



海外

k a i g a i

日本語

n i h o n g o

第 8 号
2019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、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

第1回アフリカ日本語教育会議支援委員会：内山聖未*

【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、小林基起、近藤正憲、佐久間勝彦、三原龍志、
谷部弘子、吉田一彦

目次

【投稿論文】

日本語教科書の勧誘場面におけるマレー語母語話者の言語行動 —日本語母語話者がマイナス評価を下す項目を中心に— 稗田 奈津江.....	01
中米カリブ日本語教育ネットワークの成果と意義 —現地教師の視点から— 太田 恵美、玉村 香奈.....	16
海外で教える母語話者日本語教師同士の対立・軋轢 —問題の種類と対処法を中心とした概括的調査研究— 高嶋 幸太.....	35
『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領.....	49
編集後記.....	53

日本語教科書の勧誘場面におけるマレー語母語話者の言語行動 日本語母語話者がマイナス評価を下す項目を中心に

稗田 奈津江

【要旨】

本研究の目的は、初級日本語教科書が提示している勧誘場面において、マレー語母語話者がどのような言語行動をとるのか、また、どの言語行動が日本語母語話者からマイナス評価を受けるのかを明らかにし、言語教育実践に役立てていくことである。本研究は、副教材の四コマの絵を見て作られた会話を、日本語母語話者が違和感や不快感を感じる項目に焦点を当て、マレー語と日本語で比較した。また、発話の意図や解釈について知るために、それぞれの母語話者から聞き取りを行った。その結果、マレー語では、被勧誘者の利益が強調されていること、明示的発言をする傾向があること、聞き手の私的領域に立ち入る傾向があることが明らかとなり、これらが日本語母語話者からマイナス評価を受ける恐れがあることがわかった。これらをふまえて、語用論的能力を高めるため、文化的規範を効果的に扱うことや、視覚イメージを活用することを提言した。

【キーワード】 勧誘・マレー語母語話者・日本語母語話者・語用論的転移・マイナス評価

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. 勧誘の言語行動 | 5.3 聞き手の私的領域 |
| 2. 勧誘の比較文化語用論的研究 | 6. 語用論的能力を高めるために |
| 3. DP 理論と日本語教育 | 6.1 文化的規範の取り扱い |
| 4. データの収集と分析方法 | 6.2 視覚イメージの活用 |
| 5. マイナス効果を生じる言語行動 | 7. まとめと今後の課題 |
| 5.1 被勧誘者の利益 | 参考文献 |
| 5.2 明示的発言 | |

1. 勧誘の言語行動

勧誘は、相手との友好的な人間関係を構築、維持、発展させていく上で重要な言語行動の一つである。本稿は、勧誘の定義を「自分が良いと思うこと、実行しようと思っていることに相手もいっしょに参加し行動するように働きかける行為」（黄 2011）として議論を進める。勧誘は、「行動」を「相手」と「自分」がいっしょに行うこと、行動の「決定権」は「相手」に所属すること、「利益」は「相手」にも「自分」にもあるという3つの要素をもっており（川口ら 2002）、これらの3要素を用いることで、依頼や勧め、指示、許可、禁止などのほかの行為要求表現と区別することができる。

勧誘は、相手にある行為をするように働きかける言語行動であることから、聞き手に負担を課す可能性が高い発話機能の一つである。よって、良好な人間関係を維持するには、言語運用が

適切になされることが大切である。また、勧誘は、受諾・保留・断りなどの結果を伴うが、中でも断りは相手の意向に反することから、相手との関係を修復するための配慮が求められる。そして、勧誘は、被勧誘者に時間的あるいは金銭的な負担を要求することから、必ずしも「利益」だけを共有するものではなく、負担を上回る利益を提示するといった努力も必要とされる。

これらのように、勧誘の言語行動は、さまざまな要素を考慮しなければならない複雑な言語行動の一つであるが、異文化間で行われる勧誘の言語行動においてはさらに様相が複雑となり、誤解やミスコミュニケーションが生じやすくなると考えられる。

たとえば、ザトラウスキー (1993) は、友人たちから温泉に誘われた際に「論文で忙しいから、行くのは大変でしょう」と言われて、大変なショックを受けたことを報告している。上記の発話は、米語では相手が自発的に断るように仕向けるときに用いられるという。このような表現は、中国語や韓国語でも同様に否定的にとらえられるようである。来ないように念を押されているように感じたり (鄭 2009)、断ってほしいのか、本気で誘っているのかわからず、違和感を感じたり (黄 2011) するという。

ほかにも、日本語母語話者のあいまいな断り方が、非母語話者に断りと判断してもらえずに再勧誘を誘発したり (生駒・志村 1993; 吉田 2010)、非母語話者による友好的なつもりの発話が、日本語母語話者にとっては失礼に感じられたりする (マスデン 2011) ことなどがある。マスデン (2011) において興味深いのは、「ちょっと用事があって…」という日本人もよく使う表現を非母語話者が使った場合、「うそをついている」「遠ざけられた」のように否定的に解釈する日本語母語話者が多かったことである。

東條 (2009) によると、日本にいる留学生は、勧誘の表現形式よりも相手への気遣いに難しさを感じているという。日本人との勧誘のコミュニケーションに不安を感じており、「日本人は誘いにくいので誘わない」というように勧誘自体をあきらめてしまうこともあるという。また、その不安は上級学習者であっても依然抱えており、気負いなく勧誘できないことから、友好関係が形成しにくくなるという悪循環が見られるという。

勧誘において円滑なコミュニケーションを行うには、母語話者・非母語話者の双方が、異文化間コミュニケーションにおける語用論的能力を高めていくことが重要であろう。また、語用論レベルの項目の指導は教室内で可能ではあるが、暗示的な状況での習得は困難である (高橋 1999) という観点を考慮するならば、学習項目を明示的かつ体系的に示していくことが求められよう。

これまでの言語学的な枠組みによる対照研究では、日本語教育に役立てることが難しい (野田 2012) という指摘があるように、これからの日本語教育においては、母語話者と非母語話者間で言語行動がどのように異なるのかを示すのみならず、円滑なコミュニケーションを行うにはどうしたらいいのかについてもっと議論を深めていく必要があると考える。そのためには、非母語話者による語用論的誤りが生じる理由 (母語転移や学習転移など) について、個々の事例を詳細に調べていくことが重要だと考える。

本稿は、日本語教科書『みんなの日本語』が提示している勧誘場面において、マレー語母語話者がどのような言語行動をとるのか、また、どの言語行動が日本語母語話者からマイナス評価

を受けるのかを明らかにする。そして、異なる言語行動の背景にある文化的規範についての考察を深め、今後の言語教育実践にどう生かしていくのかを検討する。

2. 勧誘の比較文化語用論的研究

勧誘（「勧誘に対する断り」を含む）に関する日本語と他言語間の比較文化語用論研究は、これまで国内外において活発に行われてきた。英語（生駒・志村 1993；西村 2007；ザトラウスキー 1993）、中国語（黄 2011；劉 2015；劉・肖 2008；蒙 2010；彭 1990）、韓国語（鄭 2009；鄭 2012；任 2004）をはじめ、インドネシア語（吉田 2010）、マレー語（稗田 2016；伊藤 2002）、タイ語（ウィッタヤーパンヤーノン 2006）などの東南アジア言語、そして、スペイン語（大倉 2002）やアフリカのスワヒリ語（中垣 2014）にまで広がりを見せている。

この分野の対照研究では、意味公式が用いられることが多い。これは、発話を意味機能によって分類したもののことで、Blum-Kulka & Olshtain (1984) によって導入された。たとえば、勧誘に対する断りの場合、「ごめんね」は {謝罪}、「その日はちょっと用事があって」は {理由}、「また今度ね」は {将来の約束} のように分類される。

また、この分野の研究では、ポライトネス理論 (Brown & Levinson 1987) に基づいて、ポライトネスストラテジーを統計的に比較することがある。先の理論では、円滑な人間関係を維持するための言語的なストラテジーは、ポジティブ・ポライトネスストラテジーとネガティブ・ポライトネスストラテジーに大別される。前者は、他者に理解されたい、好かれたい、賞賛されたい、仲間に入れて欲しいという「プラス方向への欲求」に働きかけるストラテジーであり、後者は、他者に立ち入られたくない、邪魔されたくないという「マイナス方向に関わる欲求」に働きかけるストラテジーである (宇佐美 2013)。

ポライトネスストラテジーの選択傾向に関して、筆者が関心をもっているのは、日本語はネガティブ・ポライトネスストラテジーを用いる傾向があり、ほかの言語はポジティブ・ポライトネスストラテジーを用いる傾向があると結論付けている先行研究が多い (林 2016；鄭 2009；劉 2015；ウォンサミン 2016) ことである。同じポライトネスストラテジーを用いる言語同士であれば、母語転移が起こったとしても、それが正の転移となって、摩擦が起りにくいのではないかと予測されるが、ネガティブとポジティブという相反するストラテジーを用いる言語間においては、発話の意図や解釈にずれが生じ、負の転移になりやすいのではないと思われる。

日本語教育において円滑なコミュニケーションをめざすならば、ただ単にストラテジーの選択傾向の違いや、用いられる意味公式の頻度や順序の違いを示すだけではなく、それらの違いから生ずるずれをどのように調整し、誤解を回避していくのかを検討していく必要があるだろう。

本稿と重複するテーマである、日本語とマレー語における勧誘に関する先行研究に、日本語もマレー語も「謝罪」を言ってから「理由」を話す傾向があることを見出したもの (伊藤 2002) がある。この研究結果は、たまたま日本語とマレー語の一致点を示すものとなっているが、意味公式の順序の違いが、円滑なコミュニケーションとどのように関わっているのかをより明確に意識すべきであろう。彭 (1990) は勧誘に対する断りに関して、理由と結論のどちらを先に述べ

るかについてアンケート調査を行った結果、日本人は理由が先が多い(82%)のに対して、中国人は結論が先が多い(72%)ことを報告している。日本語では、理由を挙げているうちに、結論を相手に分かってもらえたとし、日本語話者は中国人の唐突な断り方を不愉快に感じるとしている。これは、意味公式の順序が異なることで聞き手に不快感を与えてしまうことを明確に示している点で参考になると思われる。

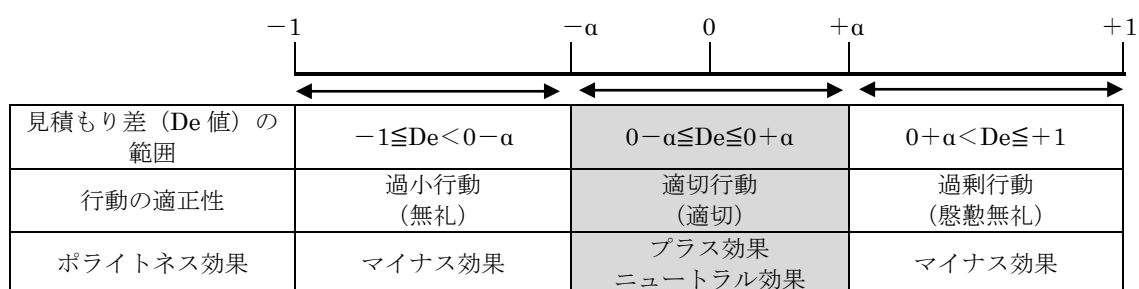
また、同じく日本語とマレー語の勧誘を比較した稗田(2016)では、発話の意図や解釈についても考察しているが、日本語母語話者に不快感を与える恐れがあると言及するにとどまり、実際に日本語母語話者がどう解釈するのかを調査したデータは示していない。また、その解釈を裏付けるためには、日本語母語話者が実際にどのようなやりとりをするのかも提示して比較する必要があるが、それらのデータも不十分である。母語話者と非母語話者間の解釈の違いを説明するには、これらの客観的データも合わせて提示することで、より説得力のある記述ができるものと思われる。

よって、本稿では、日本語とマレー語の勧誘行動の違いを明らかにするのみならず、マレー人の言語行動が日本語母語話者からどのように評価されるのかにも焦点を当て、話し手と聞き手の間に生ずるずれを調整するための手がかりを得ることを念頭に論考を深めていく。

3. DP理論と日本語教育

母語話者と非母語話間におけるコミュニケーションではさまざまなずれが生じ、それが誤解やミスコミュニケーションのもとになると思われるが、個々の事象を体系的にまとめるには、ディスコース・ポライトネス理論(以下、DP理論)が適しているのではないかとと思われる。

DP理論は、BrownとLevinson(1987)が提唱したポライトネス理論を宇佐美が発展させたものである。宇佐美(2003)によると、「ポライトネス理論」における「ポライトネス」とは「円滑な人間関係の確立・維持のための言語行動」のことで、短く言えば「対人配慮行動」である。宇佐美(2003)が提示しているモデルは、図1のとおりである。



見積もり差 (De 値) : $De = Se - He$

Se : 話し手側から見た「話し手の行為のフェイス侵害度」の見積もり
仮に、0 から 1 の間の数値で表すものとする

He : 聞き手側から見た「話し手の行為のフェイス侵害度」の見積もり
仮に、0 から 1 の間の数値で表すものとする

α : 許容されるずれ幅

図1 「見積もり差(De 値)」「行動の適切性」「ポライトネス効果」(宇佐美 2003)

ここで、宇佐美 (2003, 2008) に基づき、「フェイス」という用語について少し説明を加える。DP 理論では、土台となったポライトネス理論の用語を受け継ぎ、人間の「基本的欲求」として、「ポジティブ・フェイス」と「ネガティブ・フェイス」という二つの用語を用いている。前者は、他者に理解されたい、好かれたい、賞賛されたい、仲間に入れて欲しいという「プラス方向への欲求」であり、後者は、他者に立ち入られたくない、邪魔されたくないという「マイナス方向に関わる欲求」である。これらは、心理学の分野にも古くからある「接近欲求」と「回避欲求」と類似した発想を持つ概念である。

上述のモデルでは、話し手と聞き手の相互作用の結果として、ポライトネス効果が生じるとしている。話し手の言語行動が、「許容できるずれ幅 ($0 \pm \alpha$)」の内に収まらない場合は、適切行動ではないと見なされ、聞き手に違和感や不快感を与えることになる。この聞き手が感じる違和感や不快感は、ある言語行動がマイナス効果を生じたことを示しており、逆に言うと、聞き手が感じた違和感や不快感を見ることで、不適切行動を認定することができるであろう。

ポライトネス効果は話し手と聞き手の相互作用によって決定されることから、当然のことながら、同じ言語行動であっても、相手が変わればその効果に変化が生じる。表現の仕方、そして発話の組み合わせや順序はいわば無限にあるが、円滑な異文化間コミュニケーションをめざすにあたって大切なことは、言語行動が「許容できるずれ幅 ($0 \pm \alpha$)」に収まるように使用言語を調整できる能力を身につけることであろう。日本語教育においては、相手や場面に応じて、何が適切行動かを的確に判断できるように導いていくことが大切であろう。

4. データの収集と分析方法

本研究は、勧誘の言語行動に着目しており、初級日本語教科書『みんなの日本語』(スリーエーネットワーク 2005) の第9課の会話場面(コンサートに誘うが、先約のために断られる)を活用した。教科書の場面を用いたのは、日本語教育の指導現場に直結させることを明確に意識してのことである。

本研究では、場面を絵で提示し、その場面にふさわしいと思う台詞を書くというストーリー構築法を試みた。具体的には、副教材『みんなの日本語初級 I 練習 C・会話イラストシート』(スリーエーネットワーク 2000) にある四コマの絵だけを見ながら会話を作成するよう調査協力者に指示した。日本語のモデル会話による影響を防ぐため、それらを学習する前に行い、英語訳なども一切見てはいけないことにした。そして、登場人物の名前だけを知らせておいた。

マレー語のデータは、マレーシアのある国立大学で 2015 年に初級日本語を履修していた学生たちに依頼して収集した。本稿では、マレー語母語話者による作成会話 10 件を分析対象とする。

また、マレー語会話における発話の意図や解釈について知るために、会話作成の後で、マレーシア人大学生から聞き取りを行った。その際、「話し手はなぜそのように言ったのか」「どのような気持ちを込めて言ったのか」「こう言われると、どのように感じるか」「不快に感じるとしたら、それはなぜか」などの問いかけをしながら、個々の言語行動の背景にある文化的規範を引き出していった。

そして、マレー語と日本語の比較ができるように、2018年に日本語母語話者計10名(20～40代の男女)に、同じ四コマの絵を見て、会話を作成してもらった。これは、言語教育に携わっていない一般の人たちを対象に、電子メールを媒体としてデータを収集した。

さらに、マレー語作成会話の中から1つを取り上げ、それを日本語に直訳したもの(資料1)を用意し、日本語母語話者10名に読んでもらい、違和感や不快感を感じる箇所を指摘してもらった。そして、どのように感じるかを詳しく述べてもらった。本稿の分析では、「母語話者の言語直感」を重視し、日本語母語話者が感じる違和感や不快感を「聞き手側の認知」として活用した。

資料1 教科書が示す勧誘場面におけるマレー語会話例(日本語訳)

M: もしもし、こんにちは。木村さんですか。ミラーです。
 K: ええ、木村です。ミラーさん、何のご用ですか。
 M: 友達から、コンサートのチケットを2枚もらいました。
 いっしょに行きたいですか。
 K: そのコンサートはいつありますか。
 M: 12日、金曜日の夜です。
 K: ああ……、12日ですか……。すみません。その日は行けません。
 M: どうしてですか。
 K: その日の夜は、友達と映画を見に行く約束がありますから。
 M: ああ、そうですか。気にしないでください。
 ほかの人を探しますから。ありがとうございました。それでは。
 K: ええ、すみませんでした。それでは。

本稿は、語用論的観点から比較を行っており、マレー語から日本語への語用論的転移¹が生じた場合、日本語母語話者がマイナス評価を下す可能性が高い項目に焦点を当てている。よって、発話の内容や順序が多少異なっていたとしても、それが不適切行動となる可能性が低いと思われる項目については、特に取り上げないことにした。

