



海外

k a i g a i

日 本 語

n i h o n g o

創刊号
2015年12月



教 育

k y o i k u

研 究

k e n k y u

海外日本語教育学会 設立趣意書

日本語教育は世界各地で多様に変化しながら行われています。海外日本語教育学会は、海外の国や地域の日本語教育の歴史や実情をよく知り、学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。また、海外の日本語教育現場が抱えているさまざまな課題について解決策を探り、情報を広く共有するために発信していきます。

海外日本語教育学会は、各国や地域の歴史に根ざした、多様な言語、文化および価値観を尊重します。わたしたちは平和な国際社会の構築につながる日本語教育を追求し、学びあうことによって、日本語教育の現場を中心とした世界各地にその研究成果を還元していくことを目指します。

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

- 1) 海外の国や地域に固有の日本語教育の実態調査および研究
- 2) 海外の国や地域の現場で培ってきた教育方法や教室活動の実践報告および研究
- 3) 海外の国や地域の史的背景にもとづく日本語教育のあり方についての研究

世話人：新井克之、鶴澤威夫、小栗潔、小林智穂子、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、柴田真希、鶴岡聖未、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦（五十音順）

現在の学会組織

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：谷部弘子

査読委員：新井克之、小林基起、近藤正憲、三原龍志、村上吉文、佐久間勝彦、柴田真希、鶴岡聖未、鶴澤威夫、谷部弘子、吉田一彦

学会誌編集部：高嶋幸太、鶴岡聖未、吉田一彦（編集長）

目次

創刊にあたって（編集部）	01
【創刊特集】	
海外日本語教育研究の課題	
佐久間 勝彦	02
これまでの海外日本語教育学会研究会内容一覧（2011-2015）	25
【投稿論文】	
いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味 - グアテマラの学習者に PAC 分析を用いて -	
新井 克之	31
SNS を利用した追跡調査の試み - 23 年前のモンゴル人学習者に見られる日本語学習効果 -	
村上 吉文	57
学習者の身近な事物を取り入れた授業 - 海外で日本語を教えた経験のある教師対象の調査から -	
高嶋 幸太	69
【ディスカッション】	86
一般の人が向き合う海外日本語教育と日本語教師の役割	
近藤 正憲	87
編集後記	91

創刊にあたって

私たち海外日本語教育学会は、2011年より実体化し、現在まで継続され、今後も続いていく学会活動の媒体の1つとして、ここに『海外日本語教育研究』を刊行します。海外日本語教育活動にもとづく研究成果発表や情報交換の場として利用されるに止まらず、海外日本語教育のために、これまでの定例研究会での成果を含む学習者・教師によってなされてきたさまざまな努力に着目し評価する場としても機能する媒体を目指します。(編集部)

海外日本語教育研究の課題

佐久間 勝彦

【要旨】

第一に、海外における日本語教育に関する記録や研究の少ないこととその信頼性が必ずしも十分でないことを指摘し、今後多くの研究が期待されること、その対象や方法はさまざまであることについて述べた。

第二に、期待される研究課題例を、①中等教育段階の日本語教育支援、②“辺境”の日本語教育支援、③JFとJICAの日本語教師派遣事業、④ノンネイティブ日本語教師の養成や研修、⑤日系社会の日本語教育支援、⑥観光業関係の日本語教育支援の6つのトピックに分けて提示した。

第三に、今後直面すると思われる問題に触れ、記録を残したり研究したりする際には、海外の日本語教育の事実を事実として記述し、少しでも嘘の少ない記録・分析・考察・検証を、関係者が共有すべく各方面に発信したり形に残したりする姿勢が重要であることについて述べた。

最後に、国際交流や国際協力の姿勢として、「押しつけない」、「競争しない」という私見を添えた。

【キーワード】 海外の日本語教育・研究事例・国際協力機構 (JICA)・国際交流基金 (JF)・日本語教師の海外派遣・社会的インパクト

はじめに

1. 海外日本語教育研究が必要とされる背景

- 1.1 記録や研究が少ない
- 1.2 報告書の信頼性が十分でない
- 1.3 必要とされる研究の対象や方法はさまざまである

2. 期待される研究の具体例

- 2.1 中等教育段階の日本語教育支援
- 2.2 “辺境”の日本語教育支援

2.3 JFやJICAの協力事業

- 2.4 ノンネイティブ日本語教師の養成や研修
- 2.5 日系社会の日本語教育支援
- 2.6 観光業関係の日本語教育支援

3. 直面する問題と今後求められる姿勢

- 3.1 記録・研究の姿勢
- 3.2 協力・交流の姿勢

おわりに

参考文献

はじめに

日本の政府関係機関からの専門家派遣全般について、JICAで企画部長を務め、後にナイジェリア大使をした故平井慎介氏が、その著書『技術移転考』の中で次のように述べている。

専門家の任務は技術を移転することであることに間違いはない。しかし、どうも政府やJICAが

専門家に期待することと、専門家が現地において期待されることには差があるような気がする。

「差がある」というのは、被援助国からみると日本の援助が必ずしも十分有効ではないということだろう。政府関係機関は最善を尽くしているはずなのに、どうしてこのようなことになるのか。主因は、派遣する側の調査不足、分析不足、そして判断ミスということだと思うが、派遣された専門家の側にも同じような責任がある。すなわち、関係機関は“派遣しっぱなし”、被派遣者は“活動しっぱなし”で、後続関係者にとって有益な記録や研究が十分残され、蓄積されていないのではないだろうか。

以上は専門家一般についてだが、同様の問題がそのまま、政府関係機関とくに国際交流基金¹や国際協力機構²の日本語教師派遣事業についても指摘できる。海外の日本語教育への協力・支援の有効性を探り、その質を高める努力の基礎となるような記録や研究も十分蓄積されているとはいえない。日本語教育関連の学会や大学での研究においても海外の日本語教育に関する事例研究や分析・考察は決して多くなかった。

この数十年間、日本が行ってきた海外の日本語教育についての協力や支援には十分な成果をあげたものがある一方で、必ずしもよい結果に結びついていない、もしくは望ましくない結果を残した、というようなものもあるはずである。良かれと思って行ったことの結果が良くないこともあるだろうから、私たちが、そうした過去の事例から多く学ぶことをしなければ、10年後、20年後に同様の非効率もしくは過ちが繰り返されることになる。そのためにも、日本人が関わった海外における日本語教育についての活動やその結果を少しでも正確に記述し、可能なら点検・評価したうえで、次代を担う人々に伝えていく責任がある³。

本稿の目的は、海外における日本語教育に関する記録や研究成果の発表が必要とされる背景を確認したうえで、期待される課題の具体例をいくつか提示し、今後を展望しつつ関係者に尽力を呼びかけることである⁴。

なお、「海外」における「日本語教育」を「海外日本語教育」と呼ぶことにするが、語構成的には、「海外旅行」「海外事業」「海外支店」などと同様である。また、「世界の日本語教育」としないで「海外の日本語教育」とするのは、立ち位置が日本にあるから、すなわち視点が日本国内にあるからである。「海外日本語教育研究」は、海外のそれぞれの国や地域に固有な日本語教育についての現状報告、実践報告、分析・考察を、あくまでも日本に軸足を置いて受け止め、それをどのように捉え、そこから何を学ぶかが中心となる。過去の支援や協力にしても、海外における日本語教育のために日本は何

¹ 正式には「独立行政法人国際交流基金」だが、適宜、「JF」と略して表記する。

² 正式には「独立行政法人国際協力機構」だが、適宜、「JICA」と略して表記する。

³ 記憶に新しいところでは、「JENESYS 若手日本語教師派遣プログラム」や「日本文化発信プログラム」などがあるが、日本語教育界での総括的な報告、評価、点検は皆無だと思う。

⁴ 本稿は2012年6月9日に行われた海外日本語教育学会(準備会)の研究例会での発表資料を基に、再構成したものである。

をしようとし、何ができて何ができなかったのか、そして今後は何に留意すべきか、などを必須の問題意識とする。何よりも、研究対象としての海外の国、地域、機関、人々から離れない姿勢や努力が大切だと考える。

1. 海外日本語教育が必要とされる背景

1.1 記録や研究が少ない

さまざまな国・地域における日本語教育が、それぞれ固有の背景・経緯があつて今日に至っていることはいうまでもないが、俯瞰すれば、1960年代半ば以降日本の経済発展を背景に海外の日本語学習者が増え、それに対応すべく1970年代に入ってから日本の政府関係機関による日本人日本語教師派遣が本格化し⁵、その後は、マンガやアニメなど日本のサブカルチャーの人気に後押しされる形で海外の日本語学習者も増加しつづけたといつてよいだろう。

とくに1970年代以降は、ネイティブスピーカーとしての日本人日本語教師の不足が喫緊の課題で、JFやJICAも、数の要請に対応することで精一杯だったようだ⁶。こうした背景を考えると、大学の紀要や学会の機関誌でも、日本語教師の海外派遣に関する研究や、派遣された日本語教師の実践についての事例研究が十分でなく、その研究成果の蓄積が非常に少ないことが納得される。

筆者自身、長年日本語教師の海外派遣事業に関わり、被派遣者本人の発言や記述が資料として何よりも貴重だと思うことが多かったが、日本語教師派遣を開始して40年以上になる日本の政府関係機関でも、残念ながら、派遣された日本語教師の残した報告書(実践記録)を、派遣事業の点検・評価・研究のために整理し保管・公開しているわけではない。また、JFの海外派遣日本語教育専門家の報告書やJICAの青年海外協力隊日本語教師隊員の活動報告書は、累積派遣者数の増加にともなつて今や膨大な量になりつつあり、意識的・計画的に整理し管理しなければ、有効に利用されることはないだろう。そこで求められるのが、海外での日本語教育関係の活動についての資料を収集し、整理し、失われた部分を別の資料で補うなどして分析や考察を加え、その成果を保存、公開することである。それはさまざまな活動や事業を“やりっぱなし”にしないための具体的な努力である。

記録や研究の蓄積が少ないために、協力の成果を点検・評価したり、より有効な協力を模索したりすることが難しく、相手国の期待に十分沿うことができず、結果として無駄が多くなるのではないかということについては冒頭で述べたとおりである。

⁵ 今日の独立行政法人国際交流基金の前身である特殊法人国際交流基金が発足したのは1972年である。

⁶ 当時、日本国内においても専門的な教育を受けた日本語教師の不足は深刻で、海外で日本語を教える専門家の養成プログラムについていえば、高等教育機関には皆無で、日本語教育学会が当時外務省特殊法人だった国際交流基金の委託や助成を受けて研修会を行う程度であった。なお、日本の国立大学に日本語教育を主専攻とする学科が開設されたのは1985年のことだが、とくに海外で日本語を教える日本語教師の養成でなかったことはいうまでもない。

1.2 記録や研究の信頼性が十分でない

現存する報告書類の多くは、主として日本語教師が任期中もしくは帰国直後に作成して派遣機関に提出したものであり、長期間経過した後に第三者が他の報告書や資料と比較して読むことなどを意識して記述されたものではない。そのうえ記述者は派遣機関に対する被派遣者という関係から自由でない場合も少なくないので、当時を振り返って検証しつつ補正することは私たちが信頼性のある資料を得るために必要なことである。

このことに関連して率直に述べれば、とくに政府関係機関が行う国際協力や国際交流の世界はさまざまな利害関係に満ちている。援助の継続を強く願う受け入れ国の人々は、援助国が行う援助の内容や方法についての評価でネガティブな回答をすることがどういう結果をもたらすかを理解している。受けた“おもてなし”に否定的なコメントをしたら次に誘われなくなるかもしれないと考える人は少ない。それは、再派遣を強く願う被派遣者（日本語教師）の場合も同じである。

すなわち、被援助国の評価報告書や被派遣者の活動報告書は、その後の協力方針の策定や援助の有効性を探る研究の基礎資料としては必ずしも十分信頼できるものではない。そこで、関係者が報告書類をさまざまな角度から見直し、その後の経緯や資料にあたって検証する、補正する、加筆修正することが不可欠となる。少しでも信頼できる資料（記録）や研究成果があつてはじめて、今後私たちに何ができるか、何が有効であるかが見えてくるはずである。求められるのは、正確でわかりやすい記述、記述する人の、海外の日本語教育の将来へ向けての洞察力、思慮深さ、良心、正義感、自尊心、優しさ、勇気などだが、これはとくに国際協力や国際交流の分野に限ったことではない。

1.3 必要とされる研究の対象や方法はさまざまである

1.3.1 対象

研究対象を、ここでは大きく、「マクロレベル」、「ミドルレベル」、「ミクロレベル」の3つの段階に分けて考えておきたい。

海外における日本語教育を考える場合の「マクロレベル」では、とくに日本人日本語教師の海外派遣などに関連して、日本政府の対外政策、国際協力や国際交流関係の事業方針、日本語教師の派遣事業などを扱う。日本の政財界等の指導者の日本語教育についての考え方や姿勢も研究の対象となる⁷。

境界線は明確でないが、「ミドルレベル」の研究としては、国のレベルよりはやや現場に近いレベル、

⁷ たとえば、①日本政府の対外言語政策、②政府や政府関係機関による日本語教師派遣の方針・制度などが主な研究対象になるが、国内に関わるものとして、③政府や政府関係機関による外国人留学生や技術研修生（制度的な変遷を経て現在は「外国人研修生・技術実習生」）の受け入れの方針や制度なども研究対象になりうる。

すなわち主に機関レベルの日本語教育の経緯、現状、今後を考えることができる⁸。具体例をあげれば、ある国の一大学の日本語教育のカリキュラムの変遷史などである。

「マイクロレベル」の研究では、主として学習・指導活動に関する問題が扱われる。すなわち、まずは、日本語教育の教室活動とそれに付随する活動、外国人学習者の活動、関わる日本語教師の活動、教科書・教材やテストに関すること、学習・指導をサポートする関係者の活動などが扱われる⁹。とくに海外における日本語教育の場合、学習者の母語が単一であったり知識や文化を共有していたりすることが多いといった顕著な特徴があるので、それを重視した学習・指導の実際も重要なテーマとなりうる。

1.3.2 方法

次に、研究の方法だが、国内の日本語教育と比べて報告や記録が少ないことに着目すれば、将来に向けて共有すべき事実としての制度や政策、活動の実際についての記録、調査（取材）報告を残すことが急務である。ここでは大きく、通時的なアプローチ、共時的なアプローチ、外国語教育研究のアプローチの3つに分けて考える。

第一は、通時的すなわち歴史や経緯を振り返る研究方法である。国や地域や機関の日本語教育に係る事実や活動を通時的に記述、分析、考察するアプローチである。それも、自身が直接関わっていたのであれば、任地を離れて3年、10年、30年と経過したのちに、自らの当時の活動が、その国の学習者にとって何だったのか、その機関にとって何だったのか、その地域にとって、その国にとって、さらに日本にとって、日本人にとって、自分自身にとって何だったのか、などを問うことになる。ときにそれは、“証人”としての記述（ドキュメント）を含み、自身や関係者の当時の基本的な姿勢や方針や活動を検証するといった性格を持つことにもなる。内容によっては、オーラルヒストリーの手法も有効だろう。

第二の共時的なアプローチとは、国や地域・機関に着目して、とくに今日の問題もしくはある時代の問題を、さまざまな角度から観察・調査することである。政治学・社会学・人類学などの研究方法を活用し、他の国や地域のそれと比較しつつ考察することも多い。公平な視点からの正確な、事実を裏付ける資料を添えた信頼できる具体的な記述は、それだけでも十分な価値がある。

そして第三に、外国語教育に関する研究で実践されている、教育学、心理学、応用言語学などを用いた方法も大切である。まずは、狭義の日本語教育活動、すなわちコース運営や学習・指導方法に関

⁸ たとえば、①海外の教育機関の日本語教育についての背景・沿革・現状・展望・課題、②日本政府関係機関の行う日本語教師派遣事業の実際（広報・募集・選考・派遣前研修・派遣・派遣中の支援・評価）、政府や政府関係機関による外国人留学生や外国人研修生・技術実習生の受け入れ制度、その実際などが主な研究対象になる。なお、いずれの場合も、NPOやNGOによる活動が研究対象に含まれる。

⁹ たとえば、①海外での日本語教育の教室活動についての広義外国語教授法に含まれる研究、②対照言語学的な研究や追跡調査を含む日本語学習者に関する研究、③海外で教える日本語教師の実践・教師自身の成長・専門性の深まりについての研究などである。

する研究である。たとえば、海外のある機関でのコースデザイン、教室活動の意味づけや方法に関する研究、学習者の母語や共有する文化や社会のしくみに着目した学習・指導についての研究、教育環境や教具・機器についての研究、学習者により適切な教科書を求める研究・開発、テストや評価についての研究、観察や取材やアンケート、実験を行って学習・指導活動の有効性を検証する研究、5年、10年といったスパンで学習者の日本語運用能力の向上や日本語学習の意味を探る追跡調査など、さまざまである。

以上、海外の日本語教育についての記録や研究成果の発表が必要とされる背景を確認し、その対象や方法について述べたが、筆者の主旨は、魅力的な手つかずの研究材料は数多くあり、私たちが意欲をもって取りくめば、報告書や資料の整理、活動の検討、総括など、貴重な研究が多く期待できそうだとということである。

2. 期待される研究の具体例

この節では、研究の対象や内容をもう少し具体的に考える。例として、筆者が関わっている政府関係機関による主として開発途上国への日本語教師派遣から、「マクロレベル」、「ミドルレベル」の課題をとりあげるが、魅力的な研究素材、取りくむべき研究課題は限りなくあり、興味は尽きない。

ここでは、海外における日本語教育に着目して以下の6つのトピックを設け、研究の背景、研究の内容などについて具体例を紹介するが、粗密のあることをお断りしたい。

- (1) 中等教育段階の日本語教育支援
- (2) “辺境”の日本語教育支援
- (3) JF と JICA の派遣事業
- (4) ノンネイティブ日本語教師の養成や研修
- (5) 日系社会の日本語教育支援
- (6) 観光業関係の日本語教育支援

2.1 中等教育段階の日本語教育支援

中等教育段階での日本語教育は、海外における日本語教育の目立った特徴である。日本国内の中学校や高等学校の英語教育に相当すると考えられがちだが、実は、海外では日本語が第2外国語、第3外国語であることの多いことに着目すれば、むしろ日本の高等学校などでの中国語や韓国語の教育に当たると考えるべきである。

タイの中等教育段階の日本語教育への支援

タイにおける日本語教育は、1960年代から、タマサート大学やチュラーロンコーン大学はじめ主要

な高等教育機関を中心に展開されたが、1980年代に入って高等学校の第2外国語に日本語が加えられ、中等教育段階での日本語教育が本格化した。このタイでの日本語教育への支援は、日本の政府関係機関からの協力手法として特筆に値する。まず1980年代、協力隊の日本語教師が高校で日本語を教え始め、5校で延べ11名の協力隊日本語教師が活動したが、数年して、中等教育での日本語教育への支援はJFの「青年日本語教師」(当時)に引き継がれた。その後、タイ教育省の要請を受けて、JFのバンコック日本語センターが高校の現職教師を対象にした日本語教師養成コースを運営する一方で、同センターは、タイ人の大学教員、高校教師、日本人の専門家などによる教科書編集プロジェクトを立ち上げ、教科書を刊行した。現在も、JFが高校を巡回する専門家(旧「青年日本語教師」もしくは「ジュニア専門家」)を派遣して、タイ人教師のための研修会を実施している。一方、協力隊は再び個々の高校に日本語教師を派遣している。この一連の、“成功例”といえそうなJFとJICAの連携事業は、経緯を押しあわせて総括されるべきだと思う。

マレーシアへのレジデンシャルスクールへの日本語教育支援

レジデンシャルスクール(以下「RS」とは、優秀な生徒が多く学ぶ全寮制中等学校だが、協力隊は、マレーシア政府の“ルックイースト政策”下の1984年、6つのRSに派遣を開始し、2001年に最後の隊員が離任するまで、累計で102名の日本語教師を派遣している。派遣先機関の数において最大25校という、一国への同種の機関への派遣としては協力隊日本語教師派遣の歴史でも類を見ないものである。もしマレーシアの教育史が編まれるとしたら、17年間にわたって継続したRSでの“協働”は、日本語教育という限られた領域を越えて特記されるはずである。

なお、マレーシアのレジデンシャルスクールへの協力隊による活動の総括としては協力隊経験者の故楠本貴久氏が私費を投じて個人で一冊にまとめた労作『マレーシア国全寮制中等教育機関日本語教育20年の歩み』¹⁰(2004)が貴重である。

トンガ中等教育日本語教育小史

1986年、青年海外協力隊の日本語教師がトンガの離島ババウの中等学校¹¹に派遣されて以来、その後30年間近くにわたり、複数の中高等学校への派遣が継続されている。

JICA図書館には閲覧可能な資料『「トンガ日本語教育シラバス」作成の経緯』(1994)がある¹²。こ

¹⁰ 同氏による自費の調査・編集・出版だが、アンケート、インタビューなどで、多くの協力隊経験者が協力している。JICA図書館で閲覧することができる。

¹¹ 日本語教育の開始は、その前年(1985年)、日本の無償資金協力でババウ・ハイスクールが建設されたことを受けている。

¹² その「おわりに」には以下の記述がある。

シラバスに見られる表現のいくつかは、日本ではあまり使用しない表現かもしれませんが。型にはまった日本語ではなく、それぞれの国で使うための日本語表現があってもいいのではないかと考えて、トンガ人の生徒が楽しんで話せる表現を選んでシラバスを作成しました。

これは1992年当時トンガで活動していた4人の日本語教師隊員が1年あまりかけて作成し、教育省に提出して承認された日本語シラバスの作成過程をまとめた報告書だが、それには、シラバスの作成が「トンガ人の生徒が～する」というカードを作るところから始まった、とある。もう20年以上前のものだが、早くもCan-doシラバスの萌芽を認めることができないだろうか。「私たちの頭の中にはいつも、まず生徒の存在があり、彼らの騒がしい声、笑顔がありました。生徒のためのシラバスだというただ一点にのみ徹底的にこだわることで、形や体裁や従来形式にとらわれることなく、自由に作ることができました」などの記述が筆者には学習者中心のシラバス作成の“勝利宣言”のように感じられる。

公教育における日本語教育のシラバス作成から教科書の編集まで協力隊派遣の日本語教師が尽力した、日本から地理的・文化的に遠い国の、日本語学習が“実益”に直結しない日本語教育活動の典型事例として、その沿革・現状・課題・展望などをしっかり捉える価値がある。

バヌアツ日本語教育小史

渡辺靖 (2011) には、以下の記述がある。

以前、JICAはポート・ヴィラの教員養成校に日本語教師を派遣していたが、バヌアツでは日本語を使う機会も少なく、JICAが行っている日本への専門研修派遣など除けば、日本に留学することは容易ではないため、いまは行われていない。

「派遣していた」、そして「いまは行われていない」という事実に間違いはないが、「日本語を使う機会も少なく、……日本に留学することは容易ではないため」という説明は正しくない。海外には、同様の条件で20年、30年と日本語教育が続いているところはいくつもあるからである。

小さな国への少数の日本語教師派遣ではあったが、日本が行う支援活動のあり方について学ぶためにも、「バヌアツ日本語教育小史」をまとめることには意味がある。政策として日本語教育の行われた年月も短く、機関数も少ないので、全体が俯瞰できるという意味でも研究として取りくみやすいと思う。JFのホームページでも、バヌアツの日本語教育が概観¹³されているが、とくに以下の記述は、日

トンガ人の生徒が～する」というカードを作るところから始まったこのシラバス作成は、おそらく時間のかかる地味な作業でした。しかし、何よりも良かったのは、このシラバスを作成していく過程において、私たちの気持ちが生徒から離れることがなかったということです。私たちの頭の中にはいつも、まず生徒の存在があり、彼らの騒がしい声、笑顔がありました。生徒のためのシラバスだというただ一点にのみ徹底的にこだわることで、形や体裁や従来形式にとらわれることなく、自由に作ることができました。

¹³ 以下、JFのHPの記述である。

バヌアツでは、1988年から1995年までJOCV隊員(日本語教育)が南太平洋大学(USP)バヌアツ・センターに派遣され、一般教養および生涯教育コースにおいて、学生・一般人に対して日本語教育を実施した。(中略) 2005年5月から、リセ中高等学校(フランス語系の中等教育機関の最高峰)にJOCV隊員(日本語教育)の派遣が開始され、同校において日本語の授業が開始されたが、2008年をもって休校となった。他にもモンマート高校において2004年より、ルーガンビル高校において2005年より、日本語教育隊員が派遣され、一時は広がりを見せたが、モンマート高校及びルーガンビル高校は既に休校しており、一時期の高い関心はやや失われつつあるのが現状である。

本の政府関係機関が行う日本語教師派遣事業の意味を深く考えさせられる。それは、単に日本語学習者数や能力試験受験者数などでは示すことのできない貴重なものである。

1980年の独立まで英仏共同統治下にあったことから、英語教育を受けた者とフランス語教育を受けた者が混在しており、言語的多様性を受け入れることのできる背景がある。JOCV隊員（日本語教育）の過去12年間の活動もあり、非白人である日本人に対する親近感があり、日本語や日本文化に対する大きな潜在的興味・関心がある。

パプア・ニューギニアのソゲリ高校日本語教育小史

パプア・ニューギニアの首都ポート・モレスビー近郊の国立ソゲリ高校へは1980年以来6代にわたってJICAから日本語教育専門家が派遣されたが、1994年に協力隊がそれを引き継ぎ、さらに6代にわたって日本語教師隊員が派遣された。現在は日本の政府関係機関からの派遣は行われていない。派遣開始から派遣終了までをたどり、背景などをしっかり押さえた考察、記述が求められる。

協力隊派遣35周年を記念して2001年にJICAがまとめた『青年海外協力隊20世紀の軌跡(1965-2000)』は、同国教育省の次官ピーター・バキ氏 (Mr. Peter Baki) の以下の書簡を載せている。バヌアツの事例と同様、国際協力における教育・文化面での協力活動の「社会的なインパクト」(3.1で後述) を考えるうえで示唆に富む。

隊員の謙譲さ、正直さ、敬意、国づくりの気概に強い印象を持つ。ソゲリ国立高校の代々の日本語教師隊員がその好例で、もしソゲリの教員が全員彼らのように行動するとしたら、ソゲリは違っているだろうし、同様にセントラル州が、そして国全体が別のものになっているだろう。それはまさに夢なのだ。ソゲリ高校で教える日本語と日本の習慣は、個人の性格と態度をつくる一歩と考えている。

2.2 “辺境”の日本語教育支援

ここでは“辺境”を、「主として地理的・文化的に日本から遠い国・地域」の意味で用いる。ネガティブな意味合いのないことはいまでもない。ちなみに、筆者は、JICAなどが支援する“辺境”における日本語教育をとくに重要なものと考えている。

コスタリカ大学日本語教育小史

1978年、コスタリカ大学で選択第二外国語としての日本語教育が始まったが、それと同時に、協力隊日本語教師の派遣が開始された。その後、1990年代には、他の複数の大学への派遣も開始された。コスタリカ大学への協力隊日本語教師の派遣は、有給のコスタリカ人日本語教師が皆無のまま、38年間以上の長期にわたって継続されている。日本語の使用機会の少ないことを了解しつつ、なぜ日本の

政府関係機関（JICA）は長年にわたって日本語教師を派遣しつづけてきたのだろうか。その経緯を踏まえた記述と総括的な考察はきわめて重要な意味をもつと思う。

タンザニア、セネガル、スーダンにおける日本語教育立ち上げ支援

JICAは、以前より、少数ではあるがアフリカ諸国へ日本語教師を派遣している。近年も、上記の3国へ日本語教師隊員を派遣し、日本語教育の立ち上げを支援している。その背景や現状、支援方法などを比較総括し、そこに見られる異同について確認することはとくに重要なことであり、今後に向けて不可欠なことに思われる。ここでの考察においても、「社会的インパクト」（3.1で後述）に着目する必要がある。

