

コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義

ー 現地日本語教師の語りの分析から ー

近藤弘（筑波大学大学院生）

要 旨

本研究の目的は、コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義を、現地日本語教師の言語教育観から、社会的文脈に関連づけて捉えることである。目的達成のために、現地のノンネイティブ日本語教師とネイティブ日本語教師にインタビュー調査を行った。そして、その語りのデータを、ライフストーリー法を用いて分析した。その結果、「1 他文化理解を通じた自文化理解」「2 学習者の個性への肯定的再評価」「3 学習者による現地社会変容」「4 学習者による現地社会の異文化理解貢献」の四つの意義が現れた。そして、志向性の観点から1と2を「捉え直しのリソースとしての日本語教育の意義」、3と4を「現地社会に働きかけるリソースとしての日本語教育の意義」に概念化した。本研究の成果は、南米を含む海外の日本語教育現場で問われている日本語教育の意義を問い直すためのリソースになるだろう。

【キーワード】：意義づけ 言語教育観 コロンビアの日本語教育 語りの分析
ローカルな理論

1. 研究の背景と目的

グローバル化が本格化し、日本語を学ぶことや教えることの意味が多様化したことを背景に、三代（2014）は、それぞれのフィールドの社会的文脈から日本語教育の意味を見直す必要性を指摘している。末永（2019）によると、南米の日本語教育は日本人計画集団移住の歴史的背景から、日系子弟への文化・言語の継承を目的とした継承語教育としての日本語教育の意識が現在でも強い。一方で、国際交流基金サンパウロ日本文化センター（以下、FJSP）（2017）では、南米スペイン語圏の9カ国中7カ国が外国語教育としての日本語教育の特徴を有しており、そのうち5カ国が外国語教育としての日本語教育のみを特徴としていることが確認できる。このことから、南米の日本語教育は日本にルーツを持たない現地人学習者を対象にした日本語教育が盛んになってきており、日本語を教えることの意味が多様化していると考えられる。

福島・イヴァノヴァ（2006）は、教室外で日本語によるコミュニケーションの場を保証しない海外の現場では、「何のために・なぜ日本語を学ぶのか」という根本的な問いにぶつかることになる」と述べるが、南米の外国語教育としての日本語教育においても、同様の問いが生まれる。本研究は、国際化により日本語教育の意味が多様化

する南米の一事例として、外国語教育としての日本語教育の特徴が強いコロンビア共和国（以後、コロンビア）を取り上げ、コロンビアにおいて外国語教育としての日本語教育がどのように意義づけられているかを明らかにすることが目的である。

石黒（2004）は日本語教育現場における実践の独自性に焦点を当てた研究として「フィールドの学としての実践研究」を提唱した。そして、舘岡（2015）は、インタビューや参与観察等の質的調査により、特定のフィールドや人を解釈し、理解するための研究を理論立ち上げ型の研究とした。また、理論立ち上げ型の研究として実践に埋め込まれた暗黙知的なローカルな理論を言語化し、可視化することが、日本語教育研究にどのように貢献するかについては、同様の問題意識や似たような実践のフィールドを持つ他者にとってのリソースを提供することだと説明した。本研究は日本語教育の意義についてローカルな理論を質的調査から立ち上げ、提供することで、南米の外国語教育としての日本語教育と同様に「何のために・なぜ日本語を学ぶのか」（福島・イヴァノヴァ 2006）の問いを抱える海外の日本語教育現場が意義づけについて問い直すためのリソースとなることを目指す。なお、本研究の「理論」の定義は舘岡（2008）を参考に、教育現場に合わせて組み換えられる半可変的な原則とする。

2. 先行研究

本章では、日本語教育の意義づけが、日本語教育研究においてどのように捉えられてきたのかを概観し、その課題を示す。

日本語教育の意義づけは教師の言語教育観についての研究として扱われてきた。岡崎・岡崎（1997）によると、言語教育観とは教師の価値観のことであり、実践の指針や、評価の枠組みとして機能すると考えられている。また、細川（2013）は「自らの言語教育観を意識化して初めて、言語を教えるという行為へ関わることができる」と述べ、言語教育観の意識化が実践の始まりであるとしている。

言語教育観は、言語教育に対する価値観の総称であるため、研究によって様々な意味づけがなされており、教師のベリーフとも呼ばれるが、太田（2010）によると主に四つの観点から捉えることができる。それは「何のために教えるのか」という実践の理念、「何を教えるか」という実践の内容、「どうやって教えるか」という実践方法、そして、「学習者とどのように関わるか」という実践における行動である。本研究はこの中でも「何のために教えるのか」という実践の理念としての言語教育観に着目する。