5. マイナス効果を生じる言語行動

表1は、日本語母語話者が語用論的に違和感や不快感を感じた発話とその意味公式を表している。また、表の右側に、違和感・不快感を感じたと回答した日本語母語話者数、及びマレー語と日本語作成会話における使用度数を示している。例数はいずれも10である。そして、右端に表示しているp値は、マレー語と日本語の使用度数を比較し、フィッシャーの直接確率法の両側検定を行った結果である。

日本語母語話者が語用論的に違和感・不快感を感じたという発話が全部で6つ、また、「ないこと」に対する違和感・不快感に関連した発話も3つ抽出された。表2を見ると、違和感・不快感を感じる6つの発話は、全体的にマレー語に多く、日本語には少ないことがわかる。反対

¹ 目標言語の母語話者とコミュニケーションをとる際に、自分の母語での会話のやり方をそのまま使用すること。

に、「ないこと」に対する違和感・不快感に関する3つの発話は、全体的にマレー語に少なく、日本語に多く用いられているのがわかる。

表2 日本語母語話者が違和感・不快感を感じた項目と日馬における使用度数の比較

発話例	意味公式	違和感・不快感を感じた回答者数 (n=10)	マレー語の使用度数 (n=10)	日本語の使用度数 (n=10)	p値
・いっしょに行きたいですか	願望確認	10	5	0	0.033*
・どうしてですか	断りの詳細要求	5	8	1	0.005**
・何のご用ですか	電話の詳細要求	4	1	3	0.582
・ほかの人を探しますから	代替者の言及	3	3	1	0.582
・その日は行けません	明示的不可表現	2	3	1	0.582
・気にしないでください	謝罪の受入	1	6	1	0.057†
(ないことに対する違和感)					
・残念です	遺憾の念	1	2	7	0.070†
・いいですね	好意的反応	1	1	7	0.020*
・また今度	将来の約束	1	1	5	0.141

† $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$

これら9つの発話の{意味公式}の使用度数をマレー語と日本語間で比較するためにフィッシャーの直接確率法を行った結果、{願望確認}{断りの詳細要求}{好意的反応}において、マレー語と日本語では使用度数に差があることがわかった。また、{謝罪の受入}と{遺憾の念}においては有意傾向がみられた。

以下、小節において、日本語母語話者が感じた違和感・不快感を、「被勧誘者の利益」「明示的発言」「聞き手の私的領域」の3つの観点に分けて、詳細を見ていく。

5.1 被勧誘者の利益

違和感・不快感を感じたという回答が最も多かったのは「いっしょに行きたいですか」という{願望確認}の発言であり、回答者10名全員が不快感を表明した。「威圧的、命令調、強制的、上から目線だ」などの感想が寄せられた。熊井(1989)は、二人称を主語とし、相手の願望に直接言及することは、相手の利益を強調することになり、聞き手に尊大な印象を与えてしまうと論じている。DP理論においては、丁寧さに欠けた過小行動に相当し、マイナス効果を生み出していると言えよう。

マレー語では10件中5件が、この「～たい」に相当する表現を用いていた。マレー語には「あなたを～に誘いたいんですが」という表現も2件見られたが、こちらは一人称を主語に用いて勧誘者の利益を強調することで、より丁寧な印象を与えていると思われるが、「誘う」という行為を明言している点でやはり日本語とは異なると思われる。日本語では{願望確認}の発話は皆無で、作成会話10件全てが「行きませんか／行かない／行かないか」といった意向を聞く表現を用いていた。

次に、{遺憾の念}を表す「残念ですね」の発話に関してであるが、「ないこと」に対する違和感を述べた回答者がいた。「あるべきものがない」ことにより、聞き手が「配慮に欠けている」

と感じている点で、マイナス効果となっている。

この「残念ですね」という発話は、日本語では10件中7件が用いていたのに対して、マレー語では2件と少なかった。また、聞き取りの結果、「残念ですね」の発話意図は日本語とマレー語では異なることがわかった。

「だれがどうして残念に思っているのか」について、筆者は、「勧誘者のミラーさんが、木村さんといっしょにコンサートを見に行きたいという願いがかなわなかったから、残念なのだ」と当然のように思っていたし、ほかの日本語母語話者も同じように回答していた。しかし、マレー語では、「被勧誘者の木村さんが、せっかくのいいチャンスを逃したので、もったいない／損をした／かわいそうだ」という同情の意を表しているのだという。教科書にある英語訳「I'm sorry (to hear that) (それを聞いて気の毒に思う)」(スリーエーネットワーク 2007)に影響を受けたのかと思われたが、このようなときにはマレー語でも、「Sayangnya (もったいないね)」のように発言するとのことであった。

この発話は、「コンサートに誘う」という勧誘行為に対する意識そのものに、日本語とマレー語では違いがあることを暗に示していると考えられる。日本語では「勧誘」の「誘」(誘う)に重きがあり、相手と行動を共にすることの実現が第一の目的となっているが、マレー語では「勧誘」の「勧」(勧める)に重点が置かれ、相手にとって望ましいと思われる機会を提供することが主要な役割を担っているようである。日本語は、相手といっしょに行動したいという「自分」の利益を相対的に強調することで被勧誘者の心理的負担を軽くし、丁寧な印象を与えて勧誘していると思われるが、それだけに、勧誘を断る場合は勧誘者の面子を傷つける可能性が高まるので、より一層の配慮が必要となるであろう。一方、マレー語は、よい機会が提供されるという「相手」の利益を強調しているため、断ることで利益を失うのは断り手本人であり、断ることにそれほど気を使わなくても済むことになる。結果として、マレー語ではより気軽に誘ったり誘われたりするようになると考えられる。

これらに関連し、日本語では被勧誘者が「いいですね」「うれしい」といった{好意的反応}や「また誘ってね」といった{将来の約束}を加えることで、行動の共有を望んでいるのは勧誘者だけではないことを強調し、勧誘者の利益を相対的に下げようとしていると思われる。{好意的反応}に関しては、マレー語における使用度数は10件中1件のみだったのに対して、日本語は7件と多かった。また、{将来の約束}に関しても、マレー語では10件中1件のみだったが、日本語では5件見られた。したがって、マレー語では{好意的反応}や{将来の約束}のような表現はほとんど見られないため、日本語母語話者に対しては、「何か物足りない」「せっかく誘ってくれた相手への配慮に欠けている」という印象を与えることになるのであろう。

以上をまとめると、マレー語では日本語よりも被勧誘者の利益がより強調されていると言えよう。これは断り行為における心理的負担とも関係しており、勧誘行為そのものを行うかどうかを決める際にも、文化差を考慮すべきことを示唆している。また、「残念ですね」の発話に見られたように、表面上は何も問題がないように見えても、母語話者と非母語話者間で頭に思い描いているものが異なることがあるということにも留意すべきことを示している。

5.2 明示的発言

日本語母語話者からは、「行けません」という {明示的不可表現} が、「興味がない」「相手が嫌い」といったマイナス感情を強調しているかのように感じられるという回答があった。これらは丁寧さに欠け、マイナス効果となっている。日本語の場合、断り行為は相手の意向に逆らうことになるため、一般的に相手の気持ちを傷つけないように、感情を害さないようにと、ある程度婉曲的な表現が要求される (荒巻 1999) という。

マレー語では 10 件中 3 件が、「行けません」「だめです」のようにはっきりと言い切る形で断りを表明していたが、残りの半数以上は「詫び」や「理由」を並べて、間接的に断っていた。日本語も同じく「詫び」と「理由」によるものがほとんどで、明示的不可表現は 1 件のみ見られた。統計的には使用度数に差が見られなかったが、聞き取りの結果、マレー語母語話者はこの {明示的不可表現} をより肯定的に、日本語母語話者は否定的にとらえていることがわかった。

マレーシア人大学生の意見では、はっきり言ってもらったほうが勘違いのリスクが減るため、「安心できる」「すっきりする」そうである。アメリカ人には日本語のあいまいな表現が「時間の浪費」と感じられることがある (直塚 1980) ようであるが、それとはまた違った意味で、明示的発言を肯定的に受け止めているようである。

なお、{明示的不可表現} に関して違和感・不快感を表明した日本語母語話者は 10 名中 2 名にとどまっていたが、これは、マレー語のモデル会話では {明示的不可表現} が単独で使われたのではなく、前後に謝罪や理由があることで「許容できるずれ幅 ($0 \pm \alpha$)」に収まった可能性があることを考慮しておくべきであろう。

次に、「ほかの人を探します」という {代替者の言及} についてであるが、日本語母語話者の中には、「相手は誰でもいいんだ」「自分は特別な存在じゃないんだ」というように解釈し、不快感を示す回答者が複数名いた。これは、聞き手が予測可能な勧誘者の次の行動を明示的に示すことによって、聞き手に不快感を与えており、マイナス効果となっている。

意味公式 {代替者の言及} は、マレー語では 10 件中 3 件、日本語では 1 件見られた。使用頻度はどちらも決して多いとは言えないが、この意味公式もまた、マレー語ではより肯定的に、日本語では否定的に受け止められていることがわかった。

マレー語では、「ほかの人を探します」「ほかの人と行きます」といった発言により、発話者はより丁寧な印象を与えることができ、聞き手は「ほっとする」「安心する」そうだ。この発言は、「ちゃんとほかの人といっしょに行くから大丈夫。自分がみじめで寂しい思いをすることはないから安心してほしい」という勧誘者のメッセージを聞き手に伝えているのだという。この意味公式を用いた日本語母語話者も 1 名いたので、発話意図を聞いたところ、既に手にしているチケットが無駄になるのを気にしているかもしれない相手に配慮したとのことであった。

明示的発言についてまとめると、マレー語では明示的発言を肯定的にとらえるが、日本語では否定的にとらえる傾向があると言えよう。日本語教育では、「どのように言うか」に焦点を当て、語彙や文法を教えることが多いが、「なぜそのように言うのか」を学習者の母語と比較しながら考える機会を設けていくことも大切だと思われる。

5.3 聞き手の私的領域

まず、第5.1節で述べた {願望確認} の「～たいですか」は、聞き手の利益を強調しているのみならず、相手の願望を直接聞くことで「聞き手の私的領域」(鈴木 1997) に踏み込んでいる点でも、日本語母語話者に不快感を与えていると思われる。

次に、「どうしてですか」という {断りの詳細要求} についてであるが、日本語母語話者からは、「押し付けている」「怒っている」ように感じられるという回答があった。また、「相手の立場への配慮がなく、礼儀を欠いている」という意見もあった。これも、あえて言及することで、聞き手に不快感を与えており、マイナス効果となっている。

マレー語では、10件中8件が「どうしてですか」「どんな用事ですか」「どんな予定ですか」と詳細な情報を求めている。一方、日本語では、1件のみ使用が見られた。

マレー語では、親しければ親しいほど、より詳細に聞く傾向があるらしい。これは、相手への関心の高さ、親愛の情を示し、互いの結束力を高めているものと思われる。しかし、日本語では「聞き手の私的領域の侵害」に当たり、私的な事柄をあれこれ聞くことは好ましくないと考えられているのだろう。よって、日本語では10件中9件が、「自己開示」によって、相手から質問されなくても自分から情報を提供していた。

また、「気にしないで」という {謝罪の受入} に関しても、「聞き手の心理に介入していて失礼だ」という日本語母語話者の回答が見られた。

この {謝罪の受入} は、マレー語は10件中6件と多く、日本語では1件のみ見られた。マレー語では、謝罪を受け入れる意思をことばではっきりと表明することによって聞き手に安心感を与えているようである。

以上、「聞き手の私的領域」に関してまとめると、日本語では聞き手の私的領域に踏み込みすぎないように配慮しているが、マレー語では聞き手の私的領域の中に入れば入るほど、相手との心的距離が縮まり、友好的だとみなされる傾向にあると言えよう。

上述の結果は、「敬語体系を有する言語は敬語を用いて相手との距離を置くことで丁寧さを表現するネガティブ・ポライトネスを志向し、敬語体系を有しない言語は相手に積極的に働きかけることで丁寧さを表現するポジティブ・ポライトネスを使用するのではないか」という伊藤 (2009) の論考とも重なる部分があるのではないかとと思われる。

以上、日本語母語話者が抱く違和感・不快感を「被勧誘者の利益」「明示的発言」「聞き手の私的領域」の3つの観点にまとめて見てきたが、意味公式 {電話の詳細要求} の「何のご用ですか」については除外した。{電話の詳細要求} における使用度数は、マレー語で1件、日本語で3件と少なく、2言語間に統計的な差は見られなかった。また、日本語では3件とも「どうしたの?」という表現形式を用いており、「何のご用ですか」という筆者の日本語訳が丁寧過ぎて不適切だったためと判断した。実際に、日本語母語話者のコメントを見ると、「不躰だ」「嫌味だ」「ビジネス的だ」「冷たくあしらわれているようだ」などと書かれており、表現が丁寧過ぎることで慇懃無礼となり、かえって日本語母語話者が不快感を感じるようになったようである。日本

語訳を用いたことの是非については、このような事例も生ずるということを考慮した上で、今後の課題の1つとしていきたい。

6. 語用論的能力を高めるために

これまで見てきたように、日本語とマレー語では勧誘の言語行動にさまざまな相違点があることが具体例を通して確認された。また、聞き取りにより文化的規範を探ることで、それぞれの相違点の背景にある価値観や考え方の違いが明らかとなった。

言語学習の過程で、語用論的転移によって生じる誤解やミスコミュニケーションについての理解を深めていくことで、目標言語文化に対するより深い洞察が得られ、自らのコミュニケーション行為をより主体的かつ自覚的に捉えることができるようになると思われる。結果として、異文化間コミュニケーション能力が総体的に高まると期待できる。

とりわけ、目に見えない文化的規範について、具現化された言語形式をもとに読み取っていくことは決して容易ではない。本稿の分析でも、マレー語母語話者に直接問いかけ、その意見に耳を傾けることで、筆者自身がようやく理解できたという部分が多々あった。これらを読み解く力を養うには、モデル会話を丸暗記するような練習をしていたのでは不十分である。本稿で示したような直接対話、あるいは文化的規範についても述べている教材等を媒介として、意識的に注意を払っていく必要がある。今後、非母語話者日本語教師の視点を教材に積極的に取り入れていくことも有効だと思われる。

以下、これからの言語教育現場に対する具体的提言として、大きく次の2点を提示しておきたい。1点目は、文化的規範の取り扱いについてであり、2点目は、視覚イメージの活用についてである。

6.1 文化的規範の取り扱い

前章で詳しく見た {願望確認} の「～たいですか」を具体例として取り上げ、語用論的な不適切さを導入する際に、文化的規範も合わせて提示していくことを提言したい。

非母語話者が産出する「いっしょに行きたいですか」という表現は、日本語教師がよく耳にする典型的な誤用の一つである。既に日本語教科書『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説』(スリーエーネットワーク 2007, 88) においても、学習者向けの注意書きがなされているので、以下、英文解説を引用する。

[Note 2] You can neither use ほしいですか nor V ます-form たいですか when you offer something or invite someone to do something. For example, when you offer a cup of coffee (or invite the listener to have a cup of coffee), you should not say, コーヒーがほしいですか, nor should you say コーヒーをのみたいですか. Expression such as コーヒーはいかがですか or コーヒーをのみませんか should be used.

