



# 海外

k a i g a i

# 日本語

n i h o n g o

第11号  
2020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、蟻末淳、鶴澤威夫、内山聖未、黒田直美、小林基起、  
近藤正憲、佐久間勝彦、高嶋幸太、中島里美、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\*、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、蟻末淳、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、中島里美、三原龍志、村上吉文、谷部弘子、吉田一彦

# 目次

## 【投稿論文】

- インドネシア中等教育日本語教師にとって教師コミュニティに参加する意義とは  
—自由記述アンケート調査の計量テキスト分析から見えてくるもの—  
岡本 拓、杉島 夏子..... 01

## 【ディスカッション】

- 「ニュー・システムによる日本語」  
—学習者のための初級日本語を問い続けて—  
海老原 峰子、海外日本語教育学会（編） ..... 17

- 『海外日本語教育研究』投稿規定・執筆要領..... 27

- 編集後記..... 31

# インドネシア中等教育日本語教師にとって 教師コミュニティに参加する意義とは 自由記述アンケート調査の計量テキスト分析から見てくるもの

岡本 拓、杉島 夏子

## 【要旨】

本研究では、インドネシアの中等教育日本語教師で構成される教師会を「実践コミュニティ」と捉え、自由記述アンケートで教師会活動への参加意義を調査した。教師が教師会活動に参加する意義は「日本語教師としての学びや成長」であると仮定し、回答データを計量テキスト分析した。Value Creation Matrix を用いて可視化した教師の学びの構図から多種多様な学びや成長が読み取れた。教師同士で集まること自体に意義を見いだしたケースや、勉強会で得た知見を授業で実践したことで教師としての成長を実感したケースなどがあった。教師会が実践コミュニティとしてより発展するためには、教師1人ひとりが知識の獲得と現場での実践を繰り返し、得た経験をコミュニティに還元する Learning Loops の形成が必要であると考えます。また、Learning Loops から生まれたリソースをコミュニティ内で共有・蓄積・更新していく仕組みを整え、継承していくことも不可欠であると考えます。

【キーワード】 実践コミュニティ・教師会・インドネシア・中等教育・計量テキスト分析

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| 1. はじめに                                 | 6.1 Cycle 1 Immediate Value      |
| 2. 中等教育日本語教師会支援に関する<br>先行研究             | 6.2 Cycle 2 Potential Value      |
| 2.1 近隣諸国の先行研究                           | 6.3 Cycle 3 Applied Value        |
| 2.2 インドネシアの先行研究                         | 6.4 Cycle 4 Realized Value       |
| 3. 実践コミュニティの概念と Value<br>Creation の枠組み  | 6.5 Cycle 5 Transformative Value |
| 4. アンケート調査の概要                           | 7. 教師会における学びの軌跡                  |
| 5. 回答データの計量テキスト分析                       | 8. 考察                            |
| 5.1 KH Coder による2段階の分析手順                | 8.1 勉強会から実践のその先へ                 |
| 6. 学びの構図の可視化 (Value Creation<br>Matrix) | 8.2 リソースの蓄積・活用                   |
|   | 9. 今後の課題                         |
|   | 参考文献                             |

## 1. はじめに

本稿は、国際交流基金が派遣する日本語専門家（以下、派遣専門家）の立場から、インドネシ

アの高等学校で日本語科目を教えるインドネシア人教師で構成される中等教育日本語教師会<sup>1</sup> (以下、中等教師会) に対する今後の中等教師会支援のあり方を模索することを目的に、教師がどのような意義を感じながら実践コミュニティとしての中等教師会に参加しているかを調査した。

同国では、1962年より中等教育(高校)における日本語教育が開始された。国際交流基金(2020)によると、同国の教育機関に属する日本語学習者数(709,479名)のうち、91.6%にあたる650,215名が中等教育機関の学習者である。教師数も5,793名のうち、多くを中等教育の教師が占める。また、州や市などの大きささまざまな地域ごとに中等教師会が形成されている。所轄の省庁から認定を受けた正式な教師会は州規模の教師会のみであり、市規模の教師会や隣接する複数の地域の教師が自主的に結成した非公認の教師会も多数存在する。教師会の活動は主に、情報共有のための定例会や定期勉強会、研修会などで、開催される規模や頻度はそれぞれ異なる。

国際交流基金ジャカルタ日本文化センター(The Japan Foundation, Jakarta。以下、JFJA)による中等教育レベルへの本格的な日本語教育支援が始まったのは1991年で、1995年に中等教育支援の「海外青年日本語教師」を派遣して以来、継続的に中等教育日本語教師の支援を行ってきた。2010年度までは国内に8か所ほど日本語の専門家が配置されていたが、次第に減少し、2019年度にはジャカルタを含む首都圏、西スマトラ州、中部ジャワ州の3か所のみとなった。筆者はそれぞれ西スマトラ州ならびに中部ジャワ州の派遣専門家として中等教師会支援に従事した<sup>2</sup>。かつての支援体制とは異なり、限られた人的資源でより一層、遠隔地の支援や移動時間といった物理的な問題や業務予算の削減などの財政的な要因を考慮しながら支援を行なうことが求められるようになった。それゆえ、筆者は担当地域内に広く散在する中等教師会の現状を再度把握し、今後の支援のあり方を再考する必要があると考えた。そこで筆者は各地の教師会に参加する教師を対象に、教師会のどのような活動に参加意義を見いだしているのかについて自由記述アンケートで調査した。

本稿では、はじめにインドネシアおよび近隣諸国における教師会に関する先行研究からその概略と現状について述べる。そして、Wenger 他(2011)の実践コミュニティの概念と Value Creation の枠組みについて説明したのち、アンケート調査の概要および計量テキスト分析ツール、KH Coder を用いた分析結果に基づいて可視化した Value Creation Matrix についても詳説する。最後に、考察および今後の教師会支援のあり方についての見解と課題を述べたい。

<sup>1</sup> インドネシア語で“Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP)”といい、中等教育教員を中心に教科ごとに組織されている。なお、中等教育日本語教師会は“MGMP Bahasa Jepang”という。

<sup>2</sup> 筆者の派遣期間および任地について、岡本は2017年8月～2020年7月の期間、中部ジャワ州およびジョグジャカルタ特別州に、杉島は2018年6月～2021年6月の期間、西スマトラ州に赴任した。

## 2. 中等教育日本語教師支援に関する先行研究

近隣諸国における中等教育日本語教師の支援の現状に関して、教師会やそのメンバーである現地の日本語教師が関わり、彼らについて言及された先行研究や報告について取り上げたのち、インドネシアにおける中等教育教師会支援に関する先行研究についてまとめる。

### 2.1 近隣諸国の先行研究

ベトナムでは、2016年度から2017年度にかけて、国内のベトナム人日本語教師を対象に、「学習者中心」をテーマにした全国研修とそのフォローアッププログラム（公開研究授業や、全国研修には参加していない教師との合同研修など）を実施した。同テーマに沿った授業実践や他の教師との合同研修などを取り入れた研修デザインは、継続的な検証が必要であるとしながらも、参加した教師の成長を促すのに「一定の効果」があったと述べている（黒田 2019）。

タイでは、2010年から3年間、チェンマイを含む上北部において「参加・体験型」の教師研修を実施し、参加者が「授業ですぐに使える日本語教授法や日本文化の活動について」学び、「意見交換、情報交換を通じたネットワーク」を形成できるような「学びの機会」を提供した。参加者にとって現場に即した実践を体験できたことで多くの学びにつながっただけでなく、日本人教師も参加したことで、タイ人教師と日本人教師が互いに学び合うことができた効果的な支援であったと報告している（高塚 2013）。また、2015年に同国教育省と国際交流基金バンコク日本文化センターが共催した「日本語教師キャンプ」の参加者が学習者体験型研修を通して「21世紀型スキル」や「教師の役割」などの重要性に気づき、授業でも実践すべきだと考えるようになったと報告している（中尾 2016）。

モンゴルでは、初中等段階の日本語学習者が国内全体の約7割を占める一方、統一されたシラバスや教材が存在しなかった。モンゴル日本語教師会は、「初中等教育機関向け日本語教科書作成プロジェクト」を立ち上げ、独自の日本語教育スタンダードと教科書の開発を行なった。同教科書の試用を実施し、スタンダードに基づいた実践を通して、現場の教師に教科書の理念であるプロフィシエンシー重視の考え方と自律学習支援の仕組みを浸透させようとした。結果として、モンゴル人教師のビリーフに起因する課題が残ったとしつつも、試用に協力した教師から、同教科書を使ったことで学習者がより上達したり、教師自身にポジティブな変化が起こったりしたというフィードバックが得られたと報告している（片桐他 2016）。