サウジアラビアへの日本語教師派遣

サウジアラビアでは、1990年代、キング・サウード大学に日本語ユニットが開設されて日本語教育が始まり、1993年にはJFが日本語教育専門家（現「上級専門家」）の派遣を開始した。その後、JFは、当時の青年日本語教師（現「専門家」）も派遣し、同機関派遣の日本人日本語教師2名体制となり、それが数年間続いた。周辺の他の国との比較において、日本が行う日本語教育領域の支援の特徴を明らかにすることは「マクロレベル」の研究として意味が大きい。

チュニジアのブルギバスクール日本語教育小史

1977年にエル・マナール大学ブルギバ現代言語研究所（通称「ブルギバスクール」）への協力隊日本語教師の派遣が開始され、1993年まで16年間にわたり延べ25人の隊員が派遣された。協力隊派遣開始の事情や派遣の基本方針、隊員による協力活動の特徴、派遣終了の事情などを記述しておくべきである。上記機関は、その後、機構改編を経て、今も日本語教育が続けられているが、チュニジアにおける日本語教育は、協力隊日本語教師隊員のブルギバスクールでの活動を抜きにしては語れない。関係者による信頼できる総括が期待される。なお、同国での活動経験をもとに記された徳山道子氏の「日本語教育国際支援における教師派遣協力をめぐる課題 - チュニジアの協力隊日本語教師派遣を事例として」¹⁴は貴重である。

ヨルダンへの日本語教師派遣

1993年、協力隊の日本語教師のヨルダン大学文学部への派遣が始まった。その後、2名の日本語教師隊員が活動するようになったり、同じJICAからシニア海外ボランティアが派遣されたりしたが、同大学の日本語教育コースの発展は平坦ではなかった。JICAボランティアはじめ関係者の尽力によって

¹⁴ 徳山道子（2000）

優れたヨルダン人日本語教師が誕生するなど注目すべき成果も認められるが、大切なのは今後である。まずはその経緯、成果の確認、協力活動の難しさ、展望、留意点などを含めた十分な総括が求められる。

2.3 JFやJICAの協力事業

海外の日本語教育支援に関わる主な日本の政府関係機関としてJFとJICAがあるが、ここでは、その事業方針・政策、協力手法などに着目しつつ、研究事例をあげてみたい。なお、2.1で示した「タイの中等教育段階の日本語教育への支援」は、ここで扱うこともできる。

スリランカへの日本語教育支援

最高学府のケラニア大学に課外の日本語コースが開講されたのは1978年である。同大学へのJFの日本語教育専門家派遣が1980年に始まり、以後、35年間以上も、多数の専門家（現「上級専門家」）が派遣されたのだが、同大学に十分しっかりした基盤ができたとはいえない。その背景や問題を明らかにする「ケラニア大学日本語教育小史」などが不可欠である¹⁵。1993年に記された雄谷進の「スリランカにおける日本語教育 - 現状と課題、そして展望 -」は貴重である。

また、1985年、協力隊が日本大使館講座への日本語教師派遣を開始したが、隊員派遣は、1994年に大使館講座を引き継いだ民間機関「スリランカ日本語教育協会附属日本語講座」への派遣として2009年まで継続された。この協会への日本語教師派遣は、スリランカにおける日本語教育を考えるうえで重要な意味を持つと思われるが、それを総括する報告書や論文などは発表されていない。

バングラデシュへの日本語教育支援

ダッカ大学では、日本語教育が始まった1974年に早くもJFの専門家派遣が開始され、1998年に派遣が打ち切られるまで24年間にわたって専門家が活動したが、それを総括するような報告書は公開されていない。どのような背景があってJFは派遣を始め、どのような理由で派遣を終了したのだろうか。そもそも、24年間という長期間、どんな指導理念・方針で日本語教育専門家を派遣しつづけて、何ができて、何ができなかったのだろうか。調査・研究し、明らかにすべきことが多い。

JFが派遣を止めた6年後の2004年、それ以前バングラデシュへはすでに830人のさまざまな職種の協力隊員を派遣してきたJICAが831人目の隊員として初めて日本語教師を上記ダッカ大学に派遣し、さらに、2009年、JICAは、ジャハンギルナガール大学へ日本語教師派遣を開始したが、現在は継続されていない。このあたりの展開も、JFの派遣とあわせて点検されるべきだろう。

¹⁵ たとえば、国際交流基金のHPの「国・地域別の情報」を見ても、一般的な背景や現状は書かれているが、日本の政府関係機関が、いつどのように日本語教師を派遣して、それがどうだったのかなど、派遣母体の方針に関係づけた成果についての記述は皆無に近い。

モロッコのモハメッド5世大学日本語教育小史

モロッコにおける日本語教育は、1982年に首都ラバトのモハメッド五世大学へのJF専門家派遣の開始に始まり、その後、中断はあったもののJFの派遣は2006年まで25年間ほど続いた。こうした長期間の派遣にはその成果や問題点についての総括が必要である。

1997年にJFは同大学への派遣を打ち切ったが、しばらくしてまた専門家を派遣した。しかし、その後それが続くことはなく、現在はJICAのシニア海外ボランティアが派遣されている。日本の政府機関が30年間以上にわたって関わったオールジャパンとしての日本語教育支援の有効性を確認することは今後に資するところが大きいはずである。

なお、2015年現在、モハメッド5世大学のほか数校で、公開講座としての日本語教育が行われている。その背景とともに、日本から地理的・文化的に遠い、日本語学習の“実益”が見えにくい国・地域での日本語教育¹⁶⁾に対する日本の政府関係機関からの支援のあり方を考えるためにも、経緯を確認し現状を整理した「モハメッド5世大学日本語教育小史」が求められる。

ハンガリーとブルガリアへのJICAの日本語教師派遣事業

同じ中欧の2つの国だが、JICAは1990年初頭、ほぼ同時に協力隊日本語教師の派遣を開始し、両国のEU加盟を目処に派遣を終了するまでの17年間に、ハンガリーでは62名、ブルガリアでは59名の協力隊員が活動した。とくに注目に値するのは、両国における派遣機関ごとの継続の様子が対照的な点である。それが何によるものなのか、その結果、どのような差が確認されるのか、などを、10年、20年というスパンで検証するとき、そこには今後の協力・支援のあり方に貴重な示唆が得られるはずである。

ハンガリーとポーランドへのJICAの日本語教師派遣事業

¹⁶⁾ JICAのシニア海外ボランティアのHPのモロッコのページの「モニターからの意見・感想」に以下のような書き込みがある。

モロッコで日本語教育！？と最初聞いたときには、正直驚いた。単純になぜ？という疑問が私には浮かんた。そして、実際にSVから講座の説明を受けていくうちにさらにわからなくなっていった。

当初の予想では、日本語教育を受け日本に関係する職業につくことを目標としているのだと思っていた。しかし、講座を受講している生徒の大半は趣味でやっているということなのである。判然としないまま、私は、実際に授業中の教室に入り、生徒たちと交流する機会を得た。生徒たちと出会い、話していくなかで自分が抱いていた疑問が消えていくのがわかった。彼らは、日本語を通じて日本の文化を学び、日本人を学んでいるのだ。そして、そこで学んだことをモロッコで、自らの仕事、生活を通じて実践しているのだということを実感した。勉強させられているという印象はまったく受けなかった、むしろとても楽しく学んでいる姿に感動した。どんな日本の技術や資金の支援よりも、言語を伝えることが最も合理的に日本文化、日本人を理解してもらえ手段なのだと思った。

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shimin/monitor/15m_hokoku/morocco/morocco_04_main.html (2015年2月21日アクセス)

1990年代になって、ハンガリーへ¹⁷もポーランドへもJICA協力隊の派遣が始まり、それが、両国のEU加盟を目処に終了するまで15年間ほど続いた。しかし、とくに派遣打ち切り時の方針や方法には無視できない違いがありそうだ。これは、日本が行う海外での日本語教育支援の姿勢を議論するうえで、対照しつつ検証する価値のある貴重な事例研究となるだろう。

2.4 ノンネイティブ日本語教師の養成や研修

海外では日本語教師のマジョリティーが日本語を母語としないノンネイティブ¹⁸であることはいうまでもないが、そのノンネイティブの日本語教師の養成や研修に日本人が協力することも海外における日本語教育の大きな特徴である。日本の政府関係機関による日本語教育支援がこのような分野で行われることも少なくない。

「在中国日本語研修センター」小史

谷部 (2005) は、教師研修の事例として、関係者に「太平学校」と呼ばれることが多い「在中国日本語研修センター」を紹介している。短いものだが貴重である。その詳細版が求められる。日本政府が「対中国日本語教育特別計画」として行った事業だが、投入した莫大な経費に見合う成果についての総括や評価のないのは残念である¹⁹。この種の追跡調査を含む評価・点検の仕事は、それを計画し実施した主体であるJF、および協力した関係者がまず責任を持って行うべきものだろう。

インドネシアの日本語教師養成

JFのインドネシアへの日本語教育支援事業には、1970年代の専門家派遣開始当初から一貫した明確な方針が認められる。すなわち、中等教育機関で日本語を教えるインドネシア人日本語教師の養成である。それはその後数十年間、同国の中等教育段階での日本語学習者数が東南アジアで群を抜いてトップであったことの背景として重要だと思うが、その包括的な研究成果は十分でない。

インドネシアの政府の教育政策、言語政策という観点からの研究に加え、それを支援しつづけた日本政府の、とくにJF事業の点検・評価が求められる。JFの支援は、教員養成大学に専門家（現「上級専門家」）を派遣して行った日本語教師の養成にとどまらず、その後の、青年日本語教師（現「専門家」）の派遣による、学校を巡回する形での協力活動、さらには教材開発、補助教材作成面での尽力など多岐にわたる。これらを総論的に捉える研究も、さまざまな視点から行う各論的な研究も貴重である。

¹⁷ ハンガリーの日本語教育史を概観した労作に大杉(2003)がある。

¹⁸ 本稿では、「ノンネイティブスピーカー」を「ノンネイティブ」と略して用いる。

¹⁹ JFが2005年に刊行した雑誌『をちこち』第6号は、「日本語で話ませんか」という特集を組み、莫邦富の「大平学校を知っていますか-終了から20年、卒業生の歩みをたどる」を載せている。同氏は、2001年4月にも、『中央公論』に、「大平学校を思い起こせ」という文章を寄せている。

タイの日本語教師養成

タイの中等教育段階の日本語教育への支援一般については、すでに2.1で触れたが、ここでは、とくに、タイ教育省の要請を受けて、JFのバンコック日本語センターが1994年に開始し、中断もあったが2014年度の第18期まで継続した高校の現職教師対象の日本語教師養成コースが重要である。2012年のJFの調査によれば、タイの高校で日本語を教えるタイ人教師は465名だそうだが、その約54%にあたる約251名が、JFのバンコック日本語センターでの約1年間の学習を経て他教科の教員から転向した日本語教員である。

一国の一教科担当の中高教員の過半数が、この種の（外国からの支援）プログラムによって誕生するという事は珍しいといえるだろう。正式には、「中等学校現職教員日本語教師新規養成講座」というこのプログラムの詳細が整理、点検、記述されることは極めて有益に思われる。

2.5 日系社会の日本語教育支援

ブラジルなど主として南米の国々の日系社会における日本語教育は、日本国内の日本語教育はもちろんで、海外における日本語教育一般には見られない特徴が多く認められる。日系社会における日本語教育では、“継承語教育”から“外国語教育”への移行が見られる、といった括り方ではこぼれてしまうような現実こそが重要だと思う。

ブラジルの「日本語普及協会」小史

最大の日系社会をもつブラジルへは、日本の政府関係機関からだけでも、今日までに、JFの専門家、JICAの専門家、JICAの日系社会青年ボランティア（旧「開発青年」）が派遣されてきた。今日でも、20名程度のJICAボランティアが活動している。とくにブラジル日本語センター（旧「日本語普及センター」）へは、ある時期まで、JFとJICAが同機関に同時に専門家を派遣していた。その背景（日本政府の姿勢や方針）を含め、通時的な総括が必要である。

アルゼンチンにおける日本語教育支援について

ブラジル同様、アルゼンチンには長年JICAから日本語教育の専門家や日系社会ボランティアが派遣されている。アルゼンチンにおける日本語教育には、いわゆる継承語教育としての日本語教育が大きな位置を占めるが、日本からの支援がどのように行われ、それがどのような意味をもってきたのか、日系社会の背景確認を含む総括的な研究が求められる。

ペルー日本語教育小史

ペルーも日系社会をもつ国だが、日系社会の規模の小さいこと以上にブラジルの日系社会などと性格を異にする点に着目する必要がある。そうした個々の問題の異同を押さえた総括が不可欠である。

いわゆる継承語とは何か、そして、日系ペルー人にとってスペイン語の学習は何だったのか、などについての分析・考察が貴重である。

2.6 観光業関係の日本語教育支援

海外における日本語教育に特徴的なものを考えるときに必ず指摘されるのが観光関係の日本語教育であり、それは日本国内では皆無に近い日本語教育である。広く、海外といっても、観光専門学校、中等教育や高等教育の観光学科以外では行われることのない日本語教育だが、実用性、重要性などが認められる一方で、学習に与えられる時間数が少ない、要求される日本語運用能力が多様（ときには非常に高度）である、などの難題がある。不可欠な日本語教育であるにもかかわらず、研究の蓄積の少ない領域といえる。ここではケニアとインドネシアのみを紹介するが、このほか、JICAの協力隊日本語教師が関係した国だけでも、モルディブ、エジプト、ミクロネシアなどがあり、いずれも研究対象として魅力的である。

ケニアのウタリーカレッジへの日本語教師派遣

協力隊は、ケニア観光省の公的専門学校ウタリーカレッジへ1994年以来2010年まで16年間にわたり10名の日本語教師隊員を派遣している。ある時期、同機関で同時に3名の日本語教師隊員が活動したこともある。その軌跡をたどり、成果や問題を確認し、協力活動の意味を検証することは興味深く、同時に、必要なことである。なお、初代の日本語教師隊員の活動報告書、最後の隊員の報告書には、とくに多くの研究課題が示唆されている。

インドネシアの観光業従事者(志望者)対象の日本語教育支援

インドネシア経済にとって観光業はGDPの10%を占める主要産業であり、日本語教育においても観光業従事者およびその志望者対象の日本語教育が重視され、10名近いJICAの協力隊派遣の日本語教師全員が観光専門学校へ派遣されていた時期があった。その最も盛んな時期、シニア隊員を中心に各地の高等専門学校で活動する隊員が力を合わせて行った「バリ・ホテル従業員のための短期日本語セミナー」の様子が協力隊の雑誌『クロスロード』で紹介されているが²⁰、詳細な総括が期待される。

以上、「期待される研究の具体例」として、6つのトピックごとに、資料等を整理したり経緯を記述したり研究したりすることが求められる課題をいくつか紹介したが、私には、それぞれが非常に興味深く思われ、同時に、難しく感じられる。しかし、当時は判断できなかったが今は点検・評価できるというものもある。また、当時は公開されなかった事実や資料も今は考察の材料にできるということ

²⁰ そのセミナーの第1回については協力隊が発行する月刊誌『クロスロード』の1998年の2月号に、第2回の講座は同誌の2002年の7月号に載っている。

もある。今こそ研究の好機だといえる。

ここでの最後にひとつ確認しておきたい。今日では、日本が日本語教育の“総本山”で、主として日本人の専門家が海外の日本語教育を支援すると思っている人は少ないだろうが、こうして海外の日本語教育の実際をいくつか見てみると、日本で活動する日本人日本語教育関係者は、その現実や問題点をほんの少ししか、あるいは一面的にしか知らないといえないだろうか。

したがって、海外における日本語教育関係の研究活動は、主として日本人の側が学び、理解し、研究した成果を形にして提示し、それについて当該国の関係者がコメントして、真面目な意見交換を重ねていくことに大きな意味があるはずである。

3. 直面する問題と今後求められる姿勢

すでに述べたように、「海外日本語教育」とすることで、研究主体・記述主体の多数が軸足を日本に置いた日本人であることはたしかだが、ここでとくに大切になるのは、研究の姿勢や主な関心事が、自分にとって、日本にとって、ということ以上に、関係する海外の国や機関やその人々にとってどのような意義があるのかである。

冒頭に、海外の日本語教育についての記録や研究が少なく、信頼性も十分でないと書いたが、今後、海外での日本語教育活動は、さまざまな制約のなかで、質が問われる時代に移行するだろうし、移行すべきである。そのためにも、関係した当事者は、事実関係を押さえて資料などを収集・管理・保存し、それが有効に活用できるようにする責任がある。日本語教師個人も派遣母体の政府機関関係者も、それぞれ、“活動しっぱなし”、“派遣しっぱなし”では、得られるものがあまりにも少ない。とくに海外における日本語教育に日本人が関わる際に何が問題になりやすいのか、より質の高い支援や活動を目指すとき何に留意したらよいのか、そのための示唆を含む記録、報告、論文が多く求められる。

本節では、筆者が考える、海外の日本語教育に関連する (1) 記録・研究の姿勢と (2) 協力・交流の姿勢について述べる。

3.1 記録・研究の姿勢

2005年、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』は「日本語教育の実践報告」という特集を組んだが、そこには、エスタブリッシュメント（既成の秩序・権威）としての日本語教育界、とくに学会や高等教育機関の研究者に受け入れられるための条件についての議論、実践研究や実践記録の意義をどのように主張するかといった議論が少なくない。これは横溝（2005）「実践研究の評価基準に関する一考察 - 課題探求型アクション・リサーチを中心に -」などに顕著である。日本語教師にせよ日本語教育関係の研究者にせよ、自分自身の将来（の生活）に無関心な人は少ないだろうから、こうした問題意識や姿勢は自然で、心情的に共感もする。しかし、海外の日本語教育について、(学術的に) 優れた論文が日本語教育関係の学会誌や大学の紀要に載っても、また、援助・協力についての立派な実績報

告書が国際機関に提出されても、それが、近い将来のより望ましい活動や事業に結びつくという保証はあまりないようである。いずれも、すでに述べたように、問題点や改善すべき点などについて必ずしも十分正確に記述されるわけではなく、多くの場合予定調和的で、“きれい過ぎる”からである。たとえば、JICAの青年海外協力隊事業について記した佐久間（2013）も、その意義を訴えるねらいがあったにせよ、やはり具体的な提言や改善策の乏しいことを認めざるをえない。

そこで、今後私たちが意識的に求めなければならない姿勢は、海外の日本語教育についての研究・記述が、学会などのエスタブリッシュメントに業績として認められることではなく、海外の日本語教育の事実を事実として記述し、少しでも嘘の少ない記録・分析・考察・検証を、関係者が共有すべきものとして各方面に発信したり形に残したりすることである。それこそが学術的であることの一要件だと筆者は思う。そしてそれは、証言的なものを含んだ報告であったり記録であったり、ときに主張であったりするだろう。

今後、研究するうえで大切なのは、さまざまな国・地域における学習者の多様性や、それぞれの学習者にとって言語のあり方、外国語学習の意味に十分目を配り、まず海外の個々の現場から多くを学ぶ、といった姿勢である。さらに、それを海外における日本語教育に関心のある人々、関わる人々、責任のある人々などに伝えようとする姿勢である。

また、研究のよし悪しの判断基準が常に点検されるべきことはいうまでもない。たとえば、「マクロレベル」で、言語政策などの観点から日本語教育を論ずる場合に、その基本的な姿勢として、自国語（日本語）の学習者が増えることを疑うことなくよしとする“暗黙の了解”からスタートすることなど、はたして学術的といえるだろうか。否である。これは、調査や研究を行ううえで非常に大切なことである。

平成25年度外務省委託の「インドネシアにおける日本語教育分野 草の根文化無償資金協力の案件形成等調査」の報告書概要がインターネット上に公開されているが²¹、率直なところ、日本語教育の意義についての掘り下げが皆無に近く、策定したという「モデル案件案」も、現状をしっかりと理解したうえでの実現可能性のある有効な案とは思えない。2013年に外務省が設けた有識者の懇談会の最終報告書（後述）をなぞる形で、「日本語を普及する意義として、日本語を学ぶことにより知日派・親日派を増やしていくこと、日本に対する理解者や支持者を増やすこと」と述べ、「日本のファンを増やすことに戦略的に日本語を活用することが有効であることを意味している。そして、その有力なターゲットとして、学習者の多いボリュームゾーンである中等教育に着目しており、そのレベルにおける日本語普及には、日本語能力だけでなく、日本の魅力を若い学習者に対して語れる人材が必要であることが強調されている。」と説明している。それに続けて、「報告書概要」は、次のように記している。

²¹ <http://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000038954.pdf> (2015年5月9日アクセス)

ボリュームゾーンである中等教育における学習者（高校生）が、日本語を継続的に学ぶことを通じて、日本語だけでなく、日本の経済、社会、文化に関心を持ち、将来の知日派、親日派となっていくような日本語教育を普及していくことが望まれる。

これは、3.2 の「協力・交流の姿勢」で問われるべき記録・研究以前の基本的な姿勢の問題だが、「知日派・親日派を増やす」、「日本に対する理解者や支持者を増やす」、「日本の経済、社会、文化に関心を持ち、将来の知日派、親日派となっていく」などなど、ことごとく日本中心である。そこには、日本人自身の“気づき”や“学び”や“成長”、相互理解や共生、途上国の人づくりや国づくり、平和構築などへの問題意識が希薄である。

2013年5月、経済協力開発機構（OECD）は「Better Life Index (BLI)」(国民の幸福度ランキング)を発表した。日本の幸福度は36カ国中21位だった。日本よりはるか上位にあるスウェーデン（1位）、ノルウェー（4位）、スイス（5位）、デンマーク（7位）、オランダ（8位）などの国々が、本国以外で外国語を学ぶ人の数の増減をどのように捉えているか、こうしたことについて、それぞれの国の多くの人々は、また、その国の指導者は、何を感じ、どう対処しようとしているかに関しても十分な比較・考察が求められる。

日本の政治指導者や有識者のなかには、今日でも、日本のドラマやJ-popはやや下火になったけれど、アニメはまだ健在だからそれを活用して日本語学習者を増やそうといった発想がある。2004年に、有志が小泉内閣に提出した「世界における日本語教育の重要性を訴える - 日本が国際社会において一層の力を発揮するために - 」²²においても、その後十年近くも経過した2013年に外務省が設けた「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 - 議論の総括と政策提言 - 」の最終報告書²³においても、その発想に大きな違いはないと思う。

中東カタールでの調査をベースにした根本（2013）には、日本語教育に関連して、以下のような興味深い記述がある。

これまで日本語学習者ではないとされてきた潜在的日本語学習者は、日本に対して広く興味を持っており、むしろ、顕在的日本語学習者よりも日本に好意的だという印象がある。そうであるならば、「日本ファン」を増やすためにポップカルチャーを利用して日本語教育を推進することが本当に必要なのかという疑問が出てくる。

²² 『世界における日本語教育の重要性を訴える - 日本が国際社会において一層の力を発揮するために - 』2004年(平成16年)に提出された提案書の全文はJFのホームページで読むことができる。
http://www.jpfa.go.jp/j/japan_j/news/0412/12-01.html (2015年5月10日アクセス)

²³ 『海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会 - 議論の総括と政策提言 - 』2014年(平成26年)提出された最終報告書は外務省のホームページで読むことができる。
http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/page5_000061.html (2015年5月10日アクセス)

さらに、協力・援助の良し悪しを考えると、文化政策としての日本語教育をどのように捉えるかなどが問題になるだろう。芸術の社会的なインパクトを扱った小林 (2014) は、文化政策研究においても芸術事業の経済的なインパクト (雇用創出、観光消費等) に加えて、近年、社会的なインパクト (個人的成長、コミュニティエンパワーメント等) への関心が高まっていることに触れている。海外では日本語の学習が進学、就職、昇進などに直結しない日本語教育がむしろメジャーかもしれない。であれば、とくに今後日本の政府関係機関からの支援事業については、海外の日本語教育における社会的インパクトに着目した意味を浮き彫りにし、理論化していくような研究や提言が多く期待される。

以上は、日本語教師はじめ日本語教育関係の研究者が記録を残したり考察したりする姿勢についてだが、活動や事業の点検は日本語教師の派遣を行う国際機関やNPOの責任者にも求められる。すでに述べたとおり、JFもJICAも、海外の一つの機関に日本語教師を20年間、30年間と派遣しつづけるケースがあるが、そのような場合は、日本語教師や研究者だけでなく、外務省の政策担当者にも派遣母体としての政府関係機関の管理職はじめ職員にも、そのねらい、実績、評価などについての説明責任がある。たとえば、すでに触れたように、JFは、スリランカのケラニア大学に35年間以上、バングラデシュのダッカ大学に25年間近く (上級) 専門家を派遣しつづけた。JICAの協力隊は、コスタリカのコスタリカ大学に38年間以上、南太平洋のトンガのババウ中等学校に30年間近く、協力隊の日本語教師を派遣した。しかし、いずれの場合も、総括的な研究はもちろん、成果の確認を含む総合報告書さえ公開されていないと思う。

3.2 協力・交流の姿勢

本節の最後に、記録を残すことや研究することに関連し、海外の日本語教育に関する国際協力や国際交流の姿勢そのものについて私見を添えておきたい。その趣旨だが、筆者は、姿勢として、以下の、(1) 押しつけない、(2) 競争しない、の2つをとくに重要だと考えている²⁴。

3.2.1 押しつけない

1989年にJFが開催した「日本語国際シンポジウム」の報告書²⁵には以下のような記述がある。

基金の日本語普及事業の基本的方針は現地主導による日本語教育への協力であり、具体的には海外での日本語教育はその国あるいは機関の教育方針の下に行われるべきであり、その国の人が責任をもつべきものである (下線は引用者)

²⁴ これは佐久間 (2014) でも記した持論である。

²⁵ JFの日本語国際センター図書館で閲覧することができる。

その「基本の方針」は、その後の四半世紀のJFの歩みに、どのように反映しているのだろうか。とくにここ数年間の「JF日本語教育スタンダード」に関する事業方針なども、どのように位置づけられたらよいのだろうか。日本人日本語教師の派遣もノンネイティブ日本語教師対象のさまざまな研修の内容や方法も、それぞれの国や地域のニーズを十分に調査し、研究したうえで「現地主導による日本語教育への協力」なのだろうか。冒頭に引いた平井大使の「どうも政府やJICAが専門家に期待すること、現地において期待されていることには差があるような気がする」を想起するのは杞憂だろうか。

本稿冒頭で述べたように、日本の、海外の日本語教育機関への日本語教師派遣は、長年JFもJICAも、数の要請に対応することで精一杯だった、すなわち少し大げさにいえば“自転車操業”だったという観がある。多くの場合、派遣母体は派遣しっぱなし、被派遣者は活動のしっぱなし、と言われてもしかたのない現実がある。今こそ、先進諸国の、そして今後は東アジアの国々（とくに中国と韓国）の行うネイティブ教師の派遣制度などとの比較研究も踏まえて、意義を追求したり質を高めたりする努力をすべきである。それは、1.3.1の研究の「対象」としては「マクロレベル」となるが、日本政府の対外言語政策、政府関係機関による日本語教師派遣事業の方針・制度、実施などの総点検と重なるだろう。

また、この数十年間、JICAの協力隊関係者の中には、規模の大きい米国の平和部隊やフランスの国際ボランティアなどを目標に、“追いつき、追い越せ”的な意識が少なからずあったと思う。それは単に表面的な数字で表されるようなものに目が行っていただけではないだろうか。複雑な事柄や活動を一つの物差しで測ることは適切ではない。たとえば、欧米の先進諸国が行う国際ボランティア事業について、被派遣者が活動を行う国や地域の使用言語や文化を学ぶ派遣前研修の有無や長さや内容に関する比較研究があっただろうか。ここではそれに深く立ち入らないが、日本の協力隊と違って、米国の平和部隊やフランスの国際ボランティア派遣制度には、程度の差こそあれ父権主義（paternalism）的な性格が認められる²⁶。それは民主主義とどのように関係するだろうか。それは、共生とどのように関係するだろうか。共生へ向かう平和構築のために必要なシステムが父権主義ではなく民主主義であることはいうまでもない。このような国際協力の指導理念、政策、方針なども、今後十分に点検、研究、確認されるべきである。

