



海外

k a i g a i

日 本 語

n i h o n g o

第7号  
2018年12月

教 育

k y o i k u

研 究

k e n k y u

## 海外日本語教育学会 設立趣意書

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

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

具体的な活動として、以下の3点を発信し、共有することを柱とします。

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

世話人：新井克之、荒川友幸、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、パシユカ、ロマン、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 (\*は委員長)

会長：佐久間勝彦

副会長：小林基起

事務局長：高嶋幸太

例会運営委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美、佐久間勝彦\*、高嶋幸太、村上吉文

【学会誌本号担当】 (\*は委員長)

編集委員会：内山聖未、高嶋幸太、吉田一彦\*

査読委員会：新井克之、荒川友幸、黒田直美、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、  
三原龍志、村上吉文、谷部弘子\*、吉田一彦

# 目次

## 【投稿論文】

ベトナム人学習者から見た日本人日本語教師の存在価値 —日本語学科で学んだあるベトナム人大学生の語りから— 畠山 浩子.....	01
ベトナム外国語教育政策における日本語教育の位置付け —政府の「主観的現実」の観点から— 坪田 珠里.....	21
『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....	38
編集後記.....	42

## ベトナム人学習者から見た日本人日本語教師の存在価値 日本語学科で学んだあるベトナム人大学生の語りから

畠山 浩子

### 【要旨】

本稿は、ベトナムの大学の日本語学科で4年間日本語を学んだ学習者が、日本人日本語教師をどのような存在として見ていたのかについて、集合体としてではない「個としての学習者」の視点から探ることを目的とする。

調査では、日本語学科4年生 Binh さん（仮名）への半構造化インタビューを行い、Binh さんの語りを筆者ができるだけ忠実に読み取り、分かりやすく読み手に伝えられるよう、インタビューデータのモノログ化と視覚化により分析を行った。

結果として、日本語学習に日本人教師は必要だという意識が一貫して見られたが、日本人教師のどこに価値をおいて必要だと感じるかは自身の日本語力によって変化していることが示唆された。日本語力が低い時には日本人教師の大量で正確な日本語の発話者ということに、そして日本語力が高くなると日本語を実践する相手ということに価値を見出し、そのことが日本人日本語教師に対する向き合い方の変化にも表れていたといえることが分かった。

【キーワード】 日本人日本語教師の価値・個としての学習者・半構造化インタビュー・モノログ化・視覚化

- |                             |                           |
|-----------------------------|---------------------------|
| 1. はじめに                     | 4. 結果と考察                  |
| 2. 先行研究に見られる日本語教師           | 4.1 本研究で使用する TEM 図の各概念と意味 |
| 2.1 先行研究 1: 「優れた」日本語教師の行動特性 | 4.2 分析結果                  |
| 2.2 先行研究 2: 期待される日本人日本語教師像  | 4.3 考察                    |
| 2.3 本研究の位置づけと目的             | 5. まとめ                    |
| 3. 研究方法                     | 5.1 結果のまとめ                |
| 3.1 調査対象者                   | 5.2 今後の課題                 |
| 3.2 インタビュー概要                | 参考文献                      |
| 3.3 分析方法                    | 資料                        |

## 1. はじめに

2015年に実施された「海外の日本語教育の現状」調査（国際交流基金,2017）によれば、海外の教育機関の日本語学習者数は前回2012年の調査から若干の減少はあるものの365万人を超え、日本語を母語とする日本語教師数も同様に若干の減少があるが、日本語教師数の中で一定程度の割合を占めている。海外で働く日本語母語話者でもある日本語教師は、海外における日本人日本語教師の需要、海外で働きたいと考える日本人の増加、360万人を超す海外の日本語学習者数という状況とともに今後も増えていくことが予想される。

このような中、海外の日本語教師について、優れた日本語教師や理想的な日本語教師が持つ特徴を探ることを目的にした研究が近年なされている。それらには日本語教師や学習者から回答を収集、集約し、共通項を抽出したものが多く、回答した学習者や日本語教師は集合体としての「学習者」や「日本語教師」として捉えられており、対象者の個々の意見や考え方は捨象されている。

優れた日本語教師や理想的な日本語教師の特徴を把握することは、日本語教師の成長を目指す上で一つの目標となるだろう。一方で、1人の学習者がそれぞれの学習環境の中で日本語教師をどのような存在として見ているのか、にも目を向けることが必要ではないかと思われる。

本研究では、学習者に対して実施したインタビューから、先行研究における「集合体としての学習者」<sup>1</sup>が捉えた理想的な日本語教師像では把握できない、「個としての学習者」<sup>2</sup>から見た日本人日本語教師像を探ることを目的とする。

## 2. 先行研究に見られる日本語教師

### 2.1 先行研究1:「優れた」日本語教師の行動特性

日本語教師について海外で日本語を学ぶ学習者に尋ねた調査には、縫部・渡部・佐藤・小林・家根橋・顔（2006）、小林・顔・縫部（2007）、顔・渡部・小林・縫部（2007）などがある。このうち縫部他（2006）では、海外6か国（タイ、韓国、中国、ニュージーランド、ベトナム、台湾）の大学生を対象に、「優れた」日本語教師の行動特性を明らかにすることを目的に、4件法による質問紙調査を行い、因子分析を行っている。ここでいう「行動特性」とは、「教師は教室内で何をしているか、教師は学習者にどのような態度で接しているか」として捉えられるもの、とのことである。結果として「優れた」日本語教師の行動特性として「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つの因子が抽出され、「優れた」日本語教師という評価には「日本語教師としての専門性や資格・経験に加え、コーディネーターとしてのコースを運営する能力」「授業に

<sup>1</sup> 同じ属性を持つ学習者を1つの集団とし、その集団に属する個々の学習者が持つ特徴から抽出した共通項を、その集団の特徴と考えた時、学習者は「集合体としての学習者」として捉えられる。

<sup>2</sup> 一人一人の学習者は集団に属しながらも、一方で個別の意見や特徴を持っており、それらに焦点を当てた時、学習者は「個としての学習者」として捉えられる。

において学習者と関わる力や面白く、楽しい教室雰囲気を作ることができるパーソナリティを備えている「カウンセリング・マインド」が位置づけられていると述べている。縫部他（2006）では、ベトナムの大学生だけを対象にした分析もあり、「ベトナムの日本語学習者も各国の日本語学習者とほぼ同じ特徴」を持っているという結果であった。

また、小林他（2007）では、中国の大学生を対象に質問紙調査を実施し「優れた」日本語教師の行動特性として「指導経験と資格」「教室の雰囲気作り」「授業の実践能力」「学習者との関わり方」の4因子を抽出し、抽出された因子は学年に関わらず共通しているが、「学年が上がるにつれて「優れた」日本語教師のイメージは変わってゆく」としている。

さらに、顔他（2007）では、台湾の大学生を対象に同様の調査を実施し「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」の4因子を抽出し、「資格・指導経験や専門的知識・技能だけが「優れた」日本語教師であると学習者が識別する必要絶対条件ではないことが窺える」としている。

これらの研究から、学習者の考える「優れた」日本語教師の特徴として「日本語教師の専門性」「指導経験」「授業の実践能力」「学習者との関わり」が共通的なものとしてあげられる。ただし、質問の対象である日本語教師について現地のノンネイティブ教師と日本語を母語とするネイティブ教師を区別していないため、ネイティブ日本語教師に限った特徴が分からないこと、また、事前に用意された質問紙調査のため、調査者の考える枠組みの中に回答が限定されていること、が指摘できる。

## 2.2 先行研究 2:期待される日本人日本語教師像

筆者は畠山（2012）で、海外で期待される日本人日本語教師像を明らかにすることを目的に、ベトナムの大学の日本語学科に在籍する学生に対して、日本人日本語教師についての質問紙調査を実施した。この調査は、「日本語学習歴」「学習動機」「日本人との接触機会の有無」などのフェース項目と、「日本人日本語教師の必要性」「日本人日本語教師に期待する授業」「日本人日本語教師に期待する人物像」を尋ねる自由記述項目からなり、主として自由記述項目を分析対象としている。自由記述項目を分析対象としたのは、質問項目に限定されない自由な意見が得られると考えたからであり、これらの内容をカテゴリーに分類するという形で分析を行った。

結果として、日本人日本語教師には学生の会話能力や発音の向上のための授業、日本語教師の専門性、日本語母語話者として正しく自然な日本語が期待されていることと同時に、1人の教師としての人間性や楽しい授業の進め方なども期待されていることが見出された。この中の会話能力や発音の向上のための授業への期待は、縫部他（2006）等では見られないものであり、日本語を母語とするネイティブ日本語教師に質問の対象を限定したことで得られたものだといえる。

また、日本人日本語教師の必要性については学習歴<sup>3</sup>に関わらず、必要という回答が90%以上あり、学習歴1年未満で日本語力が低い時期から「発音、イントネーションが正しくなる」「聴解が高まるのに日本語教師は必要だと思います」「日本の先生の日本語は正確だから、語彙、文を正しく学べる」などの理由をあげていた<sup>4</sup>。その他に「日本人の先生と話して近く感じるようになりたい、次回他の日本人に会ったら緊張しないようになりたい」のように、日本語力の向上だけではなく日本人と接することが重要と考えていたことも窺えた。

この時期の日本人教師の授業はほぼ日本語だけで行われており、日本語力の低い学生にとっては授業内容を全て理解することは難しかったと推測されるが、理解が難しい授業にもかかわらず90%以上の学生が「日本人日本語教師は必要」と感じた理由は、「母語話者と接触すること自体に意味がある」という理由だけなのだろうか。理解できない授業に参加していた学生は、日本人日本語教師についてどのような気持ちで授業を受けていたのだろうか。また、少数ではあるが日本人日本語教師は必要ない、という回答もあった。必要ないと回答した場合の理由は質問していなかったが、どのような理由があるのだろうか。これらの疑問に対する答えは、質問紙調査の回答からは得られなかった。

### 2.3 本研究の位置づけと目的

前述の先行研究1および2では「優れた」日本語教師の行動特性、あるいは期待される日本人日本語教師像を把握するために、大学の1年生から4年生までを対象に質問紙調査をしたという点で共通しており、ともに学年により重視するもの、期待するものが変化しているという点を指摘している。しかし、どちらもある一時点における学習期間の異なる学生に対する横断的な調査であり、1人の学習者の中でどのように日本語教師に対する見方が変わっていったのか、は見えてこない。また、先行研究2で生じた疑問に対してもより詳しく調査したいと考えたため、質問紙調査の中でインタビューに応じてよいと回答してくれた学生のうちの7名(4年生2名、3年生2名、2年生3名)にインタビューを実施した。

本研究はそのうちの4年生1名のインタビューをもとに、学習者の集約した意見ではなく、1人の学習者の日本人日本語教師の見方をたどり、それがどのように変化するかを探ることを目的とする。日本人日本語教師が学習者のこのような見方の変化を認識することで、教師自身の授業が学習者にとってどのような意味があったのか振り返ることにつながるのではないかとと思われる。

## 3. 研究方法

<sup>3</sup> この年の1年生には日本語の既習者もあり、学年と学習歴が一致していない学生がいたため「学年」ではなく「学習歴」とする。

<sup>4</sup> 学習歴1年未満の学生の回答はベトナム語であり、ベトナム人教師に日本語に訳してもらったものである。

### 3.1 調査対象者

本研究の対象者は、筆者が2008年9月～2009年6月に専任講師として授業を担当したベトナム、ハノイにある外国語教育を専門とする大学の日本語学科の4年生に在籍する学生 Binh さん（仮名）である。この学科では、調査を実施した2009年4月現在で、1年生から4年生まで14クラス339名の学生、27名のベトナム人日本語教師、4名の日本人日本語教師がいた。

Binh さんを対象者としたのは、インタビューを実施した7名のインタビューデータを読み込む中で、日本語学科に在籍した4年間の中で学習期間の長さによる日本人日本語教師への考え方や見方の違いが他の学生に比べ明確に見られたことがある。また、インタビューを実施したのが卒業を間近に控え、大学での授業がすべて終了した後であり、評価とは無関係に思ったことを話してもらえると考えたこと、筆者は Binh さんとは授業以外でも話す機会があり、自分の意見を4年生の中でも的確に表現できると思われたことも理由である。

### 3.2 インタビュー概要

インタビューは筆者と Binh さんの1対1で日本語で行い、Binh さんの同意の上で録音し、後に筆者自身で文字化した。インタビュー時間は約1時間、インタビューは大学近くの喫茶店で行った。インタビューは半構造化インタビューであり、質問項目は以下の通りである。

- ・これまでに受けた日本人日本語教師の授業、印象に残っている授業
- ・日本語母語話者と会話をしたいと思うか
- ・日本人日本語教師の必要性
- ・日本人日本語教師にやってほしい授業
- ・どのような日本人日本語教師がいいか

### 3.3 分析方法

本研究は、1人の学習者の日本人日本語教師<sup>5</sup>の見方をインタビューデータをもとにたどるものである。そこでインタビュー全体とそこで語られる対象者の意識や考え、感じたこと、個々の出来事や経験を忠実に読み取るために、インタビューデータの文字化を行ったあと、話題の切りだし、インタビューデータの表形式化（インタビュー中の1つの話題を表の1行に入力することを以降「表形式化」と呼ぶ）、インタビューデータのモノログ化、インタビューデータの視覚化を行った。以下、それぞれの手順の詳細と目的をまとめる。

---

<sup>5</sup> 以降「日本人日本語教師」のことを「日本人教師」、「ベトナム人日本語教師」のことを「ベトナム人教師」と記す。



①インタビューデータの文字化

文字化にあたっては、フィラーやくせだと思われる無意味な単語、無言の時間は対象外とし、何らかの意味があったにも関わらず文法的には間違っているようなものはそのまま文字化した。録音状態により、聞き取れない部分はやむを得ずリーダー (… ) で、あいづちは ( ) に入れて記した。

