

グローバル教育研究

第5号

目次

原著

- 他者との関わりにおけるアイデンティティ
—日本と台湾をルーツに持つ若者のライフストーリー—…………… 青木香代子 1
- アメリカの小学校における日系人学習を通じた社会正義のための教育実践
—ソーシャル・アクションを目指す教師の語り—…………… 青木香代子・森茂岳雄 17
- 公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くことの意味
—官学民連携プロジェクトによる「親子 de 国際交流」—…………… 福村真紀子・三代純平 33
- ベトナムの企業で働く元交換留学生の留学評価…………… 八若壽美子 47
- ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生の留学評価…………… 八若壽美子 65
- 多読授業を実践する日本語教師の意識の変容…………… 池田庸子 81
—アメリカの大学で教える教師の語り—
- COVID-19 感染拡大下における留学生の大学生活について
—PAC 分析を用いた質的研究—…………… 石鍋浩・安龍洙 95
- 茨城大学農学部における新型コロナウイルス感染症拡大による
国際プログラム参加意識の変化
…………… 坂上伸生・瀬尾匡輝 107
- コロナ禍における日本語教育実習
—海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって—
…………… 瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子
西由美子・大西那奈・清水有紀・シャカル佳子
岩見晴子・高柳有希・YEOH Lee Su 119
- 投稿規程…………… 139

他者との関わりにおけるアイデンティティ —日本と台湾をルーツに持つ若者のライフストーリー—

青木 香代子*

(2021年11月8日受理)

The Construction of Identity Through Interaction with Other People: A Life Story of a Youth with Japanese and Taiwanese Background

Kayoko AOKI*

(Received November 8, 2021)

Abstract

In this article, the author investigated how one's identity is constructed through language learning and interactions with other people in different environments utilizing a life story interview of a youth whose parents are Japanese and Taiwanese. She was born and raised in Taiwan and went to a Japanese elementary and junior high school in Taiwan, later to a Taiwanese high school and then to a Japanese university in Japan. The research showed that she has mainly taken a position of silence by not telling her background as a sign of resistance or a strategy of communication depending on the situation.

【キーワード】 アイデンティティ、日台「ダブル」、台湾、ライフストーリー

1. はじめに

本稿は、台湾¹⁾で生まれ育ち、日本の大学に進学した日本と台湾をルーツに持つ若者のライフストーリーから、ことばの習得過程における葛藤と、日本や台湾などにおける他者との関わりの中で形成されるアイデンティティに焦点をあてて考察することを目的とする。近年、日本の大学で学ぶ多様な背景をもつ学生数はますます増えてきている。このような学生の背景は、「帰国子女」と呼ばれる海外の教育機関で教育を受けた場合に限らず、両親の一方が日本国籍である、いわゆる「ハーフ」の学生、幼少期または学齢期に来日した外国籍の学生、あるいは日本育ちであるにもかかわらず外国籍であるために大学の登録上は「留学生」として扱われているケースなど、さまざまである。しかし、一旦入学してしまえば、「日本人学生」か「留学生」として扱われてしまうことが多いのではないだろうか。本稿で取り上げるユカ（仮名）の場合、日本国籍を持ち、日本名を使

*茨城大学全学教育機構

用しており、帰国生入試を利用して入学したため、「日本人学生」という扱いであるものの、「帰国子女」として友人から見られることもあった。このような多様な背景を持つ学生は、「日本人学生」と「留学生」というくくりの中で、際立つというよりはむしろ埋もれてしまっている場合が多いのではないだろうか。そこで本稿では、日本と台湾をルーツに持つ若者のライフストーリー・インタビューから、それぞれの場面における他者との関わりの中で、どのようにアイデンティティが形成され、どのような戦略が取られたかを探ることとする。

2. 先行研究の検討と本研究の位置づけ

日本と台湾をルーツに持つ若者のライフストーリーを取り上げるにあたり、まず、複数のルーツを持つ人々の呼称について検討する。両親の国籍が異なる人々の呼称は、様々に変化してきているが、ここではそれらの呼称を俯瞰し、本研究の対象となるユカの呼称について検討する。次に、複数のルーツを持つ人のアイデンティティに関して、国際児、移動する子ども、ダブル、帰国子女のアイデンティティに関する先行研究を検討する。最後に、台湾の日本人学校に通ったユカの経験を考察するため、台湾の日本人学校における教育事情とそこで学ぶ国際結婚家庭の子どもがどのように扱われてきたかについて検討する。

2.1. 「名づけ」からこぼれる呼称

国籍や民族など、複数のルーツを持つ人々の呼び名は、多様に変化してきた。歴史的には「混血児」や「あいのこ」などがあるが、現在はこれらの呼び名は差別的であるとして使われることはない(岡村, 2016)。近年では「国際児」「外国にルーツを持つ子ども」「海外にルーツを持つ子ども」「移動する子ども」「ハーフ」「ダブル」「ミックスルーツ」などがあるが、対象とされる人々の呼び名をめぐる議論は、岡村によれば、「いまだに決着したとはいいがたく、それは決着する見通しもない」(岡村, 2016: 56)。異文化間教育では、両親の国籍・民族アイデンティティが異なる男女の間に生まれた子どもを「国際児」(鈴木, 2011)と呼ぶ。一方で、言語教育においては空間、言語間、言語教育カテゴリー間を移動しながら成長した子どもを「移動する子ども」(川上, 2013)と呼ぶ。「ダブル」という呼称については、一部で差別的とされている「ハーフ」に代わる呼称として用いられてきているが、岡村(2016)によれば、主に在日朝鮮人研究で用いられることが多いとされる。また、「ハーフ」と呼ばれる人々自身が自己認識の一部として取り入れている場合や、「ハーフ」という言葉に含まれる問題性を認識しつつあえて用いる場合もある(岡村, 2016)。

本稿のケースのユカは、日本人の父と台湾人の母を持ち、中学まで台湾の日本人学校、その後現地の高校に通ったのち、日本の大学に進学した。このような場合、異文化間教育で用いる「国際児」(青年期以降の場合を示す場合も含まれる)が妥当であると考えられるが、文字の印象から「国際児」は青年期以降を指すイメージが薄い。また、すでに述べたように日本国籍で日本名を使っているユカは、大学からも周囲の友人からも「日本人」と思われており、本人が言わない限り彼女のアイデンティティや背景は不可視である。そのため、本稿では年齢をイメージさせず、日本において「見えにくい」存在として主に日本と朝鮮半島をルーツに持つ人々に対して用いられてきた「ダブル」(あるいは日台「ダブル」)を使用することとする。しかし、ユカ本人は一般的によく使用されている「ハーフ」ということばを使用しているため、インタビューにおいて使用した「ハーフ」についてはそのまま引用することとする。

一方、ユカには違う呼び方もあてはめることができる。ユカが日本人学校に通っていた経験もあ

ることから、渡日するまでは「海外子女」、渡日以降は「帰国子女」と呼ばれることになる。しかし、この呼び方にも疑問符がつく。ユカは台湾生まれであり、日本に「帰国」したわけではないからである。また「帰国子女」とされる子どもは、両親とも日本人であることが前提となる場合がほとんどであり、海外滞在年数やホスト国での教育環境が「帰国後」の経験に与える影響や教育戦略などについて研究の焦点が当てられるため、ユカのケースは当たらない部分もある（例えばビアルケ、2006；佐藤、2001；渋谷、2000）。台湾出身で日本にルーツを持ち、日本に「移動」して暮らす人たちは一定程度いると考えられるものの、このようなケースの研究はほとんど見られない。本研究はそのような特定の呼称を持たないケースの一つであるといえる。

2.2. 複数のルーツを持つ者のアイデンティティ

エリクソン（2011;1959：96）によれば、アイデンティティは「自分自身の内部の斉一性と連続性が他人にとってその人が持つ意味の斉一性と連続性と調和するという確信から発生する」としている。加えてポーキングホーン（Polkinghorne, 1998）は、アイデンティティは他者との関係の中で構築されていくとする。さらにホール（Hall, 1996）は、アイデンティティは（自分が）「誰であるか」「どこから来たか」というよりもむしろ「誰になるか」「どのように表象されてきたか」であり、そのプロセスにおいて歴史、言語、文化の資源を（どのように）使用するかを問題とする（Hall, 1996:4）。これらのアイデンティティの理論から、アイデンティティはその人本人が自分が誰であるかの認識だけでなく、他者と自分との関係や他者が自分をどう捉えているかがアイデンティティに影響するといえる。

さらに構築主義的な視点からエリクソンのアイデンティティ論を分析した坂本（2005：181）は、社会におけるアイデンティティ形成について、カテゴリーに基づく権力関係のなかでマジョリティ／マイノリティのアイデンティティが規定されるとし、「マイノリティの周縁的アイデンティティは、あらかじめ存在するものではなく、自明で普遍的なアイデンティティ、すなわちマジョリティのアイデンティティとの関係で、有徴化され、異質な存在と規定されることによって生ずるものである」と述べている。また、マイノリティがマジョリティのアイデンティティに「同一化したまま、過ごすことができる場合には、マイノリティと呼ばれるカテゴリーに帰属していたとしても、支配的アイデンティティを持つ場合がありうる」が、「自らがマジョリティに属さないことに気づかされる」状況にいたることも多い（坂本、2005：180）。日本社会においては、日本生まれ・日本育ちで、両親ともに日本国籍であり、日本語を母語とし、日本の学校で教育を受けた「マジョリティの日本人」のアイデンティティは無徴化されている。複数のルーツを持つ人が「マジョリティの日本人」に同化する場合には彼ら・彼女らのアイデンティティは不可視化されるが、「マジョリティの日本人」との関係によっては異質な存在となることが考えられる。

国際児のアイデンティティの研究を行う鈴木（2011, 2014 など）は、国際児の文化的アイデンティティが形成される主な要因として、①居住地（国）、②両親の国（文化）の組み合わせ、③日本人の親の性別、④国際児の外見的特徴²⁾、⑤家庭環境、⑥学校環境、⑦出生地、年齢、性別などがあるとし、国際児にとって最も自然なのは、「どちらかの文化（国）のアイデンティティをもつかではなく、『国際児としてのアイデンティティ』、すなわち、二つの文化（国）が混合（融合）したアイデンティティを形成することである」（鈴木、2012：79）としている。これは、二つ（あるいはそれ以上）の文化を融合させ包含することを可能にするトランスカルチュラル・アイデンティティ（transcultural identity; Suárez-Orozco, 2004）とも言えるであろう。

一方で、移動する子どものアイデンティティは、複合的に形成される(川上, 2013: 32)。複数の言語間を行き来するなかで、「子どもの言語能力、他者性へのまなざし、さらには親を含む家族と社会との関係性も、子どもの言語に対する意識やアイデンティティ形成に影響する」が、それは子ども自身が自己のあり方を模索するプロセスでもある。他者と関わり、「異質性を生むまなざしに晒される体験」をし、複数の言語世界との接触体験によって、複合的なアイデンティティの形成が進むのである(川上, 2013: 33)。この「異質性」はしかし、必ずしも可視化されているとは限らない。日本名の使用、外見的特徴などにより差異が不可視化されている場合や、日本語能力に大きな問題がない場合、主流社会から見えなくさせられている場合もある。

このような日本の主流社会からは「見えにくい」存在の、複数のルーツを持つ人のアイデンティティに関する研究は極めて少ないが、竹沢(2016: 23)は、日本と朝鮮半島をルーツに持つ「ダブル」のアイデンティティについて、「身体などの『差異』が不可視である場合、主流社会のメンバーに『なりすます』(パッシング)か、あるいは敢えて積極的に名乗ることをしないか、という選択を強いられる」ことになり、「名乗るか名乗らないか、名乗ることが必ずしも有利に転じない社会において、マイノリティ側の出自を明かすことによる偏見や差別に一生立ち向かう覚悟が持てるか否かという決断を下すことになる」と指摘している。「異質性」が不可視の者にとって、誰に対して、どのような場面において名乗るかということもアイデンティティ形成に影響を与えるといえる。

さらにいえば、いわゆる「ハーフ」とされる人々を「人種化された集団」として捉えたとき、多くの場合、「親が欧米系出身の<白人系>で、その遺伝子型が形質として表現された『日本人離れた』容貌(目鼻立ち、スタイル、肌の色など)を有している人」がイメージされやすく、同時に「言語能力や国際性」といった「社会的・文化的にコード化されたステレオタイプと結び付けられる」傾向にある(岩淵, 2014: 13)。そして、国際結婚家庭の子どもの大多数を占め、「表現型の明確な差異が認識されないどちらかの親が東アジア地域出身の人たちがそこに含まれることはあまりない」のである(岩淵, 2014: 13)。岩淵によれば、このような限定的なイメージは「人種化されたステレオタイプ」として、日本社会によって受け入れられやすい特定の差異が強調され、「構造化された不均衡な権力関係」から「特定の紋切り型のイメージへと還元し、本質主義的に規定」することにつながっている。日台「ダブル」は、他の東アジア系のルーツを持つ人と同じように、差異は可視化されず、また支配的な「ハーフ」のイメージからは外されてしまうにもかかわらず、他者との相互行為の場面でひとたび「外国」のルーツが明らかになると、「外国人」化してしまうのである(下地, 2018: 285)。

「帰国子女」のアイデンティティに関する研究の一つに、中学校における帰国子女のエスノグラフィ研究を行った渋谷(2001)の研究がある。渋谷は、「帰国子女」のアイデンティティについて、一つの文化への帰属意識にとらわれないアイデンティティの型を「超文化モデル」と呼んだが、「超文化モデル」は異文化間を往還する者に新たな安定をもたらすものなのか、アイデンティティという概念自体を「神話」にしてしまうものなのかについては検討される必要があるとしている。そして、渋谷による研究では、(帰国子女生徒が)差異を「越え」たり、無化したりするものではなく、折衝を続け、混淆化していくことによって、差異を認め合う「第三の位置取り」が見られたことが報告されている。また、「帰国子女」の中学生は、「一般生」に対して海外での過去(の経験)について沈黙することにより、「一般生」のようになろうとしていた現象が見られた³⁾としている。本研究のケースは台湾出身のダブルの若者であり、ユカが進学した大学には「帰国子女」向けの授

業は設置されておらず、ユカも「帰国子女」が集まる団体などには属していないが、渋谷の研究は、「帰国子女」とされる大学生のアイデンティティ形成にも示唆を与えている。

2.3. 台湾の日本人学校における日台「ダブル」の教育

現在海外に設置されている全日制の日本人学校は、戦後、海外で生活する日本国籍を持つ子どもたちが教育を受ける場として1950年代に始まり、1960年代以降は日本政府の援助を受け整備されていった（佐藤，2010）。台湾には日本人学校が3校あり、うち1校は他の日本人学校より早い1947年に設置されている。台湾の日本人学校の現状と課題について研究した土肥（2010）の調査によれば、2010年の時点で国際結婚家庭の児童生徒は少ないところでも30%、多いところでは49%に上り、日本語能力が十分でない児童生徒も含まれたことが報告されている。調査によれば、国際児の割合は増加傾向にあり、現地採用の進路指導の教員が採用されたこともあり、中等部卒業後は現地の高校に進学する生徒も多くなってきている（土肥，2010；齊藤，2010）。

日本人学校における「日本人」と「現地の人」の関係に目を向けると、日本人学校では、「日本人」が国家という枠組みに規定され、「現地」や「現地の人」が他者化されてきたことにより、「日本人」の優位性が作り上げられてきたとの指摘もある（佐藤，2010）。このことは、東京学芸大学国際教育センターが発行してきた『在外教育施設における指導実践記録』における台湾の日本人学校に関する記述を分析した齊藤（2010）の研究においても同様の結果がみられた。齊藤（2010：119-120）によれば、台湾の日本人学校には、1970年代後半から国際結婚家庭の子供の記述が登場し、「学力の点で『困難を抱えた』子ども」として認識されていたようであるが、子どもたちの間でも現地の台湾人や台湾製の製品に対して軽蔑的な表現や日本を基準にして評価したり、「中国籍」（当時）の子どもに対して『『台湾人』や『日人』（にんじん、半分日本人という意味）』という言葉が投げかけたりするケースがあったとする記述を紹介している。しかし80年代中葉からは国際理解教育が取り入れられるようになり、国際結婚家庭の子どもたちに対する目線も「中国語ができる子」としてとらえられ、「国際理解教育の重要なエージェントとして位置づけられて」いったと分析している（齊藤，2010：119-120）。

また上述の土肥（2010：165-166）は、「国際結婚家庭児童生徒（国際児）の比率の増大は、子供たちのアイデンティティ形成問題とも深くかわり、…（略）その海外『日本人』学校の『日本人』とは何なのかを改めて考える視点」、同時に日本人学校における現地理解教育、異文化理解教育、国際理解教育において「より身近な相互啓発の機会を与えるかもしれない『国際性』や『国際人』とは何かを改めて考える視点」も提供しているとする。しかし、齊藤や土肥の研究においては、国際児本人たちの視点は欠けており、むしろ現地理解教育や国際理解教育のリソースとして「日本人」児童生徒、あるいは教師に消費（活用）される立場となっていることは指摘しておかなければならないであろう。また、台湾の現地校に通う国際児の保護者を主な対象として質問紙調査を行った武田（2016）の研究によれば、現地校に通う国際児の継承語（日本語）の教育・保持は難しく、「外国人留学生」や「帰国子女」として日本の大学に進学することが制度の面（日本国籍を保有していれば「外国人留学生入試」は利用できないなど）だけでなく経済的にも改善が必要であることが分かった。武田の研究は、現地校に通う国際児にとって、日本の大学に進学することは必ずしも容易でないことを示している。日台「ダブル」の子どもの教育をとりまく状況は、日本人学校では「日本人」とはみなされない場合があるほか、現地校に通い、継承語の維持ができていない場合には「留学生」にも「帰国子女」にもなれないという複雑な環境であるといえる。

3. 研究方法

本研究では、日台「ダブル」のアイデンティティを取り上げるにあたり、ライフストーリー研究を用いた。ライフストーリー・インタビューでは、語り手は「内的な自己を反省的に振り返り、そのなかにあるさまざまな葛藤を調整し、過去から現在へ至った自己の意味に一貫性をあたえて全体を構成する」とされている(桜井, 2012: 38)。つまり、ライフストーリーを語ることは、「経験を有機的に組織化し、意味づける行為」であり(やまだ, 2007: 125)、同時に聞き手と語り手の「相互行為をとおして構築されるもの」でもある(桜井, 2005: 37)。さらに桜井(2012: 167)は、ライフストーリー研究においては、語り手が情報の提供者であり調査者はその情報を解釈し分析するという「二分法」ではなく、語り手も「調査者とのインタビューの相互作用をとおして、出来事がなぜどのように起きたのかを評価し、それがいかなる意味を持っているのか、登場人物の行為や動機が何かを説明する解釈過程に参加している」とする。そして、自己について語ることは、「自己形成の実践過程の一部」(桜井, 2012: 39)であり、そこで語られる自己とは、「自己物語内の自己との関係であるだけでなく、他者との関係でもある」(桜井, 2012: 43)。

そのため、本研究におけるインタビューにおいては、あらかじめ用意した質問に対する回答の解釈を語り手であるユカに求めたり、聞き手である筆者の解釈を確認したりする場面もあった。本研究は、日台「ダブル」のアイデンティティを一般化しようとするものではなく、ひとりのライフストーリーを通して、語り手が他者との関係の中でどのように自己を物語るのか、また過去の経験がどのように意味づけられているのかをみていくことにより、ことばの習得における葛藤と、他者との関わりとアイデンティティの関係を探ることとしたい。

本稿で取り上げるユカと筆者の関係であるが、ユカが大学1年生の時、A大学で筆者がコーディネーターを務めていた海外研修プログラムに申し込み、コーディネーターと参加学生として出会った。このプログラムでは合わせて2回、異なる場所で海外研修を行うことになっており、ユカはイギリスとマレーシアでの研修に参加した。筆者は当初、ユカが台湾の高校に通っていたということは知っていたが、母親が台湾人であることは後になって知ることになった。

インタビューは、2016年から2018年にかけて、3回(追加の電話インタビューを含めると4回)行った。1回目のインタビューは、マレーシアのB大学に派遣される前の2016年8月に行い、2回目のインタビューは、プログラム終了後の2017年4月に行った。1回目、2回目のインタビューではプログラムでの体験についての質問を含んでいたものの、インタビューの大部分がユカのアイデンティティについての語りであった。そのため、3回目は、1回目と2回目のインタビューで語られたユカのアイデンティティに関わる部分について、追加質問や確認を行い、2018年4月に実施した。電話インタビューは簡単な確認のみで、2018年3月に行った。それぞれのインタビューは約1時間半～3時間弱であった(電話インタビューは約30分)。インタビューはすべて録音し、文字起こしを行ったのち、コード化して分析した。インタビューの分析にあたっては、クレスウェル(2007)による質的研究の分析手順(データの整理、データの読み取り・全体的な印象の書き取り、コード化、テーマの明確化、テーマの分析結果の提示、解釈)を援用し、アイデンティティに関わる語りを抽出し、分析した。

4. 結果と考察

ここでは、ユカの略歴と育った言語環境について述べた後、台湾や日本、マレーシアでの経験を、できごとの順に追っていくこととし、主に教育歴の段階に分け、それぞれの段階におけるアイ

デンティティに関する語りを中心にみていくこととする。ユカの語りにおける引用部分がいつのインタビューであったかは括弧にいれ番号で示し、引用部分の強調は下線で表した。

4.1. ユカの略歴と言語をとりまく環境

先述のように、ユカは日本出身の父と、台湾出身の母を持ち、台湾で生まれた。3人姉妹の2番目である。父親の「日本語を習得してほしい」（インタビュー④）という思いから、小学校・中学校を全日制の日本人学校で過ごした。小学校進学までは日本人が経営する日本語・英語・中国語を使う幼稚園に通っていた。また、ユカの家族が暮らしていたのは現地の台湾人、日本人だけでなく、様々な国の人が暮らす国際的な地域だったようである。学齢期には、日本の小学校に短期間体験入学をしたり、高校進学前にはオーストラリアに3か月間語学留学したりした経験がある。このことから、ユカは経済的にも比較的恵まれた環境で教育を受けることができたといえる。

ユカが育った言語環境はどのような状況だったのだろうか。ユカの家庭では、父と母がそれぞれ違う言語（日本語と中国語）を話しても会話が成立している、という状況で、普段の会話でも、日本語、中国語、台湾語を混ぜて話し、「一文を一つの言語で言い終わることはない」（インタビュー①）という。母方の祖父は客家語、祖母は台湾語を話し、祖母と母は台湾語で話しているのを聞いていたので、ユカは台湾語で「最低限のスピーキングができる」（インタビュー①）。しかし、祖母とユカは日本語と中国語と台湾語を混ぜて話すという。このほかに、ユカが通っていた日本人学校には、英語圏のルーツを持つ「ダブル」の生徒がいたため、その生徒と話す場合には英語も混ぜて話すこともある。このようにユカは多言語・多文化の環境で育った。

インタビュー当時、ユカとユカの姉は日本に住んでいた。姉との会話は中国語が多いが、特に家族の話や昔話は中国語になるという。しかし、学術的なことや、大学のレポートや論文の相談、進路相談は日本語で会話をしているとのことだった。一方ユカの妹は、台湾の現地の小学校に2, 3年通っていたことがあり、妹との会話は「ほとんど中国語」（インタビュー④）で、妹は日本語が難しいときがあるということだった。ユカにとって、小学校に上がるまでの第一言語は中国語であったが、日本人学校に通うようになると、「もう、日本の教育だったので、どんどん日本語が上達していった」（インタビュー①）日本語を話すようになった。高校進学に伴い、台湾の現地校に進むと、中国語が再び第一言語になり、「中国語のほうが、知識量をはるかに日本語を超えていると思う」（インタビュー①）ほど、中国語能力が日本語能力を上回るようになった。しかし日本の大学に進学したいというユカの希望もあり、帰国子女入試を利用して日本のA大学に入学した。インタビュー時、ユカの日本語能力は、日本で教育を受けた学生とほぼ変わらないと感じるほどであったが、会話の途中でポーズ（発言をしない「間」）があったり、書き言葉でも不自然な表現が見られることがあったりした。それについて聞いたところ、間があくのは適当な表現を探しているときであり、書き言葉についても、文章をつくる時には中国語で考えていることがあり、その干渉をうけるために不自然な表現になることがあるということであった。

4.2. 日本人学校（小学校～中学校）－「ハーフ」であることの葛藤

ユカの通っていた日本人学校では、両親とも日本人の生徒だけでなく、ユカのような日台「ダブル」の児童生徒や、その他の背景の「ダブル」の児童生徒もいた。しかし、母親が台湾人であることを話したり、「ハーフ」であることを話すのも嫌だったという（以下、Yはユカ、*は筆者）。

Y : 周りが外国の日本人学校ってということで、ハーフとかいっばいいけど、なんで私は純血じゃないんだろうっていうのは、小学校の頃は思っていて。で、父はいいんですけど、母は学校に来るのも嫌だったんですね。

* : 日本人学校？

Y : 日本人学校にも。友達とかかわるのも嫌がってたし、ハーフなんだよっていうのも、嫌だったんです。ほんとに、日本人だよって言いたくて、その時は。それが中学校まで続いて。
(インタビュー②)

母親が台湾人であることの背景を話したくないと思うようになった経緯について聞くと、日本人学校内の構造を感じ取っていた様子がわかった。

* : その、お母さんに対しての、反発心、反発心だったのかどうか分かんないですけど、そういう思っているのは、どういうところから来てたんですか。

Y : うーん。始まったのは多分、小2、小3くらいからかな。なんだろう、日本人がいて、日本人学校には、もちろん。私はそれじゃないほう。それじゃないほうっていう考えだったので、なんだろう、上下関係がもう、うっすらと生じていて、私は下の方っていう感じ方だったので、だからこの、人に劣る部分を積極的に見せたくないって思いがあって。それは母が来ると、認識せざるを得ない、突き付けられるので。それが負担だったかもしれない。(略) 親が、京都出身とか千葉出身だよっていう話を聞いて、私は？って聞かれたときに、「お父さんは千葉出身」で終わらせてたのを覚えているので。うーん、なんだろう、勝手に優劣をつけてしまったことで、義務教育間は悩んでたのかな…。

(インタビュー③)

ユカが感じていた「上下関係」は、台湾をルーツに持つことを話したくない気持ちにさせ、母親への反発心にもつながっていたことがわかる。また齊藤(2010)の分析に見られた国際児に向けられたまなざしや「日本人」と「台湾人」もしくは「それじゃないほう」の間の構造を、ユカは内面化していたということがうかがえる。

4.3. 台湾現地校（高校）－中国語能力の修得と台湾人生徒との出会い

4.3.1. 中国語が話せないことの葛藤とその克服

高校への進学にあたって、ユカは日本の高校へ進学することを望んでいたが、父親の仕事の都合もあり、台湾の現地高校へ進学することになる。中国語能力について、生活言語は問題なく話せるものの、学習言語の能力が十分でなかったことに加え、朝7時半から夕方5時までの8時間授業、日本人学校では勉強していなかった授業内容については「話す分には話せるんですけど、実際に専門知識があるかっていうと、ないので」(インタビュー①)と、はじめは全く授業についていけなかった。そのため、高校入学当初は「毎日泣いていた」(インタビュー①)という。当時を振り返って、ユカは次のように語った。

Y : 私は、好きでもない高校に行ったじゃないですか。親の強制で。で、まあ、文化が一気に変わって慣れない。しかも、好きじゃない。なんでここに来させられたんだっていう。

親、何考えてるんだらうっていう、すべてに対して憎んでた時期が最初の一学期目はあって。すべてが雑音にしか聞こえなくて。閉じこもってしまったんですけど。(略) 自分は受容しきれてなくて。受容できるだけの心の余裕もなくて。周りを見てみたら、自分と違う環境で育った人たちがばっかで、言えなくて。親なんて、絶対言えない。申し訳なさもあるし。苛立ちもあるし。(インタビュー③)

ほとんど相談できる相手がいなかったというユカは、「ひたすら、お弁当はおいしいものっていう、思いで生きてました、あの時は」(インタビュー③)と振り返る。そして母親もユカの変化には気づいていたようだ。

Y：大学に入ってから聞いた話だと、(当時は)表情がなくなっていくし、どんどん痩せていくので、ウエストがどんどん細くなって。で、学校(から)はでも、話さないって、先生と連絡取ってたのを最近知ったし。お姉ちゃんもいたので、姉の経験からだと思います。いやあ、懐かしい。

*：乗り越えた今は、そう思えますか。

Y：懐かしい。けど、あってよかったなと思う。その経験が。(インタビュー③)

その後、ユカの教師も、ユカが勉強についていけるように昼休みに1対1で勉強を見てくれることになり、放課後の自習時間でも見てくれることになって「少しずつついていけるように」(インタビュー①)になっていった。そして本人の努力もあり、先述のように高校時代には中国語が第一言語になった。そして友人にも恵まれ、「不思議なことに、私が本音を話せるのは、台湾人しかなくて。」(インタビュー③)とし、高校時代に支えてくれた友人とは「帰国したら必ず会って」(インタビュー③)いるという。

4.3.2. 「日本人」としての立場の逆転

台湾の現地校では、日本人の父親を持つという立場に立ったことで「立場が若干逆転した感じ」(インタビュー③)がしたと述べている。台湾人の生徒に日本人として「優れている」側として見られることがあったと語った。

Y：どうせお前ら日本人(だからこんなことしない) だろって発言を聞くこともあったので、高校で。なんか、日本人だけじゃなくて、台湾人も、植民地の思い出が、記憶がまだ残ってるのかなって。植民地かどうか分かりませんが、経済的な差もあるし。世界で見ると、台湾のほうはまだ全然下、発展途上なのでっていうのが、文化として根付いてるのかなって。(インタビュー③)

歴史の授業の時も「台湾のほとんどの歴史が植民地だったから。その時に、日本人だけが悪いんじゃないっていう思いはあった。でも今思ってみれば、いや、日本人が悪いでしょって感じなんですけど」(インタビュー③)とし、当時は日本人の立場に立っていたと振り返っている。台湾人生徒と日台「ダブル」であるユカとの立場の違いについては、インタビューを通して振り返って気づいた様子であった。

4.4. A 大学

4.4.1. 「帰国子女」と呼ばれることへの抵抗

日本の大学（A 大学）に帰国子女入試を利用して入学したユカは、サークルや学生同士のミーティング等の際に、日本語に詰まることがあり、日本人の学生に聞かれることがあった際、自分が「帰国子女」であると話したところ、「ああ、やっぱり」（インタビュー①）という反応だったという。それ以降、ユカは次第に自分の背景を話さなくなっていく。当初帰国子女であることを告げていた背景について、ユカは次のように語っている。

Y：最初は、やっぱ、自分を守るためじゃないですか。私、帰国生だから、期待してもいいけど、日本語力そんなにレベルは高くないし、できないのが当たり前という風に見てくれるよねっていう保証をかけてたのかもしれないし。やっと帰国、私が小学校の時に見てきた、日本人の方が帰国するっていうことが自分ができたっていうことに対しての喜びから、発言を促していたのかもしれない。（インタビュー③）

入学当初は、周りの学生に日本語能力に疑問を持たれたことから、「帰国子女」と名乗ることで「自分を守ろう」としていたことが分かった。しかし、周りの学生が「帰国子女」に対して持っているイメージが、自分とは違うことが分かり、次第に反発を覚えるようになっていった。

Y：なんか、別に帰国子女って*いわれるのはいいんですけど、いった後で対応が変わるのが好きじゃなくて*。一応、日本人学校で勉強してたし。基礎能力は、さほど（差が）ないと思ってたから。いやむしろ私のほうが年上だし。いろいろ経験しているはずだと思ってたけど。（インタビュー①）

上記の発言では、台湾と日本の学年歴の関係で、高校卒業後すぐに入学した学生よりも1歳年上であることから、日本語に自信がなく「帰国子女」と名乗ったものの、他の学生と比べて学力が劣るわけでもなく年齢では上であると思うように変わっていったことがうかがえる。

Y：大学に入って、（略）帰国子女はいいねっていう人もいれば、帰国子女だから [A 大学] に入れるんでしょとか、なんか、帰国子女だからなになにができるかっていう、（略）みんなが想像している帰国子女生の像があって、それに当てはめてこようとして、みんな。英語話せるんでしょとか、将来は日本で働かないんでしょみたいなことを言われると、なんかやっぱ、なんだろうな、嫌じゃないんですけど、聞きたくないっていう。（インタビュー②）

そしてユカ自身「自分は帰国子女なのか」ということにも疑問を抱いている。

Y：私、別に帰国したわけでもないですし、って思っちゃうし。むしろ外国人枠のほうが、向いてるんじゃないかなって。（インタビュー②）

入学当初は「やっと帰国、（…）日本の方が帰国するっていうことが自分ができたっていうこと

に対しての喜び」(インタビュー③)があったが、やはりここでも台湾生まれであり「日本の方」がする「帰国」にあこがれていたものの、それは「帰国」ではなかったことに気づいた語りもしている。

Y：日本に住んだことないし、日本に友達いないし。「帰国」って国に帰るけど、一応国籍は日本だけど、日本知らないし。(インタビュー②)

このような周りの友人に帰国子女として見られることへの抵抗や、そもそも「帰国子女であるのか」という疑問から、あえて「帰国子女」であることや、台湾の学校に通っていたこと、ダブルであるバックグラウンドについては積極的に語らないことにより、帰国子女(や「ハーフ」として見られることを避けていることが分かった。

4.4.2. 日台「ダブル」としてのアイデンティティのゆらぎ

ユカの「積極的に語らない」という姿勢は続いたが、日本で生活していくなかで、台湾で育った日台「ダブル」としてのアイデンティティのゆらぎが見られるようになったことがわかった。

Y：日本に帰ってくるまでは、日本人として思ってたんですけど、実際日本に帰ってきて生活してみると、全然知らないし、むしろまだ1年しか生活してないし、名前は4文字だけど、ずっと思い浮かぶものは全部台湾の文化だし、日本人じゃないのかな、っていう風に思ってきたりはします。(インタビュー①)

ここでは「日本に帰ってくるまで」という表現を使っており、「帰国したわけではない」といいつつも、ルーツである日本には「帰る」ということばが使われている。しかしながら、「4文字(姓と名の漢字4文字という意味)」の日本名を意識しつつも、台湾の文化を思い浮かべ、自分が日本人であることに疑問を持つこともある、というどちらか分からないアイデンティティのゆらぎがうかがえる。

A 大学に入学する前、台湾の現地校では両親ともに台湾人のクラスメートがほとんどであり、その中でユカは「自分の立場を維持するために、日本人だって言い聞かせてたかもしれない」(インタビュー③)と振り返っていたが、日本に来てみると「あれ、違う」(インタビュー③)と感じるようになった。また、日本と台湾の二つのルーツを持つユカに対して発せられる暴力的な質問に対して、戸惑う自分を発見したことが語られていた。

Y：一回、バイト先かどっかで、お客さんかな、知らない人に、もう1回今戦争が起きた時に、台湾と日本が戦ったら、どっちにつくって、聞かれて。そこで初めて、戸惑ってることに気付いて。アイデンティティがわからなくなった。普段は全然考えないですけど、聞かれたら考え出す、って感じです。(インタビュー①)

さらにユカは、日本語と中国語を話すバイリンガルであっても、必ずしもその能力を大学で生かせるわけではないことを知る。中国語を生かしてHSK(中国語検定)を取るために中国語の授業を取ろうとしたが、所属学部の専攻で履修指導を受けた教員から中国語ができるのに中国語学習者

向けの授業を取るのはどうかという疑問を呈され、履修を組み直すことになった。以来、A大学で中国語を履修することを「避けて」きたとし、「大きかったですね、その(教員の)発言は。ああ、だめだったんだ、っていうのは。」(インタビュー③)と振り返っている。

また、バイリンガルとして育った人とそうでない人の言語能力との差について、ユカはこのように述べている。

Y : 与えられている時間はでも、平等じゃないと思います。バイリンガルとモノリンガルでは、22年間ずっと日本語で勉強してきた子と、例えば、中国語と日本語と一緒に勉強してきたから、単純計算して、10年、10年、11年、11年で、まあ、この中で学べるものって、差はあるよねっていうのは、感じるというか。自分も、(略) お母さんのように完璧な中国語は話せない、っていうのも最近少しずつ分かってきてるし、だからと言ってお父さんのような、なんだろう、文化に根付いたような発言は出来ていないって感じもします。「俺は日本人だから」って言うけど、私はそれが言えないから。なんか、違うのかなって。(インタビュー③)

しかしユカの両親はそれを否定的に捉えるのではなく「それでいいよと言ってくれるので」(インタビュー③)とし、二言語とも母語話者と同じ程度に話すことを目指さなくても、ユカのアイデンティティを肯定的に受け止めてくれることについて感謝していることがうかがえた。

4.4.3. マレーシアでの研修

A大学の海外研修プログラムに参加したユカは、マレーシアのB大学に派遣され、活動を行うこととなった。このプログラムでは日本文化紹介等の活動も含むが、渡航前のインタビューでは「日本から行っているの、日本人」(インタビュー①)として紹介すると話した。自身の背景については、「接していくと分かると思うんですよね。うーん、難しいですね」(インタビュー①)とし、ここでもやはり自分から積極的にダブルであることを話すことはせず、しかし「接していくと分かる」のではないかと述べ、自分をどのように紹介するかには迷いが見られた。

派遣されたマレーシアのB大学では、中華系マレーシア人の学生がユカを含めたA大学からの派遣学生4名の世話をしてくれた。そこではマレー語の他に中国語が使用されており、ユカにとっては「新鮮っていうか、私の家もそんな感じだったので、なんか、友達ができた、みたいな」(インタビュー②)と親近感を持ったようである。また、世話をしてくれた学生たちは、日本からの学生に気を遣わせないようにと、仲間の間では日本語や英語ではなく、中国語を使用していた。そのため、ユカは他に派遣された3名と同じように日本人として振る舞うことに徹したと語った。以下は筆者とユカのやり取り(一部省略)である。

Y : (B大学の学生の) 言っていることが全部わかったの、英語でも中国語でも、日本語でも。気を遣って中国語を使ってくれるんですけど。それも全部わかっちゃうの。

* : 気を遣って中国語をユカさんのために？

Y : いや、私は中国語を話せない前提でいってて。

(略)

* : 中国語だと、他の人が分からないっていうのも(あって)？

Y：っていうのもあって。申し訳ないというか、私が全部また日本語に通訳しないといけな
いっていうのもあって、言わないようにしてました。

*：じゃあ、今度、ユカさんだけで会った時は、ひょっとしたら、中国語も話すかもしれない
ですか？

Y：いや、中国語を話せることは知らないので、日本語で。

(インタビュー②)

どうして「中国語を話せない前提」でいったのかユカに聞くと、渡航前から「中国語を話さない
でいこう」(インタビュー②)と決めていたとのことであった。これには、派遣された他の3人の
日本人学生が中国語話者でないことや、B大学の日本語学習者には中華系の中国語話者が多かった
ため、日本語や日本文化を紹介するプログラムとして派遣されていることもあり、自分が「中国語
を使ってしまうんじゃないか」(インタビュー③)という思いから、「日本語で貫き通」そう(イン
タビュー②)と考えたようである。

そしてユカは、台湾に住んでいたということは話したものの、B大学の学生が話している中国語
をすべて理解していることを話すことはしなかった。このやり取りからは、後述する国の枠組みや
「帰国子女」等のイメージにとらわれないで「私を見てほしい」(インタビュー③)と感じた場面と
は裏腹に、「日本の大学から派遣された学生」としてアイデンティファイし、B大学の学生と接し
ていたことが分かった。そのため、研修後、もし現地の学生と連絡を取ることがあっても、中国語
を話すことを伝えるのは「いやあ、どうでしょうか、悩むな」(インタビュー③)と話した。

5. まとめ

ここまで、日台「ダブル」の若者のアイデンティティについて、どのように他者との関わりの中
でアイデンティティが形成されてきたかを見てきた。ユカは、日本語や中国語、台湾語、英語など
が話されている多言語環境で育ったが、日本人学校に通っていた時は、「日本人じゃないほう」と
認識し、台湾人の母親がそれを突き付けられる存在であった。台湾の現地校では「日本人」の立場
に立つようになったが、同時に本音を話せると思える友人に出会うことができた。日本の大学に進
学すると「帰国子女」としてラベリングされることに抵抗し、台湾出身であることは積極的に語ら
なくなった。マレーシアでの実習の際、日台「ダブル」の背景やバイリンガルであることは言わ
ず、選択的に「日本人」として接した経験からは、海外の日本語教育の現場において、「(日本から
の)日本語話者＝日本人」という「前提」をユカ自身も内面化し、そのように応じていたことが考
えられる。ユカのアイデンティティの形成過程を図1にまとめた。

一方で、図1の下部にあるように、ユカは「国にとらわれないアイデンティティ」という考えに
出会うことによって、それがユカのアイデンティティにも影響を与えた。そのことがうかがえる語
りを紹介する。

Y：なんか、日本人だからこうこうとか、台湾人だから、こうしないといけない、ていう、狭
い考えにとらわれないで、地域は違えど、同じ人だからっていうふうにとらえてから、結
構楽になって。気持ちとか、整理がついて。今はそういう風に考えています。

(インタビュー②)

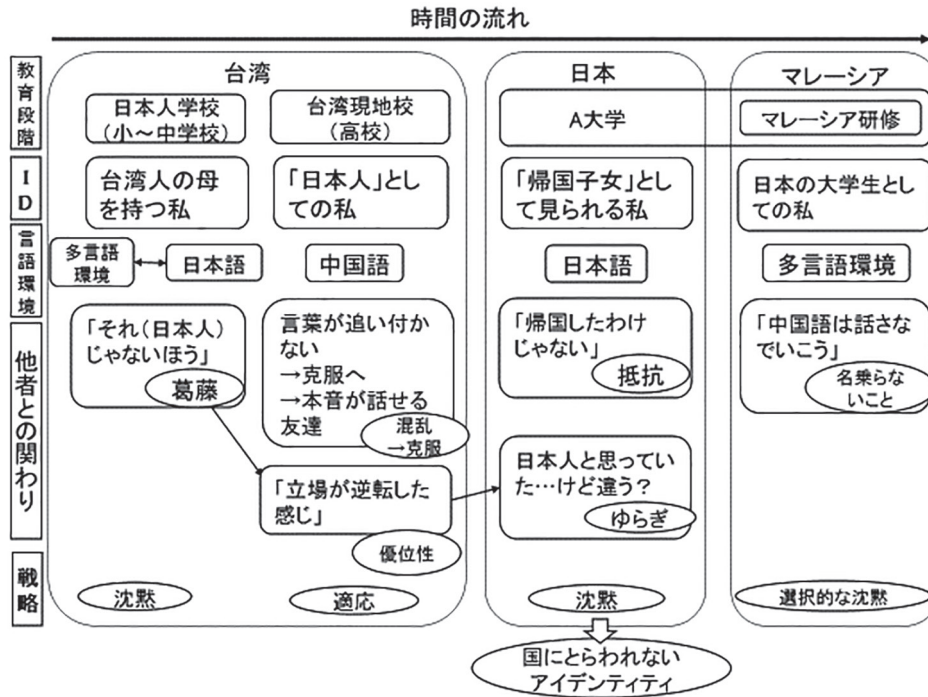


図1 ユカのアイデンティティの形成過程

これは渋谷 (2001) の研究にも見られた、一つの文化の帰属意識にとらわれない「超文化モデル」が現れている一例と捉えることができよう。しかし、台湾出身の日台「ダブル」である背景について「沈黙」することや、マレーシア研修での戦略的な「名乗り」(あるいは名乗らないこと) から見ると、「気持ちの整理」がついたにとどまっている、という見方をするほうがふさわしいと考える。それはすなわち、ユカもまた、「マイノリティ側の出自を明かすこと」のリスクを認識し「あえて名乗らない」という選択をしているのである。

本稿のケースでは、それぞれの環境に合わせてユカは戦略をとってきていることがわかった。そしてその戦略は、主に「沈黙」であったことがわかる。特にマレーシアにおいては、はじめから「中国語を話さない」でいこうと決めていたと語っていることから、日本人学校やA大学入学当初の時よりもさらに戦略的であったといえる。ユカのアイデンティティは、それぞれの環境における他者との関わりもまた、戦略に影響し、アイデンティティを形成してきたといえることができる。

また、ユカのライフストーリーから、不可視化され、名づけられない多様性が、日本の大学や、日本から海外へ派遣される機会では、それが埋もれてしまいがちになり、「日本人」に位置付けられてしまうことが示された。そして、多様な背景を持つ学生を大学が受け入れるには、「日本人」「留学生」「帰国生」といった枠で決めてしまうだけでは対応しきれていない現状も明らかになった。さらに、学生同士の関係では、「帰国生」や「ハーフ」に対するイメージから、自分の背景については「沈黙」せざるを得ない状況があることは、大学における多様性を考えていくうえで重要な課題である。今後は他の日台「ダブル」のケースについても、どのようなアイデンティティ形成がされているかについて研究していくほか、多様な背景を持つ人が自分のことを自然に名乗ることができる場をどのように作っていくことができるかについても考えていきたい。

注

- 1) 中華民国のこと。本稿では一般的によく用いられている「台湾」とする。
- 2) 日台「ダブル」の場合は外見的特徴がマジョリティ（の日本人）と違うことによる要因にはなりにくいであろう。ただし、「違わないこと」や「パッシング」による要因を含める場合はこの限りではない。
- 3) ただし、渋谷による研究の対象となった中学生のほとんどは、北米（と少数の欧州・中近東、アジア）が中心であり、無論本研究のケースが当てはまらない部分もある。

引用文献

- Erikson, H. E. (1959). *Identity and lifecycle*. New York: International University Press. (西平直・中島由恵訳 (2011) 『アイデンティティとライフサイクル』 誠信書房)
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs “identity”? In S. Hall & P. D. Gay (Eds.). *Question of cultural identity* (pp. 1-17). London, Thousand Oaks, & New Delhi: SAGE Publications.
- Polkinghorne, D. E. (1998). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York.
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a global world. In M. M. Suárez-Orozco & D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 173-202). Ewing, NJ: University of California Press.
- 岩淵功一 (2014) 「<ハーフ>が照らし出す人種混淆の文化政治」岩淵功一編著『<ハーフ>とはだれか—人種混淆・メディア表象・交渉実践』11-26, 青弓社.
- 岡村兵衛 (2016) 『「ハーフ」をめぐる言説—研究者や支援者の著述を中心に』川島浩平・竹沢泰子編『人種神話を解体する—「血」の政治学を超えて』37-67, 東京大学出版会.
- 川上郁雄 (2013) 『「移動する子ども」という記憶と力—ことばとアイデンティティ』くろしお出版.
- 工藤正子 (2016) 「差異の交渉とアイデンティティの構築—日本とパキスタンの国境を超える子供たち」川島浩平・竹沢泰子編『人種神話を解体する—「血」の政治学を超えて』303-331, 東京大学出版会.
- クレスウェル, ジョン, W. 著, 操華子・森岡崇訳 (2007) 『研究デザイン—質的・量的・そしてミックス法—』日本看護協会出版会.
- 坂本佳鶴恵 (2005) 『アイデンティティの権力—差別を語る主体は成立するか—』新曜社.
- 桜井厚 (2005) 『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.
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 齊藤あずみ (2010) 「トランスナショナルリズムを実践する条件—台湾の日本人学校の事例」筑波大学大学院人間総合科学研究科ヒューマン・ケア科学専攻共生教育学分野『共生教育学研究』4号, 113-125.
- 佐藤郡衛 (2010) 『異文化間教育—文化間移動と子どもの教育』明石書店.
- 佐藤郡衛 (2001) 『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店.
- 渋谷真樹 (2000) 「マイノリティ集団内部の多様性と力関係—帰国子女教育学級に在籍する『帰国生』らしくない『帰国生』に注目して」お茶の水大学ジェンダー研究センター年報『ジェンダー研究』第3号, 149-162.
- 渋谷真樹 (2001) 『「帰国子女」の位置取りの政治—帰国子女学級の差異のエスノグラフィ』勁草書房.
- 下地ローレンス吉孝 (2018) 『「混血」と「日本人」—ハーフ・ダブル・ミックスの社会史』青土社.
- 鈴木一代 (2011) 「日系国際児の文化間移動と言語・文化・文化的アイデンティティ」『埼玉学園大学紀要—人間学部篇』11, 75-88.
- 鈴木一代 (2014) 「バイカルチュラル環境と文化的アイデンティティ—日独国際児の場合—」『埼玉学園大学紀要—人間学部篇』14, 15-28.
- 竹沢泰子 (2016) 「混血神話の解体と自分らしく生きる権利」川島浩平・竹沢泰子編『人種神話を解体する—「血」の政治学を超えて』3-34, 東京大学出版会.
- 武田真子 (2015-2016) 「グローバル人材の議論と日系国際児—2015年台湾調査から」大阪経済法科大学『アジア太平洋研究センター年報』13号, 17-24.
- 土肥豊 (2010) 「台湾の日本人学校の現状と課題」『大阪総合保育大学紀要』第5号, 153-172.
- ビアルケ (當山) 千咲 (2006) 「生徒の異文化体験と親の教育戦略に関する一考察—ある帰国生のライフストーリーの再構成に基づいて」国際基督教大学学報 I-A 『教育研究』48号, 175-184.
- やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社.

アメリカの小学校における日系人学習を通じた

社会正義のための教育実践

—ソーシャル・アクションを目指す教師の語り—

青木 香代子*・森茂 岳雄**

(2021年11月8日受理)

Practicing Social Justice Education through Japanese American Studies in an Elementary School in the United States: A Narrative of a Teacher Aspiring for Social Action

Kayoko AOKI* and Takeo MORIMO **

(Received November 8, 2021)

Abstract

This research investigated social justice education practiced by a Japanese elementary school teacher in the United States, who conducted a lesson with the drama about experiences of Fred T. Korematsu and the trial against the United States through an in-depth interview. The authors analyzed the teacher's practice through the perspectives of Social Justice Standard of Learning for Justice. The research found that the teacher practiced social justice education by raising students' critical consciousness and helping them develop social action skills such as public speaking.

