



海外

k a i g a i

日 本 語

n i h o n g o

第 2 号  
2016年6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、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、柴田真希、高嶋幸太、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

例会運営委員会：新井克之、黒田直美、佐久間勝彦（委員長）、高嶋幸太、村上吉文

#### 【学会誌本号担当】

学会誌編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦（委員長）

査読委員：新井克之、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、柴田真希、高嶋幸太、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦

査読協力：大橋洸太郎

# 目次

## 【巻頭特集】

海外日本語教育学的方法確立に向けて投じる一石

- (0) 研究対象としての学習者の捉えなおし -

吉田 一彦..... 01

## 【投稿論文】

<新しい能力>としての「異文化間教育」「異文化間能力」はなぜ偏った形で理解されるのか

- 21世紀の人材育成を目指す日本語教育のために -

松本 剛次..... 17

キルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性

- キルギス人日本語学習者への質問紙調査の分析から -

西條 結人、ジュヌシャリエワ・アセーリ、  
ダウレットバエワ・ジャミリヤー、メデルベコワ・チョルボン..... 37

## 【ディスカッション】

スーダン日本語チャンネル

海外日本語教育学会学会誌編集委員会..... 52

『海外日本語教育研究』創刊号【正誤表】 ..... 61

編集後記..... 62

## 海外日本語教育学的的方法確立に向けて投じる一石

### (0) 研究対象としての学習者<sup>1</sup>の捉えなおし

吉田 一彦

#### 【要旨】

本研究は、「海外日本語教育学」を専門分野の名称として掲げ、日本語学習者を安易な数値化によっては捉えきれない行動する主体とみて対象と位置付け、基礎科学研究をする方法を論じる試みである。0) 研究対象の捉えなおし、1) 研究法の内容検討と当学会における教育的試行評価、2) 教師の仕事と研究との関係性と研究動機の検討、3) 海外日本語教師経験に根差した研究課題設定という4部からなる。

出発点である第0部では、学習者の位置づけの見直しと研究対象としての明確化を試み、日本語能力獲得・使用を、日本語を含む多言語使用者への変化と捉えなおす。さらに、日本語学習者の実例を挙げ、従来の外国語教育観を見直すべき根拠とする。

【キーワード】 海外日本語教育学・視点の転換・研究における学習者中心・言語コミュニケーションの多様性・多言語使用

- |                                                |                                               |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1. 外国語教育学における学習者への関心の持ち方の振り返り                  | 2.1 使用者である学習者の意思疎通に供しない学習項目の存在                |
| 1.1 教師と学習者の間の視点 (perspectives) の転換によって気づかされること | 2.2 生涯使用し続けるために生涯学習者であり続ける日本語学習者              |
| 1.2 日本語母語話者教師の貢献、そして、学習者の使用者としての側面についての再考      | 2.3 日本語教育のノンフォーマル教育的側面、そしてフォーマル教育との連携         |
| 1.3 いわゆる「学習者中心」 (learner-centered) の再考         | 2.4 試案：日本語を含む多言語使用者 (multilingual) としての日本語学習者 |
| 2. 研究対象としての学習者再検討                              | 3. 世界の多様性再確認、学習者の多様性の受けとめ                     |
|                                                | 参考文献                                          |

<sup>1</sup> 本稿では、「学習者」を最も広義の《学習する人》という意味で用い、教育機関に所属している否かによって区別しない。教育機関に所属している学生の中でも、実質的な学習と取り組んでいない人や学習活動を強制され不承不承取り組んでいる人は、この「学習者」性が低い人とみる。また、「学生」とは、同一文脈に現れる「教師」が教授活動の対象としている人々のことである。

## 1. 外国語教育学における学習者への関心の持ち方の振り返り

### 1.1 教師と学習者の間の視点(perspectives)の転換によって気づかされること

外国語教師であるとともに外国語学習者かつ使用者でもある人が、外国語能力が成功裏に獲得される状況の実現に向けて、視点の転換をしつつ、双方の立場における活動を見直すとする。こうしたことは、もちろん特段珍しいことではなく、実際に日常生活の一部にしている人さえ数多くいる。そして、見直したくなるということから自明のこととして導き出されるのは、学習者・使用者の活動の中には教師によって、また、教師の活動の中には学習者・使用者によって、それぞれ見過ごされている部分が存在するということである。

この問題設定をして思い出されるのは、教育が話題になる場できちんと引用される Shaw(1903)の次の警句である。

(1) He who can, does. He who cannot, teaches.

できる者は行い、できない者は教える。(引用者訳)

本稿の文脈に入れてこの警句を解釈してみよう。解釈の内容を、あえて冗長さを度外視して書き表すと、次のようになる。

(1') He who can communicate in Japanese, does it. He who cannot do it, teaches doing it.

日本語で意思疎通できる者は日本語で意思疎通を行い、日本語で意思疎通できない者は日本語での意思疎通の仕方を他者に教える。

海外のある国で、日本語の教師と学習者が同じ母語や主要な共通語を共有している状況が想像できる。日本語で意思疎通ができる者はまず自分の目的を果たすために日本語を使うだろう。そのようなことができる者が日本語の意思疎通の仕方を他者に教えることももちろんあるけれども、実際には、教師が自分の役目として自身ができないレベルでの意思疎通の方法を教科書や日本語母語話者から学んでおき、それを学習者に伝えるという役目を負うことが少なくない。そして、そのような教授活動は、実践経験による裏付けのない単なる知識の受け渡しになりがちである。職場での日常的な会話とおおして日本語による意思疎通の経験をできるかぎり共有し、《確かにこの方法を使えば話が通じる》という確信や実感が持てない事項を学習者に教えなければならないという心細さを、日本語非母語教師が減らしていくのを助けることが、海外で活動する母語話者日本語教師が果たせる重要な役目の1つだということは何となく疑う余地がない。そのうえ、母語話者教師と非母語話者教師との間で普段から頻りに日本語で意思疎通する機会を持てるならば、非母語話者教師が学生に教えられる実践の裏付けのある意思疎通の方法を増やしていくことができる。

ところで、この警句には本稿の文脈においてもう1つの可能な解釈がある。これも、あえて冗長さを度外視すれば、その内容を次のように書き表せる。

(1'') He who can communicate in a non-native language, does it. He who cannot do it, teaches doing it.

(何語かを問わず) 母語でない言語で意思疎通できる者はその言語で意思疎通を行い、母語でない言語で意思疎通できない者は母語でない言語での意思疎通の仕方を他者に教える。

海外のある国の同じ母語や主要な共通語を共有している日本語の教師と学習者の場合は、(1')と同じことになる。では、海外で活動する母語話者教師の場合はどうだろうか。教師と学習者・使用者の間の視点の転換をして考えてみるのがやはりここでも有用である。すなわち、どの言語であれ人間の言語には少なからず共通で普遍的な要素が存在しているのであり、母語話者日本語教師は、自分自身に非母語言語学習経験・使用経験があるならばそれを振り返り、眼前にいる自分自身の学生たちも、かつて自分自身が経験したのと同じような、非母語言語として日本語を学ぶ困難と喜びがあるだろうと想像してみるのである。経験的に言ってこれは教師が学習者の理解を深める確かな方法である。他方、非母語言語学習経験があまりなく、そのため使用経験も非常に限定的な母語話者日本語教師の数は多い<sup>2</sup>。そのような教師が(1')の後件の場合に該当する。この母語話者日本語教師たちは、自分自身がゼロから非母語言語を学び、意思疎通がまったくできない状態からできる状態へと変わっていく経験をせず、また、言語形式の試用を成功裏に行い理解してもらえたという実感を得たり、逆に発話意図に合致しない言語形式を使用してしまい他者に不理解や誤解を生じさせてそこから学んでいく経験をしたりということがないままに、自らが未経験のことに学習者を導いていくのである。それどころか、非常に多くの場合、非母語言語学習と非母語言語使用に関して、自らの学生よりも経験が乏しいと言えるだろう。なぜなら、人数の特定は困難であるものの、どれほど少なく見積もっても世界の人間の過半数が複数の言語を日常的に使用しており<sup>3</sup>、その多言語使用者のうちの大半が、多言語母語話者ではなく、母語以外の言語を意識的に学習し始め意思疎通能力を獲得し日々使用している人々だからである<sup>4</sup>。実際、意識的に学んで身に付けた言語を日常的に使用している人々にとっての常識に反すること、たとえば、経験がないがゆえに、文法が「苦手だ」とか「必要ない」と軽々に公言したり、学習中の言語形式をそれがどんなコミュニケーション上の目的に供するかを伝えずに「覚えなさい」と強く勧めたりしたことで、教師としての職業上の信頼を損ねてしまうこともある。

## 1.2 日本語母語話者教師の貢献、そして、学習者の使用者としての側面についての再考

<sup>2</sup> 現職の日本語教師や日本語教師養成課程の受講者にさえ、「英語が苦手です」と公言してはばからない人が多く、この点で日本語母語話者一般と変わるところないことから推察される。

<sup>3</sup> 実際に2言語以上を日常的に使用する人の数を特定することは困難である。しかし、ここでいう「過半数」は多言語使用の研究者による試算にもとづく大まかに事実を捉えたものと考えて良い数値である。Grosjean(2010)を参照されたい。

<sup>4</sup> 管見のかぎり、実際、海外での日本語教育実践報告においてもっとも頻繁に報告されているのが、このような多言語使用の言語生活を送る日本語学習者である。

ここで読者は、ここまで論じられてきた海外で活動する日本語母語話者教師の非母語言語学習・使用経験の乏しさに起因する困難の指摘を、無用の杞憂にすぎないと言うかもしれない。なぜなら、海外日本語教育の現場には、つねに母語話者教師が求められている状況があり、求人も多く、実際に非母語言語学習・使用経験の乏しい数多くの母語話者教師たちが、現地の人々に喜ばれる教授活動を行っているからである。

しかし、そこに意義のある活動が成立するのは、日本語による意思疎通の熟達者として(1')後件の《できない者が教える》という状況が解消されるからであって、(1'')後件の非母語言語による意思疎通の方法を教えることが《できない者が教える》という状況が解消したわけではない。この場合にも、実践経験による裏付けのない単なる知識の受け渡しになりがちである。つまり、日本語教授法の知識と技術により自身が生れてこのかた培ってきた意思疎通の方法を学習者に伝授し、《確かにこの方法を使えば話が通じる》という確信や実感を持たせることができこそ母語話者教師の存在意義を示せるのであって、そうしないのであれば、単に日本人だから、ネイティブスピーカーだからという理由で教育現場で頼られているだけか、あるいは、コマンドに応じて模倣すべきモデルとしての日本語の断片を返すだけのテープレコーダー替わりでしかない。

そして、日本人、あるいは、ネイティブスピーカーとして君臨するその足場固めに用いられてきたのが、世界に数多く存在している言語のうちの1つでしかない日本語と、日本文化やその他日本固有とされる事物との安易な結び付け<sup>5</sup>である。これがなぜ安易かと言えば、言語・文化・民族を論じるうえで避けて通ることのできない、Sapir(1921)の指摘以来知られるようになった観点、すなわち、ある言語自体の特質とその言語の話し手が主体的に担い手となっている文化の特質とを、一旦は区別し、そのうえで両者の関係性を見出していくという見方を簡単に見過ごしてしまっているからである。言い換えれば、日本語母語話者だからといって日本人だとは限らないし、日本語母語話者だからといって日本文化の担い手だと決まるものでもないということである。その結果、日本語教育の場において日本文化に関する情報提供や学習者への日本文化理解の努力の推奨が必要不可欠であるかのように主張される。これはいきすぎである。

さらに、日本語が日本文化など日本固有とされる事物との関連性が強調されすぎると、言語が本来潜在的に持っている表現力の幅を不当に狭めてしまうことが危惧される。ここで確認しておくが、日本語も他の言語と同様、誰が好んで使おうと仕方なく不承不承使おうとまったく自由であるし、日本

---

<sup>5</sup> 海外日本語教育を考える者に影響力の大きかった「世界における日本語教育の重要性を訴える」有志の会(2004)などがこの好例である。この文書では、日本文化の内部にある日本語によってしか伝達可能でないことと言語によらず伝達可能なこととの区別がなされておらず、あたかも日本に関する情報は日本語を介してしか得られないと主張しているかのようである。これは事実と反する。言語政策的価値については研究的関心の対象外であるので本研究は判断を留保する。

文化とまったく接点のない人々の生活も、物理法則のように言語や文化に依存しない情報も言い表すことができる。そして、国際共通語のどれもが例外なくその好例であるように、ある言語を伝達する情報の量と多様性の面で豊かにするのにもっとも貢献が大きいのは、非母語話者が（母語話者のためではなく）自分自身のためにその言語を用いることである。日本語の場合にも当然このような期待を持つことができる<sup>6</sup>。

### 1.3 いわゆる「学習者中心」<sup>7</sup>(learner-centered)の再考

管見によれば、日本の外国語教育学の世界では、教師がいわゆる「学習者中心主義」という立場を取ることがあたかも基本原則であるかのように主張されることがある。しかし、いかにすれば学習者を学習活動の「中心」に位置づけられるかが論じられることは、その主張がなされるほどには頻繁でない。こうした現状があるため、「学習者が中心でなければならない」とどんなに強弁しようと、それだけでは、せいぜい「教師中心主義」でいけないと言っただけか、単に「学習者を大事にするべきだ」という是非の議論の余地のない恒真の態度表明がなされたにすぎない<sup>8</sup>。

では、学術的に十分な検討が行われ、適切に学習者を教育の場の中心に位置付けられたとしよう。それで学習者側の事情が十分に理解され、それに合わせた教育を成立させる用意ができたと言えるだろうか。答えは「否」である。なぜなら、非母語言語学習者としての視点に立って内省を試み、その視点から外国語教育学の研究状況と日本語教育の実践状況を見る限り、学習者という人のあり方についても、その活動の重要な局面についても、十分な検討が行われているとは到底言える状況にはないからである。言い換えれば、どんな状況で学習者が《こんな教え方をしてほしくない》と言うだろうか、あるいは、どんな条件下で学習者が《こんな教え方をされても意思疎通に役立つことが身に付かない》と言うだろうか、と学習者の視点に立って考えてみることによってこそ、改善できることが今の海外日本語教育にはあるのである。この点、次章で詳しく論じる。

<sup>6</sup> スーダン日本語チャンネルがその好例である。海外日本語教育学会学会誌編集委員会(2016)を参照されたい。

<sup>7</sup> 通常「学習者中心主義」という訳語があてられる。しかし、日本語の接尾辞「～主義」は、「主義・主張」という表現があるように、必然的に論争のある事象に関して特定の立場に立脚して行動することやその表明までを意味してしまうので、本稿では用いない。同じ理由で、multilingualismにも「多言語主義」ではなく「多言語状況」という用語を当てる。

<sup>8</sup> こうした状況は、筆者がとある公的機関主催の日本語教授法研修会に参加していた1990年代初頭において、すでに観察されることだった、教授法上対立している2つの立場の両方に属するすべての日本語教育学者が「学習者中心が大事である」と強く主張していた。



## 2. 研究対象としての学習者再検討

前項に示した問題意識にもとづき、ここで現在の日本語教育学の研究状況、および、日本語教育の実践状況を振り返り、誰もが大事と思っただけで疑われないはずの学習者のある側面を教師の視点に立つ者が適切に捉えていないために生じている問題点を3つ指摘し、1つずつ独立した項を立てて論じる。これらのうちのどれ1つ取ってみても、教師側の視点に立つ者が学習者の視点に立つ者を重要な点において理解していないことに気付くのに十分であるし、こうした問題点を研究のトピックとして研究を進めることで、学習者に対する理解を深め、学習状況の改善を目指すことができる。これが、筆者なりの学習者中心へのアプローチである。そして最後に、2.4で学習者の捉え方に関して本研究なりの代案を示す。

学習者を主たる対象として、学校教育の枠を越えて長期にわたって観察・考察の対象にしていこうという研究は、もちろん筆者に限ったものではなく<sup>9</sup>、現状十分に行われているとは言えないまでも、今後盛んに行われることで、確実に学習者の姿を明らかにしていくものと思われる。しかしながら、本研究の依って立つ研究方法は、基礎科学(fundamental science)、すなわち、万人が採り得る方法で確認された事実を、合理的に分析して記述し、成果を万人に伝わる手段で伝達するという方法を採用。これは、一国の言語教育政策における政策決定に役立つ指標を提供する、といった特定の目的を持つ応用研究とは一線を画す。

### 2.1 使用者である学習者の意思疎通に供しない学習項目の存在

(2) 「Nを／がVたい」<sup>10</sup>という構文では、Nに付く補語標識(この場合、格助詞)は「を」でも「が」でも良いが、Nが人を指す場合には「を」でなければならない。だから、「国に帰ったら、お母さんを手伝いたい」は正しいが、「国に帰ったら、お母さんが手伝いたい」は誤りである

(3a) 接続助詞「ので」は「から」と同じ意味である。ただし、「ので」のほうが「から」よりも丁寧で、優しい感じの言葉なので、女性にはお褒めのことばである。

(3b) 接続助詞「ので」は「から」と同じ意味である。そして、「ので」は客観的で「から」は主観的である。

(4) 受動文は、迷惑を受けたと感じるときに使う文型である。

(5) 文末形式「んです」を文末に付けるのは、文体の会話らしさを強めるためである。

(2)~(5)は、無数にある同様の現象のほんの一握りの例でしかない。これらの文法規則らしき記述がそのまま文法規則として日本語教科書の文法解説や研究論文に掲載されて検討対象になることはあま

<sup>9</sup> 本誌においても新井(2015)、村上(2015)のように研究努力の成果が報告されている。

<sup>10</sup> 本研究は、外国語教育研究の慣例に習い品詞の表記をする。Nは名詞句、Vは動詞句をそれぞれ表す。

りないものの、筆者はこれまで、少なからぬ数の日本語教師や熱心に学習と取り組んできた日本語の上級学習者が、これらを文法規則として語るのを耳にしてきた。ところが、日本語母語話者としてどんなに深く内省してみても、これらの規則を自分自身使ったこともなければ、他の日本語母語話者が使うのを目撃したこともない。まるで一部の日本語教育関係者だけがひそかに知っている知識であるかのようである。ここで(2)~(5)の規則としての妥当性を検証しよう。いずれも、反例を見つけるのは容易であり、数分の内省で事足りる。以下の例はすべて筆者の作例であるけれども、インターネットの検索エンジンを利用して、類例が実際に少なからずあることを確認している。

(2) いい友達が見つけたい。

浮気相手が知りたい人。

(3'a) 薪が十分なだけもらえなかったので、しょうがないから家具を壊して燃料にした。

(3'b) 練習がつらいので、部活をやめた。

室温が0度以下まで下がったから、水槽の水が凍った。

(4) テストで満点を取って、先生に褒められた。

(5) 喫茶店のウェイター：ご注文、お決まりなんですか。

客：カレーのセットで、飲み物はアイスコーヒーで願いするんです。

(2)においてNに付く補語標識として「が」が用いられないのは、Nの指示対象の人物が「助ける」ことの動作者になるのか被動者になるのかであまいになるのを避けるためである。(2)のように、あまいになる可能性が小さい場合には「が」を使ってよい。(3a)は、同一文中に「ので」と「から」の両者が使われている例であり、このような言い方はごく普通に行われている。仮に「ので」と「から」とで丁寧さの差が本当にあるのだとしたら、ごく普通の日本語話者には同じ聞き手に対して瞬時に態度を変化させるような情緒不安定さがあるということになってしまう。また、(3'b)のように、「ので」は主観的な判断にも付けられるし、「から」は客観的な根拠を言うのに使うこともできる。(4)は規則にある説明とちょうど逆になるはっきりとした反例であり、規則自体が誤った一般化だという証拠でさえある。(5)は、文法的に正しくとも運用が不適切だという誤用である。したがって、(5)は単に不自然な日本語表現を生じさせるというだけでは済まされない、学習者の人間関係を壊しかねないような危険性のある助言だということになる。

このような学習者にとって百害あって（教師に教えてもらった時のつかの間の安心感以外に）一利もない規則を、教師の視点に立つ者がなぜ学習者に教えるのだろうか。その動機は何か。おそらく、(2)と(4)は、学習者が教室を出て行ったあとも発話目的の達成に適した方法で学習項目を使用してくれるかどうかはどうでもよく、教師が形のうえで確認し得る誤用を学習者が犯すことを何としても阻止し、本当の意思疎通になっていなくとも話がかみ合っているように見える無難な表現ができていれば、教師は責任を問われることもなく安心できると考えることが動機であろう。(3a,b)と(5)は、日本語の学習項目とちょうど対応する言語形式が学習者の母語の中に存在しないことが多く、学習者側が学習項

目の機能や用途を理解することが難しいし、教師の方も学習者に使用を動機づけることが難しい、しかし、学習者が使う意義を見出さなければすぐに忘れ去るおそれがあり、そうならないように印象付けようとするあまり、その学習項目が意思疎通に果たしている役割の方ではなく、学習項目が使われる状況に頻繁に現れる副次的な特徴のうち説明が容易なもの方を伝えようとする、というのが動機であろう。

このような説明の適否がここで問題なのではない。問題なのは、(2)～(5)のような規則が多数存在することが、教師には（これ自体は決して悪いことではないが）自身の教授行為を<sup>そとみ</sup>外見だけでも改善しようという発想しかなく、学習者がどのような知的活動を経て日本語で意思疎通する能力を獲得していくのかにまるで関心がないということの、動かぬ証拠だということである。非母語言語の学習者も、学習した項目を自ら使って意思疎通を試行し、成功したり失敗したりした経験から学び、程度の差こそあれ、母語話者同様にはたらく語感を形成していくのである。このような学習者に対し、その場しのぎのアドホックな、しかも、日本語母語話者との直接的な付き合いが開始されて実物の反例に出会ったとたんに学習した知識をリセットしなければならないような規則を学習項目として教えるならば、語感の自然な形成過程を損ねてしまうことが懸念される。さらに、1.1で(1<sup>o</sup>)に関して論じたように、日本語以前に非母語言語の能力を成功裏に獲得した経験のある学習者たちには、こうした言語使用に役立たない規則を教授する活動は、まさに(1)後件の、「できない者は教える」にほかならない。

