

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修士論文概要書

論文題目

海外に赴任する日本語教師は現地の日本語教育に  
どのような関わりができるのか

—実践の内省と現地日本語教師との語り合いから—

田邊 充博

2015年9月

本論文は、筆者の実践の内省と、現地日本語教師との語り合いを通して筆者に起こった変容から、海外に赴任する日本語教師は現地の日本語教育にどのような関わりができるのかを論じたものである。以下各章の概要を示す。

## 第1章 序論

筆者は2009年3月から2011年3月まで国際協力機構(JICA)青年海外協力隊日本語教師としてモルディブに赴任した。当該地の日本語教師要請理由は「現地の日本語教師養成」「日本語、日本文化の授業」「日本語能力試験の実施」であり、筆者は2年間その要請に応えようと尽力した。現地には日本語教育研究機関はなく、教材もないので、筆者は日本の教材や教授法を現地に持ち込んだ。そして現地の人々に感謝され、2年の任期を終えた。

しかし本大学院に入学し、筆者の実践は宮崎(2006)が指摘する「ユニラテラリズム」ではなかったかと疑念を持った。「ユニラテラリズム」とは、「他国と協同歩調をとらない超大国の先鋭的民主主義」である。日本語は日本一か国のみが事実上公用語となっているため、日本語教育が日本を中心に一極集中化しやすくなる。だが、日本から現地に日本の教材や教授法を持ち込んでも現地の日本語教育は根づかないのではないだろうか。

また宮崎(2006)は「ユニラテラリズム」の遠因は無定見に日本の教材や教授法を採り入れる現地にもあると指摘している。しかし筆者はこの指摘に疑問を持った。現地の教師は本当に無定見に採り入れているのだろうか。筆者は在任当時は現地には教材や教授法の知識がないので採り入れるのは当然と考えていたが、果たして現地の教師は日本からの教材や教授法をどのように採り入れているのか。そして実践を内省し、現地教員にインタビューすることによって、筆者はどのように変容するのだろうか。

本研究の大問いは「海外に赴任する日本語教師は現地の日本語教育にどのような関わりができるのか」である。その大問いに答えるために、以下の2つのリサーチクエッション(RQ)を立てた。

RQ. 1 モルディブの日本語教師は日本からの赴任者が持ちこむ教材や教授法をどのように捉え、手続きを踏み、授業に採り入れているのか、または採り入っていないのか。

RQ. 2 実践を内省し、現地の日本語教師と語り合うことで筆者の意識はどのように変容したか。

この RQ の答えから海外に赴任する日本語教師は現地の日本語教育にどのような関わりができるのかを論じる。

## 第 2 章 先行研究

2012 年の国際交流基金の調査<sup>1</sup>によると、128 か国と 8 地域の 16,046 機関で日本語教育が行われており、日本語教師総数は約 6 万 4 千人、学習者総数は約 399 万人いるとされている。そして学習者の増加に伴い、同調査では日本語教師、教材、教授法知識の不足が報告されている。この問題に対処するために、国際交流基金は海外に人材を派遣し、教材を支援している。しかし派遣者からの報告は日本からの派遣者のみの一方的な報告であり、その報告は赴任者を基準にしたものである。現地がどのように日本からの教材や教授法を採り入れているのかという研究がないのは、現地には教材や教授法がないので採り入れて当然だという前提があるのではないか。だがそこでは赴任者の持ち込む日本語教育と現地との間で様々な問題が起こっている。モルディブでも実際に様々な問題が存在していた。筆者はこの論文で先行研究にはない、実践の内省、実践を共にしていた現地の日本語教師との語り合い、語り合いを通して起こった筆者の変容からの考察から論じた。

## 第 3 章 研究方法

本研究では自己エスノグラフィー（エリス、2006）と半構造化インタビュー（メリアム、2004）の 2 つを用いた。自己エスノグラフィーの素材となった活動報告書は 2009 年 3 月から 2011 年 3 月まで計 5 回、現地事務所を通して青年海外協力隊事務局へ提出したものである。報告書の分析方法として定性的コーディング（佐藤、2008）を採用し、報告書の類似するコードをグルーピングしてカテゴリー化した。そしてなぜ筆者はそのように報告したのかを内省しながら記述した。そして、その内省を記述したものをもとに、調査協力者に半構造化インタビューしたい質問項目をまとめた。