【キーワード】 社会正義のための教育、ソーシャル・アクション、フレッド・コレマツ、
エスニック・スタディーズ

1. 研究の背景と目的

2020年5月、アメリカ・ミネソタ州で黒人男性のジョージ・フロイド氏が警察暴力により殺害されたことをきっかけに Black Lives Matter 運動が再燃した。この動きは世界各地に広まり、日本においても人種差別や民族差別に関心が寄せられることになった。また同年にはアメリカの都市部を中心に、アジア系住民に対する暴力や嫌がらせ、ヘイトクライムが増加¹⁾し、アジア系に対する反

*茨城大学全学教育機構

**中央大学文学部

差別運動が各地域で行われた。これらの抗議運動には、地域の活動家だけでなく、関心を持つ若者や学齢期の子どもたちが参加していることも注目された。これらの出来事やそれに対する動きは、アメリカにおける人種差別の根深さ・複雑さを思い知らされると同時に、社会的不正義に対して声を上げることの大切さや、教育に携わる者の役割の重要性を考えさせられるものである。社会的不正義やそれが生まれる構造を分析し、行動していくための資質を育てることの必要性が高まっている。

社会正義のための教育 (social justice education) は、様々な抑圧を批判的に分析するための知識やスキルを身に付け、社会的不正義に対して行動するための資質を発展させることを目標とし、アメリカを中心に展開されてきた (Bell, 2016)。またその実践では、社会的不正義に関する問題やそれを生み出す抑圧構造に関する知識の習得だけでなく、社会正義の実現に向けた行動に結び付けていくことも目指されている。

そこで本研究では、アメリカの A 小学校 (4 年) において様々な題材を通して社会正義のための教育を行っている教師 (B 教師) へのインタビューから、小学校における社会正義のための教育実践において、教師がどのような目的や意図をもって指導し、また、行動につなげていくためにどのような工夫をしているかを明らかにする。実践の分析にあたっては、アメリカの人種差別やその他の社会的不正義に対抗する教育実践を行う教員を支援する団体である Learning for Justice²⁾ が作成した「社会正義のための教育標準」(Social Justice Standard) をもとに考察し、行動につなげるための実践の可能性を探る。

なお、この研究は、教師の教育実践に関する研究であり、教師がどのような目的や意図をもって指導しているのかに着目するものである。教師を対象とする研究には様々な研究領域があるが、本研究は「教師個人の専門性としての技能や知識等の資質に焦点を当てる研究」であり、具体的には教師の授業実践を対象に、「その背景にある教師自身の認知過程や意思決定過程、経験や意味づけの過程を問う研究」(秋田・藤江, 2021: 2-3) である。そのため、児童の観察や記述などは本研究の分析対象としない。

2. 社会正義のための教育とソーシャル・アクション

社会正義のための教育は、制度的、文化的、個人的レベルにおける抑圧や特権性の構造を批判的に分析し、社会的不正義の問題についての気づきや知識をもたらし、行動に移していくためのスキルを発展させることを目指す (Bell, 2016; Sensoy & DiAngelo, 2017)。そして社会正義のための教育における重要な目標は、「生徒自身が抑圧的な状況に置かれたときにそれを認識できるように支援すること、そして可能であれば行動に移せるよう知識とスキルを発展させること」を含んでいる (Adams & Zúñiga, 2016: 113)。社会正義のための教育は、生徒に対し、「抑圧がどこまでも広がっており、人々に対するダメージの大きさに対して無力感を感じてしまう」よりもむしろ、(生徒が)個人として、あるいは他者と協働して変化を起こしていけるところに注意を向けるように促すのである (Adams & Zúñiga, 2016: 113)。そのため、社会正義のための教育においては、不正義や不正を生み出す抑圧構造や特権性に関する気づきを促し、知識やスキルを身に付け、変化のための実践を行うことが重要である。

社会正義のための教育を実践する教師が認識しておくこととして大切なのは、教育における社会正義は、教師の教授法の基盤を形作る指導、学習、生徒との関係における一連の態度 (attitude)、信念 (beliefs)、ふるまい (behavior) であるということだ (Nieto, 2013: 21)。多文化教育学者のソ

ニア・ニエトは、「多文化教育は社会正義のための教育³⁾である」(ニエト, 2009: 675)とし、教育における社会正義を次の四つの要素を含むものであるとしている(Nieto, 2013: 21、青木要約)。

- 1) 構造的な不平等や差別を引き起こし悪化させる誤解や真実ではないことやステレオタイプに挑戦し、直面し、それらをこわす。
- 2) すべての生徒に、彼・彼女らの最大の可能性の限界まで学ぶことができるリソース(教材だけでなく、期待感や尊重といった情緒的なものも含める)を提供する。
- 3) 特定の背景を持つ生徒は欠点があるという理論を拒否し、すべての生徒には学力を伸ばすことができる長所を持つということを理解することを求める。
- 4) 民主主義社会において役割を果たすために、批判的思考を促し、社会変革の主体(agency)を支援する学びの環境を作る。

また、社会正義のための教育における理論的枠組みは、パウロ・フレイレをはじめとする批判的教育学からも影響を受けている。例えば、抑圧状況を克服するために批判的意識を発展させ、教師と生徒が共に主体として共同の省察と行動を通して現実についての知識を再創造する(Freire, 2000)という批判的教育学における考え方は、社会正義のための教育の実践においても重要視されている。さらに批判的教育学で知られるヘンリー・ジルー(2014: 57-58)によれば、教師は学校教育の現場において「当然視されているもの」に対して批判的な問いを投げかけ、生徒たちの「能動的で批判的な市民」としての資質を育てるため、支配文化がどのような権力を持ち、自分たちに影響を与えているのかについて研究する必要がある。そして、生徒たちの文化的経験や歴史を肯定することは、抑圧される立場に置かれている生徒に対して「自分たちを力のない存在」ではなくそのように感じさせようとする支配文化に対して闘うための資質を発展させることにつながる。ジルーのいう「能動的で批判的な市民」は、社会の様々な不正義・不公正の問題に対し批判的に捉え、それに向けて行動していくことのできる市民ということであると考えられる。

むろん、社会正義のための教育の授業実践では、実際に社会変革のために何かを「する」ことが常に行われているというわけではない。社会正義のための教育実践における核心概念(core concept)について述べたアダムスとスニガ(Adams & Zúñiga, 2016: 114)は、正義に対して自分たちの役割を認識することと、実際に行動を起こしていくことは「二つの異なる考え方」であり、それぞれ別の段階を踏むことになるとしており、より公正な社会を実現するためには、行動に移すためのスキルやツールを身に付けておくことの重要性を強調している。

高校の社会科の公民学習(civics)の中でソーシャル・アクションの実践を行っているスティーン・ゼメルマン(Zemelman, 2016: 5)は、行動のアプローチのステップとして以下をあげている。1) 生徒の生活やコミュニティにおいて重要な問題を特定し、取り組みたい問題を定める、2) 選んだ問題について研究し、どのように状況を変えたいか、あるいは改善したいかを定める、3) 目標を設定し、アクションプランを立てる。その際、誰にアプローチするのかを特定する、4) アクションプランを実行し、リフレクションを行う。こういった実践は、生徒の関与(engagement)を促すというだけでなくアクティブな市民となるためのエンパワメントにもなる(Zemelman, 2016)。

小学校における社会正義のための教育のカリキュラムデザインについて、ブリー・ピカワー(Picower, 2012a)は、1) 自己愛と知識(self-love and knowledge)、2) 他者への尊敬(respect for others)、3) 社会的不正義の問題(issues of social injustice)、4) 社会運動と社会変革(social movements and

social change)、5) 意識の向上 (awareness raising)、6) ソーシャル・アクション (social action) の六つの要素をあげている。これらの要素はつながっており、児童が授業で学んだ社会的不正義に対して、コミュニティのために何か (行動) したいと思ったとき、教師は支援する必要がある。具体例としては、ジェントリフィケーション⁴⁾などの社会問題について調査・分析し、手紙を書く、集会などで発言するためのスピーチを用意する、地域のコミュニティ・オーガナイザーに話を聞くといったことがあげられる⁵⁾。ピカワーは、必ずしもこのような活動によって「成功」を目指す必要はなく、社会的不正義に対する意識や、社会運動に必要なスキルを身に付けることが重要であるとしている。さらに別の著書でピカワー (Picower, 2012b: 7) は、「教室における社会正義のための教育の最終的な目標は、児童生徒が毎日経験している困難を乗り越え、変えていくために、社会的不平等や抑圧的な制度を変えるように働きかけることができる学問的知識やスキルを使えるようにすることである」と述べている。授業内にソーシャル・アクションの活動を取り入れることそのものに重点が置かれているよりもむしろ、行動を起こしていくことができるための知識とスキルを身に付けることによって、それが教室外のアクションにつながっていくと考えられているといえる。

3. 社会正義のための教育標準 (Social Justice Standard) について

本稿では、分析の対象としたB教師の実践を分析するための観点として、Learning for Justice (2018) が開発した「社会正義のための教育標準」を用いる。この標準は、ダーマン・スパークスら (Derman-Sparks & Edwards, 2010; Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020) による幼児期の反偏見教育 (anti-bias education) における四つの目標⁶⁾に沿い、①アイデンティティ、②多様性 (diversity)、③正義 (justice)、④行動 (action) の四つの領域にわけて発展させたものである。この標準では、四つのそれぞれの領域において、K-12の3学年ごとに到達目標を五つずつ提示している。例えば③では「生徒は個人レベルの不公正や構造的なレベルの不正義に気づくことができる」、④では「生徒は排除や偏見、不正義に対して立ち上がるために自分自身の責任を認識することができる」などをあげている。ここでは、本稿のテーマと特に関係する③正義と④行動の領域について、研究対象 (第4学年) とした学年に対応した第3～第5学年のアンカー標準と学年レベルのアウトカムについて、以下の表1に示す。

この社会正義のための教育標準の「正義」と「行動」の項目では、生徒が自分自身のステレオタイプや偏見に気付くことや、不正義に関する知識を身に付け、批判的に考え、そして他者や社会に対してどのように自分自身が、または仲間と協力して行動を起こしていくかについて示している。

表1 第3－5学年レベルのアウトカム

| アンカー標準 | アンカー標準 | 学年レベルのアウトカム |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Justice11 | 生徒は、集団に対するステレオタイプを認識し、集団の代表者としてではなく個人として人々に関わる。 | 私は共有されたアイデンティティを持つ集団の人がすべて同じであると考えてるのは不当だとわかっているので、私は人を個人として知るようになっている。 |
| Justice12 | 生徒は、個人レベルでの不公平（例：偏見をもった言論）、及び制度的または構造的レベルでの不正義（例：差別）を認識する。 | 私はいつ人々が不当に扱われるかを知っており、そして私は偏見に満ちた言葉や写真や規則の例を挙げるができる。 |
| Justice13 | 生徒は、歴史的にも今日においても、偏見や不正義が世界に及ぼす悪影響を分析する。 | 私は集団のアイデンティティに基づいて人々を不当に扱う言葉、行動、規則、法律が、実際に害を及ぼすことを知っている。 |
| Justice14 | 生徒は、権力と特権が個人間、集団間、及び組織レベルでの関係に影響を与えることを認識し、それらの力学（力関係）によってどのように影響を受けたかを検討する。 | 私は彼らが誰であるか、そしてどこで生まれたかに基づいて、人生はある人にとってはより安楽で、他の人にとってはより厳しいことを知っている。 |
| Justice15 | 生徒は、世界中の社会正義の歴史に関連する人物、集団、出来事、及びさまざまな戦略と哲学を確認する。 | 私は世界により多くの正義と公正をもたらすために歴史を通して働いてきた人々と諸集団の行動について知っている。 |
| Action16 | 生徒は、人々が彼・彼女らのアイデンティティのために排除された不当な扱いを受けたりしたときに共感を示し、自分自身が偏見を経験したときに懸念を表明する。 | 私は人々（自分を含む）がどのように扱われるかに注意を払い、自分がされたら嬉しいと思うような方法で他の人に接するようになっている。 |
| Action17 | 生徒は、排除、偏見、不正義に対して立ち向かう自身の責任を認識する。 | 私は自分自身と他の人たちのために立ち上がることが重要であることを知っている。そして、これを行う方法についてのアイデアが必要な場合は、助けを得る方法を知っている。 |
| Action18 | 生徒は、自分や他の誰かが偏見によって傷つけられたり、不当に扱われたりした場合、勇気と敬意を持って声を上げる。 | 私は誰かが傷ついたり不公平だったりした場合にそれを妨げるいくつかの方法を知っており、たとえ私が誰かの言葉や行動に同意しなくても、敬意を表すために自分の役割を果たす。 |
| Action19 | 生徒は、日常生活の中で偏見や不正義に立ち向かう時と方法について原則的な決定を下し、仲間や集団からの否定的な圧力にもかかわらずそうする。 | 私は不公平を見つけたときに声を上げたり何かをしたりするし、他の人が私に不正義に対して賛同させようと説得することを許さない。 |
| Action20 | 生徒は、世界で起きている偏見や不正義に対する集団行動を計画及び実行し、どの戦略が最も効果的であるかを評価する。 | 私は友人や家族と協力して、学校と地域社会をすべての人にとって公平なものにし、目標を達成するために一生懸命働き、協力する。 |

(Learning for Justice, 2018: 7)

4. A 小学校における実践

4.1. A 小学校と B 教師

A 小学校は、カリフォルニア州北部の都市に位置し、1970年代に日系アメリカ人らの働きかけにより導入された日本語・日本文化プログラムを持つ公立学校である。本稿で取り上げる B 教師（日本人）がうけもつクラスはインタビュー時 32 名（うち、白人 11 名、ヒスパニック 5 名、アジア系（日系、中国系、インド系）6 名、2 つ以上の背景を持つ者 10 名）の児童がいた。

B 教師は、日本の大学で教員免許を取得後、日本の小学校に数年務めた後、大学院（修士）留学

のため渡米し、2000年代初頭からA小学校に勤務している。2000年代半ばから日系移民学習や劇を使った学習を取り入れており、2014年からは日系アメリカ人フレッド・コレマツの日系人強制収容に対する裁判を題材とした劇などを通して、社会正義のための教育を実践している。またB教師は2017年から人権教育などの研究のため大学院（博士課程）で学びながら現在の仕事を続けており、大学院で学んでいることが実践にも生かされていた。

筆者の青木と森茂は、B教師に対し社会正義のための教育の実践について、フレッド・コレマツの劇をすることになった経緯、ソーシャル・アクションに向けた実践や児童の反応などについて、2021年2月に、2回に分けてそれぞれ約2時間半のインタビューを行った。本稿では、B教師に対するインタビューをもとに、フレッド・コレマツ劇の実践を中心に扱う。インタビューは録音し、文字化したのち、コード化して分析を行った。インタビューは日本語で行ったが、本文中で引用したB教師の言葉については、英語の発音に近いものはそのまま英語で表記し、必要に応じて角括弧に和訳を入れた。また、省略した部分は「(…)」で表した。

4.2. フレッド・コレマツ裁判とフレッド・コレマツ劇

フレッド・トヨサブロー・コレマツ (1919-2005) は、カリフォルニア州オークランド市出身の日系アメリカ人2世である。1942年に大統領令9066号による日系人の強制収容命令を拒否し、逮捕されたことで連邦政府に対し訴訟を起こしたが、1944年に敗訴が決定した。戦後、法学研究者や日系人弁護士らの支援により、1983年に再審を求め、裁判を行ない、1944年の判決を無効とする勝利を勝ち取った。カリフォルニア州では2010年、合衆国憲法で保障された市民的自由の重要性を再認識させたコレマツの偉業をたたえ、コレマツの誕生日である1月30日をフレッド・コレマツ・デイと定め、2011年から開始された。

B教師の授業では、フレッド・コレマツの生涯とこの裁判を描いた児童図書“*Fred Korematsu Speaks Up: Fighting for Justice*” (Atkins & Yogi, 2017) と“*Fred Korematsu: All American Hero*” (Chander & Sunder, 2011) を取り上げ、歴史的背景や人権などについて学んだ後、フレッド・コレマツの裁判についての劇をする。最終的には校内で発表し、その後日系アメリカ人コミュニティのイベントにおいて劇のビデオを上演することもある。

また、B教師のクラスの年間計画においても社会正義や人権を意識した内容が組まれている。例えば、市民運動などの活動家を題材にした歴史文学を取り上げ、市民運動に貢献した人物と歴史、現代のつながりについて学ぶ実践や、家族の移動（マイグレーション）の歴史についてのオーラル・ヒストリー・インタビュー、世界人権宣言に関するポスター発表などを通して、社会正義のための教育が社会科だけでなく、英語、視覚的表現活動（Visual Performing Arts）など、様々な教科に取り入れられている。

4.3. エスニック・スタディーズとしての日系人学習と演劇的手法を取り入れた実践

フレッド・コレマツ劇のような日系人学習は、アメリカではエスニック・スタディーズの実践の一つとされるが、エスニック・スタディーズはヨーロッパ中心主義的なカリキュラムから脱却し、黒人、ヒスパニック、先住民、そしてアジア系などの生徒が自分たちの歴史や文化がカリキュラムに反映されることによって、学びにより深く関与できるとされる (Sleeter, 2011)。スリーターとザバラ (Sleeter and Zavala, 2020) は、エスニック・スタディーズの特質として表2に示した7点を挙げている。これらの特質は、エスニック・スタディーズとしての日系人学習の授業づくりにおい

表2 エスニック・スタディーズの特質

- ・カウンターナラティブとしてのカリキュラム
黒人、先住民など白人以外の人々 (people of color) の視座からのカリキュラム
- ・臨界性 (Criticality)
複数の形態の抑圧を取り除くための人種差別と植民地主義の構造的分析
- ・文化的アイデンティティの奪還
脱文化化のプロセスに立ち向かう生徒の出身地についての深い知識；コミュニティの歴史的貢献についての学び
- ・交差性 (Intersectionality) と複合性 (Multiplicity)
生徒の複数の社会的アイデンティと交差する権力との関係における位置性への関心
- ・コミュニティへの関与
教室とコミュニティ及び社会運動への橋渡しをするコミュニティに基礎を置く教育学及び経験
- ・文化的に対応性があり、文化的に調整力のある教育学
生徒の生きた経験や社会文化的環境の素描；学習空間の意図的設計
- ・知的所有者としての生徒
生徒の好奇心、思考、知性の尊重と育成

(Sleeter and Zavala, 2020: 8)

でも示唆に富むものである。

アメリカにおける日系人学習の授業案を分析した森茂・中山 (1999) の研究によれば、日系人学習の多くの授業案の中に、演劇的活動としてロールプレイが取り入れられている。ロールプレイは、「他人の立場に立って考えたり、確認する機会を子どもたちに提供する」(Tiedt & Tiedt, 1995) 活動とされ、日系人の経験を共感的に理解するための有効な方法として位置づけられている。授業案の中では、強制収容体験の物語文を読んで、その場面をロールプレイする、強制退去命令の場面をロールプレイを通して学習する (National Japanese American Historical Society, 1992)、強制収容を通知された時の家族の行動をロールプレイする (Japanese American Citizens League, 1994) などの活動が提案されている。その他に、写真花嫁がエンジェル島に着いた場面をロールプレイする活動 (Stanford Program on International and Cross-Cultural Education, 1993) などもある。

このように、アメリカの日系人学習においてロールプレイやドラマ活動などの演劇的手法を取り入れた学習では、第二次世界大戦下における日系人の強制収容とその後の補償に向けた戦いを扱ったものが圧倒的に多い。これは、強制収容という国家の不正義に対して、謝罪と補償を勝ち取った日系アメリカ人による社会運動の歴史について学ぶことが、社会正義のための教育の格好のテーマになるからである。しかし一方で、このような日系アメリカ人の歴史に関する教育内容について、「謝罪と補償」という民主的な方法で対応し、「正義」が果たされたという、アメリカの民主主義を賛美する傾向にあるといった批判的な見方もある (森茂, 1999: 31)。

日本における日系人学習で演劇的手法を取り入れた実践として、日系アメリカ人のハワイへの移住や第二次世界大戦時の強制収容などについて、中学校の歴史的分野において演劇的手法を取り入れた実践 (上園, 2008) が挙げられる。上園によれば、実践を通してそれまで知らなかった日系人の体験を、彼らの視点を通して考えることで、複眼的思考や、国家と国家の間に揺れ動く一人の人間としての日系人の心情への共感的理解がなされたとしている。

演劇的手法 (ドラマ) を通じた実践については、先述の Learning for Justice や、様々な教員向けのウェブサイトなどにおいて社会正義のための演劇創作のレクシンプランが提供されている。演劇的活動を用いた教授は、題材となる文章の言葉の意味や解釈を考えたり、ストーリーの展開や役のキャラクターを分析することを通して、生徒に学習意欲や関心、学力向上をもたらすといった効果

があるとされる (Gay, 2018)。フレイレの影響を受けて「被抑圧者のための演劇」を主張したアウグスト・ボアールも、演劇的な手法が社会的弱者の解放やエンパワメントといった社会正義の実現に大きく貢献することを主張している (ボアール, 1984)。

5. 考察

ここでは、B 教師へのインタビューから、フレッド・コレマツ劇の実践を中心に、特に社会正義のための教育に関連する内容を取り上げ、B 教師がどのようなことを意識して指導し、またその後の教育実践につなげるためにどのような働きかけや活動を行っていたかについて考察する。以下の B 教師の発言部分における下線は筆者による強調である。

5.1. フレッド・コレマツ劇を始めることになった経緯

日本語・日本文化プログラムを持つ A 小学校は、外国語を教えるプログラムを持つ学校 (Foreign Language Elementary School, FLES) として登録されており、学校の所在地の近くに住む児童が優先的に入学できる制度を取っていない。そのため、このような特別なプログラムを持つ学校は、保護者が自ら選んで申し込んでいるという特徴がある。しかしながら保護者が A 小学校を選ぶ背景には、小学校の立地がいいという面や、州一斉テストのスコアが高く、教育熱心な保護者に人気があるという面もあり、必ずしも日系アメリカ人や日本から移住した日本人児童が多いというわけではない。さらに保護者の中には、A 小学校の日本語・日本文化プログラムの背景や、プログラムの目的を理解しないまま A 小学校を選ぶこともある。そのため、「どうして (日本語を) やらないといけないのという、保護者や子供たちの意識に、ちょっと腹が立ってきたってところも」あり、B 教師は A 小学校に日本語・日本文化プログラムができた背景を知ってほしいという思いがあった。

日本語を教えるときに、日本語やだっという、文句言う、やっぱり reading writing [読み書き] にくると、ものすごく難しくなるので。(…) 日本語プログラムがどうしてできたのかについて うことを知らないと、日本語に対する学習意欲が、ものすごくネガティブになる、ということが、何年か続いたんですよ。

そこで、B 教師は日系アメリカ人をはじめとするアジア系アメリカ人運動を経て日本語・日本文化プログラムが設置されたという背景を伝えるため、はじめは日系アメリカ人の歴史にまつわる劇 (ジョン万次郎の劇など) や、強制収容所を体験した日系アメリカ人をゲスト・スピーカーに招いて日系人の歴史の学習を行っていた。しかし、ゲスト・スピーカーを招いての学習は子どもたちには「難しすぎた」ため、題材を探していたところ、フレッド・コレマツ・デイのポスターを見かけ、彼に関する資料を入手した B 教師は、彼を題材にすることにした。

日系アメリカ人の強制収容に抵抗したのはフレッド・コレマツのほかにもゴードン・ヒラバヤシ、ミノル・ヤスイという人物もいたが、なぜフレッド・コレマツを選んだかについて聞くと、B 教師は、ヒラバヤシとヤスイの二人は大学教育を受け、法律に関する知識を持っており、法的な観点から反対したが、コレマツはイタリア系のガールフレンドと一緒にいたいという思いもあり、すべての人が共感できることで反対した、という背景からコレマツを題材にしたとのことであった。

フレッド・コレマツだけが、incarceration camp [強制収容所] そのものについて反対した。フレッド・コレマツだけはその、自分の、バックグラウンドは、特にエデュケーションとしては、特別に知識を持っていたわけではないけれども、高校で、憲法を学んで、そこで自分は citizen だから、市民だから、権利はあると。間違っただけはやっていない。ただ単に、彼は、ガールフレンドと一緒に過ごしたかっただけの話。なんて言うのかな、すべての人が共感できることで、反対した、っていうことに、大きい意味があると思ったんです。普通の人立ち上がった。

B 教師はそれまでジョン万次郎の劇をやっていた経験があり、劇を通して子どもたちの歴史に関する理解や知識が深まることに気付いたというが、フレッド・コレマツに関しては、はじめは劇にすることまで考えていなかった。しかし授業で紹介したところ、アメリカ市民であるにも関わらず日系人であるという理由で強制収容された背景や、その不当性を訴えて裁判を起こしたフレッド・コレマツのことを知った子どもたちから大きな反響があった。そして子どもたちのほうから「劇にしようよ」と言ったという。B 教師は、半ば子どもたちに説得される形で劇を作ることにした。B 教師は次のように述べている。

その時に持った子たちが、結構問題行動が多いグループで、その子たちが、フレッド・コレマツの話をしたときに、「許せない」って言い始めて。で、今まで Franklin Roosevelt [フランクリン・ルーズベルト] はいい大統領だと思ってたけれども、Franklin Roosevelt はこんなことをしたのかと、その、Executive 9066 [大統領令 9066 号] を出したということに関して、いかに間違っているかということの話し出したり。(…) その子たちが勉強することで、勇気じゃないですけど、「先生、もっと勉強したい」って言ったんですよね。で、「劇にしようよ」って言ったんですよね。で、「無理、無理」って言って。「無理だよ」って言ったんだけど、「いや、僕らできる」とか言い始めて。いや、でも、そこでできないって言えなかったんですよね、やっぱりその子たちが頑張ってるのを見て。

結局 B 教師は JACL (Japanese American Citizens League, 日系アメリカ人市民同盟) の「教育担当の方」に連絡することにした。すると、フレッド・コレマツの長女で、現在フレッド・T・コレマツ研究所 (Fred T. Korematsu Institute) の所長であるカレン・コレマツ氏につないでくれ、ゲストとしてコレマツ氏が B 教師のクラスに来てくれたのだという。

泣きついたのが、JACL の、えー、教育担当の方で、その人に相談したら、「ああ、ちょっとカレン・コレマツに連絡してあげるわ」とか言って、そしたら、カレン・コレマツが来てくれたんですよね。うちのクラスに。それで、その子たちがもう、ほんとによろこんじゃって。カレンさんに、「僕たち、劇にするから！」とか言っちゃったんですよね。

その後、B 教師は6か月くらいかけて脚本を書き、劇を発表した際には、協力してくれた JACL の担当者も見に来てくれ、パブリックイベントでも劇のビデオを見せることができた。B 教師は子どもたちの「誇らしそうな顔」を見て、次の年も (別の児童で同じ学年の担任として) フレッド・コレマツ劇を続けることにした。

B 教師はフレッド・コレマツについての劇を始めるにあたって、日系アメリカ人団体の協力を得て劇の脚本を書いていたことが分かった。B 教師によれば、日系アメリカ人の歴史についてはほとんど記載がないものの、教科書における日系アメリカ人の描かれ方は「真珠湾攻撃での悪者扱い、強制収容の被害者といった Damage-based approach [「被害」をもとにしたアプローチ] で主体を持った人間像とはかけ離れて書かれて」⁷⁾ あり、教科書は社会の抑圧構造やドミナント・ナラティブ（支配的な語り）を分析するための資料として使うとのことであった。そのため、日系アメリカ人の歴史について、あえて教科書通りに教えることはせず、ゲスト・スピーカーを招いたり演劇的手法を用いたりし、また日系コミュニティの協力を得ながら試行錯誤を重ねて工夫をしていたことが分かった。

5.2. 劇を創る過程における B 教師の姿勢

フレッド・コレマツ劇の脚本は B 教師が書いている⁸⁾ が、毎年子どもたちの意見を取り入れながら修正している。また、役を決めるときも子どもたちの希望を聞いて、クラス全員が一つ以上の役をするようにしているが、それぞれの子どもたちの「気持ち、不安感とか、誰かと一緒にやりたい」という気持ちは、優先して、その都度変えているという。役を決める過程について、B 教師は次のように述べた。

例えば、フレッド・コレマツをするのに、「はい、これをします」「はい、誰をしたいですか。じゃ、じゃんけんしてください」っていうのではなくて、あの、何がしたいと思うとか、一人ずつ、だから、ものすごい時間をかけて、役を決めるんですよ。その役を決めるのも、やっぱり子どもたちの性格とか、知ってから、あなた、クリントンがいいんじゃないとか、(…)そこでやっぱりその、子どもが、私にちゃんと認められて、ちゃんと見てもらっていると。

B 教師のこのような発言には、子どもたちが将来「能動的で批判的な市民」(ジルー, 2014) になるための、換言すればより公正で平等な社会をめざす市民になるための資質を育てるという役割、そして子どもたちが「自分はどうしたいか」という子ども自身の「声を探すお手伝いをする」という役割を教師が担っているという、B 教師の教育に対する姿勢が表れているといえる。

加えて、B 教師の指導では、批判的意識を育てることが意識されているということがインタビューから分かった。例えば、B 教師は「人間として正しいことをするっていう意味で、私たちがリーダーになるんだ」という意識を持つことを学期のはじめに話し、学期を通して社会的不正義や不公正な問題や制度について批判的に考えられるようにしている。そして、普段の授業の中でも常に批判的な問いをしているということがインタビューで度々語られていた。例えば、日系アメリカ人に起こった強制収容の歴史と、現在起きている人種差別の問題がどのように関係しているかを問いかけるということは、B 教師の授業で頻繁に行われているようである。

日系人をスパイ呼ばわりした、政府の、結局、一般に広めた、都合いい見方を、ドミナント・ナラティブとすることで、その、真実は明かされなかったっていう、その歴史をとって、じゃあ、今はどう？ Black Lives Matter はどう？ って、over-policing [警察による過剰な取り締まり] はどう？

そして「いっしょに結び付けてそれを議論させる。ダイアログにすることで、(…) お互いの知識を出して、コレクティブに知識をどんどん作っていく」という語りに見られるように、B 教師が対話をもとに子どもたちの批判的意識を高めようとしていることがわかる。このような批判的な問いかけは、1年を通して常に子どもたちに投げかけられている（他にも、批判的な問いかけの語りとして、教科書に児童と同じ民族的背景を持つ人々のことが書かれているか、といったものや、資本主義はどういうことかといった批判的、哲学的なものも含まれる）。これは、B 教師の教授法（ペダゴジー）が、批判的教育学や社会正義のための教育、文化的対応性のある教授（culturally responsive teaching）⁹⁾ によるものであることを表していると言える。

5.3. 子どもたちへの影響

フレッド・コレマツの劇をやることが、子どもたちにどのように影響したと B 教師は考えているのだろうか。先述したように、フレッド・コレマツが強制収容は不当であったということを、あきらめずに最後まで訴え、闘ったことは、子どもたちの印象に残り、コレマツの言葉や考えが響いたのではないかと B 教師は考えている。

きっかけは、やっぱり、日本語プログラム、というふうに思ったんですけども、その、フレッド・コレマツの、言葉ですよ。Stand up for what is right [正しいことのために立ち上がる] というのが、子どもたちには、大きく響いたので。それからは、だから、日系人収容所のことは、vehicle みたいな感じですよ、乗り物っていうか。プラットフォームを、共通理解をするという上で、人権についての共通理解をするということに、フレッド・コレマツを使ったっていう。

また、子どもたちは、それまでの授業でマーティン・ルーサー・キング Jr. などの公民権運動の活動家についてすでに学習しているため、フレッド・コレマツの 1944 年の裁判の際、「どうして他のアクティビストは（フレッド・コレマツを）助けなかったのか」という疑問も抱く。しかし、この裁判は公民権運動の前に起こったことで、戦時中の話だったという説明をすると、「国家に危機が訪れた時に、いつも移民のせいになるっていう、そのパターンが見えてきた」というように、フレッド・コレマツ個人の物語だけでなく、社会全体の構造的な問題にも踏み込んでいることが分かった。

そのことにより、フレッド・コレマツ劇にも関連している移民と人種差別の関係だけでなく、民主主義と人権、根強く残るアメリカン・インディアン（ネイティブ・アメリカン）に対する不当な扱いといった社会問題を、子どもたちが自ら気づき、日常にも目にする身近な問題として意識するようになったという。むろん、これには、B 教師が常にこのような問題を意識し子どもたちに話していることも影響していると考えられる。

5.4. ソーシャル・アクションに向けた工夫

フレッド・コレマツ劇はアメリカの教科でいえば社会科、英語（Language Arts）、視覚的表現活動（Visual Performing Arts）の一部として実践されているが、社会正義のための教育や人権教育、批判的教育学などが実践理論として埋め込まれているため、最終的に B 教師は「アクティビズムのところまでもっていかないと」いけないと考えている。

Social justice education [社会正義のための教育] にしても、アクティビズムのところまでもっていかないと、結局 social change [社会変革] にはならないので。だから、いかに、自分が立ち上がって、人前で話せるようになるかと。それから日常の中で行動を変えられるかっていうところまでもっていかないと、意味がないと思うんです。(…) 子どもたちにとっても、ね、いいこと言うのは誰でもできると。だけど、本当に勇気があって行動する、ていうところまでもっていかないと、何にも変わらないんだよっていうことを、あの、だから学校で練習できるように、ってというのが本当の social justice education じゃないかなと。

B 教師は、ソーシャル・アクションにつなげていくためには、日常の中の行動が変わるようにするための実践を意識していることがわかった。そして、行動に移すことができるようになるための練習を学校でするのは、社会運動に参加するためのハードルを低くするということもあるということであった。

やっぱり4年生では難しいなと思っていたんですが、やっぱり Black Lives Matter になって、たぶん、結構みんな、参加していたようです。で、そういう、一回でもああいうことをすると、社会運動に参加しやすくなるっていう、ハードルを、いかに下げるかっていうところに、私はあの、目標を置いていたのと、あと、スピーキング・スキル、public speaking skills ですね、その人前に立って、いかに堂々と話せるか。そこで話せない、話す力がないときには、やっぱり言いたいことも言えないから。

この発言からは、フレッド・コレマツ劇でソーシャル・アクションの実践を取り入れたわけではないが、子どもたちが Black Lives Matter の抗議運動に参加していたことから、授業での実践が、教室の外での行動につながった、ハードルを下げるのができたと考えていることがうかがえる。フレッド・コレマツ劇をするときには、一人で人前に立って話すことが苦手だった子どもも、この体験を通して、パブリック・スピーキングなど、自分の考えや主張を話したりする行動のスキルを发展させることにつながっている。

うちのクラスは、一年中プレゼンテーションしていて。でも、緊張して嫌だって、泣く子もいるんですけど、大丈夫、大丈夫、って言いながら。最後にはやっぱり堂々と結構、結構ステージでかっこよく、あの、それはフレッド・コレマツの劇で成功する、いつも成功してるので、最後に、あの、観客からのポジティブなリアクションもらったときのあの子たちの顔。あの誇らしそうな顔。あのたぶんあの感動が、やっぱり大きな成功、というか、基盤になって、じゃあ、次、人前で話すときも、自分はできるっていう風に思わせるのが、フレッド・コレマツの一つの役割ですね。

B 教師は、人前で意見を言ったり、発表したりするというパブリック・スピーキングの力を伸ばすことで、ソーシャル・アクションにつなげるためのスキルを身に付けることを支援していたことがわかった。

5.5. 教師の自己変容

フレッド・コレマツ劇は、B 教師にとっても変化をもたらしたことが、インタビューから分かった。B 教師は、日本で生まれ育った日本人として、特権性があるといい、「日本人が作った教科書で、日本人の先生に、日本人としての誇りを教えてもらったという、そういう学校のあり方の中で育ってきた」ことが、自分の立ち位置として影響していること、さらにそれが黒人（「ブラック」）の児童や「ブラウン」の児童¹⁰⁾にも影響を及ぼしているかということに常に意識しなければいけないと述べていた。

日本人であるから、特権ていうのは、ね、たくさんあると思うので。私みたいに、教育を受けて当たり前という家庭で育ってきたのは、(…) 日本人が作った教科書で、日本人の先生に、日本人としての誇りを教えてもらったという、そういう学校のあり方の中で育ってきたっていうことを、その感覚ですね、は、こちらの Black kids [黒人の子ども] とか、Brown students [ブラウンの生徒] には、ないものだと思うので。そういう意味では、Brown students だとか Black students がいかに学校教育の中で systematic racism [構造的な人種差別]、ちょっと日本語で、どういっていいか、分からないんですけども、その、人種差別の上に成り立っている学校教育の中で、いかにすべての子どもたちを平等に、教育を、あの、与えられるかという (…)一番、その、その子たちの、その子たちの状況だとか、見方、私がどのように、その子たちに見られているかっていうことを意識することを、毎日、言い聞かせている感じですかね。

そして同時に、非白人の教師 (teacher of color) であり、移民という立場であるために、自分が発言をするときも「日本人の先生だから」という見方をされるということも意識していることがわかった。

こちらで発言をするときに、やっぱり「日本人の先生だから」って風に見られるんですよ、やっぱり teacher of color だから。私が白人だったら、個人の意見としてきくと取ってもらえるだろうと思うんです。で、その、有色人種の先生がやっぱり少ないっていうのもあって、有色人種、私も、もちろん移民ですから、英語はネイティブじゃないですし、外国人の、私みたいな人間が発言をするときに、やっぱり気をつけないといけないんだなって。

また B 教師は、渡米前は日系アメリカ人の歴史についてほとんど知らなかったという。A 小学校で教え始めた時も、日本語・日本文化プログラムが作られた背景や、「日系人が受けた仕打ちとか、差別に関しては分かって」いなかったという語りが何度も見られた。しかし、日系アメリカ人の歴史を取り上げたり、フレッド・コレマツを取り上げるようになり、「全然知らなかったので (…)必死になって勉強した」り、日系コミュニティのイベントに足を運んだりし、日系コミュニティのことも知るようになっていった。さらに B 教師には、日系人で「大事な友人」ができたこともあり、その友人が日系人団体の教育部門の担当だったことで、親交を深め、フレッド・コレマツ劇の脚本に助言をしてくれた。

私の友人は、いつもそういう風に私に教えてくれてたんですね。彼のおかげで、フレッド・コレマツの、スクリプト、劇も、書けたのも彼のおかげで。(…)私最初に、ところどころ、日

本語を入れていたりしたんです、日本語も教えようと思って、劇を通して。でも、例えば、あの、訴訟問題があって、(…) フレッド・コレマツが、無罪になった時に、「ばんざーい」って 言わせてたんですね、私、劇の中で。それも教えようと思って。それで、それ、ほんとに失礼なことしたんですけど、 「B, Japanese Americans don't say *banzai* there. [B、日系アメリカ人はここで万歳と言わないよ]」 て言って、「ここではね、みんな泣いたんだよ。」 40年の、敵として、虐げられてきた人の、40年の、その苦しみが、やっとそこで、肩の荷が下りたんだよって言って、ほんとに私、その時私ほんとに悔しいというか、恥ずかしくて、泣きました。

このような友人の協力もあり、この劇を続けることができているとB教師は語った。B教師の実践は、A小学校内だけでなく、日系アメリカ人コミュニティなど、学校外への働きかけを積極的に行うことにより、B教師自身が行動を起こすことで、社会正義のための教育を実践していることがわかった。

6. まとめ

本稿では、社会正義のための教育の実践例の一つとして小学校でフレッド・コレマツ劇を行っているB教師のインタビューから、実践がどのような目的や意図をもって指導されているか、行動につなげていくための工夫がいかに行われているかについてみてきた。B教師は、不正義に対して闘ったフレッド・コレマツの劇を通して、正しいと思うことに立ち上がることの大切さを伝えるだけでなく、歴史的な出来事から現在まで続く構造的な人種差別にも目を向け、批判的意識を育てるため、また、行動を起こすためのスキルを育成するための実践としてフレッド・コレマツ劇を行っていたことが分かった。

B教師によるフレッド・コレマツ劇の実践について、ここで「社会正義のための教育標準」の観点から、本稿のテーマに関連する「正義 (justice)」と「行動 (action)」の項目から学年レベルのアウトカムに照らし合わせて検討する。まず「正義」の項目では、フレッド・コレマツの生涯や強制収容に抗議した裁判を学ぶことは、正義の項目⑮「私は世界により多くの正義と公正をもたらすために歴史を通して働いてきた人々と諸集団の行動について知っている」にあたるといえる。また、日系アメリカ人に対する差別がどのようなものであったかについては、*Fred Korematsu Speaks Up*でも詳しく学ぶ。したがって、これは⑬「私は集団のアイデンティティに基づいて人々を不当に扱う言葉、行動、規則、法律が、実際に害を及ぼすことを知っている」に該当するだろう。さらに人種差別が現在も続く問題であることを構造的に分析している点などは⑫「私はいつ人々が不当に扱われるかを知っており、そして私は偏見に満ちた言葉や写真や規則の例を挙げることができる」や⑭「私は彼らが誰であるか、そしてどこで生まれたかに基づいて、人生はある人にとってはより安楽で、他の人にとってはより厳しいことを知っている」についても該当していると考えられる。

次に「行動」の項目であるが、こちらは生徒自身の行動についての項目であるため、B教師へのインタビューから読み取るには限界がある。しかしながら、子どもたちは劇を通して、フレッド・コレマツが不正義に対して異議を唱え、たとえ周囲の人の理解が得られなくても行動を起こしたということを学ぶことにより、⑰「私は自分自身と他の人たちのために立ち上がるのが重要であることを知っている。そして、これを行う方法についてのアイデアが必要な場合は、助けを得る方法を知っている」や⑱「私は誰かが傷ついたり不公平だったりした場合にそれを妨げるいくつかの方法を知っており、たとえ私が誰かの言葉や行動に同意しなくても、敬意を表すために自分の役割を

果たす」といったことを学んだと言えるのではないだろうか。さらに、最終的にはクラスで一つの劇を仕上げることで、⑳「私は友人や家族と協力して、学校と地域社会をすべての人にとって公平なものにし、目標を達成するために一生懸命働き、協力する」ということも学んだと考えられる。さらに教室内での活動だけでなく、Black Lives Matter の抗議運動に参加したという子どもたちもいるなど、授業で学んだ知識やスキルを活かして行動に移していることもうかがえる。しかしどの程度 B 教師の実践が行動につながったかについては、インタビューだけではわからないため、「行動」の項目については実践を行った B 教師とも再度検討してみることとしたい。

この実践を通して子どもたちは、B 教師が述べたように、フレッド・コレマツという人物の物語を「乗り物」としてそこから見える彼が体験した不正義や、それに対して起こした行動をたどることで、抑圧とそれを生み出す構造を批判的に捉えることができたといえる。また、劇を通してパブリック・スピーキングのスキルを身に付けることで、不正義に直面した際にどのような行動をとるかについても学ぶことができたと考えられる。

今後は、可能であれば B 教師のクラスにおける参与観察やインタビューを重ねると同時に、演劇的手法だけでなく、様々なアプローチを用いた社会正義のための教育実践について研究をすすめ、日本における社会正義のための教育の実践開発を進めていきたい。

付記

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 (C) (課題番号：19K02470, 研究代表者 青木香代子) の助成によるものである。

注

- 1) アジア・太平洋諸島系団体の Stop AAPI Hate (2021) のレポートによれば、アメリカで新型コロナウイルスの流行が見られた 2020 年 3 月から 2021 年 6 月の間に、9,801 件のヘイトクライムが報告された。言葉によるハラスメントが差別の 6 割以上を占めるが、2021 年 1 月から 2 月にかけてはヘイトクライムが急増し、3 月 16 日にはアトランタのアジア系のマッサージ店が次々と銃撃され、8 名の犠牲者のうち、6 名がアジア系女性であった。
- 2) 南部貧困法律センター (Southern Poverty Law Center) によって 1991 年に Teaching Tolerance という名称で設立された教師や学校管理者、カウンセラーなどを支援する非営利団体。偏見を減らすことにより増加する憎悪を防ぐことを目的として活動していたが、正義とアクション (justice and action) により重点を置いた活動に変わってきたことから 2021 年に Learning for Justice に名称を変更した。
- 3) ニエト (2009) 『アメリカ多文化教育の理論と実践』において、原文の social justice という語は「社会的公正」と訳されている。本稿では、justice (公正、正義) に近い概念である equity (エクイティ、公正) と区別するため、social justice を「社会正義」としている。
- 4) ジェントリフィケーションとは、都市部の不動産価格の高騰により、貧困世帯がその地区からの退去を余儀なくされ、都市開発などを経てより所得の高い世帯や中流階級の世帯が移り住むことであり、アメリカの都市部だけでなく、ヨーロッパや日本などでも見られる現象である。
- 5) 日本におけるソーシャル・アクションに向けた活動として、平和、人権、環境、貧困、紛争、難民といったグローバルな課題を扱う開発教育の分野において社会変革のためのソーシャル・アクションの重要性が主張され、事例として同様の活動が提示されている (ソーシャル・アクション・ハンドブック作成チーム編, 2017)。
- 6) この四つの目標は、子どもが他者に優越感を感じることなくアイデンティティに自信を持つこと、多様性に寛容であること、公平性と正義の感覚を持つこと、自己と他者のために立ち上がることができることを支援する (Derman-Sparks, Edwards, Goins, 2020, 15)。
- 7) B 教師からのメール (2021 年 10 月 25 日) より。
- 8) B 教師によれば、最初に劇の脚本を執筆した当時は *Fred Korematsu Speaks Up: Fighting for Justice* や *Fred Korematsu: All American Hero* はまだ出版されていなかった。また、毎年フレッド・T・コレマツ研究所が開発した教材を使用して授業を行っているとのことである。
- 9) 文化的対応性のある教授は、生徒の「文化に関係するものを取り入れることによって知識、スキル、態度を育成し、認知的、社会的、情緒的、政治的にエンパワーする」ものである (Ladson-Billings, 2009: 20)。B 教師は大学院で学んでいるこれらの教育学の理論などを、実践でも活用しているということであった。

- 10) 「ブラウンの生徒 (Brown students)」は、アメリカでは主にラティネックス (いわゆるラティーノ)、南アジア系、東南アジア系、太平洋諸島系、中東系などを含み、この言葉を使う文脈によって定義は様々である。

引用文献

- 秋田喜代美・藤江康彦 (編著) (2021) 『これからの教師研究—20の事例にみる教師研究方法論—』東京図書。
- 上園悦史 (2008) 「演劇的手法で学ぶ日系人の歴史—日系人強制収容を体験する授業—」森茂岳雄・中山京子編著『日系移民学習の理論と実践—グローバル教育と多文化教育をつなぐ—』明石書店, 121-136頁。
- ジルー, ヘンリー・A. (2014) 渡部竜也訳『変革的知識人としての教師—批判的教授法の学びに向けて—』春風社。
- ソーシャル・アクション・ハンドブック作成チーム編 (2017) 『ソーシャル・アクション・ハンドブック—テーマと出会い・仲間をつくり・アクションの方法を見つける39のアイデア—』開発教育協会。
- ニエト, ソニア (2009) 太田晴雄 (監訳)、フォンス智江子・高藤三千代 (訳) 『アメリカ多文化教育の理論と実践—多様性の肯定へ—』明石書店 (Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Boston: Pearson.).
- ポアール, アウグスト 里見実ほか訳 (1984) 『被抑圧者の演劇』晶文社。
- 森茂岳雄 (1999) 「アメリカにおける国民統合と日系人学習—多文化教育としての日系人学習の定義—」森茂岳雄編著『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店, 15-32頁。
- 森茂岳雄・中山京子 (1999) 「多文化教育としての日系人学習の授業案分析」森茂岳雄編著『多文化社会アメリカにおける国民統合と日系人学習』明石書店, 49-70頁。
- Adams, M. & Zúñiga, X. (2016). Getting started: Core concepts for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed.). New York: Routledge, pp.97-130.
- Atkins, L. & Yogi, S. (2017) *Fred Korematsu Speaks Up*. Berkley: Heyday.
- Bell, L. A. (2016). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, and K. Y. Joshi (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (3rd ed., pp.3-26). New York: Routledge.
- Chander, A. & Sunder, M. (2011). *Fred Korematsu: All American Hero*. Durham: Carolina Academic Press.
- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L, Edwards, J. O., & Goins, C. M. (2020) *Anti-bias education for young children & ourselves* (2nd ed.). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Gay, G. (2018) *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (3rd ed.) New York: Teachers College Press.
- Japanese American Citizens League (JACL) (1994) *Curriculum and Resource Guide, The Japanese American Experience: A Lesson in American History*. Los Angeles: LACL.
- Ladson-Billings, G. (2009) *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.
- Learning for Justice (2018) *Social Justice Standards: The Teaching Tolerance Anti-Bias Framework*. Retrieved April 24, 2021, from: <https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/2020-09/TT-Social-Justice-Standards-Anti-bias-framework-2020.pdf>
- National Japanese American Historical Society (NJAHS) (1992). *Teacher's Guide: The Bill of Rights and Japanese American WWII*. San Francisco: NJAHS.
- Nieto, S. (2013) *Finding Joy in Teaching Students of Diverse Backgrounds: Culturally Responsive and Socially Just Practices in U.S. Classrooms*. Portsmouth: Heinemann.
- Picower, B. (2012a) Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the Elementary Classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14 (1), 1-17.
- Picower, B. (2012b) *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. New York: Routledge.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2017) *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. E. (2011) The academic and social value of ethnic studies: A research review. The National Education Association. Retrieved October 10, 2021, from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521869.pdf>
- Sleeter, C. E. & Zavala, M. (2020) *Transformative ethnic studies in schools: Curriculum, pedagogy, and research*. New York: Teachers College Press.
- Stanford Program on International and Cross-Cultural Education U.S.-Japan Relations (SPICE) (1993) *The View Sides of the Pacific: Part 1 Episodes in the History of U.S.-Japan Relations*. Stanford: SPICE.
- Stop AAPI Hate. (2021). *Stop AAPI Hate National Report*. Retrieved from: <https://stopaapihate.org/wp-content/uploads/2021/08/Stop-AAPI-Hate-Report-National-v2-210830.pdf>
- Tiedt, Pamela L. and Tiedt, Iris M. (1995) *Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources*, 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Zemelman, S. (2016) *From inquiry to action: Civic engagement with project-based learning from all content areas*. Portsmouth: Heinemann.

