

タイにおけるビジネス日本語コースについての考察 —Waseda Education (Thailand) での実践報告—

田中敦子

1. はじめに

1960年代の初めに日系企業のタイへの進出が始まってから60年代中頃にはバンコクの総合大学に日本語講座が設けられ⁽¹⁾、それ以降タイにおける日本語学習は大学を中心に広まってきた。2003年の国際交流基金の調査によるとタイの日本語学習者数は世界で七番目となり、1998年からの5年間で初等・中等教育機関で2.3倍、学校教育以外の機関で1.9倍の増加となっている。この要因の一つには1998年の外国人事業法の改正により外国人の勤務条件が緩和されたことで日系企業・日本企業の進出が促進されたことなどが考えられる(吉川2002)。

このような社会背景において、タイ人学習者の日本語学習の目的は「日本語によるコミュニケーションができるようにするため」や「日本語という言語そのものへの興味」という項目と並び、「将来の就職のため」「今の仕事で日本語を必要とするため」が上位に挙げられている。特に、日本語学校など学校教育以外の機関においては学習者の92.6%が学習目的を「今の仕事で日本語を必要とするため」とし、実利志向の強さを窺わせている。一方、日系・日本企業は「中途半端な日本語力は要らない、必要とするのは読み書き、会話すべてができるかなり高度な日本語力(原田2004a)」を持つ人材を求めているというアンケート結果が出ている。とは言え、実際は日本語能力試験3級、ジェトロビジネス日本語能力テスト⁽²⁾J3~J4レベルで就職できてしまうのが現状である。つまり、企業の需要に対して必ずしも満足できるような日本語能力を備えた人材が供給されているとは言えないのである。

これを受けて近年ビジネス日本語関連の授業を開講する大学が増え、日本語学校でもビジネスパーソン向け日本語コースの充実を求められるようになってきた。特に、日系・日本企業に勤めながらビジネス日本語を学びたい学習者を受け入れている大学の夜間講座や日本語学校は即戦力の養成が使命である。だが、学習者の属する企業の業種は商社、銀行、製造業(工場)、百貨店、ホテル、観光、小売業、運輸業など様々であり、職種も営業、事務、販売、秘書、通訳、翻訳、技術、医療関係など多岐に渡る。また、学習者の日本語レベルも一様ではなく、学習者のニーズに合わせた教材やコースデザインの開発が未だ追いついていない状況だと言えよう。

ここで筆者が目にしたのは初級後半から初級修了レベルのビジネスパーソンである。タイにいる日本語学習経験のあるビジネスパーソンの中で最も多いと考えられるこのレベルの学習者⁽³⁾は、ある程度の日常会話や読み書きはできるが、もう一步仕事に踏み込んだコミュニケーションになると困難を感じてしまう。このレベルの学習者の日本語能力を底上げすることができれば、

企業が求めるような人材供給が可能となり、さらなる日本語学習の動機付けとなるであろう。そのためには学習者にどのような言語指導を行えばよいのかを探ることが不可欠だと考える。

本稿では在バンコクの日本語学校である Waseda Education (Thailand) における 2005 年度のビジネス日本語コースで実施された教室活動を事例分析し、初級修了レベルの学習者と教室担当者の問題点および今後の課題を取り上げ考察していく。

2. 先行研究

2.1 ビジネス日本語

ビジネス場面における日本語に関する研究は日本国内を対象にしたものと海外の日系・日本企業を対象にしたものとに分けられるが、ここではタイに特化した研究に焦点を当てる。まず、大学卒業生の追跡調査について、北村 (1998) がバンコクにある総合大学の卒業生が就職後どのような日本語の技能を使い、職種によってどのような日本語の能力が向上したかなどのアンケート調査を行っている。また、片桐・椿 (2002) は、ある国立大学の卒業生の就職・退職の理由や職場での日本語使用上の問題点を明らかにしている。そのほかに、タナサーンサーニー他 (2005) では、日系企業工場、四年制大学、大学卒業生の 3 グループを対象にしてアンケート調査を行い、企業で使用される日本語の実態、求められる日本語力、大学に求められる授業内容など今後の大学でのビジネス日本語教育の方向性を探っている。「大学で役に立った授業内容」など興味深い項目はあるものの回答数が少なく、広範囲に渡っているため全体的な傾向を掴むには至らない。

