行わないほうが良いと考えられるだろう。なぜなら訂正を行うことはロールプレイの特長である学習者たちの自由な会話を遮ってしまう恐れがあるからである。ペアワーク時に訂正を行うと、学習者たちは文法的に正しく話さなければならないと感じてしまうだろう。筆者の実践では、筆者はたとえ学習者が間違った表現を使っていることを聞いても、学習者から直接的に質問されない限りは訂正することは避けた。明示的に否定証拠を示すことはロールプレイが終わった後のフィードバックの時に行った。

第三の課題、どのような教室でもこのような授業は可能かという問いに対して現時点では以下のように述べることができる。つまり、筆者は学習者のレベルや人数、個人ごとの性格や学習者同士の相性に合わせて教科書や時間配分、ペアの方法などの方法論についてはその場に相応しい手段をとるのが効果的であるが、その理論的な面に関して言えばどの教室であっても通用するであろうと考えている。

最後にテストと評価について述べたい。テストと評価は3章3節で述べたとおりに行われたが、これに関しては筆者の目指した教室下で行われたものであるため、他の教室では他の方法をとることが可能であろう。例えば、筆記テストを行わず会話テストのみで評価を下すことも大いに考えられるし、むしろ会話の授業であるならば推奨されるべきかもしれない。評価に学習者が加わることに限っては、評価の方法と基準、そして客観的に評価をすることを学習者に伝えるようにすれば、充分可能ではないかと筆者は考えている。

5. 結論

以上のように、本実践では、学習者が創造的に学びあうことができる教室を目指して、ロールプレイの授業を行った。この授業では学習者は学びあい推奨された教室文化の中、会話の構成

と方法を学んだ。そしてこの教室では学習者は他者と学びあう、もしくは他者の活動を見ることによって自らの学びに繋げられると考えられる。

本実践研究では今後考慮されるべきであろういくつかの課題が提出された。これらの課題を分析し次の実践に生かすことができるように配慮しなければならないし、そしてそれは互いに学びあう教室を作り出す上で必要不可欠な要素となることであろう。

注

- (1) クラッシュェン・テレル (1986: 45) では「情意フィルターを低めるような教室とは学習者の不安感が少なく、防衛的態度が見られない学習環境である」とされている。
- (2) 例えば、グループで会話を行う際に話を最後まで聞く、また自分の意見を話すなど、誰もはっきりと述べたり、紙に書いたりしない規則のことを指す

参考文献

- 池田玲子 (2004) 「日本語学習における学習者同士の相互助言」『日本語学』、vol.23 1月号、明治書院、pp.36-50
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』、ひつじ書房
- ヴィゴツキー、L. 著 土井捷三・神谷栄司訳 (2003) 『「発達最近接領域」の理論——教授・学習過程における子どもの発達——』、三学出版
- オックスフォード、R.L. (1994) 『言語学習ストラテジー——外国語教師が知っておかなければならないこと』、凡人社
- 加藤伸彦 (2007) 「協働学習における暗黙のルール——読解授業の調査とインタビューからの研究」『日本語の授業場面における協同学習』、科学研究費補助金基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書、pp.123-133
- クラッシュェン、S.D.・テレル、T.D. 著 藤森和子訳 (1986) 『ナチュラル・アプローチのすすめ』、大修館書店
- 国際交流基金 (2007) 『話すことを教える』、ひつじ書房
- スカセーラ、R.C.・オックスフォード、R.L. 著 牧野高吉訳 (1997) 『第二言語習得の理論と実践——タペストリー・アプローチ——』、松柏社
- ソロモン、G. 著 松田文子監訳 (2004) 『分散認知——心理学的考察と教育実践上の意義——』、協同出版株式会社
- 高岸雅子 (2003) 『日本語 TOTAL COMMUNICATION——絵カードブック』、凡人社
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究セ

ンター紀要』23、pp.25-50

館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解課程と対話的協働学習——』、東海大学出版会

田中望 (1988) 『日本語教育の方法』、大修館書店

山内博之 (2005) 『OPI の考え方に基づいた日本語教授法——話す能力を高めるために——』、ひつじ書房

レイブ、J・ウエンガー、E.著 佐伯胖訳 (1993) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書

Oxford, R.L. 1997. Cooperative Learning, collaborative learning and interaction: There communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*. 81 (4) pp.443-456

Wood,D., Bruner,J., and Ross,G, 1976. The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, pp.89-100