松本（2015）は、東南アジアおよびオセアニア地域などの近隣諸国における中等日本語教育の発展を目的に開催された国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師養成」について報告している。同セミナーではインドネシア、マレーシア、タイ、フィリピン、オーストラリアにおける中等教育政策と教員養成について公募発表やパネルディスカッション、ワークショップなどの形態で情報交換や議論がなされた。松本（2015）はセミナーを振り返って、教師が「対話」「交換」「拡張」できる「場」が継続していくことを目指し、そのような「場」が「継続的、連続的に続けていくことで意識化、言語化のための振り返りの機会を提供していくことが重要（同上; 177）」であると報告している。そういった「場」のデザインを目に見える形で示す必

要があるとも述べた。

以上のように、インドネシアの近隣諸国における中等教育日本語教師支援は、研修・ワークショップや教科書開発などを中心にこれまで議論されてきた。単発の研修やワークショップだけでなく、教師たち自身が形成し維持してきたネットワークがそのメンバーにとってどのような意義を持つのかという点に着目した研究はこれまでのところ見当たらない。

## 2.2 インドネシアの先行研究

インドネシアにおける教師会を対象とした先行研究では、「日本語教育という活動に参加する者の配置と関わり合いをより活性化するための支援」としてネットワーク形成を中心に議論されてきた(松本 2005、登里他 2007)。地域のリーダーやサブリーダーとなる人材を育成し、現地のインドネシア人教師だけでもネットワークが継続していく「現地化」「自立化」を目指した支援を行ってきた。その結果、規模や頻度の差はあるものの、定期的に日本語教師が集まり、学び合う教師コミュニティが各地域に存在するようになった。

現在の派遣専門家の主な業務は、既存の教師コミュニティを対象に、教師会から出講依頼を受けて講師を務めたり、オブザーバーやコメンテーターとして教師会のサポートを行ったりすることである。また、2013年度に中等教育レベルのカリキュラムが大きく刷新され、JFJAはそれに準拠した高校生向けの日本語教科書『にほんご☆キラキラ』を制作し、エルランガ社より2017年7月に出版された。それにともない、中等教育レベルの日本語教師を対象に同教科書を使った教え方のワークショップを随時行なっている。

歴代の派遣専門家や日本語教育関係者による支援の成果に加え、ウェブツールやソーシャルメディアなどのテクノロジーを活用することで、近年教師同士の繋がりや場づくりという意味でのネットワークは大きな広がりを見せている。一方で、教師がそのネットワークに何を求めているのか、そこでどのような学びを得ているのかという視点はこれまでのところ注目されてこなかった。松本(2005: 112)で述べられているように、それらのネットワークが継続的に学びの場として発展していくためには、ネットワークをどう設計するかという視点だけでなく、現地教師がネットワークに何を求めているのかという調査をアンケートやインタビューを通して行ない、当事者の声に耳を傾けることが必要であると考えられる。そこで、本研究では教師会を実践コミュニティ(ウェンガー他 2002)と捉え、教師会活動への参加意義に関するアンケート調査を行ない、教師会における学びを可視化することで派遣専門家として今後のより良い支援のあり方を模索することにした。

## 3. 実践コミュニティの概念と Value Creation の枠組み

ウェンガー他(2002)は「実践コミュニティ」を「あるテーマに関する関心や問題、熱意等を共有し、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」(p.33)と定義している。また、実践コミュニティのメンバーが活動やネットワークを通してどのような学びを獲得しているかを分析する方法として、Value Creation (Wenger 他 2011)の枠組みを

提唱している。Wengerらは、実践コミュニティの活動やネットワークへの参加によって生み出される学びを「価値 (Value)」にとらえ、それらを5つのCycleに分けたValue Creation Cycleを提案した。各Cycle間の価値の繋がりを観察することで、実践コミュニティで生み出される学びの構図が明らかになり、さらに実践コミュニティの活動を活性化させていく指標になると述べている。さらにWenger他(2011;21)は、5つのCycle間の結びつきは緩やかであり、実践コミュニティを通して得られる学びは、必ずしもCycle1から始まってCycle5に向かって段階的に進むとは限らず、最終的に到達すべき目標となるCycleはそのコミュニティにどのような立場に関わるかによって異なる場合があると説明している。Value Creation Cycleの各CycleとValueの意味、そして本研究におけるValueの内容については、筆者がまとめた表1を参照されたい。

また、Wenger & Trayner (2014; 3) は、実践コミュニティ内における社会的な学びは、講師やトレーナーによるトレーニングによってではなく、メンバー自らが抱えている問題意識や知的資源を共有しあい、実践の成果や反省から生まれるとし、それを繰り返すことで活性化され、さらに深い学びへ繋がっていくと主張している。その学びの循環を、Learning Loops (同上; 4) と名づけた。

表1 Value Creation Cycleの説明と本研究におけるValueの内容

Cycle	Value (筆者訳)	本研究におけるValueの内容
Cycle 1	Immediate Value (即時性のある価値)	参加や交流そのものに意義がある活動や交流など
Cycle 2	Potential Value (潜在する価値)	あとで利用される可能性のある知的資源を生み出す活動や交流など
Cycle 3	Applied Value (応用された価値)	Cycle 2 で得た知的資源をコミュニティ外の場面で応用や実践など
Cycle 4	Realized Value (実感された価値)	知的資源の応用によってもたらされる実践者自身や周囲の人物のパフォーマンスの向上など
Cycle 5	Transformative Value <sup>3</sup> (変容性のある価値)	実践コミュニティに関わる各々のメンバーの考え方の変容、実践コミュニティ自体のあり方の変容など

Wenger 他 (2011) および Wenger&Trayner (2014) をもとに筆者が作成

#### 4. アンケート調査の概要

<sup>3</sup> Wenger 他 (2011) では Reframing Value であったが、Wenger&Trayner (2014) では Transformative Value と改称された。



2018年12月24日から12月31日の8日間に、インドネシア各地の教師会に参加する教師を対象に教師会活動への参加意義に関するオンラインアンケート調査を実施した。アンケートはGoogle Formsで作成し、質問作成にはインドネシア語を用い、自由記述形式を採用した。詳細かつ正確な記述を得るため、回答協力者にはインドネシア語を使用するように指示した。Wenger他(2011; 35)の“guiding questions”を参考に、①これまでで最も有意義だった活動、②その活動から得たアイデアの教育現場での実践・応用、③その実践・応用による自分自身や周囲の人たちの変容に関して聴取した結果、523名(20の州および地域)から回答を得た。調査項目の詳細および回答者の地域と数は表2および表3のとおりである。

表2 調査項目(分析に使用した質問のみ抜粋・和訳)

- これまで教師会に参加してきた中で、もっとも有意義だった活動は何ですか。詳しく教えてください。
- その活動に参加して、どのような経験を得ましたか。
- 活動の中から得たアイデアを、実際の教室活動で使ったことがありますか。
- (「はい」の場合) どのように使いましたか、または使っていますか。
- (「いいえ」の場合) 使っていないのはどうしてですか。
- その活動やアイデアを実践することで、自分自身にとって何か変化がありましたか。(ある場合、どんな変化か具体的に教えてください)
- その活動やアイデアを実践することで、周りの人に何か変化がありましたか。(ある場合、どんな変化か具体的に教えてください)

表3 所属する教師会の所在地域と回答者数(降順)

州および地域	回答者数	州および地域	回答者数
西ジャワ	130	南スラウェシ	7
ジャボデタベック	79	ジョグジャカルタ特別州	7
東ジャワ	77	南カリマンタン	5
バリ	34	東カリマンタン	5
中部ジャワ	32	南スマトラ	4
西スマトラ	24	中部カリマンタン	3
ランブン	17	バンテン	3
北スマトラ	15	パプア	1
リアウ	15	ジャンビ	1
北スラウェシ	13	全国規模の教師会	29
アチェ	8	単発の研修会	5
計 523 名 (20 の州および地域)			