この解説は主に3つの構成要素から成り立っている。まず、「ほしいですか」「～たいですか」という表現が容認可能性の面で誤用であることを指摘し、次に、学習者が言ってしまうがちな具体的な誤用例「コーヒーがほしいですか」「コーヒーがのみたいですか」を挙げ、最後に、語用論上適切とみなされる表現「コーヒーはいかがですか」「コーヒーをのみませんか」を提示している。これらの解説は端的でわかりやすく、学習者の負担を軽減している。その反面、文化的規範についての記述がないために、「なぜ英語では言えるのに、日本語ではだめなのか」が不明瞭なままであり、学習者が腑に落ちない側面を課題として残している。

よって、これまでの研究から得られた知見を集約し、文化的規範に関する記述を加えていくことが肝要ではなかろうか。たとえば、「相手の意向や願望を直接聞くことはプライバシーの侵害となり失礼と見なされるほか、相手の利益が強調された場合には尊大な印象を与える恐れがある」というような一文を追加することで、日本人の配慮行動に対する理解が促進されると思われる。また、文化的規範についての理解を深めることで、日本人の考え方や価値観に対する関心が刺激され、長期記憶にも残りやすくなり、実際の異文化間コミュニケーションの場においても効果を発揮するものと思われる。

上述のような文化的規範に対する記述を文法解説文の中に直接入れるのが困難な場合は、参考資料として、別途コラムを設けることなども考えられる。いずれにしても、辞書を引いても簡単には得られないような語用論的能力に関する情報に、学習者が積極的に触れられる環境を整えていくことが望まれよう。

6.2 視覚イメージの活用

日本語教育現場で文化的規範に目を向けさせていくことを前節で述べたが、その際に、視覚イメージを活用することを提案したい。

たとえば、入門段階で「どうぞよろしくお願いします」と言って自己紹介をする場面で「お辞儀」を導入する際に、ただ「頭を下げる」という形式のみならず、どうしてこのようなあいさつの仕方をするのかといった文化的規範についても着目してみてもどうだろうか。

日本人の「お辞儀」の形態は、日本語におけるコミュニケーション主体の態度を象徴的に表していると考えられる。「上下関係」の面から見ると、頭を下げることで、相手の立場があたかも「上」であるように設定し、「親疎関係」においては、身体的な接触を避け、ほどよい距離を保つことで、相手の領域に近づきすぎない「疎」の姿勢を示していると考えられる。日本人は、あえて人間関係の基本形態を「上・疎」とすることで、衝突を避け、円滑な人間関係を維持しているのだと考えられる。

この「お辞儀」を視覚的にイメージすることで、個々の言語表現の背後にある、尊大な印象を与えないとか、私的領域に近づきすぎないなどといった文化的規範が理解しやすくなるのではないと思われる。

マレー人のあいさつの仕方についても同様である。女性同士の場合を例にとると、あまり親しくない場合は軽く握手を交わすが、親しい場合は、抱き合っ、頬を合わせる。つまり、親しい

ほど身体接触も多くなり、言語的にもどんどん私的領域の中に踏み込んでいく。

このように、視覚的な身体的イメージと言語イメージを結び付けることによって、個々の言語行動がわかりやすくなったり、あるいは、誤解やミスコミュニケーションを引き起こす言語行動が予測しやすくなったりするのではないだろうか。

この提案は、必ずしも全ての言語に適用できるものではないかもしれないが、初級入門段階から文化的規範を扱う上で1つのヒントになると思い、ここに提示しておいた。なお、このような見方を教師が一方向的に押し付けるのではなく、学習者といっしょに考えていくことの意義を合わせて強調しておきたい。

7. まとめと今後の課題

本研究は、日本語教科書の勧誘場面におけるマレー語母語話者の言語行動について見てきた。分析の結果、マレー語では、被勧誘者の利益が強調されていること、明示的発言をする傾向があること、聞き手の私的領域に立ち入る傾向があることが明らかとなり、これらが日本語母語話者からマイナス評価を受ける恐れがあることがわかった。

本研究は、教科書の場面をそのまま用いたことで、学習内容に直結した項目を取り上げることができたほか、データ収集の際には会話を「書く」作業にしたことで、文字起こし等にかかる労力も大幅に軽減できた。日本語授業内という限られた時間を有効活用して、学習者の母語と目標言語間における違いを大まかにとらえるには効果的な方法であると思われる。

一方、本研究の手法では、登場人物の親疎関係がとらえにくいほか、絵の影響により、あいまいな断りがしにくい、再勧誘がしにくいなどの問題点が見られた。つまり、調査協力者が自分かと思うとおりの談話構造を実現できないという問題点が浮き彫りとなった。

よって、今後の課題として、母語話者の言語行動をより厳密に把握するには、ロールプレイ等の手法を用いて、自由なやりとりをデータとして収集し、分析する必要があると考えている。

また、「比較文化語用論的研究」の次には、「中間言語語用論的研究」へと幅を広げ、実際の異文化間コミュニケーションにおいては語用論的項目がどのように表れるのか、そして、それらが聞き手にどう評価されるのかを解明していくことが大切であろう。母語話者と非母語話者間の会話では、母語話者同士に見られる規範とはまた別の規範が適用され、適切行動もまた異なったものになる可能性がある。それら規範や適切行動がどのように変化するのかを究明し、言語教育実践に役立てていくことも重要だと考えている。

最後に、社会の構成員である一人一人が、互いの文化をよりよく理解し、円滑なコミュニケーションを通して、尊重し合える良好な関係を多方面で築いていけることを願っている。

【参考文献】

荒巻朋子 (1999) 「アメリカ人と日本人の断わり表現の比較」『長崎大学留学生センター紀要』
7, 105-137

Blum-Kulka, S., Olshtain, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of

- speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5(3), 196-213
- Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 林賀代 (2016) 「依頼表現の異文化比較 (日中): ポライトネスの視点から中間言語を探る」『神戸親和女子大学大学院研究紀要』 12, 63-80
- 穂田奈津江 (2016) 「日本語とマレーシア語における「勧誘」の言語行動: ディスコース・ポライトネス理論の枠組みに基づいて」『日本語/日本語教育研究』 7, 181-196
- 黄明淑 (2011) 「「誘い」表現における中日対照研究: 誘い部の言語行動に着目して」『言語文化と日本語教育』 39, 189-189
- 伊藤恵美子 (2002) 「マレー語母語話者の中間言語に見られる語用的特徴: 断り表現における普遍性と特殊性」『ことばの科学』 15, 179-197
- 伊藤恵美子 (2009) 「断り表現を構成する発話の順序: ジャワ語・インドネシア語・マレーシア語・タイ語を勧誘場面で比較して」『異文化コミュニケーション研究』 21, 185-208
- 鄭在恩 (2009) 「日韓の勧誘ストラテジーについて」『言葉と文化』 10, 113-132
- 鄭榮美 (2012) 「韓・日の誘い行動における交渉: 友人間の会話を用いて」『日本言語文化』 22, 391-409
- 川口義一・蒲谷宏・坂本恵 (2002) 「待遇表現としての「誘い」」『早稲田大学日本語教育研究』 1, 21-30
- 熊井浩子 (1989) 「待遇表現指導の一視点: 「ほしい・たい」を中心にして」『日本語学校論集』 16, 1-14
- 劉丹丹 (2015) 「「勧誘」の言語行動についての日中対照研究: 被勧誘者の言語行動を中心として」大阪大学大学院言語文化研究科博士論文
- 劉珏・肖志 (2008) 「断りの発話行為の伝達効果について: 誘いに対する断りの理由を中心に」『福井工業大学研究紀要』 38, 127-132
- マスデン眞理子 (2011) 「日本人大学生が失礼だと感じる留学生の誘い・断りの表現に関する予備調査」『熊本大学国際化推進センター紀要』 2, 51-73
- 蒙韞 (2010) 「日中断りにおけるポライトネス・ストラテジーの一考察: 日本人会社員と中国人会社員の比較を通して」『異文化コミュニケーション研究』 22, 1-28
- 中垣友江 (2014) 「日本語とスワヒリ語における「勧誘」会話の対照研究: 昼ごはんの「勧誘の断り」の会話から」『日本語・日本文化研究』 24, 170-185
- 生駒知子・志村明彦 (1993) 「英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー: 「断り」という発話行為について」『日本語教育』 79, 41-52
- 直塚玲子 (1980) 『欧米人が沈黙するとき: 異文化間のコミュニケーション』大修館書店
- 西村史子 (2007) 「断りに用いられる言い訳の日英対照分析」『世界の日本語教育』 17, 93-112
- 野田尚史 (2012) 「日本語教育に必要なコミュニケーション研究」野田尚史編『日本語教育のためのコミュニケーション研究』くろしお出版, 1-20

- 大倉美和子 (2002) 「語用論的研究と日本語教育：メキシコ人と日本人の「誘いを断る発話」」
国立国語研究所編『対照研究と日本語教育』くろしお出版, 109-127
- 彭飛 (1990) 『外国人を悩ませる日本人の言語慣習に関する研究』和泉書院
- スリーエーネットワーク (2000) 『みんなの日本語初級 I 練習 C・会話イラストシート』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2005) 『みんなの日本語初級 I』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2007) 『みんなの日本語初級 I 翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク
- 鈴木睦 (1997) 「日本語教育における丁寧体世界と普通体世界」田窪行則編『視点と言語行動』くろしお出版, 45-76
- 高橋里美 (1999) 「教室内における中間言語語用能力習得の可能性」『第二言語としての日本語の習得研究』3, 111-115
- 東條友美 (2009) 「日本語学習者の勧誘談話行動」村岡英裕編『千葉大学人文社会科学研究科研究プロジェクト報告書』218, 87-103
- 宇佐美まゆみ (2003) 「異文化接触とポライトネス：ディスコース・ポライトネス理論の観点から」『國語學』54(3), 117-132
- 宇佐美まゆみ (2008) 「ポライトネス理論研究のフロンティア：ポライトネス理論研究の課題とディスコース・ポライトネス理論」『社会言語科学』11(1), 4-22
- ウィッタヤーパンヤーノン, スニサー (2006) 「日本人とタイ人の「依頼」、「勧誘」行為について：対人関係を維持するストラテジーを中心に」『三田國文』43, 15-34
- ウォンサミン, スリーラット (2016) 「不満表明とそれに対する応答に関する研究：日本語母語話者とタイ語母語話者を比較して」『言語文化と日本語教育』51, 11-20
- 任炫樹 (2004) 「日韓断り談話に見られる理由表現マーカー：ウチ・ソト・ヨソという観点から」『日本語科学』15, 22-44
- 吉田好美 (2010) 「勧誘場面の断りに見られる言い訳と不可表現及び勧誘者の言語行動について：日本人女子学生とインドネシア人女子学生の比較」『言語文化と日本語教育』40, 11-20
- ザトラウスキー, ポリー (1993) 『日本語の談話の構造分析：勧誘のストラテジーの考察』くろしお出版

稗田 奈津江 (ひえだ なつえ)

【主な海外教授活動の場】

マレーシア・政府高等教育機関 2001.04~2005.09

マレーシア・政府高等教育機関 2006.11~2016.11

中米カリブ日本語教育ネットワークの成果と意義 現地教師の視点から

太田 恵美、玉村 香奈

【要旨】

本稿の目的は、中米カリブ日本語教育ネットワークおよび中米カリブ日本語教育セミナー（以下「セミナー」）の成果と意義を現地教師の視点から明らかにしたうえで、彼らの積極性と自主性の要因を探ることである。分析の結果、現地教師は「セミナー」の成果を「セミナー」で獲得される成果」として「日本語教育の質の向上」「教師同士のつながり」「日本とのつながり」を、「自国への影響」として「自国の日本語教育の質の向上」「自国の問題・課題の浮上と解決策」「関係者への周知」と捉えていることが分かった。そのためには「セミナー」の構造に学習サイクルが必要であることが明らかになった。また自立性、有能感、関係性の欲求が満たされることによって意欲が高まり、積極性と自主性の要因となっていることが分かった。さらにこの地域特有の文化的共通基盤が連帯意識につながり、「セミナー」やネットワークの現地化を進めていると考える。

【キーワード】 中米カリブ地域・ネットワーク・現地教師・セミナー・現地化

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. はじめに | 5.1 「セミナー」で獲得される成果 |
| 2. 研究の背景 | 5.2 自国への影響 |
| 2.1 孤立環境における日本語教育 | 6. 考察 |
| 2.2 「セミナー」の歩み | 6.1 RCCJの学習サイクル |
| 3. 先行研究 | 6.2 現地教師の積極性、自主性の要因 |
| 3.1 海外の日本語教育ネットワーク形成 | 6.3 地域的特性 |
| およびセミナーに関する研究 | 7. おわりに |
| 3.2 RCCJに関する先行研究 | 参考文献 |
| 4. 調査対象と分析方法 | 資料 |
| 5. 分析結果 | |

1. はじめに

世界中で日本語教育ネットワークが多数形成されている。しかし、その多くは1国内のものであり、複数の国が参加している国際的なネットワークは極めて少ない。また、世界各地におけるネットワーク形成の問題点として非母語話者教師（以下、NNT）の積極性や自主性の欠如が指摘されている。本稿は、2009年に中米カリブ地域の日本語教師が一堂に会する国際セミナーとして始まった中米カリブ日本語教育セミナー（以下、「セミナー」）と、その運営を行う中米カリブ日本語教育ネットワーク（以下、RCCJ）における現地教師の積極性や自主性の要因を現地教師の視点から探ることで、「セミナー」

の成果と意義を明らかにするものである。それは、現地に合った日本語教育の模索や支援方法、ネットワークの現地化を考えるうえで重要であり、今後の RCCJ の方向性にも関わる有益な情報になると考える。

なお、本稿では、母語話者教師（以下、NT）か NNT かを問わず、その国・地域に長く住んで日本語教育に携わっている教師を「現地教師」と呼ぶ。それに対し JICA 海外協力隊の日本語教師¹や国際交流基金（以下、JF）の日本語専門家（以下、JF 専門家）²のような日本から短期間派遣される教師を「短期滞在型教師」とする。また、本稿では「現地化」を「現地教師の、現地教師による、現地教師のためのものであり、全ての決定権（イニシアティブ）は現地教師にあること」と定義する。

2. 研究の背景

2.1 孤立環境における日本語教育

JF が行った海外日本語教育機関調査によると、2015 年度は 137 の国・地域で日本語教育が行われている。しかし、学習者の大半は一部の国・地域に集中しており、全体の 6 割に当たる 81 の国・地域では学習者数 1,000 人以下の小規模な日本語教育が行われているのが実状である。福島・イヴァノヴァ（2006）は「孤立環境」を「地域内に日本語コミュニティがなく、旅行、留学等で日本に行くことも稀で、教室外で日本語と接触のない海外環境」と定義しているが、その定義に倣うと海外で半数以上を占めるのは孤立環境の日本語教育である。このような環境においては日本語教育機関数、教師数ともに少なく、国に教師が 1 人という場合もある。

本稿で取り上げる中米カリブ地域³もまた日本から遠く離れた孤立環境にある。いずれも小国で日本語教育の規模は小さい。そこで、この地域の日本語教師の孤立感を拭い、新しい知識の獲得と教授力向上のため 2009 年に初めて「セミナー」を開催、その際に RCCJ が作られ現在に至っている。RCCJ は「セミナー」中心のネットワークで、開催国は毎年持ち回り、会長は翌年の開催国の教師が務めている。

2.2 「セミナー」の歩み

ここでは、RCCJ の中核となる「セミナー」の展開を NNT の参加に注目して辿ってみたい。

表 1 に示すとおり、第 1 回は NNT より NT の参加者数が多かったが、第 2 回以降 NNT の参加者

-
- ¹ 国際協力機構が派遣する日本語教育関係のボランティア。調査当時は、青年海外協力隊、シニア海外ボランティア、日系青年ボランティア、日系社会シニアボランティアの 4 つがあり、「JICA ボランティア」と総称されていた。
 - ² 国際交流基金が海外に派遣する日本語専門家には、日本語上級専門家、日本語専門家、日本語指導助手の 3 つがある。
 - ³ 中米カリブ地域とは、メキシコよりも南に位置するいわゆる中央アメリカ（グアテマラ、ベリーズ、ホンジュラス、エルサルバドル、ニカラグア、コスタリカ、パナマ）と、カリブ海に点在する島々を指す。

数が NT を上回っている。第5回には参加者46名中40名が NNT と、9割近くが NNT になった。参加国は第1回の6か国にパナマ、キューバ、ハイチ、ジャマイカ、トリニダード・トバゴが順に加わった。第8回以降は中米カリブ地域の周辺国（メキシコ、コロンビア、ペルー、ブラジル、アルゼンチン、ベネズエラ）からも参加者があった。また RCCJ は「セミナー」以外にも、2015年から中米カリブ日本語コンテスト（スピーチコンテストまたはビデオコンテスト）の開催や日本語能力試験の実施等、活動の幅を広げている。

表1 中米カリブ日本語教育セミナーの開催国・参加国・参加者数と特徴

回 (年)	開催国	参加国 (数)	参加者数 (NT/NNT)	特記事項
第1回 (2009)	コスタリカ	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド(6)	33 (20/13)	RCCJ の設立
第2回 (2010)	コスタリカ	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ(8)	37 (18/19)	
第3回 (2011)	グアテマラ	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ(8)	36 (14/22)	
第4回 (2012)	ドミニカ共和国	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ハ、ジャ(10)	45 (17/28)	参加国による「セミナー」準備の分担
第5回 (2013)	エルサルバドル	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ハ(9)	46 (6/40)	NNT が初めてワークショップ講師を担当、現状報告から活動報告へ
第6回 (2014)	ニカラグア	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ハ(9)	39 (10/29)	
第7回 (2015)	コスタリカ	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ジャ(9)	46 (18/28)	第1回中米カリブ日本語コンテスト(スピーチコンテスト)同時開催、オンラインによる代表者会議の定期開催開始、コスタリカにて中米カリブ地域初の日本語能力試験開始
第8回 (2016)	コスタリカ	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ジャ、ト(10)	64 (20/44)	RCCJ 参加国以外にメキシコ、コロンビア、ペルー、ブラジルからの参加者あり。第2回中米カリブ日本語コンテスト(ビデオコンテスト)開催
第9回 (2017)	ニカラグア	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ジャ、ト(10)	43 (10/33)	RCCJ 参加国以外にアルゼンチンからの参加者あり。第3回中米カリブ日本語コンテスト(ビデオコンテスト)開催
第10回 (2019)	エルサルバドル	グ、ホ、エ、ニ、コ、ド、パ、キュ、ジャ、ト(10)	42 (8/34)	RCCJ 参加国以外にメキシコ、コロンビア、ベネズエラからの参加者あり。2018年にドミニカ共和国にて第4回中米カリブ日本語コンテスト(スピーチコンテスト)開催

注1) 参加国について、グ:グアテマラ、ホ:ホンジュラス、エ:エルサルバドル、ニ:ニカラグア、コ:コスタリカ、ド:ドミニカ共和国、パ:パナマ、キュ:キューバ、ハ:ハイチ、ジャ:ジャマイカ、ト:トリニダード・トバゴ

注2) 参加者数に招聘講師の数は含まない。

(各回のプログラム、出席者名簿および現地教師への聞き取り、RCCJ の SNS (非公開) をもとに筆者作成)

注目すべき点は、第4回と第5回の役割分担と内容の質的变化である。第4回からは開催国だけが準備を進めるのではなく RCCJ の参加国で分担する仕組みになった。さらに、第4回までは各国が互いの日本語教育の現状を知るための報告がされていたのに対し、第5回からは事前に課された課題またはプロジェクトを各国が実施し、教室活動の発表や報告をする内容へと変化した。また、NNT がワークショップの講師を務めるようになったのも第5回からである。第7回からはオンラインで各国の代表者（主に NNT）が参加する会議（以下、各国代表者会議）が毎月定期的に行われるようになり、

「セミナー」の内容やこれからの活動、進捗状況等について協議が進められている。「セミナー」は短期滞在型教師である JICA 海外協力隊の日本語教師の提案で始まり、開始当初は NNT の参加は受け身的であった。しかし回を重ねるごとに、役割を分担する仕組みや内容の質的な変化、NNT によるワークショップの開催や各国代表者会議等、NNT が積極的・主体的に参加するようになった。