海外日本語教育を担う教師の言語教育観は、研究の目的によって量的調査、もしくは、質的調査によって捉えられてきた。質問紙調査を用いて教師の言語教育観を捉える量的調査は、言語教育観構成因子を捉えることが可能なアプローチとして用いられる。例えば、久保田（2006）は、国や教授対象の異なる415名のノンネイティブ教師（以後、NNT）へのアンケート調査から、NNTの言語教育観には、言語の構造の理解と正確な産出を重視する「正確さ志向」と、異文化理解とコミュニケーションの楽し

さを重視する「豊かさ志向」の二つの因子が見られることを明らかにした。また、久保田（2017）は、久保田（2006）の追跡調査によって、1回目の調査を行った2004年よりも2015年の方が、NNTの「豊かさ志向」が強まっていることを明らかにしている。久保田（2006・2017）の調査からは、昨今の海外日本語教育を担うNNTが、日本語教育を通した異文化理解に対して価値を見出し、重要視していることが窺える。

一方で、量的調査は予め決められた質問事項に教師が回答するアプローチで行われるため、教師がどのような経験を意味づけて、言語教育観を構築するのかという問いや、フィールドの社会的文脈と言語教育観がどのように関連しているのかという問いを扱うことはできない。これらの問いは質的調査によって捉えられてきた。星（2016）は、インタビュー調査から、韓国の中等教育を担う韓国語母語話者NNTのビリーフが、学習者と、学習者によって媒介された社会との相互作用から再構築されることを明らかにしている。このことから教師の価値観は、フィールドの社会的文脈に影響を受けると考えられる。

フィールドによって異なる日本語教育の位置づけの独自性に着目し、「何のための日本語教育か」という理念についての言語教育観を捉えた研究として、太田（2010）とショリナ（2019）が挙げられる。太田（2010）は、日本語教育への意義づけを、教師の意味世界を構成する一要素とした上で、オーストラリアのNNTへのインタビューとその分析から、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意義とは、「全人的教育」「異文化間能力育成」「教師自身の意味世界を伝えること」と結論づけた。また、初等中等教育機関のNNTが、思いやりや共感、誠実さ、内面的価値を示す「全人的教育」に意義づけているのは、教育対象が子どもであるためだと分析されている。ショリナ（2019）は、日本語非実用性というカザフスタンの日本語教育環境の特徴に着目し、カザフスタン人NNTへのインタビュー調査から、海外の日本語非実用的環境における日本語教育は、「人材の育成」「教師と学習者の信頼関係構築」の観点から意義づけられていることを明らかにした。また、「教師と学習者の信頼関係構築」の意義は、教室外で日本語と日本文化に触れる機会が少ないからこそ立ち上がった意義づけだと分析している。

以上の先行研究からは、地域や対象を問わず、昨今の海外日本語教育は、「豊かさ志向」が強く、言語教育を通した人材教育として意義づけられていることがわかる。一方で、教師の言語教育観は、どのような環境で、どのような学習者を対象に日本語を教えるかといった社会的文脈に影響を受けるため、なぜ豊かさを志向するのか、どのように人材を育成するのかといった意義づけの詳細はフィールドによって異なると推測される。そのため、海外日本語教育の意義づけについての研究では、フィールドの条件によって様々なローカルな理論が立ち上がると考えられる。

しかし、南米において現地教師が外国語教育としての日本語教育をどのように意義づけているかを捉えた研究は管見の限り見られない。また、海外日本語教育の意義づ

けは、これまでNNT視点から捉えられた例が報告されてきたが、現地のネイティブ教師（以後、NT）視点を取り入れた例は見られない。海外の現地日本語教師を対象にしたアンケート調査（岡崎 2003、呉 2006、松本 2019）では、どのフィールドにおいてもNNTとNTの間に言語教育観の異なりがあることが指摘されている¹⁾。このことから、日本語教育の意義づけについても、NNTとNTの間に異なりがあることが推測され、現地日本語教育を支えるNNTとNTの両者の視点から意義づけを捉えることで、多角的に実態を明らかにすることができると考えられる。

以上から、海外日本語教育の意義づけについて言語教育観から捉える研究の課題が2点挙げられる。まず、海外日本語教育の意義づけはこれまでNNT視点からしか捉えられてこなかったことである。次に、意義づけはフィールドの社会的文脈に影響を受けるにも関わらず、調査事例はアジア・オセアニア圏に集中しており、南米等のその他の地域における調査が充分に行われていないという現状である。そこで本研究では、南米の中でも外国語教育としての日本語教育の特徴が強いコロンビアを事例として取り上げ、日本語教育がどのように意義づけられているかについて、現地NNTとNTへの言語教育観に関するインタビュー調査と、その分析から捉えることにした。