この他に、タイの中部、北部にある日系企業が求める日本語力の調査をした宇都野 (2001) や日系企業と日本語学校を調査対象とし、企業が求める日本語力と学習者が考える必要な日本語力の比較を調査・分析した原田 (2004a) がある。特に原田は企業を大手企業と中小企業とに分け、求められる日本語力の違いを示している。また、原田 (2004b) では原田 (2004a) の調査結果を基に初級から初中級にかけてのビジネスパーソン向けの日本語コースシラバスの提案をしている。既存のテキストに縛られない独自の案であるが、実施・報告されていないためどのような利点や問題点があるのか不明である。だが、このような試みを重ねていく意義はあるだろう。

タイでのビジネス日本語に関する使用実態の調査はまだ不十分であり、さらなる研究が求められ、併せてコースデザインの開発、およびその実践報告にも今後目を向けていく必要がある。

2.2 学習者の問題点と教師の問題点

事例分析の前に、先行研究から見えてきた初級修了レベルのビジネスパーソンの問題点と教室を担当する教師の問題点を挙げ、筆者の立場を明らかにしたい。

原田 (2004a) はアンケート調査により、初級修了レベルの学習者について「企業側が社内外で求められる日本語ニーズ及びそのメリットに関してはっきりと方針を打ち出していない、あるいは学習者側が把握していない」場合が多いとしている。上級レベルの学習者は自分に補足すべき

日本語技能が何たるかを知った上で学習に臨んでいるが、初級修了レベルの学習者は勉強する必要性を感じているものの、具体的にどのような日本語力が自分に求められ、必要であるかを明確に把握できていないと言うのである。これに加えると、原田は日本語能力のみに言及しているが、「どのような」日本語が必要とされているかだけでなく、「なぜ」それが求められているかを知る力を含めたコミュニケーション能力が足りないということだろう。その結果、漠然とした焦燥感を抱いてビジネス日本語コースに在籍するが、なかなか上達を実感することができずに次々と学校を渡り歩くことになる。だが、本来言語とは自分と他者との双方向の関わりの中で育まれるものであり、自分に何が足りないのかを見極め、足りないものを獲得していくのは学習者自身でしかない。明確な目的意識を持たないまま教師が必要な言語を一方的に与えてくれるはずだと考えるのはあまりに依存的であり、楽観的であるということを学習者は認識する必要がある。

一方、教師の問題として従来のビジネス日本語の指導から考えてみる。どのテキストからも読み取れるのは、日系・日本企業の規範であるビジネスマナーやビジネス文化などを学習者は知っておかなければならないと考えられていることである。その傾向は上級向けになればなるほど顕著で、学習者がよく言う「日本人のような日本語・日本人のような考え方」を持つことが到達点のように仕向けられている。だが、テキストのようにステレオタイプ化されたビジネス場面はどこにでもあるようで実はどこにも存在しない。各企業にはそれぞれの異なった社内風土・文化があり、学習者が置かれているビジネス場面は常に流動的なものであって社長が替わればそれらも変わり得る。そして、教室に学習者が複数いれば同じ数だけのビジネス場面が存在し、それらを平均化して捉えることは不可能だということに教師は気づかなければならない。