では、なぜ RCCJ ではこのような NNT の積極的な関わりが見られるのか。彼らは RCCJ や「セミナー」をどのように捉えているのだろうか。ネットワークや「セミナー」のあり方や成果、さらには日本に求められる支援を考える際、現地教師の意見に焦点を当てた研究は必要不可欠であるが、そのような論文は管見の限り見当たらない。そこで本稿では中米カリブ地域を取り上げ、「セミナー」およびネットワークの成果と意義を現地教師の視点から明らかにしたうえで、彼らの積極性、自主性の要因を探ることを研究課題とした。

3. 先行研究

3.1 海外の日本語教育ネットワーク形成およびセミナーに関する研究

海外におけるネットワーク形成支援やセミナーの実施は主に JF が中心となって行われているうえ、それらの成果や問題点を記述した論文は JF 専門家、つまり支援者側の視点で書かれたもので（たとえば、菅生：2006、登里他：2007 等）、被支援者側である現地教師の視点から記述されたものは見当たらない。

李（2003）は公的機関の支援によるネットワーク形成の問題点として、「支援」という名の下での縦の関係によるネットワークは参加者の態度が受身になりやすく積極性や自主性が欠如しやすいことをあげ、参加者同士の横の関係による活動の自主性や活性化が課題であると指摘している。

田中（2002）はタイ日本語教育ネットワークセミナーに参加した際に、NT と NNT との協働の困難さについて、NT 側が NNT 側に教師会や研修会の運営と参加を望み、NNT が継続的に参加したいと思えるような教師会はどのようなものか悩んでいると述べたことを記録している。これに対し田中（2002）は NT が熱意をもってやればやるほど NNT との間に軋轢が生じ、このままでは NT 主導の体制が生まれかねないとした。作業や責任の分担も難しいため、NNT が自ら率先して自分たちに合った方法を探し出すまで NT は待つという姿勢をとるのが望ましいと提言している。

松本（2005）は JF 専門家として行ったインドネシア・スマトラ地区のネットワーク支援活動について報告している。この地区には学会や教師会が存在したが、形骸化、固定化、階層化という問題点が見られたため、改善に取り組んだ。ネットワーク支援活動をする際に気をつけるべきこととして「実際の行動は現地の日本語教育関係者に委ねる」こと、そして短期滞在型教師による無理な介入を避けること、そのために「現地教師がネットワークに何を求めているのか、そもそもネットワークは必要なのか」といった調査の必要性を主張している。

3 つの先行研究のいずれも NT による押しつけを避け、現地教師の声に耳を傾けることの重要性に

について訴えている。李 (2003)、田中 (2002)、松本 (2005) の主張が適切かどうか判断するためにも現地教師への調査が必要であるが、いまだそのような研究論文はない。

3.2 RCCJに関する先行研究

中米カリブ地域における国を越えたネットワークの必要性と日本語教育の目指すべき方向性について提案したものに佐久間 (2010) がある。第1回「セミナー」に招聘講師として参加した佐久間は、孤立環境における日本語教育の特徴である3点、すなわち、1) 習っても日本語を使う機会が少なく、“実益”に結びつきにくい、2) 学習環境が十分でなく、高い学習意欲を長く維持することが難しい、3) たとえ能力と資格があっても日本語教師が職業として成り立ちにくい、を確認したうえで、中米カリブ地域の教師たちの連携と情報交換の必要性を強調し、そのためにネットワークの形成や継続的なセミナーの開催が有効であるとした。さらに、セミナーの形態を「日本などから講師(指導者)を招いて、日本語や日本語教育についての最新の(と思われている)知識や技術を学ぶ」形態の「a. 一般的なタイプ(以下、Aタイプ)」と、「近隣の国々、ひとつの国、ときにはひとつの国のあるタイプの日本語教育関係者が集まって、自分たちにもっとも身近で重要な問題について意見交換をし、有益なアウトプットを共有する」形態の「b. 別のタイプ(以下、Bタイプ)」の2つに分類した。そのうえで、中米カリブ地域に共通の課題、その国特有の個別の問題をしっかりと捉え、それらへの具体的対処法をじっくり話し合うことができるBタイプのセミナー形態を推奨している。

荒井 (2014) は主に「ネットワーク形成」という視点からRCCJとほかの国・地域におけるそれとを比較し、RCCJはほかのネットワークが抱える問題点を克服しているという。第5回「セミナー」までの継続・発展の要因として、開催国を持ち回りにすることによる現地教師の主体化と責任感の強化、自発的な参加による形骸化、固定化、階層化の防止、日本語・スペイン語のバイリンガルセミナーへの進化による意見交換の困難さの軽減等をあげている。

さらに荒井 (2017) は、第1回、第5回、第8回の「セミナー」のプログラムの比較と、実際に第8回「セミナー」に参加した観察から、NNTの参加者数の大幅な増加、使用言語や時間・空間の使い方の柔軟さ、国別報告の内容と主体の変化、日本語能力試験の導入・実施、インターネットやデジタルツールの導入等、多様な変化を確認している。そして今後はNNTの日本語力の向上、経費の調達方法や使用言語をどうするかといった点が課題だとしている。

荒井 (2014、2017) は「セミナー」の内容や運営方法の変化という外的情報に着目し比較分析しており、現地教師への調査は今後の課題としている。また、佐久間 (2010) が推奨するBタイプのセミナー形態を採用した成果を検証する必要もある。3.1と3.2に示した先行研究からの課題をふまえ、中米カリブ地域の現地教師の視点から「セミナー」を捉えるため、第7回「セミナー」の事前アンケートおよび報告書の内容を分析した。

4. 調査対象と分析方法

2015年の第7回「セミナー」前に各国代表者に対して行った記述式アンケートならびに「セミナー」後に各参加国から提出された報告書の内容を対象に、現地教師という集団の考えを抽出することを試みた。稿末にアンケートと報告書のフォームを付す。

まずアンケートは、「セミナー」開催2か月半前の5月中旬にEメールにてジャマイカを除いた参加8か国の代表者に送り、6か国（ホンジュラス、エルサルバドル、ニカラグア、コスタリカ、ドミニカ共和国、キューバ）の代表者から回答を得た。今回は質問項目のうち、「1）どうして中米カリブ日本語教育セミナーをするのか。何のために？本当に必要か？」を分析対象とした。

次に報告書は、「セミナー」終了後にメールにて参加9か国全ての代表者から提出されたものである。今回は報告書の6) 成果と課題、7) 出席者の所感、8) まとめ、を分析対象とした。

NNTがスペイン語で書いた回答については、筆者らがコスタリカのNNTの協力を得て翻訳作業を行い、意味・内容の確認を行った。NNTが日本語で記述したものについては、文法的に不自然なものは意味・内容を損なわない程度に意識した。アンケートおよび報告書のデータの使用については、コスタリカの現地教師に研究の趣旨、匿名性の確保を伝え、各国代表者会議に諮り許可を得た。

分析方法は、まず、アンケート結果と報告書の記述内容を意味・内容が失われないまとまりに区切った。次に、意味・内容の同質性、異質性によってグルーピングを行い、カテゴリー、サブカテゴリー、グループ、サブグループを作った。最後にそれらのカテゴリーの関係を考えた。巻末に分類表を示す。なお、分析結果に関してはカテゴリーを【 】, サブカテゴリーを[], グループおよびサブグループを〈 〉で示し、さらに先頭にコードを付した（例：I 【「セミナー」で獲得される成果】）。また、回答を引用する際には「 」で示し、分類表のどこの回答かを明確にするためカテゴリー、サブカテゴリー、グループ、サブグループ、回答のコードを末尾に付した（例：「教授法やテクニックの向上（I-1-A-a-ホ3）」）。

5. 分析結果

9か国中の8か国が「「セミナー」は必要」と回答し、ジャマイカは「現地教師から具体的な回答は得られなかった」という回答であった。「セミナー」が必要な理由と成果の回答で同質のものが見られたため成果としてまとめ、意味・内容ごとに分類した。その結果、I 【「セミナー」で獲得される成果】とII 【自国への影響】という大きく2つのカテゴリーに分類された。

5.1 「セミナー」で獲得される成果

I 【「セミナー」で獲得される成果】は、1 [日本語教育の質の向上]、2 [教師同士のつながり]、3 [日本とのつながり] という3つのサブカテゴリーから構成されている。

1つ目のサブカテゴリーである1 [日本語教育の質の向上] はA (教師の教授能力の向上)、B (NNT

の日本語能力の向上)、C〈各国の状況把握)、D〈問題・課題解決策の共有の場)、E〈孤立環境の日本語教育を考える場)、F〈中米カリブ地域全体の日本語教育を考える場)、G〈ネットワークの拡大)、H〈中米カリブ日本語コンテストの実施)、I〈日本語能力試験の実施〉という9つのグループから成り、1つ目のグループのA〈教師の教授能力の向上〉はさらにa〈専門性を高める場)、b〈互いに学び合う場)、c〈内省)、d〈成果を知らせる場〉という4つのサブグループに分かれた。a〈専門性を高める場〉は全ての国の現地教師があげており、「日本のプログラムとは別の、より身近な唯一のトレーニングの場(ホ1)」、「日本語母語話者ではない教師が能力を身に着けるため(エ1)」等の意見があった。b〈互いに学び合う場〉は「日本語を教える方法を共有・交換する(ド、パ)」、「他の国の教師から学ぶことが可能になる(コ1)」等の意見があった。それと関連してc〈内省〉では「自分のやり方と比べる(グ)」、「日頃の授業を振り返る機会(コ)」にもなっているとのことであった。d〈成果を知らせる場〉は「セミナー」はポスターセッション等で「今までの成果を知らせる(キュ)」という意見のとおり、1年間の成果を披露する場と捉えている現地教師もいることが分かった。2つ目のグループのB〈NNTの日本語能力の向上〉では、現地教師は「セミナー」に参加することによって「言語を学ぶことが可能(コ)」、「教師の日本語能力が伸びてきた(キュ)」と感じていた。3つ目のグループのC〈各国の状況把握〉には「他国の学習環境や現状を共有(ニ)」、「一国では閉鎖的になりがちなので、ほかの国の状況などを把握することは役立つ(コ)」等の意見があった。4つ目のグループのD〈問題・課題解決策の共有の場〉では「日々生じる問題について共有・交換するため(ド)」、「各国が持っている問題の解決策を全体で見つけることができる(エ)」等の意見があがった。5つ目のグループのE〈孤立環境の日本語教育を考える場〉では「どのような考えを持って日本語を教えていくか(ド)」、「遠く離れた国での日本語教育の意味、あり方を考えなければならない(コ)」等、考える機会を得たことがよかったと述べる現地教師もいた。6つ目のグループのF〈中米カリブ地域全体の日本語教育の質の向上〉では、現地教師は「セミナー」を「この地域の日本語教育の統合の形として(エ)」捉えており、「国単位ではなく、もっと大きな単位で日本語教育のレベルを上げていくため(コ1)」等の意見があがった。7つ目のグループのG〈ネットワークの拡大〉には、「今あるネットワークを深めるだけでなく広げていくことの重要性(コ)」、「ネットワーク内のメンバーの数がかなり増加(パ)」等の意見があった。この年に初めて行われた8つ目のグループのH〈中米カリブ日本語コンテストの実施〉について、「スピーチコンテストが開催できたのも、過去6回の「セミナー」があつてのものだと思う(ド)」との意見があり、「生徒たちに国を超えて日本語を通しての友情を作ることができた(ド3)」、「スピーチコンテストは生徒たちをやる気にさせます(グ)」等、中米カリブ日本語コンテストが学習者に与えた影響を報告する教師もいた。中米カリブ日本語コンテスト同様、この年から開始された9つ目のグループのI〈日本語能力試験の実施〉では、「今年からコスタリカで日本語能力試験が受けられます(パ、ホ)」、「同僚と私は今年、コスタリカで日本語能力試験を受けることにしました(ホ)」と、近隣国での実施を喜ぶ声が確認された。

次に2つ目のサブカテゴリーである2 [教師同士のつながり] は、A (教師の意欲の向上)、B (教師間のコミュニケーション)、C (持続的な参加)、D (各国代表者会議)、E (中米カリブ地域全体の相互理解・相互協力) という5つのグループから構成されている。1つ目のグループのA (教師の意欲の向上) は、「隣の国々の先生方のように上手になりたい (グ1)」、「みんなの熱心さを見て、自分の国でも (ホ)」と「刺激を受けながら (ド1)」参加していることが分かった。2つ目のグループのB (教師間のコミュニケーション) では、「中米カリブ地域の日本語教育の教師間のコミュニケーションをよくするため (ニ)」、「ほかの国の教師と知り合いになることが可能になる (コ)」等の意見があがった。3つ目のグループのC (持続的な参加) には、「毎年セミナーに参加するのは必要 (パ)」、「毎年セミナーに国の誰かが参加 (ド)」という意見があがった。4つ目のグループのD (各国代表者会議) では、「ほかの国の代表者と定期的にミーティングを行うようになった (ニ)」という現地教師がいた。5つ目のグループのE (中米カリブ地域全体の相互理解・相互協力) では、「私たちは地理的、歴史的、文化的背景もとても似ている。私たちの社会的文脈やあらゆる視点などに寄与してきた。また、それらは相互協力や理解を容易にしてきた (キュ)」、「スペイン語圏の教師に支援を与える (ド)」という意見があがった。

そして3つ目のサブカテゴリーである3 [日本とのつながり] は、A (JF)、B (招聘講師)、C (日本との友好関係)、D (日本との学び合い) という4つのグループから構成されている。1つ目のグループのA (JF) は、さらにa (研修制度)、b (JF 専門家) というサブグループから成っている。a (研修制度) では、「日本で日本語を教えるための訓練を (中略) 受けます (ホ)」や「教師はJFのいろいろなプログラムを受けるだろう (パ)」等、現地教師が研修制度に関する情報を得、利用する声が聞かれた。b (JF 専門家) では、「JF メキシコセンターの先生のアドバイスはとても役に立つ (グ)」、「JF メキシコセンターの先生とワークショップの準備をするのはとてもいい経験になった (エ)」との意見があがった。2つ目のグループのB (招聘講師) には「招聘講師の講演による違った角度からの知識の補完 (ニ)」が役に立ったとの意見があがった。3つ目のグループのC (日本との友好関係) には、「日本との友好関係を続けるために役に立ちたい (グ)」という意見が、4つ目のグループのD (日本との学び合い) には、「日本とお互いにいろいろ学ぶことがある (グ)」との意見があり、現地教師は「セミナー」に参加することで日本とのつながりを感じていることが分かった。

5.2 自国への影響

2つ目のカテゴリーであるII 【自国への影響】は1 [自国の日本語教育の質の向上]、2 [自国の問題・課題の浮上と解決策]、3 [関係者への周知] という3つのサブカテゴリーから構成されている。1つ目のサブカテゴリーである1 [自国の日本語教育の質の向上] はA (授業と学習者へのフィードバック)、B (教師のためのクラス)、C (国内イベントへの活用)、D (JF 専門家によるサポート) という4つのグループから成り、1つ目のグループのA (授業と学習者へのフィードバック) はさらにa (授

業改善)、b〈学習者へのフィードバック〉、c〈学習者の日本語の上達〉という3つのサブグループに分かれた。a〈授業改善〉では、「いろいろな教材を試す(エ)」、「漢字学習についての教授法はすぐにクラスで実践したい(ド1)」等、日々の授業に役立てようとする声が聞かれた。b〈学習者へのフィードバック〉では、「生徒たちにその能力を伝えることができます(グ1)」、「学習者が日本のことをもっと深く理解できたらいい(ホ)」等の意見があった。c〈学習者の日本語の上達〉では、「学習者の日本語と動機のレベルがだんだんアップしてきた(キュ)」と、学習者の変化を感じている現地教師もいた。2つ目のグループのB〈教師のためのクラス〉では、「教師のレベルを上げるために、特別なクラスを開いた(エ)」と報告した国があった。3つ目のグループのC〈国内イベントへの活用〉として、中米カリブ日本語コンテストを受けて「スピーチコンテストのルールの話し合い(ホ)」を行ったという国があった。4つ目のD〈JF専門家によるサポート〉では、「来年JFの先生がミニセミナーをする可能性があります(ホ)」と、自国でのJF専門家による指導の可能性を報告した国があった。

次に2つ目のサブカテゴリーである2[自国の問題・課題の浮上と解決策]は、A〈問題意識の芽生え〉、B〈国内の教師間のコミュニケーション不足〉、C〈教師不足〉という3つのグループから構成されている。1つ目のグループのA〈問題意識の芽生え〉はニカラグアの回答で、「国内の日本語教育に対する問題意識が高まった(ニ1)」、「ボランティア主体であった日本語コース運営が、徐々にNNT主体へと移行し始めている(ニ2)」と、「セミナー」に参加した現地教師の変化が報告された。2つ目のグループのB〈国内の教師間のコミュニケーション不足〉は、ホンジュラスとドミニカ共和国からの回答で、「国内のネットワークがありませんでした(ホ1)」、「セミナー」で同じ国の教師で話し合うとき「ばらばらでした(ホ3)」、「なかなか全先生で話し合いなどあつまることができない(ド)」等、「セミナー」に参加して他国の様子を知ったことで、自国の問題に気づいたことが明らかになった。その問題に対してホンジュラスは「全国の先生の集まりをしなければいけないと決めました(ホ2)」、ドミニカ共和国は「国内にある3機関からそれぞれ代表の先生を決め、その先生間で話し合いをしていろいろなことが進められるようにする(ド)」と解決策も示された。3つ目のグループのC〈教師不足〉は4か国から声が上がった。治安が悪く、国内にNTが皆無のホンジュラスは「JICAのボランティアの先生は国に入ることができるかどうか心配(ホ)」と回答、ニカラグアは「NT⁴が国内に一人しかいない(ニ)」と自国におけるNTの不足を感じていた。それに対して比較的教師数の多いコスタリカは「NNTの不足(コ)」を感じていることが分かった。パナマは国内で活躍している教師は数人いるものの、「ネットワークでパナマの教師は一人しかいません(パ)」と、ネットワーク活動への自国の参加率の低さを問題視した。これらの問題に対して、ニカラグアは中米カリブ地域での「NTのネットワークを構築(ニ)」、コスタリカは「NNTの採用(コ)」、パナマは「新しい先生が来年「セミナー」に参加することを決めました(パ)」と、各々が解決に向かって動いていることが分かった。