## 5. 回答データの計量テキスト分析

本調査で得られた自由記述データの分析には計量テキスト分析の手法を用いた。テキスト型データを計量的に分析する際のアプローチとして、樋口 (2004) の提案する「統合アプローチ」を採用し、その分析システムには KH Coder (樋口 2004) を用いた。このアプローチを採用した意図は、データの分析者あるいは研究者が分析の最初に行なう回答データの整理やコーディングにおける恣意的な作業を極力排除してデータを探索することができ、かつ「分析者が主体的かつ明示的にデータ中からコンセプトを取り出し、分析を深める」ことが可能になるところにある。そのような KH Coder の利点を活かし、本研究では後述する「学びの構図」を可視化する工程において、研究者の主観に左右されず機械的にデータ全体を探索したり教師の「学び」を構成する要素 (コンセプト) を抽出したりすることが可能になる。

なお、本調査で収集した自由記述データはインドネシア語であるため、分析作業に先立ち、まず機械翻訳機能 (Google Translate) にかけて日本語に訳出したのち、筆者による訳文の精査 (誤訳や訳抜けのチェック) と修正作業を行ない、日本語の回答データを作成した。以降、「回答データ」とは、日本語に訳出したあとのものを指す。

### 5.1 KH Coder による 2 段階の分析手順

樋口 (2004) によると、KH Coder を用いた分析手順は 2 段階を想定している。本研究においてもその手順に沿って 2 段階で分析を行なった。まず、研究者の予断を交えずにデータの全体像を探るために、回答データから KH Coder を通して自動抽出した語を集計し、多く出現していた語を確認した。その確認には、図 1 のような抽出語リストを用いた。質問ごとに抽出語リストを作成し、それぞれの回答データにどのような語が多く出現していたかを確認した。また、回答データの抽出語から共起ネットワーク (図 2 参照) を作成し、語の結びつきを観察することでコンセプトの取り出しに活用した。これらの確認作業を通してデータ全体を機械的に探索しておくことで、研究者の恣意的な解釈を避けることができるうえ、次のコーディング作業に必要な「コンセプト」を決める過程で研究者の観点を取り入れることができる。ここで述べる「コーディング」とは、「データ内に特定の表現があれば、コンセプト A とし、出現していたとみなす」(樋口 2004) といったプロセスを指す。

---

<sup>4</sup> 樋口 (2004) は、テキスト型データを計量的に分析するにあたり「従来の 2 つの方法、すなわち分析者の作成したコーディング基準にそって言葉や文書を分類する Dictionary-based アプローチと、多変量解析によって言葉や文書を分類する Correlational アプローチとを互いに補い合う形で統合することを提案」している。



図1 抽出語リストの一例(質問1 回答データより作成)

本研究について述べると、質問1 (いままで最も有意義だった教師会の活動は何か) の回答データから作成した抽出語リストや共起ネットワークの中に「勉強会」「JLPT」「日本語」「能力」などのキーワードの出現や結びつきを見つけた場合、それらの文言が含まれる回答を「日本語勉強会 (日本語能力向上)」というコンセプトを含むとし、出現したとみなした。

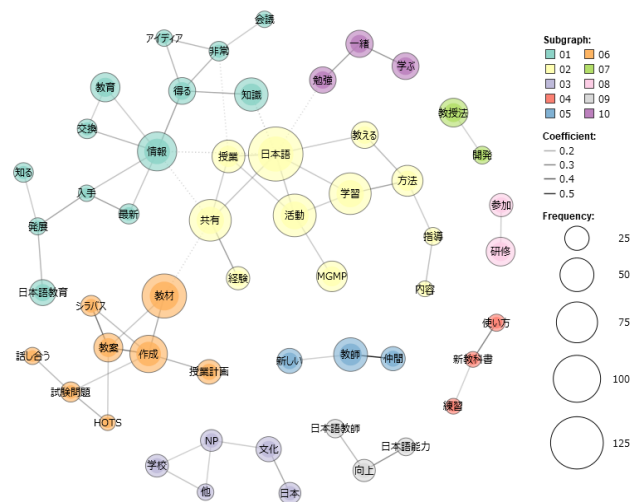


図2 抽出語・共起ネットワークの一例(質問1 回答データより作成)

つぎに、上述のようにしてコーディングで研究者の観点を活かしながらコンセプトを取り出したあと、単純集計を用いて多く出現したコンセプトを観察したり、共起ネットワークを用いてコンセプト間の結びつきを探ったりして分析を深める。本研究においては、実践コミュニティとしての教師会での活動やネットワークの繋がり、そしてそこで起こる「学び」の循環に着目する

ため、質問間のコンセプトを分析した (図3および図4参照)。

コード名	頻度	パーセント
*定例会	104	9.95%
*勉強会 (ワークショップや研修等)	196	18.76%
*日本人との交流	15	1.44%
*イベント (文化祭含む)	9	0.86%
*行政からの情報	1	0.10%
*経験の共有	125	11.96%
*新たな知識	289	27.66%
*教材作成	225	21.53%
*教案・シラバス	89	8.52%
*授業での実践	663	63.44%
*日本語パートナーズ関連	34	3.25%
*試験に関する情報共有や作成	34	3.25%
*評価方法の改善	15	1.44%
*日本語能力の向上	20	1.91%
*現場での調整や応用	169	16.17%
*コミュニティ外への共有	4	0.38%
#コード無し	43	4.11%

図3 コーディング・単純集計の一例(質問1および2の回答データより作成)

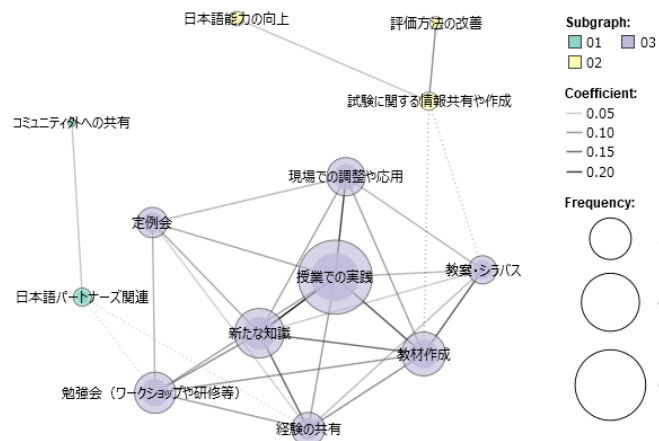


図4 コンセプト・共起ネットワークの一例(質問1および2の回答データより作成)

## 6. 学びの構図の可視化(Value Creation Matrix)

コンセプトの単純集計の結果や共起ネットワークの結びつきを観察、分析したあと、現在のインドネシアの教師会における学びの構図を可視化するために Value Creation Matrix (以下、VCM) を作成した。Wenger 他 (2011) は VCM 内に現れる実践コミュニティの活動や「学び」の項目を“indicator”と呼ぶことから、本稿でもこれ以下「コンセプト」を indicator と言い換えることとする。

単純集計と共起ネットワークを照らし合わせながら、それぞれの indicator の性質に適した

Cycleに配置し、出現数別に色分けをした(図5)。以下、各Cycleに配置されたindicatorについて、出現結果と合わせて説明する。

### 6.1 Cycle 1 Immediate Value(即時性のある価値)

Immediate Valueには、定例会(104)<sup>5</sup>や勉強会(196)で日本語教師仲間と定期的に会うことのほか、地域にいる日本人との交流(15)や教師会が主催する文化祭などのイベント(9)といった参加することそのものに意義を感じる活動を位置付けた。ここでいう勉強会とは、教師会が開催する日本語の指導法や学習法についての研鑽や、新カリキュラム<sup>6</sup>に基づいて作成された教科書の教え方ワークショップ、教育文化省が主催する小研修などを指す。教師会が主催する勉強会は、定例会の一部として開催されることも多く、派遣専門家が講師として出講することもある。