3. 研究課題

上記の先行研究を受け、本研究では次の研究課題を設定した。

- a) コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育はどのように意義づけられているか
- b) コロンビアの社会的文脈と外国語教育としての日本語教育の意義づけはどのように関連しているか

4. フィールドについて

本章ではコロンビアの社会的文脈における日本語教育の位置づけを示すため、コロンビアの基礎情報、政府の言語教育指針、現地日本語教育の特徴を概観する。

4. 1 コロンビアの基礎情報と言語教育の位置づけ

コロンビアは、南米大陸の北西部に位置している。在コロンビア日本国大使館のホームページによると2020年時点で同国の総人口は約4665万人で、その内訳はメステイソ75%、ヨーロッパ系20%、アフリカ系4%、先住民族1%である。そして、約2000人の日系人が暮らしているとされている。公用語はスペイン語だが、コロンビア文化省（Ministerio de Cultura Nacional 以下、文化省）は公用語以外にも先住民族の65の言語、二つのアフリカ系民族の言語、ロマニ語が話されていることを報告している。また、コロンビア教育省（Ministerio de Educación Nacional 以下、教育省）の言語教育機関用ガイドライン²⁾からは言語教育が市民教育と経済競争の側面から価値づけ

られていることが窺える。ガイドラインは複言語主義をコロンビアに再文脈化したものであり、その概要説明部ではコロンビア国民が他言語を学ぶ必要性について一つのキーワードと五つの目的から説明されている。コロンビアの言語教育の位置づけを示す資料として概要説明部を日本語に翻訳、要約したものを表1に示す。

表1 教育省が示すコロンビアにおける言語教育の位置づけ

キーワード	言語の壁を超えて、私達を発見する。
目的	■市民教育と関連する項目 ・多様な文化的アイデンティティを示す社会を構築するため ・母文化・母言語を適切に評価するため ・他者理解のため ■経済競争と関連する項目 ・豊富な自然資源を背景に、他国と経済的に競争する必要性 ・科学技術に関する体系化された情報の獲得のため

4. 2 コロンビアの日本語教育について

コロンビアの日本語教育は、継承語教育として始まったが、現在は外国語教育としての日本語教育の特徴を強めている。コロンビア日本人移住七十年史編集委員会(2001)では、コロンビアにおける日本語教育は、日本からコロンビアへの計画的集団移住が初めて行われた1929年から7年後の1936年に始まったと説明されている。移住地で植民地学校が開校され、文化と言語の継承を目的に日系子弟を対象として日本語が教えられるようになった。一方、FJSP(2017)では、2015年当時、移住地の日本語学校の総学習者160名中、日系子弟学習者は13名のみであったことなどを背景に、現在のコロンビアの日本語教育の特徴は、外国語教育としての日本語教育であることが報告されている。また、同年のコロンビア国内総学習者1502名が高等教育機関か、その他の教育機関³⁾で日本語を学んでいることや、その他の教育機関の内訳を見ると、全ての機関に大学生の学習者が在籍していることが報告されている。学習動機は、「マンガ・アニメ・JPOP等が好きだから」「日本語そのものへの興味」「日本への留学」の3項目が同率で最も高い。これらのデータから、現在のコロンビアの日本語教育は、日本語・日本文化に関心がある大学生の非日系学習者層を主な対象とした外国語教育としての日本語教育の特徴が強いと考えられる。

4. 3 フィールドについてのまとめ

コロンビアは南米大陸に位置し、政府は言語教育を市民教育と経済競争の観点から価値づけている。日本語教育についてはブラジルやアルゼンチン等の南米諸国と同様に計画的集団移住の歴史的背景を有すが、現在は日本文化に関心がある大学生の非日

系学習者に対する外国語教育としての日本語教育の特徴が強い。これらのことから、コロンビアは南米の中でも外国語教育としての日本語教育の意義づけを調査する上で適切なフィールドだと言えるだろう。そして、コロンビアから立ち上がるローカルな理論には、言語教育環境が近い南米の日本語教育現場や海外日本語教育現場にとって、教育実践の意義づけを捉え直すためのリソースとして役立つことが期待できる。

5. 研究方法・調査概要・分析手順

5. 1 研究方法

本研究では、現地日本語教師による日本語教育への意義づけを捉えるため、ライフストーリー（以下、LS）法を用いた。桜井（2005）によると、LS法は、調査者がインタビューデータと向き合い、社会的現実（リアリティ）を析出する研究方法である。本研究でLS法を用いたのは、日本語教育の意義を、唯一普遍的で本質的なものとしてではなく、フィールドの社会的文脈をふまえたローカルな理論として立ち上げ、考察するためである。三代（2014）は、日本語教育研究におけるLS研究の目的について「日本語教育に貢献する理論を提起する」「調査協力者のLSを記録する」の二つに分類しているが、本研究は前者を志向するものである。