4 ここでは短期滞在型教師を指している。

そして3つ目のサブカテゴリーである3 [関係者への周知] は、A (大使館)、B (JICA)、C (勤務先)、D (参加しなかった現地教師)、E (日本人会)、F (スポンサー企業) という6つのグループから構成されている。「セミナー」後各国において報告会が開かれ、公的機関であるA (大使館) に報告した国が5カ国、B (JICA) に報告した国が4カ国あった。そのうちパナマでは「大使館は来年の中米カリブ弁論大会か作文大会を協力して、一人しか参加しなくても国内のコンテストができます(パ1)」と今後の協力を取り付けたことが分かった。C (勤務先) には上長、関係者、同僚、助手が含まれ、報告した国は4カ国あった。そのうちエルサルバドルでは上長から「日本語能力試験を受けたい教師に金銭面で手伝うとのイニシアティブがあった(エ3)」とのことだった。勤務先以外のD (参加しなかった現地教師) にも報告した国は2カ国あり、そのうちホンジュラスは「大事なリンクをみんなに共有しました(ホ1)」と「セミナー」で得た情報の共有が行われたことが分かった。コスタリカはE (日本人会) とF (スポンサー企業) 等、協力団体の代表にも報告し、「今後とも積極的な大使館、JICA事務所、日本人会の協力を要請した(コ)」ことや「スポンサー企業という新たな視点を交えた有意義な質疑応答、意見交換を行うことができた(コ)」と報告会の成果を述べた。

6. 考察

分析結果をもとに、まず6.1で、設立当初から「セミナー」が取り続けている佐久間(2010)のBタイプの形態が現地教師にどのような影響を与えているか、次に6.2で、「セミナー」に参加する現地教師の積極性、自主性の要因は何か、そして、6.3で、RCCJの背景にある中米カリブ地域の地域的特性について考察する。

6.1 RCCJの学習サイクル

まず、佐久間(2010)のBタイプの形態をとる「セミナー」の意義について、ウェンガー他(2002)がナレッジ・マネジメントの重要な概念として提唱する「実践コミュニティ」(Communities of Practice)から考察する。実践コミュニティは、人がいかにして学ぶのかという学習に関わる研究を行うなかで出てきた概念で、集団は単なる知識の授受ではなく相互交流によって構成員のものの方や枠組みを共有することで新たな知識を創造できるとし、経営学や教育学等の分野で注目されている。

実践コミュニティとは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」であり、実践コミュニティの構成員は、「コミュニティの実践者であり、組織の業務チームの一員でもあるという二重の役割」を持つことで、学習サイクルを生み出しているという。設立当初からBタイプのセミナー形態をとっているRCCJは、「自分たちにもっとも身近で重要な問題について意見交換をし、有益なアウトプットを共有する」集団であるため、実践コミュニティだと言える。なおかつ、現地教師はRCCJという実践コミュニティの実践者であると同時に、自国の日本語教育機関の教師という二重の役割を持つため、学習サイクル

を生み出していると考える。

現地教師は「セミナー」で、「日々生じる問題や課題を共有・交換（Ⅰ-1-D-ド）」し、「各国が持っている問題の解決策を全体で見つけること（Ⅰ-1-D-エ）」で有益なアウトプットを作り出し共有する。そして、自国へ戻ってから「セミナー」で得たことを〈授業改善（Ⅱ-1-A-a）〉や〈学習者へのフィードバック（Ⅱ-1-A-b）〉に生かすほか、自国の課題解決方法、たとえば「国内にある3機関からそれぞれ代表の先生を決め、その先生間で話し合いをしているいろいろなことが進められるようにする」（Ⅱ-2-B-ド）、「教師のレベルを上げるために、特別なクラスを開いた（Ⅱ-1-B-エ）」等を考え出すのに役立っている。さらに次の「セミナー」に自国で適応した成果や新たな問題・課題、日々の経験等を持ち寄り、全員で共有することで学習サイクルができていく。

また、[教師同士のつながり（Ⅰ-2）]は「セミナー」が〈互いに学び合う場（Ⅰ-1-A-b）〉であることによって「みんなの熱心さを見て、自分の国でも（Ⅰ-2-A-ホ）」等、[教師の意欲の向上（Ⅰ-2-A）]に影響し、自国での〈授業改善（Ⅱ-1-A-a）〉につながっている。さらに、〈JF（Ⅰ-3-A）〉や〈招聘講師（Ⅰ-3-B）〉等、「セミナー」で[日本とのつながり（Ⅰ-3）]を得ることで、自国への〈JF専門家によるサポート（Ⅱ-1-D）〉が可能になるだけでなく、〈研修制度（Ⅰ-3-A-a）〉に現地教師が参加することも可能になり、[自国の日本語教育の質の向上（Ⅱ-1）]につながる。そして「セミナー」に参加した報告を〈勤務先（Ⅱ-3-C）〉や〈参加しなかった現地教師（Ⅱ-3-D）〉等、[関係者への周知（Ⅱ-3）]を行うことによって知識や技能を共有している。このような関係の強化も学習サイクルによるものである。これを図として示すと図1のようになる。

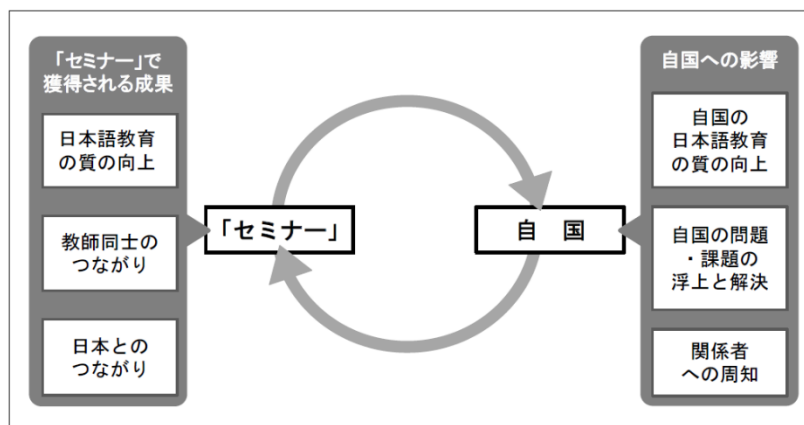


図1 RCCJの学習サイクル

以上述べてきたように、Bタイプの形態をとる「セミナー」の意義は、Ⅰ【「セミナー」で獲得される成果】やⅡ【自国への影響】を軸とした学習サイクルを得ることであると考えられる。

6.2 現地教師の積極性、自主性の要因

次に、現地教師が「セミナー」やRCCJの活動に積極的に参加し主体的に運営するようになった要因について、心理学の動機づけ理論の一つであるDeci & Lyan (1985)の「自己決定理論」から考察する。自己決定理論は、1960年代まで隆盛していた外部からの報酬や統制による条件反応等の行動主義に反論する形で提唱された理論で、人は自身の内部から生まれる統制（興味、関心、欲求）によって行動するものとした（内発的動機づけ）。そして、自らの行動を決定するのは自分自身であるという「自己決定（自律性）」の程度が大きければ大きいほど、内発的動機づけに近づき、意欲が引き出され、学習やパフォーマンス等が向上するという。「セミナー」においても佐久間 (2010) のBタイプの形態をとることによってRCCJの活動や「セミナー」の運営に関して意見交換や話し合いが行われ、自分たちに決定権があるため意欲が引き出され、積極的な参加や自主的な運営につながっているのではないだろうか。

また自己決定理論では、「自律性 (Autonomy)」「有能感 (Competence)」「関連性 (Relatedness)」という3つの欲求を、自己決定理論の基礎的欲求として説明している。自律性とは、自らの行動を自分自身で決定できるという欲求、有能感とは、自分は望む結果を達成するための活動を十分こなせると感じる欲求、関連性とは、他人から認められ、その相手と尊重し合える関係を構築する欲求である。

1つ目の自律性については、分析結果のⅡ【自国への影響】の中の1[自国の日本語教育の質の向上]と2[自国の問題・課題の浮上と解決策]において、特に現地教師1人1人の自律性が発揮されていると考える。「セミナー」で得た「教授法やテクニック (I-1-A-a-ホ3)」、「知識や経験 (I-1-A-a-ド1)」等を、授業で何をどの程度活用して〈授業改善 (Ⅱ-1-A-a)〉を行うか、〈学習者へのフィードバック (Ⅱ-1-A-b)〉の方法はどうするかといったことは、教師自身が授業の準備段階から考え決定している。また、〈国内の教師間のコミュニケーション不足 (Ⅱ-2-B)〉や〈教師不足 (Ⅱ-2-C)〉といった自国の問題・課題に対して、「全国の先生の集まりをしなければいけないと決めました (Ⅱ-2-B-ホ2)」や「新しい先生が来年「セミナー」に参加することを決めた (Ⅱ-2-C-パ)」といったように、現地教師がイニシアティブをとって解決策を決定している。これにより責任感が芽生えると同時に自律性の欲求を満たしていると考えられる。

次に2つ目の有能感に関して述べる。「セミナー」は現地教師にとって〈専門性を高める場 (I-1-A-a)〉、〈互いに学び合う場 (I-1-A-b)〉であり、教師の教授能力の向上 (I-1-A) に直結する。それを自国にて〈授業と学習者へのフィードバック (Ⅱ-1-A)〉に活用するほか、〈教師のためのクラス (Ⅱ-1-B)〉や〈国内イベントへ活用 (Ⅱ-1-C)〉したりすることで[自国の日本語教育の質の向上 (Ⅱ-1)]に貢献できる。さらに「私たちのJLPTの結果は上がりました (I-1-B-グ)」等、〈NNTの日本語能力の向上 (I-1-B)〉を実感する以外にも、RCCJ設立当初から目標に掲げてきた〈中米カリブ日本語コンテストの実施 (I-1-H)〉および〈日本語能力試験の実施 (I-1-I)〉を実現する等、自分たちの成長を感じられることが有能感につながっていると言える。

そして、[教師同士のつながり (I-2)]、[日本とのつながり (I-3)]、[関係者への周知 (II-3)] は、3つ目の関連性そのものである。「セミナー」に参加することで「ほかの国の教師と知り合うことが可能になる (I-2-B-コ)」等、〈教師間のコミュニケーション (I-2-B)〉が活発になる。その結果〈各国代表者会議 (I-2-D)〉の定期開催や「固い友情に結ばれるようになりました (I-2-B-グ)」と関係が発展し、〈中米カリブ地域全体の相互理解・相互協力 (I-2-E)〉まで考えるようになるほど [教師同士のつながり (I-2)] が広く強固になっている。そのうえ、孤立環境の中米カリブ地域の現地教師にとって〈招聘講師 (I-3-B)〉や〈JF 専門家 (I-3-A-b)〉と知り合えること、〈研修制度 (I-3-A-a)〉を利用して「日本で日本語を教えるための訓練を受ける (I-3-A-a-ホ)」こと等は、[日本とのつながり (I-3)] が持てる数少ない機会でもある。そして「セミナー」後、自国にて〈大使館 (II-3-A)〉をはじめ〈JICA (II-3-B)〉や〈スポンサー企業 (II-3-F)〉等、[関係者への周知 (II-3)] を行うことで所属する組織以外の関係者とも知り合うことができる。「セミナー」開始当時、教師の孤立感が中米カリブ地域では大きな問題になっていた。今でもメンバーの中には普段 1 人または少人数で日本語教育に取り組んでいる教師もいる。そのような教師にとって仲間や関係者とのつながりは教授活動をするうえで何よりの支えになり、刺激にもなる。「セミナー」で再会したいという気持ちにもさせられよう。

このように自律性、有能感、関連性の欲求が満たされることで内発的動機づけへと近づき、意欲が引き出されることが現地教師の積極性、自主性の要因となっていると考える。

6.3 地域的特性

キューバの NNT がアンケートで「私たちは地理的、歴史的、文化的背景もとても似ている。私たちの社会的文脈やあらゆる視点に寄与してきた。それらは相互理解や協力を容易にしてきた」と述べている点に着目し、ここでは地理的要因について考察する。

齊藤 (2001) は、ラテンアメリカ⁵を 1 つの文化圏として成立させている共通の文化的要素として言語的共通性、教的な基盤、独特の伝統的な価値体系と行動様式の共有の 3 つを挙げている。杉山 (2010) は、言語、宗教、価値体系の共有における地方差・個人差に加え、文化と人種をラテンアメリカの特殊性・共通性としている。そして両者は、ラテンアメリカの特殊性・共通性を生み出すことになった歴史的な背景について、インディオ文明の破壊とその後 300 年続く植民地政策、人種の多様化や混血があったと捉えている。表 2 は齊藤 (2001)、杉山 (2010) が述べるラテンアメリカの特殊性・共通性およびそれを生み出した歴史的背景についてまとめたものである。

⁵ 齊藤 (2001) では、ラテンアメリカとは南北アメリカ大陸とカリブ海地域の島嶼から成る西半球から、カナダとアメリカ合衆国とを除いた広大な地域の総称のことをいう。

表2 ラテンアメリカの特殊性・共通性と歴史的背景

	斉藤 (2001)	杉本 (2010)
特殊性・共通性	①言語的共通性 イベリア半島に起源をもつ類似したスペイン語やポルトガル語の使用する国が多数	①文化 3つの文化「征服者であるイベリア半島から移植された文化」、「先住民族社会と文化」、「アフリカ伝来の文化」
	②宗教的な基盤 85~90%がカトリック教徒	②言語 スペイン語とポルトガル語が中心
	③独特の伝統的な価値体系と行動様式の共有 クリオーリョ文化 ⁶ (強烈な個人主義、血縁関係や個人的忠誠関係を重視するペルソナリズム、社会階層区分の重視、肉体労働の蔑視、儀式的礼儀作法の重視、享楽主義など)	③宗教 90%以上がカトリック教徒 ④価値体系の共有における地方差・個人差 イベリア文化の伝統、個人主義、肉体労働・勤勉・地道な努力より機知や弁舌を重視する土地貴族的価値、非人格的国家より家族・友人・身内などを重視するペルソナリズム、歓喜・熱狂等日常性からの脱却という価値体系
歴史的背景	・独特な高度の土着文明を生み出していたインディオ世界の破壊 ・300年にわたる植民時代意図的、組織的なラテンアメリカ化の推進 ・教育事業によるヨーロッパ起源の教育の移植と定着	・特殊性・共通性の原点はインディオ文明の徹底的な破壊 ・約300年にわたる植民地時代の影響が特性にかかわる大きな要因 ・人種的の様化と混血が進むことで、社会全体のシステム・価値観が変化、新たな共通性が形成

(斉藤 (2001)、杉山 (2010) をもとに筆者作成)

中米カリブ地域もラテンアメリカの一部であるため、同じ特殊性・共通性が見られる。佐久間 (2010) の B タイプの形態をとる「セミナー」では、言語が共通であることは相互交流を活発にするうえで重要な要素である。RCCJ のうち、スペイン語圏はグアテマラ、ホンジュラス、エルサルバドル、ニカラグア、コスタリカ、パナマ、ドミニカ共和国、キューバである。第3回までの「セミナー」の参加国は全てスペイン語圏であり、B タイプのセミナーの実現や定着がしやすい環境にあったと考える。一方でスペイン語圏以外の参加国を見てみると、英語圏のジャマイカは第4回に参加したものの、第5回、第6回は不参加となり、第7回以降は毎年参加している。同じく英語圏のトリニダード・トバゴが初めて参加するのは第8回からである。フランス語圏のハイチは第4回から第6回に参加したもののそれ以降の参加はない。荒井 (2017) が指摘するようにスペイン語圏以外の国が参加する「セミナー」における使用言語の課題はあるものの、ジャマイカ、トリニダード・トバゴが毎年参加するのは言語以外の要素もあると考える。それは、斉藤 (2001)、杉山 (2010) があげているこの地域独特の価値体系が共有されているからではないだろうか。特に、血縁関係や友人、仲間等を重視するペル

⁶ クリオーリョ文化とは、征服者や入植者が本国から移植して育てた新大陸型のスペイン文化のこと。

ソナリズモの人間関係に比較的温和な特性が、この地域の日本語教育の相互理解を促し、中米カリブ地域の一体感や連体意識を生み出す要素であると考えられる。

以上のような B タイプの形態をとる「セミナー」のあり方や地域的特性により、中米カリブ地域では日本（人）中心ではない、真に現地化されたセミナーおよびネットワークが形成されつつあると言える。これは李（2003）で課題としてあげられた参加者同士の横の関係による活動の自主性や活性化を実現したものであり、田中（2002）、松本（2005）が危惧した NT による押しつけが回避された一例であると言えよう。

7. おわりに

本稿では孤立環境にある中米カリブ地域におけるセミナーおよびネットワークの成果と意義、問題点を現地教師の視点から明らかにすることを試みた。分析する過程において、NNT が近隣諸国の教師と知り合い、影響や刺激を与え合い、固い友情で結ばれるようになったと感じていること、中米カリブ地域全体の相互理解・相互協力につながっていると感じていることが明らかになるにつれ、筆者らは新たな日本語教育の可能性を見た。それは、日本語、日本語教育、日本人が中米カリブ地域の国々をつなげる架け橋となり、この地域の平和構築に寄与するという可能性である。そうであるならば、日本（人）が果たすべき支援の形は、NNT が主体性を発揮できるよう裏方として全力を尽くす方向にシフトしていくべきではないだろうか。

課題として、本稿では調査で使用したアンケートの質問項目のうち 1 項目（「1）中米カリブ日本語教育をするのか。何のために？本当に必要か？」）のみ取り上げた。今後、現地教師が考える問題点や「セミナー」に期待することも 2016 年以降の実際の状況と照らし合わせ、稿を改めて論じる予定である。今後も RCCJ に注目し、教師が学び合うコミュニティが中米カリブ地域においてどのように変容していくかを追っていきたい。

【参考文献】

- 荒井美幸（2014）「海外の日本語教育ネットワーク形成に関する考察—中米・カリブ地域を中心に—」『比較文化研究』110, 191-201
- 荒井美幸（2017）「中米・カリブ日本語教育ネットワークの現状と展望—第 8 回中米・カリブ日本語教育セミナーに参加して—」『比較文化研究』125, 201-212
- Deci, E.L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior: Perspectives in social psychology*. New York: Plenum
- 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』2, 49-64
- 国際交流基金（2017）『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』国際交流基金

- 松本剛次(2005)「インドネシア・スマトラ地区における日本語教育ネットワーク支援活動中間報告—「配置と関わり合い」の活性化を目指して—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 103-113
- 登里民子・小原亜紀子・平岩桂子・齊藤真美・栗原明美(2007)「インドネシアの中等教育における日本語教育ネットワーク形成—現地化・自立化を目指す支援策として—」『国際交流基金日本語教育紀要』3, 29-44
- 李徳奉(2003)「転換期を迎えた日本語教育に求められるもの」『日本語教育』119, 1-10
- 斉藤泰雄(2001)「ラテンアメリカ文化圏の教育研究」『比較教育学研究』27, 29-40
- 佐久間勝彦(2010)「中米・カリブ地域の日本語教育ネットワーク形成を求めて—「第1回中米日本語教育セミナー」での講演を中心に—」『聖心女子大学論叢』115, 142-103
- 杉山雅浩(2010)「中南米論と中南米ビジネス論—その2」『環境と経営; 静岡産業大学論集』16(1), 81-95
- 菅生早千江(2006)「ポーランドにおける日本語教育事情—ポーランド日本語教師会・組織づくりの実践を中心として—」『言語文化と日本語教育』32, 39-48
- 田中寛(2002)「タイ日本語教育ネットワークセミナーに参加して—日本語教育のグローバル化と地域化を考える—」『講座日本語教育』第38分冊, 198-222
- ウェンガー, E., R. マクダーモット, W. M. スナイダー(2002) 野村恭彦監修, 櫻井祐子訳『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社 (Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.)