3.2.2 競争しない

ここ十年ほど前から、日本の政府指導者のみならず有識者の間でも、世界で最も多くの人が使っている言語は中国語だが、その中国でさえ孔子学院であれだけ精力的に中国人中国語教師の派遣事業を展開している、韓国のKOICAも韓国語の教師を数多く派遣している、だから日本も…、といった論調

²⁶ これについては佐久間（2014）で触れた。

が少なくない。2007年のことだが、読売新聞は、「中国経済の拡大で「中国語学習熱」は広がっており、外務省は「日本語人口の多い東南アジアなども中国語に席卷される」との危機感を募らせている」と報じている²⁷。もしそれが事実なら、「東南アジアなども中国語に席卷される」「危機感を募らせている」という外務省の感じ方や発想そのものにはかなり問題がありそうだ。外交戦略として日本語教育を利用したいと考える国の指導者がいてもおかしくはないが、それを日本語教師はじめ日本語教育関係者がそのまま自らのアイデンティティーや活動理念に重ねるかどうかは別の問題である。筆者自身は、ソフトパワーを外交戦略に意識的に使うのはディーセント²⁸（真っ当、上品）でないと考えている。

ギリシア、ローマの昔から、外国人に対する自国語教育は、国際親善や異文化理解というような美しい理念だけで行われてきたわけではなく、むしろ、市場獲得、領土拡大、侵略、同化政策、植民地経営に不可欠な道具として行われてきたことはいままでもないが、それを知りつつ、自国語学習者数の増加が自国の国際的なプレゼンスを高めるとして、それに競争的に臨むことは、弱肉強食の原理に拠るエンドレスのパワー・ゲームに参加するようなもので、本質において軍拡競争と変わるところがないだろう。

期待される努力目標は、可能な限り競争を避け、むしろ自分の国を離れて自国語の教育に携わる日本人以外の人々とも交流して意見交換をしつつ、外国語として自国語を教えることの意味を追究することである。今以上に意味深い活動を実現するために何が必要かなどを学びあうことが大切である。したがって、孔子学院の中国語教師やKOICAの韓国語教師が素晴らしい活動をしていたら彼らに教えるを乞えばよい。そしてもし、ある国のある地域、ある機関で、同様の望ましい目標に近づくために日本以外の国に十分な資格や力のあることがわかったら、活動をその国に委ねればよい。競争に大きな意味はないと思う。

筆者は、すでに、中米ホンジュラスでもう10年以上も前から韓国人の牧師が日本語を教えている事実、カンボジアで日本滞在経験のある韓国人が日本語を教えている事実、また、タイで活動する協力隊の青年が余暇にタイ人に韓国語を教えている事実を紹介している²⁹。

おわりに

国際的に日本が経済的な地位を下げる一方で中国の躍進が目撃されて久しい。2013年には、長年にわたり世界一の日本語学習者数を記録していた韓国において制度面の変化が見られ、東南アジアで日本語学習者が最も多かったインドネシアでも中等教育における日本語教育の位置づけに変化があり、いずれも学習数の大幅な減少が予想される。

²⁷ 2007年12月22日付けの読売新聞。

²⁸ 英語は *decent*。大江健三郎が、1994年のノーベル賞記念演説の後段で、これから日本人としての私に求められるもの、というような文脈で用いた表現である。

²⁹ 佐久間 (2014) の 131-132 ページ。

それに対応するように、多くの国々で日本語学習から中国語学習への移行も認められている。1970年代に始まった日本語教師派遣の数のうえでの拡大は、2015年現在一段落したとみて間違いないようだが、今後を見通すことは容易でない。今こそ、必ずしも十分な研究のないまま進められてきた諸活動の評価・点検を行うべきである。それなしに単に学習者数や派遣教師数の面での巻き返しを図ろうとする姿勢が不適切であることについてはすでに佐久間 (2010) で述べたが、本稿でもそれを繰り返した。網野善彦 (2008) には姜尚中との対談が収められているが、そのなかで網野は以下のように述べている。

中国にせよ韓国・朝鮮にせよ、強烈なナショナリズムが、現在、表に出ています。アメリカはまたアメリカ流のナショナリズムがあるのに対して、現在の日本は、確かに「能天気」なところがあると言えるだろうとは思いますが。このままでは「日本」が「負けてしまう」という危機感が西尾幹二さんや西部邁さんにはあるのだと思います。石原慎太郎さんも同じでしょう。しかし、このように「勝とう勝とう」とする方向で、古い「国体」や伝統まで引きずり出してナショナリズムを鼓吹するのは、明治以降の日本の近代の歴史に対する反省もない、アナクロニズムだと私は思います。変な勝ち方を一時的にするよりも、負けたほうがよいのです。

今後は、海外で活動する日本人日本語教師の数やそれぞれの国の日本語学習者数などにこだわりすぎることなく、とくに日本の政府関係機関による日本語教師派遣の場合には、日本人が海外で日本語を教えることの意味に始まり、さまざまな面で点検・評価を行い、数よりは質に着目して尽力することが肝要である。海外における日本語教育に関する記述や研究の意義や重要性もここにあるといえる。

本文で述べたとおり、一部の日本の有識者が主張する、今後は、知日派・親日派の外国人を増やし、日本に対する理解者や支持者を増やし、日本の国際的なプレゼンスを高めるために、海外における日本語教育面での支援を“積極的に”“戦略的に”しようという姿勢には、素朴な自己中心性しか感じられず、むしろ、昨今日本の政治指導者がしばしば語る（筆者には理解不能の）「積極的平和主義」などとオーバーラップしてしまう。

今日も日本の指導者が連呼する「成長戦略」という表現、多くの場合「経済的な成長」にしか聞こえないが、もしそれが私たちの耳に少しでも美しく響くとしたら、私たちは日本が高度成長期に向かう1960年代から半世紀以上、本質的にほとんど“成長”していないということではないだろうか。

【参考文献】

網野善彦ほか (2008) 『網野善彦対談集 「日本」をめぐる』 洋泉社新書

平井慎介 (1989) 『技術移転考』 国際協力新書

小林瑠音 (2014) 「英国における芸術の社会的インパクト評価に関する基礎的考察 - 政策的背景と評価

- 手法 -」『文化経済学』11(1), 8-17
- 国際交流基金 (1989) 『海外における日本語教育の現状と将来 日本語国際シンポジウム報告書』
- 楠本貴久 (2004) 『マレーシア国全寮制中等教育機関日本語教育 20 年の歩み』
- 莫邦富 (2001) 「大平学校を思い起こせ」『中央公論』4, 104-111
- 莫邦富 (2005) 「大平学校を知っていますか - 終了から 20 年、卒業生の歩みをたどる -」『をちこち』6, 15-20
- 根本愛子 (2013) 「日本のポップカルチャーが日本語学習に与える影響 - カタールの事例から -」『文化政策研究』7, 219-231
- 大杉千恵子 (2003) 「ハンガリーにおける日本語教育史概観」『国際開発研究フォーラム』23, 177-200
- 雄谷進 (1993) 「スリランカにおける日本語教育 - 現状と課題、そして展望 -」『日本語教育研究』26, 103-114
- 佐伯啓思 (2005) 『倫理としてのナショナリズム - グローバリズムの虚無を超えて』NTT 出版
- 佐久間勝彦 (2010) 「中米・カリブ地域の日本語教育ネットワーク形成を求めて - 「第 1 回中米日本語教育セミナー」での講演を中心に -」『聖心女子大学論叢』115, 142-103
- 佐久間勝彦 (2013) 「青年海外協力隊事業再考 - “グローバル人材” 育成の観点から -」『聖心女子大学論叢』121, 194-166
- 佐久間勝彦 (2014) 「グローバル人材」の育成はオールジャパンで - 青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想 -」『「グローバル人材」再考』くろしお出版
- 青年海外協力隊事務局 (2001) 『青年海外協力隊 20 世紀の軌跡 1965～2000』国際協力事業団青年海外協力隊事務局
- 徳山道子 (2000) 「日本語教育国際支援における教師派遣協力をめぐる課題 - チュニジアの協力隊日本語教師派遣を事例として -」『国際開発研究』9(1), 69-78
- トンガ王国日本語シラバス作成委員会 (1994) 『「トンガ日本語シラバス」作成の経緯』JICA トンガ事務所
- 渡辺靖 (2011) 『文化と外交』中公新書
- 谷部弘子 (2005) 「大学教師対象の研修コース」『新版日本語教育事典』大修館書店
- 横溝伸一郎 (2005) 「実践研究の評価基準に関する一考察 - 課題探求型アクション・リサーチを中心に -」『日本語教育』126, 15-24

これまでの海外日本語教育学会研究会内容一覧 (2011 - 2015)

2011(平成 23 年)年度

平成 23年度第1回(2011 年 2 月 26 日)

1. 本会の趣旨説明 (背景・ねらい) 佐久間勝彦
 2. 講義「海外での日本語教育経験の共有に向けて - 学術的方法を中心に」講師：吉田一彦
 3. 事例検討、実習
 4. 総括・展望 小林基起
-

平成 23年度第 2 回(2011 年 4 月 23 日)

1. 講義「第 1 回研究会講義内容の復習と実習内容・方法の説明」講師：吉田一彦
 2. 事例検討
事例検討① ～中国～
事例検討② ～中央アジア～
 3. 海外日本語教育経験者の事例報告 進行：小林基起
①ハンガリー「中等教育における日本語教室と日本文化・日本語を地域の人々に伝える
行動の意義 - 自立と協働のための教育 -」 赤石恵理子
②イラン「イランでの日本語教育事例」 近藤正憲
 4. アンケート協力のお願いと次回予定の確認
-

平成 23年度第 3 回(2011 年 6 月 25 日)

1. 「方法論実習(2)論証しよう」講師：吉田一彦
 2. 【事例報告】
①イランでの日本語教育事例 2 「学生との意見対立」 近藤正憲
②フィリピンの事例を通して 新見康之
-

平成 23年度第 4 回(2011 年 9 月 3 日)

1. 「方法論実習(3) 調査法」 講師：吉田一彦
 2. 【事例報告】
 - ① 「モロッコの日本語教育事情」 小林裕美
 - ② 「イラン人にとっての言語習得の普遍的価値について
- 『コミュニケーション能力』と『社会的上昇の手段』 -」 近藤正憲
-

平成 23年度第 5 回(2011 年 10 月 22 日)

1. 「方法論実習(4) データの読み方・取り方」 講師：吉田一彦
 2. 【事例報告】
 - ① 「タンザニアとセネガル」 鶴岡聖未
 - ② 「ウズベキスタン」 柴田真希
-

平成 23年度第 6 回(2012 年 2 月 25 日)

1. 「我々は、何のために日本語教育を推進するのか - タンザニア・セネガルの現場からの考察 -」 鶴岡聖未
 2. 「できるかな、国際協力としての日本語教育研究」 小林智穂子
 3. 「ソーシャルメディアを使った追跡調査の手法に関する一提案」 村上吉文
 4. 「海外での日本語教育経験の共有に向けて」 吉田一彦
-

2012(平成 24)年度

平成 24 年度第 1 回(2012 年 4 月 14 日)

第 1 部 【事例紹介】

- ①「アルゼンチンにおける日系社会の日本語教育」 八重島炎
- ②「イランにおける日系社会の日本語教育」 近藤正憲

第 2 部 学会誌創刊に向けて

- ①概要説明と過去の経緯ご紹介 佐久間勝彦
 - ②参加者と共に意見交換会
-

平成 24 年度第 2 回(2012 年 6 月 9 日)

第 1 部 【事例紹介】 ファシリテーター：小林基起

「モンゴル中等教育での活動 - ウランバートル市教育局を中心として -」

高嶋幸太・藤井みのり・守屋貞夫

第 2 部 【研究発表】

- ①「海外の日本語教育 - 関連論文探索 -」 谷部弘子
 - ②「海外日本語教育研究の課題」 佐久間勝彦
-

平成 24 年度第 3 回(2012 年 10 月 13 日)

第 1 部 「ルーマニアが必要とする日本語教師の資質」 ファシリテーター：小林基起

第 2 部 「任地とつながり続けよう - 追跡調査の可能性 -」 ファシリテーター：吉田一彦

- ①「現地調査報告 (ウズベキスタン)」 山本一美
 - ②「グアテマラの日本語学習者の学習動機調査に向かって」 新井克之
-

平成 24 年度第 4 回(2012 年 12 月 8 日)

第 1 部 ファシリテーター：三原龍志

「タイ国中等教育の日本語教育 最近の動向 - 教材開発と教員養成の観点から -」

三浦多佳史・武田素子

第 2 部 ファシリテーター：谷部弘子

「インドネシアにおける中等教育機関の日本語教育課題と支援 - 北スラウェシ州マナドの場合 -」 工藤聖子

平成 24 年度第 5 回(2013 年 2 月 9 日)

第 1 部 ファシリテーター：小林基起

「中国語初級会話レッスン『問答と討論』の概要」 張清華

第 2 部 ファシリテーター：小林基起

「ルーマニアが求める日本語教師像 - 協力隊撤退を契機に見えたこと -」 ロマン・パシュカ

2013(平成 25)年度

平成 25 年度第 1 回 (2013 年 6 月 8 日)

- 第 1 部 「海外の非母語話者日本語教師のグループプロフィールを作成してみよう①」
ファシリテーター：小松知子・三原龍志
- 第 2 部 「外国語を学び始める理由・学び続ける理由・使用する理由再考 - 多言語社会ダカール
(セネガル) の外国語学習者聞きとり調査から -」 吉田一彦
-

平成 25 年度第 2 回 (2013 年 8 月 31 日)

- 第 1 部 【アフリカ特集】 「ケニアとスーダンの事例からサブサハラの日本語教育を考える
- サブサハラの日本語教育に求められることとは? -」 蟻末淳・鶴岡聖未
- 第 2 部 「海外の非母語話者日本語教師のグループプロフィールを作成してみよう②」
ファシリテーター：小松知子・三原龍志
-

平成 25 年度臨時 (2013 年 10 月 19 日)

- 「中東の日本語教育の現状と課題 - 教師間ネットワーク形成を中心に -」
- 第 1 部 【実践報告】 村上吉文
- 第 2 部 【グループディスカッション型勉強会】 ファシリテーター：村上吉文
-

平成 25 年度第 3 回 (2013 年 12 月 14 日)

- 第 1 部 【実践報告】 ファシリテーター：佐久間勝彦
「日本語非母語話者教師支援の問題点の所在について - インドネシア、北スラウェシ州に
おける調査からの報告 -」 発表者：太原徹雄 コメントーター：吉田曜子
- 第 2 部 【特別企画】 「学会誌創刊に向けて - 執筆者による発表と意見交換 -」
佐久間勝彦・小林基起・吉田一彦
-

平成 25 年度第 4 回 (2014 年 3 月 8 日)

- 第 1 部 【入門講座】 「海外日本語教育経験を研究に①」 吉田一彦・高嶋幸太・鶴岡聖未
- 第 2 部 【実践報告】 ファシリテーター：小林基起
「海外の地方都市における日本語教育の現状と課題 - カンボジアにおける事例から -」 渡辺藍
-

2014(平成 26)年度

平成 26 年度第 1 回 (2014 年 6 月 14 日)

- 第 1 部 【入門講座】 「海外日本語教育経験を研究に②」 吉田一彦・高嶋幸太・鶴岡聖未
第 2 部 【実践報告】 ファシリテーター：小林基起
「ヨルダンにおける日本語教育の現状と課題」 中山裕子、タイムール・ハムドーク
-

平成 26 年度第 2 回 (2014 年 9 月 13 日)

- 第 1 部 【実践報告】 「ハンガリーの日本語教育を巡って - ハンガリー在住の母語話者教師への半構造化インタビュー -」 話し手：若井誠二、聞き手：村上吉文
第 2 部 【入門講座】 「海外日本語教育経験を研究に③」 吉田一彦・高嶋幸太・鶴岡聖未
-

平成 26 年度第 3 回 (2014 年 12 月 13 日)

- 第 1 部 【入門講座】 「海外日本語教育経験を研究に④」 吉田一彦・高嶋幸太・鶴岡聖未
第 2 部 【実践報告】 ファシリテーター：小林基起
「海外の日本語学習者にとっての日本語学習の意味とは？ - アイルランドの中等教育を事例として -」 近藤裕美子
-

平成 26 年度第 4 回 (2015 年 3 月 14 日)

- 【特別企画】 ファシリテーター：小林基起
「日本語教育経験が紡ぐわたしのこれまでとこれから」 長江春子・常次亨介・村井郁生
-

2015(平成 27)年度

平成 27 年度第 1 回 (2015 年 6 月 13 日)

【実践報告】 ファシリテーター：小林基起

第 1 部 「新疆ウイグル自治区で日本語を教えて」 劉治子 (旧姓 矢田部)

第 2 部 第 1 部の発表に関する質疑応答&参加者のみなさまとの意見交換

平成 27 年度臨時研究会 (2015 年 7 月 18 日)

第 1 部 「海外での経験が現在の生活に与えた影響について - ウズベキスタンでの経験から」 柴田真希

第 2 部 『グローバル人材』言説と『海外の日本語教育』との接点とは?」 福島青史

平成 27 年度第 3 回 (2015 年 12 月 12 日)

「スーダンの日本語教育 - オルタナティブな教育実践とその検証 - 」

ファシリテーター：新井克之

第 1 部 【実践報告】 鶴澤威夫

第 2 部 【研究報告】 鶴岡聖未

いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味 グアテマラの学習者にPAC分析を用いて

新井 克之

【要旨】

小論は、日本語を習っても日本企業への就職や日本への留学の機会がほとんどない、つまり日本語を学ぶことが“実益”に結びつきにくい海外での日本語教育環境下で、日本語学習を行う意味と目的について考察する。調査対象地として、日本語を学ばずとも、すでに国内で23言語が使用され、日本人と日本語でコミュニケーションを行う機会があまり存在しない中米グアテマラに設定し、グアテマラ人日本語学習者（以下、学習者）に2012年に現地調査¹を行った。本稿では、典型例として学習歴2年以上の学習者2名の事例を取りあげる。PAC分析によるインタビュー調査の結果、各々の学習者にとって日本語を学ぶことは、グアテマラとは異なった「異文化」を理解／学習することを意味し、その点が主な学習動機となっていることが分かった。つまり、日本語学習が“実益”に結びつきにくい環境下の学習者の学習目的は、言語能力の4技能に代表される各能力の獲得だけではなく、どちらかといえば日本語学習を通して、異文化を学ぶことにその意味や価値を見出していることが明らかになった。

【キーワード】 海外日本語教育・言語政策・学習動機・実践的意識・PAC分析・青年海外協力隊

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. はじめに | 6. 分析の方法と結果 |
| 2. 用語の定義 | 6.1 調査概要 |
| 3. 背景 | 6.2 PAC分析の手順 |
| 3.1 グアテマラ | 6.2.1 協力者Aの結果 |
| 3.2 グアテマラの日本語教育 | 6.2.2 協力者Aについての総合的解釈 |
| 3.3 グアテマラの日本語教育の特徴 | 6.3.1 協力者Bの結果 |
| 4. 先行研究 | 6.3.2 協力者Bについての総合的解釈 |
| 5. 理論と方法 | 7. まとめと考察 |
| 5.1 実践的意識 | 8. 結論 |
| 5.2 PAC分析 | |

1. はじめに

本研究は、海外で日本語学習が就職や進学に直結せず、いわゆる“実益”に結びつきにくい環境下に

¹ 筆者は2012年にグアテマラで97名のアンケートによる量的調査と6名へのPAC分析を行った。

² 日本語を学習する目的のひとつとなる学校での単位取得や就職・進学といういわゆる「キャリア

における日本語学習の目的・意味について考察する。たとえば 2012 年の国際交流基金の調査によれば、本研究の調査対象地であるグアテマラ³が属する中米地域の日本語学習者（以下、学習者）の主な学習目的は、「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」⁴となっている。たしかに日本語学習を始めるきっかけはアニメやマンガ等のサブカルチャーである可能性は高いが、日本語学習を進めるにしたがって次第にその学習目的が変化していく可能性は十分に考えられる。そのため、本研究では日本語学習が“実益”に結びつきにくい環境下で長期間にわたって日本語学習を行っている学習者の意見に着目する。

これまでの海外における日本語教育での研究分野では、日本語能力試験や JF 日本語教育スタンダードでの学習効果を図るための実践報告による研究⁵には蓄積があっても、ペーパーテストや口頭試験によって日本語能力を測定する以外の点での日本語学習の効果や日本語学習そのものの目的や意味について着目した研究（細川 2002、佐久間 2006 等）は多くはない。また、海外の学習者に直接その目的や意味について意見を求めた調査はほとんど見受けられない。そのため、本研究はその学習効果や意味について探索的な研究を行うために PAC 分析によるインタビュー調査を行った。その詳細は 6 章で述べるが、本研究では日本語を習ったとしても、日本語教師以外にはほとんどネイティブ日本人と接触する機会がない長期日本語学習者（日本語学習歴 2 年以上）2 名を調査協力者に選出した。

ペーパーテストや口頭試験のように数値化して評価できない日本語学習の効果・意味を知ることには、マイクロレベルではシラバスやコースデザインを作成する際、学習目標を設定するうえでの指標になると考える。また同時に、マクロレベルでは、日本語の言語教育政策を海外で展開していくうえでの指針や理念形成のための何らかの指標となるであろう。よって、本研究はいわゆる実益に直結しない日本語学習の効果を析出することによって、その意味を明らかにする。

2. 用語の定義

本稿で扱う用語の確認を行う。

「実益」という用語は、本研究では、就職や進学または大学の単位取得などキャリアアップのために利益になることを日本語学習における「実益」と定義する。次に本稿において繰り返しあつかう「学

アップ」という意味での「実益」である。他にも「実利」「実用」という表現があるが本稿では佐久間 (2010:2) の「習っても日本語を使う機会が少なく“実益”に結びつきにくい」という記述に倣う。

³ 在グアテマラ日本大使館の広報文化班担当者によれば、調査を行った 2012 年 6 月の時点でグアテマラに駐在している日本企業は三菱商事、住友商事、丸紅株式会社、UNEX 社の 4 つである。しかし、具体的に日本語を扱う仕事はない。また、1974 年から 2012 年 6 月に至るまで 73 名が文部科学省の国費留学生制度を利用して日本に滞在しているが、毎年合格するのは 1 人から多くて 3 人にすぎない。

⁴ 国際交流基金『海外の日本語教育の現状』(2013) の中米の日本語学習目的一位は「マンガ・アニメ・J-POP 等が好きだから」が 2012 年の調査では 88.5%という高い割合を表す。

⁵ 国際交流基金ホームページ「JF 日本語教育スタンダード - 活用事例」参照。

習動機」については、「動機づけ (motivacion)」について考察した Dörnyei (2001) に倣い、「人がなぜあることを行おうかと決心し、それをいかに熱心に追求し、またいかに長く持続するのか、といった、人間の行動の方向 (direction) と程度 (magnitude) に関わるもの」とする。最後に、グアテマラのような環境の日本語学習にとって重要な要素となる「日本文化」については、容易に 100 を超える「文化」の概念を整理し、日本語教育における「日本文化」について検討した佐々木 (2002) の概念規定に依拠する。佐々木は日本語・日本事情に関する先行研究にみられる「文化」の定義例を検討し、1) 所産・知識としての文化、2) 他者との相互作用に介在する文化、3) 個としての文化⁶、の3つに類型化できることを示した。この三者は、1が2の、2が3のそれぞれ内側に位置づけられるという関係にある。本研究においては、「文化」という語をもっとも広義に用いて、佐々木の3種類の総体を「日本文化」とする。

3. 背景

3.1 グアテマラ

まず、本研究の調査対象であるグアテマラという国について概観する。

人口	1,547 万人 (2013 年 世界銀行)
首都	グアテマラシティ
面積	108,889 平方キロメートル (北海道と四国を合わせた広さよりやや大きい)
人種	マヤ系先住民 46%、メスティソ (欧州系と先住民の混血)・欧州系 30% その他 (ガリフナ族、シンカ族等) 24 パーセント (2011 年 国立統計院 (推計))
使用言語	スペイン語 (公用語)、その他に 22 のマヤ系言語がある。
GDP (一人当たり)	3,716.0 米ドル (2013 年 中銀)
主な産業	農業 (コーヒー、バナナ、砂糖、カルダモン)、繊維産業
宗教	カトリック、プロテスタント等 (信教の自由を憲法上保障)
教育制度	6 - 3 - 2 制 小学校が 6 年間、中学校が 3 年間、高校は通常 2 年
外国語教育	中学、高校では英語が必須。私立の学校では幼稚部から英語教育が取り入れられているバイリンガル学校もある。さらに、3 カ国語教育を取り入れている学校としてはドイツ語やフランス語を第 3 カ国語として小学部からカリキュラムに取り入れる私立の学校もある。選択外国語として教えられている非ヨーロッパ語として中国語 (北京語) があげられるが、日本語を教える学校はまだない。

*外務省ホームページ、国際交流基金ホームページより筆者が抜粋し作成

⁶ 細川 (1999) 参照。日本文化をステレオタイプとしてではなく、人間一人ひとりの中に存在する不可視知としての総体としてとらえる細川が提唱する概念。

とくに付記すべき点は1960年から1996年まで36年にわたって内戦が続いていたという史実である。そのため、2015年現在でも治安は安定しているとは言い難く、150万丁の違法拳銃が存在していると考えられ、2013年には5,252件の殺人事件が発生している⁷。また、人間開発指数は、中南米地域においてハイチについて2番目に低く、2006年の極貧率は13.5%である⁸。この貧困層にはマヤ系民族がほとんどで、ノーベル平和賞受賞者のリゴベルタ・メンチュウの活動を筆頭に少数民族の人権活動が盛んな国である。

言語・外国語教育環境は、公用語であるスペイン語が通常使用されている。外国語教育では義務教育を含めて英語が中心である。一方で地方では22の少数言語が存在し、主にマヤ系民族であるため一部ではマヤ系言語による学校教育も試みられているが、本研究の調査対象となる学習者はそのほとんどが、非先住民であり首都のグアテマラシティで生活している大学生や社会人である。

3.2 グアテマラの日本語教育

グアテマラにおける日本語教育について概観する。グアテマラでの日本語教育は、首都のサンカルロス大学言語センター（以下、CALUSAC⁹）において、1992年に青年海外協力隊（以下、JOCV）によって始められた。CALUSACは国際交流基金のホームページでは以下のように説明されている。

CALUSACは1976年に設立され、現在、英語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、中国語、ヘブライ語、韓国語、日本語、ロシア語、ポルトガル語、スペイン語（外国人向け）、国内の先住民言語（3言語）の計14言語が開講されている。同センターは広く一般市民に開放されており、国の言語センターとしての役割を果たしている。国立サンカルロス大学は総合大学であり、学習者数は、全体で2万人を超えるため、同センターも非常勤を含めた教師131名及び約9,000人の学生を抱える大規模な言語機関となっている。

つまり、CALUSACは学校教育以外で、グアテマラの人々が様々な言語を自主的に、また比較的安価¹⁰にて学習出来る教育機関である。日本語クラスもCALUSACで教えられている。

CALUSACの日本語クラスの概略は以下の通りである。

⁷ 外務省海外安全ホームページ「guatemala>感染・スポット・危険情報」参照。

⁸ 外務省ホームページ「国別データブックグアテマラ」参照。極貧率とは、一日1.25ドル未満で生活する人の割合を指す。

⁹ Centro de Aprendizaje Universidad de San Carlos の略。グアテマラの国立大学であるサンカルロス大学が母体となっている言語センターである。