5. 2 調査概要と分析手順

コロンビアで日本語を教えるコロンビア人NNT（以後、CNNT）4名とNT3名に研究協力を依頼し、2019年12月から2020年6月にかけて半構造化インタビューを行った。そして、研究協力者の中でも、コロンビアの社会的文脈と日本語教育の意義の関連性について、意識的で具体的な語りが見られたCNNT教師AとNT教師Bのデータを分析対象とした⁴⁾。二人のプロフィールは表2に示した通りである⁵⁾。

インタビューでは、日本語教師になるまでの経緯や、言語教育観について、実践の理念、実践の内容、実践方法、実践における行動の観点から質問し、話を聞いた。

インタビューの音声は研究協力者の許可を得てICレコーダーで記録し、得られた計120分40秒（教師A：74分 教師B：46分40秒）のデータを文字化した。発話の表記については、沈黙や重複などを記さず、語りの特性が理解できるレベルで記した。文字化データでは、教師AをA、教師BをB、筆者をQ、そして、語りに現れる個人名や具体的な機関名等については、プライバシー保護の観点からアルファベットで伏せて表記した。発話順番は括弧内に数字で記した。インタビューは日本語で行われたため、発話には時折スペイン語の発話や日本語の誤用が見られたが、いずれも括弧内に筆者による日本語訳および訂正を加えて記した。なお、インタビューの録音とデータの使用については、研究目的、調査方法、研究倫理などについて書面で説明した上で承諾書にサインをもらい、了承を得た。

データの分析は次のように行った。まず、文字化データを概観した。次に、データ

の中で、ひとつの意味を伝えるために語られた話のまとまりをひとつのストーリーとして捉え、ストーリーごとに分節化した。そして、コロンビアにおける日本語教育の意義について語られているストーリーを抽出し、分析した。

表2 研究協力者のプロフィール

協力者	CNNT 教師A	NT 教師B
日本語教師歴	約14年	約16年
年齢	40代	40代
所属／ 役職	語学学校／ 日本語コース主任兼講師	高等教育機関／ 日本語コース主任兼講師
主な対象	高校生と大学生の非日系学習者	大学生と成人社会人の非日系学習者
教師としての背景	非日系コロンビア人。大学では芸術を専攻。武道をきっかけに日本語に興味を持ち、大学で日本語を学び始めた。JLPT N2 取得者。インタビュー当時、コロンビア全国日本語教師会・日本語教育研究会で役員を務めていた（設立者の推薦により就任）。14年間、コロンビアの語学学校で日本語を教えている。国際交流基金の海外日本語教師長期研修と海外日本語教師上級研修受講のため約8カ月の訪日経験有り。	大学では社会福祉学を専攻。420時間日本語教師養成講座を修了。JICA ボランティア派遣をきっかけにコロンビアで日本語を教え始め、同国での日本語教師歴は12年目（2年間はNGO、10年間は現在勤める高等教育機関）。現在の務め先がある地域で、交流の場として日本語・日本文化クラブ（以下、日本クラブ）を立ち上げた。そして、日本クラブの学習者と共に、国内避難民や先住民への日本文化紹介など、社会活動に積極的に取り組んでいる ⁶⁾ 。

6. 分析結果

教師Aと教師Bの語りの分析により、日本社会・文化に対して、現地社会・文化とは対照的であるという認識、リソースとして捉える視点、対等な関係を前提とした四つの日本語教育の意義を析出することができた。それらは志向性の観点から二つの意義に概念化することができた。また、日本語教育の意義づけはコロンビア社会やそこで生きる人々の存在と関連づけて語られていた。本章では分析結果の詳細を示す。

6. 1 教師Aの語りに現れる日本語教育の意義

教師Aの語りから、コロンビアは一人一人のエゴが強い社会であり、それに対して日本は他者に対する意識が強い社会だという認識を起点にした二つの日本語教育の意義が現れた。以下は教師Aが両社会の認識について語るストーリーの断片である。

- A そうです。相手は、別に何か悪いこと相手に別に悪いことをしてもいいんですね。私はわざ、わざと悪いことはする意図はなかったけど、で、私は私の無意味（＝無意味な）やり方で相手は被害を受けたとしても別に大丈夫です。自分のやり方でやってたから自分のやり方は悪くないと考えても、考えるので、えー、なんか被害を受けても全然平気っていう感じですね。なんか日本社会は多分ある程度相手のことを時々考えすぎみたいなんですよね。(261)