【資料】

資料1 「セミナー」前アンケート(様式)

国名 País			
大項目 Categoría	小項目 Ítem	質問事項 Preguntas	回答 Respuesta
Q1	1	どうして中米カリブで日本語教育をするのか。何のために？ ¿Por qué se da la educación del idioma japonés en Centroamérica y El Caribe? ¿Para qué?	
	2	本当に必要か？ ¿En realidad es necesaria?	
Q2	1	中米カリブの日本語教育が抱える問題点は何か？ ¿Qué problemas enfrenta la educación del idioma japonés en Centroamérica y El Caribe?	
		a. 学習者(例:中級以上が難しい、ネットが繋がらない、学習意欲がない等) a. Estudiantes (ej. los niveles intermedio en adelante son difíciles, no hay acceso a Internet, los estudiantes pierden las ganas, etc.)	
		b. 教師(教える場所がない、教材がない、教え方がわからない等) b. Profesores (No hay lugar para enseñar, no hay material didáctico, no sabe enseñar, etc.)	
		c. その他 c. Otros	
	2	私たち教師は、この問題点を十分に理解し、意識共有できているのか？ Nosotros los profesores, ¿entendemos bien estos problemas y somos conscientes de ellos?	
3	この問題点をどう解決していくべきか？ ¿Cómo deberíamos ir resolviendo estos problemas?		
Q3	1	どうして中米カリブ日本語教育セミナーをするのか。何のため？ ¿Por qué se hace el Seminario de Idioma Japonés de Centroamérica y El Caribe? ¿Para qué?	
	2	本当に必要か？ ¿En realidad es necesario?	
Q4	1	中米カリブ日本語教育セミナーが抱える問題点は何か？ ¿Qué problemas enfrenta el Seminario de Idioma Japonés de Centroamérica y El Caribe?	
Q5	2	この問題点をどう解決していくべきか？ ¿Cómo deberíamos ir resolviendo estos problemas?	
Q6	1	中米カリブの日本語教育(セミナー含む)でやってみたいこと・期待することは何か？ (例: 弁論大会のような中米全体でやってみたいこと) ¿Qué esperan hacer/ qué expectativas tienen de la educación del idioma japonés en Centroamérica y El Caribe (incluyendo el Seminario)?	
Q7	1	その他、特記事項があれば書いてください。 Si tiene otros comentarios, escríbalos aquí por favor.	

資料2 「セミナー」報告書(様式)

国名	
作成日	
作成者氏名	

2015年7月31日(金)、8月1日(土)、2日(日)に、コスタリカで開催された第7回中米カリブ日本語教育セミナー、第1回中米カリブ日本語コンテストの報告会の内容を以下に記す。

1. 日時：	5. 報告内容
2. 開催場所：	6. 成果と課題
3. 出席者(名) 氏名：	7. 出席者の所感
4. 報告者:(名) 氏名：	8. まとめ

以上

資料3 現地教師が考える「セミナー」の成果と必要性

現地教師が考えるセミナーの成果と必要性		グループ	サブグループ	記述内容
1	日本語教育の質の向上	教師の教授能力の向上 A	専門性を高める場 a	※1 日本のプログラムとは別の、より身近な唯一のトレーニングの場
				※2 教師やアシスタントの訓練(トレーニング)のため
				※3 教授法やテクニックの向上
				※1 日本語母語話者ではない教師が能力を身に付けるため
				※2 教師のレベルを上げる
			互いに学び合う場 b	※1 教師の専門面での成長を動機づける
				※2 教授法の知識などが増えてきた
				※1 教師間の授業アップ
				※2 教師の準備を向上させるため
				※1 知識や経験を得ることができる
2	教師同士のつながり	各国の状況把握 C	内省 c	※1 知ることや覚えられるのはすばらしい
				※2 毎年、新しいアイデアを学ぶ
				※1 少しずつ上手になってきました
				※2 新しい教育の方法を習いました
				※1 日本語教授法を学ぶ場
			成果を知らせる場 d	※1 日本語を教える方法を共有・交換する
				※2 ほかの国の教師から学ぶことが可能になる
				※1 情報交換
				※2 テクニック、道具(教材)、方法論の交換の場
				※1 諸国で経験されたことも分かって
3	日本とのつながり	NNTの日本語能力の向上 B	互いに学び合う場 b	※1 隣国の方のアイデアのおかげで、私たちの教え方がよくなったと思います
				※2 いろいろな教え方や教育の情報で交換できました
				※1 日本語について日頃モヤモヤしていることをいろいろ話し合えた
				※2 他国の現地教師のプレゼンや指導方法を共有
				※1 授業のアイデアが広がった
			各国の状況把握 C	※2 自分のやり方と比べる
				※1 日頃の日本語授業を振り返る機会
				※2 今までの成果を知らせる
				※1 言語を学ぶことが可能
				※2 教師の日本語能力が伸びてきた
4	教師の意欲の向上 A	中米カリブ地域全体の日本語教育を考える場 F	互いに学び合う場 b	※1 私たちのILPTの結果は上がりました
				※2 毎年教師がレベルテストを受ける
				※1 他国の学習環境や現状を共有
				※2 一国では閉鎖的になりがちなので、他国の状況などを把握することは役立つ
				※1 国内での交流だけでは閉鎖してしまいがちな考え方や視野を広げることができる
			各国の状況把握 C	※2 各国の取り組み
				※1 加盟国の現状の可視化
				※2 日々生じる問題について共有・交換するため
				※1 各国が持っている問題の解決策を全体で見つけることができる
				※2 日本語教育に関連する課題解決の経験と共有するため
5	教師同士のつながり	ネットワークの拡大 G	互いに学び合う場 b	※1 似たような問題を分かち合うことができる
				※2 問題点、課題解決方法を共有
				※1 どのような考えを持って日本語を教えていくか
				※2 遠く離れた国での日本語教育の意味、あり方を考えなければならぬ
				※1 この地域の日本語教育の統合の形として
			各国の状況把握 C	※2 中米カリブ地域における日本語教育の質を向上させるため
				※1 国単位ではなく、もっと大きな単位で日本語教育のレベルをあげていくため
				※2 中米カリブ地域の日本語教育を良くする
				※1 中米カリブ地域の日本語教育について考える機会
				※2 各国の日本語を成長させ、良くする
6	教師同士のつながり	中米カリブ地域全体の日本語教育を考える場 F	互いに学び合う場 b	※1 今あるネットワークを深めるだけでなく広げていくことの重要性
				※2 ネットワーク内のメンバーの数がかなり増加
				※1 ネットワークを広げる重要性
				※2 中米カリブ日本語コンテストも行われて
				※1 スピーチコンテストは生徒たちをやる気にさせます
			各国の状況把握 C	※2 スピーチコンテストが開催できたのも、過去6回のセミナーがあつたものだと思う
				※1 スピーチコンテストでドミニカ代表が入賞してよかった
				※2 生徒たちに国を超えて日本語を通しての友情を作ることができた
				※1 今回初めてセミナーと日本語コンテストの同時開催が実現できた
				※2 日本語学習者の大きなモチベーションになっている
7	教師同士のつながり	日本語能力試験の実施 I	互いに学び合う場 b	※1 日本語を通して中米カリブの交流を深める貴重な機会となった
				※2 ザンヘドローラの学生がスピーチコンテストに参加することができました
				※1 学習者の国際スピーチコンテスト出場
				※2 他国の学習者との友情が芽生え、広域な情報共有ができるようになった
				※1 今年からコスタリカで日本語能力試験が受けられます
			各国の状況把握 C	※2 同僚と私は今年、コスタリカで日本語能力試験を受けることにしました
				※1 みんなの熱心さを見て、自分の国でも
				※2 隣国の方の先生方の上辺に上手になりたい
				※1 もっといい教師になりたい
				※2 セミナーに参加するのは、私たちがやる気にさせます
8	教師同士のつながり	教師間のコミュニケーション B	互いに学び合う場 b	※1 刺激を受けながら
				※2 他国でも頑張っている先生がいることを知れた
				※1 現地の日本語教師の意欲向上のため
				※2 中米カリブ地域の日本語教育の教師間のコミュニケーションをよくするため
				※1 他国の教師と知り合いになることが可能になる
			各国の状況把握 C	※2 深い友情に結ばれるようになりました
				※1 反応は賛否両論様々だったので、他のセミナー参加者の意見を聞くのはとても役に立った
				※2 毎年セミナーに参加するのは必要
				※1 毎年セミナーに国の誰かが参加して
				※2 他国の代表者と定期的にミーティングを行うようになった
9	教師同士のつながり	JF A	研修制度 a	※1 私たちは地理的、歴史的、文化的背景もとても似ている。私たちの社会的文脈やあらゆる視点などに寄り添ってきた。また、それらは相互協力や理解を容易にさせた
				※2 スペイン語圏の教師に支援を与える
				※1 日本で日本語を教えるための訓練を(中略)受けました
				※2 教師はJFのいろいろなプログラムを受けるだろう
				※1 研修制度やJ-CATなどを紹介
			各国の状況把握 C	※2 JFのサポートの紹介
				※1 JFメキシコセンターの先生のアドバイスはとても役に立つ
				※2 JFメキシコセンターの先生とワークショップの準備をするのはとてもいい経験になった
				※1 招聘講師の講演による違った角度からの知識の補完
				※2 日本との友好関係を続けるために役に立ちたい
10	教師同士のつながり	日本との学び合い D	互いに学び合う場 b	※1 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※2 日本との友好関係を続けるために役に立ちたい
				※1 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※2 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※1 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
			各国の状況把握 C	※2 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※1 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※2 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※1 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある
				※2 日本とお互いにいろいろ学ぶことがある

「セミナー」で獲得される成果

1

1	自国の日本語教育の質の向上	授業と学習者へのフィードバック A	授業改善 a	1	いろいろな教材を欲す	
				2	漢字学習についての教授法はすでにクラスで実践したい	
				3	日本のクラスに習ったことが活かされたい	
			学習者へのフィードバック b	4	いろいろなアイスブレイクや漢字のゲームが上手に思っています	
				5	状況が少し違っても、それも授業で使ってきた	
				6	日本語の教育を欲す	
			学習者の日本語の上達 c	7	生徒たちからその能力を伝えることができます	
				8	生徒はこの恩恵を必ず受けるはず	
				9	学習者が日本のことにも深く理解できたい	
				10	学習者の日本語と動機レベルがだんだんアップしてきた	
教師のためのクラス B	-	-	教師のレベルを上げるために、特別なクラスを開いた			
	国内イベントへの活用 C	-	-	スピーチコンテストのルール話し合い		
		JF専門家によるサポート D	-	-	来年JFの先生がミニセミナーをする可能性がわかります	解決策
	2		自国の問題・課題の浮上と解決策	問題意識の浮上 A	11	国内の日本語教育に対する問題意識が高まった
12		ボランティア主体であった日本語コース運営が、徐々にNNT主体へと移行し始めている				
13		全国内の日本語教育に何が必要で何を話かすことができるのかという視点				
14		国内のネットワークが形成されてきた			みんなであつまることができました	
国内の教師間のコミュニケーション不足 B		15		今はまだコミュニケーションの面では繋がりが少ない	全国の先生の集約をしなければいけないと決めました	
		16		なかみか金先生で話し合いなど集まることができない	国内にある3機関からそれぞれ代表の先生を決め、その先生間で話し合いをしていろいろなことが進められるようにする	
教師不足 C		17		JICAのボランティアの先生は国に入ることができなかつたので心配		
		18		NNTが国内に一人しかいない	NNTのネットワークを構築	
		19		NNTの不足	NNTの活用	
		20		ネットワークで(自国の)教師は一人しかいません	これから(自国)チームは5年間でせめて5人になるはず 新しい先生が来年度セミナーに参加することを決めた	
3	関係者への周知	大使館 A	21	大使館は来年中末からJF弁論大会が作文大会を協力して、一人しか参加しなくても国内のクラスができます		
			22	大使館は(研修)に参加したい先生を手配します		
		JICA B	23	日本大使館とJICA事務所はこの報告書を送りました		
			24	今後とも積極的な大使館、JICA事務所、日本人会の協力を要請した		
		勤務先 C	25	勤務先の上長に、教師が働いていることで、必要な情報を伝えることができた		
			26	(勤務先の上長から)今後の努力の約束をもらった		
			27	(勤務先の上長から)日本語能力試験を受けたい教師に金銭面で手伝いのイニシアチブがあった		
		参加しなかった現地教師 D	28	今日本語を教えている助手がセミナーとネットワークに興味を持って、できれば参加することになり(勤務先の上長ならびに)参加しなかった同僚(助手に)決めた		
			29	きちんと(参加しなかった先生に)セミナーのことを説明することができました		
			30	大事なリンクをみんなに共有しました		
日本人会 E	31	報告会のあがいで、3都市の先生がお互いに会うことができました				
	32	今後とも積極的な大使館、JICA事務所、日本人会の協力を要請した				
スポンサー企業 F	33	スポンサー企業という新たな視点を交えた有意義な質疑応答、意見交換を行うことができた				

太田 恵美 (おおた めぐみ)

【主な海外教授活動の場】

コスタリカ・国立大学 2007.06～2009.06

パナマ・国立大学 2010.10～2011.02

マレーシア・国立大学 2012.03～2015.03

ペルー・民間語学学校 2015.05～2016.07

玉村 香奈 (たまむら かな)

【主な海外教授活動の場】

コスタリカ・国立大学 2013.07～2015.12

海外で教える母語話者日本語教師同士の対立・軋轢 問題の種類と対処法を中心とした概括的調査研究

高嶋 幸太

【要旨】

海外の日本語教育現場で生じる対立・軋轢の種類と、その対処法を概括的に整理するため、海外で対立・軋轢を経験した母語話者日本語教師 27 名に調査を行った。本調査では 39 の自由記述回答を収集し、回答が十分に得られているかを示す捕獲率を確認したうえで、結果の考察を行った。対立・軋轢の種類は全部で 12 項目に分類され、のべ人数が多かった上位 5 項目は、①教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢 (13 名)、②コース運営による対立・軋轢 (6 名)、③業務分担・業務手順による対立・軋轢 (4 名)、④学習者とのかかわり方による対立・軋轢 (3 名)、⑤上下関係による対立・軋轢 (3 名) であった。今回の調査で得られた対処法を整理すると「話し合う」「第三者が取り成す」「自然解消を待つ」「相手に合わせる」「相互依存の関係を築く」「別の業務を任せる」「距離を置く」という 7 パターンに集約されることが明らかとなった。

【キーワード】 母語話者日本語教師・非母語話者日本語教師・コンフリクト・交渉学・協働

- | | |
|----------------------|-------------|
| 1. 研究目的 | 3.2 分析方法 |
| 2. 先行研究と研究課題 | 4. 結果と考察 |
| 2.1 協働に関する研究 | 4.1 結果 |
| 2.2 求められる要素や資質に関する研究 | 4.2 考察 |
| 2.3 研究課題 | 4.3 本章のまとめ |
| 3. 調査方法 | 5. 結語と今後の課題 |
| 3.1 調査協力者 | 参考文献 |