2.3 「個別化」「文脈化」「統合化」

前節で挙げた学習者の問題点から、教師は学習者が自身のビジネス場面を振り返り、自分の日本語によるコミュニケーションを自己モニターし、問題を解決していける能力を身につけられるような教室活動をデザインする必要があるだろう。このような見地に立った際、筆者は年少者日本語教育における川上（2004、2006）の「個別化」「文脈化」「統合化」という三つの観点がビジネス日本語の言語指導にも応用できるのではないかと考える。川上は日本語を第一言語としない JSL 児童生徒を対象とした年少者日本語教育でこれまでの「読み書き能力」を重視する指導に疑問を投げかけている。母語の背景、母語能力、来日年齢、在日期間などそれぞれ異なる JSL 児童生徒に対して知識だけでなく、「考える力」と「ことばの能力」の両方を育成する総合的なアプローチが必要であるとする川上は、その言語指導を行うための観点として上記の三つを挙げている。これは多様な背景を持つビジネスパーソンに自らの内省を促し、問題解決のストラテジー力を育てることを目的としたビジネス日本語の教室にもマクロ的視点から言えば共通した観点だと言えるのではないだろうか。

まず「個別化」とは川上（2004）によると、学習者の個人差に配慮し「ひとりひとりに応じた

言語学習を提供」することである。次に「文脈化」について川上（2006）は「学習者は場面や状況に応じてことばを理解し、流動する文脈の中で使用してはじめてことばを習得する。それは決して文型練習で得られるものではなく、教室活動の中でそのことばを使うための「意味のある文脈をいかに作れるかがポイント」であると述べている。最後に「統合化」とは、ことばと内容を「統合」することである。川上（2006）は「他者と関わりながら、他者に対して自分が伝えたいと思うことや聞きたいと思うこと（内容）を日本語（ことば）で発話し、他者と関わりを持つようとしていること、そしてその中でことばを獲得していくことで言語習得が進むと言っている。

JSL 児童生徒とビジネスパーソンでは抱える問題性が異なることを承知の上で本稿では川上の論考に学び、提唱する三つの観点を通して Waseda Education (Thailand) のビジネス日本語コースの教室活動の事例を分析し、考察を試みる。

3. 調査

3.1 Waseda Education (Thailand) における 2005 年度ビジネス日本語コース

Waseda Education (Thailand) は 2003 年 4 月に早稲田大学とタイの財閥であるサハグループとの協力でタイの首都バンコクに設立された日本語学校である。2005 年度のカリキュラムは、月曜から金曜まで午前 2 時間、午後 2 時間の Day Course、週 2 日計 4 時間の Evening Course、土曜日の午前または午後 3 時間の Saturday Course を中心に、国立中・高等学校、国立大学大学院のそれぞれ日本語コースと共に、企業向けの日本語コースで構成されている。Waseda Education (Thailand) のビジネス日本語コースは Evening Course と企業向けの日本語コースを指す。

3.1.1 Waseda Education (Thailand) の Evening Course

このコースは 2005 年 4 月に開講され、基本的にビジネスパーソンを対象とし、日本語でのコミュニケーション能力の習得を目的とするものである。授業は Waseda Education (Thailand) 本校で行われるが、Basic Business Communication のモジュール 6 以上のクラスは 2006 年度以降開講とし、初級修了程度のクラスとして Intermediate Business Communication に 1 クラス設けた（表 1）。1 クラス 5～14 名程度、1 モジュールにつき学習時間は全 11 週、44 時間である。Evening Course の特徴としては、文字に頼るのではなく、耳から覚えることを優先させ、話すこと、聞くことに重点を置いた授業内容となっている。そのため、文字導入は最小限とし、漢字は希望があれば導入、または個別に自宅で学習できるよう対応する。早い段階からビジネス場面を想定した一般的な電話表現や敬語待遇表現、Eメールのフォーマットなどを授業で取り上げ、各学習者のビジネス場面へフィードバックできるような活動を目指している。

3.1.2 Waseda Education (Thailand) の企業向け日本語コース

このコースは企業からの依頼に合わせ、学習目的、学習期間（総時間数）、学習者数など個別に作成されたシラバスによって運営される。最も多いのは初めて日本語を勉強する初級クラスであ

るが、日系百貨店向けのコースや日系電気製造業向けのビジネスEメールの書き方コースなど専門性に特化したコースもある。具体的には、百貨店向け日本語コースは接客のための挨拶表現から館内案内、商品や各売り場での販売に関する表現、最終的には免税手続きの説明を日本語でできるようにすることを目標とする。また、ビジネスEメールコースは顧客からのクレーム処理や取引先への発注依頼など即実行可能なEメール作成を目標としている。