半構造化インタビューの調査協力者はモルディブの日本語学習者であり、また日本語教

---

<sup>1</sup> 国際交流基金は 3 年に 1 度海外の日本語教育機関を調査している。その目的は「海外の日本語教育の現状」のまえがきによると、各国・地域における日本語教育の導入・普及に協力

し、定着を図ること、「JF 日本語教育スタンダード」の発表や普及、日本語を母語としない人の日本語能力を測定し、認定する日本語能力試験の実施などによる日本語学習・教育に向けての基盤整備のための現状確認である。

師でもあるジーナさんである。ジーナさんは筆者が青年海外協力隊としてモルディブに赴任した際のカウンターパート（技術移転者）である。ジーナさんは2011年7月から現在までモルディブで日本語教師をしている。

インタビュー調査は全部で2回(2014年11月3日, 同年12月21日)それぞれの自宅からスカイプ<sup>2</sup>を利用し行った。調査は、調査協力者の同意を得た上で録音した。毎回調査後に文字起こしを行い、トランスクリプトを調査協力者にE-mailで添付し、それを元に語り合うという方法を取った。調査時間は、それぞれ約2時間程度であった。インタビューの質問項目は「赴任者が持ちこむカリキュラム、教材をどのように捉え、手続きを踏み、授業に採り入れているのか、または採り入っていないのか」を明らかにするために「学生がクラスを辞めてしまうのはなぜか」「現在モルディブでの日本語教育はどのようになっているか」「現在どのような実践をしているか」の3つの質問を用意した。

インタビューの分析は録音データからインタビューの文字化資料を作成し、次に文字起こししたデータを意味のまとまりごとに切片化し、定性的コーディング(佐藤、2008)を行った。その後コード同士を比較し、類似するコードをグループとしてまとめ、それらに共通のカテゴリーをラベリングした。筆者は内容に関連する背景を補足しながら解釈し、分析した。

また本調査は筆者自身のインタビュー中の語りも分析対象にしているので、録音データから文字化資料を作成し、定性的コーディング(佐藤、2008)しコード化、分析した。筆者の変容は語り合い全体を通して起こったものだが、便宜的に切片化し引用した。

#### 第4章 青年海外協力隊としての実践の振り返り

筆者は着任後、前任までのカリキュラムや教材を引き継いだ。現地には日本語能力試験を受験したいというニーズがあり、また要請理由にも挙げられていたので、筆者はそれに応えようとした。しかしモルディブでは日本語能力試験4級、3級(2009年当時)の受験者のみで、1級の合格者はいなかった。筆者はモルディブの日本語教育のレベルは低いと考えており、将来モルディブからも2級、1級の合格者を輩出したいと考えていた。

またモルディブには教材がないので、筆者は歴代隊員が助成を受けた日本の教材を現地教員が使いやすいようにした。そしてモルディブ人日本語教師は日本語教育の知識がない

---

<sup>2</sup> マイクロソフト社が提供する P2P 技術を利用したインターネット電話サービス

ので、赴任者の持っている日本語教育の知識、経験を伝えることが、モルディブの日本語教育を発展させると筆者は考えていた。更に筆者は歴代隊員が持ち込んだカリキュラムについて、学習者がコースの途中で辞めてしまうことを、現地の学習者の計画性のなさ、継続性のなさ、飽きっぽさに帰結していた。筆者だけでなく、モルディブに赴任した歴代日本語教師の報告書にも類似した報告が見られた。

だがなぜ筆者は当時そのように考えていたのだろうか。それは筆者が日本国内で日本語教育の資格を取り、日本の日本語教育を基準に考えていたからである。教壇に立つ前には日本語教育の知識を身に付ける必要がある、徐々に級を上げていく日本語教育という前提は筆者が持っていたものだった。そしてその歴代隊員が持ち込んだカリキュラムは筆者の前提と重なっていたので、無自覚のままモルディブで実践したのだった。