¹⁰ 1学期（約3ヶ月間）の授業料はサンカルロス大学の学生は120ケツアル（約1,500円）、一般人の授業料は240ケツアル（約3,000円）である。

CALUSAC (サンカルロス大学言語センター)	
生徒数	約 70 名 (2012 年 6 月)
使用教材	主教材『みんなの日本語』スリーエーネットワーク 副教材『新日本語の基礎 漢字練習帳 1・2 スペイン語版』スリーエーネットワーク
授業時間	2 時間授業を週 2 回、1 学期に 3 課ずつ進む。(初めの 1 学期はひらがな・カタカナと学ぶため、1 課と 2 課) 年 4 学期制 (Nivel1 から始まり Nivel17 で初級を終える。

※国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」と現地人日本語教師への聞き取り調査をもとに作成。

背景として、グアテマラは日本企業の支社が少なく、在留邦人も約 370 名弱(2014 年 5 月 1 日調べ)と少ない。しかし、日本車や、日本の電気製品は溢れており、看板などで、日本の国名を見ることが多い。さらにケーブルテレビなどで、日本のアニメが毎日のように流れているため、「マンガ・アニメ・J-POP 等」のサブカルチャーが日本語学習動機につながるが多いと考えられている。また、治安の悪化から観光客が減少しており、観光で日本語が必要とされる場は限られている。つまり、日本語を学習しても、実際には日系企業の就職の機会も国費留学の機会も決して多くはない¹¹。

調査対象地の CALUSAC の日本語クラスは、大学では非正規課程である。学生は大学生を中心に年齢層は中学生 13 歳から 50 歳ぐらいまでと幅広く、一般講座的な性格を持っている。メイン教材は「みんなの日本語」であり、1 学期約 2 ヶ月半の間に、2~3 課ずつ進む。そのため、初級を終えるまで、最低でも約 3 年以上必要になる。2012 年 6 月の調査時では、初級修了者のための以前に存在していた中級クラスは閉鎖され、すべてが初級クラスとなっていた。

グアテマラにおけるその他の日本語教育は CALUSAC に勤務していた日本語教師によって開校された私立のデルバジェ大学の日本語コース¹² (学習者 15 名程度) と CALUSAC のグアテマラ人教師による私設コース (学習者約 30 名) が 2012 年 6 月の調査時に運営されていたが、それらは全て CALUSAC の現地日本語教師によって運営されている。つまり、ほぼ CALUSAC を中心にグアテマラの日本語教育が実施されていると考えて間違いないだろう。

3.3 グアテマラの日本語教育の特徴

グアテマラが属する中米各国の特徴のひとつとして、「高い学習意欲を長く維持することが難しい¹³」

¹¹ 以上のグアテマラの日本語教育の背景についての説明箇所は国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」に依拠している。

¹² 2015 年現在は、CALUSAC の現地在住日本語教師から引き継がれた他の現地在住日本人が該当コースの日本語教師をしている。

¹³ コスタリカで行われた第一回中米日本語教育セミナーで中米各国から挙げた問題点について、佐久間 (2011:2) は「習っても日本語を使う機会が少なく“実益”に結びつきにくい」「高い学習意欲を長く維持することが難しい」「たとえ能力と資格があっても日本語教師が職業として成り立ちにくい」と 3 点にまとめている。

ことが挙げられる。なぜなら、就職や留学などの実益が少なく、また現地に日本人が少ないため教室外で日本語を話す必要性が少ないことがその理由として考えられる。

まずはグアテマラの学習者の学習意欲、すなわち学習動機に焦点を絞り、背景調査を行う。そのため平成14年から平成22年度までのJOCVのグアテマラ日本語教師の隊員報告書¹⁴（以下、報告書）から、JOCVが記述した文章より考察する。なお下線部は筆者によるものである。また引用するJOCVの名前はアルファベット表記し、性別と報告書番号¹⁵も併記した。

A. 学習動機

まず、クラスを新しく開講したり、最初に担当する時、生徒にアンケートに答えてもらう。なぜ日本語を勉強したいのか、どんなことを学びたいのかという事である。多くは日本の技術や文化に興味があって、その中でも日本のアニメ文化に対する興味が大半を占める。実際この国ではたくさんの日本のアニメがテレビで放映されている。テレビ放映されているアニメはスペイン語の吹き替えだが、個人でアニメビデオを集めている生徒によると、それらのビデオは日本語の声にスペイン語又は英語字幕だという。日本語の声だと理解は難しいが、スペイン語吹き替えより聞こえがよく作品として素晴らしいらしい。そこで、日本語で是非理解したいという目的の生徒が多いのだ。その他には大学の建築学部・工学部で勉強している学生が、日本の技術や建築物に興味を持って日本語クラスへやってくる。もちろん日本語という言語自体に興味を持ってやってくる生徒もいる。(A, 5号, 女性)

自分の仕事や学部の勉強の合間に日本語を習いにくる学生にとって、日本語は楽しみ、息抜きの時間である。その日本語の授業に緊張感や強制は似合わない。(B, 2号, 女性)

忙しい中、クラスにやってきて、楽しそうに勉強している姿をみると、彼らの「勉強したい、日本について知りたい」という期待に応えることが一番の仕事だと思い、がんばることができた。(B, 2号, 女性)

以上の点から、グアテマラの学習者はアニメに代表される日本の文化や日本の技術に興味があり日本語学習を始めている可能性が高い。また、日本語学習を「楽しみ」、ときには「息抜き」の時間として行っていることが伺える。

¹⁴ JOCVは原則として、2年間の任期のあいだに、5回の報告書の提出が義務づけられる。提出時期は赴任月から3ヶ月後(第1回)、6ヶ月後(第2回)、12ヶ月後(第3回)、18ヶ月後(第4回)、24ヶ月後(第5回)が基準になっている。

¹⁵ 上記報告書の第1回目は1号報告、2回目は2号報告書となる。

B. 学習動機の継続

(2年間の日本語を教えるという隊員活動を振り返った JOCV は) 学習者のモチベーションの継続、これは2年間常に頭にあったことで、中米で日本語教育を行う上で必ずぶつかる問題であると思う。自分の力の試しどころで、ダイナミックで楽しくもあり逆に力不足で悔しいと思うことも多々あった。日本語を使う「直接の必要性」のない学習者、それでも学びにくる学習者に、どうやって「日本語を学んでよかった」と思ってもらえるか、試行錯誤の日々であった。(B, 5号, 女性)

モチベーション¹⁶の持続は、学習者の課題でもあり、教師の課題でもある。答えの出る問題ではないが、それだけに面白い。そして活動を通して感じたことは、学習を続けられる学生は自分なりに動機を見つけだしていく、ということである。先にも書いたが、学びは始めるきっかけは日本のアニメでも、3年も4年も学習を続ける人は自分でその先の動機を見つけている。(B, 5号, 女性)

JOCV が学習者の学習動機の維持のためにクラス活動を試行錯誤する様子が伺える。また、3年も4年も長く学習を続ける学生は、日本のアニメ以外の学習動機を見つけだしていく可能性がある。なお、報告書のなかで、学習動機に関するそのほかの記述や日本文化以外についてのグアテマラの日本語教育ならではのこれといった特徴は特に見受けられなかった。各報告書よりグアテマラの日本語教育の特徴をまとめると以下ようになる。

- 1) 日本の技術や日本文化に興味がある学習者が多い。
- 2) 日本語クラスは「楽しみ」や「息抜きの時間」であり趣味性が高い可能性がある。
- 3) 学び始めるきっかけは日本のアニメだった学習動機も変化し、3年も4年も学習を続けられる学生は自分なりに動機を見つけ出していく可能性が高い。

もちろん、報告書で述べられていることが事実であるとは限らないが“実益”に結びつきにくい日本語教育現場ならではの特徴が記述されている。

また、学習者の日本語学習動機はアニメなどのサブカルチャーが無視できないほど強いものである一方で、3) のように、学習動機が学習していくにつれて変化していくことが示唆されている。

以上の点より本研究では、長期的な学習を行っている学習者の興味の対象がアニメに代表されるサブカルチャーからどのように変化していくのか、またそこにはどんな意味があるのかという視座にも

¹⁶ 本稿では「モチベーション」を「学習動機」と同義語として扱う。

とづいて検証する。

4. 先行研究

通時的な視点に立った言語政策の研究分野では、戦前・戦中時代の海外日本語教育はそのほとんどが批判の対象となっている。たとえばイ (1996) は、「国語」という理念が明治時代から戦中にかけていかにそれらが発展し波及していったかを考察することによって、「大東亜共栄圏」においては「皇国民化」に連なる日本語教育が行われていたことを実証した。また、安田 (2006:254) はこの「国語」が成立していく過程を写し取りながら、朝鮮での事例を例にして、「国語」が植民地社会に残したものは、単に語彙だけではなく、言語と規範、そしてナショナリズムなどに関する思考枠組をも刻印した」とし「言語ナショナリズムは、それぞれに固有のものとして批判を許さない絶対的な正当性・正統性を、こうした起源を隠蔽することで成立している」と意見している。つまり、イも安田も近代に生まれた「国語」の理念を体現した当時の海外日本語教育の言語政策を批判した。しかし、このようなイデオロギー的な連続性を批判する研究について、松永 (2002:ii) では「こうして日本語教育に内在する問題が分析、批判されるだけで、日本語教育の現場の問題を解決する方向性は果たしてつかめるであろうか」と問題提起をしている。同時に「現場の実態を知る日本語教育者であればこそ、概念分析に終わらない実態研究を展開し、外からの日本語教育への批判に応えていくことが可能なのではないだろうか」と意見し、日本軍政下のマラヤ¹⁷地域における当時の日本語教育について、教材やカリキュラムの分析、そしてインタビュー調査をとおして、当該地域では皇国民化政策による言語政策が行われていた反面、当時の学生の民族意識を高める効果・作用が起こったことを実証した。本研究では、松永の言に倣い海外日本語教育を対象としたイデオロギーや概念分析に終わらない実態調査を行う。

終戦後、しばらく沈黙を守っていた日本語教育は、日本の戦後復興による「経済外交」に付随して再開される。つまり時代の推移にともなう「経済外交」と「国際交流」という二つの役割を担っていくと同時に、そのあいだ日本政府が日本語教育を海外で普及するうえでの根本的な理念は表明されてきていない (野津 1996)。また「戦後期」における日本語の普及は、海外における「日本語学習熟」の高まりという「外的要因」を受けて、本格的に取り組みされることになる (嶋津 2008)。つまり、野津・嶋津の研究をまとめると、戦後からこれまでは具体的な指針が不明なままで海外からの日本語学習熟という「外的要因」に求められるままに戦後の海外日本語教育は展開していったといえよう。

しかし、嶋津 (2008) が海外にたいする日本語の普及を主に行っていると指摘する国際交流基金 (以下、JF) が 2010 年に発表した「JF 日本語教育スタンダード」(以下、JF スタンダード) はそれ以降の海外日本語教育史で最も注目するに値する。なぜならこの前年に発表された「JF 日本語教育スタン

¹⁷ 日本軍政下の行政区画ではマラヤという場合、シンガポール、マレー半島の 11 州を指す。(松永 2002, p.i)

「JF スタンダード試行版」(2009)において、初めて海外日本語教育の理念が表明されているからである。JF スタンダードとはいわば日本語の教え方、学び方、評価の仕方を考えるための学習ツールである。その JF スタンダードで注視すべきはその作成理念において、欧州評議会が 2001 年に発表した CEFR に範¹⁸を求めていることである。嘉数 (2011:164) は現在のグローバル化社会における日本語教育の在り方としてこの「CEFR の公共性」にこそ学ぶべきである」としている。JF スタンダードは「スタンダード」の名が示す通り、日本語で何がどれだけ出来るかという到達度基準を制定することが大きな特徴となっているが、その到達基準の根幹をなすのは行動中心主義にもとづいたコミュニケーションアプローチである。つまり、従来のペーパーテストや口頭試験等では評価が困難であったコミュニケーション行動を達成することを課題にすることによってその評価が行われる。しかし、この「CEFR の公共性」のための評価基準が主に行動中心主義にもとづいたコミュニケーションアプローチであることから、新井 (2014) は、使用者が意図せずとも学習言語・文化の規範化に繋がる点、そして CEFR の基準となる学習言語の暗示的な「権威付け」に帰結する点を指摘している。イヤ安田の指摘にあった戦前の海外日本語教育と同じ轍を踏まぬためにも、JF スタンダードの扱い方は今後より慎重に検討されるべきであろう。JF スタンダードは日本語によるコミュニケーション行動の成立を学習の到達点として評価し、それらを Can-do と呼ぶ。この Can-do による評価法が今後日本語能力検定試験に統合されていくことによって、海外日本語教育の現場はまた、この Can-do の評価に基づいた日本語教授法、日本語教育活動に収斂され、統合されていくことが予想される。

しかし、実際には世界各地では「多様な」日本語教育が展開されている。また、その多様なニーズ、学習者、学習環境に対応した日本語教育の役割をこれまで大きく担っていたのが JF と同じく政府関係機関である国際協力機構 (以下、JICA) の JOCV 日本語教育部門¹⁹であるだろう。佐久間 (2006) はこの JOCV の多様な海外日本語教育現場の事例から考察を行うが、たとえば、ここで登場するトンガの離島における日本語教育は日本語を使う機会が生涯を通じてほとんど存在しない。そのため日本語によるコミュニケーション行為の成立を第一の学習目的としているわけではない。

佐久間は他にも JOCV の報告書の事例を挙げて分析を行い、海外における日本語教育の特徴を以下の三つに分類している。

- 1) 中等教育段階 (日本の中学校、高等学校) 以下の学習者が多い。
- 2) “実用”²⁰に直結しない日本語教育が多い。

¹⁸ 欧州評議会の言語教育政策は「複言語主義」「言語の多様性」「相互理解」「民主的な市民性」「社会的結束」の 5 つを促進するものである。

¹⁹ 1972 年に設立された JF よりも以前の 1965 年に発足した青年海外協力隊は「青年海外協力隊 20 世紀の軌跡 1965 - 2000」によれば、同年の 1965 年にすでにラオスに初めての日本語教師派遣を行っている。

²⁰ 佐久間 (2006) では“実用”という表現を用いている。“実益”と同意。

3) 観光業に関係ある日本語教育が多い。

グアテマラでの日本語教育事情は2)に相当するだろう。佐久間(2006:42)は2)の事例をいくつか挙げた後、「何かのために使用するという明確な目標がなく、まるで音楽やスポーツを楽しむように日本語を学ぶ、そんな日本語教育を、ともすると私たちは軽視してしまうおそれがある」とし、「必要がないのに未習の新しい外国語を学ぼうとする、それは人間が人間であることの一つの“証拠”といったらよいほど素晴らしい性質によるものだと考えることができる」と意見する。さらに、海外で教える日本語教師への期待する姿勢のひとつに、「外国語学習の意味を問いつづける(佐久間 2006:57)」ことを挙げ、「海外で活動する日本人日本語教師は、平和構築という大きな課題についても個人として期待される責任があり、“共生”実現を目指す努力に重なるような地味な相互理解の活動が求められると思う(佐久間 2006:61)」と結論づけた。

JICA 日本語教育部門の多様な事例から考察を行った佐久間の意見は、海外で一度でも日本語教育に従事した経験がある者には、自然と納得ができるものかもしれない。しかし、そこには実証的な裏付けは存在していない。そこで、上述のような“実益”に結びつきづらい海外日本語学習の意味を考察するため、本研究では、まず学習者の意見に着目することによって、学習者が日本語学習という行動に導かれる原因を探索する。なぜなら、学習者自身の行動を導くそれらを知ることによって、日本語学習の意味が浮かび上がると考えられるからである。また、それは換言すれば「学習動機」となるであろう。第二言語習得における学習動機の研究には数多くの蓄積²¹がある。また海外日本語教育の焦点を絞るとその先行研究のほとんどは教室活動が前提となるため、成績や進学といった要素が必然的に前提とされている。しかし、“実益”に結びつきにくい地域における日本語学習をこれまでのように社会心理学や教育心理学領域の仮説にもとづいた道具的動機、統合的動機、内発的動機、外発的動機といった概念では捉えきえることは難しい。たとえば本研究の調査対象地であるグアテマラは就職も進学も機会も少ないため道具的動機でありえないし、日本人ネイティブと接触する機会が皆無のため統合的動機とは言いがたいであろう。また、だれにも強制されずに日本語学習を行う一般公開講座であるため、内発的動機であることは明らかである。そこで、本研究ではこれまでの、先行研究で提示された仮説を定量的な調査によって検証をする以前に、教室活動という枠を離れた学習行動にむかう動機を析出したい。

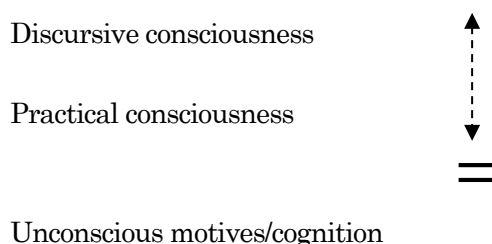
5. 理論と方法

5.1 実践的意識

本研究では、まずグアテマラの日本語教室をひとつの「社会」としてとらえることにより、海外に

²¹ 紙幅の都合上、本稿ではこれ以上深く言及しない。第二言語習得における学習動機論の変遷については守谷(2002)や廣森(2010)によって詳細にまとめられている。

における日本語学習者の学習動機、その行動原理をこれまでの社会心理学・教育心理学領域の理論ではなく、社会学領域の理論に定位させる。説明しよう。社会学者のギデنز (1984) による構造化理論に依拠すれば、人々の「実践」こそが社会構造を形成する。この実践は意志を前提とした行為であり、この行為は必ずしも言語によって表現されているわけでない。つまり、ギデنزによれば、言語化された意識 (Discursive consciousness) ではなく実践的意識 (Practical consciousness) が存在し、この無意識 (Unconscious motives/cognition) とは区別された実践的意識こそが、構造化された社会において、社会構造を再生産しうる主体的な基盤となる。言い換えれば、この実践的意識に基づく行動によって社会が形成されていく。



(Giddens, 1984, p.7)

グアテマラの日本語教室をひとつの「社会」と仮定するならば、言説化されていない学習者の実践的意識による日本語学習という行動によってグアテマラの日本語教室という「社会」構造が日々変革し再生産がなされていることを意味する。換言するならば、グアテマラの日本語学習者は、グアテマラでの日々の生活を過ごすなかで、とくに意識することなく、日本語学習を続けている。また日本語学習の習慣と反復作業によって彼らの意識は以前とは異なる変容を遂げ、またその意識によって学習者の行動や思考様式も変容している。本研究ではこのような行動を導く実践的意識を PAC 分析の手法を援用することによって析出する。つまり、彼らを日本語学習に導くその行動と方向に関わるものを PAC 分析によって実践的意識の析出、実践的意識の「再言説化」作業を行う。

5.2 PAC 分析

本研究はグアテマラの学習者がなぜ日本語学習を行おうと決心し、それをいかに熱心に追求し、またいかに長く持続するのかという、その行動の方向と程度に関わるもの、すなわち Dörnyei のいう **Motivation** を探索的に析出する。この学習者の内部に存在する学習への **Motivation** つまり日本語学習動機は、これまでに学習者によって言説化されていない。本研究ではこのこれまで言説化されることなく内面化された意識を実践的意識と捉える。その実践的意識が導出する行動の「多様な」原因の一つひとつを析出する手段として、PAC 分析を援用する。

PAC 分析は社会心理学と臨床心理学の両方の知見を持つ内藤 (2002) によって開発され、「当該テーマに関する自由連想 (アクセス)、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によりクラスター分析、

被験者によるクラスター分析、被験者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」である。

PAC 分析にはいくつかの特徴²²があるが、特筆すべき特徴として、特に本人ですらあまり意識していないような意見が引き出させることにある。また人々をある行動に導く要因／決定因を探索することが可能である。つまり、PAC 分析は実験者によって構造化されたインタビュー形式よりも調査をインタビューの協力者²³自体で連想する語や文を自由に記述する作業から開始し協力者自身で語りを行うプロセスによって、協力者各個人の内面に迫りやすい。また、その内面から現れた結果による「データ間の共通点や相違点を見ていくことで、ある概念の構造的普遍性に迫ることができ²⁴」、「またそこで見られた変数の関係をみることによって、仮説を構築することが可能²⁵」であるとされている。

この研究手法は日本語教育の分野においても注目され、たとえば丸山 (2007) は日本語教材から学習者それぞれの意見を抽出している。また藤田・佐藤 (1996) は教師と学習者に PAC 分析を行うことによって理想的な日本語教師像に関する研究を行っている。他にも韓国人学習者を対象とした安・渡辺・才田 (1995) やインドネシア人留学生の日本語学習評価を行った八若 (2006) などがあり、それぞれがこれまでに知りえなかった事実や概念を探索的に調査している。しかし、日本語学習のそのものの意味に焦点をあてた PAC 分析を用いた研究は管見のかぎり存在せず、また学習者が自由に表現出来る母語を用いた研究 (安・渡辺・才田 1995, 藤田・佐藤 1996 など) はあまり多くはない。本研究においては、彼らに自由に表現してもらうために、彼らの母国語であるスペイン語によって、彼らの日本語学習行動の程度と距離に関わるものを測ることから実践的意識を言語化することを試みる。

6. 分析の方法と結果

調査協力者 (以下、協力者) には日本語学習を長期間継続して行っている学習者を選出する。そのため 2012 年の調査時に『みんなの日本語』第 32 課を学習中である学習歴 2 年半以上の学習者 2 名を選んだ。また、彼らは通常、JOCV 日本語教師の他には日本人と接する機会がほとんどなく、直接日本語で日本語教師以外の日本人ネイティブとコミュニケーションした経験はない。

6.1 調査概要

調査目的：グアテマラ人が「日本語を学習するとき何を思っているのか」を問うことによって、日本語学習行動の要因／決定因を探索し、日本語学習の意味を探索する。

調査方法：PAC 分析

²² 末田 (2011) 参照。

²³ 被験者の意

²⁴ 末田 (2011:246)

²⁵ 同上

調査日時:2012年6月 各2日に分けて調査。初日にカード作成し優先順位をつけるところまで実施。2日目にデンドログラムの結果をもとにインタビューを行った。合わせて2時間から3時間程度のインタビューである。

協力者: CALUSACの学生2名

協力者A: 学習歴約3年の学生女(初級後半)「みんなの日本語」第32課学習中

協力者B: 学習歴約2年半の学生男(初級後半)「みんなの日本語」第32課学習中

6.2 PAC分析の手順

PAC分析の手順は次の通りである。(内藤2002参照)

- a) 協力者に連想刺激文が与えられる。

「あなたが CALUSAC の日本語クラスで勉強しているとき、どう感じているか、どんなイメージを持っているか、その感じたことやイメージを言葉や短い文章でこのカードに書いてください。」

- b) 協力者はおもいつくままに連想した言葉や文章をひとつずつ一枚のカードに書く。
- c) 協力者はカードを重要な順に並べる。
- d) 協力者はカードの組み合わせのイメージを各ペアがどの程度類似しているかについて、「非常に近い」から「非常に遠い」までの7段階で評価を行い、実験者は類似度距離行列を作成する。
- e) 実験者によって類似度距離行列から作成されたデンドログラムに基づき協力者はインタビューを受ける。具体的にはまとまりをもつクラスターとして解釈できそうなグループを協力者が作成し、まとまりだと思ふ理由やクラスター間の関係、各項目のイメージ(プラスかマイナスかを評価する。)をそれぞれ協力者は述べる。

なお、協力者の許可を得て、ICレコーダーで録音。前述の通り使用言語は協力者の母語であるスペイン語を使用した。カードへの記入はスペイン語でも日本語でも可能ということにした。以降の表記は各表と図にはそれぞれ対訳を記入し、インタビューの表現は日本語翻訳とした。デンドログラムを作成する際は、IBM社製のSPSS Ver.20を使用した。

以下の発話箇所日本語への翻訳は実験者である筆者がインタビュー後に行った。また全ての談話から抜粋したものである。以下の(Q:)は実験者による質問部分であり、インタビュー会話文中にある下線部は筆者によるものである。また、協力者がスペイン語に交えて、日本語を話した場合は、「どうして」といったようにゴシック太字斜体で表記することとした。それではこれより、協力者それぞれの調査結果に進むこととする。

6.2.1 協力者 A の結果

協力者 A (初級者) の属性は以下のようになる。また語 (文章) は表 1 のようになり、デンドログラムは図 1 の通りである。

年齢	性別	日本語学習歴	レベル	日本滞在経験
22	女	約 3 年	初級後半	なし

表 1

想起順	内容	重要順	※
1	Interesante (おもしろい)	1	+
2	Divertido (たのしい)	2	+
3	Difícil (むずかしい)	12	0
4	Me gusta japon (日本が好きです)	3	+
5	Me gusta su historia (歴史が好きです)	6	+
6	Me gusta la arquitectura (建築が好きです)	10	+
7	Me gusta estudiar el idioma japonés (日本語の勉強が好きです)	4	+
8	Me gusta la comida (食べ物が好きです)	5	+
9	Admiro su amor por su familia (家族への愛に感嘆する)	13	+
10	Me gusta su organización (日本の組織が好きです)	9	+
11	Anime (アニメ)	8	+
12	Son inteligentes (頭の良い人々)	15	-
13	漢字はむずかしい ²⁶	16	-
14	Buenas películas de miedo (良いホラー映画)	17	+
15	Gente extraña (変な人)	18	0
16	Muchos suicidios (たくさんの自殺者)	14	-
17	Buena educación (良い教育)	7	+
18	Tecnología (テクノロジー)	11	+

※各項目に対する協力者の「+-0」のイメージ。言葉の意味でなく協力者に実際に感覚として感じられるもの。

²⁶ 協力者 A は日本語にて記入。

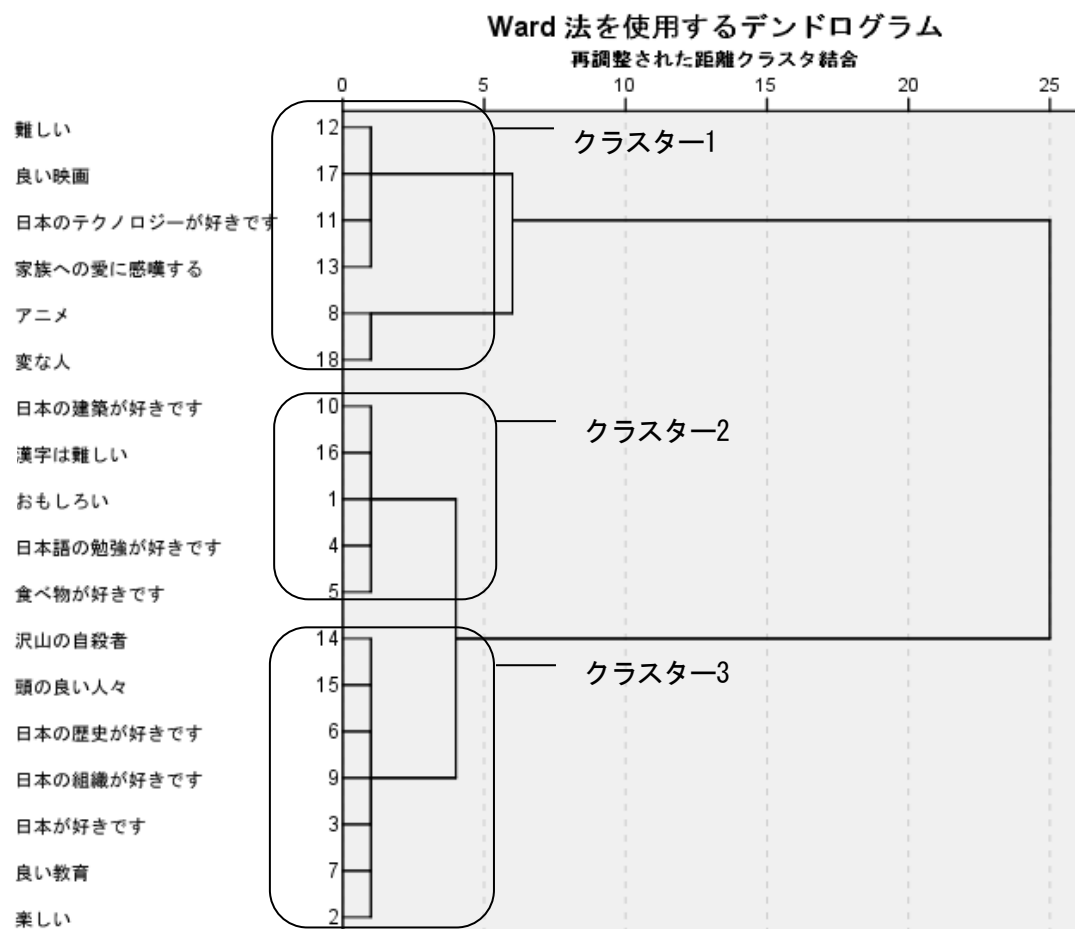


図1

クラスター1「難しい」から「変な人」までの 6 項目について:

…うーん、難しい。でも、うん、日本語の勉強は難しい。でも、私が日本のテクノロジーを好きなことが日本語学習を支えている。そして、これこれ、ホラー映画があるから、ホラー映画は私は大好き。ホラー映画が一番大好き。それはなぜなら、本当に良く出来ているから、私は大好き。(Q:でもどうして、ホラー映画とテクノロジーや、家族愛のイメージに近いの?)なぜなら…うーん、分からない…うーん、なぜなら…それはテクノロジーの仕事で沢山しているから。その仕事にとっても時間を使っている。でも、それに、彼らはいつも前に進もうとしている。彼らの家族を前に進めようとしている。だから、それだけに、彼らの家族への愛がある。彼らは働くことを洗練させて、彼らの人生を推し進め、家族を前に進め、お金を持ち、より良き方向へ導こうと考えている。こんな風に考えているから、似てくるのだと思う。それに、テクノロジーは、世界に提供している。世界に経済発展を提供しているのだと思う。アニメもそう。でも、いいやちょっとアニメは違うグループ。アニメの人は…うーん、ちょっと違う…たとえアニメがホラー映画のような見所があるとしても…いろいろなことを生み出したとしても…うーんやっぱり人がなんかちょっと違う。

クラスター2「建築が好きです」から「食べ物が好きです」までの 5 項目について:

…分からない。どうして、建築と漢字がごっちゃになっているのか。私は日本の古い建築物が好きだし。漢字も古いもの。全体的に見たら…まだよく分からない…漢字を作るには忍耐力がいる。すばらしい建築を作るにも忍耐力がいる。分かんないけど…でもそんな風に私は考える。(Q:なるほど。全て「忍耐力」がいるってことだね。)そう、そうなの。それは生活を複雑にする。でも、だからこそ私は好き。だから私は日本語を勉強するのが好き。だからこそ面白い。私は学びたいことがたくさんある。だから続けているのよ。私が学んできることは(実際に)得るものは何もないかもしれない。でも私は好き。興味深いわ。それに、日本食。日本食もやっぱり…(沈黙)(Q:そのことってグアテマラとはぜんぜん違うものなの?)うん。とても違うわ。私たちは、そんなに忍耐強く物事を進めることに慣れていない。なんでも速くやりたがる。それに速くやるから、結果は良くないものが出来上がる。……日本のそんなところが私は好き。日本の文化はいつも、注意深くある。…実際にはどうして、ここに日本食が入っているのかは、よく分からないけど…

クラスター3「沢山の自殺者たち」から「楽しい」までの7項目について:

えーと、自殺。このことは私はすごく心配。なぜなら自殺は、うん、なぜなら、自殺者たちは、家族の誇りとともにある。そんなことを私は読んだことがある。多くの場合そうでしょ。それに、分からない。でも、私にとってはとても悲しい一面。それは解決方法ではある。でもまだ若い学生にも起こっていること、まだ、起こり続けていること。あそこは、みんな教養がある。なんとなく教養があるってものじゃない。だから、もっと、理屈にのっとった行動を指し示すの。歴史についても同じことが言える。歴史は知識についていろいろなことを教えてくれる。このブロック部分をつなげることを助けてくれる。それは、個人主義ではなく、みんながグループで前に進もうとするの学び。だからここにみんな置かれているの。ああ、だから私は日本が好きなのね…(Q:(2)²⁷の「楽しい」を指し示しながら、)それって楽しいことなの?そうよ。それは楽しい。日本のことは楽しいということを通して…違う、みんな興味深い人々だから、彼らのいろいろなことを学ぶことが楽しませてくれるの。だから私は楽しいの。そんなことが、日本文化のそんなことが、楽しい。私を楽しませてくれるの。

クラスター1と2の比較:

これ(2)²⁸は歴史とともにある。もう過ぎたものだ。なんか違う。…わからない。難しい…これは、違う雰囲気の人々、それはもっと奇抜な連中。…そう、単語で言ったら「エキセントリック」……(沈黙)(Q:ぼくはこれ(2)は「伝統的」これ(1)はもっと「先進的」って感じるんだけど…)そうね。だいたいそんな感じだと思うわ。でも先進的というよりは…「エキセントリックな人たち」のグループよ。これ(1)は日本のエキセントリック、もう一方は日本の伝統…

27 ○に囲まれた数字は想起内容(重要順)の数字を表す。以下、同様。

28 ()に囲まれた数字は各クラスターの意。以下、同様。

クラスター2と3の比較:

この二つはちょっと似ているでしょ。でも、ちょっと。こっち(2)は、もうちょっと、静かで落ち着いているわ。…これはもっと全部一緒にしたほうがしっくりくるわ。全部いっしょにしたら、独特のものになる。全てを含んで日本。ひとつだけだったら、ひとつの性格として成り立たないわ。

クラスター1と3の比較:

うーん。これ(1)はおそらく楽しいことなんだろうけど。うーん、これ(3)はぜんぶ歴史に関することだわ。これ(3)はもう過ぎてしまったこと。(Q:ぼくはこっち(1)が現代で、こっち(3)が過去って感じがするんだけど。)うん。そうね。こっち(3)は過去から来たってだけではなく、純粋な道を歩んできたものだわ。

各クラスターに命名する:

これ(1)は、「エキセントリック(excéntrico)」これ(2)は、「穏やか(tranquilo)」これ(3)は「帰結(consecuencia)」…「帰結」よ！ああ、やっとわかった。これは「帰結」、彼らの考え方から得られた結果だわ。帰結は、なにかひとつの動作があって起こった結果のことよ。全部のことが、そう、なにかやったことに続いて起こったこと。自殺は熟慮の末に行ったこと。教養があるのは教育のおかげ。教養のある人は、たくさん勉強をした結果でもある。

6.2.2 協力者Aについての総合的解釈:

PAC分析によって、協力者Aのこれまでに言説化されていない内面化された日本語学習に対する意識を再言説化することが可能となった。協力者Aはクラスター1を「エキセントリック(excéntrico)」と命名した。現在でも家庭内暴力や児童労働が社会問題として存在するグアテマラに暮らす学習者から見れば、家族のために深夜まで残業してまで働く日本人の習慣は興味深く、エキセントリックな要素であろう。また、クラスター2を協力者は「穏やか(tranquilo)」と命名したが、古典建築や漢字の創造過程に見受けられるように、その忍耐強く、先を見据えて作業する要素に協力者は惹かれ、またその様子を「穏やか」だと感じている。クラスター3は「帰結(consecuencia)」と表現し、自殺も教養も歴史も組織も教育も、時間をかけた熟慮の末に生まれた論理的帰結だと表現した。以上の「エキセントリック」も「穏やかさ」も「帰結」も確かにグアテマラ社会ではほとんど見受けられない日本の文化や習慣の独特な特徴であり「異文化」である。学習者にとってはその異文化を学び理解していく日本語クラスは、協力者が述べたように「面白」く「楽しい」のである。それゆえ、日本語学習が実益に結びつきにくい学習環境下では、日本文化の学習は日本語学習への興味を持たせるための重要な要素のひとつであることが示唆された。そして、一部の長期的な日本語学習者は日本語学習を通して異文化理解/学習を行うことに日本語を学習する意義を見出していることが分かった。

6.3.1 協力者 B の結果

協力者 B (初級者) の属性は以下、語 (文章) は表 2、デンドログラムは図 2 の通りである。

年齢	性別	日本語学習歴	レベル	日本滞在経験
20	男	約 2 年半	初級後半	なし

表 2

想起順	内容	重要順	※
1	Interesante y complicado como era un reto me atrajo. (かつて私を魅了したように、興味深く、複雑だ)	1	+
2	Lo más interesante fue compartir el aprendizaje con un profesor japonés (かつては日本語の先生と学んだことの共有が一番興味深いことであった。)	4	+
3	La gramática y semántica es muy complicado para occidental (文法と、語彙の意味が西洋人にはとても難しい。)	3	+
4	Una motivación es el aprendizaje sobre otras culturas (異文化に関することがひとつの学習動機だ。)	2	+
5	Deseo en algún momento concentrarme en mangaka (漫画家としていつか集中したい。)	8	+
6	Megusta el ambiente competitivo que se maneja dentro de Japón (日本の競争社会環境が好きだ。)	10	+
7	Deseo poder entender mejor a las personas en el mundo y conocer sus sentimientos y motivaciones (世界の人々の考え方を知りたい。その人々の、感情や動機を知りたい。)	5	+
8	El ambiente en clase era un poco inestable porque mucha gente comenzó a estudiar por el anime lo cual no fue una motivación suficiente para que continuara. (日本語の学習環境はちょっと不安定だ。なぜならアニメのために日本語を学習する人が多いからだ。でも、それだけの学習動機は持続するには十分ではない。)	12	○
9	Quiero viajar y poder conocer gente y agrandar mi conocimiento. (旅行し、人を知り、私の知識を増やしていきたい。)	7	+
10	Me gusta estudiar japonés porque cada clase es interesante y he aprendido mucho. (それぞれのクラスが興味深く沢山の事を学んだから日本語を勉強することが好きだ。)	6	+
11	Quiero poder leer libros y revistas japonés sin que hayan sido traducidas. 翻訳無しで、日本語の本や雑誌を読めるようになりたい。	11	+
12	Siempre quise casarme con una extranjera para enriquecer a mis hijos con otro idioma y cultura (いつも私は外国の人と結婚したいと思う。私の子供たちに他の言語や文化を学ばせたいからだ。)	8	+

※各項目に対する協力者の「+・0」のイメージ。言葉の意味でなく協力者に実際に感覚として感じられるもの。

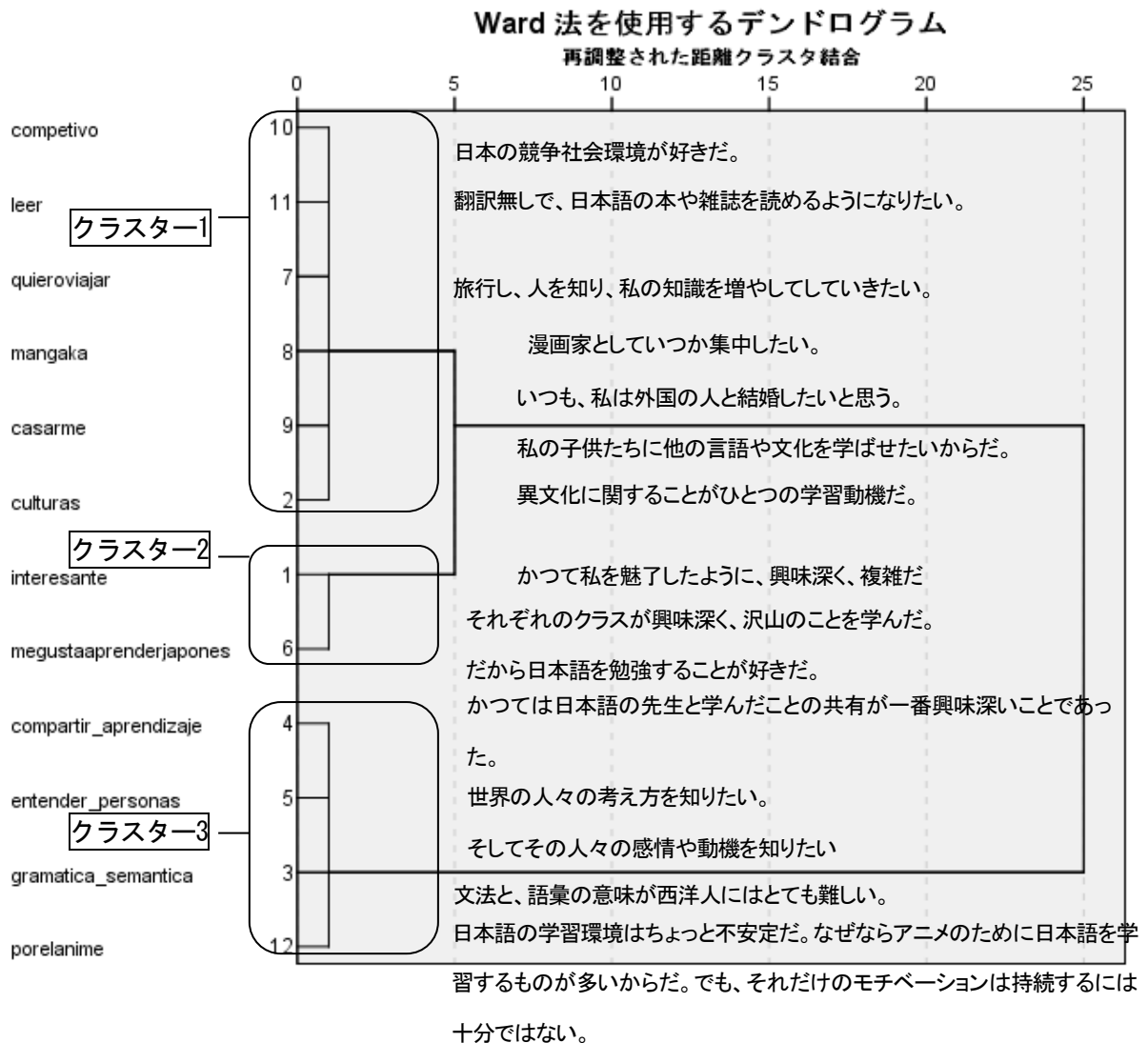


図 2²⁹

はじめに:

(Q:このイメージは近い?) 的を射ている。良いね。ここからここまで、うん。良いね。うん。うん。(笑) (Q:イメージと合っている。どう?) ここからここまで(クラスター1から2まで)。イメージはおんなじです。たぶん。でも、これはまだわかりません(クラスター3)。自分の興味をここまで書いて整理してみたことないよ。ただぼくにとっての学習動機が表現されているよ。でも、このイメージが欲しているものかどうかかわからないよ。でも、ようやくわかったよ。うん、確かだ。なんか言うことが出来そうだ。

クラスター1「競争」から「文化」とクラスター2「興味深い」から「日本語を勉強するのか」まで:

でも、どちらにしてもここ(⑩)からここまで(⑥)。これは「基本的な学習動機」だよ。そう(⑥)まで。そう、

²⁹ 図 2 ではスペースの都合上、スペイン語部分は省略して表記。図右側に日本語表記を行った。

でも、どう言ったらいいか。書いたことは全部重要なことだよ。これを除いて(12「アニメ」)(笑)(Q:それ以外は?)(笑)口で説明するのは難しすぎるよ。(Q:でも何が違うのよ。これ(クラスター1)とこれ(クラスター2)は?)うーん。いやいや。これで合っているよ。文化を学ぶことは人を知ること表すのだから。(Q:もっと具体的に教えてよ。)

具体的に? オッキー。ここ(10)からここまでね(6)。具体的にどんな意味か知りたいのね。うん。これは本当に合っている。僕を日本のことで一番魅了しているのは、仕事の環境についてだから、そのため日本語を勉強する。なぜならその勉強には多くを要求する。僕が知識を必要とするとき、読書をすることや旅行をすることが僕に知識をもたらす。たとえば、日本の競争社会や仕事についての環境のことが好きだ。僕はあそこで漫画家として仕事がしたい。それはとても難しい職業だからだ。知識についても同じことが言える。それに、外国人と結婚したい。僕は子供にも同じことを要求したいな。それは、ほかの言語を学ぶという、ひとつの窓口を持つことができる。そんなようなことが、僕の根本的な学習動機なのだろうと思うな。(Q:ありがとうございます。とてもよい意見だね。(一同笑))

クラスター全体の違い:

(Q:でもこれ(1)とこれ(2)は何が違うの?)…知らないよー。(一同笑)(Q:おんなじ?(笑))同じだよ。書いたことは私にとって全部重要だ。でも、知識を吸収していくことは終わりつつある。だからちょっと優先順位が低い。生活することや、生活者に会うこと、そんなようなことがクラスで学習するだけのことよりもっと重要なんだ…(Q:ということは((1)を指して)こっちのほうが重要ってこと?たぶん…)…たぶんねっ。(一同笑)でも、ほら、旅行できないよ。あらかじめ知識を覚えとかないと。あははは。(一同笑)(Q:ぼくはこれが君の目標で、これが今の状態、みたいな感じがするんだけど。)ああ。うん…(中略)よし、ちょっと考えてみよう。この文法や語彙ってのは、とても複雑だ。だからぼくは好きだったんだ。なぜなら複雑だったからだ。それにこの先生と時間を共有するっていうのは、この文化を理解するっていうのと似ている。だから、もっと上の価値がある…(沈黙)……よし、もう一回、やってみよう。たぶんもう理解した。ははは。よし、さあ、注目してくれ!ここ(3)は学習初期のほうの経験だ。今まで僕たちが語ってきたような、これまで日本人の先生とこれまで共有してきたような文化だ。それにしても、僕の考えでは、それはちょっとだけもう優先順位が下がった。なぜなら、もう起こったことだからだ。そして今では何か他のものを経験したい。それはこれ(1)のようなものだ。これ(1)は本当にここに挙げられたものとまったく同じようなものだ。人について知りたかった。今もそうだよ。でも、今ではそれはその環境についてであって。今は自分のことではない。それに、今では日本語文法についてちょっと良くなった。ちょっとだけだよ(笑)それにしても、漢字についてもっと覚えた。だから、今の学習動機は前より強くなった。そんな経験があって、だから僕はここ(クラス)に参加登録しているんだよ。(Q:なるほど。経験ってことだね。)そう。

クラスター1とクラスター2の違い:

(1)と(2)はどんなことが違うのか。どんなことがもっと上にくいて、下にくるか。…うん。これらは基本的な動機だよ。違いが無いように思う。うん。基本的な学習動機だよ。(Q:(図を指し示しながら)でも、ちょっと違うんだよ。)(一同笑)でも、いま境界が作れたよ。これ(2)は僕にとって今のこと。でこっち(1)は僕にとっての未来だ。それに、これ(1)は、たぶん、このこと(2)を知ることによって、僕は未来にこのことを手に入れたいんだよ。言い換えれば、これは「未来の目標」だ。

クラスター1とクラスター3の違い:

(Q:じゃあ、クラスター1とクラスター3は?)うーん。ほとんど一緒だよ。(一同笑)これら(3)は、もう学ぶことができたこと。それにこっち(3)は、言ったとおり、はじめに勉強するときに学ぶことができることだよ。多くの根本的な学習動機はこっち(1)だ。こちらを手に入れたいんだ。これ。こっち(3)の経験は手に入れた。だから価値はちょっと低い。それで、いまはこのような(1)違う経験がほしい。ちょっと手に入れるためには複雑だ。ぼくらの国では難しい。日本に行かなければ。

クラスター2とクラスター3の違い:

(Q:うーむ。分かりました。じゃあ(2)と(3)は?)(一同笑)今度は(2)と(3)かい?おそらく、((3)のように)複雑だから、僕の学習動機をずっと維持している。それに、この経験があるから、この他のことをまだまだ学びたいと思わせる。この経験があるから。だからこれ(2)は今。この今のほうがもっと重要だ。僕はまだ全部の知識を持っていないから。でも、この(3)の経験はもう持っている。

補足説明:

僕には何か強い学習動機が必要なんだと思う。アニメがただ好きだとか、そんなんじゃない、なにかオタクみたいな、日本語を学習するためには、それはたぶんあんまり強い学習動機にはならない。だから何ていうか……違った、違った、もっと違う強い目的を持たなければ、日本語の学習動機を持ち続けることにはつながらない。漫画を理解したいだけじゃなくて。初期の欲求を捨てて。そう思うよ。僕はたくさんアニメ好きの学習者を見たよ。でも、3学期(約9ヶ月)が終わったらいなくなる……(Q:君は他の人と学習動機が同じじゃないの?)いいえ、いいえ。僕も気持ちに分かるし。僕もアニメが好きだよ。でも、それだけが理由で、日本語を学んでいるわけではないと思うんだ。じゃないと、こんなに続かないよ。(中略)今となっては今まで言ってきたことが分かる。学習を続けるためには、学習動機はアニメのようなひとつの趣味にとどまることなく続ける必要がある。もっと強い学習動機。たとえば、エンターテインメントより人格の成長。私にとっては、知識を得ること、文化を知ることこそが人格の成長である。その一方で、アニメはエンターテインメントだ。人格の成長、それがエンターテインメントより大事なんだ。

6.3.2 協力者 B についての総合的解釈

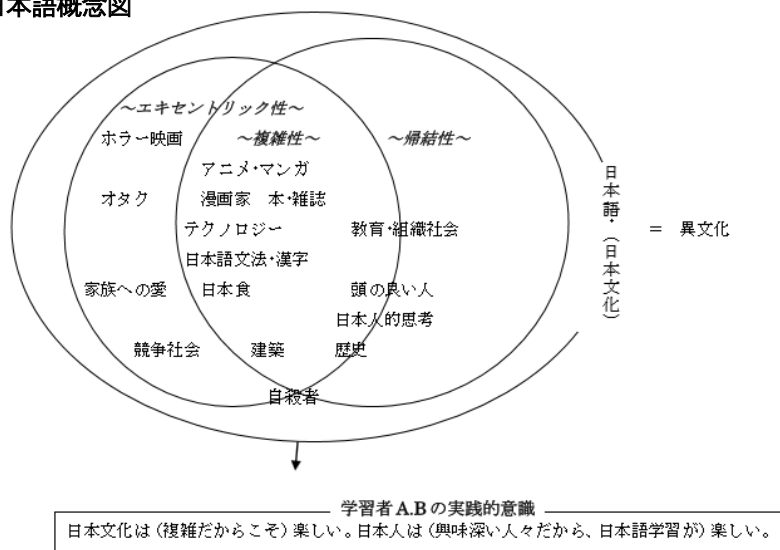
協力者 A 同様に PAC 分析を用いたことによって、協力者 B に内面化された日本語クラスにたいするイメージや意識が露呈し、また、協力者 B 自身の言葉によってその意識が再言説化された。本調査では、協力者 B (以下、B) にとっての学習動機が表出した。またそれぞれのイメージはほとんど+で、アニメに関する事項だけどちらでもないという解答になっている。

クラスター1 は「学習動機 (未来の目標) (Motivación futuro)」クラスター2 を「学習動機 (現在) (Motivacion presente)」として、合わせて「私の根本的な学習動機 (Motivación pirncipal)」と名付けた。またそれぞれ、日本の競争社会、漫画家、旅行と、日本文化の要素が多数含まれている。全てのデンドログラムの各々は協力者 B にとっては時間的な差異、またその時間の経過に伴う学習動機の差異や強弱を表している。クラスター3 は既に経験したことであり、「経験 (Experiencia)」と命名した。それは過去の出来事であって、クラスター1 や 2 に比べると少しだけ重要度が下がるとしている。協力者 B による補足説明にあるように、当初はアニメが好きで学習を始めても、日本語学習を進めるにしたがって学習動機が次第に変化することが分かった。また日本文化という異文化を学ぶことで、学習者にとっての「人格の成長」、換言すれば人格の「変容」が起こる。つまり、日本語学習にもなって生じる知識の獲得や異文化を知ることこそが大きな学習動機になっていることが分かった。

7. まとめと考察

PAC 分析の特徴の一つとして、末田 (2011:246) は「PAC 分析において、研究参加者のデータ間の共通点や相違点を見ていくことで、ある概念の構造的普遍性に迫ることができる」と説明する。本研究では協力者 A、B から得られた結果から、本研究の目的となっている実益に結びつかない日本語学習の意味を学習者が考える日本語・日本文化の概念を提示することによって考察する。協力者 A、B の結果を整理すると、共通点は、日本語学習へ導く大きな要因として、「日本文化=異文化」に強く惹かれて日本語学習を行っているといえよう。図式化を試みると以下ようになる。

学習者 AB の日本語概念図



円の部分は学習者 A.B の考える日本語・日本文化を表す。内部のそれぞれの円は、その日本語・日本文化の性質を表し、グアテマラ文化と異なった日本文化が内包するそれぞれが内包するグアテマラ文化とは異なる「エキセントリック性」「複雑性」「帰結性」といった性質が、主な彼らを日本語学習という行動へと導く原因／決定因／要因となる。そして、それらによって下部四角部分の学習者の心理的な反応を導出する。その反応は「楽しい」という前向きな感情である。また、学習者にとって日本語・日本文化の性質は、グアテマラ社会にはない独特の異文化³⁰である。つまり、グアテマラ社会にはほとんど存在せず、これまでの彼らが遭遇したことの無い異文化の性質を理解し、読み解き、また語学学習によって体得していく過程が「楽しく」、学習者を長期的な学習行動へ導く決定的な要因である。以上より、日本語・日本文化が学習動機に強く影響を与えていると考えられる。これらを換言すれば、彼らは日本語学習にたとえ“実益”がなくても異文化理解／学習を行うことによって、長期的な日本語学習に導かれているといえよう。

8. 結論

本調査結果から、日本語が実益に結びつきにくい環境下の日本語学習者は、たとえ日本語を用いてのコミュニケーション行動が実在しなくても、日本語学習によって異文化学習を行うことが彼らにとって長期的な日本語学習の学習動機になることが分かった。また、その長期的な学習は、アニメやサブカルチャーを単純に楽しむといった側面のみではなく、日本文化という異文化を知り学ぶことによって、学習者自身の「人格の成長」、または「人格の変容」が促されていることも示唆された。

つまり、グアテマラのように日本語能力試験が実施されていないような環境下では、一般的に試験で好成績を収めるということが学習者の主な日本語学習目的ではない。また単純にアニメ・マンガに代表される日本のサブカルチャーのみを興味の対象として日本語を学習しているわけでもない。さらにいえば、彼らは Can-do に代表される日本語を媒介としたコミュニケーション行動を行ってすらもない。むしろ彼らは、日本語学習を媒介ツールとしながら、自文化と異なった考え方や文化を学習しているのだ。

では、結論としてこのような“実益”に結びつきにくい日本語学習の意味とはいったい何か。実際、キャリアアップ等の“実益”を本当に求めるのであるならば、英語に代表される国際的に優勢言語を学習して、仕事に活かし、経済的に豊かになるほうが得策である。事実、多くの日本語学習は英語も学びそれぞれの仕事に活かしている。しかし、そもそも経済的に豊かになることが言語学習の目的なのか。むしろ、言語学習を通して、自文化とは異なった文化、その「異なり」を理解し体得していくことによって、たとえば自分自身のアイデンティティを前向きに「変容」させていくツールとして言語学習を機

³⁰ 現地調査後 SNS を用いて行った A への補足調査では、グアテマラの少数言語ではなく日本語を学習する理由として、「私の国の基礎知識」ではなく、「日本語を学ぶことで、外国、異文化を学びたいからだ」と A は述べた。