表 1

クラス名	Module	総時間	使用教材	内容・到達目標	対象・受講資格
Basic Business Communication	1	44h	Japanese For Busy People I (L1-10)	文字導入は最小限にし、話す・聞くに焦点を当てたコミュニケーション主体のコース。ビジネス場面での語彙、表現を中心に基本的な初級文型・文法の習得を目指す。また、電話表現や敬語表現、Eメールの書き方などが職場ですぐ使えるように身につける。	0レベルの社会人学習者対象。 各 Module 修了程度の社会人学習者対象。
	2		Japanese For Busy People I (L11-20)		
	3		Japanese For Busy People I (L21-30)		
	4		みんなの日本語 (13~20 課)		
	5		みんなの日本語 (21~25 課)		
Intermediate Business Communication		44h	オリジナルシート 生教材	初級で学習した文型・文法を復習しながらコミュニケーションを主体に、ビジネス場面に特化した語彙や表現を身につけていく。文字(漢字)導入は行わない。	初級文法を一通り修了した社会人学習者対象。

3.2 調査対象者と調査方法

調査対象は初級後半から初級修了レベルに該当する Evening Course の Intermediate Business Communication クラスに在籍する学習者とする。調査対象期間は筆者が教室担当者として携わった2005年4月から12月までの3モジュール(全33週)である。全モジュールを継続して在籍した学習者がほとんどであるが、1モジュールのみの在籍者もあり対象期間内での授業参加者には若干の入れ替えがある(表2)。調査方法は教室担当者による参与観察と一部の対象者への半構造化インタビューであるが、音声データはなく毎回の授業後に記した文字データを収集した。

表 2

	2005年4月~6月	2005年7月~9月	2005年10月~12月
学習者数(男女比)	12人(男4、女8)	11人(男4、女7)	12人(男4、女8)
年齢層	30~50代	20~50代	20~50代
日系企業勤務者数	7人	8人	8人

4. 事例分析と考察

4.1 ビデオ教材を使った教室活動

Intermediate Business Communication の学習者の中には会社社長やマネージャークラスの地位の高い人たちが数名在籍しており、初級文法に不安は残るものの日本出張や日本本社の社員、取引先の日本人と接する機会が多いため語彙や表現は比較的豊富であった。授業では週一回、初級文法の復習も兼ねて初級向け教材の『Japanese For Busy People』や『みんなの日本語』のビデオを利用し、「取引先を訪問する」「プレゼンテーションの準備をする」「同僚とカラオケに行く」などトピックをベースに取り上げた。まず、ビデオを見て内容を把握し、スクリプトを読みながら文法や表現、語彙の確認をしたあと、同様の話題について自分の体験を話し合うという流れである。

日系の衣料製造工場に勤める上司と部下の関係である学習者 A (50 代男性) と学習者 B (30 代男性) はいつも「カーペンターさん (部下役) は B さん、橋本さん (上司役) は私」と自分たちの関係をビデオの出演者にあてはめて視聴していた。興味深いことにほかの学習者たちも企業で地位の高い学習者はビデオの上司役の出演者が使う表現に注目し、特に肩書きのない学習者は上司とのやりとりで使われる部下役の表現や態度に注目していた。確かに、すでに企業でトップにいる学習者が部下役の使う表現を覚える必要はあまりなく、学習者は場面に自分を投影させながら「文脈」の中で必要な日本語を選び取っていたのだ。ただ、ビデオの内容によっては日系企業で働いていない数名の学習者にとっては実感のないシミュレーションでしかなく、既存の教材を使用する際の学習の「個別化」は難しい。

