

二〇一六年度

メキシコ日本語教師会紀要

Informe final del
año fiscal Japonés 2016

 社団法人 メキシコ日本語教師会
Asociación Mexicana del Idioma Japonés, A.C.

二〇一六年度 メキシコ日本語教師会紀要

Asociación Mexicana
del Idioma Japonés



メキシコ日本語教師会



はじめに

前年度より継続して教師会主催事業運営に取り組んでまいりました。ここに、2016年度メキシコ日本語教師会紀要を作成し、ご報告いたします。

2016年度のはじめに、前年度の継続としてこれまで一番ニーズが多かった「会話」の指導についてこの2年でまとめて繋ぐという方針をたてました。この方針のもと第33回メキシコ国内弁論大会、そして夏季短期集中講座での「会話とは何か 一初級レベルの会話クラスと評価を中心に」として会話クラスの評価の仕方について取り組みました。これは、今回のシンポジウムでの「インターアクション能力を育てる会話教育—授業デザインと教材を作る—」につながるものとして進めてきたものです。

また、当初よりメキシコ日本語教師会が掲げてきた中米・カリブの日本語教育へのネットワーク作りについても教師会からの中米カリブ日本語教育セミナーへ直接参加することにさらに連携をすすめる一歩となりました。これらの繋がりによって中米・カリブ地域からの日本語指導者の参加がさらに増え、またシンポジウム後のメキシコ・中米・カリブの教員による話し合などにより継続的な交流や意見交換を進めることが出来ました。

本シンポジウムは、2017年2月24日(金)・25日(土)・26日(日)の3日間行われ、2016年の夏季講座以降から続いてのエル・コレヒオ・デ・メヒコで行うことが出来ました。開会式にあたっては、在メキシコ日本国大使館山田彰特命全権大使に開会のご挨拶をいただくとともに、前回からの「教師会の歩み」によって、これまで長きにわたるメキシコ日本語教師会の活動が評価され、在外公館長表彰を授与していただきました。また、共催機関のエル・コレヒオ・デ・メヒコのアマウリ・ガルシアセンター長、そして国際交流基金メキシコ日本文化センターの洲崎勝所長にご出席いただきました。

開催の基調講演として、東京外国語大学の中井陽子先生に「インターアクション能力を育てる会話教育のための理論・分析」お話しいただき、3日間の講師を務めていただきました。

最終日にはメキシコ日本語教師会特別討論会「教師会のこれから」として、これからの教師会活動を進めていくにあたって、これまでの事業説明とそのそれぞれの事業に対する実行委員会を決める形で次へ引き継いでいくことなどが話し合われました。本紀要は、これまでの各事業、シンポジウムの講演、一般発表をまとめたものです。末尾になりますが、これまでの事業運営において本当に多くの方々に助けていただきました。ご協力いただいたすべての皆さまに心より御礼を申し上げます。

メキシコ日本語教師会第7代会長 黒崎 充

目次

はじめに	2
2016 年メキシコ日本語教師会年間行事	5
2016 年度教師会活動報告	7
第 33 回弁論大会	8
夏季短期集中講座	12
プログラム	13
夏季短期集中講座全体報告	15
中米カリブ訪問	23
第 8 回中米・カリブ日本語教育セミナー訪問報告	24
中米カリブ日本語教育セミナー訪問点景	32
第 22 回メキシコ日本語教育シンポジウム	33
プログラム	34
シンポジウム基調講演	
インターアクション能力を育てる会話教育のための理論・分析	
中井陽子(東京外国語大学)	36
ワークショップ(導入)	
会話授業のデザインと授業例の紹介—インターアクション能力育成を目指して—	
中井陽子(東京外国語大学)	48
ワークショップ(展開)	
会話授業のデザインと教材を作る—グループによるワークショップ報告—	
中井陽子(東京外国語大学)	65
シンポジウム点景① 開会式・ワークショップ(導入)	72
実践・研究発表	73
①「そうですか」と「そうなんですか」の意味・機能について	
大橋幸博(ヌエボレオン州立大学外国語学習センター)	74

② Omisión del sujeto en japonés escrito y en japonés hablado	
宮島敦子(東京外国語大学留学生日本語教育センター)・	86
③ Situación de la Educación del idioma japonés en Centroamérica y el Caribe.	
Antonia Rivas Saenz(Universidad de El Salvador)	
Victor Gutierrez(Universidad San Carlos de Guatemala)・	98
④ 中米・カリブ地域におけるノンネイティブ日本語教師のインタビュー調査 —A国の場合—	
荒井美幸(同志社大学)・	107
⑤ 日本語を教えることと日本語で働くこと —なぜ日本語教師をやめ、メキシコ日本企業に就職するか—	
長尾和子(メキシコ国立自治大学国立言語学翻訳学校)	
蟻末淳 (国際交流基金ニューデリー日本文化センター日本語教育アドバイザー南インド)	
黒崎充(ベラクルス州立大学言語学部外国語学科言語センターハラパ校)・	110
⑥ 「外国語学習のめやす」をとりいれた授業を行おう —プロジェクトワーク型授業の実践報告と授業づくり—	
阪上彩子(関西学院大学)・	131
⑦ プレゼンテーションビデオコンテストの試み—学習者の新たな活躍の場—	
河野慎(元グアダラハラ日墨文化交流学院)・	133
⑧ 受容から産出、そしてインターアクションへ —多読授業による初級前半の学習者の自律を促す試み—	
岡安江津子(アグアスカリエンテス自治大学)・	141
⑨ 母国と日本をつなぐ文化理解 —日本留学経験の活かし方—	
菅長理恵・中井陽子・村川永(東京外国語大学)・	153
シンポジウム点景② 一般発表・ワークショップ(展開)・	167
おわりに・	168

2016 年 メキシコ日本語教師会年間行事

(2016 年 1 月～2017 年 3 月)

教師会主催行事

2016 年 3 月 4 日 (金)～6 日 (日)

第 21 回日本語教育シンポジウム ※2015 年度紀要に詳細記載

Simposio de la Enseñanza del Idioma Japonés

2016 年 5 月 29 日 (日)

第 33 回メキシコ日本語弁論大会

33º Concurso Nacional de Oratoria del Idioma Japonés en México

2016 年 7 月 9 日 (土)・10 日 (日)

夏季短期集中講座 2016 Curso Intensivo de Verano 2016

2017 年 3 月 4 日 (金)～6 日 (日)

第 22 回日本語教育シンポジウム

Simposio de la Enseñanza del Idioma Japonés

各支部活動

東部 2016 年 1 月 30 日 (土)、31 日 (日)

東部勉強会 JF メキシコ主催 日本語教師研修会

Reunión regional Este de estudio, actualización e intercambio académico con especialistas en la enseñanza del Idioma Japonés de Fundación Japón en México.

2016 年 10 月 29 日

第 14 回ベラクルス州日本語弁論大会

14º Concurso Estatal de Oratoria del Idioma Japonés en Veracruz

中部 2016 年 5 月 15 日

第 1 回バヒオ地区勉強会 JF メキシコ主催 日本語教師研修会

Primera Reunión Pedagógica de la Región de la zona Bajío, actualización e intercambio académico con especialistas en la enseñanza del Idioma Japonés de Fundación Japón en México.

2016 年 6 月

第 17 回中部地方勉強会 JF メキシコ主催 日本語教師研修会

Décimo séptima Reunión Pedagógica de la Región Central, actualización e intercambio académico con especialistas en la enseñanza del Idioma Japonés de Fundación Japón en México

2016 年 11 月 12 日 (土)

第 12 回中部地方弁論大会

Décimo segundo Concurso Regional de Oratoria en Japonés de la Región Central

北部 2016 年 10 月

第 7 回メキシコ北部弁論大会

Séptimo Concurso de Oratoria en Japonés de la Zona Norte de México

2016 年度教師会活動報告

第 33 回メキシコ日本語弁論大会

開催日：2016年5月29日（日）
会 場：日本メキシコ学院 講堂
主 催：社団法人 メキシコ日本語教師会
助 成：独立行政法人 国際交流基金
応募者：37名
出場者：18名
来場者：450名



第 33 回メキシコ日本語弁論大会報告

※2016 年度国際交流基金さくらネットワーク助成最終報告書より転載

1. 事業目的及び概要

本事業は、日本語学習者の学習成果発表・意欲喚起、及び日墨間の文化交流・相互理解を目的とし、毎年 5 月末に開催されているもので、今回は 33 回目にあたる。予選を通過した A（初級）・B（中・上級）部門、合計 18 名の参加者が日本語弁論内容と能力を競い合った。メキシコ日本語教師会主催で、企画・実施は各日本語教育機関代表者により構成された実行委員会が担当している。また、両国の各種後援・協賛団体の協力も得ている。

2. 実施内容

本弁論大会は、実行委員会を作って企画・運営している。委員会には主としてメキシコ日本語教師会会員が加わり、予選・本選日にはそれ以外のボランティアも数多く参加して、日本語教育関係者にとっての一大イベントが成功裡に終了した。本年は昨年よりも多い約 450 人の来場者があったが、地方からグループで駆けつけた学生も大勢いて、熱気と日本語・日本文化に対する関心の高さが感じられた。

前回から応募をインターネットによる形式のみにしたほか、A 部門の参加条件を変更し、日本語能力試験の N5・N4 レベルと明確化した。それが今回は教師・学習者の間に定着した感がある。ただし、一部地方弁論大会が気象悪条件のため大幅に延期されたり、復活祭休暇の日程などの影響もあり、応募の出足がにぶった。

弁論のレベルに関しては、以前に比べ特に A 部門の語彙・文型が各自のレベルに相応するものを用いるようになってきたことが改善点だろう。しかし今回、スピーチ発表というよりは作文の暗記発表になっている参加者も見られた。B 部門もややその傾向があり、発音が気になる参加者が前回より多かった。また、テーマも身近な話題や表面的な文化比較が多く、独自の観点・体験から述べるオリジナル性のあるテーマがあまり出なかった。メキシコ国内外では社会状況がかなり変化しているが、むしろ内的な世界に目を向ける参加者が増えたことは興味深い現象である。

B 部門の質疑応答（弁論発表後）は今年も引き続き行われた。これは審査員によって質問のレベルが異なったので、今後はその点を考慮し、質問基準を調整したほうがよいと思われる。この質疑応答では出場者の会話運用能力が明らかになる。学習者が

話す・聞く力を高めようとするモチベーションになり、日本語教師の間でもコミュニケーション能力を高める指導のきっかけの一つになっていることは喜ばしい。

全般的には、弁論大会がここ数年のメキシコ各地における日本語教育の質の向上と学習者増加・関心の高さ裏付けるイベントとなっており、本年度の大会もその趨勢に乗っていたと言える。メキシコの日本語教育界の明るい将来を示すものとなった。

3. 事業意義

本事業は今回で第33回を数えるに至った。このような長きにわたり毎年欠かさず開催してきたことで、メキシコの日本語教育の普及・発展に影響を与えてきた。また、弁論技術の向上や学習意欲喚起だけではなく、一般の日本語学習の場で学習者と教師双方の意識に変化がみられるようになった。なかなか日本語を話す機会のない学習者には会話や口頭表現の大切さが浸透し、教師側でも指導技術を高めようという意識から、教師会会員間の情報交換が活発に行われるようになった。また非会員の地方在住日本語教師や学習者からの問い合わせも増えた。さらには、中南米で活動する教師からも関心が寄せられ、近い将来、メキシコの教師と共同で弁論大会関連セミナーなどを開く計画も浮上している。

ここ2、3年の間に新たに多数の日系企業がメキシコへ進出しているが、古くからある企業ともども、弁論大会への関心が急激に高まってきた。メキシコの日本語学習者のレベルが分かるほか、弁論に表現される異文化交流に対する意見や体験が興味深く、文化摩擦に頭を悩ます企業にとって貴重だからという声が今回上がっており、本事業への評価が確実に高まっているのを実感する。企業以外にも、学習者や一般メキシコ人（字幕を通して）に、世界における文化の多様さを知るよい機会だという認識が生まれている。日本語教育の発展や日墨文化交流に深く寄与する本事業は、まことに意義があると考えられる。

3. 事業成果

今回も本大会へは地方から大勢の来場者があった。初めてこの大会を見て出場者のレベルの高さに驚き、目の当たりにしたレベルを目標に地元へ帰って日本語の学習に励みたいと言うメキシコ人学習者が多くいた。これにより、連鎖的に高いレベルの日本語話者が全国各地に生まれるきっかけとなろう。今後は情報通信技術をうまく活用し、実際に来場できなかった者もビデオを通して様々なことを発見する場、国際的な交流が可能となる場にしたい。

また、前述したとおり、本事業は一般社会や日系企業と日本語学習者をつなげる役割も担っている。企業にとっては、スペイン語と日本語を話し、広い世界に飛び出そうとする人材と接触する良い機会となった。学習者も他の日本語学習者と知り合って刺激を受けたほか、多数の協賛団体の存在を知ること、日本語を通じて広がる可能性を直接に感じ取っている。メキシコで弁論大会が始まった当初は日系企業の関心が薄かったが、今回は特に、関心を示して支援したいという各界の層の厚みが増していた。これは、当地で日本語教育にかかわる教師・学習者にとって大変な励みとなった。他方、メキシコにおいて日本語教育が着実に発展していることが明らかになったことは、メキシコ日本語教師会にとって、大きな成果である。

2016 年度夏季短期集中講座

「会話とは何か ―初級レベルの会話クラスと評価を中心に―」

“¿Qué es la conversación?: Enfocado a lecciones y evaluación en la sección de conversación en niveles básicos”



開催日：2016年7月9日（土）・10日（日）

会 場：El Colegio de México

主 催：社団法人 メキシコ日本語教師会

共 催：エル・コレヒオ・デ・メヒコアジア・アフリカ研究センター

助 成：独立行政法人 国際交流基金

講 師：蟻末淳・阿部康子

（国際交流基金メキシコ日本文化センター日本語教育アドバイザー）

ナンシー・マルティネス（アグアスカリエンテス自治大学）

ニニベ・パス（ベラクルス州立大学）

竹森悠介（グアダラハラ日墨文化交流学院）

受講者：30名

プログラム

第1日目 Primer día

7月9日(土) sábado, 9 de julio		
9:45～10:00	受付 Recepción	
10:00～10:15	開会式 Apertura del curso	
10:15～10:30	本講座の導入/目標確認 Introducción al curso/ Confirmación de los objetivos de curso	蟻末
10:30～12:45 (途中休憩あり 11:30～11:45)	講義1 Conferencia1 会話とは何か ¿Qué es la conversación? 1. 体験授業 1. Clase muestra 2. 会話とは何か 2. Y la conversación ¿qué es?	蟻末
12:45～13:15	昨年度夏季短期集中講座を終えて マインドマップ実践報告 Mapas mentales: Reporte de la práctica realizada durante el Curso de Verano pasado	ナンシー
13:15～14:15	昼ごはん Comida	
14:15～14:45	実践例1 会話クラスとテスト風景 Ejemplos prácticos 1 - Tipos de clases de conversaciones y evaluaciones 『まるごと』の会話クラスとテストと評価 Clases de conversación, práctica y pruebas de evaluación de clases de conversación usando “MARUGOTO”	ニニベ
14:45～16:00	講義2 Conferencia 2 3. 会話と評価 JF 理解度チェック・JF 準拠のロール・プレイ 3. Conversación y evaluación: Una revisión con base en el JF Standard y el juego de rol basado en el JF Standard	蟻末
16:00～16:15	休憩 Receso	
16:15～17:30	ワークショップ1 Taller 1 メキシコで日本語を話すためのシチュエーションカード作り Creación de tarjetas situacionales para las conversaciones en japonés en México (Trabajo en equipo) ロール・プレイ(評価)例作成 Ejemplos de tipos de juegos de rol	蟻末
17:30～18:00	立食懇親会 Convivio	

第2日目 Segundo día

7月10日(日) domingo, 10 de julio		
9:45～10:00	受付 Recepción	
10:00～13:15 (途中休憩あり 11:30～11:45)	ワークショップ 2 Taller 2 会話授業の例についての発表 シチュエーションカード、ロール・プレイを使って Ejemplo de una clase de conversación usando las tarjetas situacionales y juegos de rol	参加者
13:15～14:00	振り返り フィードバック、会話の評価について Reflexión y retroalimentación sobre la evaluación de la conversación	阿部
14:00～15:00	昼ごはん Comida	
15:00～16:00	実践例 2 会話中心の文型導入 Ejemplos prácticos 2 - Introducción a los patrones de frases enfocadas en la conversación	竹森
16:05～16:50	本講座のまとめ/ふり回り Resumen del Curso/ Reflexiones 1. 会話とは何か 1. Y la conversación ¿qué es? 2. 各自がこの夏季短期集中講座に参加して学んだことへの評価 2. Resumen y reflexiones sobre lo aprendido a lo largo del curso	蟻末・阿部
16:50～17:05	閉会式 Clausura	

夏季短期集中講座全体報告

※2016 年度 国際交流基金さくらネットワーク助成最終報告書より転載

1. はじめに

当講座は比較的経験の浅い日本人教師、特に日本語ノンネイティブ教師(以下 NNT)を主な対象として、毎年7月上旬に実施している。日頃、新人教師が教育現場で直面しやすい問題をテーマとして取上げ、若手人材の育成と教師間の交流を深めることを目的として行っている。講師による教授法指導のもと、ワークショップを通したグループ活動を中心に参加者同士の協働による日本語教育能力向上を目指している。また、昨年度より各地方の若手日本語教師らの実践報告や研究発表も取り入れている。

2016 年度は、昨年度の同事業及び本教師会シンポジウムで行ったアンケート結果をもとに、「会話とは何か―初級レベルの会話クラスと評価を中心に―」をメインテーマとして、国際交流基金メキシコ日本文化センター日本語教育アドバイザーの蟻末淳先生、阿部康子先生をはじめ、東部と中部の様々な先生方に発表をしていただいた。昨年度は JF スタンダードを基礎としたクラス目的設定から教案作成をテーマとしていたので、それに続く形で本年度は試験の作成と評価の在り方について取り上げた。

2. 2016 年度実施内容

講座1日目前半は、まず基金講師の講義のもと体験授業やグループディスカッションを通して、「会話とは何か」を考え直すところから始まった。これにより、各々が難しく考えすぎている部分、あるいは考えの及んでいなかった部分が見え、より具体的に各々が何を今回の講座を通して身につけるべきかが明確になった。そこから、昨年度短期集中講座に参加した NNT2 名による実践報告、実践発表が行われた。これまで若手 NNT は日本語教育イベントでは受身での参加が多かったが、昨年度同講座の同世代 NNT 教員の発表に感化され、今回の講座で一受講者から発表者へと変わった教員がいたことの意味は大きい。本講座のように人数が比較的少なく、ほぼ同じ教育経験年数の教員の集まるイベントでは、他の参加者との意見交換もしやすく、発表というハードルもシンポジウムより低い。こうした小規模での NNT 支援イベントが、NNT の自信を深め、また次の世代の育成にもつながっている。

1 日目後半は、実際の評価ビデオを参考に、JF スタンダードに基づいた評価のノウハウを学んだ上で、グループごとにロールプレイ活動作りをワークショップとして行った。CEFR や JF スタンダードが浸透してきたとはいえ、まだそれらを実際的评价に

生かせていないのが現実である。今回レベル分けの判断ポイントを学べたことで、各機関のカリキュラムにすぐに生かすことができ、またそうした評価基準の共有によって、これまでのカリキュラムの違いから生じる学習機関間の壁を低くすることを狙っている。

講座2日目は、前日作成したロールプレイ活動の発表がグループごとに行われ、各々の持つ疑問や意見交換が行われた。メイン講師らからの指摘やアドバイスはもちろんだが、参加者間でも活発に質問やアイデアが飛び交い、協働として理想的な形でのフィードバックをもつことができたと言える。さらに午後からは、日本語ネイティブ教師(以下 NT)による実践発表が行われ、すぐに使える PPT テクニックの紹介や、NNT の陥りやすい問題などを取上げて、テーマにそったクラス計画を学ぶことができた。講座の最後にはあらためて全体で感想を含めた意見交換の場がもたれ、各々が参加しての自己評価を行うことで、目的の達成を実感できていた。

講座後のアンケート^{*1}では、研修内容をすぐにクラスで活用していこうという意欲や、グループ活動や懇親会を通して交流を深められたことを評価する声が多くあげられており、本講座の目的は大いに達成されたと言える^{*2}。また、昨年からの新しい取り組みがその年だけに留まるものではなく、次につながった形で本年度の講座を開催できた意義も大きい。現状の NT 主導の在り方から NNT との協働への流れにつながればと期待している。

3. 事業意義

はじめに、メキシコ日本語教師育成に関する問題として次の4点があげられる。

- 1) 日本語教授法指導を受けられる環境の少なさ
- 2) 教師の内発的改善意識の低さ
- 3) 研修後の教授活動のフォロー不足
- 4) NNT、新人教員、日本語教師会会員のネットワーク

以下、各項目について詳細を述べる。

^{*1} アンケートに関して追記すると、昨年に行った事前アンケートを、今年は会場決定難航による日程のずれ込みのため断念した。また、講座後アンケートは、手書きのものから Google フォームを利用したものに切り替えたため、後日アンケートをメールで依頼することになり、結果として全参加者から回答を得ることができなかった。これに関しては次回以降改善策を立てなければならない。

3.1. 日本語教授法指導を受けられる環境の少なさ

まず、近辺諸国と比較して日本語クラスの需要が高まる一方で、NTのみでは供給が追いつかず、NNTの育成が重要な課題となっている。NT、NNTともに日本語教育を専門的に学ばずに機関に採用される者も多く、自らの外国語学習経験のみで授業を行わざるを得ないような状況にある。日本語以外での言語教育経験がある者でも、遅れた教授法で日本語指導を受けていた場合、日本語授業で自らが受けたクラスのやり方を踏襲する傾向にある。改善の必要性を感じながらも、指導を受けられる環境にない場合が多く、機関として孤立しているところもあり、他機関との連携も取れずにいるのが現状である。

本短期集中講座は専門家の指導のもと、基礎的な部分からクラスの見直しができる貴重な機会となっている。新人教師だけでなく、中堅以上の参加も毎年一定数あり、これは本講座をとおして新しい日本語指導法を常に取り入れ、また後継指導の在り方を学ぶ機会となっていることを示す。すぐにクラスに生かせる活動や教授法を学べるので、その後の実践につなげやすいのである。講座の中では、ワークショップやディスカッションといったグループ活動が多く取り入れられるが、これは様々な地方の教師が各々のレディネスをもとに案を出し合うことで、新たなきづきが自身の中から生まれることを意図している。グループによっては、ほとんどがNNTで構成されていたところもあり、そのグループの発表が他のグループから大変高評価であったことが本人らの自信につながっていた。

3.2. 教師の内発的改善意識

二つ目の問題としては、自身の教授法改善をトレーニングタイプの講習会に期待するメキシコ全体の傾向があげられる。クラスの改善を考えたときに、より上位の講師から新しい知識を受けることを最良手段とし、自ら開発・実践を行うまでにはなかなか至らないのである。理想は、受講教師が各教育現場に適合したやり方、方法論を自ら開発することを目指し、指導講師はそれを自己評価能力や分析力、判断力の養成という面で支援を行うやり方である。それが協働といった形で進められれば、各教育機関間のカリキュラムやシラバスの差が障壁とならない日本語教育支援にもつながると考える。

3.3. 研修後の教授活動のフォロー不足

これに加え、本短期集中講座や教師会シンポジウム以外にも、現在メキシコ各地方で小規模の勉強会が開かれているが、帰任後の教授活動成果の追跡調査がなく、学んだことが現場に生かされていないケースが多いことも気がかりなことである。前述の

教授法開発は容易ではないかもしれないが、学んだことを実践するのであれば、多少は取り組みやすいと思われる。しかし、新しい試みをクラスに取り入れるには、これまで作成してきた教材や教案を思い切ってやめることが必要となることもあり、以前のやり方からなかなか抜け出すことができずにいる場合、ある程度の外からの後押しや協力が必要である。

2 及び 3 の問題の対策としては、昨年度から若手 NNT による実践発表を行うことで改善を試みている。今年度はすべての発表を日本語で行ってもらった。いずれも日本語教育歴は 2 年前後の NNT で、これまでは指導を受ける立場に留まっていた教員である。集中講座や各種勉強会で学んだことを実践し発表する機会を与えることで、クラス改善への後押しとなったと言える。また、これは、ベテラン教師だからこそできる授業実践例ではなく、経験のそれほど深くない教師であっても可能であることを証明することで、新人教師らの感じるハードルを下げることにもつながっているのである。NT か NNT か、また経験年数が長いか短いかに関わらず、新しい教育方法を自ら探ろうとする在り方が定着するように、今後も続けていきたい。

3.4. NNT 教員、新人教員、日本語教師会会員のネットワーク

これまでの 3 つの問題と関連して、メキシコにおける教員同士のつながりはまだまだ質・量ともに課題が残っている。本事業では、講習以外では 1 日目の終わりに懇親会も設けており、これは他機関や他地方の教師との交流を深める意味で重要な意味を持つ。各自の持つ問題や有益な情報を共有することで、各々の日本語教育の質の向上につながるばかりでなく、より強い日本語教育ネットワークを作っていく方向にも期待ができる。

以上の点から、本事業は当初の目的達成に確実につながっており、今後も継続するべきと判断するに十分な意義を擁するものと言える。

4. 事業成果及び今後の展望

本事業の成果としては、大きく次の 3 点があげられる。

- 1) 講座後の実質的な教授活動成果
- 2) 参加者間のネットワークの強化
- 3) 日本語教育関連機関と日本政府機関、日本企業、及びメキシコ教育機関との連携の強化

4.1. 講座後の実質的な教授活動成果

講座後のアンケートでは、その内容について回答者全員が「今後の授業に役立つものであった」「自分のクラスに活用したい」と答えており、そのほかの項目に対しても肯定的な評価が主である。まず、その点でメキシコ日本語教師らの需要にかなった事業を行えたと言える。今年度も講座内で使用・作成した資料や活動案などを、教師会サイトを通して参加者全員で共有できるように計画している。参加者が各機関や地方に研修内容を持ち帰り、他の教員らに共有することで、その周囲環境まで成果が広がることも狙っている。

昨年度から新しく取り入れた若手教師らによる実践活動報告は、昨年度の参加者アンケートにて高評価を受けていた。しかし、この取り組みのねらいは、他の若手教師らに自信と研究意欲を与え、次世代へとつなげるところにもあり、本来は昨年度と今度の2年にまたがる計画であった。結果、昨年度同講座に参加した NNT や昨年度発表者の後輩教員へ発表を打診したところ、昨年度の講座内容を活かして取り組んでいることがわかり、積極的に引き受けてもらえた。これにより、帰任後の教授活動成果が一部であるが証明された。また、今回の講座後、発表者自身の自信につながったこと、それらを見た他の参加者のクラス改善意欲が目に見えて向上していることが報告されている。

若手 NT の発表では、具体的な指導法や教材づくりの要点などがうまくまとめられ、新任教員への深い配慮がなされているのが見て取れた。中堅になっても、なかなか後輩育成の指導講師としての自覚まで至れないことがメキシコ日本語教育界での懸念のひとつであったが、自身の経験を生かしてほしいという意識が若い世代の教員にも芽生え始めていることは大変頼もしい変化である。縦と横の連携を強化し、ともに成長するという考えが浸透してきていると思われる。

4.2. 参加者間のネットワークの強化

今回、講座の開催公示が諸事情によって遅れたことと、日本語クラスの需要増加に伴って休日にクラスを行う機関も増えたことにより、参加者数自体は昨年度を下回ってしまった。しかし、参加者の顔ぶれとしては、昨年から参加者と新規参加者がほどよく混ざっており、昨年度の内容を踏まえた上での講座の進行するにあたり好都合であった。特に首都圏以外のメキシコ各地方からの NNT の日本語教師の参加が多く、それぞれの現状の違いを話すことが、意見交換や交流のきっかけとなっていた。シンポジウムのような大規模なイベントでは、懇親会を設けても同機関からの参加者で固まってしまう傾向にあるので、逆に今回のように少人数の参加者で開催できたこ

とは、一人ひとりが話をする機会が増え、主催サイドとしても取りこぼしなく参加者の抱える問題に対応できたという点で、結果として良かったと感じている。講座後アンケートでは、昨年度以前も参加していたメンバーから、これぐらいの人数が一番やりやすいとの回答もあった。

懇親会では、新人もベテラン勢も関係なく、新たに知り合った教員同士で連絡先を交換する場面が多くみられ、SNSを通してそれぞれの取り組みの共有が行われるなど、個々のつながりが強化されている。特に NNT 間での連帯意識が強まったとし、メキシコ日本語教育を向上させていくのは自分たちであるとの意識が芽生えたようである。

4.3. 日本語教育関連機関と日本政府機関、日本企業、及びメキシコ教育機関との連携の強化

今回、予算の事情で予定していた会場の使用が不可能となった。検討を重ねた結果、今年度はコレヒオ・デ・メヒコ(以下 COLMEX)との共催で実施することとなった。昨年度より本教師会イベントの開催場所を COLMEX や UNAM を視野においてきた。2016年2月に COLMEX で開催された第1回アジア・アフリカ言語フォーラムに本教師会からも発表者サイドで参加し、これをひとつのきっかけとして、以降互いに協力体制を深める話し合いが進んできた。今回、共催として COLMEX から多くの協力が得られ、さらに大使館、日本メキシコ学院(LICEO)、そして国際交流基金メキシコ文化センターのサポートを得て、本事業を成功させることができた。

会場変更という問題に直面したことは、教師会として今後どう活動していくべきかをあらためて考え直す機会となった。教師会にできることを様々な機関や団体と協議する中で、それぞれが独立して活動するのではなく、ともにメキシコにおける日本国の存在を盛り上げていく必要性が露わになり、今回「All Japan」という教育機関・政府機関・企業の協力体制の在り方が、在メキシコ日本国大使館清水亨公使の強力なサポートの下、打ち出されることとなった。ヨーロッパ諸国や中国ではすでに取り組まれていることであるが、国家による第一言語教育への支援はこれから多文化社会を迎えていこうとする国にとって必要不可欠なものである。今後大きく発展すると言われるメキシコにおいて、日本語(教育)研究の促進、国際的文化協力の奨励・推進、日本社会及び政治のプロパガンダを進めることは、今後の日墨関係を深め、より良い関係性を築いていくための重要な項目である。その達成には三位一体の取り組みが不可欠であるとし、今回の短期集中講座開催にあたり、話し合いの場が設けられるようになったことは、予期せぬ成果であった。

今後の展望としては、メキシコ国内で NNT の発表をさらに促し、各地方勉強会での成果、実践報告をこうした各教育イベントで行っていきたいと考えている。これに加えて、中米カリブ諸国からの NNT の参加や発表の実現も目指していく。ゆくゆくは本短期集中講座をメキシコと中米カリブ諸国の合宿という形で実現をしていきたい。

短期講座に年々 NNT の参加が増え、同時に地方からの新規参加も増えていることは、近年の大きな変化である。今後の行事に関する要望等は、メキシコだけでなく、中米カリブ諸国からも受け入れ、少しずつ交流の枠を広げていけるような教師会活動へとつなげてまいりたい。

夏季短期集中講座点景



中米・カリブ日本語教育セミナー訪問

開催日：2016 年 8 月 25 日（木）～29 日（月）

名 称：第 8 回 中米・カリブ日本語教育セミナー

会 場：コスタリカ Hotel Boutique Cibeles Resort

主 催：Red Centroamericana y del Caribe para la enseñanza del idioma Japonés

助 成：独立行政法人 国際交流基金

第8回中米・カリブ日本語教育セミナー訪問報告

※2016年度国際交流基金さくらネットワーク助成最終報告書より転載

1. 事業目的及び概要

中米カリブにおける日本語教育では、例年8月にJICA、国際交流基金の支援のもとに中米・カリブ日本語教育セミナーを実施している。2016年度は、メキシコ日本語教師会からも発表者として参加した。これは、メキシコ日本語教師会の目標として掲げる一つ「日本語教育機関及び教師のネットワーク」の形成をメキシコ国内だけでなく、スペイン語圏へネットワークを構築できるようにと目指したためである。メキシコにおけるNNTのための夏季短期講座やシンポジウムの発表紹介を行うことで、次のシンポジウム、夏季短期講座への興味・関心を中米カリブの日本語教員とりわけNNTからの問い合わせがあり、今後のネットワーク作りへと進んだ。本事業は中米カリブ地域で行われる日本語教育セミナーへ直接参加し、発表意見交換をもとに、日本語教育ネットワークをスペイン語圏でさらに広げていくための事業である。

2. 実施内容

第8回中米・カリブ日本語教育セミナーにおいて、メキシコ日本語教師会の活動発表および意見討論に参加した。これは、メキシコ日本語教師会が掲げる3つの目的のうちのひとつである「メキシコの日本語教育の質の向上」について、メキシコと同じスペイン語圏である中米・カリブ日本語教育界においてメキシコでの日本語教育事情を発表することにより少し促進することができたように思う。また、同じく目的のひとつである「日本語教育機関及び教師のネットワーク形成」に関しては、中米カリブでのセミナーに参加し、直接意見交換し、メキシコでの成果、また講座について発表することで、教師間同士でよりつよくつながっていくことが出来た。これについては、その後メキシコで行われた第22回日本語教育シンポジウムにおいて、中米・カリブからの参加者が主体的に壇上へあがり、その発表を中米・カリブチームで発表を行ったということにも強く示されている。したがって、これらの事業とその参加について、中米・カリブとメキシコにおける日本語教育に大きく寄与したと評価できる。（資料参照のこと）

3. 事業意義

この度の中米におけるメキシコ日本語教師会からの発表参加は、大変有意義であったと考える。理由は以下の通りである。

第8回中米・カリブネットワーク日本語教育セミナーへの参加により、メキシコ日本語教師会からの発表およびパネルディスカッションへの参加ができた。これにより、中米カリブの日本語教育関係者および中米の JICA や大使館とも直接の意見交換が可能となった。また、メキシコにおける NNT、若手 NT への指導を念頭にした夏季短期集中講座への招待、日本語教育シンポジウムでの発表など、メキシコからの情報を共有し、直接中米からの参加を呼びかけることができた。

さらに、中米における日本語事情や教師間ネットワークについても、協議に参加し、メキシコにおける問題点と共通点、相違点について確認できたのは、今後のネットワーク構築に向けての大きな一歩である。

4. 事業成果

この発表を通して、特に中米カリブ諸国とメキシコの日本語教育に関するネットワークの構築強化の上で、次のような成果があった。

1) 第18回日本語スピーチコンテスト審査員、及び日本語セミナーへの講師スタッフとしての参加

中米カリブセミナーへの参加をきっかけとして、その後 2017 年 1 月の第 18 回ニカラグア・スピーチコンテストへ審査員としてメキシコ日本語教師会の代表で本教師会会長が参加する機会を得た。また、同地での勉強会にも講師として参加した。これは、ニカラグア日本語教師メンバー及び当地の大使館から要請を受けたものである。

結果として、ニカラグアとメキシコ日本語教師会の連携がさらに深くなり、次期スピーチコンテストも同様にメキシコからの派遣申請がニカラグアから出されている。

2) 第22回メキシコ日本語教育シンポジウムへの中米からの参加と発表

2017 年メキシコ日本語教育シンポジウムに中米の日本語教師 2 名を招聘するとともに、中米ニカラグア、コスタリカ、トリニダードトバコから計 7 名のシンポジウム一

般参加があった。これは 2016 年から引き続きの参加であり、加えて今回は一般発表枠で中米カリブにおける日本語教育の現状といったテーマで発表をしてもらった。

3) シンポジウム後の中米カリブとのネットワークについての話し合い

昨年度に引き続いて、今年度も第 22 回のシンポジウム後、2017 年中米カリブ日本語セミナーについて中米カリブの代表メンバーとメキシコ日本語教師会代表が話し合いの場を設けている。

4) 2017 年メキシコ夏季短期集中講座への中米からの参加予定

メキシコで行われる夏季短期講座に中米からの参加を前提とした話し合いが行われ、現在 3 名から 5 名の申請を受けている。その他、各地域における日本語教育の現状について、中米カリブでの日本語教師会の設立に向けての競技も進んでいる。

以上の理由により、この度の中米カリブ日本語教育セミナーへの直接参加が実現したことによって、これまでの中米カリブとメキシコにおける日本語教育のネットワーク構築の強化が進んだと考える。次回中米カリブでの発表はメキシコからの参加枠を増やし、2 名枠とすることができた。

資料 1. この 5 年にシンポジウムに参加した中米・南米機関

2010 年	
JICA	Costa Rica Kawasaki Maki; Negi Shoko
2011 年	
なし	
2012 年	
CENTRO CULTURAL JAPONES (COSTA RICA)	SHINOHARA REINA
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA	AYA HASHIMOTO
2013 年	
CENTRO CULTURAL JAPONES (COSTA RICA)	SHINOHARA REINA
LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA	TAMAMURA KANA
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA	ACEVEDO HERNÁNDEZ MYNOR GIOVANI
	ARGUETA VÁSQUEZ JUAN CARLOS
CENTRO SUPERIOR DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA (NICARAGUA)	KURODA NAOMI
	MIRUNA QUIROZ
2014 年	
CENTRO CULTURAL JAPONES (COSTA RICA)	SHINOHARA REINA
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA	ACEVEDO HERNÁNDEZ MYNOR GIOVANI
	ARGUETA VÁSQUEZ JUAN CARLOS

資料 2. 現在の中米会員

CENTRO CULTURAL JAPONES (COSTA RICA)	SHINOHARA REINA
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA	ACEVEDO HERNÁNDEZ MYNOR GIOVANI
	ARGUETA VÁSQUEZ JUAN CARLOS

資料 3. 過去 5 年、基金経由で教師会から中米・カリブへ派遣された会員、及びその派遣先

2010 年	
直井恵理子	コスタリカ
2011 年	
長尾 和子	
2012 年	
三上 京子	
2013 年	
嶋崎 明美・ダニエル＝ガルシア	
2014 年	

資料 4.1. セミナーでの発表資料

28 de agosto de 2016
El Seminario de la Enseñanza del Japonés del Centro América y el Caribe

Lugar: San José, Costa Rica
Horas: 11:00 am

Enseñanza del Idioma Japonés en México

-21º Simposio de la enseñanza del idioma japonés, Cursos de Verano 2015 y 2016-

Mitsuru KUROSAKI
Presidente de Asociación Mexicana del Idioma Japonés, A. C. (AMIJ)

Reporte de la enseñanza del Idioma Japonés en México

- 1) **Curso de verano 2015**
4 y 5 de julio del 2015
- 2) **21º SIMPOSIO DE LA ENSEÑANZA DE JAPONÉS EN MEXICO**
Del 4 al 6 de marzo del 2016
- 3) **Curso de verano 2016**
Fecha: 9 y 10 de julio del 2016
Lugar: El Colegio de México

Curso de verano 2015

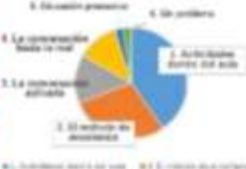
Fecha: 4 y 5 de julio del 2015
Lugar: Casa de la Cultura, Asociación México Japonesa, A.C.