公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くことの意味 —官学民連携プロジェクトによる「親子 de 国際交流」—

福村 真紀子*・三代 純平**

(2021年11月8日受理)

The Meaning of Opening up the Door to Professionalism of Teaching Japanese Language in Public Japanese Education: Exchange Event for Parents and Children — Collaborative Project by Local Government, Academia, and Private Sector

Makiko FUKUMURA* and Jumpei MIYO**

(Received November 8, 2021)

抄録

本稿は、親子対象の国際交流イベントを実施する官学民連携プロジェクトの実践研究である。本プロジェクトは、地域の子ども家庭支援センターおよび公民館（【官】）、大学（【学】）、2つの地域日本語教室（【民】）の5者が連携した。本稿では、本プロジェクトに参加した一人の公民館のスタッフに焦点をあて、そのスタッフがプロジェクトを通して得た気づきについて明らかにした。その気づきに対する考察から、公民館のスタッフによる本プロジェクトへの参加にはどのような意味があったのかを検討した。その上で、公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くとは何かについて2つの観点から論じた。1つ目は、本プロジェクトを1つのコミュニティと捉え、プロジェクトの担い手それぞれが「ことばの市民」に成長できることが、公共日本語教育の専門性を開くことであるという観点である。2つ目は、コミュニティのメンバーがそれぞれの専門性を生かしながら協働するプロセスで、そのコミュニティの日本語教育の理念と実践が更新され、それぞれの専門性も更新されていくことが、公共日本語教育の専門性を開くことであるという観点である。

【キーワード】 地域日本語教育、国際交流イベント、公共性、協働

1. 背景

本稿では、地域の親子を対象とした国際交流イベント「親子 de 国際交流」の企画と運営のプロ

*茨城大学大学院理工学研究科

**武蔵野美術大学造形学部

セスを、「公共日本語教育」の理念に依って立つ実践と捉え、公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くとは何かについて論じる。本稿で論じる公共日本語教育は、細川ほか (2017) に依拠している。細川ほか (2017) は、「日本語教育の世界の専門性を、定められた正解やそれを教授する技術・方法の問題に閉ざしてしまわずに、もっと広く誰でもが関わりそれを使い、さらに想像と創造の場の形成の方向へ転換すること」(p.45)の重要性を示し、ことばの教育に公共性の議論が必要であると説く。また、細川 (2016) は、言語教育のテクニックやスキルを研ぎ澄ますことを教師が目標とし、そのテクニックやスキルが「閉ざされた専門性」となること、また、その「閉ざされた専門性」を持っていない人たちが日本語教育から排除されていくことを批判する。細川は、日本語教育の専門性¹⁾を専門家が占有することに疑問を呈し、社会に広く開く日本語教育を公共日本語教育だと提言しているが、公共日本語教育の実態については明らかにしていない。

一方で、筆者らは、「親子 de 国際交流」を開催するためのプロジェクトを通して、公共日本語教育を実践として試行してきた。「親子 de 国際交流」は、官学民連携プロジェクトとして、東京都日野市周辺に在住する親子を対象に、2016年度以降6年間にわたり5回開催された。2016～2019年度は、【官】=日野市子ども家庭支援センター(以下、センター)、【学】=武蔵野美術大学(以下、ムサビ)、【民】=多文化ひろばあいあい(以下、あいあい)の3者の連携により、市営施設において対面で開催された。福村・三代(2021)では、センター、ムサビ、あいあいの3者の連携で行った2018年度の「親子 de 国際交流」を省察し、官学民連携プロジェクトの意義について検討した。ここでは、日本語教育の専門家のみが采配を振るうのではなく、日本語教育の受け手であった大学生や日本語教育を専門としない行政組織が共にコミュニケーションを学び合う場づくりの担い手となって協働する実践の実態を示した。そして、立場を異にする3者だからこそ、イベント開催という目標達成のための共通理解をめざし、コミュニケーションを学び合う公共日本語教育の実践の可能性が見えたことを、官学民連携プロジェクトの意義と捉えた。

2020年度は新型コロナウイルス感染拡大防止のため、プロジェクト自体が中止となった。2021年度も新型コロナウイルスの感染拡大が危惧されたことから、「親子 de 国際交流」は初めてオンラインで開催されることになった。対面開催は叶わないが、本プロジェクトの持続可能性を高めるため、上記3者には、より多くの地域の親子に参加してほしいという思いがあった。そこで、生涯学習²⁾の推進を役割とする日野市中央公民館(以下、公民館)と日野市内で1992年から地域日本語教室として活動を続けている日野国際友好クラブ(以下、クラブ)にプロジェクトに加わってもらい、「親子 de 国際交流」がより多くの市民に知られ、市民にとってより身近な存在になるように、プロジェクトの担い手を拡大した。公民館は、「地域住民の日常生活に寄り添い、社会教育=学びをもってその課題解決を図るという目的を持った施設」(日野市)³⁾であり、地域に暮らす外国人に日本語を教えているクラブの運営を支援している。例えば、クラブの運営資金を管理する、クラブが日本語指導に使う場所を提供する、パーティなどのイベントの企画を手伝う、日本語学習者募集の広報活動を行うなどである。プロジェクトに携わる組織の関係を、図1に示す。

本稿では、日本語教育を専門としない公民館に注目し、公民館の担当者である森(仮名)のプロジェクトへの関わりについて考察する。森は、2020年3月に大学を卒業し、同年4月に日野市に就職し公民館に配属となった。まず森のプロジェクトへの関わり方について述べ、次に森へのインタビュー調査を通し、外国人住民と頻繁に接することがなく日本語教育という分野に足を踏み入れたことのない森が、本プロジェクトへの関わりから得た大きな気づきについて論じる。その気づきとは、①外国人住民にとっての日本語と日本語教育について、②地域のイベント主催者としての役

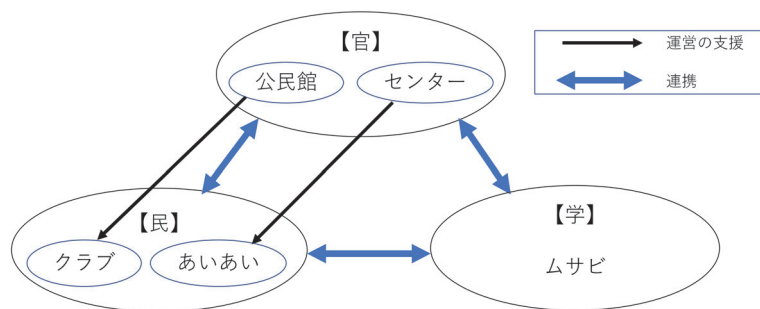


図1 プロジェクトに携わる組織の関係

割について、③生涯学習の提供者としての役割について、の3つである。さらに、これらの3つの気づきから、森が本プロジェクトに参加したことには、どのような意味があったのかを検討する。最後に、森の気づきをもとに、公共日本語教育において「専門性を開く」とは何を意味するのかを2つの観点から論じる。1つは、コミュニティへの参加者が、それぞれに「ことばの市民」(細川 2012) となり、コミュニティのコミュニケーションのあり方を主体的に考えるようになることである。もう1つは、コミュニティのメンバーがそれぞれの専門性を生かしながら協働するプロセスで、それぞれの専門性が互いに更新され、そのコミュニティで実践する日本語教育の理念と実践が更新されていくことである。

2. 公共日本語教育

1. で「親子 de 国際交流」は公共日本語教育だと述べたが、ここでは公共日本語教育とは何かを確認する。公共日本語教育の意味について言及するには、「公共性」とは何かを確認しておく必要がある。齋藤 (2000) は、「価値の複数性を条件とし、共通の世界にそれぞれの仕方に関心をいだく人びとの間に生成する言説の空間」(p.6) を公共性と定義する。また、齋藤 (2008) は、「公共圏」と「親密圏」の相違点を示す論述の中で、「親密圏には公共性の条件である「無限の複数性」は望むべくもなく、またそこでは「共通の世界」—それは人々を結びつけると同時に切り離す—をめぐり意見の交換が自在に行われるわけでもない」(p.116) と、公共性の条件について述べている。筆者らは、この齋藤の議論に基づき、公共性を、開かれた空間で多様な価値観や背景を持つ複数の個人が自由に意見や考えを表明し、交換できる状態と捉える (福村・三代 2021)。

一方、細川 (2016) は、日本語教育の専門性が閉ざされることで、日本語教育が社会に開かれたものにならないと警鐘を鳴らす。細川 (2012) は、日本語教育の担い手を日本語教育の専門家に限定するのではなく、社会の一人ひとりが、「ことばによって自律的に考え、他者との対話を通して、社会を形成していく個人」(p.261) となる必要があると主張し、それを「ことばの市民」と呼んだ。細川にとって、公共日本語教育とは、一人ひとりが「ことばの市民」となることを促進するような教育実践であると言える。しかし、細川が提示する教育実践は、個人が自律的なことばの担い手になることに特化し、コミュニティ、あるいは社会とどう関わるかという点については十分に議論されていない (福村・三代 2021)。そこで、福村・三代 (2021) では、上述の、開かれ、多様な価値観が交差する場としての公共性を重視した、コミュニティの実践として公共日本語教育を以下のように再定義した。

多様な参加者に開かれ、その参加者間の権力関係は固定化されず、対等な関係において、ある特定の課題を共有し、解決に向かっていく過程でコミュニケーションを学び合う実践 (p.105)

では、このような公共日本語教育において、その専門性を開くとはどういうことか。細川は、一人ひとりが、自律的なことばで思考し、他者と対話し、社会を構成することを「ことばの市民」と呼び、「ことばの市民」こそが開かれた日本語教育の専門性の担い手であると論じる。この議論を個人ではなくコミュニティという文脈で考えるならば、そこに参加したそれぞれが「ことばの市民」として、そのコミュニティにおけるコミュニケーションのより良いあり方について思考するということが、公共日本語教育の専門性を開くことだと考えられる。すなわち、一人ひとりが、コミュニティのことばをつくりだす「ことばの市民」になるということである。

本稿では、【官】の立場である公民館スタッフの森によるプロジェクトを通じた気づきから、「ことばの市民」になる契機を得たことを示し、公共日本語教育において専門性を開くとは何かについてその具体例を示す。同時に、森の気づきは、専門性を開くことのもう1つの意味の可能性を筆者らに提示した。それは、森の持つ公民館の専門性と筆者らの持つ日本語教育の専門性が相互に影響し合い、森と筆者らが学び合うことで、それぞれがその専門性を更新したことである。このことは、公共日本語教育において専門性を開くとは、参加者のそれぞれの専門性を持ち込むことで新しい専門性が生まれてくることも意味する。つまり、専門性を開くには、公共日本語教育の実践の中で専門性が常に更新されていくという意味、すなわち専門性自体が変化へと開かれているという意味も含意されると捉えることができる。

3. 「親子 de 国際交流」

福村は、2010年に日野市で、地域日本語教育の一環としてあいあいを立ち上げた。あいあいは、日本人親子を含むさまざまな国や地域につながりを持つ親子の交流を目的としている。センターは、日野市内の子育て支援を業務としており、子育て支援を目的とする団体の運営をサポートしている。ムサビを交えた官学民連携プロジェクトが開始される前から、センターとあいあいは連携をとり、年に2回、日野市周辺に暮らす親子を対象としたイベントを企画し、開催してきた。

三代は、ムサビで担当する上級日本語クラスの活動として本プロジェクトに携わっている。2016年よりムサビの学生が中心となって、イベント「親子 de 国際交流」の企画・運営を担当してきた。当該クラスは、学部生を対象として開講されており、留学生に関しては、日本語能力試験N1以上を目安としている。ただし、取得は条件になっていないため、学生の判断で履修可能となっている。クラスの目標は、学生がイベントの企画、運営を通して、企画書の作成、プレゼンテーション、プロジェクトワークでの協働など、社会で使用するコミュニケーションを総合的に学ぶことである。また、留学生と日本人との共修授業となっており、多文化を背景とした人々と一緒に、共に生きる社会のあり方を考えることで、多文化におけるコミュニケーションのあり方を経験的に学ぶことも期待されている(福村・三代2021)。

「親子 de 国際交流」の開催を目的とした本プロジェクトは、2016年度から継続しているが、本プロジェクトの実践は公共日本語教育の理念に立脚している。その理念とは、「日本語を教える／教えられるという関係性を超え、多様な立場の参加者が協力し、地域のイベントを開催することを通じて相互に学び合いながら、「ことばの市民」(細川2012)として共に成長すること」(福村・三代2021, p.103)である。この理念に共鳴し、筆者らは、センターのスタッフ、学生、あいあい

のメンバーを対等な場の担い手として捉えた。そして、主にイベントの企画においてそれぞれの意見を自由に出し合い、異なる立場から多様な視点が混在する状況を貴重な状況として考え、実践してきた。

2021年度の「親子 de 国際交流」は、前述のとおり新型コロナウイルスの影響からオンラインでのイベント開催となった。企画の準備もオンラインを中心に行った。「親子 de 国際交流」を企画する授業は、前期に設定されており、4月から7月までの4ヶ月間にわたって、学生はプロジェクトに参加することとなる。参加した学生は10名（インドネシア1名、韓国4名、中国2名、日本3名）であった。上級日本語クラスの概要は以下の通りである（表1）。（*は、センター、公民館、あいあい、クラブのメンバーが参加した回）

表1 ムサビ上級日本語クラスの概要

| 週 | 内 容 | 週 | 内 容 |
|-----|-----------------|----|--------------|
| 1 | オリエンテーション | 10 | リハーサル* |
| 2 | プロジェクトメンバー顔合わせ* | 11 | リハーサルのふりかえり* |
| 3-4 | イベントの企画 | | 課外：イベント開催* |
| 5 | 企画のプレゼンテーション* | 12 | クラス全体でのふりかえり |
| 6-9 | イベントの準備 | 13 | 個人でのふりかえり |

プロジェクトは次の3つのフェーズに分けられる。

- (1)企画の決定
- (2)イベントの準備
- (3)イベントの開催とふりかえり

学生がイベントの企画案をつくるには、日野市の外国につながる親子や、市民の生活を支援する人たちのことを知る必要があり、学生を含むプロジェクトメンバーの顔合わせをオンラインで行った。事前に、あいあいのメンバーの出出国である台湾のお茶の葉と、チュニジアのデザート（ナツメヤシ）を、学生、センターと公民館のスタッフ、クラブのメンバーに送付しておき、顔合わせの際に一緒に飲んだり食べたりし、簡単なゲームをして交流した。打ち合わせやイベント自体もオンラインで行うため、直接対面で会うことのないメンバーが、せめて同じ時間に同じものを共有して飲んで食べて、つながりを持ってほしいという筆者らの思いがあった。顔合わせでは、まず、イベントの趣旨として、福村よりあいあいの設立目的と過去のイベントの紹介などが行われた。オンライン開催ではあるが、参加者がつながりを感じられるイベントをめざすことが確認された。次に、学生にイベントを企画する際のヒントを与えられるように、あいあいのメンバーである外国人が、子育てを含めた日本での生活について語った。また、自身がつくった自国の料理を、画面を通して見せながら紹介した。

イベントの企画は、3つのチームに学生がわかれ、それぞれがプレゼンテーションし、それを日野市のメンバーが評価することで決定される。プレゼンテーションの結果、ペットボトルで水族館をつくる活動に決まった。ペットボトルに海の絵を書き、青い絵の具を溶いた水を入れることで水族館に見立てるというものであった。最後に部屋を暗くし、携帯電話のライトで照らすことで青い

ランプのように輝くというものである。コミュニケーションを取りながら、同じものを制作していく過程で、そして最後に1つの画面で写真をとることで少しでもつながりが感じられるのではないかという企画であった。また、ペットボトルという廃材を使用することで、環境問題への意識化も意図されていた。実際にペットボトルで制作したものを提示するなどプレゼンテーションの質の高さと、日野市がSDGs(持続可能な開発目標)に力を入れているために環境問題を意識していることが評価され採択された。

イベントの準備段階では、プロジェクトを進めるにあたり、コミュニケーションを円滑にするために、対面で会いたいという意見が学生から出たことで、7週目と9週目は対面授業とした。当時、ムサビは、実技科目は対面授業、講義科目はオンライン授業という体制で、学生はキャンパス内にはいるという状況であったため、部分的な対面授業への移行が可能であった。プロジェクト後のふりかえりでは、対面の会があることで、グループでの協働ですれ違いが解消され、連携がうまくいくようになったという学生が多かった。リハーサルとそのふりかえりには、日野市のメンバーも参加し、司会進行やファシリテートの仕方など適宜アドバイスを行った。

イベントには、18家族(6か国)が参加した。学生たちは、4つのグループにわかれ、それぞれのグループのファシリテーターを務めた。またサポーターとして各グループにセンター、公民館、あいあい、クラブのプロジェクトのメンバーも入り、適宜、学生の進行をサポートした。イベントの評価は概ね良好で、参加者は水族館づくりを楽しんでいた。電気を消してライトアップした場面では歓声が起こり、「本物のお魚が泳いでいるみたい!」という子どもの声が響いた。

ふりかえりは、クラス全体で行ったのちに、それを踏まえて、個人で行うという形にした。学生たちは、達成感を覚えることができ満足度が高かった一方、イベント当日の自分たちのコミュニケーションには大きな課題が残ったと感じていた。プロジェクトのメンバーが助けてくれたから乗り切ることができたが自分たちだけでは難しかったと反省する学生が多かった。しかし、多国籍の親子が参加し、参加者の日本語能力も当日までわからない状況でのファシリテーションは、とても高度なコミュニケーション能力が要求される。うまくできなかったという反省も貴重な学びであることと、プロジェクトのメンバーと一緒にだからこそ乗り越えられたという経験の価値をクラスで確認してプロジェクトは終了した。

一方、ムサビの学生たちがイベントを企画、開催することに並行して、公民館のスタッフの森は、さまざまな形でイベントの準備や運営を支える役割を担った。森の具体的な役割は次の通りである。

- (1) 官学民プロジェクトのメンバーによる事前ミーティングへの参加
- (2) クラブへの協力要請
- (3) ムサビの授業への参加
- (4) 広報活動⁴⁾ および参加応募者の管理
- (5) イベント当日の学生に対するサポート

(1) の事前ミーティングは、2021年3月12日に行われた。森は、本ミーティングに参加し、まず、過去の「親子 de 国際交流」の開催状況について以前から参加しているメンバーより説明を受け、公民館の役割について確認することになった。事前ミーティング開催時には、まだクラブはプロジェクトに正式に参加していなかった。本ミーティングでの重要な議題の一つは、初めてのオン

ライン開催についてであった。森は公民館のオンライン対応を任されており、公民館の行事におけるオンライン状況についてほかのメンバーに説明した。また、公民館を活動拠点とするクラブへの協力要請を担当することになった。そして、上述のように定期的にムサビの授業に参加し、あいあいのメンバーとムサビの学生の交流会に出席したり、学生の企画に対してコメントしたりする形で関わった。同時に、市民へのイベント参加を呼びかける広報活動の中心を担い、参加応募者の管理も担当した。イベント当日も一つのグループに入り、ファシリテーター役の学生をサポートした。

以上のようなプロジェクトへの参加を通して、森は、国際交流を自分自身も経験していたと言える。4. では、その森の経験が、森自身にどのような気づきをもたらしたのかを考察する。

4. 公民館によるプロジェクトへの参加

4.1. 調査と分析の手続き

本プロジェクト終了後、センターのスタッフ2名、三代、福村、森、クラブの日本語ボランティア1名がふりかえりを行った。また、森に2回インタビュー調査を行った。1回目のインタビュー調査では、本プロジェクトに関わるようになったきっかけは何か、実際に連携プロジェクトを通して多様な人たちと協働する中でどのようなことに気づいたのか、イベントに参加してどう感じたか、などについて質問した。筆者らは、1回目のインタビュー調査による音声データを繰り返し聞き、さらに詳細について確認したいことを整理して2回目のインタビュー調査を行った。インタビュー調査1回のみを分析の対象とせず、2回インタビュー調査を実施することは、分析の妥当性を高めるためにも必要であった。また、解釈が恣意的に陥らないように、分析は福村と三代の両者で行った。ふりかえりとインタビュー調査は録音し、文字化して研究対象のデータとした。以下は、調査の概要である（表2）。なお、データ取得前に、センターのスタッフ2名、森、クラブの日本語ボランティア1名に調査の目的と倫理的配慮を説明した上で、調査およびデータの取り扱いについての詳細を示し、調査協力についての同意書にサインをもらった。

表2 調査の概要

| データ | データ取得日 | 時間 | 参加者 |
|-------------|------------|-----|----------------------------------------|
| A ふりかえり | 2021年7月15日 | 75分 | 福村・三代 センターのスタッフ2名・森・クラブの日本語ボランティア1名 |
| B インタビュー(1) | 2021年8月24日 | 43分 | 福村（インタビュアー）・森 |
| C インタビュー(2) | 2021年9月29日 | 44分 | 福村・三代（インタビュアー）・森 |

本章では、上記データから、森が本プロジェクトを通してどのようなことに気づいたかを分析する。分析方法は、佐藤（2008）の「定性的コーディング」を援用した。「定性的コーディング」は、データをセグメント化（切片化）し、類似するセグメントをグループにわけ、抽象度を上げて精緻化を繰り返し、グループにカテゴリー名をつけて最後に再文脈化するという分析のプロセスをたどる。本稿では、〈1〉データから森の「気づき」に関わる語りの部分をセグメント化する、〈2〉内容が似ているセグメントを3つのグループにわけ、〈3〉各グループにカテゴリー名（①外国人住民にとっての日本語と日本語教育について、②地域のイベント主催者としての役割について、③生涯学習の提供者としての役割について）を付す、という流れで行った。

4.2. プロジェクトへの参加により森が得た気づき

本節では、森の気づきについての分析結果について、データを引用しながら示す。なお、表2に示したデータのA、B、Cのうちどれを引用したかを()内に示す。森は、本プロジェクトに参加する以前クラブの運営サポートに関わる業務はしていたが、国際交流に対しての興味は「そんなになかった、特に」(B)と述べた。2021年は配属後2年目で、初めて国際交流を目的とする官学民連携プロジェクトに関わった森には、大きな気づきが3つあった。

①外国人住民にとっての日本語と日本語教育について

森は、「親子 de 国際交流」の広報活動を遂行する過程で、日本語を自在に操れない外国人住民とのコミュニケーションの仕方について学んだと語り、伝わる日本語を用いることの大切さに気づいていた。

参加者募集の段階で応募者に対する参加前アンケートを作成する役割を森が担っていたが、福村が森によるアンケート上の質問の表現について、複数項目の修正を依頼したことがあった。以下の表は、森が福村の依頼に応じた、参加前アンケート文面の修正例である(表3)。

表3 参加前アンケートの修正例

| 修正前 | 修正後 |
|----------------|------------------------------|
| 参加するお子さんは何歳ですか | こどもは なんさいですか |
| あなたの出身国はどちらですか | あなたのくには どこですか |
| 何語を話すことができますか | どのことばを はなしますか (えいご? ちゅうごくご?) |

福村が森に修正依頼をした理由は、日本語を自在に操れない外国人には漢字と漢字熟語や丁寧な表現を理解することが難しいこと、語句の区切りがわかりにくいこと、「何語」のように疑問詞を含む漢字熟語は理解しにくいこと等である。そこで、森には、分かち書きのひらがな表記とシンプルな表現を求めた。また、「郵便番号」「電話番号」の入力を求める項目もあったが、記号やアイコン(〒 ☎)を使うことを提案した。このことについて森は、以下のように語った。

日本語教育に全く関わらなかった立場ですから、そういった配慮というか、この言い方はこういう言い方ができて、この表現だったら外国籍の方により伝わりやすい言葉があるということを学ばせていただきました。(B)

また、日本語表記に対する異なる視点の重要性について、次のようにも述べた。

表現が硬くなってしまったり、自分ではない誰かの視点、福村さんの視点で「ここは易しくした方がわかりやすいよ」と言っていただけなのはありがたかったですし、自分一人でアンケートを作るっていうのは結構不安でした。(B)

以上から、森は、「親子 de 国際交流」の広報活動を通して、伝わる日本語の表現をするという配慮の大切さに気づき、日本語を自在に操れない外国人とのコミュニケーションについて学んだと言える。さらに、森は、本プロジェクトで外国人の声に耳を傾ける中で、彼らが抱える不安について

知ることになり、彼らの声に傾聴し、彼らの不安をすくい取って解消する日本語教育の存在意義に気づいた。その気づきは、「親子 de 国際交流」のプレ企画として、プロジェクトメンバーがオンライン上で集まった顔合わせの回がきっかけとなった。あいあいの外国人メンバーの一人が、自己紹介をし、自身が来日したばかりで妊娠、出産という初めての経験を迎え、言葉と文化の壁の前で戸惑い、孤立したというエピソードを語ったからである。森自身は日本語を教える立場に立ったことはなく、クラブのサポートをするものの日本語教育の直接的な担い手ではない。森は、顔合わせの際のあいあいの外国人メンバーによる日本での生活の話を読み出し、次のように語った。

どうしても定住しなければならない、その中に自分以外の人たちに自分の言葉が通じにくい、自分の母語が相手にとっての母語ではないという点で、不安なこともきっとあったらと思う。それがプレ企画（顔合わせ）から十分読み取れました。そういった方々の不安を少しでもやわらげるために、日本語教育というものは存在しているのかなと思います。(B)

本プロジェクトへの参加を通して、森は、社会にコミットできていない外国人の存在を直接知った。そして、そのような外国人を包摂する地域社会の重要性を感じた。つまり、インクルーシブな地域社会を実現するための日本語教育の存在意義に気づき、自身がそのバックアップをする役割を担っていることを認識したのである。

②地域のイベント主催者としての役割について

森は、本プロジェクトの業務を進める中で直接外国人住民とやりとりし、彼らの孤立に対する問題意識を強めていった。そして、地域の外国人が人的ネットワークを構築する困難さに気づくとともに地域のイベントを主催することの意義を見出していた。

コロナ禍で対面式の日本語教室が実施できず、オンライン授業の操作の煩雑さからクラブで活躍していた高齢のボランティアが次々に辞めていき、日本語学習者も減少していった。このような現状について、森は以下のように述べた。

横のつながり、同じ外国籍の方同士の交流が以前と比べて少なくなっている気がして、それに合わせて外国籍の、ほかの近所に住んでいる日本の方々とも交流があるのかなってというのは心配です。(B)

また、顔合わせの時にあいあいのメンバーが渡日したばかりの苦勞を語ったことを思い出し、直接外国人住民の声を聞き、その人が地域で孤立していたという事実について、「口からだけの言葉で、内側で（外国人のことを）想像して普通に暮らしてちゃ、たぶん聞けないことでしたので、いい経験になりました」(C) と語った。そして、イベント当日をふりかえり、以下のようにも述べた。

参加者同士の交流というものが少なかった。出会った親子同士、同じような悩みを持っていたりとか、同じ世代の子供を育てている人同士は通じ合うものがきっとある。イベントでつながりをつくり、その後より大きな輪に広がって行けるような側面が、イベントにあってもよかったかなと思います。学びを通してつながりができるというのが公民館として一緒に参加させていただいている意味なので。(B)

上記の語りには、今後の課題とともに、公民館が本プロジェクトに参加する意義も含まれている。森にとっての「つながり」とは、「今まであんまり話さなかった近所の方と親しくなっていく。近所の方とかだったら非常時に助け合ったりとか」(C) というネットワークを意味する。これらの語りは、クラブの日本語学習者の人的ネットワークの弱まりについての懸念と再構築への期待である。

また、森は、「親子 de 国際交流」に、主催者と参加者が双方向に関わり、体験の共有を楽しめる交流型イベントの意義を見出していた。森が普段手がける生涯学習は、講師が講演するスタイルのことが多い。しかし、「親子 de 国際交流」は、公民館が招待した講師にスポットライトが当たる講義型のイベントではない。顔合わせでは、ムサビ、センター、クラブ、あいいいのメンバーとともにオンライン上で同じお茶とお菓子を共有して交流し、視覚と味覚を同期的に楽しんだ。イベント開催前から複数の担い手が段階的に協働し、本番では森も活動に入り込んでゲームに参加したり、参加者と会話しながらペットボトルの水族館づくりを楽しんだりした。森は、「双方向のイベントってというのは初めて。(略) 9割方、私、参加者の目線で楽しんじゃってたかな。すごく楽しかったです。一緒にやりましょう、わいわい楽しみながらやりましょうっていうイベントは初めてです」(A)、「座学ということは大事なんですが、それとほぼ同じか、ちょっと上ぐらいに体験、自分から出て行って、実際そのものを感じてみることも非常に大事なものではないかと思います」(A) と述べた。森自身がイベントに参加者の視点で参加したことで、主催者と参加者双方が体験の共有を楽しめる交流型イベントの意義を見出せたと言える。それは、「学びを通したつながりをつくるっていうのは、日野市の公民館の理念でもありますので、そういった意味で、このイベントには意義を見出しています」(C) という言及からもわかる。さらに、森は、本プロジェクトへの参加をステップとして、「地域の人との交流、つながりをもてるような企画や講座も展開していきたい」(C)、「(海外の) 現地の人と Zoom でつないで、実際に現地の紹介とかできたらなって思っています」(C) と、自身のこれからの業務についても展望している。森は、外国人住民の孤立の問題を自分が解決すべき問題として捉えるとともに、地域のイベント主催者の役割として、外国人住民を含めた地域の人たちと同じ目線でイベントに参加するという役割の重要性に気づいていたのである。

③生涯学習の提供者としての役割について

森が公民館に配属されたのは、もともと教育や文化に関心を持っており、生涯学習に関わる職種を希望したからである。森は、公民館の役割について、以下のように述べた。

市民の方々の学びたい、教えたいという背中をぼんっと押してあげる。我々が一方的に提供するのではなくて、それをきっかけとした人と人のつながりづくり、それが私たちの役割ではないかと思います。(B)

また、森は、インタビュー(1)でも(2)でも、地域住民に対する生涯学習の提供という公民館の役割について繰り返し述べていた。「親子 de 国際交流」を生涯学習の一つと捉えるのかどうかについては、「基本的に(生涯学習だと)捉えております」(C) と答えた上で、日本人と外国人がイベントを媒介して出会い、互いを知ることについて、「やっぱり(「親子 de 国際交流」は)生涯学習の一

環かな」(C)と語った。森は、それまで存在を知らなかった他者を知ることが、すなわち学びであると考えている。明確に本イベントを生涯学習と同定しないにしても、「親子 de 国際交流」を参加者の出会いと学びの場だと捉えているのである。そして、今後の展望について、「作り手も学べるような、新しいことが気づけるような講座づくりができれば。(略)作り手も何かを得られるようなイベント、講座ができればいいなと思っている」(C)と述べ、イベントや講座が、場の担い手を含めた互恵的な学びの場であると考えている。また、イベントや講座の担い手にとって大切なことは、「当事者視点に立って講座をつくる」(C)ことだとも述べている。本プロジェクトは、異なる立場の5者が、「親子 de 国際交流」の開催を共通の課題とし、それぞれが対等な担い手として協働した。森は、この協働を通して、自分と異なる立場の視点を持つことの重要性に気づき、「親子 de 国際交流」を多様な立場の参加者の互恵的な学習の場と位置づけ、自身の生涯学習の提供者としての役割に改めて気づいたと言える。

5. 日本語教育の専門性を開くことの2つの意味

5.1. 森がプロジェクトに参加した意味

ここでは、4.で述べた森の3つの気づきを手がかりに、森が本プロジェクトに参加したことにはどのような意味があったのかについて検討する。その上で、公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くとは何かについて論じる。

1つ目の気づき「外国人住民にとっての日本語と日本語教育について」は、森の本プロジェクトへの参加が、日本語教育と連携して、外国人がコミットしやすいインクルーシブな地域社会の実現に貢献できることを意味している。なぜなら、森は、外国人住民に伝わりやすいことばの使い方についての気づきを通して彼らの隣人としてのコミュニケーションのあり方を学んだり、地域日本語教育の存在意義について認識したりしたからである。

また、2つ目の気づき「地域のイベント主催者としての役割について」は、森が本プロジェクトへの参加を通じて、市民にサービスを提供する公民館のスタッフの枠を超え、森自身も市民の一人に位置づけられたことを意味する。同時に、本プロジェクトがイベント開催という共通の課題をめぐって協働するコミュニティを形成し、森がコミュニティの一員として存在していたことも意味する。なぜなら、この気づきには、森がトップダウンの救済の形ではなく外国人住民と同じ目線で、協働相手とともに問題を解決しようとしている態度や姿勢があらわれているからである。森は、外国人住民のコミュニケーションの問題に対峙する地域日本語教育に関わる筆者らと連携して問題解決にあたっていた。外国人住民のコミュニケーションの問題に直面し、彼らが孤立や不安からどうすれば脱することができるのか考えながら、学生のイベント案にコメントを出したり、広報の業務に従事したりしていたのである。森が外国人住民を含めた市民と同じ目線で参加し、共に楽しもうとしていた態度や姿勢からも、その自覚はうかがえた。

3つ目の気づき「生涯学習の提供者としての役割について」は、森の本プロジェクトの参加によって、イベントの意義が更新されたことを意味している。なぜなら、森は、「親子 de 国際交流」を「基本的には生涯学習の一環」と捉えているからである。本イベントは、森の視点により、外国人を含めた地域住民に対し平等に学びの機会が保障される場として捉え直されている。つまり、普段出会わない人たちが出会い、学び合える「生涯学習」の条件を充たす場としての側面が加えられているのである。そのように考えると、市民に対する生涯学習の機会を保障する役割は、公民館のみではなく、筆者らのような日本語教育に携わる者にも担えるということになる。本イベントは、

筆者らの呼びかけによって地域日本語教育の一つの実践として始められたが、生涯学習の意義も帯びてきていると言える。

5.2. 日本語教育の専門性を開くとは

それでは、公共日本語教育における日本語教育の専門性を開くとは、何を意味するのだろうか。ここでは、2つの観点から考えていく。

観点の1つは、本プロジェクトを1つのコミュニティと捉え、プロジェクトの担い手それぞれが「ことばの市民」に成長できることが、公共日本語教育の専門性を開くことである、という観点である。3. で述べたように、筆者らは、「親子 de 国際交流」を公共日本語教育の理念に立脚して実践してきた。実践のねらいは、「日本語を教える／教えられるという関係性を超え、多様な立場の参加者が協力し、地域のイベントを開催することを通じて相互に学び合いながら、「ことばの市民」(細川 2012)として共に成長すること」(福村・三代 2021, p.103)である。【官】の公民館およびセンター、【学】のムサビ、【民】のあいあいおよびクラブは、共にイベント開催を共通の課題とするコミュニティの参加者であった。このコミュニティにおいて、5者それぞれは、「親子 de 国際交流」で、ムサビの学生と地域の親子を含む参加者全員によるコミュニケーションが活性化できるように共に準備を進め、本番で尽力した。森も、ことばの活動を通してコミュニティの一員であることを自覚し、「ことばの市民」(細川 2012)として成長したと言える。なぜなら、外国人住民の孤立や不安に寄り添ったり、市民と同じ目線でイベントに参加したり、外国人住民の隣人としてのコミュニケーションのあり方を学んだりしたことは、コミュニティの一員として共通の目標をめざす「ことばの市民」になるプロセスだったからである。

筆者らも森と同様、「ことばの市民」として成長していたと言える。なぜなら、本プロジェクトが連携プロジェクトとして成り立ったのは、プロジェクトのメンバーの誰かをリーダー役に固定せず、担い手それぞれが「ことばの市民」として対等に課題解決に向けて働いていたからである。仮に筆者らが「親子 de 国際交流」を日本語教育の実践としてしか捉えず、日本語教育に携わる者だけがその専門性を発揮するという考えに陥れば、日本語教育の専門性を専売特許として専門家集団の中に閉じ込めることになる。しかし、筆者らは公共日本語教育の専門性を開くことを選び、森と共にコミュニケーションのあり方を主体的に考えるようになったのである。

もう1つの観点は、コミュニティのメンバーがそれぞれの専門性を生かしながら協働するプロセスで、そのコミュニティの日本語教育の理念と実践が更新され、それぞれの専門性も更新されていくことが、公共日本語教育の専門性を開くことである、という観点である。

筆者らは、日本語教育に普段従事していない森にその実践の意義を理解してもらった。しかし、逆に、地域日本語教育の実践として設計したはずの「親子 de 国際交流」は、森がめざす生涯学習の側面を持ち合わせていった。このことから、イベント開催という共通の課題に向かう協働のプロセスで、公民館スタッフの森と公共日本語教育に携わる筆者らは、互いに専門性を生かしながら影響し合っていたと言える。つまり、公民館と日本語教育の2つの専門性が相互に影響を及ぼし、森と筆者らの専門性が互いに更新され、理念と実践も更新された新しい形の日本語教育をつくっていったのである(図2)。

春原(2017)は、「多様な住民がカズイスティック、臨機応変に主導権を共有し、複数の中心をもつことで、日常的にリスクを回避し、変化に対応していけるのが、多様性にかかれた地域であろう」(p.7)と述べている。コミュニティには色々な人が存在し、それぞれの興味関心、得意なこと

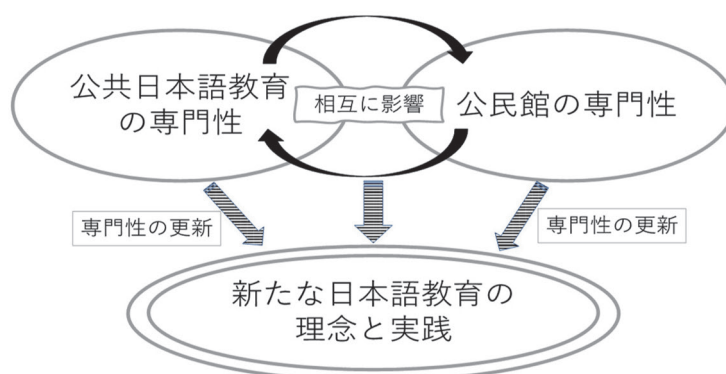


図2 影響し合う専門性

は異なる。日々の問題解決は、誰か一人のリーダーが常に行うのではなく、問題に応じて解決できる人にイニシアチブのバトンを渡す、そしてバトンはコミュニティ内で循環させることが大切である。そのように、さまざまな問題に臨機応変に対応できるコミュニティが多様性をうまく活用していると言える。また、春原（前掲）は、「色々な人がいてもいいということ、色々な人がいたほうが良いということとは、まったく社会のあり方が違う。異質な者を条件つきで許可するのか、多様な人を必要とするのか、という根本的な相違である」（pp.7-8）と述べる。この議論上の色々な人がいたほうが良い社会とは、齋藤（2000）が公共性の条件として示す「価値の複数性」（p.6）と齋藤（2008）が公共圏の条件として示す「無限の複数性」（p.116）が存在する社会だと言える。公共日本語教育も当然複数性を条件としているが、そこで「専門性」の存在のみが尊重されれば、複数性と専門性が矛盾する。だからこそ、専門性は協働相手に開かれなければならないし、協働相手それぞれの専門性が影響し合わねばならない。

その意味で、筆者らの専門性がどのように更新されたかについて分析を深め、より明確に記述しなければならない。そして、今後、「親子 de 国際交流」を企画、運営する官学民プロジェクトでは、センター、公民館、ムサビ、あいあい、クラブの5者それぞれの専門性が開かれ、共有されるように連携を強めていきたい。

謝辞

本研究は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究（C）（課題番号 19K00745，研究代表者：福村真紀子）の助成を受けて行われた。

注

- 1) 館岡・小畑（2021）は、日本語教師の専門性を「自身の日本語教育観（理念）を明確にしつつ、自身の関わるフィールドがどんなフィールドなのかを適切に評価し、理念とフィールドの間で適切な方法を編成していくこと」（p.153）だと定義している。本稿でも日本語教師の専門性については、この定義に依拠する。
- 2) 生涯学習は、「一般的には、人々が行うあらゆる学習、すなわち、学校教育、社会教育、文化活動、スポーツ活動、レクリエーション活動、ボランティア活動、企業内教育、趣味など様々な場や機会において行う学習の意味で用いられます」と説明される。（文部科学省平成18年版文部科学白書第2部第1章第1節1.「生涯学習の意義」：文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200601/002/001/003.htm（2021年10月7日最終閲覧））。
- 3) 日野市ホームページ <https://www.city.hino.lg.jp/kouminkan/1015469/1016849.html>（2021年10月5日最終閲覧）
- 4) 広報の方法は、紙の市報のほか、日野市のLINE公式アカウントを利用した。

引用文献

- 福村真紀子・三代純平(2021)「公共日本語教育のための実践研究:官学民による「親子 de 国際交流」プロジェクト」
東京外国語大学国際日本学研究, 1, 103-118.
- 春原憲一郎(2017)「コミュニティの多様性を支える言語の役割とは何か」社会言語科学, 19 (2), 3-9.
- 細川英雄(2012)『ことばの市民になる:言語文化教育学思想と実践』ココ出版.
- 細川英雄(2016)「公共日本語教育という思想へ:早稲田日研のこれまでとこれから」早稲田日本語教育学, 20, 21-31.
- 細川英雄・牛窪隆太・三代純平・市嶋典子(2017)「日本語教育における公共性の意味と課題」2017年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 43-52.
- 齋藤純一(2000)『公共性』岩波書店.
- 齋藤純一(2008)『政治と複数性:民主的な公共性に向けて』岩波書店.
- 佐藤郁哉(2008)『質的データ分析法:原理・方法・実践』新曜社.
- 館岡洋子・小畑美奈恵(2021)「三位一体ワークショップ」の提案:省察を促す学びの場づくり」『日本語教師の専門性を考える』ココ出版, 141-154.

ベトナムの企業で働く元交換留学生の留学評価

八若 壽美子*

(2021年11月8日受理)

Evaluation of Study Abroad by Former Exchange Students Working at Vietnamese Companies

Sumiko HACHIWAKA*

(Received November 8, 2021)

要旨

本研究では、ベトナムの日本関連企業で主として通訳・翻訳業務に携わる元交換留学生2名のライフストーリーを分析し、留学経験がどのような意味を持ち、人生にどのような影響を与えているかを検証するとともに、留学評価が日本語習得にどのように関わっているかを探った。

奨学金やアルバイト経験の有無、受入態勢などの違いなどによる個別的な経験が語られたが、2名ともに留学評価は肯定的であった。2名は留学当初は友人作りに苦労したが、その後サークル活動などを通じて日本人、留学生とも良好な関係を築き、留学終了後も維持していた。留学中直面する困難を自力または周囲のサポートを得て克服することによって自信を得ていた。ベトナムでは日本に留学したこと自体が評価され、留学を通して得た高い日本語能力や日本で生活しなければわかりにくい社会規範や日本人の考え方などへの理解が、日本人を顧客とする業務の遂行に大きく寄与していた。以上のように、日本で生活したからこそ得られた人的ネットワークや体験、日本社会や文化への理解が肯定的に評価されていることが確認された。

【キーワード】 ベトナム、企業、元交換留学生、留学評価、ライフストーリー

1. はじめに

近年、留学成果の評価には社会人となった元留学生の視点からの検証が必要であるという観点から、単位取得を目的とした1年未満の交換留学においても、実施機関のプログラム検証として元交換留学生を対象としたフォローアップ調査が行われている(大河原2008, 小山2016, 吉野2017)。これらの調査では、交換留学が日本語能力向上や日本についての文化的知識獲得、自己成長の場として肯定的に捉えられていることとともに、留学評価が社会人としての経験を経て再評価されてい

*茨城大学全学教育機構

ることが報告され、留学中や留学直後だけでなく長期的視野での実態把握を積み上げていくことの重要性が指摘されている。

筆者は、ライフストーリー研究¹⁾の手法を用い個々の元留学生の留学評価と日本語習得との関連を解明しようとする一連の研究の中で、元交換留学生の留学評価についても取り上げてきた(八若 2018, 2019, 2020, 八若・小林 2021)。

母国で働く元交換留学生の留学評価の研究では、日本語専攻のインドネシア人元交換留学生3名のライフストーリーを分析した(八若 2018)。その結果、日本語専攻で日系企業などで主として通訳・翻訳業務に携わる3名にとって、留学は日本語の上達はもとより、自信を得、視野を広げ、現在の仕事にも繋がる経験として高く評価され、約1年間という期間であっても留学が人生に強いインパクトを与える意義深い経験であることが報告されている。また、交換留学が大学院留学という次のステップへの動機を提供する場にもなっていることも指摘されている。

八若・小林(2021)では、タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価についてライフストーリー・インタビューを行い、留学の成果として日本語の上達の実感、日本の暗黙の社会規範の受容、自信の獲得、日本への持続的な関心と愛着などが認められたことを報告している。特に、アルバイト経験を通して学んだ日本人の就業態度や慣習への理解が現在の業務遂行に寄与していた。

本研究では、これらの研究を踏まえ、日本語専攻で日本関連企業で主として通訳・翻訳業務に携わるベトナムの元交換留学生2名のライフストーリーを取り上げる。国際交流基金(2020)によれば、ベトナムでは、ベトナム人の雇用に積極的な日本企業が増えており、現地の日系企業への就職機会が急増しているという。また、ベトナム国内の日本語教育機関数・学習者数ともに大幅に増えており、顕著な日本語学習熱の高まりがみられるという。

本研究では、ベトナム人元交換留学生2名を対象に、八若(2018)、八若・小林(2021)と同様の手法で、専攻と卒業後携わる業務が密接に関わる場合、留学経験がどのような意味を持ち、その後の人生にどのような影響を与えているかを検証する。さらに、2名の留学評価が日本語習得とどのように関わっているのかを探る。

2. 研究方法

2019年12月に、ベトナムの日本関連企業で働く元交換留学生2名にライフストーリー・インタビューを行った。使用言語は日本語であった。

インタビュー調査の依頼時に、「留学する前から現在に至るまでの生活やその時に考えていたことについて話してもらいたい」という教示と大まかなインタビュー項目²⁾を伝え、インタビューでは調査者が必要に応じて質問を加えながら自由に話してもらった。インタビューは協力者の了解を得て、録音し、文字化した。インタビューの内容の中から、日本語習得、人的交流に関わる言及を中心に抽出し、時系列にまとめた。紙幅の関係で、協力者の言葉をそのまま掲載する会話形式と引用を交えた要約の形式³⁾とを併用した。また、フィラーや言い間違いは省略し、最小限ではあるが理解に支障があると思われる間違いは修正した。個人や場所が特定される固有名詞は一般名詞や記号にした。

表1 インタビュー協力者の略歴

| | Aさん | Bさん |
|--------|----------------------------------------------|-----------------------|
| 日本語学習歴 | 大学（日本語専攻） | 中学・高校（選択科目）、大学（日本語専攻） |
| 留学した学年 | 3年次終了後 | 3年次終了後 |
| 卒業後の進路 | 大学で日本語教師（3年半）、大学院でも学ぶ | 留学・技能実習生送出関連企業（～現在） |
| 転職・その他 | 日本の独立行政法人契約社員（2年半） IT企業社員（マーケティング日本担当～現在） | なし |

3. インタビュー協力者の語り

本章では、各インタビュー協力者の語りを「日本語学習及び留学のきっかけ」「留学中の生活」「人間関係」「留学生としての学修」「留学後」「留学を振り返って」の項目について具体的なエピソードを交えて提示した。

3.1.1. Aさんの語り

《日本語学習及び留学のきっかけ》

子供の頃から日本の漫画が大好きで、大学で日本語を勉強し始めた。勉強し始めて1年間ぐらいはとても難しいと感じた。それまで勉強した英語とは日本語は全く違うと感じた。文字も違うし、語順も逆なのでいつも考えてから言う感じだった。場面が違うと言い方が違うし、曖昧で「行間を読む」ことも求められる。しかし、「日本の社会、自分の目で見たい」、「映画と、マンガ、似てるかどうか」と思い、どうしても留学したいと思うようになった。当時交流のあったX大学には奨学金を得て先輩が行っていたので、可能性が高いと考えた。奨学金の選抜試験は大学のトップ10名が受験できるという難関であったが、それを突破して3年次終了後留学した。

日本語能力試験2級（現N2）を取得してからの留学だったが、それまで日本人との接触は日本語の先生2名だけだったので、日本で自分の日本語が通じるかどうか不安だった。

通訳になりたいという希望があり、「1年日本に住んで、帰ったら何でもわかる」ようになると期待していた。

《留学中の生活》

空港までベトナムの大学と交流のあるX大学教員が迎えに来てくれたり、指導教員が生活用品を準備してくれたりして、順調に留学生活が始まった。慣れない寒さは大変だったが、生活面では、日本はたいていのものに説明書などがあるなど便利なので、困ったことはそれほどなかった。

初めての一人暮らしで最初少しホームシックになったが、同じ大学から一緒に留学した友人がいたことや、Skypeを使って画像を見ながら家族と話せたことで、乗り越えられた。

X大学のある町は漫画でみていた日本とは違っていたことにまずびっくりした。

A: 最初、びっくりしましたよ。

*:⁴⁾ マンガと違うって思って。

A: そうですね。日本は発展国なので、どこでも高いビルがあると想像しています。そして、ハノイでも、結構その時は発展してきたので、高いビルもたくさんあるし、結構にぎやかでした。

X大学のある町は、静かでした。

また、日本は「世界で一番安全な国」だと聞いていたのに「痴漢注意」という看板が多いのにも

驚いた。痴漢については他の人からも聞いており、7時半までに留学生寮に帰るようにしていたので、幸いなことに自身が痴漢に遭うことはなかった。

しかし、留学当初に期待と違ふと最も感じたのは、日本人の対人行動の「冷たさ」だった。

A: マンガでは、親切な人ばかりだと書いていますので、実際、周りの人は忙しくて、ちょっと冷たい感じが。

*: やっぱりそうなんですか。冷たい感じが。

A: でも、X大学の授業で、実はその人が冷たいわけではなくて、ただ恥ずかしいとか、他の人がそうだと自分もそうしなければならないという人が結構いますので。だんだん冷たさが減りました。でも、最初は本当に冷たかった。

さらに、自分自身の日本語の不十分さも感じた。

A: 最初は伝えたいことは全部、伝えきれないような気がします。なぜかという、生の日本語は違っているようです。

それまでの日本語の勉強では、ベトナム語から日本語に訳していたので、どうしてもベトナム語の影響があると感じていた。

最初戸惑ったこととして印象に残っていることの1つに「自己紹介」がある。

A: 日本へ行く前には、自己紹介は、ベトナムではあまりしなかったんです。でも、日本へ行って、どこでも自己紹介。1日には、3回ぐらい自己紹介とかしてたので、結構、慣れてきました。ですので、今、仕事で誰かに会うときも、自然に自分のことを、先に自己紹介を行いますので、日本が・・・。

*: 習慣になったんだ？

A: はい。そうですね。日本人だけではなくて、ベトナム人とか、他の、ヨーロッパから結構人を雇っても、これは、親切な挨拶として、みんな受け入れてもらったんです。

*: 自分が誰か、どういう人かっていうことを言うっていうのが、関係づくりにいいっていう感じですね。

最初は知っている人もいるのに、何回も言うのが恥ずかしかったが、今では慣れて全く違和感もなく、友達になりやすいと感じている。

《留学生としての学修》

指導教員のゼミ、日本語教育やメディア関係の科目など日本人向けの授業も数科目とった。授業で参考文献などで読んだことをもとに議論するのが大変だった。

A: 昔、長い文章は、試験、読むだけでしたので、長くても、3、4ページぐらいで終わりということですけど、日本、X大学で参加した授業の中では、いつも、その本を半分とか読んで、次の・・・。

*: 授業の準備をしないとイケないっていうこと。

A: そうですね。

レポートも大変だった。

*: レポートとかも大変でしたよね？ それこそ、これだけ授業、取ると。

A: はい。私のめちゃくちゃな日本語、多いんで、ちゃんと採点してくれて、本当にありがたかったです。

おそらく1年間だけの留学生ということで先生方もそれほど厳しくなかったのだと思う。大変だったが、単位もとれて何とかあった。今は「よかった」と思っている。

来日後3か月の頃 JLPT1 級（現 N1）に合格し、だんだん本も読めるようになったと感じた。

A: 今でも N1 を持っている人でも、本が読めない人が結構いますね。でも、私は経験のおかげで。

*: で、やっぱり、たくさん読んだおかげで。

A: はい。そうですね。文章の書き方も、結構うまくなりました。

今でも作文と読解は得意である。

1年間留学すれば何でもわかるようになるという期待に反して、「勉強はまだ足りないまま」帰国したと思っていたが、帰国後の授業では聴解や翻訳のスキルの上達を実感した。

A: ベトナムに戻って、1年、(大学で)勉強したじゃないですか。そこで、また、翻訳の授業があって、筆記試験は全然、私にとっては問題がありません。勉強しなくても、簡単に合格できるようになります。

《人間関係》

来日後1学期目は寒くてあまり外に出られず、チューターによく助けてもらった。2学期目、春になってからは赤十字サークルなどの交流活動に参加し、楽しかった。日本人だけでなく、韓国、中国、モンゴル出身の友人もできた。

2学期目の4月からはX大学の新生と一緒に授業や活動に参加した。みんな初めて会うので交流しやすいと感じた。「そこで、みんな一緒にグループでレポートを出しますので、結構、交流が多かった」と振り返っている。

指導教員との関係も良好だった。指導教員からは授業外でも日本の文化などについて多くのことを教えてもらった。授業に関連してお祭りや有名なお寺などに連れていってもらった。その中には他の留学生と話していて自分しか知らない知識もある。授業外でも有名な滝やリンゴ狩りにも一緒に行った。指導教員とゼミの留学生と一緒に花火大会に行ったのもよい思い出。キティやドラえもんなどの形など新しい発想のものがあつた、それまで見た花火の中で一番きれいだと思った。指導教員のおかげで、楽しい1年が過ごせたと思う。

数年前まではX大学の教員が交流プログラムでベトナムに学生を連れて来ていたので、交流活動に参加したりしていたが、最近はあまり連絡をとっていない。留学中親しくなった友人とはFacebookを使って帰国後も連絡を取り合っていた時期もあったが、Facebookをやめてからは連絡もなくなった。指導教員とも日本への出張の際などに連絡をとっているが、この数年は会っていない。

地域の人との交流は個人的には少なかったが、中学校や高校に行つて自国の文化を紹介する親善大使の活動に参加した。

《留学後》

留学終了後1年間出身大学で勉強し、卒業した。当時は日本語教師になりたいという気持ちが強く、いろいろ選択肢はあつたが、日本の独立行政法人によるプログラムがある理系大学に日本語教師として就職した。日本人スタッフと一緒に教えることができることや留学で経験した直接法で教

えることなどが魅力だった。自分が体験してよかったと思うことを学生にも体験してもらいたいと思ったからだ。

*: どうでしたか。日本語教師のお仕事は。

A: 楽しかったですけど、大変でした。ベトナムの、大学教師は結構、給料が安かったですので、大変です。

担当は基礎の日本語を教えることで、専門関連の日本語は日本人スタッフが教えた。学生は真面目でいい学生ばかりだった。大学卒業後日本で就職するというプログラムなので今はその多くの修了生が日本にいる。日本で経験を積んで、帰国後起業する者も多い。教え子が活躍しているのはうれしく思う。しかし、同プログラムが終了し、日本人スタッフが帰国して教育方針も変わったことから、3年半で大学を辞め、日本の独立行政法人に契約社員として就職した。

そこでは、「日本の地方の団体がベトナムの地方をサポートしたい」時の支援をするという草の根技術協力の仕事に携わった。制度としては正社員になることもできたが、情勢をみると可能性はあまりないと思った。ODAによる事業であるため、ODAが縮小されると自分の仕事がなくなると思い、2年半勤めて、29歳の時現在の会社に転職した。日本への出張が多く、日本語が活かせると思ったからだ。30歳になると就職しにくくなるという背景もあった。

*: これはどうやって探したんですか。

A: ただ、募集を見て応募しました。

*: そこを選んだ理由とか、そういうのは。まずは日本語？

A: 日本語。それから、今、ITは結構、はやっていたんです。大学で教えていたときにも、みんなは就職（活動）したら、すぐ内定もらえるぐらい、すごいはやっていたんですから、ITがいかんと思って、ITに就職して。そして、うちの近くに、近い所を探しました。

現在勤めている会社は社長が日本で9年働いた経験があり、顧客は日本人が多い。今は日越の翻訳をチェックする立場でもある。

*: 今の仕事はどうですか。

A: まあ、いい仕事ですので。はい。

*: 選んで良かったっていう感じですか。

A: そうですね。

*: その、翻訳のチェックをしたり・・・。

A: 実は、マーケティング担当ですので、あの、日本の展示会に出展したりとか、新聞広告を出したりします。

日本語学習は留学終了後も続けている。大学で教えるために大学院に進学する必要があったので、勤務先の大学院に進んで日本語の指示詞をテーマに研究した。前職ではビジネス日本語の重要性も感じて勉強した。

A: ビジネス日本語は、前の勤務先に入ってから、ビジネス日本語はすごい重要だと思っていたんです。そこは、例を読んでも全然、分からないくらい、敬語ばかりですし、言い回しも多いんです。

現職については、IT 専門用語など実際の案件を通じて勉強している。

《留学を振り返って》

日本に留学してよかったと思うことはいろいろある。

まず、就職に際しても留学したことが評価されたと思う。

A: まずは、面接の時でも、日本行ったこと、特に、日本へ留学したことがある人は優先されるような気がします。日本人のお客さまと仕事をしますので、やっぱり、日本の感覚がある人が優先されます。

*: そうなんだ。やっぱり、何となく雇う側も、留学したことがあるっていいと感じているということですかね。

A: 私が、職歴を見て、分かると思いますけど、マーケティングの経験とか知識は全然、持っていなかったんです。でも、日本語ができましたので。それからマーケティングの知識を勉強させてもらって、今は担当になります。

*: なるほどね。両方できたら素晴らしいね。マーケティングのほうも。

A: そして、将来にも役に立つと思います。お客さんと話すときは、どこで留学するか、やっぱり、話になりますね。

顧客との対応に際して、学習した言語が日本語でよかったと思うこともある。

A: 今までは、開発して、お金を払わない人、日本人のお客さんはいません。ヨーロッパとか、シンガポールにはそういうケースが出ました。でも、私は日本市場を担当しましたので、全然そういう悩みはありませんけど、他の人は。

*: そういうところは、割と信頼できるかもしれないですね。

A: そして、日本人は真面目ですので、こちらの、時々注意不足のところがありますけど、いつも・・・。

*: ああ、はい。細かいところに気が付いてくれるっていう。なるほど。そういうことはあるかしれないですね。じゃあ、日本担当でラッキーみたいな感じなんですね。

A: 日本語を選んで良かった。英語だったら、今、苦労しています。

現職では日本語からベトナム語に訳すことが多いが、「日本人の発言を聞いて、細かいことが分からない人は、ちゃんと分からない」、日本での生活体験があるからこそわかると感じることもある。

さらに、留学全体を振り返って、次のように評価した。

A: 人生が変わりました。視野が広がっているし、その、考えも全然、変わりました。

*: うん。ちょっと具体的に、視野が広がるっていうのは、どういうことですか。

A: 前、ベトナムでは、先生が教えたことばかりを・・・。

*: 真面目に。

A: とか、そのことだけを信じてたんですけど、日本は違う世界ですので、それは本当に絶対、正しいかどうかを・・・。

*: 疑ってみる。

A: はい。自分の考えを持っています。

留学終了後、次の年留学する後輩のために注意すべきことを書き出して残した。銀行口座の開設や大学の旅行への申込み方、ゼミや授業の情報、交流イベントやサークル活動などについての情報をまとめた。後輩たちにも日本留学を勧めたい。安全で、いろいろな形でサポートしてもらえたからだ。

A: 勧めます。本当に。私は、海外、初めて行くのは日本ですので、良かったです。ですので、初めての海外は。だから、日本へ行ってください。

留学についてやっておけばよかったと思うことは、交流活動への参加と帰国後の友人たちとの連絡だ。

A: もっと、交流活動とか、他の活動に参加したほうがいいなと思っています。そして、戻った後は、そのときはみんなと連絡しなかったんです。ちょっと忙しくてとか、恥ずかしいとか。全然いいこと、大したことがないので、連絡しなかったんですけど、結局、止めてしまって、残念だったなって。

3.1.2. Aさんの語りのまとめ

Aさんは、大学から日本語学習を始め、JLPT2級を取得し、3年次終了後に留学した。留学当初日常生活でのコミュニケーションには大きな問題はなかったが、自分の言いたいことを十分伝えきれていない、「生の日本語」とは違うというもどかしさも感じていた。日本語の授業の他に、指導教員のゼミ、日本語教育やメディア関係の科目など日本人向けの授業も履修した。日本人向けの授業は、文献を読んだうえで議論したり、レポートで評価されたり、国の授業では経験したことのない授業形態だった。多くの文献を読んだり、レポートを書いたりするのは大変だった。留学中にJLPT1級を取得したが、留学前の「何でもわかるようになる」という期待のレベルには達せず、まだ勉強が足りないと思っていた。しかし、帰国後聴解や翻訳の授業で、上達を実感した。特に、読むことや文章を書く力がついたと思う。

人間関係では、留学当初日本人の対人姿勢が冷たいと感じ、友人作りに苦労した。授業で「恥ずかしさ」など日本人の対人姿勢の背景を知り、次第に「冷たさ」は感じなくなった。2学期目からは国際交流関連のサークルの活動やイベントなどにも積極的に参加するようになり、留学生、日本人学生の友人もできた。既に友達関係ができた中に入る難しさがあった1学期目とちがひ、新入生とは交流しやすさを感じた。授業のグループ活動を通じて友人ができた。帰国当初は友人たちと連絡をとりあっていたが、特に報告することもないと思ってFacebookを辞めてから連絡を取る術を失ったことを今は残念に思っている。指導教員との関係も良好で、授業外でもお祭りやお寺などに連れて行ってもらうなどし、指導教員のおかげで楽しい1年が過ごせたと思う。地域住民との交流が少なかったのは心残りだ。

大学卒業後はなりたいと思っていた日本語教師となり、大学で教えながら大学院を修了した。日本語教師の仕事はやりがいがあったが、給料が少なく大変だった。日本の独立行政法人によるプログラムが終了して、日本人スタッフが帰国し教育方針が変わったことを機に大学を退職した。その後日本の独立行政法人の契約社員として2年半働き、現職のIT関連企業に就職した。日本の展示会への出展や新聞広告の掲載などマーケティングの仕事をしていて、顧客は日本人が多い。日越の翻訳をチェックする立場でもある。

Aさんにとって、日本留学は視野を広げ、「考え方」を変え、人生を変えるような体験だった。

自分自身の考えを持てるようになったと思う。留学してよかったと思うことは多くある。まず、就職に際して留学経験自体が評価されたと思う。実際マーケティングの知識も経験もなかったが、顧客が日本人なので、日本語ができ、日本人の感覚がわかることが評価されたと思う。翻訳する際も、細かい点が日本での生活体験があるからこそわかると思う。留学したことが顧客との会話の話題の1つになることもある。顧客としても真面目な日本人は他の担当国よりいいと思う。

前職で感じたのはビジネス日本語や敬語の必要性で、現在も勉強しつづけている。日本語教師から転職して給料が上がり、自由な時間ができた点がよかったと思い、満足している。また、勉強した言語が日本語だったのもよかったと思うし、留学先が安全で様々なサポートのある日本でよかったと思い、後輩たちにも勧めている。

3.2.1. Bさんの語り

《日本語学習及び留学のきっかけ》

Bさんが合格した中学では、必修の英語以外にフランス語か日本語を選択して勉強することになっていた。迷っていたら、父親がニュースなどを見て「これからは日本語に投資」と勝手に選んだのが日本語学習のきっかけだった。「最初は嫌だったんですけど。なんで、全然聞かずに、(父が)自分で決めるんだよ」と思ったが、日本語を勉強してみたら面白かった。中学を卒業したらやめるという選択もできたが、高校に入ってから勉強を続けた。中学では週3時間、4年間でN5程度、高校3年間でN4程度になったと思う。

高校の時の日本人の先生の授業が面白くて興味がわき、勉強を続けたいと思ったため、大学で本格的に日本語を勉強し始めた。大学ではまったく日本語学習の経験のない学生と一緒にゼロから学び直した。最初は全部知っていることでつまらなかった。

B: 既に勉強してる私たちがいて。やっぱりゼロの学生さん、他の学生さんもそれを見て、すごく努力したんですよ。やっぱりもともと勉強してるのに、負けないわけって感じで。

*: 負けるわけにはいかないね。

B: それで、やっぱり、つまんないはつまんないけど。やっぱり、100パーセント完璧に、テストをやって、もう全部、満点にするっていう。

*: 新たな目標ができたという・・・。

このような競争的な学習環境が面白かったのかもしれないと思う。

当時は交換留学先はX大学だけだったので、優秀でなければ行けなかった。実力を見せたいという「プライド」があった。また、「やっぱり日本語を勉強するのに、日本へ行けないなんてちょっと残念じゃない?」とも思っていた。加えて、高校時代に作文コンテストで優勝して2週間交換プログラムで日本に行った経験があり、また行きたいという気持ちもあった。選ばれて3年生終了時にX大学に留学することになった。

心構えもできていたので、留学前の不安はあまりなかった。

B: 高校のときの、一度は行ったし、そのときも、日本語能力もN2ぐらいだったんで、そんなに言語的な問題はなかったんですけど。不安とかは、別になかった。

留学前の期待は多くの友達を作ることだった。

《留学中の生活》

10月の来日だったので寒さには困ったが、ベトナムで日本文化についての授業も受けていたこともあって生活上の問題はあまりなかった。ベトナムから持ってきた調味料などを使って自炊もできた。

しかし、留学前の期待に反して友達づくりは難しかった。

B: やっぱ、勉強したら、クラスの形で、日本人のみんなと一緒にいる気持ちだったんですけど、やっぱ、単位制度だったので、もう学生さんはバラバラなんで。クラスメートの感じは全然なかったんですね。他の外国人の留学生とかは、(日本語の) クラスになってるんですけど、それ、ちょっとクラスメートって感じだったんですけど。

指導教員のゼミにも参加したが、週1回だけだったのでクラスメートという感じにはなれなかった。さらに、留学生寮でも前の学期から住んでいる留学生の輪に入っていくことが難しいと感じた。

B: 寮に住んでたんですね。寮のみんなとは、チューターとかはいたんですけど。やっぱり、前期と後期があるんじゃないですか。で、前期から入っちゃった子が。私は後期からじゃないんですか。それで、もう、みんなはもう仲良しで。

*: ああ、なるほど。

B: お互いも知ってたし。新しいメンバー、私のような新しいメンバーだと、まだ不慣れないことが。それがあって。なんか、え？新しい関係をすぐに入れない。ラウンジに入っても、みんながこう見て。見られる感じだって感じで。

韓国人留学生はみんなに人気があったし、中国人は中国人で固まっている感じがして、既にグループができているように思えた。

コンビニとラーメン屋でアルバイトをした。ラーメン屋は先輩からの紹介だった。店長は「怖い」と言われていたが、冗談をよくいう面白い人で大変お世話になった。店長からは仕事に対する姿勢を学んだと思う。

B: 一番、印象が残ったのは、一度最初アルバイト、ホールのほうだったんですけど、なんか、声が小さかったんで。それ、すごく叱られて。おまえ、何だ、元気ないの？とか言われて。次は入らなくてもいいよとかみたいな、言われて。

*: あ、そういうのがみんな怖いって言うんだよね。フフフフ。

B: はい。でも、じゃあ自分が駄目なんだって思って。やっぱり、逆に考えると、もし相手、自分が会う相手が小さい声で話してくれたら。やっぱり、コミュニケーション取れないか。で、それで、やっぱり活発な、店員のいるお店だったら、やっぱり人気があるっていうのもあるんだねって、思って。じゃあ、次に、もう大きい声で。それで、今でも、今の職場でも、私が一番声が。

*: 声が大きい。

閉店後の態度でも店長に注意された。

B: もう一回は閉店の時間で。もう1日、疲れたので、疲れた顔をして。その時も、接客とか、もうないし。じゃあ、その顔してもいいじゃんって感じで。で、掃除しながら、こう。下を見な

がら、お掃除して。おまえ大丈夫かといって言われて。え、なんですか。今、お客がいないけど、まだ店員さんは周りにいるじゃないって。みんなも疲れてるけど、おまえの顔を見たら、もっと疲れるよって。それで、ああそうなんだっていうふうに。じゃあ自分の顔だけじゃなくて、やっぱりみんなの様子を見ないといけないんだっていうふうに気付いて。それで、今でも、今の職場でも、いつも元気に。

日本でのアルバイト経験から得た就業姿勢は現在の仕事にも活かされており、新入社員などにも伝えている。

留学中印象に残った二つのエピソードがある。一つは、「町おこし」関連の授業で外国人にゴミ分別をどのようにしてもらうかを提案する発表をした時、市の行政の幹部の方が来てくれたことだ。ベトナムでは考えられないことなので、「ただ大学生の授業でも、こんな大事な方が来てくれるなんて。すごいな」と思った。在学中の学生が大事にされていると感じた。もう一つは、大学でハロウィーンの時期に開かれた国際交流パーティに学長が出て、挨拶してくれたことだ。文化差を感じると同時に、ここでも留学生が大事にされていることを感じた。

《留学生としての学修》

日本語の授業はプレイメントテストの結果一番上のレベルのクラスになったが、日本語の授業は面白くて問題はなかった。

しかし、日本人学生向けの教養科目や専門科目では戸惑ったことがいくつかあった。一つは、自分で授業を選ばなければならないことだった。ベトナムとは異なる制度なので、先輩からの情報を参考にして、単位互換ができる日本語関連の授業や異文化理解の授業、指導教員のゼミなどをとった。

次に、日本人学生向けの授業で困ったのは多くの授業がレポートで評価されることだった。

B: ベトナムと違ったのは、レポートで採点。結果と成績となるんですけど。ベトナムではそれはないんですね。ほとんどは全部、テストの形で。

「異文化理解」のような正解がないものをどう書けばよいのかにも戸惑った。

B: それはそれで、ちょっと困ったんですね。で、テーマも考えながら、とかみたいな。で、チューターさんもいたんですけど。チューターさんの意見も聞いて。ちょっと教えてくれない？みたいな。それで、グループのみんなも、ちょっと参考にして。それ作れたんですけど。それはやっぱりレポートは、採点っていうのはなかったんで。それは困ったことかな。

もう1点、ベトナムではないもので戸惑ったのは毎回授業後に質問やコメントを書く「振り返り」だった。

B: もう、あれは。やっぱり、普通の生活上の日本語コミュニケーションとかは全然、問題ないですけど。

*: はいはい。違いますね。

B: はい。でも、専門的な言葉とかも重なって。ああって感じで。じゃあ、え？最後にどう、どう書けばいいのかみたいな。

ベトナム語なら書けたかもしれないが、日本語では難しかった。

B: 書いたんですよ。やっぱり私、ちょっとでも書きたいな気分で。よく考えて、書いて。でも、文法的とかも全然、気にしないんで。ただ、聞いてることを、意見とかを書いたりして。でもそれも、問題でしたね。困ったこと。

さらに、指導教員のゼミは社会心理学で、各学生が準備した新聞記事を読んで意見交換するという形で進められたが、当日配られたものは漢字などの問題で読むのが大変だった。自分が担当の時はみんなが興味を持ちそうなテーマを選んだが、他の学生が選んだトピックがあまり関心のないものの時はつまらなく感じた。

留学中の日本語の上達については自分では気づかなかったが、チューターに日本語を褒められたり、修正や添削部分が少なくなったりしたことで実感した。

B: これはちょっと、正しい日本語にしてくれない?とかで、私の言いたいことを言って。間違っていないよって。あ、そうなん?って感じで。

*: うんうん。

B: もう一回レポートを書いて、チューターさんに出して、返却するのを多分、赤が。

*: 赤が。

B: いっぱいあるんだなって思ったんですけど。意外と少なかったんで。

*: あー。添削部分が少なかった。

また、日本語クラスのクラスメートたちは優秀だと思っていたが、韓国の留学生に「Bさんはクラスでトップ」と言われた時は「え?そうなん?って感じ」だったが、嬉しかった。

《人間関係》

単位制度でクラスという形になっていないためか、価値観の違いかわからないが、授業で一緒だった日本人学生が教室を出たら「それでもう知らないぞみたいな」態度には、困惑した。

B: 私と一緒に入った子が、同じグループに入った日本人の男の子がいて。でも、クラス出たらです。道で会ったら、ちょっとって、こうしよう(頭をさげる動作)と思ったんですけど。すぐに避けちゃうぐらいな。

グループワークでも一回限りの場合は同様だったが、学期を通じて同じグループだった場合は次第に仲良くなって、一緒に出かけたりするようにもなった。

一対一でついた個人チューターは来日当初から「すごく熱心で、親切にしてくれた」。

B: いろいろ教えてもらって。レポートの直しとかをしてくれて。それで、一緒に買い物に行かない?とかみたいなもの。

*: うんうん。誘ってもらった。

B: はい。ありがたいんですけど。でも、私、別に、チューターは、やっぱ、サポートしてくれるっていう役割なんですけど。私のほうは別に、言語とかも全然、問題なかったんで、大丈夫だよって。週は1回ぐらいは(会っていた)。

2学期目になると、寮のチューターや留学生、寮のイベントに参加する日本人とも仲良くなれた。

*: じゃあ、友達も2学期目は、グループに入れたという感じですかね。

B: 入れたんですかね。はい。深くは入れなかったんですけど。

*: あ、もっと深く入りたかったですか。

B : いや、別に、それぐらいでいいって感じでした。

友人たちとは、日本人・留学生ともに今でも連絡を取り合っている。社会人になってタイに出張した時タイの留学生にも連絡をとった。

指導教員はベトナムの大学と交流のある先生だったが、毎月留學生活の報告を出す程度で、ゼミ以外ではあまり会うことはほとんどなかった。履修していた「異文化理解」の担当教員は個別のコミュニケーションはなかったが、オープンな感じで楽しく授業を受けることができ、次の学期も同教員担当の授業をとった。

アルバイト先での人間関係も前述のように良好だった。社会人となって、日本に出張した際にはお世話になったラーメン屋の店長に会いに行った。

コンビニでも常連の人がいて、あまり人が入っていない時にはよく話しかけられた。

B: 方言を使わずに、標準語、言ってくれた方だったら、よくコミュニケーション取れたんですけど。

いつも買うたばこを取り置いたりした。スタッフとの関係もよく、お土産をもらったりもした。後輩たちにアルバイト先として紹介したので、今も後輩たちがそこでアルバイトをしていると思う。

地域の人との交流としてはホームステイがある。ホームステイ終了後もホストマザーがX大学のある町の友人に会いに来た際に2、3回ほど会った。今でも時々連絡を取っている。

《留学後》

帰国後単位互換はできて卒業要件は満たしたが、卒業時期が過ぎていたので、半年間卒業を待つことになった。また留学したいという気持ちがあって書類などを揃えて留学の可否の結果を待つ間、自営業の家族を手伝った。時間があつたので、英語の塾に通ったり、体力づくりにジムに通ったりした。いろいろあって留学は実現できず、今の会社に就職することにした。

顧客はほとんど日本企業で、留学や技能実習生関連の事業を行っている。社長のアシスタントとして、日本対応の窓口となる業務を担っており、翻訳・通訳業務も行っている。翻訳スタッフもいるが、重要な文書の翻訳を担当している。仕事は忙しく、時差があるので夜でも対応しなければならないこともある。

B: もう、日本語、うんざりするぐらいのときもありますよ。アハハハ。

*: ああ、そうですか。ハハ。

B: 私ずっと仕事がいっぱいで。ああ、ちょっと勘弁してくれない、ぐらい。

*: ああ、それぐらい、やっぱり。

B: それもあるんですけど。でも仕事がないときは、少ないときは、もう、つまんないし。忙しくていいんですけどというふうに言ったんじゃないですか。

仕事をする上で留学経験が役に立っていると思うのは、日本語能力はもちろんだが、前述の就業姿勢や日本人に対する接客態度である。例えば、敬語を使うかどうかなど丁寧さの調整や雰囲気づくり、表情などもアルバイト経験を通してうまくできるようになったと思う。

細かい慣習は日本に行かないとわからないと思う。例えば、日本ではお店に入ると必ず「おしぼり」が出されるが、ベトナムでは店員に伝えないと出てこない。そのため、日本人を接客する際おしぼりが出ていなければすぐ伝えるようにしている。このように日本での社会経験から学んだこと

が多いと思うが、授業で得た知識も仕事に役立っている。

B: 日本事情の授業とかでも、日本の歴史とか、そういうのも教えてもらったんで。それでも、その話でも、接客のとき、やっぱりそれは日本人の常識なんですけど。ベトナム人が知ってるなら、あ、すごいな、みたいな。それもあるんで。それを使って話かけたりすれば、やっぱり、仕事以外でも、ちょっとでもね。

*: 近くなる。

B: 近くなるように。そういう話を使っていますね。

また、他の社員とあまりコミュニケーションがとれていない若い日本人社員に対して、「みんなとコミュニケーションをとってほしい」という助言をする際にも、日本文化への理解が活用できたと思う。

日本語は仕事を通じてブラッシュアップしている。メールのやりとりでは敬語を多用するので、「自分のものにしよう」と思って取り組んでいる。

留学終了後もう一度留学したいという気持ちがあった。和製英語に関心があって研究したいと思っていた。言語は面白いと思う。

B: 言語で、傷つくとか、そういうのも、できますから。やっぱり見えない武器なんですよ。言語で、話すことで、解決できると思いますので。

進学したいという気持ちは持ち続けていて、忙しくない時期には自習していた。今は忙しくて自分の時間もないぐらいだが、自分自身のことを「勉強するタイプ」だと思っている。

《留学を振り返って》

留学を通して、専門の日本語の上達だけでなく、アルバイトなどから日本人の就業姿勢や接客態度などについて多くのことを身につけられたと思う。日本に行かなければ感じ取れない細かな慣習にも気づけた。

留学全体の評価としては「よかった」と思う。今（インタビュー時に）具体的にあげられないが、前述したことよりもっといろいろなことが身についたと思う。社会人になって数年たったからこそそう思える。留学直後だったら、「遊びの思い出ばかりだった」だろう。

留学を振り返って留学中「やればよかった」と思うことは、アルバイト時間を減らしてもう少し授業に時間を使うことだ。例えば、日本人向けの授業で面白くて役に立つと思うものもあったが、準備があまりできず集中できなかった。

もう一つは寮の留学生たちともっとコミュニケーションをとることである。

B: もうちょっと、あの、寮の皆さんと、部屋にいる時間じゃなくて、ちゃんとみんなと会って、もうちょっとコミュニケーションを取ったらいいなって。

定められた時間内のアルバイトであったが、終わると疲れて部屋に戻るだけだった。もっと飲み会などにも参加できればよかったと思う。

帰国後、留学先の選択に迷っていた後輩たちに経験をもとにした助言した結果、後輩もX大学に留学することになった。

B: （後輩たちが）帰国後も、よかったんですよって。他のところに行った子たちは、奨学金とか、なんかもらったらしいんですよ。でも、私もらわなくてもいい。X大学がよかったってい

うふうに言ってくれました。

後輩たちも今ベトナムの大学や日本で働いている。

3.2.2. Bさんの語りのまとめ

Bさんの日本語学習のきっかけは中学入学時に選択科目に父親が相談なしに日本語を選んだことだったが、勉強してみたら面白く、高校でも勉強を続け、作文コンテストで優勝して2週間日本に行く機会も得た。大学でも日本語を専攻することにした。大学では、初めて日本語を勉強する学生たちもいたので、最初の頃の授業はつまらなかったが、負けるわけにはいかないと思い、満点をとることを目指して勉強した。日本語を勉強していて日本に行かないのは残念だと思い、留学することにした。当時交換留学できるのはX大学だけで成績が優秀でなければ選ばれなかったので実力を見せたいという「プライド」があった。

留学時日本語はN2程度で、日本文化についての授業もとっていたので、生活には問題なかった。日本語の授業は上級クラスで、面白かった。しかし、日本人学生向けの科目ではベトナムとは異なる制度に戸惑った。自分で授業を選ぶことやレポートで評価されることだ。レポートでは正解がないものをどう書けばよいのかわからなかった。授業の終わりに「振り返り」のコメントも書くのが難しかった。また、指導教員のゼミは、各学生が準備した新聞記事を読んで意見交換するという形で、当日配られたものを読むのは大変で、関心のないテーマの時はつまらなく感じた。日本人向け科目は興味のあるものもあったが、アルバイトで疲れて集中して準備が十分できなかった点は残念に思っている。日本語の上達はチューターに褒められたり、添削部分が減ったりしたことで実感した。韓国人のクラスメートに「クラスで1番だ」と言われた時も嬉しかった。

人間関係では、1学期目に苦労したのは友人作りだった。日本人向けの授業では、単位制なので授業後教室を出たら「知らない」という感じで困惑したが、学期を通してのグループ活動では徐々に仲良くなり、一緒に出掛けるようにもなった。留学生については後学期からの留学だったため、留学生寮でも既に友人関係ができていたり、同国人同士固まっていたりして、その中に入るのは難しかった。2学期目に入ると、留学生寮のイベントなどを通じて留学生、日本人の友人ができたが、深く付き合うというほどではなかった。アルバイトが忙しかったことやその程度でいいという思いもあったからだ。今でも連絡を取り合い、出張時に会ったりするが、留学中にもっとコミュニケーションをとっておけばよかったと思っている。

留学中の経験としてコンビニとラーメン屋でのアルバイトは大きな位置を占めている。店長やスタッフとの関係は良好で、ラーメン屋の店長から接客態度や閉店後の姿勢まで厳しく指導されたことは現在の仕事に役立っている。

もう一度留学したいという気持ちはあったが叶わず、現在の会社に就職した。社長のアシスタントとして日本対応の窓口となる業務を担っている。留学の成果は、社会人になった今だからこそ評価できると思う。日本語の上達はもちろん、日本人の就業姿勢、接客態度や日本に行かなければ感じ取れない細かな慣習など多くのことを知ることができ、現在の仕事に活かされている。インタビューでは語りきれない多くのことを学んだと思う。奨学金がなくても留学することを後輩にも勧めている。

4. 考察

日本語専攻で約1年間交換留学をした2名だが、奨学金やアルバイト経験の有無、受入態勢等の違いなどによる個別的な体験が語られた。本章では、2名の共通点と相違点を整理し、「日本語習得」、「人的ネットワークの構築」、「総合的な留学評価」の3項目にまとめ、考察を加える。

《日本語習得》

2名の日本語学習開始は中学からと大学からと異なるが、留学時の日本語レベルはJLPT N2程度で、自身の日本語能力については八若・小林(2021)のN3レベルで来日した元留学生のような不安はなく、日常生活でのコミュニケーションにも問題はなかった。2名ともに日本人向けの科目をいくつか履修しているが、そこではまず履修科目を自分で選択することや討論中心の授業、試験ではなくレポートによる評価など、ベトナムとは異なる制度に戸惑っている。Aさんは多くの文献を読んだりレポートを書いたりするのに苦労したが、帰国後読み書き能力の向上を実感している。一方、Bさんは日本人向けの授業には関心を持ちつつもアルバイトなどで十分準備ができなかったり、指導教員のゼミも話題によってはつまらなく感じたりした。日本語の上達は留学中にチューターによる添削箇所が減って褒められたり、留学生の友人に指摘されたりしたことにより確認している。

2名ともに留学によって上達した日本語は高度な日本語能力が求められる現在の仕事でも活かされていると感じると同時に、さらなるブラッシュアップに努めている。

《人的ネットワークの構築》

2名ともに留学当初日本人の対人行動に冷たさを感じ、友人作りの難しさを指摘している。日本人学生の友人作りの難しさは有川(2016)、八若(2018)、吉野(2017)などの研究で指摘されている。有川は、学部留学生の日本人の友人作りの難しさについて、自国の体験に基づいた友人関係の認識とのずれが困惑や不信感を引き起こしているのではないかと指摘している。この指摘のように、Bさんは日本人の友人作りの難しさの要因をクラスやカリキュラムが固定しているベトナムとは異なり、授業ごとに履修者が異なる日本の大学では教室を出ると知らない者同士ようになり、友人関係には発展しにくかったと分析している。また、Aさんは留学当初に感じた冷たさは親切的な日本人が描かれているマンガなどから受けたイメージとのギャップに起因していると述べている。このような個別的な理由の分析が自発的に語られるのはライフストーリー研究ならではの成果であると言えよう。

1学期目は2名ともに留学生の友人作りでも苦労している。10月来日の2名にとって、前学期は既に構築された友人関係の輪や同国人同士のグループの中に入るのは難しく感じられた。しかし、2学期目になると、留学生向けのイベントやサークル活動への参加や学期を通じたグループ活動によって留学生、日本人学生ともに友人関係が築くことができたようだ。1学期間留学と2学期間留学の成果の比較を行った八若(2020)では、2学期間留学者には自発的なコミュニティ参加による他者との関わりから自信を得てさらなる人的ネットワークを拡大する循環的過程が観察され、人的交流の差に留学期間の関与が認められたとしている。本研究の2名も同様に人的ネットワークの構築に一定の時間が要したと言えるだろう。

アルバイトをしていたBさんは、アルバイト先の店長やスタッフと良好な関係を築き、インドネシア(八若2018)やタイ(八若・小林2021)の元留学生と同様に、アルバイトを通して日本の職場での慣習や就業態度が身についたと感じていた。一方、奨学金を得たためアルバイトをしなかったAさんは指導教員やゼミの学生と行動を共にすることも多く、良好な関係であった。アル

バイトでもゼミでの勉強でもベトナムでは経験したことのない困難に直面することがあったが、それを自力で、または周囲からのサポートを得て克服したことによって自信を得ていく過程がインタビューを通して観察された。

2名ともに留学中の人的ネットワークは留学後も維持されていたが、留学後10年近く経過したAさんはSNSをやめたことをきっかけに、連絡がとれなくなったことを残念に思っている。

《総合的な留学評価》

全体として2名の留学評価は肯定的であった。Aさんは「日本留学は人生を変えるような体験だった」と言い、Bさんもインタビューでは語り切れない多くのことを留学から学んだと言う。

Aさんはいくつかの転職を経て、現在の仕事に満足している。Bさんは進学を希望していたものの、現職では上司から重用され、忙しい日々を送っている。いずれも留学を通して身につけた日本語能力が現在の仕事に役立っていると述べている。また、日本で生活しなければわかりにくい暗黙の社会規範や日本人の考え方への理解は日本人を顧客とする仕事においては重要な役割を果たしていると感じている。さらに、就職においては日本に留学したこと自体が評価されていると感じている。

ハノイの日系企業における元留学生を中心としたベトナム人の採用・就業の実態を調査した堀井(2011)は、ベトナムでは漢字習得がネックとなってJLPT1級(原文のまま)のレベルに達するのは難しく、2級、3級のレベルで日系企業に就職するケースが多いと述べている。そのため、日本語能力の高い留学経験者は日本語の応用力、日本人の考え方など異文化コミュニケーション上の理解力がある点で高く評価されているという。この指摘はまさにAさん、Bさんにも当てはまると言える。

5. おわりに

本稿では、日本語専攻で日本関連企業で主として通訳・翻訳業務に携わるベトナムの元交換留学生2名のライフストーリーを分析することによって、留学経験がどのような意味を持ち、その後の人生にどのような影響を与えているかを検証し、留学評価が日本語習得とどのように関わっているのかを探った。

奨学金やアルバイト経験の有無、受入態勢等の違いなどによる個別的な経験が語られたが、2名ともに留学評価は肯定的であった。2名は留学当初は友人作りに苦労したが、2学期目にはサークル活動などを通じて日本人、留学生とも良好な関係を築き、留学終了後も維持していた。留学中直面する困難を自力で、または周囲のサポートを得て克服することによって自信を得ていた。ベトナムの就業では留学したこと自体が評価され、留学を通して得た高い日本語能力や日本で生活しなければわかりにくい社会規範や日本人の考え方などへの理解が、日本人を顧客とする業務の遂行に大きく寄与していた。

以上のように、2名の語りから、来日して日本で生活したからこそ得られた人的ネットワークや体験、日本社会や文化への理解があることを確認する結果となった。コロナ禍で留学生が来日できない状況が続いているが、その地に身を置く本来の留学経験の重要性を改めて感じさせられる結果となった。

コロナ禍の影響で進んだオンラインの活用は今後も推進していく必要があるだろうが、本来の留学とオンライン双方の利点・弱点を吟味し、利点を活かした留学プログラムの開発が課題となるだろう。

付記

- 1) 本研究は科研費 (17K02839) による研究成果の一部である。
- 2) 本研究の調査は 2019 年度茨城大学サバティカル制度の支援を得て行った。

注

- 1) ライフストーリーとは「個人のライフ (人生、生涯、生活、生き方) についての口述の物語」であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的調査法の一つ」(桜井 2012) である。
- 2) インタビュー項目：
 - ・ 留学前：留学前の日本語学習歴 / 留学したいと思った動機やきっかけ / ○○大学を選んだ理由 / 留学前の不安・期待していたこと
 - ・ 留学中：来日時の様子 / 期待していたこととの違い / 留学生としての生活 (勉学・日常生活・友人関係) / 印象に残っているエピソード / 先生・クラスメートとの関係 / 地域の人との交流 / 日本語学習について / 日本語上達の実感
 - ・ 帰国後：現在及び将来設計において留学経験が役に立ったと思うこと / 日本語に対する意識 /
 - ・ 全 体：自身の日本留学経験をどう評価するか / やってよかったこと、やればよかったこと / 現在の生活との関連
- 3) 要約した部分の「 」は協力者の言葉を引用したものである
- 4) 「*: 」は調査者の発言。

引用文献

- 有川友子 (2016) 『日本留学のエスノグラフィー インドネシア人留学生の 20 年』大阪大学出版
- 大河原尚 (2008) 「短期交換留学生生活アンケート調査報告」別科日本語教育：大東文化大学別科論集 9, 142-156.
- 小山晶子 (2016) 「留学先としての日本の可能性拡大に向けて－交換留学の経験が帰国後の学業と就業へ及ぼす影響について－」名古屋大学国際教育交流センター紀要第 2 号, 19-23.
- 国際交流基金 (2020) 『海外の日本語教育の現状 2018 年度 日本語教育機関調査より』国際交流基金
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂.
- 八若壽美子 (2018) 「インドネシアで働く元交換留学生のライフストーリーに見る留学評価」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 1, 29-45.
- 八若壽美子 (2019) 「元留学生のライフストーリーに見る留学評価－家族と日本で生活する元留学生の場合－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 2, 29-46.
- 八若壽美子 (2020) 「タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価－留学期間による比較」2020 年度日本語教育学会秋季大会予稿集, 364-369.
- 八若壽美子・小林英弘 (2021) 「タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価－翻訳・通訳業務従事者の場合－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 4, 119-136.
- 堀井恵子 (2011) 「留学生の就職支援のためのビジネス日本語教育のシラバス構築のための調査研究：ベトナム ハノイの日系企業などへのインタビューからの考察」武蔵野大学文学部紀要 12, 74-61.
- 吉野文 (2017) 「短期交換留学プログラム参加者に対するフォローアップ調査－日本語を専攻する中国の元交換留学生へのインタビュー調査－」国際教育第 10 号, 49-63.

ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生の留学評価

八若 壽美子*

(2021年11月8日受理)

Evaluation of Study Abroad by a Former Exchange Student Engaging in Japanese Language Education at a University in Vietnam

Sumiko HACHIWAKA*

(Received November 8, 2021)

要旨

本稿では、ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生1名のライフストーリーを取り上げ、日本留学がどのような意義を持つのかを、日本語教師としての意識形成と日本語習得に焦点を当てて、検証した。その結果、日本留学は、日本語教師という職業に関心を持つきっかけとなったことをはじめ、日本語を教える上で不可欠な日本語能力を高め、日本や日本人について座学では得られない知識・情報を実体験から学び取るかけがえのない体験として評価されていた。日本語習得には留学ならではの实体験や人的ネットワークが大きく寄与していた。留学中の経験から得たことを教育実践に活かし、学生に伝えるという点でも留学は大きな役割を果たしていた。さらに、忙しい生活の中でも日本語能力の維持やアップデートに努め、日本語教育の研究のため再留学を計画するなど日本語学習者及び教授者として常に学び続ける姿勢が認められた。

【キーワード】日本語教師、ベトナム、元交換留学生、留学評価、ライフストーリー

1. はじめに

教育のグローバル化に伴い、留学生受入拡大のため多様な留学プログラムが実施されており、その成果について留学を終えた元留学生による検証が求められている。留学時や留学終了時に下された評価はその後の状況によって変化するため、留学経験の評価には社会人となった元留学生の視点からの検証が不可欠である。

本研究は、元留学生のライフストーリーから、元留学生が日本留学の経験をどのように捉え、留学経験がその後の人生にどのような影響を与えたかを探るとともに、日本語習得と留学評価との関連を解明しようという一連の研究¹⁾の一部である。

*茨城大学全学教育機構

一連の研究では、国内外に在住する正規課程の元留学生、非正規課程の元交換留学生のライフストーリーから、留学環境や体験は個別的であるものの、日本留学が視野の拡大や自信の獲得、専門性の深化など、肯定的に評価されていることを示してきた（池田・八若 2017、八若 2018、2019、2020、八若・小林 2021、八若・Susi 2021）。しかし、海外在住の元留学生の場合、交換留学生と学位取得を目的とする正規留学生とでは、留学評価は質的に大きく異なっていた。元交換留学生はその多くが日本語専攻で、卒業後出身国の日系企業への就職など日本語能力を活かした職業に就く場合が多く、日本語の上達は日本留学の成果の1つとしてあげられることが多かった（八若 2018、八若・小林 2021）。また、アルバイト経験などを通して得た日本の暗黙の社会規範への理解が現在の業務遂行に寄与していた。

一方、一連の研究で対象となった元大学院留学生（池田・八若 2017、八若・Susi 2021）は、帰国後大学教員として働いており、留学で得たことを自分自身の研究・教育の実践に活用し、学生に伝達している点や、指導教員や研究室内で良好な人間関係を築き、帰国後も教育・研究ネットワークを維持している点が評価されていた。日本語習得に関する評価は専門分野、留学中・留学後の日本語使用状況、日本のコミュニティとの関係などによって多様であった。

大学教員の中でも日本語教育に携わる教員の場合その専攻が日本語であることが多く、上述の元交換留学生の特徴も有していると考えられるが、日本語教師となった元留学生が日本留学をどのように捉えているかについての研究は多くない。日本語教師は日本・日本語の専門家として将来日本の良き理解者となる日本語学習者を育てる人材でもある。本稿では、一人のベトナム人日本語教師のライフストーリーから、大学教員となった日本語専攻の元留学生にとって日本留学がどのような意義を持つのかを検証する。

2. 日本語非母語話者教師に関する先行研究

海外での日本語教育においては教育機関数、教師数ともに増加し続けている（国際交流基金 2020）。国際交流基金（2020）の調査によれば、海外教育機関の日本語教師のうち日本語母語話者が占める割合は21%で、海外での日本語教育の担い手は主として日本語非母語話者教師（以下、非母語話者教師）であることがわかる。また、近年、日本の大学・大学院でも日本語教育を専攻する留学生の数が日本人学生を上回るというケースが報告されており、非母語話者教師の特性をどう活かし成長につなげるかという視点から、非母語話者教師の意識や姿勢を探る研究がなされている（嶽肩他 2012、島津 2016、川上他 2021）。

嶽肩他（2012）は、非母語話者教師の意識に関する近年の質的研究を概観し、国を問わず非母語話者教師に共通した意識として、日本語・日本文化の知識の習得や日本語学習者及び教授者として学び続ける姿勢が重要であること、学習者のロールモデルとなり知識・情報を伝えることに喜びを感じることを挙げている。また、量的・質的データを用いた同研究でも同様のビリーフや姿勢が認められたことを報告している。

川上他（2021）は、非母語話者教師の日本語教育観や経験について、中国・韓国出身の非母語話者教師3名への半構造化インタビューから検討した。その結果、非母語話者教師の利点として学習者としての経験と学習者の理解を確認・促進する母語使用が挙げられ、困難点として言葉の運用に関する説明、聴解・会話の授業、最新情報の入手、日本語の維持が挙げられた。また、「教える」ことに難しさを感じつつも、教え方の改善や工夫を試みていた。

島津（2016）は、日本語教師を目指す韓国人大学院生2名が非母語話者教師としての専門性と

アイデンティティを獲得してきた過程をライフストーリー作文から検討した。日本人とのコミュニケーションの成功時の感動といった個人的感情や言語教育の成功体験などが日本語教師という職業選択に繋がり、それらの経験によってもたらされた意識や態度が将来あるべき教師像に結びつき、非母語話者教師の役割観の形成や専門性の獲得の動因となっていることを示した。

いずれの研究の対象者の多くは日本留学経験者であり、留学経験が自らの日本語能力や日本語教育観に影響を与えていると思われるが、これらを自らの留学経験と結びつけた言及は多くはなかった。

杉村 (2019) は非母語話者教師にとっての日本留学の意義を、日本語教師としてのキャリアを開始後に日本留学を経験し、母国の大学で教鞭をとる元留学生のライフストーリーから分析している。その結果、留学が多くの学びと変容をもたらし、それらが取捨選択されながら日本語指導に活かされており、日本語教師が留学から得た恩恵は指導をうける学生にも伝承されていると指摘している。しかし、このような非母語話者教師としての意識形成や能力獲得と留学経験との関連という視点から検証した研究はまだ多くはない。

そこで、本研究では、ベトナムの大学で日本語を教える元交換留学生のライフストーリーから、日本留学の経験が日本語教師としての意識や業務にどのようなつながりを持つか、自身の日本語習得にどのように関わっているかに焦点を当て、留学の意義を探りたい。前述の国際交流基金 (2020) の調査では、ベトナムは近年日本語教育機関数・学習者数ともに大幅に増えており、顕著な日本語学習熱の高まりがみられる国の1つである。

3. 研究方法

2019年12月に、ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生1名にライフストーリー・インタビューを行った。使用言語は日本語であった。

インタビュー調査の依頼時に、「留学する前から現在に至るまでの生活やその時に考えていたことについて話してもらいたい」という教示と大まかなインタビュー項目を伝え、インタビューでは必要に応じて調査者が質問を加えながら自由に話してもらった。インタビューは協力者の了解のもと録音し、文字化した。インタビューの内容の中から、留学評価と日本語教師としての意識形成、日本語習得に関わる言及を中心に抽出し、時系列にまとめた。紙幅の都合で、協力者の言葉をそのまま掲載する会話形式と引用を交えた要約の形式²⁾とを併用した。また、フィラーや言い間違いは省略した。また、個人や場所が特定されるような固有名詞は一般名詞や記号にした。

インタビュー協力者Aさんの留学前から現在までの略歴は以下のとおりである。

表1 Aさんの略歴

| | |
|--------|--------------------------------------------|
| 大学入学 | 日本語学習開始。大学の交流事業で2週間日本に滞在。 |
| 大学3年次 | X大学に交換留学(約1年)。 |
| 留学終了後 | 3年次残りとして4年次課程の学修。夏休みにアルバイトで日本語を教える。 |
| 大学卒業後 | 大学の専任講師として日本語を教える。夜間の大学院(ベトナムに進学(日本文学専攻))。 |
| 大学院2年次 | Y大学大学院(日本文学専攻)に留学(1年半)。 |
| 留学終了後 | 元の大学に復職。大学院修了(修士)。日本文学の翻訳家としても活躍。現在に至る。 |

4. インタビュー協力者 A さんの語り

略歴で示したように A さんは奨学金を得て2回の日本留学を経験している。本章では、A さんの語りを、日本留学と日本語教師という仕事との関連及び日本語習得という視点から、「日本語学習及び留学のきっかけ」、各留学での「生活」「人間関係」「学修」「留学後」の項目に分けてエピソードを交えて提示した。

《日本語学習及び留学のきっかけ》

中学の時英語が大好きで高校では英語専攻のクラスに入った A さんは、大学では別の言語を学びたいと思い、いろいろな言語が選べる東洋学部に進学した。2学期目に専攻する言語を決める際に説明会で日本学科の先輩が「日本語を勉強したら、将来いろいろチャンスあります」と言っていたことや、子どもの頃から「おしん」などのドラマを見て日本の文化が大好きだったことから、日本語を選択した。

日本語の勉強は、それまで勉強してきた英語とは違っている点が多く戸惑った。文法は英語などと語順が違うので頭の中で整理できず言葉がすぐ出なかった。発音は「ズ」「ヤ」「ユ」「ヨ」などベトナム語にない音が難しかった。授業は文法や漢字の授業が多かった。日本人の先生は一人で、会話の授業は週1回だけだったので、日本語を話す機会はほとんどなかった。

大学の交流事業で約2週間日本に行った経験から日本は便利で経済的に発展している国だという印象があり、そこでの生活に憧れがあった。在学中に留学しようとは思っていなかったが、成績順で協定校に留学できる制度があったため、3年生の時先生に声をかけられ、選ばれて留学することになった。留学先にはいくつか選択肢があったが、奨学金受給などの条件から X 大学に留学することにした。

留学前に最も心配だったのは日本語だった。日本人と話す機会もなかったので、3年生になってもし全然話せず、日本人や他の留学生とコミュニケーションがとれるか心配だった。

ドラマで見た日本人の生活や文化を実際に体験し、体感できるということを最も期待していた。日本のいろいろな所を旅行したいとも思っていた。また、自分の日本語がもっと上達するという期待もあった。

A: 周りも日本人ばかりで、あと外国人の留学生と交流もできる。全部、日本語をしゃべらないといけないですね。そういう生活ですから、絶対、上達できると期待していました。

《1回目の留学について》

《留学中の生活》

ビザの問題で来日が約1か月遅れ、来日時には既に授業が始まっていた。加えて、日本語の授業は初級と上級のクラスしか開講されておらず、中級前半が終わった A さんは上級のクラスに入ることになった。最初の1か月は何もわからない状態で過ぎ、付いていくのは難しいと思って初級のクラスに移り、少しほっとした。少人数で、バングラデシュ人、ラオス人など多国籍クラスだった。

A: でも、それは良かったことかも。最初は、自分の能力、日本語能力に合ったコースがなかったことは困っていましたね。ずっと N1 持っている先輩たちと一緒に勉強をして、私、何も分からなくて、恥ずかしかったし、大変でした。

生活面でも、来日が1か月遅れたことで寂しい思いをした。

A: 生活、その時は寂しかったんですね、やっぱり。すぐ友達もできなかった。私、1か月、遅れたんですね、もうみんな、友達、できたんですね。ベトナム人いましたが、みんな、他の人

は奨学金もらえなくて、バイトをしないといけなかったんですね。バイトをしてるベトナム人と、友達にもなりたいたんですけど、でもやっぱりみんな忙しくて、最初は、もう誰もいなかったんです。生活の面は、食事とかは問題なかったんですけど、友達がいなくて寂しかった。

留学生寮では、寮に住んでいる留学生や日本人チューターなどが集まるイベントがよく行われた。友達ができしたのは、寮で行われるパーティだった。上級のクラスで一緒だった韓国人や中国人ともよく話すようになった。大学院生の台湾人、ベトナムからの交換留学生、研究生、研究者なども仲良くなった。友達がだんだんできて、寂しさも乗り越えられた。

X大学では、日本語コース履修者のための研修旅行が各学期に1回、全学留学生対象の見学旅行が年1回、その他に地域の国際交流団体の招待による旅行などもあり、これらに参加することによって交友を拡大、深化できた。

夏休みや春休みは長かったので、よく一人で旅行した。旅行での印象深いエピソードがある。

A: ひまわり祭りがあって、ひまわりが大好きなので、そのひまわり祭り、見に行ったんですね。だけど、すごい田舎の所ですから、交通は不便ですね。歩かないといけなかった記憶があります。その時は、道に迷ってたんですね、ひまわり畑まで行けなくて。ラーメンの店で、食べた後で道、聞きました。道を聞いたら、説明してくれたんですけど、なかなか分からなくて。そのラーメン店のオーナーさんは、車に乗せてくれたんです。ひまわり畑まで連れてきてくれたんです。すごい感動しました。

また、京都に行った時にも忘れられない思い出がある。

A: 京都でバスに乗ったとき、どこで降りるか分からなくて、周りの人に聞いてみたんですね。1人の若い女の人が助けてくれました。「私も一緒に降りますから」、一緒に降りて、その後は、いろいろ連れて案内してくれたんです。京都に詳しい人ですから、いろいろ案内してくれて。

日本ではいろいろな人が助けてくれた。全然知らない人でも優しく教えてくれた。

また、留学中、日本語教師という現在の職業に関心を持つきっかけとなった体験があった。

*:³⁾ 日本にいる間に日本語が上達したなど思うようなことは、やっぱりありましたか。

A: ありましたね。日本人と交流できたこと、大勢の前で発表できること。特に、X大学の先生と一緒に参加したボランティアの活動ですね。近くの町でインドネシア人に日本語を教える活動に参加して、そのおかげで、あと日本語教師に興味を持つようになりました。

*: そう言われると、すごいです。

A: そのおかげで、多分、私の今の仕事は、そのボランティアの活動からスタートだと思います。

*: 初めて教えたんですね。

A: はい、そうですね。

*: 日本人よりやっぱりうまく教えられる。

A: 先生、褒めてくれたんですね。その時、すごいうれしかった。その前は、教師の仕事、嫌いでしたよ。毎日、同じことをやって、なんかつまらないなと思って。だけど、誘われたとき、あっ、なんか自分にも役に立つかなと考えて、参加してみました。その時、全然しゃべれない人たちに、自分は日本語、簡単な日本語で声、掛けて、だんだん少しずつ会話ができるようになってうれしかった。この仕事も楽しいんじゃないかと考え始めました。

《留学生としての学修》

上述のように、1か月来日が遅れたこと、レベルに合った日本語クラスがなく上級クラスに入ったことなどで、来日当初は苦労した。1か月後初級のクラスに移り、楽になった。

日本語のクラス以外には、1学期目から指導教員の授業とゼミに参加した。異文化理解の授業だったが、最初は何もわからず大変だった。指導教員の授業以外にも、異文化理解関連の授業や英語の授業を取った。

2学期目は、友達もでき、授業にも慣れて、日本語の上達も実感できるようになった。

A: その後は慣れてきましたね。特に、日本語の授業で友達もできて、先生とも会話できました。自分の日本語能力もだんだん上がってきて。

ゼミでも多くの人の前で一人で発表できるようになり、自信がついた。

A: ちゃんと自分の話も、相手、理解してくれて、それは良かったかなと思いました。

*: 相手が理解してくれるというのはいいですね。

A: はい。例えば、異文化の授業で、ベトナムの文化を紹介したこととか、ベトナムの伝説の話とか、みんなの前でそういう話をして、みんな、理解してくれて、良かったです。だんだん、自信、付いてきて。

《留学中の人間関係》

1か月来日が遅れたことで、既にできた友人関係の中に入れず、最初は寂しい思いをしたが、留学生寮で行われるイベントなどを通して、徐々に様々な国からの留学生と友達になることができた。

指導教員は優しく、よく指導してくれた。いろいろな所へ連れて行ってくれたり、指導教員の家でのパーティにもよく呼んでくれたりして、関係はとてもよかった。また、当時ベトナムとの関わりがあった先生がいろいろ助けてくれた。その先生の授業は取っていなかったが、映画を見てディスカッションをするイベントや課外活動に誘ってくれた。留学後先生方がベトナムに調査に来た際には会うなど、今でも連絡を取り合っている。

前述のように、多くの留学生の友人を得、留学後も連絡を取り合う関係が続いている。ラオスに研修で行った時には元クラスメートが空港まで会いに来てくれた。韓国人の友人が二年前ベトナムに来た時一緒にハロンを観光した。昨年Aさんが韓国に行った際にも会う機会を得た。

一方、日本人の友人もできたが、親しいと思える関係にはなれなかった。

A: 悪い面ではないんですけど、日本人の友達もできたんですけど、そんなに親しくなかったんですね。日本人って、私も異文化の授業を受けて、日本人とベトナム人の違いも勉強して、例えば、日本人は本音と建前があって、あんまり本音、出さないとか。いつも建前、いいことばかり言って、本当にどう考えてるか分からなくて。だから、親しい日本人の友達、できてないんですね。

チューターは日本語の作文やレポートのチェックなどをしてくれて感謝しているが、会うのは1か月に1回程度で仲がいいという関係にはならなかった。積極的ではない自分にも問題があったと思うが、日本人学生とはコミュニケーションはとっていても留学生の友人と同じような関係になるのは難しかった。

*: それは割とよく聞きます。だから、距離の取り方、向こうも苦労しているっていうこと、ある

かもしれないですね。

A: そうですね。日本語、その時も、そんなにたくさん話せなかったから、チューターに会った時も、たくさん話せなかったです。それで、限界があるかな。その会話のテーマとか、あまり広がらなくて。

地域住民との交流にも積極的に参加した。大学の行事としてのホームステイのほか、ベトナムに関心がある家庭から招待されたり、クラスメートのホストファミリーの家と一緒に行ってホームステイしたりした。帰国後ベトナムに遊びに来た人もいるが、SNSを使わない年配の人たちとはその後連絡がとれなくなったのを残念に思っている。

大学の近くに住んでいる老夫婦にも親切にしてもらった。料理を一緒に作ったり、着付けや生け花を教してもらったりして、「本当に日本人の生活、日本人の家庭の生活」が実感できた。一番の思い出は夏祭りに地域の人に踊りを教えてもらって、一緒に踊ったことだ。

多様な人々と関わりを持ち、多くの優しい人々に支えられた留學生活だった。X大学への留學は「私の中、その1年間は最高でした」と言える。

《1回目の留學終了後》

当時は単位互換の制度がなかったため、出身大学で3年生の課程の残りとして4年生の課程を終えなければならなかった。卒論のテーマは村上春樹だった。

A: ボランティアの活動に参加して、ここに帰ってからも、日本語教師の仕事をやってみたいなど思って、3年生、終わった後で、夏休みですから、アルバイトを始めました。普通、ベトナム人は、アルバイト、あまりしてなかったんですね、その時は。私も全然してなかったんですけど、でも、やっぱり日本でもいろいろな経験があったから、バイトを始めようと思ってたんですね。で、日本語教師、その時は、技能実習生に教えました。『みんなの日本語』の教科書で日本語を教えましたね。日本語を教えたおかげで、自分の日本語能力、上がって、卒業した後でも、やはり日本語教師、続けたいなど思って、今の大学のセンターに応募しました。

大学卒業後日本語教師として働きながら、夜間の大学院で村上春樹の研究を続けた。1年後在籍大学とY大学とが協定を結んだのを機に、奨学金を得て1年半Y大学の大学院に留學することになった。Y大学では専門の日本文学を学び、引き続き村上春樹の研究をした。

《2回目の留學について》

《留學中の生活》

2回目の留學では、会話もでき、買い物や旅行なども一人で対応できたので、生活面ではほとんど困ることはなかった。Y大学大学院ではX大学の時のような留學生サポートはなく、来日初日から全部自分で対処しなければならなかった。

A: Y大学に行った初日、誰も迎えに来てくれなかったんですね。駅で大きい荷物、自分で運ばないといけないですね。スーツケース、二つ、すごい大きかったんですね。

*: 1年半ですからね。

A: そうですね。最初は、寮、1週間泊めてくれたんですね。他にアパートを探す間に。それで、寮まで自分で行ったんですね。だけど、途中で、荷物、多かったから、タクシーに乗ることしか。だから、タクシー、乗りました。

歩いて行ける距離だったが、一人で荷物を運ぶのは大変でタクシーに乗ることになった。

最初の留学とはいろいろな面で大きく違った。チューター制度もなかった。

A: X大学にいた時、センターがあって、そのセンターの人たちがいろいろ、市役所とか携帯、買いに連れて行ったんですけど。指導教官が直接空港まで迎えに来てくれなかったけど、代わりに誰か迎えに来てくれたんですね。それはすごい優しかった、親切でしたね。だけど、Y大学にいた時、もう全然何もなかった。全部、自分でやらないといけないことになりましたね。市役所とか、携帯電話とか、銀行口座を開くとか。

全部自分で対応したので、自立できたと思う。「どこに行っても一人で生活できる」自信がついた。

Y大学は東京まで電車で約20分のところにあり、X大学のある町と違って物価が高かった。アパート暮らしは家賃も高く、寮と違って、友達と一緒に過ごす時間は持てなかった。研究室とアパートを往復する毎日だった。

A: そうですね。X大学にいたときは、交流会とかたくさんあって、いろいろな友達ができました。いろいろな国からの友達、できました。だけど、Y大学にいたときは、ほとんどそんなことはできなかったんですね。

《留学生としての学修》

Y大学の指導教員は村上春樹の研究をしていたので、村上春樹の研究が中心となった。夏目漱石や芥川龍之介に関する授業や、ライトノベルの研究をしている先生の授業など指導教員以外の先生の授業も受けた。指導教員からベトナムに興味があるという先生を紹介され、本や雑誌の編集に関するゼミにも参加した。

指導教員の研究対象は村上春樹だったが、ゼミの学生の研究テーマは古典も含んでおり、学生の発表を理解するのは難しかった。また、指導教員の学部の授業も受けたが、学生が選んだ作品について発表する形態で理解するのは大変だった。

A: 先生の授業で、学部の授業ですけど、その授業も受けてましたね。1人は1冊の本を選んで、まとめて、他の人の前で発表するみたいな感じの授業ですけど、その授業も分からなかったですね。本を読まないと、よく分からないですね。

しかし、Y大学での授業はベトナムにはない授業なので、いい経験だったと思う。

A: でも、いい経験ですね。研究の仕方とか、本の読み方とか、読書の授業あるから、その授業、みんな一緒に本を読んで、その段落について、その人物について解釈するから。ベトナムで、そういうことはなかなか。

この経験から学生にとってもいい勉強になると思い、読書の授業を作ろうと思っている。

A: 私、読解の授業、担当してないんですけど、センターの図書室で学生、よくそこで勉強してて、自習室みたいな感じですね、自習してる学生に読書とか先生が紹介して、この本がいいよとか、学生に紹介して、一緒に読書の勉強とか、つくりたいなと思っています。

《留学中の人間関係》

アパート暮らしではX大学への留学の時のように留学生の友人はできなかったが、多くの時間を共にする研究室で日本人の友人を得た。

- A: 同じ指導教官、2人の日本人、友達ことができましたね。中国人の友達もできました。今回は、X大学にいた時と違うところは、日本人の友達、ちゃんとできました。その2人も、教室もいつも一緒に入って、研究室も同じ。
- *: いる時間、長いですね。
- A: そう、いる時間、長くて、いつも一緒ですから。あと、そのゼミ、私だけベトナム人ですから、外国人ですから、いろいろ助けてくれたんです。
- *: 論文を書くときとかも。
- A: いつもチェックしてくれて。
- *: 興味も似てるから、話すことがありますね。
- A: そうですね、話すことは結構ありますね。あと飲み会とか、よく参加してて。それは、本当に友達できました。で、1人は、そのY大学を卒業した後で、日本語教師の仕事も始めました。それで、ホーチミンでやりました。

その友人は今は日本語教師をやめ、ホーチミンの別の会社で働いていて、ベトナム語もできるようになっている。出張でハノイに来た時には会っている。

上述のように、研究中心の生活で、地域の人や他の留学生との交流はほとんどなかった。

- A: ちょっと寂しいですね、ある意味で。私と同じ大学を卒業した人と、時々、新年会とか忘年会があって集まるけど、他にはないんですね。時々、一緒に出かけてみたいいな感じですね。

《東日本大震災》

2回目の留学中に東日本大震災があった。

- A: その時は、多くの留学生は帰国しました。心配なので、他の人は帰国したんですけど、私は。地震があったのは2011年3月ですね。帰るか、ちょっと迷ってたんですけど、国際交流センターの人から、帰ったほうがいいよって言われましたが、でも、やっぱり帰った後でもいろいろ大変かなと思って残りました、帰らずに。
- *: 東京だったら、その後、そんなに残ってもね（大丈夫）。
- A: だけど、その地震があった時、いろいろ、日本人の精神が分かるようになりましたね。強かったことですね。
- *: 強いと思ったんですか。
- A: はい、強いと思いました。
- *: 例えば、どんなところでですか。
- A: 地震があった日、家に帰れない人、いましたね。その中で、みんな、ちゃんと並ぶこと、それはすごい印象に残ってました。
- *: パニックにならないで。
- A: パニックにならないで。もうベトナム人だったら、すごい怖くて。あと、取り合いになったり。
- *: 取り合ったり、残ってるものを。
- A: そうですね。ていうこともあります。でも、日本人はきちんとしていた。それはすごいなと思って。それは「さすが日本人ですね」と思いました。みんな、結構冷静ですね。
- *: そうでしたね、なんか。
- A: 周りの外国人、私の友達も、ある人は、もう内定もらったんですね。だけど、怖くて、もう帰国しちゃったんですね。そういう人もいました。日本人の友達と話してみたら、日本人だから

逃げる所ない、残るしかない、日本にいるしかないから。それはそうですけど、でも、日本人は強いなと思って、精神的に。だから、いろいろ学べました。本当にその日自分の中も怖くて、いろいろな人にも言われたんですけど。でも、日本人を見て、「ああ、やっぱりいろいろ学べる」と思いました。

地震はすごく怖かったが、このような日本人の姿勢に触れ、「自分も何か役に立ちたいな」と思い、ボランティア活動に参加した。被害の大きかった陸前高田に行った。

A: 結構、地震の被害、ひどかった所ですね。5階建ての小学校かな、全部、壊れてた。ひどかったんです。自分の目で見て、すごい怖かった、こんなひどい地震があったなと思って。

*: でも、すごい、ボランティアに参加してくれたんだ。

A: いえ、でも、本当に行ってみたら、逆に、なんか力をもらいました。あんな被害、受けたんですけど、みんないつも優しく迎えてくれて、いろいろなものも、食べ物とか作ってくれて、すごい感動してましたね。私たち、何もできなかったんです。

*: いやいや、そんなことないです。

A: 本当に本当に。その村、おじいさん、おばあちゃんばかり。若い人、あんまりいなくて。だけど、いつも笑って迎えてくれたから、心、暖かかったなと思いました。

*: 何日後ぐらいに行ったんですか。

A: 2日。でも、夜行バスですからね。

*: 地震の2日後ぐらいに？

A: そうですね。テントの中に入って泊まりました。ちゃんと屋根があったんですけど。

*: 寒かったでしょう。

A: 寒かったんですね。雪とかが降ってた日。すごい寒かった。でも、そのボランティアの活動に参加して、村の人から力をもらって、それは私の中の忘れられない思い出です。

*: それは、本当に、地震、ないとできないというか。

A: でも、実際に行って、今までドラマとか本とか日本人についてたくさん書いてるんですけど、でも自分の目で見て。

*: 『おしん』の世界だったんですね、精神が。

A: そうですね。日本人の精神を本当に分かるようになりました。実感できました。(中略)

A: でも、多分、これから困難があっても、その精神を維持したら、どんな困難でも乗り越えられると思います。

《2回目の留学終了後》

2回目の留学に際して仕事を辞めなければならなかった。Aさんの後任は1年契約だったため、留学中に元の勤務先のセンターの講師から「戻りたいか」との打診があった。戻る意思があるなら新しい講師を採用せずに待つとのことだったので「戻りたい」と回答し、留学終了後もとの常勤講師のポストに戻ることができ、現在も同センターで日本語を教えている。授業以外にも事務、外部との連絡、他大学とのやりとり、会議の通訳などの仕事もあり、忙しい。

日本語教師のほか、日本の小説の翻訳をしている。主にライトノベルの翻訳で、これまで5冊翻訳した。人気作家の作品や映画化された作品もある。出版社から頼まれたものを翻訳するが、好きではない作品なら断ることもある。1年に1冊くらいのペースで翻訳している。フルタイムの常勤講師なので、翻訳にあてる時間は夜か週末しかない。小説の翻訳は集中しないとできないし、行間

を読まなければならないので大変だ。適切なベトナム語を選ぶのも難しい。

A: ベトナム語、一番、難しいですよ。

*: どの言葉を選ぶか。

A: そう、どの言葉を選ぶか。文学的な言葉ですから、もうそれは大変。あと、生活にもあまり良くないんですね、夜中まで仕事やって。

今は少し休みたいと思っていて、頼まれたら資料など、軽いものを翻訳している。

*: じゃあ、本当に、日本語と切っても切れない生活をしてるっていう感じですよ。

A: はい。今、生活は7割か8割、日本語ですね。このセンターで仕事してるのも、うちに帰っても。うちにいる時間、あまりないんですね。だから、ほとんど日本語を使って生活してます。

毎年1回くらい日本語教育に関する研修やシンポジウムに参加するために日本に行くが、専門的な言葉は難しく、理解できないことも多い。言語は生活の変化に伴って変わるので、新しい言葉も出てくる。日本語能力の向上にも努めたいと思っている。

A: アップデートしないといけませんね。最近は全然時間なくて。だけど、できれば毎日日本語でニュース見たいですね。前はやってたんです。だけど、今年は忙しくてチェックするものが多かったから、ほとんど時間を取れなかったんですね。でも、できれば、毎日日本語のニュースもやりたいですね。

通勤のバスの中でも日本語の本を読んだりして日本語能力の維持・向上に努めている。また、日本語教育については研究の経験がなくその必要性を感じるので、奨学金が得られれば再留学して日本語教育に関する研究がしたいと思っている。

《留学を振り返って》

2回の留学はいずれもかけがえのない経験だった。

A: 留学の経験もすごく役に立ってるし、日本語の勉強も。日本語教師、選んだ理由も、日本語を使えるからっていう理由があって、毎日日本語を使えるっていう仕事をしたいですね。例えば、私の同じ学部、卒業した人は日系企業ですけど、毎日、日本語を使わないんですね。例えば、人事部の人たちですね。いろいろな仕事の種類があって、全然日本語を使わない人もいますね。でも、やっぱり日本語を長く勉強して、日本語を使いたい、日本語を使える仕事をしたいですね。

留学経験は仕事をする上で役に立っている。

A: 1回目と2回目。1回目は、まず、さっきも述べたとおり、日本語が上達できたと自分は感じました。1人で大勢の人の前で発表できることとか、自分で旅行できることとかあと、地域の人と交流できることとか。やっぱりそのことから、日本語だけじゃないって、日本についての知識もちゃんと身に付いて、今の仕事に役に立ってると思います。日本語を教えることですけど、日本語だけじゃなくて、日本人の性格とか、日本人の特徴とか、あと日本の文化とかも教えることはできると思いますね。

*: もう、セットですからね。

A: はい、そうですね。だから、例えば、今は日本事情の授業と日本史込みの授業を担当していま

すね。ですから、日本語だけじゃなくて、日本についての知識も教えられると思いますね。それは、日本への留学経験から。それはすごく効果的にやっていると思います。2回目の留学は研究、仕方とか、読書とか、その経験からは今の翻訳の仕事もすごく役に立つと思いますね。

2回の留学機会を得たが、やりたくてもできないこともあった。

A: X大学にいたとき、受け身じゃなくて、もう少し自分から積極的にやれば、もっと良かったなと思いましたね。今、振り返ったら、ああ、ちょっと後悔しているなと思いました。その時、みんな優しい。優しいから、自分は受け身になってしまうんですね。自分から助けを求めてるっていう感じですね。もちろん、その時、大変なことあったから、それで、ちょっとまだ積極的じゃなかった。だから、もっと積極的に人に声、掛けて、コミュニケーションを取れば良かったなと思いました。

今教えている学生はですね、卒業した後で、日本のZ大学に留学するという最終目標ですね。それは、ちゃんと目標があって勉強してるっていうことですね。だけど、私は、その時は目標ははっきりしてなかった。それは今後悔してる。ちゃんと目標があったら、もっと良かったなと思いました。何となく留学、決まって、選ばれて、ああ、行けるって喜んだんですけど、でも、自分の中はちゃんと、留学している間、何ができるか、どのぐらい成長できるかという計画も何も立ててなくて。いろいろな人が助けてくれたから日本語も上達できたけど、でも、ちゃんと目標があったら、その留学の意義がもっとあったかなと思いましたね。

*: それは後から言えるけど。まだ年齢も低いから。

A: そうですね、その時は若かったね。あまり考えてなかったんですね。実際、今の学生たちを見て、あまり目標を持ってないんですよ。だけど、自分の失敗したこと、その目標を持ってないから、あまりそんなに成長できないよっていうことは、学生に伝えたいと思いました。

5. 考察

Aさんは2回の留学を経験しているが、1回目と2回目の留学生活やその評価は、自身の日本語能力や意識などの個人要因、受入体制などの環境要因によって大きく異なっている。本章では、2回の留学の意義を、日本語習得と、日本語教師という職業に対する意識、学び続ける姿勢に焦点を当てて、考察を加える。

《日本語習得と人的ネットワークについて》

高校では英語専攻のクラスを選んだAさんは、大学では別の言語を学びたいと思い、日本のドラマなどによる親近感や先輩の助言から日本語を学ぶことにした。成績が良かったAさんは3年生の時、先生の勧めがきっかけで交換留学することになった。留学できること自体が楽しみで日本で生活すれば日本語が上達するという期待があったが、明確な目標があるわけではなかった。

大学で3年近く日本語を勉強したが、話す経験は少なくて自信がなかったため、来日当初は授業や友人作りに苦労した。日本語は留学生同士を結ぶ言語として機能し、まず留学生コミュニティへの参加により日本語の上達を実感し、続いて留学生や国際交流に関心を持つ地域住民へと人的ネットワークを広げた。授業や交流の場で自身が話したことが理解されることに喜びを覚え、自信となった。1回目の留学では授業などで接触はあるものの日本人学生の親しい友人は得られなかったが、2回目の留学では同じ関心を持ち、多くの時間を共にする研究室の日本人学生と良好な関係を築いている。

八若・小林（2021）は、留学中の人的交流と日本語習得との関係について、「他者との関わりやその評価によって自らの日本語の上達を確認し、日本語の上達が他者との関わりを促進するという経験を繰り返して人的交流が拡大・深化していく循環的過程」が見られ、留学後も継続していると指摘している。Aさんの場合も同様の循環的過程にあたると考えられる。

また、留学中に起こった偶発的困難の克服や一人旅などの経験が日本語使用の自信につながった。このように、Aさんの日本語習得には留学ならではの実体験や人的ネットワークが大きく寄与していると言えるだろう。

《日本語教師としての仕事》

1回目の留学中にボランティアで日本語を教えた経験が日本語教師に関心を持つきっかけとなった。誘われて参加したボランティアだったが、全く話せなかった人たちが簡単な日本語で会話できるようになったことに喜びを覚えた。また、一緒にボランティアに行った先生から教え方を褒められたのも嬉しかった。島津（2016）の調査対象者と同様に、言語を教えた成功体験が「日本語教師」という職業選択に繋がっている。帰国後の夏休みに技能実習生に日本語を教えるアルバイトを始め、大学卒業後夜間の大学院に通いながら大学での日本語教育のキャリアを開始した。

Aさんは、日本語教師としての仕事では、日本語だけではなく、日本人の特徴、日本文化など日本に関わる知識も教える必要性があり、その意味で地域住民との交流や旅行など留学中の体験が有益だったと語っている。例えば、旅行では訪れた町や名所について知るだけでなく、旅先で困った時に親切にしてくれた人々から日本人の性質を感じとったエピソードが語られている。東日本大震災は留学中の特筆すべき出来事だった。東京近郊で自分自身も大変な思いをしたが、パニックにならず整然と並んで歩く帰宅困難者の姿に「日本人の強さ」を感じたという。ボランティアとして行った被災地では優しく迎えてくれた被災者の姿に逆に力もらった。逆境の中で「日本人の精神」の本質を実感した体験であった。これらは、授業やメディアなどからの知識ではなく、自らの実体験を通してでしか感じ取れないものもあり、留学したからこそ得られたものだと言えるだろう。

また、先行研究（池田・八若2017、川上他2021、杉村2019、嶽肩他2012、八若・Susi2021）の日本語教師や大学教員と同様に、留学で得たことを自らの教育実践にも活かしたり、学生に伝えたりしている。一つの作品を皆で解釈しながら読む授業の経験をもとに、勤務校でも読書の授業を取り入れることを計画している。卒業後日本留学を目指す学生には、自らの経験を踏まえて、留学に際して「目標を明確にすること」、「積極的にコミュニケーションをとること」の重要性などを伝えている。

《学び続ける姿勢》

Aさんは「日本語が使える仕事をしたい」という希望から、現在、大学での日本語教育と翻訳という二つの仕事に従事している。生活の7～8割は日本語だというが、海外で教える非母語話者教師の困難点とされる日本語能力の維持とアップデートを心掛けている。最近は忙しくてできない場合もあるが、毎日日本語のニュースをチェックしたり、通勤バスで読書をしたりしている。年に1回程度日本のシンポジウムに出席したりするが、専門用語などわからないことが多いことにも気づかされる。日本語を教えて数年が経過し研究会などには参加しているが、日本語教育に関する研究の経験がないのは専門性という点では弱点だと思う。機会が得られれば、日本語教育の研究のために再度留学したいと考えている。

以上のように、Aさんの語りから、非母語話者教師の共通意識として先行研究で指摘された、日本語・日本文化の知識の習得の重要性、日本語学習者及び教授者として学び続ける姿勢の重要性、自分が得た知識・情報を伝えることの喜びなどが認められた。Aさんにとって日本留学は日本語教師に関心を持つきっかけを得たことをはじめ、日本語教師としての意識の形成や専門性の獲得に欠かせない経験であると評価されていた。

特に、1回目の留学では、日本語専攻の元交換留学生としては、八若(2018)、八若・小林(2021)の日系企業で働く元留学生と同様に、「日本語の上達」と「日本の社会・文化への理解」を留学の成果として高く評価していた。2回目の留学では、文学作品の鑑賞法や研究方法など学んだことを教育実践に活かすほか、翻訳の仕事に役立つ経験として評価していた。日本語教師としての専門性については研究実績がない点を弱点として評価し、日本語教育研究のための再留学を模索していた。八若・Susi(2021)の大学教員とは異なり、専門分野である日本語教育における日本の人的ネットワークへの言及はなかった。

6. おわりに

本稿では、ベトナムの大学で日本語教育に携わる元交換留学生Aさんのライフストーリーを取り上げ、日本語教師となった元交換留学生にとって、日本留学がどのような意義を持つのかを日本語教師としての意識形成と日本語習得に焦点を当てて、検証した。

その結果、日本留学は、日本語教師という職業に関心を持つきっかけを得た場であることをはじめ、日本語を教える上で不可欠な日本語能力を高め、日本や日本人について座学では得られない知識・情報を実体験から学び取るかけがえのない体験として評価されていた。留学中他者との関わりから日本語の上達を確認し、日本語の上達が他者との関わりを促進するという経験を繰り返して人的交流が拡大・深化していく循環的過程が見られ、日本語習得には留学ならではの实体験や人的ネットワークが大きく寄与していることが判明した。留学中の経験から得たことを教育実践に活かし、学生に伝えるという点でも留学は大きな役割を果たしていた。さらに、忙しい生活の中でも日本語能力の維持やアップデートに努め、日本語教育の研究のため再留学を計画するなど日本語学習者及び教授者として常に学び続ける姿勢が認められた。

前述したように海外の日本語教育の主たる担い手である非母語話者教師の果たす役割は大きい。本研究では、Aさんのライフストーリーを通して海外で教える非母語話者教師にとって、留学体験が日本語習得、教師としての専門性獲得や意識形成の根幹となる体験であることを明らかにした。しかし、本研究の協力者は1名だけで、2度の留学経験を持つ恵まれたケースであったと言える。日本語教師を目指す留学生にとってさらに有意義な留学とするためにどのようなことが必要なのか、引き続き個々の元留学生の経験を丹念に聞き取っていく予定である。

付記

本研究の調査は2019年度茨城大学サバティカル制度の支援を得て行った。

注

- 1) 本研究は科研費(17K02839)による研究成果の一部である。
- 2) 要約した部分の「」は協力者の言葉を引用したものである。
- 3) 「*」は調査者の発言。

引用文献

- 池田庸子・八若壽美子（2017）「元留学生のライフストーリーに見る留学評価－出身国の大学教員の場合－」茨城大学留学生センター紀要 15, 13-28.
- 川上尚恵・齊藤美穂・朴秀娟・高梨信乃（2021）「海外の大学で教える非母語話者日本語教師が必要とするもの：非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラムの構築に向けて」神戸大学留学生教育研究 5, 1-21.
- 島津百代（2016）「日本語「ノンネイティブ」教師の専門性とアイデンティティに関する一考察」関西大学外国語学部紀要 14, 33-46.
- 国際交流基金（2020）『海外の日本語教育の現状 2018 年度 日本語教育機関調査より』国際交流基金
- 杉村佳彦（2019）「外国人日本語教師のライフストーリー、日本への留学経験がもたらす恩恵を語る」九州地区大学教育研究協議会発表論文集 68, 207-214.
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美（2012）「PAC 分析と質問紙調査併用によるピリーフ研究：あるタイ人日本語教師の事例より」横浜国立大学留学生センター教育研究論集 20, 93-114.
- 八若壽美子（2018）「インドネシアで働く元交換留学生のライフストーリーに見る留学評価」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 1, 29-45.
- 八若壽美子（2019）「元留学生のライフストーリーに見る留学評価－家族と日本で生活する元留学生の場合－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 2, 29-46.
- 八若壽美子（2020）「再来日した元交換留学生のライフストーリー－支援される側から支援する側へ－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 3, 29-43.
- 八若壽美子・小林英弘（2021）「タイの日系企業で働く元交換留学生の留学評価－翻訳・通訳業務従事者の場合－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 4, 119-136.
- 八若壽美子・Susi Widianti（2021）「元留学生の日本留学評価－インドネシアの大学教員の場合－」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究 4, 137-153.

多読授業を実践する日本語教師の意識の変容 －アメリカの大学で教える教師の語り－

池田 庸子*

(2021年11月8日受理)

Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses: Voices of Teachers at American Universities

Yoko IKEDA*

(Received November 8, 2021)

Abstract

I interviewed three Japanese language teachers who are practicing extensive reading courses at American universities, and tried to document and examine their personal accounts, focusing on their encounters with extensive reading, what they noticed through extensive reading courses, and their changes in awareness. In this paper, I mainly focus on the changes in the teachers' awareness and examine their personal accounts. The following is a common theme in their personal accounts. 1) The teachers started using extensive reading because they felt that there were some things that could not be dealt with in traditional Japanese classes, and they saw the potential of extensive reading as a way to deal with these issues. 2) They felt it was difficult to achieve a balance between teacher guidance and learner-centered autonomous learning. 3) They were influenced on their way of thinking about Japanese language education in general in terms of evaluation, etc. 4) They appreciate the significance of extensive reading courses because they can accept a variety of students. They indicated that it is important for teachers to think together and to share within the teacher community their ideas for teaching in extensive reading courses, their conflicts and insights, new questions about Japanese language education in general, and more.

【キーワード】日本語教師、多読、ライフストーリー・インタビュー

1. はじめに

近年、日本語教育において多読が注目されるようになり、授業内あるいは授業外の活動として、多読を日本語プログラムに組み込む教育機関が増えている¹⁾。多読に関する実践報告や調査研究も多くみられるようになり、多読により学習者がどのように変化したかアンケートやインタビュー調査などで明らかにされてきた。学習者の情意面に関する研究では、読むことに対する肯定的な変化が見られ動機付けの面で有効である(二宮・川上 2012、二宮 2013、佐々木 2017、池田 2020、2021)、自立的な学習につながる態度の変容が見られた(川名 2012、川上麻理 2014)、知識志向型から内容志向型へと変化した(熊田 2016、片山 2021)など、多くの知見が得られている。また学習者の言語能力やストラテジー使用に関しては、未知語を予測・推測しながら読む読解ストラテジーが意識化された(川名 2012)、自動的に語彙や文法の処理を行い流暢に読み進めることができる「読み通し」スキルの習得が見られた(朝倉 2021)など、学習者の読解スキルにおいて肯定的な変化が観察されている。

このように学習者の情意面や読解スキルにおける変容に関する調査研究は多く報告されているが、多読授業を行っている教師の授業観や意識の変容に関する研究は今まであまりなされてこなかった。高橋(2019a)は多読支援者が持つ多読に対する意識や課題を明らかにし、多読支援者の多読のルール²⁾に対する意識に関する調査(2019b)を行っているが、多読学習者を対象とした調査・研究と比べ、多読支援者を対象とした研究はまだ数も十分ではない。高橋(2019a)が指摘するように、多読を実践している教師側に対する調査研究が必要であろう。Day & Bamford(1998)は、多読アプローチが普及するためには、教師の役割と責任を再定義して教師が教えすぎないようにすること、そして学生たちが新しい役割と責任に慣れていくことが必要であると指摘する。多読アプローチは、教師が学習者を指導し、課題を与え、テストで到達度を測定するというような、従来多くの語学授業で行われてきたアプローチとは異なるため、学習者側の変容と共に教師側の変容も求められる。本稿では、アメリカの大学で多読中心の授業を行っている日本語教師3名にインタビューを行い、彼らがどのようなきっかけで多読に興味を持ち、どのように多読授業を立ち上げ実践し、その過程でどのような意識の変化があったのか聞いた。本稿では特に彼らが多読に興味を持ったきっかけ、多読授業の実践が日本語教育観にどのような疑問や意識の変化をもたらしたかという点に焦点を当てて考察する。

2. 研究方法と概要

教師の意識の変容に関する調査として、ライフストーリー・インタビューを行った。ライフストーリー・インタビューは調査協力者の語りに注目し、協力者の成長や変容を探る方策として注目され、日本語教育において日本語学習者を対象にした調査が多く行われている。同様に教師を対象とした調査研究も行われている(太田 2009、飯野 2010a、2010b、ショリナ 2017)。飯野(2010a)は日本語教師のライフストーリー・インタビューの場ではお互いに日本語教師である聞き手と語り手の間で相互作用が働き、経験の新たな意味づけがなされ、その後の実践の変容につながる可能性があるとして指摘する。川上(2014)は日本語教育におけるライフストーリーに関して、調査者が何をめざしてライフストーリー研究を行うのか問いかけ、めざす先に新たな日本語教育の実践の意義と可能性を語るという「日本語教育学的語り」が必要だと述べる。本研究ではアメリカで多読授業を実践した経験のある教師3名にインタビューを行い、多読に興味を持ったきっかけ、多読授業の立ち上げ、多読実践における取り組みや工夫、意識の変化など自由に語ってもらった。彼らの語り

を基に、日本語教育における多読教育の課題と可能性を考察していきたい。

調査は2020年1月から翌年6月にかけて、Zoomによるオンラインインタビューの形で行った。インタビューは調査協力者の許可を得て録画し、筆者が文字化した。インタビューはそれぞれ2～3時間行った。インタビューを文字化したものは調査協力者に確認・修正を依頼し、フィラーや言いよどみ、繰り返しなどは一部削除した。個人の特定につながる名称など意味が変わらない範囲で変更を加えている。

表1 調査協力者概要

| | 日本語教育歴 | インタビュー実施日 |
|------|-----------------------------------------------------------------|------------|
| 教師 A | アメリカの大学でアシスタントとして教え、その後、別のアメリカの大学で日本語教師として10年以上教えている。 | 2021年5月15日 |
| 教師 B | 日本の語学学校、アメリカの中学・高校でアシスタントとして日本語を教える。その後、アメリカの大学で20年以上日本語を教えている。 | 2020年1月10日 |
| 教師 C | アメリカの大学で25年以上日本語を教えている。 | 2021年6月23日 |

3. 日本語教師の語り

本章では、各教師の語りを「多読との出会い」「多読授業を通じた気づき」「教師の意識の変化」の項目に分けて記載する。語られた言葉を極力そのまま伝えるため、会話形式と引用を交えた要約の形式を併用している。*は筆者の発話を示している。

3.1. 教師 A

3.1.1. 多読との出会い

教師 A が多読に興味を持ったきっかけは大学時代の自身の英語学習に遡る。留学を目指してTOEFLなどの勉強をしていたが、つまらないと感じていた。その際に教師 A の母親が英語の絵本を読んでいたのを思い出して、英語の本を読み始める。

A：なんとなく図書館とかに行き、この話何か知ってるとか、表紙を見てこれ日本語で読んだことあるとか。可愛らしいとか。それぐらいで読んでたので、有効な多読をやったかと言われると、やってないと思うんですけど、何か唯一自分からやったことかなみたいな。宿題として出されたとかではなく、やってみようと思ってやってことだし、割と続いたというか。(中略)それで上手になったとは思わないんですけど、楽しかったことは覚えてるんですね。その時は日本語の教師になるって思ってなかったんですけど、教師になった時に、「これ楽しかったんだな私は」って、思い出した。日本語の学生もきっと楽しいなって思える人いるんじゃないかなって思って、いつかやりたいなと思って。

日本語教師として働き始め、2014年に4年生の日本語の授業の一部に多読を取り入れる。4年生になると学習者間のレベル差が開きがちになるが、その年度の学習者は特に差が大きかったという。日本語能力の低い学習者について以下のように語っている。

A：(日本語能力の低い学生は)とても真面目ないい学生だったんですね。ずっとサボっていてできないわけではなくて、ちゃんと言われたことをしっかりやってきたけど、なかなか花が咲かないというか、苦しんでいるなみたいな。何でそんなに苦しいのに日本語の授業を取り続けるんだろうと思ってたんですけど、何か彼らにとって、彼らが楽しめることで、いろいろ

ろなレベルの学生に対応できる活動ないかなと思った時に、あっ多読やってみたらできるんじゃないかと思って、やろうと思いました。

多読を実践した後の学生たちの変化として、「自分から積極的に動くようになった」ことを挙げている。ある学生は日本語に自信が持てず、自分から発言する姿が見られなかったが、多読の授業では教師が質問していないのに積極的に話したり、自分からクラスメイトに「これ面白いよ」と勧めたりする様子が観察されたという。学期末の学生のリアクションペーパーには、携帯ゲームの言語設定を日本語にしたことが書いてあったという。

A：できなかった学生の一人が、携帯のゲームのランゲージセッティングを日本語にしてみた。それはとっても小さな、他の人にとってはとても小さなことなだけで、自分にとっては大きな変化で、生活の中に日本語を取り込もうという姿勢が自分の中に生まれたってという感想を読んで、成功したのかなとちょっと思いました。

*：小さな変化ですけど、すごく大きな、影響力の大きい変化ですよ。

A：そうですね。(学生が)初めて自分で日本語教育に関して、自分でこれやってみようということが生まれたのかなと、その時にちょっと思いました。

これは学習者が日本語習得に関して初めて自ら動いた瞬間で、多読授業のささやかだが大きい効果を感じたという。その後、授業外で希望者を集めて「多読クラブ」のような形で多読を始める。学生の評判がよかったので、1単位のIndependent Studies³⁾として実施する。数学期間Independent Studiesとして授業を提供した後、1.5単位の正式な日本語プログラムの授業として数年間、多読授業を担当する。

3.1.2. 多読授業を通じた気づき

多読の授業が正式な授業となったが、1.5単位になったことで、新たな問題が生じてきたと感じている。アメリカの大学生は多くの授業を履修して、課題に追われ、本を読む余裕がない状況でも、1.5単位相当の課題量を課す必要があり、そうすることで「自主的に読む」ことが難しくなっているという。

A：コースとしてやってるわけだから、一定の量は読んでもらわなきゃいけないと。そうするともっと読まなきゃいけないということになると、自主的に読むっていう感じじゃなくなってくるんですよ。課題として読まなきゃいけないから読む。仕方ないから読む。という感じになってくるので、たくさん読むことはいいことだけれど、何かに強制されて読むのではない状況を作りたい。

学習者が授業でなくても読みたいときに読みたい本を読むことが理想ではあるが、一方で、学習者自身が半ば強制される状況を望んでいる場合もある。多読授業履修者の中には、「授業がないと読まないと思う」と言って、あえて読まなければいけない状況にするために、多読授業を履修する学習者もいるという。

3.1.3. 教師の意識の変化

教える際の意識の変化としては、多読を始めた当初は、学生が適切なレベルの本を読んでいないことや、教師が指導しないことに対して、不安に思うこともあった。そのことに関して、以下のよう述べている。

A：1学期我慢したら、2学期目からは大丈夫でしたかね。結構先行研究とかを読んで、我慢し

なきや、教えちゃいけないんだってこと自分に言い聞かせて。でも最初は（不安に思うことが）ありましたね。

*：我慢されたっていうのは何を我慢されたんですか。

A：言うことをです。色々うるさく言うこととか。それじゃなくて、これ読む？とか、これ面白いよとか言いたくなるんですけど。もうちょっとレベル下げた方がいいんじゃないとか。言いたくなるけども、我慢しました。（中略）よく観察して、時にはお話をして、好きにしたいよっていう風にやってたら、学生が自分で発見して、「先生ちょっとレベル下げてみます」とか、「これ学期の終わりに読んでみます」とか、自分でこう気が付いてやってくれるんだってことが分かったので、色々言わなくていいんだなと思って。

指導方法の変化だけでなく、評価に関して、今までのやり方に疑問を持つようにもなったという。多読を始めたことによる教師としての考え方・意識の変化として以下のように述べている。

A：普通の日本語の授業で、学生を評価するのがつらくなってきました。なんかこれでいいのかなど、疑問を持つようになりましたかね。多読の授業って評価しないじゃないですか。一応成績はつけますけど、なんか能力に対して、日本語の能力については評価してないので、普通の日本語のテストで「助詞が間違ってる、マイナス0.5」とかやってるのが果たして正しいのかどうか、それが教育なのかなと思うようになりましたかね。

一方でテストがないと学生は勉強しないことも指摘している。しかしテストや課題を課しても、点を引いて終わりではなく、学生一人一人と向き合うことが教育ではないかという意識が強まったという。その理由として、多読の授業では学生のレベルが様々であり、一人一人の学生と向き合うことができていることを挙げる。

A：（通常の）コースだとこのレベルに達成してない人は置いていくよっていう考えですけど、多読のコースは置いて行く人がいないので、それぞれのレベルに合ったものを、それぞれの一人一人、対面していくっていう方式なので、クラスを1つとして捉えてないと言うか、学生一人一人と何か話して、あ、この人はこういうのなのね、この人はこういうのなのね、っていうのをちゃんと見ていないと指導もできないですし、導いて行ってあげられないっていう意識があるんですけど、普通の日本語のコースだと、教科書の1課から6課までとか、前の学期はこのコースを取ってるんだから、これは分かっててもらわないと困るみたいな、なんかクラス全体、一つとして捉えている感じがします。

教師Aは学習者のモチベーションに関しても意識の変化があったと述べる。多読授業では、多く読む学習者はモチベーションが高く、面白いと思えばどんどん自分で読み進め、結果的に日本語能力も伸びる。通常の日本語授業でも学習者のモチベーションを上げることが重要だと考えるようになったという。

A：普通の日本語のコースでも同じことやってあげなきやいけないなと思います。なんか、「分かる、できる、面白い」って思ってもらうこと、そういう経験をしてもらえれば、次に進めるというか。さっきの評価っていうところにも繋がっていくと思うんですけど、あなたここダメですよ、ここダメですよ、とかっていうことではなくて、これはできてるよねって、これいいと思うよっていう事を一つ言ってあげることによって、じゃあこれもやってみようよって言えるのかなと思って。そういうテストとか成績とかでコントロールするのではなく、内的なモチベーションを上げてあげることしなきやいけないなと思うようになりました。

3.2. 教師 B

3.2.1. 多読との出会い

教師 B は教師 A と同じ大学で教えており、日本語教育における多読実践を始めたのは教師 A の提案が直接のきっかけとなっている。しかし教師 A からの提案を受け、それを強くサポートした理由は、教師 B が子供の言語習得を近くでみていたからだという。

B : 私がそれを強くサポートした理由は、自分の子供の日本語です。私が教えていないことを使い始めたのは、どうしてかという漫画をたくさん読んだからです。ドラえもんを何十冊読んでいて、のび太のような、ジャイアンのような話し方をし始めて。これはやっぱり私が一生懸命教えても、それ以外に何かないと駄目なんだ。結構漫画読むだけでも違うんだなということが分かっていたので、(教師 A の提案に対して) じゃあやろうよ、きつとうまくいくということで始めたんですね。

子供がアメリカで生まれ育ち、言葉のインプットが限られていた中で、漫画を読むことが役立つという発見があった。「私の実例は一人だけ、サンプルは一人だけだったんですけど、ただ手応えがあったので」と語り、子供の言語習得の過程を近くで、長期間にわたり観察していく中で実感を持ったという。また、知り合いの教員仲間が他大学で多読の授業を軌道に乗せていて、多読に関する発表をしていたことも、多読授業を立ち上げる後押しとなった。多読プログラムの立ち上げのためには多読図書をそろえる必要があるが、大学図書館や学部は図書購入に協力的で、足りない部分に関しては外部の補助金などにも申請して、図書を揃え、大学の日本語プログラムの一部として、多読の授業を開講する。

3.2.2. 多読授業を通じた気づき

教師 B の勤務大学では、多読の授業は 2 学期間の日本語初級授業を終了した学生を対象に 1.5 単位の授業として開講されている。学生は繰り返し履修できるよう設定されており、希望する学生は長期間多読に取り組むことができる。教師 B は日本語プログラムの学生のプレイスメントも行っており、その過程で多読授業の新たな可能性を指摘している。独学で日本語を学び、流暢に話せるが全く読み書きができない学生や、ヘリテージ (日系) の学習者で会話と読み書きに顕著な差がある学生などに多読の履修を勧めることがあるという。ある学習者について以下のように語っている。

B : ヘリテージの学生ですけど、話すとは日本人のように話すんですが、書くとは英語のような日本語を書く人がいて、言いたいことは何とか伝わるけど、普通の日本語じゃないんですね。この学生には、もしかしたら多読やったらもうちょっと日本語ネイティブの日本語の表現とかしみ通って行くかもしれないねっていう話をして、多読に入ってみなよって言ったんです。カリキュラムから漏れているような人たち、日本語の普通のカリキュラム、今までのカリキュラムから外れているような人たちを、多読を使うことによってなんとかこうフィットインさせていく。

従来の日本語カリキュラムの枠組みにうまくはまらなかった学習者でも多読授業であれば、日本語の学びを続けられる可能性がでてきたという。

また、多読授業を実践していくうえで、学生からの質問や発言に考えさせられることも多いという。音楽を聴きながらリラックスして読むのはいいか、朗読の音声を聞きながら読むことはいいか。教師 B は、学習者になるべく読むことに集中できる環境を整えることに気をつけながら、学

習者の自主性を尊重している。また、朗読音声に関しては、一人で黙読することに疲れたら、聴きながら読んでもいいよということにしているという。

B：昔の SSR⁴⁾が始まった頃っていうのは多分オーディオ（朗読音声）を聴きながらっていうのは時代的になかったと思うんですけど、今はオーディオがあるし、すごく手軽に聞けちゃうわけですね。これを組み込んだ多読っていうのもこれから多分ありだろうと思って。

中国人の学習者に漢字に振ってあるふりがなを読むべきかどうか聞かれたこともあるという。中国の学習者であれば、漢字を見ておおよその内容を理解することは容易だが、日本語の授業として多読をしている意味は薄れてしまう。そうした学習者には読むスピードが落ちてもいいのでふりがなを読むように伝えるという。教師 B は「話し言葉の中で使えるようになるには、ふりがなのところを読んどかないと、そういう言葉だっていうのが頭に入らないし、どうなんだろうって」と話す。こうした多読実践の試行錯誤や学生の声に耳を傾けることで、様々な影響を受けたという。

3.2.3. 教師の意識の変化

多読授業を始めてから、授業や学習者に対してどのような意識の変化があったかについて語ってもらった。

B：漠然とした読むということはどういうことかという疑問や、自分の中ではっきりしていなかったことを悶々と考えるようになったりとか。もう一つは学生の学習を全て教師がコントロールできない。学生の学習をコントロールできない、しないっていう姿勢が前よりも出てきました。前は自分がこう教えれば、こう学んでくれるはずだみたいなことが強かったんですけど、この頃は私が何をやっても学生それぞれいろんなやり方で吸収する部分も違うし、コントロールしきれない。しない方がいいという姿勢が強くなってきた。

多読授業中の学習者の行動に関してもコントロールは難しい。多読の授業時間が遅いこともあり、学生は疲れていて、本を読んでいると眠くなることもあるという。「疲れて本なんか読んでたら眠くなっちゃいますね。そういう時は水飲みに行くとかトイレ行くとか適当にしてください」と伝えており、辞書の使用に関しても、辞書を使わないのが基本としているが、それを強制することはないという。その理由として、学習者が多読に慣れてくると、「最初調べたいと思ったけど気にならなくなって、飛ばして読むことができるようになってきた」と、学習者自身が気づくからだという。さらに、読み物を読んだ学習者がどの程度理解しているか、読解の理解度を調査する過程で、「分かる」とはどういうことか、疑問に思い始めたという。

B：（学生が）読んで分かったって言うんですよ。分かったっていうのはどういうことかっていう、これもなんていうか永遠の課題っていうか。本人が「分かったよ、ちゃんと」っていう時って、どのくらい分かっているのを分かったっていうのかな。これが不思議です。子供でも大人でも「分かったよ」って言うわけじゃないですか。母語でも外国語でも「分かったよ」っていう時って、人によって違いますよね。

*：一つだけ分からないことがあっても「分からない」って言う学生もいますしね。

B：理解度が深くても浅くても本人が分かったと思えばそれでいいのかもしれないし、それが重要な情報だった時には分かってなかったらだめなわけですよ。だから分かったってどういうことなのかなっていうのが調べてて気になることなんですけど。（授業の成績とは関係なく、学生の理解度を図るために、NHK WEB EASY⁵⁾を題材として簡単な正誤テストで検証している。その結果 True は正解が多いが、False では間違いが多かったという）。多分細か

いことは分からないけれど、なんとなくこういう話だっていうことは分かっているわけで、それでも十分な時もあるわけですね。

*：母語話者でもそうですね。単語を見てこんなことが書いてあったってだけで、事実関係だとか前後関係だとか実は分かっていないっていうことはありますよね。(中略)

B：今まで普通の日本語の授業で試験して、学生がいっぱい間違えて、それに躍起になっていた自分。なんでこんな間違えようだろうって悔しいような感情ってというのが減ってきましたよ。学生が分かってないのは普通だよって、平気になってきました。中間部分ってというのがいっぱいあるっていう。正解正答を出せない人々、自分を含めて、そういうグレーな部分がいっぱいあるんだってというのは特にこの頃感じることです。

3.3. 教師 C

3.3.1. 多読との出会い

教師Cの教師仲間の一人がアメリカの別の大学で、図書館司書と連携して多読プログラムを立ち上げたことを聞く。その話を聞いて多読に興味を持つようになったときに、教師Cの勤務校でも東アジア関連の司書が採用され、いいタイミングが重なったという。また同時期に英語多読の教師による多読本を使って絵を読むというセミナーに参加し、絵をじっくり見て、どんな発見があるかみんな話合うことにわくわくした経験があり、そのわくわく感を学習者にも伝えたいと思ったという。絵が多く情報を語っているという発見が辞書を使わない多読のアプローチに通じるものがあった。その時の経験から、多読の初心者の授業で多読を導入するには字のない絵本から始めるようにしているという。

多読を始めた頃、アメリカの日本語教育において多読授業はまだ普及していなかったが、図書館司書の協力や外部補助金などの支援を得ながら、多読のライブラリーを揃えていく。2013年に、「多読クラブ」を立ち上げ、多読実践を行う。特に何かをさせるわけでもなく、読書記録を付ける以外は何もしていなかったにもかかわらず、学生が集まってきて、一人一人静かに読んでいた。「集まる意味ってあんまりないんじゃないかなって最初は思いながらやっていたんですが、でもやっぱりみんななんか嬉々として集まってくる」と当時の様子を語っている。椅子も足りていないのに、床に座り込んで熱心に読んでいる学生たちの姿を見て衝撃を受けたという。学生の声からも集まる意義があることを知る。

C：大学生忙しいから読書が好きとか本を読みたいとか仮に彼らが思っている、やっぱり自発的に自分で時間を作って、読むことはすごく難しいというのが本音らしいですね。(中略)卒業した学生がバイウィークリーの多読クラブに行くのがもう宝物みたいな時間だったって。確保されてるっていう事がすごく良かったみたいなので、クラブであっても。それが授業になっても同じような感想を持ってきているようです。

その後、多読授業に関するアンケートをとり、多くの学生が興味を示したため、正規授業としての立ち上げに動く。

3.3.2. 多読授業を通じた気づき

多読授業を立ち上げた当初は、日本語教育における多読研究や実践報告も少なく、手探りだったという。多読授業を開設するにあたり、学習者にはその不安を正直に話して、「私もパイオニアだけれど、皆さんもパイオニアだから」「学生自体がそのクラスを作っていき一員なんだという意識」

で学習者と共に作り上げていくことを目指した。多読を始めるにあたって、広く用いられているのが多読のルールであるが、ルールを示しつつも、学習者の学び方を尊重している。

C：どうしてもノート取りたがる学生とかいるんですね。少ないですけど。あまりそれを禁止するのも…。なんか最初の頃はどうかだったのかな、ノート取らない方がいいですよとか結構言ってたような気がするんですけど、この頃は割とほっとくとか、ほっておくと、とらなくなる。そういう自分での変化の方がやっぱり理想的だなんていう風に思うように。

できる限り学習者の自主性を尊重して、教師の押し付けにならないように配慮している。多読でこうした力をつけてほしいというような先入観を持たないようにすることで、様々な発見があるという。学習者の自主性や自律性を重んじるために、読むことは宿題として課さず、プロジェクトとして学生に自由な課題をさせている。授業としてはプロポーザルやプログレスレポートの提出を課すが、内容に関しては主体性を重んじることで予想を超えたプロジェクト作品が毎年提出されているという。「自分がクライテリアとかも決めちゃって、〈(課題として) ポップ広告作ってください。評価基準はこれです。〉とかしてたら、絶対成功しなかったと思います」という。

C：何よりも、ものすごく楽しそうに、イキイキと、こう嬉々として嬉しそうにクラスメイトに読んだ本の話とか自分の作った本を読み聞かせしたりとか、なんか飛び出す絵本を作っちゃったりとか、なんかもう信じられないようなエネルギーと、時間をかけて、それに取り組んだんですね。(中略) そこでやっぱり多読の持つ、多読というか、多読的なアプローチっていうんですかね、個別学習っていうんですかね、そういうものの持つ力というのを感じました。

学習者が自らやりたいというエネルギーはどこからきているのだろうか。C氏は読んだ本が増え、インプットがたまってきたときに、「インプットがアウトプットに繋がっていく瞬間のような、瞬間というかステージのようなものがあるので、ちょうどその時にブックトークとかプレゼンテーションのような機会が与えられれば、それがうまく結びつくのかな」と述べる。「ただそれが100%の学習者にそれがあてはまるのか分からないし、そのタイミングは人によって違うとも思います」と語っている。

教師Cは教師の役割として、本を提供すること、学生一人一人に気を配ること、多読に慣れていない学習者には必要に応じて助言をすることを挙げている。こうした教えない多読授業に不安を感じるものがあつたかという問いに対しては多読支援者のコミュニティと学習者の存在が大きな支えになっているという。多読支援者について以下のように語っている。

C：いろいろ多読の支援をしてる先生とか支援者の方との交流っていうのは、私は結構あるので、そこでいろいろシェアしたり。逆に今度新しく始める人に自分が質問に答えたりとかいうことがここ数年結構増えてきているので、ちょっと初心を思い出したり。あとは他の人の話を聞くっていうのはやっぱりすごい励みにもなるし、安心感にもなるし、自分一人で本当に誰とも交流せずに、こんな新しいアプローチしてたら、ものすごく不安だと思います。だから、学習者も多分一人で読んでるだけけれども、よく多読の場の力とかリーディングコミュニティとかいう話があるんですけど、支援者の方にも確実にコミュニティができていて、支援者の多読コミュニティに私はすごく助けられているということを感じますね。

もう一つは学習者を観察することや学習者からの感想を読んで、多読のアプローチは間違っていないという思いが強まる。今までに多読の授業を受けた300人近くの学習者のほとんどは非常に肯定的であるという。

C：大学教育というのはこういうアプローチをコアにすべきだみたいなことを書く学生もいるんですよ。大学の他のコースもこれを見習うべきだとかね。(中略) そういう個を尊重するというか、やっぱり個々を見てあげるとか、支援者が一人一人の違いを尊重して、一人一人とじっくり向き合うというか、やっぱりそういうことがますますこれから求められるのかわかっていう気がしないでもないですよ。

3.3.3. 教師の意識の変化

多読授業を行う上で、自分自身教師としての意識の変化があったと語っている。「多読を始めてすごい自分は変わったと思います」と言いながらも、よくよく考えてみると、10年前から疑問に思っていたことや、「モヤモヤしていたこと」がたくさんあり、それが現在の多読につながっているという意識もあるという。

C：その10年ぐらい前のモヤモヤ感っていうのは、やっぱり学習者が、特に今は多様化してきたっていうのもあるんですけど、一人一人違う学習者を一斉授業に詰め込んで、同じ教科書でやってるっていう事に無理があるんじゃないかっていうのを感じていたんですね。多読に出会うかなり前から、一斉授業で学習者に教師が言うことを「させる」ことに違和感を覚えていた。多読授業で一人一人別々のものを読むことに関して、「正々堂々とクラスの中でできる。そこがすごく画期的で自分にとってほっとする出来事」だったという。一人一人に対応することで、多様な学習者を受け入れることができることも多読の効果ではないかと指摘している。近年、精神的な問題があったり、プレッシャーに弱い、制限時間内にテストを終わらせることができないなどの課題を抱えた様々な学習者がいるという。

C：そういう学習者も全然多読では問題ない。プレッシャーに弱くて日本語を落とさざるをえないっていう学習者は結構これまでもいて、成績が振るわないとかですよ。でもそれはやっぱりインテンシブのコースに追いつけないっていうことで、タイムマネジメントの問題とかも苦手だとかいうことですね。そういう落とさざるをえない学生には声をかけて、多読だったらプレッシャーもないから続けられるよってことで声かけをして、続けてもらうこともしてるし、実際できる。誰にでも優しいというか、比較的誰でも受け入れられるクラス。こういうアプローチっていうのはこれからますます必要になるんじゃないかって。(中略) 日本語とか、日本文化が好きで日本語取り始めたのに、インテンシブのクラスが難しく、きつすぎるから落とさなくちゃいけないって、やっぱりちょっと気の毒ではありますね。それはこっちが教科書とかテストとかいうもので縛ってコントロールしているわけだから。その時に別の道というか、オプションとして「多読っていう選択授業があるからどう」って言ってあげられる。

今までは履修できる授業がないため、排除せざるを得なかった学習者に対して、「少なくともオプションを提示することができるようになって、私の精神安定上もなんかよくなった」と語っている。さらに、多読がもたらした意識の変化として、「前よりもコントロールしなくなった」点と、「通常クラスでも、できるだけ対面で話す時間をとる」ことを心がけるようになった点を挙げている。それは多読授業に限らず、集中日本語の授業においてもそうした意識を持つようになったという。また、評価に関して疑問を持つようになり、教師が学習者をコントロールしようとして、評価基準を作ることが実は学習者の自律性を伸ばすことにつながっていないのではないかと述べている。「だからといって、全部外すことはできないから、その辺のさじ加減だとは思う」と語っている。

4. 考察

以上、3名の日本語教師にインタビューを行い、多読との出会いから授業の立ち上げ、そして多読授業を通じて得た気づきや意識の変化などについて彼らの語りを記した。多読に出会った経緯や実践している多読授業の形態はさまざまであるが、語りの中から、共通したテーマとして浮かび上がってきた項目に関して考察したい。

4.1. 多読との出会いと多読授業を立ち上げた動機

日本語教師3名の多読との出会いは様々であった。教師Aの多読との出会いは自身の学生時代の英語学習に遡る。本格的な多読に取り組んだわけではなく、「有効な多読をやったかといわれると、やっていない」と振り返っているが、「何か唯一自分からやったこと」であり、「割と続いた」、「楽しかったことは覚えている」と述べている。教師Bが日本語多読を始める直接のきっかけは教師Aからの提案だったが、積極的に多読授業を立ち上げた背景には子供の日本語習得の様子をずっとそばで観察した経験があった。漫画が面白いから読み、そしてたくさんあれば継続して読める。結果的に親の知らないところで多くのインプットを得て日本語を学んでいることに気が付いた。教師Cが多読を始める直接のきっかけは教師仲間がすでに多読を行っていたことと、英語の多読本を使ったセミナーで絵を読むことにわくわくした経験があったからであった。

しかしながら、こうした「多読的」な経験は多くの人々が直接あるいは間接的に経験していることではないだろうか。彼らが多読と出会った直接的なきっかけとは別に、実際に日本語授業で多読プログラムを立ち上げようと自ら行動した背景には、教師が一斉授業で学習者に日本語を教えるというような従来型の日本語教育に何等かの疑問を感じていたように思われる。教師Aは苦しうに日本語を学んでいる学習者に対して、「何でそんなに苦しいのに日本語の授業を取り続けるんだろう」、「何か彼らにとって彼らが楽しめること」がないかと語り、教師Bは「私が一生懸命教えても、それ以外に何かないと駄目なんだ」という思いに至る。また、教師Cは、語りの中で実は多読を始める前から、「一人一人違う学習者を一斉授業に詰め込んで、同じ教科書でやってるっていう事に無理があるんじゃないか」というモヤモヤ感があったと述べている。彼らが日本語教師として学習者に接する中でそれまでに感じていた違和感や疑問への回答につながる方策の一つが多読であったことが語られていた。

4.2. 多読指導と自律学習

多読授業では学習者が自ら学ぶ自律学習に重きを置いているため、教師がどの程度、どのように学習者の読みに関与するか判断は難しい。教師Aは学習者が読んでいる本を見て、最初のころは助言しなくなったが、我慢して言わずにいたところ、学習者が自分で気が付き、レベルを下げたり、難易度を調整したりするようになったと語っている。教師Bも同様に辞書の使用に関して、方針を示すが、特に強制はせず、学習者自身が自分で辞書に頼ることなく読むようになるまで待っている。教師Cも多読を始めた頃はノートを取らないように指導したこともあったが、この頃は「割とほっておく」といい、その理由として学生が自ら意識を変えることが理想的であると述べている。多読のルールとして、1) やさしいレベルから読む、2) 辞書を引かないで読む、ということが提唱されているが、学習者にとって最も説得力があるのは、そのルールが自分にとって効果的であると自ら気がつくことであろう。3名の教師の語りでは教師が先回りせずに、待つことの重要性が語られていた。さらに教員Cは多読授業の一環として行っているプロジェクトについて、

「インプットがアウトプットに繋がっていく瞬間のような、瞬間というかステージのようなものがある」といい、「100%の学習者にそれがあてはまるのか分からないし、そのタイミングは人によって違う」と述べている。3名の教師の語りにも共通しているのは、学習者自身が気がつき、学習者それぞれの機が熟すタイミングを待つことの重要性を多読授業の経験から学んでいることであろう。

しかし、一方で多読を授業として行うには学生を評価することが必要となり、単位相当分の学修の質と量の担保も求められる。学習者の自律性を尊重しながら授業として求めることとバランスをとる難しさも語られていた。教師Aは1.5単位の課題量を課すことによって、学生が課題だから読むと考える状況になる可能性を危惧し、「何かに強制されて読むのではない状況を作りたい」と述べる。教師Cは授業時間外の読書はあえて課題とせず、プロジェクトなどを評価の一部としている。大学により多読授業の単位数やプログラムの位置づけも異なり、対応は様々であるが、授業の枠組みの中で多読授業を成立させるための工夫や試行錯誤が語られていた。Day & Bamford (1998, 2002)の10の原則では、読む目的は楽しみや情報と内容理解のためであるとし、課題は最小限、あるいはないほうが良いとしている。近年、この10原則は多読の「楽しいものを読む」という側面を強調しすぎており、教師が読書量や多読プログラムのゴールを設定すべきだという指摘もあり (Nation & Waring 2020)、正解があるわけではない。それぞれの教師が試行錯誤しながらプログラムにとって最良のバランスを見つけていくしかない。授業として多読を行う教師は、学習者の自律性を尊重しながら課題を課すという難題に取り組んでいる。

4.3. 日本語教育全般に対する疑問

多読の授業でどのように課題を課し、それをどのように評価するか考えることが、通常日本語授業に対する考え方に影響を与えていることが語られていた。教師Aは学生を評価するのがつらくなってきたという。「普通の日本語のテストで助詞が間違ってるマイナス0.5とかやってるのが果たして正しいのかどうか、それが教育なのかなと思うようになりました」と述べ、点を引いて終わりではなく、一人一人の学生と向き合う必要があると指摘している。教師Cも同様に、教師が学習者をコントロールしようとして、評価基準を作ることが、実は学習者の自律性を伸ばすことにつながっていないのではないかと述べている。教師Bは、「分かる」とはどういうことなのか疑問に思い始めたという。母語でも外国語でも「分かる」には程度の差や個人差がある。以前は学生が試験で間違えると躍起になっていたというが、正解正答をだせない中間部分、グレーな部分があると感じるようになったと語っている。一斉授業では学習者が学ぶべき範囲が決まっており、テストでは減点方式で学習者の理解度を測定する。学習者の言語知識を積み上げていくためには必要な枠組みであると理解しつつも、学習者一人一人に向き合うことや自律的な学習につなげることの大切さを指摘している。

4.4. 多様な学習者を受け入れる、よりインクルーシブな教育としての多読

多読の重要な要素として、インクルーシブであること、つまり多読授業では多様な学習者を受け入れることができることが指摘された。教師Aが最初に多読を取り入れたのは、日本語能力にレベル差がある4年生に対して、できない学習者も同じクラスで学ぶことができるようにするためであった。これは一つのクラスの中での多様な学生を受け入れることを可能にしている。また教師Bはヘリテージの学生や4技能に極端に差がある学習者に多読授業の履修を提案している。通常の「カリキュラムから漏れているような人たち」を多読授業で受け入れて、多読授業で学びながら、

徐々に普通授業にフィットさせていくという。また、多読クラスは一般日本語授業に比べ単位数が少なく設定されているため、通常の日本語授業を続ける余裕がない学習者も多読授業であれば日本語の勉強が続けられるという利点もあるという。これも多様なニーズの学習者を受け入れることにつながっている。また、教師Cは、精神的な問題があったり、プレッシャーに弱い、制限時間内にテストを終えることができないなど、一斉授業で学ぶことが難しい学生に対しても、多読という通常授業とは異なる学び方のオプションを提示することが可能になったと述べている。学習者は多様化してきており、教育機関では多様な学生を受け入れ、多様な状況に配慮しながら学ぶ環境を提供することが求められている。多読授業は学習者の日本語習熟度の違い、学習者の特性や学び方の多様性に対応するための一つのオプションとなっており、日本語カリキュラムとしての多様性を高めることにもつながっていることが明らかとなった。

5. まとめと今後の課題

以上、アメリカの大学で多読実践を行う日本語教師3名にインタビューを行い、その中から、多読との出会い、多読授業を通して気づいたこと、教師の意識の変化を中心に彼らの語りを記載し、考察を試みた。彼らの語りに共通した内容として、以下のことが挙げられる。1) 多読を始めた背景には、従来の日本語授業では対応できないことがあると教師が感じており、その対応策の一つとして多読に可能性を感じていた、2) 教師による指導と学習者自身の自律学習との間でバランスをとることが難しいと感じている、3) 評価などの点で、日本語教育全般に対する考え方にも影響が及んだ、4) 多様な学生を受け入れることができることに多読の意義を感じている。

今回のインタビュー調査で経験豊かな日本語教師から多読に関する実践や教師としての意識に関する語りを聞くなかで、多読を実践する筆者自身にとっても多くの学びがあった。今後の課題として、さらに多くの教師を対象に調査研究を進め、日本語多読授業における授業の工夫や教師の葛藤、気づき、日本語教育全般に対する新たな問いなどを教師コミュニティの中で共有していきたい。

謝辞

本研究の一部は日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究(C)(課題番号19K00729, 研究代表者:池田庸子)の助成を受けて行われた。

注

- (1) 日本語教育においてよく用いられる多読の定義としては、NPO多言語多読の「やさしい本から、辞書を使わないで楽しくたくさん読んで身につけていく方法」があるが、多読の定義や実施方法はさまざまである。高橋(2016)に日本語多読における定義や類型化が示されている。
- (2) 栗野他(2012)が提唱する多読のルール。1) やさしいレベルから読む、2) 辞書を引かないで読む、3) 分からないところは飛ばして読む、4) 進まなくなったら他の本を読む。
- (3) 特定のコースにおいて、自由学習や自主研究をして単位を取得する方法。専攻分野内で honors program の一部として行われることもあり、その際は指導教授の監督を受ける。日米教育委員会用語集 <https://www.fullbright.jp/study/directory/dictionary.html>
- (4) SSR (Sustained silent reading) 学習者が決められた時間、個人で黙読する。通常、学習者は好きな本を選び、テストなど課さずに自由に本を読む。
- (5) やさしい日本語で書かれたNHKがインターネット上で公開するニュースサイト (<https://www3.nhk.or.jp/news/easy/>)

引用文献

- 朝倉郁子 (2021) 「読解速度から見る日本語多読の効果—読解ソフトミュームを用いた検証—」言語習得と日本語教育, 1, 77-94.
- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑 (2012) 『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版
- 飯野令子 (2010a) 「日本語教師のライフストーリーをかたるばにおける経験の意味生成—語り手と聞き手の相互作用の分析から」言語文化教育研究, 9, 17-41.
- 飯野令子 (2010b) 「日本語教師の「成長」の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」早稲田日本語教育学, 5-7, 1-14.
- 池田庸子 (2020) 「日本語多読授業における学習者の自己評価」茨城大学全学教育機構論集 グローバル教育研究, 3, 45-52.
- 池田庸子 (2021) 「読書が苦手な学習者の語りからみた多読授業の効果と影響」茨城大学全学教育機構論集, グローバル教育研究, 4, 39-46.
- NPO 多言語多読「多読のはじめかた」<https://tadoku.org/japanese/what-is-tadoku/> (2021年12月26日閲覧)
- 太田裕子 (2009) 「日本語教師の学びを考える—オーストラリアの高校教師のライフストーリーから」海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育, 川上郁雄 (編), 明石書籍
- 片山智子 (2021) 「多読授業を体験した学生の読みの変化と学習観の変化」日本語教育方法研究会誌, 27(1), 128-129.
- 川上郁雄 (2014) 「あなたはライフストーリーで何を語るのか：日本語教育におけるライフストーリー研究の意味」リテラシーズ, 14, 11-27.
- 川上麻理 (2014) 「カリキュラムに導入した多読授業の実践」成蹊大学一般研究報告, 48, 1-16.
- 川名恭子 (2012) 「上級学習者を対象とした多読授業：夏期日本語教育C7クラスにおける実践」ICU日本語教育研究, 9, 61-73.
- 熊田道子 (2016) 「Extensive Reading (多読) の実践「語り」から捉える読みの変化」東京外国語大学留学生日本語教育センター論集, 42, 111-122.
- ショリナ・ダリヤグル (2017) 「カザフスタン人日本語教師の教育観形成：大学講師のライフストーリーから」国際日本研究, 9, 223-235.
- 佐々木良造 (2017) 「授業内多読活動に関する自己評価の分析」日本語教育方法研究会誌, 23, 40-41.
- 高橋亘 (2016) 「日本語多読研究に向けた基礎研究：多読活動の類型化の試み」言語・地域文化研究, 22, 369-386.
- 高橋亘 (2019a) 「日本語多読活動開始に対する支援事例」日本語教育方法研究会誌, 25(2), 48-49.
- 高橋亘 (2019b) 「日本語多読支援者は多読のルールをどう考えているのか」日本語教育方法研究会誌, 26(1), 72-73.
- 二宮理佳・川上麻理 (2012) 「多読授業が情意面に及ぼす影響—動機づけの保持・促進に焦点をあてて」一橋大学国際教育センター, 3, 53-65.
- 二宮理佳 (2013) 「多読授業が初級学習者の内的動機づけに及ぼす影響」一橋大学国際教育センター, 4, 15-2.
- Day, R., & Bamford, J. (1998) Extensive Reading in the Second Language Classroom. Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. Reading in a Foreign Language, 14(2), 136-141.
- I.S.P. Nation, Rob Waring (2020) Teaching Extensive Reading in Another Language. Routledge

COVID-19 感染拡大下における留学生の大学生活について —PAC 分析を用いた質的研究—

石鍋 浩*・安 龍洙**
(2021年11月8日受理)

College Life of International Students under the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study using PAC Analysis

Hiroshi ISHINABE* and Yong Su AN**
(Received November 8, 2021)

要旨

COVID-19 パンデミック以降、あらゆる分野でパラダイムの転換に迫られ、教育機関においても授業形態の見直しなどが模索されている。世界的な移動の制限のため、日本国内で学ぶ留学生にも影響がおよんでいるが、留学生の意識を調査した例は少ない。本研究では、COVID-19 感染拡大下における留学生の意識について質的に検討することを目的とした。2020年度、日本国内にとどまった留学生を対象に、PAC 分析を実施した。結果、パンデミック以前と以後での留学生の意識の変化が構造的に示された。また、オンライン授業移行への受容の過程の一端も明らかになった。本研究の結果から以下の2点が示唆された。(1)パンデミック収束への道筋が見えない中、行動制限下での留学生に対するサポート体制の構築は、数年単位で考えていくべき課題であること。(2)感染拡大下において、各自ができる範囲で対処しながら生活を送ろうとしていること。

【キーワード】 COVID-19、留学生、非常時サポート体制

1. 背景と目的

COVID-19 は、2019年12月に原因不明の肺炎が報告されたことに端を発し、2020年3月にWHO (World Health Organization) によってパンデミックが宣言された (Ciotti, et al., 2020)。COVID-19 パンデミックは、世界中のあらゆる方面に多大な影響を与え、教育現場でも大きな変革が迫られたことが示されている (Daniel, 2020)。日本においても多くの大学、大学院において従来の授業形態とは異なる方法の模索が報告されている (深川 2020、新藤ら 2021、村田 2021)。

*東大阪大学短期大学部介護福祉学科

**茨城大学全学教育機構

COVID-19 感染拡大下の、留学生に対する日本語プログラムについての報告では、対面授業から遠隔授業への切り替えに伴う教師研修や教材開発などについて問題点などが示されている(深川 2020)。また、深川(2020)は COVID-19 感染拡大初期のように、正確な情報に乏しい時期においては、少数派の留学生の立場や状況まで顧みる余裕は生まれにくかったことを指摘している。オンライン授業受講後の大学院生および教員を対象に実施した意識調査では、留学生や社会人学生などから時間的制約の少ないオンライン授業への好意的な評価がなされ、COVID-19 パンデミックを契機として、新しい教育スタイル試行の重要性が示されている(新藤ら 2021)。オンライン授業に加え、留学生の孤立防止等を目的とした、ボランティア学生によるオンラインソーシャルサポート活動についての報告では、非常時の新しい可能性を持った取り組みであることが示されている(村田 2021)。

COVID-19 パンデミックとは影響のおよぶ期間や範囲など異なる点もあるが、日本では 2011 年の東日本大震災が類似する非常時の例と考えられる。当時、留学生を対象とした調査も行われており、情報弱者としての留学生への物理的および心理的サポートの重要性が指摘されている。(米倉 2012、正宗 2013、松本・小笠恵 2011、王・仙波 2012)。非常時におけるサポート体制の構築は、留学生に関わる我々教員が、常に念頭に置いておくべき課題の 1 つである。

COVID-19 パンデミックに由来する危機状況における留学生を対象とした調査も始まりつつあるが限定的である。留学生の心理・社会的支援についての検討では、対象が短期滞在の留学生だった(西浦 2020)ため、個々の留学生のパンデミック当時の意識までは明らかになっていない。中国人留学生を対象とした、新型コロナウイルス感染防止対策と知識に関する調査では、感染防止対策の実施に個人差が見られたことを通し、指導対象の把握に役立ったことが示されている(高・大谷 2020)。留学生が抱える困難と課題についての調査では、講義や学習形態の変化、就職や進路に対する不安、コミュニケーション機会の不足、国や家族との関係、そして日本に居住している不安の 5 つが主要な不安として示されている(高橋 2021)。

WHO によるパンデミック宣言(Ciotti, et al., 2020)から 1 年半余りの決して長くない期間ではあるが、各機関と研究者が未知の状況に対応しようとしていたことが先行研究から窺える(深川 2020、村田 2021、西浦 2020、高・大谷 2020、高橋 2021)。しかしその一方で、感染拡大下において、個々の留学生にどのような意識の変化が起きていたのかについての報告は少数である。先行研究で示された、教育機関に焦点を当てた研究に加え、個々の留学生に焦点を当て、感染拡大下における彼らの意識を明らかにしていくことが残された課題の 1 つである。また、非常時一般において、留学生に対しどのようなサポートが必要なのかも不明な点が多い。地震等の災害に加え、感染症拡大という、これまで想定されにくかった非常時における留学生の意識とサポート体制の検討も残された課題である。そこで本研究では、COVID-19 感染拡大下における留学生の大学生生活の意識について質的に検討することを目的とした。

2. 方法

日本の大学、大学院で学習・研究する留学生 4 名を対象(対象 A から対象 D)に、PAC 分析を実施した。PAC 分析は多変量解析を取り入れ、少数事例に関する詳細で客観的な分析を行う手法であり、連想刺激の操作的手続きにより、対象の内面へのアプローチや被験者自身の問題について気づきをもたらすことなども可能である(内藤 1997)。PAC 分析を用い、留学生の意識の構造についての検討も多く行われ、外国人の滞在歴が対日観に与える影響や外国人の対日観の変容など

についての検討が行われてきている（安 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安・池田 2012、安 2012、安 2015、安 2016）。

本研究への協力に当たり、研究の目的、研究協力の任意性、匿名化によるプライバシーの保護、協力同意撤回の自由について、対象に文書および口頭で説明し同意を得た。対象が特定されることを回避するため、出身地域、性別、年齢等が推測されうる箇所は削除、あるいは伏字とした。

研究は第 1 部の質問紙調査と第 2 部の口頭調査から構成した。第 1 部の質問紙調査では、以下の刺激を与えイメージ項目を質問紙に記入するよう教示した。イメージ項目記入は 10 個以上になるよう教示した。

【刺激文】 あなたは「コロナ禍での大学生生活」に対してどんなイメージを持っていますか？ あなたが「コロナ禍での大学生生活」を考える時に重要と思われる順番に下の [イメージ表] に 10 個以上記載してください。イメージは、単語（例：優しい、寒い）、または短い文（例：日本の冬は寒い）で書いてください。

対象が記入した連想イメージを重要と思われる順序に並べるよう教示した。次に、各順位のイメージ項目の組み合わせが、直感的イメージでその意味内容においてどの程度近いのか 7 段階尺度で評定するよう教示した。評定結果に対し対象ごと個別にクラスター分析（Ward 法；HALBAU for Windows Ver. 6.24 使用）を実施した。第 1 部の調査は、第 2 著者が 2021 年 2 月に実施した。データ解析も第 2 著者が実施した。

第 2 部の口頭調査において、(1) 各クラスターおよびクラスター全体の解釈、(2) 各イメージ項目に対してそのイメージを抱くようになったきっかけやパンデミック後に変化したことなどについて尋ねた。第 2 部の口頭調査は、第 2 著者が実施した。

第 1 部の調査と第 2 部の調査で得られた結果に対する解釈を第 1 著者と第 2 著者間で行った。形成されたクラスターを中心に次の 2 点について検討した。

- (1) 留学生は感染拡大下の大学生生活をどのようにとらえているか
- (2) 感染拡大下において留学生はどのような問題点を抱えているか

3. 結果

クラスター分析の結果、各対象からデンドログラムが得られた。以下、対象 A から対象 D のデンドログラムを示す（図 1 から図 4）。図 1 から図 4 のデンドログラムの縦軸は連想項目順位、横軸は連想項目間の距離を示している。各連想項目の内容、連想項目イメージ、各クラスターの解釈がデンドログラム内に示されている。

デンドログラムの提示に続き、各クラスターについてインタビューを行った際の発話スクリプトを斜体字で示す。発話スクリプト内では、対象が特定されうる固有名詞などは削除した。発話スクリプト内に丸括弧で示した部分は、インタビューアーの発話である。なお、連想イメージおよびスクリプトの一部に文法的誤用が含まれるが、文意を損なわない限りそのまま記載した（以下同様）。

3.1. 対象 A の結果

図 1 は、対象 A のクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象 A は 10 個の連想

イメージを3つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位2、6の2項目であった。クラスター2は1、3、9の3項目であった。クラスター3は4、5、7、8、10の5項目であった。

以下の斜体字で示した箇所は、図1を対象Aに提示しながらクラスター1についてインタビューを行った際の発話スクリプトである。クラスター1は、2. 電気代が増える、6. 冬が寒いの2項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「意外な冬の生活」とした。

家にはフロアで自動で熱とかありますので、エアコンとか日本に来た後は、どんどん使えていくなっていく。いきなり電気代が高いので、4000円ぐらいでちょっとびっくりしましたので。あとは、今年もコロナの時期がほとんどオンライン状況になって電気代とか、さらに増やしている。ちょっと困っている。

クラスター2は、1. 収入が下がる、3. オンライン授業、9. 先生が優しいの3項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「留学生生活の変化」とした。

今年はコロナのせいで、ちょうどアルバイト先は営業時間が減少してるので、私も給料とかどんどん減少していく感じで。あとオンライン授業は私は時々途切れしてるのところとか。あとはネットの調子が悪いところがあって、先生が全然気にしないので、優しいと思います。

変わっているところは、家に戻ったらすぐに消毒とか。全部服とか触っているものとか全部消毒して、結構、面倒くさいと思います。

クラスター3は、4. 帰国できない、5. 旅行できない、7. 毎日消毒、8. 日本料理が慣れていない、10. 風景が綺麗な5項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「行動の制限」とした。

日本にこの2年間留学してる間は、日本料理とかあまり慣れていないので、ある程度1年間に1回、2回ぐらい帰国しないとイケないと。(それは中国料理を食べるために帰国するんですかね。) そうですね。中国の東北とか南とか料理が全然違うので、いろんな料理を楽しみたいと思っていますので。今は旅行できないし、帰国もできないし、大変だなと思っています。日本は街とかすごくきれいで、風景とかすごくきれいで、そういうところがいいと思いま

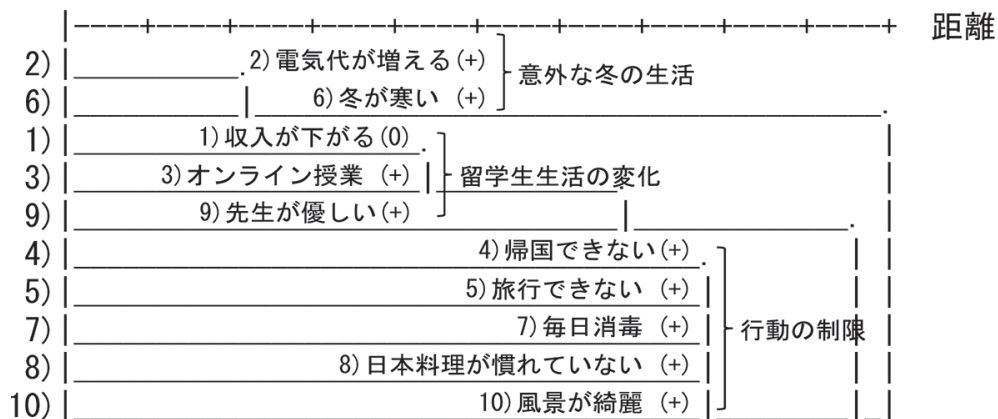


図1. 対象Aのデンドログラム

すが、やはりその料理が中国人として食べ物が一番重要だと思いますので。

3.2. 対象 B の結果

図2は、対象Bのクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象Bは12個の連想イメージを3つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位1、2、12、8の4項目であった。クラスター2は3、4、7、11の4項目であった。クラスター3は5、10、9、6の4項目であった。

以下の斜体で示した箇所は、図2を対象Bに提示しながらクラスター1についてインタビューを行った際の発話スクリプトである。クラスター1は、1. コロナ禍での大学生活、2. コロナ禍での学校以外の生活、12. 留学生たちとの交流が少なくなったので先学期の生活が懐かしい、8. ホームパーティーも楽しいの4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「留学生の生活」とした。

これは、コロナ禍での外国人留学生が、日本にいる生活の全体です。この内容は特に、留学生と他の日本人の学生と違う生活のイベントとか、それです。(留学生が置かれている環境は、日本人学生と、どのように違うと思いますか。) まずは、留学生は、留学生同士と共有することが多いです。留学生同士は自分のネットワークがあります。このネットワークで留学生たちは自分のホームパーティーとか、それがやります。自分の国にいるより、友達が少なくなったと思います。コロナ禍で知り合った人も少なくなりました。自分の国より日本では、あんまり自分の意見が、よく出てきません。ですので、友達をつくることも難しいと思います。

クラスター2は、3. 家から出ないので安らぎを覚える、4. しかし時々うっとうしい、7. スーパーで買い物するとき楽しい、11. 新しいスキルができたのでうれしいの4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「生活の変化」とした。

学校以外の生活と思いますが。家から出ない、このことさっき話しましたが、3番、主に、変わらない生活、3番と4番は、主に今の生活は、変わらない。毎日、ほぼ同じですので、こ

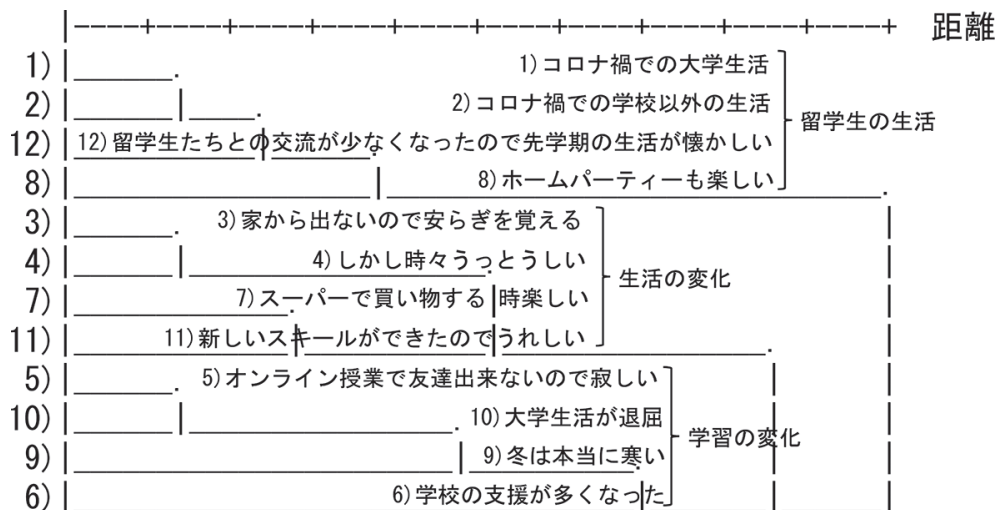


図2. 対象Bのデンドログラム

のように感じました。(ちょっと見たら、安らぎと、うっとうしいという、反対の意味のように見えるんですけども、両方の気持ちがあるってということなんですね。) 安らぎは、今の変わらない生活に対して、毎日、明日の生活を予想できるので。はい。うっとうしいのは、自分が今、1人暮らし、そして毎日、他の人と交流しないので、他の人は、どのような生活をしているか、よく分かりません。自分と他の人の差別も、よく分かりません。例えば、修士論文が今のしん……。進捗状況は、他の人より早くない。進捗状況は、そんなに良くないですが、あと、そのような疑問もよく出ました。

他のイベントもないので、スーパーで買い物をするときは楽しい。もっと楽しいと思います。毎回スーパーに行くとき、売っているものは違う。変化すると思います。この変化は今の生活で面白いことになりました。多分、コロナ前は違うと思います。コロナ前のスーパーの中で売っているものが変わったことに対して、困る感じかもしれません。何が買いたいけど、スーパーでは多分、売っていない。

クラスター3は、5. オンライン授業で友達出来ないのが寂しい、10. 大学生活が退屈、9. 冬は本当に寒い、6. 学校の支援が多くなったの4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「学習の変化」とした。

大学生、●●大と関連性がある生活。普通の大学生活がよく分からないので、その前には交換留学生、院生または大学生の生活も大きな差別が感じましたが、今回、●●大で留学するときは、普通の日本の学生生活を過ごしたいですので、今もう、できなくなりました。6番は、コロナのために、多分、コロナ禍でみんな、いろいろな生活困難が出ました。私は特に、(人間関係) 人間関係しか困難がないですが、バイトも入れてやる。経済状況も、そんなに問題がないです。でも、多分、他の学生は、いろいろな困難が出ましたので、学校の試験が多くなったそうです。これは多分、コロナ時期の他には見えないことです。珍しいと思います。

3.3. 対象Cの結果

図3は、対象Cのクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象Cは11個の連想イメージを4つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位1、3の2項目であった。クラスター2は7、8、9の3項目であった。クラスター3は2、12、4、6、11の5項目であった。クラスター4は5、10の2項目であった。

以下の斜体で示した箇所は、図3を対象Cに提示しながらクラスター1についてインタビューを行った際の発話スクリプトである。クラスター1は、1. オンラインの授業、2. 化粧はいらぬの2項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「最も大きな変化」とした。

これは、コロナ後、その感じが強い。その変化があるので、書きました。(具体的に、どのような感じを受けていますか。) その前は、全部、対面授業なので、対面授業のとき、女性として化粧する機会が多いので。でも、オンラインの授業は、化粧の場合は減りました。その1と3の関係が強い感じがあります。その前は、オンラインの授業は全然受けたことがないので、1番大きな変化だと思います。今の状況なので、私はオンラインの授業は、多分もっと安心がってきます。外にも行けないので、そして感染の……。 (心配。) 可能性が減りました。

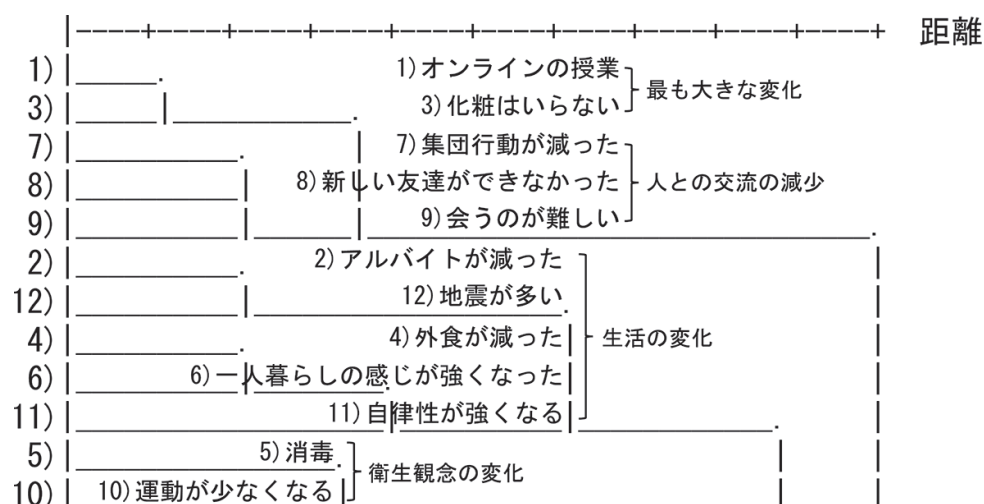


図3. 対象Cのデンドログラム

そうです。

クラスター2は、7. 集団行動が減った、8. 新しい友達ができなかった、9. 会うのが難しいの3項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「人との交流の減少」とした。

そのグループの内容も、多分、関連が強いので、私は去年の新生生なので、大学院生の新生生なので。でも、去年は、全然他の学生は見たことがないので。そして、集団行動もほとんどないので、新しい友達できません。会うことが難しいので、この感じが強いと思う。(新しい友達ってというのは、主に日本人とか。) 中国人もある。でも日本人もある。日本人、去年は全然見たことがないので。今も会うのが難しいので、いつも1人なので、ちょっと寂しくなりました。そして、外食があるとき、1人なので寂しい感じが強いです。

クラスター3は、2. アルバイトが減った、12. 地震が多い、4. 外食が減った、6. 一人暮らしの感じが強くなった、11. 自律性が強くなるの5項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「生活の変化」とした。

これは、ほとんど大学生活以外の自分の生活の感じですか。私は、飲食店、コーヒー店でアルバイトしてましたので、短期営業、自分のアルバイトの時間も減りました。そして、中国で両親がとても心配なので。そして自分も、自ら、アルバイトの時間も減りました。(ご両親も、アルバイトの時間を減らしなさい、とそういうふうには言っているんですか。) 不安なので、そうですね。1人で家でいますとき、周りが静かです。その静かなとき、突然、地震が来るので。その後、毎日、そんなに強くない地震もありますよね。そのときも地震の感じが強くなりました。(また大きな地震が来るんじゃないか、と心配になるという。) そうです。1人で住んでいますので。去年、自分の生活で1番の感じですか。これは、毎日、自分のスケジュールも作って、何時から何時まで授業がある。何時から何時まで自分の宿題を書く時間。自分がこのように進んでいますので。自分が一人暮らしの感じも強くなりました。

クラスター3は、5. 消毒、10. 運動が少なくなるの2項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「衛生観念の変化」とした。

コロナの前は、多分、1週間、3回4回くらい運動がやっていました。でも去年は、ほとんどやりませんでした。そして、5番は、今は外から家に帰るとき、毎回消毒します。そして、スーパーで買ったものは、全部消毒します。そして私は安心ができますので、消毒は毎日やっています。この感じが強いと思います。コロナは、大学の生活も自分の生活も、大きな影響を及ぼしました。でも今は、1番重要なイメージは、オンラインの授業なので、でも今は慣れました。この生活もだんだんうまくいきました。コロナの下のこのような生活も、もう慣れました。

3.4. 対象Dの結果

図4は、対象Dのクラスター分析から得られたデンドログラムである。対象Dは11個の連想イメージを3つのクラスターに分類した。クラスター1は連想項目順位1、6、9の3項目であった。クラスター2は2、8、5、3の4項目であった。クラスター3は4、7、10、11の4項目であった。

以下の斜体で示した箇所は、図4を対象Dに提示しながらクラスター1についてインタビューを行った際の発話スクリプトである。クラスター1は1. 対面授業はできない、不便、6. 視力、肩などの不調、9. 運動不足の3項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「健康面の変化」とした。

このAのグループは、私にとって健康についてのグループです。健康大事。コロナ前で、対面授業で運動もできて学校に行って、チームもあってよく使っていくけど、対面授業ができないから、オンライン授業で、ずっと家でパソコン見て、運動不足になって、思いました。そして、視力とか肩とかずっと座ってるから、不調な感じがします。他は、1番のところで対面授業できない、不便の感じは、オンラインでたくさん学生がいますから、人の表情はあんまり見れないから、言い方の表情を見て、ちょっと残念で、オンラインで顔は見えないから、新しい友達はできてない。ずっと周りは中国の友達が知ってますけど、授業で日本人の学生たちも友

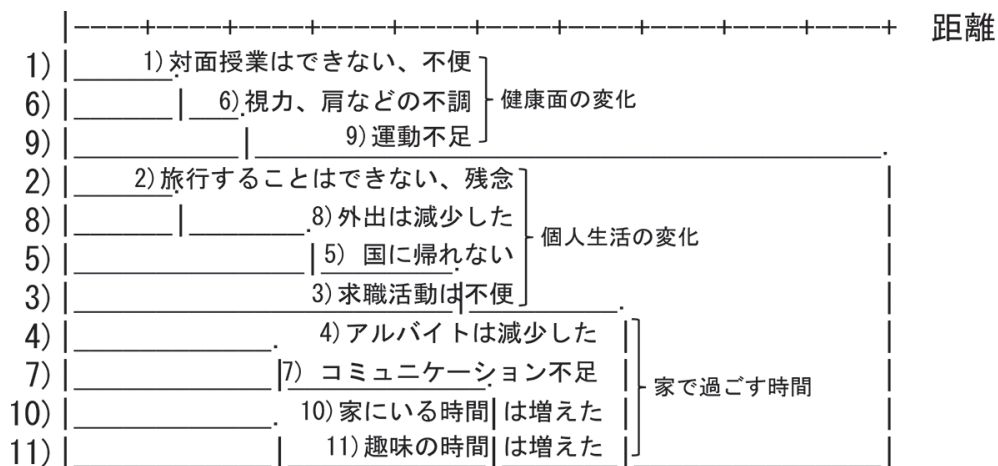


図4. 対象Dのデンドログラム

達になりたいと思ってるけど、オンラインでやっぱり無理かなって思いました。

クラスター2は、2. 旅行することはできない、残念、8. 外出は減少した、5. 国に帰れない、3. 求職活動は不便の4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「個人生活の変化」とした。

個人的な生活って思っています。コロナ前は日本に来ていろんな所を旅行したい、だからコロナ前で、いろんな所を旅行して、今は、学校は●●大学だから●●(地名)の所でよく行きますけど、●●(地名)の所はまだ行ってないです。そして、コロナ前で実際は2021年の12月のとき、休みのときも友達で約束で、●●(地名)に行きたいって約束しましたが、コロナで感染人数多いから行けなくて。これは一つ、旅行のところはコロナの後ほとんど山とか海とか、広い所で行くけど、回数が少ない、になりました。だからコロナで仕事探すのは不便で。●●(地名)に就職したいから。でもコロナで●●(地名)の感染人数が一番多いから。

クラスター3は、4. アルバイトは減少した、7. コミュニケーション不足、10. 家にいる時間は増えた、11. 趣味の時間は増えたの4項目であった。インタビュー結果から、クラスター名を「家で過ごす時間」とした。

自分にとってリラックスの影響があります。まずは、コロナ前はバイトが週3回、毎回は3時間とか4時間とか入ってます。コロナの後は、自分も気持ちがちょっとコロナ怖いなって、少し減少して、だからコロナ後は週1回だけ、3時間とか4時間とか入ってます。減少しました。そして、コロナでずっと家にいて、人とのコミュニケーションもできないし、さっきもAグループも、対面授業ができない、日本人の友達たちもできてないから、ずっと1人で部屋にいて、コミュニケーション不足なって思いました。コミュニケーション不足は、これは日本語のコミュニケーション不足って思っています。中国の友達とか、家族とか、テレビ電話、用事があったらテレビ電話で話しますが、やっぱり日本にいるから日本語を日本人と話したい。

4. 考察

本研究では、COVID-19感染拡大下における留学生の大学生活の意識について、PAC分析を用いて質的に検討することを目的とした。表1は対象Aから対象Dのクラスターの一覧である。以下に示したように、パンミック下において以前とは大学生活が大きく変わったと、各対象が感じていることが読み取れる。

表1. 対象Aから対象Dのクラスターの一覧

| 対象 | クラスター1 | クラスター2 | クラスター3 | クラスター4 |
|-----|---------|----------|---------|---------|
| 対象A | 意外な冬の生活 | 留学生生活の変化 | 行動の制限 | — |
| 対象B | 留学生の生活 | 生活の変化 | 学習の変化 | — |
| 対象C | 最も大きな変化 | 人との交流の減少 | 生活の変化 | 衛生観念の変化 |
| 対象D | 健康面の変化 | 個人生活の変化 | 家で過ごす時間 | — |

- (対象A) 変わっているところは、家に戻ったらすぐに消毒とか。全部服とか触っているものとか全部消毒して、結構、面倒くさいと思います。
- (対象B) そして毎日、他の人と交流しないですので、他の人は、どのような生活をしているか、よく分かりません。
- (対象C) その前は、オンラインの授業は全然受けたことがないので、1番大きな変化だと思います。
- (対象D) 1番のところで対面授業できない、不便の感じは、オンラインでたくさん学生がいますから、人の表情はあんまり見れないから、言い方の表情を見て、ちょっと残念で、オンラインで顔は見えないから、新しい友達はできてない。

本研究では、(1) 留学生は感染拡大下の大学生活をどのようにとらえているか、(2) 感染拡大下において留学生はどのような問題点を抱えているか、の2つの問いを立てた。以下、2つの問いに関して考察する。

4.1. 留学生は感染拡大下の大学生活をどのようにとらえているか

COVID-19 パンデミック以降の状況は、日本における留学生を取り巻く非常事態として2011年の東日本大震災に匹敵する状況であるとも言える。震災後の留学生の状況を検討した先行研究では、情報へのアクセスの困難(米倉2012、正宗2013)、震災後も留学先である日本との繋がりを維持したいと希望する留学生がいる一方、現実的には日本と疎遠になる留学生がいる傾向が見られたことが示されている(松本・小笠原2011、王・仙波2012)。以下の引用に示した通り、COVID-19 感染拡大下では帰国による一時避難ができない点や友人と対面での情報交換ができない点などが、震災時とは大きく異なる点と考えられる。

- (対象A) 日本にこの2年間留学してる間は、日本料理とかあまり慣れていないので、ある程度1年間に1回、2回ぐらい帰国しないとイケない。(それは中国料理を食べるために帰国するんですかね。) そうですね。
- (対象B) 自分が今、1人暮らし、そして毎日、他の人と交流しないですので、他の人は、どのような生活をしているか、よく分かりません。
- (対象C) 全然他の学生は見たことがないので。そして、集団行動もほとんどないので、新しい友達ができませぬ。会うことが難しいので、この感じが強いと思う。
- (対象D) コロナでずっと家にいて、人とのコミュニケーションもできないし、さっきもAグループも、対面授業ができない、日本人の友達たちもできてないから、ずっと1人で部屋にいて、コミュニケーション不足になって思いました。

COVID-19 感染拡大下において留学生が抱える困難と課題について検討した研究においても、留学生はオンライン授業、友人と会う機会の減少、帰国ができないなどの点に困難を抱えていることが示されている(高橋2021)。オンラインへの授業形態の転換や人との交流の途絶に加え、行動制限により帰国できない状況が留学生の大学生活において大きな位置を占めていると考えられる。日本人学生においても、国内移動制限により帰省不可、または逆に居住地から進学先に転居できないなどの問題が生じた。パンデミック収束への道筋が見えない中、行動制限下での留学生に対するサ

ポート体制の構築は、数年単位で考えていくべき課題であると考えられる。

一方、震災時に指摘されていた情報弱者としての留学生（米倉 2012、正宗 2013）の一面は、本研究におけるクラスター構造やインタビュースクリプトから窺うことはできなかった。対面による交流の制限があったことへの訴えはあったが、情報にアクセスできないことが原因となる問題の指摘は認められなかった。2011 年当時の情報収集源はテレビが主流（米倉 2012）だったのに対し、SNS 等が世界的に普及し、どこにいても必要な情報が手に入るようになったことが大きい要因の 1 つであると推察される。10 年間の情報通信技術や社会構造の変化を反映していると考えられる。

4.2. 感染拡大下において留学生はどのような問題点を抱えているか

本研究の結果、留学生が抱える問題点と認められるのは、行動制限により帰国ができないという点であろう。日本人学生も国内の行動制限による問題が発生していたことは推察できるが、留学生は国をまたいだ行動制限の影響を受けて、それに対する問題を抱えていた。これまでの震災等の自然災害とは異なる、留学生が抱える新たな問題点であると考えられる。その他、オンライン授業や人との交流の途絶など（高橋 2021）が指摘されているが留学生特有とは言い切れない。

高橋（2021）で指摘されている感染拡大下で留学生が抱える困難は、本研究でも同様の傾向が認められた。その一方、「留学生は限られたリソースを十分に活用し、自分の人生設計について考え、健康管理や家族との情報のやりとり、節制など、困難な中でも日本の生活を送っており、『研究者が作り上げたかわいそうな学生ではない』（高橋 2021）」と示されているように、本研究の結果においても、対象が状況を冷静に受け止め、柔軟に対応しようとしている傾向が窺われた。

（対象 B）他のイベントもないですので、スーパーで買い物をするときは楽しい。もっと楽しいと思います。毎回スーパーに行くとき、売っているものは違う。変化すると思います。この変化は今の生活で面白いことになりました。

上の対象 B の発言からも窺えるように、感染拡大下において、各自ができる範囲で対処しながら生活を送ろうとしている意識の構造を反映していると考えられる。COVID-19 感染拡大下における留学生の意識の質的側面の一端を示していると考えられる。

5. 結論

本研究では、COVID-19 感染拡大下における留学生の大学生活の意識について、PAC 分析を用いて質的に検討することを目的とした。検討にあたり設定した 2 つの問いに対し、以下の示唆が得られた。

(1) 留学生は感染拡大下の大学生活をどのようにとらえているか

オンラインへの授業形態の転換や人との交流の途絶に加え、行動制限により帰国ができない状況がクラスター構造として認められた。本研究の対象はこれらの点を、パンデミック以前との大きな違いと捉えていると考えられた。パンデミック収束への道筋が見えない中、行動制限下での留学生に対するサポート体制の構築は、数年単位で考えていくべき課題であると考えられた。

(2) 感染拡大下において留学生はどのような問題点を抱えているか

日本人学生も行動制限を伴う中、帰国の制限を受ける点が留学生特有の問題であると考えられ

た。その一方で、困難な状況の中でも柔軟に対応しようとする傾向が窺われた。従来の留学生像を見直す契機となりうると考えられた。

本研究では、少数の留学生を対象に COVID-19 感染拡大下の大学生活に対する意識について質的に検討した。今後、対象を増やし量的な検討も行う必要がある。このような調査を重ねることにより、数年後の留学生サポートにとって貴重な資料となりうると考えられる。継続的な調査が必要であると考えられる。

謝辞

本研究は、日本学術振興会学術研究助成基金助成金基盤研究 C (課題番号: 17K02838、研究代表者: 安龍洙) の助成を受けた。

引用文献

- 安龍洙 (2009) 「外国人の対日観に関する研究－韓国人短期留学生の場合－」茨城大学留学生センター紀要 7, 1-13.
- 安龍洙 (2010a) 「外国人の対日観に関する研究－中国人短期留学生の場合－」茨城大学留学生センター紀要 8, 1-17.
- 安龍洙 (2010b) 「外国人の対日観に関する研究: 日本滞在歴の長い韓国人の場合」ユーラシア研究 7(4), 373-392.
- 安龍洙 (2011) 「外国人の対日観に関する研究－ベトナム人留学生の場合－」茨城大学留学生センター紀要 9, 1-18.
- 安龍洙・池田庸子 (2012) 「日本人の外国・外国人観に関する研究－茨城県在住の主婦の場合－」茨城大学留学生センター紀要 10, 15-28.
- 安龍洙 (2012) 「外国人の対日観に関する研究－中国の少数民族出身者の場合－」茨城大学留学生センター紀要 10, 1-14.
- 安龍洙 (2015) 「日本留学経験者の韓国帰国後の対日観の変化に関する一考察」茨城大学留学生センター紀要 13, 1-14.
- 安龍洙 (2016) 「日本で就職した元韓国人留学生の対日観の変化に関する一考察」茨城大学留学生センター紀要 15, 93-105.
- 王敏東・仙波光明 (2012) 「東日本巨大地震が留学生に与えた影響－地震 1 年後のインタビューを通して－」言語文化研究 20, 163-184.
- 高誉文・大谷順子 (2020) 「新型コロナウイルス感染防止対策・知識に関する調査研究－大阪大学における中国人留学生を例にして－」大阪大学高等教育研究 9, 13-30.
- 進藤優子・人見英里・岩野雅子 (2021) 「ブレンド型 e ラーニング大学院教育の可能性－新型コロナウイルス感染症防止に伴う遠隔授業の事後調査分析から－」山口県立大学学術情報 14, 57-75
- 高橋朋子 (2021) 「『“オール近大” 新型コロナウイルス感染症対策支援プロジェクト』におけるアンケートならびにインタビュー調査の結果から－留学生が抱えた困難と課題－」近畿大学教育論叢 33(1), 173-195.
- 内藤哲雄 (1997) 「PAC 分析の適用範囲と実施法」人文科学論集 31, 51-88.
- 西浦太郎 (2020) 「危機状況・パンデミック下での留学生とのカウンセリング・コミュニケーションに関する一考察－新型コロナウイルス (COVID-19) 感染症が留学生の相談体制に与えた影響とその対策から－」甲南大学学生相談室紀要 28, 49-61.
- 深川美帆 (2020) 「コロナ禍における総合日本語プログラムの遠隔教育－国際交流と言語教育を止めないための取り組み」金沢大学国際機構紀要 3, 73-89.
- 正宗鈴香 (2013) 「東日本大震災における外国人・留学生の情報収集活動とコミュニケーション行動－対面インタビューから見てきた大学における危機管理対策－」麗澤大学紀要 97, 63-86.
- 松本明香・小笠恵美子 (2011) 「震災後の日本で留学を継続する背景－留学生へのインタビューを通して－」日本語教育方法研究会誌 18(2), 34-35.
- 村田晶子 (2021) 「孤立する留学生のオンライン学習支援とソーシャルサポート－コロナ禍でのボランティア学生の取り組み－」多文化社会と言語教育 1, 14-29.
- 米倉律 (2012) 「災害時における在日外国人のメディア利用と情報行動: 4 国籍の外国人を対象とした電話アンケートの結果から」放送研究と調査 62(8), 62-75.
- Daniel, Sir J. (2020) Education and the COVID-19 pandemic. PROSPECTS 49, 91-96.
- Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W. C., Wang C. B., and Bernardini S. (2020) The COVID-19 pandemic. CRITICAL REVIEWS IN CLINICAL LABORATORY SCIENCES 57(6), 365-388.

茨城大学農学部における新型コロナウイルス感染症拡大による 国際プログラム参加意識の変化

坂上 伸生*・瀬尾 匡輝**

(2021年11月8日受理)

Change of Awareness and Eagerness to Join the International Study Program in the College of Agriculture, Ibaraki University after the Covid-19 Pandemic

Nobuo SAKAGAMI* and Masaki SEO**

(Received November 8, 2021)

抄録

茨城大学農学部では、インドネシアをはじめとする ASEAN 地域の海外協定校との国際連携教育を活発に実施してきた。2017年の国際食産業科学コースの設置等によって中長期の留学機会が増加した直後、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により大きな影響を受けることとなった。そこで、国際プログラムへの参加意欲等について学部生を対象にアンケート調査を実施した。その結果、3年生については意欲の低下やキャリア選択への影響が僅かに認められた。一方、1年生、2年生については不安を感じつつも、国際プログラムによる成長への期待は大きく変化していなかった。

【キーワード】 海外留学、国際プログラム、農学、新型コロナウイルス感染症拡大

1. はじめに

1.1. 茨城大学農学部におけるインドネシアの大学との教育研究交流

茨城大学農学部では、2000年代中盤にインドネシアの大学との研究教育連携が進展し、2007年度からは文部科学省大学院教育改革支援プログラム（大学院 GP）の支援を受け、大学院農学研究科の副専攻プログラム「地域サステナビリティの実践農学教育」を展開した。この取り組みの中心となる活動は、相互短期研修（日本人学生がインドネシアを訪問して実施するサマーコースとイ

*茨城大学農学部

**茨城大学全学教育機構

インドネシアの学生を招聘して実施するウインターコース) であり、大学院生にとって、学ぶ姿勢の再確認、視野の拡大、コミュニケーション意識の向上、生活を通して実感する異文化の相互理解に大きな効果が認められた (坂上ほか、2016)。この大学院 GP の実績を通して、本学とインドネシア3大学 (ボゴール農科大学、ガジャ・マダ大学、ウダヤナ大学) との教育連携の機運がさらに高まり、2011年度には、当時、農学系では国内初となる修士ダブルディグリー (DD) プログラムへと結実した (Syuaib et al., 2017)。

1.2. AIMS プログラムについて

2013年度後期には、東京農工大学を幹事校として、首都大学東京 (現・東京都立大学) とともに大学の世界展開力強化事業に採択され、茨城大学は AIMS (Asian International Mobility for Students) プログラム加盟校となった (採択課題名: ASEAN 発、環境に配慮した食料供給・技術革新・地域づくりを担う次世代人材養成)。AIMS プログラムとは、マレーシア、インドネシア、タイの各国政府による学生交流支援事業 (2009年開始) が起源となる、アジア発の国際共同教育プログラムである。東南アジア教育大臣機構・高等教育開発センター (SEAMEO RIHED) が主導する国際共同教育推進プログラムであり、2021年現在はインドネシア、タイ、マレーシア、フィリピン、ベトナム、ブルネイ・ダルサラーム、シンガポール、韓国および日本の9か国が加盟し、ASEAN+3 を包括する教育プログラムへと拡大しつつある。その目的は、政府奨学金の支給により、「ASEAN 共同体」の持続的発展に資する10分野 (農学、工学、食糧科学技術、経済学、国際ビジネス、言語・文化、観光科学、環境管理科学、生物多様性、海洋学) の学生交流を促進し、国際的な視野をもった人材を育成することである。

国際共同教育では、1987年にEU域内の教育交流を促進することを目的に設立されたヨーロッパのエラスムス計画が有名であり、アジア地域においても1991年に発足したアジア太平洋大学交流機構 (UMAP, University Mobility in Asia and the Pacific) を通して日本やオーストラリア、そして ASEAN 諸国だけでなく、アメリカやロシアも会員国となり、単位互換制度や交流プログラムの整備が進められてきた。しかしながら、日本側の高等教育機関の国際対応が追い付いていないこともあり、国内に広く浸透しているとは言い難い状況であった。その中で、大学の世界展開力強化事業により、文部科学省が大きな予算を投じて国内大学を AIMS プログラムに参画させたことは、国内高等教育機関の国際化、特にアジアに開かれた大学の構築に大きな意義を有している。茨城大学農学部にとっては、茨城大学での主な対応分野が農学・食糧科学技術・環境科学 (農工大は農学・工学、都立大は観光科学) であったこともあり、農学部生の ASEAN 地域への留学機会増加に大きな影響を与えたと言えるだろう。

1.3. 2017年度の農学部改組による留学機会の増加と新型コロナウイルス感染症拡大

2017年度の農学部改組により、農学部における国際プログラムの実施状況は大きく変化した。食生命科学科においては「国際食産業科学海外講義 I ~ XI」を設定し、国際食産業科学コース (定員30名、第2学年進級時にコース選択) に所属する3年生を必ず海外協定校 (AIMS 加盟校を含めて10校程度) に1学期間派遣することとした。その結果、セメスター留学への派遣学生数が急増することとなった。なお、大学院農学研究科では全て英語開講となるアジア展開農学コースが設置されたことで外国人留学生の受入が容易となり、DD プログラムでの受入が促進された。また、副専攻プログラムとして実施していた相互短期研修は修了要件内の専攻展開科目として運用される

こととなり、日本人学生にとっても履修するメリットが増加するなど、国際化の推進が意欲的に進められてきた。

そのような状況の中、2020年初頭に新型コロナウイルス感染症の拡大によって、これらの国際プログラムは大きな影響を受けることとなった。2020年度後期には農学部から32名が留学を予定していたが、全てキャンセルせざるを得ない状況となった。また、2021年度も国際食産業科学コース28名のうち約半数は留学を希望せず、「国際食産業科学海外講義」については国内開講による代替措置を取ることとなった。「無理をしてでも留学したい」と強い意欲を示す学生も多数存在し、今後、早い段階での交流再開が望まれている。新型コロナウイルス感染症の拡大に伴い、「『グローバル化社会』がもたらした弊害だ」との声も聞こえてはいるが、「脱グローバル」で何か解決するとも考えにくく、ポストコロナ時の留学再開に向けて準備を進める必要が今はあるだろう。そこで、本稿では茨城大学農学部に在学する学生に対して留学に対する意識調査を行い、コロナ禍に学生達における留学に対する意識を報告するとともに、ポストコロナにおける海外留学のありかたを議論する。

2. アンケート調査について

2.1. 調査対象について

調査対象者は農学部に所属する全学生とし、2021年3月に2017年度入学生（4年生）、2021年4月から5月にかけて2019～2021年度入学生（1～3年生）に対してアンケート調査を実施した。2017年度入学生は、2019年度にセメスター留学を経験した学生（国際食産業科学コース1期生）を含んでいる。なお、2018年度入学生については3年次在学中、留学準備期間中に新型コロナウイルス感染症拡大の影響を強く受けた学年であり、調査実施時も不確実な情報によって大きな影響を受けかねない状態であったため、調査対象としなかった。

2.2. 調査内容について

記載項目を表1に示す。アンケートには、所属（学科およびコース）、国際プログラムへの参加意欲、志望動機への寄与、就職先イメージ、留学により向上を期待する能力（国際プログラム参加希望者）、コロナ後の留学における判断基準、オンラインプログラムへの参加意欲に関する調査項目を設けた。なお、留学により向上を期待する能力に挙げた項目は、横田（2016）が海外留学経験者に対して留学中の経験や留学によって向上した能力、留学終了後の就職やキャリアへの影響、価値観・行動の変化、人生の満足度などについて調査を実施した際、「留学による能力の向上」として使用した18項目を参考に設定した。

マイクロソフト社のFormsを用いてアンケート調査を実施したところ、計272人から回答を得た（表2）。各学年とも定員数は160人程度であり、1～2年生は回収率5割程度、3～4年生は回収率3割強となった。

表1 アンケート調査項目

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①所属 ^{*1} |
| ・食生命科学科 バイオサイエンスコース/国際食産業科学コース ・地域総合農学科 農業科学コース/地域共生コース (環境保全学系/工学系/社会科学系) |
| ②国際プログラムについて ^{*2} |
| ・参加するつもりはない ・短期派遣プログラム (1ヶ月未満) に参加したい ・中長期派遣プログラム (3ヶ月以上) に参加したい ・短期派遣プログラムにも中長期派遣プログラムにも参加したい |
| ③茨城大学農学部の志望動機について |
| ・海外留学は志望動機とは関係がない ・短期派遣プログラムが志望の主な動機である ・中長期派遣プログラムが志望の主な動機である ・派遣プログラムがあることは志望動機の一部である |
| ④将来の就職先イメージ |
| グローバル企業で海外勤務/グローバル企業で日本勤務/国際機関/国家公務員や国立機関の研究者・技術者・教職員等/地方公務員や公立機関の研究者・技術者・教職員等/大手企業総合職/大手企業専門職/中小企業総合職/中小企業専門職/自営業、自由業/その他 |
| ⑤留学により向上を期待する能力 (複数回答) ^{*3,4} |
| 異文化に対応する力/外国語運用能力/現地の社会・習慣・文化に関する知識/コミュニケーション能力/柔軟性/積極性・行動力/社交性/基礎学力・一般教養/専門知識・技能/目的を達成する力/ストレス耐性/忍耐力/問題解決能力/協調性/論理的思考力/創造力/批判的思考力/リーダーシップ (統率力) |
| ⑥今後留学する場合、感染症拡大の影響について重視する項目 (複数回答) |
| ・派遣先国/日本で新規感染者数が抑えられている ・派遣先国/日本で感染症による死者が抑えられている ・派遣先国/日本でワクチンを接種できる ・派遣先地域の医療体制が整っている |
| ⑦オンラインの国際プログラムが提供される場合、参加したいもの (複数回答) |
| 正規科目を履修するオンライン・セメスター留学/専門分野を学ぶ短期プログラム/語学を学ぶ短期・中期プログラム/文化交流をおこなう短期プログラム/短期・中期の企業インターンシップ/ボランティアをおこなう社会貢献プログラム/参加しない |
| *1: 食生命科学科1年生はコース未配属のため、「バイオサイエンスコース希望」、「国際食産業科学コース希望」、「コース未定」から選択;*2: 4年生については在学中の参加状況についての質問に変更;*3: 国際プログラムへの参加意思 (あるいは参加経験) がある学生のみ回答を受け付け;*4: 選択項目の順序はランダムとした |

表2 アンケート回答者数 (人)

| | 1年生 | 2年生 | 3年生 | 4年生 |
|-------------|------------------|-----|-----|-----|
| 食生命科学科 | | | | |
| バイオサイエンスコース | 38 ^{*1} | 33 | 17 | 11 |
| 国際食産業科学コース | 11 | 19 | 13 | 17 |
| 地域総合農学科 | | | | |
| 農業科学コース | 10 | 15 | 8 | 14 |
| 地域共生科学コース | 19 | 17 | 16 | 14 |
| 合計 | 78 | 84 | 54 | 56 |

*1: コース未定 14名はバイオサイエンスコースに算入した

3. 結果および考察

3.1. 国際プログラムへの参加意欲について

短期あるいは中長期の国際プログラムへの参加意欲（4年生は参加経験）についての回答結果を図1に示す。前述の通り、食生命科学科国際食産業科学コースは海外協定校への留学を前提としているため、4年生は全員が留学を経験しており、特に17名中4名は短期および中長期プログラム双方に参加していた。1年生についても全員が短期あるいは中長期プログラムへの参加意欲を示しているが、一方、2年生および3年生については、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、すでに参加を断念しているという回答が見受けられた。他のコースについては、半数以上が国際プログラムへの参加意欲を有していないものの、1年生の半数近く（国際食産業科学コース以外67人中30人）が国際プログラムに興味を持っていることが明らかとなり、必ずしもコロナ禍による閉塞感に覆われているわけではなく、前向きな意識を持っていることが窺えた。

これらの国際プログラムについて、茨城大学農学部を志望するにあたってどの程度の寄与があったかに関する回答結果を図2に示す。大部分は「無関係」と回答したものの、国際食産業科学コースにおいては、半数以上が動機の一部であったと回答した。特に中長期の留学は志望動機となり得る一方、短期プログラムのみでは決定的な要因にはなりにくいことが示唆された。

3.2. 進路選択との関係について

図3に、卒業後の就職先イメージとして最も近いものに関する回答結果（コース別）を示す。1～2年生の多く（1～2年生162人中101人）は「国家公務員や国立機関の研究者・技術者・教職員等」、「地方公務員や公立機関の研究者・技術者・教職員等」、「大手企業専門職」に漠然とした就

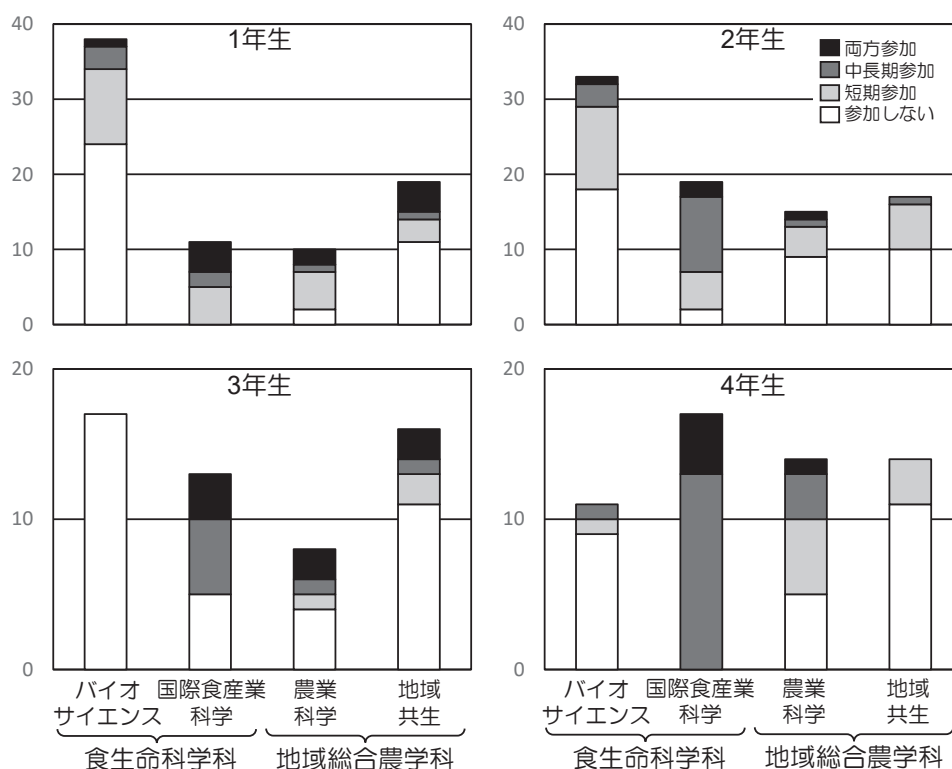


図1 国際プログラムへの参加意欲（4年生は参加経験）

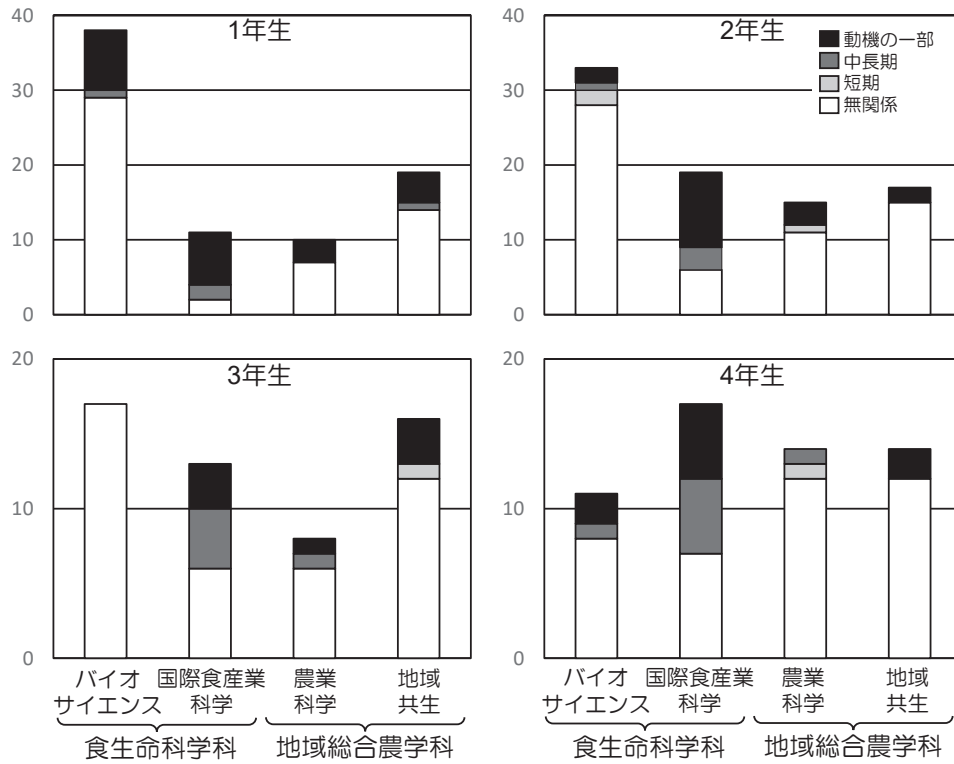


図2 志望動機に対する国際プログラムの寄与

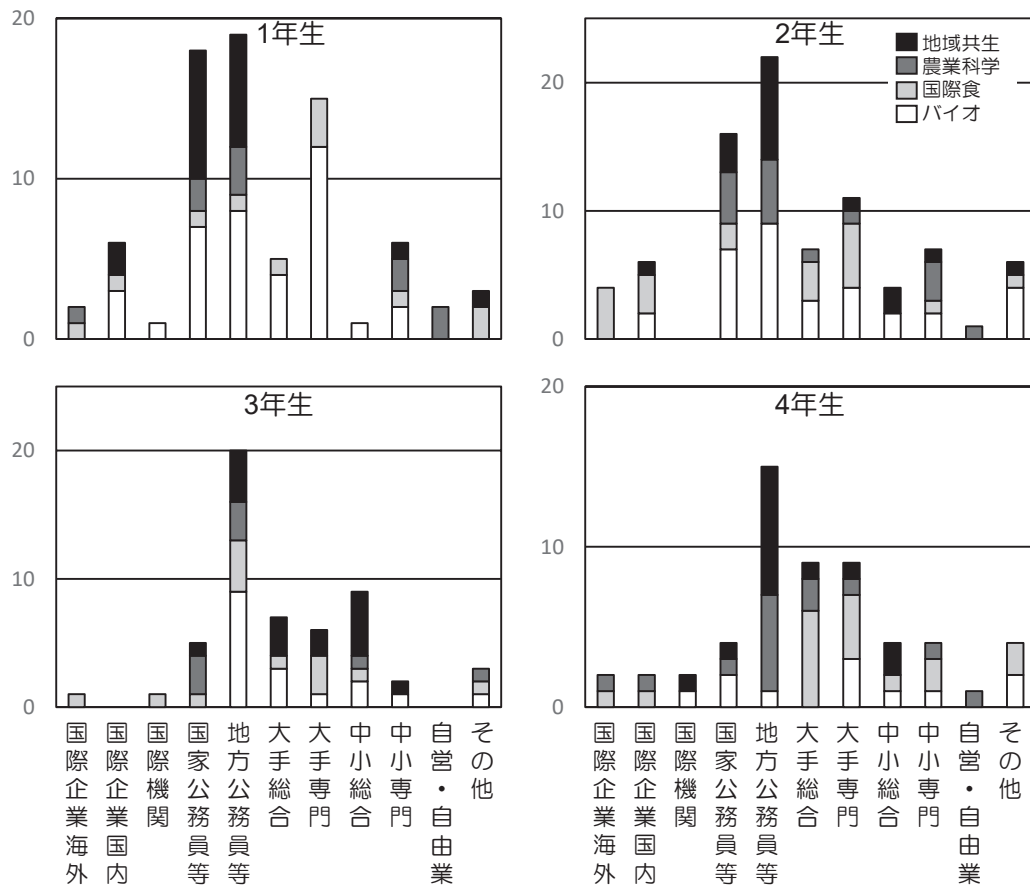


図3 卒業後の就職先イメージ (所属コース別)

職希望を持っていることが明らかとなった。一方、学年が進むと「地方公務員や公立機関の研究者・技術者・教職員等」、「大手企業総合職」、「大手企業専門職」、「中小企業専門職」に収斂していく傾向が認められた。このうち、「大手企業総合職」および「大手企業専門職」については国際食産業科学コースの学生が多数を占めており、他コースに比べて、一般企業への就職が強く意識されていることが明らかとなった。また、少数ながら国際企業への就職希望が散見され、「国際」と銘打ったコースを設置した意図が学生の意思に反映されていることが期待できる。この結果について、国際プログラムへの参加意欲別の回答結果を図4に示す。中長期プログラムへの参加意欲を有する1年生は、国際企業や国際機関、国家機関など広い舞台での活躍、あるいは企業規模を問わず専門職への志を持っており、コロナ禍による意欲低下などは認められなかった（当然ながら、国家機関や地方機関、あるいは企業規模などで優劣を判断する意図はない）。一方、コロナ禍の影響を強く受けた3年生については、国際企業への就職希望が1名にとどまったことに加え、中長期の留学に参加意欲を持ちながら「地方公務員や公立機関の研究者・技術者・教職員等」を選択した学生が認められたことから、キャリア選択において影響があったことが推察された。この傾向は、他の学年とは異なり、3年生のみで「中小企業総合職」への希望が2番手となっている結果にも表れている可能性がある。

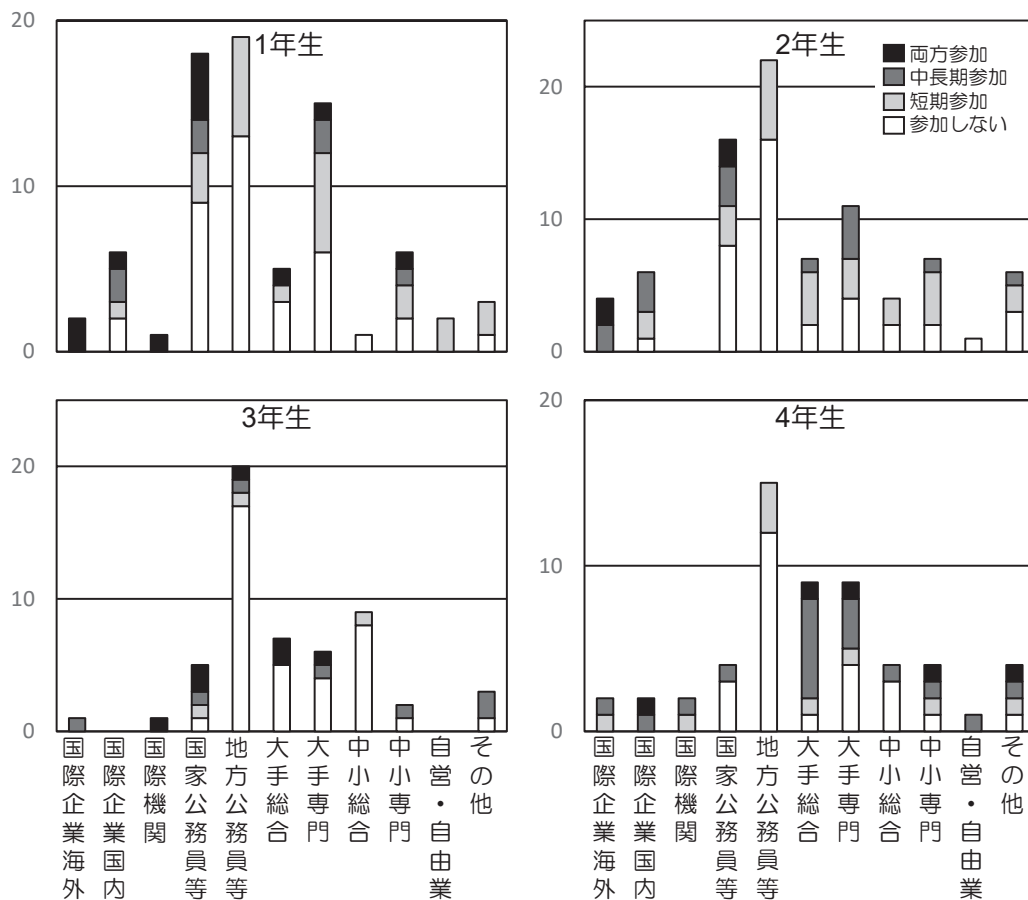


図4 卒業後の就職先イメージ（国際プログラム参加意欲別）

3.3. 留学によって向上する能力・資質

国際プログラムへの参加意欲（あるいは参加経験）を持っている学生を対象に、留学によって向上を期待する能力（4年生は「向上したと感じる能力」）について調査した結果を図5に示す。参加プログラムの期間によって明確な差は認められず、また、学年による顕著な変動も見受けられなかった。横田（2016）による報告と同様に、語学力の向上や海外知識の獲得、コミュニケーション能力の向上への期待が大きいことはもちろんのこと、社会に出てから特に重要となるストレス耐

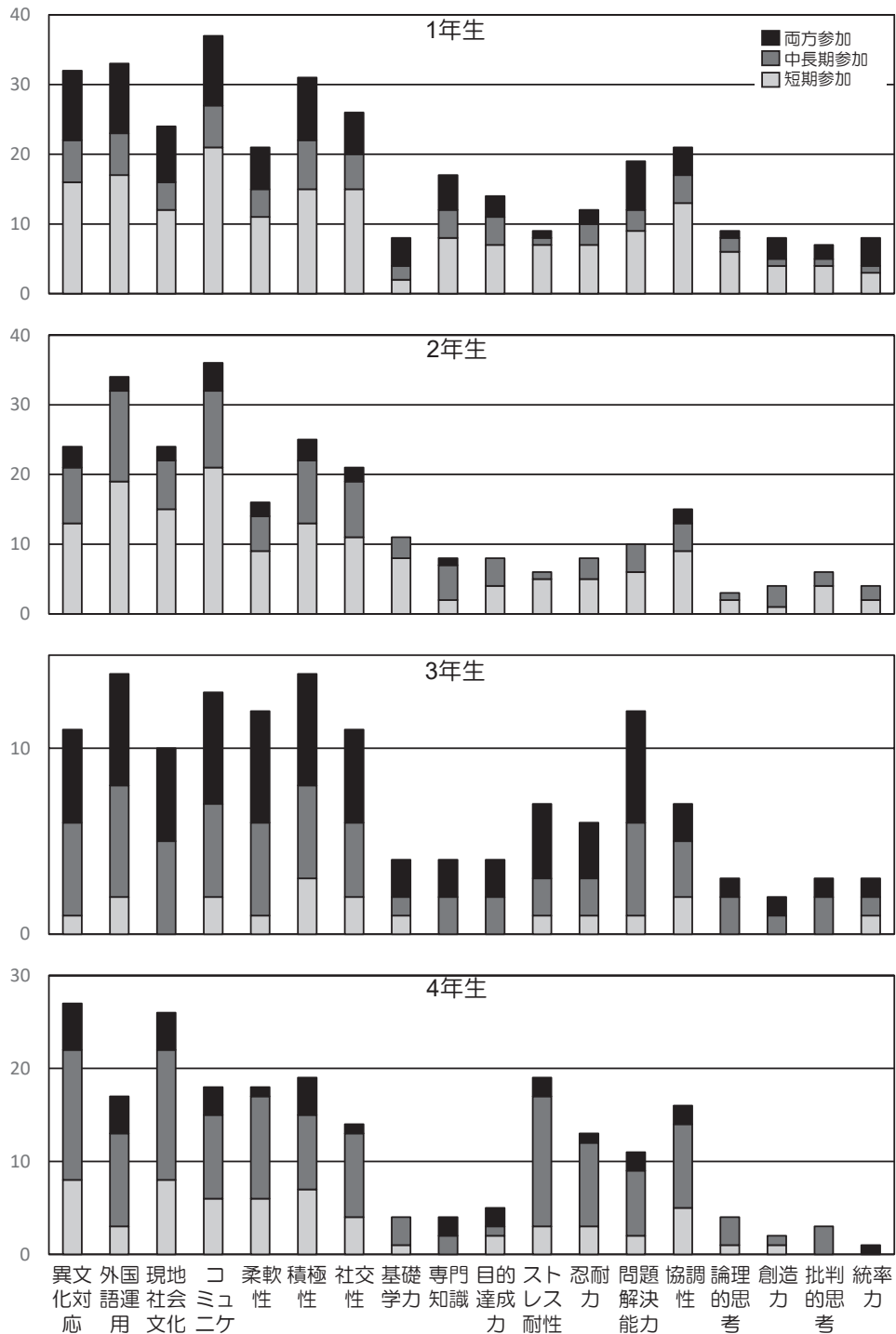


図5 留学によって向上を期待する能力（複数回答）

性や積極性、柔軟性への期待（あるいは実感）も認められた。一方、基礎学力や専門知識の獲得に対する期待は総じて低調であった。小林（2016）は、同様の項目について留学経験者および留学非経験者における比較調査結果について検討しており、やはり専門知識・技能についてはほとんど差がなかったことを報告している。AIMS プログラムや国際食産業科学コースの留学が専門分野の習得を主たる目的としていることから、カリキュラム上の工夫など、改善が必要であると考えられる。

3.4. コロナ後の留学について

2021年11月現在、世界的にはいまだに新規感染者数が増減を繰り返しているものの、日本およびインドネシアでは感染者数が激減している。世界的なワクチンの普及、先進各国における経口治療薬の開発・治験の進展により、新型コロナウイルスへの罹患および重症化のリスクは低下の兆しを見せており、2022年度以降、早い時期に実地交流を再開できる可能性もある。今後、留学する場合に重視することについて調査したところ、全ての学年で「派遣先国で感染者が減少していること」を最重要視していることが窺えた（図6）。ただし、その多くは国際プログラムへの参加を希望しない学生であり、中長期の留学を希望する学生だけをみると、むしろ「現地医療体制が充実していること」、そして「日本でワクチンを接種できること」が重視されていた。この傾向は、特に留学を経験した4年生について顕著であり、自身が留学した経験から、現地での医療体制の重要性を強く感じているものと考えられた。今後の留学を検討している学生に対して、新規感染者数という表面的な数値だけではなく、現地医療体制やワクチンの普及状況など、一歩踏み込んだ情報を提供することが重要であると考えられる。

最後に、オンラインプログラムが提供される場合の参加意欲に関する回答結果を図7に示す。専

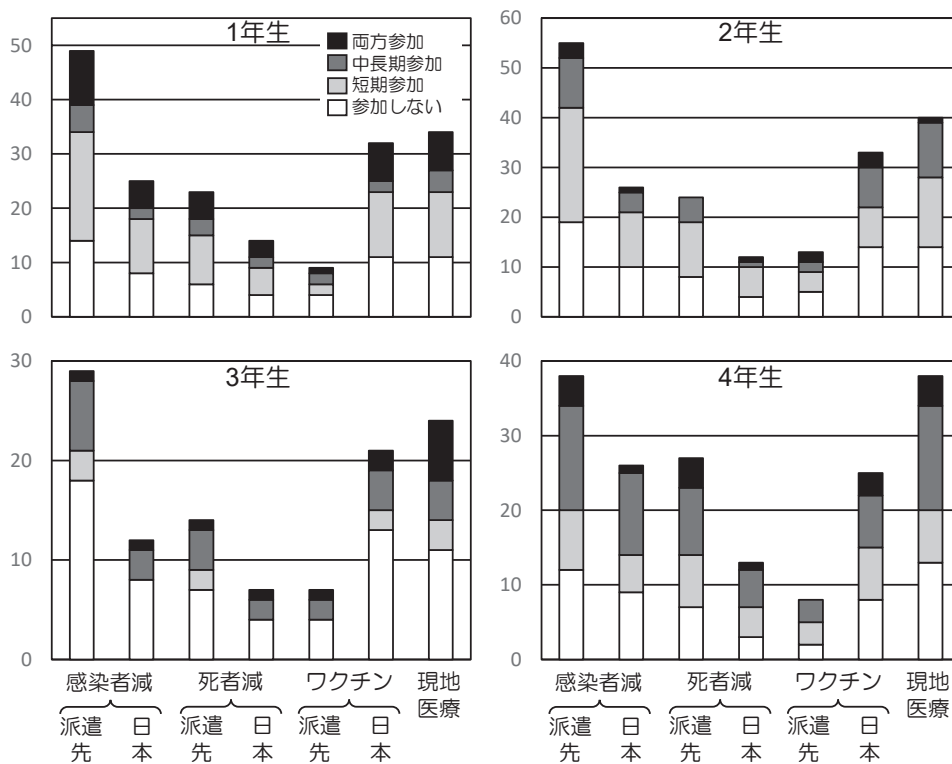


図6 今後留学する際に考慮する感染症拡大の影響（複数回答）

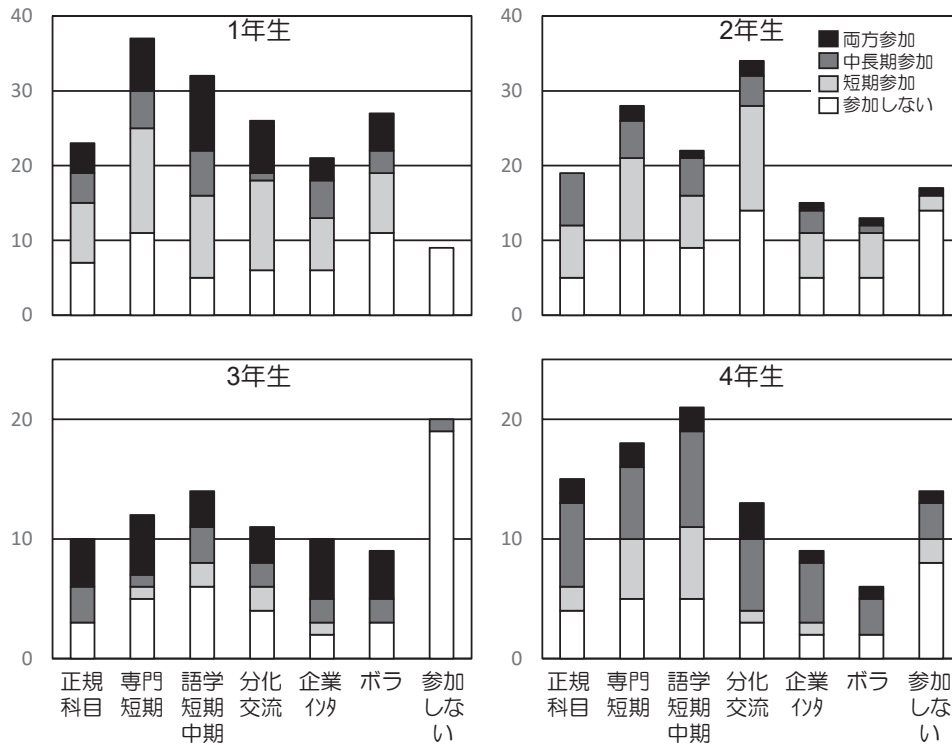


図7 オンラインプログラムへの参加意欲（複数回答）

門分野の学習と語学の学習とを比較すると、1～2年生は専門分野の学習への興味が強いのに比べ、3～4年生では語学学習の興味へと逆転することがわかった。この傾向については、学年が進行するとともに専門分野の学習が自ずと進み、同時に、語学力の必要性を意識できるようになった結果だと考えられる。また、コロナ禍の影響を強く受けた3年生については、オンラインプログラムであっても「参加しない」という回答が最多となった。その多くは、元々国際プログラムへの参加意欲を有していなかった層であるものの、コロナ禍の影響を強く受けた世代においては、国際経験そのものへの興味が削がれた可能性がある。なお、オンライン科目を1学期間履修する意欲は必ずしも高くなく、実地留学が不可能となった場合に代替としてオンラインプログラムを提供する場合は、語学や文化交流の要素を取り入れるなど、複合的な内容とする工夫が重要であると考えられる。

4. まとめ

本調査では、国際プログラムへの参加意欲について茨城大学農学部对学生に対してオンラインによるアンケート調査を実施した。留学を前提とした国際食産業科学コースへの配属を希望している1年生（11名）全員が留学への意欲を持っているものの、中長期の留学へはまだ不安を感じていた。しかしながら、1年生全体の回答結果からは、必ずしもコロナ禍による閉塞感に覆われておらず、前向きな意識が窺えた。ただし、就職先イメージの調査からは、コロナ禍の影響を強く受けた3年生について、中長期の留学に参加意欲を持ちながら「地方公務員や公立機関の研究者・技術者・教職員等」を選択した学生が認められ、また、オンラインプログラムへの参加意欲すらも削がれたと捉えられる調査結果が得られたことから、近い世代の多くの学生に対しては、一定程度の影響があったことが推察された。

本調査結果を俯瞰してみると、海外留学への期待は、特に1年生の回答をみる限り、基本的に大きく変化していないと言える。実地交流の再開にあたっては、(コロナ禍以前と同様であるが) 感染症リスクを正しく理解し、適切に対策を講じながら相互交流を実施していくことが重要である。しかしながら、コロナウイルスの変異などによる感染再拡大などへの不安を完全に排除するためにはさらに長い年月が必要であり、オンラインを併用した柔軟性の高いプログラムへと再構築する必要があるのが実情である。

横田ほか(2018)は、留学経験によって柔軟性、主体性、異文化理解度、コミュニケーション能力などの『非認知的能力』が向上すると報告しており、国際教育連携を推進することで、さまざまな産業を取り巻く環境と地域社会の抱える様々な問題を解析し、持続可能な社会を実現するための自立的な問題解決能力を有するグローバル人材の育成が期待できる。『非認知的能力』は、学生自身が向上を期待する能力項目とも概ね整合している。今後、しばらくは物理的な移動がある程度制限される状況が継続すると考えられる。そのなかで、植草ほか(2020)は、コロナ禍においても、オンラインを活用した双方向の協働学習と留学を組み合わせることで、国際的な教育の機会を享受する学生数の増加や、相手国の学生とのネットワークの継続的確保などを期待し、ポストコロナ時代における大学の国際化のニュー・ノーマルに言及している。コロナ禍において、ICT技術およびインフラの普及が急加速した側面もあり、今後、本当の意味でのグローバル社会に向かっていくと考えることもできるだろう。

謝辞

本調査を実施するにあたって、茨城大学前学長の三村信男先生を中心とする交流研究会において、茨城大学人文社会科学部の原口弥生先生をはじめ、複数の先生方からご助言を頂きました。また、全学教育機構の池田庸子先生、寫田敏行先生には、アンケート項目や実施方法、意義について非常に有益なご意見を多数頂戴いたしました。ここに感謝申し上げます。

引用文献

- 小林明(2016)「留学体験のインパクトと成果—留学経験者と留学非経験者の比較調査から—」『ウェブマガジン留学交流』, 65, 1-15.
- 坂上伸生・佐藤達雄・小谷博光・田村誠・加藤亮・太田寛行(2016)「農業の持続可能性をテーマとしたインドネシア短期研修の実践と国際共同教育の推進」『茨城大学留学生センター紀要』, 14, 67-75.
- Syuaib, M.F., Komatsuzaki, M., Ohta, H., Sakagami, N., Ramli, N., Syah, D. (2015). "An educational approach to establish agricultural sustainability: Lesson learned from a reciprocal double degree program between universities in Indonesia and Japan." *Sustainability: The Journal of Record*, 8, 200-206
- 植草茂樹・江端新吾・土屋紗喜子(2020)「コロナ禍を経て「留学」はどう変わるか—変革を迫られる大学の国際化戦略」『先端教育』<https://www.sentankyo.jp/articles/221ba30a-6f77-4750-937c-613dd42c6a09>【2021年11月8日閲覧】
- 横田雅弘(2016)「グローバル人材育成と留学の長期的なインパクトに関する調査報告書」明治大学国司日本学部横田研究室 http://recsie.or.jp/wp-content/uploads/2016/04/Survey-on-study-abroad-impact_final20170529.pdf【2021年11月8日閲覧】
- 横田雅弘・太田浩・新見侑紀子(編)(2018)『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト—大規模調査による留学の効果測定』学文社

コロナ禍における日本語教育実習 —海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって—

瀬尾 匡輝*・青木 香代子*・安 龍洙*・池田 庸子*・八若 壽美子*・
西 由美子**・大西 那奈**・清水 有紀**・シャカル 佳子***・
岩見 晴子****・高柳 有希*****・YEOH Lee Su*****
(2021年11月8日受理)

Japanese Language Teaching Practicum at the Time of COVID-19 pandemic: Reflecting on Online Teaching Practicum with Partner Universities Overseas

Masaki SEO*, Kayoko AOKI*, Yong Su AN*, Yoko IKEDA*, Sumiko HACHIWAKA*,
Yumiko Nishi**, Nana Onishi**, Yuki Shimizu**, Yoshiko SHAKAL***, Haruko IWAMI****,
Yuki TAKAYANAGI*****, and Lee Su YEOH*****
(Received November 8, 2021)

Abstract

In cooperation with Japanese language teachers at partner universities overseas, we conducted the Japanese language teaching practicum. In this paper, we will reflect on the practice we conducted in 2020 at the time of COVID-19 pandemic and discuss the challenges and possibilities of conducting Japanese language teaching practicum online.

【キーワード】 コロナ禍、日本語教育実習、協定校との連携

1. はじめに

2020年度、新型コロナウイルスの感染拡大により、人々の国を超えた移動に制限がかかった。茨城大学全学教育機構国際教育部門では、本学の学生を海外協定校に派遣したり、海外協定校の学生を本学に受け入れていたりしていた関係から、大きな影響を受けた。本稿で報告する日本語教育

*茨城大学全学教育機構

**アイオワ大学アジア・スラヴ言語文学科

***ウィスコンシン大学スペリオル校継続教育センター

****ペンシルバニア州立大学アジア研究学部

***** 仁済大学国際語文学部

***** マレーシア科学大学言語・リテラシー・翻訳学部

プログラムの「日本語教授法演習」もそのうちの一つである。しかしながら、国際教育部門では、コロナ禍の影響を負った経験として捉えるのではなく、コロナ禍によって世界中の大学の学生とオンラインでつながれるようになったと好機に捉え、海外協定校の日本語担当教員と連携し、本学の教育実習生が海外協定校の日本語授業で日本語教育の実習を行う「日本語教授法演習」を開講することにした。

先行研究を概観すると、海外に学生を派遣し、現地の教育機関で教育実習を行う実践はこれまでも多く行われてきた(三枝 2014, 深澤・冷 2014, 渡辺・今西 2019)。茨城大学でも、本学の海外協定校で交換留学生として半年から1年間学びながら、派遣先の大学で教育実習を行う「日本語教授法演習(海外)」があり、日本学生支援機構の海外留学支援制度(協定派遣)の支援も受け、新型コロナウイルスの感染が広がる前は多くの学生が参加していた。海外の教育機関で教育実習を行うことは、日本語教育の多様性に気づき、海外の日本語教育について知るきっかけになること(深澤・冷 2014)、多くの制約があるなかで教育実習を行うことから、より困難に陥りやすいが、実習生はその困難を乗り越えることで教師として成長することができること(富谷 2007)がこれまでの先行研究からは明らかになっている。だが、オンライン技術を用いて海外の大学等で教育実習を行うことは、新型コロナウイルス感染拡大により一部の大学で行われるようになってきたものの、そのような実践はまだ緒についたばかりであり、オンラインによる教育実習の検証はまだ十分に行われていないのが現状である。また、オンライン技術を用い、日本語教育を学ぶ学生が海外の大学等で日本語を学ぶ学生と交流する実践はこれまで多く行われてきたが(シャカル他 2020, 池田他 2021)、それらは日本語教育科目のプロジェクト活動等、科目の活動の一部として取り入れられることはあっても、教育実習という科目全体で行われることはなかった。本稿では、コロナ禍の2020年度に茨城大学の「日本語教授法演習」の実践をふりかえり、オンラインによる日本語教育実習の課題と可能性を検討する。

2. 実践の概要

2.1. 「日本語教育プログラム」及び「日本語教授法演習」

茨城大学全学教育機構国際教育部門では、人文社会科学部及び教育学部の学生に対して、外国語・第二言語として日本語を指導するために必要な専門的知識と能力の習得を目的とする「日本語教育プログラム」を開講している¹⁾。プログラムの修了には、26単位(必修科目12単位、選択科目14単位)が必要であり、本稿で紹介する「日本語教授法演習」は必修科目の2単位として開講され、プログラム受講生は当該科目以外の所要単位をすべて取得したのちに履修することになっている。「日本語教授法演習」には茨城大学の日本語研修コース²⁾で実習を行う「日本語教授法演習」と海外協定校に留学し、派遣先で教育実習を行う「日本語教授法演習(海外)」の2つがある。本稿では、これまでは茨城大学の日本語研修コース内で実習を行ってきた「日本語教授法演習」において、日本語研修コースの授業だけではなく実習生がオンライン技術を用いて海外協定校の日本語授業に参加し、見学及び教育実習を行った実践をふりかえる。

2.2. 2020年度後期の「日本語教授法演習」

2.2.1. コロナ禍における茨城大学の留学生向けの日本語科目の状況とそれに伴う「日本語教授法演習」への影響

2020年度は新型コロナウイルスの感染拡大が国際教育部門の教育活動に大きな影響を与えてい

た。2020年度前期は、新たな交換留学生を迎え入れることができず、2019年度後期から交換留学プログラムに参加していた交換留学生と研究生のみが日本語研修コースを受講し、レベル3（日本語中級レベル）6科目とレベル4（日本語中級レベル）1科目、レベル5（日本語上級レベル）2科目のみが開講された。そして、前期が終わると、2019年度後期から在籍していた交換留学生も本国に帰国し、さらに新規の留学生ビザの発給が全面的に停止されていたことから、2020年8月の時点で2020年度後期には日本語研修コースの受講生が全くいないことが想定された。そこで、国際教育部門の教職員で話し合い、2020年度後期は協定校の学生を本学の交換留学プログラムにオンラインで受け入れることにし、結果5名の協定校の学生が交換留学生として参加することになった³⁾。そして、受け入れた5名の日本語能力に基づき、レベル4（日本語中級レベル）6科目とレベル5（日本語上級レベル）4科目が開講された。

しかしながら、「日本語教授法演習」の教育実習は、これまで同科目担当教員の日本語研修コースの授業内で行われていたため、開講された11科目のうち4科目でしか実習生を受け入れることができなかった。加えて、2020年度後期は「日本語教授法演習」の受講要件がそろった学生が30名おり、学内で実習生を受け入れられる科目が少ない一方で実習を希望する学生が多くいた。そこで、受講を希望する学生が少しでも多く「日本語教授法演習」を履修できるようにと、新型コロナウイルスの感染拡大でオンライン授業となっていた阿見キャンパスの日本語補習授業でも授業見学及び実習を受け入れることにした。そして、日本国内だけではなく、世界中の大学の授業もオンライン授業となっていたことから、2020年9月に協定校で日本語を担当する教員に授業見学と実習の受け入れの協力を打診した。以下、表1に実際に授業見学及び実習に協力してくれた海外協定校とその担当者を記す。

表1 授業見学及び実習に協力した海外協定校

| 協定校名（国名） | 茨城大学の担当教員 | 協定校の担当教員 |
|---------------------------------------------------------|-----------|----------|
| アイオワ大学（アメリカ） | 八若 | 西・大西・清水 |
| ウィスコンシン大学スベリオル校（アメリカ） | 青木 | シャカル |
| ペンシルバニア州立大学（アメリカ） | 池田 | 岩見 |
| 仁済大学（韓国） | 安 | 高柳 |
| マレーシア科学大学（マレーシア） | 瀬尾 | Yeoh |
| ニューカッスル大学（イギリス） ※主に授業見学、実習については授業外で学生を集める形で1回協力してくれた | 瀬尾 | ケーシー／須田 |
| インドネシア教育大学（インドネシア） ※授業見学のみ | 八若 | Susi |

開講本数が限られていた日本語研修コースだけではなく、阿見キャンパスの補習授業及び海外協定校で開講されていた日本語授業でも見学及び実習ができるようになったことで、「日本語教授法演習」の受講要件がそろった30名のうち14名を受講生（以下、実習生）として受け入れることとした。そして、本科目を担当する茨城大学の教員5名が分担して、それぞれ2～3名の実習生を指導することになった。なお、実習生の選考にあたっては、履修要項に定めた通り、日本語教育プログラムの必修科目の成績上位の学生を受講可とし、2020年度後期で「日本語教授法演習」を履修できなかった学生については、2021年度前期及び後期で受講してもらうことにした。

2.2.2. 2020 年度後期の「日本語教授法演習」の概要

「日本語教授法演習」では、実習生は全 15 回の授業のうち、計 2 回の教育実習と、それぞれの実習の前に各 3 回（計 6 回）授業見学を行うことになっている。2020 年度は協定校との連携が可能となり、実習 2 回のうち 1 回は協定校で教育実習を行うこととし、実習生は茨城大学の日本語研修コースと協定校の日本語授業の両方で教育実習を行った。そして、実習予定の当該授業を 1 回以上見学することを必須としていたことから、教育実習をする協定校の日本語授業も必ず 1 回は見学した。加えて、実習する協定校以外に、1 つ以上の協定校の授業見学をすることを実習生には課し（例：アイオワ大学で実習→見学先：①アイオワ大学、②インドネシア教育大学、③茨城大学）、海外の複数の教育実践に触れることを実習生には求めた。

以下、表 2 に 2020 年度後期の「日本語教授法演習」全 15 回（各回 90 分）のスケジュールを記す。ここでは特にどのように協定校と連携を図ったかを中心に説明する。

表 2 2020 年度後期 「日本語教授法演習」のスケジュール

| | |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>第 1 回 【10 月 8 日】</p> | <p>全体オリエンテーション & 個別ミーティング 茨城大学で「日本語教授法演習」を担当する教員（以下、指導教員）5 名と 14 名の実習生が顔を合わせた。対面での実施となったが、遠方に住む実習生やインターンシップ等でキャンパスに来ることができなかった実習生のためにオンラインによる配信も行った。全体オリエンテーションでは、シラバスに基づき科目の概要と目的、スケジュール、評価方法等について説明をした。その後、指導教員とそれぞれの実習生と個別にミーティングを行った。個別ミーティングでは、それぞれの指導教員が担当する茨城大学の日本語授業及び協定校の日本語授業の曜日・時間、内容、使用する教材を説明し、どの授業で第 7 回目の教育実習を行うかを決めるとともに、第 2～4 回目の授業見学でどの授業を見学するかを決めた。</p>  <p>写真 1 全体オリエンテーションの様子</p> |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

第2・3・4回

授業見学①～③

見学する授業は、指導教員が実習生の希望を聞き、授業担当教員の許可を得る形で進めた。協定校の授業見学のスケジュール調整については、Microsoft Teams 上にエクセルファイル（写真2）を共有し、指導教員が取りまとめて書き込んだ。そして、各協定校とのやりとりを担当する指導教員が協定校の日本語担当教員に連絡をし、見学受入の可否を確認したうえでオンライン授業の参加方法（例 ZOOM の URL など）を教えてもらい、実習生に連絡した。

授業見学では、実習生は「授業見学記録」を記入し、最終レポート課題と一緒に提出をした。90分の授業を1コマとしてカウントするため、協定校の授業が1コマ45分だった場合は、2回見学することで（合計90分）1コマ分の授業としてカウントした。

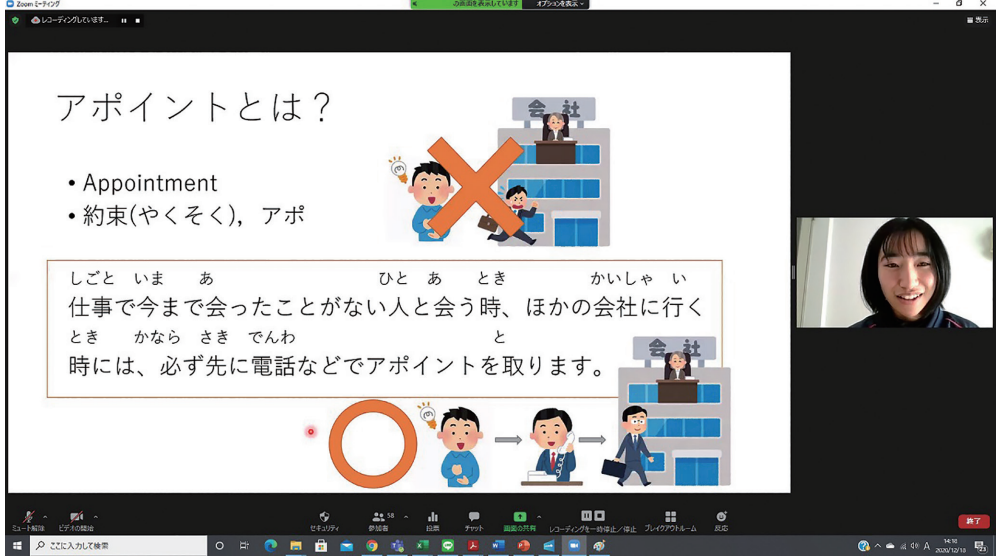
| 月 | 日 | 曜日 | 大学 | 日本時間 | 授業 | 備考 | 見学学生1 | 見学学生2 | 見学学生3 |
|-----|-----|----|--------|-------------|--------|-------------------------|-------|-------|-------|
| 10月 | 12月 | 月 | ペンステイト | 22:05-22:55 | 日本語403 | とびら(14-15課) | | (池田) | |
| 10月 | 13日 | 火 | インドネシア | 10:40-12:20 | 中上級作文 | | | | |
| 10月 | 14日 | 水 | インドネシア | 10:40-12:20 | 中上級読解 | | | | |
| 10月 | 15日 | 木 | アイオワ | 23:30～ | 文法 | げんきII | | | (八若) |
| 10月 | 16日 | 金 | アイオワ | 2:30～ | 文法 | げんきII | | | (八若) |
| 10月 | 17日 | 土 | アイオワ | 3:30～ | 文法 | げんきII | | | |
| 10月 | 18日 | 日 | アイオワ | 23:30～ | 文法 | げんきII | | | |
| 10月 | 19日 | 月 | アイオワ | 2:30～ | 文法 | げんきII | | | |
| 10月 | 20日 | 火 | ペンステイト | 22:05-23:20 | 日本語403 | とびら(14-15課) | | (実習) | (八若) |
| 10月 | 21日 | 水 | アイオワ | 2:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 22日 | 木 | アイオワ | 3:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 23日 | 金 | インドネシア | 10:40-12:20 | 中上級読解 | ※whatsappを使用 | | | |
| 10月 | 24日 | 土 | インドネシア | 16:20-18:20 | 中級読解 | ※zoom, geogle classroom | | | |
| 10月 | 25日 | 日 | アイオワ | 23:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 26日 | 月 | アイオワ | 2:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 27日 | 火 | アイオワ | 3:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 28日 | 水 | アイオワ | 23:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 29日 | 木 | アイオワ | 2:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 30日 | 金 | アイオワ | 3:30～ | 読み物 | げんきII | | | |
| 10月 | 31日 | 土 | ペンステイト | 22:05-23:20 | 日本語1 | げんきI(4-6課) | | | |

写真2 授業見学取りまとめのための共有ファイル

第5・6回

教案・教材作成

実習生は第7回の教育実習（45分）で行う教案・教材を作成し、茨城大学の指導教員に事前に提出した。そして指導教員はそれらを確認したうえで、Microsoft Teams の会議システムを用いて遠隔で実習生を指導した。また、協定校の日本語授業を担当する教員にも教案・教材を確認してもらい、口頭や文書にてコメントをしてもらう茨城大学の指導教員もいた。

| | |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>第7回</p> | <p>教育実習① 茨城大学あるいは協定校の実際の日本語授業で、オンライン会議システムを用いて教育実習を45分間行った。協定校での教育実習では、茨城大学の担当教員も参加した。</p>  <p>写真3 協定校での教育実習の様子</p> |
| <p>第8回</p> | <p>実習のふりかえり 教育実習のふりかえりとして、茨城大学の指導教員が、Microsoft Teams の会議システムを用いて遠隔で実習生と会い、実習に対するフィードバックを行った。協定校の日本語担当教員の参加は必須ではなかったが、実際には協定校の教員にふりかえりセッションへの参加を促したり、文書でコメントをしてもらったりする茨城大学の指導教員もいた。</p> |
| <p>第9・10・11回</p> | <p>授業見学④～⑥ 第2・3・4回と同じ</p> |
| <p>第12・13回</p> | <p>教案・教材作成 第5・6回と同じ</p> |
| <p>第14回</p> | <p>教育実習② 第7回と同じ</p> |
| <p>第15回 12月23日</p> | <p>ふりかえりとフィードバック 実習生と茨城大学の指導教員全員が参加する形で全体のふりかえりセッションを行った。新型コロナウイルス感染拡大の第3波のピークの時期と重なったため、対面ではなくオンラインで実施した。ふりかえりセッションでは、実習生に Microsoft Form を用いてセッション当日までに以下の点について記入をもらった。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 実習の授業内容、実習を通して気を付けた点、工夫した点、よかった点、実践上の課題について 2. オンラインでの①授業見学、②教育実習で、不便に感じたことや、逆にうまくいったこと 3. 「日本語教授法演習」(授業見学、教案作成、実習、担当教員との話し合い) から学んだことや得られたもの 4. 他の実習生、先生に聞いてみたい疑問点「この場合、どうすればいいの?」「みんなはどうしてた?」など、話し合いたいこと(テーマ)を3つ <p>そして、ふりかえりセッション当日には、茨城大学の指導教員も含めて5つのグループに分かれ上述した4番目のテーマについてグループで話し合った。</p> |

例年の「日本語教授法演習」では、10月下旬～12月初旬の7週間に集中講義として開講をしていた。しかしながら、2020年度は、協定校の学期のスケジュールに合わせ、一番早い授業見学や実習は10月中旬から始まり、2回目の実習は遅いところでは12月初旬までかかった。

全15回の授業の後、実習生達はレポート課題として、「日本語教授法演習」での経験をふりかえり、学んだこと、工夫したことをA4用紙5～6ページにまとめて提出した。なお、本科目における実習生の評価は以下の観点から行った。

| | |
|--------------------------------|-----|
| (1) 授業実践 (20%×2回) | 40% |
| (2) レポート | 40% |
| (3) 参加度 (教案の準備、時間厳守、授業に取り組む姿勢) | 20% |

3. 本実践のふりかえり

本実践を複数の観点からふりかえるために、教育実習を受け入れてくれた協定校の日本語担当教員及び実習生の実践に対する記述から考察することを試みる。本節では、まず協定校の日本語担当教員のナラティブ (語り) からふりかえる。柳瀬 (2018) は、実践をナラティブで記述することで、教師の省察が深まり、他者との共有も可能になると主張しており、本実践をふりかえるうえでナラティブを用いることは適切であると考えられる。そして、実習生を対象に行った授業アンケートの結果をもとに実習生の視点から本実践をふりかえる。

3.1. 協定校の教員による本実践のふりかえり

協定校の日本語担当教員に、教育実習終了後に、以下の点について1,500字程度でまとめるようお願いをし、提出してもらった。

- ・実習生を受け入れることについて最初はどう思っていたのか
- ・実際に受け入れてみてどうだったのか
- ・実習生の授業についてどう思ったか
- ・学習者の反応はどうだったか
- ・受け入れた教師自身の気づき
- ・今後の改善点

以下に協定校の日本語担当教員のそれぞれのナラティブを記載する⁴⁾。

3.1.1. アイオワ大学

アイオワ大学では日本言語文化専攻の学生以外にも多くの学生が日本語を履修している。実習時にはプログラム全体として約140名が履修していた。学習者は英語母語話者が圧倒的に多い。

実習実施までの流れ

9月に依頼を受け、実習生3名が確定した10月初旬から日程調整を始め、約1週間後に授業見学、実習を行った。事前に担当教員と実習生がメールで授業内容を確認し、名簿やリンクを共有、プログラムコーディネーターがアメリカで授業をする時に気をつけるべき点について講義を行った。

担当授業

担当は日本語2年生の授業で、どのクラスも出席者が10名だった。学習項目は実習生によって若干異なるが、『初級日本語 げんき II』⁵⁾の16課の「～ていただけませんか」、「～といい」、形式名詞の「～とき」、新出漢字だった。

受け入れ前にどう思っていたか

コロナ疲れをしている学生の気分転換にもなり、大学間交流を深めるよい機会になるだろうと快く受け入れたものの、担当教員は大変不安に感じていた。実習生がどのような指導をうけ、どの程度準備してきたのか具体的にわからない、実習生と馴染みがない、準備期間が短い、授業が失敗に終わったら日程上やり直す時間がない、というのが不安の要因だった。

実習授業でよかった点

導入からドリル、応用へと順序よく進められていた。学生との距離感が上手くつかめており、落ち着いて授業ができていた。全学生に発話させる姿勢がどの実習生にも見られた。

学生の反応

実習生には時差がきつかったようであるが、授業の雰囲気はとてもよかった。しかし、学生が実習生の意図を理解していない様子が時折見られた。翌日の学生の様子からも、理解が不十分な文法がいくつか見られた。

実習授業の改善点

実習後に担当教員と実習生とでふりかえりを行い、改善点として以下の点が挙げられた。

- どうしたら発話量を少しでも増やせるか考える必要がある。
- 授業の目的と目標を意識して内容と時間配分が考えられるといい。
- 指示をもう少し明確にするといい。英語は必要最小限に留め、使用する際には使う目的を意識できるといい。
- 間違いを全て直す、または流してしまうことも多々あった。学生自身に間違いに気づかせ、直させたり、直した後、再度頭から言わせることも必要。様々なフィードバックの仕方を状況に応じて使い分けることを意識できるといい。
- 学生を子ども扱いしない。過剰に褒める必要はない。

担当教員自身の気づき

教員の情報を授業に上手く織り交ぜていくと学生の注意が引け、授業に緩急が付き学習意欲が高まると改めて感じた。学生の発話量をいかに増やすか、応用に入る前にどのようなステップが必要かという点に関しても内省するいい機会だった。

コーディネーターにとっては、今後の教員養成の方向性、可能性について考えるよい機会となった。アメリカでは質のよい日本語教員の人材不足が深刻な問題となっており、今後は日本語非母語話者をより積極的に受け入れる教員養成のあり方を開拓していく必要がある。その意味で、担当した実習生の一人が外国人留学生であったことは特に励みとなった。高等教育機関における日本語教

育において教員の多様性をどう捉え、生かしていったらいいのか考えさせられた。

今後の課題

教案作成後に担当教員がフィードバックする時間がとれなかった。見学の回数も増やし、準備期間に余裕をもたせることが必要である。また、実習生が履修している授業の目的や内容、実習生に関する情報の共有が必要であった。大学や実習生からどのような指導が期待されているのか、この実習の経験を生かして何をしたいのか、心構えや目的が事前に把握できていたらよかった。今後はこうした情報をもとに個々の実習生にあった実習大学を選ぶのも有益かもしれない。

実習で足りなかった部分を教員が補うためには実習生が続けて授業をしないほうがいいこともわかった。時間のロスを回避するために、インターネット環境を整え、事前にツールの使い方に慣れておくことも重要である。

3.1.2. ウィスコンシン大学スペリオル校

この度 10 月 27 日から 11 月 12 日まで、茨城大学の教育実習生 3 名を私の日本語初級 ZOOM クラス (JAPA 101、8 名) で受け入れました。授業見学 3 日、実習 3 日という短期間のスケジュールでしたが、それについて報告します。

実習生を受け入れることについて最初どう思ったか

依頼のメールが来た時「遂にこういう時代が来たのか」と思いました。世界中がコロナ禍の中で、学校、大学等自粛を余儀なくされ、オンラインに移行せざるを得なくなりました。私は勤務校の大学が自宅から遠いため、コロナ禍の前からずっと ZOOM を用いて遠隔授業で日本語を教えていましたが、まさか ZOOM で教育実習生を受け入れることになるとは思っていませんでした。それでも「ZOOM での教育実習は不可能ではない」と思い、承諾いたしました。期間も長くないし、大丈夫だと思いました。

実際に受け入れてみて

事前に茨城大学の教員と ZOOM で話し合い、授業見学や教育実習の日程、時間、どこを教えるか等、メールでも何回か打ち合わせをしました。私は初級クラスをオンラインでもう一つ教えているので、進度の都合上、復習という形でお願ひしました。以前、教育実習生を受け入れ、指導したことはあったのですが、いつも実習生のほうが学生よりもずっと年上でした。今回は同年代の目線で、違う角度から私の学生が学べるのは貴重な経験だし、また教育実習生にとっても、時代に合わせて ZOOM で教える機会があるのは、いい経験だと思うので双方にとって、意義のあることだと思ひました。

実習生の授業について

授業する段階になると、印刷するオフィスが閉鎖され、コロナ禍で学生数が半数以下に減少している上、欠席する学生もいてどうなるかと思ひましたが、かえって少人数で集中して学習できたと思います。実習生が熱心に教材を作り、教室で使うプリントも学生達が各自授業前に印刷して用意し、意欲的に授業を受けているのを見て、ほっとしました。また実習生が学習者の習った文法をゲーム感覚で復習させたり、教室やブレイクアウトルームを使ってペアワークで練習させたり、か

わいい絵をつけてヒントを与え、口頭練習させる等、工夫している様子が見られました。実習生2人は教室で授業ができたのですが、3人目の教育実習生は私のティーチング・アシスタントがコロナ隔離のため、教室でなく各自家から ZOOM を接続する形となり、急遽それに合わせて授業案を作成したようですが、スムーズにできていたと思います。実習生は緊張しながらも、学習者と同様、明るい顔でやっていました。

学習者の反応

学生からは①ペースが変わった、②全体的に楽しんだ、③とてもいい復習になった、④自分の練習以外に、パートナーとの会話練習もできた、⑤口頭練習だけでなく、書く練習もあってよかった、⑥3人ともよかった、⑦アプローチがよかった等、全体的に好意的なフィードバックがありました。

受け入れた教師の気づき

私の気づきとして、①ブレイクアウトルーム作成を普段やらないので不慣れだったが、これを通して少し進歩した、②実習生の○×ゲームを通して、学習者が楽しんで学習している様子が見受けられ、こんな方法もあるんだと気づいた、③実習生の使用していた絵のウェブサイトを知り、今後活かせると思った、④復習となると書かせる復習シートになってしまいがちだが、今回実習生の復習教材を見て視覚的にかわいい絵があると、話す復習においては楽しく学習できると思った、等がありました。

以上、勤務校では日本語教師は私一人で、普段他の授業見学をする機会がないので、実習生の授業を見て、いろいろなことに気づき、今後自分の授業にも活かせると思いました。自分の学生にとっても、新鮮な経験になったと思います。

気をつけること

操作の面です。ZOOM だと、話者以外の方がミュートにしていなくて他の人の声が全部入ってしまいます。またミュートを解除しないと聞こえないので、気を付けたほうが良いと思いました。また、今回は時間があまりなかったのですが、できれば実習前に実習生とも打ち合わせ、実習後にも学生同士の座談会があればよかったなと思いました。

最後に、ZOOM での教育実習という普段では行われない形でやりましたが、時代に即して双方にとっていい経験となり、今後が期待されます。このような貴重な機会を頂き、私にとってもいい経験になりました。感謝いたします。

3.1.3. ペンシルバニア州立大学

コース名：JAPNS 403Y

学生数：9名

使用教科書とその範囲：『上級へのとびら』⁶⁾ 14課と15課

担当教師：岩見晴子

実習生：2名(1人は14課、もう1人は15課を担当)

茨城大学の日本語教員養成コースの教育実習の場とさせてほしいという申し入れがあり、まず考えたのは、日本語を教えたことがない実習生に教えさせた場合に受け入れ側になんらかの効果が期

待できるのは初級レベルではなく中級から上級の学生であろうということだった。そこで、日本語1学期目と3学期目のコースは教育実習生に見学だけしてもらおう一方、7学期目の学生を対象に見学と模擬授業をしてもらいたいと返答した。そして筆者は受け持っている7学期目の授業での実習の詳細を検討した。同時に他大学の学部生が日本語の授業を1時間教えることに問題がないか学部長に確認し、了解をとった。

実習生を受け入れることのメリットは何か。学習者が実験台になるだけではいけない。ならば、一方的に教える・教わるという活動ではなく、もっと情報のやりとりによって学びが起こるような設定にしたいと考えた。その結果、教科書の読み物を教えてもらうだけでなく、その前作業として、学習者にさせる予定であった課全体のトピックのイントロダクションの一部を実習生に担ってもらうことにした。まず、学習者2名と実習生1名の3人で内容をどう分けるか授業外の時間に話し合わせた。これが学習者にとっては日本人学生と日本語でコミュニケーションをとる機会となり有益だった。実習生にとっては教える読み物のその課全体に対する位置付けを理解するのに役立った。また、模擬授業に先立って学習者の日本語のレベルを見極める一助となった。

授業での実習生のトピック導入のための発表はスライドを使ったわかりやすいものであった。学習者にとっては読み物を教わる前に実習生の話が聞けて、相手も自分と同じ学生であるという安心感を得ることになった。

担当教師と実習生の事前ミーティングでは、読み物を教える準備をする時は、単語や文法や漢字について調べ、実際の授業では学習者の内容理解を助ける、または確認することを目的にしてほしいと伝えた。実際の模擬授業では実習生の2名ともその目的を目指した授業を行った。学習者は協力的で、予習しており、自分の理解を元に実習生の質問に答えていた。一方で、実習生が重要な点を確認するのによい質問をしていたのに対し、学習者がそれに対応しきれていないことも度々あった。そのような場合に、実習生が学習者の不十分な答えを指摘したり、再確認するために追加質問をすることが足りない場面が見受けられた。実習生にとって生の学習者を教えるのは初めての経験であり、授業時間も50分程度の短いものであることから、十分な授業にならないことは受け入れ側教師にとって想定内であった。教師はそれを補う授業を後日行った。

日本語教育の経験の浅い、または全くない教授者が学習者の反応を見ながら授業を進めるというのは、対面であっても難しい。リモートでは表情などが伝わりにくいため、さらに難しくなる。実習の効果を高めるには、やはり「対面」が望ましいと思われる。しかし、今回はリモートだったからこそ可能になった教育実習であった。受け入れ側としては、日本人学生との交流ができたという点で成功だったと言える。

学期の終わりに茨城大学の実習生を受け入れてどう思ったか学習者にアンケートを課した。答えは日本語と英語のどちらかで書いてもよいという指示をした。

アンケートの質問：「茨城大学の学生が来て、発表したり、読み物を教えたりしたことについてどう思いますか。来年の403Yでもやったほうがいいですか。」

9名の学生の答えをそのまま引用する。

- ・ Those students had shown their expertise in teaching, but they speak a bit too fast, I am more fond of Professor Iwami's teaching style. In general I do not think the teaching part is necessary considering Professor had to explain the whole text again in order for better understanding. But they are really nice person and answered our question precisely and taught with passion.

- ・ 面白いと思います。やってもいいと思いますが、先生がもう一度読み物を教えてくれるとは良いと思います。
- ・ 来学期も茨城大学の学生は授業に来たらいいと思います。色々な面白いことを習って、アメリカに日本語先生じゃない日本人と話すことがいい経験だと思います。
- ・ 茨城大学の学生の発表はいい聞く練習になりました。教科書の読み物を教えることは少し変になったかなと思います。来年はまたして、学生が決めた先生が許可を上げた物の方がいいかもしれません。
- ・ 基本的には良かったと思います、でも授業がうまくすすめない時、例えば答える人がいない場合、ちょっとフォローしたほうが良いと思います。
- ・ Communicating with another native Japanese speaker in any capacity is always helpful.
- ・ いいと思います。日本人の学生と話ができるし、授業中新しい授業の教え方法が体験でいます。来年の403Yもやったほうが良いと思います。
- ・ それはいいが、彼女たちはもっと積極的に授業の流れをリードしたらより良いと思います。
- ・ それはいいと思います。先生以外の日本人の話し方を聞いたら、学ぶこともできる。

3.1.4. 仁済大学

実習生を受け入れることについて最初は思ったか

オンラインであれば、コロナ禍でも実習生を受け入れられるためよいと思いました。また、コロナの影響で、日本人との交流の機会がほとんどなくなってしまった仁済大学の学生にとって、とてもよい経験になると思いました。

仁済大学の授業運営の方針（対面か非対面か）は、コロナの拡散状況に応じて随時変わるスタイルだったので、教育実習のため前もって準備をする実習生の負担にならないか心配でした。また、仁済大学のオンライン授業は必ず大学の Microsoft Teams を使って担当教員が行うように定められていたため、非対面での実施に工夫が必要だと感じました。

実際に受け入れてみてどうだったか

以下の科目で実習生を受け入れました。

1) 基礎日本語会話Ⅱ B

レベル：初級（1年生）

履修者数：20名

教育実習の時期：対面授業の期間中（11月12日）

方法：ZOOM を使って、実習生の授業を教室のプロジェクターで投影するスタイル

多様な入れ替え練習から、学習者自身のことについて自由に話せるように授業を進めてくれてよかったです。大変だった部分としては、マイクが遠く、学習者の声の実習生に届きにくく、実習生が学習者の顔を見にくい（双方、反応にタイムラグが生じる）という点がありました。

2) 基礎日本語会話Ⅱ A

レベル：中級（1年生）

履修者数：11名

教育実習の時期：非対面授業の期間中（12月3日）

方法：ZOOMを使って、学習者が実習生の授業に自宅のパソコンから参加するスタイル

教科書以外にも会社というテーマで学習事項の文法が出てくる場面の会話を提示し、その内容に対する質問、穴埋めの文法練習をするように進めてくれてよかったです。また、実習生が学習者一人ひとりの反応を見て授業ができていたのもよかったです。

学習者のインターネットの環境によって、声が聞こえにくくなる時があったのは少し不便に感じました。

学習者の反応はどうだったか

実習後に学習者に実施した自由記述のアンケートでは、以下のような意見が得られました。

1) 基礎日本語会話ⅡB（初級） 回答者7名

- ・ 日本にいる日本人学生と会話できてよかった（4名）
- ・ 後ろの席からでも実習生の顔がよく見えた（1名）
- ・ 実習生が質問をよくしてくれて、授業によく参加できた（1名）
- ・ 気になったことを質問できてよかった（1名）
- ・ なるべくわかりやすく説明してくれて、後に韓国で授業したいという言葉が嬉しかった（1名）
- ・ 音がよく聞こえなかった（4名）
- ・ ネット環境がよくなかった（3名）
- ・ 先生がずっとカメラを持っているのが大変そうだったので、カメラの設置がされるといいと思った（2名）

2) 基礎日本語会話ⅡA（中級） 回答者3名

- ・ 実習生の情熱のおかげで、集中できた（1名）
- ・ 学習者の立場になって説明してくれてよかった（1名）
- ・ マイクの状態がよくなかった（1名）

受け入れた教師自身の気づき

教育実習では、ZOOMの新しい機能（グループ分け）の使い方を知れたり、オンラインで学習者一人ひとりの顔が見える授業が可能になっていた（実習生が学習者の顔と名前を一致させながら授業をスムーズに行っていた）ところがよかったです。

授業見学では、LINEのグループトークは見学者の入室が自由で制限時間がない反面、回線が遅く止まってしまう、利用できなかったところがありました。また、ZOOMを利用した場合、無料アカウントは40分という時間制限があるので、1回の授業（50分）中、まとめ部分（復習・確認）を授業の最後10分にもってきて、導入と本題を40分におさめる工夫が必要でした。仁済大学の事情により対面授業から急遽非対面授業になり、実習生が授業見学できなくなった場合、オンデマンド授業を有効に活用してもらえたところはよかったです。

改善点

授業が終わった後に、教員と実習生の座談会の場を持つことはできましたが、授業外での学生同士の交流の場も持てたらよかったですと思いました。

また、実際に2種類の方法で実習を行ってみて、仁済大学側が対面授業の期間中であっても、オンラインで行う教育実習は学習者達が各自のパソコンから参加する非対面形式で行うほうがメリットが大きいと感じました。

3.1.5. マレーシア科学大学

実習生を受け入れること

マレーシア科学大学の本校はペナン島にあり、有名な観光地ですが、学習者は日本語母語話者と話す機会はあまりありません。また、コロナ禍で日本人と会う機会はほとんどなくなっていたところに、茨城大学からコロナ禍での教育実習に参加する誘いをメールでいただいたとき、本当にいいタイミングだと思い、嬉しく承りました。実際に参加してみて、予想通り、普段日本語母語話者に会う機会はあまりない学習者の学習意欲を向上させることができたと感じます。

実習受入授業の概要

今回実習で受け入れた授業は「ビジネス日本語」です。マレーシア科学大学は1996年に日本語副専攻講座を開きました。副専攻講座のカリキュラムはレベル1から5に分けられています。レベル1から4までは総合日本語コースで、最終レベルは「ビジネス日本語」です。学習者は総合日本語コースを終えた段階の日本語能力は日本語能力試験のN4ぐらいで、最終レベルの「ビジネス日本語」を通してN3ぐらいの能力を身につけることができます。

該当学期の「ビジネス日本語」の履修者は61名でした。学習者の日本語能力はN4ぐらいで、学習項目は日本語能力試験N3に合格するために必要な語彙、文字、文型の理解と将来マレーシアの日系企業や日本関連の会社に就職した際に必要となる基礎的なビジネス日本語を学び、ビジネス文化・ビジネスマナーの理解と会話能力の育成を目指します。

茨城大学の実習生の授業

お互い大学生同士なので、マレーシア科学大学の日本語学習者が実習生に気楽に質問したり、発言したりして、とても楽しい授業だと思いました。また、実習授業を行う前の授業見学時には、お互いに自国の文化について発表したり、交流したり、両校の学生にとって、お互いの文化、大学生活などを理解するのにいい機会になり、意味深い授業だと思いました。日本語母語話者があまりいない環境で日本語を学習している学習者にとって、とても貴重な授業だと思っています。

茨城大学の実習生達は授業の事前準備がよくて、また授業中日本語学習者の質問などに親切に対応して、マレーシア科学大学の学習者達はとても感心していました。

マレーシア科学大学の学習者の実習授業に対する反応

61名の履修生のうち43名がメールでのインタビューに返信をしました。以下の図1が示すように、実習授業のよかったところとして一番多かったコメントは、今回の実習授業を通して日本語学習にメリットがあったという意見でした。

しかし、実習授業の難しかったところとして、①聞き取れないことが多い、②現在のレベルには、

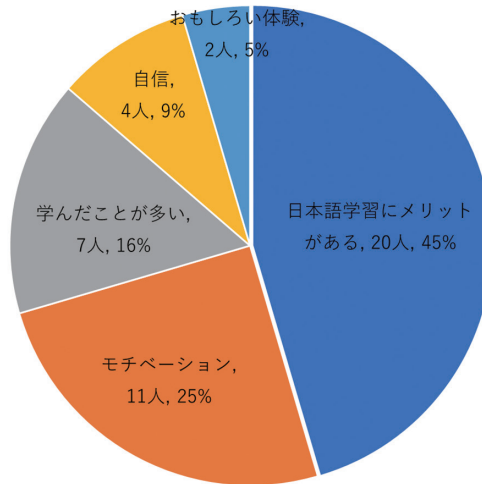


図1 実習授業のよかったところ

難し過ぎた（特に聴解の部分）、③ ZOOM での指示がわかりにくい、という声がありました。

受け入れた教師自身の気づき

ビジネス日本語は副専攻の最後のレベルなので、学習者はすぐ卒業して、就職するので、なるべく必要なビジネス日本語やマナー等を身につけさせようという考えで、知らずに一方的な押し付けた授業を行っていたことが今回の実習生の授業を見て気がつきました。新学期が始まる前に、カリキュラムと関連のある音声練習の情報を学習者に知らせて、授業内容に沿って聴解練習を自習するように頼みました。今回、実習生が聴解練習を授業の時にやることは、日本語学習者は確実に聴解練習をしたことを確認できるし、直面している問題点も把握できる等のよい点を実感しました。

実習授業を行う前の授業見学で、両校の学生に自国のことについて発表させたり、授業中交流させたりすることによって、お互いのことを知ることができて、実習授業が順調に行われることにつながっていたと思います。

オンライン授業は国境を越えて、お互いの学習者の学習空間を最大限にすることができて、これからも続けて行う価値があると思います。

3.1.6. 協定校の日本語担当教員のナラティブをふりかえって

5人の協定校の日本語担当教員のナラティブをふりかえると、「同年代の目線で、違う角度から私の学生が学べるのは貴重な経験」、「コロナの影響で、日本人との交流の機会がほとんどなくなってしまった仁済大学の学生にとって、とてもよい経験になる」、「普段日本語母語話者に会う機会はあまりない学習者の学習意欲を向上させることができた」等、双方の学生の交流を促すために教育実習を受け入れてくれていた面が強かったようである。そして、実習生の授業についても概ね肯定的に受け入れられていたようだった。また、協定校の担当教員が実習生を受け入れることで自身の実践をふりかえったり、今後の授業に活かせるようなオンラインテクノロジーの新たな使い方を知りきっかけとなったりもしているようだった。ウィスコンシン大学スペリオル校の教員が「勤務校では日本語教師は私一人で、普段他の授業見学をする機会がないので、実習生の授業を見て、いろいろなことに気づいた」と述べていたように、実習生の授業ではあったが、自分とは異なる実践者の

授業を見学する機会が創出され、結果担当教員自身のふりかえりの機会にもつながっていたのである。

しかしながら、次のような課題も見つかった。まず、アイオワ大学の教員から指摘があったように、実習生を受け入れる担当教員は実習生と馴染みがなく、受け入れについて不安に感じていたという点である。本学で行っている「日本語教授法演習 (海外)」では、派遣先の大学で交換留学生として在籍している間に、実習生は1学期あるいは1年間にわたり協定校の日本語の授業を見学したり、派遣先の日本語担当教員と密に連携をとりながら授業の手伝いをしたりすることから、担当教員と実習生の間である程度の関係性を構築することができる。しかしながら、今回のオンラインによる教育実習では、協定校での1回の授業見学後すぐに教育実習を行っていたことから、実習生と協定校の担当教員及び学習者との間で十分なラポールが形成されているとはいえなかった。また、今回は多様な教育現場を観察するためにあえて複数の異なる協定校の授業を見学するよう伝えていたが、ラポール形成のためには協定校の同じ授業を複数回見学させる必要もあったのかもしれない。また、仁済大学の教員が「授業外での学生同士の交流の場も持てたらよかった」と述べていたように、そのような場をオンライン上で創出することでより両校の学生同士のラポールの形成が促せたと考えられる。

そして、茨城大学の指導教員によっては教育実習前に協定校の担当教員に現地の学習者に対して授業をする際に気をつける点の講義をしてもらったり、教案・教材に対してフィードバックをもらったり、両校の学習者が授業内外で交流する場を設けたり、教育実習後には協定校の担当教員を交えて実習のふりかえりを行ったりする者もいたが、全員の指導教員がそうしているわけではなかった。協定校の担当教員の負担を考えると、これらの活動に参加を強制することは難しいところもあるが、ラポール形成及び実習生と協定校の日本語学習者によりよい教育活動を与えるためには必要だったのではないだろうか。

さらに、協定校の担当教員からは実習生がこれまでどのような指導を受けてきて、どの程度準備をしてきたのか具体的にはわからないという指摘もあった。今回は急遽オンラインで教育実習を行うことになったため、協定校の担当教員に十分な説明ができていなかったところも否めない。実習生を受け入れる協定校の教員にとっては、どのような目的でどのような実習生が来るのかを把握しておくことは必要であり、より詳細な説明をすることは必要だろう。

3.2. 実習生による本実践のふりかえり

次に「日本語教授法演習」について実習生達はどのように感じていたのかをオンラインで行った「日本語教授法演習」に対する授業アンケートの結果をもとにふりかえる。

「日本語教授法演習」に対するアンケートは、最終授業のふりかえりセッションのまえに Microsoft Form を用いて各自記入してもらった (回収率 100%)。本節では「オンラインでの①授業見学、②教育実習で、不便に感じたことや、逆にうまくいったことはどんなことでしたか」の質問項目をもとに議論をする。

3.2.1. オンラインでの授業見学について

実習生からは「日本国内外に関わらず様々な先生の様々な授業を見学できたことがよかった」、「いろいろな国、いろいろな形式の授業を観察できた。新鮮で、楽しかった」、「通常であれば見学するのに移動時間がかかる阿見の授業や海外の授業を見学できたことがよかったです」等、国や地

域を超えて様々な授業を見学できたことによさを感じる者が多くいた。これまでの「日本語教授法演習」では、茨城大学の留学生（主に交換留学生）を対象にした「日本語研修コース」の日本語の授業を見学することが主だった。しかしながら、日本語教育は多種多様な場で営まれており、同じ大学生を対象とした日本語の授業であっても地域や対象とする学習者が異なればその目的や方法は異なってくる。本実践では、インターネット技術を駆使し、異なる地域の複数の実践を垣間見ることができ、多種多様な日本語教育実践に触れることができた。しかしながら、3.1.6節でも述べたように、より多くの異なる種類の授業を見学することは、個別の授業実践と深く向き合うことは難しくなる。この辺りのバランスをどうするか、今後さらに検討する必要があるだろう。

また、オンラインで授業見学をすることのメリットとして、ZOOMのブレイクアウトルームを用いて「気軽にグループディスカッションの様子を見学」できたり、授業見学時に回線の不具合等で見学ができなかった際に「録画した授業を見て学ぶことができた」等、オンラインであるがゆえのよさも確認された。

3.2.2. オンラインでの教育実習について

オンラインでの授業見学について主に肯定的な声が聞かれる一方で、実習生はオンラインでの教育実習については難しさを感じていたようである。14名のうち1名が「オンラインでもグループ分けしたり、Googleドキュメント⁷⁾を黒板として使えたり、実際の教壇実習と大差なく実習を行えたと感じている」と対面時とほぼ同等の授業が行えたと述べる一方で、他の13名はオンラインであるがゆえの難しさを感じていた。特に大人数のオンラインでの授業では、学習者はカメラをオフにして参加する傾向があり、学習者の表情や様子を見て授業を行うことができず、学習者の理解度を確認することができないという問題を多くの実習生が指摘していた。

- ・ 学習者の表情を対面であれば全体的に見ることが可能ですが、オンライン上だとなかなか難しいです。
- ・ 学生の活動の様子や日本語の文章が書かれたプリント等を見れないため、添削や提出が難しいと感じた。
- ・ 生徒の反応がわかりにくいのはやはり不便でした。
- ・ ペアワークの様子を全体的に見ることができないのが不便だった。
- ・ (オンラインでは) どのような部分で学生に発言させなければならないのかの判断が難しく、加えて、指名するのが気軽ではなかったため、結果としてやりとりの回数が減ってしまった。

ウィスコンシン大学スペリオル校ではコロナ禍以前から学生たちが教室に集まり、教室のプロジェクターに投影された教師のZOOMを視聴する形で授業が行われていた。また、仁済大学では、教育実習時すでに対面で授業が行われていたことから、教室のプロジェクターに投影する形で実習が行われ、実習生はカメラ越しに教室の様子を見ることになった。しかしながら、それでは、教室の一部の学習者の様子しか見えないうえに、学習者の声も聴きとりづらく、実習をやりにくかったという声が多々あった。

- ・ 学生は教室でみんな授業、茨大生はオンラインで1つの画面となると、教室が広くて学習者の声や表情がわかりにくいと思った。

- ・ 1度目の実習では、韓国の学生は教室にいて、教える側を1つの画面でZOOMで行ったため、学生一人ひとりの反応がわからなかった。ただ、2度目の実習では全員がZOOMを使っていたため一人ひとりの反応もわかるし、声もしっかり通るので良かった。

そして、オンラインで教育実習をしていた実習生も回線不良や音声の不具合など、機器トラブルによる問題を抱えているようだった。

- ・ 通信環境が悪かったりすると音が途切れてしまってよく聞こえなかった。
- ・ 人数の多い授業にはなかなか接続できなかったり、ハウリングが起きてしまうなどの出来事があった。
- ・ Wi-Fi環境が悪いと不便

また、アメリカとの時差があり、深夜2時に教育実習を行う実習生もあり、時間的な難しさを感じる者もいた。

- ・ 夜中に見学・実習しなければならず、さらに実習時期も急だったためハードスケジュールだった。

4. オンラインによる日本語教育実習の課題と可能性

本稿では、2020年度に行った「日本語教授法演習」で、実習生が協定校の日本語授業にオンラインで参加し、見学・実習を行った実践をふりかえった。実習生が他の国や地域の日本語教育実践を見学し、実習をすることは、多種多様な日本語教育の現場を理解することへとつながる可能性が示唆された。そして、協定校の学生も実習生の授業を楽しみ、協定校の担当教員にも新たな気づきや学びがあり、双方にとってメリットがあることも確認された。しかしながら、オンラインであるがゆえに、学習者の声や様子が読み取りにくい、機器トラブル、時差の問題なども示された。また、オンラインにおいては協定校との担当教員や学習者とのラポールの形成が難しく、複数の授業を見学したり、授業外での交流等を充実させたりすることの必要性も明らかになった。

本稿を執筆している2021年10月時点で世界中で社会経済活動が再開されつつある。そのため、2021年度後期は世界中の多くの大学で対面授業が行われ、2020年度のように実習生が他国・他地域の日本語授業にオンラインで参加することは難しくなり、2021年度の「日本語教授法演習」においては茨城大学の日本語研修コース内で見学・実習を行うことになった。もちろん海外の協定校の教室とZOOMを用いてつながり、プロジェクターで投影し、教育実習を行うことも可能かもしれない。だが、仁済大学の教員が「仁済大学側が対面授業の期間中であっても、オンラインで行う教育実習は学習者達が各自のパソコンから参加する非対面形式で行うほうがメリットが大きいと感じました」と語り、実際にそのような形で教育実習を行った実習生も「教室が広くて学習者の声や表情がわかりにく」かったと述べていたように、そのようなオンラインによる教育実習の方法が果たしてよいのかは疑問が残る。また、対面授業において協定校の学習者が教室に集まり、各々の学生がパソコンやタブレット等の端末から個別に参加するのも一つの方法ではあるが、それではハウリングを起こしてしまう可能性もあり、そういった方法も難しいだろう。このように考えていくと、今後はオンラインでつながり海外協定校の日本語授業で教育実習を実施するのは難しいのかもしれ

ない。だが、本稿で述べたように、オンラインで大学間がつながり教育実習を行うことは、実習生が多種多様な日本語教育実践に触れることができたり、協定校の担当教員が実習生を受け入れることで自身の実践をふりかえることができたり、協定校の日本語学習者が日本語話者と日本語を介して交流することができたりと、双方の大学にとってもメリットがあり、一概にできないと否定してしまうことはよくないだろう。今後は日本語教育を介した協定校間の連携をどのように図っていくことができるのかさらに考え、オンラインによる新たな連携の方法を模索し続けていきたいと考えている。

注

- 1) 本プログラムは法務省による日本語教育機関の告示基準（平成 29 年 8 月 1 日施行）の第 1 条第 1 項 13 号及び「日本語教育機関告示基準解釈指針」に示された「日本語教育機関における教員の要件」（平成 29 年度 4 月以降入学者から適用）を満たす教育課程である。日本語教育プログラムの詳細についてはホームページを参照のこと。<http://cge.lae.ibaraki.ac.jp/education/index.html>（2021 年 11 月 5 日閲覧）
- 2) 茨城大学に在学する全留学生（科目等履修生は除く）のために開講された日本語の授業。主に、水戸キャンパスの交換留学生及び研究生が履修している。詳細についてはホームページを参照のこと。http://cge.lae.ibaraki.ac.jp/international_student/mito_class.html（2021 年 11 月 5 日閲覧）
- 3) 2020 年 10 月 1 日に一時的に入国制限が緩和された時点で日本に入国ができた研究生数名もオンラインではあったものの日本語研修コースを受講した。
- 4) それぞれのナラティブでは「実習授業／模擬授業」など用語の使用に違いがあったり、書き方が異なっていたりする。本稿では、執筆者のナラティブをそのまま記載しており、あえて統一はしていない。
- 5) 『初級日本語げんき II (第 3 版)』(2020 年) ジャパンタイムズ
- 6) 『上級へのとびら』(2009 年) くろしお出版
- 7) Google が提供するクラウドで管理できる文書作成ツール

引用文献

- 池田庸子・岩見晴子・田中麻美・長田奈都子（2021）「日本語教師養成授業と米国の夏季集中日本語コースにおける遠隔授業交流の試み」『茨城大学全学教育機構 グローバル教育研究』4, pp.169-181.
- 三枝優子（2014）「大学教育における日本語教育実習とは—海外実習の報告書の分析から」『桜美林言語教育論叢』10, pp.55-70.
- シャカル佳子・池田庸子・瀬尾匡輝（2020）「日米間の E メール交換とズームミーティングによる授業の活性化」『茨城大学全学教育機構 グローバル教育研究』3, pp. 115-121.
- 富谷玲子（2007）「海外日本語教育実習における実習生の学び—国内日本語教育実習との比較から」『日本語教育方法研究会誌』14(1), pp.60-61.
- 深澤のぞみ・冷麗敏（2014）「グローバル人材育成としての日本語教師養成—海外日本語教育実習の実践と成果」『金沢大学留学生センター紀要』17, pp. 43-55.
- 柳瀬陽介（2018）「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』16, pp. 12-32.
- 渡辺奈央・今西利之（2019）「海外日本語教育実習に参加した学生の心理変容について—実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」」『高等教育フォーラム』9, pp. 13-26.

茨城大学全学教育機構論集 投稿規程

全学教育機構 学術委員会

1. 投稿できる論文

本論集は大学教育研究の活性化と進展に寄与することを主眼とし、a. 大学教育研究と b. グローバル教育研究の2つの分野を置く。

- a. 大学教育研究においては、大学教育に関する未発表の原著論文、教育実践報告を主な対象とする。このほか、大学教育に新たな視点や展望を与えるもので大学教育に有益であると思われる総論、レビュー等についても、全学教育機構論集編集委員会（以下、編集委員会）の承認を経て「大学教育の窓」として投稿できるものとする。
- b. グローバル教育研究においては、日本語・日本事情教育、日本語学、留学生教育、外国語教育、グローバル教育、国際理解教育、異文化間教育等に関する未発表の原著論文を主な対象とする。

原著論文とは、各領域における先行研究を踏まえて、オリジナリティのある研究成果が具体的かつ論理的に述べられているものとする。研究課題が明確に設定されており、分析を通して課題への解答や提言等が示されていることを必要とする。

使用言語は日本語または英語とする。

なお、編集委員会は全学教育機構学術委員会を中心に組織するものとする。

2. 投稿資格

a. 大学教育研究

著者のうち、少なくとも一人は茨城大学教員（特任教員、非常勤教員含む）であることを原則とする。「大学教育の窓」への投稿に関しては、茨城大学教員に限らないものとする。

b. グローバル教育研究

著者のうち、少なくとも一人は茨城大学教員（特任教員、非常勤教員を含む）および海外協定校等本学のグローバル教育に携わっている者であることを原則とする。

3. 発行

原則として年1回とする。

4. 査読

a. 大学教育研究

大学教育研究においては原著論文のみ査読を行う。査読は、編集委員会が委嘱する全学教育機構の教員またはそれ以外の専門研究者により行われ、査読者の審査に基づき、編集委員会がその結果を審議の上、承認する。提出された論文については、編集委員会にて検討の上受理する。規定に著しく反するなど、大きな修正や書き替えを要する場合は、受理せず翌年度に回すことがある。

b. グローバル教育研究

グローバル教育研究においては査読を行う。査読は、編集委員会が委嘱する全学教育機構国際教育部門の教員またはそれ以外の専門研究者により行われ、査読者の審査に基づき、編集委員会がその結果を審議の上、承認する。

5. 著作権

- 1) 本論集は冊子形式ではなく、電子ジャーナルとしてのみ、配布・配信される。
- 2) 本論集に掲載された論文及び報告の著作権は、著者が有するものとし、編集委員会はこれらの著作物について全学教育機構論集をはじめ公開する権利を有する。
- 3) 図・表及び著作物の半分以上の引用等に関して発生する著作権問題の処理は、有料の場合でも著者の責任で各自が行うものとする。具体的には、図・表など掲載物発行者または製作者本人、故人である場合は遺族等の著作権継承者またはその他代理人等に対し、引用に関わる了承を事前に得るものとする。写真の肖像権に関しても、掲載の了解を得るなどの処理をし、引用物については、電子化され公開されることを説明し、了解を得ておくものとする。特に、写真や絵画などを高精細画像として使用する場合は、もとの著作者の許諾が必要になる。
- 4) 著者は、茨城大学学術情報リポジトリによる掲載論文の電子化公開について承諾するものとする。

6. 研究者倫理

- 1) 著者は、論文及び報告の内容が研究者倫理に反しないよう留意する。
- 2) 著者は、論文及び報告中に記載された個人等のプライバシーが守られるよう配慮する。
例えば、インターネット等を通して論文が公開されたときに、論文及び報告中において匿名とした人物が判定されることがないように配慮する。

7. 掲載された論文及び報告の訂正と撤回

- 1) 著者からの申告により、論文及び報告内容に重大な誤りがあると学術委員会が認めた場合に限り、訂正を認める。その際、訂正前の論文に続けて、訂正箇所に関する記事を追記することで対応する。なお、重大な誤りとは数式や著者名などの誤りであり、読者が容易に判定できる軽微な誤り（誤字・脱字など）の訂正は認めない。
- 2) 不適切な分析方法など論文に重大な誤りや研究上及び執筆上の不正行為が発見された場合は、著者の申し出の如何に関わらず、論文の撤回を求めることがある。なお、撤回論文については、リポジトリから消去はせず、論文内に撤回論文としてのスタンプを入れて明示する。

8. 論集発行までの流れ

6月に原稿募集の案内が出され、7月末までに投稿申請を所定の用紙にて行う。11月上旬を完成原稿締め切りとし、この日までに完成原稿の電子ファイルと必要事項を記入した原稿整理カードの電子ファイルをe-mail（全学教育機構論集 編集委員会 e-mail: kikoronshu@ml.ibaraki.ac.jp）にて、添付ファイルとして提出する。印刷した紙媒体での提出の必要はない。この際、提出原稿ファイルのバックアップを忘れずにとるようにする。

その後、11月～翌年2月にかけて編集委員会と著者との間で確認・校正を行い、2月末に最終原稿として完成させ、3月初めに電子ジャーナルとして配布・配信する。

9. 別刷

別刷を希望する場合、最終原稿提出時に10部単位で学務部学務企画課の全学教育機構論集担者に申請する。かかる費用については個人負担とする。

茨城大学全学教育機構論集

グローバル教育研究

第5号

執筆者一覧

(アルファベット順)

安 龍 洙 (茨城大学全学教育機構)
青 木 香代子 (茨城大学全学教育機構)
福 村 真紀子 (茨城大学大学院理工学研究科)
八 若 壽美子 (茨城大学全学教育機構)
池 田 庸 子 (茨城大学全学教育機構)
石 鍋 浩 (東大阪大学短期大学部介護福祉学科)
岩 見 晴 子 (ペンシルバニア州立大学アジア研究学部)
三 代 純 平 (武蔵野美術大学造形学部)
森 茂 岳 雄 (中央大学文学部)
西 由美子 (アイオワ大学アジア・スラヴ言語文学科)
大 西 那 奈 (アイオワ大学アジア・スラヴ言語文学科)
坂 上 伸 生 (茨城大学農学部)
瀬 尾 匡 輝 (茨城大学全学教育機構)
清 水 有 紀 (アイオワ大学アジア・スラヴ言語文学科)
シャカル 佳子 (ウィスコンシン大学スペリオル校継続教育センター)
高 柳 有 希 (仁済大学国際語文学部)
YEOH Lee Su (マレーシア科学大学言語・リテラシー・翻訳学部)

編集委員

青木香代子 池田庸子 八若壽美子*

(*編集委員長・学術委員会委員)

茨城大学全学教育機構論集

グローバル教育研究

第5号

2022年3月発行

発行者 茨城大学全学教育機構

〒310-8512 水戸市文京2-1-1

TEL (029) 228-8593 FAX (029) 228-8594

Journal of Global Education

Vol. 5

Contents

Research Articles:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AOKI Kayoko; The Construction of Identity Through Interaction with Other People: A Life Story of a Youth with Japanese and Taiwanese Background | 1 |
| AOKI Kayoko & MORIMO Takeo; Practicing Social Justice Education through Japanese American Studies in an Elementary School in the United States: A Narrative of a Teacher Aspiring for Social Action | 17 |
| FUKUMURA Makiko & MIYO Jumpei; The Meaning of Opening up the Door to Professionalism of Teaching Japanese Language in Public Japanese Education: Exchange Event for Parents and Children — Collaborative Project by Local Government, Academia, and Private Sector | 33 |
| HACHIWAKA Sumiko; Evaluation of Study Abroad by Former Exchange Students Working at Vietnamese Companies | 47 |
| HACHIWAKA Sumiko; Evaluation of Study Abroad by a Former Exchange Student Engaging in Japanese Language Education at a University in Vietnam | 65 |
| IKEDA Yoko; Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses: Voices of Teachers of American Universities | 81 |
| ISHINABE Hiroshi & AN Yong Su ; College Life of International Students under the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study using PAC Analysis | 95 |
| SAKAGAMI Nobuo & SEO Masaki; Change of Awareness and Eagerness to Join the International Study Program in the College of Agriculture, Ibaraki University after the Covid-19 Pandemic | 107 |
| SEO Masaki, AOKI Kayoko, AN Yong Su, IKEDA Yoko, HACHIWAKA Sumiko, NISHI Yumiko, ONISHI Nana, SHIMIZU Yuki, SHAKAL Yoshiko, IWAMI Haruko, TAKAYANAGI Yuki & YEOH Lee Su Japanese Language Teaching Practicum at the Time of COVID-19 pandemic: Reflecting on Online Teaching Practicum with Partner Universities Overseas | 119 |
| Information for Contributors | 139 |

Institute for Liberal Arts Education
Ibaraki University

March, 2022