ビデオ視聴後はトピックに関連する自分の体験談を語ってもらった。これはトピックを自分に引きつけて捉えることを目的とするだけでなく、学習者同士が話題を共有することで他者とより知り合う活動になることも目指している。自分を語るだけでは一方向のコミュニケーションになってしまうが、他者を知ろうとすることは双方向のインターアクションが行われるだけでなく、改めて自分の内省も促すことになるからである。幸いこのクラスは学習者同士の仲がよく、互いのビジネス場面に関心を持っていたため、ある学習者が自分のビジネス場面について語る時他の学習者は語り手のビジネス場面を想像し、それに関する日本語と一緒に考えエピソードを共有した上で、互いが何を考えているかを理解しようという協力態勢につながった。クラス授業という制約のある中で学習者一人一人の「個」を扱うためには他者を巻き込むことも一つの方法なのかもしれない。

モジュールの最後には自由テーマでミニドラマを制作するというタスクを与えた。ビデオの中で使われた場面設定や表現を駆使したストーリーが出来上がり、もちろん架空のものではあるが教師が学習者の実際のビジネス場面の一部を垣間見る機会ともなった。例えば、研究者の学習者 C (50 代女性) は直接のビジネス場面では日本語をあまり必要としないが、出張先で接待を受けることが多い。取引先の誘いを断りたいときどう言えばいいのか、また、相手に褒められたときどのように返すのかなど、適切な咄嗟の一言が言えるか言えないかは自分のビジネスコミュニケーションに重要な役割を果たしていると言い、ドラマの中にそれらの状況が反映されていた。こ

のような「ビデオを見る」「役割による表現や内容を確認する」「自らのビジネス場면을振り返る」「ストーリーを作る」「日本語で演じる」という流れは授業と学習者のビジネス場면을連鎖しやすく、内容の「文脈」が作られた活動と言えるだろう。

4.2 ビジターセッション

Waseda Education (Thailand) では全コースを対象にビジターセッションを積極的に行っているが、Intermediate Business Communication でも各モジュールに一回バンコクに駐在する会社員などに依頼し、ビジターセッションを行った。ビジターセッションは意図的に日本語使用の状況を設定し、擬似的なコミュニケーション場面だとの批判もある。だが、田中 (2003) は「コミュニケーション能力の向上に必要なのは、インターアクションの量ではなく、何のために話すのかという目的の明確さと、話題と自分との関連性の強さ」であるとし、問題なのは擬似的な場面設定ではなく、擬似的なコミュニケーション活動なのである。学習者にとって自分と同じようにタイで働くビジターとのコミュニケーションは、教師とは共有し得ない感情をもたらし、上司や取引先に抱くような緊張感は必要ないなど情意面でもプラスに働き、ビジターは大いに興味の対象となる。そのため、タスク化された活動という認識は弱まり、話すことの動機付けが強くなる。このように海外にいる学習者にとって日本語母語話者と日本語でのコミュニケーションを経験することはことばと内容を「統合化」する活動であり、実際のコミュニケーションという「文脈」の中で新しいことばを見つけるための有効な活動の一つなのである。

ビジターセッションでは普段、不可解且つ不満に思っている日本人の言動について質問する学習者が必ずいる。日系総合商社に勤める学習者D (30代女性) は駐在員のビジター (30代男性) に「なぜ日本人は毎日残業をして、その後も家に帰らずお酒を飲みに行くのか」「なぜ日本人はみんなの前なのに大きな声で部下を叱るのか」など日本人の同僚には聞きにくいような質問をしていた。だが、ビジターは必ずしも学習者の質問や意見に同意するわけではなく、この場合も学習者Dの質問にビジターは「自分はそんなことはしない」と答えていた。そのようなビジターの反応を見て学習者は自分の経験だけで作り上げてきた日本人観や日本的ビジネス観のようなものに疑問を抱くようになり、それらが絶対的なものではないことに気づくケースもある。

また、ビジターセッションは学習者のネットワーク作りのきっかけにもなる。前述の学習者Dはビジター (30代女性) が偶然同じ会社の社員だったため、ビジターセッション後は社内で会うと立ち話をするようになったり、友人を紹介されたりし、交友関係が広がったと話していた。

このようにビジターセッションは教師のコントロール外で学習者がビジターとのコミュニケーションを通して言語だけでなく、意識や思考まで自己観察する可能性を持つ活動だと言えるのではないだろうか。