1. 研究目的

筆者は過去に海外の日本語教育現場において、母語話者日本語教師同士で対立・軋轢を経験したことがある。そのときの経験から、海外の日本語教育での対立・軋轢にかかわる部分を研究で明らかにする必要があると感じた。なぜなら、海外の日本語教育にかかわる際に、どのようなことが母語話者日本語教師間で問題になりやすいか、そしてそれにどう対処するかなどを整理しておくことで、海外勤務前研修や日本語教師養成講座において、どのようなことが過去に起こったのか、ケース・スタディやケース・メソッドなどを通して概括的に学ぶことができ、それに対する心構えを事前に持つことができるからである。これに関連して心理学の分野を見てみると、Keith & Frese (2008) は研修・訓練に関する 24 の研究をメタ分析した結果、エラー・マネー

ジメント・トレーニングは、従来のエラー回避型トレーニングよりも効果が大きいことを報告している。また、Baumeister 他 (2001) は関連する先行研究を見直し、人は肯定的な情報よりも、否定的な情報から多くを学び、それを活用していると結論づけている。そのような理由から、本研究では母語話者日本語教師同士の協働に着目し、「海外の母語話者日本語教師同士では、どのような対立や軋轢が生じるか、そしてそれにどう対処するか」を概括的に調査した¹。

なお、本稿で用いられる「海外で教えるネイティブ²日本語教師」とは、「日本語が母語または第一言語であり、日本国外で日本語を教える教師」のことを指す。そして「海外で教えるノンネイティブ日本語教師」とは、「日本語が母語または第一言語ではなく、日本国外で日本語を教える教師」のことを指す。便宜上使っている用語であるため、ネイティブ教師とノンネイティブ教師を分け隔て、優劣をつける意図は一切ない。また、「協働」とは「互いに学び合いながら、協力してことに当たること」と定義する。このように定義した理由は、本研究ではさまざまな自由記述回答を収集しており、最大公約数的な意味として使用できるように図ったためである。

2. 先行研究と研究課題

本章ではネイティブ日本語教師・ノンネイティブ日本語教師の協働に関する先行研究と、海外で教える日本語教師に求められる要素や資質に関する先行研究を取り上げ、研究課題を述べる。

2.1 協働に関する研究

ネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究はさまざまな国を対象に行われている。例えば、吉田・芝崎 (2007) はモンゴルとタイにおける学習者・母語話者教師・現地教師に対して4つの調査を行い、協働実現のための課題や可能性を論じている。また、スリランカの日本語教育機関で教える日本人日本語教師とスリランカ人日本語教師に対して質問紙調査およびインタビュー調査を行ったコランバゲ (2011) では協働活動の実態を分析している。ほかにも、ベトナムで教える非母語話者教師・母語話者教師に対して発音指導の協働に関して調査した中村 (2013) や、韓国・タイ・インドネシア・オーストラリアの高校で教える母語話者教師・非母語話者教師に対して教師間協働を調査した門脇 (2017) などがある。

以上のように、ネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究はさまざまある一方で、海外のネイティブ日本語教師同士の協働に関する議論はさほど積み重ねられていないのが現状だと言える。加えて、調査が特定の国に限定されている場合、その結果が全体の中でどう位置づけられるかが把握しづらいことも多い。

2.2 求められる要素や資質に関する研究

¹ 本稿は、2018年度日本語教育学会秋季大会 (2018年11月25日実施) での口頭発表「海外で教えるネイティブ日本語教師同士の対立・軋轢—原因と対処法を中心とした概括的調査研究—」の内容を加筆・修正し、論文にしたものである。

² 「ネイティブ」は「ネイティブ・スピーカー (native speaker)」を意味する略語である。

海外の日本語教師に求められる要素や資質について分析した研究の一例として以下のものがある。タイのネイティブ・ノンネイティブ教師に対して聞き取り調査を行った佐久間 (1999) は、海外に派遣される日本語教育専門家に求められる要素として①日本語教師としての知識・能力、②研究者としての知識・能力、③赴任国に関する知識・能力、④人間的な魅力、⑤情報処理・事務処理に関する知識・能力、⑥その他の6つを挙げている。また、縫部・渡部・佐藤・小林・家根橋・顔 (2006) はニュージーランド、タイ、韓国、中国、ベトナム、台湾の大学生1441名を対象に、優れた日本語教師の行動特性に関する研究を行っている。その結果、「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」という5つの因子を抽出している。ほかにも平畑 (2009) は、海外教授経験者172名を対象にした調査を行っており、海外の日本人日本語教師に望まれる資質として「意欲」「人間性」「教育能力」「コーディネート能力」「国際感覚」「日本人性」の6因子を抽出している。

これらの研究は海外の日本語教育にかかわる際、どのような要素や資質が求められるかを把握するうえで参考になるのだが、結果で述べられている「人間的な魅力」や「人間性」「コーディネート能力」などは実際の海外現場において具体的にどう寄与するのかが追究されていなく、更なる分析が求められるところである。

2.3 研究課題

以上を踏まえ、本研究では海外の現場における対立・軋轢に着目し、特定の国だけにならないよう配慮しつつ、海外の母語話者日本語教師同士が協働していくうえで生じる対立・軋轢を概括的に整理することを目指した。本稿における研究課題は以下の2つである。

- (1) 海外の母語話者日本語教師間ではどのような種類の対立・軋轢が生じるのか。
- (2) その対立・軋轢に対してどう対処するのか。

これら2点を明らかにするため、調査を実施した。

3. 調査方法

筆者の取った方法の概略を述べる。調査は、筆者が直接知人に依頼したり、知人にほかの人を調査用 web ページへ案内してもらったりして行った。調査期間は2017年10月から2017年11月までであった。調査目的と情報の取り扱いについて説明した Google フォームにおいて56名から調査趣旨への賛同を確認したうえで回答を得た。なお、本研究はデリケートな部分を扱っており、web ページを開いたあとに回答しなかった人もいたと思われるが、不特定多数の人に調査依頼をしたため、どの程度の人が参加しなかったのかは確認できなかった。

調査に同意した56名の海外教授経験者に対しては「過去の海外教授経験において、日本語を母語とする日本語教師同士で対立・軋轢・葛藤など³を経験したことがあるか」と尋ねた。そして、「はい」と回答した27名(48.2%)に複数回答可で「どのような対立・軋轢を経験したか、

³ アンケート・フォーム上では「コンフリクト (conflict)」に対する訳語として「対立・軋轢・葛藤など」が使われていることを記した。

そして何らかの対処をし、結果が見られたか」と質問し、自由記述による39の事例回答を収集した。もちろん、対立や軋轢の感じやすさは人によって個々別々であるが、本研究では対立・軋轢の概括的な整理を目的としているため、調査協力者が感じたままに自由に記述してもらった。

3.1 調査協力者

対立・軋轢を経験した調査協力者の1機関における勤務年数は1か月から8年まで(平均2.64、標準偏差3.02)で、調査協力者が対立・軋轢を経験した海外教授国および所属機関は表1、表2のとおりである。表1にあるように、アジア地域での指導経験者がやや多いが、北中米地域や北アフリカ地域、ヨーロッパ地域、中東地域などでの指導経験者も見られた。また表2で示されている通り、高等教育機関での経験者が極めて多かったことも付け加えておく。

表1 調査協力者の海外教授国

中国	5件	インド	2件	韓国	1件
ベトナム	5件	インドネシア	2件	ドミニカ共和国	1件
アメリカ	3件	タイ	2件	マレーシア	1件
モロッコ	3件	ハンガリー	2件	ヨルダン	1件
モンゴル	3件	フィリピン	2件	ラオス	1件

表2 調査協力者の海外所属機関

高等教育機関	20件	教育訓練機関	2件
公的機関	4件	日系日本語学校	1件
語学学校	3件	予備教育	1件
初中等教育機関	2件	学部生としての実習	1件

3.2 分析方法

分析方法では3つの手順を踏んだ。

第1に、協力者から集まった自由記述回答に対しKJ法(川喜田1967)を用いて、調査協力者が回答した対立・軋轢に関する回答の整理を行った。KJ法は、自由記述データを整理するために使用される代表的な分析手法の1つであるが、後述の捕獲率を測定するためには、KJ法などでデータを断片化しておく必要がある。このような理由から回答を1度KJ法で整理した。断片化の一例を挙げると、調査協力者から得られた「授業での指導方法など、それぞれのピリーフに相違がみられた(モロッコ・高等教育機関)」「相手の教師と教育活動でやりたいことが違った(ヨルダン・高等教育機関)」「指導方法について対立したことがある(ベトナム・教育訓練機関)」「教え方の違い(フィリピン・予備教育)」「教え方(アプローチ)の違いで意見の食い違いが起きました(タイ・高等教育機関)」という回答には、「教育活動」「指導方法」「教え方」などの類似したキーワードが含まれており、これらを同内容の回答として整理し、<教授法や指導法など

教育方法に対する考えの違いによる>とコーディングした。同様の手順でそれぞれの記述データから類似したキーワードを抽出し、断片化を行った。客観性を担保するため、断片化に関しては海外教授経験を持つ日本語教師3名にも協力を仰ぎ、確認してもらった。

第2に、断片化された回答から、十分に回答が収集できているか、捕獲率の計算を行った。捕獲率とは、Schnabel (1938)、DeLury (1947) などの資源量推定の計算方法をもとにしたもので、調査協力者から回答を収集し続け、大切な観点は出尽くしたと調査者が判断した段階において、総知見数に対してどの程度の知見が収集できているかを示した比率のことである(豊田・大橋・池原 2013)。本調査の場合、海外教授経験という共通の背景を持つ人々のデータを用いて断片化を行ったため、捕獲率の適用が可能だと考えた。捕獲率を用いることの利点は次の3点である。まず、テキストデータという質的データに対して、どの程度回答が収集済みなのかという量的な分析の信頼性を付加することができる点である。次に、限られた調査協力者の自由記述からでも十分に回答が得られていることが確認できる点である。最後に、データが十分に収集されたことを裏づけてから、考察を行える点である。つまり、高い捕獲率を確認することで、回答がおおよそ出尽くしていることを把握でき、また頻繁に出現する回答に関しては、ほぼ回収済みであるということが統計的に示せるのである。ただし、捕獲率は適用事例が少ないこともあり、十分だといえる捕獲率の水準がまだ定まっておらず、70%以上とでも80%以上とでも設定できるのだが(豊田・大橋・池原 2013)、本調査では慎重を期し、80%以上を十分な捕獲率の水準として設定した。また結果では、大橋・豊田・池原(2015)に倣い、いかなる順で調査協力者から回答が得られたとしても、平均的にこの程度の捕獲率が得られる、ということを示すため、協力者の回答を1,000回ずつランダムに並べ替え、平均をとった捕獲率を記した。なお、捕獲率の計算は統計分析ソフトウェア R 3.2.3 を用いている。

そして最終段階として、調査から得られた対立・軋轢の種類と対処法がどのようなものであったか、その考察を行った。

4. 結果と考察

本章では、結果とそれに対する考察、そしてまとめを述べる。

4.1 結果

回答を分析した結果、対立・軋轢の種類は全部で12項目に分類された。協力者が挙げた回答をのべ人数が多い方から順に並べたものが次ページの表3である。そして図1は、調査協力者から得た回答を1,000回ずつランダムに並べ替え、平均をとった結果の捕獲率である。図1が示しているように、4人目の回答を収集した段階で捕獲率は過半数を超え、その後緩やかに上昇し、16人目を超えた時点で80%以上の捕獲率が得られている。最終的な捕獲率は90.1%であった。これは、推定される全項目数13.3のうち、12の項目(約90%)が調査で収集されたことを示している。3.2の分析方法で意図を述べたとおり、捕獲率を用いたことですべての日本語教師から回答を得ずとも、データが十分に集まったことを統計的に表すことができている。

表3 調査協力者が挙げた対立・軋轢の種類

順位	対立・軋轢の種類	のべ数
1位	①教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢	13
2位	②カリキュラム・シラバス・教材選定などコース運営による対立・軋轢	6
3位	③業務分担・業務手順による対立・軋轢	4
4位	④学習者とのかかわり方による対立・軋轢	3
4位	⑤上下関係による対立・軋轢	3
6位	⑥ノンネイティブ教師の養成・育成に対する考えの違いによる対立・軋轢	2
6位	⑦バイアス・ステレオタイプによる対立・軋轢	2
6位	⑧テストの作成・配点・採点による対立・軋轢	2
9位	⑨日本語における正しさの基準による対立・軋轢	1
9位	⑩ノンネイティブ教師とのかかわり方による対立・軋轢	1
9位	⑪進路指導による対立・軋轢	1
9位	⑫行事の内容による対立・軋轢	1

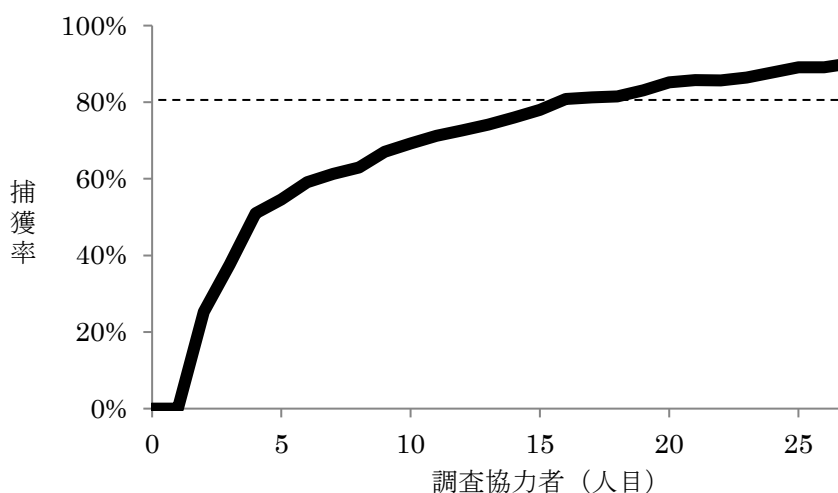


図1 平均捕獲率の推移

4.2 考察

得られた39の自由記述回答を引用しつつ、対立・軋轢の種類と対処法に関して考察を行っていく。なお回答の中には、対処に関しては何も書かれていないデータもあったため、対立・軋轢の内容だけ記された引用もあることをあらかじめ断っておく。

①<教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢>におけるのべ数は13件で、約半数の人(48.1%)が挙げており、多くの海外経験者が遭遇する対立・軋轢であることが判明した。以下がその回答である。

■相手の教師と教育活動でやりたいことが違った。でも相手の意見を聞いたり、わたしの意見を聞いてもらったり、お互い否定し合わないで尊重し合って仕事を進めたら解決した。

(ヨルダン・高等教育機関)

■教え方の違い(フィリピン・予備教育)

■どこまで日本語を教えるかというコンフリクト。学習意欲の差が激しく、日本語をきちんと学びたい生徒と、そうでない生徒が混在しているクラスであったため、各学習者の持つ興味や動機に合わせ、適切な教え方、訂正の仕方の基準を確認した。(インドネシア・高等教育機関)

■初級の文法で、授業内容の学習項目を使って練習していたが、学習者から質問が出て、似ている文法を聞いてきた。どちらも会話として間違いではないことを通訳してもらったのだが、練習している文法しか使ってはいけないと通訳されていた。衝突まではしなく、別の先生から説明してもらった。(ベトナム・教育訓練機関)

■授業内容。話し合いに話し合いを重ねて妥協点を見出したり、別の人に話を聞いてもらい仲裁してもらったり当事者同士にはなかったポイントを指摘してもらい考え直したりした。(モンゴル・初中等教育機関)

■指導方法について対立したことがある。(ベトナム・教育訓練機関)

■資格も経験もない高齢の方が同じ機関で教えていらっしゃいましたが、教案も作っていない状態でした。次の学期はお持ちの講座が少なくなり、現地や日本にいる日本人に声掛けして日本語図書室を作るなどしてご尽力いただきました。(中国・高等教育機関)

■教え方(アプローチ)の違いで意見の食い違いが起きました。解決は難しかったので、相手に合わせました。(タイ・高等教育機関)

■教え方をめぐって一般日本語教育チームと専門日本語教育チーム間で対立。最後まで並行線状態。(ベトナム・高等教育機関)

■行動中心アプローチの現場で文型中心の教え方ばかりする人に再考を促したが、結局まったく変わらなかった。(ハンガリー・公的機関)

■クラス運営、授業に関すること：授業での指導方法など、それぞれのビリーフに相違がみられ、話し合いを通して、よりよい方法を探った。しかし、合意に至らない場合もあった。(モロッコ・高等教育機関)

■教育に関する見解の違いと、段階的教育の考え方の違いによる。話し合ったが平行線で歩み寄れないので、放っておいた。(中国・高等教育機関)

■外国語学習観、外国語教育観などの相違をベースにした不毛な論争(口論)、不必要な過度の競争。時間はかかっても広義の成果や学生の評価などによって自然に解消されたものも少なくありませんでした。(アメリカ合衆国・高等教育機関)

3つ目と4つ目は⑨<日本語における正しさの基準による対立・軋轢>と重なる部分もあるが、教育方法や教室活動が主に記述されていたため、こちらに分類した。対処法としては、話し合いの機会を持つ重要性が多く指摘されていた。これに関連して交渉学の分野を見てみると、田村・隅田(2014)では、「あれかこれか」「賛成か反対か」などのように誤った二分法で物事を捉え、立場の違いをもとに対立するのではなく、相互理解や信頼感を醸成しながら、双方が共通の利害に目を向けて交渉することが重要だと述べている。回答にあった「相手の意見を聞いたり、わたしの意見を聞いてもらったり、お互い否定し合わない」「適切な教え方、訂正の仕方の基準を確認した」などは、両者が共通の利害や双方のニーズに目を向けて解決しようとしている好例だと言えよう。

さらに、調査協力者からは、第三者に取り成してもらおうという事例も見られた。マルホトラ&ベイザーマン(2016)は、交渉時において認知的・心理的バイアスを克服するための手段の1つとして、部外者に客観的な状況判断を仰ぐ方法を提案している。先の「第三者に取り成してもらおう」という対処法は、まさにバイアスを克服するためには必要な方法であったと言える。しかし、回答には話し合っても解消されない事例も多々見られ、一筋縄では行かないことが確認された。同書(2016)では、相手に合意形成を行う気がないなどの場合には、交渉をやめることが最善の選択になることもあると述べている。下から2つ目の事例は、「歩み寄れない」と考えたため、「放っておく」という選択肢が最善だと判断したのではないかと思われる。ほかにも、自然解消されたという回答や、別の業務で尽力してもらったという回答がそれぞれ1件ずつあった点も特筆すべき点である。