教師Aは以下の断片で、自国や自文化に対する極端な評価は妥当ではないとした上で、他文化は自文化を写す鏡であるというメタファーから、日本語教育への意義づけについて語っている。

- A で、私たちだけ考えてたので、で私はやっぱり最高、誰よりも最高とか、我がコロンビア人最低って言う何か絶対的な考え方が出たので、それはちょっと、とても悪いんですね。もうちょっと何て言うか、国際性のおかげで何っていうか、他の、異文化から考えると、他の異文化を、何かそれを見ると、見るだけでなく、その異文化は鏡のように映る自分のイメージ、自分の姿、ね、それは大事なものです。(281)

(中略)

- A えっ、いやなんかどの国の鏡でもいいんですけど、で、日本の文化、日本の社会の魅力ですね。凄いいですね。何か違い（＝違う）ポイントあるからこそ、違うからこそ魅力あるですね。(284)

鏡のメタファーからは、教師Aが日本文化について、コロンビア文化を捉え直すりソースだと認識していることが窺える。このことから、教師Aは日本語教育を「他文化理解を通じた自文化理解」と意義づけていると考えられる。また、自文化を映すりソースとしての日本文化の利点は、自文化と大きく異なることだと認識されている。

以下の断片は、筆者からの日本語教育の意義づけについての質問に対して教師Aが答える場面である。教師Aは、授業中に「『みんなの日本語』の読み物（242）」の「バスの中でのマナー（242）」を扱ったことから、同テーマについてディスカッションが行われたことを語った。以下の断片では公共交通機関で床に座ることが許容されるコロンビアの規範とそれが許容されない日本の規範を学習者が比較・考察し、バスで床から「立ち上がった（242）」エピソードと、学習者に期待することについて語っている。

- A（前略）「まあ確かに私は他の乗客（＝他の乗客のこと）も考え始めたので、まだやっぱり邪魔してたじゃないですか」って立ち上がったんです。「ど、どうして

やってたんですか、日本のまねをやってるんですか」もちろんそうではないです。ただ自分で考えていろんな方法を考えて自分で決めたんですね。コロンビアのために、コロンビアの社会のために、コロンビアの日常生活のために、コロンビアの一般的な状況をよくするために何をすればいいですか。日本の社会的な方法はこうです。で、100%完璧な方法ではないです。ただ自分で考えてください。(242)

教師Aは、学習者が日本社会の知識をリソースに、コロンビア社会の変容に向けて何ができるかを自律的に考えることを期待している。また、学習者に期待することが、実社会における学習者の行動変容と関連づけて語られていることから、教師Aの語りに現れる二つ目の意義は、学習者がコロンビア社会の問題を捉え直し、現地社会変容をもたらす行動を起こすこと、つまり「学習者による現地社会変容」だと考えられる。

教師Aの語りにおいて、日本文化は自文化を映し出すための鏡として価値づけられていた。そして、日本社会についての知識は学習者がコロンビア社会の問題を捉え直すための知識として価値づけられていた。以上から、教師Aの語りに現れる日本語教育の意義とは、日本とコロンビアの社会・文化が対照的だという認識と、日本社会・文化は現地社会・文化を再評価するためのリソースだと捉える視点による「他文化理解を通じた自文化理解」と「学習者による現地社会変容」だと考えられる。

6. 2 教師Bの語りに現れる日本語教育の意義

教師Bは、コロンビアにおける日本語教育を、日本とコロンビアの社会・文化が対照的だという認識と学び合いの観点から意義づけた。語りには三つの意義が現れた。

以下の断片で、教師Bは、感情表現の方法がコロンビアと日本では対照的だという認識から日本語教育を意義づけている。

B ああ、それ、そうですね、やっぱりどっちにも言えることですけど、あのコロンビアの、あの例えば日本は以心伝心みたいな感じがありますよね。言わなくてもわかるとか、その、そう言うなんか、ええそうですね、コロンビアの人が日本的な表現もあるんだ、それでもオッケーなんだって言うのも学んでも面白いかなと思います。あのお互いにですけど、コロンビアの中にもなんかアニメが好きだったりとかシャイだったりとかする子がいて、あの日本語の学生とか多いんですけど、なんかコロンビアっぽいラティーノっぽい、なんか、ええ、ええ、「¡Hola mi amor! (=やあ、私の恋人!)」じゃない人もいっぱいいるじゃないですか。(403)