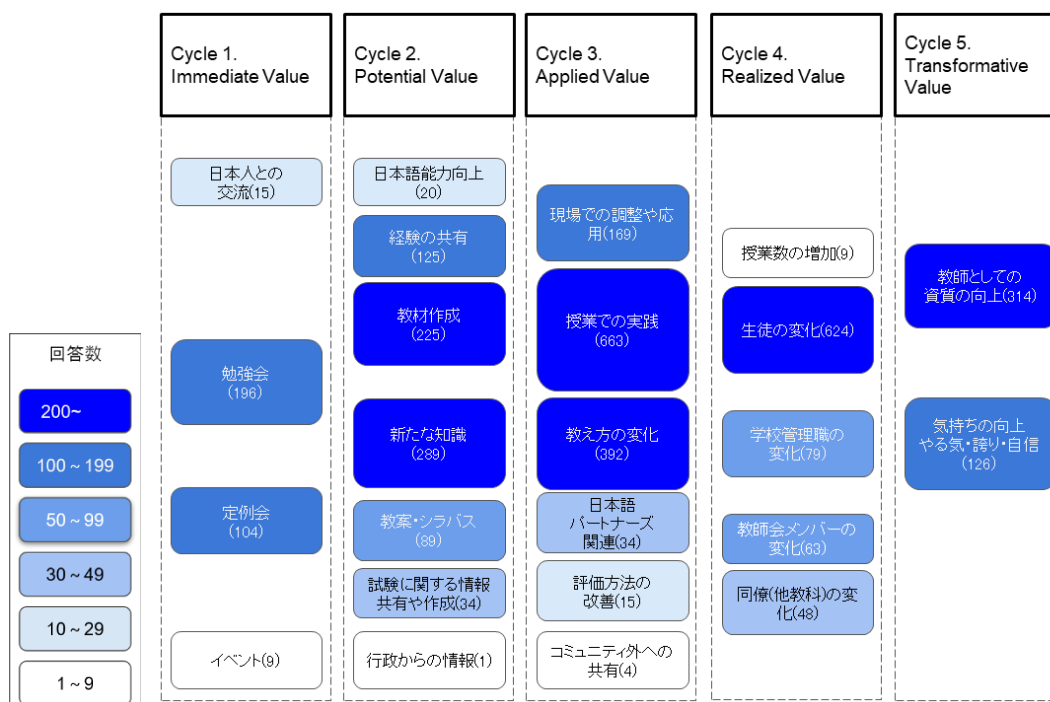


図5 Value Creation Matrix

### 6.2 Cycle 2 Potential Value(潜在する価値)

これは、それぞれのメンバーが自身の環境や文脈の中で後々用いる可能性がある価値のこと

<sup>5</sup> カッコ内の数字は、コーディングによるコンセプトの出現数。

<sup>6</sup> 2006年以降実施されていたカリキュラムから大きく改変され、2013年に新たに発表された新しい国家教育カリキュラムのこと。インドネシアでは、約10年に1度教育カリキュラムが見直され、教育現場はその度に対応に追われている。

である。具体的には、教師会の活動として勉強会や研修などで得た新たな知識 (289) や経験を共有 (125) したり、共に教案・シラバス (89) や教材 (225) を作成したり、試験に関する情報共有や問題作成 (34) を行なうほか、教師同士と一緒に日本語を学習して日本語能力を向上 (20) させ、日本語能力試験の受験を目指す活動も見られた。

### 6.3 Cycle 3 Applied Value(応用された価値)

523名のうち505名が、教師会で学んだことを何らかの形で「教育現場で実践している」と答えた。授業での実践に関する記述 (663) のほか、従来の教え方を変化 (392) させたり、教師会での学びを自分の生徒の状況に合わせて調整や応用 (169) したりしているようだ。また、日本語パートナーズ関連 (34) との回答から、日本人ネイティブスピーカーとの交流やチームティーチングを通して生徒や学校にもたらした成果に価値を見いだした者もいたようだ。一方、必ずしも教師会の活動で学んだことを現場に適用できるわけではなく、途中で諦めてしまう教師も一定数存在することも回答から明らかになった。その背景には、生徒の日本語能力の差や勤務する学校での日本語クラスの存在感、学校の教育方針や設備などの状況や環境などが教師によって様々に異なり、教師1人の努力ではなかなか変えられない要因が多々ある。

### 6.4 Cycle 4 Realized Value(実感された価値)

523名のうち483名が「学んだことを現場に応用したことにより、周囲に何らかの変化を感じている」と回答した。一番多く回答されたのが、生徒の変化に関する記述 (624) である。生徒の学習意欲が高まった、生徒中心の活動ができるようになったなどの肯定的な回答が多かった。また、コミュニティでの学びの応用が生徒以外にも変化をもたらすと感じているようである。たとえば、学校の他教科の同僚 (48) や校長などの管理職 (79) が挙げられる。コミュニティ外の教育者が回答者の教育方法に興味をもちはじめたり、彼ら自身の授業でも取り入れるようになったりしたとの回答も見られた。「校長が生徒の変化を見て、日本語教育に対する理解をより示す」ようになった、「自分に対する管理職からの評価が高くなった」といった記述もあった。そのように学校内で日本語教員の存在感が増すことで、日本語の授業数の増加 (9) に繋がった可能性もある。また、「(メンバーが) 以前より積極的に経験をシェアするようになった」など、コミュニティの活動によって起こった所属メンバーの変化を感じ取った回答も見られ、コミュニティ内の「学び」の循環に直結しうる変化が生まれていることがわかった。以上のように、日本語教師会における学びの効果は、授業での実践にとどまらないということがうかがえる。

### 6.5 Cycle 5 Transformative Value(変容性のある価値)

本研究における Transformative Value として、コミュニティへの参加を通じて、自分自身の気持ちの変化や教師としての資質の変化を感じていたことがうかがえる回答が見られた。気持ちの変化として「モチベーションが上がった」「自信を持てるようになった」「日本語教師としての満足度が上がった」「仕事に誇りを持てるようになった」ようだ。また、教師としての資質の

変化としては、「生徒に対する理解が深まった」「よりクリエイティブになった」「他の教師と意見交換をするようになった」「自分の教え方を客観的に見られるようになった」といった回答があった。一方、実践コミュニティとしての教師会が見いださうる Transformative Value のひとつとして、教師会そのもののあり方や価値を変容させるような体験やエピソードが挙げられることも想定したが、今回の調査ではそのような回答は得られなかった。

### 7. 教師会における学びの軌跡

前出の VCM に照らし合わせながら、日本語教師の学びの軌跡について考察する。ここでは、アンケートの分析結果から明らかになった 3 つのケースを取り上げて、indicator 間の繋がりを教師会における学びの軌跡のパターンとして図示した。(図 6 内の矢印①～③)

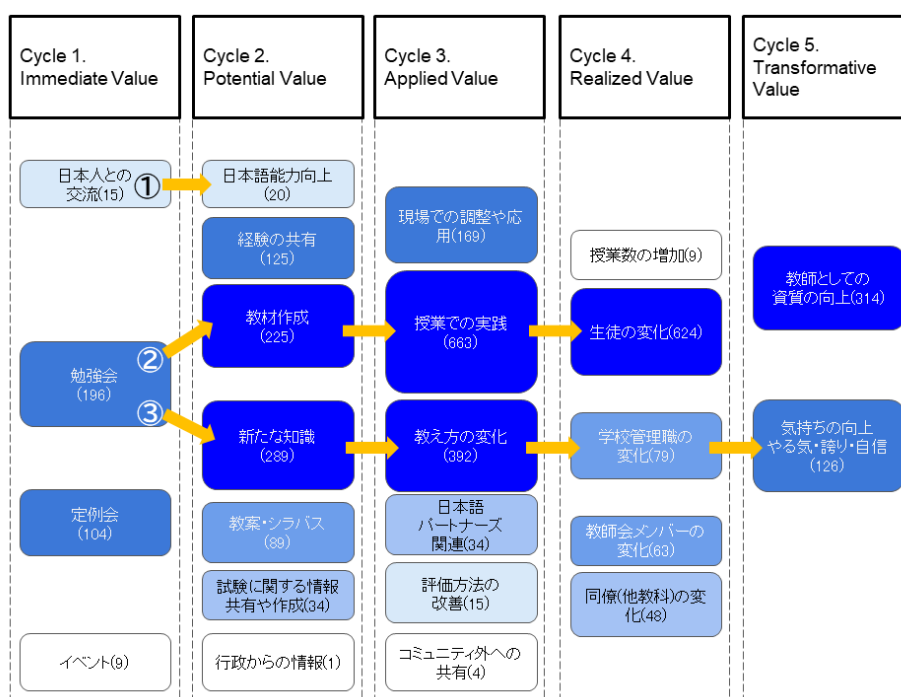


図 6 教師会における学びの軌跡 (矢印①～③)

1 つ目 (矢印①) は、日本人と会話をして親交を深めるような交流の場や機会を通じて日本語能力の向上を実感したパターンである。交流の場に居合わせたり、日本人が参加する会話会に参加したり派遣専門家に直接尋ねて日本語や日本文化に関する疑問を解決できたりすること自体に意義を感じるようである。教師会の活動として、日本人との交流を持つことができ、日頃の疑問や質問を気軽に解消できる機会を創り出すことがメンバーの満足度、つまり参加の意義に繋がると捉えることができる。