以上の議論から、きわめて単純に、基礎科学的に追究できる研究課題が導きだされる。すなわち、1) 使用者としての学習者の視点から、学習される大小各項目の再検討と、2) 学習された項目の使用状況についての追跡調査である。

## 2.2 生涯使用し続けるために生涯学習者であり続ける日本語学習者

日本語教育の研究論文等において、世界の日本語教育・学習の現況を知るためにもっとも頻繁に参照されているのは、国際交流基金（2013）（ならびに同じ調査のそれ以前の報告書）である。この調査報告においては基本的な数値として国・地域ごとの日本語教育機関数と、その機関に所属する教師数と学習者数が示されている。これ以外の資料・データをまったく参照しない研究論文が非常に多いということを、ここで視点を転換して、長年にわたり日本語学習に多大な努力をしてきた学習者の視点から眺めて、考えてみよう。以下、熟達した日本語学習者になりかわったつもりでコメントしてみる。

### (6) 10年の日本語学習歴がある非母語話者かつ日本語の日常的使用者が言いそうなコメント

確かにどのデータ項目も調査によって比較的簡単に数値としてカウントできるものであるだけに、示されている数値は事実をほぼ正確に反映しているだろうし、信頼のおけるものだろう。しかし、残念ながら自分自身は数に入っていない。なぜなら、簡単な観光ガイドや翻訳の仕事を得るために、ほぼ毎日ここに住む日本人たちとの話し合いに日本語を使っているし、新しい表現や用法を学び続けるために、毎日1時間以上かけてインターネットの日本語の記事を読んで

理解しようとしている。これは自分のレベルの学習者にとっておそらくもっとも効率よく勉強できるやり方だろう。自分と同じように継続して日本語を学習している人でカウントされているのは、学校で日本語教師をしている人たちだけだろう。しかしそれは、学習者としてはない。

教育機関のタイプ別に機関数・教師数・学習者数を数えており、国ごとに教育課程のどの段階で日本語が学ばれることが多いのかがわかり、学習者のおおよその年齢層についてもわかる。しかし、到達度がどの程度の学習者がどのぐらいの数いるのかがこれだけではわからない。日本語能力試験の国別・級別合格者数と、この資料のデータとの対応関係など、調べてみればわかるはずなので、資料の中に示してほしかったところ。

「日本語学習の目的」について大まかに類別し、どのような目的の人がどのぐらいいるのかがパーセンテージで示されているので、国ごとの傾向が表れていて大変興味深い。しかし、日本語学習を始めた理由やきっかけと、複数年にわたって学び続けている理由とが同じだという目的に関して初志貫徹型の人はいささか少ない。たいていの方は、学習を進めて日本語がよくできるようになっていくにつれて、日本語で入手できる情報の種類が多くなり、日本人はもちろん、もっぱら日本語でコミュニケーションを取る国籍の異なる知人も増えていき、自然に学習の目的も変わってくる。だから、学習開始の理由と学習の継続の理由とが1つにまとめられてしまっていることが非常に残念だ。できれば、今後さらに上達したら日本語をどのように活用したいと希望しているのかも調べてほしい。

「日本語教育上の問題点」は、国ごとの教育事情が表れていておもしろい。しかし、これは、日本語授業科目についてだけこのような問題が指摘されているのだが、他の授業科目の場合との比較がないので、日本語の授業だけに現れている問題点なのか、その国の学校教育一般にみられる問題点なのか、どちらなのか判然としない。特に、同じ国の他の外国語教育上の問題点との比較ができれば、そこから学べるのが非常に多くて大変有意義だと思うのだが、それが無いのが残念。

そして、何とんでも、教育機関側の問題点についてしか調査を行っていないのはどうなのだろう？日本から来ている先生方は口々に「学習者中心主義」の教育を行うべきだと話しているが、調査をする人たちは、学習者側の問題点には関心がないのだろうか？今の時代は、学習者の自律性（そして、自立性も？）に注目が集まっているし、自律学習が推奨されている。今の学習者なら、学習上の問題点について有意義なフィードバックをしてくれるだろうと期待してもよいのではないかな？

このように、日本語学習に一定期間取り組んで、教育のことにも意識が高い、しかし、特別な教養や知性があるというわけではない一般社会人なら考えるかもしれない。そして、彼が調査・分析がな

されていないことを残念だと言っている諸点は、いずれも基礎科学的に調査研究を行うことができ、今後研究者によって明らかにされていくであろう意義のある研究目標<sup>11</sup>である。そして、この仮想コメント(6)の中で彼が自分自身の学習努力について語っているように、日本語学習者は、コースを修了すると、あるいは、日本語を自分の目的のために使用し始めると、学習者であることをやめるのではない。やめる人ももちろんいるが、たくさんの日本語学習者たちが、実際に生涯使用し続けるために生涯学習者であり続けている。彼らのような研究上重要な学習者を、研究者は視界の外に置いてはいけないのではないのか<sup>12</sup>。

さらに、日本政府は「日本との交流の担い手を育て、海外における日本理解を深めることを通じて、諸外国との友好関係の基盤を作るために重要」とし、「日本語の普及に努めて」いる。(外務省2015) そうであるならば、その努力の成果を確認し、評価することが非常に重要になってくる。このように考えると、前掲の国際交流基金(2013)が資料として非常に重要だとしても、それだけに頼るわけにはいかない。数のカウントから漏れてはいても、日本と諸外国との交流の最前線で貢献している、生涯使用し続けるために生涯学習者であり続けている日本語使用者たちの活動の環境や足跡も調査し、データを集めて分析すべきである。たとえば、百歩譲って調査さえしっかりすれば簡単に得られるような数値データに限ったとしても、国ごとの、1)日本語を使用言語の1つとして開催された国際会議の数、2)非母語話者によって日本語で書かれ出版された書籍の数、3)日本語で書かれた学術論文の他の論文に引用された回数、4)日本語を使用して行われた講義や講演の数、5)観光ガイドや通訳など仕事のレベルで日本語を使用している人の数など、調べるべきことはさまざまあるはずである。なぜこのような数値を調査して、世界における日本語の有用性を立証できる指標を得ようとししないのだろうか。

### 2.3 日本語教育のノンフォーマル教育的側面、そしてフォーマル教育との連携

これまでの議論からすでに明らかなように、日本語教育機関の外で日本語が学ばれている、学校に行かず外で学び続ける学習者がいるということは、海外日本語教育学という名称を掲げて研究するうえで無視できない事実である。このことに加え、現在日本語教育機関に所属して教室で日本語を学ぶ学習者たちであっても、学習の場を教室に限定していないということもまた、同じく重要な事実である。したがって、日本語教育学者だけでなく日本語の授業を担当する教師など教育関係者たちが教育機関におけるフォーマルな教育に限定して関心を持つのでは、学習者の学習活動を十分に理解するこ

<sup>11</sup> もちろん、このように基礎科学の研究課題であることは、応用科学の研究対象にもなり得るということを排除しない。

<sup>12</sup> 本稿で可能性を検討することはできないが、竹内(2003)等が進めてきた、外国語能力を成功裏に獲得した学習者の学習法、および、ストラテジーに関する研究は、日本語学習に関しても適用可能である。

とはできないということ、ここで指摘しておきたい。なぜなら、このように関心の持ち方を限定して学習者を見れば事足りるとする教育関係者があまりにも多いからである。この観点からの研究を進めるには、すでに多くの研究者が試みている日本語関連イベントの効果や、いわゆるプロジェクトワークと呼ばれる活動の成果を評価する諸研究を見直すことから始めればよい。本研究から研究方法について新しく提案すべきことは現時点では特にない。

#### 2.4 試案: 日本語を含む多言語使用者(multilingual)としての日本語学習者<sup>13</sup>

以上、従来の研究において日本語学習者の捉え方の面で欠けていた観点を論じてきた。ここまでの考察によって確認できた重要事項は、生涯使用し続けるために生涯学習者であり続ける日本語使用者たちに代表されるように、学習者は使うために日本語を学習するのだというまったくもって自明のことである。そして、学習者が使うべきものとして明確に目標言語(target language)である日本語を位置付けるため、バイリンガリズム(bilingualism)研究でもちいられてきた諸概念を用いることを提案する。すなわち、日本語能力の獲得を、単言語母語話者(monolingual)から母語と日本語との二言語話者(bilingual)<sup>14</sup>への変化と、また、多言語母語話者や日本語以前に意識的に学んで使い始めている非母語言語がある者は、現在の多言語状況から1つ言語数を増やし日本語を含む多言語状況を持つ多言語話者への変化と見るのである。これにより、これまでのバイリンガリズム研究の成果を利用することが可能になり、母語と目標言語との能力の比較がしやすくなる。そして、その2言語間の能力差を学習者がはっきりと知ることができれば、そのことは「できない者」が「できる者」へと変わることを容易にする。

この研究基盤の上に、どのような外国語学習観を、そして、どのような日本語学習者観を展開できるかについては、稿を改めこのことを中心的トピックに据えて論じることにする。が、ここで課題のサンプルを挙げてみよう。次のような期待を持つことができる。

(7) 多言語使用者の巧みなコードスイッチングを観察することで、複数の外国語を切り替えて使用するコツがつかめるのではないかという期待が持てる。

(8) 一般に、1つ目の外国語の能力を獲得するのに比べて2つ目の言語の能力獲得は容易だという主張をよく聞くが、もしそれが正しいとしたら、多言語使用者ならではの効果的な学習戦略と

<sup>13</sup> 注4を参照。

<sup>14</sup> 「バイリンガル」というと、一般に母語を2つ持つ人だけを限定的に意味する語だというイメージが強いけれども、言語研究においては、意識的な学習によって能力を獲得し母語以外にもう1つ言語言語を使用するようになった人を指すために用いることがあり、ここでは用語法の問題は存在しない。また、用途や能力のレベルの違いにもとづき、さらに細分化されたカテゴリを指す術語が用いられている。用語法の詳細は、湯川(2004)を参照されたい。

同等のものがそこでも使用されている可能性があり、それを解明することには意義がある。

### 3. 世界の多様性再確認、学習者の多様性<sup>15</sup>の受けとめ

多くの海外日本語教授経験者が自身の活動を振り返り、興味深い経験として語ってくれることの1つは、日本語が外国語である以上、使うのがけっして簡単ではないはずなのに、それを使って日本語母語話者も驚くような自己表現を披露する学習者に会ったというものである。こうした学習者に驚かされるということは、学習者というものがいまだ十分には理解されていないということの証拠でもあり、従来の外国語教育観を見直すきっかけとさえなり得るものである。

政府関連機関の派遣でカラチ（パキスタン）で筆者が日本語を教えていた1993年に、日本語学習をゼロから開始して3か月しか経過していない学習者が、普通で読んで10分ほどにもなる抽象概念を表す語を多数含んだイスラム教にもとづく道徳的主張のスピーチ原稿を日本人の協力を得て作成し、すべて暗記したうえで日本語弁論大会に臨み、見事入賞したところに立ち会った。これにはパキスタンの社会において話して人を説得する能力が貴ばれ、雄弁術が発達しているということが大きく関わっている。これは、教師の視点に立つ者が教えて身に付けさせることが到底できないような優れた特質を、学習者が日本語学習開始以前から持っていることがあり、それが力を発揮すれば、非常に優れた日本語表現となって具現することがあるということである。このことは、海外で活動する日本語教師が学習者と対面する際に、多様性に驚きながらも心を開き、それを眼前で体現している学習者の持つさまざまな特質を受けとめることの重要性を示唆する<sup>16</sup>。

もう1つ、一般に日本では起こり得ないような言語学習経験をしてきたために、日本語教育の経験が豊かな人も想像しがたいようなコミュニケーションストラテジーを持つに至った例として、セネガル人日本語学習経験者を挙げる。彼は、文部科学省奨学金受給者として日本留学をした経験がある人で、2013年4月に首都ダカールにある勤務先の学校における調査の際に、言語学習経験や言語観等についての聞き取りを行った。（全文(フランス語)を引用者による日本語訳を付して、本稿の末尾に付録として付ける。）

ここで注目すべきは、アフリカ全体について一般化し、「エチオピアを例外として、アフリカにはほとんど書く文化がありません。アフリカの文化は本質的に話す文化なのです」と述べているところである。そして、公用語であるフランス語を学び、書くことを身に付けているが、書くことは難しく、同じく書くための言語である日本語は、表記体系がより複雑なのでさらに難しいと考えていることで

<sup>15</sup> 学習者の多様性に関する議論は、本誌においてもすでに始められており、佐久間(2015)、および、高嶋(2015)にその報告がある。

<sup>16</sup> 注5に挙げたスーダン日本語チャンネルは、このことの好例としても評価できる。海外日本語教育学会誌編集委員会(2016)を参照されたい。

ある。1つ補足しよう。発言の中で言及されているどのアフリカ起源の言語も、長い無文字の時代を経て、現在はラテン文字を用いる正書法を持つに至っている。しかしながら、それらを日常的に書く習慣はなく、もっぱら話すためだけに用いられているのである<sup>17</sup>。

このようなコミュニケーションスタイルを持つ社会に、日本で出版された日本語教科書を持ち込んで、課の部分の1ページ目から順番を守って学習を進めていこうとすることや、日本国内でしばしば聞かれる「4技能をバランスよく伸ばすべきだ」という標語を掲げてコースデザインすることに一体どんな意味があるだろうか。そのようなことに意味を求めることは困難である。おそらく、学習者たちはそのようなことを好ましく思わないだろうし、教師の側も学習がはかどらず苦勞するばかりであろう。

しかも、この場合、学習者たちはいずれも非母語言語を意識的に学んで身に付け、使ってきた経験のある者ばかりで、複数の言語間でコードスイッチングが巧みにできることが予想され、日本で用意した枠組みを無理に当てはめようとすれば、それは彼らの目には「できない者ができる者に教える」愚挙として映りかねない。

こうした事例から推察されるように、教師の視点に立つ者は、学習者を教師の視点で注意深く観察するだけでは学習者を十分理解できないことがあり、ときには、その教師の視点を捨て、代わりに学習者の視点を拾い上げてそこから学習活動を見直してみる必要があるのである。

では、学習者の視点から学習活動を見ることで成功裏に学習者の多様性が捉えられたとしたら、それが探究の終結する地点だろうか。けっしてそうではない。ここまでの議論から容易に想像できるように、学習者の多様性と表裏一体のものとして外国語使用者としての多様性がある。そして、使用のあり方に多様性は、人が生きること全体の中に言語が占める位置の多様性をも意味し、言語教育観の多様性に再度繋がりがながら、世界の多様性の総体に関わりを持つ。

世界の多様性を目の前にして、海外日本語教育学的方法の探究は、一方で従来の科学的方法を手段として採り、また一方で従来のものでは応じきれない教育的成果に関して、情報共有・検討のための手段<sup>18</sup>を確立しようとする。次回、「第1部」ではこの2つの成果の検討および両者の関係を中心に論じる。

#### 【参考文献】

新井克之 (2015) 「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

<sup>17</sup> このことはダカール市内の書店を訪ねてみれば裏付けが取れる。どの店も、陳列してある商品の書籍は、原則として全部フランス語で書かれたものである。アフリカ起源の諸言語で書かれた書籍は、例外的に大きな書店でのみ扱われており、文学作品かその書かれた言語を学ぶための語学書だけである。

<sup>18</sup> 海外日本語教育学会学会誌編集部 (2015) はこうして始められた。理論的な明確化が望まれる。



- 分析を用いて」『海外日本語教育研究』創刊号、31-56  
外務省 (2015) 「日本語教育」外務省公式ホームページ  
<<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/culture/koryu/edu/>> (2013年4月30日)
- Grosjean, Francois (2010) Bilingualism's Best Kept Secret, More than half of the world's population is bilingual, Psychology Today  
<<https://www.psychologytoday.com/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>>  
(2016年5月12日)
- 海外日本語教育学会学会誌編集部 (2015) 「ディスカッション」『海外日本語教育研究』創刊号、86-90  
海外日本語教育学会学会誌編集委員会 (2016) 「ディスカッション」『海外日本語教育研究』第2号、52-60
- 国際交流基金 (2013) 『2012年度日本語教育機関調査結果概要』凡人社
- 村上吉文 (2015) 「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 - 」『海外日本語教育研究』創刊号、57-68
- 「世界における日本語教育の重要性を訴える」有志の会(2004)「世界における日本語教育の重要性を訴えるー日本が国際社会において一層の力を発揮するために」国際交流基金  
<[http://www.jpf.go.jp/j/japan\\_j/news/0412/12-01.html](http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/news/0412/12-01.html)> (2013年3月30日。2016年4月30日にWeb ページの不在を確認)
- 佐久間勝彦 (2015) 「海外日本語教育研究の課題」『海外日本語教育研究』創刊号、2-25
- Sapir, Edward (1921) Language, Race, and Culture in Language - An Introduction to the Study of Speech, Project Gutenberg <<http://www.gutenberg.org/ebooks/12629>> (2016年4月30日)
- Shaw, George Bernard (1903) Maxims for Revolutionaries, Project Gutenberg  
<<http://www.gutenberg.org/ebooks/26107>> (2016年4月30日)
- 高嶋幸太 (2015) 「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 - 」『海外日本語教育研究』創刊号、69-85
- 竹内理 (2003) 『より良い外国語学習法を求めて』松柏社
- 吉田一彦 (2013) 「外国語を学び始める理由・学び続ける理由・使用する理由再考ー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」海外日本語教育学会 2013 年度第 1 回研究会発表内容: <http://goo.gl/Uet2x>.
- 湯川笑子 (2004) 「バイリンガルの言語習得」『第二言語習得研究の現在』大修館書店

【付録】 インタビュー記録

インフォーマント：経営高等学院アジアアフリカセンター所長 A. ジャネ氏

D'abord ma langue maternelle, c'est Malinqué. Malinqué, Bambara, et Soussou. Et c'est la famille Malinqué. C'est ma langue maternelle au Sénégal Oriental. Dans la zone de Kédougou. J'ai également appris le français en même temps que tous les jeunes sénégalais à l'école primaire jusqu'à l'université. Je parle anglais dans laquelle j'ai écrit ma thèse. Je parle le japonais. Je parle également Pulaar. Un petit peu de l'arabe également. Voilà c'est quelques langues que j'ai pu faire l'apprentissage, et le wolof bien sûr. Au Sénégal tout le monde parle wolof maintenant. Voilà 6 ou 7 langues que je parle couramment.

(はじめに、私の母語はマリンケ語。東部セネガルの言語で。小学校から大学までフランス語を学習。博士論文の言語、英語、日本語、プラール語を話します。アラビア語を少し、ほかのセネガル人同様ウォロフ語も話します。6つか7つの言語を、楽に話せます。)

Au Sénégal on est naturellement polyglotte. Parce que c'est la diversité culturelle qui l'amène. Le fait que vous ayez à l'école, un ami diola, un ami pulaar, un ami wolof, un ami sérère, et finalement on se fréquente. On va dans les maisons. Ça c'est l'environnement africain qui favorise même l'apprentissage de langues.

(セネガルでは、自然に多言語使用者になります。そうなるのは文化の多様性のためです。学校に行けば、ジョーラ人の友達、プラール人の友達、ウォロフ人の友達、セレール人の友達がいて、頻繁に家を訪ね合って、いろいろな家に行きます。これが言語学習自体を容易にするアフリカの環境です。)

Au Sénégal on est naturellement polyglotte. Parce que c'est la diversité culturelle qui l'amène. Le fait que vous ayez à l'école, un ami diola, un ami pulaar, un ami wolof, un ami sérère, et finalement on se fréquente. On va dans les maisons. Ça c'est l'environnement africain qui favorise même l'apprentissage de langues.

(セネガルでは、自然に多言語使用者になります。そうなるのは文化の多様性のためです。学校に行けば、ジョーラ人の友達、プラール人の友達、ウォロフ人の友達、セレール人の友達がいて、頻繁にうちを訪ね合って、いろいろなうちに行きます。これが言語学習自体を容易にするアフリカの環境です。)

Parce que la langue n'est pas difficile sur le plan oral. Mais la plus grande difficulté à mon avis de l'apprentissage de la langue japonaise, résidant c'est l'écriture. Dans le hiragana, le katakana et le kanji. Je pense que pour tous les africains le plus grand défi, c'est l'écriture. C'est la transcription.

(日本語は話すことについては難しくない。しかし、一番困難なことは、ひらがな、かたかな、漢字

で書くことだと思います。思うに、全アフリカ人にとって、書くこと、言葉を文字で書き表すことは、最大の困難だと思います。)

Maintenant pour l'oralité, je pense que les africains de mes expériences peuvent apprendre plus facilement le japonais oral, le japonais parlé. Mais pour le japonais écrit je pense qu'il faut beaucoup plus. Pourquoi? Parce que nous ne sommes pas d'une culture d'écriture. L'Afrique à part l'Éthiopie nous n'avons presque pas de culture écrite. C'est des cultures essentiellement orales.

(話すことについて、自分の知るアフリカ人たちは、話し言葉の日本語は容易に学んでいます。しかし、日本語で書くためには、やるべきことがずっとたくさんある。なぜかというと、私たちが書く文化の出ではないからです。エチオピアを例外として、アフリカにはほとんど書く文化がありません。アフリカの文化は本質的に話す文化なのです。)

Donc là l'écriture aujourd'hui les fonctionnalités de l'esprit pour appréhender les cultures écrites surtout les cultures avec les idéogrammes les kanjis. C'est tel possible, parce que nous écrivons maintenant. Par exemple moi je l'écris. Mais son apprentissage, le processus d'apprentissage prendra plus de temps et relativement plus complexe et plus difficile que d'apprendre l'anglais, du français, etc.

そのようなわけで、書く文化、中でも、表意文字である漢字で書く文化を、しっかりと理解できるような心の働きは、私たちは文字が書けるし、例えば私も漢字を書くように、ちゃんと働くけれども。書くことを学ぶ過程は、かなりの時間を要します。そして、話すことに比べて、ややこしいし、日本語を英語やフランス語を学ぶのより、さらに難しくしています。

吉田 一彦 (よしだ かずひこ)

【主な教授活動の場】

パキスタン・在外公館 1992年5月～1994年5月

タイ・政府高等教育育 1995年5月～1998年4月

# ＜新しい能力＞としての「異文化間教育」「異文化間能力」は なぜ偏った形で理解されるのか 21世紀の人材育成を目指す日本語教育のために

松本 剛次

## 【要旨】

教育全般における能力という観点から近年の動向を、次いで言語における能力という観点からその展開・推移を概観した。それらの考え方を踏まえた上で現時点における言語教育に関する考え方の一つの到達点と言える CEFR の言語観、能力観を取り上げ、そこでの鍵概念である「異文化間教育」「異文化間能力」とは本来的／本質的にどのようなものなのかを改めて検討した。

大木 (2015) が指摘しているように「異文化間教育」あるいはそれと深く関係している「異文化間能力」が意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われているのが現状であり、近年教育全般において唱えられているいわゆる＜新しい能力＞についても同様のことが指摘できる。本稿での考察を通して「理解を超えるもの」として捉えるべき「異文化間」という概念を「理解可能な対象」として捉えてしまっているという点はその偏りの原因の一つとして考えられた。このような捉え方は「新しい能力」観ではなくむしろ旧来型の能力観を強化してしまう危険性を孕んでいる。

【キーワード】 21世紀型スキル・キーコンピテンシー・インターアクション能力・異文化間能力・ハイパーメリトクラシー

- |                           |                                   |
|---------------------------|-----------------------------------|
| 1. 目的と構成                  | 4. CEFR の言語能力観とその背後にある考え方         |
| 2. 能力を巡る近年の動き             | 4.1 CEFR の言語能力観                   |
| 2.1 キー・コンピテンシーと 21 世紀型スキル | 4.2 多言語能力から複言語能力へ、異文化理解から異文化間能力へ  |
| 2.2 中核としての Reflectiveness | 4.3 なぜ今「異文化間教育・異文化間能力」なのか         |
| 2.2 なぜ今＜新しい能力＞なのか         | 5. 考察：なぜ偏った理解が生じるのか、そしてなぜそれが問題なのか |
| 3. 言語能力観の推移・変遷            | 5.1 仮説とその先行事例                     |
| 3.1 コミュニカティブという捉え方        | 5.2 なぜ問題なのか                       |
| 3.2 コミュニカティブからインターアクションへ  | 6. 今後の課題                          |
| 3.3 なぜ今「インターアクション能力」なのか   |                                   |

## 1. 目的と構成

松本 (2016) ではフィリピンで国際交流基金マニラ日本文化センターが作成した中等教育用

日本語教材『enTree』を取り上げ、そこでは「学習と革新の能力 (Learning and Innovation Skills)」の向上が目指されているにも関わらず、実際にはある一定の狙い、目的のもとに方向付けられた活動が行われているという事実を具体例をあげて指摘した。このような「学習」は旧来型の「知識や価値の転移」であり、目標として掲げられている「学習と革新の能力」の向上とはむしろ反対のものである。大木 (2015) は本稿でも後に改めて取り上げる「異文化間能力」という概念について「「異文化間能力」が意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われている」点を現状での問題として指摘しているが、それと同様のことが 21 世紀型スキルに代表されるいわゆる「新しい能力」というものにおいても行われていた事例であった<sup>1</sup>。

では、どうしてこのような偏った理解が生じそれが広がってしまうのであろうか。本稿はこのリサーチクエスチョンに対し、「そもそも「新しい能力」とはどのようなものか」というところから改めて検討し直すことで迫るものである。まず教育全般における「能力」という観点から近年のその動向を、次いで「言語能力」という観点から言語というものの捉えられ方の推移・展開を概観した。そしてそれらの考え方を踏まえての現時点での言語教育についての考え方の一つの到達点と言える CEFR の言語観、教育観を取り上げ、そこでの鍵概念である「異文化間教育」「異文化間能力」とは本来的／本質的にはどのようなものなのかを検討した。最後に改めてリサーチクエスチョンに戻り、それまでの考察を踏まえた上での仮説を提示し、それと同様のケースと考えられる先行事例を挙げ、それがなぜ問題なのかについて考察した。

## 2. 能力を巡る近年の動き

### 2.1 キー・コンピテンシーと 21 世紀型スキル

松下 (2010) は、近年世界各地での教育政策において同時発生的に唱えられている教育観の変化を「新しい能力」という言葉でまとめている。「新しい能力」の代表的なものとしては経済協力開発機構 (Organization for Economic Co-operation and Development : 以下「OECD」) による「キー・コンピテンシー」と、マイクロソフト等大手 ICT 企業も参加して行われた「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」(Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills : 以下「ATC21S」) などによる「21 世紀型スキル」が挙げられよう。まずはこの 2 つを例にそれらがどのような考え方なのかを確認する。

「人が特定の状況の中で (技能や態度を含む) 心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」(松尾 2015,p.15) がコンピテンシーであり、その中でも中核となるものがキー・コンピテンシーである。OECD ではそれを次の表 1 に示す 3 つのカテゴリーに分

<sup>1</sup> 2015 年 10 月に出版された『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』(西山・細川・大木編 2015) の冒頭、大木は「「異文化間教育」あるいはそれと深く関係している「異文化間能力」が意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われている」「現状では「異文化間教育」や「異文化間能力」の重要性が十分に認識されていない」「現代社会における異文化間教育のあるべき姿を明確にする」の 3 点を同書執筆の理由として挙げている。本稿もそれと認識を同じにするものである。また本稿での「新しい能力」という用語とその意味・使い方は松下 (2010) に基づいており、その意味で本稿でも「新しい能力」という書き方をしている。

類している。

表1: キー・コンピテンシーの「カテゴリー」\*

(\*ライチェン・サルガニク 2003/2006, pp.210-218 を表化して引用)

①	<p>相互作用的に道具を用いる</p> <p>A: 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力</p> <p>B: 知識や情報を相互作用的に用いる能力</p> <p>C: 技術を相互作用的に用いる能力</p>
②	<p>異質な集団で交流する</p> <p>A: 他人と良好な関係を作る能力</p> <p>B: 協働する能力</p> <p>C: 争いを処理し、解決する能力</p>
③	<p>自律的に活動する</p> <p>A: 大きな展望の中で活動する能力</p> <p>B: 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力</p> <p>C: 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力</p>

一方、ATC21S は国際的なレベルで今の時代に求められる知識や技能を「21 世紀型スキル」という形で概念化し (フェーズ 1)、その見定めとそのようなスキル育成についての仮説を構築し (フェーズ 2)、教育実践方法を開発・分析し (フェーズ 3)、パイロット実践を試行し (フェーズ 4)、幅広い普及と教育政策への応用 (フェーズ 5) を目指した大規模なプロジェクトである。現在も進行中であるがフェーズ 1 については表 2 に示すものがまとめられている。

## 2.2 中核としての Reflectiveness

松尾 (2015) は現在の各国の教育政策を整理比較し、現在の世界的な教育改革の動きはこの二つの流れが相互に影響しあった結果であると指摘している。いくつかの相違はあるものの、キー・コンピテンシー、21 世紀型スキル、そしてそれらを総称しての<新しい能力>観に基づく教育に共通しているのは学習というものを「創造」「イノベーション」「問題解決」「批判的思考」

<sup>2</sup> キー・コンピテンシーのカテゴリーの一番目である「相互作用的に道具を用いる力」の一部を「測定可能な程度にまで具体化したもの」(田中 2015,p.21) が PISA 型リテラシーと呼ばれ、「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」の 3 種のリテラシーが挙げられている。このうち「読解リテラシー」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し利用し熟考する能力」と説明されている。そしてここでの「参加」の程度には「できれば個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンスを含むもの」という定義が与えられている。

等と捉え、そのために様々な「道具」を「相互作用的に」使い、「異質な集団」「他人／他者」と

表2：ATC21Sにおける「21世紀型スキル」\*

(\*グリフィン、マクゴー&ケア編 2014,p.46より引用、訳は松尾 2015による)

思考の方法	1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学び方の学び、メタ認知
働く方法	4. コミュニケーション 5. コラボレーション (チームワーク)
働くためのツール	6. 情報リテラシー (ソース、証拠、バイアスに関する研究を含む) 7. ICTリテラシー
世界の中で生きる	8. 地域とグローバルでよい市民であること (シチズンシップ) 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

の協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこう、という考え方である。そこでの「能力」(コンピテンシー/スキル)は当然表1、2で見たような要素がそれぞれが独立しているものではなく、状況に応じて複数のカテゴリーのコンピテンシーが複合的に組み合わせられて使用されるものである。OECDの唱えるキー・コンピテンシーではその組み合わせの中心として「思慮深さ、反省性(reflectiveness)」というものが定義されている。

なお、ここで言う「reflectiveness」とは「思慮深さ、反省性」というその日本語訳からイメージされるような慎みや謙虚さではない。「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考と行為」(松尾 2010,p.16)と説明されるように、それがたとえ理解できないもの(異質な集団)であってもその視点(他者の視点)を踏まえ、それと自己との関係性を多面的な判断において構築していこう、そしてそれに基づき行動していこうという積極的且つ能動的なものである。

### 2.3 なぜ今<新しい能力>なのか

このようにキー・コンピテンシー、21世紀型スキル、そしてそれらをまとめたものとしての<新しい能力>とは単なる「技能」「知識」としての「能力」ではなく「態度」や「思考」や「行為」も含むものである。そしてそれ故に新しいものである。単に現在の社会の変化、経済・産業構造の変化に合っているからという意味でそれが新しいのではない。反対にその新しさ、思考や行為としての新しさがそのような変化・変革(イノベーション)を生むのである。

またこの新しさは今までの能力観の延長線上にあるのではなく、それをある意味否定したところにある。従来の能力観では知識や技能をもって能力としていた。またそれらの知識や技能は個人に属し個人に蓄積されるものであった。それに対し<新しい能力>においてはその能力は個人

に属するものでもないしまた蓄積されるものではない。それは他者とのインターアクションから生まれるものであり、蓄積ではなく常に新しいものへと更新／革新されるものである。

### 3. 言語能力観の推移・変遷

#### 3.1 コミュニカティブという捉え方

キー・コンピテンシー、21世紀型スキルを代表に見てきた＜新しい能力＞観への転換と同じような変化は、言語教育の分野においては言語能力観の変遷からも確認できる。以下、熊谷・佐藤 (2013) を中心にその展開をまとめる<sup>3</sup>。

現代的な意味での言語能力観はチョムスキー (Chomsky 1965) に遡ることができる。チョムスキーが提唱した言語能力とは、人間が文法的に正しい文を無限に生成し理解するための知識 (能力) であり、具体的な状況における実際の言語仕様である言語運用 (linguistic performance) は、さまざまな逸脱や誤りを含むため言語研究の対象としては除外されていた。それに対しハイムズ (Hymes 1972) は、言語を社会的・文化的なコンテキストの中で (つまり、実際の言語使用において) 研究することを重要視し、文法の知識だけでなく、社会文化的文脈での適切な運用能力 (sociolinguistic competence) の重要性を訴え、コミュニカティブ能力 (communicative competence) という概念を提唱した (熊谷・佐藤 2013 は「伝達能力」と訳)。このコミュニカティブ能力という言語の捉え方はその後 Canal & Swain (1980)、Canal (1983) によりさらに明確化された。

#### 3.2 コミュニカティブからインターアクションへ

Hymes から始まり Canal & Swain へと受け継がれたコミュニカティブ能力という言語能力観は、その後 Bachman (1990)、Bachman & Palmer (1996) の「コミュニカティブ言語能力 (communicative language ability)」（熊谷・佐藤 2013 は「意思伝達言語能力」と訳）のモデルへと批判的／発展的に継承された。しかし同時にこのような「コミュニカティブ能力」観に対し、いくつかの批判／疑問も提示されるようになってきた。例えば Kramersch (1986, p.367) は次のように述べている (訳は筆者による)。

心理、そして心理言語学での近年の研究は話し手、聞き手、書き手、読み手がコミュニケーションやインターアクションを成功に導くべく行う心理的、社会的そして言語ストラテジーの幾つかの側面に光を当てている。プロフィシエンシームーブメントによる人間のインターアクションについての過度に単純化された見方は文化間 (cross-cultural) というフレームワークでの真の意味でのインターアクション能力の達成を低め、阻害し、

<sup>3</sup> 3章での議論は熊谷・佐藤 (2013) を参照していることから明らかなようにそれに基づきそれを支持しているものである。しかし熊谷・佐藤 (2013) ではインターアクション能力のモデルとして Kramersch の考え方を挙げているが、ネウストプニーの考え方は挙げられていない。筆者は5章で述べるような批判はあるもののその視点は重要と考え、ネウストプニーの考え方もここに加えた。



インターアクション的な理解の達成の機会を危うくするであろう。

熊谷・佐藤 (2013,p.79) が解説しているように従来の「コミュニケーション能力」における「インターアクション」とは「1人の人間が内に持つ様々な能力間のインターアクション／相互関係を指しており、外的要因(人、物)とのインターアクションは、すべて個人の責任による物である」とされていた。また「社会的なコンテクストは事前に特定できる一定の要素が集まったものであり、コミュニケーションの場に参与するすべての人によって同様に理解される」と考えられていた。そのような「矮小化された見方」に対し、意義を唱えたのが Kramsch である。そして「社会的行為としてのインターアクションという考えと、参与するすべての人によって協働的に構築されるコミュニケーション」としての「インターアクション能力 (interactional competence)」(熊谷・佐藤, 2013 は「相互行為能力」と訳) という考えが提示された。

なお、日本語教育の分野ではネウストプニー (1982,1995,1999 など) が「インターアクション能力」の育成の重要性を強く主張していた。ネウストプニーの言う「インターアクション能力」とは、だれが、どこで、何を、どう言うかに関する「社会言語能力」と、文法・発音・語彙などの「言語能力」が含まれているものでその総体が「社会文化能力」としての「インターアクション能力」とであるとされる。なおこの「社会文化能力」とは「社会、文化、経済などの実質活動が行える能力」「態度、帰属、パーソナリティー、対人魅力、追従、自己高揚などのインターアクション」などと説明されるものである (中井 2012)。

### 3.3 なぜ今「インターアクション能力」なのか

次の表3は義永 (2008) 中井 (2012) などにも参考にチョムスキー以降の言語能力観の変遷・展開を表にまとめたものである。

表3: 「言語能力観」の変遷

Chomsky(1965)	言語能力 (linguistic competence) : 文法的に正しい文を無限に生成・理解するための知識 言語運用 (linguistic performance) : 具体的な状況における実際の言語使用、逸脱や誤りを含む (*研究の対象となるのは言語知識のみ)
Hymes(1972)	コミュニケーション能力 (communicative competence) : 言語の使用の規則 状況設定、参加者、目的、行為連鎖、表現特徴、媒介、規範、ジャンルなど
Canal &Swain(1980) Canal(1983)	コミュニケーション能力 (communicative competence) : 言語の使用の規則 語用論的知識、社会言語的能力、文法知識、方策的能力 語用論的知識、社会言語的能力、文法知識、方策的能力、談話能力
Backman(1990)	コミュニケーション言語能力 (communicative language ability) 言語能力 (組織的能力・語用論的能力)、方略的能力、心理生理的機能

Kramersch (1986 など)	インタラクティブ能力 (interactional competence) : 社会的／共同の行為／文化間 (cross-cultural) としてのインタラクティブ能力
Neustupny (1982,1995,1999 など)	インタラクティブ能力=社会文化能力 言語能力 (音声・語彙・文法)、社会言語能力 (運用のルールに関する能力)、 一般的能力 (社会・文化・経済などの実質活動が行える能力)

3章では言語能力についての捉え方の変化変遷を見てきたが、2章で見てきた教育全般における<新しい能力>の動きと重なることが改めて確認できよう。現在では「能力」というものが「異質な集団、他者との協働の中で、獲得／習得されるもの」「協働的、相互作用的に構築されるもの」とされており、それは「創造」「イノベーション」「問題解決」「批判的思考」などの形で現れる、と捉えられていた。それと同様に現在では「言語」というものも「参与するすべての人によって協働的に構築されるコミュニケーション」としての「インタラクティブ」であると捉えられ、そのために必要な「能力」として社会的／共同の行為をも含む「インタラクティブ能力」というものが提案されるようになっている。

#### 4. CEFR の言語能力観とその背後にある考え方

##### 4.1 CEFR の言語能力観

では、このような教育全般における能力観の推移、言語能力についての能力観の変化・変遷を踏まえ、現在ではどのような言語教育のあり方が唱えられているのであろうか。以上概観してきたような議論を踏まえた上で、言語教育のあり方がある意味問い直す形で提示されたのがヨーロッパ評議会 (Council of Europe) による「ヨーロッパ言語共通参照枠」(Common European Framework of Reference for Languages : 以下「CEFR」) である<sup>4</sup>。CEFR では言語能力について次のように説明している (Council of Europe 2002/2004, p.9)。

言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力 (Competences) を持っているが、それには一般的能力 (general competences) と、特別なものとして、コミュニケーション言語能力 (Communicative language competences) の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまなコンテキストで、さまざまな条件 (conditions) 下で、さまざまな制約 (constraints) の下に言語活動 (language activities) に携わる。その際テキスト (text) を産出するか、あるいは受容するという言語処理 (language processes) に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領

<sup>4</sup> CEFR は 2001 年に図書として刊行され 2004 年には日本語訳も発行されている。しかし 4.2 で改めて述べるようにそこには「問題提起はするが答えを提示することはしない」と書かれているという点は強調しておきたい。西山 (2010) は日本での CEFR の受容のされ方についてその一部である「共通参照レベル」の紹介やその無批判な適用が中心であり、どのような言語教育の理念に基づいてそれができあがったのかを顧みるものは少ないと述べている。

域 (domains) に属するテーマ (themes) と関連する。またその際課題 (tasks) の成就を目指して最も有効と思える方略 (strategies) を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである。

このような「一般的能力」と「コミュニケーション能力」という捉え方は先に見たネウストブニーのインターアクション能力の捉え方(言語能力、社会言語能力、社会文化能力)に近い。そしてそれは「個人として、また社会的存在として」の「能力」である。そして、ここでの「社会的存在」という言葉は Kramersch がいうところの「社会的行為としてのインターアクション」と、「参与するすべての人によって協働的に構築されるコミュニケーション」と重なる。

## 4.2 多言語能力から複言語能力へ、異文化理解から異文化間能力へ

### 4.2.1 複言語・複文化主義／能力とは？

では、そのような社会的存在、社会的行為としてのインターアクションの能力や、協働的な構築物としてのコミュニケーションのための能力は、いったいどうすれば高めることができるのだろうか、実際の教育の形はどのようなものになるだろうか。

CEFR 自体は「問題提起はするが答えを提示することはしない」と述べられているように「考え方」を示したもので完成形、従うべき「型」ではない。つまりここで我々が行うべきは CEFR の中にその答えを探す作業ではなく、CEFR で提起された問題やそれを巡る議論を整理し、批判的に検討していく作業である<sup>5</sup>。では CEFR で提起された問題、新しい考え方とは何か。CEFR では「複言語主義」「言語の多様性」「相互理解」「民主的市民性」「社会的結束」の 5 つをその理念として掲げているが、この 5 つの中でも中心的な概念であり、またそれ故に解説が必要なのは「複言語主義」という考え方であろう。西山は Coste et al.(1997)の次の定義を引用し「複言語・複文化主義／能力」について解説している。

複言語・複文化主義とは、複数言語を様々なレベルで習得し、さまざまなレベルでの文化体験を持つ行為者が有する言語コミュニケーション能力であり、また文化の領域で双方向的に行動することのできる能力であり、さらにこの言語・文化資本全体を運用することのできる能力である。これは、常に別れた複数の能力が重ねられ並列されているものではなく、言語・文化についての個別的能力、つまり部分能力を含むも

<sup>5</sup> このような作業、態度こそが注 2 で述べた「読解リテラシー」における「参加」である。そして注 4 でも述べたようにこのような「参加」としての「読解」はあまり行われていないのが現状である。例えば国際交流基金は CEFR に「範を求め」「JF 日本語教育スタンダード試行版」(2009)を作成したが、山本・新井・古賀・山内(2010)の分析によれば「JF 日本語教育スタンダード試行版」では CEFR に見られるほど明確に「理念」やその間の結びつきは見られないことが指摘されている。「批判的に」読まれるべき CEFR がそのようには読まれておらず、むしろ一つの「型」として捉えられ紹介されてしまっているというのは皮肉な現象である。

の、複合的で複層的な能力であり、混在し不均等な能力である。しかし当該の社会的行為者にとっては、いつでも利用可能なレパートリーとして単一なものなのだ。

西山 (2010, pp.25-26) はその具体例として「異なる母語話者の共存する教室」を挙げ、そこには「錯綜とした言語世界が広がって」おり、「<pluri>の作り上げる世界が、いかに異質なものの混在によりできあがり、それが不均衡な関係を保ち、さらにそのあり方の一般化が困難で個人的なものであるか」を示している。多くの日本語教師、外国語教師はこの例の示す状況を実感を伴って理解できるであろう。これが現実でありこれこそが現実である。そして「異なる母語話者」に限らず「異なる個人」である以上そこにはさらに「錯綜とした言語世界が広がって」いる。

先に「CEFR で提起された問題、新しい考え方とは何か」という問いを立てた。しかし「新しい考え方」の前に現状での課題としての「問題」の方を示しておく必要があったであろう。CEFR で提起された「問題」とは「錯綜とした言語世界が広がって」いるという「現実」に対し、今までは「国民国家」という「想像の共同体」の上において、ある優先的な言語による教育が「前提」とされていたこと (西山 同上)、そしてそこでは「言語の複数性は原則として導入されない」(Coste et al. 1997, p.18) ものであったという点である。それに対しその「複数性」を復活、復権させよう、「錯綜とした言語世界」という「現実」こそを「前提」としよう、とするのが「複言語・複文化主義」の考え方である。

#### 4.2.2 異文化間教育・異文化間能力とは？

しかし、「複言語・複文化主義／能力」をこのようなものとして捉えてもまだ、「どうすればそれを高めることができるのだろうか、実際の教育の形はどのようなものになるだろうか」という疑問は残るであろう。そこで出てくるものが「異文化間教育」という考え方であり「異文化間能力」という捉え方である。以下、まずは西山 (2015) を引用、解説する形でその考え方をまとめ、次節で本論での観点からのその意義について考察する。(以下本節「 」は西山 (2015) からの引用)

西山 (2015) は「異文化間教育はどのように生まれたか」というタイトルの下、「異文化間能力」及び「異文化間教育」という考え方は 1980 年代のフランスにおいて、それまでの「異文化理解」「異文化教育」からの発展として、それをさらに押し進める過程で明らかにされた「文化の複数性」「多様で多元的な「文化」」という現実に対し、「社会とは複数の文化から構築され、それらの文化の価値は平等」であり「その中で教育とは文化の複数性への目覚めを促し、複数文化の中での相互関係性を生み出すこと」を狙いとして生まれてきた、とその成立の過程を報告している。その上で「異文化理解」と「異文化間教育」との違いについて、「異文化理解において、異文化とは理解の可能な対象として外部に存在するが、これに対して、異文化間教育とは異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない。認知能力による理解を超える場合もあり、むしろそのような場合に当たっての態度をも学ぶのである。異文化間教育は対象となる異なる文化それ自体にもまして、異文化という他者との関係性、すなわち態度に着目する」と述

べている。

先に述べたように今までは「国民国家」という「想像の共同体」の上において、ある優先的な言語による教育が「前提」とされており、そこでは「言語の複数性は原則として導入されない」、それは存在しないもの、ないものとして処理されてきた。しかし70年代以降、フランスにおいても「移民の子供たち」が大量に学校に通うようになると、いわゆる「異文化」の問題が表面化してきた。当初はこの「異文化」に対しそれを理解すべく／理解させるべく「移民の出身国の文化紹介、物産品の展示、学校間集団文通」などの「異文化活動」が行われてきた。しかしこれらの活動はステレオタイプの強化につながり、文化本質主義に陥る恐れがあることが指摘され、そこで活動は次第に「フランスにおける移民の流入の歴史や移民集団の記憶、移民出身作家の証言などの学習へと発展」していった。またこの間（80年代）にも移民の定住という現象は本格化し、「異文化は移民だけに関わる特別な問題ではなく、すべてのフランス人に関わる課題へと一般化」していった。そこでの「異文化」とは「inter という接頭辞の示すように」「複数の文化間の交流や相互作用を含意して」いるものである。このような考え方は当然、今までは隠され、存在しないもの、ないものとして処理されてきた「文化の複数性」「多様で多元的な存在としての文化」を再び顕在化させることへと繋がった。「社会とは複数の文化から構築され、それらの文化の価値は平等であること、その中で教育とは文化の複数性への目覚めを促し、複数文化の中での相互関係性を生み出すこと、これらは「異文化間教育」を構成する要因である」（Porcher(dir),1986、Porcher,1995）という考え方である。なお、ここでいう「複数の文化」とは「移民の文化のように外部から持ち込まれたものばかりではない。性差による文化、世代や職業、地域、宗教などの生み出す文化」なども含まれる。

#### 4.2.3 なぜ今「異文化間教育・異文化間能力」なのか

このように西山は「異文化間教育」として「文化の複数性」「複数文化の中での相互関係性」「異文化という他者との関係性」を捉えることの必要性／重要性を強調している。しかし「捉える」と言ってもそれは決して「他者」を「理解の可能な対象」として自分の中に取り込もうというものではない。そうではなく「理解を超える」者（物）としての「他者」とどう接するか、どう対応するか、どう関係するか、という「関係性」「態度」こそが「異文化間能力」でありそれを学ぶこと／教育することが「異文化間教育」なのである。

2章で教育全般における＜新しい能力＞の動きを、3章で言語能力についての捉え方の変化変遷を見てきたが、両者に共通して言えることは、現在では「能力」というものが「固定的、絶対的、普遍的、一般的」なものではなく、「異質な集団、他者との協働（インターアクション）の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に獲得／習得されるもの」「協働的、相互作用的に構築されるもの」「ローカルな状況でのそれぞれの実践に固有のもの」「状況によって左右されるもの」とされており、それは「創造」「イノベーション」「問題解決」「批判的思考」「インターアクション」などの形で現れる、という考え方／捉え方であった。そして本章で見たようにそのような「能力」を獲得し、使用し、修正していくために必要な「能力」が「異文化間能力」で、その教育が

「異文化間教育」であった。「異文化間能力」とは一言で言えば「異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではなく、むしろ理解を超えるものと捉え、それに対する態度、関係性を構築する能力」となろう。キー・コンピテンシーにおいては「思慮深さ／反省性 (reflectiveness)」が中核に、21世紀型スキルにおいては「創造性とイノベーション」「批判的思考」といった「思考の方法」が一番目に挙げられていたが、それらも「異文化間能力」と同義のものとして捉えることができる。

## 5. 考察:なぜ偏った理解が生じるのか、そしてなぜそれが問題なのか

### 5.1 仮説とその先行事例

ではここで改めて「どうしてこのような偏った理解が生じそれが広がってしまうのであろうか」という1章で立てたりサーチクエスチョンへと戻りたい。前節でまとめたことを踏まえて考えると次のような仮説が浮かんでくる。「<新しい能力>を獲得し、使用し、修正していくために必要な能力が「異文化間能力」である。そして／しかし「異文化間能力」はまだ十分には理解されておらず、従来の「異文化理解」(異文化、異なる他者を理解可能な対象として措定するような考え方)の延長として捉えられてしまっている。故に<新しい能力>の方も偏って理解されてしまう」という仮説である。そして現に<新しい能力>や「言語能力」などを巡ってはそのような指摘や批判、新しい考え方を従来の考え方の枠内で理解してしまうが故の理解の偏り、「理解を超えるもの」を「理解可能な対象」として捉えようとしてしまうが故の理解の偏りという指摘や批判はすでにいくつも行われている。以下に述べる本田(2005など)、細川(2006など)、大木(2014)などがその例である。

#### 5.1.1 本田(2005)による「ハイパー・メリトクラシー化」批判

本田(2005)は教育や評価をめぐる現代の状況を「ハイパー・メリトクラシー化」と名付け、それに対する批判を展開している。松下(2010)を参考に本田の主張をまとめると、本田(2005)では次の表4のようにこれまでの能力観(本田の用語では「近代型能力」といわゆる<新しい能力>観(本田の用語では「ポスト近代的な能力」とを整理した上で、現代は近代型能力観の上にポスト近代型能力が覆いかぶさっている状態であり、そこでは可視化されにくいもの、人格の深部までが「評価」の対象とされその「評価」をとおして人は労働力として動員されてしまう、またそうした「評価」により社会的な階層が再生産されてしまう、という点を指摘し批判している。

表4：近代型能力とポスト近代型能力\*

(\*本田 2005, p.12 より引用)

近代型能力	ポスト近代型能力
「基礎学力」	「生きる力」
標準生	多様性・新奇性
知識量、知的操作の速度	意欲、創造性
共通尺度で比較可能	個別性・個性
順応性	能動性
協調生、同質性	ネットワーク形成力、交渉力

「ハイパー・メリトクラシー」とは「メリトクラシー（能力主義、業績主義）」を元にした本田の造語である。「近代型」においてはその「能力」や「業績」の評価の観点や方法の「手続き的な公正さ」（本田 2005, p.21）は担保されていた。またその「能力」や「業績」は個人の一側面にすぎないことはある意味共通の理解であった。しかし「ポスト近代型」においては「手続き的な公正さ」という側面は切り捨てられ、また「能力」や「業績」も「人間存在のより全体、ないし深部にまで及ぶもの」になってしまっている、というのがその批判の焦点である。

この批判は一見＜新しい能力＞、本田のいう「ポスト近代型能力」に対して向けられているように見える。しかし批判されているのはその考え方自体ではなくその捉えられ方、理解のされ方、使われ方、受け入れられ方である。「ポスト近代型能力」という新しい考え方、捉え方が、結局のところ「近代型能力」というこれまでの能力観の枠組みの中で「理解可能なもの」として、従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっているところにその問題の源がある。

### 5.1.2 細川によるネウストプニーのインターアクション能力批判

これと同じような事態／現象は「言語能力」をめぐるも行われており、例えばネウストプニーのインターアクション能力に対する細川（2006、2010 など）の批判がその例である。「コミュニケーション行動すべては、社会・文化・経済などの「実質行動」が基盤になっている」とし、この「実質行動」が行える能力としての「インターアクション能力」というものを狭義の意味での「コミュニケーション能力」の上位に立て、「インターアクション能力」の育成を言語教育で行うことが最も重要であるというのがネウストプニーの主張であった。これに対し細川（2012, pp.200-201）は次のように述べている。

1970年代後半のコミュニカティブ・アプローチの思想は、言語教育の目的がコミュニケーション能力育成にあることへの大きな転換点となった。たとえば、ネウストプニー（1982、1995a）は、社会学者ハイムズのコミュニケーション理論をもとに、実質活動とコミュニケーションの構図を描き、さらに、コミュニケーションの中に、「文法能力」「社会言語能力」「社会文化能力」のあることを指摘した。この理論は、コミュニケー

ションという行為について考えるための重要な示唆を与えた。とくに、コミュニケーション能力を幾つかの要素に分解することによって、その構造を明らかにしようとした点で優れた理論であり、現在までその影響力は大きい。ただ、このモデルは、生きた動態として機能する言語による活動の総体を全体と部分の関係から構造的に分析したもので、「文法能力」「社会言語能力」「社会文化能力」と、具体的なことばの活動との関係については何も述べていない。言い換えれば、これは、あくまでも分析モデルであり、実際のことばの活動のありようとは異なるものであるということなのである。

しかし、教育実践の現場では、部分から全体への実現をめざすかの如く、「文法能力」「社会言語能力」「社会文化能力」の諸要素を固定化してしまった。つまり、実際の活動を再現しないはずの分析モデルを教育目的化し、教育実践の現場に応用しようとしたのである。

問題は、本来、外側からは計測できない、個人の中に内在する活動総体の一部を分析的に取り出すことで計測したこととし、その結果を以って、それを「日本語能力」であると断定するとともに、その計測値を上げることが「コミュニケーション能力育成」であるとする考え方それ自体に所在するのである。

ここでは今まで述べてきた二つのことが改めて語られている。一つ目は、ネウストプニーの考え方自体は新しいものであったが、それがいつしか分析のためのモデルではなく「目標」としてのモデルとして受け入れられてしまった、という点である。これは「異文化間能力」や「新しい能力」といった新しい概念が理解される際には、従来型の考え方、捉え方の枠内、あるいは延長線上でそれに付加されるものとしてされてしまう、そのような考え方、捉え方の元で「理解可能なもの」として捉えられてしまう、という現象と一致している（故に細川はネウストプニーの言語観に対し敢えて「インターアクション能力」ではなく「コミュニケーション能力」という言葉を使用している）。二つ目は本来「個人の中に内在する活動総体の一部」にすぎないもの、つまりは「ある個人の一側面にすぎない」ものが計測され評価されることで、それが個人を代表する「能力」と捉えられ、さらにはいつの間にか評価等の「基準」となってしまうという事態である。これは本田（2005）がいうところの「能力」や「業績」といった本来「個人の一側面にすぎない」ことが「人間存在のより全体、ないし深部にまで及ぶもの」になってしまうという現象と一致している。

### 5.1.3 大木によるグローバル人材育成上の問題

大木（2014）による「グローバル人材」についての考え方とそこでの「異文化間教育」を巡っての指摘も同様の例、同様の指摘として挙げることができよう。「異文化適応力」は異文化間能力の一部に過ぎないにも関わらず異文化間教育の一番の目的が「異文化適応力」になっている」というのが大木の指摘する日本での「グローバル人材教育」の問題点である。異文化間能力というものが従来型の「異文化理解」「異文化適応」の考え方、捉え方



の枠内、あるいは延長線上として理解されてしまっているという典型例である。また大木(同上)は多くの大学で「英語化」＝「グローバル化」となっているという現状も指摘し批判している。大木はそこまでは言っていないものの「英語化」という形でそれが計測、評価されやすくなるという側面もそこにはあるであろう。しかし「英語化」は「グローバル化」の一部にすぎないことは言うまでもない。

## 5.2 なぜ問題なのか

### 5.2.1 「変化／革新」という名の下に行われる「再生産／強化」

以上 5.1 で述べた「仮説」に対し、既に指摘されているそれと同様の事例をいくつか紹介してきた。これらがはっきりと、あるいは暗に示している問題は、「理解を超えるもの」として捉えるべき対象を「理解可能なもの」として捉えてしまうことによる弊害、「新しい」捉え方を「旧来」の捉え方の枠内で捉えてしまうことの弊害である。そしてそこでは「新しい能力」「異文化間能力」といったものが唱えられながらも、それが本来目指している「変化」「変革」「創造」「更新」「イノベーション」「インターアクション」などではなく、むしろ旧来型の「評価」「業績」「成績」「基準」といった「個人に蓄積される（と考えられている）能力」のほうが「再生産」されまた「強化」されてしまっている。例えば 5.1.2 で細川によるネウストプニー批判を取り上げ「ネウストプニーの考え方自体は新しいものであったが、それがいつしか分析のためのモデルではなく「目標」としてのモデルとして受け入れられてしまった」と述べた。そのように捉えられてしまったのは、従来型の「モデル＝目的／目標＝個人の内部に蓄積されるべきものの同定」という枠組みの中でしかネウストプニーの考えも理解されなかった／できなかったからであり、そしてそれはさらに従来型の「目的→応用」という枠組みにおいて中教育実践の現場に「応用」として、「測定化」「測定値化」として取り入れられてしまったからである。そしてその結果「強化」されてしまったのは皮肉にも旧来型の能力観のほうであり、本来であればその個人の一側面にすぎなかった「個人に蓄積される（と考えられている）能力」のほうであった。

なお、本田（2005）の言う「ハイパー・メリトクラシー」もそのような現象を指し、それを強く批判しているということは言うまでもないであろう。「ポスト近代型能力」への移行は本来であれば「メリトクラシー（能力主義、業績主義）」からの解放につながるものであった。しかし現実にはそれとは正反対の方向に機能し、むしろメリトクラシーをさらに強化してしまっている。目指しているものとは正反対の事が行われているのに、さらにそれを強化してしまっている。「新しい能力」「ポスト近代型能力」の名の下で旧来型の価値や能力の再生産と強化が行なわれてしまっている。これが現代の社会の現状であり問題である。このような現状に陥ってしまうのは本来これまでの能力観とは一線を画すべき「ポスト近代型能力」が依然として「近代型能力」の枠内で、その延長線上として「理解可能なもの」として理解されてしまっているからである。

### 5.2.2 仮説の検証、そして問題の事例としてのフィリピンの中等日本語教育教材『enTree』とそれに基づく教師研修

これまで述べてきたことに対し「それは単なる仮説でありまた杞憂に過ぎないのではないのか」「日本語教育の世界では実際にそのようなことは起きているのか」という疑問・反論の声は当然上がるであろう。詳細については改めて論文として提示する予定であるが、ここでは現在筆者が行っているフィリピンの中等日本語教育支援システムの批判的検討の事例を紹介したい。

1章でも述べたように松本(2016)ではフィリピンで国際交流基金マニラ日本文化センターが作成した中等教育用日本語教材『enTree』を取り上げ、そこでは「学習と革新の能力」の向上が目指されているにも関わらず、実際に行われているのはある一定の狙い、目的のもとに方向付けられた活動であり、旧来型の「知識や価値の転移」であるという事実を具体例を挙げて指摘した。本稿で述べてきたことから改めて考察すると、これは従来型の「モデル＝目的／目標＝個人の内部に蓄積されるべきものの同定」という枠組みの中でしかく新しい能力>「21世紀型スキル」という考えも理解されなかった／できなかったという事例であり、また従来型の「目的→応用」という枠組みにおいて、中教育実践の現場に「応用」としての「教材化」(＝基準化)として取り入れられてしまった、という事例である。ここでは「学習と革新の能力」の向上が目指されている(と謳われている)にも関わらず、「教材」(＝基準)という形で伝えられ、再生産され、強化されているのはそれとは正反対の旧来型の能力や価値のほうである。本田(2005)が「ハイパー・メリトクラシー」という言葉で表現したのと同じ現象、問題がここでは生じている。

また、このような「再生産」は生徒に対してのみではなく教師に対しても『enTree』を使用しての教師研修という形で行われている(あるいはそうすることで教師をも巻き込んでいる)。「変化」「変革」「創造」「更新」「イノベーション」「インターアクション」が目指されるのであれば本来教師研修のような場で行われるべきは教師たちとのインターアクションを通しての教材である『enTree』の絶えざる「更新」であるべきである。事実大船他(2011)でもそのように書かれている<sup>6</sup>。しかし、実際に教師研修において行われているのは『enTree』のコンセプトを理解し、『enTree』に出てくる日本語表現の習得と日本及び世界の国々の社会事情・文化への気づきに加え、『enTree』を用いた学習で学習者が養うべき「学習をモニターする力」「内省する力」を育成していくための指導法を身につけること(大船他 2012)という『enTree』を「基準」としてのその「再生産」と「強化」の活動となってしまう。本来「更新」されるべきものがいつのまにか「基準」「前提」となってしまう、そこに疑いの目が向けられる事はタブーとされてしまっている。「変化」や「革新」が唱えられていながらも実際にそこで行われているのは現状の(旧来型の考え方や価値観の)維持でありさらなる強化である。このような事実に関係者が気がついていながらそれを行っているのであればそれは「意図的」な「偏った理解」であり問題である。また気がついていないのであればそれは「非意図的」な「偏った理解」であり、「気がついていない」「気づくことができない」という意味でさらに大きな問題である。

2015年9月に国際交流基金日本語国際センターが発表した報告書『21世紀の人材育成をめざ

<sup>6</sup> 大船他(2011)では、「報告者らは現在、1年目の『enTree』の試行と並行して、2年目の教材の開発にも取り組んでいる。現時点で現場から寄せられたフィードバックを基に、2年目の評価ツールの開発と同時に個々のセッションの目標及び内容についても考慮しながら開発

す東南アジア 5 国の中高等教育における日本語教育 各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト』では「中等教育は、それぞれの国の公教育の中に位置づけられ、各国の未来を担う国民の教育であることから、教育行政の範疇にある。そこで、外国語教育も教育過程の科目の一つとして、当該国の教育政策や教育目標の下で行われており、外国語科目の中に位置づけられている日本語もその影響下にある。まさに発達途上の人間形成期にある学習者に日本語を教えるというということから、「教育としての日本語」の視点が必要とされる。教育政策は、各国内外の状況により変動していくため、現地の日本語教育を知るには、政策の変更にも目を向けている必要があると言える」（国際交流基金日本語文化センター 2015,p.1）と述べられ、OECD の「キー・コンピテンシー」と ATC21S での「21 世紀型スキル」を概観した上で各国の中高等教育政策が整理されて報告されている。しかし、そのように「目を向けた」上で行われているのが先述したような「偏った理解」に基づく「旧来型の考えや価値観の再生産と強化」であればそこには果たして「教育としての日本語」の視点はあると言えるだろうか。報告書のタイトルにあるような「21 世紀型の人材育成を目指す」「教育のパラダイムシフト」はそこで実現できている、あるいは実現しようとしているとは言えるだろうか。ここには大きな、そして明らかな矛盾がある。そして／しかし当事者たちにはその矛盾は見えなくなってしまう。

## 6. 今後の課題

では、どうすればいいのか。最後に残された、そして最も重要な課題はこれであろう。それに対する答えは月並みではあるがまずは「理解の偏りを解いていくこと」「すでに偏った理解に基づいて行われているものがあればその偏りを指摘していくこと」であろう。そしてその上で「本来あるべき形で「新しい能力」を育成するための日本語教育の実践、「異文化間能力」の向上を目指す「異文化間教育」としての日本語教育の実践を行っていくこと」であろう。

しかし気をつけたいのは、すでに述べてきたことの繰り返しになるが「本来あるべき形」とは決して「目標」としての「モデル」「型」ではないし、安易な「モデル化」「型化」による理解はむしろその本質に反する、という点である<sup>8</sup>。4.2.3 で述べたように「異文化間能力」とは一言で言えば「異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではなく、むしろ理解を超えるものと捉え、それに対する態度、関係性を構築する能力」のことであった。そして「異文化間能力」そのものが「理解可能な対象」ではなく「理解を超えるもの」であった。そのような「異

---

を進めていきたい」と述べられている。

<sup>7</sup> 本稿で述べてきたことに対しても「それはあなたの解釈（理解）でありその意味で一つの偏りなのでは」という意見も当然あるであろう。確かにその通りである。しかし本稿での「偏り」は現状の「偏り」に対する異議申し立てとしての「偏り」である。「偏り」にある状態を意識化、表面化、可視化するための戦略的な「偏り」である。その意味で注 11 で述べるように「正しい理解」の提示ではなく「問題の提示」としての理解であり偏りである。

<sup>8</sup> 『enTree』のような「教材」は「モデル化」「型化」の典型例である。しかしだからと言って教材の存在自体をここで否定するわけではない。教材は常に変化、変革、改善されるべき存在でありその意味でそれを使うものが学習できるものである。教材を批判的に検討すること（「読解リテラシー」における「参加」として読むこと）こそが教師研修などの場で行われる

文化間能力」と対峙するにはすでに述べてきたように「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考と行為」としての「思慮深さ／反省性(reflectiveness)」が重要となる<sup>9</sup>。

しかしそうは言っても確かにこのような「思考と行為」としての「reflectiveness」は難しいものである。なぜなら本田(2005)が指摘していたように我々の社会は今でも基本的には「近代型」の延長線上にありそこでの「思考と行為」は基本的に「理解」でありその「理解」を「応用」という形で実行に移していくこととされているからである<sup>10</sup>。

その意味で現代社会は一つの「矛盾」「衝突」「葛藤」の上に成り立っていると言えよう。そしてその意味で、「矛盾」しているという意味で、「理解を超えるもの」である。そうであればそこにある「矛盾」や「衝突」や「葛藤」の類を提示していくこと、そうすることで「異なった視点」「他者性」を示していくことでそれを「reflectiveness」へとつなげていくこと、「理解するもの」から「理解を超えるもの」として捉えていくことは戦術的、戦略的には可能であり有効であろう<sup>11</sup>。そのような矛盾や衝突や葛藤に敏感であることが「異文化間能力」であり、その力を育む教育こそが「異文化間教育」なのである。本稿も偏った形で理解された、あるいは理解されようとされている「新しい能力」や「異文化間能力」「異文化間教育」に対し、そこにある矛盾や問題点を指摘したものである。

#### 【参考文献】

- Bachman, L.F.(1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L.F.& Palmer, A.S.(1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Canale, M., Swain, M.(1980). Theoretical Bases of Communicative Approached to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1. 1-47
- Canal, M.(1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards, J. and Schmidt, R.(Eds) *Language and Communication*. London: Longman
- Coste, D., Moore, D., et Zarate, G.(1997). *Competence Plurilingue et pluriculturelle: Vers un*

---

べきことであるし、さらに言えば授業においても行われるべきことである。

<sup>9</sup> 海外の中等日本語教育の例で言えば例えばインドネシアで行なわれている「レッスン・スタディ」の実践がそのような Reflectiveness を巡る試みの一例である(エフィ・東田・上野 2015)。また松本(2014)で行った日本語教育支援／教師支援における「ソフトシステム方法論」の導入の試みもその一例である。両者とも「教材化」に代表されるような「モデル化」「型化」の試みではない。むしろ「モデル」や「型」の絶えなる更新化の試みである。

<sup>10</sup> だからこそ 2.3 で述べたようそれに対するある種の「否定」「批判」として現在いわゆる「新しい能力」が強く唱えられているわけである。

<sup>11</sup> しかしそれは決して「異なった視点」のほうが「正しい」という意味ではない。何が正解かではなく(「正しい」ものの「理解」でなく)何が問題かという思考のスタイルが現在では求められていると言えよう。そしてそのような思考のスタイルが「批判的思考(critical thinking)」である。

- Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Council of Europe 吉島茂・大橋理枝他訳編 (2004) 『外国語教育Ⅱ 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社 (Council of Europe.(2002) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. 3<sup>rd</sup> printing*. Cambridge University Press.)
- Chomsky,N.(1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, The MIT Press.
- ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著 (2006) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』明石書房
- エフィ ルシアナ・東田明希子・上野美香 (2015) 「インドネシアの中等教育における「レッスン・スタディ」の試み 実践から学び、授業の改善へつなぐ」『国際交流基金日本語教育紀要』11, 67-82
- グリフィン・P、マクゴー・B、ケア・E 編 三宅なほみ監訳 (2014) 『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』北大路書房
- 本田由紀 (2005) 『多元化する「能力」と日本社会-ハイパー・メリトクラシー化のなかで-』NTT 出版
- 細川英雄 (2006) 「「社会文化能力」から「文化リテラシー」へ-日本語教育における「文化」とその教育概念をめぐる」『リテラシーズ-ことば・文化・社会の日本語教育へ』2, 129-144
- 細川英雄 (2010) 「日本語教育は日本語能力を育成するためにあるのか-能力育成から人材育成へ・言語教育とアイデンティティを考える立場から」『早稲田日本語教育学』8・9, 21-25
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる 言語文化教育学の思想と実践』ココ出版
- Hymes,D.(1972). On Communicative Competence. Pride J.B and Holmes J(Eds), *Sociolinguistics :Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin Books
- Johnson,M. (2004) A philosophy of second language acquisition. New Haven: Yale University Press.
- 国際交流基金編 (2009) 『JF 日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金
- 国際交流基金日本語国際センター (2015) 『21世紀の人材育成をめざす東南アジア 5か国の中等教育における日本語教育 各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト』  
[https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five\\_southeast\\_asia/dl/report\\_j.pdf](https://www.jpfi.go.jp/j/project/japanese/teach/research/five_southeast_asia/dl/report_j.pdf)  
(2016年6月17日参照)
- Kramersch,C. (1986) . From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*. 70(4), 366-372
- 熊谷由理・佐藤慎司 (2013) 「言語教育における「能力」-「学校」、「知識」との関係において」佐藤慎司・熊谷由理編『異文化コミュニケーション能力を問う 超文化コミュニケーション力をめざして』ココ出版, 71-86
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとは何か コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』

明石書店

- 松下佳代 (2010) 「序章<新しい能力>概念と教育-その背景と系譜」松下佳代編著 (2010) 『<新しい能力>は教育を変えるか 学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房、1-41
- 松本剛次 (2014) 「海外における「地域支援」としての「場づくり」に関する実践と考察 インドネシア東ジャワ州での日本語教育支援/教師支援における「ソフトシステム方法論」の導入と成果」『日本語教育 実践研究フォーラム報告』2014, 日本語教育学会
- 松本剛次 (2016) 「フィリピンの中級日本語教育の現状と課題 日本語の授業を通しての「21世紀型スキル」の育成とその実態」『リテラシーズ』18, 56-73
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- ネウストプニー J.V. (1982) 『外国人とのコミュニケーション』岩波新書
- ネウストプニー J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- ネウストプニー J.V. (1999) 「コミュニケーションとは何か」『日本語学』18 (7) , 4-16
- 西山教行 (2010) 「複言語・複文化主義の形成と展開」『複言語・複文化主義の形成と展開』細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 25-34
- 西山教行 (2015) 「異文化間教育はどのように生まれたか」西山教行・細川英雄・大木充編 (2015) 『異文化観教育とは何か グローバル人材育成のために』くろしお出版, 62-72
- 西山教行・細川英雄・大木充編 (2015) 『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』くろしお出版
- 大木充 (2014) 「グローバル人材育成政策と大学人の良識」西山教行・平畑奈美編著『グローバル人材再考 言語と教育から日本の国際化を考える』くろしお出版, 48-79
- 大船ちさと, 和栗夏海, パルマヒル,F.A.A., ヴェントゥーラ,F.M.(2011). 「評価ツールで学習者の自立性は育めるか—フィリピンの高校生向け日本語リソース型教材『enTree』の挑戦—」『国際交流基金日本語教育紀要』7, 135-150.
- 大船ちさと, 和栗夏海, 松井孝浩, 須磨亜由子, パルマヒル,F.A.A. (2012). 「プログラムの継続性」と「学習の継続性」を目指した日本語教育導入の試み—フィリピンの中等教育における実践から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 151-168.
- Porcher,L.(dir) (1986). *La civilization*. Paris: Cle International
- Porcher,L. (1995). *Le francais langue étrangere: émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: CNDP Hachette-Education.
- 田中義隆 (2015) 『21世紀型スキルと諸外国の教育実践 求められる新しい能力育成』明石書店
- 山本冴里・新井久容・古賀和恵・山内薫 (2010) 「『JF 日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義」『複言語・複文化主義の形成と展開』細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版, 107-118

義永美央子 (2008) 「第二言語話者の「能力」—能力観の変遷と第二言語習得研究のパラダイム・シフト」『関西大学人間活動理論研究センターTechnical Reports』7, 1-15

松本 剛次 (まつもと こうじ)

【主な海外教授活動の場】

インドネシア・高等教育機関	2003. 06～2006. 05
オーストラリア・政府関係機関	2007. 04～2010. 03
シリア・高等教育機関	2010. 07～2011. 04
インドネシア・高等教育機関	2011. 07～2014. 04
フィリピン・政府関係機関	2014. 08～2015. 07

## キルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性 キルギス人日本語学習者への質問紙調査の分析から

西條 結人\*、ジュヌシャリエワ・アセーリ\*、  
ダウレトバエワ・ジャミリヤー\*、メデルベコワ・チョルボン\*

### 【要旨】

本研究では、高等教育機関のキルギス人日本語学習者が考える「優れた」日本語教師を明らかにした。調査では、教師の行動特性に着目し、先行研究と比較することで、キルギスの優れた日本語教師像を検証した。

調査の結果、高等教育機関のキルギス人日本語学習者は、「優れた」日本語教師像への評価として、評価の高い順に「1. 日本語教師の専門性」「2. 教師の人間性」「3. コース運営」「4. 授業の実践能力」「5. 指導経験と資格」という傾向が明らかとなった。このことより、キルギスの「優れた」日本語教師は、指導経験や資格、授業実践能力を備えた教師よりも、専門性に加え、教師としての人間性を備えた教師であることがうかがえる。ただし、キルギス人日本語学習者が求める優れた日本語教師の専門性というのは、日本語に関する専門性であり、国際問題や世界経済に関する幅広い知識はあまり重視しないという傾向が見られた。

【キーワード】 キルギス・高等教育機関・優れた日本語教師・教師の行動特性・日本語教師観

- |                      |                  |
|----------------------|------------------|
| 1. はじめに              | 3.2 考察           |
| 2. 調査概要：データ収集と分析の枠組み | 4. 本研究のまとめと今後の課題 |
| 2.1 研究課題の設定          | 4.1 本研究のまとめ      |
| 2.2 調査方法             | 4.2 日本語教育への示唆    |
| 2.3 分析の枠組み           | 4.3 今後の課題        |
| 3. 結果と考察             | 参考文献             |
| 3.1 調査結果             | 資料               |

### 1. はじめに

国際交流基金（2014）によると、キルギス共和国の日本語学習者数は、2012年度調査では777人に対し、2014年6月時点で1078人と増加傾向にある。学習者の内訳として、氏原（2015）は、2006年時点の日本語学習者数は、シュコーラ（初等中等教育機関）225人、高等教育機関712人であったが、2013年にはシュコーラ544人、高等教育機関312人と逆転したと報告している。しかしながら、日本語教育機関数では、高等教育での日本語教育機関数が、初等中等教育機関数を上回っており、依然として日本語教育の中心は高等教育機関であることがうかがえる。

\* ビシケク人文大学 (Bishkek Humanities University)



ヴォロビヨワ (2014) はキルギスの日本語教育の課題について次の4点を指摘している。

- ①日本語教師を育てる国内制度がない
- ②日本語教材が不足している
- ③設備不足で日本語教育環境が整っていない
- ④卒業生が日本語の知識を生かす仕事が非常に少ない

キルギスの教育事情全般の問題として、「教員養成」「教材不足」「教育学習環境の悪さ」が挙げられる。特に、①は深刻な問題であり、キルギス国内には初等中等機関の教員や大学教員の養成を担う教育大学や教育学部が国立機関に存在しない。日本語教員養成についても同様である。そのような国内の現状から言語知識や教授法の専門教育を受けずに日本語教師として就職し、手探りの状態で日本語を教えている教員も少なくない。国際交流基金の教師研修やキルギス日本語教師会の教授法研修、セミナー等で教授技術を学習する機会はあるものの、国内の交通機関の不便さや交通費等の問題からキルギス国内の教師全員が受講できるとは限らない。今後、キルギスで初等中等教育機関における日本語教育が普及するには、日本語教員養成や教師待遇、教師の定着率という課題から時間を要すると思われる。そのため、高等教育機関においては、学習者数が減少傾向にあるが、今後もキルギスでの日本語教育の中核は高等教育機関が担うことが推測される。また、④については、キルギス国内の失業率の高さから、正規採用が少なく、他の外国語を学習しても現状は日本語と同様であると思われる。

上述のようなキルギスの日本語教育を取り巻く現状において、今後、キルギス国内での日本語教育を発展、促進するためには、教員養成が課題となってくるであろう。そのためにも、キルギス人日本語学習者の日本語教師観を明らかにし、「優れた」日本語教師像を検討する必要があると思われる。

本研究では、キルギス国内の高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性について調査結果を報告し、考察する。キルギス国内での「優れた」日本語教師像を明らかにすることは、日本語教員養成の改善につながり、キルギス国内の高等教育機関における日本語教師が備えておくべき能力を示すデータにもなりうると思われる。また、これまでキルギスの日本語教師を輩出してきた大学においても、日本語教員養成のためのカリキュラムを開発する際の参考にもなると考える。

海外における「優れた」日本語教師の行動特性に関する研究には、縫部他(2006)、渡部他(2006)、顔他(2007)、佐藤他(2007)、古別府(2009)等がある。縫部他(2006)ではMoskowitz(1976)を参考にして作成した41項目からなる質問紙を用いて、ニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の大学生1441人のデータを分析している。その結果、どの対象国においても、優れた日本語教師を同様の枠組みで認識していることがうかがわれ、その構造は「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の5因子から成る「日本語教師の行動特性を構成する概念」が明らかとなったと述べている。渡部他(2006)

では、Moskowitz (1976) を参考にして作成した 37 項目からなる質問紙を用いて、ニュージーランドの大学生 188 人と高校生 211 人から回答を得た。その結果、ニュージーランドの優れた日本語教師とは、「授業の実践能力」「専門的知識と教養」「教室の雰囲気作り」「学習者への配慮と教職意識」「指導経験と資格」「日本語力と文化的知識」を備えた教師であることが明らかになった。また、学習者の学習年数によって、教師に求める能力が異なることが示唆された。顔他 (2007) は Moskowitz (1976) を参考にして作成した 41 項目からなる質問紙を用いて、台湾の各大学の大学生 633 人から回答を得た。台湾の優れた日本語教師像は「学習者への配慮」「専門家としての教職歴」「日本語教師の専門性」「インターアクションへの配慮」を備えた教師であることが明らかになった。佐藤他 (2007) では、顔他 (2007) と同様の質問紙を用いて、タイ、ベトナム、中国、韓国、台湾の大学生 1012 人から回答を得た。アジア 5 カ国で共通する優れた日本語教師像は、「授業実践能力」「教室の雰囲気作り」「学習者との関わり方」「日本文化の知識」を備えた教師であることを報告している。また、その教師像はアジア地域の学習者視点から見たコアとなる概念であるということを示唆している。古別府 (2009) では、顔他 (2007)、佐藤他 (2007) と同様の質問紙を用いて、タイの高校日本語教師、バンコク日本文化センター、タイ国元留学生協会の教師研修参加者、日本語教育研究会参加者 121 人 (男性: 22 人、女性: 99 人) を対象に質問紙調査を行った。タイの中等教育機関で優れた教師は、「専門性と指導経験」「強い教職意識と思いやり」「授業における実践能力」「外国語学習の経験と学位」を備えた教師であることが明らかになった。

先行研究では、それぞれの研究で扱っている因子が異なっているため、得られた知見が比較しにくいものになっている。そのため、本研究においては、共通の枠組みを用いて、他国との比較を行う必要があることが明らかとなった。

## 2. 調査概要: データ収集と分析の枠組み

### 2.1 研究課題の設定

本研究の目的は、次の 3 点である。第一は、キルギス国内の高等教育機関に所属する学習者が「教師の行動特性」として何を重視しているかを明らかにすることである。第二に、先行研究の知見と対照することにより「優れたキルギス人日本語教師」の傾向を明らかにすることである。第三は、キルギスにおける日本語教育および日本語教員養成への示唆を得ることにある。

以上の研究目的を達成するため、以下のような研究課題を設定した。

・高等教育機関に所属するキルギス人日本語学習者は「優れた」日本語教師像に対して、教師のどのような能力を高く評価する傾向があるのか。

### 2.2 調査方法

調査は、ビシケク人文大学、キルギス国立総合大学、キルギス・ロシア・スラブ大学に所属しているキルギス人日本語学習者へ調査協力依頼を行い、2016 年 4 月に実施した。なお、本研

究におけるキルギス人日本語学習者とは、「キルギス国籍で、キルギス国内の高等教育機関にて日本語を学習している者」と定義する。

調査用紙は、日本語教師の行動特性に関する先行研究（縫部他：2006, 顔他：2007, 佐藤他：2007, 古別府：2009）で用いられた質問項目と同様のものを使用する。本研究では、先行研究で用いられた日本語版から、回答者の母語であるキルギス語とロシア語に翻訳した調査用紙を作成した。キルギス国内の言語事情に配慮し、キルギス語とロシア語を併記することにした。なお、キルギス語・ロシア語版を作成するにあたり、翻訳の適格性を確かめるため、日本語からキルギス語・ロシア語に翻訳し、日本語からキルギス語・ロシア語に翻訳するバックトランスレーションを行った。実際に使用した質問項目については、本稿末尾の資料1を参照されたい。

回答者には、「優れた」日本語教師が備えておくべき資質・能力を4件法（1＝全く当てはまらない～4＝非常に当てはまる）で評価するという手法を用いた。調査用紙とともに、フェイスシートに「性別」「国籍」「母語」「日本語能力」「日本語学習歴」「日本滞在経験の有無」「日本滞在期間」の記入を求めた。調査は、ビシケク人文大学所属の学習者については筆者らが調査を実施し、他の教育機関に所属する学習者については、当該機関に所属している日本語教師に調査を依頼した。

以上の手順で行った結果、各機関に所属する67人から回答を得た。回答者の性別は、男性15人、女性52人で、ロシア語を母語とする者13人、キルギス語を母語とする者50人、ロシア語とキルギス語の両言語を母語とする者4人であった。なお、本研究における「母語」とは、「回答者が回答者の家庭で使用している言語」とする。

### 2.3 分析の枠組み

本研究では、縫部他（2006）の「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念」に着目して、キルギスの高等教育機関における日本語学習者の優れた日本語教師の行動特性の傾向を分析した。

縫部他（2006）の「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念は本稿末尾の資料2の通りである。縫部他（2006）では、「優れた」日本語教師の行動特性を5つの因子に分類している。第1因子は「日本語教師として十分な訓練を受けている」「教えることに熱心である」「標準的な日本語を話すことができる」「プロとしての自覚を持っている」「楽しんで教えている」「日本語を1つの言語として客観的に分析することができる」「必要なら教科書に出ていないことも教える」「外国語としての日本語教授法に熟達している」「学習者がわからないとき、わかりやすく説明する」「日本語を正確に、かつ流暢に使うことができる」の10項目から構成され、「日本語教師の専門性」と命名されている。第2因子は「指導経験が長い」「日本語教育に関する資格を持っている」「日本語の古典に関する十分な知識がある」「修士号（またはそれ以上の学位）を持っている」「以前に外国語学習の経験がある」から成り、「指導経験と資格」と命名されている。第3因子は「自分、他者、人生について楽観的である」「明るく、ユーモアがある」「暖かく、やさしく、思いやりがある」「授業を面白く、楽しくする」の4項目から成り、「教師の人間性」と

されている。第4因子は「多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる」「日本語以外のことも相談に乗ってくれる」「教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする」「学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる」の4項目から構成され、「コース運営」と命名されている。第5因子は、「学習者からの提案や考えを取り上げる」「勤勉である」「学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる」「学習者を褒めたり、励ましたりする」「授業がきちんと構成されている」「大きな忍耐力がある」「教室内において学習者に規律を守らせる」の7項目から構成され、「授業の実践能力」とラベリングされている。縫部他(2006)の分析の枠組みを用いる理由としては、5カ国の高等教育機関に所属する日本語学習者を調査対象としていること、及び比較可能なデータが記載されていることによる。そして、縫部他(2006)で述べられている通り、5因子解が最もよいモデルであると判断し、今回キルギスのみで因子分析を行うことは収集したデータ数の問題から難しいため、5因子を用いることとした。縫部他(2006)では、6つの国と地域の18大学を分析の対象にしているが、どの対象国においても優れた日本語教師を同様の枠組みで認識していることが示唆されており、本研究においても同様の枠組みを用いた。本研究では、縫部他(2006)の調査結果との比較により、キルギスの高等教育機関における学習者視点からの優れた日本語教師像を明らかにした。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 調査結果

調査の結果、キルギスの高等教育機関のキルギス人日本語学習者が考える優れた日本語教師像は本稿末尾の資料3の通りであった。

資料3の各項目の平均より、平均値の高い上位5項目は、「1. 学習者がわからないとき、わかりやすく説明する (3.761194)」「1(2). 日本語を正確に、かつ流暢に使うことができる (3.761194)」「2. 日本語教師として十分な訓練を受けている (3.746262)」「3. 必要なら教科書に出ていないことも教える (3.716417)」「4(1). 楽しんで教えている (3.641791)」「4(2). 学習者に日本語で話すことを促す (3.641)」「5. 外国語としての日本語教授法に熟達している (3.597014)」であった。逆に平均値の低い順に挙げると、「1. 世界経済・国際問題について幅広い知識がある (3.059701)」「2(1). プロとしての自覚を持っている (3.074626)」「2(2). 学習者の感情を受け入れる (3.074626)」「3. 以前に外国語の経験がある (3.089552)」「4(1). 修士号(またはそれ以上の学位)を持っている (3.134328)」「4(2). 教室内において学習者に規律を守らせる (3.134328)」「5. 日本語以外のことも相談に乗ってくれる (3.164)」となった。

また、縫部他(2006)の調査結果と比較すると、各因子の平均は次の表1の通りであった。国別の各因子の順位は表2の通りである。

表1 各因子の平均値

	I	II	III	IV	V
キルギス	3.55	3.19	3.41	3.37	3.32
ニュージーランド	3.47	2.09	3.34	3.15	3.38
タイ	3.68	3.17	3.64	3.49	3.57
ベトナム	3.39	2.61	3.13	3.17	3.14
韓国	3.53	2.90	3.35	3.12	3.32
中国	3.63	2.90	3.54	3.34	3.36
台湾	3.55	2.92	3.38	3.28	3.38
全体平均	3.54	2.82	3.39	3.27	3.35

表2 国別因子平均の順位

	全体	キルギス	ニュージーランド	タイ	ベトナム	韓国	中国	台湾
第1位	I.日本語教師の専門性							
第2位	V.授業の 実践能力	III.教師の 人間性	V.授業の実践能力	III.教師の 人間性	IV.コース 運営	III.教師の 人間性	III.教師の 人間性	V.授業の 実践能力
第3位	III.教師の 人間性	IV.コース 運営	III.教師の人間性	V.授業の 実践能力	V.授業の 実践能力	V.授業の 実践能力	V.授業の 実践能力	IV.コース 運営
第4位	IV.コース 運営	V.授業の 実践能力	IV.コース運営	IV.コース 運営	III.教師の 人間性	IV.コース 運営	IV.コース 運営	III.教師の 人間性
第5位	II.指導経験と資格							

表1及び表2から、縫部他(2006)の「優れた日本語教師の考え方が国ごとに異なる」という知見を支持する結果が得られた。すべての国に共通して高く評価された因子は「I.日本語教師の専門性」であった。逆に最も低く評価された因子は「II.指導経験と資格」ということが明らかになった。キルギスについては、今回比較対象となった他の6カ国の行動特性に当てはまらないという結果が得られ、キルギス特有の「優れた」日本語教師像が示唆された。特に、キルギスにおいては「授業の実践能力」が全体に比べて低いという可能性がある。キルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師像への評価としては、評価の高い順に「1.日本語教師の専門性」「2.教師の人間性」「3.コース運営」「4.授業の実践能力」「5.指導経験と資格」であった。

### 3.2 考察

調査の結果、学習者の視点からキルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師像の行動特性の重視している順位「1.日本語教師の専門性」「2.教師の人間性」「3.コース運営」「4.授業の実践能力」「5.指導経験と資格」を提示できた。これらは学習者から見る「優れた」

日本語教師の評価の観点でもあると言えるであろう。

第1因子「日本語教師の専門性」については、特に「学習者がわからないとき、わかりやすく説明する」「日本語を正確に、かつ流暢に使うことができる」という項目の平均が高く、一方で「プロとしての自覚を持っている」という項目への評価が低かった。このことより、教師の専門性に対する日本語学習者のニーズとして、教師としての強い自覚よりも、教師の日本語教授能力や日本語運用能力を重視していることがうかがえる。国際交流基金(2014)によると、キルギスには、日本への留学を希望している学習者が数多く存在するようである。そのため、文部科学省日本語日本文化研修留学生プログラムや、大学間協定に基づく交換留学などの留学試験に対応できる日本語運用能力、専門性を求めているということも考えられる。第2因子「指導経験と資格」については、教師の外国語学習経験や取得学位についてはあまり評価していないようである。キルギスの大学教員資格は、1991年のソビエト連邦からの独立以来、専門学士課程(5年制課程)卒業以上となっているが、徐々に修士課程修了以上に切り替わっている。しかしながら、今回の知見から、修士の学位取得は、必ずしも学習者から見た優れた日本語教師の条件とは合致しないようである。キルギスにおいては、近年導入された学位であり、従来は旧ソ連の「専門学士号」が「修士号」に相当するものであった。そのため、国内であまり認知されていないという関係している可能性も否めない。第3因子「教師の人間性」については、「明るくユーモアがある」「授業を面白く、楽しくする」が他の項目に比べ、相対的に高かった。教師の専門性も求めながらも、楽しく外国語学習に取り組みたいという学習者の外国語学習への姿勢や、明るい性格の日本語教師を求めていることがうかがえる。第4因子「コース運営」では、「多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる」という項目が高い評価であった。教室活動の手段や方法に精通している教師を優れた日本語教師として判断する傾向があるようである。第5因子「授業実践の能力」については、「学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる」が最も高く、学習者の疑問に適切に答えられることが求められている。一方で、「教室内において規律を守らせる」という項目は、全体の平均値の低い順でも4位と低く、教室内における規律を守らせる能力はキルギス人日本語学習者にとって重要な要素ではないという結果が得られた。この結果には、年長者がいる場面や公的な場面の状況において、いわゆる従順性を示すことが求められ、それが社会における規範として認識されていることが関係している可能性がある。

また、上述の第1から第4因子に該当しない項目では、全41項目の中で「世界経済・国際問題について幅広い知識がある」が最も低く、「日本語以外のことも相談に乗ってくれる」という項目も評価が低いことから、学習者から見た優れた日本語教師は、日本語への高い専門性を持つ日本語教師であることが推測される。

以上のことから、学習者から見たキルギスの高等教育機関における優れた日本語教師は、「日本語教師として十分な訓練を積み、日本語への専門性や日本語運用能力が高く、学習者の理解に配慮することができる教師」であることが明らかになった。

#### 4. 本研究のまとめと今後の課題

#### 4.1 本研究のまとめ

2. 1節で掲げた研究目的に基づき、質問紙調査によって得られた知見をまとめる。

・高等教育機関に所属するキルギス人日本語学習者は「優れた」日本語教師像に対して、教師のどのような能力を高く評価する傾向があるのか。

高等教育機関のキルギス人日本語学習者は、「優れた」日本語教師像への評価としては、評価の高い順に「1. 日本語教師の専門性」「2. 教師の人間性」「3. コース運営」「4. 授業の実践能力」「5. 指導経験と資格」という傾向が明らかとなった。このことより、キルギスの「優れた」日本語教師は、指導経験や資格、授業実践能力を備えた教師よりも、専門性に加え、教師としての人間性を備えた教師であることがうかがえる。ただし、キルギス人日本語学習者が求める「日本語教師の専門性」というのは、日本語への専門性であり、国際問題や世界経済に関する幅広い知識はあまり重視しないということが示唆された。

#### 4.2 日本語教育への示唆

本研究で得られた知見は、ヴォロビヨワ（2014）が指摘するキルギスの日本語教育の課題であるキルギスにおける日本語教員養成への一助になるものであると考える。特に、国内に日本語教員養成課程を設置した大学・学科が未だに存在しないキルギスにとっては、今後日本語教員養成課程設置に向けて、もしくは、それに相当するカリキュラムを検討する際に非常に有効な基礎的資料になりうると思われる。また、キルギス共和国日本語教師会等の団体が開催している日本語教育セミナー等、日本語教師の自己研鑽や授業改善を目的とした教師教育の場における有益な情報になると考える。ただし、本研究で得られた知見は、学習者の視点から見た「優れた」日本語教師像であるということと、抽出された「優れた」日本語教師像が、ノンネイティブ日本語教師であるのか、ネイティブ日本語教師であるのかという点においては明らかではない。

#### 4.3 今後の課題

本研究では、キルギスの高等教育機関における日本語教師の行動特性を「行動特性を構成する概念」に着目してその特徴を明らかにしようと試みた。しかし、本研究で得られた知見が、キルギス人日本語学習者が「外国語教師に求める行動特性」なのか、もしくは「日本語教師特有の行動特性」なのかは明らかにできなかった。また、因子分析に必要なデータを収集し、キルギスのみで因子分析を行い、検証する必要がある。今回、フェイスシートで求めた日本語学習者の背景の分析は行わなかった。しかし、先行研究でも学習者の「学習歴」や「日本語能力」によって教師に求めるものが変化することが指摘されていることから、今後のキルギスの日本語教員養成へつなげるためにも、さらに分析を行う必要がある。今後、他の外国語を学習している学習者に対しても、同様の調査を行い、優れた外国語教師像と優れた日本語教師像との詳細な検討が必要であろう。また、初等中等教育機関においても同様の調査を行い、初等中等教育機関の日本語学

習者が求める日本語教師の行動特性と本研究の知見を比較し、よりキルギスにおける日本語教師の行動特性を明らかにする必要がある。下村 (1989) において、学習者視点からの「優れた」教師、教師視点からの「優れた」教師には差があることが指摘されていることから、日本語教師も同様の差異があることが推測される。キルギスの日本語教師が考える「優れた」日本語教師像も明らかにし、学習者と教師間で差異があるかどうかを調査し、本研究との知見を比較する必要があると思われる。キルギス国内の高等教育機関の日本語教育カリキュラムの現状を把握し、日本語教員養成との関わりも検証することが重要であると思われる。また、キルギスのみならず、旧ソビエト連邦圏の他の中央アジア諸国の日本語教師の行動特性は異なるかどうか、今回得られた知見との差異を明らかにする必要がある。

今後は、「優れた」日本語教師の行動特性に関するデータ収集をより多く行い、本研究で得られた知見がどこまで一般化できるのか、さらなる検証が必要である。上述の点を発展させることができれば、キルギスだけではなく、世界の日本語教育への示唆が得られ、日本語教員養成に関してより効果的な成果が得られると思われる。

#### 【参考文献】

- 古別府ひづる (2009) 「タイ中等教育機関の日本語教師が求める日本語教師の行動特性-探索的因子分析より-」『日本教科教育学会誌』 32(1), pp.21-30
- 顔幸月・渡辺倫子・小林明子・縫部義憲 (2007) 「台湾の大学生が求める日本語教師の行動特性-日本語専攻の場合-」『日本語教育』 133, pp.67-76
- 国際交流基金 (2014) 「日本語教育 国・地域別情報 キルギス」  
(<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2014/kyrgyz.html>: 2016年3月25日アクセス)
- Moskowitz, G. (1976) Competency-based teacher education before we proceed. *Modern Language Journal*. Vol.60, 1-2, 18-23
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月 (2006) 「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 平成16年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書』 (研究代表: 中川良雄、課題番号 136320068) 94-105
- 縫部義憲・古別府ひづる・顔幸月・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子 (2009) 「学校日本語教育における日本語教師が考える教師像-アジアとオセアニア地域を対象に-」『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究』 (研究代表: 中川良雄、課題番号: 18320084) 58-81
- 佐藤礼子・渡辺倫子 (2007) 「アジア5カ国・地域の学習者が求める日本語教師の行動特性-学習年数による相違-」『留学生教育』 12, 1-7
- 下村哲夫 (1989) 「教師の身分と資質」『講座 教師の力量形成: 教師の資質・力量』, 186-226, ぎょうせい



- 氏原名美 (2015) 「キルギス共和国日本語教育事情 頭脳流失-日本語教師のジレンマ」『日本語教育から見た国際関係報告書 2014』, 国士館大学
- ヴォロビヨワ・ガリーナ (2014) 「構造分解とコード化を利用した計量的分析に基づく漢字学習の体系化と効率化」政策研究大学院大学博士論文
- 渡部倫子・佐藤礼子・狩野不二夫・縫部義憲 (2006) 「日本語学習者が求める日本語教師の行動特性-ニュージーランドの高校生と大学生を対象として-」『教科教育学会誌』 29(1), 59-68

【資料】

資料1 質問項目 (キルギス語・ロシア語併記)

1. Өзү жана башкалар жөнүндө, ошондой эле жашоо тууралуу оптимистүү көз карашта болгон?  
Оптимистичен к себе, к другим, к жизни.
2. Жапон тил мугалим катары жетиштүү билимге ээ болуш керек?  
Хорошо подготовлен как преподаватель японского языка.
3. Сабакты берилип түшүндүрүү керек?  
Работает с рвением.
4. Жапон тилинде жетиштүү деңгээлде сүйлөй алыш керек?  
Говорит на стандартном японском языке.
5. Шайыр мүнөз жана тамашөкөй?  
Добродушен и с чувством юмора.
6. Өзүн профессионал деп эсептеген мугалим?  
Осознает себя профессионалом.
7. Ар түрдүү маданиятка жана тилге чыдамкайлык менен мамиле кылган?  
Терпим по отношению к другой культуре.
8. Дүйнөлүк экономикага жана эл аралык маселелер боюнча билими кеңири болуш керек?  
Обладает широкими знаниями о мировой экономике, современных политических проблемах.
9. Кызыгуу менен сабак өтүү?  
Преподает с удовольствием.
10. Жапон тилин чет тили катары калыс талдай алган?  
Может дать объективный анализ одному японскому языку.
11. Керек учурда китепте жок нерсени да түшүндүрө алган?  
Если это требуется, то может объяснить что-то вне учебника.
12. Чет тил катары жапон тилинин үйрөтүү методикасын мыкты өздөштүрө алган?  
Обладает хорошими знаниями о методике преподавания японского языка, как

иностранный.

13. Окуучулар билбей калган учурда жөнөкөй сөз менен түшүндүрө алган?  
В случае, если ученики не понимают, то может подобрать более легкие пути объяснения.
14. Окуучулардын сунуштарын жана ой – пикирлерин туура кабыл алган?  
Всегда рад идеям и предложениям со стороны учеников.
15. Күжүрмөн эмгектенген?  
Трудолюбив.
16. Окуучулардын суроолоруна кубануу менен жооп бере ала алган?  
Может с удовольствием ответить на интересующие вопросы учеников, и сам может им задать вопросы.
17. Тил илиминин негиздерин жакшы билген?  
Есть базовые знания о лингвистике и языкознании.
18. Окуучуларды мактап, күч – дем бере алган?  
Хвалит и поддерживает своих учеников.
19. Сабактын жүрүшүн так жана туура түзүп, түшүндүрө алган?  
Структура урока четко построена.
20. Окуучулардын жөндөмүнө жараша сабак өтө алган?  
Уроки соответствуют знаниям учеников.
21. Мээримдүү, боорукер?  
Приветлив, добр и сочувственен.
22. Окуучулардын жапон тилинде сүйлөөсүнө түрткү болуш керек?  
Способствует говорить учеников на японском языке.
23. Ар түрдүү окуу-методиканы, окуу материалдары, аудио-көрсөтмө окуу куралдарын пайдаланган?  
Обладает большим и разнообразным материалом по методике преподавания, аудированию, учебных пособий.
24. Окуудан сырткары кеп – кеңешин бере алган?  
Может дать советы по вопросам, не относящимся к японскому языку.
25. Кыргызча, орусча түшүндүрө алган?  
Может объяснить, используя посреднический (родной язык).
26. Окутуу тажрыйбасы көп?  
Большой опыт преподавания.
27. Жапон маданияты, тарыхы, каада-салты тууралуу билими терең?  
Обладает достаточно хорошими знаниями о японской культуре, истории, традициях.
28. Сабырдуу ?

Очень терпелив.

29. Окуучулардын каталарын ондой алган?  
Можете правильно исправить ошибку ученика.
30. Жапон тилинин денгээлин тастыктаган сертификатка ээ болгон?  
Есть соответствующая квалификация в преподавании японского языка.
31. Кызыктырып сабак өтүү?  
Уроки интересны и веселы.
32. Тесттерди кылдаттык жана чеберчилик менен түзүп, аны туура баамдай алган?  
В соответствии с целями обучения, может сам составить тест, выявляющий степень умений, достижений ваших учеников и подвести статистический анализ.
33. Жапон тилинде туура жана эркин сүйлөй алган?  
Может правильно и свободно говорить по-японски.
34. Окуучулардын катасын оңдоодо туура ыкмаларды колдонуу?  
Если ученик ошибся, не смущает и не стыдит его.
35. Адабий жапон тили боюнча жетиштүү билими болуш керек?  
Обладает довольно хорошими знаниями в области классической литературы японского языка.
36. Магистр илимий же андан башка даражага ээ болгон?  
Есть магистерская степень (или другая).
37. Окуучуларга эркин жана мээримдүү чөйрөнү түзүп берүү?  
На его уроках царит теплая и дружеская атмосфера.
38. Окуучулардын муктаждыктарына жараша окуу куралдарын менен камсыздоо?  
Может выстроить курс в соответствии нуждам (потребностям) своих учеников.
39. Мурунтан эле чет тилин окутуу тажрыйбасына ээ болгон ?  
Изучал другой иностранный язык.
40. Окуучулардын ой-сезимдерин түшүнө билүү ?  
Может выслушать чувства и эмоции ученика.
41. Окуу бөлмөсүндө эрежелердин сакталышын ишке ашыруу?  
Заставляет учеников соблюдать правила в аудитории (классе).

資料2 「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念

I.日本語教師の専門性	Q2.日本語教師として十分な訓練を受けている。
	Q3.教えることに熱心である。
	Q4.標準的な日本語を話すことができる。
	Q6.プロとしての自覚を持っている。
	Q9.楽しんで教えている。
	Q10.日本語を1つの言語として客観的に分析することができる。
	Q11.必要なら教科書に出ていないことも教える。
	Q12.外国語としての日本語教授法に熟達している。
	Q13.学習者がわからないとき、わかりやすく説明する。
	Q33.日本語を正確に、かつ流暢に使うことができる。
II.指導経験と資格	Q26.指導経験が長い。
	Q30.日本語教育に関する資格を持っている。
	Q35.日本語の古典に関する十分な知識がある。
	Q36.修士号（またはそれ以上の学位）を持っている。
	Q39.以前に外国語学習の経験がある。
III.教師の人間性	Q1.自分、他者、人生について楽観的である。
	Q5.明るく、ユーモアがある。
	Q21.暖かく、やさしく、思いやりがある。
	Q31.授業を面白く、楽しくする。
IV.コース運営	Q23.多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる。
	Q24.日本語以外のことも相談に乗ってくれる。
	Q37.教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。
	Q38.学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる。
V.授業の実践能力	Q14.学習者からの提案や考えを取り上げる。
	Q15.勤勉である。
	Q16.学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。
	Q18.学習者を褒めたり、励ましたりする。
	Q19.授業がきちんと構成されている。
	Q28.大きな忍耐力がある。
	Q41.教室内において学習者に規律を守らせる。

(縫部 (2006) 図1を質問項目番号順に、筆者らが再構成)

資料3 キルギスの高等教育機関における「優れた」日本語教師の行動特性の平均値・標準偏差

	平均値	標準偏差
Q1.自分、他者、人生について楽観的である。	3.179104	0.69
Q2.日本語教師として十分な訓練を受けている。	3.746262	0.47
Q3.教えることに熱心である。	3.492537	0.56
Q4.標準的な日本語を話すことができる。	3.477611	0.58
Q5.明るく、ユーモアがある。	3.537313	0.53
Q6.プロとしての自覚を持っている。	3.074626	0.72
Q7.異なる言語や文化に対する寛容性がある。	3.373134	0.71
Q8.世界経済・国際問題について幅広い知識がある。	3.059701	0.69
Q9.楽しんで教えている。	3.641791	0.51
Q10.日本語を1つの言語として客観的に分析することができる。	3.328335	0.61
Q11.必要なら教科書に出ていないことも教える。	3.716417	0.45
Q12.外国語としての日本語教授法に熟達している。	3.597014	0.52
Q13.学習者がわからないとき、わかりやすく説明する。	3.761194	0.46
Q14.学習者からの提案や考えを取り上げる。	3.343283	0.66
Q15.勤勉である。	3.402985	0.57
Q16.学習者の質問に喜んで答え、また質問に答えられる。	3.537313	0.53
Q17.言語学の基本的な知識がある。	3.432835	0.6
Q18.学習者を褒めたり、励ましたりする。	3.328358	0.53
Q19.授業がきちんと構成されている。	3.358208	0.68
Q20.学習者の能力に合わせて授業を進める。	3.238805	0.65
Q21.暖かく、やさしく、思いやりがある。	3.373134	0.75
Q22.学習者に日本語で話すことを促す。	3.641791	0.54
Q23.多様な教授法、教材、視聴覚教具を用いる。	3.552238	0.55
Q24.日本語以外のことも相談に乗ってくれる。	3.164179	0.68
Q25.学習者の母語（または媒介語）で説明することができる。	3.328358	0.61
Q26.指導経験が長い。	3.238805	0.67
Q27.日本の文化・習慣・歴史について幅広い知識がある。	3.552238	0.53
Q28.大きな忍耐力がある。	3.22388	0.83
Q29.学習者の間違いを適切に訂正することができる。	3.358208	0.57
Q30.日本語教育に関する資格を持っている。	3.343283	0.51
Q31.授業を面白く、楽しくする。	3.567164	0.63

Q32.達成度、熟達度など、目的に応じてテストが作成でき、その結果を統計的に解釈することができる。	3.507462	0.25
Q33.日本語を正確に、かつ流暢に使うことができる。	3.761194	0.43
Q34.学習者が間違っても気まずい思いをさせたり、ばかにしたりしない。	3.343283	0.82
Q35.日本語の古典に関する十分な知識がある。	3.179104	0.57
Q36.修士号（またはそれ以上の学位）を持っている。	3.134328	0.64
Q37.教室を和やかで、くつろいだ雰囲気にする。	3.477611	0.63
Q38.学習者のニーズに対応したコース設計をすることができる。	3.313432	0.55
Q39.以前に外国語学習の経験がある。	3.089552	0.66
Q40.学習者の感情を受け入れる。	3.074626	0.87
Q41.教室内において学習者に規律を守らせる。	3.134328	0.69

西條 結人（さいじょう・ゆうと）

【主な教授活動の場】

キルギス・国立高等教育機関 2015.10～現在に至る

ジュヌシャリエワ・アセーリ

【主な教授活動の場】

キルギス・国立高等教育機関 2009.09～現在に至る

ダウレットバエワ・ジャミリヤー

【主な教授活動の場】

キルギス・国立高等教育機関 2014.09～現在に至る

メデルベコワ・チョルボン

【主な教授活動の場】

キルギス・国立高等教育機関 2014.09～現在に至る

# ディスカッション

## 【第2回】

研究法上の提案：教室外での日本語教育の可能性に光を当てる

教授法上の提案：海外の学習者が自らを発信する場を創造する

海外で日本語教育が始まってから今日までの長い期間において、幾多の学習上の工夫や教育改善の貴重な努力が行われてきました。しかし、それに対し他者が注意を払うということは多くありませんでした。本誌常設コーナーである「ディスカッション」は、そのような個人的な経験が風化していつてしま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。本コーナーでは、こうした努力の価値をできる限り共有し、学会誌のメディアとしてのありかたを常に再考します。また、海外日本語教授経験者や学習者による教育実践に着目し、その成果報告・情報交換・研究実施・研究成果の公開と共有を行い、それらの方法自体を開発・改良していくエンジンであることを目指します。

第2回で取り上げるのは、スーダンの日本語学習者や日本ファンの活動を、ネット上の動画や写真で発信する「スーダン日本語チャンネル」です。今回は、日本からの派遣によりスーダンでこの情報発信に関わった鶴澤威夫さんと編集委員との協働のもと、活動の特徴がよく表れている動画3本を選定しました。そして、世界各地の日本語学習者・日本語教師に、その動画を視聴したうえで、2016年3月20日から5月31日までの期間、感想やメッセージを含むスーダンへのコメントを募りました。それをスーダンへ届け、6月19日にスーダンからの返信を受け取りました。記事は、鶴澤さんへのインタビュー、世界各国からのコメント、コメントに対するスーダンからの返信、からなります。



## 動画で発信！スーダン日本語チャンネル

聞き手：編集委員会（吉田・内山・高嶋） 書き起こし：高嶋

——— まずスーダン日本語チャンネルを始めようと思ったきっかけを教えてください。

鵜澤：理由は2つあります。1つ目は、現状の日本語教育では学習者の顔が見えないということです。海外で日本語を学んでいる人がいることは知識としてはわかるのですが、実際にどのような人が、どんな場所で、そしてどんな様子で学んでいるのかがわかりづらい。だったら見えるようにしよう、というのがそもそものきっかけです。2つ目は、現地の方々に現地の生の情報を発信してほしいという想いからです。私自身旅行が好きで、海外のさまざまな情報を知るのが好きなのですが、現地の人からリアルな情報を聞きたいというのがありました。

——— でも、1からプロジェクトを企画するのは困難が伴ったのではないですか？

鵜澤：実はスーダン以前にも似たような活動を行っていました。最初は、中国の内モンゴル自治区で日本語を教えていたときなのですが、「教室内だけで日本語学習を終わらせたくない」という想いがあり、このときは動画コンテストを企画・実施しました。次に教えたのがバングラデシュで、「最貧国」と言われているバングラのイメージと、実際の姿にギャップを感じました。そして異業種の協力隊員とのコラボに力を感じていたので、彼らとも協力し「バングラ元気チャンネル」というものを開設し、バングラの生の姿を伝えようと思いました。そういったバックグラウンドが下地になっていたと思いますね。

——— 最初からYouTubeのチャンネルを作ったのですか？

鵜澤：いえ、実は最初はYouTubeではなかったんです。私の配属先にパソコンが置いてある「日本語ラボ」という教室があったのですが、そのパソコンに動画を保存しておくことで、学習者も動画を見られるようにしたんです。そしたら、そのラボが交流の場になっていったんですね。もともと上のレベルのクラスと下のレベルのクラスは授業の曜日が違うということもあり、交流はあまりなかったのですが、徐々に人が集まって交流する場にラボがなっていったんです。最終的には、ラボのパソコンだけでなく、誰でも見られるようにYouTubeにアップロードしたという経緯があります。

——— 赴任当初と比べ、配属先の変化はありましたか？

鵜澤：大きくわけて2つですね。1つ目は、配属先が日本語に関して興味を持つようになったことです。日本語教育・日本語学

### 鵜澤 威夫(うざわ たけお)

元公立高等学校教諭。中国 内蒙古大学(2007-09年)を退職後、青年海外協力隊としてバングラデシュ ジャハングルノゴル大学(2010-12年)、スーダン ハルツーム大学(2014-15年)へ日本語教師として派遣。

習が「見える」ようになったことがその要因だと思います。それと、この活動を通してスーダン現地の先生との距離感が近くなりました。配属先全体が活性化したといった感じです。2つ目は、学習者が自身や自国をより深く考えるきっかけになったということです。スーダンの学習者は、日本料理やアニメ、音楽などのコンテンツがきっかけで、日本語を学び始める人が多いのですが、この活動では自分自身や自国についても発信するので、それらを伝えるためにはきちんと理解している必要があります。ですから、自身や自国を振り返り、アイデンティティについて考えるきっかけになっていたと思います。

——— 鵜澤さん自身の変化はありましたか？

鵜澤：以前は漠然と捉えていた「日本語教育が平和教育になる」ということをこの活動を通して強く実感しました。というのは、日本語チャンネルなどのコミュニティがあることで、学習者が自分自身の居場所を見つめ、存在意義を認識できるというのが理由にあります。それから、スーダンと聞くと難民や紛争などを真っ先に思い浮かべる人が多いかと思うのですが、そういったごく一部の限られたイメージではなく、スーダンの生の姿を伝えるというのもできるのだと感じました。

——— 最後に、今後の展望や期待などについてお聞かせください。

鵜澤：2つあります。1つ目は世界各地でこういった窓口が増えてほしいということです。例えば、日本語を通してスーダンとマダガスカルが繋がるといった感じです。こういった窓口が広がれば、繋がっている国に対して軍事的な攻撃を仕掛けようという発想はなくなると思うんです。あとは、窓口があることで派遣された教師は活動前、活動中、活動後といつでも現地とつながっていられるというのもいいですね。2つ目は、2020年に国際動画コンテストを開催したいということです。学習者を五大大陸でつなぐということをしてみたいです。

——— まだまだ夢は広がりそうですね。今日はどうもありがとうございました。

鵜澤：こちらこそありがとうございました。



スーダン日本語チャンネル Sudan Nihongo Channel  
アフリカ、スーダン共和国と日本をつなぐ友好チャンネル。  
主にスーダンの日本ファン、日本語学習者が中心となって、  
彼等の活動(歌・書道・ダンス他)を動画や写真で配信。

YouTube <https://goo.gl/IKqWIP>

Facebook <https://www.facebook.com/SudanNihongoChannel/>



# 世界からのコメント

「スーダン日本語チャンネル」で人気のある動画(以下3本)を世界各国の日本語学習者や日本語教師の方を中心に見ていただき、感想やメッセージを含むスーダンへのコメントを募りました。ご協力いただいたみなさま、ありがとうございました。

※募集期間:2016年3月20日~5月31日

アフリカのスーダン共和国から、私たち日本語学習者や日本ファンの活動を動画にして発信しています。つぎの3つの動画をご覧ください。そのうえで、ぜひ私たちにメッセージください。よろしくお願いします。



マレーシア  
Malaysia

素晴らしい!!良く出来た!歌が懐かしい!  
\*Wonderful! Well done! I miss the song. - From Malaysia.

\*こんにちは、アメリカのロブです。現在はマレーシアのクアラルンプールに住んでいます。日本語は大丈夫ですが、読むのと書くのが苦手です。すごいです!これら3つの動画はとても興味深く、すでに友達とシェアしています。またね~

Hello, I am Rob from the U.S., but I live in Kuala Lumpur, Malaysia. I used to live in Japan. I can speak Japanese OK, but my reading and writing is very poor. Good work! These three videos were very interesting, and I have already shared them with friends. Mata ne~



インドネシア  
Indonesia

おどりはむずかしそう。このビデオの中ではおどりはすばらしいです。うたもいいうただとおもいます。えいがはすごいえいがですね。だれかをたすけることはいいですね。

\*The dance looked difficult, but their dancing was wonderful. I also think that the song is good. The movie is good. It is important that people helps others.

ナイル川でソーラン節をするのはかっこいいです。いっしょにうたをうたって、きもちがいいとおもいます。やりたいです。かんしんしました。スーダン人はだれかこまったら、てつだうのはとうぜんです。ぜんぶはそのことをしたら、いいせかいになるとおもいます。

\*It is cool that people are dancing near the River Nile. They look comfortable singing the song. I would like to do it as I was impressed. It is the nature of Sudanese people to help others. If everyone did that, it would be very good.

ソーラン節に、熱い魂を感じました!  
\*I feel fired up from 'Soran-bushi!'



モンゴル  
Mongolia

はじめまして。モンゴルで日本語を教えている日本人です。動画を見させていただきました。感想を書きますね。  
1「ソーラン節」:ソーラン節が漁師の歌なので、ナイル川のほとりで踊るといふアイデアがとってもいいと思いました。また3か所で踊っているのを編集したのですよね。とっても編集が上手ですね。特に水の中に足をいれて踊っているシーンがかっこいいです。あと最後のエンディングが映画の終わり方みたいで素敵です。  
2「世界にひとつだけの花」:カラオケを使わないで、自分たちの楽器で演奏しているのがとてもいいと思いました。振り付けも揃っていて、かっこいいです。あとみなさんの発音がきれいで歌詞が聞き取りやすかったです。  
3「シブハの物語」:スーダンの街並みとかスーダンの人の服装などが見れて、とても面白かったです。鳥の鳴き声もいやされました。あと会話が自然なのがよかったです。この物語は元々あるものなのでしょうか?それとも作られたのでしょうか?物語自体もとても良かったです。日本語を使って素敵な踊りや歌やお芝居をしてくれて、ありがとうございます。

\*Nice to meet you. I am Japanese, and teaching Japanese in Mongolia. I watched the movie, and I have some comments to make.  
1) "Soran-bushi": as Soran-bushi is a fisherman's song, the idea of people dancing near the River Nile was interesting. Did you edit these three scenes? The editing was very nice. The scene where people are dancing in the river is cool. Also, the ending looks like the ending of a movie, which is wonderful.  
2) "The Only Flower in the World": Having instruments is good as you are not playing Karaoke. Everyone is dancing at the same time, which makes it cool. Also, the pronunciation is very clear and so easy to listen to.  
3) "The Story of Sibha": This was interesting because I can see Sudanese streets and fashion. The birdsong was rejuvenating. It was good because the conversation was natural. Has this story been around for a long time, or did you make it up? The story itself was very nice. Thanks you for showing me a wonderful dance, song, and play using Japanese.

\*編集委員会訳



ロシア  
Russia

ショートムービーが特に面白かったです。スーダンの街中、緑があってきれいですね。訪れてみたくなりました。その後に「スーダンの文化」を見たのですが、工芸品がいいですね。

The short movie was especially interesting! The nature in the Sudanese city is beautiful"- I would like to visit. After the movie, I watched "Culture in Sudan", and found that the crafts look good.



ニュージーランド  
New Zealand

スーダンの日本語学習者のみなさん、すごいです。3つの作品すべてに感動して、刺激を受けました。『世界にひとつだけの花』は、リズムとメロディーに心を合わせているのが伝わってきました。ナイル川をバックにしたソーラン節はダイナミックでした。『ジブハーの物語』は最優秀賞を取っただけあり、演技、脚本、編集の質がとても高いと思いました。ストーリーに引き込まれ、メッセージがよく伝わってきました。素晴らしい作品をありがとうございました。

"Learners in Sudan- you are amazing. The three movie moved me and stimulated me. In terms of "The Only Flower in the World", they sung well in relation to the rhythm and melody. The River Nile in "Soran-bushi" looks dynamic. Since "The Story of Sibha" received first prize, the quality of the performance, scenarios and editing was very high. I got drawn into the story and understood the message in detail. Thanks a lot for your good work.

どれも素晴らしいパフォーマンスです！ みなさんの熱意が伝わります。そしてとても楽しそうなので、見ていて嬉しくなりました。

"All of these movies are wonderful performances indeed! I felt the enthusiasm of you guys through the movies. The movies made me happy because the performers looked very having a fun.

どのビデオも素晴らしい！ ソーラン節はとても力強くビデオ編集も秀逸！世界に一つだけの花は、歌っている皆さんの人柄が伝わってきて、聴く者に微笑を運んでくれます。ジブハーの物語は、日本語を使ってスーダンの文化を伝えるという素晴らしいお話でした。この3つのビデオは、「世界は広いけれど、日本語の美しさに興味を持ち、学ぶことの本当の楽しさを知っている人たちがたくさんいる」ということを改めて思い出させてくれました。ありがとう！ P.S. みなさんの日本語の発音（発話）、とてもなめらかで綺麗ですね！感動しました。

"Every one of these videos are great! The Soran Bushi was strongly performed and video editing was excellent! The characters of everyone singing "The One and Only Flower in the World" were conveyed and it brings a smile to those who listen. " The story of Jibuha" that was told using Japanese language to introduce Sudanese culture was a great story. From there 3 videos, it reminded me again that "Although the world is wide, there are a lot of people interested in the beauty of Japanese language and there are a lot of them who know the real fun of learning." Thank you!

P.S. Your Japanese pronunciation (speech) is very smooth and beautiful! I was impressed it.

"素晴らしい動画です。最後のシブハのビーズはとても創造的です。日本語のスキルを興味深く意味があるストーリーに落とし込んでいる学生を見て素晴らしいと思いました。

Wonderful movies. The final one about the shibuha beads was very creative. It's fantastic to see students apply their Japanese skills to telling an interesting and meaningful story.



チェコ共和国  
Czech Republic

スーダンの日本語学習者の皆さん、面白い動画を作ってくれてありがとうございます。皆さんは情熱に日本語を勉強しながら、こういう面白くて楽しい活動をするのは私を大変感動させました。私は、皆さんと同じく日本語学習者ですので、日本語の大変さんをよくわかりますから、諦めずに頑張ってください。シブハーの物語のような動画はいつか日本とスーダンの架け橋になるかもしれません。

I'm really happy to see your interest in Japan and Japanese. As a fellow student of Japanese language I know, that studying this language is not very easy and it takes a lot of hard work to accomplish. But I think, that you are doing a very good job. In those videos you all looked positive and full of passion for studying, and that is a very important thing. I particularly enjoyed your short movie about sibha. Presenting something special to your own country in Japanese, can help both nations to understand each other more. Keep up this good work and I wish you good luck.



ウクライナ  
Ukraine

ありがとうございます。さて、ビデオが三つ気に入りました。ダンサーが飛び出してきたのは楽しいと思います。漁師の歌にちょうど適当な景色だと思います。合唱のメンバーは陽気に歌うと思います。後、善行は大切ですね。いい発音だと思います。よく頑張ったと言う感じです。

\*Thanks. I like the three videos. I enjoyed the dancers who jumped out. The scenes suit the fisherman's song and the chorus group are amusing. I also think virtue is important. The pronunciation is good. Well done.

スーダンのみんながすごいですね！非常に明るいい人たち。その3つの動画を何度も再見したくなった。ソーラン節の踊りはナイル川によく似てる。(^^)そして少しスーダンについて調べて嬉しかった。シブハーの物語はとてもおもしろかった。日本語を勉強しているみんながこれからも頑張れ！

"The Sudanese in the video are wonderful- they are very cheerful. I want to watch the videos again and again. The 'Soran-bushi' dance suited the River Nile. I am very happy to learn about Sudanese culture. The story of 'Sibha' was very interesting. I hope the learners do their best.

大学2年生(男子)のコメント:本当にいい歌です。アフリカでいつも人たちはダンスします。ですからいいと思います。

\*Male university student (second year): The song was very good. As Africans always dance, it looks good.

大学2年生(女性)のコメント:とても上手だったと思います。(ダンスは)上手ですが、ちょっとへんなダンスだと思います。

\*Female university student (second year): I think it was a very good performance, however the dance looked strange.



ケニア  
Kenya

\*こんにちは、とても興味深いプロジェクトで、楽しみました。  
Hello. This is a very interesting project and I really enjoyed it.

\*1本目の動画はクローン術技法が使われるとは予想せず、とてもよかったです。2本目は素晴らしかったです。とても気に入りました。3本目のストーリーもよかったです。制作された動画すべて気に入りました。

With reference to the first video, I did not expect the 'clone jutsu technique', which was good. The second video was amazing, I loved their voices! The story in the third video was also really good. All in all, I like the way the video was made. :)

\*動画はとても楽しく、魅力的です。どうぞ続けてください。  
The videos were really fun and informative. Please keep up the good work.

素晴らしい!  
\*Wonderful!

スキットが良かったです。俳優の勉強になりながら、見て、聞いている人の勉強にもなります。歌のナルトっぽい初めて面白かったです。

\*The skit was good. It is useful for people who wish to study to become an actor. The song which sounds like it came from 'Naruto' was fun as well.



南アフリカ共和国  
South Africa

すごいですね～。感動しました。特に『ジバハの物語』は素敵だと思いました。『ナイル川でソーラン節』はカッコいいですね。『世界にひとつだけの花』は、温かさが伝わって、幸せな気分になります。これからも日本語の勉強、頑張ってくださいね。

\*They were good. I was impressed. The "Story of Sibha" was especially wonderful. The River Nile "Soran-bushi" was cool. I was happy that I felt warm-hearted when watching "The Only Flower in the World." Please keep learning Japanese.



エジプト  
Egypt

スーダンの日本語の学生いつも日本語を楽しんで勉強してください。頑張ってくださいね。スーダン日本語チャンネルのアップいつもみえますから。エジプトから応援(≧▽≦)

\*Good luck to everyone in Sudan who is studying Japanese. I hope that you will continue to enjoy learning the language. I'm a fan of the Sudan Nihongo Channel, and I watch it regularly. Best wishes from Egypt.

このドラマを見てとても刺激をもらいました。ナイル川でソーラン節を踊る姿を見て、同じナイル川沿いに住む私たちも同じようにソーラン節を踊りたいと思いました。いつか、一緒にソーラン節を踊りたいですね。

\*This drama really inspired me. Seeing people who live on the Nile dancing the Soran Bushi made me want to do it too. We also live on the Nile—just like you. I'd love to do this dance with you guys some time.



ルワンダ  
Rwanda

ルワンダの学校で理科を教えています青年海外協力隊のもので。この動画を見て、ほかの国の人の活動を知ることができました。自分の生徒たちと日本語を駆使して、なにかを成し遂げるというプロセスをこの動画からみることができてよかったです。自分も青年海外協力隊として参加しているものなので、ここまでつくるのはなかなか大変だったのではないかと思います。ぜひ今後も生徒たちと続けていってほしいと思います。

\*I am a Japan overseas cooperation volunteer teaching science in a school in Rwanda. By watching the movies I got to know how a volunteer acts in the other country. It is a good thing to see that the students and their volunteer teacher have accomplished the projects by using the Japanese language. As an active volunteer, I suppose that that needed a lot of hard work. And I wish you a good continuation.

\*スーダンの学生は日本語を学ぶのが楽しそうですね。私も日本語を学びたいです。

They look happy to learn Japanese. I want to learn Japanese from Yano more.

\*教師と学生のよい信頼関係が見えてきます。どうもありがとう。  
I can see good relationship between teacher and student. Thank you very much.

1「ソーラン節」:

- ・すごく良い、一緒に踊りたくなる感じ。
- ・衣装も素敵

2「世界にひとつだけの花」

- ・歌とスーダン人が着ている衣装が良い
- ・日本人とスーダン人が一緒に歌っている事がすごい

3「シバハの物語」

- ・内容が理解出来ないで、よくわからなかった。
- ・バックを獲って逃げた場面で、笑いが起きた。

その他

- ・生徒たちが自主的に取り組んでいることが素晴らしいと思う。各国の文化を現地の日本語学習者達が伝える事は、日本人が日本語で伝えるより説得力があると思った。
- ・日本語学習者向けで、ある程度日本が理解出来る生徒たちじゃないと、難しいと思った。
- ・英語字幕をつけてもらえると、内容が理解しやすいと思った。

\*1. Soran-bushi

- ・Terrific, it makes me feel like dancing together.
- ・Not only dance but costumes are fantastic.

2. Sekai ni hitotsu dake no hana

- ・The song and the costumes which Sudanese wear are great.

It is fantastic that Sudanese and Japanese sing a song together.

3. Movie

- ・Because I did not understand the contents, I didn't see what the story means.
- ・At the scene of robbing the bag and running away we broke into laugh.

Others

- ・It is a great thing that the students act on their own initiative. Information about a country's culture in Japanese posted by Japanese language learners from the country is more attractive and persuasive than information in Japanese posted by reporters from Japan. This kind of information offering is not really for others than those Japanese language learners who can already understand Japan to some extent.
- ・It would be helpful if you could put English subtitles.



ガボン共和国  
Gabonese Republic

\*動画は非常に独創的です!おめでとう!  
Clips are very originals! Congratulations!



日本  
Japan

日本の文化や音楽を世界で同じように行う、広めることに違和感を感じなく、皆さんが楽しそうにクリエイティブしているのをすごい感じました。是非続けていってください。

\*I can see that you guys enjoy CREATING the YOUR JAPANESE WORLD and you never hesitate to do it & transmit it all over the world. I hope you continue this wonderful work.

日本を好きになってくれてありがとう!

\*Thank you for falling in love with Japan!

この3つの動画とても面白いが、三つ目のはいちばん面白かったと思います。あなたたちの日本語発音はすごいいいです。うらやましい!

\*All of these 3 movies are very interesting. The best one for me is the last one. I'd like to say your pronunciation is wonderful. I envy you, guys!

日本に生活しているスーダン人としてこの動画を見てうれしいです。そんな楽しい勉強し方一番いいやりかただと思います。スーダン人に日本の文化紹介してそして日本人にスーダンの文化紹介する言っているのは素晴らしいと思います。後は、日本語の先生あまりいない、日本人と会話の練習するチャンスがない環境でそんなレベルで日本語で話して素晴らしいと思います。そんないい動画を続けて作って欲しい、次の動画に楽しみにしています。ありがとうございました。

\*I am Sudanese, living in Japan, and was very happy to watch the videos. This is the most enjoyable way to study Japanese. It is wonderful that Japanese people are introduced to Sudanese culture, and that Sudanese people are introduced to Japanese culture. Also, although there are few native-speaking Japanese teachers and few opportunities to speak Japanese, the learners' language levels are high. I hope they keep making the videos, and I look forward to the next movie. Thank you.

こんにちは。作品を拝見させて頂いて、日本人の中でも踊れる人は少ないソーラン節が踊れる事に驚かされました。また、ショートムービーの中で流暢な日本語を話しているのを見て、日本語が話せるまでにはきっと、沢山の努力があったと思います。難しいと言われている日本語を、楽しそうに歌って、踊って、話している姿に感心したのと同時に、日本語を習得された末にはどんな未来を持っているのか、どうして日本ファンなのか、教えて頂きたいです。そして、日本に興味を持ってもらえることは、とても嬉しい事です。素直に、「日本を好きになってくれてありがとう。」と言う気持ちになりました。

\*Hello, it is amazing that you can dance Soran-bushi which very few Japanese can do. And having seen the short movie in which you speak Japanese fluently, I imagine that you have made a lot of effort to be able to speak that well. I was impressed by the fact that you joyfully sing in, dance with and speak in Japanese, the language which is found difficult. And I am wondering what future you will have with an excellent Japanese proficiency and why you are such a Japan fan like that. Also I am very glad and grateful that you are interested in Japan. I simply wish to say "Thank you for liking Japan!"



日本  
Japan

『ナイル川でソーラン節』、とてもびっくりしました。スーダンでもソーラン節がおどられているんですね。『シプハーの物語』のお話はとてもおもしろかったです。まるで映画のようですね。歌もすてきでした。ざんねんなことですが、日本では、スーダンは危ない国だというイメージがつよいです。多くの人がスーダンを危ない国だと思っています。その理由のひとつは、日本ではスーダンの情報が少ないことです。でも、スーダン日本語チャンネルを見れば、スーダンには日本に興味があったり、日本語を勉強している人がたくさんいることが分かります。スーダン日本語チャンネルを見て、スーダンに行きたいと思う日本人もいると思います。スーダンで仕事をしたいと思う日本の会社もあると思います。そういう人や会社がふえれば、スーダンと日本はもっと仲良くなれると思います。ですから、みなさんが素敵なビデオを作って、スーダン日本語チャンネルで紹介することは、とても大切なことです。これからもがんばって続けてくださいね。

\*I was astonished at the "Soran Bushi on the Nile", wow the Sudanese are dancing the Soran Bushi! I really enjoyed "the story of Sibha". It was like a movie indeed and I like the song as well. Unfortunately, here in Japan, Sudan has been considered a dangerous country. One of the reasons is that we Japanese have very little information about Sudan. We know about that country almost nothing in fact. We can see from Sudan Nihongo Channel that there are many people who are interested in Japan and in studying Japanese. After watching this Channel some Japanese wish to go to Sudan and some Japanese companies wish to start their business with Sudanese, I suppose. Then, with the increase of those, I'm sure that the relationship between Sudan and Japan will be improved. So, I really would like to say that your work on Sudan Nihongo Channel is truly invaluable. Please keep it up!

## スーダンからのコメント

世界中からいただいた多くのコメントを「スーダン日本語チャンネル」の出演者や運営者に送り、感想をいただきましたので紹介します。

※2016年6月19日集計

「Japan Day Sudan」  
も見てください



カディージャ オマル  
Khadija Omer

\*世界あちこちに住んでいる人がコメントを寄せてくれて、自分は世界サイズの素敵な「満面の笑み」を浮かべていように感じるし、本当に聴いてもらった、そして、ほめてもらったんだと、感じています。これは、自分もメンバー全員も、活動やイベントを通してこの美しいことばの学習を、続けていこう、いや、これまで以上にやっていくぞ、という熱くて強い気持ちにしてくれます。そして、スーダンにある日本文化について、もっと発信していくぞという気にもしてくれます。これまで、日本語を勉強してきたその一瞬一瞬を本当に楽しんできました。そして、自分たちで活動をやってきたおかげで、勉強が楽しめるものになったし、日本人と交流ができて、共同作業をやって、ひとりひとりたくさんの技能を身につけました。

そんなわけで、わたしたちのスーダン日本語チャンネルについてコメントしてくれた人、ひとりひとりに本当にありがたく思っています。やる気をくれましたから。そして何よりも、スーダンへやってきて、わたしたちといちばんいい日々を一緒に過ごし、助けてくれたり、励ましてくれたり、勉強でわたしたちを楽しませてくれた日本語の先生たちに、いちばん感謝しています。楽しい勉強とともに、日本語の先生たちは、わたしたちの国スーダンに混じり気のない関心や愛する気持ちを寄せてくれています。日本のすばらしさを学んで、そして、アラビア語でも日本の人たちと意見を交わせるというなと思います。

日本語は楽しいものだから、ここスーダンで熱い気持ちで学び続けるでしょう。そして、たくさんの方へ、日本との関係を広げていきたいです。

2つの国の間の友情が、永遠に続いてくれたらいいなあ。Mina san Hontouni Arigatou Gozaimasu.スーダン日本語チャンネルの活動が発展し、質を上げられるよう、ご支援おねがいします。そして、日本語を通じて、日本でみなさんがしてきたさまざま経験を、私たちと共有することも、ご支援をぜひ。

Reading the comments of people from across the world has given me a universal feeling that feels good "Wide smile hahaha" and that we are actually heard and admired. It has given me and all of us a lot of enthusiasm and courage to carry on, And even much love and encouragement to carry on learning this beautiful language through activities and events, And manifesting more about the Culture of Japan in Sudan and we even got to exchange our culture with them. I have really enjoyed every moment of learning Japanese, And the Activities we make have made the learning a lot more fun and got us the chance to be around the Japanese and work with them, we gained many personal skills.

So I am really grateful to everyone who commented about our Sudan Nihongo Channel, You gave us motivation, and Most of all I am grateful to our Japanese language teachers who came and spent the best days with us, Helped us and encouraged us, and Made us enjoy with learning, And Learn with Enjoyment, and that they have given pure interest and love to our country Sudan. I hope we learn Japanese just as great and then be able to even exchange The Arabic language with the Japanese :D

Japanese is fun, And here In Sudan, We will keep learning with passion, And extend our relationship with Japan in many fields.

May the friendship of the 2 countries last forever. Mina san, Hontouni Arigatou Gozaimasu. Please help us expand our activities and quality on "Sudan nihongo Channel." And even share us your experiences with Japanese language in your country.

動画撮影・編集  
など担当



アムロ モハメッド アルアミン  
Amro Mohammed EL-Amin

ボクはアムロ!日本語を勉強しています!柔道家で漫画家で映画も撮っています。このアクティビティはほんとに面白かった、日本の文化がすきです!スーダンの文化もすきです!だから文化交換いっしょにがんばります!みんなさんほんとにありがとうございます!ほんとに嬉しい!

"I am Amro, a movie director, judo player, cartoonist, and Japanese language learner. This activity was very fun. I like not only Japanese culture but also Sudanese culture, so I am enjoying cross-cultural exchange. I will keep going with Japanese learners. Thank you very much! I am really happy!"

歌で発信!  
「Singin' Sudan」



シャファック・モハメッド・カイール  
Shafaq Mohammed Khair

\*「世界に一つだけの花」の撮影は、大変でしたが、とても楽しかったです。そしてとても語彙を増やすのに役立ちました。また音楽やチームワークも学べました。コメント16番(南アフリカからのコメント):このコメントにととても感激しました。

The shooting for (sekai ni hitotsu dake no hana) was very fun, little hard actually but fun and very useful, because it added to our vocabulary, and we learned more about music and team work.

comment no 16 (the comment from South Africa): i was impressed with your comment...ありがとうございました ^^ほんとにととても心強いコメントです。つぎのビデオたのしんでください。にほんごのべんきようもがんばりまあ〜す。ありがとうございます。ほんとにすばらしかったです。

ますます  
やる気になりました



サマーハ アブドラハフィズ  
Samah Abdelhafiz

\*私はサマー、スーダンの日本語学習者です。他の国々の友人たちからのポジティブなコメントを見て、すごくうれしく思います。私達はこのコメントを読み、スーダンと日本との間で更なる文化的交流を行うことに強い関心と意欲を持ちました。そして、今も私たちを応援し続けてくれる素敵なボランティアの先生たちに感謝します。最後にひとつ言いたいことがあります。それは、もしあなたが何かを好きになり、それによって精神的に心地よくなるのなら、精一杯それをやってください!ということです。

I'm Samah, Japanese language learner in Sudan. I'm so happy to see all this positive comments from our friends in other countries. This comments give us intense interest and impulse to improve ourselves in Japanese language skills to make more cultures interchange between Sudan and Japan.

And we thankfulness to wonderful volunteer teachers whose still now supporting us. Finally I want to say: when you love anything and feeling with psychological comfort about it, do hardly to it.

「シブハーの物語」  
に出演!



ムハナド カーリッド  
Muhanad Khalid

SNC(Sudan Nihongo Channel)を見ていただいてありがとうございました。シブハーの物語にさんかしましたから、ちょっと説明するとおもいます。いろいろなスーダンとスーダン人のいいところがあると書いていました。全部を一つの動画にするのはちょっとむずかしいですね X) だから「やさしさにしよう」って思っていました。スーダン人の心のやさしさはスーダン人が使ってる「シブハー」というスーダンのでんとうてきな物にしました。みんなが動画を楽しんだことを聞いたときうれしかったです。またスーダン日本語チャンネルでおうえんしたいという人はごいけんございましたらおきがるにこえをかけてください。そして私たちはぜったいがんばります!みんなのコメントは私たちの「ガソリン」です 笑 よろしくおねがいいたします!

返信: コメント1番(モンゴルからのコメント): 映画のアイデアは学生から出てきて、それを組み合わせました。  
コメント45番(ルワンダからの4番目のコメント): はい、これから英語字幕を入れます。

Thank you all for watching our movies. I participated in (the story of Sibha) so i'll explain about it. We wanted to introduce Sudanese good manners and since there are a lot, it's hard to put all of them in one movie, so we thought (lets go with Sudanese kindness!!). And we put that kindness in the shape of the Sudanese Traditional (Sibha) that they use. When I heard about your comments about SNC and you had fun watching it I was really (reaaaaalllyyy) happy. please, for those of you who want to continue supporting Sudan Nihongo Channel, offer us your preciouese comments on SNC, and we promise to keep hard work. your comments are like (Gasoline) for us \*laugh\* yoroshikuonegaishimasu!

Replies: on comment number 1(the comment from Mongolia): the idea of the film came from the students, we made it up^^  
on comment number 45(the 4th comment from Rwanda): yes, we are making english subtitles from now on

「卒業」を学ランで  
歌ってます



モハマト エル オベイド  
Mohamed El Obied

\*ぼくたちを力づけてくれるすべての励ましの言葉に感謝します。自分の文化を日本の皆さんに伝えること、その逆の日本の文化をスーダンに受け入れること、この両方に、スーダンの日本語学習者は責任を持って取り組みます。ぼくたちのビデオについてのコメントひとつひとつを読んで、本当にしあわせな気持ちになりました。いただいたコメントはもっともっとやりたい気持ちにさせてくれます。もっともっとがんばります。

Thank you all for the encouraging words. It's our responsibility as Sudanese who study Japanese language to present our culture to the Japanese people and vice versa. I'm very happy to read all the comments on our videos. These words are motivating us to do more.

「スーダンの昔話」  
で制作担当



ヌサイバ  
Nusaiba

みなさんのコメントを読んでほんとに嬉しくなりました。もっとスーダンとスーダン人のいいところをみなさんに見せるためにがんばります。  
\*I am happy to read your comments. We will keep going in order to show you good points about Sudan and Sudanese.

「卒業写真」も  
見てください!



ドゥアー ムスバハ(マチ)  
Duaa Musbah(Machi)

\*こんにちは、コーラスチームのマチです。みなさま、コメントをありがとうございます。

1(モンゴルからのコメント)、ビデオを見てくれてどうもありがとうございます。私たちは『世界に一つだけの花』が大好きです。だからきっと私たちはエネルギーに見えらるんですね!

22(ニュージーランドからの1番目のコメント)、ビデオを見てくれて本当にありがとうございます。親切な言葉にも感謝します。

37(ルワンダからの4番目のコメント)、ありがとう!ぜひ歌詞の意味を調べてみてください。本当に素敵ですから~。

38(日本からの5番目のコメント)、コメントありがとうございます!日本語は確かに難しいですね。でも、ある言語に興味があれば、私たちはそれに一生懸命になりますよね。日本の魅力はなんなのでしょうか。ある者たちは日本アニメの大きな成功のために日本に興味を持っています。そしてある者たちにとっての興味は日本の発展とその文化です。私とは言えば、それはなんといっても日本のバンドです。

Hello. Am Machi from the Chorus team. Thank you all for your comments!

1(the comment from Mongolia)-Thank you so much for watching the videos. We loved the song [Only flower in the World] That's why we looked energetic xD

22(the 1st comment from New Zealand)-Thank you so much for watching the videos. and thank you for your kind words.

37(the 4th comment from Rwanda)-Thank you! Lol i do recommend you to check the meaning! Because it's really wonderful!

38(the 5th comment from Japan)-Thank you for your comment! Well...japanese language is difficult no doubt xD But, because we are interested in the language; we are doing our best!

-Japan Admiration point...some of us are interested in Japan because of the Huge success of Animation you have some others are interested in Japan itself, the development and the culture. As for me...am interested in japanese bands♡

「ソーラン節」のリーダーです。



アハマド マハジュブ  
Ahmed Mahjoub

\*とてもうれしいコメントどうもありがとうございます。このような反応を予想していなかったので、感謝しています。これらすべては、我々のチームワークと努力、そして日本語教師の鶴澤威夫先生と長澤あかね先生の協力があることができた。私たちはこれらの活動をつづけ、日本語をより上達させていきたいと思います。応援どうもありがとう。

★ソーラン節

ダンスはとても楽しかったです。自分自身でソーラン節を学ばなければなりませんでしたので、何度もYouTubeを見返し、ステップ・バイ・ステップで練習をしました。何度もお互い修正し、上手に踊れるように頑張りました。ナイル川のソーラン節は楽しかったです。実は朝ごはん前に動画を撮ったので、みんなお腹が減っていましたが、すごく興奮しながらやり遂げました。

★コメント37 (ルワンダからの4番目のコメント) が「空手とのコラボですか」と聞いていますが、違います。ソーラン節チームのメンバーの2人は武道を知っています。1人が柔道、もう1人が空手です。ありがとう。そしていつもソーラン節の前には「やるぞ、完全燃焼」と言っています。

★シブハーの物語

この動画を気に入ってもらえ嬉しいです。未熟ですが、何とかやり遂げました。もちろん物語の背後にあるアイデアはスーダンのシブハーです。シブハーは智慧や美德、善の心のシンボルです。劇中の行いは実際のスーダンの文化で、智慧のシンボルであるシブハーを用いてそれらを見せるのが一番だと考えました。追伸：思慮深い人(白い服の人)と強盗は同じ俳優です。笑

★歌

パフォーマンスを気に入ってもらえ嬉しいです。合唱チームは、自らすべての歌を学び、一生懸命に歌い上げました。ギタリストの1人はゼロからギターを学び、短期間で合唱に参加しました。皆さまわたしたちのビデオを見てくれてありがとうございます。これからがんばって日本語を勉強して皆にスーダンのいいところを見せます。よろしく願います。

Thank you everyone for your delightful comments, we never expected this reaction, we are grateful. All of this was made possible because of our team work and effort, with the help and guidance of our great Japanese teachers Uzawa Takeo and Nagasawa Akane. We will continue doing all these activities and making our Japanese language better and better. Thank you for encouraging us ^.^

★Souranbushi:

We are very happy that you enjoyed the dance ^.^ We had to learn the Souran Bushi by ourselves, we looked at videos from youtube and practiced step by step correcting each other and trying to make it as good as we can, haha.

The Nile Souran Bushi was very fun, we actually took the movie before breakfast, everyone was very hungry, lol, but we made it through sheer excitement.

★Comment 37 (the 4th comment from Rwanda) asked "Is it a collaboration with Karate?"

No, only 2 member of the souran bushi team know martial art, one is Judo and the other is Karate. Thanks, and as we always say before every Souran bushi: "YARUZO, KANZENN NENSHOO"

(Let's do it, With Burning power and energy)

★Sibuha no Monogatari:

We are really glad that you liked the movie, it was very amiture but we made it, somehow. The idea behind the story came from ,of course, the Sibuha. In Sudan, the Sibuha is a symbol of wisdom, pureness and a good soul. All the manners you saw in the movie are Sudanese culture, we wanted to show them, the best way was to fuse it with the symbol of wisdom, the Sibuha. PS: The wise man and the Thief are the same actor, LOL :).

★Song:

We're glad you like the performance ^.^ The chorus team learned all the songs by themselves, they did a great job and worked very hard. one of the guitarists actually learned guitar from zero and joined the chorus in a really short time ^.^

スーダン

日本語チャンネルが生まれた時期にその現場に教師として関わっていた長澤茜さん (スーダン・ハルツーム大学付属 2013-2015) からのコメント



長澤 茜  
Akane Nagasawa

日本語チャンネルを始めてから、たくさんの方々からスーダンの日本語学習者の活躍を見てもらえるようになりました。インターネット等に載っているスーダンの情報は、ネガティブなことばかりなので、そのイメージとは真逆の日本語学習者の姿を見て、スーダンを身近に感じてもらえるようになったのではないかと思います。日本人や世界の学習者だけでなく、スーダン人にもスーダンの日本語学習者のことや日本とスーダンとのつながりを知ってもらいたいきっかけになっていると感じます。また、学習者自身も自分たちの活動をたくさんの方々に見てもらい、やりがいを感じ、自信を持って日本語学習や日本関連の活動に取り組んでいるので、やる気にもつながっていると思います。これからは、学習者にも積極的に運営に携わってもらう予定なので、より一層発信に積極的に取り組み、あらゆる分野で日本とスーダンをつなぐ架け橋になってほしいと思います。

スーダン日本語チャンネルの略史

YouTube 動画あり (クリックで視聴可)

年	教師派遣歴	イベント等
2013年	2012.7-2013.6 日本語教師 鶴岡聖未	・3月 Japan Day
2014年	2013.10-2015.12 日本語教師 長澤茜	・11月 日本祭 ・3月 Japan文化祭 YouTube
2015年	2014.10-2015.10 日本語教師 鶴澤威夫	・12月 第1回 日本語動画コンテスト YouTube ・1月 スーダン日本語チャンネル開設 YouTube ・2月 Japan Day Sudan 2015 YouTube ・6月 第2回 日本語動画コンテスト YouTube
2016年	2015.8-2016.6 コミュニティー開発 滝澤佳那子	・11月 第3回 日本語動画コンテスト YouTube
	2016.1-2018.1 日本語教師 栗田典和	(2月 ルワンダ日本語チャンネル開設) YouTube ・3月 Japan Day Sudan 2016 YouTube (3月 キルギス日本語チャンネル開設) YouTube

※5名も青年海外協力隊として国立ハルツーム大学付属アフリカアジア研究所派遣 (2016年5月現在)

登録者数: 389  
視聴回数: 41,611回  
動画数: 105本  
(2016年6月現在)

視聴地域ランキング  
1位 スーダン 41%  
2位 日本 31%  
3位 サウジアラビア 6.0%  
4位 アメリカ合衆国 3.6%  
5位 エジプト 1.9%

## 『海外日本語教育研究』創刊号 【正誤表】

2015年12月に刊行しました『海外日本語教育研究』創刊号において、誤記がございました。

皆さまにご迷惑をお掛けしましたこととお詫びするとともに、以下のとおり訂正いたします。(学会誌編集委員会)

### 記

訂正箇所	誤	正
25 ページ見出し	2011 (平成 23 年) 年度	2011 (平成 <u>23</u> ) 年度
48 ページ表 2 の 想起順 4	otros culturas	otr <u>a</u> s culturas
48 ページ表 2 の 想起順 6	Megusta	Me <u>g</u> usta
53 ページ 8. 結論 14 行目	事実、多くの日本語学習 は英語も学び	事実、多くの日本語学習 <u>者</u> は英語も学び

以上



## 編集後記

私たち日本語教師の外国語学習者としての存在意義を、さまざまな面から改めて意識させられ、またそれを大いに刺激されるような内容になったと感じています。今後さらにみなさまを巻き込んでいく所存です。(内山)

第2号をお届けすることができました。本号の査読過程やディスカッションでは、創刊号以上に多くの方々にご協力いただきました。謹んでお礼を申し上げます。今後も第3号、第4号とより充実した学会誌になるよう、質の改良・向上を目指して参りたいと思います。(高嶋)

本号ディスカッションでは、電子出版される学会誌がインターネット上の動画チャンネルやSNSと連携して1) 学習者の自律的活動のスナップショットを提示できる、2) 日本語学習者同士が相互に関心を深める手段・深めた記録になる、そんな可能性を示せたと思います。今後の日本語教育研究で、資料として活用されていくことを期待します。(吉田)

学習者が表現者として母語話者に優越するときこそ、日本語はその魅力を増すことができます。そのような場にたくさん立ち会えることを願いつつ、学習者の自発的発信や成果共有のサポートに取り組んでいきたいと思います。世界各地に日本語チャンネルをはじめもっともっと発信する場が増えていったら本当にいいですね。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第2号
発行日	2016年6月30日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
ディスカッションデザイン	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	<a href="http://kg-nk.jimdo.com/">http://kg-nk.jimdo.com/</a>
Facebook	<a href="https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai">https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai</a>