B その全部を、そのExpresar (=表現) しなきゃいけないんじゃないくて、その日本的な、なんかもっと静かな表現だったりとか、はっきりしないけど、心と心で通じ合うみたいなのもそのひとつの表現だよっていうのをコロンビアの人が知っ

でもいいし、日本の人は日本の人でコロンビアっばい、「Te quiero mucho (=愛している)」そのダイレクトで単純なそういう表現もオッケーなんだって言うその。(405)

この断片では、コロンビア社会の一般的な感情表現は直接的であり、そういった表現が苦手な学習者が「言わなくてもわかる (403)」日本語表現に出会うことで、自身の個性について「オッケーなんだ (403)」と肯定的に捉えられるようになることが日本語教育の意義だと認識されていた。また、「その方が生きやすくなりますよね。楽になりますよね。(409)」と語るように、学習者が生きやすくなることが学習者の個性を肯定的に再評価できるようになることの価値として語られた。そして、学び合いの観点から日本もコロンビアの直接的な表現を学ぶことができると語られていた。これらのことから、教師Bの語りに現れた一つ目の意義は、学び合いを前提とした「学習者の個性に対する肯定的再評価」だと考えられる。現地社会の文化や表現方法が必ずしも学習者個人の個性と合うわけではないことを前提に、学習者が自身の個性を肯定的に再評価し、生きやすくなるためのリソースとして日本語教育が意義づけられていた。

教師Bは以下の断片で、日本クラブの活動について語っている。日本クラブには地域の日本語学習者が集まる。そして、そこでは先住民や国内避難民、児童養護施設の子どもたちといった他文化に触れる機会が少ない現地コロンビア人を対象に、「Zプロジェクト (222)」という日本文化・歴史劇を披露する社会活動が行われている。以下の断片において、教師Bによる学び合いの視点からの意義づけは、日本とコロンビアの関係性からだけでなく、劇を披露する学習者と異文化に触れる機会が少ない現地コロンビア人の関係性からも現れている。

- B ああ、また全然やっぱり違うと思います。クラス、クラスで教えるのは、やっぱりどうしても教科書に沿って日本語を中心にやりますけど、Zプロジェクトの方は、その日本語の向上目的というよりは結果として付いてくる感じなので、やっぱりその日本語を学んでる学生達が、その学んでいることを使って、コロンビアの他のもっと小さい子供とか、(222)
- B 異文化に触れる機会がない子どもたちに何か学生が何かパイプになるっていうんですか。あのー貧困層だったり児童養護施設だったり先住民だっりの、なかなか異文化と触れるチャンスが少ない子どもたちにそれを伝えるパイプになってくれるかな、で、学生たち自身も初めて例えば、Cっていう国内避難民の居住区とかも、まあ、D君もE君もですけど、その、行ったことないっていう子がほとんどなんですね。(224)
- B だから、学生たちがその、子どもたちに伝えると同時にメンバーになった子たち自身も学ぶ機会、新しいことを学ぶ機会にもなっているくれるかなと思って、

うん。(226)

教師Bは学び合いについて、現地コロンビア人が学習者の劇を通して異文化理解体験することであり、学習者が日本文化を通して現地コロンビア人と繋がり、知らなかったコロンビア社会・文化を学ぶことだと認識している。また、日本語教育の意義は「日本語を学んでいる学生達が、その学んでいることを使って (222)」現地社会の異文化理解に貢献することまで拡張して捉えられている。これらの語りから立ち上がる意義は「学習者による現地社会の異文化理解貢献」であり、日本文化との関わりを通じた自文化理解の深化、つまり「他文化理解を通じた自文化理解」だと考えられる。

以上から、教師Bの語りに現れる日本語教育の意義とは、日本とコロンビアの社会や文化が対照的であることと、学び合いという対等な関係を前提とした「学習者の個性への肯定的再評価」「学習者による現地社会の異文化理解貢献」「他文化理解を通じた自文化理解」だと考えられる。

6. 3 分析結果のまとめ

CNNTとNTの語りの分析の結果、コロンビアをフィールドに立ち上がる外国語教育としての日本語教育の意義は、日本社会・文化と現地社会・文化は対照的であり、学び合う対等な関係だという認識と、日本社会・文化をリソースとして捉える視点を前提とした「他文化理解を通じた自文化理解」「学習者の個性への肯定的再評価」「学習者による現地社会変容」「学習者による現地社会の異文化理解貢献」であった。また、教師Aと教師Bの事例で「他文化理解を通じた自文化理解」の他文化の役割は異なるが、自文化理解を深めることに役立っている点が共通していた。析出されたこれらの意義は志向性の観点から二つの意義に概念化することができる。「他文化理解を通じた自文化理解」と「学習者の個性への肯定的再評価」は、既存の価値観について日本語教育を通して捉え直すという志向性が共通することから「捉え直しのリソースとしての日本語教育の意義」と概念化した。「学習者による現地社会変容」と「学習者による現地社会の異文化理解貢献」は、現地社会への学びの還元という志向性が共通することから「現地社会に働きかけるリソースとしての日本語教育の意義」と概念化した。