## 第5章 ジーナさんとの語り合いの中で

筆者はモルディブでの日本語学習の意味をジーナさんにインタビューし、学習者層やニーズが従来の観光業従事者から十代の漫画、アニメなど趣味を目的とした学習者が増加していることを聞いた。しかしそこにも日本語能力試験を受験したいというニーズがあった。モルディブではN5でも合格証明書を持っていればリゾートスタッフなどの就職に有利になるという。そして日本語能力試験に合格させるために、歴代隊員は文型積み上げ式の教科書を使いカリキュラムを組んでいた。だが、学習者はコースの途中で辞めてしまうのである。ジーナさんはモルディブの学習者が辞めてしまうのは、「若くて人生の目的意識を持っていない」「試験期間などと重なり忙しくなる」「すぐ話せるようになると考えているが、家で勉強せず責任感がない」からだと分析した。

しかしジーナさんは自身が学習者だった頃を思い出し、「辞める学習者の気持ちも分かる」と語った。それは積み上げ式のカリキュラムでは数回休むとついていけない、毎課出てくる単語が多い、学習開始後間もなく時間、日付の言い方が出てくるかが複雑すぎるという語りだった。

そしてジーナさんはカリキュラムに問題がある中で、赴任者が持ちこんだ教材や教授法を無定見に採り入れるのではなく、自ら考えた実践をしていた。

例えば、文字の導入は歴代隊員が持ち込んだ五十音順にひらがな、カタカナを教えるのではなく、現地の学習者が好きなアニメを採り入れており、来期は「自分の名前が書けると楽しい」というジーナさんの学習者の経験からカタカナを先に導入したいと語った。また赴任

者が持ちこむ教材を批判的に捉え、インターネットを使って、世界の日本語教師と作成した教材をシェアするサイトからダウンロードして授業で採り入れていた。

つまりジーナさんは日本からの教材や教授法を無定見に採り入れてはいない。現地の学習者との関係や学習者としての経験、インターネットなどから自分の実践をしているのである。筆者は現地には教材や日本語教育の知識は「ない」と考えていたが、ないのではない。ジーナさんは日本語教師に「なっている」のである。「なっている」とは実践を積み重ねる中で、どのようにすれば学習者が日本語をよりよく学べるか考え、実践するというプロセスを更新しているということである。

筆者はジーナさんとの語り合いを通して、歴代隊員が持ち込んだカリキュラムや教材が日本を基準にしていたことについて「モルディブにもっとあった方法があるのではないか」、また現地には「ない」と考え赴任者がカリキュラムを決めてしまうことについて「問題だった」と語った。そしてジーナさんが日本語教師に「なっている」プロセスを聞き、「教壇に立つ前に勉強をしなくてはならない」という筆者の前提は筆者が日本で身に付けたものであることを内省した。

## 第6章 総合考察

RQ. 1 モルディブの日本語教師は日本からの赴任者が持ちこむカリキュラム、教材をどのように捉え、手続きを踏み、授業に採り入れているのか、または採り入れていないのか。

ジーナさんは赴任者が持ちこむカリキュラム、教材を一度は採り入れたが、自分の学習経験や現地との学習者の関係性やインターネットを使用した世界の教師とのやりとりで取捨選択している。宮崎（2006）の指摘には、現地教師と現地学習者の関係や、現地教師が実践を通して教師に「なっている」という観点が論じられていなかった。日本語教師に「なっている」現地教師は決して無定見に赴任者が持ちこむ日本語教育を採り入れているわけではないのである。

RQ. 2 実践を振り返り、現地の日本語教師と語り合うことで筆者の意識はどのように変容したか。

筆者は現地には日本語教育の知識がないと考え、赴任前に身に付けた日本語教育を無自

覚のまま実践していた。日本から教材や教授法を持ち込み、モルディブの日本語教師に伝えることが現地の日本語教育を発展させると考えていた。つまり日本を基準にしていたのである。だがそこには現地を鑑みるという視点が欠落していた。

そして在任中、筆者は現地には日本語教育の知識は「ない」と考え、ジーナさんとは「日本からの赴任者」「現地の教師」という二項対立の関係であった。しかし本研究の調査を通じて、筆者は一人の日本語教師としてジーナさんと語り合い、ジーナさんから気づきを得、学ぶことができたのである。つまり「教える者」「教わる者」という二項対立の関係で捉えないことが必要である。赴任者もまた学ぶ者なのである。