②話題の切りだし

文字化したインタビューデータを読み込み、1つの話題ごとに区切り、話題を表す短い言葉を文字化データに書き込んだ。この時には、研究目的との関係にこだわらず、話題を切りだすことを目的とした。図1に文字化と話題の書き込み例を示す。“HH”は筆者の発話である。なお、図中の教師の名前はすべて仮名である。

HH → それはどんな授業？	
BINH → 文化文明の授業。	
HH → それは何年生のときですか？	
BINH → 2年生のとき。	
HH → 2年生のとき。それは日本人がやりました？	
BINH → はい、日本人の田村先生、先生に、先生知っていませんよね。	
HH → わたし知らないですけど。	
BINH → 教えてもらいました。	
HH → それはじゃあ、日本人の田村先生、栗田じゃない？	話題：2年生の文化文明の授業
BINH → 田村、栗田、	
HH → 栗田先生？	
BINH → 栗田先生。	
HH → 栗田先生は名前だけ聞いたことがあります。	
BINH → 会ったことないですか。	
HH → 会ったことはないけど。	
BINH → そうですか。田村先生は、前は石田先生のうちに、とまりました。	
HH → 部屋にね。その後に石田先生が入ったのね。	
BINH → はい、そうです。	
HH → じゃ、その栗田先生が、文化文明を2年生のときに (はい) ずっと教えてくれた。(はい) それは、	
BINH → 教え、教えてもらったんですが、時々分からないところがありますので、それで、ベトナム人の先生に、説明してもらいました。	
(以下省略)	

図1 文字化と話題の書き込み例

③インタビューデータの表形式化

半構造化インタビューでは質問項目を予め準備してあるものの、インタビューの中で質問項目の答えから話題が広がったり、他の話題に移っていったりすることがある。そうしたもともとの質問項目になかったものであっても、インタビューの流れの中で、ごく自然に出てきた話題であれば、何らかの意味がある可能性もある。そうした観点から、②で切り出した話題を整理し、話題毎のキーワードやキーセンテンスの抽出を目的に、インタビューデータの表形式化を行った。

具体的には、1つの話題を1つの行として表形式に入力し、その話題に含まれるキーセンテンスやキーワードをその右側に入力した。この時に、前後で関連のある話題を1つの話題としてまとめ、1つの話題に含まれるキーセンテンスやキーワードから、1つまたは2つのキーフレーズを抜き出し、さらに短い言葉でキーポイントとして抜き出した。

図2に、表形式化の例を示す。

話題	話題	キーワード、キーセンテンス	キーフレーズ	キーポイント
◎ 日本人の授業				
	③-1 2年生の文化文明の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文化文明の授業で日本の習慣や文化を日本人に教えてもらった。</li> <li>・N8先生が教えてくれたが、時々分からないことがあってベトナム人の先生に授業以外のときに説明してもらった。</li> <li>・2年生はみんなの日本語能力があまり上手ではないので日本人の言ったことが分からなくてベトナム人の先生にお願いした。</li> <li>・分からないことをN8先生に言ったら、先生はがんばって、日本語が分からないときは英語を使った。でも分からなかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2年生の文化文明は日本人の先生だったが、学生の日本語能力が高く先生の話があまりわからず、後でベトナム人の先生に確認した。</li> <li>・日本人の先生に日本語が分からないことを言ったら、がんばって時には英語を使ったが、やはりわからなかった。</li> </ul>	「2年生の時日本語があまり上手ではなく、日本人の先生の言うことが分からなかった」
	③-2 11クラスの時間割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3年生になってから時間割が違っていた。</li> </ul>		
	③-3 今までに受けた日本人の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会話、作文、文化文明、音声学。</li> <li>・会話は1年生のときだけあった。</li> </ul>		
	③-4 4年生の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4年生では(日本語を教える)授業はなかった。</li> <li>・論文だけだった。</li> </ul>		
	③-5 1年生の会話の授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教科書は東京外大の『対級日本語』</li> <li>・モデル会話のテープを聞かせて、学生が日本人の先生のアクセントやイントネーションをまねて発音した。</li> <li>・会話を作った(?)</li> <li>・イントネーションやアクセントを間違えたら日本人の先生が直した。</li> <li>・N12先生はベトナム語は全然使わなかった。挨拶くらい。話す時は日本語でゆっくり話した。</li> <li>・N12先生の質問にみんなは1年生だったからあまりわからなくて、先生が悔しそうに顔をしかて、先生はよく身振りを使って教えた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・会話の授業では、モデル会話を聞いた後で、日本人の先生のアクセントやイントネーションをまねて発音し、間違いは先生が直した。</li> <li>・日本人の先生の質問は学生が分からず、先生は悔しそうに顔をしかて、よく身振りを使って教えた。</li> </ul>	「1年生の時の会話の授業で日本人の先生がの質問がわからなかった」 「1年生の会話の授業では日本人の先生のアクセントやイントネーションをまねた」

図2 表形式化例

#### ④インタビューデータのモノログ化

インタビューをデータとする分析では、分析過程を裏付ける証拠として、文字化データをそのまま提示することが多い。文字化データは対象者の生の言葉であるが、その中にある意識、考え、経験などの関係や変化などは見えにくい。そこで、対象者の語った内容を整理し、読みやすい形式にすることと、分析結果の根拠として使用できる2次データの作成の2つを目的として、文字化データのモノログ化を行った。このモノログという方法は、プラース (1985) を参考にしている。

モノログ化にあたっては、Binhさんの言葉を使用し、発話順序を大きく変えない範囲で内容をまとめ、インタビューアの質問への回答などは適宜質問内容を補足し、発話意図があいまいなものや不明なものは、発話内容の前後関係から特定できるものを残し、特定できないものは含めないようにした。以下は図1「文字化と話題の書き込み例」、図2「表形式化例」の中の③-1に該当するモノログである<sup>6</sup>。

2年生の文化文明の授業では、日本人の先生から日本の習慣や文化について教えてもらいましたが、学生の日本語があまり上手ではなく先生の言うことが分からないことがありました。そういうときには後でベトナム人の先生に聞いて説明してもらったり、日本人の先生に分からないということを言ったりしました。日本人の先生は、日本語の説明で学生が分からないときは、がんばって英語で説明したりもしました。

<sup>6</sup> モノログの全体については、【資料】を参照されたい。

## ⑤インタビューデータの視覚化

次に Binh さんの日本人教師に対する見方をたどるため、発話内容を時間の経過に沿って示すような視覚化を行った。視覚化する方法として「複線経路・等至性モデル」(Trajectory Equifinality Model、以下 TEM) (安田・サトウ 2012) を参考にしている。安田・サトウ (2012) によれば TEM は「時間を捨象して外在的に扱うことをせず、個人に経験された時間の流れを重視」し「様々な概念を用いて現象をとらえていく方法 (p2)」とのことである

視覚化にあたっては、インタビューの表形式化のうちのキーポイントを小さいメモに書き、TEM で使用する枠組みとしての概念に相当するものを意識しながら、それらを時系列に配置した。(図 3 及び図 4 参照) TEM により作成した図を以降“TEM 図”と呼ぶ。

## 4. 結果と考察

## 4.1 本研究で使用する TEM 図の各概念と意味

本研究で使用する TEM 図の各概念の意味と設定理由を述べる。以下の【 】は TEM を構成する概念、《 》は各概念の本研究での意味、[ ] はその概念の根拠としたモノログを表す。以降、これらの記号はすべて概念、意味、モノログを表している。また各概念の説明は、安田・サトウ (2012) からの引用であり、( ) 内に引用ページを記した。

Binh さんは、大学の日本語学科に入学する前の高校生の時に、ベトナムの《日系企業が日本語ができる人を採用》していることを知り、[日本語を勉強すればいい仕事につける] と思ったこと、また [日本にはベトナムにはない面白い文化やいい習慣がある] と思ったことから、[日本語を勉強したらそういういい習慣を身につけることができる] と思った。ベトナムへの日本のアニメやドラマの流入もあり、ベトナムで日本に興味を持つ人が多かったことが推測されるが、Binh さんもその一人であった。しかし、日本や日本語に興味を持った人が同じように日本語を勉強しようと思うわけではなく、勉強しようと思っても、独学で勉強したり、ベトナムの日本語学校に通ったり、日本に留学したりするなど大学の日本語学科に入学すること以外にも選択肢はある。その中で Binh さんは大学の《日本語学科に入学》したので、これを【分岐点 1 (BFP1)】とした。

ここでいう【分岐点 (BFP : Bifurcation Point)】とは、「経路が発生・分岐するポイント。結果として経路が複線化する結節点 (p3)」である。また、《日本企業が日本語ができる人を採用》していることが、Binh さんの日本語学科入学を決めた理由の 1 つとなる社会的な状況であるため、【社会的ガイド (SG : Social Guidance)】とした。【社会的ガイド (SG)】とは、「何かを選択して歩みを進めて行く際に働く何らかの援助的な力 (p34)」である。

日本語学科入学後、同級生は全員日本語能力がゼロであり、日本語を初めて勉強することになる。日本語学科の授業を受ける中で、[みんなは 1 年生だったので先生の言うことがあまりわからなくて] [2 年生の文化文明の授業では (中略) 学生の日本語があまり上手ではなく先生の言うことが分から

ない] というように、日本人教師の授業はみんなが分からず、時には [後でベトナム人の先生に聞いて説明してもらったり] したとのことである。つまり、《日本人教師の授業が分からない》と皆が感じていたので、これを【必須通過点 1 (OPP1)】とした。

【必須通過点 (OPP : Obligatory Passage Point)】とは、「研究目的とする当該の現象に関して、通常多くの人を経験するようなポイント (p37)」である。

その後、日本語学科の授業を受ける中で、Binhさんは [3年生になってみんなの日本語レベルが高くなった] というように、日本語力が上達したという実感を持つようになるが、ここで全員が同じように上達するわけではなく、中には日本語が好きではない、日本語力が思うように上達しない、という学生も出てくることが推測される。そこで、《日本語力の上達》を【分岐点 2 (BFP2)】とした。この分岐点で日本語学習に興味を持てなくなると、日本語力が低い状態になると考えられる。

日本語力の上達を実感した後は、それまでの授業が分からなくて、いわば諦めていた状態から、[3年生になれば学生の日本語能力が高くなって、日本語の説明も分かり、質問も日本語でできる] [先生が日本人だとベトナム語が分かりませんから、学生は頑張って日本語での質問の仕方や説明の仕方を考えます] と、自ら積極的に日本語で質問したりするようになり、Binhさんの日本人教師に対する向き合い方に変化が生じたことが分かる。そこで、《日本人教師の授業で日本語を積極的に使う》を【必須通過点 2 (OPP2)】とした。

インタビューを行ったのは大学4年間の勉強を終え、卒業間近の時期であった。この時に [この大学は外国語大学なので正しい発音が必要] [外国語学習にはその国の人が必要] [読解、文法、作文の授業はベトナム人の先生に教えてもらった方がよく分かりますが、それだけでは日本語を自然に話せるようにはなりません] というように、日本人教師は必要だという意識が見られ、4年間を通してその必要性を再認識するに至ったと考えられたため、【等至点 (EFP)】として、《日本人教師は必要だと再認識する》とした。





【等至点 (EFP : Equifinality Point)】とは、「複数の経路が歴史的・文化的・社会的に埋め込まれた時空の制約によってある定常状態に等しくたどり着くポイント (p3)」である。また、等至点を設定した際には、その等至点に至らなかった場合を想定し、【両極化した等至点 (P-EFP : Polarized Euifinality Point)】を設定する。【両極化した等至点 (P-EFP)】とは、「(等至点の) 補集合的な内容であり、経路の幅を可視化することができる (p17)」とのことである。本研究では、[アンケートでなぜ必要ないと回答したのかは分かりません。その学生は日本語が好きではないのだろうと思います] という発話を踏まえ、【分岐点 2 (BFP2)】で日本語力が上達しないという分岐を経て、《日本人教師は不必要》に至る経路を推測し、これを【両極化した等至点 (P-EFP)】とした。

以上述べた【分岐点】【社会的ガイド】【必須通過点】【等至点】【両極化した等至点】以外に、TEMにおける基本的な概念として【非可逆的な時間 (Irreversible Time)】と【経路 (Trajectory)】がある。【非可逆的な時間】とは、TEM図の中で“→”で表わされ、「決して後戻りしない時間経過 (p3)」を

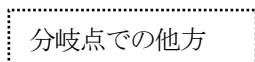
表すものであり、【経路】とは「非可逆的な時間の流れの中で生きる人の行動や選択」であり「複数存在する (p3)」ものである。

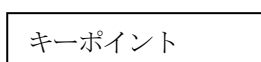
以上の概念をまとめたものが表1であり、これらの概念を使用して、Binhさんの日本人教師についての見方をTEM図で視覚化すると図3及び図4のようになった。視覚化の際には、Binhさんが日本語学科入学後に「日本人教師の授業を受けて感じたこと」と、振り返った時にその「授業体験をもとに語ったこと」を区別できるよう、点線で上下2層に分けた。