"Comencemos a partir del plan de clase:
Enfocado en los ejercicios de conversaciones básicas"



Conferenciista: Prof. Jun Aritake

Análisis de los problemas basado en las encuestas previas al curso 2015



Problemas	Numero total	Problemas resueltos de manera	No resueltos de manera
1. Actividades dentro del aula	17	6	11
2. El método de enseñanza	12	5	7
3. La comprensión auditiva	6	4	2
4. La conversación fuera de aula	5	3	2
5. Educación presencial	1	1	0
6. Sin problema	1	1	0

Resumen de problemas respondidos a las encuestas

1. Similitud de problemas
Experiencias de los maestros del idioma japonés
2. Diferencia de problemas
Diferencias del nivel de clases que los maestros imparten

↓

Curso de Verano 2015

Las presentaciones de los maestros no hablantes nativos de japonés

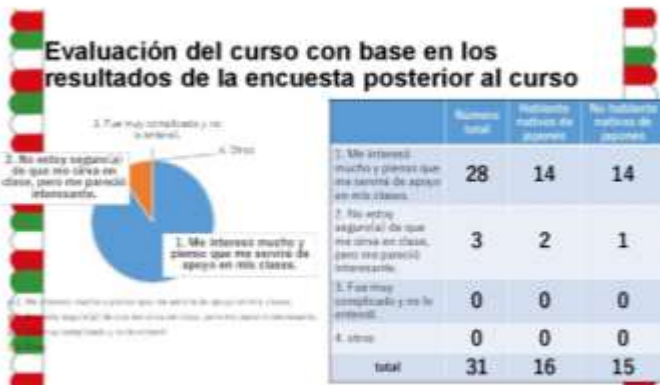
Presentación del JF estándar que creemos a partir del estándar del Marco Común Europeo y Cien-Go



Ejemplo de planeación de clase Desde el análisis del libro.

Actividades en el salón "Del ejercicio de estructura al de conversación y de juego de rol"

資料 4.2. セミナーでの発表資料



資料 4.3. セミナーでの発表資料



資料 4.4. セミナーでの発表資料



WEB de Asociación Mexicana del Idioma Japonés, A. C. (AMIJ)

<http://nihongomx.com/>

FACEBOOK

<https://www.facebook.com/Asociación-Mexicana-del-Idioma-Japonés>



中米カリブ日本語教育セミナー訪問点景



2016 年度 メキシコ日本語教育シンポジウム

「インターアクション能力を育てる会話教育—授業デザインと教材を作る—」
“Desarrollo de la capacidad de interacción por medio de la conversación en clase
- Diseño de clase y desarrollo de materiales educativos”



開催日：2017年2月24日(金)・25日(土)・26日(日)

会 場：El Colegio de México

主 催：社団法人 メキシコ日本語教師会

助 成：独立行政法人 国際交流基金

講 師：中井陽子 (東京外国語大学大学院国際日本学研究院
留学生日本語教育センター准教授)

参加者：118名

プログラム

第 1 日目 2 月 24 日 (金) viernes 24 de febrero		
9:30～10:00	受付、参加登録	Recepción
10:00～10:30	開会式	Ceremonia de Apertura
10:30～12:00 ※質疑応答 15 分含む	基調講演 「インターアクション能力を育てる会話教育 のための理論・分析」	Conferencia Magistral: “Teoría y análisis para desarrollo de la capacidad de interacción por medio de la conversación en clase.” por Yoko Nakai
12:00～12:15	休憩	Descanso
12:15～13:15	ワークショップ(導入) 「会話授業のデザインと教材例の紹介」	Taller (Introducción) “Diseño y muestra de materiales para clases de conversación.”
13:15～14:15	昼食	Comida
14:15～15:20	一般発表(セッション) ※別紙参照	Presentación y exposición de trabajos e investigaciones.(Serie de ponencias) *Anexo programas de ponencias
15:20～15:30	休憩	Descanso
15:30～17:10	一般発表(セッション) ※別紙参照	Presentación y exposición de trabajos e investigaciones.(Serie de ponencias) *Anexo programas de ponencias
17:10～17:20	休憩	Descanso
17:20～18:00	懇親会	Convivencia

第 2 日目 2 月 25 日 (土) sábado 25 de febrero		
9:30～10:00	受付	Recepción
10:00～11:30	ワークショップ(展開) 「会話授業のデザインと教材を作る(グループワーク)」	Taller (Desarrollo) “Diseño y creación de materiales para clases de conversación (Trabajo grupal).”
11:30～11:45	休憩	Descanso
11:45～13:45	一般発表(ワークショップ) ※別紙参照	Presentación y exposición de trabajos e investigaciones. (Taller) *Anexo programas de ponencias
13:45～14:45	昼食	Comida
14:45～16:25	一般発表(セッション) ※別紙参照	Presentación y exposición de trabajos e investigaciones. (Serie de ponencias) *Anexo programas de ponencias
16:25～16:45	休憩	Descanso
16:45～18:30	総会	Asamblea General de la AMIJ

第 3 日目 2 月 26 日 (日) domingo 26 de febrero		
9:30～10:00	受付	Recepción
10:00～11:15	ワークショップ(まとめ) 「グループワークの発表・振り返り」	Taller (Conclusión) “Presentación de los trabajos grupales y reflexiones del curso.”
11:15～11:30	休憩	Descanso
11:30～13:30	メキシコ日本語教師会特別討論会 「教師会のこれから」	Mesa redonda especial “Asociación Mexicana del Idioma Japonés a partir de hoy”
13:30～13:35	休憩	Descanso
13:35～14:00	総会報告、閉会式、写真撮影	Informe de la Asamblea general y Ceremonia de Clausura

基調講演

インターアクション能力を育てる会話教育のための理論・分析

中井 陽子（東京外国語大学）

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ynakai/>

要旨

インターアクション能力を育てる会話教育とはどのようなものかについて述べた。まず、会話とインターアクション教育の基本的な概念を紹介した。次に、インターアクションの実際を知るための会話データ分析の例を見て、会話の中でどのようなインターアクション能力が用いられているのか、そして、日本語非母語話者の会話参加の特徴は何かについて述べた。これにより、会話教育で取り上げるべき指導学習項目と授業活動例を挙げ、会話教育に求められることについて検討した。



1. はじめに

インターアクション能力を育てる会話教育とはどのようなものか、その理論について述べる。さらに、実際の会話の分析例を見て、会話の中でどのようなインターアクション能力が用いられているのか、そして、日本語非母語話者の会話参加の特徴、および、会話教育に求められることについて検討する。

2. 会話とインターアクション教育の基本的な概念

会話教育を行う際、まず会話とは何かを考えなければならない。中井（2012:5）では、会話とは、「音声言語やそれに付随する非言語を介して、二者以上の間で交わされるコミュニケーションの機能を持ったやり取り」であり、「人と人が会って別れるまでがひとまとまりとなり、会話参加者同士の協力によって形成されるもの」であると定義している。つまり、会話は他者との言語・非言語によるコミュニケーションによって生まれるものであるため、独り言は会話には含まれないが、他者を意識して話すスピーチなどの独話も会話に含まれると考える。こうした定義をふまえると、会話教育では、音声言語だけでなく、非言語による他者とのコミュニケーションを意識した会話ができるようになるための授業活動を行う必要があると言える。さらに、単なる1文レベルでの文型代入練習に留まらず、会話としての1つのまとまりを意識して練習を行う必要がある。例えば、「メキシコに行きました。」といった文を作る練習をした後は、「～さん、去年の冬、何をしましたか。ーメキシコに行きました。ーそ

うですか。いいですね。」などと、「質問－情報提供－反応」といった会話としての1つのまとまりで発話練習をするのがよいと言える。

こうした会話の定義によると、会話は、話し言葉でのコミュニケーションすべてに当てはまる基盤となると言える。そして、図1のように、会話には様々な種類や機能がある。例えば、挨拶、雑談、議論、相談、物語、インタビュー、スピーチ、講義、商談など、様々な会話の種類がある。そして、会話には、Jakobson (1963) が述べるような説的機能、心情的機能、動能的機能、交話的機能、メタ言語的機能、詩的機能といったコミュニケーションの6つの機能¹が含まれている。また、Brown and Yule (1983) が述べる「交渉 (transactional) 機能」と「交流 (interactional) 機能」²という区分で会話の機能を捉えることもできる。会話教育では、こうした会話の種類や機能のバリエーションを考慮に入れて、学習者のニーズに合わせて授業活動をデザインしていく必要がある。

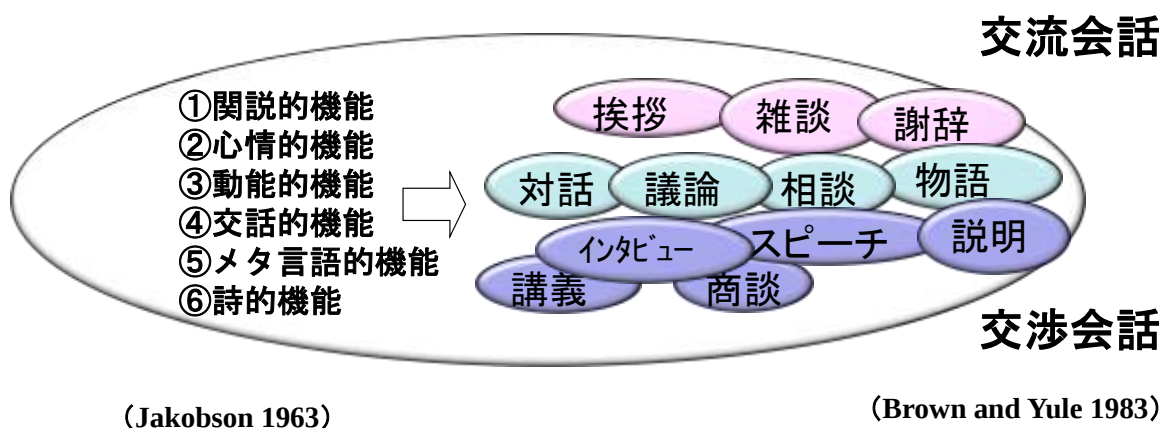


図1 会話の種類と機能 (中井 2012)

会話というものを考える際、メタメッセージ (Tannen 1986) というものも考慮に入れなければならない。中井 (2012:13) では、メタメッセージについて、「発話のメッセージに付随して用いられるトーンやポーズ、動作、表情などの言語的・非言語的なシグナルや、発話自体で二次的に伝達・解釈されるもので、会話参加者の態度やお互いの関係について付随的に伝えられるものである」と定義している。

例えば、「おはよう」という挨拶に対して、相手が少し間をおいて暗い調子で下を向きながら「おはよう」と返してきた場合、何か悪いメタメッセージが伝わってくる。あるいは、「おはようございます」と挨拶したのに、相手が目も合わさずに無言で歩き去って行った場合、あなたのことは嫌いだから声をかけないで欲しいといったメタメッセージが伝わってくる。一方、「おはよう」に対して、相手が笑顔で手を振りながら明るい声で「おはよう！」と返してきた場合は、今日もあなたのことが好きで関係を続けたいというメタメッセージが伝わってくるだろう。

Tannen (1986) によると、こうしたメタメッセージは、言語や文化によって異なるため、しばしばメタメッセージの読み違いによって誤解が起こるとしている。そのため、会話教育を行う際も、話す際に付随的に伝わるメタメッセージも意識していく必要があると言える。

このような会話の特徴をふまえ、会話教育を行っていくべきであるが、会話というものをインターアクションという学習者の日常の行動全てを範疇に入れたもう少し広い視野から捉えれば、会話教育の範囲もより広がりが出る。

ネウストプニー (1995) は、インターアクションを言語行動、社会言語行動、社会文化行動という 3 段階から捉えている。中井 (2012) では、ネウストプニー (1995) をもとに、図 2 のように、実質行動といった社会文化行動がインターアクションの基盤となり、その中に言語や非言語を用いたコミュニケーションである社会言語行動があり、さらにその中の言語の中心部分が言語行動であるとする、入れ子型の 3 段階で捉えている。

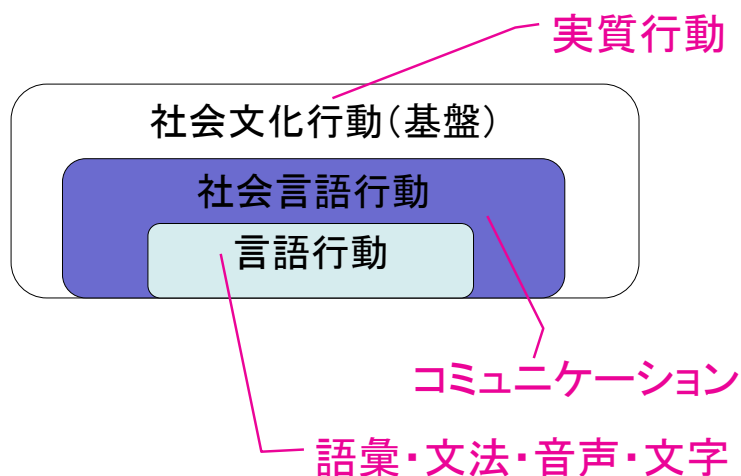


図 2 インターアクションの 3 段階 (ネウストプニー1995、中井 2012)

まず、言語行動とは、語彙、文法、音声、文字といった言語の中心になるものである。日本語教育、会話教育を考える際、こうした言語の中心となる言語能力の育成は外せないであろうし、教育の中心になることが考えられる。だが、学習者が語彙、文法、音声、文字といった言語能力だけを身に付けても、日本語の会話に十分に参加できるようになるとは言えない。

会話に参加していくためには社会言語行動が適切に行える能力が必要になる。社会言語行動とは、表 1 のような「だれが、どこで、何を、どう言う（聞く、書く、読む）かというルール」に関する能力であるという (ネウストプニー1995:41)。学習者が日本語の会話に参加していくためには、言語行動だけでなく、こうした社会言語行動における会話のためのルールを知り、運用できるようになる必要がある。会話教育でもこうした社会言語能力の育成を意識的に行っていくべきであると考えられる。

表 1 社会言語行動のルール（ネウストプニー1995、中井 2012:46）

点火ルール：	どんな場合、何のためにコミュニケーションを始めるか コミュニケーションへの協力性・貢献度・参加度・参加の積極性
セッティングルール：	いつ、どこでコミュニケーションをするか コミュニケーションを行う時間と場所、約束
参加者ルール：	誰と誰がコミュニケーションをし、どんなネットワークを形成するか 話し相手の選択
バラエティルール：	コミュニケーションのルール・手段のセット（言語）の使い方 方言、文体、ことばの調子（例：まじめな調子、冗談めかした調子）
内容ルール：	どのような内容を伝えるか、何を伝えるか
形ルール：	内容項目をどのようにメッセージの中で並べるか
媒体ルール：	メッセージをどのように具体化するか 非言語的コミュニケーションのチャンネル 物理的な媒体、話し言葉、書き言葉
操作ルール：	コミュニケーションをどのように評価し、直したりするか 適当な単語を持っていない時、間違えて誤解されそうな場合の処理
(運用)ルール：	多くのストラテジー、ルールを必要な瞬間に同時に活動させる

言語行動、社会言語行動は、主に言語を使った活動、つまり会話の中心になると考えられるが、学習者が社会生活を送る際、言語を中心にした活動だけに参加するわけではない。飲食する、買い物する、観光する、仕事するといった社会文化行動を日常生活の基盤とし、そうした個々の活動の中で、必要な時に会話をすると言える。そこで、ネウストプニー（1995）は、社会文化行動について、日常生活の食べる・物を作るなどの行動や政治・経済、思考、および、個人の態度や性格などであり、言語行動、社会言語行動を含むインターアクションそのものであると定義している。これをもとに、中井（2012:47）では、社会文化行動が適切にできる「社会文化能力」について、「社会の中で適切な実質行動ができる」「人を引き付ける話題が出せる」「広く深い知識や洞察力を持つ」「意見交換ができる」「信頼される」などの能力も含まれるとしている。よって、社会文化能力は、日常生活のあらゆる場面で必要な能力であり、また、その中で会話に参加していく際にも基盤となるものであると言える。

こうしたインターアクション能力は、単に紋切り型に覚えて行使されるものではなく、人と人がやり取りを行う中でその場の状況を読み取り、調整しながら、瞬間瞬間に発揮される動態的な能力であると言える。これをふまえ、中井（2012:9）では、インターアクション能力とは、「状況や人間関係などの社会的な文脈の中で人と関わりをもつ際、相手と協力して、瞬間瞬間に生成されるインターアクションを動態的に調整しつつ、言語行動（語彙・文法・音声）、社会言語行動（コミュニケーション）、社会文化行動（実質行動）が適切に行える能力である」と定義している。

以上、会話とインターアクション教育の基本的な概念について述べた。こうした会話やインターアクションの特徴を十分に考慮に入れて、会話教育を行っていくべきであると考え。では、実際に会話やインターアクションにはどのような特徴があるのかについて具体的に探っていくためには、実際に人と人がやり取りをしている会話デ

ータを分析していく必要がある。次に、会話データの分析例をいくつか紹介し、会話を中心としたインターアクションの実際を探る手法を見てみる。

3. インターアクションの実際を知るための会話データ分析

会話データ分析とは、会話を録音・録画したデータをもとに、会話の中で実際に何が起きているのかを詳細に記述・分析し、どのような言語的・非言語的な会話の特徴があり、どのようなメタメッセージを送り合ってインターアクションを行っているのかを探るものである（中井 2012）。そのため、学習者が参加する会話データの分析を行うことで、会話教育で何をどのように取り上げるべきかがより明確に把握できるようになると言える。

以下、会話データ分析の例を示し、学習者の参加する会話で実際に何が起きているのかを知り、それをもとに、会話教育で取り上げるべき指導学習項目と授業活動例について検討する。まず、主に言語を用いた会話を中心とした社会言語行動の例として、初対面の会話の分析例を紹介する。次に、キャンパス探検といった実質行動を主な目的にした社会文化行動の中に現れる会話の分析例も紹介する。これにより、学習者のインターアクションの実際を探る。

3.1 社会言語行動

中井（2002、2004、2010）、Nakai（2002）では、日本語学習者（米国の大学3年生、日本語初中級レベル）と日本語母語話者（米国の大学留学中の学生）が参加する初対面の会話の話題開始部と終了部の特徴を分析している。その中から、以下3つの会話例を示し、学習者の会話への参加の仕方の特徴を述べる。

会話例(1)では、学習者 N が日本に留学していた頃にカラオケに行っていたことについて話している話題の終了部である。N の話に対し、母語話者 M が聞き手として、質問表現、繰り返し、確認、あいづち、評価的発話などを用いて、N に協力しながら、積極的に会話に参加している。ここから、母語話者 M が学習者 N の話に興味があるというメタメッセージを伝えていると言える。

会話例(1) 話題「カラオケ」母語話者 M、学習者 N（中井 2002、2010）

1M： あの一、学校一、学校じゃない所でのアクティティ？	
2N： //うん。	
3M： か一、な、何か、しました？	質問表現
4N： うーん、そうです。	
5M： じゃ、何したんですか？	質問表現
6N： あのへー、学校、学校の近いにあるバーによく一、{笑い}	
7M： あ一、バーに行って一？ {笑い}	繰り返し
8N： 行きました。{笑い}	
9M： へー、カラオケもしたんですか？	確認
10N： うー//ん、カラオケも。{笑い}	
11M： {笑い}	
12N： でも、私はとっても音痴です。	

13M: {笑い} いやー、音痴? へー。	繰り返し、あいづち
14N: カラオケ、あんまりー、聞いていただけ。{笑い}	
15M: あーん、あ、聞いていただけ?	繰り返し
16N: うん。	
17M: へー、なるほどねー。そっか、そっか。	あいづち
18N: でも、とてもおもしろかった。	
19M: へー、よかったねー。	評価的発話
じゃ、そっか、あと、二年いて、学校行ってー、	【話題転換】
(1.1) ずっと二年間秋田?	質問表現
20N: ううん、(1.3) 静岡、住ん。	

会話例(2)は、母語話者 M が米国の大学で日本語ティーチング・アシスタント (TA) をしていなかった頃は学費の免除がなくて経済的に大変だったことを話している話題の終了部である。学習者 N は、聞き手として M の話を聞いているが、「うん」「そう」「うーん」というあいづちを打つだけで、それ以上、質問をしたり評価的発話で感想を述べたりして話題を展開させようとしなかった。そして、1.9 秒の沈黙が起こり、二人で笑った後、母語話者 M が「話すことがないですかねー」と笑い、学習者 N がジュースを飲み、母語話者 M もジュースを飲んで、沈黙の気まずい雰囲気埋めようとしている。そして、母語話者 M が「明日の授業の、面接の練習をするんですか? 今」と学習者 N に質問することで、新しい話題を開始している。この部分について、母語話者 M は、自身の苦労話に対する学習者 N の反応が薄く、M のことや M の話に興味がない、または日本語が難しくて理解できなかったのだと感じたという。一方、学習者 N は、この部分について日本語は理解しており、母語話者 M が米国留学で経済的に苦労していたことは、他の日本人留学生からも同様の苦労を聞いていたので、非常に同情していたという。だが、M の話への反応が薄かったのは、会話開始からずっと「うん」というあいづちしか使っておらず、聞き手として他の反応の仕方が思い浮かばず、沈黙が起こってしまったのだと述べていた。このように、学習者 N の聞き手としての反応の薄さによって、母語話者 M の話に興味を持っていた気持ちが十分に伝わらず、興味がないといったメタメッセージが伝わってしまったと言える。

会話例(2) 話題「学費」母語話者 M、学習者 N (中井 2002、2010)

1N: ここで、ここの勉強している日本人は、大変。	
2M: 大変ですね、//今ね。	
3M: ま、私は、TA してますからー、あの一、ね、ジャパニーズ・//デパートメント、	
4N: うん。	あいづち
5M: 今、二年生教えてるんですけど、だから、ま、学費は、それ、TA で//大丈夫ですけど、	
6N: そう。	あいづち
7M: でも一、あの一、アンダーグラジュエイトの時はー、あの一、自分で払ってたからー、はー、高いー、	
8N: うーん。	あいづち
9M: とっても、ととても高いと思いましたけど。	
10M: うーん、(沈黙 1.4 秒)そうですねー。	

11- : (沈黙 1.9 秒)	沈黙
12M : {笑い}	
13N : {笑い}	笑い
14M : //話すことがないですかねー。{笑い}	
15N : {ジュースを飲む}	
16M : {ジュースを飲む} (沈黙 3.3 秒) うーん、じゃ、明日の、明日の授業の、面接の練習をしてるんですか？今。	【話題転換】
17N : うーん、	

会話例(3)は、母語話者 Y があと少しで米国の大学を卒業できるという話題の終了部である。学習者 L は、Y のもうすぐ卒業できるということを聞いて、質問表現を用いて、「あとどのぐらい？」と聞き、また、あいづちをテンポよくはさむことによって、Y の話題への興味を示している。また、Y があと「ワンクウォーター」つまり、あと一学期で卒業できるということを聞いて、L は「よかった」という評価的発話を用いて共感を示している。しかし、Y がアメリカの授業は大変だから、卒業するのは本当に大変だと話し出すと、L は共感を示したり質問したりはせず、「うーん」というあいづちしか打たない。そして、L は、家族、兄弟がいるかという質問を Y に突然投げかけて、話題を換えている。この部分に対して、母語話者 Y は、L の話題転換が唐突で話が続かないと感じていた。この前の話題でも何度か唐突な話題転換があり、Y は半ばあきらめていたという。一方、学習者 L は、Y の話す言葉が分からず、辛くなり、早くその話題から抜け出したいくなって、新しい話題を開始していたという。それで、Y が卒業するという話題でも、「苦労してる」という日本語が分からず、話題を突然に変えてしまったのだという。こうした唐突な話題転換は、相手の話が分からない、あるいは、興味がないといったメタメッセージを伝えてしまう恐れがあると言える。

会話例(3) 話題「卒業」母語話者 Y、学習者 L (中井 2002、2010)

487Y: だけど、今はもう普通の取って、	
488Y: (2.0) で、もうちょっとで終わります。{笑い}	
489L: どのぐら、あー、どのぐらい？	質問表現
490Y: あと？	
491L: うーん。	あいづち
492Y: 夏一、夏、日本に帰るんですけど。	
493L: あーはは。	あいづち
494L: 家族とー？	質問表現
495Y: うん。	
496Y: で一、後ワンクウォーター、で終わります。	
497L: はい。	あいづち
498Y: うん。	
499L: よかった。{笑い}	評価的発話
500Y: 大変です。	
501L: うーん。	あいづち
502-: (1.6)	

503Y: 今、チャイルド・ディベロップメントを取ってるんだけど、	
504L: ん。	あいづち
505Y: もうー{笑い}大変。{笑い}	
506Y: もう、ほんとに苦労してる。	
507Y: 疲れてる。	
508Y: うん。	
509L: はい。	あいづち
510L: 家族、兄弟?	質問表現【話題転換】
511Y: うーん。	
512L: brothers and sis/ters?	質問表現
513Y: うん、うん、兄弟。	

以上の初対面の会話例(1)(2)(3)の会話データ分析から、初中級の学習者の社会言語行動での特徴と問題点として、あいづちや評価的発話、質問表現などを効果的に用いないために、自身の意図に反して、その話題に関心がないというメタメッセージを送ってしまい、誤解されてしまうといったことが挙げられる。このような問題を防ぎ、学習者が会話に積極的に参加していけるような社会言語能力を育成するためには、例えば、あいづち、評価的発話、質問表現などの談話技能を指導学習項目として取り上げた会話教育を行うことも必要であると言える。

3.2 社会文化行動（キャンパス探検中の会話）

3.1 では、話す、聞くといった社会言語行動が主たる目的の場面での会話の特徴を見た。一方、歩く、見る、写真を撮るといった社会文化行動が主たる目的の場面の場合、その中で交わされる会話には、また異なった特徴が見られる。中井（2012）では、社会文化行動を主たる目的とした場面として、目的地を決めて写真を撮りながら大学構内を散策するキャンパス探検の場面を分析している。以下、母語話者同士、および、母語話者と初級後半の学習者が参加するキャンパス探検中に交わされる会話の特徴を見てみる。

まず、会話例(4)は、母語話者 E と母語話者 U がキャンパス探検をしている一場面である。ここでは、大学構内にある池のそばを通り、池の中にアメンボを見つけている。E が 1055E で「わーアメンボがいっぱい」とアメンボの話題を始めており、U がそれを発展させて 1057U で自身が子供の頃に池の虫や魚をよくとっていた話題を話している。そして、U がザリガニを発見し、1061U で「あっ、ザリガニじゃない? ほら」と、今度はザリガニの話題を開始し、さらに子供の頃にザリガニをとった経験について話題を展開させている。このように、歩きながら何かを見て話している会話では、1つの話題をじっくり話すというよりは、視覚情報から得た現場性のある話題を瞬時に取り上げて、話題を展開させている特徴が見られる。こうして目の前の物に注目しながら話題を展開させていくことで、共感を示し、共にその場にいることを楽しんでいるというメタメッセージを伝え合っていると考えられる。

会話例(4) キャンパス探検中の会話「アメンボ&ザリガニ」 母語話者 E、母語話者 U

話題 15 : アメンボ

1055E: わーアメンボがいっぱい。

1056U: おう。



アメンボ

話題 16 : U の虫とりの思い出

1057U: あー、こういう所ね、

//よく、いろんな虫とか魚がいたの、 取りましたよ。

1058E: はい。

1059U: あ、そうですか。

1060E: ええ。

話題 17 : ザリガニ

1061U: あっ、ザリガニじゃない？ほら。

1062E: あーっ、ザリガニ//だー。{しゃがむ}

1063U: ねえ、死んでるけど。

1064E: 死んでる。{笑い}

1065U: いるんだ、こんな所に//ねえ。

1066E: いるんですねえ。



ザリガニ

話題 18 : ザリガニのとり方

1067U: よくねえ、あの干したイカとかね。

1068E: あー、えさに。

1069U: そう、あれをね、タコ糸でこう結ぶんですね、

1070E: ええ。

1072U: たらすんですよ。

(中井 2012)

会話例(5)は、母語話者 E と学習者 S がキャンパス探検をしている一場面である。ここでは、大学構内にある銀杏並木の道に差し掛かり、S が「この道はとても涼しいです」と道についてコメントしている。これに対し、M が「そうですね。銀杏がたくさん生えてる」と銀杏のある上方に手をかざしながらコメントしている。S は、この M が発話した「銀杏がたくさん生えてる」という語彙の意味が分からなかったが、M が手をかざす目の前の銀杏並木の視覚情報で意味が理解できたそうである。このように、歩きながら何かを見て話している会話では、視覚情報をもとにコメントをしていくとともに、学習者にとって未習の語彙でも、その視覚情報によって理解を可能とすることがあるということが言える。

会話例(5) キャンパス探検中の会話「イチョウ」母語話者 E、学習者 S

S:この道はとても涼しいです。

M:そうですね。銀杏がたくさん生えてる。

(中井 2012)



こうしたキャンパス探検を会話授業で行ってみると、図3のように、教室内の活動とは異なった、言語行動、社会言語行動、社会文化行動のインターアクションを行う機会が与えられると考えられる。

現場性を利用した話題提供
(社会言語行動)



水を勧める、喫煙許可求め
(社会文化行動)



構内にいる学生への道聞き
(社会文化行動)



商品を指しながらの情報提供
(社会言語行動)



協働的な課題達成(社会文化行動)・
状況を伴った語彙の理解(言語行動)



図3 キャンパス探検中のインターアクション

このように、キャンパス探検など、授業の一環で行うフィールドトリップを行うことで、社会文化行動を中心としたインターアクション能力が育成されることが分かる。中井(2012)では、村岡(2003)を参考に、表2のように、母語話者と非母語話者が参加する「アクティビティ」を(1)言語的アクティビティと(2)実質的アクティビティに分けて定義している。(1)言語的アクティビティは、3.1で見た初対面の会話のように社会言語行動を中心としたインターアクション能力を発揮する場として授業活動に取り入れることができるだろう。一方、(2)実質的アクティビティは、3.2で見たキャンパス探検のように社会文化行動を中心としたインターアクション能力を発揮する場として授業活動に取り入れることができるだろう。

表2 アクティビティの定義（村岡 2003、中井 2012）

アクティビティ	日常生活において母語話者や非母語話者が参加する活動 すべてのアクティビティは、実質行動が基盤となっている
(1)言語的アクティビティ	社会言語行動をすること自体が主な目的になっていて、実質行動のほとんどが社会言語行動になっている活動 例) 初対面の会話、雑談、相談、対話、討論、面接、講義
(2)実質的アクティビティ	実質行動（社会文化行動）をすること自体が主な目的の活動 実質行動に社会言語行動や言語行動も付随的に含まれる 例) 観光、キャンパス探検、買い物、スポーツ、料理

4. 会話教育の目指すもの

以上、インターアクション能力を育てる会話教育とはどのようなものかについて考えた。会話教育について考える際は、本稿で紹介したような会話というものの特徴や言語行動、社会言語行動、社会文化行動といったインターアクションとは何かを考える必要がある。さらに、母語話者と学習者が参加する会話データを分析し、その中で実際に何が起きているのかを知り、その特徴を考慮に入れた指導学習項目や授業活動を検討し、会話教育を行うことが重要であると言える。

このような学習者のインターアクション能力向上を意識した会話教育が今後さらに発展していくことを願う。

¹南（1974:25-26）と国立国語研究所（1994）は、この6つの機能について、次のように説明している。①関説的機能とは、主に事実などの情報交換をする働きがある。②心情的機能とは、感情などの主観的なものを伝える働きがある。③動能的機能とは、他者に働きかけて行為をさせる、了承を得るなどの働きがある。④交話的機能とは、おしゃべりなど、会話をすることにより、相手への関心を示したり自分のことを知ってもらったりして、友好的人間関係を構築する働きがある。⑤メタ言語的機能とは、発話している言語自体について説明する働きがある。⑥詩的機能とは、言葉自体の響きや美しさ、リズム、繰り返しなどに焦点をあてて楽しむような働きがある。

²Brown and Yule（1983）によると、「交渉機能」は、「事実や命題的な情報」を伝える処理を行う言語であり、話したり書いたりする「内容」を明確にすることに焦点が置かれるという。例えば、警官が観光客に道案内をする時の言語や、科学者が実験について説明する時の言語であるとしている。「交流機能」は、社会的関係や個人の態度を表すことに関わる機能であり、社会的関係を構築・維持するために用いられる言語であるとしている。例えば、仲間同士の連帯感を示したり、会話を開始・終了したり、会話の中のターンのやりとりをしたり、話し手と聞き手双方の面子を保ったり、天気の話をしったりするような言語であるという。

参考文献

- 国立国語研究所 (1994) 『日本語教育映像教材中級編関連教材 伝えあうことば 4 機能一覧表』大蔵省印刷局
- 中井陽子 (2002) 「初対面母語話者／非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係ーフォローアップ・インタビューをもとにー」『群馬大学留学生センター論集』第2号, 23-38.
- 中井陽子 (2004) 「話題開始部／終了部で用いられる言語的要素ー母語話者及び非母語話者の情報提供者の場合ー」『早稲田大学日本語研究教育センター 講座日本語教育』第40分冊, 3-26.
https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=26395&item_no=1&page_id=13&block_id=21
 (2018年3月1日閲覧)
- 中井陽子 (2010) 「第3章作って使った後で第2節学習者の会話の分析と会話教育の連携」尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (著) 『日本語教育叢書「つくる」会話教材を作る』関正昭・土岐哲・平高史也 (編) スリーエーネットワーク pp.196-209.
- 中井陽子 (2012) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- ネウストプニー、J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 南不二男 (1974) 『現代日本語の構造』大修館書店
- 村岡英裕 (2003) 「アクティビティと学習者の参加ー接触場面にもとづく日本語教育アプローチのためにー」宮崎里司／ヘレン・マリオット (編) 『接触場面と日本語教育 ネウストプニーのインパクト』明治書院 pp.245-259.
- Brown, Gillian and George Yule. 1983. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jakobson, Roman. (1963). Essais de linguistique générale. (川本茂雄・田村すゞ子・村崎恭子・長嶋善郎・中野直子 (1973) (訳) 『一般言語学』みすず書房)
- Nakai, Yoko Kato. (2002). Topic shifting devices used by supporting participants in native/native and native/non-native Japanese conversations. *Japanese Language and Literature*, vol. 36 no. 1 (pp.1-25). <http://www.jstor.org/stable/pdf/3250876.pdf> (2018年3月1日閲覧)
- Tannen, Deborah. (1986). That's not what I meant!: How conversational style makes or breaks relationship. New York: Ballantine Books.