また「日本語教師の資格がないと教壇に立つことはできない」という筆者の考えは、必ずしもそうではないことに気づいた。それはジーナさんが実践を通して日本語教師に「なっている」からである。そしてまた筆者も時間を置き、違う角度から内省し、ジーナさんと語り合うことで日本語教師に「なっている」のであった。

## 第7章 結論

海外に赴任する日本語教師は現地の日本語教育にどのような関わりができるのだろうか。海外においては教室外で日本語を使用する機会がほとんどないという国や地域も少なからず存在する。しかしながら、そのような場所での日本語学習ニーズにも「日本語という言語そのものへの興味」「日本語でコミュニケーションできるようになるため」という理由が挙げられている。そして「日本語教師の不足」「日本語教材や教授法の情報不足」という調査結果から、赴任者は現地には日本語教育に関する知識が不足しているという前提を持ち、支援の方法はその現場により様々であるにも関わらず、日本から教材や教授法を持ち込むことが現地の日本語教育に有益であると考えている。現地の日本語教育機関も、教材や教授法の知識が不足しているという前提から、日本からの日本語教師派遣を要請している。

しかし本論文で明らかになったように、現地の日本語教師に日本語教育の知識がないわけではなく、現地の教師は決して無定見に日本からの日本語教育を取り入れているわけではない。現地の学習者と向き合い、日本からの教材、教授法を批判的に捉え、実践を積み重ねながら、日本語教師に「なっている」のである。

つまり赴任者が持つ日本語教育を持ち込むことが現地の日本語教育を支援することには必ずしもならない。なぜならそれは現地の社会背景や教育システム、学習観を鑑みていないからである。

しかし日本語教育の支援は日本から赴任した日本語教師への要望が大きく、現地は赴任者に日本からの教材や教授法を期待している傾向があることもまた事実である。だからこそ赴任者は自分の持つ日本語教育観に自覚的になり、それを現地に持ち込むことを批判的に考えることが不可欠である。

一方で現地の日本語教師も日本から赴任者が持ちこむ教材や教授法をただ有難く受け入れるのではなく、現地に持ち込まれることを批判的に捉える必要がある。現地の事情はビジターである赴任者よりも現地の教師のほうが理解しているといえる。現地の学習者にとってよりよい教授法や教材開発においても、日本からの赴任者より日本語学習者であった現地人日本語教師の視点が須要である。現地に教材や教授法が不足しているのではない。現地の日本語教師は実践を通して教材や教授法を創り出し、日本語教師に「なっている」のである。そのプロセスは赴任者、現地の教師、現地の学習者の関係と、教師の教育観の問い直しから生まれるものである。

つまり日本から赴任する日本語教師は、要請があるから赴任するのではなく、日本語教育の意味は赴任者と現地との「関係」の中で創り出されるのである。そして赴任者と現地の日本語教師は「専門知識を持つ日本から赴任した日本語教師」「何も知らない現地の日本語教師」という二項対立ではなく、「お互いが学びあえる関係」が存在する。学ぶのは現地の日本語学習者や日本語教師だけではない。赴任した日本語教師もまた日本語教師に「なっている」のである。そして赴任者と現地の教師がこのプロセスを更新していくことで、現地の日本語教育が立ち現われてくる。海外に赴任する日本語教師が現地の日本語教育に関わるには、現地の日本語教育実践者との徹底的な「対話」が必要なのである。

#### 参考文献

- キャロリン・エリス・アーサー・ボクナー(2006)「自己エスノグラフィー・個人的語り・再帰性：研究対象としての研究者」N・K・デンジン、Y・S・リンカン編 平山満義監訳 大谷尚、伊藤勇編訳『質的研究ハンドブック』129-164、北大路書房
- 国際交流基金(2013)『海外の日本語教育の現状-2012年度 日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法 原理・方法・実践』新曜社
- 宮崎里司(2006)「日本語教育とユニラテラリズム(単独行動主義)一言語教育政策からの一



考察一」『早稲田大学日本語教育研究』8、1-11、早稲田大学大学院日本語教育研究科  
メリアム.S.B. 著(2004) 堀薫夫・久保真人・成島美弥訳『質的調査法入門 教育における調  
査法とケース・スタディ』ミネルヴァ書房