2 つ目 (矢印②) は、勉強会で得た教授法や教室活動のアイデアを取り入れて、自分で新たに教材を作成、またはブラッシュアップし、授業で実践した結果、生徒のよい変化や反応を感じ

取ったパターンであり、実践コミュニティの活動が効果的に作用したと言える。しかしながら、回答の中には、勉強会に参加しながらも、様々な状況や環境が原因で実践まで結びつけることができなかつた（もしくは結びつけようと努力している最中と解釈できる）パターンも見られた。

3つ目（矢印③）は、新たな知識を得たことで教え方に変化が生じ、その結果、コミュニティの枠を越えて周囲の者にも変化をもたらしたパターンである。具体的には、勉強会へ積極的に参加して得た新しい知識や、そこで学んだことで教え方に影響を与え、授業に反映できた結果、校長が教師やその教室活動に起こった変化を捉え、その学校の日本語クラスを再評価した例である。これは、学校長からの評価によって、教師自身のやる気が向上したというひとつの成功パターンであると言える。教師が自身の仕事に前向きな気持ちや積極的な姿勢を持ち続け、教師としての資質をさらに高めるにあたっては、教師個人の努力だけでなく、教師会活動への積極的な参加やメンバーとの交流、学校の管理職からの評価や承認といった要素も必要であると言える。

ここで紹介した3パターンは、多数ある回答の中から取り出した一例にすぎない。教師会における日本語教師の学びの軌跡は、教師や現場の数だけ存在すると考える。実践コミュニティの性格やメンバーの態度や能力、活動の種類や内容、実践のあり方など様々な要素が互いに影響を与えながら繋がっていくものであると考える。

## 8. 考察

以上の分析結果および VCM から見えてくる今後の教師会支援のあり方について考察を述べる。

### 8.1 勉強会から実践のその先へ

教師会が実践コミュニティとして発展し続けるために、勉強会で新たな知識を得た先に現場での実践があることはもちろん、その実践から得た経験を再び教師会での学びに還元していくというプロセス、つまり **Learning Loops** (図7) が必要であると考えられる。これまでの派遣専門家による勉強会などのサポートは「何を教えるか」「どのようなワークショップ、勉強会にするか」という内容に主眼が置かれ、勉強会で得た知識を現場で実践し、それによる学習者や教師自身の変容を目的とするものではあつたが、実践の結果を教師会に還元するような働きかけや仕組みづくりの支援はあまり実施されてこなかつた。勉強会から得た知識やスキルをそれぞれの教育現場で実践し、さらに実践から得た反省を教師会に共有する **Learning Loops** を形成する段階までを想定した支援計画を進めることが今後必要になるだろう。そうすることで、教師会活動に参加することが、教師個人の変容だけにとどまらず、**Cycle 5** に位置付けられるような教師会のあり方そのものを継続的に変容、発展させていくきっかけになると期待する。



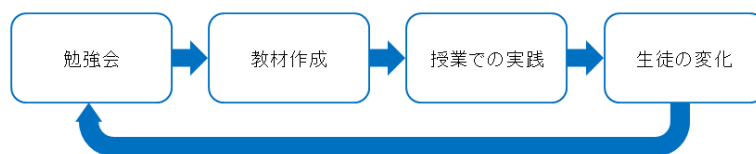


図7 Learning Loops のモデル例

## 8.2 リソースの蓄積・活用

Cycle 2 において経験や新しい知識の共有など多くの Potential Value (潜在する価値) が挙げられたが、これらのリソースはコミュニティ内で蓄積、更新され、継承されていく必要があると考える。さらにはメンバーがいつでもアクセスできるように管理されるのが理想である。しかしながら、そのような情報共有・管理の体系やプラットフォームを持つ教師会はいまだに少ない。多くの地域の教師会では、メンバー同士のコミュニケーションツールとして WhatsApp (チャットアプリ) がよく使われ、教師会活動のお知らせやアンケートからその他簡単な情報共有まで、頻繁にチャット上で行われている。しかし、チャット機能のみでは古い情報やデータを遡って検索するのが困難であったり、せっかく提供されたリソースを「将来使われるべきリソース」として体系的に蓄積することができなかつたりするという難点がある。これらの問題は、派遣専門家から無料のクラウドドライブやウェブサイトといったプラットフォームを紹介したり、情報管理の方法を助言したりすることで解決できることである。教師会が自走できるような持続可能な方法を提案し、導入していくことも支援のあり方として有効であると考えられる。

また、リソースといえば、人的リソースの活用を推し進めていくことも今後の新たな支援のあり方として一考の余地があるだろう。現状、教師会の活動には、教育省主催の研修に参加した教員がそこで得た情報を地域の教師会メンバーに広めたり、派遣専門家が教師会における勉強会の講師を務めたりと、トップダウン型のものが多い。しかし、派遣専門家が常駐しておらず、JFJA や教育文化省からの支援も届きにくい多くの地域においては、既存の人的リソースをうまく活用し、持続可能な学びを自律的に獲得していくことが求められる。たとえば、各種研修 (JFJA 主催・共催のワークショップや訪日研修、教育省主催の研修など) の参加者に地域教師会での共有を促したり、現地の日本人と協働したりするなど、地域にあるあらゆるリソースを生かしながら教師会での学びに繋げていく工夫が必要となる。そのためにも、どの時期にどのような教員研修があり、それに教師会メンバーの誰が参加し、どのようなリソースを教師会に還元できるのかの見通しを立てておくことが理想である。派遣専門家は、教師会のリーダー格となるメンバーと協働し、教師会活動の方針や企画を検討した上で、関係者の協力を仰ぎながら、実践コミュニティ内の「知の共有」が実現するように働きかけていくべきであろう。

## 9. 今後の課題

今回の調査では、様々な地域に所属する教師から広く意見を募るためにアンケート形式を採

用したが、今後の研究では、地域ごとの現状により即した形で教師会を把握していくため、インタビューなどの質的手法を用いて学びの軌跡を捉え直したり、地域別あるいは教師会の規模別に分析したりするなどの切り口が考えられる。それによって、今回の調査では見いだせなかったメンバー1人ひとりの経験に裏付けられた外的・内的な変化や深い洞察が得られるのではないだろうか。また、Value Creation の分析や学びのサイクルのあり方については、実践コミュニティのメンバーに共有され、共に議論されて初めて意味のあるものになると考える。本研究から得た知見を今後地域の教師会に還元しながら支援に当たっていきたい。そこから、教師たち自身が教師会での学びを捉え直し、教師会がより発展した学びの場になっていくことを願ってやまない。

#### 【参考文献】

- 樋口耕一 (2004) 「テキスト型データの計量的分析 -2つのアプローチの峻別と統合-」『理論と方法』19 (1) , 101-115
- 片桐準二・スレン ドルゴル・ダワー オユンゲレル・中西令子・浮田久美子・牧久美子 (2016) 「モンゴルにおける初中等教育機関向け日本語教科書の開発—プロフィシエンシー重視と自律学習支援への取り組み—」『国際交流基金日本語教育紀要』12, 57-72
- 国際交流基金 (2020) 「日本語教育国・地域別情報：インドネシア」『海外の日本語教育の現状 2018年度日本語教育機関調査より』国際交流基金  
<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf>> (2020年10月9日)
- 黒田朋斎・中尾菜穂 (2019) 「「学習者中心」の普及と教師の自立をめざした研修デザイン—ベトナム中等日本語教育支援の再構築—」『国際交流基金日本語教育紀要』15, 23-38
- 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
- 松本剛次 (2015) 「スラバヤ国立大学による JF にほんご拠点事業国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師養成」の実施」『国際交流基金日本語教育紀要』11, 171-178
- 中尾有岐 (2016) 「21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修—タイ人中等教育教師の気づきと学び—」『国際交流基金日本語教育紀要』12, 41-56
- 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
- 高塚直子 (2013) 「タイ上北部における JF 教師研修会の新たな試み」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』10, 87-96
- ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W.M. (2002) 『コミュニティ・オブ・プラク

ティスナーレッジ社会の新たな知識形態の実践』(櫻井祐子訳) 翔泳社

Wenger, E., Trayner, B. & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Amsterdam: Ruud de Moor Centrum.

Wenger, E. & Trayner, B. (2014). *World Bank report and recommendations : Learning partnerships in the program for capacity building to strengthen good financial governance in Southern and Eastern Africa 2010-2014*.