ワークショップ（導入）

会話授業のデザインと授業例の紹介

—インターアクション能力育成を目指して—

中井 陽子（東京外国語大学）

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ynakai/>

要旨

様々な日本語教育現場での会話授業を考える際のヒントとなることを目指し、インターアクション能力を育成するための会話授業デザインの枠組み、および、その枠組みを用いてデザインした実際の授業例を紹介した。まず、授業デザインする際に考慮すべき枠組み（練習・実際使用、FACTとACTの二分法、メタ認知力の向上、会話授業の基本的な3段構成、学習指導法の4類型）について述べた。次に、実際の会話授業のデザイン例（コミュニケーションの6つの機能別の活動例、ビジターとの会話から談話技能を向上させる会話授業、ビデオ作品作成プロジェクト、映画で学ぶ日本語）について述べた。



1. はじめに

インターアクション能力を育てる会話授業を実際にどのようにデザインすればよいのかについて述べる。まず、授業デザインする際に考慮すべき枠組みについて紹介する。次に、授業デザインの枠組みを用いてデザインした実際の会話授業の例を紹介する。これをもとに、今後の様々な日本語教育現場での会話授業を考える際のヒントとなることを目指す。

2. 会話授業のデザインの枠組み

インターアクション能力を育成するための会話授業のデザインを考える際に、どのような点に考慮すればよいのだろうか。会話授業のデザインの枠組みとして、以下の5つの概念を概観する。

- ・練習・実際使用
- ・FACTとACTの二分法
- ・メタ認知力の向上
- ・会話授業の基本的な3段構成
- ・学習指導法の4類型

2.1 会話の練習と実際使用

会話授業を行う際、モデル会話の暗唱や口頭ドリルといった「練習」を行うことが一般的である。図1のように、練習は、暗唱やスキット作成など、ある程度予め計画しておいて話す練習（C領域）と、シミュレーションやロールプレイのようにその場で即興で話してみる練習（D領域）に分けられる。さらに、こうした架空の状況設定で疑似的に行う「練習」だけでなく、実際の状況設定の中で本当のコミュニケーションを行う「実際使用」（ネウストプニー1995）がある。インタビュー、口頭発表、演劇上演などは、質問する内容や話す内容を予め準備しておく計画性の高い実際使用である（A領域）。一方、日常生活の会話をはじめ、授業外で母語話者と会話を行うカンバセーション・パートナーや、授業に母語話者を呼んで話すビジターセッションなどは、その場で考えながら話す即興性の強い実際使用だと言える（B領域）。

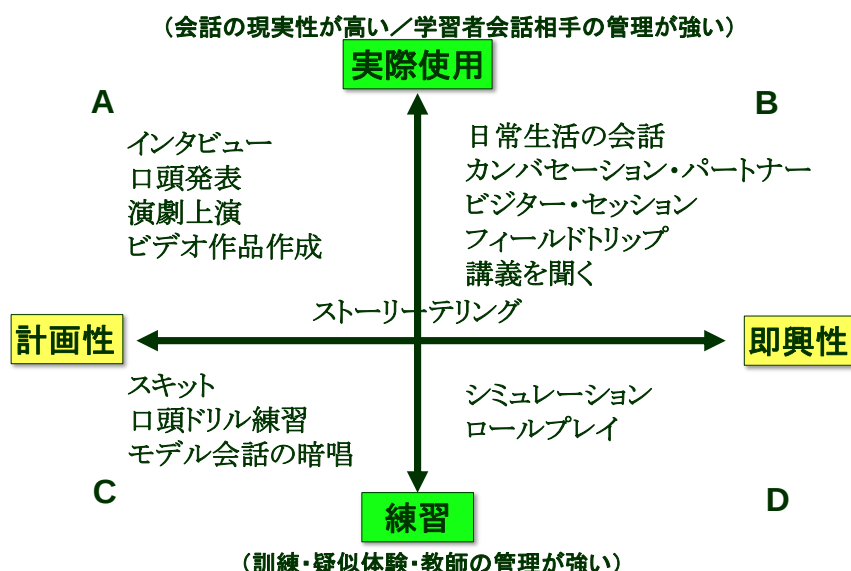


図1 実際使用／練習 と 計画性／即興性の関係（中井 2012a）

こうした練習と実際使用の枠組みをインターアクション（言語行動、社会言語行動、社会文化行動）に当てはめて考えると、次のような授業活動が考えられる。まず、言語行動では、単語クイズ、文型練習、発音練習、ディクテーションといった練習を行った後、映画やアニメなどのアフレコの実際使用を行い、語彙や文型、発音を定着させるといった活動が考えられる。また、社会言語行動では、ロールプレイといった一連の会話のまとまりの中での練習を行ったり、見たものしたことについて語るストーリーテリングや、スピーチ、インタビューなどの実際使用を行ったりする活動が考えられる。そして、社会文化行動では、日本語でのお辞儀などのマナーを身に付ける練習を行うほか、映画の内容予測をしたり、何かに対する意見・感想のディスカッションを行ったり、研究発表、フィールドトリップを行ったりするなどの実際使用を行う活動が考えられる。

この他に、インターアクションの実際使用の例として、日本語の授業にビジターを呼んで会話相手をしてもらったり、会話タスクを一緒にしてもらったりするなどの活動も挙げられる。また、名所にフィールドトリップに行き、グループメンバー間で見たものについて会話したり、現地の日本人とやり取りしたりする実際使用も考えられる。その他、日本人家庭へのホームステイやホームビジット、日本人の通う小学校、中学校、高校などへの学校訪問などもインターアクションの実際使用の機会となるだろう。中井（2012a）で紹介しているキャンパス探検などを授業活動に取り入れてみるのも実際使用のよい機会となると言える。

そして、実際使用を行う際は、事前に想定される会話を十分に練習しておく、関連する情報を収集しておくなどの準備が必要である。そして、実際使用の後は、それを振り返る活動も必要である。

2.2 FACT と ACT の二分法

会話授業を FACT（宣言的知識 declarative knowledge）と ACT（手続き的知識 procedural knowledge）の二段階に分けて行うことも重要である（Jorden 1987、Jorden and Walton 1987、Christensen and Noda 2002、中井 2003a、2004、2012a）。

まず、FACT の授業では、語彙や文法などの言語行動や、社会言語行動、社会文化行動についての知識を導入し、ディスカッションする。そして、ACT の授業では、FACT の授業で得た知識を実際に何度も繰り返して使ってみて身に付けさせる。ACT には、2.1 で見た会話の練習だけでなく、実際使用も含まれる。

そして、FACT と ACT の授業を意識的に連携させて授業デザインすることが重要であると考えられる。例えば、教師の文法説明をひたすら聞くだけの FACT の授業ばかりだと頭の中の知識は増えるかもしれないが、実際に会話ができる運用能力が付かないだろう。反対に、ひたすら反復練習をしたり、常に実際使用を強いたりする ACT の授業ばかりだと学習項目についての気付きや知識の整理に時間がかかってしまうとと言える。

2.3 メタ認知力の向上

会話の練習や実際使用をひたすら繰り返し行うだけでは、学習者が自身の良い点や改善点、進歩に気付いて、それをさらに伸ばしたり、改善したりすることが難しい。自身の会話を分析的に捉え、改善点を考えることが重要である。あるいは、他者の会話を分析的に観察して、良い点、改善点を考えてみることも自身の会話について考える上で参考になる。こうした能力をメタ認知力という。中井（2012a:266）は、三宮（1995）を参考に、メタ認知力について「自己と他者による会話に関する知識を持ち、自己の会話を客観的にモニターして調整していく能力」と定義している。つまり、メタ認知力を高めることによって、学習者達は自律的に自身の会話能力を向上させていくことができると言える。

2.4 会話授業の基本的な 3 段構成

上述の FACT と ACT、メタ認知力の概念を会話授業のデザインに取り入れると、図 3 のような 3 段構成で考えることができる（中井 2003a）。

まず、「①インターアクションに関する知識導入（FACT）」において、言語行動、社会言語行動、社会文化行動に関する知識を導入する。そして、「②インターアクションの実践（ACT）」において、FACT で学んだ知識を練習や実際使用の形で実際に使用し、運用能力を高める。その後、「③振り返り（内省）」で、ACT で行った自身の会話を振り返り、良かった点や改善点、進歩などを自己モニターして分析する。特に、会話振り返りシートの記入やそれをもとにしたクラスディスカッション、あるいは、撮影した会話ビデオを視聴しながら教師や他者からのフィードバックを受けるなどが有効であると言える。これにより、振り返りで意識化したことに注意して、次の会話を行うことができるため、学習者の自己改善力が育成されやすくなると考えられる。

なお、メタ認知力は、特に「③振り返り（内省）」で発揮されやすいが、FACT や ACT の段階でも、常に自身の会話の状態を分析的にモニターすることも可能であるため、必要な時に発揮されることが望ましいと考える。

このように、インターアクションの知識の導入（FACT）をした後に、実際にその知識を文脈の中で反復して用いる練習・実際使用（ACT）を行い、その後に、自らの会話について振り返り、意識化する（内省）という過程の繰り返しが必要であると考ええる。なお、この 3 段階の順番や時間のかけ方は、授業の目標や学習者のレベルやニーズ、活動内容を考慮に入れて、臨機応変にデザインするべきであろう。

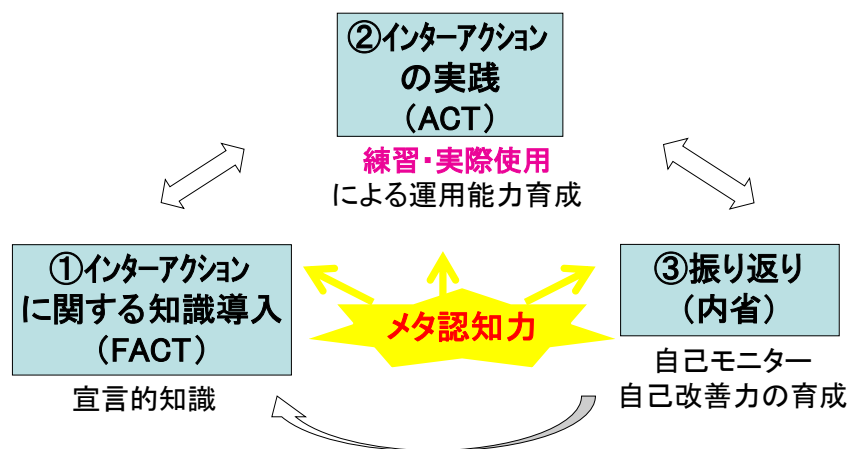


図 2 会話の授業の 3 段構成（中井 2003a）

2.5 学習指導法の 4 類型

会話授業をデザインする際、各活動に教師がどの程度介入し、学習者の自律性をどの程度活かしたらよいかも考慮しなければならない。森（2002）は、言語心理学、認知心理学の観点から、図 3 の学習指導法の 4 類型を提案している。縦軸の「認知的成

果を重視」する活動は、言語や文化の知識を理解したり発見したりする **FACT** の授業が中心になる。一方、「行動的成果を重視」する活動は、知識を実際を使用してみる **ACT** の授業が中心になる。さらに、横軸の「指導中心」は、教師主導で授業活動を行っていくものである。一方、「支援中心」は、学習者主体で活動を行うため、参加型、自律型の学習だと言える。

実際の会話授業をデザインする際は、学習者の日本語レベルや特性、ニーズ、ビリーフなどを考慮してこの学習指導法の 4 類型のどれをどの程度行っていくべきか考える必要がある。例えば、初級レベルの場合は、「指導中心」で教師の手助けを多くし、日本語レベルが上がるにつれて、「支援中心」で学習者の自律性を高めていくような授業デザインをすることが考えられる。あるいは、1 学期間のコースのはじめは「指導中心」で授業活動に慣れさせ、コースが進むにつれ、徐々に学習者の主体性に任せて活動を行う「支援中心」に移行していくことも有効だと考えられる。

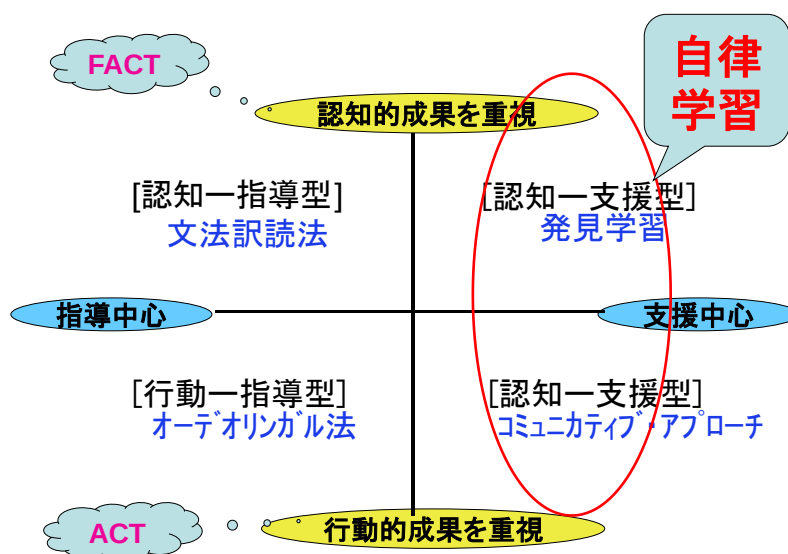


図3 学習指導法の4類型の活用法 (森 2002、中井 2012a 加筆)

3. 会話授業のデザイン例の紹介

上述の「会話授業のデザインの枠組み」を考慮に入れたインターアクション能力を育成する会話授業のデザイン例を以下4つ紹介する。

- ・コミュニケーションの6つの機能別の活動例 (初級後半～中級)
- ・ビジターとの会話から談話技能を向上させる会話授業 (初級後半)
- ・ビデオ作品作成プロジェクト (中上級)
- ・映画で学ぶ日本語 (中上級～上級)

3.1 コミュニケーションの6つの機能別活動例 (初級後半～中級)

会話授業の活動内容をバランスよく行っていくためには、コミュニケーションの機能がバランスよく扱われているかを意識して授業デザインしていくのがよいと言える。

ここでは、初級後半～中級レベル対象の「コミュニケーションの 6 つの機能別の活動例」を紹介する。6 つの機能別の活動とは、①事実関係を伝える、②心の動きを表わす、③相手に働きかける、④交流していく、⑤メタ言語、⑥言葉で遊ぶである。この 6 つの機能は、Jakobson (1963) の分類を参考にした。各活動と教材例の詳細は、中井 (2010) を参照されたい。

「①事実関係を伝える」機能とは、事実などの情報のやり取りをすることである。会話の授業では、学習者のお勧めの観光スポットやお店、町で見つけた面白い物などを紹介する活動や、お気に入りの写真や宝物を見せながら紹介する「Show & Tell」などの活動が考えられる。活動の際は、自身の持つ言語能力、社会言語能力を最大限に駆使して、伝えたい情報を相手に興味を持ってもらえるように分かりやすく伝えることが重要となる。また、伝える情報は、日本や自国の社会文化的な情報を整理して効率よく伝える機会ともなる。日本人のビジターを呼んで、何かを紹介するスピーチを行うことも実際使用の機会となるだろう。

「②心の動きを表わす」機能とは、何かに対する自分の感情や評価などを伝えることである。会話の授業では、学習者に何かの写真や面白い動画を見せ、それに対する評価的なコメントや感想を言わせる練習をしたり、二人でどこかを歩いて見て回っているという設定で、写真のスライドを投影し、それに対してコメントをしながら共感を示したりするような発話練習を行うことができる（後述 3.2 (4) 評価的発話を参照）。これをもとに、実際に外にフィールドトリップに出かけて、周りのものを見ながらコメントをして共感を示し合うという実際使用の機会も作ってもよいだろう。

「③相手に働きかける」機能とは、他者に働きかけて行為をさせたり、了承を得たりすることである。会話の授業では、許可求め、申し出、依頼、誘いなどの状況を設定してロールプレイを行って練習したりすることができる。あるいは、実際に誰かに依頼したり道聞きをしたりするタスク設定をした実際使用の機会を設けたりすることもできるだろう。

「④交流していく」機能とは、雑談などをするにより、友好的人間関係を構築することである。会話の授業では、文型練習で文を作ってクラスメートに質問し、相手が答えてきたら、それに対して興味を示すあいづちやコメントを返し、さらに詳細な質問をしていくといった練習ができるだろう。あるいは、日本人ビジターを教室に呼んで、お互いを知り、友好関係を深めるような会話をするといった実際使用の活動も考えられる。

「⑤メタ言語的な」機能とは、発話されている言語自体について説明することである。会話の授業では、「話が変わりますが」「簡単に言うと」などの文と文をつなぐメタ言語表現を練習することができる。また、「～について発表します」「次に、～について説明します」「さきほど説明したように」「以上をまとめると」などの発表でよく用いるメタ言語表現で、発表の流れを分かりやすくする練習ができる。あるいは、「これから発表会を始めます」「では、まずはじめは～さんです」「みなさま、何かご質問はありませんか」といった発表会の司会・進行をする表現を練習して、実

際使用してみることも有効であろう。この他、話し合いの司会で使われるメタ言語表現の練習もよいだろう。

「⑥言葉で遊ぶ」機能とは、言葉自体の響きや美しさを味わったり、言葉のリズムを感じたり、言葉を繰り返して遊んでみたりするなど、言葉の芸術的・遊び的要素に焦点を当てて楽しむことである。会話の授業では、語彙を使うゲームをして楽しみながら学ぶという活動が行える。また、日本語の歌を聞いて、ディクテーションをしたり、一緒に歌ってみたりして、日本語のリズムや音調を楽しむという方法もある。あるいは、「飛んで、回って、座って」などの「て形」を聞いたり使ったりしながら体を動かすといったダンスを取り入れた活動も面白いだろう。こうした活動は、会話授業のはじめのアイスブレイクで用いてリラックスしたり、単調なドリル練習で疲れてきた時に行ったりすると効果的だと考えられる。あるいは、日本語集中コースで長時間座って勉強して疲れた時に、全身を使いながら言語を使うゲームやダンスを行って気分転換するなど有効だと言える。

以上のようなコミュニケーションの6つの機能を考慮に入れて、バランスよく授業活動に取り入れていくのがよいと考える。いつも行う活動が1つの機能に偏っていないか、学習者のニーズに合っているかなどを考えながら授業デザインをするべきであろう。

3.2 ビジターとの会話から談話技能を向上させる会話授業（初級後半～中級）

初級後半～中級レベルを対象とした「ビジターとの会話から談話技能を向上させる会話授業」のデザイン例を紹介する。活動例や教材例の詳細は、中井（2003a、2010、2012a）を参照されたい。

本実践では、初級の基本的な語彙や文法を使って、話し手・聞き手として会話に積極的に参加できるようになることを目指す。そして、聞き返し、あいづち、評価的発話、質問表現、フィラー、メタ言語表現、司会者の役割といった社会言語的な談話技能に焦点を当てた活動を行う。これらの談話技能は、学習者と母語話者が参加する会話データの分析から見えてきた問題点をもとに（中井 2002）、指導学習項目として取り上げたものである。

本実践の授業デザインは、図4の通りである。まず、「①談話技能の導入・説明」を行う。これは、FACTの部分に当たり、聞き返し、あいづち、評価的発話、質問表現などの談話技能の理解を促す。次に、「②練習・実際使用」を行う。これは、ACTの部分に当たり、FACTで導入した談話技能を使う練習をし、その後、日本人ビジターを教室に招き、実際に会話をしながら談話技能を用いる実際使用を行う。最後に、「③振り返り」を行う。これは、メタ認知を使って自身の会話や談話技能の使用について振り返り、教師やビジターからもフィードバックをもらい、次の会話の際に活かせるように改善点を意識化する。振り返りには、会話感想シートの記入や自己の会話ビデオを視聴して自己分析レポートを作成するなどが考えられる。

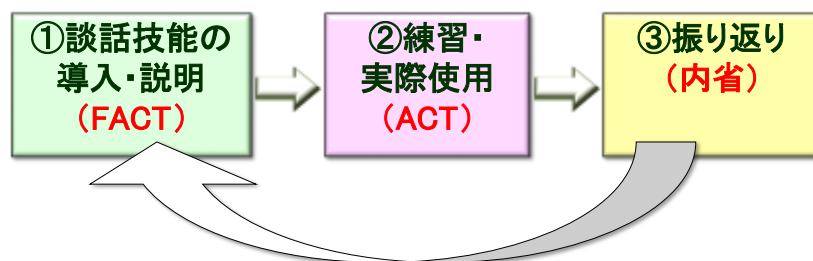
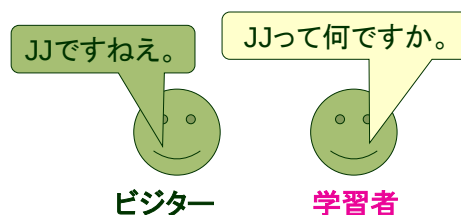


図4 談話技能を向上させる会話授業デザイン (中井 2003a、2012a)

以下、本実践で取り上げた談話技能のうち、聞き返し、あいづち、評価的発話、質問表現の授業例を紹介する。

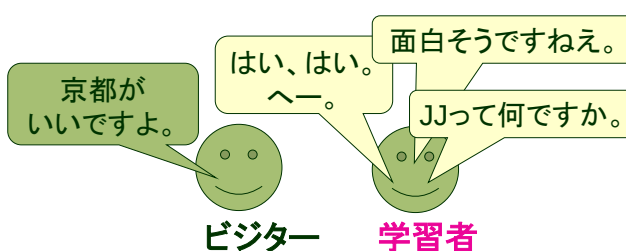
(1) 聞き返し

まず、聞き返しで用いる言語的・非言語的な表現をまとめたリストなどを見せ、意識化させる (FACT)。そして、教師がわざと難しい語彙を入れた話をし、学習者に聞き返しをするように仕向けて練習する (ACT)。その後、教室に日本人ビジターを招き、学習者と会話をしてもらい実際使用の活動を行う (ACT)。その際、ビジターと自己紹介を行い、ビジターの趣味などを聞くように学習者に指示する。そして、ビジターの用いる日本語が分からない際は、FACTで学んだ聞き返しの表現を用いて聞き返し、聞き取った語彙とその意味をワークシートに記入するように指示する。ビジターにも、時々難しい語彙を用いて、学習者の聞き返しを誘導するように頼む。数分間、聞き返しの会話をを行った後、学習者とビジターに聞き返しがきちんとできたか、また、どのような語彙をワークシートに記入したか確認する (内省)。



(2) あいづち・評価的発話

まず、会話で用いるあいづちと評価的発話をまとめたリストなどを確認する (FACT)。そして、教師が自分の面白かった経験について話し、わざとポーズを長めに取って、学習者のあいづちや評価的発話を促すようにする。その際、難しい語彙を時々使い、聞き返しをする復習も行う。このように、話が理解できた時はあいづちや評価的発話、理解できない時は聞き返しをする練習を行う (ACT)。その後、教室に日本人ビジターを招き、学習者がビジターに「週末の予定」や「東京・日本の面白い所・もの」についてインタビューをする実際使用の活動を行う (ACT)。その際、学習者は聞き手となり、あいづちや評価的発話、聞き返



しなどを用いて、ビジターから情報を聞き出し、得た情報をワークシートに記入していく。そして、ワークシートに記入した情報をもとに、発表原稿を作成し、クラスで発表し、情報を共有する。こうした聞き手としての談話技能をきちんと用いることができていたか、インタビュー会話の直後に学習者とビジターに確認する（内省）。

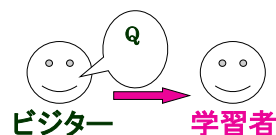
(3) 質問表現

まず、3種類の会話の型（中井 2003b）のリストと質問表現の機能（同意確認・会話を進める・人間関係作りなど）や文型のリストなどを確認し、話す相手によって質問の仕方や話し方を変えることを意識化させる（FACT）。

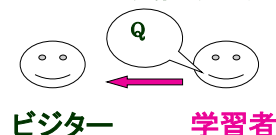
3種類の会話の型には、「①ビジターが学習者に質問する」、「②学習者がビジターに質問する」、「③お互いに質問し合う」があり、このうち、②として、教師が自分の体験談について短い1文だけ情報提供をし、それについて学習者が質問表現によってさらに詳しい情報を聞き出していき、話題を積極的に展開させていく練習を行う（ACT）。例えば、「T:去年、素敵なおところに行っただす。—S:どこですか。」「T:京都です。—S:京都で何をしましたんですか。」「T:お寺に行きました。—S:何というお寺ですか。」などのようなやり取りである。学習者が積極的に質問することで教師の話に興味を示していることになり、教師も嬉しい気持ちになるという点を意識化させる。

その後、教室に日本人ビジターを招き、質問表現を中心とした会話を行う実際使用の活動を行う（ACT）。まずは、「①ビジターが学習者に質問する」会話を行う。その後、学習者は、ビジターがどのような質問をしてくれたかをワークシートに書き出す。次に、①のビジターの質問の内容や表現を参考に、「②学習者がビジターに質問する」会話を行う。この際、ビジターには質問に対する返答は1文だけにしてもらうように指示し、学習者が質問表現を積極的に用いることで、会話を展開させていく練習を行う。学習者が質問してビジターの答えを聞く際は、あいづち、評価的発話、聞き返しなども積極的に用いて、話への興味を示すように促す。この会話の後、学習者から質問表現がうまく使えたか感想を聞き、ビジターからも学習者からの質問はどうだったか感想を聞く（内省）。学習者からは「質問を考えるのが大変だった」、「疲れた」といった感想が聞かれることが多い。一方、ビジターからは、「沈黙があって、寂しく感じた」、「たくさん質問してくれて、嬉しかった」といった感想が聞かれることがある。こうした感想を共有することで、積極的に質問表現を用いることの難しさと同時に、相手への興味を示すという質問の重要な役割を意識化できる。こうした「実際使用」と「内省」を数回繰り返し、質問表現がうまく使えるように訓練する。

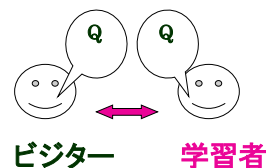
①ビジターが学習者に質問する。



②学習者がビジターに質問する。



③お互いに質問し合う。



最後に、「③お互いに質問し合う」会話で、学習者とビジターが対等かつ自由に質問をし合う。②の会話で、学習者は質問をする訓練をしているので、積極的に質問できるようになっている。そして、こうした対等に質問し合う会話の心地よさ、自然さというものにも気づき、いつも日本人に質問してもらっただけでは対等な会話ではないということに自覚的になることをねらう。

(4) 評価的発話

まず、カジュアルスピーチの活用形と文末表現の終助詞や「のだ文」などの整理をし、見たものなどについて自分の感想やコメントを述べる評価的発話にはどのようなものがあるか確認する (FACT)。

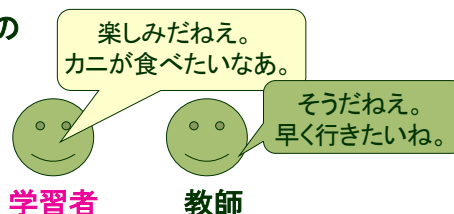
そして、教師と学習者が一緒に北海道に旅行するというシミュレーションをカジュアルスピーチで練習する (ACT)。シミュレーションは、北海道旅行の事前、事中、事後の3段階で行う。事前として、教師が

「みんな、一緒に北海道に行きたい?」「北海道で何がしたい?」と質問し、学習者が「動物が見たい」「自然が見たい」「カニが食べたい」などと、したいことを思い思いにコメントする。次に、事中として、

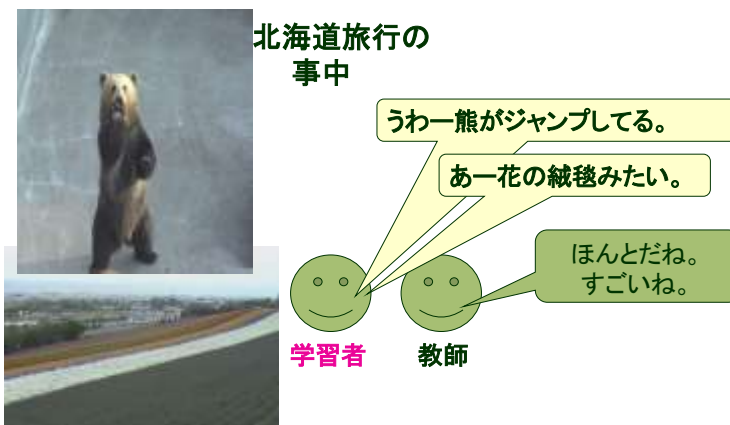
教師が北海道の動物や自然の動画や写真を見せながら、あたかもその場所に学習者達がいるような気持ちにさせて、「うわー熊がジャンプしてる」「かわいい!」「あー花の絨毯みたい」などと、学習者のコメントを促す。そして、事後として、教師が「はい、北海道から帰ってきたよ。北海道はどうだった?」と質問し、「楽しかった!」「熊がかわいかった」「自然がきれいだった」「また行きたい!」などと、旅行の感想のコメントを学習者から引き出す。

こうした見たものについて評価的発話を用いる実際使用の活動として、ビジターとともに、写真や雑誌などを見ながらコメントをする、大学構内を散策するキャンパス探検をする、動物園や公園などへ出かけるフィールドトリップをするなどが考えられ

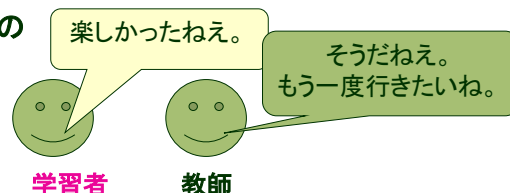
北海道旅行の事前



北海道旅行の事中



北海道旅行の事後



る。その際、見たものについて共感を示しながらコメントしていき、共に楽しい場を作り上げていく会話を行うように意識化させることが重要である。実際使用の後は、評価的発話やあいづちなどを効果的に用いることができたかを振り返る機会を設け、次の会話の機会に活かすようにさせる（内省）。

3.3 ビデオ作品作成プロジェクト（中上級）

中上級レベルを対象とした「ビデオ作品作成プロジェクト」のデザイン例を紹介する。活動例や教材例の詳細は、中井（2012a）を参照されたい。

本実践は、日本語の会話を分析する視点を身につけること、プロジェクトワークを通じて、日本語の会話能力を向上させることを目的とする。本実践の授業デザインは、図5の通りである。まず、コース前半に、「①会話データ分析活動・意識化」として、日本語のテレビ番組などを視聴して、そこで行われている会話の特徴、談話技能などを分析する（FACT）。そして、①で意識化した会話の特徴や談話技能を「②会話練習・実際使用」し（ACT）、それについてメタ認知を働かせて「③自己分析・意識化」する（内省）。この①～③を繰り返して会話の練習を行った後、コース後半に、「④ビデオ作品作成プロジェクト」を行う。このプロジェクトでは、①～③で学んだ会話の特徴や談話技能を活かしてシナリオを作成し、台詞の演出と練習を行い、ビデオ撮影・編集した後、教室外の観客を呼んで、ビデオ作品上映会を行う（FACT/ACT）。そして、「⑤上映ビデオによる自己分析・意識化」を行い、今後の自身の会話の改善点を振り返る（内省）。

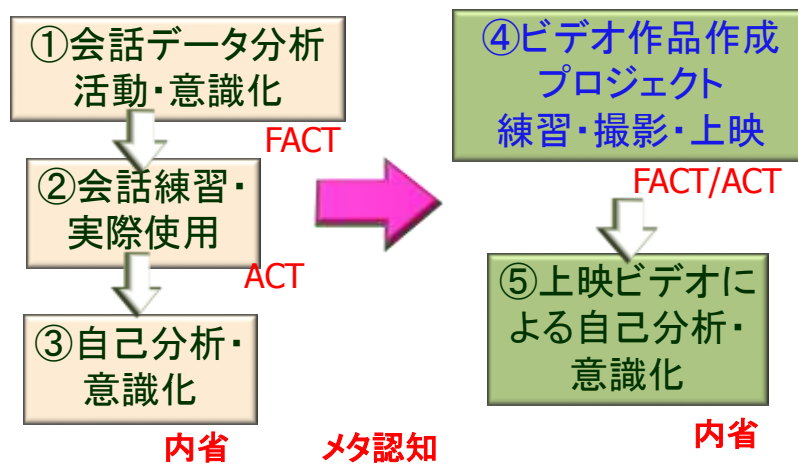


図5 ビデオ作品作成プロジェクト授業デザイン（中井 2012a）

本実践は、「学習指導法の4類型」（森 2002）に当てはめると、図6のように、「指導中心」から「支援中心」の活動へ、「認知的成果を重視」から「行動的成果を重視」の活動へと段階的に進めるような授業デザインになっている。はじめは学習者が何をどのように学べばいいのか教師の指導中心で活動を行い、徐々に学習者が自律的に学んで行動に移していけるようにしてある。

- 1) 会話分析 (認知的成果重視、指導中心・支援中心)
- 2) 会話練習 (行動的成果重視、指導中心・支援中心)
- 3) ビデオ作品作成 (行動的成果重視、支援中心)

図 6 授業活動と学習指導法の 4 類型

また、会話ビデオの分析で会話の特徴や談話技能のほか、日本のテレビ番組の構成を意識化し、それらを活かして学習者達オリジナルのビデオ作品が作れるようにする。これにより、映像を見る主体から、映像を作り出す主体へと段階的に移れるようにする。以下、図 5 の①～③、および、④～⑤について、実際に行った授業から具体例を紹介する。

まず、コース前半の「①会話データ分析活動・意識化」、「②会話練習・実際使用」、「③自己分析・意識化」では、テレビ番組のトークショーやバラエティショー、旅行番組の会話ビデオを視聴し、表 1 のような談話技能と会話の構造の分析を行い、その後、それを用いる練習を行った。活動例と教材例の詳細は、「3.2 会話授業」、および、中井 (2010、2012a) を参照されたい。

表 1 会話データの分析と練習の項目

(1) 談話技能	・ 聞き手の役割 (聞き返し、あいづち、コメント、繰り返し) ・ 話し手の役割 (文と文のつなげ方、フィラー、メタ言語表現、説明) ・ 質問の仕方、話題の換え方、スピーチレベルシフト
(2) 会話の構造	・ ストーリーテリングの仕方、自由会話の仕方 ・ ディスカッション、ディベートの仕方 ・ デートの時の会話、旅行の時の会話 ・ 番組の進行、司会者のテクニック

次に、コース後半の「④ビデオ作品作成プロジェクト」、「⑤上映ビデオによる自己分析・意識化」は、表 2 のような手順で行った。学習者は、インタビュー番組や国別料理対決ドラマのほか、漫画ドラマ『花より男子』、『乙男』などの設定や登場人物などを用いたパロディのビデオ作品を作成していた。

表 2 ビデオ作品作成プロジェクトの手順

(1) ビデオ作品の作成計画	テレビ番組の会話ビデオを分析・練習してきたことを参考にして、作成するビデオ作品のアイデアを考える
(2) テレビ番組の分析	自分達の作品と似ているテレビ番組を分析する (例：司会者の言葉、番組の構成、出演者のコメントの仕方など)
(3) ビデオ作品作り・演出	ビデオを見る観客を意識して、シナリオを作成し、練習、演出する
(4) 撮影する・編集する	日本語の実際使用をする
(5) 上映する・司会進行する	司会進行、作品説明など、日本語の実際使用をする、達成感を味わう
(6) 振り返る	自己評価、他者評価、教師評価を行い、今後の自律学習につなげる

以上のようなビデオ作品作成プロジェクトでは、映像を通して、教室外の場面や話者をクラスの中に持ち込んで分析し、それを参考に、今度は学習者自身がビデオの中に入り込んで作品を作成し、教室外の観客に見せるという特徴がある。教室という限られた空間をより広げ、学習者のインターアクション能力を育成するのに有効ではないかと考えられる。

3.4 映画で学ぶ日本語（中上級～上級）

中上級～上級レベルを対象とした「映画で学ぶ日本語」のデザイン例を紹介する。活動例や教材例の詳細は、中井（2012b）を参照されたい。

本実践は、四技能を総合的に用いたインターアクション能力を育成することを目的とする。授業では、まず、コース前半に「①映画の視聴・ディスカッション」を行い、映画から得た情報を学習者が自分なりに分析・解釈する活動を行う。その後、コース後半に「②演劇上演」を行い、①で学んだことを自身の表現に取り入れ、演劇作品にして上演する活動を行う。以下、実際に行った①と②の授業活動を紹介する。

①映画の視聴・ディスカッション（コース前半）

コース前半の「①映画の視聴・ディスカッション」は、図7のように、映画を視聴しながら、インターアクション能力（言語能力、社会言語能力、社会文化能力）育成のための4技能を総合的に用いた様々な授業活動を行った。視聴した映画は、内容と日本語が分かりやすく、大学生のうちにディスカッションしておいて欲しいテーマのある『となりのトトロ』、『いま会いにゆきます』、『カイジ』、『デスノート（アニメ）』などを選んだ。以下、言語能力、社会言語能力、社会文化能力育成のための活動について述べる。

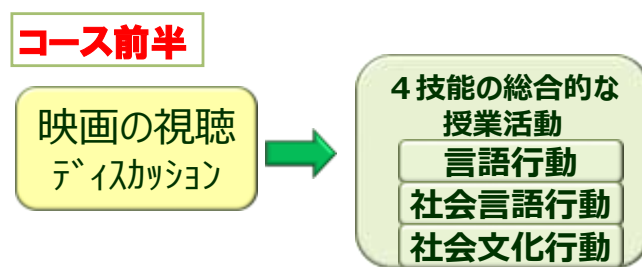


図7 コース前半の映画視聴の授業活動（中井 2012b）

(1)言語能力（音声・語彙・文法）育成の活動

映画視聴をしながら穴埋めのディクテーションを行う、映画の台詞の文字起こしをもとにアフレコを行う、さらに映画から学んだ単語のクイズを行うなど、音声・語彙・文法といった言語能力の育成を図った。

アフレコの活動では、学習者が映画の台詞の音声を各自何度も聞いて発話練習してきて、クラスで音声を消した映画のシーンとともに演技しながら発話を披露した。

単語クイズは、映画視聴の際に配布した単語リストを範囲とし、映画のストーリーを解説した文に適切な単語を入れる問題を課した。

(2)社会言語能力（談話レベルの話題の展開など）育成の活動

映画スクリプトを読解したり読み合わせたりするほか、視聴した内容についてストーリーテリングする、ストーリー説明の単語クイズを行うなどし、談話レベルの文章や発話を理解し産出するといった社会言語能力の育成を図った。

ストーリーテリングの活動では、『いま会いにゆきます』のあるシーンを半分の学習者が視聴し、半分の学習者が目を閉じて視聴しないようにし、視聴した学習者が視聴しなかった学習者に見たストーリーを説明した。その際、登場人物の女性が「寒いね」と言って恋心を抱く男性のポケットにそっと手を入れるシーンを見て、学習者はポケットに手を入れるジェスチャーをしながらそのシーンの様子を説明していた。このように、学習者が視聴した映画のシーンを自分なりに解釈し、言語と身体を用いてそれを伝えようとしていたと言える。

ストーリー説明の単語クイズでは、授業で視聴した映画のシーンについて、指定された単語を使って説明する問題を出題した。

(3)社会文化能力（社会文化的な知識・解釈）育成の活動

映画の内容把握問題・予測、関連資料読解、映画のテーマについてのディスカッション、意見ワークシート記入、映画の分析発表などを行い、映画のテーマを分析して深く考察し、自身の解釈や意見を伝え合うといった社会文化能力の育成を図った。

『となりのトトロ』では子供時代、自然、日本の生活・文化など、『いま会いにゆきます』では恋愛や出会いなど、『カイジ』、『デスノート（アニメ）』では現代社会の問題、社会風刺、人生の教訓などのテーマを取り上げてディスカッションを行った。特に、『デスノート』の意見ワークシートでは、次のようなトピックについて自分なりに深く考えて意見を記入する課題を与え、授業でディスカッションを行った。

- ・現代社会の犯罪について
- ・法律や宗教の必要性
- ・デスノートで人間が人間を裁くこと
- ・自分がデスノートを拾ったらどうするか
- ・どうしたら犯罪が減るか
- ・映画から伝わるメッセージは何か

映画の分析発表では、次のようなテーマで個人、およびグループ発表を行い、学習者は文化・生活、愛や友情、正義と犯罪、人間の欲、生と死、成長、勇気、信頼といったテーマについて分析していた。

- ・『トトロ』に見られる日本文化（個人発表）
- ・『カイジ』の粗筋とテーマ分析（グループ発表）
- ・お勧めの日本映画の粗筋とテーマ・魅力の分析（個人発表）

②演劇上演（コース後半）

コース後半の「②演劇上演」では、図8のように、コース前半から視聴してきた映画のテーマや状況設定、登場人物、台詞などを参考にして、各グループで演劇のシナリオを作成し、台詞練習、演出を行った。小道具・衣装、音響、背景用スライド作成も学習者が行い、教師も演出をしながら、リハーサルを数回行った。そして、コース最終日に、大学のレクチャー大ホールにおいて、観客を集めて演劇を上演した。

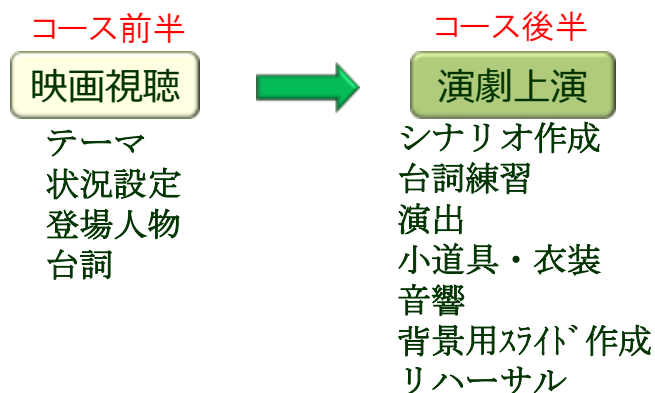


図8 コース前半の映画視聴～コース後半の演劇上演の授業活動（中井 2012b）

演劇は、3グループに分かれて行った。1つ目のグループでは、『いま会いにゆきます』で視聴してストーリーテリングを行った「寒いね」と言って相手のポケットに手を入れるシーンをコミカルに再現していた。また、2つ目のグループでは、『となりのトトロ』と『デスノート（アニメ）』をミックスした『トトロノート』というタイトルの演劇を行った。これは、コース前半に行ったアフレコや意見ワークシートによるディスカッションなどの活動を発展させて、「人間が人間を裁くこと」「正義と犯罪」などのテーマを演劇の中に盛り込んで、観客に訴えかける作品となった。

このように、映画視聴と演劇を融合させた活動を行うことで、学習者のインターアクション能力を育成することを目指した。視聴した映画のテーマについての学習者自身の解釈とメッセージを演劇という形で織り込み、それを言語と身体を用いて表現することで、映画の世界をより深く理解できる。それとともに、映画の世界を自身の世界に深く取り込んで内在化させることで、自身の考えや表現の幅を広げることが可能になると言える。

4. まとめ

以上、インターアクション能力を育てる会話授業をデザインする際に参考になる枠組み、および、その枠組みを用いてデザインした実際の会話授業の例を見た。授業デザインの枠組み（練習・実際使用、FACTとACTの二分法、メタ認知力の向上、会話授業の基本的な3段構成、学習指導法の4類型）を考慮に入れることで、学習者が段階を踏みながら、自律的にインターアクション能力を向上させていけると考えられる。

さらに、コミュニケーションの 6 つの機能や談話技能を意識的に取り入れた活動を行うことで、活動で扱う会話がバランスよくなるとともに、学習者が積極的に会話に参加していくための技能が向上させられることが期待できる。そして、ビジターを授業に呼んだり、ビデオ作品作成や演劇上演を行ったりすることで、授業で練習したことを実際使用する機会も提供できると言える。

このような会話授業デザインの概念をもとに、今後、様々な日本語教育現場での会話授業のアイデアが生み出されていくことを願う。

参考文献

- 三宮真智子 (1995) 「メタ認知を促すコミュニケーション演習の試み「討論編」—教育実習事前指導としての教育学演習から—」『鳴門教育大学学校教育研究センター紀要』No.9, 53-61.
- 中井陽子 (2002) 「初対面母語話者／非母語話者による日本語会話の話題開始部で用いられる疑問表現と会話の理解・印象の関係—フォローアップ・インタビューをもとに—」『群馬大学留学生センター論集』第 2 号, 23-38.
- 中井陽子 (2003a) 「談話能力の向上を目指した会話教育—ビジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育』第 39 分冊, 79-100.
https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=26539&item_no=1&page_id=13&block_id=21
 (2018 年 3 月 1 日閲覧)
- 中井陽子 (2003b) 「話題開始部で用いられる質問表現—日本語母語話者同士および母語話者／非母語話者による会話をもとに—」『早稲田大学日本語教育研究』第 2 号, 37-54.
https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=24670&item_no=1&page_id=13&block_id=21
 (2018 年 3 月 1 日閲覧)
- 中井陽子 (2004) 「談話能力の向上を目指した総合的授業—会話分析活動と演劇プロジェクトを取り入れた授業を例に」『小出記念日本語教育研究会論文集』第 12 号, 79-95. http://www.koidekinen.net/2004_12/nakai.php (2018 年 3 月 1 日閲覧)
- 中井陽子 (2010) 「第 2 章作って使う 第 4 節会話授業のさまざまな可能性を考える」尾崎明人・椿由紀子・中井陽子 (著) 『日本語教育叢書「つくる」会話教材を作る』関正昭・土岐哲・平高史也 (編) スリーエーネットワーク pp.135-188.
- 中井陽子 (2012a) 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房
- 中井陽子 (2012b) 「映画視聴と演劇上演を融合させた授業の分析—インターアクション能力育成を目指して—」『IAPL オンラインジャーナル』創刊号
<http://web.uvic.ca/~hnserc/IAPL/journal/J2012/01nakai.pdf> (2018 年 3 月 1 日閲覧)
- ネウストプニー、J.V. (1995) 『新しい日本語教育のために』大修館書店
- 森敏昭 (2002) 「10 章 学習指導の心理学エッセンス」海保博之・柏崎秀子 (編) 『日本語教育のための心理学』明光社 pp.153-176.