4.3 教室外の対応

教室活動は教師が作る学習の「文脈化」であるが、学習の「文脈」を作るのは教師だけだろう

か。毎回授業前や休憩時間には教室の外で学習者と世間話などをするようにしていたが、そのようなとき仕事に関する日本語についての質問を度々された。あるとき日系衣料製造業の商品生産管理をしている学習者E（40代男性）が、近々開かれる展示会で日本人の招待客に新製品について日本語で説明したいので語彙を教えてほしいと言ってきた。単語レベルの専門用語はすでによく知っているが、「新しく開発された〇〇」などのちょっとした言い回しや接客する際の「お手にとってご覧ください」などの丁寧な表現を使いたかったようである。どのような言い方が適切かを他の学習者も交えて考えてみた。翌週、学習者Eが授業に来たとき、客と話してうまく言えなかった表現が他にもあったと言い、そのときはどう言えばよかったのかと再度質問してきた。この一連のプロセスは学習の「文脈化」と言えるのではないだろうか。学習者が実際の場面における問題点を解決するために自らの日本語をモニターし、その部分を切り取って教室に持ち込んでくる。そして、新たに得た日本語を持ち帰って自分のビジネス場面に活かしていく。ビジネスパーソンのメタ認知に働きかける最大の要因はやはり実際のビジネス場面でしかなく、今日の学習が明日の職場に直結することが最も望まれることであるなら、学習者が自律的に学習の「文脈化」作りをできるよう促し、受け止めることも教師にとって必要な役割だと考えられる。

また、どのクラスに限ったことではないが筆者はEメールでいつでも個別に質問を受け付けるという体制を取っていた。多忙なビジネスパーソンは週に二回の授業にも仕事で出席できないことが多いからだ。質問内容は「専門用語について適切な訳語を教えてほしい」「日本語で書類を作成しているが、漢字がわからない」などが多く、その他に「帰国する上司にお別れの挨拶は何と言えればいいか」「日本人の同僚の結婚式で司会をすることになったが、上司を紹介するとき敬語はどう使えばよいのか」など会社生活に関するものもある。挨拶表現は誰もが知っていてもよいものだが、専門用語などは業種・職種の異なる他の学習者には全く共通性のない場合がほとんどである。しかし、学習者にとってはそれを知ることが一番の学習理由であるため、授業以外にこうした個別対応で積極的にサポートしていくことは学習動機を維持し続けるために不可欠だろう。

4.4 教室に対する学習者の捉え方

今回の調査対象であるクラスの学習者は場面設定をしたロールプレイより自由度の高い活動をより好む傾向があった。日系製造業に勤める学習者F（30代女性）はインタビューで「ロールプレイは好きではない」と言い、その理由を「いつ、どこで役に立つのかわからないから」だと言っていた。それについては細川（2007）の「しばしば場面や状況を設定したロールプレイ等によって学習者の意思発信への内的動機がそがれる危険のあることも考えなければならない」という説明が適しているだろう。日系企業で働くビジネスパーソンにとって予測不可能な明日の仕事のために予め準備のできる日本語などない。むしろ実際場面でどれだけ対処し得るコミュニケーション能力を培っていけるかが重要なのである。そのためバーチャルなビジネス場面に仕立て上げられた教室は学習者の学習意欲を失わせてしまうのだろう。

5. まとめと今後の課題

以上、Waseda Education (Thailand) におけるビジネス日本語コースの教室活動を川上の「個別化」「文脈化」「統合化」という三つの観点を通して考察してきた。調査時点ではコースの一定した評価方法がまだ確立されていなかったこともあり、本稿の各事例が学習者の日本語能力を向上させたという確たる成果は見ておらず、その点は今後の課題である。だが、このような観点を教室活動の指針に添えることは「自らを振り返り、実際のビジネス場面において何が自分に求められているのかを見つけ出す」問題解決能力を育てる教室作りの足掛かりとなるのではないだろうか。