<<https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2014/12/14-11-21-WB-report-SADCOPAC-EAAPAC.pdf>> (2020年10月8日)

岡本 拓 (おかもと たく)

【主な海外教授活動の場】

アメリカ合衆国・中等教育機関 2013. 08～2015. 06

同上・高等教育機関 2015. 08～2017. 05

インドネシア・中等教育支援 2017. 08～2020.07

杉島 夏子 (すぎしま なつこ)

【主な海外教授活動の場】

中華人民共和国・高等教育機関 2012. 06～2014. 06

インドネシア・中等教育支援 2018. 06～2021.06

# ディスカッション

【第 7 回】

## 「ニュー・システムによる日本語」 学習者のための初級日本語を問い続けて

研究法上の提案：初級日本語学習者に観察される学習上・使用上の困難をもとに、  
日本語文法体系を再考する

教授法上の提案：学習者理解のために、教師が自身の学習者経験を振り返る  
母語話者教師として感じる違和感から、初級の学習項目を見直す

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

初級日本語教育における学習項目の導入の仕方や順序などに、多少なりとも疑問を持ったことのある教師は決して少なくないのではないのでしょうか。

その中のお一人である海老原峰子さんは、今から約 35 年前、初級日本語教育のありかたに大きな疑問を抱き、徹底的に学習者の視点に立ってその解決策を模索していらっしゃいました。そしてこれまでとは異質な教授法をシンガポールから提案なさいました。それは、既存の教科書が暗黙の前提とする英文法式の日本語の捉え方とは一線を画し、日本語本来の規則性に根差した教授法です。これが第 11 号のタイトル「ニュー・システムによる日本語」です。

今回、神奈川県鎌倉市にお住いの海老原さんを訪ね、「ニュー・システムによる日本語」を開発した経緯、そして彼女がその開発に込めたお考えや思いなどを伺い、記事にしました。

インタビュー:2020年10月19日実施、聞き手:学会誌編集委員会(内山)

構成:学会誌編集委員会(内山・高嶋・吉田)

### 海外で日本語学校を設立、そして抱いた初級日本語教育に対する強い違和感

——海老原さんはもともとシンガポールで貿易のビジネスをなさっていて、1985年に日本語学校 Bunka Language Pte. School を設立されたということですが、それはどのようないきさつだったのでしょうか。

人手が足りないという知人の日本語学校からの依頼で、週1回日本語を教えることになったのです。当時私は日本語を教えた経験がなかったので、日々勉強しながら教えました。このころのシンガポールは日本語熱が非常に高く、これはビジネスチャンスだと感じ、日本語学校の設立に動いたのです。

——では、転業されて日本語学校設立のために新たなユニットをお借りになったわけですね。

はい。学習者、特に若い女性を集めるための必要な要素の1つとしてファッションブルであることが大事だと考えたため、東京の銀座と六本木を合わせたような、シンガポールの目抜き通りであるオーチャード・ロードにユニットを借りました。

——開校当初、どんな教科書が使われていたのでしょうか。

英語で文法説明のある教科書を使っていました。

——この時の初級の指導は、既存の教科書に沿った形でなさっていたんですね。

そうです。でも次第に私の中である疑問がどんどん大きくなっていきました。各クラスは週3時間でしたが、最初何週間も「です・じゃありません」ばかりやっていて全然先に進まないんです。ようやく動詞に入ったと思ったらこれも「ます形」のみ導入し、しばらくは「ます形」のみで進め、定着させますよね。要するに、日本人が日常使う日本語をぜんぜん教えないのです。そしてしばらくしてから基本的な活用をばらばらと長い時間をかけて導入していくため、活用がなかなか定着しないんです。無駄に時間がかかりすぎて苦勞する。そのため会話がほとんどできないのです。この順序で教えていいのだろうか、学習者がもっと楽に習得していく方法があるのでは、と考えるようになりました。

——初期の段階で「ます形」だけを教えることに、まず大きな疑問をお持ちになったということですね。

そうです。初心者に対し少し特殊な話し方を教えているようなものだったんです。学習者は、日本人が話している会話がほとんど聞き取れませんよね。たとえば、「いこう」という音を聞いても、これが「行きます」

と同じ動詞だということがわからないのは、もったいないし大きな問題だと思ったんです。特に教室外ではほぼ日本語との接触がないような環境で日本語を学ぶ学習者にとっては、初期の段階で「ます形」しか導入しないのは、弊害があると感じました。

———たしかに、いわゆる JFL 環境の学習者にとってはこの弊害は特に大きいですね。実際、アニメなどで聞く日本語と教室で学ぶ日本語が全然違うと感じ、そこに大きい違和感を持つ学習者は多くいますね。

はい、そして、「ます形」だけにどっぷり浸かってきたあと、いきなり襲ってくる「て形」の関門、そのあとに他の数々の活用が続く、学習者にとって無駄な苦勞を与えてしまっていると思ったのです。実際、「て形」のところで脱落していく学習者もいますし、とにもかくにも、学習者の苦勞を減らしたいという想いを強く持ったものです。

———自分自身の外国語学習を振り返ってみると、そのような、途中で突然大きな苦勞に直面することは特になかった気がします。それは、言語教育の体系が整っていて、基本的なところは初期の段階からきちんと習っていたというわけですね。

そうです。先にお話しした動詞の活用だけではなく、初級日本語教育においては、初期の段階で文を作る普遍的な決まりを教えないことに問題があるのではと思いました。つまり、従来の初級日本語は言語教育の体をなしていないのでは、との考えに至ったのです。

## 「ニュー・システムによる日本語」の開発へ

———なるほど、そこで、初級における導入の仕方を日本語の普遍的な決まりを教えるように変えることで、学習者の苦勞を減らせるとお考えになり、それが「ニュー・システムによる日本語」の開発につながっていくんですね。

はい、そうです。初級の初めから日本語の基本的な法則を教えようと思ったのです。そのもととなったのは、私たちが外国語を習うとき初期の段階で基本的な法則を学んだではないかということ、そして自分だったらどう習いたいかということを中心に考えていたことだと思います。

実際私は日本語を教えているとき、学生時代に第2外国語のドイツ語を学んだ時のことを思い出して比べていました。冠詞、動詞、形容詞の変化は初めから習いました。

———日本語学習においてその基本的な法則の一つが動詞の種類と活用システムであり、それで、学習の初期に動詞活用を一括導入することをお考えになったのですね。

はい、この動詞の活用を一括導入することは、初級日本語教育に対して私がこれまで抱いていた「絶対おかし！」という思いに対する解決法として生まれました。50音表との連携をひらめいたのです。これは私

たちが国文法<sup>1</sup>の中で知っているものですが、こんなに美しく完璧なシステムを使わない手はないと思いました。従来のやり方では一年かかっていた「ます形」「ない形」「辞書形」「よう形」「ば形」「て形」の6つの活用を、初期に一括して導入するのです。

方法としては、ビギナーの第1日目、つまり日本語について全く知識がないときに50音を学ぶのですが、そのときに各行(カ行、サ行など)にグループ1の動詞を一つずつ入れて(動詞付き50音表)6つの活用形を反復練習して3週間ぐらいで暗記させてしまうというものです。これはちょうど私がドイツ語を学習したとき、第1日目の授業で16通りの冠詞の活用を反復練習したのと同じようなものです。脳がドイツ語について白紙状態だったため、苦も無くすんなり入っていきました。この「動詞付き50音表」の他に、グループ1、グループ2の動詞、「くる」、「する」の活用をまとめた「動詞はやわかり表」も作りました。

———この動詞一括導入に関し、2013年にケニアで行われた東アフリカ日本語教育会議において「動詞の指導法」というタイトルでご発表なさいましたね。

はい、その時、一部の先生は大変面白かったと仰って下さいましたが、はたしてどのぐらいの方が真に理解して下さいたかは不明です。

———実際には、初めからたくさん

を教えるのはムリ、あるいは、学習者が大混乱するだろうと考える教師は少なくないでしょうね。

はい、そうだと思います。でも私たちが外国語を学んだとき、初期の段階で動詞や形容詞の活用などを習ったはずですが、なぜ日本語学習者にはこれが難しすぎてできないのでは?と考えるのでしょうか。不思議ですね。学習者にとって「簡単なのがいいだろう」という妙な思い込みが教師側にあるようで、私はこの思い込みがとても気になっていたのです。何だか学習者を見下しているようですよね。

———全く同感です。その妙な思い込みのせいで、はじめは簡単でもあとになって学習者が苦勞してしまうのでは本末転倒ですね。海老原さんが著書の中でおっしゃっていましたが、初めに一括導入するやり方は、脳科学的にも有効のようです。

はい、記憶をつかさどる海馬の話ですね。海馬は未知のもの、興味のあるものに対して活発に働き、マンネリ化したことや興味を失ったことにはあまり働かないので、その性質を利用すればよいということです。

———50音表と連携させた動詞活用一括導入を着想後、日本語本来の動詞の仕組みを教え始められたわけですね。ハンドアウトを作って、それに工夫を重ねながら改良なさいました。それを教科書としてまとめ

<sup>1</sup> ここでいう「国文法」とは、本居宣長によって体系化されたものに基づいている「本来の国文法」を指し、明治以来英語教育を参考にして作られた学校文法、つまり学校の国語で教えられているもののことではありません。

上げ、1988年にご出版なさいます。それが『ニュー・システムによる日本語』(Bunka Language Pte. School、1988年)ですね。

はい、世間で「ニュー・システムによる日本語」と呼んでいるのは、この動詞の活用を50音と結び付けて覚えさせるシステムのことなのですが、実は教科書には以下の3本の柱があります。

- 1, 動詞の種類と活用システム
- 2, 日本語の語順は「必要な言葉+述語」である
- 3, トピックの概念(助詞「は」の使い方)

### 教科書『ニュー・システムによる日本語』における3本の柱

———詳しくは、海老原さんの2冊の著書、『日本語教師が知らない動詞活用の教え方』(現代人文社、2015年)、『日本語教師として抜きん出る』(現代人文社、2020年)の中に説明があるので、ここでは簡単にお話を伺います。まず1の「動詞の種類と活用システム」については、動詞活用一括導入としてお話を伺ってきましたが、補足して強調しておきたいことがあります。一括導入において大切なのは、何度も繰り返して練習することなんですよね。

はい、頭で理解するだけでなくパターンを脳に刷り込ませていくことがとても重要です。

動詞の仕組みを教えることは実はシンプルですので、まずそのシンプルでしっかりとした基礎を作り上げ、さまざまな言い回

しを築き上げてく楽しさ、喜びを学習者ともに味わっていただけるはずですよ。実際私は、動詞を教える苦勞、学ぶ苦勞を楽しさに変えることができたと思っています。

あるセミナーで、ある教師は自分も「動詞付き50音表」を見せていると言いました。しかし覚えてもらわなければ使えるようにならないのです。繰り返しになりますが、頭で理解するだけでなく、九九のように暗記してしまうことが何より大切なんです。日本人は英語の人称代名詞の変化を学習して、理解しています。でも会話で「her」とか「him」などが瞬時に出てこない人が多いです。実際に使えなければ意味がないのです。

———では、次に2「日本語の語順は『必要な言葉+述語』である」について伺います。

日本語には文法的に必須な補語というものがなく、述語の前に当事者にとって言わなければならない情報だけを付け足していくものです。ですから「～は～を～V」、「～は～で～V」などの文型を覚えさせるのは間違っているのです。そんなものは全く架空のものなのです。そんな人工的な形式に基づいて文を作ると自然な日本語にはなりません。それと、ここで強調しておきたいのは、「要らないものを省略する」のではなく、「必要なものだけを付け加える」という点です。

———これは学習者が自然な日本語を話せるようになる大きなポイントですね。

ところで、さきほどの「省略」とのかかわ



りで、「日本語は主語が省略できる」と強調なさる方がいますね。

はい、それに対し私が『主語が省略できる』のではない」と言うと、理解しにくい方がわりといらっしやいます。「省略」という考え方は、元々言うべきものがあってそれを言わない、書かない、ということですが、その方たちは、元々主語を言うべきだと考えているわけです。

———著書『日本語教師として抜きん出る』の中の、「～は～です」から教えてはいけない (p.20) や「日本語は SOV 型」は間違い (p.66) という箇所にも私もハッとしました。さて3の「トピックの概念 (助詞「は」の使い方)」については、2013年に続いて2014年の東アフリカ日本語教育会議でご発表なさいましたね。

はい、「初級学習者に対する助詞『は』の指導法」というタイトルで、従来の「は」の指導法の誤りと正しい教え方についてお話ししました。

ざっとお話しすると、「は、に、を、が、で、から」などを助詞として一括りにして扱うのは、英語などで前置詞と冠詞を一緒にしてしまうのと同じように重大な誤りなのです。疑問を表わす終助詞「か」などは格助詞と区別しているのですから、トピックを表わす「は」も副助詞として明確に格助詞と区別して扱うべきなのです。確かに、教科書などでは「は」はトピックを示すと説明しています。でも、「は」はトピックや主語を示す、「が」は主語を示す、「を」は目的語を示す、「に」は時間を示す……などとすべて並

列に教えてしまうため、2つの問題が生じます。1つは、主語に「は」を使うか「が」を使うかというもの、もう1つは主語以外に「は」を使うことができなくなる、ということです。従来の教科書では、初級の最初の方では主語がトピックになっている文しか教えていないし、さらに「あります」を導入するとき突如「が」をセットで教えるため、動詞「ある」を使うときだけ「が」を使うという奇妙な現象が起きます。ほかの動詞の時には主語に「は」を使うべきか「が」を使うべきか分からず、とりあえず全て「は」を使ってしまうのです。もちろん、目的語や時間などに「は」を使うようなことは扱いません。助詞「は」を格助詞と切り離してどのように教えれば良いかということは、私の著書や教科書をお読みいただきたいと思えます。

### シンガポールで一躍人気の学校に

———以上の3つの柱からなる「ニュー・システム」の教授法によって、学習者は自然な日本語の文が作れて会話ができるというわけですね。ところで、設立された学校は瞬く間に大人気になったそうですね。

はい、すでに他の学校で少し学んだ経験のある生徒たちは、私の学校の教え方が普通と違うことが分かるので、この教え方に感動して口コミで評判を広げてくれました。ですから7割以上の生徒は紹介によるもので、国立シンガポール大学の日本語科の学生たちも大勢学びに来ました。

——海老原さんの学校の先生方はどんなお考えだったのでしょうか。

私の学校では採用の面接の時に、この教え方を詳しく説明しましたので、納得の上で働くのです。実際に授業を始めてみると、第2週目の授業のあと生徒に「せんせい、らいしゅう何時に来ればいいですか」と聞かれて感激したと話してくれた先生がいました。今まで教えていた学校では、1年ぐらい経たないとこんな表現はできなかつたのですから感動したんでしょうね。

また、少し日本語ができる知り合いの人に50音表を見せて、動詞はこのように活用するんだよ、というと相手が目を輝かせるという話はよく聞きます。

これは私自身のことなんですが、生まれて初めてこの教え方で教えて、授業を終えてエレベーターで生徒と一緒になったとき、「せんせい、どこへいくんですか」と聞かれたんです。従来の教科書で教えていたら、初級で何週間も経ってからようやく「あなたはどこへいきますか」などと言ったでしょう。第1日目の出来事ですから感慨ひとしおで今でも忘れません。

### 日本語能力試験（以下、JLPT）合格に向けて、効率的な近道

——さて、この教授法の威力に関連して JLPT についてのお話も聞いておきたい

です。海老原さんは早い段階で JLPT 対策に取り組まれたのですね。

はい、1984年に開始された JLPT ですが、シンガポールでは、私の記憶に間違いがなければ1986年から受験可能でした。取得したサティフィケートの存在がかなり大きな力を持つ社会であるシンガポールでは、この JLPT は学習者にとって大変魅力的なものでした。そのため私の学校ではいち早くこの資格取得を目指した対策講座などを充実させました。

——『ニュー・システムによる日本語』で学ぶと、JLPT 合格に早く到達するのですね。

はい、確実にそう言えます。通常、JLPT 旧3級（現在の N4）までの学習時間の目安は300時間ですが、『ニュー・システムによる日本語』を使うと120時間になります。初級クラス1,2で第1～20課<sup>2</sup>を48時間かけ、中級クラス1,2,3で第21～50課<sup>3</sup>を72時間かけて学びます。この合計が合計120時間となり、この内容がまさに JLPT 旧3級、現在の N4 に要求されている学習項目なのです。また、学習者は動詞の活用の基礎部分がしっかりできていますので、その後の学習項目を簡単に積み上げていくことが可能となり、N3、N2にも早く到達できます。

<sup>2</sup> 『ニュー・システムによる日本語』（Bunka Language Pte. School、1988年）のちの『ニュー・システムによる日本語〔中国語・英語版〕』（現代人文社、2016年）。

<sup>3</sup> もとは非公開・非売品で、2018年に『ニュー・システムによる日本語 続編〔英語版〕』（New System Japanese 2018年）として出版し、世に公開。

## 特許を取得する

———ではまた教科書自体のお話に戻ります。この教科書で特許をお取りになりましたね。なぜ特許を？

私がいくら学校のパンフレットなどで、この教え方の効率性を主張しても、それは主観的だと思われてしまいますよね。この方法の優位性を第三者の判断によって示したかったのです。私は大学でコンピューターのプログラミングを少し勉強していましたので、動詞活用を習得できるソフトを作ろうと考えてその方向で教授法と併せて特許を申請したんです。

———なるほど。

特許の基準というのは、「原理に沿っているかどうか」、「自然法則を利用した技術的創作」であることなんです。私の動詞活用の教え方が日本語の原理に沿っていることが認められて実際に特許が取れた時は自分でもびっくりしました。国によって評価されたわけですから、これほど大きな宣伝効果はないと思います。特許を取得したこと、この方法で教えないと学習者のモチベーションが3か月ぐらいで下がってしまうのに対し、この方法によるとモチベーションが持続するという比較を表したグラフをパンフレットに載せたんです。

———どんな反響でしたか？

そうしたら口コミだけでなくこのパンフレットの効果で大勢の生徒が学びに来るこ

とになったのです。この方法をどんどん広げることが私のやるべきことだと思っていたので、ほかの学校の先生などが教科書の動詞活用のところを無断でコピーして使っていることを知って、私は嬉しかったですね。

## 初級日本語文法を再構築し、今こそ確立したシステムを！

———この『ニュー・システムによる日本語』は見事に新しい初級教科書だと思います。なんとといっても第一課が「どこへ いく んですか。」ですからね。

はい。従来の初級日本語教科書は、歴史的に最も有名な「長沼教科書」と呼ばれている『標準日本語読本』(1931年)、のちの『改定標準日本語読本』(1948年)を参考に、あるいは継承したものばかりで、国文法\*を土台にしたものは作られていません。どうということかと言うと、英語の教科書の構成をそのままにして、英文を「です・ます」調に直訳したものを日本語の教科書にしているんです。ですから本来初めに教えるべき日本語独自の動詞活用や、副助詞と格助詞の違いなどは完全に抜け落ちていきます。最も重要な部分が抜け落ちていきますから学習者はこの部分で相当な苦勞を強いられているんです。今まで市販されている教科書はほとんどその作りです。

もう一つの歴史的教科書にエレノア・ジョーデンの『Spoken Japanese』(イエール大学、1945年)のちの『Japanese: The Spoken Language』(イエール大学、1987

年)があります。これはその名のごとく会話習得を目指していて、基本的な構文に関して、日本語独自の法則に基づいて作られています。

——海老原さんが著書の中でジョーデンに触れていましたので、私も『Japanese: The Spoken Language』を久しぶりに手に取って眺めてみました。自然な会話が並んでいますよね。「日本語の語順は『必要な言葉+述語』である」ことがよく表れていますね。

でも、やっぱり初期に動詞の活用が指導されていないことで、「Spoken」と銘打っているものの、表現には限界があります。そして、「は」の説明などについても問題があります。

——なるほど。そしてこの教科書を除くと、日本語独自の法則を土台にしている初級日本語教科書がないというのは、やはりおかしいとお考えなのですね。

そうなんです。ドイツ語の教科書はドイツ語の法則を基にしているし、フランス語の教科書はフランス語の法則を基にしていますよね。それなのに日本語の教科書が英語の教科書になぞらえたもの、言わばまがい物を何十年も使っているっていうのはおかしいです。これ以上似たようなものを作るのは無駄です。早く脱却しないと。日本語が本来固有の特徴として持つ規則性をそのまま効率よく整理して学習者に示して学びやすいものにしていかなければ。

——今こそ確立したシステムが必要だというわけですね。

ええ。でもこのためには発想の大転換が必要なため、受け入れられるのは難しいことはわかります。

——自然な日本語を効率的に教えることで学習者を楽にさせたいというお気持ちがお原動力となり、初級日本語を変えていこう立ち上がった海老原さんは、この変革を個人的なレベルで終わらせませんでした。新しい教授法を開発し、それを教科書『ニュー・システムによる日本語』としてご出版なさった行動力、素晴らしいですね。

学校経営者という立場だったことで、自由にやってみることができた面はあると思います。実際、私の講演などを聞いて、この教授法を理解し賛同してくださる先生方は決して少なくないんですが、現在の職場では学校の方針があるので本格的な導入は立場的に無理だとおっしゃることが多いです。でも、たとえば現在の教科書を使いながら、先に紹介した3つのポイントを加えていくことだけでも実践していただければと思います。そうすれば、教えるのがシンプルになることが実感できるでしょう。学習者たちも楽になるだけでなく自然な日本語を話すようになると思います。

——まだまだお話をお聞きしたいのですが、そろそろ終わりにしなければなりません。海老原さんは2003年にご事情で日本へ帰らなければならなくなり、学校をシンガポール人に引き渡して引退なさいました。

その後少し休まれたあと、「ニュー・システム」を発信し続け、教科書の日本での出版やご講演、セミナー、YouTube 動画製作、執筆活動などでご活躍されてきました。今後はどのようなご予定でしょうか。また、「ニュー・システム」について改善していきたいことがありましたら教えてください。

9月に『日本語教師として抜きん出る』を出版してエネルギーを使い果たした感があるって、まだ特に予定などは考えていないんですが、私の趣旨に賛同して下さる先生方のそれぞれの持ち場での活動を応援していきたいですね。

——「ニュー・システムによる日本語」は、海老原さんの、学習者の苦労を減らしたいという熱い想いと、そのためには、言語教育の体をなしているとは言えない初級日本語の文法をぜひとも再構築しなければならないという情熱の産物ですね。今日はすてきな話をどうもありがとうございました。

どうもありがとうございました。あとは、これを読んでくださる皆さんが一人でも多く初級日本語教育の悲惨な現状、つまり、学習者が無駄に苦勞し、何か月勉強しても基礎の重要なことが身につかないという現状に気づいて立ち上がって下さればと思います。

## 『海外日本語教育研究』 投稿規定・執筆要領

### 投稿規定

#### 1. 投稿方法：

投稿は会員であり、かつ申し込みの時点で当該年度の会費納入が済んでいる方に限りません。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：

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

#### 3. 使用言語：日本語を原則とします。

#### 4. 原稿料：お支払いしません。

#### 5. 審査：

投稿原稿は、複数名の査読委員による審査を受け、その結果を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。また、査読結果によっては研究例会での発表・報告をお勧めすることがあります。

#### 6. 発行：

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

#### 7. 原稿送付先、および投稿に関してのお問い合わせ先：

投稿はE-mailでのみ受け付けます。また、投稿の方法に関するお問い合わせは以下の連絡先で常に応じます。本誌への投稿をお考えで、研究トピックについてご相談のある方は、十分な時間的余裕を持ったうえで、各号の投稿申し込みの受け付け期間以前に、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、ページタイトル・<URL>および参照した年月日を明記してください。

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

### 3. 参考文献について :

1) 言語別に分けて、著者の名字をアルファベット順で全部並べてください。

2) 欧文文献に関して

①書名(副題も含む)は斜体。

②副題はコロンのあと。

③以下の順で、例のように記入してください。

著者名・出版年、書名・都市名 : 出版社名、または論文題目・雑誌名・該当頁

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

3) 和文文献については、前記引用の箇所を参照してください。

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

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



4. 著者紹介について：

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

表記例：

【主な海外教授活動の場】

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

以上

## 編集後記

今回ひさびさにインタビューを行ってそれを記事としてまとめる過程のなかで、教師自身が持つ一外国語学習者としての視点や、これまで疑問を抱きつつも何気なく「前提」として目をふさいでいた事柄などに思いを馳せました。そして、一日本語教師としての「ふるまい」のようなものを考えさせられた気がしています。(内山)

2020年は大きな変革を余儀なくされる年となりました。今後、日本語学習者や日本語教師がどのようにして連携・協力していけるのか、原点に立ち返って模索してまいりたいと思います。(高嶋)

書かれる論文は多くとも普遍的価値を世に問える論文は少ない。そして、日本語を学びやすくするための研究は本当に少ない。この状況を次の20年間に変えていきたい。(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16本、そのうち締め切りまでに投稿された論文が12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1本でした。(内山・高嶋・吉田)

	海外日本語教育研究 第11号
発行日	2020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	鶴澤威夫
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