7. 考察

本章では、研究課題への答えを示した上で、語りの分析結果について、海外日本語教育の意義づけを問い直す観点からの考察を試みる。外国語教育としての日本語教育は、日本社会・文化について学ぶことに意義があると認識されていた。そして、その意義は、学習者が現地社会の問題を理解し、社会の問題に対して働きかけるためのきっかけやリソースとして語りに現れ、現地の社会的文脈と関連づけられていた。

「他文化理解を通じた自文化理解」の意義は、「言語の壁を超えて私たちを発見する」という教育省の指針と志向性が共通しており、コロンビア社会で求められる言語教育の役割が、現地教師による日本語教育の意義づけにおいても確認された。筆者は、教師Aと教師Bが教育省のガイドラインの存在を知らず、勤務先のカリキュラムにもその方針が反映されていないことを直接確認している。これらのことから、教師Aと教師Bの語りの分析により明らかになった日本語教育の意義は、コロンビアというフィールドの日本語教育現場の独自性を媒介して立ち上がったローカルな理論だと考えられる。また、二人の語りには、学習者が日本語学習により得られた異文化体験をリソースとして、学習者自身や現地文化・社会を再評価すること、現地社会に学びを還元することまでを範疇とした意義づけが現れていた。それは異文化理解を到達点とせず、現地社会への貢献までを視野に入れた意義づけだと言えるだろう。

柴原（2016）は、ブラジルの年少者に対する日本語教育の実態調査を通して「日本的な倫理を重視することにより日本社会の理想化とその対比としてブラジル文化の軽視を助長する危険性があること」を指摘する。このような危惧は日本社会・文化から学ぶという視点から日本語教育が意義づけられている現場で生じると考えられる。しかし、教師Aと教師Bにより語られた意義づけは、日本社会の理想化ではなく、日本社会・文化を通して学ぶという視点、日本とコロンビアが学び合うという対等な関係性を前提としていた。そして、日本社会・文化は、現地社会・文化を再評価するためのリソースとして捉えられていた。日本社会・文化がこのような捉えられていたのは教師Aと教師Bが成人教育としての人材教育を意識していたためだと考えられる。コロンビアの主な学習者層は年少者ではなく、教師Aと教師Bの教授対象は高校生、大学生、成人社会人の学習者である。そのため、自らの既存の価値観を異なる価値観と交流させ、捉え直し、発展的に変容させることを成人の成長と定義する変容的学習（Mezirow 1991）が志向されていたと考えられる。

本研究の分析結果はコロンビアの日本語教育実態を反映していると考えられる。一方で、日本社会・文化をリソースとして捉え、日本語教育を現地社会に貢献する実践として意義づける視点は、学習者が現地文化を適切に価値づけ、異文化体験を現地社会に還元する人材として成長することを促すと考えられる。このような視点は、学習者層や地域を問わず、海外日本語教育を担う教師にとって重要だと言えるだろう。

8. 結論と今後の課題

本研究はCNNTとNTの言語教育観についての語りの分析から、コロンビアにおける外国語教育としての日本語教育の意義を捉えた。語りの分析からは四つの意義が現れ、それらは志向性の観点から「捉え直しのリソースとしての日本語教育の意義」と「現地社会に働きかけるリソースとしての日本語教育の意義」に概念化することができた。そして、コロンビア現地日本語教師が日本語教育の意義について現地社会やそ

ここで生きる人々と日本語教育を関連づけ、ローカルな理論を立ち上げていることがわかった。本研究で立ち上がったローカルな理論は、コロンビアと同様に「何のために・なぜ日本語を学ぶのか」（福島・イヴァノヴァ 2006）の問いを抱える海外日本語教育現場が日本語教育への意義づけについて現地社会と関連づけて問い直すためのリソースになるだろう。

一方で今後の課題も残った。CNNTとNTの語りを分析することで意義づけを多角的に捉えることができたが、両者の意義づけの異なりの要因を、NNTかNTかという属性の異なりと関連づけるデータは得られなかった。また、析出された意義は研究協力者の主な教授対象が高校生、大学生、成人社会人であることを前提に現れた社会的現実だと考えられるが、年少者を対象としている教師であれば、その意義づけは異なる可能性がある。これらの点については今後の調査・研究の課題としたい。

注

- 1) 呉（2006）は韓国、松本（2019）はコスタリカをフィールドに、現地のNNTとNTを対象に、教師の価値観についてアンケート調査を行っており、どちらの研究でも、NNTの方がNTより言語知識の正確さを意識していることが報告されている。また、岡崎（2003）はタイの現地日本語教師へのアンケート調査から、学習管理への関与について、タイ人NNTの方がNTよりも意識が強いことを報告している。
- 2) ガイドラインは1999年に作成されたものだが、それ以降の改定は見られず、2020年6月時点で、政府の言語教育指針を示す最新の資料だと考えられる。
- 3) FJSP（2017）において、その他の教育機関とは初等・中等・高等教育機関以外の教育機関を指す。
- 4) 個人情報保護のため、分析対象のCNNTを教師A、NTを教師Bと表記する。
- 5) プロフィールはインタビュー調査時の情報を参考に作成した。教師Aのものは2019年12月時、教師Bのものは2020年3月時のプロフィールである。
- 6) 教師Bは社会活動をJICAボランティア時代から行っており、国内避難民への日本文化・歴史劇披露はNGOの誘いから始めたことを確認している。

参考文献

- 石黒広昭（2004）「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120、1-12
- 呉禧受（2006）「韓国における日本語教師のビリーフの特徴—日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して—」『ことばの科学』19、5-22
- 太田裕子（2010）「第7章 海外の初等中等教育機関で教える日本語教師の意味世界とその形成・変容過程」『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー—』ココ出版、291-342

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）「第1章日本語教育実習の理論的枠組み」『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク、8-36
- 岡崎智己（2003）「タイにおける日本語母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較」『日本語教育方法研究会誌』10、28-29
- 久保田美子（2006）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130、90-99
- 久保田美子（2017）「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』13、7-22
- 国際交流基金サンパウロ日本文化センター（2017）『南米スペイン語圏日本語教育実態調査報告書2017』国際交流基金
- コロンビア日本人移住七十年史編集委員会（編著）（2001）『コロンビア日本人移住七十年史—1929-1999—』武田出版
- 在コロンビア日本国大使館 コロンビア共和国基礎データ
 〈<https://www.mofa.go.jp/mofaj/area/colombia/data.html>〉（2020年6月16日 アクセス）
- 桜井厚（2005）「ライフストーリー・インタビューをはじめる」桜井厚・小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門—』せりか書房、11-70
- 柴原智代（2016）「ブラジルの年少者に対する日本語指導の現状と課題」『国際交流基金日本語教育紀要』12、89-96
- ショリナ ダリヤグル（2019）「非実用的学習環境における日本語教育の意味付け—大学教師のライフストーリーから—」『国際日本研究』11、61-72
- 末永サンドラ輝美（2019）「南米日系移民と日本語—ブラジルの日本語教育を中心に—」『早稲田日本語教育学』26、1-13
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザイン—協働的学習における実践から立ち上がる理論—」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会（編）『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり—』凡人社、41-56
- 館岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦—「日本語教育学」としての自律的な発展をめざして—」『日本語教育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、3-15
- 福島青史・イヴァノヴァ マリーナ（2006）「孤立環境における日本語教育の社会文脈化の試み—ウズベキスタン・日本人材開発センターを例として—」『国際交流基金日本語教育紀要』2、49-64
- 星（佐々木）麻美（2016）「韓国中等教育日本語教育の実践ビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165、89-104
- 細川英雄（2013）「「私はどのような教育実践をめざすのか」という問い」細川英雄・鄭京姫（編）『私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティ

ティー』春風社、9-15

松本匡史 (2019)「コスタリカ日本語教育におけるNTとNNTの同異点一言語学習ピ
リーフ調査を通して―」『さいたま言語研究』3、13-25

三代純平 (2014)「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在―その課題と可能
性について―」『リテラシーズ』14、くろしお出版、1-10

Mezirow, Jack . (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass. (金澤陸・
三輪健二 (監訳) (2012)『おとなの学びと変容―変容的学習とは何か―』鳳書房)

Ministerio de Cultura Nacional. Programa de protección a la diversidad ethnolingüística (PPDE).
〈https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Paginas/2008-01-23_6081.aspx#:~:text=El
Ministerio de Cultura a,grupos étnicos presentes en Colombia. 2/2〉(2020年6月9日 ア
クセス)

Ministerio de Educación Nacional.(1999). *Lineamientos curriculares Idiomas Extranjeras*. Ministerio
de Educación Nacional.

本調査に協力してくださった、A先生、B先生をはじめとするコロンビアの日本語教
師の皆様に厚く御礼申し上げます。