ビジネス日本語コースは他のコースと比べてその性質上、日本語習得の即効性や効率性を求められる傾向が強い。それにより、何が起こるかわからない職場に備えるために学習者は文法や知識のインプットを望み、教師は与えることで安心感を得る。しかし、ビジネスパーソン向けの日本語、年少者向けの日本語、留学生向けの日本語、地域生活者向けの日本語、様々な形で日本語を必要とする人々が日本国内外に存在するが、結局日本語習得に必要なものは同じではないかと筆者は考える。教室活動の方法はどうであれ、学習者が自ら探し出し、獲得する以外に本当の習得はないだろう。そのために教室担当者は常に教室で何ができるかを考え、実施し、学習者の一人一人を観察し続ける必要がある。

本稿は初級修了レベルのビジネスパーソンを対象としたが、今後は初級、中・上級レベルの学習者も縦断的に分析し、学習者の自律的な学習や自己モニター育成を促す教室活動の考察を続けていきたいと思う。

注

- (1) タイにおいて最も古い日本語講座は1947年ポピットピムック後期中等教育日本語講座であり、1965年にタマサート大学日本語講座、1966年にチュラロンコン大学日本語講座が続く。
- (2) ジェトロビジネス日本語能力テストはビジネス上の課題を処理するための総合的な日本語の技能を測る聴読解テスト (JLRT) とコミュニケーション能力を測定・評価するオーラルコミュニケーションテスト (JOCT) から成る。JLRTは800点満点で320点以上がJ3レベル、200点以上がJ4レベルである。J3は限られたビジネス場面である程度のコミュニケーション能力がある、J4は限られたビジネス場面で最低限のコミュニケーション能力があるとなっている。
- (3) バンコクで毎年2回行われるジェトロビジネス日本語能力テストの結果ではタイ語母語話者の平均点が毎回350点辺り (J4に近いJ3) であることから推測される。

参考文献

- 宇都野友宏 (2001) 「FIELDWORK：当地日系企業に於ける日本語専攻コース等に関する調査」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第4号、国際交流基金バンコック日本語センター、189-196
- 片桐準二・椿弘美 (2002) 「タイ国の大学における日本語主専攻開設前後の卒業生動向－シラパコーン大学日本語講座卒業生 2001 年追跡調査の結果と考察－」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第5号、国際交流基金バンコック日本語センター、53-68
- 川上郁雄 (2004) 「年少者日本語教育実践の観点－「個別化」「文脈化」「統合化」－」『早稲田日本語研究』第12号、早稲田大学日本語学会、1-12
- 川上郁雄 (2006) 「年少者日本語教育学の研究主題と方法」『新時代の日本語教育をめざして：早稲田から世界へ発信』第3章、明治書院、49-71
- 北村武士 (1998) 「タイ国における日本語学習経験者の日本語使用状況」『日本語国際センター紀要』第4号、国際交流基金日本語国際センター、109-124
- 田中敦子 (2003) 「接触場面における作文推敲のための調整行動－技能を統合した協働学習に関する一考察－」、早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文
- タナサーンサーニー美香・當山純・高坂千夏子・中井雅也・深澤伸子 (2005) 「ビジネスで使う日本語を考える－企業と教育現場の視点から－」『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、207-222
- 原田明子 (2004a) 「バンコクの日系企業の求める日本語ニーズに関する分析－ビジネスパーソンによる日本語学習動機との比較から－」『早稲田大学日本語教育研究』第4号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、169-182
- 原田明子 (2004b) 「海外のビジネス場面における日本語シラバスの開発－タイの日系企業における日本語使用の実態調査から－」『2004 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』、日本語教育学会、105-110
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学のめざすもの－言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味－」『日本語教育』132号、日本語教育学会、79-88
- 吉川利治 (2002) 「タイと日本との文化交流－現状と今後の可能性について－」『国別文化事情タイ』、国際交流基金、10-18

謝辞

Waseda Education (Thailand) のビジネス日本語コースを共に設計し、教室担当した西川弘達氏、池田朋子氏、篠田あや氏、渡辺優子氏のご尽力に感謝いたします。