能させる可能性も十分考えられる。

我々は学習することによってつねに「変容」している。ある学習者にとっては、たとえ生涯にわたって日本語によるコミュニケーション行動が実施されることがなかったとしても、彼らは、日本語学習を媒介としながら、彼らがこれまでの人生で遭遇したことのなかった新たな思考様式、行動様式を獲得していく。つまり、いわゆる“実益”に結びつきにくい日本語学習は、学習者の人格・人間性を以前より前向きなものへ「変容」させるという意味を持つ。そして、それらアイデンティティの「変容」は、彼らが日常的にコミュニケーションしている「社会」にも少なからず影響を与えていくだろう。ギデنزの構造化理論に依拠するならば、日本語学習を経験した主体の実践的意識にもとづいた行動が社会構造をたえず再生産していく。むしろ、グアテマラに限らず世界中における日本語教育の影響や効果、もしくはその帰結は計り知れない。そして、その検討については、今後の海外日本語教育研究における重要な課題のひとつとなる。

※本稿は、平成 24 年度に九州大学大学院比較社会文化学府に提出した修士論文「海外における実用性がない日本語学習の意味 - グアテマラの事例を通して -」の一部を大幅に、加筆・修正したものである。

謝辞

修士論文の執筆時には、九州大学大学院比較社会文化学府の指導教員である松永典子教授、井上奈良彦教授、松村瑞子教授、志水俊広准教授からご指導を賜りました。また、本稿における加筆・修正時では、同大学院同学府の溝口孝司教授、阿部康久准教授、学外からは佐久間勝彦聖心女子大学名誉教授、吉田一彦宇都宮大学教授からご指導と助言を賜りました。そして、ここには書ききれないほど多数のグアテマラの方々のご支援とご協力によって本研究は成り立っています。みなさん、本当にありがとうございました。ここに深く御礼申し上げます。

【参考文献】

- 安龍洙・渡辺文夫・才田いずみ (1995) 「韓国人日本語学習者の授業観の分析：授業に対する認知的変容についての事例的研究」『東北大学文学部日本語学科論集』5, 1-12
- 新井克之 (2014) 「JF 日本語教育スタンダードと CEFR に潜む〈権力〉と諸問題」『言語政策』10,1-22
- Dörnyei, Zoltán (2001) *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか-PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究」『日本語教育』89, 13-24
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity press

- 八若壽美子 (2006) 「インドネシア人留学生の日本語学習の自己評価 - PAC 分析による事例的研究 -」
『茨城大学留学生センター紀要』 4, 13-21
- 廣森友人 (2010) 「第 3 章動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫・尾関直子・
廣森友人編『成長する英語学習者 - 学習者要因と自立学習』大修館書店
- 細川英雄 (1999) 『日本語教育と日本事情 - 異文化を超える -』明石書店
- 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか - 言語文化活動の理論と実践 -』明石書店
- イ・ヨンスク (1996) 『「国語」という思想 - 近代日本の言語認識』岩波書店
- 嘉数勝美 (2011) 『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ー
の相克から公共性への収斂』ココ出版
- 松永典子 (2002) 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』風間書房
- 丸山千歌 (2007) 「日本語学習者が日本語読解教材から受ける影響 - 読解内容を知る上での PAC 分析
法の有効性 -」『横浜国立大学留学生センター研究論集』 14, 145-158
- 守谷智美 (2002) 「第二言語教育における動機づけの研究動向：第二言語としての日本語の動機づけ研
究を焦点として」『言語文化と日本語教育』増刊特集号, 315-329
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC 分析実施法入門[改定版]個を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 野津隆志 (1996) 「海外での日本語教育の普及とわが国の援助政策：戦後の歴史的展開の整理」『学校
法人佐藤栄学園埼玉短期大学研究紀要』 5, 93-102
- 佐々木倫子 (2002) 「日本語教育と「文化」概念」『21 世紀の「日本事情」 - 日本語教育から文化リテ
ラシーへ -』 4, 146-155
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」『日本語教育の新たな文脈 - 学
習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』アルク, 33-65
- 佐久間勝彦 (2010) 「中米・カリブ地域の日本語教育のネットワーク形成を求めて - 「第 1 回中米日本
語教育セミナー」での講演を中心に -」『聖心女子大学論叢』 115, 1-20
- 嶋津拓 (2008) 「国際文化交流事業としての「日本語普及」その変遷と現状 (特集 対外言語政策)」
『比較教育学研究』 37, 79-88
- 末田清子 (2011) 「19 PAC 分析」末田清子・抱井尚子・田崎勝也・猿橋順子 編著『コミュニケー
ション研究法』ナカニシヤ出版
- 安田敏朗 (2006) 『「国語」の近代史』中公文庫

【参考資料】

- 独立行政法人国際交流基金編 (2013) 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2012』
- 国際協力事業団青年海外協力隊事務局編 (2001) 『青年海外協力隊 20 世紀の軌跡 1965-2000』
- 国際交流基金「海外日本語教育ネットワーク研究助成プログラム」助成『第一回中米日本語教育セミ

ナー』配布資料, 2009

青年海外協力隊グアテマラ日本語教師隊員報告書 平成14年～平成23年

【Website】

外務省ホームページ「国別データブックグアテマラ」

http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni/14_databook/pdfs/06-08.pdf

(最終閲覧日：2015年12月30日)

外務省ホームページ「基礎データ>グアテマラ共和国」

<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/guatemala/data.html>

(最終閲覧日：2015年12月30日)

外務省海外安全ホームページ「guatemala>感染・スポット・危険情報」

<http://archive.today/Mner1> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード」

<http://jfstandard.jp/publicdata/ja/render.do> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード試行版」

http://jfstandard.jp/information/attachements/000003/trial_all.pdf

(最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「JF日本語教育スタンダード | 活用事例」

<http://jfstandard.jp/caselist/ja/render.do> (最終閲覧日：2015年12月30日)

国際交流基金ホームページ「国・地域別の情報グアテマラ」

<https://www.jpjf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/guatemala.html>

(最終閲覧日：2015年12月30日)

新井 克之 (あらい かつゆき)

【主な海外教授活動の場】

ベトナム・民間語学学校 2005. 4～2006. 5

グアテマラ・政府高等教育 2008. 3～2010. 3

SNS を利用した追跡調査の試み 23 年前のモンゴル人学習者に見られる日本語学習効果

村上 吉文

【要旨】

本稿の目的は日本語教育の効果の検証において、ソーシャル・ネットワーキング・サービスが有効であるかを検討することである。23 年前に国際協力事業団の青年海外協力隊としてモンゴルに派遣された筆者は当時の日本語学習者のプロフィール欄を閲覧し、「言語」「勤務先」「友達」「写真」「スポット」のそれぞれの欄から日本語学習を経験した効果が確認できるかどうかを調査した。その結果、従来の追跡調査の回収率の 2 倍以上に当たる 69.4%の学習者の情報を閲覧することができ、そのうち 84%に学習効果が確認された。このようにソーシャル・ネットワーキング・サービスによる追跡調査において、学習効果を検討することは十分に可能であり、公的資金による日本語教育の場合は納税者に対する説明として活用されることが望まれる。

【キーワード】 SNS・追跡調査・モンゴル・事業評価・青年海外協力隊

- | | |
|---------------------------------|--------------------------|
| 1. 背景 | 3.2 【調査項目 1】 言語欄の記述 |
| 1.1 海外での初・中等教育機関に対する
学習効果の評価 | 3.3 【調査項目 2】 勤務先欄の記述 |
| 1.2 これまでの追跡調査 | 3.4 【調査項目 3】 友達の欄の記述 |
| 1.3 SNS の台頭 | 3.5 【調査項目 4】 「写真」と「スポット」 |
| 2. 調査対象と方法 | 3.6 4 項目の総合判定 |
| 2.1 調査対象 | 4. 結論 |
| 2.2 調査方法 | 5. 提言 |
| 2.3 調査項目と判定方法 | 6. 今後の課題 |
| 3. 調査結果 | 参考文献 |
| 3.1 回収率 | 参考資料 |

1. 背景

1.1 海外での初・中等教育機関に対する学習効果の評価

現在、2020 年までに 300 億円を投じる「文化の WA (和・環・輪) プロジェクト」が国際交流基金アジアセンターを中心に実施されており日本語教育への追い風が吹いているが、2020 年以降にもこうした状況が続くかは現時点では不透明である。これまでも日本語教育への公的な予算の投入が大幅に見なおされたことは何度もあり、たとえば平成 21 年 11 月に行われた行政刷新会議は事業仕分けの結果、国際協力機構の地球ひろばについて「その機能を移転して売却」する

ことになった。

また、平成 22 年 4 月の行政刷新会議では国際交流基金の日本語国際センターについても、売却などは見送られたものの、仕分け人からのコメントとして「施設の売却、自己収入の拡大、受益者負担、市場化テストを導入すべき」といった記録が残されている。こうしたコメントからは、残念ながら仕分け人に海外での国際協力や日本語教育がこれまで社会に貢献してきたという印象があるようには見受けられない。したがって、こうした印象を払拭するには、現在の追い風に浮かれず、関係者がきちんと成果を世間にアピールする必要がある。

しかし、医療や土木などの国際協力と違い、日本語教育の場合はその成果が測定しにくいという側面がある。その理由の一つは、海外での日本語教育の中心は中等教育機関であり、そこで日本語を学んだ学習者が卒業して社会に貢献できるようになるには長い時間が必要だからである。だからこそ、コストや回収率などの面で限界のある従来の追跡調査の方法ではなく、ソーシャル・ネットワークング・サービス（以下「SNS」）を利用して、20 年以上前に日本語を学習していた人たちの追跡調査をしていくことが必要である。

1.2 「これまでの追跡調査」

前記のように、こうした長い時間を経た学習効果を測定するには追跡調査が必要だが、近年までは手間やコストをかけずに追跡調査を実施するのは非常に困難だった。

たとえば、同じように研修の追跡調査を行った独立行政法人新エネルギー・産業技術総合開発機構（NEDO）の佐野他（2005）も「追跡調査・評価を継続する上での問題点」として、「異動・転職により状況把握が困難」「担当部署がなくなる」「上層部の判断で情報を打ち切られる」というさまざまな原因を上げている。

日本語教育の分野では和泉元他（2004）が国際交流基金関西国際センターの開設後 5 年の追跡調査を行ったが、「終了後から所属先および住所が変わっているため連絡が取れないものが少なくなかった」としており、アンケートの回収率はいずれも 30%前後だったと報告している。なお、和泉元らは「調査票の送付・回収による文書調査」「面接調査（現地訪問調査）」の 2 種類の調査方法を採用している。

1.3 SNS の台頭

近年の目覚ましい技術的な発展により、こうした追跡調査は以前に比べると格段に時間もコストもかけずに実施できる環境が整いつつある。たとえば、前述の和泉元らが追跡調査の方法として採用した「文書調査」と「面接調査」の二つも、メールやビデオチャットなどを使えばまったくコストをかけずに実施することができるようになった。

しかし、前述のとおり、追跡調査の最大の障害は、調査対象と連絡がとれなくなってしまうことであった。たとえ通信手段が発達したとしても、相手が見つからなければ調査が行えない。しかしこの点についても技術革新によって容易に解決できるようになった。それが SNS である。SNS とは、ユーザーの社会的なつながりをインターネット上に構築するシステムで、中でも最

大の Facebook は 2015 年 3 月末の月間アクティブ利用者数が 14 億 4000 万人となっており¹、最大の人口を持つ国家である中国の人口も超えた新しい共同体となっている。

2. 調査対象と方法

2.1 調査対象

技術的にこうした追跡調査が可能になっていることを受けて今回の調査に選んだのは、今から 23 年前、1992 年にモンゴルのウランバートル市立外国語専門第 23 中学校の 2 年生として日本語学習を開始したクラスである。この学校は「中学校」という名前ではあるものの、実際には初等部、中等部、高等部のある 10 年制の学校で、調査対象クラスは初等部の 2 年生である。当時の年齢は 8 歳から 10 歳までであった²。

このクラスが日本語教育を受けるようになったのには、以下のような背景がある。

モンゴルでは 1975 年からモンゴル国立大学で日本語教育が行われており、当時から国際交流基金の専門家が派遣されていた。モンゴルはソビエト連邦を中心とする共産圏グループの一員だったが、1989 年のベルリンの壁崩壊以降、1990 年 3 月には複数政党制を導入して、実質的に社会主義を放棄し、市場経済への移行を始めたばかりの段階にあった。この改革に従い、外国語教育の分野ではそれまでのロシア語教育中心から日本語や英語などの西側諸国の言語が学ばれることになり、1991 年 3 月 26 日に青年海外協力隊派遣取極が結ばれ、翌年 4 月 10 日に初めての青年海外協力隊の隊員が着任した。筆者はそのうちの 1 名であり、この第 23 中学校が派遣先であった。当時、1 年生は外国語教育が行われていなかったもので、1992 年の 2 年生こそが日本の納税者からの支援によるモンゴルの初等・中等教育における日本語教育を正式に受けた初めてのクラスである。

当時のクラスに在籍していた 37 名の生徒たちのうち、1 名は残念ながら 10 年ほど前に他界しているため、現在も連絡ができるのは最大で 36 名である。今回の追跡調査ではこのうち 25 名を見つけることができた。

2.2 調査方法

今回は追跡調査の結果そのものよりも「追跡調査が簡単にできるようになった」ということを示すことが目的であるため、調査は以下の範囲に限定した。

- 文書調査を実施しない。(アンケートも含め)
- 面談調査を実施しない。(スカイプなども含め)
- Facebook に公開されているデータのみを対象にする。

なお、Facebook ではプロフィールページというところで、自分についてのさまざまな情報を記入し、共有することができる。名前は必ず公開されるが、それ以外は公開することもできるが、

¹ <http://newsroom.fb.com/company-info/> (2015 年 5 月 25 日閲覧)

² 調査対象のうち 11 名が生年月日を公開しているが、一番早い者が 1982 年 3 月 24 日生まれで、一番遅い者が 1983 年 8 月 2 日である。

非公開にすることもできる。また、利用規約において名前は実名を使わなければならないことが明記されている³。それぞれの会員が共有する内容は、夕食のおかずから、専門的な研究論文など、さまざまである。Facebook では共有する内容の一つ一つに誰と共有するかを設定することができるが、今回の調査では友達のみで共有している内容は除外し、Facebook の会員なら誰でも閲覧できる状態になっている公開情報のみを対象とした。

こうした方法には従来の文書調査や面接調査に比べてメリットもあるがデメリットもある。

メリットとしては、まずデータが得やすいことが挙げられる。もともと公開されている内容なので、たとえばアンケート用紙に回答を記入するような必要がなく、相手の手を煩わせないため、それが理由で回収率が落ちてしまうという問題が回避されることが期待できる。

次に、データの信頼性が高い点も強調しておきたい。従来の追跡調査では「回答は統計的に処理するのみであり個人情報公開されない」という主旨の断り書きを入れるのが一般的だが、これは他人の目を気にせず本音を引き出すことができるという面では優れているものの、一方では真実ではない回答があったとしても検証のしようがないという限界もあった。しかし、所属先などの客観的な事実であれば、たとえば特定の会社に勤務していない者が Facebook でそれと偽れば周囲から指摘されてしまうので、虚偽のデータを記載することは非常に難しくなる。

デメリットとしては、公開されている内容が非常に限定されているという点大きい。文書調査や面接調査では質問者が自由に質問を設定できるが、公開されたデータだけを対象にすると、そういった自由度は失われてしまう。また、他者の目に触れることから、主観的な感情などについては、実際よりも充実しているような書き込みがされる懸念もある。

したがって、SNS のプロフィールページを使って行う追跡調査においては、あくまでも客観的な事実に関することを重視し、逆に「日本語を学んでよかったと思うか」などのような主観的な感情に関する質問は個別のインタビューによって調査するのが望ましいのではないかと思われる。

こうした点に留意さえすれば、SNS を利用して追跡調査を行うことは十分に検証可能性を担保できると判断し、今回の調査を実施することとした。

2.3 調査項目と判定方法

以上のような方法で調査した結果を報告する前に、まず、初等教育や中等教育での日本語学習の効果とは何だろうか。経済的な意味だけに限定すれば、日本の企業や公的機関で日本語を使って働いていることが真っ先にあげられるが、ここではもっと広く、今でも日本と何らかの関係を持っているかという意味で検証したい。そしてその定義として、ここでは以下のように考えてみた。

- 【観点1 日本語が話せるか】 日本語学習の直接的な学習効果として、まず今でも日本語が話せるかどうかを考える必要がある。

³ Facebook 利用規約 <https://www.facebook.com/legal/terms>

- 【観点 2 日本と関係のある仕事をしているか】 卒業生が日本担当の外交官や日系企業社員などになっていれば、小学生時代の日本語学習経験が卒業生のキャリア形成や日モ両国の交流に貢献していると言える。
- 【観点 3 今でも日本人と交流があるか】 仮に日本語を忘れてしまっているとしても、モンゴル語や英語を使って日本人と交流していれば、小学校時代の日本語学習の経験が日モ両国の交流に貢献していると言える。
- 【観点 4 卒業後に訪日経験があるか】 上記と同じく、仮に日本語を使う能力が失われているとしても、観光旅行や出張などによって日本を訪れた経験があるとすれば、学習者と日本の関係性は失われていないと言える。

この4つの観点からの学習効果を測定するために、Facebook のプロフィール欄の以下の4つを調査項目とした。

【調査項目 1】 言語

【調査項目 2】 勤務先

【調査項目 3】 友達

【調査項目 4】 写真およびスポット

その上で、判定方法は以下のように決定した。

【調査項目 1】 言語

2015年現在、Facebook のプロフィール欄には「言語」という項目がなくなってしまったが、この調査を始めた2012年当初には利用者は自分が何語を話せるかを共有することができており、データを取ることができた。この欄に言語名として日本語が選択してあれば、特に日本語での書き込みが見当たらなかったとしても、「学習効果あり」と判定した。

【調査項目 2】 勤務先

勤務先に日本の企業や公館、NGO などが記載してあれば、「学習効果あり」と判定した。また、現在は日本との関係が不明であったとしても、過去に日本と関係のある仕事をしていれば、「学習効果あり」と判定した。

【調査項目 3】 友達

友達が公開されている場合、日本人の友達を持っている者を「プライベートで日本と付き合いがある」という意味で「学習効果あり」と判定した。なお、卒業生の中には筆者とすでに Facebook 上も友達になっている者がいるが、筆者はこの調査のために交流を開始したという側面があるので、日本人の友達が筆者 1 人の場合は学習効果が客観的に測定できないため、「学習効果なし」と判定している。

【調査項目 4】 写真およびスポット

日本で撮影された写真に自分が写っているか、あるいは Facebook 上の「スポット」という旅行先などを共有する項目から訪日経験が明らかであれば、「学習効果あり」と判定した。写真に本人が写っていなくても日本の写真であれば日本への関心が今でもあることの証拠にはなるが、現在は自分が撮影した写真でなくても共有できるので、ここでは本人が写っていない日本の写真

は「学習効果あり」には算入していない。

上記 4 項目のうち、1 項目以上で「学習効果あり」と判定された卒業生について、23 年前に日本語を学習した効果があったと判断する。後述の「調査結果」の部分で具体的な判定基準を述べるが、これら 4 項目のそれぞれについては慎重に「学習効果あり」と断定できるものだけを選んでるので、4 項目中 3 項目で学習効果が確認できなかった卒業生も 1 項目で学習効果が確認できれば、学習効果があった卒業生として判断している。

3. 調査結果

3.1 回収率

ここでは従来の追跡調査との比較のために、便宜上「回収率」という言葉を使っているが、アンケートを送ってから回収しているわけではないので、実際には Facebook 上での「発見率」である。しかし、「母集団の中からデータを得ることができた率」という点で従来の追跡調査の回収率と比較することができる。

前述のとおり今回は現存する 36 名の生徒のうち 25 名のデータを得ることができたが、これは百分率にすれば 69.4%であり、和泉元らの報告にある「30%前後」とされていた回収率と比較すれば 2 倍以上に該当する。また、和泉元らの報告はセンター開設後 5 年後の追跡調査である一方で、本調査は 23 年後であることも強調しておきたい。

3.2 【調査項目 1】言語欄の記述

前述のように、Facebook では自分のプロフィールを設定する際に、自分の使用言語を登録することが 2012 年には可能だった。このクラスの 25 名のうち、23 名は言語欄が非表示になる前にデータを取ることができた。その 23 名のうち、言語欄に何らかの言語名が記入してあるのは 6 名であり、そのうち 5 名は日本語も登録している。記入したものを単純に割り算すれば、学習を開始して 23 年後の現在でもほぼ 83%が日本語が使えることになる。しかし、記入していない卒業生も同じ割合で日本語が使えるとは断定できない。もちろん、記入していない卒業生も日本語が使えないと断定できるわけではないが、ここでは慎重を期して日本語を明記している 5 名のみを「学習効果あり」と判定した。

なお、筆者と個人的に日本語でやり取りをしている卒業生や、社会人になってから筆者と同じ機関で日本語を使って仕事をしていた卒業生も言語欄は未記入になっており、実際にはもっと多くの卒業生が現在でも日本語が使えることは確かである。

3.3 【調査項目 2】勤務先欄の記述

次に、プロフィールの「勤務先」に関しては、主に以下のタイプがあることが分かった。

- 日系企業：2 名
- 日本の公館：2 名
- モンゴルの公的機関：2 名

- 日本国内の機関：1名
- 日系以外の企業（モンゴル企業と外資）：7名
- 記載なし：11名

日系企業の2名のうち1名はモンゴルに進出している日本の大企業（コマツ）に勤務している。もう1名は社名に「Japan」がつく企業で働いており、これは必ずしも日系企業とは断定できないものの、仮に現地資本の企業だったとしても日本と関係がないとは考えにくいので、「学習効果あり」と判定した。

日本の公館は言うまでもなく駐モンゴル日本大使館であるが、このクラスの卒業生から2名が採用されている。2名とも「学習効果あり」と判定した。

モンゴルの公的機関に務めている2名のうち1名はモンゴル国の外務省勤務であり、日本との外交にあたっている可能性も高いが、そうでない可能性もこのデータだけでは排除できないので、勤務先に関しては「学習効果あり」とは判定していない。ただし、「訪日経験」の項目からこの学習者は「学習効果あり」と判定されている。もう1名は勤務先に国立科学技術大学を登録している。この大学には外国語学部があり日本語専攻コースもあるが、全く関係ない学科にいる可能性もあるので、これも「学習効果あり」とは判定していない。

「日本国内の機関」の勤務先では、日本の地方自治体に国際交流員として働いている卒業生が1名おり、「学習効果あり」と判定した。

「その他の企業」には多種多様な企業があり、鉱山会社など日本との関係が明確でない企業も少なくない一方で、日本との関係がある企業もある。たとえば1名が在籍している「モンソダ出版」という出版社は日本の（株）スリーエーネットワークと契約を結び、「みんなの日本語」の正規版を出版している。この企業にいる卒業生は自分の職位を「Managing Director」と登録しており、就任時期によっては教科書の出版と無関係とは考えにくいですが、アンケート調査を行っていない現段階ではそうであると断定できず、勤務先に関連してはこの卒業生を「学習効果あり」とは判定していない。ただし、「友達」の欄からこの卒業生は「学習効果あり」に判定されている。

25名のうち約半数の11名が勤務先については「記載なし」となっているが、言うまでもなくその全員が無職であるとは断定できない。たとえば、この中には大学院でコンピューターサイエンスを学び日本に暮らしている卒業生がおり、そのFacebook上の「友達」には実際に日本のIT企業で活躍しているモンゴル人エンジニアもいる。ここでは就職先に関しては「学習効果あり」とは判定していないが、日本のIT企業に務めている可能性が高い。ただし、この卒業生は言語欄で日本語を明記していることと、写真から日本で暮らしていることが明らかなので、この卒業生自身は「学習効果あり」と判定されている。

3.4 【調査項目 3】友達の欄の記述

調査項目の3つ目は「友達」の欄である。「友達」に日本人が一人でもいれば「学習効果あり」と判定した。ただし、Facebookでは国籍は明記されないため、卒業生の友人が本当に日本人か

どうかは安易に断定できない。ここでは便宜的に以下の条件のうちのどちらかを満たすものを「日本人」とした。

- 日本人の名前で、出身地が日本である。居住地と主な利用言語は問わない。
- 日本人の名前で、居住地が日本であり、facebook 上の主な利用言語が日本語である。

今回の調査対象の 25 名は全員が「友達」のリストを公開しているが、25 名のうち 19 名が上記の条件に該当する「日本人」を友達として登録しており、この 19 名は「学習効果あり」と判定した。

ただし、この「友達」の欄の扱いについては留意すべきことが 2 点ある。

まず、海外に比べて日本では Facebook はまだあまり普及しておらず、セレージャテクノロジー調べでは日本人は 2400 万人しか Facebook を使っていない⁴。つまり、日本人の 5 人に 1 人程度しか Facebook を使っていないのである。したがって、実際には日本人の友人がいる場合であっても、その数が 5 人より少ない場合は友達の誰も Facebook を使っていないのが確率的には普通であり、Facebook 上に日本人の友だちがないということが、実際にその卒業生が日本人との交流がないことを意味するわけではない。ここでは上記の 2 条件に該当する友人を持つものだけを「学習効果あり」と判定しているが、それ以外にも日本人とつきあいのある卒業生が存在する可能性は高いと考えている。

次に、仮に日本人と Facebook 上で交流があったとしても、それと特定できない場合も少なくない。Facebook が实名制だとは言っても、実際には日本人は実名を隠す傾向が強く、実際にアニメのキャラクターのような名前で母語話者のような流暢な日本語を使用している者も多く見受けられるからである。実際にその中にはかなりの数の日本人が含まれると思われるが、それぞれに確認をしていない現状では安易な判定は避け、上記の 2 条件に該当する友達を持っていない卒業生はすべて友達の点では「学習効果あり」とは判定していない。

3.5 【調査項目 4】「写真」と「スポット」

観点 (4) の「訪日経験があるか」を調べるための調査項目の 4 つ目は「写真」と「スポット」である。今回の調査では 25 名中、10 名に訪日経験があることが確認された。そのうち 5 名が訪日した際の写真を共有していた。また、Facebook のスポット欄を公開しているのは 25 名中 8 名であり、そのうち 5 名が訪日経験をスポット欄で共有していた。なお、スポット欄というのは図 1 のように訪れたことのある場所を Facebook 上で共有することができる機能である。なお、Facebook 上の他のほとんどの項目と同じように、ユーザー自身がこの

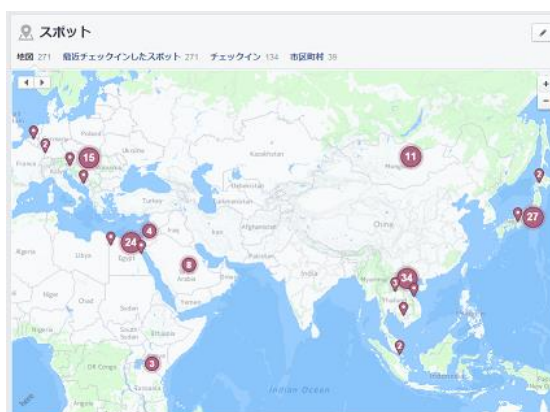


図 1. Facebook 上の筆者のスポット欄

⁴ http://www.cereja.co.jp/press_release20141113.pdf (2015 年 5 月 25 日閲覧)

データを共有するかどうか、また、誰に共有するかを決めている。

3.6 4 項目の総合判定

上記 4 つの項目のどれか一つで「学習効果あり」と判定された卒業生は、25 名のうち 21 名である。今回は学習効果があると推測できても断定できないものは「学習効果あり」とは判定していないが、それでも 84%が今でも日本や日本語と何らかの関わりがあると結論づけることができる。