- Christensen, Matthew B. and Mari Noda. (2002). A performance-based pedagogy for communicating in cultures: Training teachers for East Asian languages. The Ohio State University: National East Asian Languages Resource Center.
- Jorden, Eleanor. (1987). The target-native and the base-native: Making the team. *Journal of the association of teachers of Japanese*, vol.21 no.1 (pp.7-14).
- Jorden, Eleanor and A. Ronald Walton. (1987). Truly foreign languages: Instructional challenges. *The annals of the American academy of political and social science*, ed. by Richard D. Lambert and Alan W. Heston. vol. 490 (pp.110-124).



ワークショップ（展開）

会話授業のデザインと教材を作る

—グループによるワークショップ報告—

中井 陽子（東京外国語大学）

<http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/ynakai/>

1. はじめに

基調講演「インターアクション能力を育てる会話教育のための理論・分析」、および、ワークショップ（導入）「会話授業のデザインと授業例の紹介—インターアクション能力育成を目指して—」の内容をふまえ、ワークショップ参加者がグループになり、会話授業のデザインと教材を作成し、グループ発表を行い、全体で共有した。



2. グループワーク「会話授業のデザインと教材作成」

まず、ワークショップ参加者がグループに分かれ、自己紹介をした後、どのような会話教材に興味があるか、あるいは、どのような会話教材を作成したことがあるかについて簡単に話した。

その後、【資料1：ワークシート】の項目に基づいて、グループで話し合いながら、インターアクション能力育成を目指した会話授業のデザインを検討した。



グループで検討した事項は、以下の通りである。

- どのような会話授業をデザインするか
 - ・学習者の背景（レベル・身分）
 - ・学習の目的
 - ・扱う会話の種類・機能
 - ・インターアクション能力育成のための指導学習項目
（言語能力、社会言語能力、社会文化能力）

- 授業の流れを検討する
 - ・活動・指導学習項目・成果・教材など
 - ・参考にする理論
 - 練習・実際使用
 - 計画性・即興性
 - FACT・ACT、メタ認知
 - 認知的成果・行動的成果
 - 指導中心・支援中心
 - コミュニケーション機能
 - 言語的アクティビティ・実質的アクティビティ

なお、表1の枠組みをもとに、インターアクション能力育成のための言語行動、社会言語行動、社会文化行動に関する指導学習項目を検討した。

表1 指導学習項目の枠組み
(ネウストプニー1995、中井 2012)

言語行動	1.語彙
	2.文法
	3.音声
社会言語行動	1.点火
	2.セッティング
	3.参加者
	4.バラエティ
	5.内容
	6.形
	7.媒体
	8.操作
	9.運用
社会文化行動	1.知識取得
	2.行動実行

3. グループ発表「会話授業のデザインと教材」

各グループで作成した会話授業のデザインと教材を発表し、質疑応答を行った。グループによっては、デジタル教材を作成し、授業デモンストレーションを行いながら説明しているところもあった。



【資料2】は、各グループによる会話授業案を簡単に記入したポストイットを集めたものである。授業案には、以下のような各現場に合わせた独自のアイデアが見られた。

- ・挨拶の練習
- ・初対面会話での聞き手の練習
- ・友達作りのためのカジュアルな会話の練習
- ・誘い・断りの練習
- ・不動産屋での会話
- ・食堂での会話の練習
- ・メキシコ料理の食べ方の説明
- ・自分の町の紹介
- ・日本の観光をテーマにした活動
- ・学校案内
- ・日本とメキシコのコミュニケーション・スタイルの違いを調査・発表する
- ・日本人留学生のためのメキシコ案内、ホームステイでの注意点の教示
- ・ストーリーテリング
- ・アニメ・ドラマ・漫画を扱った活動と演劇作成



ここから分かるように、様々な会話の種類・機能・場面・談話技能を取り上げて、言語行動、社会言語行動、社会文化行動を意識した授業デザイン案が各グループから出された。また、日本やメキシコの文化や生活を扱ったテーマをもとに、練習と実際使用を織り交ぜた種々の活動の案が挙げられていた。



4. 全体のまとめ・振り返り

以上のグループワークより、インターアクション能力を育てる会話教育のための理論・分析、および、会話授業のデザインと授業例を参考にしつつ、各現場に合わせた独自の会話授業のデザインが検討・共有された。

今後も各現場に合わせた様々な授業デザインを行い、現場の授業をより豊かにしていってもらいたいと願う。

参考文献

中井陽子（2012）『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』 ひつじ書房
ネウストプニー、J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』 大修館書店

【資料 1 : ワークシート】

第 22 回メキシコ日本語教育シンポジウム

2017 年 2 月 25 日 ワークショップ (中井陽子)

「会話授業のデザインと教材を作る」ワークシート

Sample

メンバー氏名	中井陽子、〇〇太郎、XX△子	
学習者の背景	レベル (初級 ☒ 中級 ☐ 上級 ☐)	身分 (子供 ☐ 大学生 ☒ 社会人: ☐)
学習の目的 (どんな能力を育成したいか)	日本の映画視聴と演劇を通して (1) 語彙・表現, 内容などを理解する能力 (2) 言語的・非言語的, 文化的・社会的な情報について口頭や文章で伝える能力 (3) 映像を分析してディスカッションする能力 (4) 豊かな言語的・非言語的な表現力を育成すること	
扱う会話の種類・機能	対話、議論、物語、スピーチ、説明、雑談など	
インターアクション能力育成のための指導学習項目	言語能力	語彙: 生活用語、ストーリーの説明のための単語 文法: 話を生き生きさせる、文末表現 音声: リズム、声の調子
	社会言語能力	点火: 会話の始め方 セッティング: 話す人の順番 参加者: 属性、性格、誰と誰が話すか バリエティ: スピーチレベル、言葉の調子・キャラクター演出 内容: 話題の性質 形: 直接的・間接的な話し方 媒体: 非言語表現、服装、視覚的補助 操作: 相手に協力を求める 運用: メタメッセージの送り方
	社会文化能力	知識習得: 日本の映画のテーマ、構成を知る 日本の家族愛を知る 行動実行: 映画のテーマを分析・考察し、解釈・意見を伝え合う

授業の流れ (活動・指導学習項目・成果・教材など)	練習実際／使用 計画性／即興性 FACT／ACT、メタ認知 認知的成果／行動的成果 指導中心／支援中心 コミュニケーション機能 言語的／実質的アクティビティ
1. 映画視聴 ・ディクテーション(教材①) ・アフレコ ・単語クイズ(教材②) ・ストーリーテリング ・映画のテーマのディスカッション（教材③） 2. 演劇上演 ・シナリオ作成 ・台詞練習 ・演劇上演本番	練習 ACT／FACT 行動的成果 指導中心／支援中心 事実関係の機能 言語的アクティビティ 練習 ACT 行動的成果 支援中心 様々な機能 実質的アクティビティ

【資料 2：各グループによる会話授業案】

若葉
漫画をもとにした
オリジナル作品の
演劇を発表

カジュアルな会話
(日常会話の場面に多い表現)

白檀

[オーロラ]
Aurora

グループ名「垣輪」
学習目的: 日本人留学生も
ホームステイに強い
メキシコで生活する
ルールを学ぶこと

(テーマ)
毎日のあいさつを
上手にする。

シリウス
語彙の整理
アニメ・ドラマを使う
人間関係による
メタメタな会話

「金星」グループ
メキシコに初めて来た。
スペイン語がわからない
日本人にメキシコ料理の
食べ方を教えてもらう。

紫見 グループ
(メキシコ・観光地)
日本人を小旅行に
誘って日本人の反応から
メタメタな話を聞く。
フレア
ストーリーテリング
実際にあった出来事を使う
聞き手はあいさつを学ぶ
モデル会話の学習
ロールプレイ (練習)
ビデオ制作

日本海
友人と映画に誘う

翡翠 jade
自分の学校を案内
自分の学校を案内

メキシコのバラ
メキシコ人の会話で
よい聞き手になるために
会話を楽しくさせる

セノーテ
日本から来た留学生に
ゼオヒトに来て、バラバを
案内する

うぐいす
友達の時人とホテルに
連れて行き、ホテルの部屋を
案内する

リチウムの炎

ガキウ
料理を
食べたい!!

新井
東京オリンピックの時に
日本を観光するために
お誘いの観光地を聞いて、
実際に観光地を案内する。
日本で楽しく旅行できるように。

さんご
基本的な語彙や文型
を使って、不動産や
賃貸と借り手条件と交
渉して、借りられる (新
れる) ようになること。

自分のまの紹介

シンポジウム点景①



実践発表・研究発表

※各発表要旨翻訳
斎藤 雅弘

Acerca del significado y función del 「そうですか」 y 「そうなんですか」

Yukihiro OHASHI

Palabras clave: explicaciones complementarias, 「のだ」, entonación, sentir del hablante

Resumen:

Actualmente existen diversos estudios sobre 「そうですか」 y 「そうなんですか」 (Inoue, 2002; Yoshizawa, 2007,2008; Uehara y Oto, 2011), por lo que no puede decirse a ciencia cierta que hay una explicación única. (Inoue, 2002) define al 「そうですか」 como aquello que por primera escuchamos por primera vez, mientras que en 「そうなんですか」 el hablante expresa hechos de los cuales su interlocutor no tiene conocimiento.

(Yoshikawa, 2007,2008) explica que en el 「そうですか」 la información que el hablante presenta no contradice aquello que el oyente asume y en 「そうなんですか」 la información que el hablante provee entra en conflicto con lo que el oyente ha asumido. (Uehara y Oto, 2011) expresan que 「そうですか」 registra nueva información al momento de pensar, mientras que 「そうなんですか」 es una expresión que se deriva a la hora en que el pensamiento registra un cambio en una información que se tenía ya con anterioridad.

Sin embargo, el autor considera que 「そうですか」 y 「そうなんですか」 pueden ser discriminados usando como punto de vista de una explicación complementaria sobre el significado y la función de 「のだ」. Es por lo que en este trabajo se analiza en principio la estructura y acto seguido debate sobre los distintos tipos de entonación elevada y descendiente.

Se puede deducir como un resultado considerable que 「そうですか」 proviene del adverbio del sistema ソ que se usa en 「そう」 con la inclusión de un adverbio auxiliar como es 「です」 como Okazaki(2012) indica. Y al agregarle partícula 「か」, 「そうなんですか」 corresponde a un 「のだ」 incluido en 「そうですか」. En un 「そうですか」 con una entonación elevada, el hablante concluye en principio sobre el contenido de un contexto, el cual existe con antelación solo en el oyente. Mientras que en un 「そうですか」 con una entonación descendiente expresa que el contenido de un contexto que existe con antelación en el hablante es comprendido o aceptado. Por otro lado, en el 「そうですか」 de entonación elevada, el hablante al no tener certeza sobre el contenido del contexto, pregunta al oyente para poder verificarlo. Y en 「そうですか」 con entonación descendiente, el oyente intenta comprender si el contenido del contexto existe realmente. Sin embargo, indirectamente el hablante expresa una sensación de deseo de explicación por parte del oyente. Además, en el caso de que por parte del hablante no se requiera o se indique que es necesaria una explicación, 「そうなんですか」 no es necesario.

「そうですか」と「そうなんですか」の意味・機能について

大橋幸博

ヌエボレオン州立大学外国語学習センター

The function of *Soodesuka* and *Soonandesuka*

Yukihiro Ohashi

(Centro de Estudios y Certificación de Lenguas Extranjeras (UANL))

キーワード：補足説明、「のだ」、イントネーション、話し手の気持ち

要旨

現在、「そうですか」と「そうなんですか」の違いに関して言及した研究は（井上, 2002；吉澤, 2008；上原・呂, 2011）があるが、その違いは様々に説明され、今だ確立しているとはいえない。しかし、筆者は「のだ」の意味・機能である補足説明の観点から、「そうですか」と「そうなんですか」の違いを明らかにできると考える。そこで本稿では、まずそれぞれの構造を分析し、次に上昇・下降のイントネーションから違いを論じた。考察した結果、「そうですか」は、指示副詞ソ系の照応用法の「そう」（岡崎, 2002）に、断定を表す助動詞の「です」が付き、これに終助詞の「か」がついたもので、「そうなんですか」は「そうですか」に「のだ」が付いたものであるとわかった。「そうですか↑」は、話し手は先行する文脈の内容を断定し、その内容が存在しますかと聞き手にきいている。「そうですか↓」は、先行文脈の内容を断定し、その内容が存在しているのかと話し手自身が納得や理解したことを表す。一方、「そうなんですか↑」は、話し手は断定した先行文脈の内容を知らないの、本当にその内容が存在しますかと聞き手に説明を求めている。「そうなんですか↓」は、まず話し手は断定した先行文脈の内容が存在しているのかと理解する。しかし「のだ」があるので、婉曲的に聞き手に説明を求めているという話し手の気持ちが表れる。また、「そう」によって指示された文脈の内容に関して、特に説明を求める必要がない場合、話し手は積極的に「そうなんですか」を用いらない。

1. はじめに

現在「そうですか」と「そうなんですか」の両者の違いに関して言及した研究は筆者が探した限り3つのみで（井上, 2002；吉澤, 2008；上原・呂, 2011）、またそれらの研究において「そうですか」と「そうなんですか」の違いは様々に説明されている。しかし、筆者は「のだ」の意味・機能である補足説明の観点、またイントネーションの観点から、両者の違いを明らかにできると考える。そこで本稿では、まず先行研究の問題点を明らかにし、次に「[そうですか]・[そうなんですか]」の構造を

分析した。その後、「のだ」の意味・機能を分析し、それから上昇のイントネーション（以後↑で示す）・下降のイントネーション（以後↓で示す）からの考察を行った。最後に、「そうですか」と「そうなんですか」の両方が用いられる場合には、どのような違いがあるのかを提示する。

2. 先行研究の問題点

2.1（井上, 2002）

（井上, 2002）は「そうですか」は聞いたことがない事を聞いたということを表すが、「そうなんですか」はそれまで知りえなかった事を言及するため、本当のところはそうなんですかというニュアンスになると述べている。しかし、筆者は井上の主張に疑問を抱く。なぜなら、下記のような会話(1)では、井上の「そうですか」と「そうなんですか」の定義は当てはまらないと考えられるからである。(1)では、月曜日に学生は明日のクラス（金曜日）におそらく行けない事を先生に伝えている。しかし、木曜日に再度行けそうにないことを先生に伝えている。(1)の場合、「そうですか」と「そうなんですか」と共に言えそうである。

- (1) 【月曜日に学生は先生に会い、おそらく金曜日のクラスには行けそうにない事を伝えた。下記の会話はその週の木曜日の会話である。】

学生: 先生！あの、月曜日にも言ったんですけど、やっぱり明日のクラスには行けそうにありません。すみません。

先生: そうですか↓／そうなんですか↓
わかりました。

2.2（吉澤, 2008）

（吉澤, 2008）は「そうですか」は話し手の提供情報が聞き手の想定に矛盾せず、「そうなんですか」は話し手の提供情報が聞き手の想定に矛盾すると述べている。しかし、筆者は吉澤の主張にも疑問を持つ。なぜなら、下記のような会話(2)や(3)では、吉澤の「そうですか」と「そうなんですか」の定義は当てはまらないと考えられるからである。(2)では、A（話し手）の提供情報は B（聞き手）の想定に矛盾しているため、B は「そうですか↑。今日は暑くないですよ。」と言っているように思われる。また(3)では、A（話し手）の提供情報は B（聞き手）の想定に矛盾していないため、B は「あーやっぱり、そうなんですか↓」と言っていると考えられる。

- (2) 【北海道に住む A は大阪に住む B と、8 月に大阪で会った】

A: 大阪は暑いですね。

B: そうですか↑。今日は暑くないですよ。

(3) A: Bさん! Cさん、会社辞めるらしいよ。

B: あーやっぱり、そうなんですか↓。

2.3 (上原・呂, 2011)

(上原・呂, 2011) は「そうですか」は新情報をそのまま思考に登録し、「そうなんですか」は既に持っていた情報が知覚した新情報によって改変され、その事態認識を思考に登録すると述べている。しかし、筆者はこの上原・呂の主張にも疑問を抱く。なぜなら、下記のような(4)では、上原・呂の「そうですか」と「そうなんですか」の定義は当てはまらないと考えられるからである。上原・呂の「そうですか」と「そうなんですか」の定義では、共にある新情報を認識した場合に、「そうですか」と「そうなんですか」は用いられるということだが、(4)では、学生が明日のクラスに行けそうにないという事は新情報ではないが、「そうですか」と「そうなんですか」の両者とも、言えそうである。

(4) 【月曜日に学生は先生に会い、おそらく金曜日のクラスには行けそうにない事を伝えた。下記の会話はその週の木曜日の会話である。】

学生: 先生! あの、月曜日にも言ったんですけど、やっぱり明日のクラスには行けそうにありません。すみません。

先生: そうですか↓/そうなんですか↓

わかりました。

2.4 先行研究における他の問題点

先行研究における他の問題点としては、まず一つに「そうなんですか」は「そうですか」に「のだ」がついたものであるが、(上原・呂, 2011) しか「のだ」からの分析をしていないことが挙げられる。また、上原・呂は「のだ」の発見という機能を基に分析しているが、実際は「のだ」に発見の機能はない。紙幅の都合上、本稿では割愛するが、この「のだ」に発見の機能がないということは、(Ohashi, 2015)で説明しているので参照されたい。また他の問題点としては、イントネーション(上昇↑・下降↓)によって、「そうですか」と「そうなんですか」の意味・機能は大きく変わるが、先行研究ではイントネーションからの分析がされていない。

3. 「そうですか」・「そうなんですか」の構造

ここでは、まず「そうですか」の構造をみるために、「そうですか」を、そう・です・か、に分けてみていくことにする。そして、最後に「そうですか」と「そうなんですか」の構造上の違いをみる。

3.1 「そうですか」の構造

まず、筆者は「そうですか」というのは、指示副詞の照応用法の「そう」(岡崎,

2002) に、断定の助動詞の「です」が付き、これに終助詞の「か」が付いたものであると考える。では、それぞれを詳しくみていくことにする。

【指示副詞の照応用法「そう」】

(岡崎, 2002) は、現代の指示副詞は下記の表のように 3 系列を有するとし、さらに、現代の指示副詞のソ系列「そう」の用法は照応用法や直示用法であると述べている。

現代語	指示副詞
コ系	コウ・コンナニ・コウシテ・コレホド等
ソ系	ソウ・ソンナニ・ソウシテ・ソレホド等
ア系	アア・アンナニ・アアシテ・アレホド等

(岡崎, 2002, p.2)

(岡崎, 2002) は、照応用法とは、先行する言語テキスト内に、指示副詞が指し示す表現や対象がある (5) の例のような場合だと説明している。

(5) 「いや、きょうはやめにしよう。おや！」トックはこう叫ぶが早いか、しっかり僕の腕を掴みました。

(岡崎, 2002 「河童, p.354」)

筆者は (岡崎, 2002) の指示副詞の照応用法「そう」の考え方に同意し、「そうですか」の「そう」は指示副詞の照応用法「そう」であると考ええる。

【助動詞「です」】

(精選版日本語大辞典) によると、助動詞「です」は丁寧な断定を表す助動詞で、体言、副詞、形容詞活用の活用語、ある種の助詞に付くとされている。

【終助詞の「か」】

(庵・高梨・中西・山田, 2000) は、終助詞「か」は上昇のイントネーションで発話されると質問の意味が表われ、下降のイントネーションで発話されると (6) のように納得や理解の意味が表われると主張する。

(6) (そうか。) 彼は学生か↓。(納得)

(庵・高梨・中西・山田, 2000, p.289)

また、(中川・木下・田川・角南, 2015) は、終助詞「か」を下げて発音すると、「わかりました」と理解したことを示すと述べている。



(中川・木下・田川・角南, 2015)

筆者は(庵・高梨・中西・山田, 2000)や(中川・木下・田川・角南, 2015)の終助詞「か」の考え方に同意し、「そうですか」の「か」は上昇のイントネーションでは質問の意味が表われ、下降のイントネーションでは理解したことを示すと考える。

これらのことから、筆者は「そうですか」というのは、指示副詞の照応用法「そう」に、断定の助動詞「です」が付き、これに終助詞「か」が付いたものであると考える。

3.2 「そうなんですか」の構造

筆者は、「そうなんですか」というのは、下記に示すように、上記の「そうですか」に「のだ」が付いたものであると考える。

そう・です・のだ・か = そうなんですか

4. 「のだ」の意味・機能

まず、「のだ」の基本的な意味・機能は(7)のように疑問文で用いると説明を求め、(8)のように疑問文以外(平叙文・命令文・感嘆文)で用いると説明するということを示す。

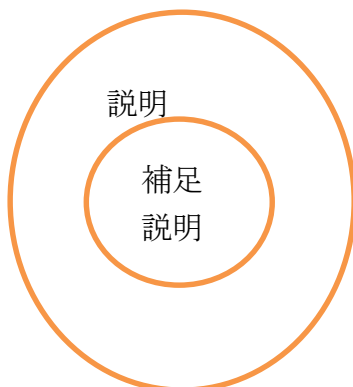
(7)説明を求める(疑問文)

・どこか旅行に行くんですか。

(8)説明する(疑問文以外：平叙文・命令文・感嘆文)

・ちょっと用事があるんです。

また、筆者は下記の図のように、「のだ」の表面的な機能は説明であるが、本質的な機能は補足説明であると考ええる。



ここでいう表面的な機能である説明とは、話し手と聞き手がある情報を共有していない場合に、話し手が「のだ」を用い、聞き手に説明を求めたり、説明したりすることをいう。例えば、(9)のAとBの会話では、BはAがGWにどこに行くか知らないので、Aに説明を求めている。

「表面的な機能：説明」

(9) 【GW 初日に駅でスーツケースを引く A さんを見かけて】

B : A さん、どこか旅行に行くんですか。

A : はい、旅行でちょっと沖縄に。

一方、本質的な機能である補足説明とは、話し手と聞き手がある情報を共有している場合で、共有しているので説明を求めたり説明したりする必要がないのにもかかわらず、聞き手に説明を求めたり説明したりすることをいう。例えば、(10)のAとBの会話では、AはBにBがカンクンに行く予定があると聞いたにもかかわらず、Bに「カンクンに行くんですか。↑」と再度説明を求めている。

「本質的な機能：補足説明」

(10) A : 冬休み何するんですか。

B : カンクンに行く予定。

A : カンクンに行くんですか。↑

B : うん。暖かいし、行ったことないし。

5. 上昇・下降のイントネーションからの考察

ここでは、「そうですか」と「そうなんですか」を、上昇のイントネーション・下降のイントネーションに分けて、それぞれの機能をみていくことにする。

5.1 「そうですか↑」(上昇のイントネーション)



「そうですか↑」は終助詞「か」を上昇のイントネーションで発話するので、質問の意味が表れる。また、先行する相手の発話以前に、既に話し手（「そうですか↑」を言う者）はその先行する相手の発話内容に関しての何かしらの情報がある。そして、相手に相手の発話内容が存在していますかと聞いている。例えば、下記の(11)では、話し手Bは先行するAの発話内容に関して何も情報がないので、Bは「そうですか↑」を用いることができない。それに対して(12)では、話し手Bは先行するAの発話内容に関して情報があるので、Bは「そうですか↑」を用いることができる。

(11) 【BはAの発話内容に関しての情報がない】

A: Cさん、今月いっぱい会社辞めるらしいよ。

B: *そうですか↑/そうなんですか↑

(12) 【BはAの発話内容に関しての情報がある：Cさんを知っている】

A: Cさんって、かっこいいよね。

B: そうですか↑/*そうなんですか↑

5.2 「そうですか↓」(下降のイントネーション)



「そうですか↓」は終助詞「か」を下降のイントネーションで発話するので、話し手は先行する相手の発話内容が存在しているのかと理解したことを示す。下記の(13)では、先生は「そうですか↓」は用いることができるが、先生は先行する学生の発話内容に関して何も情報がないので、「そうですか↑」を用いることができない。

(13) 学生：先生、スピーチを見てもらえませんか。

先生：明日の10時か5時ならいいですよ。

学生：じゃ、10時にお願いします。

先生：そうですか↓/*そうですか↑

じゃ、10時にオフィスに来てください。

5.3 「そうなんですか↑」(上昇のイントネーション)

「そうなんですか↑」は終助詞「か」を上昇のイントネーションで発話するので、質問の意味が表れる。また、先行する相手の発話内容が存在していますかと説明を求めている話し手の態度が表れる。加えて、先行する相手の発話以前に、既に話し手がその先行する相手の発話内容を相手と共有している場合は説明を求める必要がないので使えない。しかし、補足説明の場合は除く（これに関しては後ほど 5.5 で述べる）。下記の会話(14)では、話し手 B は相手と先行する相手の発話内容（C が忙しそうなこと）を相手の発話以前に共有しているので、「そうなんですか↑」は用いることができない。一方、下記の会話(15)では、話し手 B は相手と先行する相手の発話内容（C が忙しそうなこと）を相手の発話以前に共有していないので、「そうなんですか↑」は用いることができる。

(14) 【Cが走り回っているのをAとBが見ている】

A: Cさん、忙しそうだな。

B: そうですか↑/*そうなんですか↑

(15) 【A と C は Facebook で繋がっているが B と C は繋がっていない。今 A は C の Facebook のタイムラインを見ている。最近 B は C と会っていない】

A: C さん、忙しそうだな。

B: *そうですか↑ / そうなんですか↑

5.4 「そうなんですか↓」(下降のイントネーション)

「そうなんですか↓」は終助詞「か」を下降のイントネーションで発話するので、話し手は先行する相手の発話内容が存在しているのかと理解したことを示す。しかし、「のだ」があるので、「そうなんですか↑」の質問のように直接的ではないが、間接的に聞き手に説明を求めているという話し手の態度が表れる。また、「そうなんですか↑」と同様に、先行する相手の発話以前に、既に話し手がその先行する相手の発話内容を相手と共有している場合は説明を求める必要がないので使えない。しかし、補足説明の場合はを除く（これに関しては後ほど 5.5 で述べる）。下記の会話(16)では、話し手 B は相手と先行する相手の発話内容（C が忙しそうなこと）を相手の発話以前に共有しているので、「そうなんですか↓」は用いることができない。一方、下記の会話(17)では、話し手 B は相手と先行する相手の発話内容（C が忙しそうなこと）を相手の発話以前に共有していないので、「そうなんですか↓」は用いることができる。

(16) 【C が走り回っているのを A と B が見ている】

A: C さん、忙しそうだな。

B: そうですか↑ / *そうなんですか↓

(17) 【A と C は Facebook で繋がっているが B と C は繋がっていない。今 A は C の Facebook のタイムラインを見ている。最近 B は C と会っていない】

A: C さん、忙しそうだな。

B: *そうですか↑ / そうなんですか↓

5.5 「そうなんですか↑」・「そうなんですか↓」が補足説明として働く場合

基本的に「そうなんですか↑」「そうなんですか↓」は先行する相手の発話以前に、既に話し手がその先行する相手の発話内容を相手と共有している場合は説明を求める必要がないので使えないが、補足説明の場合は用いられることがある。例えば下記の会話(18)では、以前に部下は上司から鈴木課長が今月で辞めることを聞いている（既に話し手は先行する相手の発話内容を相手と共有している）が、話し手（部下）は、相手（上司）との関係性・相手の話したような態度などを考え、知らないふりをし、再度説明（補足説明）を求めている。

(18) 【前に同じことを部下は上司から聞いているが、上司は忘れている】

上司：これはまだ秘密なんだけど、君にだけ教えてあげるよ。

部下：何ですか。

上司：実はね、鈴木課長、今月で辞めるんだよ。

部下：そうなんですか↓／そうなんですか↑

6. 「そうですか」と「そうなんですか」の比較

ここでは、「そうですか」と「そうなんですか」を、上昇のイントネーション・下降のイントネーションに分けて、それぞれの機能を比較する。また「そうなんですか」を上昇・下降のイントネーションでは、どのように機能が違うのか比較する。

6.1 「そうですか↓」と「そうなんですか↓」

下記の会話(19)では、部下は「そうですか↓」と「そうなんですか↓」両方が言えるが、おそらく「そうなんですか↓」の方を用いると考えられる。この理由としては、「そうですか↓」は単に話し手は相手の発話内容が存在しているのかと理解したことを表わすのみだが、「そうなんですか↓」はその機能に加えて、間接的に聞き手に説明を求めているという話し手の態度が表れる。言い換えれば、相手の話に興味があるような話し手の態度が相手に伝わる。上司が話したそうにしている場合、部下は嘘でも興味がありますよという態度をとったほうが良いので、「そうなんですか↓」の方が用いられると思われる。つまり、「そうですか↓」と「そうなんですか↓」の使い分けに関しては、相手との関係性（上下・ウチソト）・相手の発話態度・相手の発話内容に対する話し手の興味の度合いが関係しているように考えられる。

(19) 上司：僕はね、学生のころ、野球で甲子園に行った事があるんだよ。

部下：そうですか↓／そうなんですか↓

6.2 「そうですか↑」と「そうなんですか↑」

下記の会話(20)では、先行する相手（A）の発話以前に、話し手（B）はその先行する相手（A）の発話内容に関しての情報がないので、「そうですか↑」は用いることができない。一方、下記の会話(21)では、先行する相手（A）の発話以前に、既に話し手（B）はその先行する相手（A）の発話内容に関しての情報があるので、「そうですか↑」を用いることができる。また(21)では、先行する相手（A）の発話以前に、既に話し手（B）はその先行する相手（A）の発話内容を相手（A）と共有しているので、「そうなんですか↑」は用いることができない。

(20) 【BはAの発話内容に関しての情報がない】

A：Cさん、今月いっぱい会社辞めるらしいよ。

B：*そうですか↑／そうなんですか↑

(21) 【BはAの発話内容に関しての情報がある：Cさんを知っている】

A: Cさんって、かっこいいよね。

B: そうですか↑／*そうなんですか↑

6.3 「そうなんですか↓」と「そうなんですか↑」

下記の会話(22)では、話し手（山田）は先行する相手（田中）の発話内容を相手（田中）と共有していないので、「そうなんですか↓」と「そうなんですか↑」の両方を用いることができるが、少し違いがある。「そうなんですか↓」は質問ではないが、「のだ」があるので、間接的に聞き手に説明を求めているという話し手の態度が表れ、「そうなんですか↑」は質問なので積極的に聞き手に説明を求めている。つまり、話し手（山田）が先行する相手（田中）の発話内容に関して、積極的に説明を求めるのであれば、「そうなんですか↓」より「そうなんですか↑」の方が用いられると考えられる。

(22) 田中：小川さん、会社辞めるらしいよ。

山田：そうなんですか↓／そうなんですか↑

7. まとめ

「そうですか↑」は話し手は先行する相手の発話内容に関しての情報があり、その内容が存在しているのかと聞いていること、また「そうですか↓」は先行する相手の発話内容が存在しているのかと理解したことを示すということがわかった。一方、「そうなんですか↑」は質問なので積極的に聞き手に説明を求め、「そうなんですか↓」は間接的に聞き手に説明を求めている話し手の態度が表れるということがわかった。また、「そうなんですか↑」と「そうなんですか↓」は、話し手と相手が先行する相手の発話内容を既に共有している場合は、基本的に用いられない。しかし、補足説明として用いられる場合は例外で、相手との関係性・相手の話したような態度を考慮し、知らないふりをし、再度説明（補足説明）を求める場合がある。

「そうですか↓」と「そうなんですか↓」の使い分けは、先行する相手の発話以前に、話し手はその先行する相手の発話内容に関しての情報があるかないか、また相手との関係性・相手の話したような態度・相手の発話内容に関する話し手の興味の度合いにより使い分けられる。

今後は、実際に日本語学習者が本稿で分けた4タイプをどのように理解し、使い分けているか調査する必要がある。

参考文献

- 庵功雄・高梨信乃・中西久実子・山田敏弘 (2000) 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』 スリーエーネットワーク
- 井上優 (2002) 「“是 ma?” に関する覚え書」 『「うん」と「そう」の言語学』 定延利之編, ひつじ書房, 61-74.
- 上原聡・呂萍 (2011) 「あいづちの「そうですか」「そうなんですか」の機能的特徴-初対面同士の会話データを用いて-」 『日本研究』 30, 153-172.
- 岡崎友子 (2002) 「指示副詞の歴史的変化について-サ系列・ソ系を中心に-」 『国語学』 53-3, 1-17.
- 吉澤明子 (2008) 「「そうですか」「そうなんですか」の機能について-親しい友人同士の雑談コーパスを中心に」 タイ日本語教育国際シンポジウム, 100-104.
- 中川千恵子・木下直子・田川恭識・角南北斗「自分の気持ちを伝えよう - 「そうですか」 -」 つたえるはつおん 2015 (最終閲覧日: 2016 年 11 月 3 日)
http://www.japanese-pronunciation.com/movie_intonation3.html
- Ohashi, Y. (2015). An analysis of the misuse of Japanese grammar *noda* and how to teach *noda* effectively. *The University of Greenwich*. (未公刊: 修士論文)
- 精選版日本国語大辞典 第二巻 (2006)

Omisión del sujeto en la conversación en japonés

Atsuko MIYAJIMA

Omisión del sujeto en el texto (palabra escrita) y conversación (palabra hablada)

¿Cuáles son las condiciones en las que es posible omitir el sujeto de una oración en japonés?

1. La oración en la que se omite el sujeto es la segunda subsecuente en el discurso.
2. La omisión del sujeto tiene el mismo papel que el sujeto anterior.
3. Tiene el mismo papel semántico (como actor) con el sujeto anterior.
4. Las mismas instrucciones que el sujeto anterior.
5. Mismo tiempo y espacio.

Sin embargo, como se muestra en el número dos (2) en la parte inferior, hay muchos casos en los que se omite el sujeto en la primera oración de una conversación en japonés (Indicando que el sujeto es omitido, y éste se muestra entre paréntesis después de la oración).

- (2) a. _____大きい公園ですね。(ここは)
b. _____この人形をお姉さんの子供さんにあげましょう。(私は)
c. もしもし、_____タンさんですか。(あなたは)
d. _____どこで買い物をしましょうか。(私達は)

Esto contradice a la primera condición para omitir el sujeto “El sujeto omitido hace referencia a una información ya dada”

Hanazawa (1990) establece que el carácter de una oración está compuesto por dos diferentes medios de voz su naturaleza. Lo anterior, que elude a la conversación en este artículo y lo segundo es una oración. Dice, en otras palabras, que una conversación y una oración son el mismo lenguaje, pero su naturaleza es diferente. Por lo tanto, la condición para la omisión del sujeto en japonés mostrado en (1) puede no aplicar a la omisión del sujeto en conversación. Esta investigación examina este punto, mientras hace énfasis a las diferencias entre oraciones escritas y conversación.

Como resultado de la observación de los resultados, alrededor de un tercio del discurso completo se omite bajo la condición arriba mencionada (1), mientras que en una conversación cerca del 60% de los sujetos son omitidos y en caso de la primera persona hasta un 80% o segunda persona, como se denota en (2a)

Tal como lo señala Maynard (2000) el concepto de “en el contexto de conversación” ha sido enfatizado en la lingüística del japonés desde tiempos inmemoriales. Basándonos en este concepto, se continuará con la investigación.

Omisión del sujeto en japonés escrito y en japonés hablado

Atsuko Miyajima

(Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio)

En Miyajima (2015, 2016b), llegué a la conclusión de que las condiciones que permiten la omisión del sujeto de una oración japonesa son las siguientes.

(1) Condiciones que permiten la omisión del sujeto

El sujeto está en correferencia, en estatus co-gramatical (sujeto) y en co-papel semántico con el sujeto de la oración anterior; y la(s) referencia(s) de estos sujetos están en el mismo espacio espacio-temporal.

Sin embargo, en el lenguaje hablado, el sujeto a veces se puede omitir incluso cuando no hay una oración anterior. Por esta razón, he investigado la omisión del sujeto en el japonés escrito, así como también en el japonés hablado. Y he encontrado que en el japonés escrito, el sujeto puede ser omitido si se indica un gran número indeterminado de personas y que en el japonés hablado, el sujeto puede ser omitido si denota el hablante, el oyente o un elemento que puede expresarse mediante una expresión deíctica de proximidad como *kore* (este) o *koko* (aquí). En base a esta investigación, en este trabajo agrego (2) a (1).

(2) Sin embargo, puede omitirse, violando lo anterior: (A) si su referencia es una gran cantidad no especificada de personas, y la oración se usa en lenguaje escrito. (B) si su referente es el hablante o el oyente o un elemento que se puede expresar con una expresión deíctica de proximidad.

Este resultado indica que en el japonés que es un idioma en el que los verbos no se conjugan para una persona como el español, la denotación del sujeto se da explicitando el sustantivo sujeto o basándose en los factores externos a la oración, como la relación anafórica o el espacio del contexto de conversación.

1. Prefacio¹

En cuanto a las condiciones que permiten la omisión del sujeto de una oración japonesa, basada en la observación de las composiciones de estudiantes extranjeros y Sunagawa

¹ Esta es una versión corta y en español de mi artículo “*Bunsho Hyougen to Kaiwa ni Okeru Nihongo no Shugo no Shouryaku*” en el Boletín del Centro del Idioma Japonés para estudiantes internacionales 44 (2018), es una versión revisada y detallada de mi charla en el Simposio de la Enseñanza del Idioma Japonés organizada por la Asociación Mexicana del Idioma japonés en 2017

(1990), Miyajima (2015, 2016b) tuvo (1) como conclusiones.

(1) El sujeto está en correferencia, en estatus co-gramatical (sujeto) y en co-papel semántico con el sujeto de la oración anterior; y la(s) referencia(s) de estos sujetos están en el mismo espacio espacio-temporal.²

Sin embargo, cuando investigué las oraciones en la parte de gramática de JPLANG, que es un material didáctico japonés a través de Internet, no pude explicar todos los ejemplos de omisión del sujeto con las condiciones dadas en (1).³

² La oración (i) de abajo explica la primera condición, que es la más importante para omitir el sujeto. (Considerando que las partículas “wa” que aparecen en este trabajo indican los sustantivos que son a la vez el tópico y el sujeto de la oración, mientras que las partículas “ga” indican los sujetos que no son el tópico de la oración, no las traduzco debido al problema del espacio.)

(i) Anohito wa María-san desu. (Anohito wa) Mekisiko no gakusei desu.
aquella persona María es aquella persona México de estudiante es

Si “*anohito* (aquella persona)” de la segunda oración indica a la misma persona con “*anohito*” de la oración anterior (=María), este sustantivo sujeto se puede omitir, pero si este sustantivo sujeto indica a otra persona, no se puede omitir.

Las oraciones en (ii) y (iii) de abajo explican la segunda condición.

(ii) Maria no okaasan ga shinda. Otousan wa totemo kanashinda. *(Otousan/kare wa) isha da.

María de madre murió padre muy se entristeció padre/él médico es

(iii) María no okaasan ga shinda. Otousan wa totemo kanashinda. (Otousan/kare wa) mainichi naiteita.

todos los días lloraba

Es imposible omitir el segundo “*otousan* (padre)” o “*kare* (él)”, el sujeto de la tercera oración) de (ii), porque mientras que el papel semántico del primer “*otousan*” es experimentador de la tristeza, el del segundo *otousan* es tema (*theme*) de la profesión, “médico”. Si el papel semántico del segundo “*otousan*” también es experimentador como en el caso de (iii), no es problema omitirlo.

Las oraciones en (iv) y (v) de abajo explican la tercera condición:

(iv) Tarou wa ima Tokyo ni sundeiru. Shikashi ?(kare wa) mukashi Rondon ni sundeita.

Taro ahora Tokio en vive pero él antes Londres en vivía

(v) Tarou wa ima Tokyo ni sundeiru. (Kare wa) Shinjyuku-ku ni sundeiru.

él Shinjyuku- barrio en vive

Es difícil omitir “*kare* (él)” en la segunda oración de (iv), probablemente porque siendo Tarou mismo, “*kare*” no está en el mismo espacio espacio-temporal con “*Tarou*” de la primera oración. Sin embargo, no es problema omitir “*kare* “(=Taro) de la segunda oración de (v), probablemente porque este “*kare*” está en el mismo espacio espacio-temporal con “*Tarou*” de la primera oración.

³ JPLANG consta de siete partes. Son las partes de conversación, gramática, ejercicio, práctica de conversación, comprensión auditiva, comprensión de lectura, vocabulario.

Sunagawa (1990) hizo su estudio basándose en la lengua escrita como novelas . Y Miyajima (2015) también se basó en la lengua escrita, investigando las composiciones en japonés de los estudiantes extranjeros. Por lo tanto, es posible que las condiciones para la omisión de sujeto en (1) sean para el japonés escrito.

Por lo tanto, para averiguar si las condiciones en (1) pueden explicar correctamente la omisión del sujeto tanto en el japonés escrito y como en el japonés hablado, este trabajo investigará la parte de lectura y la parte de conversación de JPLANG. Si las condiciones en (1) no explican la omisión del sujeto de las oraciones en la parte de la conversación, debemos considerar cuáles son las condiciones para la omisión del sujeto en japonés hablado.

2. Diferencia entre la lengua escrita y la lengua hablada

En el trabajo de Miyajima (2016a) examiné 274 oraciones japonesas en la parte de gramática de la lección 1 a la lección10 de JPLANG y las oraciones correspondientes en español e inglés. A través de esta observación, encontré dos cosas.

Primero: En estos tres idiomas se omite el sujeto en oraciones imperativas, de solicitud e invitación.

Segundo: Hay una diferencia en la frecuencia de la omisión del sujeto dependiendo del idioma y entre estos tres idiomas, el español es el que prefiere con mayor frecuencia la omisión del sujeto: De las 274 oraciones en inglés, el sujeto se omite solo en 16 oraciones, en las japonesas, en 74 oraciones, y en las españolas, en 102 oraciones. Esto es probablemente porque el español tiene seis tipos de pronombres personales y las conjugaciones de los verbos se detallan, y por lo tanto en español es muy fácil adivinar la referencia del sujeto. Además, esta investigación afirma que en español básicamente se omiten el sujeto de primera o segunda persona como la RAE (2009) declara.

Continuando esta observación, examiné 1055 oraciones japonesas en la parte de gramática de la lección 1 a la lección 28 y sus correspondientes en español. Mientras que en las oraciones japonesas se omite el sujeto solo en 375 oraciones, en las españolas, ocurre en 505 oraciones. Por lo tanto, podríamos decir de manera general que mientras que en japonés el sujeto se omite en más o menos 1/3 de las oraciones del total de un cierto discurso, en español, el sujeto se omite en más de la mitad de las oraciones del total de un determinado discurso.

Como se menciona en la sección 1, la condición más importante para permitir la omisión del sujeto es tener la misma referencia con el sujeto de la oración anterior. Sin embargo, en 375 oraciones

cuyo sujeto está omitido, solamente en 74, el sujeto omitido tiene la misma referencia con el sujeto de la oración anterior como la segunda oración en (2a) y (2b).

(2) a. A: Mana-san wa mou kimashitaka? B: Iie, ____ mada kimasen. (15-10)⁴

Mana ya vino no todavía no vino

b. Ani-wa byouki ni narimashita. Sorede ____gakkou wo yasumimashita. (17-9)

mi hermano mayor enfermo en se puso entonces escuela de faltó

En las (375-74=) 301 oraciones restantes, 75 son oraciones imperativas u oraciones de invitación como las oraciones en (3).

(3) a. Namae wo yobimasu kara ____ henji wo shitekudasai. (10-3)

nombre llamo como contestación haga

b. ____ asokode shashin wo torimasho. (4-6)

alla foto tomemos

Sin embargo, como se muestran en (4), de las 375 oraciones, en la mayoría (3/5) de las oraciones (226 oraciones), el sujeto está omitido sin tener una oración anterior o sin ser oración imperativa.

(4) a. ____ ashita ame ga furuka douka wakarimasen. (9-2)

mañana lluvia cae o no no sé

b. ____ nihon ni bungaku wo benkyo shi ni kimashita. (10-6-1)

Japón a literatura estudio hacer para vine

c. ____ noto to enpitsu wo mou kaimashitaka. (16-7)

cuaderno y lapiz ya compró ?

d. ____ ima hikoujyou ni tsuita tokoro desu. (28-8)

ahora aeropuerto a llequé momento es

Las oraciones en (4) cuyo sujeto está omitido en violación de las condiciones para omitir el sujeto en (1) parecen ser una parte de conversación.

Como se han mencionado en la sección 2, ambos trabajos - de Sunagawa (1990) y Miyajima (2015) – de los que se derivan las condiciones en (1) se basan en el japonés escrito. Por lo tanto, las

⁴ ____ indica el sujeto omitido y en el paréntesis se indica la sección en que aparece(n) la(s) oración(es). En muchos casos, la partícula “wo” indica el objeto directo de la oración,

condiciones en (1) serán las condiciones para omitir el sujeto de una oración en el japonés escrito, y entonces para considerar las condiciones que permitan la omisión del sujeto en las oraciones en (4), debemos observar las oraciones en las conversaciones. Por lo tanto, para comparar las condiciones para omitir el sujeto de una oración en el japonés escrito y las condiciones para omitir el sujeto de una oración en la lengua hablada, este trabajo observará las oraciones en la parte de conversación de JPLANG en la sección 4, después de observar las oraciones en la parte de lectura en la sección 3.

3. Observación de las oraciones en la parte de lectura

La parte de lectura de JPLANG se compone de 10 secciones. Son “Presentación de sí mismo” que se entiende que una composición de un estudiante extranjero, “Kamakura,” “LA historia de Kanji,” “Robot,” “Los festivales de Obon,” “Terremotos,” “Regalos (Ochugen y Oseibo),” “Explotación oceánica,” que son lecturas explicativas, “El cuento de la grulla,” y “Cartas”. Esta parte tiene 226 oraciones en total. Pero como 11 de las oraciones van entre comillas (“”), considerándolas como una parte de conversación, observé 215 oraciones. De estas 215 oraciones, en 55 oraciones se omite el sujeto. Esto quiere decir que en la parte de lectura el sujeto se omite en más o menos 1/4 (26%) de las oraciones del total. Por lo tanto, podemos decir que en el japonés la proporción de omisión del sujeto en la lengua escrita es baja, porque en la parte de gramática, en 1/3 de oraciones del total se omite el sujeto.

En las 55 oraciones en que se omite el sujeto, en 31 oraciones, el sujeto (omitido) co-refiere con la referencia del sujeto de la oración anterior. Por lo tanto, se puede decir que, en la parte de lectura, en aproximadamente el 60% de las oraciones cuyo sujeto está omitido, la co-referencia con el sujeto de la oración anterior permite la omisión del sujeto, y que las condiciones para la omisión del sujeto en (1) en la sección 1 son correctas.

Sin embargo, en la parte de lectura hay 19 oraciones cuyo sujeto está omitido pero la referencia del sujeto (omitido) es diferente de la referencia del sujeto anterior o no tienen la oración anterior. Como (5) abajo muestra, parece que el sujeto (omitido) de estas oraciones (que se indica en los paréntesis) no tiene una referencia específica y las oraciones son impersonales.⁵

(5) a. Obon toiuno wa nenjyu gyoji no hitotsu desu. 7gatsu ni suru chiho mo arimasuga

⁵ Además, en las 55 oraciones en que se omite el sujeto, en 2 oraciones el sujeto se omite probablemente por co-referir con el título de la sección (“Regalos”) o con el tópico del discurso y en 3 oraciones (en “Cartas” que puede ser lengua escrita y lengua hablada) el sujeto se omite sin tener una oración anterior. Como no he decidido cómo debo considerar estas oraciones, de esta investigación, excluí estos ejemplos, aunque son los que tenemos que estudiar en futuro.

Obon llamado cosa anual evento de uno es julio en hace religión también hay pero
Inaka dewa taitei _____ 8gatsu 13nichi kara 15nichi goroni shimasu. (Obon)
provincia en generalmente (la gente) agosto día 13 desde día 15 aproximadamente hace

b. Korekara wa ningen no shourai no tameni _____ kono umi
desde ahora humano de futuro de para (nosotros/humano) este mar
wo kaihatsu shite ikanakreba naranai. (Kaiyo kaihatsu)
explotación hacer tenemos que

Siendo “hlitobito (la gente)” y “watashitachi (nosotros)” o “zinrui (el humano)”, el sujeto de estas oraciones no refiere a una persona específica. Las oraciones impersonales como (5a,b) se ven en las lecturas explicativas que describen la geografía, la cultura y la sociedad japonesa. Probablemente en estas lecturas lo importante es introducir o enseñar la existencia de algún evento o algún estado en Japón y no es importante quién en el mundo real lo hace. Por lo tanto, el sujeto de la oración no necesita indicar a una persona específica en el mundo, y no aparece explícitamente.

Basado en esto, podemos considerar que, en japonés, si no es necesario indicar su referencia específicamente, el sujeto se puede omitir (o no necesita expresarse), y que, es decir, en japonés, indicar a alguien o algo específico en el mundo real es la función del explicitar el sujeto de la oración.

Como hemos visto, en el japonés escrito el sujeto de la oración se puede omitir, si la oración es impersonal. Por lo tanto, en las condiciones para omitir el sujeto de la oración japonesa debemos agregar la condición de que el sujeto omitido sea impersonal. Por lo tanto, agrego (6b) a las condiciones para omitir el sujeto de oración en japonés en (1) en la sección 1.

(6) a. (=1) El sujeto está en correferencia, en estatus co-gramatical (sujeto) y en co-papel semántico con el sujeto de la oración anterior; y la(s) referencia(s) de estos sujetos están en el mismo espacio espacio-temporal.

b. En el siguiente caso, el sujeto puede omitirse en violación de a.

El sujeto omitido es interpretado como impersonal (personas indeterminadas).

4. Observación de las oraciones en la parte de conversación

JPLANG tiene 28 lecciones y cada lección tiene más o menos 10 conversaciones y el número total de oraciones para las conversaciones es de 1030. En este trabajo observé 946 oraciones excluyendo las contestaciones y las exclamaciones que no se pueden considerar una oración con un predicado y los argumentos especificados por él.

En estas 946 oraciones en 527 el sujeto está omitido como la segunda oración en (7).

- (7) Iie, watashi wa Mareeshia no gakusei dewa arimasen. Tai no gakusei desu.
 no yo Malaysia de estudiante no soy (yo) Tailandia de estudiante soy

Dado que el sujeto se omite en 527 oraciones de 946 oraciones, se puede decir que el sujeto se omite en 56% de las oraciones de conversación. Así podemos decir que la proporción de omisión del sujeto en la parte de conversación es más alta que la proporción de la parte de gramática (30 %) y la proporción de la parte de lectura (25%). Además, si contamos el hecho de que hacer que los alumnos entiendan la sintaxis japonesa es una función importante del texto del idioma, la frecuencia de omisión del sujeto en las conversaciones reales será más frecuente. En las conversaciones reales en japonés, la proporción de las oraciones cuyo sujeto esté omitido será más del 60%. En otras palabras, en una conversación en japonés, en más de la mitad de las oraciones el sujeto está omitido.

Si es así, ¿cuáles son las condiciones para omitir el sujeto en las oraciones en una conversación?

Como hemos visto hasta ahora, la condición principal de la omisión del sujeto en japonés o en japonés escrito es estar en correferencia con el sujeto de la oración anterior, es decir, ser el sujeto de la segunda (o la tercera) oración del discurso y la referencia del sujeto ya es una información conocida en el discurso.

En la parte de lectura, en el 60% de las oraciones cuyo sujeto está omitido, el sujeto (omitido) co-refiere con el sujeto de la oración anterior. En la parte de conversación también, en casi el 60% de las oraciones cuyo sujeto está omitido, el sujeto co-refiere con el de la oración anterior como se ven en (8).

- (8) a. A: Mareeshia no Ari san wa donohito desuka.

Malaysia de Ari cuál persona es ?

B: _____ watashi desu. (1-4)

(Malaysia no Ari) yo soy

- b. A: Kore (un diccionario) wa setsumei ga kuwashii desune.

este explicación detallada es verdad

B: Ee, _____ nedan ga sukoshi takai desu ga benri desu yo. (21-8)

sí (este) precio un poco caro es pero conveniente es

Por lo tanto, se puede decir que en las oraciones de una conversación también la correferencia con el sujeto de la oración anterior es la condición principal para omitir el sujeto de la oración.

Sin embargo, en las conversaciones de JPLANG, en el 40 % de oraciones (en 201 oraciones de 946 oraciones), el sujeto está omitido, aunque la oración es la primera del discurso y por lo tanto la referencia del sujeto (omitido) no puede considerarse una información conocida como se ve en (9). (En (9) indico la traducción de la referencia posible del sujeto (y el objeto) que se puede adivinar en el contexto de la conversación entre paréntesis.)

- (9) a. _____ ookina kouen desu ne. (4-5)
(aquí/este) grande parque es verdad
- b. Hai, _____ torimashita. (4-8)
bueno (yo foto) tomé
- c. _____ tsukaremashita ne. (7-6)
(nosotros) nos cansamos verdad
- d. _____ ototoi Yamada san no tokoro e ikimashita. (8-7)
(yo) anteayer Yamada señorita de lugar/casa a fui
- e. A: Moshimoshi, _____ Go san desuka. _____ Tan desu. (9-1)
oiga/hola (usted) Goh sr es ? (yo) Tan soy
- f. _____ natsuyasumi ni dokoka e ikimasuka. (9-9)
(usted) vacaciones de verano en algún lugar a va ?
- g. _____ ookina daibutsu desu ne. (11-6)
(este) grande estatua de Buda es verdad

Como se ve en 9) este fenómeno de omitir el sujeto de la oración que no tiene una oración anterior ocurre con el sujeto que indica primera o segunda persona (como en (9b,c,d, e, f) y con el sujeto que es demostrativo (deixis) que indica cosas próximas como en (9a, h)).

Sakuma (1983) que estudia los demostrativos japoneses que empiezan con las letras “*Kosoado - kore* (esto), *sore* (eso), *are* (aquello) -”, basado en la teoría del campo de la psicología Gestal, piensa que el campo de una conversación se establece cuando el hablante se convierte en un polo y el oyente se convierte en el otro polo y que estando enfrente de las percepciones de los interlocutores, la escena en que se hace la conversación crea un campo común y por lo tanto las cosas en el campo ya están entendidas por ellos.

Este trabajo considera que el campo de conversación de Sakuma explica este fenómeno de la omisión del sujeto de una oración que no tiene una oración precedente como las oraciones en (9) : El sujeto que indica el hablante (primera persona, “*watashi*” o “*watashitachi*”; un polo de campo de conversación) o el oyente (segunda persona, “*anata*” o “*anatagata*”; el otro polo de campo de

conversación) o una cosa próxima (“*kore*”) o un lugar próximo (“*koko*”) que está en la escena del campo de conversación y que está enfrente de la percepción de los interlocutores puede omitirse, porque su referencia se basa en la percepción común de los interlocutores como la referencia del sujeto de la segunda oración puede basarse en la correferencia con el sujeto de la oración precedente para omitirse.

Por lo tanto, podemos tener (10) como la condición que permite la omisión del sujeto de una oración que se usa en una conversación dada (lengua hablada).

(10) Si la referencia del sujeto es el hablante o el oyente o una cosa que se expresa con una deixis de proximidad (como *kore*, *koko*), el sujeto puede omitirse.

En las conversaciones también en el 60% de las oraciones cuyo sujeto está omitido, la correferencia con el sujeto de la oración anterior lo permite. Por lo tanto (10) es la condición que debe agregarse a la condición de correferencia con el sujeto de la oración anterior.

Por lo tanto, este trabajo considera que las condiciones que permiten la omisión del sujeto de una oración en la lengua hablada japonesa son las siguientes en (11).

(11) a. (=1) El sujeto está en correferencia, en estatus co-gramatical (sujeto) y en co-papel semántico con el sujeto de la oración anterior; y la(s) referencia(s) de estos sujetos están en el mismo espacio espacio-temporal.

b. En el siguiente caso, el sujeto puede omitirse en violación de a.

El sujeto indica el hablante o el oyente o el sujeto puede expresarse con una deixis de proximidad.

4. Conclusiones

En este trabajo hemos visto que hay diferencias en las condiciones para omitir el sujeto de una oración entre el japonés escrito y el japonés hablado. En ambas circunstancias la correferencia con la referencia del sujeto de la oración anterior es la condición principal. Sin embargo, mientras que, en el japonés escrito, en una oración impersonal, el sujeto se omite (no se expresa), en el japonés hablado, el sujeto que es primera o segunda persona o se expresa con deixis de proximidad se omite fácilmente. Basado en estos hechos, este trabajo modifica las condiciones para la omisión del sujeto de una oración japonesa (1) en la sección 1 a (12) de abajo.

(12) Las condiciones para omitir el sujeto de oración en japonés

- a. (=1) El sujeto está en correferencia, en estatus co-gramatical (sujeto) y en co-papel semántico con el sujeto de la oración anterior; y la(s) referencia(s) de estos sujetos están en el mismo espacio espacio-temporal.
- b. En los siguientes casos, el sujeto puede omitirse en violación de a.
 - (En el japonés escrito) el sujeto omitido es interpretado como impersonal.
 - (En el japonés hablado) el sujeto indica el hablante o el oyente o el sujeto puede expresarse con una deixis de proximidad.

Como se menciona en la sección 2, en español el sujeto de una oración se omite fácilmente porque es muy fácil adivinar la referencia del sujeto porque en español las conjugaciones de los verbos se detallan, teniendo seis tipos de pronombres personales el idioma. Teniendo esto en cuenta, al pensar en japonés, podríamos decir que en japonés que no tiene la conjugación de los verbos debido a las diferencias personales, el explicitación del sujeto desempeña un papel importante en la aclaración de la referencia del sujeto en el mundo real. Además, para indicar la referencia del sujeto sin expresarlo, el japonés tiene que depender de los factores fuera de la oración como la oración anterior o el campo de conversación.

En cambio, si pensamos en el español desde el punto de vista del japonés, vale la pena examinar si “el campo de conversación” (o el contexto compartido) de Sakuma es uno de los factores de omisión del sujeto de la primera y la segunda persona en español.

Bibliografía

- Miyajima, Atsuko (2015) “*Nihongo gakushusha no sakubunkara kanngaeru nihonngono shudai/shugo no shouryaku*. (Omisión del tema/sujeto: Analisis de las composiciones escritas en japonés por los estudiantes extranjeros)” Boletín del Centro de Enseñanza del idioma japonés, Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio 42 (p185-200).
- Miyajima, Atsuko (2016a) “*Nihongo to Supeingo no shugo no shouryaku* (Omisión del sujeto de oración en el japonés y en el español) Boletín del Centro de Enseñanza del Idioma Japonés, Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio 43 (p85-96).
- Miyajima, Atsuko (2016b) “*Nihongo to Supeingo no shugo no shouryaku* (Omisión del sujeto de oración en el japonés y en el español) una charla en el Grupo de Estudio de Lengua Española de Tokio 6 25
- Real Academia Española (2009) Nueva gramática de la lengua española Syntax II

Sakuma Kanae(1983) *Nihongo no gengo riron* (La teoría lingüística de la lengua japonesa)

Kouseisha kouseikaku

Sunagawa, Yuriko (1990) “*Shudai no shouryaku to hishouryaku* (Omisión y no omisión del tema)”,

Bungei gengo kenkyu (p15-30) Universidad de Tsukuba

Corpus

JPLANG por centro de enseñanza del idioma japonés <https://jplang.tufs.ac.jp/>

Situación de la Educación del idioma japonés en Centroamérica y el Caribe.

Antonia Rivas Saenz (Universidad de El Salvador)

Victor Gutierrez (Universidad San Carlos de Guatemala)

Actualmente en El Salvador hay 4 instituciones muy conocidas que imparten el idioma japonés.

UES: Universidad Nacional de El Salvador

En el año 1974 voluntarios de JICA comenzaron a dar clases abiertas a todo el público del idioma japonés. Sin embargo, estas interrumpidas por la guerra civil en El Salvador.

En 1995 JICA envía voluntarios para que retomen nuevamente las clases de japonés. Y a partir del año 2000 iniciaron los departamentos de clases de idiomas por niveles. Con un solo profesor. De los voluntarios de JICA una persona y un maestro local. Con una plantilla de 85 alumnos aproximadamente.

CENIUES Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de El Salvador

En el año 2007, los maestros salvadoreños que asistieron a la UES comenzaron a trabajar dando clases del idioma japonés.

Actualmente se cuenta con 5 maestros salvadoreños. Se cuentan con 9 niveles básicos. El alumnado es aproximadamente de 130. Para el año entrante se tiene planeado abrir cursos dirigidos a niños.

Los materiales que se usan en clases son el Minna no Nihongo, Basic Kanji, transmisiones en vivo, Tanoshiku Yomu, entre otros.

UCA Universidad Centro Americana José Simeón Cañas

La UCA es una universidad autónoma de El Salvador. En el 2009 la UCA comenzó a ofrecer clases del idioma japonés. Más adelante, en noviembre del 2011 se incorporaron voluntarios de JICA.

Actualmente, se están dando 6 cursos a niveles básicos. Se cuenta con un aproximado de 60 alumnos.

En cuanto a maestros hay 6 connacionales, y ya no hay voluntarios de JICA.

De los materiales en clase se usan el Minna no Nihongo, Basic Kanji entre otros.

ASEJA: Asociación Salvadoreña de Ex Becarios de Japón

En 1995 la Asociación fue fundada, principalmente como una asociación entre El Salvador y Japón, pero uno de los propósitos de ASEJA es la de dar clases del idioma japonés. Conto con un maestro nacional y 20 alumnos aproximadamente.

En la actualidad en El Salvador se cuenta con aproximadamente un total de 330 alumnos del idioma japonés. En cuanto al profesorado se compone de 1 maestro japonés y 11 salvadoreños.

1. Con el fin de presentar a los salvadoreños que no conocen nada de Japón y su cultura, en el 2016 se llevo planeo llevar a cabo entre la UES y la UCA el 14° Festival de la Cultura Japonesa.

2. También en el 2016 se llevo acabo el 14º Concurso de Oratoria del Idioma Japonés en El Salvador, para que los alumnos pudieran usar esta oportunidad de mostrar los frutos de su aprendizaje del idioma.
3. Actualente 4 maestros salvadoreños participaron en los cursos a largo plazo que ofrece Fundación Japón a los maestros del idioma japonés.

中米カリブの日本語教育状態

—中米カリブ日本語教育状態の概要レポート—

Antonia Rivas Saenz (Universidad de El Salvador)

Victor Gutierrez (Universidad San Carlos de Guatemala)

1. いつ 日本語のコースを開始しましたか

No	国	年
1	COSTA RICA	1974
2	CUBA	1972
3	EL SALVADOR	1974* 1995
4	GUATEMALA	1993
5	HONDURAS	1988
6	JAMAICA	1994
7	NICARAGUA	1996
8	PANAMA	1987
9	REPUBLICA DOMINICANA	----

エルサルバドルの場合、1974年に JICA ボランティアが 一般公開講座として日本語クラスを始めました。しかし、その後、エルサルバドルの内戦によって中断されました。1995年に JICA ボランティアの派遣と日本語クラスがもう一度始まりました。そして、2000年から言語学科生対象の単位制クラスが始まりました。

2. 日本語の教師

エルサルバドル、ホンジュラスとグアテマラの状況で、JICA ボランティアが中断されています。

No	国	現地人教師	JICA ボランティア
1	COSTA RICA	13	5
2	CUBA	6	0
3	EL SALVADOR	11	0
4	GUATEMALA	3	0
5	HONDURAS	10	0
6	JAMAICA	1	1
7	NICARAGUA	5	2
8	PANAMA	1	1
9	REPUBLICA DOMINICANA	10	1

3. 日本語を教える機関

現在、学生と日本語教師の人数が増えています。

No	国	機関	学習者人数
1	COSTA RICA	9	650
2	CUBA	4	300
3	EL SALVADOR	4	350
4	GUATEMALA	1	200
5	HONDURAS	4	472
6	JAMAICA	3	160
7	NICARAGUA	1	89
8	PANAMA	3	60
9	REPUBLICA DOMINICANA	3	249

4. コースデザイン

No	国	レベル	期間	卒業レベル
1	COSTA RICA		2—3年間	みんなの日本語まで勉強します。中級以上コースがありません。
2	CUBA	様々	様々	B1。
3	EL SALVADOR	20 レベル	普通 コース: 4年間. I インテンシブ コース: 2年間。	能力試験の N3。
4	GUATEMALA	17 レベル	4年間。	みんなの日本語まで。
5	HONDURAS	14 レベル	3年間半。	みんなの日本語まで。
6	JAMAICA	3 レベル	1年間半。	能力試験の N4。
7	NICARAGUA	12 レベル	2年間。	初級。
8	PANAMA	17 レベル	2年間。	初級。
9	REPUBLICA DOMINICANA	10 レベル	4年間。	初級。

5. 使っている教材

主に、一番使われている教材は「みんなの日本語」ですが、最近、「まるごと」という教材を使い始めてきました。

No	国	初級	中級以上	漢字
1	COSTA RICA	みんなの日本語. JICA が所属する大学は、オリジナルの教材	-----	日本語能力試験対策に ほんごチャレンジかん じ N4-5、 自分で作った教材
2	CUBA	みんなの日本語	中級へ行こう	Basic Kanji
3	EL SALVADOR	みんなの日本語 まるごと	楽しく読む本 日本語生中継 中級へ行こう	Basic Kanji. 自分で作った教材
4	GUATEMALA	みんなの日本語	中級へ行こう	みんなの日本語
5	HONDURAS	みんなの日本語 まるごと	-----	Basic Kanji.
6	JAMAICA	A New Approach to Elementary Japanese [vol.1,2] テーマで学ぶ基礎日 本語 西口光一 (著)]	-----	

6. 日本語教育問題

コスタリカ

問題

- 日本語教師の能力不足

問題を解決のため活動

- 勉強会を実施して教授法について話し合う
- 日本人講師という人材の活用を促進する。

キューバ

問題

- 学習者は クラス以外、練習の機会が少ないです。

- 新しい教材が不足です。
- インタネットが使えません。
- 教師のトレーニングが不足です

問題を解決のため活動

- 日本人の旅行者人と文化交流のため、ミーティングを開きます。
- 新しい教師を購入する予定です。
- インターネット設置のために、大学が投資しました。
- 成績優秀な学習者を集め教員育成に力を入れている。

エルサルバドル

問題

- 教師の日本語のレベルはまだ 低いです。
- 学習者は クラス以外、練習の機会が少ないです。
- 教師はトレーニングの機会が不足です。
- 大学において日本語クラスへの関心が低い。

問題を解決のため活動

- 勉強会しています。
- 日本人と文化交流のため、ミーティングを開きます。
- できるだけ国際交流基金のトレーニングに参加する。

グアテマラ

問題

- 新しい日本語コースを開きません。
- 学習者は 日本語を練習機会が少ないです。そして、日本の会社がないので、日本語が必要な仕事がありません。

問題を解決のため活動

- 日本語のコースを強化するため、日本使館と協力をしている

ホンジュラス

問題

- 学習者の話す能力は不足です。
- 新しい教材が不足です。
- JICA ボランティアがいません

問題を解決のため活動

- 毎週間 日本人が 学習者と話すため、大学へ行きます。
- 新しい教材を買う予定があります。

ニカラグア

問題

- 学習者の人数が不足です。
- 話す能力に関して、 使っている教材が不満です

問題を解決のため活動

- 日本の文化を紹介のため、色々な活動をしている。
- 適切な教材を選択できるように教材研究をしている。

パナマ

問題

- 日本語の教師の人数が不足です。
- 日本語の教師は 少ないです。
- 日本大使館の協力が不足です。

問題を解決のため活動

- 日本語の教師になるため、学生にトレーニングしている。
- 日本大使館のコミュニケーションに大切する。

ジャマイカ

問題

- 話す能力と比較したら、学生の書く能力が 不足です。

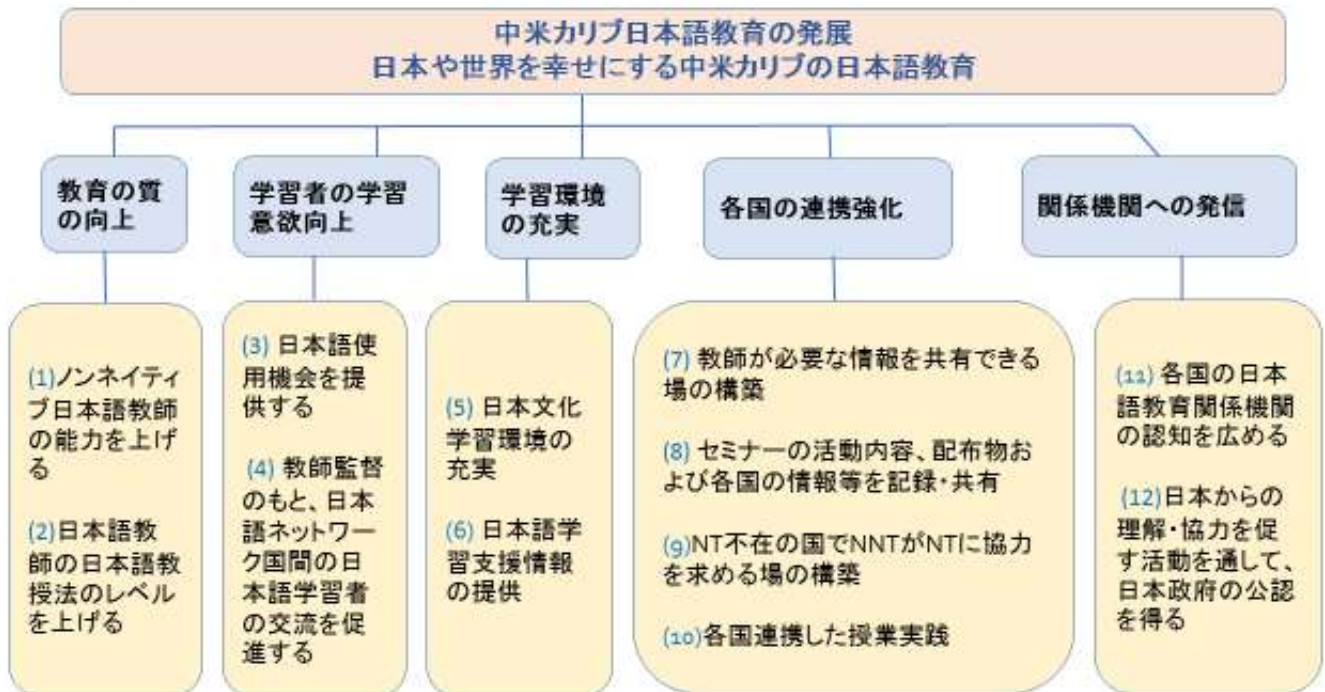
問題を解決のため活動

- 日本語の字に慣れるまで、書く練習を強化していきます。

7. 中米カリブ日本語教育のネットワーク

2009年に、中米カリブ地域における日本語教育発展するため、第1回中米カリブ日本語教セミナーが開かれました。2015年に中米カリブネットワークの目的を達成するため、5年間計画を作りました。

<5か年計画>



RCCJの 目的	目的達成のための活動	2017年の達成課題
教育の質 の向上	(1)ノンネイティブ日本語教師の能力を上げる	2022年までに現在のNNTがJLPTのN3取得を目指す。尚、2022年以降教師としての参加はN3保持を義務付ける
	(2)日本語教師の日本語教授法のレベルを上げる	各国は別添の課題 a~h (*次ページ参照) から毎年、自国の状況に応じた課題を選択し、次年度セミナーで発表することで達成したとみなされる
学習者の 学習意欲 向上	(3) 日本語使用機会を提供する	毎年中米カリブ日本語コンテストを実施する
	(4) 教師監督のもと、日本語ネットワーク国間の日本語学習者の交流を促進する	毎年優秀者メキシコ研修等、学習者間の交流の場を設ける
学習環境 の充実	(5) 日本文化学習環境の充実	2022年までに全ての国が日本文化を学んだり、情報交換をしたり、体験できる場所を設ける
		2022年までに全ての国で学習者が自由に利用できる和書の図書スペースを設ける
	(6) 日本語学習支援情報の提供	他国の学習者と交流ができるネット上のルームを作成する
各国の連 携強化	(7) 教師が必要な情報を共有できる場の構築	教案を非公開で共有する 各国の取り組みを適宜 Facebook や youtube を利用して情報を共有する 各国積極的に情報を共有し、それぞれの国の問題を解決するために協力する
	(8) セミナーの活動内容、配布物および各国の情報等を記録・共有	毎年記録し、Facebook のグループページで共有する
	(9) NT 不在の国で NNT が NT に協力を求める場の構築	NT 教師不在の国で NT の語感や例文作成、ネイティブチェック、発音が必要な際に利用できるルームをネット上に作成する
	(10) 各国連携した授業実践	毎年2国間以上で合同授業やビデオチャット等を利用した授業を実践する
関係機関 への発信	(11) 各国の日本語教育関係機関の認知を広める	RCCJ の取り組みを youtube や Facebook 等で発信する
	(12) 日本からの理解・協力を促す活動を通して、日本政府の公認を得る	サクラネットワークの実績を作るため毎年必ず助成プログラムを利用する

中米・カリブ地域におけるノンネイティブ日本語教師のインタビュー調査
—A国の場合—

荒井 美幸（同志社大学）

Entrevista a profesores de japonés no nativos pertenecientes a Centro América y el Caribe
-En el caso de país A-

Miyuki Arai

（※以下はシンポジウムで発表される予定だったものの要旨です。）

Palabras clave: Centro América, región del Caribe, profesores de japonés no nativos, Red educativa, modelo de precisión (TEM), investigación cualitativa.

En noviembre del 2016 la Fundación Japón anunció el reporte preliminar de las entrevistas en el extranjero a instituciones educativas en las que se imparte el idioma japonés. Ésta entrevista es realizada por la Fundación Japón una vez cada tres años, con la finalidad de saber la situación de las instituciones donde se imparte el idioma japonés en el extranjero.

De acuerdo con el reporte preliminar del 2015, hay una gran apertura en el número de instituciones, el número de profesores y el número de estudiantes de japonés de cada región. En las áreas en las que la comunidad japonesa es muy pequeña, o en las que es raro que se presente la oportunidad de estudiar en Japón las instituciones, el número de profesores y de estudiantes japonés son escasos. No son pocos los países en los que los estudiantes de japonés no tienen la oportunidad de usar el idioma fuera del salón de clases (Fukushima / Ivanova: 2006).

En Centroamérica, el número de instituciones educativas donde se imparte el idioma japonés y el número de estudiantes es difícil de cuantificar. Aunque es un área pequeña, y su población no es muy grande, geográficamente está muy lejos de Japón. Al salir del salón de clase, a cada paso se reducen las oportunidades de usar el japonés. Además de que no es una herramienta que sea de ayuda para conseguir un trabajo.

Es notable que en una zona con un contacto limitado con Japón como lo es Centroamérica y el Caribe se haya formado una red educativa de japonés y su desarrollo único es visible; sin embargo, entre los datos numéricos de grandes encuestas es algo difícil de divisar. Con ésta finalidad, pienso que es muy

importante conservar un registro a través de investigación cualitativa del proceso de la creación de tan valiosa red que ha llevado al desarrollo del aprendizaje de japonés en la región.

En esta investigación, llevamos a cabo entrevistas semi estructuradas a profesores no nativos del idioma japonés en el país A en Centroamérica/ región del Caribe (me gustaría, en la medida de lo posible no dar a conocer la identidad de los participantes, por lo que me referiré a su país como país A). Las experiencias compartidas por los profesores de japonés serán registradas usando el modelo isocróno (TEM) y el análisis cualitativo.

Figura 1 Modelo de la línea múltiple modelo isócrono

TEM y es una nueva metodología cualitativa de la psicología y la psicología cultural en el análisis y descripción de los datos. Es un marco para describir a los seres humanos y su comportamiento. Especialmente la selección y estabilidad y cambios en el contexto de doble línea. Un ejemplo se muestra en la figura 1 (Sato: 2013)

En el future, basado en el análisis de los resultados de este país, realizaremos nuestra investigación en el país B, país C y con ello finalmente investigar la diversidad de Centroamérica y el Caribe, para mostrar las posibilidades de colaboración mutua en el futuro.

Nota 註

¹ 『質的心理学の展望』 (2013) サトウ、p.184より。

Referencias 引用・参考文献

荒井美幸 (2016) 「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』 No.125、比較文化学会、投稿中

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』No.110、比較文化学会、191-201.

荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ（2012）「複線経路・等至性モデルの TEM 図の書き方の一例」『立命館人間科学研究』25、95-107.

サトウタツヤ（2013）『質的心理学の展望』、新曜社

サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵、高田沙織、ヤーン＝ヴァルシナー（2006）「複線経路等至性モデル——人生経路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指

して」『質的心理学研究』5、255-275.

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』第2号、国際交流基金、49-64.

茂呂雄二・有元典文・青山征彦・伊藤崇・香川秀太・岡部大介編（2012）『状況と活動の心理学』、新曜社

Enseñar japonés y trabajar con el idioma japonés. ¿Por qué los profesores de japonés dejan de dar clases para trabajar en empresas? Resultados de entrevistas

Kazuko NAGAO
Jun ARISUE
Mitsuru KUROSAKI

Palabras clave: profesor de japonés, empresas japonesas, búsqueda de empleo, entrevista.

El crecimiento de la industria automotriz japonesa se ha incrementado rápidamente, por lo que el número de estudiantes de japonés que encuentran trabajo como interpretes en dichas empresas también ha aumentado. Muchos de ellos continúan trabajando por largos períodos, por lo que en muchas ocasiones no continúan con sus estudios de japonés.

Algunas de las principales razones para aprender japonés entre mexicanos es la cultura pop, así como pasatiempos relacionados con la cultura japonesa; sin embargo, en los últimos años el número de alumnos de nivel intermedio (JF Standard B1, N3 del Examen de Conocimientos del Idioma Japonés) que tienen como propósito entrar a trabajar en industrias japonesas ha aumentado. También un número creciente de profesores de japonés han empezado a trabajar en industrias japonesas. Ésta es una de las razones de la escasez de profesores de japonés en México.

En el presente estudio se llevó a cabo entrevistando a profesores y alumnos de japonés que han conseguido un trabajo en empresas japonesas. De acuerdo con sus respuestas se profundizó en algunos temas en las entrevistas de manera semi estructurada (Kvale, 2011)

Con los resultados de ésta investigación se llegó a la conclusión de que el japonés tiene una influencia importante en la vida de sus hablantes. Independientemente de profundizar en el lenguaje y cultura japonesa, el uso idioma japonés como herramienta para obtener empleo en una empresa japonesa se ha incrementado.

En esta presentación se considera a quienes previamente fueron profesores de japonés y de que manera pueden retomar la enseñanza del idioma.

日本語を教えることと日本語で働くこと

—なぜ日本語教師をやめ、メキシコ日本企業に就職するか—
インタビュー調査を通して

長尾和子（メキシコ国立自治大学国立言語学翻訳学校）

蟻末淳（国際交流基金ニューデリー日本文化センター

日本語教育アドバイザー南インド）

黒崎充（ベラクルス州立大学言語学部外国語学科言語センターハラパ校）

要旨

メキシコでは近年日本の自動車産業の進出により、日本語の需要が急激に増大している。そのため、通訳などとして日本企業に就職する学習者が増えてきた。メキシコでの日本語を学習する理由はポップカルチャーなど趣味的なものがその中心を占めているが、その一方で、上記の理由により、日本語学習をしている中で日本企業への就職が現実化することも多く、その中には日本語教師から転職する者も増えており、日本語の需要の増大の中での日本語教師不足の一つの原因にもなっている。本論考では、日本語教師から日本企業に就職した学習者にインタビューをし、彼らの日本語学習の動機や、教師になった理由、教師をやめ日本企業に移った理由、日本文化に対する感じ方の就職前後での違い、日本企業に就職してからの思いとその過程や変化を観察した。方法論として、インタビュー前のアンケートの回答に基づき、その答えにより、半構造化インタビュー（Kvale, 2011）を実施し、①日本語学習と日本語教育、②日本企業での経験を通して、③日本語教育への示唆という3つの観点を中心に、企業へ就職した日本語講師が就職以前と以後でどのように変わったかという過程を振り返り、その経験から、これからの日本語教育に対する視点についても、再考を試みた。

これらの結果から導き出された日本語講師の姿を考察し、これからどのような形で日本語教育へと還元できるのかを考えた。

キーワード

日本語教師、メキシコ日系企業への就職、インタビュー調査、総合的動機、道具的動機、外発的動機、内発的動機、ライフストーリー

1. 研究に至る経緯

私たちのこの研究への取り組みには、メキシコの日本語教師とりわけノンネイティブ教員（以下、NNT 教員とする）の日系企業への転職事情の変化によって生じている教員不足問題がそのきっかけとなっている。

これはまず、ここ数年の日本語教師のステータスと社会背景が、これまでの日本語教師の在り方とその社会への関わり方が大きく異なってきたからである。その結果、多くの優秀なメキシコ人日本語教師が日系企業への転職を行っていることである。

そもそも、かつては日本語学習の動機はその多くが趣味として日本語学習に取り組んでいるものであった。そして、そのまま好きで日本語を続けたり、独学で勉強したりと依然自分の勉学に励む姿勢がよく見受けられた。そして、自分で職を得たのち、これまで自分が学習してきた日本語への手伝いや趣味として日本語指導の非常勤講師として携わることが一般的であった。

しかし、ここ数年は、日本語学習者数も増加し、講師の補強のため臨時ではあるが、日本語教師としての道が大きく開かれることになってきた。^I一方、日系企業への就職が現在市場としてニーズが多いため、年々企業への転職がふえている。^{II}

こうしたメキシコの日本語教師を取り巻く環境をさらに詳しく掘り下げてみると以下のことが要因として考えられる。

これまでは、日本のアニメに興味を持って日本語学習を始める学習者が多かった。そして、ここ数年も引き続きアニメは日本語学習への動機の一つとして挙げられるが、最近はそのだけに限らず、さらに日本を取り巻くポップカルチャー全般に興味を広げてきている。^{III}このようにして、日本語学習者数はメキシコにおいて年々増加する傾向にある。

これに対して、ここ 10 年くらいのメキシコ社会事情としてメキシコへの日系自動車産業に多くの企業が進出し工場を作り、生産を大規模に拡大している。それに伴って、メキシコ人学習者は B1（JF スタンダード）・N3（JLPT）のレベルで通訳・翻訳として必要とされ、日本語学習者が卒業して就職するだけでなく、すでに指導をしている現職のメキシコ人日本語教師も日系企業へ転職を始めるようになった。それでもなお、日本語学習者の増加による日本語講座開講への需要増大がおこり、これまではなかった教師不足の問題が顕著になってきた。その上、現職日本語教師が日系企業へ転職するようになり、ますます日本語教員とりわけ NNT 教員の不足が大きな問題となってきている。

そこで、この日本語学習者の大きな増加と、日系企業での仕事に必要な日本語・スペイン語を通訳・翻訳できる人材の急激な需要と、これらにより現状のメキシコの NNT の日本語教員が企業へ転職することでおこる日本語教師不足の問題に対し、それぞれの企業へ転出した元日本語教師の追跡調査をすることで、今後も増えるであろうこうした優秀な人材とその後の日本語指導への関わり方を模索するために、私たちはチームを組んで役割分担をしつつ研究に取り組んだ。そして、日本語を教えることと日本語で働くこと—なぜ日本語教師をやめ、メキシコ日本企業に就職するか—をテーマとしてこれらについて内的・外的要因についてインタビュー調査とその分析を考察することにした。

インタビュー調査にはスカイプによる面談を三者が参加し、この原稿執筆にあたり、研究の経緯と目的を黒崎が担当し、研究法の詳細について長尾が記述、分析と考察は蟻末がまとめた。そのうえで、最終的にさらに三者で検討を行った。

2. 研究の目的

上記の経緯を踏まえ、2 人のメキシコ人元日本語教師のライフストーリーから日本語が人生の選択にどう影響を与えたか、その中での日本語や日本文化、日本への思い、更には自分自身がどう変化していったかを探るために、インタビュー調査とその分析を行った。

そして、日本語教育が日本企業での就職という実利的目的のためにできること、また、日本語教育の複言語・複文化的主体の成立へ果たす意味について再考を試みた。

最後に、日本語講師の姿を考察し、これからどのような形で日本語教育へと還元できるのかを考えた。これらの目的に沿っておこなった研究方法については、以下に述べていく。

3. 研究方法

三代 (2015) の指摘するように、グローバル化の流れの中、ことばを学ぶ意味は国内外で多様化し、学習者が日本語を学び、それをどのように自分の人生とつないでいるのかを、ライフストーリーとして探求する必要性が問われている。ライフス

トリー研究は、社会学を中心に発展し、「語り手の経験や見方の意味を探究する、主観的世界の解釈を重視した研究方法である（桜井, 2005）」。

本研究は質的研究の手法で行った、初期段階のケースステディである位置づけられる。インフォーマントは2名で、それぞれ以前は日本語教師として働いていたが、本研究のインタビューを行った時点（2016年12月）では、一般企業で通訳としての仕事をしていました。本研究では、日本語学習者、そして、日本語教師という立場からの語りを引き出した。

事前アンケートに基づき、ある程度の質問内容を用意しつつ、出てくる答えの内容により、更に質問内容を深く掘り下げる半構造化インタビュー（Kvale, 2011）をスペイン語で実施した。インタビュー内容は録音し、文字起こしをした後、それを修正、その後、分析をするのに必要な部分を抽出して日本語訳をつけ、カテゴリー化し、コメントをつけた。その後、日本語教育におけるライフストーリー分析を行うにあたり、発話を抜粋していった。最後に2名の相違点と共通点をまとめた。

以前のライフヒストリー研究では、既存の理論や概念的な枠組みから仮説が設定される実証主義アプローチと、多数のライフヒストリーを実証して、帰納的推論を重ねて行くことにより、個人の主観を越えた社会的現実が見えてくると考える、解釈的客観主義アプローチのいずれかが主流であったが、ライフストーリー研究では、「何が語られたか」を重視し、インタビューする側とされる側が対話的に現実構築しているという観点を重要視する（石川・西倉, 2015）。

4. 分析の観点

質的研究は、当初から仮説があるわけではなく、データが物語るものから分析の観点が構成される（Dömyei, 2007）。本研究協力者の相違で浮き彫りになった分析の観点は Ryan & Deci(2000)の言うところの語学学習における外発的動機づけと内発的動機づけである。

外発的動機づけとは、行なっている行為以外に明らかな目的や報酬があり、それによって行動している状態、であり、「必修科目だから」「試験でいい点をとりたい」「いい仕事に就きたい」などの理由で語学を学習する場合である。

内発的動機づけとは、行っている行為そのものが目的であり、純粋に日本語自体に興味があり、自分から進んで学習する場合ある。「日本語自体に興味がある」「難しい漢字を覚える事にチャレンジするのが楽しい」などである。

Ryan & Deci (2000)では、無動機から、外発的動機づけ、内発的動機づけへと自己決定理論の連続体が発展していくという。つまり、内発的動機づけのある方がより自らの意志での行動であると考えるが、本研究では、そのような連続体での発展としては捉えていない。

この2つに加え、Gardnar (1975)の言う、外国語を使って就職や留学など何かをするという道具的志向と、日本や日本文化、日本人に対して親しみを感じ、アイデンティティーの一部となる統合的志向という観点も加えて論じることとする。

更に、特筆すべき概念としては、第二言語習得における Krashen([1982]2009)の習得学習仮説があげられる。「習得」とは子供の第一言語習得のように無意識に行われるものであり、言葉の正しさは「学ぶ」ものではなく、「感じる」ものであり、大人でも言語の「習得」ができるとしている。また、「学習」とは「習得」とは違い、意識的に学ぶものである。教室で学んだものが実際の場面で使えない場合は、「学習」はできたが、「習得」がなされていないと考えられる。「習得」が行われるには、話者が意味のある場面での自然なインターアクションに参加し、発話の形式ではなく、コミュニケーション自体に注意を向け、多くの理解可能なインプットを得る必要がある。

以上のような観点から、分析を進めて行く。

5. 分析

5.1 元日本語教師 A と B のライフストーリーとターニングポイント

ここでは、元日本語教師 A と B の、日本語学習から教師としての仕事、その後教師をやめ就職した企業での仕事に至るまでのライフストーリーを、特にターニングポイント及び教師と企業での仕事に対する考え方に注目して追うことにする。

具体的には

1. 日本語への初めての興味
2. 最初の日本語学習(授業)との出会い
3. 日本語教師としての就職
4. 日本語教師の仕事に対する考え

5. 日本語教師の仕事から企業での仕事に

6. 企業での仕事に対する考え

に分けて考察する。ここで重要なことは、彼らが何をどのように語るか、どう捉えているかであり、事実がどうであるか、ではない。すなわち、何を語るか、何を語らないか、というそれ自体が自分の日本語や教師の仕事、企業の仕事に対する態度や思いを表していると解釈する。ここでは、AとBの発話を、実際に使われた表現を使ってまとめている。発話を「内発的」「外発的」動機づけ、及び「道具的」「統合的」志向の対立を中心に考察した。

5.2. 日本語への初めての興味

A) 最初の日本語への興味は7、8歳ぐらいに日本や中国の映画か風刺画を見たこと。食事や服装など、メキシコとは違う日本の文化に興味を持った。同じ興味を持つ友人との出会いで日本に行く夢が芽生えた。後に、引越しをして日本語学習ができる街に行くことになり、学習を始めた。

B) 16歳の時、高校でそれまで勉強していたドイツ語が勉強できなくなり、他の言語を勉強したかった。アニメを2か月前ぐらいから見始めており、日本語を聞いていた。日本語は他の言語とずいぶん違うと感じ、興味を持ち好きになった。それで、日本語を勉強することを決めた。

Aの日本語学習に対する興味は日本文化自体に対する興味であり、内発的動機づけであると言える。また、文化に親しむことを目的としているため、統合的志向であると言える。

Bの場合は他の言語が勉強できなくなった、という外から強制された条件という面で、きっかけとしては外発的な動機がある程度あるが、日本語、日本のアニメ自体に対する興味があり、内発的動機の方が強いと言える。一方で、道具的志向か統合的志向かはここでははっきりと見えない。

5.3. 最初の日本語の授業との出会い

A) 日本語の授業の最初の印象は、難しくて、厳格なもの。日本語の「規則」のみならず、授業自体の「規則」が多い。Aにとって、日本語学習は、「挑戦」(Reto)。厳格(estricto)であり、違いと複雑さが面白い。文化的違い、時間を守る価値観など、他の価

値を知り、違う人間になることが目的の一つ。A の家庭では、お酒を飲まない両親は厳格であり、特に父親は時間をしっかり守る人だった。

B) 授業はとても楽しかった(何度も強調している)。教師の教え方がアクティブ、エネルギーで、大きな声で説明したり、色々な遊びをしたり、とても楽しかった。また、学校で友人をたくさん作り、教師が親切で、よく説明してくれた。

受講の自由度が高く、一つのクラスに登録すれば他のクラスに行くこともでき、毎日のように行っていた。

A にとって、日本語学習は「規則=厳格」が象徴している。日本語や文法の「規則」のみならず、授業自体の「規則」が多かったことを言及している。そして日本語学習は「厳格な」「規則」を知るための「挑戦」だと A は捉えている。換言すれば、文化的違いや価値観などを自らのアイデンティティーの中に取り入れる「挑戦」である。日本語学習において、アイデンティティー及び自分の考えとの一致、もしくは一致させなくてはならないという思いは、後の日本語教師としての「厳しい」態度にも引き継がれており、また、企業の仕事への見方にも引き継がれている。一貫して、日本語を試験や仕事など他の何かの役に立てるという道具的志向は感じられなく、むしろアイデンティティー形成に結びついた強い統合的志向が見てとれる。

また、A がここでそういった「厳格さ」の価値に関して父親、家庭から受け継いだことを暗示していることも興味深い。「教師」を従うべき存在と考えていることも、「父親」との類似性が見えるだろう。一方で B と違い、横との繋がりは見えず、むしろ授業に退屈してやめた学生がいたことに言及している。

一方で B は日本語の授業がとても楽しかったことを強調している。A のような教師や日本語の「厳格さ」に対する言及はない。また、B は友人をたくさん作るなど、学校がコミュニティとして機能していたことを強調している。これは後に B が日本語教師になるきっかけになる。B にとっては、コミュニティに所属することの意義が、日本語教師としての意義よりも強いのである。ある意味で統合的志向とも言えるが、言語そのものに対する志向というより、学校というコミュニティへの統合的志向というのが A とは大きく違う。

5.4 日本語教師としての就職

A) 大学を卒業してから、日本語を小さい私立学校で教えた。その後、幼稚園で英語を教えていた。その時、今まで習っていた教師が大学をやめることになり、後任として授業をするか聞かれ、することにした。その第一の理由は、日本語を復習するいい

機会となるから。英語を教えるより日本語を教える方が好き。なぜなら言語を教えるだけではなく、価値観や考え方を教えることができるから。日本語や日本語の授業によって新しい世界に入れる。

B) 学校の教師から、他の二人の学生と一緒に教師になりたいか聞かれたのが始まり。学校は厳格ではなく、学校の雰囲気がいまなかった。友達同士のような雰囲気だった。

A は結果的に自分の日本語教師の後任に選ばれたことになる。ある意味縦の関係と言える。ここでも、2 での厳格な両親や厳格な授業への言及、価値観を教えることに対する言及など、上から下への「価値観」や「規律」の重視が垣間見られる。一方で、日本語教師になる理由として、教師になりたいというより、日本語の勉強に役立つ、ということを重要視しているのが興味深い。A にとって日本語は道具ではなく目的である。日本語を教えることは学習のための道具的志向に基いている。つまり、通常なら教師の仕事に就くために道具として日本語を使うのではなく、日本語を勉強するために教師という仕事を道具として選んでいることになる。後に見るように、企業の仕事始めるきっかけ及び本人が考える企業での仕事の長所に関してもこの考えは一貫している。

また、ここでも、言葉は価値観や考え方を含むことから、日本語に価値を見出していることをここでも強調している。日本語学習自体が強くアイデンティティーの一部となっており、それを教師として伝えることを重要視している。

一方、B は、学校というコミュニティに入るために教師としての仕事を選んだことがうかがえる。これは、後に、日本語教師という仕事そのものはもうやらないと思うが元の学校には戻りたい、と発言していることから明らかである。また、A と同じく教師に言われて始めたが、学生同士の横のつながりがあること、教師も友達のような雰囲気があったことが、A の環境、その感じ方とは違う。

ここで注目したいのは、A、B、双方共に日本語教師になりたい、と元々強く考えていたというより、教師から言われて始めたことである。また、その理由として、A は日本語を勉強できること、B はコミュニティに入れること、と教師の仕事そのものの以上の理由が他にあることがうかがえる。

5.5. 日本語教師の仕事に対する考え

A) 自分は厳しい教師。学生は教室に入ると、日本文化や日本の教育方法の中に入ることになる。例えば、時間に厳格であること、宿題をチェックすることなど。また、学生は教師に対して、友達に対するような言葉遣いをしてはいけない。

B) ダイナミックで、アウトプットのためのインプットを重要としている。授業では、自分は時間に厳格であり、課を時間通りに終わらせること及び、みんなが参加することが重要。(学校等の勉強会のおかげで)ダイナミックで面白い勉強方法を常に考えていた。

学校の日本人は企業の日本人とは違い、メキシコに慣れていた。

元の学校に戻って教えたいと思うが、他の学校で教えるかどうかはわからない。また、経済的にも、通訳と比べるとその学校がある場所で可能な仕事は給料が安いので、今は通訳の仕事が続けたい。もし元の学校のある町に日本企業があれば、元の学校で働けるので、それはいい。ただ、常勤の日本語教師は経済的にきつい。

A は、自分が思う日本の教育を実現しようとしている。ここでも、日本の教育、日本の考え方に自分を一体化させようとしていることがわかる。それは時間や宿題等を管理することだと考えている。同時に、教師と学生の線引きをすることも重要だと考えており、ここでも縦の関係を重要視していることがわかる。これは A の日本観、日本語観でもあり、同時に A のアイデンティティーでもあるように思える。

一方、B は A 同様、時間に厳格であることと言及しているものの、むしろ学校の同僚の日本人は企業とは違い、メキシコ化していると話している。また、みんなが参加することを重要と考え、ダイナミックで面白い勉強方法を重視している。日本語教師の仕事への興味はうかがえるが、経済的理由で通訳の仕事が続けたいと言っている。

5.6. 日本語教師から企業での仕事に

A) 教師は楽しいが、大変な仕事であり、自分の勉強ができなかった。教師をしていた3年間、基礎はついたが、日本語が伸び悩み、目標としていた JLPT の級に合格することができなかった。

B) 元々、非常勤講師として平日は日本企業で既に通訳、翻訳者として働いていた。日本に奨学金で行き、戻ってから常勤講師になろうと考えていたが、奨学金がとれなかった。その代わりに英語学習のために海外に行くことにした。そのため、日本語教師をやめ、待遇がいい日本企業での仕事に専念することにした。そして、留学後も他の日本企業で働き続けることになった。

A は教師としての仕事に価値を置いているものの、それが自分の日本語の勉強を圧迫していたと考えている。また、インタビュー中、目標としていた JLPT に合格しなかったことを何度も強調していた。つまり、ある意味では、教師の仕事は日本語学習の「道具」でもあったのだが、それが結局「道具」として役に立たなかったと感じて

いるとも言える。Aの目的はあくまでも「日本語」であり、「日本語教師」のみならず、後に見るように「企業での仕事」も「日本語」学習のための「道具」だと捉えている一面がある。

一方でBは日本に行くことができなかったという理由で、英語学習を実現するために、日本語教師をやめている。日本語学習も日本語教師も、あくまでも可能性の一つであり、Aのようにそこにアイデンティティーを置いてはいない。道具的志向とは言えるが、日本語学習自体が、内発的か外発的かははっきりしない。学校というコミュニティに入るという統合的志向のために、「日本語」を「道具」として利用する、という部分があるかもしれない。

5.7. 企業での仕事に対する考え

A) 通訳の仕事は毎日が「挑戦」で、「学習」のいい機会。仕事はリズムも厳しくプレッシャーもあり大変だが、知識を得られることが満足に繋がっている。

日本とメキシコは仕事において様々な考えの違いがあり、特に締切について大きく違う。日本人は時間を守る。そして仕事を朝早くから夜遅くまでする。常に仕事に向き合っており、必要なことをする。

メキシコの働き方にも常に笑いを忘れなかったりするなど、いい所もある。日本とメキシコのいい所を合わせなければならない。

通訳は文化を繋げる仕事である。通訳の仕事は常に勉強をすることができる。毎日が「挑戦」である。常に語彙や聴解、読解、漢字など新しいことが学べる。

今は学生に力を割くより、自分の日本語能力や職業的能力を伸ばすために時間を使いたい。通訳の仕事でいい所は、毎日違う挑戦があること。語彙や話すこと、知識など、日本語関係で常に新しいことを学べる。好きじゃないことは、理解できない時などストレスがたまること。まだ学習が必要。

B) 通訳は仕事の道具のように扱われる。

日本人は時間などにとても厳格であることが、メキシコ人には一般的に理解しがたい。また、直属の上司を飛ばしてその上に相談してはいけないなど、ヒエラルキーが厳しいこともメキシコ人とは違う。自分は父親と似ていて、とても時間に厳しいと考えている(日本語の授業ではそうだった)。

日本人はお互いに信頼しており、連帯しているのがいい点。メキシコ人は自分のことと他人のことをわけている。(その裏返しに)メキシコ人と日本人はコミュニケーションが不足している。日本人は日本人の間で話を共有すればいいと思っていることが多い。

(自分の日本語学校の日本人とは違い)、企業の職場環境はとても重い。

仕事はメキシコ人と日本人のコミュニケーションを手伝えとし、8割を肯定的に捉えている。一方で「道具」として見られることで2割は否定的に捉えている。

現在、日本語の勉強は特にしていない。

Aは通訳の仕事を日本語学習と同様に「挑戦」だと考えており、また、日本語学習のいい機会だと考えている。仕事そのものより、知識を得られることが重要だと考えている。仕事の成果に関して、職業的能力にも言及しているが、一方で通訳の仕事のいい点として、日本語学習における利点を多く挙げていることから、日本語学習が最終的な目的であり、仕事はその「道具」であることがうかがえる。

一方でBは日本語の勉強は現在していないこともあり、日本語を仕事のための「道具」とみなしていることがわかる。企業の職場環境をととても重いと形容しており、自身が好きだった日本語学校との違いを意識している。仕事としてはコミュニケーションの手助けに役に立っているとして自身の存在意義を8割は肯定的に捉えているものの、その一方で「道具」としての通訳の仕事に、自身の存在意義がなくなる危機も感じている。自分を父親と似ていて時間に厳しいと考えているところはAと同じだが、それを日本語や日本人と強くオーバーラップさせ、アイデンティティーとして捉えていることはないように見える。日本人に見られるようなヒエラルキーに関しても、Aは教師と学生の間係を始めむしろ肯定的に捉えていたが、Bはメキシコ人との違いとして客観的に、多少ネガティブに捉える傾向がある。

5.8. ライフストーリーとターニングポイントから見た結論

一貫して、Aにとっては日本語教師の仕事も企業での仕事も、日本語学習という目的に集約されていることがわかる。そして、日本語・日本文化が象徴するものは「規則」であり、それを知り、従うことが重要だと考えている。学習者のみならず、教師としても、教室内では「日本的」と自身が考える「規則」を徹底していることからそれがわかる。そして、日本語は常に「挑戦」の場であり、それは日本語学習、企業での仕事でも変わらない。日本語学習は自己実現であり、日本語という「規則」を学び、常に「挑戦」する自分の姿がアイデンティティーを形成しているように考えられ

る。その意味においてAにとって日本語学習は極めて「統合的志向」で行われていると言える。

また、Aは主に「内発的」動機で日本語を学習していると言えるが、一方でJLPTによる外の評価を気にするなど、自分が好きなように勉強するというより、外からの「挑戦」に立ち向かうことを是としている。

Bは日本語に対する興味は当然あるが、ドイツ語ができなくなった代替として始め、日本語が続けられないと思ったら、英語に移るなど、日本語自体を自己のアイデンティティーと捉えて特別視をしている様子はない。日本語そのものや日本語教師としての仕事より、自身が勉強し、また教鞭をとった日本語学校というコミュニティへの帰属意識が強い。

また、日本企業での仕事のいい点として、コミュニケーションを手伝えるという点を挙げるなど、日本語をコミュニティ・コミュニケーションとしての道具として捉えている。

一方で、それは通訳=コミュニケーションの道具でしかないと考えるネガティブな面にも同時に表れている。Bにとって、日本語学習は「道具的志向」が強く、その目的として自身のコミュニティ、コミュニケーションへの志向がインタビューの中で表れている。

AとBの違いを「統合的志向」と「道具的志向」の差異として、最終的に解釈することになったが、考察を進めるにあたり、この二つ、もしくは「内発的動機」「外発的動機」という二項対立で、日本語学習の動機を考えることに率直に言って困難を感じた。「日本語学習」「日本語教師としての仕事」「日本企業での仕事」「待遇」「ライフスタイル」「アイデンティティ形成」など関係する様々なファクターを分析し、その上で各々の関係がどうであるか、どういう序列がつけられているか、で「志向」や「動機」を総合的に判断した方が、特に質的分析においては、各個人の志向や動機を総合的に分析でき、有用かもしれない。今後の研究に活かしたい。

6. 考察

本研究では、AとBというタイプの違う日本語学習者・元日本語教師の語りを通じて、なぜ日本語教師をやめ、一般企業に移ったのかを探った。日本語学習・日本語教育を問い直し、元日本語教師の日本企業での経験を通して見えてくる日本語教育への示唆、という観点から考察していく。

6.1. 語りから日本語学習・日本語教育を再考する

日本語学習を続けるという内発的動機を通じ、アイデンティティー形成（統合的志向）をする A は、日本語教育や一般企業への就職をその「道具」とし、「学習」の場を更に広げ、自分の日本語能力を向上させられる場に身を置きたいという切実な想いが感じられる。「日本語教師の仕事は授業をするだけではなく、試験の作成・採点や授業準備、宿題のチェック、等も含めたフルタイムの仕事であり (**el trabajo como profesor eh es un trabajo de tiempo completo**)、学生の目的やニーズを知り、その実力を伸ばしていく責任もあり、自分の勉強はやや二の次になる (**tu propio aprendizaje queda un poquito olvidado**)。自分の希望していた JLPT の級に受からなかったことで自尊心を傷つけられた。それで、(自分の学習の) 停滞を感じて、とても気分が悪かった。」という言葉からもそれがわかる。一方で、通訳の仕事については「毎日学ぶ機会があり、日々挑戦できるので私にとっては良いことである。それが好きだし、本当にかかなり良い気分です今までやってきている。」(Todo los días, es una **oportunidad de aprendizaje**, lo cual para mí es muy bueno porque para mí cada día es un **reto**. Y eso me gusta mucho. Sí. Entonces, pues sí me, me he sentido, la verdad, bastante bien.)

これを Krashen([1982]2009)の概念で説明するならば、意識的な「学習」のほかに、日本語使用環境に身を置きたいという「習得」への希望が感じられる。これは、言い換えれば、現在の日本語教育は十分に「習得」の機会を与えうるかという問いでもある。そういった意味でも、外国にいたとしても、すでに日本語教師になっていたとしても、あるいは、日本で語学や教授法の長期研修を受けていたとしても、それで自動的に日本語が習得できると安心せず、テレタンデムを行う、オーセンティックな読み物を読む、ニュースを視聴し、自分なりの意見を言う等で、常にリアルなインプットが得られ、アウトプットを行う日本語環境に接し、学習者が「習得」を構築していく手法を日本語学習や日本語教育に組み入れていく必要がある。また、NNT 教師の更なる日本語力向上へのサポートも心がけていくことが肝要である。

B にとっての日本語学習も日本語教育も学校という、あるいは、日本らしからぬ雰囲気をもった楽しいコミュニティーに帰属するというある種の統合的志向に裏打ちされたものであった。B はインタビューで学校の雰囲気や受けた授業、自分が心がけていた日本語の教室活動を形容するのに、**energético** (エネルギーッシュ)、**dinámica** (ダイナミック)、**divertida** (楽しい) 等の形容詞を使っており、その学校の日本人は「メキシコに慣れていた」と語っている。日本語教師の仕事が学校というコミュニティーへの統合の道具ではなく、収入を得るための手段だと捉えられた時、B にとってのその魅力を失った。

「経済的にも、通訳と比べるとその学校がある場所で可能な仕事は給料が安いので、今は通訳の仕事が続けたい。(y pues no se compara en nada al sueldo que yo gano como intérprete. Entonces quise aprovechar ahorita que hay muchas empresas japonesas de trabajar en otros lados.)」

これは、日本語教育界自体に突き付けられた、日本語教育がいかに関収入源である仕事として成立するののかという問いであり、今後、NT・NNTを問わず、日本語教師の待遇改善へ向けて、どのような試みをしていけば良いのか、自己研修型の教師として常に学び続け、どのように職業人として市場原理に組み込める付加価値をつけていくのかを模索して行かなければならない。

AとBが日本語教育をやめるきっかけとなったターニングポイントとして、Aが日本で長期日本語教育研修に行っていた時に受けたJLPTのN2に合格しなかったこと、BはN2には合格していたが、教師として長期日本語教育研修に選ばれなかったことが、他の仕事へと移ることになった事実は否めず、次のように語っている。「日本に奨学金で行き、戻ってから常勤講師になろうと考えていたが、とれなかった。その代わりに英語で海外に行くことにした。(Quería ganarme la beca e irme a Japón, estudiar y regresar ya como maestra de tiempo completo, pero pues como no se dio pues (...), fue una de las cosas que hizo quererme ir a estudiar inglés al extranjero, porque yo quería estudiar japonés y como no se pudo, pues, dije bueno el inglés y pues por eso me fui.)」このようなケースにおいては、教師採用の基準を再考しN2以上とする可能性や、NNT教師の悩みを同僚や先輩がサポートしていく方法の模索、言語や教授法のブラッシュアップ講座としてのアクションリサーチ講座、等、対策を考えていかねばなるまい。

また、「再度日本語教師をしたいか」という問いには、Aは「N2に合格し、日系企業でのいろいろな仕事を学んだら」、Bは「前の学校ならやってもいいが、給料が少ないので、掛け持ちになる。しかし、本業の仕事自体が地元にはない。(No estoy segura si regresaría a otra escuela porque, si yo pudiera me gustaría seguir dando clases en [la escuela]. El problema fue que más que nada yo en [la ciudad B] no tengo mucho de donde escoger trabajo (...))」「もし元の学校のある町に日本企業があれば、元の学校で働けるので、それはいい。(Si hubiera una empresa en [la ciudad B] japonesa y pudiera yo trabajar de intérprete pues estaría muy bien. Para poder seguir en [la escuela].)」としており、両者とも復帰する希望はあるものの、すぐではなく、条件が揃えば実現するかもしれないということだった。この事実を考察していく必要があり、我々日本語教師は日本語教育の何に惹かれ、何に満たされ、どのように意味を構築しながら、日々の仕事に従事しているのだろうか。今後、内省し、共有していくべき問いへとつながる。

6.2. 日本企業での経験を通した日本語教育への示唆

昨今のメキシコへの日系企業の進出において、それぞれの企業でどのレベルの日本語使用が求められているのか、日本企業内において、元日本語教師が果たす役割はどのようなものであるのか、日本語教育はメキシコ実業界において、日本語や日本語文化を伝える手助けができるのか、等を検証していく必要があるだろう。

本調査で行ったように、日本語教育を社会とのつながりとともに捉え直すことにより、これからの日本語学習や日本語教育の方向性が見えてくる可能性があるということが示唆される。

インタビューでは、Aは通訳の仕事をメキシコ人と日本人の調整役だと考えており、日本語が学べることのほかに、日本の働き方が学べること、メキシコの働き方を融合できる事をあげており、Bは、仕事を8割肯定的に捉えており、日墨のコミュニケーションを可能にする支援をすることは「とても良い気分だ」としている。このことから、日本語学習者・元日本語教師という立場から現場で通訳や社員として働きながら、企業文化の相違を体験・理解し、事物や行動・価値観などを説明していくことによって、日本人社員とメキシコ人社員の仲介役になり得るのではないかと思われる。

Aは、仕事の分量が一定でないことや部署によって様々な語彙を覚えなければならないことを、Bは長時間労働を日系企業で働く上での困難な点としてあげているが、AもBも日本人の時間の正確さを肯定的に捉え、自分自身も時間を守るとしており、Bは日本のチームワークの良さを日本的働き方の利点としている。また、日本人に対して、Aは、ユーモアを持って、日墨の良いところの融合を図る事、Bは、長くメキシコにいる日本人のようにメキシコ人の力や可能性を信じて、仕事を任せ、日本人とメキシコ人の間の意思疎通をよりよく図る事を、それぞれ望んでいる。

また、AもBもビジネス日本語を有効だと捉えており、Aは日系企業で働くことを日本語を習得する良い機会と捉え、Bは、基本的には学校で学んだことを肯定しながらも、企業で働くには、更に、社内で使う簡単な語彙や部署ごとの専門用語が必要だとしている。

今後、こういった元日本語教師を通じて、企業で使用される一般的な語彙や表現、談話型、専門用語など、それぞれの働き方への考え方を元に、日本語教育にフィードバックしていく、バックワードデザインができないか、元日本語教師は社会的アクターとして主体的に日本語教育へ還元していくものを持っているのではないかと思われるため、今後、日本語教育に与える影響に注目していきたい。

謝辞 末筆になりましたが、今回インタビューにご協力いただいた A さん、B さん、また取り次いでいただいた機関の皆さまにこの場をお借りして、御礼申し上げます。

添付資料 アンケートの質問内容

1. Datos personales

1.1. Nombre completo

1.2. Edad

1.3. Género

1.4. Nivel académico

1.5. Carrera

2. Acerca de la enseñanza y el aprendizaje del idioma japonés

2.1. Escuelas donde estudió el idioma japonés.

Anote años, horas de estudio y nombre de institución.

2.2. Nivel alcanzado del idioma japonés (Estándares JF). Nota: En caso de no conocer los niveles de Estándares (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), vea el siguiente sitio web y revise su nivel correspondiente como auto evaluación.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm (Escala de A1 a C2.)

2.3. Nivel alcanzado del idioma japonés en la certificación (JLPT). Nota: En caso de no conocer los niveles del JLPT (Japanese Language Proficiency Test), vea el siguiente sitio web y revise su nivel correspondiente como auto evaluación. <http://www.jlpt.jp/about/levelsummary.html> (Escala de N5 a N1)

2.4. Escuelas donde enseñó el idioma japonés. Anote años y meses que enseñó el idioma japonés en cada institución.

2.5. Niveles del idioma japonés que enseñó. Nota: En caso de no conocer los niveles de Estándares (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), vea el siguiente sitio web y revise su nivel correspondiente como auto evaluación.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.h (Escala de A1 a C2)

2.6. Cursos de formación de profesores o actualización (Anote el nombre del curso, el lugar, la institución, el tiempo y el número de horas).

2.7. ¿Por qué decidió estudiar japonés?

2.8. ¿Por qué decidió ser profesor (a) de japonés?

2.9. ¿Le gusta enseñar el idioma japonés? Sí, No

Argumente su respuesta por qué sí o no le gusta enseñar el idioma japonés.

2.10. Comente sobre su lugar de trabajo actual: tipo de compañía, sección y contenido del trabajo.

2.11. ¿Cuál cree que es la diferencia entre su trabajo actual y el trabajo de maestro (a)?

Sí (), No (), No sé ()

2.12. ¿Quisiera trabajar como maestro (a) aquí de ahora en adelante?

() Trabajar solo en la enseñanza del idioma japonés

() Seguir trabajando en la compañía y dar clase de japonés al mismo tiempo.

() Otros.

2.13. Si contestó que va trabajar como maestro/a en la pregunta anterior (2.12), ¿de qué manera le gustaría trabajar? Argumente su respuesta, ¿por qué le gustaría trabajar de esa forma?

3. Sobre el actual trabajo.

3.1. ¿Por qué decidió trabajar en una empresa japonesa?

3.2. ¿Qué aspectos son positivos al trabajar en una empresa japonés?

3.3. ¿Qué aspectos son difíciles al trabajar en una empresa japonesa?

3.4. ¿De la forma de trabajar de los japoneses cuáles son los elementos que le gustaría seguir como ejemplo?

3.5. ¿Qué es lo que le gustaría que cambien sus compañeros y jefes japoneses al trabajar con ellos?

3.6. Si compara antes y después de trabajar en una empresa japonesa, ¿hay aspectos diferentes con respecto a la lengua, la cultura japonesa y la forma de pensar de los japoneses de cómo se imaginaba? Fundamente la respuesta.

4. El idioma japonés en el trabajo.

4.1. ¿Su conocimiento de japonés le es útil para trabajar?

(Escala de 5 de “nada útil” a “muy útil”)

4.2. ¿Para qué utiliza el idioma japonés en el trabajo?

4.3. ¿Qué conocimiento o habilidad del idioma le hace falta para la realización de su trabajo?

4.4. Si tiene alguna sugerencia para la elaboración del plan de estudios del idioma japonés en su trabajo, ¿qué elementos le agregaría?

参考文献

Cámara Japonesa de Comercio e Industria de México, A.C. (2014). *Libro de 50 Aniversario*. México: Cámara Japonesa de Comercio e Industria en México, A.C.

Consejo Europea. (2002) Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado en 18 de marzo de 2018]

Dörnyei (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.

Gardner, R. C. (1985a). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.

Gudykunst (Ed.). (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publications, Inc.

Krashen, S.D. ([1982] 2009) *Principles and practice in Second Language Acquisition*.

http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf [Consultado en 18 de marzo de 2018]

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Ryan & Deci (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychologist. January, 2000, 66-78.

石井良子・西倉実季「ライフストーリー研究に何ができるか」桜井厚・石川良子（編著）（2015）『ライフストーリー研究に何ができるか—対話構築主義の批判的継承』新曜社

石黒武人（2012）『多文化組織の日本人リーダー像—ライフストーリー・インタビューからのアプローチ』春風社

桜井厚・石川良子（編著）（2015）『ライフストーリー研究に何ができるか—対話構築主義の批判的継承』新曜社

舘岡洋子（2015）『日本語教育学のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』ココ出版

中根千枝（[1967]1975）『タテ社会の人間関係』講談社

西田ひろ子（[2000]2003）『異文化コミュニケーション入門』創元社

三代純平（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聴き、書くということ（リテラシーズ叢書）—』くろしお出版

山本志都（2011）『異文化間協働におけるコミュニケーション—相互作用の学習体験化および組織と個人の影響の実証的研究』ナカニシヤ出版

吉田国子（2009）「語学学習における動機付けに関する一考察」『武蔵工業大学環境情報学部紀要 第10号』108-113 p <http://www.yc.tcu.ac.jp/~kiyou/no10/1-13.pdf>（2017年2月20日）

^I 例えば、ベラクルス州立大学の場合、2013年2月の時点では、日本語クラスはネイティブ教員（以下、NT教員とする）一名で言語学部および言語センターで開講されていた。その後、2014年8月からはNNT教員が一名新規加入し計2名体制となった。さらに、2015年8月からは、NNT教員は2名となり、2017年8月からはNNT教員3名とNT教員1名の合計4名の日本語教育指導体制となった。2018年2月現在もこの体制であり、かつ地方のオリサバ市、ポサリカ市、コアツァコアルコス市とハラパ市の言語センターで合計8名の日本語教員となっている。

^{II} 例えば、少なくともベラクルス州立大学からは3名のNNT教員が中部BAJIO地域への企業への転職をしている。

^{III} 日本を取り巻くポップカルチャーとしたのは、メキシコの学習者は一般にアジアのポップカルチャー特に韓国や日本に興味をもっているからである。ここ数年のニーズ調査や学習動機に関する調査から、こうしたことが際立っている。「KPOPやJPOPに興味がある」「韓国のドラマ、日本のアニメに興味がある」などがその特徴的なものである。

「外国語学習のめやす」をとりいれた授業を行おう

—プロジェクトワーク型授業の実践報告と授業づくり—

阪上 彩子（関西学院大学）

“Aprendizaje para idiomas extranjeros con propósito” llevado al salón de clase Creación de clases y reportes para trabajos basados en proyectos

Ayako SAKAGAMI

外国語学習のめやす、人間教育、つながる力

Aprendizaje para idiomas extranjeros con propósito, desarrollo humano, poder de conexión

De acuerdo a la investigación sobre la Enseñanza del Idioma Japonés en el extranjero del año 2012 por Fundación Japón, uno de los problemas a los que se enfrentan los alumnos extranjeros del idioma japonés y que ha ido en aumento desde el 2009 es la falta de entusiasmo. La razón de esto entre otras, es que algunas instituciones educativas han tenido como política el poner en segundo plano la introducción al idioma japonés. Si tomamos en cuenta la distancia que hay entre Japón y los demás países, las pocas oportunidades de ir a Japón, así como las escasas ocasiones donde se puede tener contacto con la vida diaria de los japoneses, el mantener el interés de los estudiantes del idioma como cuando comienzan a estudiar se vuelve algo problemático.

Con el fin de promover el auto aprendizaje y la autonomía en los alumnos, así como el desarrollo de habilidades para vivir en la sociedad del siglo XXI, en el Foro Internacional para el interés público cultural llevado a cabo en el 2013 se desarrolló el “Aprendizaje para idiomas extranjeros con propósito”. El fin de esta “objetivo” es tomar la enseñanza de las lenguas como una enseñanza humanista, así como desarrollar las habilidades para vivir en una sociedad global. Si tomamos esto para aplicarlo al aprendizaje del idioma japonés, al aprender el idioma japonés, no solo se aprende de la cultura japonesa sino se redescubre sobre el país propio del alumno, desarrollando un mejor entendimiento con los demás, también con esto invitar a tomar una actitud de comunicación creando lazos dentro y fuera del aula con distintas personas usando el japonés. Este “propósito” supervisado por Yasuhiko Tsutsumi explica la importancia que tienen las habilidades de comunicación como la creación de redes personales. (Tsutsumi 2013)

El presente taller, tiene como meta que los profesores del idioma japonés tengan un mejor entendimiento de este “propósito”, que basen sus clases en estos “propósitos” así como presentarles algunos proyectos de clase que lo aplican. Además basado en las planeaciones curriculares, tomar

como meta el que los alumnos sean autónomos en las clases dando énfasis a los temas de la clase a la hora de aprender. Este taller está dirigido a los distintos maestros y los materiales del mismo se encontrarán en español y japonés.

参考文献

公益財団法人国際文化フォーラム（2013）『外国語学習のめやす』

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

當作靖彦（2013）『NIPPON3.0 の処方箋』講談社

Prueba de concurso de vídeo de presentación

Makoto KAWANO

Palabras clave: Producción de vídeo / América Latina y el Caribe / desarrollo futuro

1. Inicio

En marzo de 2016, se llevó a cabo el primer Concurso de Video hecho por estudiantes de japonés en México. Los estudiantes eligieron el tema presentando mi ciudad; a través de una votación llevada a cabo por jueces japoneses, tres de los videos fueron seleccionados. Esta es la primera vez que el concurso se realiza de manera nacional.

En la segunda edición del concurso, llevado a cabo en marzo de 2017 la participación de los estudiantes no se limitó a México y se expandió a América latina y el caribe. Hubo participantes de todas las zonas. Como organizador de este evento, este reporte explicará el concurso y lo que se planea hacer en el futuro.

2. Objetivo del concurso

El objetivo de este concurso es promover el aprendizaje del idioma japonés llevando a cabo proyectos de trabajo usando el japonés y además motivar a los estudiantes a mejorar su nivel de conocimiento del idioma.

Sin embargo, el objetivo principal es promover el intercambio cultural e intelectual entre los estudiantes de japonés y la comunidad japonesa, así como instituciones de educación japonesas. Muchos japoneses tienen interés en Latinoamérica y el Caribe. También se busca que los estudiantes y profesores desarrollen interés en otras regiones.

3. Reflexión sobre el primer concurso

Según los resultados de la encuesta aplicada a los participantes después del concurso, la realización del video estimuló el interés en seguir estudiando japonés y mejorar su capacidad de comunicarse en japonés. Entre los jueces se mencionó que les gustaría visitar México, por lo que el objetivo de promover el estudio del japonés, así como incentivar el interés en México fue alcanzado. Sin embargo, hay grandes diferencias en la calidad de audio y video dependiendo del trabajo, establecer un tema que sea de interés general será todo un reto para asegurar la continuidad del concurso en el futuro.

4. Para finalizar

Como organizador del concurso, espero que más concursantes se interesen en la cultura, historia y

sociedad Latinoamericana y del Caribe como resultado de este concurso; de la misma forma me gustaría enlazarlo con otros eventos, reuniones de estudio, profesores, etc.; para que de esta forma se genere interés. Con este anuncio, consideraremos el tema del siguiente concurso y la dirección del desarrollo del mismo.

プレゼンテーションビデオコンテストの試み

—学習者の新たな活躍の場—

河野 慎（元社団法人グアダラハラ日墨文化交流学院）

要旨

長年にわたり、メキシコ国内各地では日本語弁論大会が行われてきている。現在、弁論大会は日本語学習者が参加するコンテストの代表的な存在である。プレゼンテーションビデオコンテストはメキシコ全土の日本語学習者を対象に、2016年に初めて開催された新たなコンテストである。

このコンテストでは、日本語学習者があるテーマに沿った短いビデオを作成し、その作品の映像や音響の表現力、ナレーションの日本語運用能力を競う。2017年開催の第2回大会からはメキシコのみならず中南米カリブ各国からも参加者を受け入れ、大会の規模を拡大した。本稿ではコンテストを立ち上げた経緯や大会の目的、第1回と第2回大会の概要、コンテストが参加者や審査員に与えた影響も含め、その実践報告をする。なお、本稿は2017年2月に行われた第22回メキシコ日本語教育シンポジウムでの口頭発表に、加筆、修正を加えたものである。

1. はじめに

2016年3月、第1回メキシコプレゼンテーションビデオコンテストが開催された。「私の町紹介」をテーマにメキシコ各地の日本語学習者が独創的なビデオを作成し、日本人審査員とWebを用いた一般投票により、応募された計10作品の中から3つの優秀作品が選ばれた。これまでメキシコで全国的に行われていなかった新たな日本語コンテストの始まりであった。

2017年3月に行われた第2回大会では規模を拡大し、メキシコのみならずラテンアメリカ・カリブの各地域からも参加者を募った。大会運営者としてコンテストを立ち上げた経緯や大会の目的・概要、コンテストが参加者や審査員に与えた影響について報告する。

2. コンテスト開催の経緯

ビデオコンテストを開催しようと考えた動機は、主に筆者の旅行に関する体験によるものである。また、海外で日本語教育を行い、学習者の様子を観察したことによる。

筆者がメキシコを初めて訪れたのは2007年のことで、大学でラテンアメリカ研究をしていたことがきっかけであった。研究のために大学内の図書館でラテンアメリカ関係の本を大量に手に取り、また、インターネットで様々な情報を探していた。この

ように、渡墨前から日常的にラテンアメリカに関する文章や写真、ビデオに触れていた。

2012年に日本語教師としてメキシコに来て以来、メキシコ国内の多くの町やグアテマラ、キューバを旅行で訪れている。旅の途中には写真やビデオでは味わえないものがあり、かけがえのない出会いや発見、学びもある。しかし、自分の知らない場所への興味を引き出し、旅のモチベーションを高めるものは写真やビデオであり、それは大学時代から現在まで変わっていない。

日常的に目にする写真やビデオの多くはプロの方が作成したものだが、現在、家族や友達の旅行体験を聞いたり、スマートフォンで撮影した写真やビデオを目にすることも少なくないだろう。FacebookやYouTube、Instagram、Flickrなどネット上にはプロではない人々が作成した情報が非常に多い。

このように、これまで知らなかった場所や文化を初めて知る時や、さらに多くの情報を探す時に手にするのはプロが作ったものだけでなく、アマチュアが作った情報も多くなっている。現在は誰でも情報を提供でき、誰でもそれを気軽に手にすることができる社会になっている。

日本語教育の現場にいて気が付く方も多くいると思うが、海外で日本語を学んでいる学習者は日本人にとって興味深い現地の情報を発信できる可能性を持っている。それは、学習者が魅力的な情報のすぐ近く、それに触れることができる場所にいるからである。また、その情報を発信するための「日本語」という道具も手にしている。つまり、クラス内で教師と学習者がチームとなって様々なテーマでコンテンツを作成し、ラテンアメリカをあまりよく知らない日本人に向けて役に立つ情報を発信できるのである。プレゼンテーションビデオコンテストは学習者が持っている魅力的な情報を集め、それを外部に発信する場である。



3. コンテストの目的と概要

このコンテストは、日本語を使用してビデオを作成するプロジェクトワークを行うことによって期待される、日本語学習の促進と日本語運用能力の向上を目的としている。しかし、最大の目的は日本語教育・日本語学習を通じて学習者と日本の方々、あ

るいは様々な機関や地域の間での文化交流を生み出すことである。日本の多くの方々がラテンアメリカに関心を持ったり、学習者や教師にも他の地域に対する興味が生まれることを望んでいる。

コンテストという形式にした理由は以下の3点である。



- 1) 「情報に発信力を持たせる」
一人の力よりも、団体でビデオ作品を発信することで作品の広報がしやすくなる。
- 2) 「作品を情報ライブラリとして公開する」
過去に遡って作品にアクセスできるようにすれば、視聴者は様々なテーマの情報を手に入れることができる。
- 3) 「学習者の活躍の場を増やすため」
学習者は十人十色であり、それぞれに得意分野がある。スピーチが得意な学習者もいれば、日本文化や歴史クイズを得意とする者もいる。マルチメディアの知識や技術に長けている学習者はこのコンテストが活躍の場となるだろう。



上記のアイディアのもと、2016年3月、第1回メキシコプレゼンテーションビデオコンテストが開催された。「私の町紹介」をテーマに、7都市から合計10作品の応募があった。参加都市の内訳は以下の通りである。

参加都市	作品数
メキシコシティ	4
グアダラハラ	1
チャパラ	1
ハラパ	1
アグアスカリエンテス	1
グアナファト	1
トルーカ	1

参加にあたっては最大3名で1チームを構成し、学習者の日本語レベルは問わない。日本語のナレーションに加えてスペイン語、もしくは英語の字幕を付けた最長5分のビデオを作成し、その映像や音響の表現力や日本語運用能力を競う。

審査を行う上では「その場所に行ってみたい」と思うか、「素敵なビデオ」だと感じたかという点が重要になる。第1回大会では8名の特別審査員による投票と Google フォームを使用した一般投票で、合計 511 の票が集まった。



第2回大会はコンテストの名称を「ラテンアメリカ・カリブ プレゼンテーション ビデオコンテスト」として中南米カリブ地域の日本語学習者も参加対象に含め、2017年3月に行われた。作品テーマは「郷土料理の紹介」で、個性的な作品が多く集まった。5か国から参加者が集まり、応募作品数も第1回大会を大幅に上回る計25作品にのぼった。なお、その内訳は以下の通りである。

参加国・都市	作品数
メキシコ・メキシコシティ	8
メキシコ・パチューカ	4

メキシコ・グアナフアト	3
メキシコ・グアダラハラ	1
メキシコ・トルーカ	1
コスタリカ・サンホセ	4
ニカラグア・マナグア	2
エルサルバドル・サンサルバドル	1
コロンビア・ボゴタ	1

審査においては7名の特別審査員と第1回大会と同様の一般投票によって、合計761票が集まった。今後、参加者や作品のその後を追ひ、コンテストの目的がどの程度達成されたか注意して見ていきたい。その過程でコンテストの課題も見えてくることだろう。

4. コンテストが与えた影響

第1回と第2回大会の終了後、参加者と審査員に対してアンケートを行った。参加者に対し、ビデオ作成にどのくらいの時間をかけたのか質問したところ、第1回大会で最優秀賞を獲得したビデオを作成した学習者は4分の作品のために2か月を費やしたという。また、他の参加者の多くもビデオの作成に1か月以上を費やしたということがわかった。そこで考えなければならないのは、作品にかけた多くの時間の中で、参加者はいったい何を得たのかということである。参加者や視聴者、審査員にとってこのコンテストはどのような影響を与えたのだろうか。参加者からの意見では、以下のようなものがあった。

- 日本語を勉強するととても楽しい方法だった。日本語を話すこと以外に、自分が一人の人間として、あるいは社会人としてどの程度のことのできるのか分かった。
- 他の参加者のビデオを見るのが楽しかった。自分の町について話すのは難しいことではなかったので良かった。自分が好きな物事について話すのはどんな言語を学んでいても、学習の助けになることだと思う。

このように、参加者はコンテストをきっかけに自分自身の学習の成果を振り返ったり、作成過程を楽しむことによって学習意欲が刺激されている。若い世代での文化交流を活発にするために、審査員の多くには日本の大学生を含めるようにしている。審査員の方からは以下のような意見をいただいた。

- ビデオはとても興味深く、紹介された町に行きたくなった。ただ、声が聞き取りづらい場面も何度かあったので、そこを直せるとより楽しめると思った。

審査員の方々からはこのようにビデオ作成にあたってのアドバイスもいただくことができた。これは参加者にとってのフィードバックであり、今後の作品作りに生かせる意見である。参加者の学習を促進し、日本の方にもっとラテンアメリカに興味を持ってもらうという目的はある程度達成できそうである。

5. おわりに

これは始まったばかりのコンテストであり、まだ参加者向けの広報活動や不特定多数の視聴者への広報活動、作品が提供する情報の質などに課題がある。今後も学習者のプロジェクトワークの場として、また、ラテンアメリカの情報提供の場として継続してコンテストを開催していくためには運営や作品作りの改善が欠かせない。

このコンテストがきっかけで日本人観光客数が2倍や3倍になるわけではない。しかしそれでも、日本語教師や日本語学習者にも文化交流を促進する役割が果たせると信じている。ラテンアメリカカリブ地域の文化や歴史、社会に持続的に興味を持つ方が増えることを願い、今後も活動を続けていく。

なお、プレゼンテーションビデオコンテストの概要、これまでの受賞作品や応募作品は下記のコンテスト公式ホームページに掲載している。今後も作品募集等の情報をホームページと Facebook に掲載していくので、ぜひ同じ機関内の先生方や学生の方々、お知り合いの方々ともコンテストの情報を共有していただきたい。

公式ホームページ「KOUEN México」：<https://kouen-mx.com/>

公式 Facebook：<https://www.facebook.com/KouenMX/>

最後に、プレゼンテーションビデオコンテストの開催にあたって、運営や広報、学生の参加に関して多くの学びがあった。コンテストの開催にご協力してくださった機関や先生方、また、本稿の作成に貴重なご意見をくださった皆様に感謝を申し上げたい。

Del input al output, y hacia la interacción. - A través de actividades de lecturas extensivas -

Etsuko OKAYASU

Palabras clave: Clases con lecturas extensivas, input (materiales audiovisuales y/o escritos que recibe el aprendiente) / output (material audiovisual y/o escrito que produce el aprendiente), temas comunes

Con la finalidad de instruir a los alumnos a ser o motivar a que continúen siendo autónomos, que su ambición por continuar con el estudio, y aumentar el input que reciben del idioma japonés, una vez a la semana se llevan a cabo clases con lecturas extensivas. Con el desarrollo de estas clases se intenta que con el input obtenido se una al output y los alumnos en conjunto con los maestros logren interactuar.

Hay dos grupos objetivos para esta actividad. El grupo 1 son estudiantes de un semestre que están viendo de las lecciones 17 a la 25 del Minna no nihongo y que apenas están comenzando con las lecturas extensivas. Los materiales de clase que usan principalmente son la serie de libros レベル別日本語多読ライブラリー「日本語よむよむ文庫」(Lectores de japonés clasificados), siguiendo las siguientes reglas de lectura, leen un libro que les parezca divertido a su propio ritmo, llenan después un formato de lectura, y en el grupo de lectores creado en Facebook hacen un comentario sobre su opinión sobre el libro. Al finalizar el semestre, en la actividad titulada “Recomienda un libro” el alumno de los libros que leyó en ese tiempo toma uno de estos y elabora una tarjeta de presentación la cual expone y al final de esta se da un periodo de preguntas respuestas.

El grupo 2 en el semestre estudian de las lecciones 42 a la 50 del Minna no nihongo, y tienen dos lecturas extensivas a lo largo de ese semestre. Como en este nivel los estudiantes ya ha leído todos los libros del 「日本語よむよむ文庫」, se hace uso del sitio 「全ページためしよみ」 para que escojan el libro ilustrado que más les llame la atención. Acto seguido en los últimos 20 minutos cada semana, dos alumnos exponen el libro ilustrado que eligieron seguido de una sesión de preguntas y respuestas. Al final del semestre se lleva una “Batalla bibliográfica” donde se decide por medio de una votación cual fue el “libro campeón” de los que se leyeron.

La creación de tarjetas de presentación y las exposiciones ayudan como referencias gráficas y de vocabulario a los alumnos de niveles de los primeros niveles básicos. Así mismo, al tener varios alumnos que leen los mismos libros el número de problemas es menor. También el uso del sitio 「全ページためしよみ」 de libros ilustrados mostró ser una buena herramienta de lectura para los alumnos de los niveles básicos intermedios e intermedios que ya estaban acostumbrados a las lecturas. Otro resultado visible fue el aumento en de interés en los alumnos por leer los libros ilustrados que sus compañeros, tras leerlos con antelación, presentaron. Finalmente, para las batallas bibliográficas, aun cuando la mayoría de los alumnos exponían en japonés libros escritos en español,

con una guía apropiada las conclusiones se llevaron con desenvoltura como la sesión de preguntas y respuestas que ayudaban a decidir al “libro campeón.”

En conclusión se puede considerar que de los dos grupos que participaron en la actividad, dependiendo del nivel al principio se realizó un input con las lecturas extensas usando temas de interés para finalmente tener un output basado en interacción que tuvieron.

受容から産出、そしてインターアクションへ

—多読授業による初級前半の学習者の自律を促す試み—

岡安 江津子（アグアスカリエンテス自治大学）

要旨

自主的・自律的に学ぶ学生の育成、日本語学習への意欲継続・向上、日本語のインプットを増やすことなどを目的に、週1回、1時間の多読授業を実施している。レベルに合った日本語の本を読みながら、文法や語彙などの知識とともに、読解や作文などの技能を伸ばし、日本の文化・習慣も学べることを学生も実感し、モチベーション維持につながっている¹⁾。

本稿では、学習時間80時間の「入門期」を終えたばかりの初級前半の学習者を対象に、多読を通して自律的な学習者を育てるための実践を報告する。その際、受容（読む・聞く）²⁾を産出（書く・話す）につなげる活動に注目し、それを基に、学生間、教師、日本人ボランティアとのインターアクションを促すために何が必要かを考察する。

結論として、初級前半の学生も、多読³⁾を通して主体的に「読む」（及び「聞く」）という言語活動を行うことができる。また、その受容を基に、本の紹介カードの作成・発表という産出活動を実施し、日本人ボランティアという教師以外の母語話者からの質問に答える形でのインターアクションが可能である。筆者は初級前半のうちから自律学習⁴⁾を促すことが必要であり、そのために、多読というツールは有効であると考え。その際、日本語で表現したいというモチベーションのために、教師以外の母語話者（日本人ボランティア）の協力は極めて重要である。

キーワード 多読授業 受容から産出へ 自律学習 日本人ボランティア

1. はじめに

アグアスカリエンテス自治大学では、7年前から日本語コースを開講している。主教材は『みんなの日本語初級I、II』である。この教科書は文型シラバスであり、言語知識の習得に重点がおかれている。言語活動の基礎となる言語知識の習得は重要であるが、文型や語彙を覚える際、文脈という視点を忘れてはならない。これがないと、学習者が文型を覚えるのに時間を費しても、それが適切に使えないという問題が発生する。また、他の外国語に比べて、日本語はいつまでも初級だという不満をどうするかという課題もある。

さらに、本学の学習者の日本語学習動機が、日本人の友だちが欲しい、日本に行きたい、日本の大学に留学したい、日系企業に就職したい、アニメが見たい、マンガが読みたい、J-ポップの歌詞が分かりたい、などかなり具体的であることを考えると、文型シラバスの教科書を使った授業だけでは不十分ではないかと考えてきた⁵⁾。

こうした問題意識の下、教科書を使用しての通常授業に加え、4年前から週1回、1時間の多読授業を導入している。『レベル別日本語多読ライブラリー にほんごよむよむ文庫』に「KC よむよむ」<http://jfk.jp/clip/yomyom/index.html>を加え、昔話、小説、伝記のほか、日本の文化や生活に関する読み物を提供する。それ以外に、当地の日本人学校から寄贈を受けた主に小学生向けの読み物、インターネットの多読用読み物サイトや絵本ナビ、NHK やさしいニュースなどを利用する場合もある。その中から、学生が自分の興味に従って自由に選んで、主体的に「読む」という言語活動を行う。通常多読授業を行っている CAADI(Centro de Auto-Aprendizaje de Idiomas 言語自主学习センター)にはパソコンが30台ほどあるが、そのすべてに『にほんごよむよむ文庫』の音声を入れ、希望者は聞き読みができるようにしている。その際、読書記録シートに日付、タイトル、完読したかどうか、聞き読みをしたかどうか、とともに簡単な感想を書く。また、フェイスブックに読書グループを開き、多読授業後の教師の呼びかけに答える形で、その日に読んだ本についての感想などを書き込む。文法や語彙の間違えについては、直接訂正するのではなく、聞き返しを通じて、学習者自身の気づきを促すようにしている。多読授業の最終的な成果物は、学習者の日本語学習歴や多読経験の有無に従って、好きな本の紹介カードの作成・発表、創作絵本の作成・発表、創作劇などとしている。

2. 多読授業の対象者および授業の流れ

これまで、多読授業の対象者は、日本語学習歴 250 時間程度の初級後半の学習者だった。少なくとも『みんなの日本語』の 25 課までは終了し、ひらがなやカタカナはもちろんのこと、漢字も 150～200 字程度は知っている学生であった。

しかし、今回の対象である日本語レベル 2 の学生 (20 名) は、学習時間 80 時間で、前セメスターでひらがなとカタカナを覚えてばかりである。漢字はまだ学習していない。『みんなの日本語』は 8 課まで学習している。本学期では、9 課から 16 課までを学習しながら、漢字を 80 字ほど覚える。その通常授業と並行して、週 5 時間のうち 1 時間を使って多読を行うこととした。

毎週金曜日、学生は CAADI に集まる。中央の机に『にほんごよむよむ文庫』のレベル 0、1 の本と「KC よむよむ」のレベル A1、A2 からダウンロードして製本したものを並べる。学生はそこから好きな本を選び、読み方のルール「やさしいレベルから読む」「辞書を引かないで読む」「わからないことは飛ばして読む」「進まなかったら、他の本を読む」に従って、自分のペースで読む。辞書を引かない代わりに、質問は自由に受けることにした。

これまでの多読授業を通して、多読の効果や学生の肯定的な反応は見てきたが、学習歴が少ない初級前半の学生を対象にするのは初めてだったので、不安がなかったわ

けではない。実際、初回の授業は、まったく座ってられないほど多くの質問が出た。これまでの多読授業では、時々学習者の近くを歩いて様子を見ることはしても、できるだけ読書に集中している学習者の邪魔をしないように努めてきたのとは対称的だった。一人の学習者の質問に答えている間、数人の学習者が手を上げて待っているという状態だった。ただ、質問の多くは分からない言葉に関するものだったので、絵を指したり、文章の前後を示したりしながら、本の中に理解のヒントがあるということをつかせるようにした。そうした努力を続けていくうちに、多読授業4回目頃（4時間終了後）から、急に質問が減って、読書に集中するようになった。聞き読みをする学生が増えてきたのもこの頃である。

3. 受容（多読）を基にした産出活動、そしてインターアクション

産出活動とそれに続くインターアクションとして、3.1.フェイスブックの読書グループへの投稿・やりとり、3.2. 本の紹介カードの作成・発表・質疑応答を紹介する。

3.1. フェイスブックへの投稿

学生は、フェイスブックの読書グループに教師の呼びかけに答える形で授業で読んだ本についての感想などを投稿する。以下、教師の呼びかけ及びそれに対する学生の投稿を表にして示す。教師とのやりとりが続く場合はそれも記す。尚、学生はS及び番号で表し、教師はTで表す。投稿は語彙や文法の誤りを含めてそのまま記す。絵文字等は省略する。

教師の呼びかけ	学生の投稿及びやりとり
みなさん、今日はどんな本を読みましたか？	S1. おもしろかったです。 S2. 本のタイトルはお化けです！そしておもしろかったです！ T. どんなお化け？ S2. 日本のお化けはよんつタイプです、しんれい こと ひと どうぶつ。 S3. おまわりのほんをよみました、そのほんはとてもたのしいです S4. 今日は日本の古い伝説よみました、浦島太郎の話です。私は本当にそれが好きだった！ T. 浦島太郎はとても有名（ゆうめい）な昔話（むかしばなし）です。メキシコにも有名な昔話がありますか？ S4. はい、最（もっと）も有名（ゆうめい）な伝説（でんせつ）の偉（えら）ー（ひと）つは火山（かざん）ポポカテペトルとイズタクシワトルの伝説（でんせつ）です。
日本語の本が好きですか？	S2. まま好きです！ T. まあまあ好きですか？ S2. ゲ！まあまあがわかりませんでした。

	S3. はい、とても好きです。 T. よかったです。 S3. よかった。 S5. わたしもうとても好きです。たくさん本よみます。 T. はい！たくさん本をよみましょう♪ S1. はい、とても好きです。 T. おもしろいですか？むずかしいですか？
みなさん、おもしろい本がありましたか？	S3. はい、とてもおもしろいです！ T. どんな本を読みましたか？ S3. 私は女の子の本はよみました、すこしかなしいでした。 S6. はい、ラブクラフト {Lovecraft} の本はおもしろいです。 T. ラブクラフト？どんな本ですか？ S6. 本のなまえはクエントスブレベスです。 T. みじかいおはなし？
今日は何冊（なんさつ）本をよみましたか？	S3. にさつよみました T. おもしろい本がありましたか？ S3. はい、おもしろかったです S7. 2さつをよみました！ T. おもしろい本がありましたか？ S2. 二冊本を読みました！ T. おもしろい本がありましたか？ S2. はい！おもしろかったです！ S1. 一さつをよみました。
今日は雨がすごかったですね！すてきな本がありましたか？	S7. ハチ公
みなさん、日本語の本はたのしかったですか？	S1. はい、たのしかったです S8. とてもたのしかったです S6. はい！きむらさんの本はとてもたのしかったですよ S5. はい、たのしかったとおもしろかったです。 S2. かなしかったですけど T. ハチのはなしですか？ S2. はい S9. はい、とてもたのしかったですよ！
今日は、多読（たどく）最後（さいご）の日でした。おもしろい本がありましたか？	

その日によって、反応する学生の数ややりとりの続き方は違う。これは、教師の呼びかけ方によるのか、その日読んだ本によるのか、検討の余地があると思う。また、毎回ほぼ必ず反応する学生が3人いる半面（S1、S2、S3）、まったく反応しない学生も半数以上いる（学生数20名に対し、一度でも反応した学生が9名で、11名は一度もコメントを残していない）。ただ、もともとフェイスブックの読書グループ形成の目的は、発言したい学生に発言の場を与えることなので、発言したくない学生に強制する必要はないと考えている。また、コメントはしなくても、みな必ずコメントを読んでいるし、「いいね！」などで反応している学生は多い。

3.2. 本の紹介カードの作成・発表

3.2.1. 準備期間

通常は、本をできるだけ多く読めるように、学期末ぎりぎりまで多読を行っている。しかし、今回は産出活動に力を入れるために、多読の期間を短縮し、発表の準備期間を設けた。具体的には、発表した内容が聞き手に正しく伝わるように意識した発音の練習である。

教材に『発音アクティビティ』⁶⁾を使用し、発音の3要素「アクセント」「イントネーション」「句切り」の重要性を強調するとともに、ゆっくり、はっきり、一音ずつ丁寧に発音するように指導した。また、スペイン語話者特有の問題である「や」「ゆ」「よ」の音や長音に注意を促した。

発表を相互評価するためのループリック⁷⁾を作成し、事前に共有した。ループリック作成の目的の一つは、同級生の発表を意識して聞かせることである。また、事前に何が評価されるのかを明確にした上で、発表の準備をさせる目的もあった。

発表時、日本人ボランティアを招待することを事前に知らせた。教師以外の母語話者が見学に来ることが、学生のモチベーションにつながると考えたからだ。日系企業への赴任者の配偶者や日系企業で通訳をなさっていて、日本語教育に興味を持ってくださっている方が、毎週CAADIで会話クラブを開いてくださっている。授業に招待し、学生たちとグループ活動をしてもらうこともある。

3.2.2. 発表

持ち時間は、発表、質疑応答を入れて5分とした。発表者が19名だったので2回の授業に分けて発表を実施した。各授業に2人のボランティアが見学に来てくれた。事前にループリックを配布し、評価してもらうとともに、発表後の質問、最終コメントをお願いした。

紹介カード作成の本として学生が選んだのは、KCよむよむから『お化け』を発表したのが2名、『にほんごよむよむ文庫』から、『ハチの話』、『風と太陽』、『これは何の数字？数字で見る日本』が各2名、『女の子』『西町交番の良さん 助けて!』『着物』『西町交番の良さん にわにわに?』『舌切り雀』『タクシー』『笠地蔵』『木村家の毎日 お正月』『浦島太郎』、『さくら』、『寿司・す

し・SUSHI』が各1名だった。添付資料1として、本稿の終わりにいくつかの例を示す。

見学のボランティアや教師からの質問のほか、学生からの質問も出た。スペイン語で回答、質問した学生もいたが、全体として日本語でのやりとりが行われた。これは、ボランティアが会話クラブの中で、各レベルの学習者がどの程度の語彙や文法の運用力を持つかを理解し、それを考慮したうえで質問してくれたのが大きいと思う。また、ルーブリックを基にした相互評価にも取り組んだ。

ボランティアからのコメントとして、「よく準備している」「よく調べている」「日本語学習歴が少ないのにすごい」「知らないお話があった。今度読んでみたい」「頑張りど緊張が感じられた」「日本とメキシコの数字について比較しているのがおもしろかった」「この審査をモチベーションにつなげてもらえらうれしい」「スペイン語の授業にもこういう活動を取り入れてくれたら楽しいと思う」などがあつた。

4. 学習者の感想

学期末の多読授業についてのアンケートから、多読授業全体及び産出活動に対する評価・コメントを紹介する。尚、アンケートは日本語・スペイン語併記で行い、自由コメントは筆者がスペイン語を日本語に訳したものである。

まず、多読授業全体に対する評価を示す。「楽しく日本語を読むことができた」という設問に対し「強くそう思う」77.8%、「そう思う」22.2%、「もっと日本語が読みたい」には「強くそう思う」100%、「多読は日本語の学習に役立った」は「強くそう思う」77.8%、「そう思う」22.2%、「多読授業を続けてほしい」は「強くそう思う」66.7%、「そう思う」33.3%、という結果になった。全体として、多読授業について肯定的な評価となっている。

また、産出活動については、「本の紹介カードの作成と発表は楽しかった」に対し、「強くそう思う」44.4%、「そう思う」44.4%、「どちらともいえない」11.1%、「発表の時、ボランティアの人が来てくれてよかった」は「強くそう思う」88.9%、「そう思う」11.1%、ルーブリックで相互評価をしてよかった」は「強くそう思う」22.2%、「そう思う」44.4%、「どちらともいえない」22.2%、「そう思わない」11.1%となっている。ボランティアを招待することには肯定的だが、ルーブリックでの相互評価について意見が分かれているので、今後どうしてそう思うのかなど、より詳細を調査する必要があると思う。

自由コメントとして、「楽しかった」「よかったが、少し早かった」「多読はよかった。インターアクティブな活動だと思う。分からないときは友だちや先生に聞いて、読んだことを理解できた」「多読授業はとても楽しかった。日本文化や習慣、いろいろな表現を学ぶことができた」「教室での学習から離れ、楽しく学べるいい学習方法だ」「日本語での基本的な語彙の本を参照したい」「日本人と知り合いになれてよかった。発音を教えてもらった。自信も持てたし、言語学習のモチベーションに

もなった」「こうしたやり方がもっとあったらいい」「学習に役立った。いい方法だ」などがあった。

5. 終わりに

最後に、学生間、教師、教師以外の母語話者とのインターアクションを促すために何が重要かを考察する。

学生は、毎週同じ空間で日本語の本を読むという経験を共有する。不思議とみな自然に集まって本を読むようになる。一定数の中から選ぶので、同じ本を読んでいる学生が増えてくる。最初のうち教師に集中していた質問も、だんだん近くにいる学生に聞くことも多くなってきた。また、フェイスブックへの書き込みも、一人がすると他の学生が続くという現象も見られた（S1、S2、S3の学生は、コメントする順番は違うがほぼ毎回コメントしていた）。また、同じ本を読んで内容を知っていることが、発表時の質問にもつながったようだ。

発表の準備として発音の指導をしたのもよかったと思う。教師以外の母語話者が見に来るということで、発音に気をつけてわかりやすい発表をするという動機づけになった。また、自分の発表を理解してもらえたこと、質問に答えられたことは、自信にもつながった。

日本人ボランティアとのやりとりを見ていて感じたのは、すべて日本語で言えなくてもいいということだ。コミュニケーションとは、本来言葉だけのものではない。手振り、身振りはもちろん、分からないときは英語やスペイン語を交えてもいいのではないか。日本人ボランティアの多くはスペイン語学習者でもある。お互い不完全な言語を補い合いながら、それぞれにとっての外国語を伸ばしていけばいいと思う。そして、教師はその橋渡しの役割を担うことができる。これをきっかけに、会話クラブに行く学生が増えたのもうれしい収穫だ。

多読は共通の話題を提供する。『舌切り雀』『浦島太郎』『笠地蔵』などの話を日本人で知らない人はいない。日本とメキシコの昔話についての話もできる。ハチ公はあまりにも有名だ。『タクシー』を読んだことがないので読んでみたいというコメントがボランティアから出たとき、発表していた学生はとてもうれしそうだった。『お化け』についての発表では、日本のお化けとメキシコのお化けの違いなどについていろいろ話が出た。『これは何の数字？数字で見る日本』では、日本人とメキシコ人の身長差、男女の結婚年齢や子どもの数、夫の家事の時間の比較、両国の人口と国の面積の関係などが発表された。数字の自体も興味深かったが、その差がどこから来るのかななどの意見も出された。授業外で母語話者に会ったとき、そうした話題が使えるといいと思う。

入門期を終えたばかりの初級前半段階だからこそ、単調な文型や文字練習だけではなく、自分で選んで学ぶ、自分から働きかける、母語話者とやりとりする喜びを伝えていけたらと考えている。多読及びそれに基づく活動は、そのための選択肢の一つである。今後とも、多読の実践を続けながら、自律学習を促すための方法、多読に基づ

く活動の可能性を広げていきたい。また、日本人ボランティアとの協働を進めていきたいと思う。

注

- 1) 多読授業とモチベーションについては、岡安江津子（2016）参照
- 2) 多読は基本的に「読む」活動だが、聞き読みも行うため、「聞く」も含むものとする。
- 3) 多読授業の方法及び実践例については、栗野他（2012）に詳しい。
- 4) 高崎三千代（2014）によれば、メキシコ人学習者が自律学習より教師の助言や指導を好む傾向がある。
- 5) コミュニケーション力を伸ばす新しい試みとして、本学期より『みんなの日本語 初級Ⅰ』終了後、『まるごと 日本のことばと文化 初級Ⅰ』を使ったコースを開講した。
- 6) 中川千恵子・中村則子（2015）『初級文型でできる日本語発音アクティビティ』アスク出版
- 7) 資料2 参照

参考文献

栗野真紀子・川本かず子・松本緑（2012）『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版

岡安江津子（2016）「初級からの多読授業の試みーモチベーション維持・向上の観点からー」 『2015 年度メキシコ教師会紀要』 P.45ー52

高崎三千代（2014）「メキシコにおける日本語学習者の特性ービリーフ調査結果を中心にー」 『国際交流基金日本語教育紀要 第10号』 P.23ー38

松井咲子（2014）「ドラマ的活動を取り入れた多読の実践報告-Reading Community の構築を目標として-」 『ICU 日本語教育研究 11』 P. 21ー27

資料 1 本の紹介カード例



資料 2 相互評価用ルーブリック（発表時に使用したルーブリックは日西併記である）

	1 がんばって	2 もう少し	3 できた！	4 すばらしい！
内容	内容がありきたりで興味が持てない	聴衆を飽きさせないために、内容に工夫が必要である	聴衆を飽きさせない興味ある内容である	聴衆を引き込む興味ある内容である
非言語要素	姿勢が悪く、アイコンタクトもない	姿勢またはアイコンタクトに問題がある	姿勢、アイコンタクト共によい	姿勢、アイコンタクトもよく、聴衆の反応を意識して発表している
正確さ	文法や語彙に理解を妨げる重大な間違いがある	文法や語彙に時々間違えがあるが、理解を妨げるほどではない	文法や語彙に理解を妨げる重大な間違いがない	文法や語彙にほとんど間違いがない
話し方	スピード、発音、イントネーションの2つ以上に問題がある	スピード、発音、イントネーションのうち、1つに問題がある	適切なスピードで、わかりやすい発音やイントネーションである	適切なスピードで、発音やイントネーションもわかりやすく、声にメリハリがある
発表資料	文字の大きさ、フォント、色使いのうち、2つ以上に問題がある	文字の大きさ、フォント、色使いのうち、1つに問題がある	適切な大きさやフォントの文字を使い、色使いもよい	適切な大きさやフォントの文字を使い、色使いもよく、写真や絵が効果的に使われている
質疑応答	ほとんどの質問に答えられないもしくはほとんどの回答が適切でない	一部の質問に答えられない、もしくは回答が適切でない	ほとんどの質問に的確に答えている	すべての質問に的確に答えている

Uniendo el país de origen y Japón para comprender la cultura -Formas de aprovechar las experiencias de estudiar en Japón-

Rie SUGANAGA

Yoko NAKAI

Haruka MURAKAWA

留学経験 文化理解 架け橋の人材

experiencia de los estudiantes extranjeros, comprensión de la cultura,

Bajo el marco del programa internacional de 300,000 estudiantes, en Japón se han iniciado una serie de esfuerzos constantes que van desde el estudio hasta la búsqueda de empleo¹. Sobre esto, en Japón se ha llevado a cabo varios estudios sobre la forma de trabajo², pero hay pocos estudios sobre la búsqueda de empleo por ex alumnos extranjeros³. Las investigaciones actuales, se han hecho análisis donde de los estudiantes universitarios que han aplicado para un empleo se entrevistó a 4 estudiantes extranjeros para analizar si el hecho de tener experiencia al haber estudiado en Japón era un factor determinante en sus trabajos actuales.

Estas entrevistas se dirigieron a 2 estudiantes hombres y mujeres indonesios, vietnamitas, mongoles y malayos de las carreras de ciencias y humanidades. En cualquiera de los casos, ya sea alumnos graduados de universidades o posgrados trabajan en empresas japonesas, o regresan a sus países de origen y se encuentran laborando en trabajos relacionados con Japón. El resultado del análisis obtenido tras dialogar con ellos fue que tras la experiencia obtenida ya sea por estudiar o trabajar en Japón como son los esfuerzo en la resolución de problemas o la atención prestada en el trabajo, fomentaron una comprensión profunda del comportamiento japonés, y con esto lograr convertirse en un agente fundamental para crear un puente. Cuando la relación entre ambos países es buena, más allá de que las habilidades lingüísticas la comprensión cultural adquiere mayor importancia. Además se puede decir que hay un significado aparte al estudiar en Japón como es el aprender del esfuerzo y la lógica que tienen los japoneses con respecto al acercamiento al trabajo.

Las compañías japonesas no llegan a comprender cuando los estudiantes extranjeros tienen que regresar a sus países, pero de los 4 casos tomados, ellos lograron tener experiencias personales en trabajos japoneses y con esto lograron cumplir el cometido de profundizar su conocimiento de la cultura japonesa. De esta forma sería conveniente evaluar el tipo de contribución positiva que este tipo de acciones traen consigo. Hay que ver esto también no solo como la experiencia de los alumnos extranjeros sino como una oportunidad para unir a Japón y a otros países.

母国と日本をつなぐ文化理解

—日本留学経験の活かし方—

菅長 理恵 中井 陽子 村川 永（東京外国大学）

要旨

日本の大学で学び就職した後、帰国して働いている元留学生4名のインタビュー調査に基づき、彼らが日本留学で何を心得て現在の仕事等に活かしているかについて分析・考察した。分析の結果、日本留学と日本企業で働いた経験が日本人の考え方や行動様式への深い理解を育み、そうした文化理解が、語学力以上に、母国と日本の架け橋的人材として活躍する基盤となっていることがわかった。また、元留学生自身が語る日本留学の意義は、日本人の一生懸命さ、きちんと物事を突き詰めて行う仕事への取り組み姿勢等のほか、道徳観や小さな幸せを大切に生きていくという生き方の姿勢を学んだことであった。そして、こうした日本文化からの学びが、仕事以外の生活や次世代の育成にも活かされていることが明らかになった。以上のことから、日本留学経験の活かし方は多様であることが確認できた。

キーワード 留学経験の活かし方 留学の意義 文化理解 架け橋的人材
キャリア形成

1. はじめに

日本政府は、2008年、留学生30万人計画¹を発表した。この計画は、2020年をめどに30万人の留学生を受け入れ、日本の高等教育機関において高度人材として育成し、日本を世界により開かれた国とするとともに、世界の人・情報の流れを促進することをねらいとしている。留学生のうち、日本政府の奨学金による国費外国人留学生のカテゴリーには、研究留学生、ヤング・リーダーズ・プログラム留学生、教員研修留学生、学部留学生、日本語・日本文化研修留学生、高等専門学校留学生、専修学校留学生の7種類²がある。

筆者らが所属する東京外国語大学では、文部科学省からの委託により、このうち、4種類の国費留学生（研究留学生、教員研修留学生、学部留学生、日本語・日本文化研修留学生）の教育を担っている³。この枠でメキシコから日本に留学してくる学生数は、多いとは言えないが、ここ数年で見ると、2016年度に学部留学生1名、2015年度に日本語日本文化研修留学生1名、2010年度には教員研修留学生1名がメキシコからの留学生であった。

こうした留学生たちは、日本で勉学に励むだけでなく、その経験を活かして日本で就職する者も増えてきている。同時に、受け入れ側としても、上記のような留学生政

策を受けて、日本での就職までを視野に入れた形での日本留学と、その受け入れ態勢の整備を進めている⁴。また、そのような社会的取り組みに伴い、日本で就職した外国人留学生に関する研究も増えている。筆者らによる菅長・中井（2015a, 2015b, 2016）、宮城・中井（2016, 2017）等の元国費学部留学生に関する調査研究も、その一部である。

それらの調査研究を通して、元留学生たちがどのように日本で働き、留学後のキャリア形成を行っているかが、少しずつ明らかになってきた。外国人留学生の意識としては、転職がステータスであったり、また、日本で数年働いてから、帰国もしくは他の国へ移動したいと考えていたりするケースも少なくないようである。一方、日本では、長年、新卒で就職し定年退職まで一つの会社で働き続けるのが典型的な働き方である⁵と考えられてきており、日本企業としては、数年でやめてしまうことに対し、否定的な捉え方をすることが多い⁶。しかし、グローバル化の中で、働き方が多様になっていくことは当然であり、その良い面にも目を向けるべきであると思われる。例えば、日本で数年働いた後帰国し、日本留学経験を活用して日本との架け橋になっている場合である。日本留学経験者をグローバル人材として見る際には、日本国内で活躍する人材としてだけでなく、このような、母国と日本をつなぐ役割にも目を向ける必要があると思われる。さらに、留学生 30 万人計画のねらいにもあるように、日本留学が、世界の人材の流れを促進する入口となることも、望ましい現象の一つと考えるべきであろう。

本研究では、上記のように、日本留学経験の活かし方は一通りではないという視点に立ち、日本留学経験が元留学生のその後のキャリア形成においてどのように活かされているのかに着目する。具体的な事例を通して、日本での学びがどのように活かされ、母国でのキャリア形成につながっていくのかを分析し、日本留学の意義について捉え直してみたい。

2. 先行研究

以下に、日本に留学した外国人留学生に関する調査のうち、日本留学で何を得たか、留学で得たものを母国でどのように活かしているかについての研究について述べる。

池田・八若（2016）は日本の大学、大学院を卒業し、日本で就職して数年経過した元留学生 2 名にインタビューを行い、彼らが日本への留学をどのように評価しているかについて調査を行った。その結果、彼らは、留学で得たものは論理的な思考や、主体的に考えて行動する姿勢、人との繋がりであると述べ、現在との関連から留学経験を肯定的に評価していることがわかったとしている。

日本留学経験の日本以外での活かし方について、有川（2013）はインドネシア人の日本留学経験者 3 名のインタビューを行った。その結果、日本で取得した学位が帰国後に周囲から評価されていることに加えて、チームやグループで活動を行うという日本留学中の経験が、帰国後のキャリアにおいて仕事の仕方やスタイルに活かされていると考察している。特に、3 名のうち 1 名は帰国後も日本関係のプロジェクトに関わ

っており、メールの返信を早くするなど「日本」的な仕事の仕方をしているということを述べている。

徐・阿部（2012）は日本に留学した中国人元留学生 28 名に対して、インタビュー調査を行い、日本留学への評価について考察した。インタビュー対象者はいずれも中国に帰国しているが、現在の仕事に留学経験を活かすことができていると感じているという。対象者の多くが、日本語能力の向上、日本人および日本社会への理解を留学の効果として挙げ、また、日本語を使う仕事を得ることができたという点を挙げている者が多かったという。就職に有利になるという点について徐・阿部（2012）は、日本に関連する仕事では、日本語能力だけでなく、日本社会や日本人の考え方を理解できることが重要であると指摘している。また、帰国後教師として大学に就職した者の場合、日本留学によって論理的な思考力や学問・研究の方法、研究に対する姿勢を身につけられたこと等に対し、本人たちの評価が高いという。企業に就職した者は、日本語運用能力やコミュニケーション能力はもちろん、広い視野、国際感覚、仕事に対する姿勢、協調性、柔軟性等が仕事において周囲から評価されていると述べている。

田中（2010）はラテンアメリカ出身で、日本から帰国後 20～30 年後の元留学生 6 名のインタビューを挙げて、留学の長期的な成果について考察した。元留学生の中には、留学中に学位が取得できず帰国直後は自己嫌悪に陥ったというケースもあるが、帰国後、時間が経過したインタビュー時には、留学によって日本語や他人への気遣いなど、多くのことを学んだと感じるようになっていたという。また、別の元留学生は日系人であるために、留学中自らのアイデンティティに悩んだが、日本で学んだ責任感や規律は、帰国後ずっと仕事で活かしているという。さらに、ある元留学生は日本で仕事をしたことで、「自分にも他人にも厳しくなった」と感じているが、自国では部下たちに厳しさを求めすぎないように配慮しているという。元留学生たちは自国と日本を頻繁に行き来しているわけではないが、自国の日系企業に勤務している者や、大学教員となった者もあり、様々な形で教育現場や職場で日本の「他者を配慮する言動や厳しさ」、「職業倫理やチームワーク」、「専門性に対する真摯な態度」などを次世代に伝えていると田中（2010）は考察している。

また、田中（2014）は同じくラテンアメリカ出身の元留学生で、現在第三国で働いている 15 名にインタビューを行った。一部の対象者を除いて現在仕事で日本との関わりはあまりなく、日本で身につけた専門性が成果に結びついているかは様々だったが、留学経験によって得た価値観や人間的成長が現在までの職業や生活に役立っている点については、全員が大きな成果だと述べたという。また、留学中に様々な国や宗教の異なる学生と共に過ごすことによって育まれた多様性への理解、国際的視野についてもほとんどの元留学生が現在につながる成果だと考えていたと述べている。

表 1 は、以上の先行研究で述べられている、日本留学での学びや活かし方を一覧にしたものである。元留学生たちの中には留学中および帰国後、困難や葛藤を抱えているケースもあるが、総じて日本留学経験がその後の人生に活きていると考えていることができる。

表1 日本留学での学び・活かし方

池田・八若 (2016)	論理的思考、主体的行動姿勢、人との繋がり 等
有川 (2013)	学位、日本的仕事の仕方 (例：グループでの活動、メールの返信)
徐・阿部 (2015)	日本語能力、日本人・日本社会への理解、論理的な思考力、学問・研究の方法、研究・仕事に対する姿勢、コミュニケーション能力、広い視野、国際感覚、協調性、柔軟性 等
田中 (2010)	日本語能力、他者への配慮、責任感、規律、厳しさ、職業倫理、チームワーク、専門性に対する真摯な態度 等
田中 (2014)	価値観、人間的成長、多様性への理解、国際的視野 等

上記のような先行研究からは、元留学生たちが、日本留学を通して、様々なことを学んで人間的に成長し、その後の人生に活かしているということが見て取れる。

この点を踏まえた上で、本研究では、一人一人の元留学生のインタビュー調査において得られた詳細な語りをデータとし、その語りに即して、日本留学における学びと、帰国後にその学びをどのように活かしているかについて、より具体的に掘り下げてみたいと思う。

3. 本調査の概要

筆者らは、国費学部留学生⁷40名に対して、キャリア形成についての半構造化インタビューを行った。インタビューでは、留学の動機、留学1年目の経験、大学・大学院進学後の経験、就職体験、現在の仕事の内容や取り組み方、将来の計画の順で、時系列に体験談を聞いていった。最後に、留学経験を振り返ってどのように思うか、特に、体験の中で何が現在の仕事の役に立っていると考えているかについて語ってもらった。対象者は、日本に来て最初の1年間の日本語予備教育を東京外国語大学において筆者（菅長）が担当した学生であり、互いに信頼関係が構築されているため、一問一答式ではなく、深い内容や感情を伴った語りをしてもらうことができた。いずれも、1時間半から2時間半に及ぶインタビューとなった。これらのインタビューはICレコーダーで録音し、文字起こしした後、本人の校閲を受けた。

本研究では、これらのインタビュー記録の中から、日本の大学または大学院を卒業後、日本の企業で2～6年働き、母国に帰って仕事をしている4名の事例を取り上げる。4名のプロフィールを表2にまとめて示す。

表2 インタビュー対象者の一覧

	出身国	来日	専攻	性別	2016年現在の職
J氏	インドネシア	2000年	経済学 修士中退	女性	コンサルティング会社 インドネシア現地法人社長
U氏	モンゴル	1999年	経済学 修士修了	男性	モンゴルで投資会社を起業
H氏	ベトナム	1999年	情報科学 修士修了	女性	ベトナムのIT企業勤務
K氏	マレーシア	1998年	電子工学 修士修了	男性	マレーシアのメーカー勤務

彼らの学びや働き方は様々だが、いずれも、日本で学んだことを活かして活躍しており、グローバル人材のロールモデルであると言えることができる。4名のうちJ氏、U氏の2名に対しては、スカイプでインタビューを実施した。H氏、K氏は、仕事で日本に出張して来た際に、大学に立ち寄ってくれたため、直接、対面でのインタビューが実施できた。

4. 留学経験の活かし方の事例

以下、4名それぞれの事例を各人のキャリア形成の階梯に添って一人ずつ紹介する。まず、インタビューの中から、日本での就労の経緯、帰国後の働き方についての語りの部分を短くまとめて記述する。そして、留学経験による学びや活かし方について明示的に語られている部分に焦点をあて、語りに即して記述していく。語りの中に出てくる、日本で学び、かつ現在活かしている事柄について、下線を付して示す。

4. 1 J氏の事例（インドネシア出身・経済学専攻・女性）

J氏は大学院修士課程在学中に日本のITベンチャー企業に就職し、入社直後から責任のある仕事を任されて働いていた。小規模な企業のため、風通しのよい職場で、人間関係も非常に良好だったが⁸、どうしても取得したい資格があり、試験勉強の時間を確保するために、半年後、いったん退職した。その後、リーマンショックで求人が激減する中、専門を活かせる金融関連会社はあきらめ、小規模な専門商社に再就職した。社長と直接交渉して働き方の裁量権を得るなど、就労環境を自ら整えつつ5年働いた後、誘われて、同期のインドネシアの留学生が起業したコンサルティング会社に転職、やがて帰国して、同コンサルティング会社の現地法人を立ち上げた。現在は、現地法人社長として日本とインドネシアを行き来しながら、日本企業がインドネシアの市場に参入する際のコンサルタント業務を行っている。インドネシアの魅力を伝えて日本の企業を誘致することで、インドネシアの経済を活性化し、インドネシアの社会が豊かになることを目指しているという。

インタビューにおいてJ氏は、大学で学んだことのうち、現在の仕事に役立っているのは、数字の分析などの技能であると述べた。ただし、大学で学んだことが直接役

立っているというより、それを土台としながら、実際に仕事を通して身につけたものの方が大きいとのことであった。

J氏によると、振り返ってみたとき、日本留学と就職体験から学んだことは、専門的知識に加え、人間関係づくりの大切さだという。日本留学を一言で表すなら「出会い」だと語っていた。また、二つの小規模な会社で働いた経験から、経営者としての姿勢で何が大切かということ学んだとのことであった。現在、社長という立場で、日本とインドネシアの架け橋として活躍する際に、人間関係づくりと経営者の姿勢という二つの学びが大いに活かされているという。

このように、J氏は、留学中に大学および職場で身につけた専門的知識や技能、人間関係構築力、そして特に中小企業で就労したこと学んだ経営者の姿勢を現在の仕事に活かして、日本と母国とをつないでいる。直接日本に関わる仕事をしているため、日本語力と日本文化理解力が活かされていることはもちろんである。

4. 2 U氏の事例（モンゴル出身・経済学専攻・男性）

U氏は大学院修士課程で金融工学を学び、その専門知識を活かすことができる外資系証券会社に就職した。普通、入社直後は先輩社員の補助的な仕事から始めるが、U氏は、最初から責任ある仕事をしたいと申し出て、認められたという。学生時代からインターンなどをしてきたからこそ可能だったことで、やりがいは大きかったが、仕事そのものはかなり大変だったと振り返っていた。留学当初から、母国の発展に早く寄与したいと考えていたため、日本で2年働いた後、帰国して投資会社を起業した。

起業した会社は順調に業績を伸ばし、モンゴル、中国、日本の三国が関わるような大きなプロジェクトにも参画するようになった。会社が安定してきたため、近年では、社会貢献活動の一つとして、学校経営への投資を始めた。特に、モンゴルの高校教育に日本の道徳的な価値観を取り入れる試みを進めているそうだ。教育を通して日本の良いところを伝え、次世代を育てる際に、社会人として通用する人材になれるように教育しようとする取り組みであるという。例えば、日本の部活のようなものを高校教育に採り入れたら、チームワークを学ぶことができ、将来、集団の中で仕事をする時に役立つのではないかと考えているという。直接日本と関わる形ではないが、日本で学んだことを活かして社会貢献をしている事例であると言える。

U氏が日本で学んだことは、特に、日本人の仕事に対する一生懸命さだという。また、仕事をうまく進めるためには、一生懸命働くだけでなく、どうすればうまくいくかを考えて工夫することが大切だと語っていた。その両方があって初めて、仕事がうまくいくのだと考え、実践しているという。学んだことを仕事上、十分に活かし、順調に会社の業績を伸ばしていつていることが見て取れた。また、仕事に関すること以外に、小さな幸せを大切に生きていくという考え方・人生観も、日本で学んだと述べていた。仕事以外に、豊かな人生を送るためにも、日本での学びを活かしているとのことである。

このように、U氏の場合は、仕事上、直接的に日本と関わることは少ないが、日本留学で学んだ働き方・生き方の姿勢を、仕事だけでなく、生活、社会貢献など、より広い場面で活かしているのが特徴である。

4. 3 H氏の事例（ベトナム出身・情報科学専攻・女性）

H氏の場合は、まず、大学院修士課程卒業後に、日本でITベンチャー企業に就職した。ベトナムに支社を作り、日本で受注しベトナムで開発するというオフショア開発を手掛けたが、日本の要求レベルまで品質を上げることが難しく、さらに、リーマンショックの影響もあって、ベトナム支社は倒産してしまった。そのため、いったん仕事をやめて帰国し、結婚・出産、開発協力機構の事務職を経て、現在は、顧客の多くが日本の大企業であるベトナムの大手IT企業に勤務している。

H氏の職場では、日本の顧客のニーズを正確に汲み取り、現地のシステム・エンジニア（SE）に伝えることのできるブリッジSEが必要とされているとのことである。ブリッジSEに求められるのは、まずITの専門知識と日本語力である。それに加えて、日本人顧客の求めていることを理解するために文化的な理解も必要だという。特に、日本人は細かな点まで気を配ってものづくりをするので、その要求レベルに応えなければならない。1年目のSEはそういった細かい点を毎回のよう指摘されてとまどうが、徐々に慣れて、製品の品質が上がっていくそうである。仕事上必要な専門知識やスキルという点では、学部時代より大学院時代に、研究や研究発表を通して、論理的な思考力を鍛えたことが、仕事に役立っているとのことであった。

当初はH氏自身がブリッジSEとしての役割を果たしてきたが、業務が年々拡大し、人材が大幅に不足しているため、近年では、ブリッジSEとしての人材を育成する取り組みが行われるようになり、H氏はそのアドバイザー的な役割を担っているということである。取り組みの例としては、一定期間、業務として日本語の研修に専念させる制度や、会社が日本留学のためのローンを保証する制度などがあるという。この留学ローン保証制度には、ベトナムに戻ってからこの会社に就職することを条件とするといったしぼりはなく、ベトナム社会全体に対する社会貢献としての面もあるとのことである。

このように、H氏は、紆余曲折を経て、現在では専門知識と日本語力を活かして母国と日本の橋渡しをする職に就いているが、何よりも、日本人顧客のニーズに応えるために文化理解力を駆使していると言える。また、仕事上の要請からであるという点が異なるが、H氏の場合も、U氏同様、次世代を育てる取り組みに関わっている事例であると言える。

4. 4 K氏の事例（マレーシア出身・電子工学専攻・男性）

K氏は、大学院卒業後、大手のIT起業に就職した。1年後、仕事関係の知り合いに誘われて商社に転職し、母国のマレーシアに拠点を置いて東南アジア全域への営業窓口として働いた。その後、更に総合商社に転職し、商社マンとして自らビジネスチャ

ンスを広げる働き方をしていたところ、取引先からまた誘いがあり、現在はマレーシアのメーカーで働いている。キャリアアップのため、計4回転職したという。

K氏は、転職を重ねて様々な職を経験したこともあり、専門性を活かすというよりも、オンザジョブトレーニングで必要なスキルを身につけつつ仕事をすれば何でもこなせると言うと思うと言うが、一方で、日本の大学および大学院で思考力とロジックの訓練を積んだことが、どの仕事でも最も役に立っていると述べていた。日本で働いていた時は、周囲の人は皆当たり前のようにその力を持っていたが、マレーシアに帰って来て、それが当たり前の能力ではないことに気づいたという。

また、何かトラブルがあったとき、マレーシアでは「私のせいではない」と言っ
て、原因をうやむやにすることが多いが、K氏はきちんと原因を突き詰める日本式の
取り組み姿勢で対処するようにしているという。例えば、何年も棚上げになっていた
トラブルについて、数年前までさかのぼって原因を調べ、再発を防止することができ
たそうである。その結果、マレーシア国内や日本以外の国との取引においても、長い
目で見て商売がスムーズにいくようになったということである。

日本との取引では、日本人ならこう考える、マレーシア人はこう考えるという双方
の考え方がわかるので、話が食い違ったりトラブルになったりした際に、両方の立場
に立つことができ、有効な橋渡しができているとのことであつた。

このように、K氏は、思考力やロジックといったスキルのほか、細かいことまでき
ちんと突き詰めて行う日本式の働き方の姿勢を活かしつつ、架け橋人材として活躍し
ている。顧客には日本人も多いため、日本語力も大いに活かされている。

一方で、様々な国との間でビジネスをしていると、日本は技術力が高いが、日本人
は一般に議論する力が弱いと感じるという。また、日系企業は現場に決定権が与えら
れておらず、最終的な判断は本社が行う仕組みになっていて、決定に時間がかかる。
そのことによってビジネスチャンスを逃していることが多いのではないかと指摘し
ていた。無批判に何でも日本式のやり方をするのではなく、批判すべきところは批判
的に捉えて、良いところを活かそうとする姿勢がうかがわれた。ここには、日本文化
の慣習の中では疑問に思われないようなことに対して、客観的に捉える視点が見られ
る。これは、必ずしも日本留学により学んだこととは言えないかもしれないが、日本
と関わる中で育まれ、仕事の中で活かされている重要な点であると考えられる。

5. 考察

上記の4名の事例から、日本留学において学んだことをどのように活かしているか
について明示的に語られている部分（下線を付した事柄）を抽出してまとめると、以
下の表3のようになる。どこに活かしているかについては、特に日本と関わりのある
仕事の場合、具体的に記述し、日本と関わるか否かを問わない場合には単に「仕事」
と記述した。

表3 日本留学での学びの活かし方

	活かし方：何を→どこに
J氏	・日本語力・日本文化理解力・専門知識→日本企業へのコンサルタント業務 ・分析技能・人間関係構築・経営者としての姿勢→仕事
U氏	・専門知識・仕事への取組み姿勢（一生懸命さ・工夫）→仕事 ・道德観→社会貢献 ・人生観（生きる姿勢）→生活
H氏	・専門知識・論理的思考力→仕事 ・日本語力・日本文化理解力→顧客のニーズを正しく掴みSEに伝える仕事 ・日本語力・日本文化理解力→後進の指導
K氏	・思考力・ロジック、仕事への取組み姿勢（きちんと突き詰める）→仕事 ・日本語力・日本人の考え方→母国との橋渡し ・日本文化に対する客観的・批判的視点→仕事

4名とも、国費学部留学生として、1年間の予備教育、4年間の大学学部教育、更に、2年間の大学院教育を経て、日本の企業で2年～6年仕事をしており、日本語力、日本文化理解力を十分に身につけている。そして、それらを実際に活用して仕事を円滑に進めたり、母国と日本との橋渡しをしたり、また、次世代に伝えるということを行っている。4名とも大学院まで進み、専門的な職業についているため、高度職業人としてのスキルが大変高いことも特筆すべきであろう。元留学生による「日本で学んだこと」の語りの中で、大学院での研究や研究発表により論理的な思考力が鍛えられたと述べられていたことは、日本の高等教育が人材養成に果たしている役割が大きいこと⁹の証明であると考えられる。

また、仕事だけでなく、日本で学んだ生きる姿勢・人生観を自分の現在の生活、生き方に活かしている事例も認められた。

表3の学びの活かし方について、どのような場に活かしているかという点から再整理し、図式化してみると、図1のようになる。

図1の通り、日本と関わりのある仕事においては、日本語力だけでなく、日本の社会・文化を体験して得た日本文化理解力が、中心に置かれる。しかし、直接日本と関係のある仕事かどうかに関わらず、働き方全体としては、専門知識のほか、論理的な思考力やスキル、日本的な仕事のし方、仕事への取組み姿勢が、職業人として成功する上で大変役に立っていることがわかる。そして、人間関係構築力は仕事でも友人関係においても大切にされており、道德観、小さな幸せを大切にするという考え方（人生観）などは、仕事以外の生活面、人生において活かされている。時には日本式のやり方を批判的に見る客観的視点も、グローバルな働き方にとっては重要であろう。

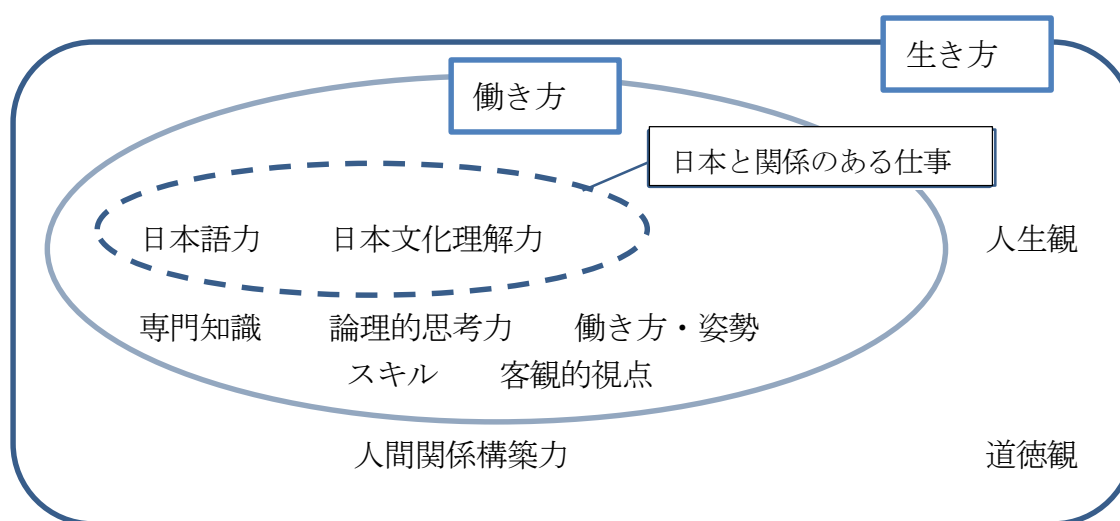


図1 学びの活かし方

このように、架け橋的人材として活躍するための鍵は、日本で暮らし、日本人とともに働いて体得した、文化理解や働き方への学びであると考えられる。そして、留学で得たことは、仕事に活かせるだけではない。幸せな生き方をする上で、日本での学びが活かされているということが、今回分析した事例を通して明らかになった。

また、日本留学によって学んだことを無批判に活かすのではなく、客観的に捉え、批判すべき点はきちんと批判できる力を獲得している事例も確認された。日本が高度人材としての留学生を活用したいと考える際、このような視点を持つ留学生の存在は有用であると思われる。

6. まとめ

以上、4名の元留学生へのインタビュー調査に基づき、日本留学経験での学びと活かし方について分析した。本研究の分析においても、先行研究で述べられていたことと同様に、留学経験は、人間的成長につながるものであり、携わる仕事が日本に関わるものであってもなくても、様々な形で活かされていることがわかった。特に、今回扱った具体的な語りを通して明らかになったことは、留学による文化理解が、日本と母国をつなぐ架け橋人材の育成に大きな成果を上げていることである。また、日本留学で得た学びは、仕事上役立つのみならず、人生を豊かにする糧になっているということについても、具体的な事例を見ることができた。さらに、次世代の育成、留学経験の社会への還元といった事例から、日本での学びは、留学した本人だけに止まらず、世代を超えて広がっていくということも確認された。日本留学経験の活かし方は、一通りではなく、実に多様であるといえる。このような留学経験の様々な活かし方を見ることで、留学することの意義が改めて確認できたといえるであろう。

今回取り上げた事例は4例ともアジアからの留学生に関するものであったが、上記のような留学の意義は、メキシコからの留学生にも当てはまるものであると考えられる。近年、メキシコに進出している日本企業は数多く、メキシコ人と日本人が仕事をする機会も増えている。その際、日本企業側がメキシコについて知ることはもちろん、メキシコ人側も日本人の行動様式を理解していることが、円滑に仕事を進める上で役立つであろう。また、たとえ直接的に日本に関わる仕事に就いていない場合でも、日本人の働き方としてよく言われるような、仕事上の一生懸命さや取り組み姿勢、チームワークの大切さなど、留学によって得るものは大きいと考えられる。また、どの国に留学するにしても言えることだが、田中（2014）で述べられているように、多様性への理解や国際的視野を養うこともできるであろう。

今後、奨学金や交換留学、夏の短期留学などで、より多くの学生がメキシコから日本へ留学し、様々な経験を持ち帰って、人生や社会をより豊かにしていくことを期待している。同時に、留学生の存在や学びが、日本の社会にも良い影響を与え、世界の平和共存に資することが期待される。それこそが、日本留学の大きな意義である。

¹ 文部科学省（2008）参照。

² 文部科学省（1944）参照。

³ 東京外国語大学 HP「文部科学省の国費留学生として学ぶ」参照。

http://www.tufs.ac.jp/intlaffairs/exchange_in/mext_scholarship.html

⁴ 内閣府（2016）「外国人材の活用」には、具体的項目として、①高度外国人材を更に呼び込む入国・在留管理制度の検討、②外国人留学生、海外学生の本邦企業への就職支援強化、③グローバル展開する本邦企業における外国人従業員の受け入れ促進、④在留管理基盤強化と在留資格手続きの円滑化・迅速化、⑤外国人受け入れ推進のための生活環境整備の5箇条が挙げられている。また、法務省(2015)は、出入国管理基本計画で、高度人材受け入れおよび留学生受け入れの促進を図り、募集、留学中の生活環境整備と支援、就職、帰国までの様々な場面における視察の整備をうたっている。

⁵ いわゆる終身雇用制に関する研究は多いが、管見の中で、濱秋ほか(2010)によれば、1989年から2008年までの終身雇用者比率の動向として、中高年層では低下傾向が見られないものの、若年層では明確な低下傾向が見られ、また、若年層での企業への残存率が2000年代に入ってから大きく低下していると述べられている。

⁶ 株式会社ディスコ（2017）の調査結果において、外国人留学生採用による社内での問題の一つに「離職率の高さによる周囲への影響」が挙げられている。また、特に「外国人社員の退職理由と活用課題」という章が設けられており、定着を促す方策が模索されていることから、外国人社員の退職を「問題」と捉えていることがうかがわれる。

⁷ 1年間の日本語予備教育を受けて日本の大学に入学し、学部を卒業するまで5年間の奨学金が保証されているプログラム。

⁸ 帰国後も、日本に来るたびに飲み会に誘われる等、良好な人間関係は続いているという。

⁹ この点については菅長・中井（2016）に詳しい。

付記

本研究は、科学研究費（挑戦的萌芽研究「文部省国費学部留学生のキャリア形成ーグローバル人材のロールモデル」課題番号 26580092）の助成を受けて実施したものである。インタビュー調査に協力してくれた修了生諸氏に謝意を表する。

参考文献

- 有川友子（2013）「インドネシア人元留学生が語る日本留学とキャリアー質的研究エスノグラフィックアプローチを通して考えるー」『留学生交流・指導研究』16, 35-45.
- 池田庸子・八若壽美子（2016）「日本で働く元留学生のライフストーリーに見る留学評価」『茨城大学留学生センター紀要』14, 49-66.
- 株式会社ディスコ（2017）「外国人留学生/高度外国人材の採用に関する企業調査」
www.disc.co.jp/uploads/2017/12/2017kigyuu-gaikoku-report.pdf
 （2018年1月10日閲覧）
- 徐亜文・阿部康久（2012）「日本留学経験が就職活動とキャリア形成に与える効果に関する研究ー中国人帰国留学生を事例としてー」『九州大学留学生センター紀要』20, 67-83.
- 菅長理恵・中井陽子（2015a）「理科系ベトナム人国費留学生のキャリア形成ーグローバル人材に必要な資質ー」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』41, pp.29-45.
<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/81067/1/jlc041003.pdf>
 （2018.1.10 閲覧）
- 菅長理恵・中井陽子（2015b）「日本における高度人材の働き方の鍵としての多文化性ー文系の元国費学部留学生の事例からー」『留学生教育』20, pp.57-66.
- 菅長理恵・中井陽子（2016）「学生時代に培われたアカデミック・ジャパニーズと職場での活動のつながりー理系・文系の元国費学部留学生の事例からー」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』8, pp.55-64. <http://academicjapanese.jp/dl/ajj/ajj8.55-64.pdf>（2018.1.10 閲覧）
- 田中京子（2010）「日本留学30年後ーラテンアメリカ出身者の事例研究」『広島大学留学生教育』14, 29-43
- 田中京子（2014）「日本留学の長期的成果ー第三国に住むラテンアメリカ出身者の場合」『名古屋大学国際教育交流センター紀要』創刊号, 5-11.

内閣府 (2016) 「日本再興戦略 2016」

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/2016_zentaihombun.pdf

(2018.1.10 閲覧)

濱秋純哉・堀雅博・前田佐恵子・村田啓子 (2010) 「経済環境の変化と日本的雇用慣行」 www.esri.go.jp/jp/archive/e_dis/e_dis232/e_dis232.html

(2018.1.10 閲覧)

法務省(2015) 「第 5 次出入国管理基本計画」

http://www.immi-moj.go.jp/seisaku/2015_kihonkeikaku_honbun_pamphlet_japanese.pdf

(2018.1.10 閲覧)

宮城徹・中井陽子 (2016) 「外国人社員の組織社会化の事例分析－理科系ベトナム人社員の日本人上司・同期・後輩へのインタビュー調査をもとに－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 42, 211-225.

<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/85582/1/jlc042017.pdf>

(2018.1.10 閲覧)

宮城徹・中井陽子 (2017) 「『異文化適応の構造モデル』 から見た外国人社員の職場での適応－理科系ベトナム人元留学生の事例から－」『東京外国語大学留学生日本語教育センター論集』 43, 81-95.

<http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/88807/1/jlc043006.pdf>

(2018.1.10 閲覧)

文部科学省 (1944) 「国費外国人留学生制度実施要項」

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1266486.htm (2018.1.10 閲覧)

文部科学省 (2008) 「『留学生 30 万人計画』 骨子の策定について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/07/08080109.htm (2018.1.10 閲覧)

シンポジウム点景②



おわりに

2015年のシンポジウムにおいて第7代理事としての信認後のご挨拶として、会員の皆様に「おちからをかしてください」とお願いをいたしました。あの当時からここに至るまで本当に多くの皆様に、折に触れて、お手伝いをいただきました。「教師会の歩み」から始まり、「教師会のこれから」として各事業への実行委員会が形成され事業運営への一つの方向が打ち出され、次への歩みにつながってきていると思います。これまで、協力してくださった皆さまへ改めて感謝いたします。本当にありがとうございました。

メキシコ日本語教師会理事

会長：黒崎 充
事務局長：斎藤 雅弘
会計：内野あゆみ
支部理事：三上 京子
近藤 里美
Lorena Cavazos
政田 貴子
Rafael Alvarado

2018年5月発行
メキシコ日本語教師会編集
表紙絵 三上京子