②<カリキュラム・シラバス・教材選定などコース運営による対立・軋轢>では6件の回答があった。

■コースの修了要件に関して、ビリーフの違いと誤解から主に2名の講師間でコンフリクトが生じた。その後、次年度の修了要件について約半年をかけて会議で議論した。自身はコース責任者として、修了要件に関して講師の意見を聞き、最終的には自身が決定に責任を持つことで表面的には2名間のコンフリクトは解消した。(ハンガリー・公的機関)

■日本人のアシスタント教師と日本語教室のコース運営の方針を巡って。話し合いの機会を持ったが折り合いがつかず、次学期のクラス担当を外れてもらった。(モロッコ・高等教育機関)

■従来のコース運営、カリキュラムを大きく変更することが突然発表された。建設的な意見が聞きたくて新方式に対するデメリットを私が述べたところ、それ以降、なにかに対する意見を言う度に上の人に取り合ってもらえなかったり「嫌ならやめてもいいんですよ」と言われたりした。(モンゴル・語学学校)

■カリキュラム。(モンゴル・初中等教育機関)

■どんな教科書を採用するか

対処法：日本から教科書を持ってきてコンセプトなどを説明した

結果：新しい教科書が採用された（モンゴル・高等教育機関）

■教科書の選定（モンゴル・初中等教育機関）

5つ目の事例は、話し合うことで理解を得られ、提案された教科書が使用されたものであった。1つ目の事例は、①<教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢>とも重なる内容であるが、コース運営の問題が表面化しているためこちらに加えている。また、「話し合う」という対応は、①<教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢>などでも多く見られた対処法である。回答には議論を重ねたというものもあったが、相手にクラスを外れてもらうことで、距離を置き、問題を解消しようとする対処法も見られた。このように①と同様、たとえ話し合ったとしても合意形成に至らないケースがここでも確認された。

③<業務分担・業務手順による対立・軋轢>では4件の回答があった。

■教えて欲しいところまで終わっておらず、次の授業で連絡がなく準備していなかった。ちゃんと報連相するよう話し合った。（インド・語学学校）

■イベント実施などにおいて、情報が共有されていないとの不満が出た。その後は担当が誰であれ、主に文書（メール）で全ての情報を共有するように心がけた結果、不満は減った。（インド・高等教育機関）

■例えば日本語教師会の JICA シニア海外ボランティア（SV）間で一ボランティアの業務範囲を巡って。たとえば合同行事時に発生した事務局としての業務を SV の業務範囲内とするかなど。どちらかといえばコンフリクトを避けた結果、業務を引き受けた教師の負担が大きくなった。（モロッコ・高等教育機関）

■授業の進捗状況の報告や引き継ぎについて。（ドミニカ共和国・日系日本語学校）

以上のように、合意形成を図る対処法が多々挙げられていた。一方で、「対立・軋轢を避けた結果、業務を引き受けた教師の負担が大きくなった」という回答もあり、相手に合わせたとしても、本質的な解決までには至らない事例も見られた。これは交渉学で言うところの Win-Lose の関係だと言える（松浦 2010）。一方が勝ち（Win）、他方が負ける（Lose）結果となった場合、負けた側は不満やわだかまりを残す可能性が極めて高くなる。3番目の事例も、業務を任せただけは満足であっただろうが、業務を引き受けた側にとっては不満やしこりが残る結果になったと考えられる。

④<学習者とのかかわり方による対立・軋轢>に関しては3件の事例が挙げられた。

■学習者との関係性に関すること：海外においては、母語話者日本語教師は日本に関するリソースになるため、教室内だけでなく、イベント参加や日常生活など教室外でも学習者と接触する場面も多くなる。教室外での学習者との関係性については、個々の教師によって捉え方は異なり、批判などもあった。（モロッコ・高等教育機関）

■学習者をバカにしたり、子供扱いしたりしがちな同僚教師たちと、彼らの発言に気分を悪くする教師たち（私を含む）との分断があった。彼らに直接言うことはせず、距離を置

くなど、発言を耳にしないようにすることしかしていなかった。(マレーシア・語学学校)

■生徒への対応の仕方。お互いの意見を聞きながら対応しました。(韓国・学部生としての実習)

1つ目の事例は、海外で教え、そしてその地で共に生活するからこそ生じる問題だと考えられる。つまり、海外で教える場合は、学習者と同じコミュニティで生活することが多いため、学習者と教室外で接する機会が日本国内のそれよりも多いと考えられる。学習者との距離感に対する考え方は人によってさまざまであり、そのような考え方に対する違いが、対立・軋轢に発展した事例であったと言える。また、学習者を見下していたという事例も見られ、学習者に対する接し方が対立・軋轢の原因となっている回答も挙げられていた。

⑤<上下関係による対立・軋轢>に関する回答は3件あった。

■チーフのやり方に納得のいかない人達が反旗を翻したが、結局チーフに辞めさせられてしまった。(ベトナム・高等教育機関)

■命令系統が明確で上下関係があるので、対処は難しく感じました。(アメリカ合衆国・高等教育機関)

■上の人との誤解はそもそもの人柄による対立だと思っているので、こちらあまり気にせず右から左に流している。現在は、逆にその人をサポートする仕事を買ってでて、こちらに頼らざるを得ないような関係に持ち込んだ。(モンゴル・語学学校)

1つ目と2つ目の事例はうまく解消されない事例であったが、3つ目の事例では相互依存の関係を築くことで、対処していたようである。つまり、一方的に指示・命令されるのではなく、相手にとって必要不可欠な存在になることで、対立・軋轢を解消しようとしたのである。この対処法は、ほかのデータにはなく、本回答で唯一見られた。

⑥<ノンネイティブ教師の養成・育成に対する考えの違いによる対立・軋轢>については2件の事例が得られた。

■現地教員養成に対するあり方(フィリピン・予備教育)

■現地人教師と現地在住の日本人教師が協働の日本語教育機関において、授業の受け持ちに関してのトラブル。このプロジェクトは将来的に、現地人教師による運営を目指しており技術移転が大きなウェイトを占める。初級から中級入門レベルのコースであったが、現地人教師の指導力がなかなかつかない中、現地人の教師が上のレベルの授業を担当することや、コース運営を主導することに、日本人教師からクレームが出て、諸々の待遇とも絡み日本人教師には不満が募った。「現地人の先生を育てる」というプロジェクト本来の目的をまず日本人教師に理解していただき、コース運営管理については教師間のコミュニケーション、協働が円滑に進むよう努めた。日本人教師の不満が全て解消されたとは言えないが、教師が一丸となって取り組み、みんなで日本語コースを盛り立てていこうという雰囲気

気が出てきた。優秀な教師の確保は大きな課題であるが、うまく協働していくことは更に重要だと言える。(ラオス・高等教育機関)

⑥は海外という特徴的な環境と大いに関係がある項目だと言える。海外ではネイティブの日本語教師と、ノンネイティブ教師とで協働することも多いが、その際に、ネイティブ日本語教師間で、いかにコースを運営していくか、いかに現地化していくか、などで意見や考えが対立したようであった。対処法を見てみると、2つ目の事例では、ノンネイティブ教師の養成の捉え方に関してお互いにきちんと話し合い、共通理解を得ることで対立・軋轢に対応しようとしていた。

⑦<バイアス・ステレオタイプによる対立・軋轢>では2件の回答があった。

■「日本は〜」「日本人は〜」など言う日本を離れて10年以上の年配の男性教師。(タイ・高等教育機関)

■日本の文化に対する認識面でのコンフリクト。話し合いの結果、学習者に偏った意見を持たせないよう、どちらの意見も尊重し、扱うようにした。(インドネシア・高等教育機関)

「日本人」や「日本文化」などは一概に「こうだ」と断定することができない概念であり、それらに対する意見の相違から対立・軋轢が生じていた。2つ目の事例では、話し合っただけでバランスを考えながら対応するという対処法をとっていた。

⑧<テストの作成・配点・採点による対立・軋轢>に関する回答は2件あった。

■定期試験でマルバツで答えなさいと指示のある問題に、チェックとバツで答えた学生の解答を認めるか否かで揉めた。結果、問題の指示通りじゃないと、点はあげないというところに落ち着かせるしかなかった。チェックで答えても学生の理解度は測れている、ロボットではなく我々が採点しているからいいのではという考えは受け入れられなかった。(タイ・高等教育機関)

■テスト作成における配点や採点時の部分点の基準(モンゴル・初中等教育機関)

上記2つはテストに関する事例である。どこまでが正答で、どこからが間違いなのかという基準は人によって異なる。その差異が対立・軋轢につながってしまったようである。

⑨<日本語における正しさの基準による対立・軋轢>に関しては以下の1件である。

■どこまで学習者(学校の必修科目で日本語を学ぶ高校生)の間違いを訂正するか。(インドネシア・高等教育機関)

言語における正しさの基準は人によってさまざまである。そのため、上の事例ではどこまでを正しいとするかで問題が生じたようである。⑨は、⑧で挙げた<テストの作成・配点・採点による対立・軋轢>とも共通する部分があると言える。

⑩<ノンネイティブ教師とのかかわり方による対立・軋轢>に関する事例は1件であった。

■現地人教師に対する対応が異なり（日本人の考え方の押し付け、強硬的、上から目線な対応が見られ）、なんとなく雰囲気が悪くなりました。日本人同士がお互い本音を口に出さないせいもあるかとは思いますが（わたしは途中で帰国しましたが、結果解決されていないと思います）。（無記入・初中等教育機関）

ノンネイティブ教師とのかかわり方も海外という特徴的な環境と大いに関係がある項目だと考えられる。先行研究においても、ネイティブ教師がノンネイティブ教師に対して強硬的な態度をとるといった事例が挙げられている。例えば、佐久間（2006）では、ノンネイティブ教師に対する態度と、日本の在外公館職員など地位の高い人に対する態度とが大きく異なる日本人専門家の事例が取り上げられており、その専門家がノンネイティブの先生を見下すといった内容が報告されている。このように、ノンネイティブ教師との接し方は、海外の日本語教育にかかわるうえで深く考えるべき点の1つだと言えるであろう。

⑪<進路指導による対立・軋轢>に関する1件は以下のとおりである。

■進路指導（モンゴル・初中等教育機関）

⑫<行事の内容による対立・軋轢>にかかわる事例は以下の1件である。

■行事の内容（モンゴル・初中等教育機関）

⑪と⑫に関しては、対立・軋轢の詳細情報が記されていないため、具体的な内容まで踏み込むことができなかった。

4.3 本章のまとめ

今回の調査で得られた対立・軋轢の種類は全部で12であり、<教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢>がもっとも多かった。これに関しては約半数の人が挙げており、多くの海外経験者が遭遇する対立・軋轢であることが明らかとなった。そして、対立・軋轢への対処法を整理すると、<話し合う（12件）>が最も多く見られた。話し合う重要性は、前述のネイティブ日本語教師とノンネイティブ日本語教師の協働に関する研究（吉田・芝崎 2007：コランバゲ 2011：中村 2013 など）でも述べられており、本調査においてもネイティブ日本語教師同士が互いを尊重し、話し合うことで、解決へと結びつくことを示唆する事例が多々見られた。そのほかに、<距離を置く（4件）><相手に合わせる（3件）><第三者が取り成す（2件）><自然解消を待つ（1件）><相互依存の関係を築く（1件）><別の業務を任せる（1件）>といった回答があり、対処法は全部で7パターンに集約されることが確認された。もちろん、これらは独立した対処法というわけではなく、複数の方法を組み合わせて対応することも可能である。また、要素や資質に関する先行研究（佐久間 1999：縫部 2006：平畑 2009 など）で述べられている「人間性」や「コーディネート能力」などの要素は、自身が置かれている状況に対してどう行動するかという形でも表れる。今回見られた対処法は、対立・軋轢にどう対

応するののかという意味で、「人間性」や「コーディネート能力」をより具体的な行動として示したものだと言えるであろう。

さらに本研究では、海外という特徴的な環境に起因する対立・軋轢も見られた。例えば、「教室外における学習者との距離感」「ノンネイティブ教師の養成・育成に対する考え」「ノンネイティブ教師とのかかわり方」などがそれである。これらは海外の現場であるがゆえに生じる問題であり、海外勤務前研修などで取り上げる際は優先的に扱ってもよいのではないかと考えられる。

5. 結語と今後の課題

本研究では、海外の日本語教育現場で生じる対立・軋轢の種類とその対処法を概括的に調査するため、海外で対立・軋轢を経験した母語話者日本語教師から39の回答事例を収集した。その結果、対立・軋轢は全部で12項目に分類され、もっとも多かったのはく教授法や指導法など教育方法に対する考えの違いによる対立・軋轢であった。また、自由回答からは海外という環境に起因する対立・軋轢も見られた。さらに、今回の調査で得られた対処法は、く話し合うく距離を置くく相手に合わせるく第三者が取り成すく自然解消を待つく相互依存の関係を築くく別の業務を任せるくの7パターンに集約されることが確認された。

本稿は、対立・軋轢の種類と対処法を概括的に整理するものであったため、対立・軋轢が生じるさまざまな要因に関してまでは踏み込むことができなかった。あわせて、対処とその成否にも複合的な因果関係があることが予想される。そこで今後は、それぞれの原因に対し、どのような対処法があって、それがどう解決に結びつくのかを個々のケースごとに検証していきたい。また、共に働く母語話者教師の人数が、対立・軋轢においてどう影響しているのかなども見ていく必要があるだろう。加えて、対立・軋轢を経験していない教師は、どのようなことを心がけているかという観点からも調査を行い、対立・軋轢の全容を明らかにしていきたい。

【参考文献】

- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.
- DeLury, D. B. (1947). On the estimation of biological populations. *Biometrics*, 3, 145-167.
- 平畑奈美 (2009) 「海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化：海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から」『早稲田日本語教育学』5、15-29
- 門脇薫 (2017) 「JFL 環境における日本語非母語話者教師と母語話者教師の教師間協働の段階」『ヨーロッパ日本語教育：2016年日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』21、207-212
- 川喜田二郎 (1967) 『発想法：創造性開発のために』中公新書
- Keith, N. & Frese, M. (2008), Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 59-69.
- コランバゲ・シラーニナヤナカーンティ (2011) 「スリランカの日本語教育機関におけるネイティブ・ノンネイティブ日本語教師の協働」『日本言語文化研究会論集』7、111-137

- マルホトラ, ディーパック&バイザーマン, マックス H. (2016) 『交渉の達人：ハーバード流を学ぶ』(森下哲朗監訳・高遠裕子訳) パンローリング
- 松浦正浩 (2010) 『実践！交渉学：いかに合意形成を図るか』筑摩書房
- 中村則子 (2013) 「非母語話者教師と母語話者教師の発音指導：ベトナムにおけるアンケート調査の結果から」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』39、113-124
- 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
- 大橋洸太郎・豊田秀樹・池原一哉 (2015) 「DeLury法を用いた自由記述における知見の種類数の捕獲率：授業評価アンケートへの資源量推定法の応用」『教育心理学研究』63、13-21
- 佐久間勝彦 (1999) 「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題：タイでの聞き取り調査を中心に」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』5、79-107
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育：日本語学習の多様性」『日本語教育の新たな文脈：学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』33-65
- Schnabel, Z. E. (1938). The estimation of total fish population of a lake. *American Mathematical Monthly*, 45, 348-352.
- 田村次朗・隅田浩司 (2014) 『戦略的交渉入門』日本経済新聞出版社
- 豊田秀樹・大橋洸太郎・池原一哉 (2013) 「自由記述のカテゴリ化に伴う観点の飽和度としての捕獲率」『データ分析の理論と応用』3、1-13
- 吉田一彦・芝崎理恵 (2007) 「母語話者教師と現地教師との協働モデル構築に向けて：モンゴルでできること、タイとの比較」『アジアにおける日本語教育：「外国語としての日本語」 修士課程一周年セミナー論文集』89-102

高嶋 幸太 (たかしま こうた)

【主な海外教授活動の場】

モンゴル・行政機関 2009. 3～2012. 3

イギリス・民間語学学校 2013. 1～2013. 7

『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

投稿規定

1. 投稿：

投稿は本学会の会員に限ります。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、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回刊で、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 (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×33 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。
- 10) 「!」や「?」「/」「- (ハイフン)」「“ ”」、括弧類は全角。
- 11) 「!」「?」の後ろは全角アキ。
- 12) 句読点は「,」「。」で統一。
- 13) ルビは、原則なし。
- 14) 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 5) 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、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

幅広いラインナップをお楽しみいただければと思います。投稿受付段階から私自身が楽しみつつ、そして大いに勉強させていただいた編集作業となりました。(内山)

投稿規定・執筆要領が改定されて初めての投稿論文でしたが、無事に刊行までたどり着くことができました。引き続き、読み応えのある学会誌になるよう尽力してまいります。(高嶋)

創刊以来ここまで本誌が成果発表の場として利用され続けてきたことを名誉と考える編集委員として申し上げたい。投稿者の中には、そして、投稿者を指導する立場にある人の中には、投稿と査読のプロセスを研究指導を受ける1つの手段と考える人々がいるようですが、それは学会誌刊行の意義を見誤ったものです。自分自身確かな成果だと思えるものを投稿してほしいと思います。(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8本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が6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3本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第8号
発行日	2019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
本文デザイン	高嶋幸太
編集協力	蟻末淳
HP	http://kg-nk.jimdo.com/
Facebook	https://www.facebook.com/KaigaiNihongoKyouikuGakkai

海外日本語教育学会