なお、プロフィール欄の「言語」の項目が現在は非表示になっているが、「学習効果あり」と判定された 20 名のうち、言語の点しか「学習効果あり」と判定されなかった卒業生は 1 名のみであり、Facebook の現在の仕様でも残りの 20 名は学習効果を確認することができる。また、こうした仕様はしばしば変更されるものなので、今後、言語の項目がプロフィール欄に表示される可能性もあるため、今後の追跡調査の可能性を検証するためのこの調査でも、言語の項目を算入してある。

4. 結論

以上のように、今回の調査ではコストをまったくかけずに、従来の回収率に比べて 2 倍以上高い 69.4%の卒業生から追跡調査のデータを得ることができた。また、今回の調査によれば 23 年前の学習者のうち 84%に学習効果が確認された。こうした数字は公的機関による海外での日本語教育の評価において、コストに見合う効果があったかどうかを納税者が判断する際に参考にされることが期待できる。

5. 提言

前述した NEDO の佐野他 (2005) は公的資金によって推進された研究開発プロジェクトについて以下のように述べている。

進捗段階における評価のみならず、プロジェクト終了後の状況を追跡的に調査し、得られた社会的・経済的波及効果やプロジェクトの運営管理を評価し、国民に対するアカウントビリティの向上を図るとともに、技術開発戦略やプロジェクトの運営管理手法を改善していくことが重要である。

国際交流基金や JICA などによって行われる日本語教育は、佐野らの言う「研究開発プロジェクト」ではないものの、公的資金によって推進されている点は同じである。納税者の血税が投入されている以上、任期中に全力を果たすことが求められているだけでなく、こうした追跡調査を行うことによって、「国民に対するアカウントビリティの向上を図る」ことも道義的には責任があるのではないだろうか。しかし、ここで 1 つの問題がある。現在の行政の現場では、こうした調査を行うとしたら、それは現在その組織に在籍する人間の責任であるが、今回提案している SNS を使った追跡調査はそういった行政的な手続きにはなじまない。なぜなら、SNS というシ

システムは極めて個人的なつながりを中心に広がっている世界だからである。したがって、こうした追跡調査を行えるのは、追跡調査を行う時点での担当者ではなく、「その時その場で」学習者たちと直接つながっていた現場の教師にほかならない。

海外での日本語教育の価値を信じる者の一人として、多くの日本語教育関係者がこのような追跡調査を行い、その成果を共有してくれることを願ってやまない。

最後に、こうして昔の学習者を探すことによって、卒業後に病死などの不幸に遭っていたことを知ってしまうという辛い経験をする可能性もあるものの、全体的には非常に楽しく幸せな時間を過ごすことができたことも特筆しておきたい。

6. 今後の課題

今回は追跡調査そのものよりも、SNS で学習効果の追跡調査が可能かどうかを検証することに主な目的があったので、Facebook に公開されているプロフィール欄で入手できる情報だけに限定して調査を行った。しかし、技術的にはメッセージを送ってアンケートを行うことも可能であり、かつ無料で実施することができる。追跡調査によって海外の日本語教育現場の学習効果を精査するにはこうした調査も必要かと思われる。

また、今回はプロフィール欄の「言語」「勤務先」「友達」「スポット」「写真」しか調査の対象としなかったが、共有されている情報はまだ他にもいろいろな項目があり、たとえば読んだ本や鑑賞した映画、参加しているコミュニティなどもまとめた項目として共有されている。卒業生が日本の映画や文学などのコンテンツを楽しんでいたり、あるいは日本関係のコミュニティに参加したりしていることが分かれば、これも小学生の時日本語を学んだ影響として指標にすることができるのではないだろうか。

【参考文献】

外務省公式サイト：各国地域情勢モンゴル国

<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/mongolia/data.html>> (2012年2月9日閲覧)

行政刷新会議ワーキンググループ 「事業仕分けの結果」平成21年11月

<<http://www.cao.go.jp/sashin/kaigi/honkaigi/d4/pdf/s1-1.pdf>> (2012年2月10日閲覧)

和泉元千春・岡本仁宏・野田昭彦 (2004) 「研修修了者追跡調査手法の確立への一考察 - 国際交流基金関西国際センターにおける研修修了者追跡調査の試み」『国際交流基金日本語国際センター紀要』14, 105-122

国際交流基金 - モンゴル (2014年度)

<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/mongolia.html>> (2015年5月11日閲覧)

佐野浩・弓取修二・進藤秀夫・日下部祐子・井田久雄・北田貴義 (2005) 「研究開発プロジェクトにおける追跡調査・評価手法の開発：検討結果及び今後の課題」『プロジェクトマネジメント学会誌』7(4), 26-31<<http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/limedio/dlam/M19/M193452/10.pdf>>

(2015年5月11日閲覧)

【参考資料】

資料1 連絡のとれた卒業生一覧（「0」の表記は「記載なし」か「該当せず」を意味する）

番号	【観点1】 言語	【観点2】 勤務先	【観点3】 友達	【観点4】 訪日経験	総合 判定
1	0	0	1	0	1
2	0	self employed	0	0	0
3	1	Anungoo MCS	0	0	1
4	0	Shaman LLC, Petroleum Exploration, Production	0	1	1
5	0	Г а д а а д х а р и л ц а а н ы я а м	1	1	1
6	0	Schneider Electric セールスエンジニアリング	1	0	1
7	0	Komatsu	1	1	1
8	1	М о н г о л ы н г а а л ь, (過去に在モン ゴル日本国大使館)	1	1	1
9	0	過去に「VPI LIAISON OFFICE IN UB (Representative)」	1	0	1
10	0	Boroo Gold Company	0	0	0
11	0	0	1	0	1
12	1	Japan Bridge LLC	1	0	1
13	0	0	1	0	1
14	0	0	1	1	1
15	0	0	1	0	1
16	0	0	1	0	1
17	0	在モンゴル日本大使館	1	1	1
18	0	0	0	0	0
19	1	Mongolian university of Science and technology Lecturer	1	0	1
20	1	0	1	1	1
21	0	0	0	0	0
22	0	Monsudar Publishing LLC Managing Director · Ulaanbaatar, Mongolia	1	1	1
23	0	BGC LLC	1	0	1
24	不明	大阪泉佐野市役所	1	1	1
25	不明	0	1	1	1

村上 吉文 (むらかみ よしふみ)

【主な海外教授活動の場】

モンゴル・政府中等教育機関 1992年～1995年

サウジアラビア・政府高等教育機関 1997年～1999年

モンゴル・政府高等教育機関 2001年～2002年

モンゴル・政府機関 2002年～2006年

ベトナム・政府機関 2008年～2010年

エジプト・政府機関 2010年～2013年

ブダペスト・政府機関 2013年～現在

学習者の身近な事物を取り入れた授業 海外で日本語を教えた経験のある教師対象の調査から

高嶋 幸太

【要旨】

筆者は海外での教授経験から「教師が学習者にとって興味・関心のある身近な事物を知ること」の重要性を痛感した。本稿は、その実感の検証を目的とした基礎研究である。本研究では、身近な事物が授業においてどのようにプラスに寄与するかを調べるため、3回の調査をのべ45名の海外日本語教授経験者に対し実施した。調査から、身近な事物を知るために「学習者に聞く」「現地教師に聞く」「赴任国での生活から身につける」といった方法が有効だとする回答結果が得られた。また、学習者に関するその知識を理解促進のために「新しい単語や表現の導入で使う」「教材作成・授業準備で役立つ」「世界の国々との比較をする」といった形で授業に役立っていることが確認された。これらの調査結果を踏まえ、1つの試案として身近な事物を取り入れ、教師・学習者の両者が理解を深められる好循環の授業サイクルモデルを提示する。

【キーワード】 海外日本語教育・日本語母語話者教師・現地教師・現地理解・学習者理解

1. はじめに
2. 先行研究と研究課題
3. 調査方法
4. 調査結果
- 4.1 調査①の結果
- 4.2 調査②の結果
- 4.2.1 身近な事物をどれほど知っていたか
- 4.2.2 身近な事物を知る方法
- 4.2.3 授業での活用法
- 4.2.4 授業における身近な事物の有効性
- 4.3 調査③の結果
5. 考察
6. まとめと今後の課題

1. はじめに

「教師は学習者の特性や背景の理解に努めるべきである」というのはよく言われることである。筆者も海外で教える以前からそのことを知識としては理解していたのだが、モンゴルやイギリスでの教授経験からその重要性を改めて痛感した。

例えば、日本語とモンゴル語の家畜に関する語彙の違いがそれである。日本語では「馬」は、「馬」「子馬」などのように言い方は限られているのだが、モンゴル語では1才以下の馬は“унага (オナガ)」、1才馬は“даага (ダーガ)」、2才馬は“шүдлэн (シュドゥレン)”以下3才馬、4才馬、5才馬というように細かく呼称が決まっている。馬以外にもモンゴルの5畜(5大家畜)に含まれる牛、羊、山羊、駱駝などでも同様である。つまり、遊牧民族であるモンゴル人が使う

モンゴル語には、家畜に関することばが日本語より豊富に存在するのである。教育実践ではこの特徴を活かし、「○○は□□になると、～～になります」のように「と」の文法項目を使いながらモンゴルの家畜について説明する授業を行ったことがある¹。

加えてイギリスで教えていた際も、イギリスの伝統的食べ物である“fish and chips (魚のフライとフライドポテト)”“fried cod roe (揚げタラコ)”“jacket potato (焼きジャガイモ)”“jellied eel (ウナギのゼリー寄せ)”“mince pie (クリスマス用パイ)”, それからイギリスの地名などを会話文の中に豊富に取り入れ授業を行っていた。

本研究は、海外教授経験から得られた先の実感を検証するため、学習者が興味・関心を持つ身近な事物がどのように授業においてプラスに寄与するかを調査したものである²。

2. 先行研究と研究課題

文化庁の 2012 年日本語教育実態調査によると、機関に属している国内の日本語教師数は 34,392 人で、国内の学習者数は 139,613 人である。一方、2012 年海外日本語教育機関調査によれば、機関に属している海外の教師数は 63,805 人で、学習者数は 3,985,669 人にも上る。このように、教師と学習者の数だけを取ってみても、日本語教育は海外の方がその規模において圧倒的に大きいことがわかる。しかし、その規模にもかかわらず、海外の日本語教育についての議論は国内のそれよりも積み重ねられていないのが現状だといえる (高嶋 2013)。

海外の日本語教育に関する研究を見てみると、国際交流基金派遣の日本語専門家を対象にタイで聞き取り調査を行った佐久間 (1999) は、海外に派遣される日本語教育専門家に求められる要素として①日本語教師としての知識・能力②研究者としての知識・能力③赴任国に關係する知識・能力④人間的な魅力⑤情報処理・事務処理に關係する知識・能力⑥その他の 6 つを挙げている。だが、佐久間も述べているように、限定的な範囲での聞き取り調査であるため結果がどれほど一般化できるかという課題も残るところである。また国内外の日本語母語話者教師・現地教師 90 人を対象とした迫田他 (2004) では、海外教師が現場で求められる知識・技能として、文法知識、評価に関する知識、カウンセリングや心理学の知識、文化・異文化に関する知識への回答が多かった。そして、海外の現場からのニーズとしては、研究業績、指導業績、それからイベントの運営や協力といった回答が多かった。ただし、本研究でも調査協力者の国に偏りがあることを迫田らは記している。高木・佐藤 (2006) は、国内外の現職日本語教師と実習修了生 382 人に、質問紙を用いて日本語教師に求められる実践能力を調査した。国外の現職日本語教師 115 人からは、語学力をはじめ現地への理解や適応といった項目を重要とする回答が多く見られた。

¹ この教室活動は『モンゴル初・中等教育用アクティビティ集』(2011)にも収録されている。

² 本稿は、平成 25 年度第 4 回海外日本語教育学会研究会 (2014 年 03 月 08 日実施)、平成 26 年度第 1 回海外日本語教育学会研究会 (2014 年 06 月 14 日実施)、平成 26 年度第 2 回海外日本語教育学会研究会 (2014 年 09 月 13 日実施)、平成 26 年度第 3 回海外日本語教育学会研究会 (2014 年 12 月 13 日実施)内の【入門講座】「海外日本語教育経験を研究に」での発表内容を加筆・修正し、論文にしたものである。

しかし、この研究でも、中国、韓国、アメリカ、タイといった一部の国の日本語教師を対象にしているため、その傾向が一般的かどうかは明らかではない。また平畑（2009）は、現地契約、JICA ボランティア、国際交流基金からの派遣などを含む 172 名の海外教授経験者に質問紙調査で海外の日本語教師に望まれる資質を研究した。上位 3 項目として「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」といった回答が挙げられた。その結果に対し平畑（2009:19）は「その地を知り、その地に合わせていくための資質が、海外での活動に当たって最重視される」と述べている。だが、この調査ではアフリカでの教授経験者が含まれていなく、明らかでない部分もまだ多い。

英語教育において海外の母語話者教師について論じている研究として、Barratt & Kontra（2000）のハンガリー人教師・学習者 174 人、中国人教師・学習者 154 人を対象にした英語母語話者教師の肯定的側面・否定的側面に関する研究がある。調査結果から、母語話者教師が「現地の教育体系を学ぶこと」「入念に授業準備をすること」「現地のことばと文化を学び尊重すること」「謙虚であること」の重要性が述べられている。一方 Chin（2006）は韓国で教えるアメリカ人英語教師 3 人、カナダ人英語教師 15 人を対象に現地学習者に関するピループ調査を行った。アメリカ人英語教師・カナダ人英語教師からは「外国語を言語というより教科・試験科目として見ている」「教室力学、文化・教育体系が学習者に影響を与えている」「グループ志向の活動を好む」「赴任国のことばと文化を学び、それを示す必要がある」といった点が挙げられた。Rao（2010）の研究では、中国人学習者 20 人を対象に英語母語話者教師の強み・弱みについて調査した。その結果から、英語母語話者教師の強みとして「ネイティブの正統性」「英語圏の文化背景」「教授法の見識」という点、弱みとして「中国語話者特有の誤用に対する知識の欠如」「教授スタイルと学習スタイルの不一致」「現地文化と教育体系に対する知識の欠如」といった点が挙げられた。

先行研究をまとめた次頁の表 1 を見てもわかるように、学習者を知る重要性や現地を理解する必要性が数多く述べられているのだが、それらを知るためにはどうすべきか、また、それらが教授活動にどうつながるかなど、まだ追究されていない部分も多く、今後の更なる研究が求められるところである。そこで本研究では、学習者にとって身近なことを知るために、母語話者教師はどのようなことをすべきか、そしてその知識を授業でどう活かせるか、ということの研究課題として調査した。

表 1: 先行研究一覧

研究者(年)	調査方法	結果・考察
佐久間 (1999)	国際交流基金派遣の日本語専門家に対してタイで聞き取り調査を行った。	海外に派遣される日本語教育専門家に ①日本語教師としての知識・能力②研究者としての知識・能力③赴任国に関係する知識・能力④人間的な魅力⑤情報処理・事務処理に関する知識・能力⑥その他が求められる。
迫田他 (2004)	国内外の日本語母語話者教師・現地教師 90 人を対象に海外の日本語教師に求められる知識・技能を調査した。	海外の現場では、文法知識、評価に関する知識、カウンセリングや心理学の知識、文化・異文化に関する知識、研究業績・指導業績、それからイベントの運営や援助が求められる。
高木・佐藤 (2006)	国内外の現職日本語教師と実習修了生 382 人に質問紙を用いて日本語教師に求められる実践能力を調査した。	海外の日本語教師からは、語学力をはじめ現地への理解や適応といった項目を重要とする回答が多く見られた。
平畑 (2009)	172 人の海外教授経験者に質問紙調査で海外の日本語教師に望まれる資質を調査した。	上位 3 項目として「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応能力」といった回答が挙がった。「その地を知り、その地に合わせていくための資質が、海外での活動に当たって最重視される (p.19)」
Barratt & Kontra (2000)	様々な教育機関でのハンガリー人現地教師・学習者 174 人、中国人現地教師・学習者 154 人を対象に英語母語話者教師の肯定的側面・否定的側面に関して調査した。	母語話者教師が「現地の教育体系を学ぶこと」「入念に授業準備をすること」「現地のことばと文化を学び尊重すること」「謙虚であること」の重要性が述べられている。
Chin (2006)	韓国の大学で教える英語母語話者教師 18 人を対象に現地学習者に関するピリープを調査した。	アメリカ人英語教師・カナダ人英語教師から「外国語を言語というより教科・試験科目として見ている」「教室力学、文化・教育体系が学習者に影響を与えている」「グループ志向の創造的活動を好む」「赴任国のことばと文化を学び、それを示す必要がある」といった点が挙げられた。
Rao (2010)	大学生の中国人現地学習者 20 人を対象に英語母語話者教師の強み・弱みについて調査した。	英語母語話者教師の強みとして「ネイティブの正統性」「英語圏の文化背景」「教授法の見識」という点、弱みとして「中国語話者特有の誤用に関する知識の欠如」「教授スタイルと学習スタイルの不一致」「現地文化と教育体系に関する知識の欠如」といった点が挙がった。

3. 調査方法

計3回にわたり、海外日本語教授経験者に対して調査を行った。3回とも海外日本語教育学会研究会内で行ったのだが、調査②では同内容の調査を web 上でも実施した。調査内容は表2の通りである。

表2: 調査内容

調査日と調査場所	調査協力者	調査方法
調査①		
2014年3月8日 (平成25年度第4回海外 日本語教育学会研究会内)	海外日本語教授経験者12名	学習者にとって身近な事物・ 身近ではない事物の事例を 収集した。
調査②		
2014年6月14日～ 2014年8月31日 (平成26年度第1回海外 日本語教育学会研究会内 とweb上)	海外日本語教授経験者22名	調査①の結果を踏まえ、研究会 とweb上で質問紙調査を行っ た。
調査③		
2014年9月13日 (平成26年度第2回海外 日本語教育学会研究会内)	海外日本語教授経験者11名	身近な事物が理解を促した事 例を収集した。

調査①と③では、研究会参加者にその場で思いつく事例を紙に書き出してもらい、②では質問紙を用いた調査を行った。調査②の質問項目に関しては資料を参照されたい。なお本調査は、文型積み上げ型や課題遂行型など特定の教え方だけを対象にしているわけではなく、教え方全てを調査対象としており、特定の教え方の回答だけを抽出するといったことは行っていない。

調査②の調査協力者の海外教授経験国は表3で、所属機関は図1の通りである。

表 3: 調査②における調査協力者の海外教授経験国

海外地域	国名	件数
アジア地域	タイ	2 件
	中国	3 件
	パキスタン	1 件
	バングラデシュ	1 件
	ベトナム	6 件
	マレーシア	2 件
	モンゴル	7 件
	ラオス	1 件
CIS 諸国 欧州地域	イギリス	5 件
	ウズベキスタン	2 件
	クロアチア	1 件
	セルビア	1 件
	ポーランド	1 件
中近東 北アフリカ地域	ボスニア・ヘルツェゴビナ	1 件
	エジプト	2 件
サブサハラ アフリカ地域	ヨルダン	1 件
	ケニア	1 件
	スーダン	1 件
北米地域	セネガル	1 件
	タンザニア	1 件
中南米地域	カナダ	1 件
	エクアドル	1 件
	エルサルバドル	1 件
	グアテマラ	1 件
	チリ	1 件
大洋州地域	メキシコ	1 件
	トンガ	2 件
	ミクロネシア	1 件
	全 28 か国	全 50 件

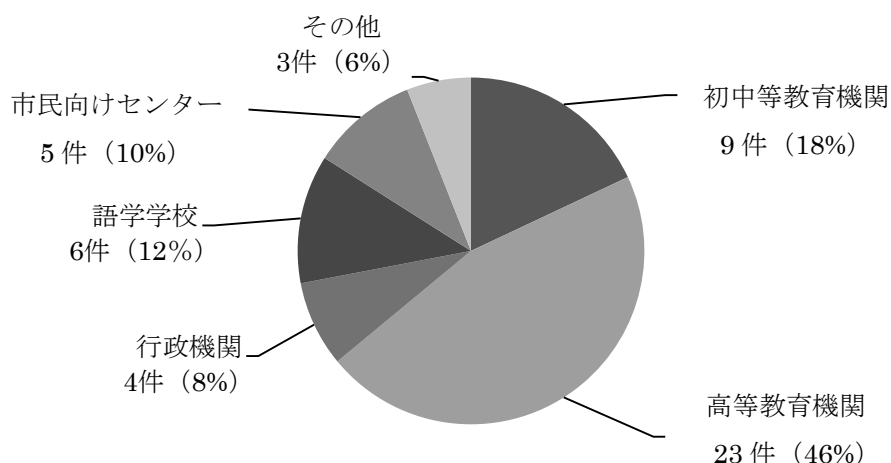


図 1: 調査②における調査協力者の所属機関
(その他の内訳は企業 1 件、予備教育 1 件、教師教育機関 1 件である)

4. 調査結果

計 3 回行った調査の結果を順に記す。

4.1 調査①の結果

学習者にとって身近な事物・身近ではない事物の事例として、調査協力者から以下のものが挙げられた。

- サッカーほど野球は普及していなく、読解に「ピッチャー」や「キャッチャー」「ホームランを打った」などが文法問題で出てくるが、その意味が分からない。説明に時間がかかった。『みんなの日本語』の会話は○番線とかホームとか出てくるがそれが分からない。【キルギス】
- 内陸国なので「さんごビーチ」などは???だったようだ。【ラオス】
- 授業で家族についての話題を扱って初めて生徒の 8 割が家族（両親）と一緒に暮らしていないということを知った。【中国】
- 国籍を変えることに対するハードルがものすごく低いこととかにビックリした。「海外旅行に行く」という一言も、日本人のパスポートの無敵さもあるし、海外に行くのは遊びではなくて、一族みんなの人生を背負っての一大事！【ウズベキスタン】
- 衣食住に関するものをはじめ習慣や関心事、興味などを材料に、日本（や他の国々）との比較をした。

このように、授業をしてみて初めて学習者にとって身近な事物とはどんなものかを知った、といった事例が多くあった。

4.2 調査②の結果

4つの質問項目の結果をそれぞれ順に記す。

4.2.1 身近な事物をどれほど知っていたか

海外で教える際、学習者にとって身近な事物をどれほど知っていたかを、1~6で選択してもらった。最頻値は2、中央値は3、平均値は3.09、標準偏差は1.38である。

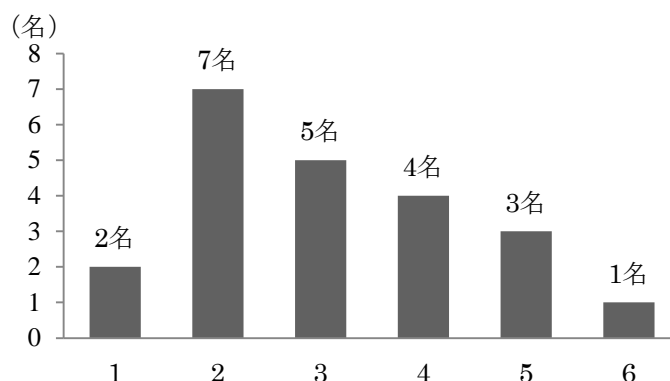


図2: 身近な事物をどれほど知っていたか
(1が全然知らなかった、6がよく知っていた)

4.2.2 身近な事物を知る方法

身近な事物を知った方法と、それが有効であったかを複数回答可で選んでもらった。

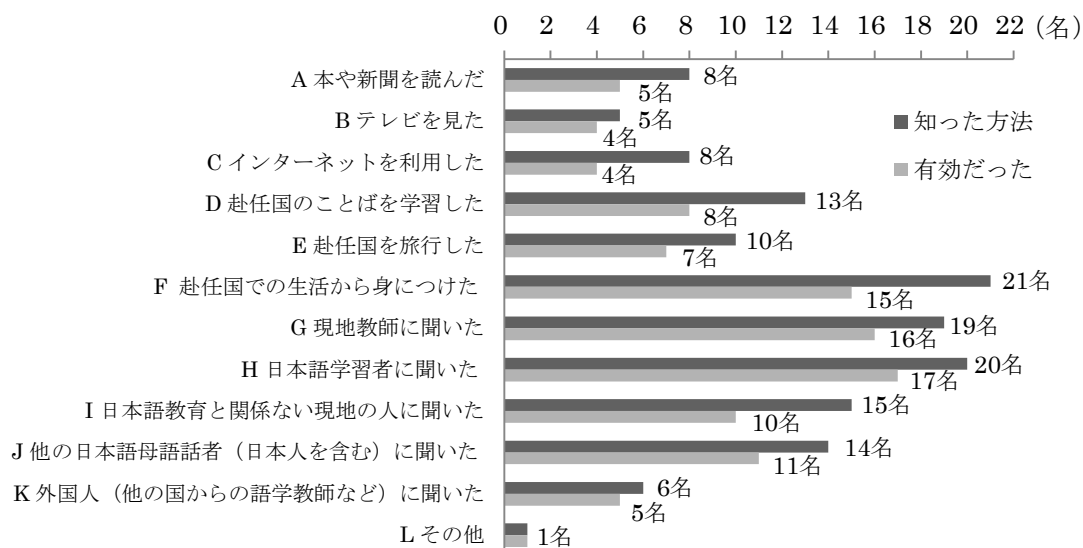


図3: どのようにして身近な事物を知ったか、その方法は有効だったか(複数回答可)

回答者22名のうち、多数の教師が「F 赴任国での生活から身につけた (95.5%)」、「G 現地教師に聞いた (86.4%)」、「H 日本語学習者に聞いた (90.9%)」の3つの方法を海外の現場で

行っていた。さらにそのうち、これら3つを有効だと回答した割合は「F 赴任国での生活から身につけた (71.4%)」、「G 現地教師に聞いた (84.2%)」、「H 日本語学習者に聞いた (85%)」と非常に高い割合であった。1名から回答があった「L その他」では「ケンカする、信頼関係を築く、かえって距離を取り利害関係のない第三者になることによって情報を得る」といった方法が書かれていた。

4.2.3 授業での活用法

身近な事物をどのように授業に取り入れたかを回答してもらった。

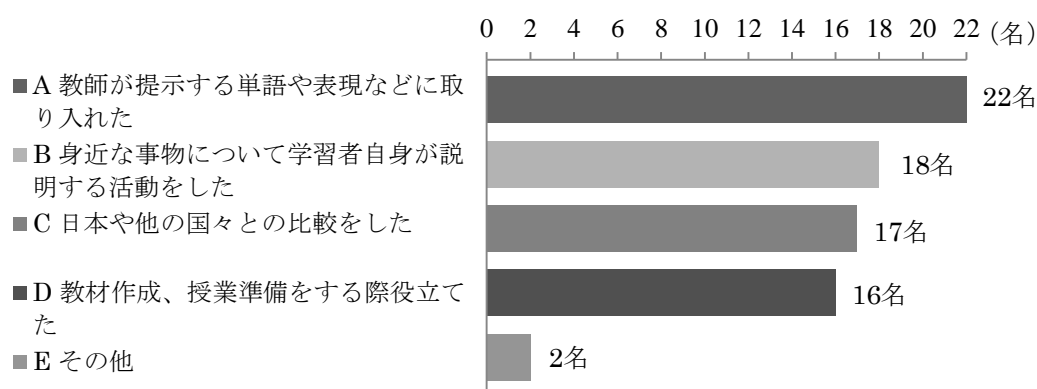


図4: 教授活動時での身近な事物活用法(複数回答可)

A、B、C、Dいずれも多くの人が行っていた。「E その他」では「イベント時に学習者が調べて紹介する機会をつくる」が1名、「生徒の回答が身近な事物から出てくるだろうと予想して質問を組み立てた」が1名であった。