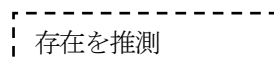
表1 TEM図で使用する概念と本研究での意味

概念	本研究での意味とその根拠となるモノローグ	記号
BFP1 : 分岐点 1	≪日本語学科に入学≫ (分岐の他方は「日本語学科に入学しない」) [日本語を勉強すればいい仕事につけるのではないかと考えたから] [日本語を勉強したらいい習慣を身につけることができる]	
BFP2 : 分岐点 2	≪日本語力の上達≫ (分岐の他方は「日本語力が上達しない」) [3年生になってみんなの日本語能力が高くなったので]	
OPP1 : 必須通過点 1	≪日本人教師の授業が分からない≫ [みんなは1年生だったので先生の言うことがあまりわからなくて] [2年生の文化文明の授業では(中略)学生の日本語があまり上手ではなく先生の言うことが分からない] [音声学の授業も日本人の先生が教えていましたが難しかった]	
OPP2 : 必須通過点 2	≪日本人教師の授業で日本語を積極的に使う≫ [3年生になれば学生の日本語能力が高くなって、日本語の説明も分かり、質問も日本語でできる] [先生が日本人だとベトナム語が分かりませんから、学生は頑張って日本語での質問の仕方や説明の仕方考えます] [3年生になって(中略)日本人とよくおしゃべりをしました]	
EFP : 等至点	≪日本人教師は必要だと再認識する≫ [外国語学習にはその国の人が必要] [この大学は外国語大学なので正しい発音が必要] [読解、文法、作文の授業はベトナム人の先生に教えてもらった方がよく分かりますが、それだけでは日本語を自然に話せるようにはなりません]	
P-EFP : 両極化した等至点	≪日本人教師は不必要≫	
SG : 社会的ガイド	≪日系企業が日本語ができる人を採用≫ [日本の企業がベトナムにたくさん来ていて、日本語を勉強すればいい仕事につけるのではないかと考えた]	

これら以外の記号として、以下のものがある。

 分岐点での他方

 キーポイント

 存在を推測

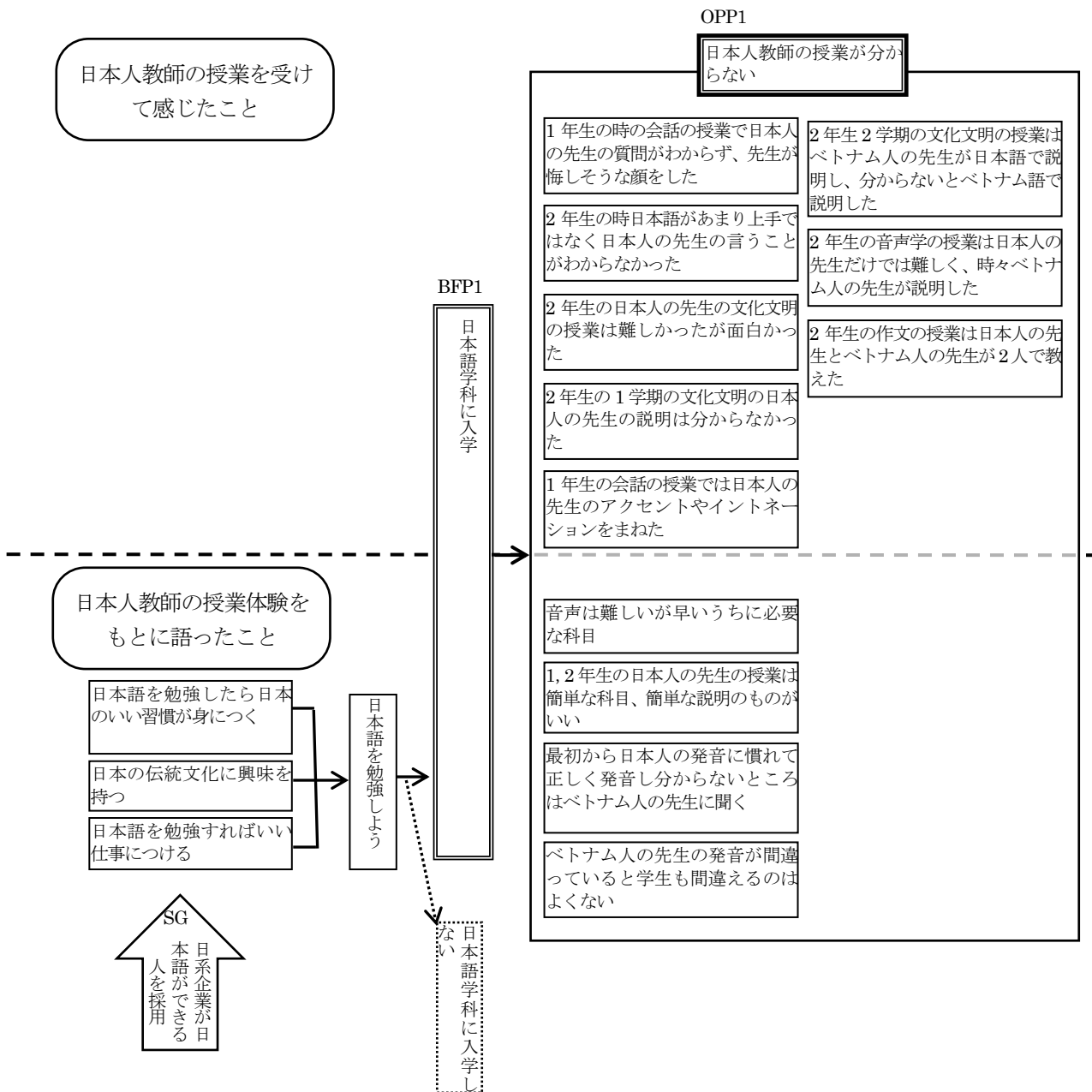


図3 Binhさんの日本人教師の見方(前半)

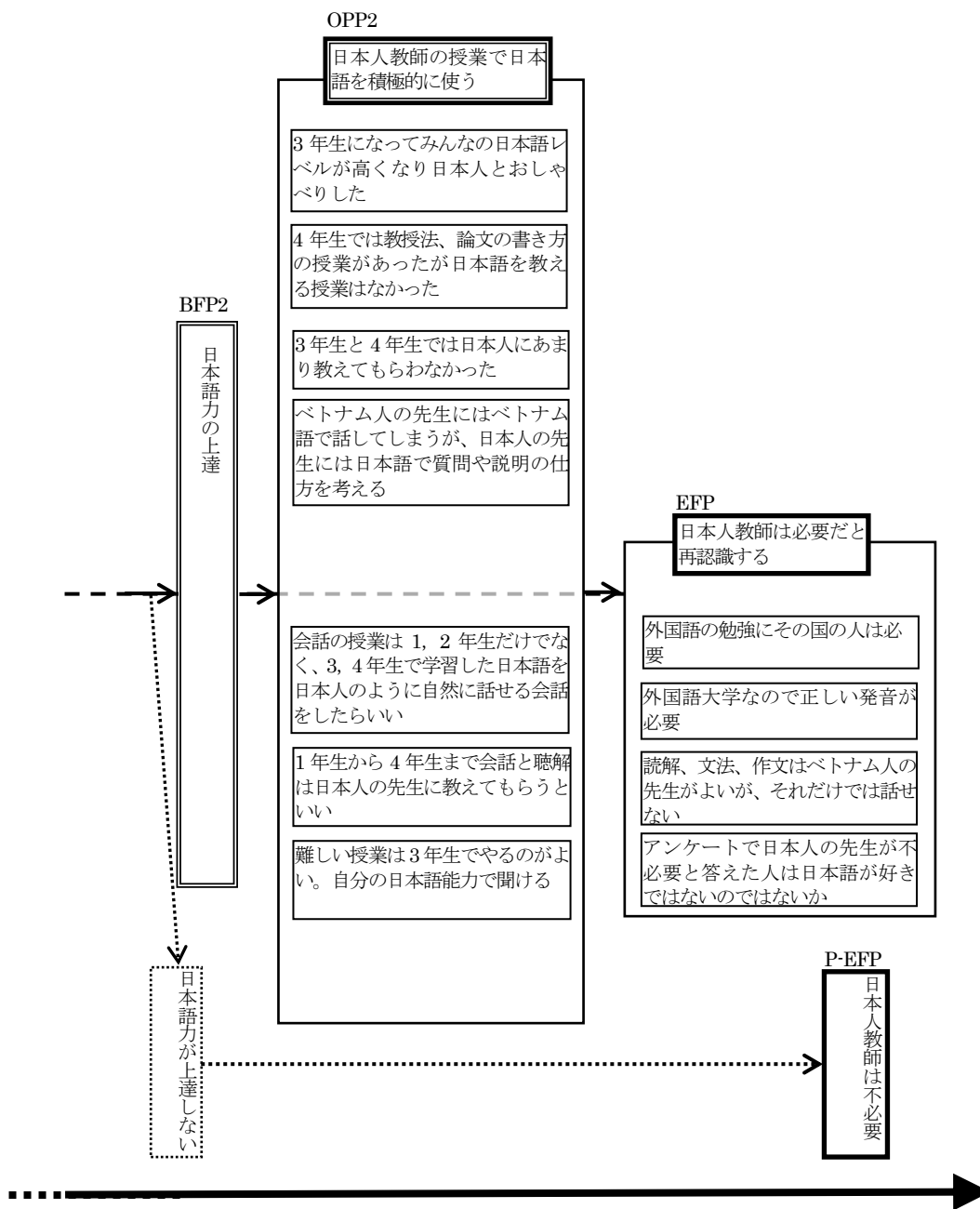


図4 Binhさんの日本人教師の見方(後半)

## 4.2 分析結果

Binh さんの TEM 図は、①OPP1《日本人教師の授業が分からない》まで、②OPP2《日本人教師の授業で日本語を積極的に使う》まで、③EFP《日本人教師は必要だと再認識する》に至った時点の3つの部分に分けられる。それぞれの部分についてまとめる。

### ①《日本人教師の授業が分からない》(OPP1) まで

この時期の、日本人教師の授業は会話であり、[先生がモデル会話のテープを学生に聞かせて、学生が日本人の先生のアクセントやイントネーションをまねて発音しました。そして発音を間違えたら先生が直しました] とあるように、会話といっても会話体の日本語をリピートして、より日本人らしいアクセントやイントネーションを身に付けるという内容だったようである。このような授業の場合、日本語力が低い学生であっても、教師が学生に何をやらせようとしているのかは、教師の身振り手振りである程度は理解できる。しかし、当時この大学に勤務していた[日本人の先生はベトナム語は挨拶以外全然話さず、説明する時は日本語でゆっくり話しました] というように、授業はすべて日本語で行っており、当然のことながら[みんなは1年生だったので先生の言うことがあまりわからなくて、先生が悔しそうな顔をするこも] あったようである。2年生になって、文化文明、音声学、作文の授業で日本人の教師が担当しても、[学生の日本語があまり上手ではなく先生の言うことが分からないことがありました] といい、[そういう時には後でベトナム人の先生に聞いて説明してもらったり、日本人の先生に分からないということをやったりしました] という。結果として、Binh さんの日本語で日本人教師に対するには、話す力も聞く力も十分ではなく「分からない」状態であった。

それにも関わらず[1年生から4年生までの会話と聴解の授業を日本人の先生にやってもらったらいい][1年生や2年生のときにも日本人の先生の授業はあった方がいい][最初から日本人の発音に慣れて正しく発音することが必要] というように、日本人教師の授業は分からなくてもあった方がいい、と述べている。しかも、日本人教師が[悔しそうな顔をするこもありました][がんばって英語で説明したりもしました] など、分からない授業であっても、日本人教師に対して好意的ともとれる発話もあった。

### ②《日本人教師の授業で日本語を積極的に使う》(OPP2) まで

Binh さんは、[3年生になってみんなの日本語レベルが高くなった] ことを実感し、日本人教師の授業への取り組み方に変化が出てくる。日本人教師の授業が分からないものではなく、[日本語の説明も分かり、質問も日本語でできる] ようになり、[日本人とよくおしゃべりをしました] とあるように、日本語力が低い状態では「分からない」と諦めていたものが、自分の日本語を使って[頑張っで日本語での質問の仕方や説明の仕方を考え] たりするようになったのである。一方、ベトナム人教師が日本語で授業をしている時は[学生がベトナム語で質問してしまうから][授業はあまり活発にな



りません] といひ、自身の日本語を使うこと、また使えるようになったことに喜びを感じている様子もうかがえる。

③《日本人教師は必要だと再認識する》(EFP) に至った時点

卒業を控えた時期のインタビューの中で Binh さんは[外国語学習にはその国の人が必要]のように、日本語学習には日本人教師が必要だ、という認識を語っている。特に [1年生から4年生までの会話と聴解の授業を日本人の先生にやってもらったらい] [読解、文法、作文の授業はベトナム人の先生に教えてもらった方がよく分かりますが、それだけでは日本語を自然に話せるようにはなりません] [外国語大学なので正しい発音が必要] と、話すことと聞くこと、特に発音については日本人が必要だという認識をもっていることが分かる。このような認識はインタビューの時点で初めて意識化されたのだろうか。

TEM図では、日本人教師の授業を受けて感じたことを上部に、振り返った時にその授業体験をもとに語ったことを下部に分けて配置した。このうちの前者を「向き合い方」とし、後者を「捉え方」として、これら2つの見方と、TEM図に示した各概念、Binhさんの日本語力をまとめると表2のようになる。

表2 TEM図、日本語力、向き合い方、捉え方の関係

簡略化した TEM 図	
日本語力	ゼロ → 低 → 高
向き合い方	
捉え方	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">外国語の勉強にその国の人は必要</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">最初から日本人の発音に慣れて正しく発音することが必要</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">1年生から4年生までの会話と聴解の授業は日本人の先生にやってもらったらい</div>

表2では、日本語力が低い状態から高い状態に変わるのに伴い、日本人教師への向き合い方が「日本人教師の授業は分からないがあつた方がい」から「日本人教師の授業は難しくても自分の日本語力で質問、説明ができ、コミュニケーションがとれる」へと変化したことを意味している。一方、日

本人教師の捉え方は、日本語力が低い状態の時から変わらず「外国語の勉強にはその国の人が必要」「最初から日本人の発音に慣れて正しく発音することが必要」「1年生から4年生までの会話と聴解の授業は日本人の先生にやってもらった方がいい」というように変わっていないことを表している。

つまり、Binhさんの日本人教師の捉え方は、時間が経過しても一貫しており、時間の経過とともに変化したのは、Binhさん自身の日本人教師への向き合い方であったということがいえるのである。

#### 4.3 考察

Binhさんは、日本語力が低い1, 2年生の時の授業を振り返り、日本人教師の授業が分からないという発話を再三インタビューの中でしていた。それにも関わらず、授業に対する不満はあまりなく、むしろ日本人教師が「悔しそうな顔をすることもありました」「がんばって英語で説明したりもしました」などのような好意的な発話もあった。この「分からない授業であっても日本人教師の授業はあった方がいい」ということは矛盾しているようにも受け取れる。

表2に示した日本人教師の捉え方をまとめると、日本人教師は必要な存在である、ということであり、日本人教師への向き合い方は、実際に日本人教師に対して自分はどのように接し、どのようなことを感じていたのかということであり、これらは日本人教師に対する2つの異なる見方である。このような2つの見方を同時に持っていたために、「分からない授業であっても日本人教師の授業はあった方がいい」ということが成立したと理解できる。TEM図ではこの2つの見方が、【必須通過点1】である「日本人教師の授業が分からない」時に最もよく表れている。

日本語学科の授業はベトナム人教師が担当するものが圧倒的に多く、日本人教師の「分からない」授業は一部だったということもあって「日本人教師の授業は分からないがあった方がいい」と考えたのかもしれない。外国語学習の場において直接法で授業をする場合は、学習者の既習語彙だけを教師が使う、いわゆる「語彙コントロール」をするのが一般的である。Binhさんのいた大学の日本人教師はベトナム語がほとんど話せないため、必然的に授業は直接法にならざるを得ず、そこで「分からない」とインタビューで繰り返し述べていることから語彙コントロールがあまりされていなかったと推測される。これらのことから、Binhさんは教師の説明が分かること以上に、日本人がいること、日本人教師の存在そのもの、さらに「発音に慣れる」「会話と聴解の授業は日本人の先生に」という発話からは、日本人の日本語を聞くこと、つまり「大量で正確な日本語の発話者としての価値」を感じて必要だと考えたと思われる。

【必須通過点1】の「日本人教師の授業が分からない」状態を経験し、【分岐点2】の「日本語力の上達」を経た後は、日本人教師への向き合い方は「日本人教師の授業は難しくても自分の日本語力で質問、説明ができ、コミュニケーションがとれる」と、日本人教師の授業を自分の日本語力を試す機会と考え、日本人教師に日本語を実践する相手としての価値を見出している。

つまり、日本人教師は必要だという捉え方は、日本語力が低い時から一貫していたが、日本人教師

にどのような価値を感じて必要だと考えるのか、についていえば「大量で正確な日本語の発話者としての価値」から「日本語を実践する相手としての価値」への変化があり、それが向き合い方の変化にも表れ、最終的に、【等至点】である「日本人教師は必要だと再認識する」に至ったと考えられる。

大量で正確な日本語の発話者としての価値を感じる背景には、ベトナム人教師がどんなに日本語が上手であっても、母語話者の日本語の方が正しいという考え方があると思われる。岡本(2010)は、中国で現地人教師とチームティーチングを実践した経験を振り返り、現地人教師と学生へのインタビューから、学生はもちろん現地人の日本語教師も日本人教師は必要であり、そこにはネイティブ至上主義とも呼べる考え方があると指摘し、このようなネイティブ教師が正しく、ノンネイティブ教師がそうではないという考え方を改めるべきだと指摘している。本研究はベトナム人大学生を対象としているが、やはりこのようなネイティブ教師を無条件に正しいと考える傾向があるのではないかと、そして、この傾向は、日本語を学習しているベトナム人学生と日本人教師という関係や日本とベトナムをとりまく様々な状況の中で培われてきたものではないかと思われるのである。

## 5. まとめ

### 5.1 結果のまとめ

本研究では、海外で日本語を学ぶ学習者が日本人教師をどのように見ているのか、についてベトナム人大学生 Binh さんの語りを調査対象として分析した。その結果は次のようにまとめられる。

日本人教師の多くが、ベトナム語が話せず、授業はほぼすべて日本語で行うという状況の中で、学生は日本語能力が低い時には分からないと思いつつ、それを不満に思うことはあまりなく、日本人教師の授業はあった方がいいと考え、分からないことはベトナム人の先生に聞くなどして解決していた。それが、日本語力が上達するのに従い、[学生は頑張って日本語での質問の仕方や説明の仕方を考えます]というように、自ら進んで日本語を使い、日本人教師とコミュニケーションをとるようになったのである。その間の日本人教師の捉え方は一貫して、「日本語学習には日本人が必要」というものであったと思われる。ここには、「自身の日本語能力の変化による日本人教師への向き合い方の変化」と「日本人教師に対する一貫した必要性」、という2つの見方の存在、そして、必要性の根拠である「大量で正確な日本語の発話者としての価値」から「日本語を実践する相手としての価値」への変化があることが窺えた。これらのことは、1人の学習者の語りを視覚化した結果、見えてきたことである。

この結果は、1人の学習者のものではあるが、日本語教育の場で学習者からどのような価値を求められているのか、それに応えることができているのか、ということをも日本人教師が意識することで、自身の授業を振り返り、その改善につなげていくことができるのではないかと思われる。特に初級の学習者の場合、例えば学習者が日本語を聞くことに満足していたとしても、日本人教師が学習者の既習語彙や既習文法を使い、授業の中で短時間であっても学習者とやりとりするよう努力すること、学習者にとっては母語話者とコミュニケーションがとれたという実感を持つことは、学習者が日本人教師

の新たな価値を見出すきっかけになるのではないだろうか。

先行研究との比較をまとめると、縫部他(2006)で抽出された因子のうち「コース運営」は、「1年生や2年生の時にも日本人の先生の授業はあった方がいいと思います、簡単な科目で簡単な説明のものがいい」[会話の授業は1、2年生だけではなく、3、4年生でもあった方がいいと思います。3、4年生ではそれまでに学習した日本語を日本人のように自然に話せるような会話の授業をしたらいい]など、どのような授業を期待するかという発話に該当し、因子「日本語教師の専門性」は、「日本人の先生には日本語や教授法の知識を持った熱心な人がいい」に、また因子「教室の雰囲気作り」「学習者との関わり方」は、「ベトナム人の先生にも言えることですが、クラスの雰囲気を楽しくすることができる人がいい」に該当している。縫部他(2006)では、「優れた」日本語教師という視点から学習者がイメージした行動特性が挙げられていたが、本研究での1人の学生のインタビューからもそれが窺える結果となった。

また、顔他(2007)及び小林他(2007)では学年により日本語教師の行動特性に関する因子のうち重視するものが異なるという指摘があった。しかし、本研究では何を重視するかということよりも、学習者の日本語力によって、日本人教師のどこに価値を感じるか、そして日本人教師に対してどう向き合うか、ということに変化が生じていたという結論となった。

## 5.2 今後の課題

本研究のインタビューは、インタビュアーである教師とインタビューイである学生という関係性の中で行ったため、双方がその役割を無意識的にでも演じている部分や回答を誘導、強制していた部分があったのではないかと、という疑問が残る。インタビューがインタビュー現場にいる参加者で構築していくもの(桜井・小林,2005)であるとするなら、例え成績には関係なかったとしても教師と学生という役割が影響していた可能性もあったと思われる。

本研究では「個としての学習者」から見た日本人教師を探るため、インタビューデータを分析対象とした。分析にあたっては、いくつかの質的研究法を参考にして、モノログ化や視覚化を行った。これはインタビューデータの発話から、インタビューイの意識や考え、感じたこと、出来事や経験をまず筆者ができるだけ忠実に読み取り、それを本研究の読み手に分かりやすく伝えることを意図したからである。今回の手法でどの程度学習者の語りを伝えることができたのかは未知数であるが、学習者からの視点をより深く理解するための方法を考える上での一助になるのではないかとと思われる。今後は、インタビューデータの文字化、および再構成したモノログ、及びTEM図について、データの信頼性を高めるためにもインタビューイに提示し、その内容を検証すること、そして、今回は対象者を一人に限定したが、複数の対象者にこのような手法を採用した場合、どのようなことが見えてくるのか、という点も検討が必要であろう。

また、学生の「日本人教師は日本語の学習に必要」という認識が、日本人教師に対する遠慮、授業

への不満の抑制につながっている可能性も推測できた。これは、教師と学生、日本語の母語話者とその学習者、アジアの中の日本とベトナム、ベトナムに進出する日系企業という、様々な二者関係の構図が重なりあう状況、その中にある非対称性を想起させる。それら二者関係のいずれでも優位性を感じるであろう日本人教師という存在についても、自らが認識すべき課題だと考える。

【参考文献】

- 顔幸月・渡部倫子・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』133,67-76
- 島山浩子 (2012) 「ベトナムで期待される日本人日本語教師像—日本語学科在籍学生へのアンケート調査から—」『言語地域文化研究』18,101-119
- 小林明子・顔幸月・縫部義憲 (2007) 「中国の大学生が求める日本語教師の行動特性——学年による相違——」『広島大学日本語教育研究』17,67-72
- 国際交流基金 (2017) 「海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2015年 概要 国際交流基金」<<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey15.html>>(2018年7月28日)
- 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: 16320068)』,94-105
- 岡本和恵 (2010) 「「ネイティブ」教師・「ノンネイティブ」教師の意識とその実践—ティーム・ティーチングを通して見えてきたもの—」『阪大日本語研究』22,205-235
- プラース、D.W. (1985) 『日本人の生き方——現代における成熟のドラマ——』岩波書店
- 桜井厚・小林多寿子 (2005) 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門——』せりか書房
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEMでわかる人生の経路 質的研究の新展開』誠信書房

【資料】 Binhさんのモノローグ

日本語を勉強しようと思ったのは高校生の時でした。日本の企業がベトナムにたくさん来ていて、日本語ができる人を採用しているから (SG)、日本語を勉強すればいい仕事につけるのではないかと考えたからです。(BFP1) インターネットで見えた茶道や生け花などの日本の伝統文化にも興味がありました。それに、日本にはベトナムにはない面白い文化やいい習慣があると思います。日本人は熱心で、時間を守ることです。日本語を勉強したら、そういういい習慣を身につけることができる (BFP1) のではないか、と思いました。

今までに受けた日本人の先生の授業は、会話、作文、文化文明、音声学。あと論文と教授法がありました。会話の授業は1年生のときだけでした。論文は日本語の授業ではなく専門的なものでした。

私のクラスは教師養成クラスだったので、3年生から他のクラスと時間割が少し違って、教授法の授業がありましたし、通訳と翻訳の授業は補助（筆者注：成績のつかない授業）だけでした。

1年生の会話の授業では東京外大の「初級日本語」を使い、先生がモデル会話のテープを学生に聞かせて、学生が日本人の先生のアクセントやイントネーションをまねて発音しました。会話も作りました。そして発音を間違えたら先生が直しました。日本人の先生はベトナム語は挨拶以外全然話さず、説明するときは日本語でゆっくり話しました。ですが、みんなは1年生だったので先生の言うことがあまりわからなくて、先生が悔しそうな顔をすることもありました。(OPP1)先生は身振りを使うこともありました。

2年生の文化文明の授業では、日本人の先生から日本の習慣や文化について教えてもらいましたが、学生の日本語があまり上手ではなく先生の言うことが分からないことがありました。(OPP1) そういうときには後でベトナム人の先生に聞いて説明してもらったり、日本人の先生に分からないということをやったりしました。日本人の先生は、日本語の説明で学生が分からないときは、がんばって英語で説明したりもしました。内容は難しかったけどおもしろかったです。でも、授業の雰囲気はあまりよくなかったです。先生が新しい言葉を説明して、分かりますかと聞いても誰も答えませんでした。

2学期の文化文明の授業はベトナム人の先生でした。ベトナム人の先生も日本語で授業をしましたが、学生が分からない部分はベトナム語で説明してくれたので内容がよくわかりました。作文の授業は日本人の先生とベトナム人の先生が二人で教えました。日本人の先生の授業は作文補助でした。作文補助の授業では、テーマに関する言葉や文型を紹介した後、作文の例を示して、学生は授業中に作文を作りました。先生がそれをチェックしました。音声学の授業も日本人の先生が教えていましたが、難しかったです。(OPP1)日本人の先生の説明が分からないときは、ベトナム人の先生が説明しました。いつもではありませんでしたが、音声学は専門語が難しく、しかも説明が日本語なので勉強は大変でしたが、音声の勉強は必要なので2年生で音声の科目はあった方がいいと思います。ベトナム人の先生でもいいですが、その時は音声がきれいな先生がいいと思います。

3年生の日本人の授業は翻訳の補助だけでした。3年生になってみんなの日本語レベルが高くなったので (BFP2)、日本人とよくおしゃべりをしました。(OPP2)文学の授業はベトナム人の先生の担当でしたが、ときどき日本人の先生が来て話をしました。4年生では教授法と論文の書き方だけで日本語を教える授業はありませんでした。3年生と4年生の時には、日本人の先生にはあまり教えてもらいませんでした。

日本人の先生の授業はあった方がいいと思いますが、文化文明の授業は2年生では難しいので3年生でやった方がいいと思います。3年生になれば学生の日本語能力が高くなって、日本語の説明も分かり、質問も日本語でできるからです。(OPP2)1年生や2年生のときにも日本人の先生の授業はあった方がいいと思いますが、簡単な科目で簡単な説明のものがいいです。音声学は厳しいですが、きれいに発音するためには入れなければならないと思います。会話の授業は1, 2年生だけではなく、3,

4年生でもあった方がいいと思います。3, 4年生ではそれまでに学習した日本語を日本人のように自然に話せるような会話の授業をしたらいいと思います。

読解、文法、作文の授業はベトナム人の先生に教えてもらった方がよく分かりますが、それだけでは日本語を自然に話せるようにはなりません (EFP) から、1年生から4年生までの会話と聴解の授業を日本人の先生にやってもらったらいいと思います。ベトナム人の先生の日本語や発音が上手でも、授業はあまり活発になりません。それは、学生がベトナム語で質問してしまうからだと思います。先生が日本人だとベトナム語が分かりませんから、学生は頑張って日本語での質問の仕方や説明の仕方を考えます (OPP2)。

学校以外では桜祭りの時や日本人にベトナム語を教えるときに日本人と話します。学校の日本人の先生と学校以外の日本人では、違うところがあります。日本人の先生には敬語を使いますが、普通の日本人には敬語を使わなくてもいいですし、日本人の先生は学生の間違いを直しますが、普通の日本人は直しません。

ベトナム人の先生の発音が間違えていると、学生も間違ったアクセントやイントネーションを覚えてしまのはよくないです。だから、最初から日本人の発音に慣れて、正しく発音することが必要ですし、説明が分からなかったらベトナム人の先生が説明するような授業をすればいいと思います。毎日練習するといいと思います。外国語学習では発音が大切です。特にこの大学は外国語大学なので、正しい発音が必要です。(EFP) ベトナム語の発音もそうです。ベトナム語の発音も方言をなくして正しくしなければいけませんし、そうすれば日本語の発音も正しくなると思います。

日本人の先生には日本語や教授法の知識を持った、熱心な人がいいと思います。ベトナム人の先生にも言えることですが、クラスの雰囲気を楽しむことができる人がいいと思います。

外国語学習にはその国の人が必要だと思いますから、アンケートでなぜ必要ないと回答したのかは分かりません。(EFP) その学生は日本語が好きではないのだらうと思いますし、そういう人は少ないのであれば、あまり考えなくてもいいのではないのでしょうか。

私のクラスは教師養成クラスですが、卒業した後に日本語の先生になる人は少ないです。それは、日本語を使って日本の会社で働くよりも給料が低いですし、高校の日本語の先生になるためにはその高校に知り合いがいなければ簡単には入れません。どうしてもなりたい人は高校以外の外国語センターなどで先生をやったりします。会社の場合は、学校に比べて知り合いの必要は少ないと思います。

畠山 浩子 (はたけやま ひろこ)

【主な海外教授活動の場】

ベトナム・高等教育機関 2008. 9～2009. 06

## ベトナム外国語教育政策における日本語教育の位置付け 政府の「主観的現実」の観点から

坪田 珠里

### 【要旨】

本研究の目的は、1945年から2017年までのベトナムの外国語教育政策において、ベトナム政府が日本語教育をどう位置づけてきたのかに関し、政府の認識・志向を他の外国語教育の動向と比較することで明らかにすることである。調査と分析は、主としてベトナムと日本の公的機関から発出された行政文書に依拠した。分析の枠組は、真鍋（2004）の「主観的現実」をさらに①政府、②社会、③学習者に分け、「政府」が日本語教育の導入と展開についてどのような方向性を示してきたかという視点で行った。それによれば、ベトナム政府は、政策面・実施面において英語を最優先の言語としており、日本語を含めた他の言語は「その他外国語」という位置付けの中で、特出した位置付けは得ていないことが明らかとなった。そして、その背景には、特定の国と特別な関係を作ることを避け、ASEAN 共同体といった地域社会への統合を最重視する、ドイモイ後の外交、政治経済の政策方針があった。

【キーワード】 ベトナム、外国語教育政策、日本語教育の位置付け

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. はじめに                  | 6.2.2. 2000年代の政策の変容      |
| 2. 研究の背景と先行研究            | 7. 外国語教育政策の中の英語教育の位置付け   |
| 3. 本研究の目的と研究の方法          | 8. 日本語教育政策の展開と政府の「主観的現実」 |
| 4. 研究の分析枠組               | 8.1. ドイモイ前の政策から見る政府の志向   |
| 5. ベトナムの略史と基礎データ         | 8.2. ドイモイ後の政策から見る政府の志向   |
| 6. 外国語教育政策の展開と政府の「主観的現実」 | 8.2.1. 1990年代の政策の変容      |
| 6.1. ドイモイ前の政策と政府の志向      | 8.2.2. 2000年代の政策の変容      |
| 6.1.1. 北ベトナムの場合          | 9. 考察                    |
| 6.1.2. 南ベトナムの場合          | 10. 結論と今後の課題             |
| 6.1.3. 南北統一とロシア語の偏重      | 参考文献                     |
| 6.2. ドイモイ後の政策と政府の志向      |                          |
| 6.2.1. 1990年代の政策の変容      |                          |

### 1. はじめに

ベトナムにおける日本語教育の成長は著しい。日本語学習者数は、公教育及びその他民間日本



語学校等合わせて 64,863 人であり、これは東南アジア地域ではインドネシア、タイに次ぐ数である<sup>1</sup>。また、ベトナムから日本への留学希望者も多く、現在ベトナム人留学生数は日本在住の留学生全体の中で、中国人留学生に次ぐ数を占めるほどになっている<sup>2</sup>。このような状況をみると、ベトナムでは日本語学習への需要が非常に高いのであろう、というような印象を受ける。

しかし、ベトナムの外国語教育全体に目を向けてみると、公教育における外国語学習者の 98% 以上は英語を学んでおり、多くのベトナム人にとって、外国語といえばそれは自動的に英語を意味する (Nguyen, N. 2012)。ベトナムではこの 20 数年の間、英語がベトナム社会の「望ましい」 (Nguyen, N. 2012:259) 外国語になり、進学や就職で求められる必須の条件ともなっている (Nunan 2003)。そこで沸きおこるのが、日本語は人気の外国語科目となっているようだが、しかし外国語教育政策全体において、日本語はどのような立ち位置に置かれているのであろうか、という疑問である。

## 2. 研究の背景と先行研究

国際交流基金は 2015 年、東南アジア 5 カ国の外国語教育政策の中で日本語がどのように位置付けられているのかについて当該国の公的文書に依って調査した。基金はその調査報告の中で、日本語は「グローバル社会で有用な国際言語として認識され、教育課程の中で第 1 または第 2 外国語の科目として位置づけられることによってその地位を確保している」(国際交流基金日本語センター 2015: 37) と評価している。一方、学術研究の分野では、日本語教育の位置付けという視点で行われた研究はまだ少ないが、先駆的なものとしては嶋津 (2008a) の研究がある。嶋津 (2008a) は、オーストラリアの日本語教育の位置付けについて大学関係者やメディアの言説を引用しつつ、日本語教育の必要性について現地の人々からは疑問の意見が多く投げかけられている状況を捉えた。嶋津 (2008a) の研究は、海外の外国語教育政策の中で、日本語が第 1 外国語か第 2 外国語か、教育機関数がどれくらいか、というような「事実関係」ではなく、大学関係者やメディア関係者とといった社会の主体が、日本語教育の必要性に対して有する期待あるいは疑問といった「主観」を取り上げたところに特徴がある。

次に、ベトナムの日本語教育に関する先行研究を見てみる。日本語教育史に関し、宮原 (2004、2014) は、ベトナムの北部および南部地方において、それぞれどのような背景から教育が開始され、またどこが機関が主体となって学校運営が行われていたかなどについて整理している。その他、チュオン・トゥイ・ラン (2006)、グエン・タイン・タム他 (2015) といったベトナム人研究者も、日本語教育略史を概観した上で日本語教育実践の現状と課題について提起しているが、外国語教育政策の中での日本語教育の位置付けを、ベトナム政府の立場から歴史の流れの中で考察する研究はまだ不足している。

1 国際交流基金 2015 年度海外日本語機関調査

2 日本学生支援機構 平成 29 年度外国人留学生在籍状況調査結果

### 3. 本研究の目的と研究の方法

本研究ではまず、第二次世界大戦後から現在（2017年）までのベトナムの外国語教育政策と日本語教育の史的展開（事実関係）について整理する。そして、日本語が他の外国語科目と比べてどのような位置に置かれており、ベトナム政府が外国語教育政策の中で日本語教育をどう捉えているのかという外国政府の「主観」を明らかにすることを目的とする。

研究の方法は主に文献資料の分析である。今回は、政府の主観的な考え方を知るために、教育法、首相あるいは教育訓練省（Ministry of Education and Training。以下、MOET）レベルで発出された決定・指示に関わる公文書、政府発行の統計資料等を調査した。また、ベトナムの外国語教育政策へ外から作用を加えている日本政府の関連資料（政府に対する情報公開請求で得た文書）も用いた。

そして、物事の時間的変化を観察する方法として、通時的な観点と共時的な観点を取り入れた。通時的な観点とは、変化を時間軸に沿って眺める視点であり、本論では1945年以降市場経済化を経て現在（2017年時点）までの主要外国語教育政策の展開を捉えた。そして、共時的な観点は、複数の対象がどう相違しているかを眺めるものであるが、ドイモイ以前の主要外国語であったロシア語と、ドイモイ以降に主要外国語となった英語と、日本語との比較を主眼として、ベトナム政府の特定の外国語に対する認識を公文書上の文言を中心に分析した。Graddol(2006)は、外国語教育の背景を考える際、共時的分析には社会・経済的仕組みの検討も必要であると指摘しているが、本研究でもそれらの視点を不可欠なものと考え、特に政治的・経済的な視点からの考察を取り入れた。

### 4. 研究の分析枠組

2003年2月、国立国語研究所主催で「環太平洋地域における日本語の地位」という国際シンポジウムが開催された。そこでは、海外の国で導入されている日本語教育が、他の外国語科目と比べて対等かどうかを検証するという問いが立てられた（国立国語研究所2003）。真鍋（2004）によれば、ある一国の外国語教育政策の中で特定の言語がどのような位置を占めているかを知るには、学習者数、辞書・辞典の数、あるいは国際機関の公用語か等の観点から見ることによって理解されるという。しかし真鍋（2004）は、そのような観点もさらに「客観的現実」と「主観的現実」の2つの側面があると指摘する。「客観的現実」とは例えば、その外国語科目が公教育のどのレベルから導入されているか、第1外国語か第2外国語か、学習者数や教育機関数はどうか、等の事実関係から測られるものである。一方で、「主観的現実」とは例えば、学習者が最も習いたい外国語は何か、あるいは今後世界のコミュニケーションで何語が必要になるか、といったような主観的な視点から見ていくものである（真鍋2004）。真鍋（2004）は、このような整理作業に基づく議論が展開されることを提案したが、この10年、そのような議論が活発に行われてきたとは言い難い。

筆者は、真鍋（2004）のいう「主観的現実」は、さらに3つに分けられると考える。それは、①政府、②社会、③学習者、という別々の視点である。①の「政府」とは、当該外国政府が、日

本語教育の導入と展開についてどのような方向性を示しているか、という視点である。また、②の「社会」とは、一般的に何語の学習が人気であるか、あるいは社会での実需を考えた時に、どの言語の教育が最も提供されるべきか、というような視点である。先行研究で挙げた嶋津(2008a)のオーストラリアの研究は、この「社会」の視点を中心に調査がなされている。そして、③の「学習者」とは、自分が何語を最も勉強したいか、あるいは進学や就職のために、何語を勉強すべきと思うか、という個人の主観的な視点である。本研究ではこのような整理の仕方に基づき、今回は特に、①の「政府」の「主観的現実」に調査の中心を当てて分析・考察する。

## 5. ベトナムの略史と基礎データ

ここでまずベトナムの略史を概観する。ベトナムは、19世紀半ば以降フランスの植民地となったが、1940年には日本軍の仏印進駐により日仏の共同統治下に置かれた。第二次世界大戦終了後は東西冷戦の場となり、第一次インドシナ戦争により南北に分断されてしまった<sup>3</sup>。その後北ベトナムは1950年代半ばから抗米戦争を遂行し、米軍撤退後の1976年に南北統一国家であるベトナム社会主義共和国が誕生した。その後は共産党による集中計画経済体制がとられたが経済状況は悪化の一途を辿ったため、1986年に政府は改革路線を採用し数々の経済社会改革を行ってきた。ドイモイによる市場経済化と全方位外交の方針により、ベトナムは近年顕著な経済発展を遂げている。

## 6. 外国語教育政策の展開と政府の「主観的現実」

これより、1945年以降のベトナム外国語教育政策の史的展開と外国語教育科目に対する政府の「主観的現実」について資料を調査・分析する。時代区分としては、大きく(1)ドイモイ前と(2)ドイモイ後に分け、さらにドイモイ前に関しては、(a)南北分断時代(1945～75年)と(b)南北統一後(1976～86年)という、政治社会体制の大きな転換がある時代での区切りを採用した。

### 6.1. ドイモイ前の外国語教育政策と政府の志向

#### 6.1.1. 北ベトナムの場合

1945年9月にベトナム民主共和国の独立が宣言されると、1956年には外国語は中等教育以降の段階で基礎的な普及科目に位置づけられた(Nguyen, T. G. 2006)。北ベトナムで外国語教育に取り入れられた外国語科目は、公文書<sup>4</sup>によれば中国語・ロシア語・英語という3言語であったが、注目すべきは、ここに旧宗主国の言語であるフランス語が含まれていない事である。その理由としてVu, T. K (2011)は、高校を卒業した学生たちは皆フランス語に長けており、当時は特段の教育が必要なかったからであろう、と推測している。

<sup>3</sup> 北ベトナム：ベトナム民主共和国(1945～76年)、南ベトナム：コーチシナ共和国(1946年～48年)、ベトナム国(1949～55年)、ベトナム共和国(1955～75年)

<sup>4</sup> 国家教育相議定書(Nghị định Bộ trưởng Quốc gia Giáo dục, 3/11/1945)

1960年代になると、それら主要外国語科目に優先順位付けがされ始めた。1968年の首相指示<sup>5</sup>により、「社会主義国の言葉としてロシア語と中国語を重視し、西洋諸国の言葉として英語とフランス語を重視する」方針が定められたが、1979年に発表された決議によると、ロシア語が必須の外国語とされ、英語とフランス語の教育はニーズのある地域でのみ行くとされるなど (Do 1996)、明確にロシア語重視の姿勢が示されるようになった。

この北ベトナムのロシア語重視の「主観的現実」には、当時の政治・経済、国際関係の状況が大きく影響している。北ベトナムは建国当初、独立を尊重するあらゆる国と国交を結ぶ方針でいたが (ファン 2008)、西側諸国は北ベトナムを承認しなかったため、1950年にソ連や中国と国交を結んで以降、冷戦の構造の中で友好国は必然的に社会主義国に限られた。そのため、実際問題として、経済・社会・教育といったあらゆる面でソ連の援助を受けることが、社会の構築及び抗仏・抗米戦争の遂行にあたり不可欠であった。さらに、このロシア語重視の方向性に影響を与えていたのは、当時の冷戦構造の根底に流れるイデオロギー闘争であった。Pavlenko (2003) は、冷戦時代の東欧諸国において中等教育からロシア語が必修で導入されたのは、学習者をして「ソビエトの達成を喜び資本主義の搾取を軽蔑する、想像の共産主義国際共同体の一員」 (Pavlenko 2003 : 326) たらしめるものであったと指摘する。なお、Denham (1992) によれば、この時代の英語教育に関する政策・計画はどの公文書にも書かれていないという。また Hoang, V. V. (2010) は、当時の英語教育の目的は、アメリカという国を理解し、アメリカによる侵攻と戦うためだけに限られていたようであると指摘している。

### 6.1.2. 南ベトナムの場合

国家計画により厳格に政策が実施されていた北ベトナムとは対照的に、南ベトナムでは比較的緩やかに政策が形成されていた (Do 1996)。南ベトナム成立当初はフランスからの政治・経済的関与があったこと、そして、ベトナム国内またはフランスにおいて仏式の教育を受けた世代が政府や教育機関で重要な地位を占めていたことから、普通教育においてもフランス語が大きな地位を占めていた (Hoang 2010)。1968年になって、フランス語に代わりベトナム語が全ての教育段階における教授言語と定められてからも、自然科学分野の授業では英語とフランス語が使われたりもしていた (Do 1996)。そして、南ベトナムの外国語教育に関する統計によれば、1958年から68年にかけて、外国語教育においてフランス語から英語へのシフトが見られ、1969年の時点ではフランス語より英語の学習者のほうが多くなったという (Wright 2002)。

フランス語から英語へのシフトが起きた理由を、Do (1996) は、南ベトナムへの「アメリカの関与の副産物」 (Do 1996:37) であると指摘している。1950年代後半より、越米協会や教会関係者などにより英語のクラスが実施されていた他 (Do 1996)、アメリカの対外援助機関である USAID は、英語教科書の無償配布や学習設備の無償提供を行ったり、また大学間協定によりベトナム人英語教師の研修に対して支援を行うなどしていた (近田 2005)。このように、北ベトナム

<sup>5</sup> 首相指示 (CT 43-TTg/VG, 11/4/1968)

ムと同様、南ベトナムの外国語教育政策も、後ろ盾であった覇権国の関与が大きく反映されていた。

### 6.1.3. 南北統一とロシア語の偏重

1976年に南北統一国家であるベトナム社会主義共和国の樹立が宣言されると、ベトナムは翌年には国連加盟も果たし、対米関係正常化交渉も正式に開始した。しかし一方では1978年にCOMECONに正式に加入しソ連と友好協力条約を締結するなど、ベトナムはますます東側陣営への依存を深めていった。そのような中で、南北統一後の外国語教育政策の志向は、北ベトナム時代よりもさらにロシア語を偏重するというものであった。Nguyen, T. M. H.他 (2007)によれば、1975年には、英語とフランス語教育はほとんど消滅した。例えば、ホーチミン市では1975年以前は毎年60人であった総合大学の英語専攻の定員が、1985年には10名程度にまで減ってしまったという(田原2006)。また、1979年に中国との国境紛争が起きると、中国との関係も断絶してしまい、それに伴い中国語教育も「完全に消滅」(Wright 2002:235)した。

南北統一後は、南部地域でもロシア語が急速に普及しはじめた。南部地域の大学にロシア語学科を設立するために、北部から教師・スタッフがセットになってやってきた結果、ロシア語専攻およびロシア語科目履修生が増加したという(Hoang 2010)。Denham (1992)によれば、1975年には高校レベルにおいて、外国語履修生のうち60%がロシア語、25%が英語、15%がフランス語となるように計画されたということである。

## 6.2. ドイモイ後の外国語教育政策と政府の志向

1980年代になるとベトナムの国家財政は困窮し、配給遅滞やハイパーインフレが起こっていた。さらにソ連は、自国内経済の停滞により1981年からベトナムに対する有償援助を打ち切ったため、ベトナムの貿易赤字は膨れ上がった(古田2009)。そのような状況の中、経済恐慌からの回復を目指して1986年12月に成立した新体制は、社会主義体制の下で市場経済化を行い社会・経済を開放するドイモイの方針を提示した。そして、1991年の共産党代表大会において、社会体制の相違を問わずあらゆる国と相互協力関係を構築する、いわゆる全方位外交の方向性を示したのである。それにより、ベトナムは1995年にはASEANに加盟、1998年にはAPECに加盟するなど、ASEAN地域との共通認識と地域経済の安定のための協力関係の必要性の認識を高めた(Nguyen, V. T. 2010)。

### 6.2.1. 1990年代の政策の変容

市場経済化と全方位外交というドイモイ路線は、ベトナム国民の英語習得への動機を生じせしめた。当時、西側諸国との貿易・投資受け入れにあたって、相手国の外国語の能力を十分に持った人は少なかったため、交渉や処理に障害をきたしたという(Wright 2002)。そのような状況の中でベトナム政府は、外国語教育を重視した教育政策を次々と打ち出した。ドイモイ前は中学校では選択科目であった外国語が1992年から必修科目となり(Hoang 2010)、さらに、1994

年には国家公務員や企業幹部の外国語能力を向上させる首相指示書が発出された<sup>6</sup>。

そして、職業割り当て制度<sup>7</sup>が廃止されたことから、学生は中等教育修了後の進路や就職先を自由に決められるようになった。外国語科目の選択においても、学生は自分の学習動機に基づいて自由に選ぶことができるようになったのである。Do (1996) の 1995 年時の調査によれば、高校生の外国語科目選択者のうち 73.3%が英語を選択し、その他ロシア語が 16.1%、フランス語が 3.1%、中国語が 0.5%であった。また、Do (1996) は、15 の大学に通う 641 人の学生に対しても調査を行ったところ、第 1 外国語から第 4 外国語までで英語を選択していたのは 621 人であったが、ロシア語履修者はわずか 24 人であった。つまり、ドイモイにより生じた外国語学習のトレンド変化は、英語の隆盛とロシア語の衰退をはっきりと示したのである。そのためロシア語教師に対する需要も激減し、ロシア語教師から英語教師や日本語教師へコンバートされた人もいた (田原 2006、坪田 2017)。

### 6.2.2. 2000 年代の政策の変容

2000 年代に入ると、外国語教育促進のためのさらなる施策が採られた。2003 年より、小学校 3 年生から 5 年生までを対象として、英語が課外授業として導入され<sup>8</sup>、2006 年には、英語の他、ロシア語、フランス語、中国語が中等教育機関で第 1 外国語となった<sup>9</sup>。そして、2008 年には、MOET 主導により「2008-2020 年国民教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」(以下、「2020 プロジェクト」)が開始された。これにより外国語学習は小学校 3 年生から義務化され、また大学及び職業訓練学校においてはさらに外国語教育を強化することが明記された。

初・中・高等教育における各外国語科目の履修者数 (2015 年時点) を見てみると、英語が圧倒的に多く、国民教育システムにおいて外国語教育を受けている学習者のうち 99%が英語を履修している (カオ 2017)。2018 年 9 月現在、英語の他に国民教育システムの中で第 1 または第 2 外国語として導入されている外国語科目はフランス語、日本語、中国語、ドイツ語、ロシア語、韓国語である (試行段階のものも含む)。なお、高校卒業・大学入学統一試験では 4 科目を受験しなければならないが、数学・ベトナム語とともに外国語は必須の受験科目である。外国語は、中国語・日本語・フランス語・ドイツ語・ロシア語の中から 1 つを選択できるようになっている (2018 年時点)。なお、それ以外の外国語については、高等教育では、例えば国家大系列の人文社会科学大学ではタイ語、インドネシア語、ヒンディー語、アラビア語が学べるが、一方で国家大系列の外国語大学ではそれらの外国語教育が提供されていないなど、現在の外国語教育科目は非常に限られている状況にある。

## 7. 外国語教育政策の中の英語教育の位置付け

<sup>6</sup> 首相指示 (CT 422-TTg, 15/8/1994)

<sup>7</sup> 高校や大学を卒業した学生に対し、国家計画により職業を割り当てる施策。

<sup>8</sup> 教育訓練省決定 (50/2003 QD-BGD&DT)

<sup>9</sup> 教育訓練省決定 (16/2006 QD-BGD&DT)

ベトナム政府が特定の外国語教育を重視する方針を採っているのかどうかを知るために、まず教育法を見てみる。2005年の教育法では、外国語は「一般的に国際取引で使用されている言語」と規定されているのみである(7条3項)。つまり、法律上では、特定の外国語に対して優先的な地位が与えられているわけではない。一方で、英語に対して明確な重点を強調している文書も存在する。例えば1994年に公務員と企業管理職に外国語研修を強化することを指示した公文書である。そこには、外国語とは「主として英語」<sup>10</sup>と書かれている。さらに「2020プロジェクト」の文書中には、「国民教育システムに属する教育機関で教育・学習される外国語は、英語とその他のいくつかの外国語と定める」と明記されている。つまり、政策実施レベルでは、英語が学ばれるべき最優先の外国語として位置付けられていることが分かる。

英語に対する特別な地位の付与は、予算の執行からも裏付けられる。「2020プロジェクト」は全体で9400十億ベトナムドンという規模のプロジェクトである(2008年1月当時のレートで約6440億円)。その中で、約85%の予算が研修事業に当てられ(Parks 2011)、小中高大の教師の国内外での研修や学位取得に使われることになっている。そして、この外国語教師研修事業において、予算が支出されるのは英語のみである<sup>11</sup>。つまり、日本語のような「その他外国語」については、政府自ら国家予算を捻出するというよりは、各国からの支援助け入れにより行うことが想定されている。

ベトナムにおいて、なぜ英語がそれほどまでに重視されてきたのか。ベトナム政府の英語に対する考え方を探ってみる。まず、経済関係から見てみると、二国間の投資・貿易関係は表1にあるように、中国・韓国・日本が3大相手国となっている。しかし、FTAベースで貿易額を見てみると(表1)、貿易額が多い上位4つの枠組は全てASEANを含むマルチの枠組で行われているのである。

表1 主要FTA域内貿易のベトナム貿易に占める構成比(2016年)(単位:%)

	往復	輸出	輸入
1. ASEAN自由貿易地域	11.8	9.9	13.7
2. ASEAN中国自由貿易地域	20.5	12.4	28.7
3. ASEAN韓国自由貿易地域	12.4	6.5	18.4
4. 日ASEAN包括的経済連携協定	8.5	8.3	8.6
5. 日越経済連携協定	8.5	8.3	8.6

出典：JETRO (2017) <sup>12</sup>のデータを参照に作成

<sup>10</sup> 首相指示 (CT 422-TTg, 15/8/1994)

<sup>11</sup> 首相決定 (1400 QD-TTg)

<sup>12</sup> JETRO 『世界貿易投資報告 (ベトナム) 2017年度版』

<[https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/gtir/2017/11.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/gtir/2017/11.pdf)> (2018年4月6日)

ベトナムの各種政策文書を読んでいると、*hội nhập* という言葉が重要なキーワードとなっていることが分かる。*hội nhập* とは統合という意味であり、地域共同体や国際社会への統合、というような文脈で使用される。2015年、ASEAN 各国首脳は、「政治・安全保障」、「経済」、「社会・文化」という3つの共同体からなる「ASEAN 共同体」を設立したが、ベトナム政府は、ASEAN 設立 50 周年にあたる 2017 年に、外務次官名で以下のような趣旨の文書を発出した。

「ASEAN 共同体の形成はベトナムにとって重要な意義を持つ。なぜならそれは、ベトナムの 20 年余に渡る ASEAN 参加と国際統合の道程を印すものだからである。ASEAN は常にベトナムの外交政策の戦略的優先であり柱である。」

出典：ベトナム外務省ウェブサイト「Bai viet cua Thu truong Bo Ngoai Giao Nguyen Quoc Dung nhan dip ky niem 50 nam thanh lap ASEAN va hon mot nam trien khai Cong dong ASEAN」

<[http://www.mofa.gov.vn/vi/cs\\_doingoi/nr111026121159/ns170427101040](http://www.mofa.gov.vn/vi/cs_doingoi/nr111026121159/ns170427101040)> (2018 年 4 月 6 日)

ソ連への一極集中の依存関係と孤立による困難な状況を経験したベトナムにとって、ドイモイ後の最重要課題は、特定の国と特別な関係を結ぶことではなく、国際社会や地域社会というマルチの協力関係を安定的に築くことである。このような政府の認識の下、ベトナム政府新聞電子版の記事<sup>13</sup>によれば、「英語能力の強化は、労働者の能力を向上させるためだけでなく、世界経済との統合に向けた社会経済発展に貢献するもの」と位置付けている。つまり、ASEAN や国際という共同体へ統合するための不可欠な要素が、共通語である英語の教育なのである。特定の国と特定の関係を結んでいた困難な時代を経験したベトナムにとって、英語以外の特定の言語を特別視してリソースを割くという政策が採られにくい環境にあるともいえる。

## 8. 日本語教育政策の展開と政府の「主観的現実」

以上、ベトナムの 1945 年以降の外国語教育政策の展開と政府の「主観的現実」について論じた。次に、その流れの中でこれまで日本語教育がどのように位置付けられてきたのかについて整理したい。まず、ベトナムの公教育において日本語教育が導入されたのは 1950 年代以降である。しかし、ベトナムにおいて組織的な日本語教育が開始されたのは、実際には日仏共同支配期まで遡る。この時期の日本語教育はベトナム政府の手によって行われたものではないため、本論文の考察には含まないが、日越両国の関わりを把握する上での重要な前提となるため言及しておく。

---

<sup>13</sup> ベトナム政府新聞電子版 “Nâng cao năng lực tiếng Anh trong giảng dạy ĐH để hội nhập”  
<<http://baochinhphu.vn/Giao-duc/Nang-cao-nang-luc-tieng-Anh-trong-giang-day-DH-de-hoi-nhap/318306.vgp>> (2018 年 4 月 6 日)



ベトナムにおける日本語の教育は、1940年9月の日本軍の仏印進駐を機に日本の関与により開始された。日本が軍を進駐させた他の地域とは異なり、ベトナムではフランスとの共同支配という形を取ったため、進駐した兵員の数は比較的少なかったが、主に商業的及び実務上の理由により日本語を理解する人材を育成する必要があった。1943年より、ベトナム人のみならずフランス人、あるいは在仏印華僑を対象に、ハノイ、ハイフォン、サイゴンにおいて小規模な日本語教育が開始された。当時の日本語教育は、日本側の単独管理によるものと、フランスと日本が共同で管理に関わったものと両方が存在し、当時の朝日新聞によれば、1944年の5月までに、約2,500人が日本語を学んでいたという(宮原 2004)。しかしながら、第二次大戦が終結すると、日本の関与により行われていた日本語教育は終了した。

### 8.1. ドイモイ前の日本語教育政策から見る政府の志向

第二次世界大戦のベトナムが南北に分断されていた時期、日本は一貫して南ベトナムを外交の相手国としていたため、北ベトナムとの間には人的な交流も経済的な交流もほとんどなく、戦後約20年間は公教育において日本語教育が取り入れられることはなかった。日本と北ベトナムに国交がなかったこの時代であったが、1960年代以降、北ベトナムでは日本語が使える人材を養成するために、高校を卒業したばかりの学生をソ連や北朝鮮の高等教育機関に語学留学させるといった施策があった。具体的には、学生を5年間、ソ連あるいは北朝鮮に留学させて日本語を習得させた後、帰国後は政府機関の幹部や日本語教師として各所で日本語を使う任務に就かせることを企図したものであった(坪田 2017)。この語学留学制度は、職業割り当て制度の一環であり、学生が帰国した後の就職先は、外務省、内務省、宣伝部(ラジオ局)等、政治関係の機関が多かったという(坪田 2017)。

略史を追うと、南部では1957年からサイゴン大学において日本語講座が開始され、また、1972年頃には、サイゴンにあった日本大使館の活動の一環として日本語講座が開講されていた。北部では、1961年からハノイ貿易大学で特殊コースとして行われていた日本語教育が、1972年になると第1外国語に格上げされた。1970年代の日本語教育の展開は、日越の外交関係設立の影響が大きい。1973年に日本と北ベトナムの外交関係が樹立されると、これを契機としてソ連や北朝鮮への語学留学制度が廃止され、国内の大学で本格的に日本語教育が行われるようになったのである。1973年、外国語大学(現在のハノイ大学)では、英語学科と中国語学科の学生に対する第2外国語としての日本語教育が開始された。なお、この時代は、北朝鮮への語学留学で日本語を学んだり中国留学で中国語を学んだ人々を中心となって日本語教育を行っていた<sup>14</sup>。学生は日本語学習を「割り当てられた」学生たちであり、物質的に貧しい日々の中、学習教材も不足し、非常に厳しい学習環境であったという<sup>15</sup>。

ベトナム南北が統一されると、全土で共通の教育制度が整備されるようになった。日本語教育

<sup>14</sup> Dr. Trần Sơn (元貿易大学日本語学部准教授) への聞き取り調査、ハノイ、2018年11月22日

<sup>15</sup> Mr. Phạm Hưng Long (ハノイ大学講師) への聞き取り調査、ハノイ、2018年11月2日

に関しては、1976年にはハノイ大学で日本語・中国語二か国語養成コースが開始されるなど、大学での日本語教育の規模も少しずつ広がり始めたものの、1978年のカンボジア紛争を起因として日本政府が対越 ODA を停止すると日越関係は悪化し、日本語教育の実施にも直接的な影響を及ぼした。ハノイ貿易大学では、1980年から新1年生の受け入れが停止され、1987年に再開されるまで正規の日本語コースは開講されなかった。また、ハノイ大学でも1979年から1989年まで日本語教育は停止されてしまった（宮原 2014）。

ドイモイ前の日本語教育について、ベトナム政府にとっての「主観的現実」が把握できるような文書は残念ながら不足している。しかし、二国間関係のアップダウンに翻弄された日本語教育の展開から推測されることは、日本は、ベトナムにとってはあくまでイデオロギーの異なる資本主義の敵国であったということである。それは、5年近くに及んだ日本の仏印進駐を、悪統治と断罪する言説（Bui, M.H. 2014）からも裏付けされる。ソ連を始めとした東側陣営との政治・経済の結びつきを重視し、ロシア語偏重の外国語教育政策を行っていたベトナム政府にとっては、日本語教育は相対的に重要度が低く、割り当て政策に従って必要最小限の日本語人材を育てるための、限定的な施策であった（坪田 2017）。

## 8.2. ドイモイ後の政策から見る政府の志向

### 8.2.1. 1990年代の政策の変容

1990年代に入ると、経済改革と外交政策の転換が本格的に実施されるようになり、日本語教育を取り巻く環境も一気に好転した。貿易大学では1987年から新入生の受け入れが再開され、外国語大学でも1989年に日本語教育が再開された（宮原 2014）。1992年に日本政府が対越 ODA を再開すると、同年には1992年にはハノイ外国語師範大学（現ハノイ国家大学外国語大学）、1993年にはハノイ総合大学（現ハノイ国家大学人文社会科学大学）において日本語教育が開始された。日本語教育機関の設立の動きは全国に波及し、1991年、ホーチミン市総合大学（現ホーチミン市国家大学人文社会科学大学）、1993年にはフエ師範大学内に日本語コースが開講された。

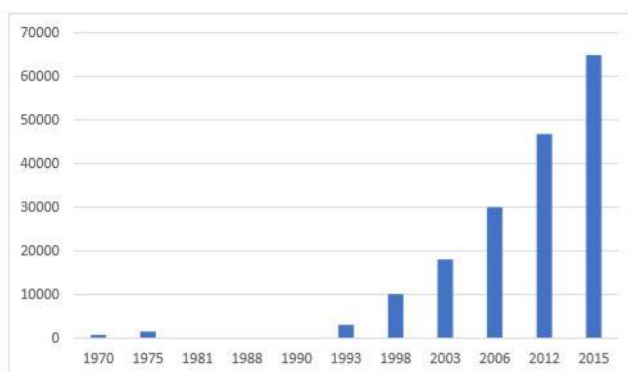


図1 ベトナムの日本語学習者数の推移

出典：基金海外日本語教育機関調査（1974年度版から2015年度版）を参照して作成

図1に見られるように、1990年代は日本語教育機関の新規設立と日本語学習者の急増に特徴づけられる<sup>16</sup>。しかしこの時期に関しては、首相府やMOETが日本語教育の拡大に対して特段の指示を行ったという公文書は見られない。日本とベトナム間の経済・人的交流が増えたことにより、日本語教育の必要性が社会の実需として生まれ、それに応えるために大学の日本語学科や民間日本語学校の開設に許可を出すという形で、あくまで個別対応を行っていたものと推測される。

### 8.2.2. 2000年代の政策の変容

日本政府は、ベトナムの日本語教育に対する支援を、市場経済化移行国への支援という名目でODAの枠組で開始した<sup>17</sup>。2000年代に入ると、日越人材協力センターにおける日本語コースの開設や、在外公館を通じた国際交流基金の日本語支援プログラムも開始されるなど、日本政府はJICAや基金を通じて高等教育機関や民間日本語学校に対する個別の支援を行っていた。そのような状況の中で、2003年に日本語教育に関する施策に大きな変化が起こった。中等教育レベルにおける日本語教育の導入である。2003年、日本政府とMOETとの合意によりハノイ市において「中等教育における日本語教育試行プロジェクト」（以下、中等プロジェクト）が開始された（ホーチミン市では2015年から）。2009年からは、同プロジェクトの生徒が高校に上がるのを機に高校にも日本語教育が導入され、さらには2016年に、「2020プロジェクト」の枠組で、小学校3年生から第1外国語としての日本語教育が開始された。なお、全国の中学・高校に占める実施校の割合はまだごく少ない。「中等プロジェクト」の枠組での日本語教育実施校は中学・高校の約0.35%、日本語学習者数は中学生・高校生全体の約0.15%である<sup>18</sup>。

2003年当時、ベトナムの中等教育レベルで英語以外の外国語が導入されたのは日本語が初めてであった<sup>19</sup>。この事実のみを見ると、ベトナムにおける日本語教育の位置付けが、他の外国語に比べて一段上がったようにも見える。ベトナム政府の日本語に対する考え方に何か変化が起きたのだろうか。それを探るためにまず日本側の公文書を見てみる。中等教育への日本語導入に関する二国間の会談を記録した文書によれば、「これほど日越関係が緊密化したにもかかわらず選択語にすらなっていないことは看過できない、(中略)モデル中学校を設定し、日本語教育をやってもらえないか」あるいは、「当方(筆者注：日本側)から持ちかけた話」云々とのやりとりがあった<sup>20</sup>。ではベトナム側の公文書ではどうか。日本語教育に関する指示としては、「中学校と高校の7年間の日本語プログラムについての公表」、「グエン・ビン・ヒエン次長との議論の

<sup>16</sup> なお、この数には民間日本語学校の学習者数も含まれる。

<sup>17</sup> JICAによる青年海外協力隊(日本語隊員)の派遣から始められた(1995～)。

<sup>18</sup> 国際交流基金 2015年度海外日本語教育機関調査

<sup>19</sup> 国際交流基金 開示請求番号15-08-001⑥、文書名「経過報告：ベトナム・初等・中等段階日本語教育に係る基本記録(合意書)について」

<sup>20</sup> 国際交流基金 開示請求番号15-08-002①、文書名「出張報告書」

公表により、日本語教育は、2020年国家外国語プロジェクトの一環となる」というような文書がある(カオ 2017)。これらはMOETから発出された文書であり、英語教育に関連する文書が首相府レベルでも発出されているのとは対照的である。また、前述したように、「2020プロジェクト」の実施によりベトナム政府予算が費やされるのは英語だけである。カオ(2017)は、政府の支援や予算的な裏付けは限定的であり、「日本語教育の発展は主に日本側に頼っているため、受動的である」(カオ 2017:88)と指摘している。つまり、中等教育への日本語教育の導入は、あくまで日本政府のプッシュにより開始され、そして施策の決定も英語が首相府レベルでも行われるのに対し、日本語は省レベルで行われているという違いがあることが理解できる。

## 9. 考察

本論文では、ベトナムと日本の政策文書を基に、外国語教育政策の展開を1945年から現在まで通時的に辿ると同時に、日本語教育を他の外国語との比較の観点から俯瞰することによって、政府の日本語教育に対する「主観的」な位置付けについて調査・分析した。それにより明らかになった点は以下2点に集約できる。

まず、ベトナムの外国語教育政策は、第二次世界大戦以降、抗仏・抗米戦争、市場経済化といった国際的・国内的な政治経済の変化の荒波の中で大きく変化してきた。そして、分断国家時代含めドイモイ以前は、政治的同盟関係にあった覇権国の言語が最も優先されてきたが、ドイモイ後は国際社会と地域共同体への統合を重視して英語に最も優先的な地位が与えられるようになった。そして、現在ベトナムでは英語以外に中国語、ロシア語、フランス語、ドイツ語、日本語、韓国語が普通教育で提供されているが、少なくとも英語以外の外国語について、ベトナム政府は特段の位置付けをしようとはおらず、日本語教育は、英語や他の外国語と比較しても、ベトナム政府から特別のコミットメント(予算措置も含め)が与えられている訳ではない、ということが政策文書とその実施状況から明らかとなった。

Do(1996)は「政治と経済の要素が、どの外国語を促進するかを決定するために最も重要な要素である」(Do 1996:7)と指摘する。図2はベトナムの主要貿易相手国と貿易額の推移を示したものであるが、もし政治と経済の要素が外国語教育において最も重要であるならば、ベトナムの3大貿易相手国であり要人往来も多い中国・韓国・日本の言葉がより促進される施策が採られていても論理の上ではおかしくはない。

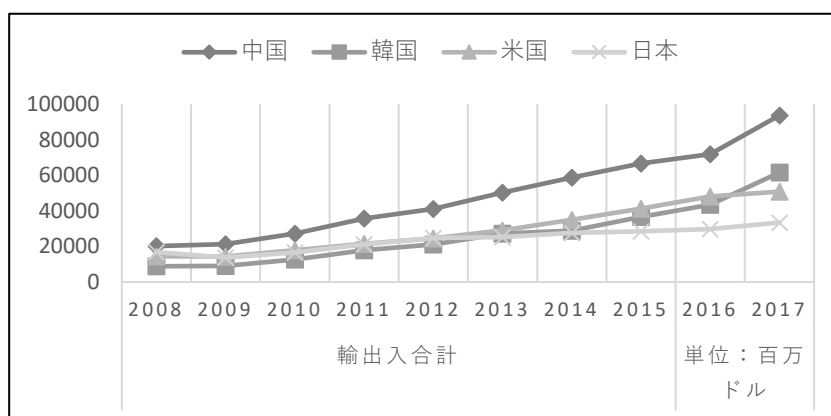


図2 主要貿易相手国と貿易額の推移

出典：JETRO (2018) <sup>21</sup>を参照して作成

例えば地政学的にアジア大洋州に位置するオーストラリアでは、英語以外の言語 (Language Other Than English: LOTE) の推進は、外交上あるいは経済上の実利の追及にあるとされ、特に、日本語、中国語、インドネシア語、韓国語の4言語が、アジア太平洋地域の経済的利益を拡大するために必要なLOTEの重点言語とされている<sup>22</sup>。しかし、ベトナムの場合は、日中韓と結び付きが強い中においても、政策面においては英語にのみほぼ唯一の優先的な地位を与えており、オーストラリアのLOTE政策のようなアジア各国の言語にも重点を置く外国語教育政策とは対照的である。つまりベトナムで日本語は(中国語や韓国語も同様)、「その他外国語」の中で、決して特出した地位が保障されている訳ではないのである。中学校への第1外国語としての日本語教育が導入された後の外国語教育政策の動向を見ると、2006年からは中国語、ロシア語が第1外国語として中学校に導入され、2016年からは韓国語が第2外国語として高校に導入されるようになった。ベトナム政府の外国語教育関連の公文書を読む限り、ベトナム政府は、地域的にはASEANに帰属していることを重視し、そして英語以外はこの国の言語も特段の優先的地位を与えないように、うまくバランスを取りながら外国語教育政策を進めているように見える。グローバル化が進展する中、ベトナム政府は多方面外交こそが地域共同体と国際社会における自らの地位を高めるために重要な戦略であるとの認識を持っているため<sup>23</sup>、国際語

<sup>21</sup> JETRO 「ハノイベトナム一般概況—数字で見るベトナム経済 2018年3月」

<[https://www.jetro.go.jp/ext\\_images/world/asia/vn/data/vn\\_overview201803.pdf](https://www.jetro.go.jp/ext_images/world/asia/vn/data/vn_overview201803.pdf)> (2018年4月6日)

<sup>22</sup> Asian Languages and Australia's Economic Future (A Report Prepared for the Council of Australian Governments on a Proposed National Asian Languages/ Studies Strategy for Australian Schools) <[http://apo.org.au/files/Resource/coag\\_asianlanguagesandaustaliaseconomicfuture\\_february1994.pdf](http://apo.org.au/files/Resource/coag_asianlanguagesandaustaliaseconomicfuture_february1994.pdf)> (2017年2月15日)

<sup>23</sup> ベトナム外務省 HP “Chính sách đối ngoại của nước CHXHCN Việt Nam” <[http://www.mofahcm.gov.vn/vi/mofa/cs\\_doingoi/cs/ns040823162938](http://www.mofahcm.gov.vn/vi/mofa/cs_doingoi/cs/ns040823162938)> (2018年11月30日)

である英語以外、特定の国の特定の言語を偏重することはその戦略にもそぐわないのである。

2点目は、第二次大戦後のベトナムの外国語教育の実態は、海外諸国からの教育援助受け入れとも大いに関係しているという点である。例えば北ベトナムのソ連からの教育援助(ロシア語)、南ベトナムのアメリカやオーストラリアからの教育援助(英語)である。現在では、英語最重視の姿勢を反映し、英語に関しては政府が自前の予算で教師研修や施設整備を行っているが、他の外国語については、諸外国からの教育援助が大きく期待され、そしてそれに頼っている状況にある。「2020プロジェクト」の中には、「教育・訓練の発展に向けて外国の援助の一部を優先的に使用すること」と記されており、また「ベトナムにとって需要があって適当な国の言語の母国の団体とは、さまざまな国際連携を教育機関が結ぶよう働きかける」とも明記されている。つまり、ベトナムにとって「需要があり適当な外国」として認識された言語を母語として話す国からの援助は、積極的にこれを受け入れるとしているのである。

しかし一方で、外国語教育政策の実施における国際援助の積極的受け入れは、外国政府が行う自国語普及プロジェクトが、ベトナムの普通教育段階における外国語科目の位置付けを大きく変える影響力持っている事に留意する必要がある。初等・中等教育レベルへの日本語導入がその典型例である。但し上述したように、日本語の中等教育レベル導入の数年後、他の外国語にも同様の地位を与える施策が採られていることは、「その他外国語」についてはあくまでバランスを維持するという外国語教育政策の志向の表れであろう。そして現状では、英語学習者が98~99%程度を占める外国語教育の中で、残り1~2%のパイを巡って、各国の自国語普及政策の競争が起こっているような状況にあるとも言える<sup>24</sup>。

## 10. 結論と今後の課題

嶋津(2008b)は、海外の日本語学習熱とは現象を表すものではなく、日本側の認識にすぎないと指摘する。本研究では、日本側からの視点ではなく外国政府の認識や志向から見ることで、ベトナムの日本語教育の位置付けを客観的に把握することを試みた。それにより、日本語は英語のような優先的な外国語ではなく、あくまで地域的な実需に基づく「その他外国語」として位置付けられている事が各種文書から明らかとなった。そのような日本語の現在の立ち位置を等閑に付すことなく受け止める事で、ベトナムの日本語教育が何を求めているのかを把握しやすくなり、そして日本側からの支援の方向性作りにも活かすことができるのではないかと考える。

現在ベトナム政府の外国語教育政策の中で、英語が唯一の優先外国語と位置付けられている一方で、Durand(2006)は、ベトナム政府のアジア隣国の言葉についての関心の低さは不適切なほどであり、「長期の経済成長とこの国に影響を及ぼしている地政学トレンドを無視している」(Durand 2006:49)とも指摘する。またDo(1996)の調査によれば、現在の英語一辺倒の外

<sup>24</sup> ベトナムの外国語教育に対しては、様々な国が支援を行っている。例えば韓国は、1997年に韓国国際交流財団のハノイ・センターを作った。また中国は、2014年にハノイ大学内に孔子学院を設立した。

国語教育政策について不満や疑問を持っている学生もいるという。ベトナム政府は ASEAN や国際社会への統合・同化を重要視しており、それが英語一辺倒の外国語教育の基礎認識を形成する一因となっていることを本論文では指摘したが、現在の公教育における外国語教育の実施状況は、一方では社会や学習者の実需を適切に反映している状況ではないとも言えよう。

本研究では、分析枠組のうち「政府」の志向に焦点をあてたが、今後の課題は、上述のような「社会」のディスコースに焦点を当てることである。つまり、政府が立案する外国語教育政策が必ずしも社会的な需要を反映し切れていない面がある現在、社会(例えば教育関係者やメディア)のディスコースに焦点を当てることによって、ベトナムの日本語教育を取り巻く実情についてより多面的な理解が可能になると考える。

#### 【参考文献】

- Bui, M. H. (2014). *Lịch sử Giáo dục Việt Nam*. Nhà Xuất Bản Đại Học Sư Phạm.
- カオ・レ・ユン・チー (2017) 「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学博士論文
- 近田正博 (2005) 『近代ベトナムの高等教育政策史』多賀出版
- Denham, P. A. (1992). *English in Vietnam*. *World Englishes*, 11(1), 61-69.
- Do, T. H. (1996). *Foreign language education policy in Vietnam: the reemergence of English and its impact on higher education*. UMI.
- Durand, C.X. (2006). "If its's not English, it's not worth reading!". *Current Issues in Language Planning*, 7(1), 44-70.
- 古田元夫 (2009) 『ドイモイの誕生: ベトナムにおける改革路線の形成過程』青木書店.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. The British Council.
- Hoang, V. V. (2010). *The current situation and issues of the teaching of English in Vietnam*. 『立命館言語文化研究』22(1):7-18
- 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—」和文報告書
- 国立国語研究所 (2003) 『環太平洋地域における日本語の地位』実施報告
- 真鍋一史 (2004) 環太平洋地域における日本語の地位 『関西学院大学社会学部紀要』97: 149-155
- 宮原彬 (2004) 「日仏共同支配期のベトナムでの日本語教育: ベトナム日本語教育史のためのノート」『長崎大学留学生センター紀要』12:41-57
- 宮原彬 (2014) 『ベトナムの日本語教育—歴史と実践』本の泉社
- Nguyen, T.G. (2006). *Chính sách ngôn ngữ ở Việt Nam qua các thời kì lịch sử*. *Tạp chí Ngôn ngữ*, 1-10.
- Nguyen, T. M. H., Nguyen, Q. T. (2007) *Teaching English in Primary Schools in Vietnam: An Overview*. *Current Issue in Language Planning*, 8:162-173.

- グエン・タイン・タム、グイエン・チ・ツオン・バン、マイ・ゲエン・ゴック (2015) 「ベトナムにおける日本語教育と日本研究の動き」 劉建輝編『日越交流における歴史、社会、文化の諸課題』 国際日本文化研究センター
- Nguyen, V. T. (2010). Vietnam's Security Challenges: Hanoi's New Approach to National Security and Implications to Defense and Foreign Policies. National Institute for Defense Studies <[http://www.nids.go.jp/english/publication/joint\\_research/series5/series5.html](http://www.nids.go.jp/english/publication/joint_research/series5/series5.html)> (2017年6月2日)
- Nunan, D. (2003). *The Impact of English as a Global Language on Educational Policies in the Asia-Pacific region*. TESOL Quarterly. 3(3):589-613.
- Parks, E. (2011). "Vietnam demands English language teaching 'miracle'", The Guardian. <<https://www.theguardian.com/education/2011/nov/08/vietnam-unrealistic-english-teaching-goals>> (2017年8月30日)
- Pavlenko, A. (2003). *'Language of the Enemy': Foreign Language Education and National Identity*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6(5), 313-331.
- ファン・ゴック・リエン (2008) 『ベトナムの歴史 (世界の教科書シリーズ)』 明石出版。
- 嶋津拓 (2008a) 『オーストラリアにおける日本語教育の位置—その100年の変遷—』 凡人社
- 嶋津拓 (2008b) 『海外の「日本語学習熱」と日本』 三元社
- 白石昌也 (2004) 『ベトナムの対外関係—21世紀の挑戦—』 暁印書館
- 田原洋樹 (2006) 「ベトナム社会主義共和国の言語状況に関する考察—ロシア語とドイモイ改革を中心に—」 『融合文化研究』 7:28-37
- チュオン・トゥイ・ラン (2006) 「ベトナムにおける日本語教育・日本文化教育」 『比較日本学 研究センター 研究年報』 2: 123-129.
- 坪田珠里 (2017) 「社会主義国家ベトナムの日本語教育政策の変遷とその目的(1945年～1991年)—外国語教育政策の史的展開に位置づけて—」 『日本語教育』 168: 45-54
- Vu, T.K. "Tiếng Nga với cách mạng Việt Nam" <[http://www.vanhoanghean.com.vn/chuyen-muc-goc-nhin-van-hoa/nhung-goc-nhin-van-hoa/tieng-nga-voi-cach-mang-viet-nam#\\_ftnref1](http://www.vanhoanghean.com.vn/chuyen-muc-goc-nhin-van-hoa/nhung-goc-nhin-van-hoa/tieng-nga-voi-cach-mang-viet-nam#_ftnref1)> (2017年2月15日)
- Wright, S. (2002). *Language education and foreign relations in Vietnam*. Language policies in education: Critical issues, 225-244.

坪田 珠里 (つぼた じゅり)

【主な海外教授活動の場】



## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿：

本学会の趣意を理解し、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。所属、国籍等は問いません。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、編集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回刊となっており、投稿の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：4月10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：10月10日 23：59（日本時間）まで。12月刊行予定です。

#### 2. 内容：

海外の日本語教育関連分野の「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」等に関する研究論文で、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、査読委員の審査を受け、その結果を編集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。

#### 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。本誌への投稿を予定し、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、編集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) (学会誌編集委員会)

## 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. サイズは 15,000～20,000 字程度で、横書きです。ただし論の展開上、掲載が必要な資料がある等の場合はこれより大きいサイズも可能です。
  3. 注は、脚注とします。
- ⑥ 参考文献一覧
- ⑦ 著者紹介

### 2. 本文についての詳細：

- 1) 1 ページは A4 版横書き 43 字×33 行。
- 2) 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。
- 3) 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。
- 4) 補助動詞はなるべくかな表記。  
例) 「～しはじめる。／～しおわる。」など。
- 5) カタカナは全角入力。
- 6) 数字はすべて半角で、算用数字を使用。
- 7) 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。
- 8) マル数字の使用は可能です。
- 9) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 10) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
- 11) 句読点は「,」「。」で統一。
- 12) ルビは、原則なし。
- 13) 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。

- 1 4) 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)。

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、サイト名・<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) 言語別に分けず、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、受理されない可能性がありますので、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

ベトナムの日本語教育を勉強させていただきながら、自分自身がこれまでに携わってきた現場について、政府的文脈や社会的文脈から、また「個としての学習者の視点」から、研究してみたいことが多々湧きあがる刺激的な編集作業となりました。(内山)

会員制度になってから初めての学会誌でしたが、無事に刊行することができました。次号以降も良質な学会誌になるよう、引き続き精進してまいります。(高嶋)

会員の制度ができて投稿が有料になっても投稿論文の数が減らなかったことで、学会誌を刊行し続けることの動機が、自分自身の中で、以前よりもずっとはっきりとしたものになりました。残念ながら今号には間に合いませんでしたが、海外の日本語学習者の実像や現場の教師の工夫や取り組みを伝える「ディスカッション」の記事作成・掲載も続けます。この学会誌の質をさらに高められるよう、これまで以上に挑みます。(吉田)

最後に、今号における論文の投稿状況を報告します。投稿申し込みが10本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が9本、そして、査読を通り訂正作業を経て掲載に至った論文が2本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第7号
発行日	2018年12月31日
発行	海外日本語教育学会
編集	海外日本語教育学会 学会誌編集委員会
表紙デザイン	鵜澤威夫
本文デザイン	高嶋幸太
編集協力	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>

海外日本語教育学会