

海外

k a i g a i

日本語

n i h o n g o

教育

k y o i k u

研究

k e n k y u

第15号  
2022年12月

## 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、荒川友幸、蟻末淳、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、高嶋幸太、星亨、三原龍志、村上吉文、谷部弘子  
(五十音順)

### 現在の学会組織 (\*は委員長)

会長：谷部弘子

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太 会計：高嶋幸太

例会委員会：新井克之、荒川友幸、近藤正憲\*、村上吉文

広報委員会：鶴澤威夫\*、星亨

学会誌委員会：蟻末淳、内山聖未、黒田直美、三原龍志\*

学会誌本号担当査読委員会：新井克之、内山聖未、黒田直美、小林基起、近藤正憲、  
佐久間勝彦、高嶋幸太、星亨、三原龍志、村上吉文、谷部弘子

名誉会長：佐久間勝彦

# 目次

## 【巻頭辞】

誰のための“海外日本語教育”

佐久間 勝彦.....01

## 【寄稿】

「日本語教育にとっての辺境」で何のために日本語を教えるか

荒川 友幸.....02

## 【報告】

ラジオ「にほんご地球カフェ」の配信開始 [広報委員会].....14

開催した研究例会 [例会委員会].....14

「ミャンマーの日本語教育 ―コロナ禍、クーデター発生と日本語教育―

小西 広明、横山 清夏.....15

『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....21

編集後記.....25

巻頭辞	誰のための“海外日本語教育”
-----	----------------

佐久間勝彦

今回リニューアルオープンする学会誌の「巻頭辞」の「こけら落とし」にふさわしい大きなニュースがあります。

それは、この9月に『パプアニューギニアの日本語教育-40年の軌跡とその意義-』が出版されたことです。もうお読みになった方もいらっしゃるでしょうが、同書の紹介文は刊行の目的を以下のように記しています。

刊行の目的は2つある。一つ目はPNGの日本語教育を記録に残すこと、2つ目は「日本語教育にとっての辺境」(=日本語教育にほとんど実用的な価値のない海外の地域)における日本語を教えることの意義を確認することである。

これは、本学会がHP冒頭に掲げている「それぞれの専門領域、および関心のあり処から、貴重な経験を埋もれさせないために再構成し、記録しようと考えています。」にぴったり重なり、『パプアニューギニアの日本語教育』は、見事な“再構成”であり、貴重な“記録”といえます。まさに私たちが目指す活動の一つの優れた道標となるはずです。

学会の設立趣意書は「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」すると記しています。とりわけ、このような指針を大切にしようとする有志が立ちあげた本学会は、今一度、その“初志”を省みる必要があります。

振りかえれば、この数十年間、日本語教育の世界では、数えきれないほどの報告、主張、論文などが出されました。しかし、日本の外務省や政府関係機関の方々がしばしば紹介する「海外の日本語学習者400万人近く」の学習者に“寄り添った”ものがどれほどあったのでしょうか。

さらにいえば、海外の日本語教育の現場で、ボランティアもしくはやっと生活できるような状況で日本語教員を続けているネイティブやノンネイティブの先生方に“寄り添った”ものがどれほどあったのでしょうか。多くが“かけ声”で終わっているように思われます。

1970年代半ばから、外国語教授法の歴史では、広義の“新教授法”が起こり、“学習者中心”、“学習者の精神面に配慮する”、“学習者の自律性を尊重する”などを目指すようになったというのが“定説”です。しかし、私には、それが、美しすぎる単なる“お題目”の変遷にすぎないと感じられてなりません。

そして、私たちの学会も、「学習者に寄り添った日本語教育を追求していきます。」と高らかに宣言しているのですから、その宣言が“お題目”に陥らないように、“自己点検”を急ぐべきでしょう。

最近のことですが、私の畏敬する日本語教員がmailに「昔も今も教育や教授法、評価法は、自然科学の手法を援用した実学寄りの話題が中心で、そもそも言語教育が人・社会にとってどういうものなのかを考えようとしない、棚上げされたままであることが、日本語教育学をつまらなくしていることだと思います。」と書き、「もちろん全てがそういうわけではないのですが、論文も少しでもやはり人・社会に迫ろうとしてくれないと読む気になりません…」と記してきました。さらに彼は、私たち日本語教育関係者の専門知識に触れ、「“知識”も既得権益を守るための道具のような気がしてなりません。もちろん教育の実現のためさまざまな知識は必要不可欠ですが、「既得権益」を維持するための“知識”に変容してしまうのは本末転倒ですよ。そこには学習者も、学習者と創り上げる「新しい社会」もありません…」と続けます。

私は考え込んでしまいました。本当に何のための、誰のための“海外日本語教育”なのでしょう。

せめて私たちの学会は、海外の学習者やそれぞれの国の日本語教員の方々から離れない努力、400万人近い学習者のボリュームゾーンを外さない十分な努力が不可欠です。

くり返します。とくに開発途上国の、日本語学習に実用的な価値の少ない国や地域では、ボランティアもしくは生活が成り立たないような報酬で日本語を教えつけていらっしゃる方々も少なくありません。しかし、そんな日本語教員こそが、海外の日本語教育の現場のマジョリティーであり、400万人近い学習者に向き合っているというのが現実かもしれません。どうしたら、私たちは、そういう方々に“寄り添う”ことができるのでしょうか。

私自身は、今回『パプアニューギニアの日本語教育』が大切なこととして提示した「日本語教育にとっての辺境」が、実は、海外の学習者のボリュームゾーンに重なるのではないかと感じています。その海外の日本語教育の現場で尽力する方々の立場や境遇を可能なかぎり具体的に理解し、整理し、共有し、より意味深い日本語教育の活動を追求しようと努めること、そして“国内の教授者の立場”ではなく“海外の日本語教育の現場関係者の立場”へと視点を移し、なによりも“学習者に寄り添う”ことを“有言実行”のものとしなければならないと思います。

そして、その姿勢を堅持することが、まさしく私たちの学会の存在意義であり、私たちの使命なのではないでしょうか。

本稿は、本年9月に刊行された『パプアニューギニアの日本語教育-40年の軌跡とその意義-』から一部(pp.165-175)を編著者より許諾を得て転載するものです。荒川友幸氏をはじめ、ご協力くださった長岡康雅氏、西村祐二郎氏に心より感謝申し上げます。

寄稿 「日本語教育についての辺境」で何のために日本語を教えるか

荒川 友幸

1. 日本国内の日本語教育と海外の日本語教育



図1 日本国内の日本語教育 (JSL)

日本国内の日本語教育 (JSL : Japanese as a Second Language) は海外の日本語教育 (JFL : Japanese as a Foreign Language) と大きく異なる。

JSL (図1) においては周囲に日本文化が遍在するので、教室外で自然な日本語に没入できる環境があり、学習者は日本語学習の必要性を強く実感する。その結果、一般的に学習者の動機付けは日本語学習の過程で、さらに強化される。また、教員は先駆的な例外を除き

ネイティブ教師である。

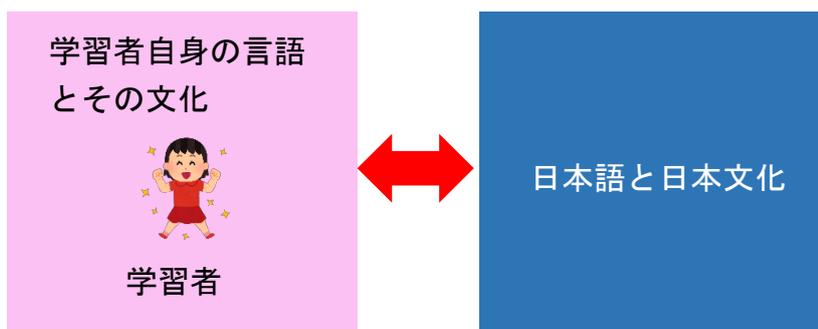


図2 海外の日本語教育 (JFL)

これに対し JFL (図2) では学習者の周囲には学習者自身の文化と言語があり、日本語を聞いたり、使ったりする唯一の機会が日本語教室だけである場合が多い。また、特に「拡大円」(後述) に属する地域では、日本語を話せるようになっても、それを職業などに生かすことは難しい。このような環境では、忍耐と努力を要する語学学習の過程で多くの学習者が学習の目的を見失ってしまい、当初の志に反して、学習を途中で断念することになる。また、JFL においては国際交流基金の『海外の日本語教育の現状 2018 年度日本語教

育機関調査』(以下『2018 調査』) P23 によると教員の約8割がノンネイティブ教師で、彼らが日本語教育の中心になっている。

JSL では、日本語学習は、進学、就職などの目標を実現するための手段として、実用的な価値を持つ。JFL では、道具性、実用性と無縁の日本語教育がありうる(特に図3で示す「拡大円」の状況)。

筆者は1986年に日本語を教え始めた。最初の4年間、東京の日本語学校で日本語を教えた。学習者は、外資系の証券会社、銀行などの社員が多く、短期間できちんと成果を上げることが求めた。学習者の日本語学習への動機付けは高く、教員たちは教室内の規律維持のことなど全く考えず、よりよく教えるのにはどうしたらいいかというだけに集中することができた。よく教えられない教師は学習者にいとも簡単に弾かれた。

一方、PNGは日本人居住者、観光客ともに非常に数が少なく、日本語学習者が日本語を実際に使う機会はほとんどない。このため、学習を始めた学生たちの一部は、使うあてのない例文の学習、複雑な文法の理解、外国語学習に必然的に付随する暗記の煩わしさに触れて、勉強を始めて1週間で日本語に対する興味を失ってしまう。

ところが、一度勉強を始めると途中での断念は許されないので、1年間は勉強を続けなければならない。このため、教員はまったくやる気のない学生を相手に1年間日本語の授業を続けなければならない。

そこで、筆者は日本語学習の比重を軽くし、日本大使館の広報ビデオを頻繁に借りて学生に見せ、英語で解説するなど、文化紹介に力点を置いた授業をすることになった(筆者がPNGに赴任したのは1992年から1994年でインターネットなど遠い世界の話だった)。しかし、学生たちの興味をつなぎとめることにはたいへん苦労した。

よりよく教えることだけに集中できたJSLでの経験と学習者を繋ぎ止めておくことに四苦八苦したJFLでの経験が筆者の2つの原点となった。

学習者の動機付けの低さ、拡散的で限定的な学習時間、日本語に実用的価値がないことなどの問題はJFLに従事する教員の多くが直面し、それに突き当たったときの虚無感、無力感は様々な意見陳述の場で繰り返し、繰り返し表明されてきた。私もソゲリでそういう体験をした。「オレ(わたし)はいったい何のために日本語を教えているんだろう?」

日本語能力を実用的な価値にまで高められないまま学習を停止してしまう学習者に対し、日本語を教えることにどんな意義があるのか。

## 2. JFLの3つの状況

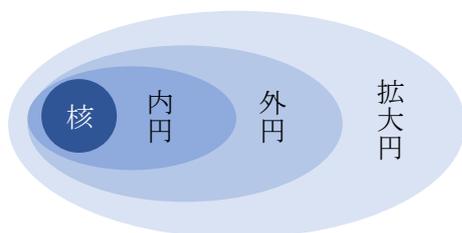


図3 日本語教育の状況

筆者は『2018 調査』で日本語教育の実施が確認された142か国を下の表1に示した基準に基づき、大きく3つに分けた(図3)。「内円」は、中国・インドネシア・韓国・オーストラリア・タイ・ベトナム・台湾など16の国・地域とした。これらの国・地域の日本語学習者は約340万人である。「外円」は、米

国・インド・ブラジル・フランス・英国・カナダなど16の国・地域とした。これらの国・地域の日本語学習者は約32万人である。「拡大円」は、パラグアイ・スリランカ・ブルネイ・キリバス・ラトビア・ルクセンブルク・モンテネグロなど110の国・地域とした。これらの国・地域における日本語学習者は約14万人である。

上の図の「核」とは日本国内での日本語教育のことで、ネット学習全盛の今日にあって、外国人日本語学習者にとって異文化接触などの面で格別の意義を持つが、ここでは触れない。

表1 JFLの3つの状況

	内円	外円	拡大円
地域	東アジアなど	欧米など	その他の地域
日本文化の影響	大 大衆芸能全般	マニアックに浸透 (サブカルチャー)	ゼロに近い
日本研究 日本についての知識	長い交流の歴史を背景とした大衆レベルでの日本についての広い知識。	学術的日本研究が進んでいる。長い歴史。一部の専門家が日本について深い知識を持つ。	例外的な機関、個人を除き、ほとんどない
日系企業	多い	多い	一部地域を除き少ない
日本人観光客	多い	多い	一部地域を除き少ない
日本語の需要	さまざまな分野で	特定の分野で	一部地域を除きなし
日本語学習	大衆的。必要を感じる人が多い。	特定の。一部の人が必要なと感じる。	例外的。一部地域を除き、実用的価値なし。

JSL環境からいきなり「拡大円」の国・地域に派遣された日本語教師は、前述のような虚無感、無力感を特に強く感じるであろう。

## 3. JFLの教育形態による分類

JFL を考えるにあたっては教育形態による差異も考慮に入れなければならない。これについて表 2 にまとめた。ただし、この表は成人に対する教育を分類したもので、年少者を対象とした継承語教育は含まない。

日本国内の日本語学校では、日本語学習のための留学ビザ取得のためには 1 日 3 時間の日本語学習が義務付けられる。つまり、1 週間の学習時間は 15 時間となる。1 年の学習期間を 40 週とすると、1 年の学習時間は 600 時間である。一般的な学習者は 2 年学校に通うから卒業まで 1200 時間日本語を学習し、N1、N2、N3 のレベルに達する。外国語で闊達な運用能力を獲得することは一人の学習者にとって遠く長い道のりなのだ。

これを頭において JFL の状況を見ていこう (表 2)。

表 2 学習形態による JFL の分類

	学習時間	継続性	到達度	対象	動機付け
専攻	集中的 長期間	上級まで	日能試 N1~N3	学部生	比較的 高い
選択科目	拡散的 短期間	初級のみ	日能試 N5 以下	学部生	低い
生涯教育	拡散的 長期間	中級まで	大多数は 初級まで	非限定	低い

これらのうち、「専攻」の場合は、学習者の動機付けは比較的高い。ただ、高学年になると、成績優秀者は日本留学の機会を与えられるなどしてさらに日本語が上手になり、成績が下位の者との差がさらに開く。この場合、成績下位者の動機付けは低くなることが考えられる。いずれにせよ、学習を辞めたときの影響が大きいため、学習者は学習を継続する。

選択科目あるいは第 2 外国語としての語学教育は一般的に学習時間が短い。たとえば、週 3 時間、年 40 週とすると、年間の学習時間は 120 時間である。これは日本語の初級レベルを終わらせるのに必要な時間の半分以下で、言語の闊達な運用などできるわけがない。ちなみに PNG の大学、高校における正規科目としての日本語教育はこれに当たる。

筆者は国際交流基金日本語専門家として、ブルネイ、エジプト、カザフスタン、ロシアで生涯教育に従事した。生涯教育とは、勤労者、学生が夜など余暇を利用して語学などを学ぶ場合を指す。典型的な生涯教育で、学習時間は週 4 時間程度だろう。1 年を 40 週程度とすると年の学習時間は 160 時間となる。修業年限の制限はないが、筆者は 4 年を上限とした。つまり、4 年の総学習時間は 640 時間である。中級レベルに達する学習時間であるが、多くの学習者は修了以前に学習を断念する。表 3 は、筆者がカザフスタン日本人材開発センター在勤時に調べた学習者の継続状況である。2002 年秋と 2003 年春のいずれも当

初の在籍者数は2クラス合計40人であった。

表3 各学期の開始時の人数

入学時期	1年前期	1年後期	2年前期	2年後期	3年前期	3年後期	4年前期	4年後期
2002 秋	40	40	26	16	14	8	3	3
2003 春	40	20	16	14	6	3	1	1

単位：名

なお、途中入学者がいるので、この通りの人数でクラスを運営したわけではない。

2年目の後期終了時の総学習時間数が320時間で初級レベルを修了するにはやや足りない。そこまで学習を継続したのは当初の半分以下になっている。640時間の課程を修了したのは当初の入学者40名に対し、2002年秋学期の入学者で7.5%（3名）、2003年春学期の入学者で2.5%（1名）であった。

ちなみに、修了者はアニメおたくと武道家であった。

この学習形態でも、ほとんどの学習者は日本語を「ものにしないまま」学習を終了する。公教育外での学習者の漸減は必然的である。その理由として以下の点があげられる。

- ① 日本語学習は二義的である。つまり、大学生、勤労者が「片手間」に学習する。
- ② 学習は自主的、強制されない。
- ③ 学習を中断しても社会的影響が小さい。

もちろん、教員がこれらの理由に甘んじ、努力を放棄してよいわけではない。教員は上記の所与の条件を前提とし、全力を尽くさなければならない。

『2018 調査』の統計の分類で「学校教育以外」となっているところのほとんどは筆者がこれまで述べてきた「生涯教育」と重なるだろう。『2018 調査』P21によれば、「学校教育以外」に従事する教員数は約4万で、公教育（初等教育、中等教育、高等教育）の合計約4万と拮抗している。

PNGでは、大学などでの課外活動としての日本語教育がこれに当たる。

筆者は前述「拡大円」の日本語教育にほとんど実用的な価値のない海外の地域を「日本語教育にとっての辺境」と名付ける。もちろん「拡大円」の国・地域が辺境だと言っているわけでは決してない。あくまで「日本語教育にとっての」ものであることは強調しておきたい。

「日本語教育にとっての辺境」における日本語教育は「選択科目」「生涯教育」として発現する。それを考えてみよう。

#### 4. 「日本語教育にとっての辺境」で何のために日本語を教えるか

日本語能力を実用的な価値にまで高められないまま学習を停止してしまう学習者に対し、日本語を教えることにどんな意義があるのか。

筆者がこの問題について考え始めたのは、2002 年、国際交流基金カイロ事務所赴任時である。

この年、筆者はセミナーを主催し、日本から著名な初級教授法の専門家を招聘して初級レベルの日本語教授法について講演をしてもらった。この講演はたいへん実践的な、興味深いものであった。しかし、終了後、中東のある国で日本語を教える日本人の日本語教師が立ち上がり、自分の教育現場でこの講演の内容をどのように役立てたらいいかわからないと遠慮がちに述べた。

彼は大学で第 2 外国語としての日本語を教えており、受講生たちは総学習時間 40 時間で日本語学習を終了する。そして次の学習者のグループがやって来る。

つまり、この機関における日本語学習者は関連な言語使用ができるはるか以前の段階で言語学習を終了することが決まっている。しかも、この教員が教えている国には日本人居住者はほとんどおらず、日本人観光客の来訪もほぼ皆無であるため、日本語の受講生たちが実際に日本語を使う機会はほとんどない。このような状況で、この良心的な日本人教師は、自分は何のために日本語を教えているのか、自分の存在と自分のやっていることは人の役に立っているのかと日々考えるようになっていた。

筆者は、この出来事を通して、日本国内の日本語教育の方法論を海外にそのまま当てはめることはできないということをはっきりと認識した。

その後、文献を渉猟する過程で「困難な状況での英語教育：飢えているとき誰がフィットネスクラブを必要とするか？（アラン・メイリー）<sup>1</sup>」という論文に行き当たった。やや長くなるが、同論文から引用する。（筆者訳）

某国の、首都から 200 km 離れた田舎にある中等学校を例として紹介しよう。第 4 学年のクラスには、30 人用の教室に 60 人が詰め込まれている。学生たちの年齢は 14 歳から 20 歳までにわたっている。学生たちの大部分は午前 8 時の始業時間までに、少なくとも 5 マイルの距離を歩いてくる。その前に、彼らはたきぎ集め、村の水くみ場から水運び、弟や妹の面倒をみることなどの家事をこなさなければならない。午前 9 時に気温はすでに 30 度を超えている。

— 中略 —

学生たちが使っている教科書は使い古しの海賊版である。この教科書には、白人の登場人物たちがショッピングモールやスーパーで買い物をしたり、テレビやビデオを見たり、十代の子たちのためのパーティーを開いたり、ポピュラーミュージックや映画について話

---

<sup>1</sup> Alan Maley ‘The Teaching of English in Difficult Circumstances: Who Needs a Health Farm When They’re Starving?’ “Humanising Language Teaching” Issue 6; November 2001

したり、旅行をしたりする様子が描かれている。

教師は、教科書の登場人物たちが繰り広げる「奇行」を自分が経験したことがないから、学生にうまく説明することができない。学生たちは授業が分かるときでさえ、困惑している。それは特に、自分たちが、この奇妙なことばを学ぶ理由を結局のところ理解できないからである。しかし、彼らは試験に合格しなければならない。学校の外では彼らは、自分たちが買うことのできない商品の広告や、意味を理解できずにまねするポップソングをのぞいて、この言語に出会うことはほとんどない。

もちろんアラン・メイリーはこの状況を否定的に描いているし、筆者もその様にずっととらえてきた。しかし、ある時から外国語学習の醍醐味はまさに上のような状況であると考え直した。外国語学習の本質は、畢竟、異文化接触である。

本論とは若干ずれるが、本書の随所に表れる日本人教師の側の異文化接触についても言及したい。特に PNG と日本のように彼我の「異文化性」の差が極大である場合、日本人関係者が受ける衝撃は最大となる。PNG で働いた経験を持つ多くの日本人たちにこの国の社会と文化は強烈な印象を与えている。多くの PNG 経験者は、それまでの人生を PNG での生活とそれ以外に分けて考えるのではないか。筆者は 7 か国で生活したが、PNG での 2 年にわたる経験は筆者の人生の中で聳立している。

閑話休題。以下に、日本語学習の根本的な意義について述べる。

#### 4-1. 知的、人間的成長

ある言語での闊達な表現能力を獲得しないままその言語の学習を終了した学習者にその後、何が残るのか？ 5 年、10 年後、その学習者が自分の外国語学習を振り返ったとき、それによって自分は何を獲得したと考えるのか？

ビビアン・クックによれば、外国語学習には外的ゴールと内的ゴールがある。外的ゴールとは、現在と将来、学習者がその外国語を使用できるようになることであり、内的ゴールとは、学習者の個人としての心的発展である<sup>2</sup>。

2002 年 11 月に開催された「諸言語、多様性、市民権、ヨーロッパにおける複言語主義のための諸政策」と題された会議のため、欧州評議会言語政策部門の委託により執筆されたゲルハルト・ノイナーの論文「英語への政策的アプローチ」<sup>3</sup>は、外国語学習の目的を 3 つあげる。(筆者訳)

##### ①実用的目的

外国語学習は市民のプライベートな、また職業的な流動性と意見交換を促進するのに役

<sup>2</sup> Cook, V., 'Basing teaching on the L2 user' In E. Llurda (Ed.) "Non-Native Language Teachers Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession" 2005, Springer, p47-61

<sup>3</sup> Gerhard Neuner, "Policy Approaches to English", 2002, p8-9

立つ。

②間文化的目的

外国語学習はヨーロッパ市民の間で、偏見に打ち勝ち、お互いに対する興味と寛容さを涵養することに貢献する。

③社会政治的目的

外国語学習はお互いをもっと豊かにするための源泉としての言語的、文化的多様性の豊かな世襲的財産を守り、支持する。<sup>38</sup>

これらのうち、「実目的」は上述のクックの「外的ゴール」に、「間文化的目的」と「社会文化的目的」は「内的ゴール」に相当する。

また、イスラエル教育省の英語カリキュラム<sup>4</sup>では、英語学習の理解に関わるドメインが2つに分けられている。その一つは、文学、文化理解に関するドメインで、「異なる文化的背景を持つ人々に対する理解と敏感さの涵養」(筆者訳)に関わる。

二つ目は言語理解に関するドメインで、「新しい言語を学習することは、言語の性質、言語がどのように構造化されているか、言語間の違いなどを意識化するための理想的な機会となるという原則に基づく。」(筆者訳)

これら2つのドメインはどちらも「内的ゴール」に相当する。

「日本語教育にとっての辺境」では、日本語そのものの習得を目指さない。そもそも目指せない。つまり、教員は「外的ゴール」については、限界があることを認識する。そして「内的ゴール」についての教授項目の充実に配慮する。

学習者はたとえば日本語の文法、語彙、表記法、社会言語学的な習慣、規範などを学び、母語と比較することによって母語を相対化し、それに対する認識を深め、知的に成長する。だから教員は授業中学習者たちに母語との比較を積極的に推奨する。

また、学習者は日本人の日本語教師との交流、授業中の日本文化、日本事情の紹介などを通して、日本という異文化に接触し、それについての知識を深め、親しみを持つことによって異文化に対する寛容さを獲得する。

これについては、オーストラリアの初中等レベルの外国語教育との関連で学習者が自文化と対象語の文化との間の「第3の場所」を獲得するとの議論もある。

異文化学習を含む外国語学習は、自身の言語文化と対象となる言語文化、自身と他者との間の、第3の場所を発現させる。<sup>5</sup> (筆者訳)

<sup>4</sup> State of Israel Ministry of Education “Revised English Curriculum Principles and Standards for Learning English as an International Language for All Grades” 2013, p16

<sup>5</sup> Lo Bianco, J.Crozet, C. & Liddicoat, A.J.(Eds) “Striving for the third place - Intercultural competence through language education” 1999, Language Australia, p182

異文化に接触するのは単に学習者だけではない。JFL の場合、むしろ日本人教員のほうが、それがその後の人生に与える影響の度合いは大きい。特に、PNG と日本のように、彼我の文化的な差異が大きい場合、この体験は強烈なものとなる。本書に収録された教員たちの手記集がこれを証明している。教員たちも上述の「第3の場所」を獲得する。

#### 4-2. 学習者アンケート

これまで述べてきたこととの関連で、本書の編者の一人である西村祐二郎氏が2021年2月から3月にかけて実施した「パプアニューギニア日本語学習者アンケート」の結果を見ていきたい。なお、このアンケートの詳細については別に掲載する。

このアンケートの回答者はソゲリ、UPNG が中心で、回答者の総数は72名であった。

ソゲリでは、仙台育英高校によって日本語教育が再開される以前、14代にわたって教員が公的に派遣された。そのときの学習者の総数は400人を超える。それに対し、アンケートに回答したのは56名である。そのうち34名は現在の学習者であるので、日本語を以前、公的派遣の時代に学習した人の数は22名である。UPNGでも12代にわたる派遣があったので、学習者の総数は300人を超える。これに対し、回答者は19名。

また、ゴロカ大には7代の派遣があったので、学習者数は150名以上か。それに対し、回答者は1名であった。

日本語学習に対して肯定的な者しか回答しないだろうから、このアンケートが母集団の考え方を反映しているとはいいい難いが、学習者の考えを知る上での参考にはなる。

まず、回答者の、自己申告による日本語レベルは「完全に忘れた」「簡単な挨拶だけ」「日常会話レベル」が70人、上級レベルが2人。日本語上級者は今でも日本人関係者との関わりが途絶えていないだろうから、推定850名の学習者のうち、上級レベルまで進んだのは2名と断定できるだろう。PNGでの日本語教育が選択科目、生涯教育として行われていることを考えると、この少なさは当然ともいえる。学校での日本語教育は、彼らの上級レベルにまで至る長い学習過程のほんのとはば口に過ぎない。学習者自身の断固とした意志と、強い向上心がなければそこまでのレベルに達することはできなかった。

「日本語学習で一番印象に残っていること」という質問への回答を筆者は3つの項目に分類した。①「日本語そのものに対する興味」29件、②「日本文化に対する興味」24件、③「教員を肯定的に評価」6件である。

①ひらがな、カタカナ、漢字を習ったことが面白かったという意見が13件、発音することが楽しかったという意見が7件、母語との類似性を指摘するものが2件あった。②で主だったものとしては、「日本の歌を習ったこと」が10件、特に限定されない「文化」という記述が4件、着物試着体験が3件であった。③では、ユーモア、忍耐強さ、時間の正確さについての記述があった。

このように、日本語学習を停止した後になっても、それについての楽しい思い出を語る

学習者が数多くいるという事実は特筆に値する。本書セントイグナシウス高校編の齋藤健二氏による「海外の日本語教育（JFL）＝高校野球」説<sup>6</sup>が説得力を持つ所以である。

「日本語学習が人生に影響したか。どのように影響したか。」という質問に、「日本に留学し、就労している。」との回答があるが、この人は自己申告で日本語レベル上級と答えた少数の人と重なるであろう。他の回答は上記「日本語学習で一番印象に残っていること」とほぼ重なる。

#### 4-3. 言語のお花畑

オーストラリアで第2言語教育を行う際に、LOTE (Languages Other Than English) という概念がよく使われる。それは、「オーストラリアに言語的多様性を創出することは同国の強みとなり、貿易面での競争力の強化、国際的な関係性、文化的交流の促進に貢献する」との考えに基づき、同国の初中等教育に諸外国語（日本語を含む）を導入する際のキーワードである。英語が、全世界的なリンガ・フランカとなっている状況で、日本語はLOTE としての意義を持つ。多様な言語という名の花が咲き誇る「言語のお花畑」の一角に日本語の花が咲いている。

#### 4-4. もう一つの「第3の場所」

「日本語教育にとっての辺境」で日本語を教える目的は、上記に加え、レイ・オルデンバーグ言うところの「サードプレイス（第3の場所）」<sup>7</sup>の創出にある。

家庭（第1の場所）、職場（第2の場所）に対して「サードプレイスというのは、家庭と仕事の領域を超えた個々人の、定期的で自発的でインフォーマルな、お楽しみの集いのために場を提供する、さまざまな公共の場所の総称である。」<sup>8</sup>

西洋では、カフェ、パブなどがその役割を担っていた。日本では常連の多い居酒屋などが同様の機能を持っている。また、人に見られていることを意識しながら自分の仕事に打ち込めるスターバックスのようなところもこれに当たるだろう。

サードプレイスは中立の領域に存在し、訪れる客たちの差別をなくして社会的平等の状態にする役目を果たす。こうした場所のなかでは、会話がおもな活動であるとともに、人柄や個性を披露し理解するための重要な手段となる。—中略— 家とは根本的に違うたぐいの環境とはいえ、サードプレイスは、精神的な心地よさと支えを与える点が、

<sup>6</sup> 齋藤健二、本書「セントイグナシウス高等学校での2年間—実践したこと・学んだこと—」、p129

<sup>7</sup> レイ・オルデンバーグ著、忠平美幸訳「サードプレイス—コミュニティーの核になる『とびきり居心地のよい場所』」みすず書房、2013

<sup>8</sup> レイ・オルデンバーグ著、忠平美幸訳「サードプレイス—コミュニティーの核になる『とびきり居心地のよい場所』」みすず書房、2013、p59

良い家庭に酷似している。<sup>9</sup>

サードプレイスの特徴として挙げられるのは、それが「多種多様な人びとの隠れがであること。家庭や職場での人づきあいは、同類だけで閉鎖的になりがちだ。それに比べて誰でも受け入れるサードプレイスは、仲間たちとの親密で、個人的な、生き生きとした触れ合いの場となる。<sup>10</sup>

サードプレイスは、幅広い層の人びとがいる状況で気晴らしと交流とを組み合わせ、成員の集合知を提供することによって、健全な人生観をもたらすうえで役立っている。<sup>11</sup>

「日本語教育にとっての辺境」では、日本語の習得を絶対的な目標とする必要はない。日本、日本文化、日本語に関心を持つ当該国の人々を集め、日本語を媒介とするサードプレイスを提供する。その人たちに日本について情報を発信し、日本への理解をさらに深めてもらう。そして、その人たちの周りの人たちに日本についての情報を広めてもらう。

## 5. 「日本語教育にとっての辺境」でいかに教えるか

「日本語教育にとっての辺境」において JFL は次のように教える。

まずなによりも、日本語を教えると考えない、日本語を通して、日本文化、日本事情を教えると考えることが肝要である。さらに大切なことを 6 つ述べる。

第 1 に、日本文化、日本事情の学習を日本語学習の時間に積極的に取り入れ、異文化理解の楽しみを提供する。この際、学習者の母語を使うことをためらわない。

第 2 に、授業にアウトプットの機会をたくさん盛り込む。学習者が日本語に触れるのは教室の中だけだからである。語学を学ぶ楽しみは「使うこと」であることを強く意識する。

第 3 にビジターセッションを開催するなどして、当該国の在留邦人との交流の機会をできるだけ多く設ける。この際、セッションのテーマを邦人が生活上困っていることにするなど、邦人にとっても役に立つものにするなどの工夫が必要である。

第 4 に、教授項目を「刈り込む」。日本語学習は限定的であるのに、インプット・アウトプット・文化理解とたくさんのかを盛り込まなくてはならない。だから、インプットを削る。欲張らない。『みんなの日本語』は JSL の、特に日本語学校で使うために作られた教科書だから、学習時間が限定的な選択科目、生涯教育などの JFL には全くなじまない。国際交流基金の『まるごと』は、JFL に特化して制作された教科書なので、採用の第 1 候補として考えられる。

第 5 に、授業において学習者の母語と日本語との比較を奨励し、言語の構造の違いを意

---

<sup>9</sup> 同書、p97

<sup>10</sup> 同書、p101

<sup>11</sup> 同書、p108

識化させる機会を提供する。

第6に、サードプレイスの創設を図る。うちでパーティーを開いたり、学習者と出かけたりして、クラスを小さなコミュニティにする。

## 6. 「相互理解のための日本語」の埒の外にあるもの

『JF日本語教育スタンダード試行版』(2009)は次のように言う。

「相互理解のための日本語」とは、「発信者と受信者がある領域や場で特定の課題を共同で遂行するための日本語ということができる。」<sup>12</sup>

「日本人が日本の文化を世界に向けて発信するための日本語だけではなく、外国人が、自分の出身国や地域の文化を日本語で発信し、日本人がそれを受信するというケースも含む。ある国の人が自分の国の文化や事情を世界に向けて発信するとき、自分の母語や英語だけではなく、日本語で発信する場合もある。つまり、国籍や民族を超えた日本語使用者（以下では、それを「日本語人」とよぶ）のコミュニケーションに資するのが、相互理解のための日本語である。」<sup>13</sup>

この記述は、JFLにおいても日本語は実用性、道具性を持つことを前提としているが、海外には「日本語教育にとっての辺境」が存在することが視界に入っていない。

確かに「国籍や民族を超えた日本語使用者」は存在する。「ビーム先生」、「マカラー先生」、北浦和の国際交流基金日本語国際センターで知り合ったインド人とポーランド人が主宰する「世界と私」など「日本語人」による「日本語人」に対する発信は確実に増えている。一方、これらの言語学習成功者の背後には遥かに多数の中途断念者がいる事実を忘れてはならない。

日本語の実用性、道具性を強調することは、ソゲリのような困難な状況と乖離しており、海外で教える日本語教師の多くに誤った方向付けを与え、彼らの自己効力感をさらに減衰させる危険を孕む。JFLにおいて、日本語の実用的な価値のみを強調するのは間違っている。JFLでは、謂わば「夏炉冬扇の日本語」を教える場合も多い。実は、それはそれでたいへん意義深いことであるのだ。多くの日本語教師を海外に派遣する国際交流基金、およびJICAは、「夏炉冬扇の日本語」を教えることの意義についてもぜひ目配りをしていただきたい。

---

<sup>12</sup> 独立行政法人国際交流基金、「JF日本語教育スタンダード試行版」、2009、p200

<sup>13</sup> 同書、p135

報告

## ラジオ「にほんご地球カフェ」の配信開始

・新企画としてスタートさせた「にほんご地球カフェ」は、「海外で日本語を教えた経験のある方をお呼びして、あれやこれやをお伺いするラジオ番組です」。今年6月10日に第1回の配信を公開し、12月31日現在第19回までが公開されています。配信は毎月10日20日30日で、これまでに扱った国・地域は次のとおりです。次回は2023年2月以降配信予定です。

第1回-第3回：ウズベキスタン

第4回-第6回：キルギス

第7回-第9回：インドネシア

第10回：特別回 ウズベキスタンとキルギス

第11回-第13回：マーシャル

第14回-第16回：オーストラリア

第17回-第19回：北方領土(択捉島)

※YouTube(音声のみ)

「にほんご地球カフェ」プレイリストはこちらです。

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLgXW-er9et6wB7400nkcL1tA204gnrp8s>

以下、YouTubeのチャンネル登録をすると、公開のお知らせが届きます。

YouTube 海外日本語教育学会

<https://www.youtube.com/@user-mn8fr5rk8d>

報告

## 開催した研究例会

・2022年度第2回研究例会を2022年10月8日(土)16:00-18:00にオンラインで開催しました。ミャンマーの日本語教育をテーマに、国際交流基金ヤンゴン日本文化センターのお二人が下記のタイトルでお話ししてくださいました。

「ミャンマーの日本語教育 —クーデータ発生と日本語教育現場の模索—」

第一部『ミャンマーの日本語教育～主にクーデータ前の日本語教育について』

発表者：小西広明（こにし・ひろあき）氏

第二部『日本語教育現場で目の当たりにしたクーデータの影響』

発表者：横山清夏（よこやま・さやか）氏

以下に、発表後記として発表者お二人にまとめていただいた原稿を掲載します。なお、当日の録画ビデオおよび資料は学会HP上に公開しております。次回の研究例会（テーマ未定）は2023年2月18日(土)にオンライン開催の予定です。

報告

## ミャンマーの日本語教育

### —コロナ禍、クーデター発生と日本語教育—

#### はじめに

ミャンマーにおける日本語教育は、2020 年春からのコロナ禍、2021 年 2 月 1 日の軍事クーデターによって大きく様変わりした。本稿では、まず第 1 部で小西がコロナ禍発生以前、2019 年前後の日本語教育について述べ、次に第 2 部で横山が 2020 年以降、現時点 (2022 年 7 月末時点) までの概況に触れる。(文責：小西)

#### 第 1 部：2019 年前後の日本語教育について

国際交流基金ヤンゴン日本文化センター

小西 広明

国際交流基金の「2018 年度日本語教育機関調査」(以下、機関調査 2018) によれば、ミャンマーには 411 の日本語教育機関があり、教師数は 1,593 名、学習者数は 35,600 名となっている。機関調査 2018 は世界 142 か国・地域で実施されたが、学習者数の上位順で見れば、ミャンマーは世界で 12 番目になる。日本語教育大国と言ってよいかと思われる。もっとも以前から日本語教育が盛んだったわけではなく、2015 年度の機関調査を見ると機関数は 132、教師数は 524 名、学習者数は 11,301 名となっている。つまりこの 3 年間で機関数、教師数、学習者数ともに約 3 倍に増えていることになる。なぜこれほどまでに急増したのだろうか。

実は、132 から 411 へと増えた機関のうち、そのほとんどは機関調査において「学校教育以外」と分類されるいわゆる「民間日本語学校」であり、「民間日本語学校」の急増に伴って学習者数、教師数ともに増加していると言える。それでは「民間日本語学校」の急増にはどんな背景があるのだろうか。

一つにはミャンマーの政治的な動きがある。ミャンマーでは 5 年に一度総選挙が行われるが、2010 年の総選挙では、軍籍を離脱したテインセイン元首相率いる政党が勝利し、軍政に終止符が打たれた形となった。2011 年に大統領に就任したテインセインは政治や経済、行政において民主主義的な改革を次々と実施し、ミャンマーは「アジア最後のフロンティア」と呼ばれるようになる。この頃から進出する日系企業も激増し、2010 年には 51 社だったミャンマー日本商工会議所会員社数は 2015 年には 284 社、そして 2020 年には 408 社にまで増えている。(出典：JCCM2021)

また、2015 年の総選挙ではアウンサンスーチー氏率いる国民民主連盟が圧勝し、54 年ぶりに文民大統領が誕生した。これによってミャンマーでは一層の民主化が進むものと期待された。

もう一つは日本側の動きである。日本では近年外国人技能実習制度による受け入れが拡大し、2013年にはわずか114名だったミャンマーからの技能実習生は2020年には13,764名となっている。また2019年4月から受け入れが始まった特定技能ビザによる訪日就労も年々希望者が増加している。

「民間日本語学校」の急増はこうしたミャンマーの民主化とそれに伴う日系企業の進出、日本の就労者受け入れ拡大を背景としたものであったと言える。

「外国人技能実習制度や特定技能ビザによる訪日就労」を目的とした日本語学習者の激増は日本語能力試験（以下、JLPT）の申込者数にも如実に表れている。

外国人技能実習制度や特定技能ビザの取得のためには、その職種にもよるが、一般的にJLPTN4、N5程度の日本語力の証明を求められることが多い。ミャンマーにおける2019年度JLPT第1回、第2回合計の申込者数はN4、26,732名、N5、26,078名であるが、これはJLPT実施国（日本を除く）の中で最多となっている。またN1からN5までの申込者数の合計が68,027名であることを考えても、多くの学習者が「民間日本語学校」でN4、N5レベルの日本語を学んでいるのかがわかる。

表1<sup>1</sup>：ミャンマーにおけるJLPT申込者数推移

	2017年	2018年	2019年	2020年	2021年	2022年
N1	654	884	1,217	0	0	
N2	1,552	2,765	3,809	0	0	
N3	3,354	5,469	10,191	0	604	
N4	6,613	12,077	26,732	0	2,031	
N5	9,750	16,591	26,078	0	0	
Total	21,923	37,786	68,027	0	2,635	0

では、こうしてミャンマーでN4、N5レベルの日本語を学んだ者たちは実際どれほどの人数が訪日しているのだろうか。

表2は法務省の在留外国人統計をもとに、在日ミャンマー人をその在留資格によって分類したものである。これを見ると2019年12月末時点では、32,049人の在日ミャンマー人がおり、うち約40%にあたる12,954人は外国人技能実習制度と特定技能ビザであることがわかる。

<sup>1</sup> 2017年は第1回をマンダレー1都市だけで、第2回をヤンゴン1都市だけで実施。2018年以降はマンダレー、ヤンゴンの2都市同時実施となる。

2019年は申込者数が会場定員数を超えたため人数制限をした。

2020年は第1回、第2回ともコロナ禍で中止。

2021年第1回はクーデターで中止。第2回は人数を制限し、N3N4レベルでのみ実施。

外国人技能実習制度と特定技能ビザに関しては、その不備が各界から指摘され、近年制度見直しの議論も高まっているが、ミャンマーにおいては国際交流基金の開発した特定技能ビザのための JFT-Basic の実施、訪日就労者を主たる対象者とした「いろいろ生活の日本語」普及広報活動など、激増する「訪日就労を目的とした日本語学習者」のために対応を重ねてきた。また筆者の所属する国際交流基金ヤンゴン日本文化センターでは、訪日後の「生活日本語」に対応するため2019年度に専任日本語教育専門家1名、生活日本語コーディネーター2名、専任の事務方職員1名を新たに派遣した。さらに教師不足に対応するため、ヤンゴン外国語大学とマンダレー外国語大学で1年間の日本語教師育成コースを立ち上げている。

表2 在日ミャンマー人の在留資格

12月末 時点	総 数	技術・人文知 識 ・国際業務	特定技能1号	技 能 実 習 留 学	学 難 民 認 定 手 続 中	特定活動		永 住 者	定 住 者
						特 定 活 動 合 計			
2021年	37,246	6,087	2,294	11,226	3,207	1,053	6,920	2,550	2,397
2020年	35,049	5,767	674	13,764	1,409	1,476	3,358	2,373	2,413
2019年	32,049	4,689	100	12,854	5,429	—	1,927	2,244	2,479
2018年	26,456	3,146	0	8,317	6,369	—	2,070	2,116	2,479
2013年	8,600	872	0	114	1,842	—	1,158	1,371	2,000

出典：在留外国人統計をもとに編集

ここまで述べてきたように、2019年前後は「訪日就労を目的とした日本語学習者」であふれかえていたといつてよいような状況だった。また、ここでは触れなかったが、それ以外にも JLPTN1、N2 レベルの学習者も確実に増え、外国語大学以外の大学でも日本語を教える機関が少しずつ増えてきていた。それが2020年春からのコロナ禍、2021年2月1日の軍事クーデターによって大きく様変わりしてしまった。

## 第 2 部：日本語教育現場で目の当たりにしたクーデターの影響

国際交流基金ヤンゴン日本文化センター

横山 清夏

私は 2017 年に国際交流基金の日本語パートナーズとしてヤンゴン外国語大学に派遣されました。ミャンマー人日本語学習者、そして先生方の熱心さに胸を打たれて、派遣後もミャンマーで日本語教育に携わりたいと思い、技能実習生や特定技能のための民間日本語学校に約 4 年間勤めました。ミャンマー人日本語学習者にとって日本で働くことは、給与面ではもちろん、日本の治安の良さや高い技術を学ぶことができるとあって、入学希望者が絶えませんでした。一方、コロナウイルスの影響で日本の入国制限が厳しく、試験合格者の入国はなかなか実現しませんでした。

2020 年 4 月からコロナウイルス感染防止のためオンラインで授業を行っており、2021 年 2 月 1 日の朝も滞在先のアパートで授業準備をしていました。しかし、早朝に突然勤務先から「軍がクーデターを起こした」と連絡があり、何があったのか全く理解ができませんでした。とにかく大変なことになったと慌てて日本にいる母に LINE で電話をしました。その時はまだ Wi-Fi はつながっていましたが、モバイル通信でのインターネットはすでに遮断されていました。ミャンマーではまだ Wi-Fi の普及率は低いため、普段、Messenger などでやりとりをしていた生徒とはほとんど連絡が取れず安否確認もままなりません。その日を境に、平和でのんびりとしたミャンマーの空気は一変、緊張感が走る全く違う国となってしまいました。

生徒たちは軍事政権に反対しようとデモに参加し、教師やスタッフたちも国の一大事に仕事をしていられないと休暇を取り、2 月中は授業を行うことができませんでした。3 月には生徒や教師が学校に戻り始めましたが、日に日にインターネットの遮断が激しさを増し、使用できたとしても不安定で音声や映像が途切れるなど、授業を行うのは非常に困難でした。

クーデター発生から 4 ヶ月が経つと、緊張感や生活の不便さはあるものの日常生活に戻りつつありました。しかし、退学者が続出するという新たな問題が発生しました。原因は家族が失業し授業に出席するためのインターネット料金すら払えず、働かざるを得なくなったからです。その中には試験に合格し、何事もなければ日本で働いていたかもしれない生徒もいました。また、軍事政権と戦おうと PDF（国民防衛隊）に入った生徒が命を落とし、大きな喪失感を味わいました。日本で働いて家族を養うことを夢見ていた若者が、夢を断念し命を落とすまでになってしまったのです。そのような彼らに何もできない自分に無力さを感じ仕事を辞めることも考えました。

クーデターから半年が経っても状況は変わらず、内定先からも「入国がいつになるかわからない」と内定キャンセルを言い渡され、再度面接を受験する生徒もいました。

2022 年 3 月には日本の入国制限が緩和され、待機していた生徒の入国がようやく始まり、暗く重い空気が漂っていた学校が明るい雰囲気になりました。しかし、日本に将来への

希望を見ていたのは、生徒だけではなかったのです。クーデターが発生してから一年が経っても状況が好転しないミャンマーに、生徒を送り出す立場である教師やスタッフたちも不安を感じ、日本へ就職や留学をするために退職が相次ぎました。学校に残った教師たちも「いずれは退職した同僚たちのように日本で働きたい」と考えているようです。

また、日本に就職した卒業生も、クーデター前は5年間日本で働いた後には家族の待つ母国にすぐ帰国したいと考えていたようですが「今はミャンマーに戻っても仕事がなく経済も安定していないので、できるだけ長く日本で働きたい」と言っています。

このように、私が勤めていた民間日本語学校でもクーデター後様々な問題があったのですが、国立大学ではまた違った問題が発生したことも、ぜひ、知っていただきたいです。

ミャンマーでは日本語を専攻できる大学はヤンゴンとマンダレーにある国立外国語大学のみです。そのため、軍が政権を握ると国立大学も軍の管轄下となってしまいました。多くの教師は大学に所属し続ければ軍事政権を支持することになると考え、CDM（市民不服従運動）を実行し辞職しました。また、学生は大学に残った教師に向けてFacebookなどで批判的な言葉を書き込み、教師と学生の間大きな分断が起きました。国民のほとんどが仏教徒であるミャンマーでは、本来、教師は仏のように尊敬されているため、学生が暴言を吐くというのはとてもショックな出来事でした。クーデターが起きてから5ヶ月ほど経つと一部の学年のみ授業を再開しましたが、学生は1割ほどしか戻らず、復学するタイミングもバラバラで、通常の授業とは程遠かったとのこと。同じく軍の管轄下となった教育省も教育方針が定まっておらず、学期の開始時期が直前で変更になったりするなど現場が振り回されて、学習指導にも集中できない状態です。

ある教師に話を聞いたところ、大学で仕事を続けている教師たちも復職することにはついては非常に悩んだそうです。「それでもこの状況がいつ終わるか分からないため、学生の将来のことを考えると復職を決意した」と話してくれました。現在はほぼ通常に戻り、新入生も予定通り入学するとのこと。それに伴い、日本人の専門家の力も不可欠であると話してくれました。クーデター前は国際交流基金が大学に教育支援をしていましたが、現在まで渡緬できず支援も中断している状態です。「政治と教育は別のものと考えてほしい。私たちが決して軍事政権を支持している訳ではない」という言葉が心に残りました。政府が変わることで、教育現場もこれほどまでに変わってしまうことを目の当たりにし「教育とは何か」と深く考えさせられました。

クーデター前もミャンマーでは日本語学習者は年々増加していましたが、学習目的は日本に就職のほか、ミャンマーに進出した日系企業への就職、留学、アニメや漫画が好きで勉強するなど様々でした。しかし、クーデター後は日本への就職が主な学習目的となりました。大学を卒業した高学歴の若者もミャンマーでは就職先が期待できず日本語を学んでいます。ミャンマーの若者にとって日本語はただの語学ではなく、人生を変える重要な存在になっているのです。

私はミャンマーのクーデター下の日本語教育の現場にいて、教育の「無力さ」と「希望」

を同時に感じました。クーデター発生時は、生活を守ることに必死で退学を余儀なくされた生徒をただ見送るだけで、今まで一緒に勉強してきたことは何だったのだろうと「無力さ」を感じました。しかし、今のミャンマーの若者にとって日本語を学ぶことは人生を懸けたチャレンジであり、それをサポートすることができる教育に「希望」を感じています。

将来のために前向きに取り組んでいる生徒や教師と共に、ミャンマーの日本語教育に微力ながらも支援できたらと日々奮闘しています。

## おわりに

クーデター勃発時、わたしはヤンゴン外国語大学日本語学科の修士課程を指導していたが、一緒に担当していたミャンマー人教員が軍によって指名手配されてしまった。北海道大学の修士課程で学び、学科の中心となって働いていた方だった。学生からの信頼も厚い方だったが、その後大学からも社会からも姿を消した。指導していた修士課程の学生も不服従運動に参加し、学位を得られぬまま退学処分となった。

一方で2022年の日本語能力試験は申込者数が5万人台を大きく超える数となる。会場数を増やしていれば過去最多だった2019年を超える応募者があったかもしれない。また再開されたJFT-Basicもあつという間に席が埋まってしまった。2022年11月に発表された「2021年度海外日本語教育機関調査」結果概要によれば、ミャンマーは機関数189、教師数896名、学習者数19,124名と、機関調査2018を大きく下回った結果となったが、日本語学習熱は以前より高いように思える。

しかし他方、2022年12月21日に国連の安全保障理事会はミャンマー情勢に関して、あらゆる暴力の即時停止と、拘束されているすべての人の解放を求める決議を採択した。ダゴン大学の学生7名をはじめ、130名以上に死刑判決が出され、7月には4名の民主活動家の死刑が執行されている。ミャンマーはいまだ内戦状態にある。(文責：小西)

## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿方法：

投稿は会員であり、かつ申し込みの時点で当該年度の会費納入が済んでいる方に限りま  
す。共著論文の場合は筆頭者が会員である必要があります。投稿を希望される方は、学会  
ホームページ上にある投稿申し込みの受け付けフォームからご送信ください。投稿申し込  
みの受け付け期間内に論文題目を届け出た方に、学会誌委員会から投稿承認の通知ととも  
に論文のひな形を送付いたします。本誌は年2回刊で、投稿スケジュールは以下のとおり  
です。

<上半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：2月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：3月15日 23：59（日本時間）まで。6月刊行予定です。

<下半期号>投稿申し込みの受け付け締め切り：8月末日 23：59（日本時間）まで。

投稿締め切り：9月15日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

#### 2. 内容：

海外の日本語教育に関する「教育方法」「カリキュラムデザイン」「教材」「評価」「言語  
習得」「教育史」「言語（教育）政策」等の研究論文で、未発表のものに限ります。他学会  
誌等との二重投稿は受け付けられません。

#### 3. 使用言語：日本語を原則とします。

#### 4. 原稿料：お支払いしません。

#### 5. 審査：

投稿原稿は、複数名の査読委員による審査を受け、その結果を学会誌委員会が取りまと  
め、投稿者にお知らせします。審査結果は「採択」「条件付き採択」「次号以降への再投稿」  
「不採択」の4つで、「条件付き採択」の場合は、所定の期間内に修正を加え、査読委員の  
確認を経て、当該号に論文が掲載されます。また、査読結果によっては研究例会での発  
表・報告をお勧めすることがあります。

#### 6. 発行：

本誌に掲載される論文はオンラインジャーナル、ならびに冊子体で公表されます。また、  
テーマ別や国別などで再編集して発行する場合があります。

#### 7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連  
絡先で常に応じます。本誌への投稿をお考えで、研究トピックについてご相談のある方は、  
十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、学会誌委  
員会までご連絡ください。投稿受け付けの締め切りが近づきますと、次の号への投稿をお  
願いする場合があります。E-mail [kgnk.info@gmail.com](mailto:kgnk.info@gmail.com)（学会誌委員会）

## 執筆要領

### 1. 投稿原稿の構成：

投稿原稿は、次の要素から構成されるものとします。この順序で書いてください。

- 1) タイトル（副題をつけることも可能）
- 2) 要旨（日本語 400 字以内）
- 3) キーワード（原稿中の主要名詞句 20 字以内を 5 つまで）
- 4) 目次（見出しを 2 段配列で）
- 5) 本文（図表を含む）
  - ①章・節・項構成は 3 階層までとします。
  - ②注は、脚注とします。
- 6) 参考文献一覧
- 7) 著者紹介

### 2. 投稿原稿の書式・分量：

- 1) 分量は資料等を含め 18 ページ以内で横書き。
- 2) 1 ページは A4 版横書き 43 字×36 行。
- 3) 本文は明朝体、タイトルと見出しはゴシック体、欧文（英文字の略語も含む）は半角文字を使用し、欧文の書体は century。
- 4) 接続詞および接続詞に類するものは、原則としてかな表記。  
例)「従って→したがって／例えば→たとえば」など。
- 5) 補助動詞はなるべくかな表記。  
例)「～してみる。／～していく。」など。
- 6) カタカナは全角入力。
- 7) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 8) 数、時間、順番を表すときは、1 人、2 つ、3 時、4 回、5 位、10 日など、算用数字を使用。1000 以上の数字は 3 ケタごとに「, (カンマ)」を入れてください。  
例)「1,000／189,125」など。ただし、年号表記（原則として西暦）は、「1998 年／2002 年」などとカンマなし。
- 9) マル数字の使用は可能です。
- 1 0) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 1 1) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
- 1 2) 句読点は「,」「。」で統一。
- 1 3) ルビは、原則なし。
- 1 4) 図表・イラストを引用、転載する場合は、投稿者があらかじめ著作権者から転載の許可を得ておいてください。また転載する際は、原本の著者名、出版年、転載箇所頁も明記してください。図のキャプションは下部に中央揃えとし、表のキャプションは上

部に中央揃えとします。

- 15) テキストから長文の引用をする場合は、改行し全体を2字分下げてください。ルビや表記は、オリジナルに従うことを原則としますが、読みやすさを考慮して変更も可能です(変更して引用する場合は、事前に許可を得ておいてください)。直接引用の場合には、引用箇所の該当頁数を明記してください。

出典は以下の要領で表記してください。

著者名・出版年、『書名』・出版社名、または「論文題目」・『雑誌名』・該当頁

- 例) 佐久間勝彦(2006)「海外に学ぶ日本語教育 - 日本語学習の多様性 -」国立国語研究所編『日本語教育の新たな文脈 - 学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性 -』アルク, 33-65

高嶋幸太・関かおる(2014)『その日本語、どこがおかしい? : 日本語教師のための文型指導法ガイドブック』国際語学社

吉田一彦(2001)「埋め込み文をともなう形式「～とき」の名詞句性と時間関係を標示する動詞述語形式-teiru/teitaの交替」『横浜国立大学留学生センター紀要』8, 19-64

そのままの引用ではなく、少し変更を加えている場合も、上の要領で「……を利用」という形で注に出典を入れてください。

URLの場合は、ページタイトル・<URL>および参照した年月日を明記してください。

- 例) 日本語教材<<http://www.kaigainihongokyouiku.co.jp>> (2005年10月2日)

### 3. 参考文献について :

1) 言語別に分けて、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

①書名(副題も含む)は斜体。

②副題はコロンのあと。

③以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名 : 出版社名、または論文題目・雑誌名・該当頁

例) Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace & company.

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

4) 共著の場合、和文文献は「・(中黒)」で、欧文文献は「, (カンマ)」でつないでください。

\*原稿の体裁や表記法が執筆要領と異なる場合、受理されない恐れがありますので、ご注意ください。

4. 著者紹介について：

氏名（ふりがな付き）と、主な海外教授活動情報を最大5つまで掲載できます。ただし、固有名が特定されないよう、教育機関の種類や特徴のみを明示することとします。

表記例：

【主な海外教授活動の場】

トンガ・政府中等教育機関 2000.12～2002.06  
マレーシア・民間語学学校 2004.06～2008.02  
タンザニア・政府高等教育機関 2009.08～2010.07

以上

## 編集後記

本号は、構成をこれまでと変更し、【巻頭辞】のほか、【寄稿】として荒川友幸さんに既刊『パプアニューギニアの日本語教育』より「日本語教育にとっての辺境」で何のために日本語を教えるか」の掲載を快諾していただきました。また【報告】では、本学会の活動を2件紹介しています。

この1年を振り返ってみますと、東欧地域での悲惨な戦争の状況をメディアを通して目にし、また新たな戦争を予感させるとの言説に触れる年でした。本号に【寄稿】として掲載したパプアニューギニアも太平洋戦争時にニューギニア戦線として主に日本軍と連合軍によって戦火を交えた地でしたし、【報告】の研究例会で取り上げたミャンマーもビルマと称していた時代、日本軍が占領し激戦地となった経験を持ちます。改めて本学会の設立趣意書に「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・・・」とあるように、言語や言語教育が戦争の具ではなくいかに平和に貢献できるかを考える必要があることを痛感しました。

最後に、本号における論文の投稿状況をご報告します。投稿申し込みが9本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が7本でしたが、残念ながら掲載は叶いませんでした。次号の投稿をお待ちしています。(三原)

### 付記 ～荒川友幸さんを訪問した夜に～

ある小春日和の夜、『パプアニューギニアの日本語教育』を携えて私は荒川友幸さん(本学会例会委員)を訪ねた。難病と闘っている彼が、文字通り命を削って世に出したあの本である。右半身麻痺の影響で発話にも障害が出ているため、想像力や機知、はたまた頓智力のようなものが試されつつ進行する会話であったが、いたずらそうな表情を浮かべて可笑しいお話を放つ彼の流儀がすこぶる健在で嬉しかった。だが同時に、まさに江戸っ子らしい雄々しいしゃべり方や、語尾がハネ気味の活きのいい口調、豪快な笑いなどが強く思い出され、あふれだしそうな涙を途中何度も堪えなければならなかった。

荒川さんはJICAの専門家としてパプアニューギニア、国際交流基金の専門家としてブルネイ、カザフスタン、ロシア、エジプトで活動なさった経験がある。あの夜は、エジプトから一時帰国中だった蟻末さん(本学会学会誌委員)と一緒に彼を訪問したということもあり、話題の舞台は主にエジプト。楽しいお話、オチのあるお話を小気味よく飛ばすさすがの話術に衰えはまったくなく、私たちはたくさん笑った。かわいい女子学生をいつも追っかけ回していた極めて女たらしの日本語教師や、川柳コンテストで“どうしようもない”作品を得意げに披露した学生などを、彼は愛情いっぱい実に軽やかに登場させ、私たちを完全に惹きこむのだ。

ロシア人の奥様オクサナさん絶賛のカザフスタンのチョコレートを食べ後につまんでいたとき、荒川さんが突然痛みを訴えたところでお暇したのだが、翌日、「楽しかったので、ぎりぎりまで痛みを我慢した」というメッセージをもらい、私は素直に嬉しかった。

彼とのおしゃべりの魅力はいったい何なのか。一言で言うなら「人間の香り」だろうか。日本語教育の現場でかかわった人たちの「顔」や生き様がありありと見えるお話なのだ。日本語教育というフィールドで、とことん人間的なかわりをし、人間のことが大いに気になる！という彼のメッセージが強く伝わってくるおしゃべりなのである。目の前の学習者は言うまでもなく個性的で人間的な存在であり、教師と学習者という役割を超えて私たちは相互にかかわっている。彼のおしゃべりは、きっとそのことを「人間の香り」として如実に表すのだろう。

当学会名誉会長の佐久間さんは、【巻頭辞】において「誰のための“海外日本語教育”」かと“執拗に”問いかけている。荒川さんのおしゃべりは、その当然とも言える答えをいかにも自然に映し出しているように私は思う。日本語教育の場での人との出会い、さまざまな世界観を持っている人たちとのかかわり合い、そしてその中での人間的な相互行為のようなものが、彼のおしゃべりには見事に人間くさく滲み出るのである。

あの夜私は、実に愉快的な、そして「人間の香り」に包まれたような温かい気持ちで帰路についた。難病と闘っている荒川家だが、そこにはけっして重苦しく暗い雰囲気はなかった。何かしら陽気で軽やかなものすら感じられたあの空気と、オクサナさんの愛にぎゅっと支えられていることが瞭然な彼の穏やかな表情が印象的だった。

「人間の香り」は【報告】の中の「ミャンマーの日本語教育」においても感じられよう。これからの学会誌も、学習者に寄り添った日本語教育を追求していく姿勢を大切に人間くさく進化していきたい。そして、「人間の安全保障」を持ち出すまでもなく、人間ひとりひとりへの眼差しやどこまでも人間的なかわり合いこそが平和構築を導くことを、私はあの夜今一度心に留めた。(内山)

	海外日本語教育研究 第15号
発行	2022年12月31日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌委員会
表紙デザイン	鶴澤威夫
本文デザイン	海外日本語教育学会 学会誌委員会
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>

海外日本語教育学会