4.2.4 授業における身近な事物の有効性

学習者にとって身近な事物が授業においてどれほど有効であったかを、1~6で選択してもらった。最頻値は5、中央値は5、平均値は4.82、標準偏差は0.91である。

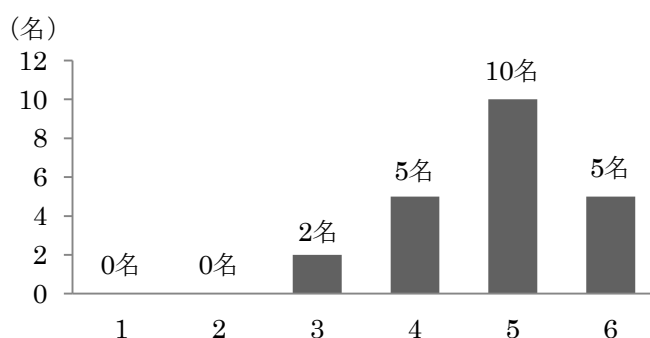


図5: 知っていることで理解を促したり、授業を円滑に進めたりできたか
(1が全然できなかった、6がよくできた)

それぞれの理由は以下の通りである。

【3を選んだ人】

■話の導入としてはたいていの場合でうまくいくが、深掘りするとやはり理解の相違が出てくる時もあった。文化的背景まで理解して初めて、学習者にとって身近であるか、身近でないかを知ることになるのだと反省した。

【4を選んだ人】

■自分を語りたがる“仕掛け”づくりに向いていると思う。食文化・若者のポップカルチャー、結婚観を語ってもらった。

■そもそも語学というのは道具であって、自分のことを伝えたい、相手のことを知りたいと思えばこそ、話したい、聞きたいというモチベーションが生まれるのだと思う。であれば、学習言語を通して身近なものについて話そうとすることは自然であり、そうした事物を採用した例文や教室活動によって、より生きた言語活動につながるのだと思う。

■導入時に興味を引きやすかった。教科書に沿うとなかなか口が開かない学習者も自分の好きなものについては積極的に話してくれた。

■信頼関係を作るのに役に立った。授業の内容を学習者の日々の生活と関連付けて、興味関心を引きやすかった。

■身近な事物に関しては最低限の説明、身近でない事物については複数の例文や絵教材などを使って時間をかけるようにすると、時間に無駄なく進められる。

【5を選んだ人】

■学習者の興味を引き付けられた。学習者の情意フィルターを下げられた。

■学習者の身近な状況や場所を取り上げると学習者はイメージしやすそうだった。

■イスラム教を知ったり理解したりすることで授業をスムーズに進められる。また多少アラビア語を使うことで授業がスムーズになるし盛り上がる。

例)「なければならぬ」の導入、練習。日本文化でどのように神様に祈るかを紹介。その後、イスラムではどうですか?と質問→「祈る前に手を洗わなければなりません」「1年に1回ラマダンをしなければなりません」など。

例)「ないでください」の導入、練習。お酒、豚などを「食べないでください」「飲まないでください」「入れないでください」など。

■赴任国トンガでは日本に関する情報が非常に少ないため、不用意に身近でない事物を提出してしまうと、混乱を招いてしまう。言葉で説明してもイメージさえ出来ないものは、事前にその単語を避ける必要がある。また逆に学習者にとって身近な事物に関する知識があれば、それらに対応する日本語を教えることで、日常生活について日本語でアウトプットできる幅が格段に広がる。

例えばトンガは敬虔なキリスト教国家なので、教会、お祈り、聖書といった単語を早い段階から教えることで、日曜日に何をするか受け答えをする、といった活動を進めやすくなる。

■興味を持って授業に参加する。自己を表現することが動機づけになっていたと感じた。また教師に対しての親近感から授業にたいして協力的になり進めやすくなった。

■学習者の発話意欲を高めることができたと思う。

■例文等に使うことによって、理解するのに時間がかからなかったと思う。

【6を選んだ人】

■例えとして、使用。「有名な」の導入なら、赴任国の有名な俳優や女優を知っておくと理解が早く、食いつきも違う。

■身近なものを取り入れることで、学習者の学習に対してのモチベーションや、単語を覚えてそれを記憶する確率が上がる。

■イスラム教国であったため（2カ国とも）非常に配慮が必要であった。それを抜きにしても、その地域で話されている言語が上達するにつれて、学生とも先生方（その国の）とも信頼関係が深まっていくのを肌で感じた。

■学習者が理解しやすい。日本人日本語教師が自国のこんなことまで知っているのか・自国にこんなに関心を持ってきているのかという学習者の感情を呼び、それは学習にプラスの効果を生む。楽しく学習が進められる。

その地の食べ物・季節の果物・家庭料理の名前を使う・ラッキーナンバー（国によって異なる）、その国の人が使うジェスチャー等を取り入れて導入に使う。

例：ビリヤニ（パキスタン料理）が好きですか。ビリヤニはおいしいですね。（終助詞・形容詞）

指を使って1・2・3…と10まで数える。国によって指の折り方が違うので、日本の数え方を紹介する。

一日に何回お祈りをしますか。～に～回。数え上げたらきりがいいほど、単語・文型導入・例文などあらゆるところで利用できる。イスラム教はお酒を飲んではいけません。豚肉を食べてはいけません。豚肉の絵で、食べられますか。食べてもいいですか。～てはいけない、～てもいい、可能動詞の導入や例文に。教師のアイデア次第でいくらでも効果的な学習にすることができる。

■学習者が自分にとって身近なものを話すときはとても楽しそうだった。

このように6段階評価尺度において、22名中20名（90.9%）が4～6を選び、多くの海外教授経験者が身近な事物を知っていることに対し肯定的な回答をした。

4.3 調査③の結果

身近な事物が理解を促した事例として調査協力者から以下のものが挙げられた。

- 「有名な／好きです」その国の有名人を出す。例文でを使用した著名人…イチロー、ジャスティンビーバー、オバマ、リンカーン【アメリカ】
- セントロ（町の中心）という単語を導入する。例：セントロへ行きます【パラグアイ】
- バザール（市場・商店地区）という単語を導入する。
例：バザール（×郵便局・銀行）へ行きます【ウズベキスタン】
- 季節感・日本の料理は十分な説明が必要である。
- ラーメン、おにぎり、すきやきは漫画、アニメの影響でわかるが、うなぎは写真が必要である。
【ペルー】
- ビール、お酒、断食、豚肉、モスクなどはイスラム教と密接に関係している。【モルディブ】
- 上下関係がない（上司 - 部下、先輩 - 後輩）【ペルー】
- 「車をおたくの前に停めさせていただけませんか」という例文を使った。【ペルー】

5. 考察

4.2.2の結果から、多数の母語話者教師が学習者を知るために「日本語学習者に聞いた」「現地教師に聞いた」「赴任国での生活から身につけた」といった方法を採用しており、またそれらを有効だと感じている教師が多いことも明らかになった。さらに、4.2.3の結果から、学習者の理解を促すために、多くの母語話者教師が身近な事物を「新しい単語や表現の導入で使う」「教材作成・授業準備で役立つ」「世界の国々との比較をする」といった形で授業に取り入れていることが確認された。本調査から出てきたそれぞれの具体的な事例は表4の通りである。筆者もモンゴルにおいて、学習者から『揚げます』は何ですか。」と質問を受けたとき「ホーショール（モンゴルの揚げ餃子）です。油に入れます。揚げます。」と説明し、「あ、わかりました。」と身近な事物で例示し、素早く理解してもらえた経験がある。また、赴任国の教育と日本の教育を比較しながら、「小学校で何年勉強しなければならない」「中学生のとき、何の教科が好きだった」「〇〇を勉強したことがある」など学校教育というトピックを用いつつ、さまざまな学習項目を扱うことができた。

表 4: 身近な事物を取り入れた授業の具体的事例

授業での活用法	具体的事例
新しい単語や表現の導入で使う	<p>「有名な／好きです」その国の有名人を出す。例文で使用した著名人…イチロー、ジャスティンビーバー、オバマ、リンカーン</p> <p>【アメリカ】</p>
	<p>「豚肉を入れないでください」という導入をする。【ヨルダン】</p> <p>教会、お祈り、聖書といった単語を早い段階から導入することで日曜日に何をするか受け答えすることができる。【トンガ】</p> <p>セントロ（町の中心）という単語を導入する。</p> <p>例：セントロへ行きます。【パラグアイ】</p>
	<p>バザール（市場・商店地区）という単語を導入する。</p> <p>例：バザールへ行きます。【ウズベキスタン】</p>
教材作成・授業準備で役立てる	<p>ラーメン、おにぎり、すきやきは漫画・アニメの影響でわかるがうなぎは写真が必要である。【ペルー】</p> <p>季節感、日本の料理といったものは十分な説明が必要である。</p>
	<p>身近でない事物については複数の例文や絵教材などを使う。</p> <p>【イギリス】</p> <p>不用意に身近でない事物を提出してしまうと、混乱を招いてしまう。言葉で説明してもイメージさえ出来ないものは、事前にその単語を避ける。【トンガ】</p>
世界の国々との比較をする	<p>衣食住に関するものをはじめ習慣や関心事、興味などを材料に、日本（や他の国々）との比較をする。例えば、「〇〇国で、私は～～ました。」のように、学習者が興味を持ちそうな日本のことや、住んだ経験のある他の国のことに関して例示する。それにより学習者は「そのように使えるのか」と理解でき、さらにその理解をもとに、自国や自身のことについて産出することもできる（インプットからアウトプットへとつなげられる）。</p>

このように学習者を知り、その知識を授業に取り入れることは、学習者の理解促進に寄与すると考えられる。そこで、この調査結果を踏まえたサイクルモデルの試案が図 6 である。

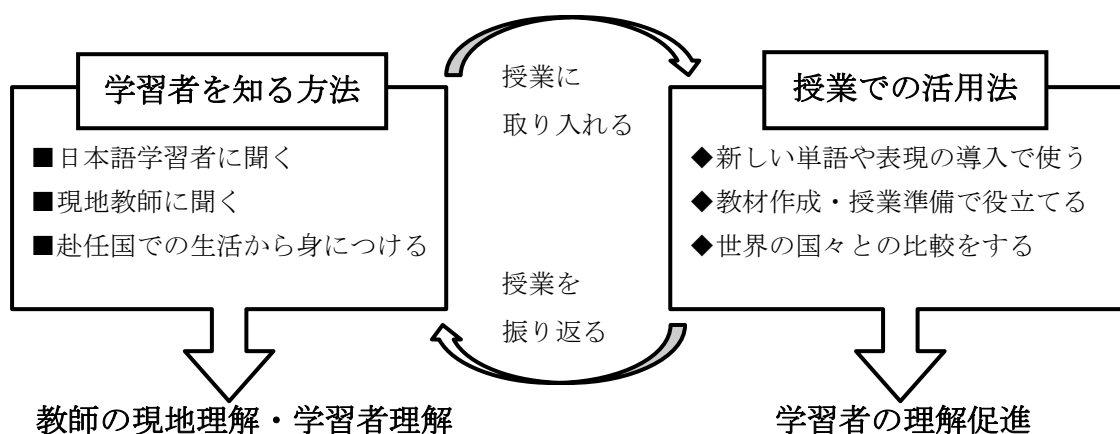


図 6: 学習者の身近な事物を取り入れた授業のサイクルモデル(試案)

このサイクルモデルのように、母語話者教師は学習者を知ることで、現地理解・学習者理解を深めることができ、学習者は身近な事物が授業に取り入れられることで、学習項目の理解を深めることができる。さらに、学習者の理解を促せたかどうかを教師が授業後に振り返る際、先の「学習者を知る方法」を参考にしながら、その理由や背景を考えることができる。このように、上のサイクルを繰り返すことで、教師・学習者両者にとって好循環の授業を行うことが可能になると考えられる。

6. まとめと今後の課題

本調査から、学習者にとって身近な事物を知るために多くの教師が「学習者に聞く」「現地教師に聞く」「赴任国での生活から身につける」といった方法を採用しており、それらが有効だと感じている教師が多いことも確認できた。また、学習者に関するその知識を理解促進のために「新しい単語や表現の導入で使う」「教材作成・授業準備で役立つ」「世界の国々との比較をする」といった形で授業に役立っていることも明らかになった。そしてそれらを踏まえ、1つの試案として教師・学習者両者が理解を深められる授業のサイクルモデルを提示した。

以上は調査協力者である「教師側」の回答結果をもとにサイクルモデルとしてまとめたものであるため、これがどれほど学習者の理解を促すのかは明らかでない。したがって、身近な事物がどの程度理解促進に寄与するのかといった「学習者側」の検証が今後必要である。例えば、Spada & Fröhlich (1995) の COLT 観察法 (Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme) を用いた授業の参与観察も考えられる。COLT 観察法とは、教授活動の違いが外国語学習にどう影響するかを見るための観察法であり、さまざまな制約がある海外で調査を行う上では、現実的な検証手段であると思われる。

また、本稿は理解促進を対象にしたものであるが、4.2.3のBにも多数の回答があったように、産出促進を対象にした研究も考えられる。つまり、身近な事物の使用は、学習者が自身の生活や文化背景について自発的に語ることを促し、主体的な学習活動を可能にするかどうか、といった

研究課題である。加えて、日本国内の現場でも学習者の身近な事物が授業においてプラスに寄与するのかどうかといった研究課題も考えられるだろう。

最後に、本稿が現在海外の日本語教育に携わっている方や、今後海外で日本語を教える予定の方にとって、何らかの示唆となり、教育実践を行っていく上での参考になれば幸いである。

謝辞

研究を進めるにあたり、丁寧にご指導、ご助言くださった吉田一彦先生、そして調査にご協力いただいた皆様方に謹んで感謝の気持ちを申し上げます。

【参考文献】

- Barratt, L., & Kontra, E. H. (2000). Native-English-speaking teachers in cultures other than their own. *TESOL Journal*, 9(3), 19-23.
- 文化庁文化教育部国語科 (2012) 『平成 24 年度国内の日本語教育の概要』
<http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h24/pdf/h24_zenbun.pdf> (2015 年 11 月 16 日)
- Chin, C. (2006). Native English speaking teachers' beliefs about Korean EFL learners. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 32(1&2), 181-198.
- 平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化：海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から」『早稲田日本語教育学』5, 15-29.
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状：2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- モンゴル国初・中等教育用アクティビティ集執筆委員会 (2011) 『モンゴル初・中等教育用アクティビティ集』ウランバートル市教育局
- Rao, Z. (2010). Chinese students' perceptions of native English-speaking teachers in EFL teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(1), 55-68.
- 迫田久美子・森千枝見・中石ゆうこ・吉村敦美 (2004) 「海外の日本語教師に求められるものは？：海外と国内の日本語教師へのアンケート調査に基づいて」広島大学大学院教育学研究科日本語教育学講座 (編) 『国際化情報社会における日本語教師養成システムの開発研究』19-40.
- 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題：タイでの聞き取り調査を中心に」 『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』5, 79-107.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *The Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions and Applications*. Sydney: MacMillan.
- 高木裕子・佐藤綾 (2006) 「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因：「全体」「日本国内」「海外」間での比較」『実践女子大学人間社会学部紀要』2, 41-60.
- 高嶋幸太 (2013) 「モンゴル初中等教育機関での授業実践：現状調査を踏まえたチーム・ティーチングの試み」『日本語教育実践研究』1, 63-74.

【資料】海外日本語学習者の身近な事物に関するアンケート

■これまでの海外日本語教授経験をお書きください。複数ある場合は、赴任地ごとにお書きください。

赴任国：

配属先：

授業形態（単独、ティームティーチングなど）：

期間： _____年_____か月 インターネット環境： 安定・不安定・なし

機材： コピー機・CD プレイヤー・テレビ・プロジェクター・パソコン・他（ _____ ）

対象者： 小学生・中高生・大学生（院生）・職業訓練生・一般市民・その他（ _____ ）

レベル： 初級・中級・上級 使用教科書：

■質問 1 これまでの海外経験において赴任国の日本語学習者にとって身近な事物・身近でない事物をどれほど知っていましたか。

*シンプルな例では、「身近な事物」は学習者が好きなもの、「身近でない事物」は学習者が現地で接する機会がないもの、などです。

全然知らなかった 1 2 3 4 5 6 とてもよく知っていた

■質問 2 赴任国の日本語学習者にとって身近な事物・身近でない事物を知るためにどうしましたか。次の中からお選びください。（複数選択可）

A.本や新聞を読んだ

B.テレビを見た

C.インターネットを利用した

D.赴任国のことばを学習した

E.赴任国を旅行した

F.赴任国での生活から身につけた

G.現地教師に聞いた

H.日本語学習者に聞いた

I.日本語教育と関係ない現地の人に聞いた

J.他の日本語母語話者（日本人を含む）に聞いた

K.外国人（他の国からの語学教師など）に聞いた

L.その他（ _____ ）

質問 2 で選択したものの中で身近な事物・身近でない事物を知る上で有効だと思うものをすべて挙げてください。（ _____ ）

■質問 3 教授活動時に学習者にとって身近な事物・身近でない事物に関する知識をどのように扱っていましたか。次の中からお選びください。（複数選択可）

A.教師が提示する単語や表現などに取り入れた。

B.身近な事物について学習者自身が説明する活動をした。

C.日本や他の国々との比較をした。

D.絵カードやレアリア、プリントなどの教材作成、授業準備をする際役立てた。

E.その他（ _____ ）

■質問 4 赴任国の日本語学習者にとって身近な事物・身近でない事物を知ることで、教授活動を効率よく進めることができましたか。

*ここでいう「効率よく進める」とは、学習者の理解を促したり、授業を円滑に進めたりすることを意味します。

全然できなかった 1 2 3 4 5 6 とてもよくできた

■なぜそう思いますか。理由をお書きください。また具体的事例等ありましたら、併せてそれもお書きください。

()

ご協力ありがとうございました。

高嶋 幸太 (たかしま こうた)

【主な海外教授活動の場】

モンゴル・行政機関 2009. 3～2012. 3

イギリス・民間語学学校 2013. 1～2013. 7

ディスカッション

【第1回】

研究法上の提案：同一の目的を掲げて行われた努力同士を出会わせよう
教授法上の提案：専門学習経験がない人が使える教材を開発しよう

本誌に常設コーナーとして「ディスカッション」を置きます。これは、海外で日本語教育が始まってから今日までの非常に長い期間に行われた幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力に対し、他者が注意を払うということがあまりにも少なく、個人的な経験としてどんどん風化していってしまうという現状を何とか変えたいという問題意識から生まれたものです。こうした努力の価値をできる限り共有し、ここでのディスカッションにもとづくイニシアチブで、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考し、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践からの成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有の方法自体を開発・改良していくエンジンでありたいと考えます。

第一号として取り上げるのは、本学会世話人の一人、近藤正憲さんからの問題提起です。文書全文を次に掲載します。

一般の人が向き合う海外日本語教育と日本語教師の役割

近藤 正憲

ウズベキスタンの首都タシケントから東に車で数時間のところに、フェルガナ州がある。かつて漢の武帝が「汗血馬」を手に入れるために征服した場所であるということを経験した時の世界史の授業で習ったが、ウズベキスタンで活動する日本語教師からすると、ここは日本語教育の一大拠点であるという意味の方が重要である。

タシケントとフェルガナの間には急峻な峠があり、そこまで行くには車でこの峠を越える必要がある。その峠の険しさはバスの路線を開設することができないほどで、乗用車以外は峠越えをさせてもらえない。また、冬季は雪で頻繁に通行止めになり、行き来がままならなくなるがよくある。そのため、在任当時、雪が降るシーズンに行事を行う時は、この地方の熱心な年少学習者たちがタシケントまで来られるかどうか、いつも心配の種であった。フェルガナ州には日本語教育機関が二つある。一つはリシタン市にある NORIKO 学級 (1999 年コース開設、現在の学習者数約 10~40 名)、もう一つはフェルガナ市にあるケラジャクミンバリ言語センター (2010 年日本語コース開始、現在の学習者数約 70 名) (以下「ケラジャク」) である。この二つに共通する特徴は学習者の多くが年少者である点、そして自習がその学習活動の中心をなしている点である。

NORIKO 学級はかつてこの地で技術指導をされていた大崎重勝氏 (故人) が 1999 年に私財を投じて設立した教育機関である。リシタン市にある陶器工房の一角につくられたこの学校は小学生を中心とする学習者が放課後集まってきては自習の形で日本語を勉強している。あえて教師と言えるような人たちは学習の進んだ学習者と不定期に訪れる旅行者である。

一方ケラジャクは現地の教育を行う民間会社が経営する学校で、日本語以外にも英語やロシア語をはじめ、複数の外国語を現地の子どもたちに教えている。日本語に関しては教師と呼べる人がいない状態が長く続いていた。筆者が 2013 年に初めてケラジャクを訪問したとき、まだあどけなさが残る小学生くらいの女の子が自分より体の大きな高校生くらいの男の子や成人の男性にひらがなを教えているところを見てとても驚いたことを覚えている。彼女に話を聞くと、自分は日本に行ったことはなく、日本語をほぼ独学で勉強しているといっていた。

これら 2 機関は数年または十数年にわたって継続している。そして学習者の習熟度は決して低くはない。両機関とも弁論大会等で優秀な成績をあげている。このように自習中心の学習のスタイルが確立し、しかも一定のレベルの成果を上げている機関の存在を見たとき、筆者は教師の役割というものに思いを致さずにはいられなかった。私たち教師は教える技術をさまざまに学びながら、私たち自身の価値をどこに見出していくべきか。これを考えるべき時に来ているのではないかと思うのである。

さて、筆者がウズベキスタンで国際交流基金の日本語上級専門家として活動していたときに、日本語教師ではない人から相談を受けたことで印象に残っているのが、「周囲から日本語を教えてほしいと頼まれており、どうしたらいいか教えてほしい」ということであった。この要望は首都から離れた場所で活動する、日本語職種ではない JICA のボランティアからのもので、調べてみると、同様な状況にあるボランティアはウズベキスタン各地にあり、人数としても数名いることが分かった。

その時、筆者は思いつく限りのアドバイスをし、教材を紹介し、現地の日本語教育のネットワークに関わってもらえるよう努力したつもりであるが、今思うと、何か十分でないような感じがする。それは、既成のものの中から適当な教材を私たちが選び、渡したからと言って、日本語教師でない人たちがうまく使えるとは限らないし、その教材が現実にその学習者に合うかどうかはわからないからである。それは本来教師がすべきことで一般の人にお問い合わせすべきことではなかったのだ。

そこでふと思いついたことがある。それは「一般の人が片手間でできる日本語教育の手法はないものか」ということである。医学の中には医師でない人が緊急に行う救命救急の技術があるし、普段から病気にならないよう人々の生活習慣を改善するための医療的な啓蒙活動も存在する。日本語教育にもそのような知識と技法が確立できれば、海外の日本語教育には大きな貢献になるのではないだろうか。

現在の日本語教育の教授法の多くは、特別な技能を長い時間をかけて、教師が身につけるもので、しかもその技法は教室という特別な空間の中で実践するものが主である。これは一般の人が気軽にできるものではない。これまでフェルガナで日本語学習の手伝いをした人たちはほんのひと時ではあっても現地の人たちと楽しみを分かち合ったという実践がある。その積み重ねこそが一般の人が行う日本語学習への支援であり、それが現在のフェルガナの学習者を支えてきたのである。

一般の人にも教授活動に参加してもらえる道を開き、日本語学習活動を応援していくことが海外にいるプロの日本語教師に求められることではないだろうか。そして、その応援の姿を分析すれば、海外日本語教育学会が推進しようとしている、海外の日本語教育の実践の記録と発信につながるに違いない。

一般の人が向き合う日本語教育に有益なアドバイスができる力がこれからの海外の日本語教師には求められると思う。

「あ、私もそう思っていた」と気づいた読者も多いことでしょう。時代や国や教育機関のタイプや学習者の母語などが違っていても、このような共通の問題意識は容易に見出せます。現に、2つの教材が開発されています。1つは海外日本語学習支援協会(2007)、もう1つは青年海外協力隊事務局 JKM 日本語教育支援ユニット (2014) です。

前者は、入門者が取り組める5つのレッスンからなる「第1部【教材】」と、教授者のための実際的な授業の進め方と注意点がまとめられた「第2部【教えるときに】」という2部構成になっています。

後者は、入門者が容易に取り組め、現地の日本語話者との交流のなかで実践すれば、日本語を使ってコミュニケーションをしたという実感が得られる10の会話文があり、その各文に現地語訳を付すことで教材を使って学ぶ人にとって最適なものにできるようになっています。

この2つの教材には、開発者のねらいが記されています。

あなたは海外で突然「日本語を教えて」と言われたことはありませんか。日本へのあこがれ、物めずらしさや好奇心から日本語を習ってみたいと思うのでしょうか。こうした要望に押されて「日本語レッスン」を始め、健闘されている方が世界中に大勢いらっしゃいます。ただ、何をどう教えればいいのか戸惑うことも多く、特に皆さんが苦勞しているのが適当な教材がないことです。この小冊子はそんな海外で暮らす日本人が、ちょっとだけ日本語を紹介するための手助けになればと作りました。(海外日本語学習支援協会 2007)

赴任国で活動中、職場の同僚や現地の友人、よく行くお店の店員に、本来の活動以外で日本語を教えてほしいと依頼されたことはありませんか。

この「かんたん！日本語会話 10」は、日本語を教えてみたいけど教えた経験がない、どうやったら教えていいかわからない、そんな JICA ボランティアが現地の人たちの日本語学習のお手伝いをする際の参考となるよう作成しました。「基本会話」は I から X までありますが、順番通りでなくてもいいですし、学習者にとって楽しめそうなものや使えそうなものだけ選んで使っていただいてもかまいません。この教材を使いながら、現地の人たちと楽しい時間を過ごしてください。(青年海外協力隊事務局 JKM 日本語教育支援ユニット 2014)

これらの開発者自身の言葉からわかるとおり、近藤さんの指摘した問題点には一般性があり、その解決に向けた教師たちの動きが実際にあったのです。

ここでディスカッションすることで、同じ問題意識を個別に持っていた人々が出会うことができ、共同作業をする可能性が生まれます。2つの教材の開発者は、ユーザーからのフィードバックを受けて、さらに改善をする機会がまだ十分には得られていませんでしたが、これを機会に近藤さんという問題意識の明確な1人の強力なユーザーを持つこととなります。一方、教材を手にした近藤さんは、自分の問題意識を直ちに実行に移すことができます。もちろん、近藤さんは自分1人だけではなく、他の教師とともに試用することも考えるでしょう。こうして、試みは大きなものになっていきます。

この記事の読者の皆さんが同様の問題意識をここで語ることもできますし、自らここでのディスカッションに加わったり、自分の試みを語ったりすれば、ニーズの普遍性を確認することもできます。確認された普遍性は、論文のかたちで書き表すことができ、さらに多くの人々によって問題が共有されていく可能性が開けます。

【参考教材】

NPO 法人海外日本語学習支援協会 (2007) 『「ちょっと教えて」と言われたときに ちょっと日本語 ばらして使う教材』改訂版

青年海外協力隊事務局 JKM 日本語教育支援ユニット (2014) 『かんたん！日本語会話 10 試用版』

編集後記

無事に学会誌が創刊されました。これもひとえに多くの方々のご協力があったからこそだと深く感謝しております。今後も充実した学会誌を目指して参りたいと思います。(高嶋)

日本語教育が持つ遠心的な力に大きな可能性を見えています。今後みなさまを巻き込み、その可能性を発信していきたいです。みなさま、どうぞよろしく願いいたします。(鶴岡)

理解してもらうことにたくさんの時間を費やしましたが、この編集担当に自分から手をあげたときとまったく同じ気持ちで事に当たることができました。皆さんありがとう。(吉田)

創刊号における投稿論文内のプロフィールは、各執筆者の海外での教授経験を記しました。これに関しては今後刊行していくうえで、より適した形に変更する場合があります。執筆者の紹介の方法も含め、よりよい学会誌の出版の方法を模索していきます。

この場を借りて、学会の立ち上げ当初からご尽力くださった小林智穂子さんに感謝を申し上げます。本当にありがとうございました。(高嶋・鶴岡・吉田)

海外日本語教育研究 創刊号	
発行日	2015年12月31日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集部
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
本文デザイン協力	蟻末淳
HP	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai