

# グローバル教育研究

## 第6号

### 目次

#### 原著

- 日本人大学生はオンラインでの韓国語研修をどのように捉えているか  
..... 高柳有希・安 龍洙 1
- 多読授業を実践する日本語教師の意識の変容  
—日本で教える教師の語り—..... 池田庸子 11
- COVID-19 感染拡大下における交換留学生の対日観の質的検討：  
—オンライン授業の課題—..... 石鍋 浩・安 龍洙 23
- COIL を取り入れた国際連携教育の実践  
—茨城大学とウィスコンシン大学スペリオル校の実践をふりかえって—  
..... 瀬尾匡輝・シャカル佳子 37
- 大学における社会正義のための教育の授業開発  
—マイクロアグレッションを例にして—..... 青木香代子 49
- 社会正義のための教師教育のスタンダード開発の視点と課題  
—アメリカにおける事例に学んで—..... 森茂岳雄・青木香代子 67
- 言語教育サービスの商品化  
—教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働く教師の経験から—  
..... 瀬尾匡輝 79
- コロナ禍における日本人学生の関係流動性と異文化感受性についての検討  
..... 胡 安琪・伊藤雅一 89
- 教師が協働への意欲を感じる時  
—ある継承日本語教師の理想自己に着目して—..... 瀬尾悠希子 105
- 投稿規程 ..... 117

# 日本人大学生はオンラインでの韓国語研修を どのように捉えているか

高柳 有希\*・安 龍洙\*\*

(2022年11月8日受理)

## What are Japanese college students thinking about Online Korean language training?

Yuki TAKAYANAGI\* and Yong Su AN\*\*

(Received November 8, 2021)

### 抄録

本稿では、PAC分析を用いて、韓国語オンライン研修に参加した日本の大学に在学中の日本人学生3名を対象に、日本人学生が「韓国語オンライン研修」をどのように捉えているのか調査を行った。その結果、「交流が楽しい」「不安(緊張)」「韓国語は難しい」という3つのイメージが共通して挙げられた。COVID-19の影響でオンライン化された研修に関して、「近い(親しい)距離で交流できた」「オンラインでカメラオンで参加するため、発音矯正や授業の雰囲気把握などに役に立った」など、オンライン研修の良い点が挙げられた。オンライン研修では、オンラインライブ授業の形で、参加者全員カメラオンにし、先生と学生間、日本人学生と韓国人学生間のコミュニケーションが円滑に取られるように工夫する必要があると分かった。

【キーワード】日本人学生、韓国語研修、オンライン、PAC分析

### はじめに

本研究は、日本社会における日本人と外国人の異文化相互理解について、日本人学生を対象に個人別態度構造分析法(Analysis of Personal Attitude Construct: PAC分析)を用いて、認知的・情意的観点から探る一連の研究の一部である。

本稿では日本の大学に在学中で日本に在住の日本人学生3名を対象にPAC分析を用いて、日本の大学生が「韓国語オンライン研修」をどのように捉えているのか調査し、その特徴を探った。

これまでに日本や韓国でのオンライン授業の実態を探った先行研究としては、高柳・安(2021)

---

\*仁済大学リベラルアーツカレッジ国際語文学部

\*\*茨城大学全学教育機構

(2022) が挙げられる。また、現地での韓国語研修に参加した日本人学生の韓国観について探った先行研究としては松本 (2008) (2014) が挙げられる。韓国に留学した日本人学生の韓国観の実態を探究した先行研究としては、高柳・安 (2019) が挙げられる。本研究では、新型コロナウイルス (COVID-19) (以下 COVID-19)、の流行によりオンライン化された韓国語研修が日本人学生の韓国観にどのような影響を及ぼしているのかを考察し、先行研究と比較しながら韓国語オンライン研修に参加した彼らの韓国観の特徴について分析したい。

高柳・安 (2021) では、韓国留学中の日本人学生 2 名を対象に COVID-19 が韓国での留学生活に及ぼす影響について調査を行った。その結果、被調査者 2 名に「韓国語を学ぶ環境の悪化」と「大学の対応への不安」といった内容が共通してネガティブなイメージで挙げられた。相違点としては、COVID-19 流行中、韓国で過ごしていた被調査者 A は不便だが貴重な体験ができたとポジティブに捉え、休学して日本で過ごしていた被調査者 B は自身の将来や韓国語能力の低下に対してネガティブに捉えていたことが挙げられた。オンライン授業については、対面授業に比べて集中力の低下など不便な点が挙げられたが、「少人数であればオンラインライブ授業を行うことで効率的な学習ができる」ということが示された。

高柳・安 (2022) では、日本の大学に在学中の日本人学生 2 名と、韓国の大学に在学中の韓国学生 2 名を対象に、日韓の大学生が「コロナ禍での大学生活」をどのように捉えているのか調査を行った。その結果、オンライン授業に関しては、日本人学生 2 名は「たくさんの資料提供」「学生 1 人 1 人の顔が見える」などのプラスの内容について、韓国学生 2 名は「集中できない」「質問しづらい」というマイナスの内容を中心に話をした。しかし、日韓の学生 1 名ずつが「課題」の存在の大切さに触れ、オンライン授業を運営するうえで「課題」を出すことは学生たちのモチベーション向上に効果があると分かった。また、コロナ禍になってから、人との連絡の頻度が増え、オンラインで繋がるという方法が強制的に日常化され、離れたところにいる友達と繋がるきっかけが以前より増えているという結果が示された。

松本 (2008) では、韓国語研修に参加した日本人学生 4 名を対象に「韓国語の上達度」や「自分自身の変化」などについてアンケート調査を行った。その結果、「韓国語の上達度」に関しては 5 段階評価 (5 が最高評価) で「5」が 1 名「4」が 3 名と学生たちは自らの韓国語が上達したと認識していた。「研修を通じた自身の変化」に関しては、「積極性がついた」「勉強のモチベーションが高くなった」など答え、「3 週間の研修で印象深かったこと」に関しては、「いろんな人間がいるということ」「普通の大学生活では絶対ない出会いをたくさんした」「韓国事情に詳しい人、たくさんの言語を話せる人など様々な人から刺激を受けた」と答えるなど、学生たちが様々な人と出会い成長している様子が窺えた。

松本 (2014) では、韓国語研修に参加した日本人学生 18 名を対象に「韓国 (韓国人) に対するイメージの変化」や「積極性」「視野の広がり」などについてアンケート調査を行った。その結果、「韓国観の変化」に関しては「韓国人は気の強いイメージだったが実際は親切で優しい」「反日問題が心配だったが、実際は日本語で話してくれたりとても優しい人ばかりだった」など、チューターの韓国人学生との交流やキャンパス外での現地の人との出会いなど実体験を通してステレオタイプや偏見に関して気づきが生まれ、韓国人のイメージに変化が生じたことが示された。「積極性」に関しては、「積極性と行動力が必要」と感じ、自分の性格を「引っ込み思案」「消極的」「人見知り」と形容しながら意識と態度に変容が起きていると示した。「視野の広がり」に関しては、「勉強だけでなくいろいろなところに出かけて韓国の雰囲気を味わうことで視野を広げられる」「世界の

広さを知った」「隣の国とはいえ、文化の違いがたくさんあると感じた」「日本文化を見直すきっかけになった」など研修を通して学生それぞれに学びがあったことが示された。

高柳・安(2019)では、韓国留学中の日本人学生3名を対象に3回に渡って韓国留学観について追跡調査を行った。その結果、1回目の調査では、「人と人との距離が近い」「一人で行動(ご飯)しにくい」「酒文化」という項目が被調査者3名に共通して挙げられ、「人と人との距離が近い」に関しては、驚くがプラスに捉え、「一人で行動(ご飯)しにくい」「酒文化」に関してはマイナスに捉えていた。2回目の調査では、「韓国の文化に慣れた」「日本に関心を持ってくれる(親切にしてくれる)人が多い」「韓国語に限らず韓国に関わる仕事したい(将来の選択肢が増えた)」「服は意外と無難(他人と同じにする)」「酒文化」「交通費が安い」という項目が2名以上共通して見受けられ、特に「韓国に慣れた」という特徴が強く伺えた。帰国直前に行った3回目の調査では、被調査者3人に共通して2回目からあまり変化がないこと、韓国に慣れて日韓の違いを意識しなくなったことが示された。しかし、お酒の文化に関してはネガティブな印象が変わらないかもしくは強まる傾向が窺えた。

本研究では、日本人学生が「韓国語オンライン研修」をどのように捉えているかについて、オフラインで行われていた「韓国語研修」「韓国留学」に関する先行研究や「オンライン授業」に関する先行研究と対比しながら、各特徴、また共通点、相違点を検証した。

## 2. 調査方法

調査は、1部と2部に分けられる。1部は質問紙による調査で、被調査者の属性を尋ねるフェイスシートと「韓国語オンライン研修」に対するイメージ評価からなっている。1部のイメージ評価の手順は以下の通りである。

- (1) あなたは「韓国語オンライン研修」という表現からどんなイメージが思い浮かびますか? 思い浮かんだイメージを「単語、または短い文」で下の【質問I・記入例】のように【質問I】に記入してください。上記①～③はイメージ項目に入れて、あなた自身のイメージを7個以上書き、全体のイメージ項目が10個以上になるようにしてください。
- (2) (1) で書いたそれぞれの「単語か短い文」が、プラス・マイナスのイメージに関係なく、あなたが「韓国語オンライン研修」を考える時に、重要と考える順番に並べ替えてください。
- (3) 次に、「重要イメージ」のイメージ項目同士を比較して、二つの組み合わせがどの程度近いのか、判断していただきます。最初に、①と②を比較します。①と②の関係が、直感的なイメージやその内容から見て、どの程度近いのか、次の尺度で判断して、「1、2、3、・・・」と書いてください。同じ要領で、①と③、①と④・・・というふうに、最後の組み合わせまで比較して、記号1、2、3などで書いてください。尺度は、非常に近い=1/かなり近い=2/いくぶん近い=3/どちらともいえない=4/いくぶん遠い=5/かなり遠い=6/非常に遠い=7とします。

上記(3)において作成された「重要イメージ対比表」を基に、ワード法でクラスター分析をし、デンドログラムを作成した上で、2部のインタビューによる調査を行った。2部の調査では個々の被調査者のデンドログラムに基づき、インタビューによる調査を行った。まず、被調査者にクラスター分析を行ったデンドログラムを見せ、各項目についての説明やクラスター分けについての解釈について尋ねた。最後に、連想項目のイメージについて、プラスイメージの場合は(+)、マイナスイメージの場合は(-)、どちらともいえない場合は(0)の記号を記入してもらい、各イメージを抱くようになったきっかけや媒体などを尋ねた。

本調査は、2022年2月に開催された「韓国語オンライン研修」の日本人参加者（日本の大学に在学中で日本在住）3名を対象に行った。なお、調査についての説明及び協力の同意はLINE（SNSアプリケーション）を通して確認した。調査は、被調査者が二週間の研修を終えてすぐの2022年3月初旬から中旬にかけて調査用紙を利用し行われた。

### 3. 結果

ここでは、まずクラスター分析の結果を示し被調査者自身の解釈について述べる。

#### 3.1. 被調査者 A

図1は被調査者Aのデンドログラムである。

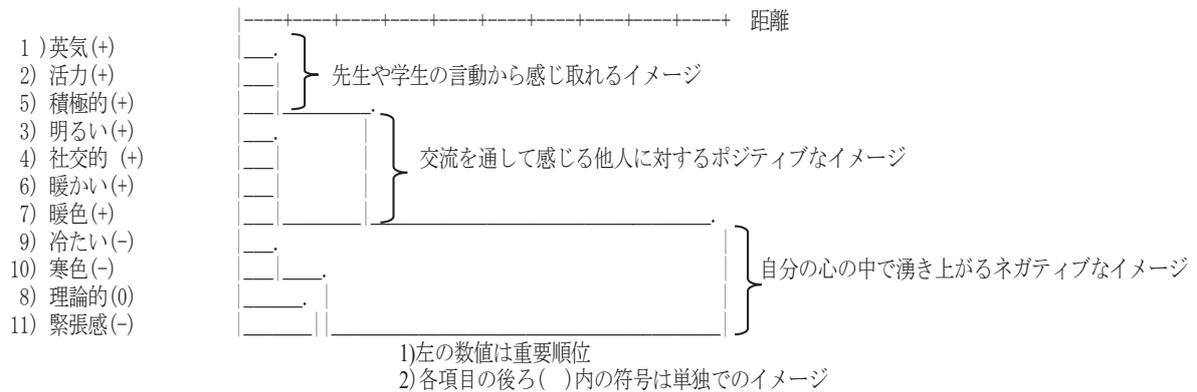


図1 被調査者Aのデンドログラム

被調査者Aのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表1に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「先生や学生の言動から感じ取れるイメージ」、クラスター2を「交流を通して感じる他人に対するポジティブなイメージ」、クラスター3を「自分の心の中で湧き上がるネガティブなイメージ」とした。

クラスター1では、「先生や学生の言動から感じ取れるイメージ」として、「英気」「活力」「積極的」というイメージを挙げている。全てプラスのイメージで、「英気」「活力」は研修中の先生や学生の態度から、「積極的」は研修に参加してる他の学生の発言の様子からイメージされたという。被調査者Aは、研修に参加すること自体に「英気」「活力」が必要であり、これらが原動力となって「積極的」な活動に繋がるとした。松本（2008）（2014）では、韓国語オンライン研修の参加学生が研修を通して「積極的」になる様子が示されたが、今回のようなオンライン研修でも研修中に積極的な姿勢が生まれることが分かった。

クラスター2では、「交流を通して感じる他人に対するポジティブなイメージ」として、「明るい」「社交的」「暖かい」「暖色」というイメージを挙げている。全てプラスのイメージで、「明るい」は研修中に他の学生や先生が発表や話をしている様子から、「社交的」は韓国語学生とペアを組んだ際に、「暖かい」「暖色」は学生や先生とコミュニケーションをとる際にイメージされたという。被調査者Aは、オンライン研修での交流を「近い（親しい）距離」での交流と表現し、明るく社交的な学生と交流していると「暖かさ」を感じると話した。これは、高柳・安（2021）で挙げられた「少人数であればオンラインライブ授業を行うことで、先生と学生がお互い顔を見てコミュニ

表1 被調査者Aのクラスター解釈

<p>クラスター1：『1) 英気 (+)』『2) 活力 (+)』『5) 積極的 (+)』</p> <p>韓国語オンライン研修に参加する上で多くの人々が持っているであろうと考えられるイメージが集まったクラスター。これら(特に英気、活力)が無い人は、韓国語オンライン研修には参加していないと考えられる。これらは、先生や他の学生達の話している様子を客観的に見ている時、コミュニケーションを取る時に各々の話し方や行動から感じ取ることが出来る。「英気」や「活力」があれば「積極的」な活動に繋がるため、これらは同じクラスターに属する。</p>
<p>クラスター2：『3) 明るい (+)』『4) 社交的 (+)』『6) 暖かい (+)』『7) 暖色 (+)』</p> <p>韓国語オンライン研修中に、他の学生や先生との交流を通して感じたポジティブなイメージが集まったクラスター。これらは先生や他の学生達と近い距離で(=親しく)コミュニケーションを取る際に感じる。クラスター1は誰かが話しているのを一方的に聞いていても感じ取れるイメージだが、クラスター2は自分が誰かと実際にコミュニケーションを取る際に感じるイメージが多いイメージが集まっている。明るくて社交的な学生や先生と交流していると、「暖かい」空気や、ピンク色・黄色のような「暖色」の雰囲気を感じるため、これらは同じクラスターに属する。</p>
<p>クラスター3：『9) 冷たい (-)』『10) 寒色 (-)』『8) 理論的 (0)』『11) 緊張感 (-)』</p> <p>韓国語オンライン研修中に、自分が言いたいことが言えなかったり難しく苦戦したりしたときに感じたイメージが集まったクラスター。自分の中で順調に理解が進んでいっているときにはこれらのイメージを感じることはないが、教わった知識に理解しにくい部分があると「難しい」「大変だ」といった不安や焦燥感と共にこのイメージを感じる。発言する場面で緊張感を感じると、「冷たい」「寒色」系の空気も感じる。簡単に理解できる知識を学んでいるときは「理論的」だなどという感情は湧かないが、難しさを感じると「理論的」だなど少し負の(冷たい)感情が湧いてしまう。</p>
<p>クラスター全体</p> <p>クラスター1：先生や学生達と交流してみているイメージというよりは、先生や学生達が話している様子を客観的に見ているイメージ。交流をすることで掴める各人の個性ではなく、客観的に感じ取れる勝手な印象のようなものであるという点が特徴である。</p> <p>クラスター2：人間の性質や雰囲気など、先生や学生達と交流することで感じるイメージの出来るイメージ。他人に対するポジティブなイメージが集まっていることが特徴である。</p> <p>クラスター3：自分が研修中に苦戦したり韓国語が難しいと感じたりしたときに浮かぶネガティブなイメージ。他人を見たり、他人と交流したりすることで感じ取れるイメージが集まっているクラスター1,2とは異なり、クラスター3には自分自身の中で浮かび上がるイメージが集まっている点が特徴である。</p>

ケーションをとりながら効率的に学習ができる」というオンライン授業の良さがオンライン研修の交流の場でも生かされていることが窺える。

クラスター3では、「自分の心の中で湧き上がるネガティブなイメージ」として、「冷たい」「寒色」「理論的」「緊張感」というイメージを挙げている。「理論的」はプラスでもマイナスでもないイメージで、それ以外全てマイナスのイメージである。「冷たい」「寒色」は自分が韓国語で言いたいことを言えなかった時、「理論的」は教わったことを十分に理解できなかった時、「寒色」は自分の考えを発表する時にイメージされたという。被調査者Aは、オンライン研修の授業の中で、理解しにくい部分があると「難しい」「冷たい」というマイナスのイメージが湧いたと話す。高柳・安(2021)でもCOVID-19によりオンライン授業が導入された環境について「韓国語を学ぶ環境の悪化」が指摘されているのを見ても、オンライン研修の韓国語学習には不便が伴うことが分かる。

全体として、被調査者Aは韓国語オンライン研修の学生や先生との交流に関しては「近い(親しい)距離」や「暖かさ」などプラスのイメージを持ち、韓国語授業で理解しにくい内容が出た時の不便さに関して「冷たい」などマイナスのイメージを持っていることが特徴的である。

### 3.2. 被調査者B

図2は被調査者Bのデンドログラムである。

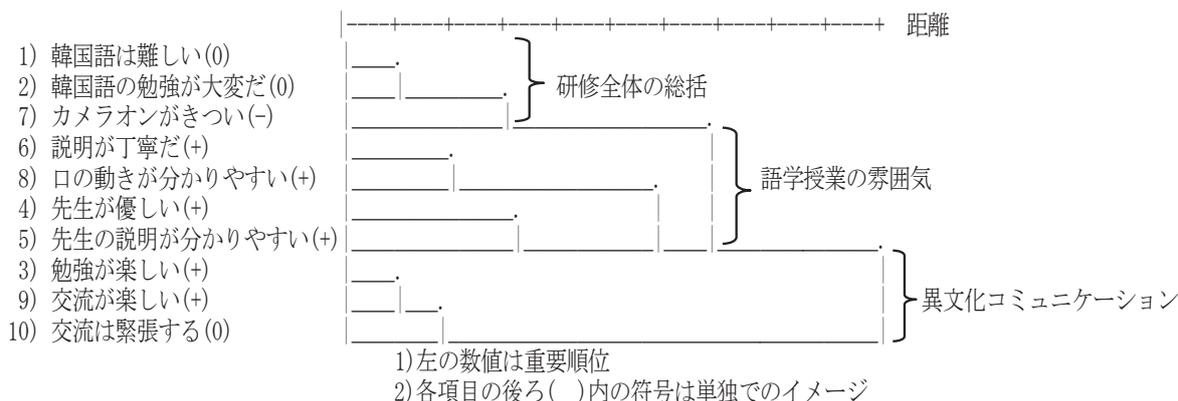


図2 被調査者Bのデンドログラム

被調査者Bのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表2に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「研修全体の総括」、クラスター2を「語学授業の雰囲気」、クラスター3を「異文化コミュニケーション」とした。

表2 被調査者Bのクラスター解釈

<p>クラスター1:『1) 韓国語は難しい (0)』『2) 韓国語の勉強が大変だ (0)』『7) カメラオンがきつい (-)』</p> <p>異国語を学ぶという授業全体を通して抱いたイメージで、韓国語という学問に関わらず、<u>母国語ではない言葉を学ぶという研修内容に関して感じた精神的なストレスや困難さ</u>について。</p>
<p>クラスター2:『6) 説明が丁寧だ (+)』『8) 口の動きが分かりやすい (+)』『4) 先生が優しい (+)』『5) 先生の説明が分かりやすい (+)』</p> <p>語学の授業を通して抱いたイメージで、授業内容に関して自分が素直に思った感想や語学授業全体の雰囲気やカメラオンだから<u>こそ感じられた良さ</u>について。</p>
<p>クラスター3:『3) 勉強が楽しい (+)』『9) 交流が楽しい (+)』『10) 交流は緊張する (0)』</p> <p>文化授業・授業外での韓国人のペアとの交流を通して感じたイメージで、<u>日本人ではない人と文字や言葉のコミュニケーションを行うことへの不安やそのコミュニケーションを通して感じた異文化コミュニケーションの楽しさ、語学授業で勉強したことを生かした時の嬉しさ</u>について。</p>
<p>クラスター全体</p> <p>クラスター1は母国語ではない言葉を学ぶという研修内容に関して感じた精神的なストレスや困難さ、クラスター2は授業内容に関して自分が素直に思った感想や語学授業全体の雰囲気やカメラオンだからこそ感じられた良さについて、クラスター3は日本人ではない人と文字や言葉のコミュニケーションを行うことへの不安やそのコミュニケーションを通して感じた異文化コミュニケーションの楽しさ、語学授業で勉強したことを生かした時の嬉しさについてのイメージというのが特徴的だと思います。</p>

クラスター1では、「研修全体の総括」として、「韓国語は難しい」「韓国語の勉強が大変だ」「カメラオンがきつい」というイメージを挙げている。「韓国語は難しい」「韓国語の勉強が大変だ」はプラスでもマイナスでもなく、「カメラオンがきつい」はマイナスのイメージとした。被調査者Bは、韓国語は日本人からすると似た発音がありその区別が難しいため「韓国語は難しい」と話した。また、オンライン研修中、毎授業知らない新しい単語が出てくることから「韓国語の勉強が大変だ」と話した。「カメラオンがきつい」に関しては、高柳・安(2022)からも日韓の学生は普段の大学のオンライン授業でカメラオフにしているため、普段とは違うカメラオンの環境にストレスを感じていることが分かる。

クラスター2では、「語学授業の雰囲気」として、「説明が丁寧だ」「口の動きが分かりやすい」「先生が優しい」「先生の説明が分かりやすい」というイメージを挙げている。全てプラスのイメージで、どのイメージも韓国語の先生の丁寧で親切な教え方からイメージされたという。具体的には、「画像を用いた説明」「ティッシュペーパーを用いた口の動きの説明」「たくさんの用例を提示する新出単語の説明」「遅れをとっている自分に個別で発音音声を送ってくれたこと」などを話した。この中には、先ほどのクラスター1でマイナスに感じていた「カメラオン」の環境があったからこそ感じられた良さもあるとしている。参加者が多すぎなければ、発音の練習などお互いの顔を対面授業よりもはっきり確認できるオンラインライブ授業はオンライン研修の良い点としても捉えられる。これは高柳・安(2021)でも示唆された「オンラインライブ授業が効率的な言語学習ができる」という内容に類似している。

クラスター3では、「異文化コミュニケーション」として、「勉強が楽しい」「交流が楽しい」「交流は緊張する」というイメージを挙げている。「交流は緊張する」はプラスでもマイナスでもないイメージで、それ以外全てプラスのイメージである。被調査者Bは、勉強すればするほどペアの韓国語学生やドラマの韓国語が少しずつ理解できるようになり「勉強が楽しい」というイメージを持ち、ペアの韓国語学生との授業外ZOOM(画像プログラム)交流を通して「交流が楽しい」というイメージを持つことになったという。一方、ペアの韓国語学生とのLINEを通じた文字による異国語交流では、「緊張する」という。このことから、被調査者Bはオンラインで互いに「聞く、話す」活動には楽しさを感じ、「読む、書く」活動には緊張感を持っていることが分かる。

全体として、被調査者Bは韓国語オンライン研修を通して、慣れない「カメラオン」の環境や韓国語での交流に緊張を感じながらも、「カメラオン」だからこそできる発音矯正やペアの韓国語学生との交流をとてプラスに捉えているのが特徴的である。

### 3.3. 被調査者C

図3は被調査者Cのデンドログラムである。

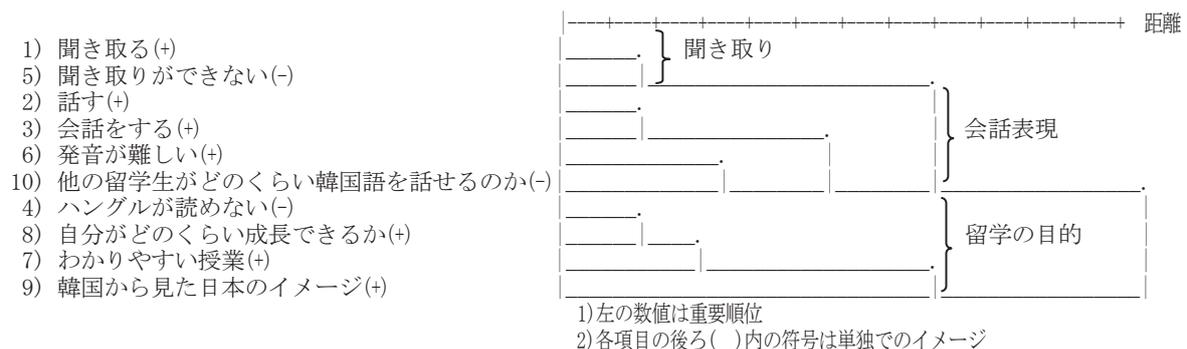


図3 被調査者Cのデンドログラム

被調査者Cのクラスター1～クラスター3までのクラスター解釈のインタビュー内容を以下の表3に示す。また、クラスター名については、クラスター1を「聞き取り」、クラスター2を「会話表現」、クラスター3を「留学の目的」とした。

表3 被調査者Cのクラスター解釈

<p>クラスター1: 『1) 聞き取る (+)』『5) 聞き取りができない (-)』</p> <p>授業において、先生や学生が話す韓国語の内容を理解できるかどうか。先生に質問をされた時に、韓国語を部分部分でもいいから単語を聞き取り、どのようなことを質問しているのか自分の力で理解できるかどうか。逆に単語がひとつも聞き取れないと、何を言っているのか全く分からなかった。</p>
<p>クラスター2: 『2) 話す (+)』『3) 会話をする (+)』『6) 発音が難しい (+)』『10) 他の留学生在がどのくらい韓国語を話せるのか (-)』</p> <p>自分が言いたいことを韓国語で表現できるか。イントネーションのとりかた。質問に対して、自分の力で韓国語で答えることができるかどうか。「週末は何をして過ごしますか?」に対して、「7時に起きて、ご飯を食べます。そして、友達と百貨店へ行き、買い物をします。」というような文章を韓国語で表現できるかどうか。</p>
<p>クラスター3: 『4) ハングルが読めない (-)』『8) 自分がどのくらい成長できるか (+)』『7) わかりやすい授業 (+)』『9) 韓国から見た日本のイメージ (+)』</p> <p>自分がハングルが全く読めないところからのスタートであったため、より広い世界を知ることも今回の留学の目的であったから。文字の読み書きができないところから、話すところのどの段階まで2週間で成長できるかどうか不安とワクワクが入り混じっていた。実際には、3日ほどでハングルの読み書きができるようになり、最終日には先生の簡単な質問にスラスラと答えることができた。韓国の文化についても未知であり、自分は将来日本のコンテンツを海外へ広める仕事をしたいため、韓国の人は日本をどのように見ているのか興味があったから。</p>
<p>クラスター全体</p> <p>韓国語で意思疎通が図れるかどうか重要な点であったと思う。自分が今までほとんど触れたことのない言語を使い、未知の文化を学ぶことは無謀ともとれる挑戦であるが、見方を変えれば韓国語でコミュニケーションを取ることさえできれば、どこまでも交流を深めることが可能であると思う。特に多くの韓国の学生が日本のアニメやドラマに興味を持っていて、自分も日本のドラマが好きなので作品や俳優、脚本家について話することができて楽しかった。</p>

クラスター1では、「聞き取り」として、「聞き取る」「聞き取りができない」というイメージを挙げている。「聞き取る」はプラス、「聞き取りができない」はマイナスのイメージである。「聞き取る」はVLIVE (SNS アプリケーション) 視聴時、「聞き取りができない」は韓国語の歌を聴く時にイメージされたという。オンライン研修中には、先生や韓国人学生が話す内容を聞こえてくる単語から理解することが多かったが、単語がひとつも分からない場合は、話の内容が全く分からなかったと話した。

クラスター2では、「会話表現」として、「話す」「会話をする」「発音が難しい」「他の留学生在がどのくらい韓国語を話せるのか」というイメージを挙げている。そのうち、「他の留学生在がどのくらい韓国語を話せるのか」はマイナスのイメージで、それ以外全てプラスのイメージである。「話す」はペアの韓国人学生とカカオトーク (SNS アプリケーション) での交流の際、「会話をする」「発音が難しい」「他の留学生在がどのくらい韓国語を話せるのか」は授業の際にイメージされたという。被調査者Cは、先生やペアの韓国人学生との会話の中で、自分の言いたいことや聞かれたことに対する答えが韓国語で具体的に話せるように努力した姿が窺える。

クラスター3では、「留学の目的」として、「ハングルが読めない」「自分がどのくらい成長できるか」「わかりやすい授業」「韓国から見た日本のイメージ」というイメージを挙げている。「ハングルが読めない」はマイナスのイメージで、それ以外全てプラスのイメージである。ハングルが読めない「自分がどのくらい成長できるか」は初回授業時に、「わかりやすい授業」は全授業で、「韓国から見た日本のイメージ」は韓国人学生との交流時にイメージされたという。被調査者Cは、このオンライン研修で初めて韓国語を勉強する立場だったので、期待と不安が混じり合っていたが、

最終的には韓国語での簡単な会話が可能になっていた。また、将来日本のコンテンツを海外に広めるといった目標を持つ被調査者Cは、研修中の韓国語人学生との交流で韓国語人学生の日本観を知ることができたということが窺える。

全体として、被調査者Cは韓国語初心者で韓国語オンライン研修に参加し、韓国語授業や韓国語人学生との交流を通して簡単な意思疎通が図れるほどに成長した姿が特徴的である。また、日本のドラマやアニメなど、日本文化に興味がある韓国語人学生と共通の話題で楽しめたという姿も窺える。高柳・安(2019)でも、日本人留学生が韓国留学を通して「日本に関心を持ってくれる人が多い」と感じ、実際に日本文化について話す機会があったことが示されているが、今回のオンライン研修でも同じようなことが起きていたことが窺える。

#### 4. 考察

ここでは、調査結果より被調査者の各イメージの特徴を整理し比較しながら、共通点と相違点について述べる。

##### 4.1. 被調査者(A,B,C) 3名の共通点

3名の被調査者の共通点としては、それぞれ多少表現の違いはありながらも「交流が楽しい」「不安(緊張)」「韓国語は難しい」の3つが挙げられる。また、被調査者BとCの共通点は、「発音が難しい」である。被調査者3名とも、研修中に「自分の言いたいことが言えるか」「相手の言っていることは何なのか」と慣れない韓国語に難しさを感じたり、不安や緊張を抱きながらも、韓国語授業や韓国語人学生との交流に積極的に取り組み、それぞれ研修内容を「暖かい」「楽しい」とプラスに捉えていることが分かる。被調査者BとCは調査の中で、授業に遅れをとっていたり、韓国語を学ぶのが初めてだったり、韓国語の学習に不安や難しさを感じていることが共通している。この2名は、韓国語の難しさとして「発音」を挙げており、日韓両言語の発音の違いに苦労をした様子が窺える。

また、研修中のオンライン授業について、被調査者Aは「近い(親しい)距離」での交流ができた話し、被調査者Bは、カメラオンだからこそ感じられた良さとして、発音矯正や授業雰囲気把握がしやすかったことを挙げた。実際には研修に参加する場所は離れていても、今回のオンライン研修のように、オンラインライブ授業で全員カメラオン、多すぎない参加者、など条件が良ければ、オフラインで行われる授業でも、満足できる学びや、親しさを感じる交流ができることが分かった。

##### 4.2. 被調査者(A,B,C) 3名の相違点

3名の被調査者の相違点としては、被調査者Aは自分自身の研修の様子だけでなく、研修参加者の様子を客観的に見ながら、参加者たちの「積極性」を感じている部分が特徴的である。被調査者Bは、他の2人が言及しなかったオンライン授業中の「カメラオン」について、ストレスを感じながらも一方で発音矯正や雰囲気把握など役に立ったという意見を述べているのが特徴的である。被調査者Cは、将来日本のコンテンツを海外に広める仕事を考えていることもあり、「韓国語人学生の日本観を知れたこと」や「日本文化の話題で一緒に盛り上がったこと」などをプラスに捉えているのが特徴的である。これらの違いは、被調査者Aが自分個人というよりも研修参加者全体の雰囲気を中心に捉えている点、被調査者Bが普段と違うことや外国人とのコミュニケーションに不

安を抱えていた点、被調査者Cが自分の将来の進路ややりたいことを明確に把握している点に起因すると思われる。

## 5. まとめと今後の課題

今回の調査では、韓国語オンライン研修について「交流が楽しい」「不安(緊張)」「韓国語は難しい」という3つのイメージが共通して挙げられた。COVID-19の影響でオンライン化された研修では、オフラインの時と比べて不便な点が幾つか挙げられるかと予想したが、実際は「近い(親しい)距離で交流できた」「オンラインでカメラオンで参加するため、発音矯正や授業の雰囲気把握などに役に立った」など、オンライン研修の良い点が挙げられた。研修中に感じるマイナスの要素は、「韓国語は難しい」「不安(緊張)」などオンラインに限らず言語学習における大変さに関するもので、オンラインならではの大変さなどは特に指摘されなかった。その一方で、語学研修と並行して行った韓国学生との交流が研修全体に良い影響を与えたようである。

今後は、オンライン研修に参加した日本人学生についてだけでなく、韓国学生についても同様の調査を実施し、オンライン化された研修の授業や交流が日韓の学生たちに与える影響について多角的に検討していきたい。

## 謝辞

本研究の一部は科学研究費補助金(17K02838, 21H0053)の助成を受けて行われた。

## 引用文献

- 高柳有希・安龍洙. (2019)「日本人学生の韓国留学観の変化に関する一考察」茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究, 2, 91-102
- 高柳有希・安龍洙. (2021)「COVID-19が韓国留学中の日本人学生の留学生活に及ぼす影響の一考察」茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究, 4, 107-111
- 高柳有希・安龍洙. (2022)「日韓の大学生はコロナ禍における大学生活をどのように捉えているか」茨城大学全学教育機構論集大学教育研究, 5, 109-123
- 松本久美子. (2008)「学生交流と大学の国際化ー海外短期語学留学プログラム「第1回韓国語研修」を一例としてー」長崎大学留学生センター紀要, 16, 97-109
- 松本久美子. (2014)「学生は短期語学研修参加によって何を得ているかー長崎大学韓国語研修を事例としてー」長崎大学留学生センター紀要, 21-22, 47-62

# 多読授業を実践する日本語教師の意識の変容 －日本で教える教師の語り－

池田 庸子\*

(2022年10月17日受理)

## Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses : Voices of Teachers in Japan

Yoko IKEDA\*

(Received October 17, 2022)

### Abstract

I interviewed three Japanese-language teachers who are practicing extensive reading courses in Japan, and tried to document and examine their personal accounts, focusing on their motivation for starting extensive reading classes, the insights they gained through these classes, and the changes in their attitudes toward teaching. The common threads in their narratives are as follows : 1) the background of starting extensive reading classes was the need to accommodate diverse learners, 2) positive changes were observed in learners' motivation and attitudes, 3) they are sometimes confused about their role as a teacher, but they also feel it is important for teachers to support learners, and 4) they feel it is important to have a place where learners can share their opinions and thoughts with each other.

【キーワード】：日本語教師、多読、意識の変化、多様性

### はじめに

外国語教育において、多読は言語習得の一つの方策として広く認知されるようになり、その有効性も多くの研究で実証されてきた (e.g., Al-Homoud and Schmitt 2009; Beglar and Hunt 2014)。日本語教育においても多読授業が日本語の授業やカリキュラムの一部として実践されることも増え、それに伴い多読に関する学習者の情意面に関する研究 (二宮・川上 2012、二宮 2013、佐々木 2017、池田 2020、2021) も多く行われるようになった。国際多読教育学会による『多読指導ガイド』(2011)では、「多読とは、辞書なしでも十分に理解できる易しい本を楽しく、速く読むことである」と定

---

\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

義している<sup>1)</sup>。学習者が忠実に「十分に理解できる易しい本」を用いて多読を行ってれば、教師が教える必要はないことになる。栗野他 (2012) が、教師の役割について、「教えない」「支援に徹する」「一人一人見つめる」ことが重要であると指摘しているように、教師は多読授業において、教師が学習者に「知識を与える」というような従来の教師中心の授業観から大きく転換を迫られることとなる。

多読授業における教師の役割に関して教師自身がどのような考えを持つか、多読授業の実践報告や学習者を対象とした調査研究において、言及されている (川上 2014、大越 2019、桂 2019)。また、兵藤 (2020) は学習者の側から見た教師に期待される役割に関して調査している。これらの研究は学習者を対象とした研究から見えてきた教師の役割に関する考察であり、多読授業に求められる教師像を探るうえで興味深いものではあるが、教師自身を主たる研究対象とはしていない。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<sup>2)</sup>に対する意識に関する調査 (2019b) を行っているが、教師がどのような考えから多読授業を行い、多読実践によりどのような意識の変化があったかさらなる研究が求められる。本稿に先んじて、アメリカで多読授業を教える教師3名に対し、インタビュー調査を行った結果、教師の視点から見た多読の影響や効果が語られた (池田 2022)。アメリカの大学で教える教師3名の語りからは、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、ことが明らかとなった。

本稿では、日本で多読を実践する教師3名にインタビュー調査を行い、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たか、さらには多読授業を行うなかで、どのような気づきを得たのかについて考察する。

## 2. 研究方法と概要

調査は2022年7月から翌年9月にかけて、Microsoft Teams 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1時間半から2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

表1 調査協力者概要

協力者 (インタビュー実施日)	日本語教育歴	多読授業を受けた 学習者の属性
教師 A (2022年7月29日)	日本語教師になって約17年。日本語学校、プライベートレッスン、海外、就職支援のための日本語、大学など様々な学習者を対象に教えている。現在はボランティアで生活者のための日本語多読を行っている。	大学生 子育て世代を中心とした地域の外国人
教師 B (2022年8月3日)	約30年前に2年間日本語学校で教える。その後離れていたが、8年前ぐらいに日本語教師に復帰し、高校、大学、企業などで日本語教育に携わる。	高校生
教師 C (2022年9月18日)	日本語学校と海外で教えた経験を持つ。その後20年以上日本の大学で交換留学生や学部学生に日本語を教えている。	大学生 (交換留学生及び学部生)

味が変わらない範囲で変更を加えている。

### 3. 日本語教師の語り

日本語教師3名の語りの内容は多岐にわたるが、本章では各教師の語りを「多読授業を始めたきっかけ」「多読授業を通じた気づき」「教師の意識の変化」の共通する項目と、各教師特有の話題は別の小見出しをつけて、記載する。調査協力者の表現をほぼそのまま記載する会話形式と、引用を交えながら筆者がインタビュー内容を要約する形式を併用している。会話を抜粋しているため、意味が伝わりにくい部分は筆者が（ ）に加筆した。また、\*は筆者の発話を示す。

#### 3.1 教師 A

##### 3.1.1 多読授業を始めたきっかけ

教師 A が多読授業を最初に行ったのは約5年前に非常勤として教えていた大学の授業においてであった。学習者は正規学生として大学に入学はしているが、他の日本語担当教員や他教科の教員からも日本語能力の低さを指摘されることもあったという。

A：日本語の能力に差があり、授業活動で十全的に取り組むことがなかなか難しい学生さん達がいる。ではどうしたらそういった学生さん達も含めてみんなで学びやすいかという風になって。それで今までやっていたような勉強の方法では、学生の皆さんにとっても教師にとっても全然楽しくないので何とかならないかなと思いました。それですごく考えて出会ったのが多読です。こういう勉強の方法があるんだったら是非！というので、大学に掛け合って、始めたのが最初です。

具体的な「多読との出会い」は授業の運営方法に悩んでいた時に、多読の支援活動を行っているNPO多言語多読<sup>3)</sup>のサイトをインターネットで見たことがきっかけだった。その後、関連書籍を読んだり、NPO多言語多読の勉強会に出席したりして、多読について学んだという。「多読(授業)をしている人が周りにいなかった」状況で、勉強会で学ぶことが多かったという。

##### 3.1.2 多読授業を通じた気づき

多読授業を始めた当初は、苦労することもあった。

A：周りの先生方には多読をご存じない先生方が多かったので、そういうことをして本当に効果があるのかとか。じゃあ、一体教師は何をするのか、とか。目に見えての効果が分かりにくいとか。

特に、多読授業をコーディネートして、他の教員にも同様の授業をしてもらおう立場にあったため、多読の授業を担当する教員と共通の理解を持つことは大変だった。

A：今までの多読以外の勉強方法とは全然違う、考え方も違うじゃないですか。なんか勉強を教えるみたいなのは、そこに物足りなさを感じてしまったりとかすると、やはり、何か教えたくなってしまったり、介入しすぎてしまったりするんだと思います。そこを揃えるって、そういうことは必要ないですか、そういう共有が難しかったです。

実際に多読の授業を取り入れた結果、学習者に想像以上の変化があったと述べている。

\*：多読授業をやってみていかがでしたか。

A：すごく良かったです。(略) 他科目でなかなか活躍できずにいた学生さんこそ、多読をすることで表情もいきいきと変わっていきました。本を通して何とか自分が思っていることを出

そうとしたり、本を取ってその場に座り込んで読み始めたり。「私、作家になりたいです」という気持ちまで出てきて。こんなに変わるものなんだっていう衝撃がありました。多読ってやっぱりいいんだって、そこですごく思いました。

学習者の情意面での変化に驚かされて、多読の効果を実感したという。日本語の伸びも感じられ、日本語能力が低い学習者のほうがより顕著であったと感じている。さらに、日本語教師だけでなく、学部の教員からも「今年の何年生ちょっと書けるんじゃない」というような声が聞かれるようになると、他の日本語教員も「多読って、もしかしていいのかも」というような見方になってきたという。

### 3.1.3 教師の意識の変化

教師 A は、多読授業を始める前に勉強会に参加して多読について学んでおり、多読のやり方について理解していたが、多読の授業実践を通して意識の変化があったという。

A：最初のうちは、頭でわかっているけど、声掛けしすぎたり色々手探りで進めていました。でも次第にあまり介入しないようになりました。

\*：それはどうしてですか？

A：多読はこちらから教えるというものではないということも頭では分かっているけど、最初のうちは、「その本おもしろいですか」とか、「これどんな話でした?」とか、学生さんが読んでいる合間にちょっと声掛けしていることがあって。今思えば、自分の中で、多読以外の勉強法の習慣が捨てきれなかったんだと思います。静かな時間が続くと少し不安になって、必要ない所でも声掛けしていました。

以前は学生が読書している時間、教師が何もしないことに不安を感じて話しかけることもあったが、今はほとんどしていないという。また、新型コロナウイルス感染症の影響で授業がオンラインになった際も、画面がオフになっていると学生の様子が見えないため対応に戸惑ったが、「最終的には信じることにして、今では疑いもなく信じるっていう感じですね。(カメラは) on でも off でもいいよという感じです」と述べている。教師が学習者に何かさせるという意識ではなく、学習者の自主性を信じて尊重するようになった。ともすると不安に感じる状況の中で、精神的な支えになったのは教師のコミュニティであった。多読の勉強会で同様の悩みを抱える他の日本語教師の意見やアドバイスを聞き、自身の学習者に合う形を模索してきた。

### 3.1.4 生活者のための日本語多読

教師 A は日本で生活する外国人に対して多読を中心としたボランティア活動を行っている。活動に参加しているのは、子育て世代を中心に、0歳～70代まで多様な人々である。コロナ前は施設を借りて、ランチの時間やお茶の時間には食べながら、くつろいだ雰囲気で行っていた。コロナの時にはオンラインに変わったが、今後また対面に戻る予定だという。多読グループの様子については以下のように述べている。

A：多読をしましょうということで集まっているんですけど。サードプレイスの<sup>4)</sup>になっていて、読んだり、お子さんの情報交換をしたり。ママ達がニュースや本を読んでいる間は、私や休憩中の誰かがお子さん達と遊んでいたりして。母語を使ってももちろんいいし、ニュースを読んで知ったことを話したり、本の中に出てきた新しい言葉をノートに書いたり、とても自由な空間です。

教師 A は以前から生活者の方と繋がりがあり、その中で未就学児の小さい子供がいる場合など、「勉強したいけど、勉強する場がない」といった声があることを知り、生活者のための日本語支援を始めたという。その支援の方法として多読を取り入れることを選んだ理由について話している。

A：(参加者の) レベルがバラバラなんです。ひらがなカタカナを読むことがまだ難しい方もいれば、通訳レベルの方もいたりして。その頃はすでに勤務校で多読を授業としてさせていたでいたので、多読の良さを身をもって知っていました。だから、レベル差が大きくて、お子さん連れでも楽しく日本語に触れたいという状況で、多読なら最適だと感じたんです。

しかし、当初はいわゆる「勉強」をしないことに戸惑う参加者もいた。多読で学ぶ方法は、生活者の人が今まで受けてきたような「先生がいて、学生に教える」というような学習方法でなかったため、勉強方法に合わない人もいたという。多読を通じた学び方に賛同する人が徐々に口コミで広がり、子供を連れて参加する人が増えていった。教師 A は「私が何かを教えているわけでもないし、逆に皆さんからたくさん学びをいただいている立場」であると述べ、参加者と対等な関係性を作るために、参加者に、彼らの母語の絵本を持ってきてもらい、自身でその言語での多読を始めると、フラットな関係の中でのお互いに学び合うことができる場を作ろうとしている。

大学で行う多読授業と生活者の人々を対象として行う多読との違いについては、大学では授業という枠組みで行っているため、「勉強みたいじゃないといいつつ、どうしても勉強色が強い」という。好きなものを読んでいるが、やはり学習者自身も JLPT の結果であったり、評価や成果を意識する。他方で生活者の人は、レシピや、子供の好きな昆虫の本、仕事関係、趣味についての本など、もっと自由に本を選んで読んでいるという。

また読んだ本についてブックトークをするときも、生活者の人は年齢も人生経験も様々で、それぞれの経験を共有し合う場にもなっているという。

A：ニュースを読んだり、社会問題的なものを誰かが読んでいたら、それについて誰かれ問わず話が膨らんで、みんなで話すようになるんです。それも多読のいい所だと思います。紙面上の字面だけでなく、その内側のこと。たとえば、その経緯や背景、文化的なものについて話しているうちに見えてきたりします。日本のことだけでなく、皆さんの国のこととか、政治の事や生活の事。その国の人でしかわからないことも、皆で話すからわかるんです。そういうことが、人間形成というか、そういったところにつながっていると思って。

生活者の人々を対象とした多読は、評価や成果物もないが、みんなが集う場として「そこにいることに意味がある」という、勉強というよりも人として豊かになれる場所であると述べている。

## 3.2 教師 B

### 3.2.1 多読授業を始めたきっかけ

教師 B が教える高校に日本語多読用の段階別読み物があったが、生徒が自由に本を選んで読むということはされておらず、多読用図書をうまく活用できていなかった。多読用図書を有効に利用できるように、少しずつ多読の活動を取り入れていた。その時期に地方自治体の教育委員会から、外国人生徒を対象としたモデル事業として、特別のクラブ活動のようなことをする企画があり、その指導者として急遽声がかかった。その活動として多読を行ったところ、生徒の反応は非常に良かったが、現場の教員や教育関係者からは批判的な意見が多く聞かれた。

B：その時には絵本も持っていったんですけど、生徒たちが本読んだ経験がない。日本語で本が読めると思わなかったとか。すごく嬉しかったとか、そういうことをたくさん言われました。

だけど、現場の先生からはすごく批判されたんですよ。読ませているだけじゃないかと。その時もちゃんと何を読んで、短い感想とかも書かせてたんですけど、現場の先生たちはあんなんじゃないかとかすごい言ってたらしいんですけど、そのあと生徒のアンケートがすごい反応が良かったもんで、先生たちもころっと意見を変えたっていう。

生徒の反応から確かな手ごたえを感じ、多読に対する見方を変える教師もいたが、好意的なアンケート結果を見ても「なんで生徒はこんなものを喜ぶの」「遊びたいだけでしょ」と言う教育関係者もいたという。「周囲の教員や教育委員会の理解を得るためには、多読について勉強して、理論的に説得できるようになることが必要だ」と思い、多読に関する勉強会に参加するようになった。このことが本格的に多読を実践するきっかけになったという。

### 3.2.2 多読授業を通じた気づき

教師 B は高校で、学期の変わり目やテストの後、授業時間に余裕があるときに、多読活動を行うようにしている。図書館に行って、多読用段階別読み物を読んでもらったり、NPO 多言語多読が薦めている絵本などを自宅からトランクに入れて持っていき、生徒に薦めたりしているという。教師 B は大学でも日本語を教えた経験があるが、日本語を学ぶ大学生と高校生との違いとして、大学生は日本語や日本文化に興味を持ち自ら日本語を学ぶという選択をしているが、高校生は多様なバックグラウンドを持つ学生が多く、必ずしも日本に興味があるわけではないという。

B：親の関係で後で日本に呼び寄せられた子たちが多くて、来日してまだ一年経ってない子から、もう7、8年いる子までいます<sup>5)</sup>。あと日本生まれっていう子もいます。(略) まず親が働くために日本に来て、呼び寄せられた子たちは、親にも時間の余裕がなくて、家で絵本なんか見たことないっていう子が多いんですよ。昔話とかも聞いたことがない。自分の国のもの、日本のものも知らない。そういう子たちは初めて絵本見たって言う子もいました。

A：そういう生徒さんたちの反応は？

B：目がキラキラしてますよね。あと初めて本が読めたってちょっと涙ぐんでる子とかいたんですよ。自分のレベルで読めると思わなかったみたいなことを言っていました。

段階別読み物は日本語レベルの低い学生に評判がいいが、中級レベル以上になると、そうでもなかったという。その背景として、段階別読み物は日本や日本文化に興味をもっている学習者を想定して作成されており、高校生の興味関心とずれがあるのではないかと指摘している。

B：留学生の人は少なくとも日本に興味を持って、来てくれる人が多いけど、別に日本なんか来たくなかったって泣いてる子うちの学校にはいるので、(学習者が好きな作品を提供するのは) なかなか難しいところがあります。

中級学習者には漫画や一般書のほうが反応がよかったという。中級の生徒の中には、漫画を読んで、「初めて本が一冊読めてすごく嬉しかった」と言って、長文の読書記録を書いてきた学生もいたという。

\*漫画とかは読むのかなと思ってたんですけど、なかなか読む機会がなかったんですね。

B：なかなか一冊読むような時間がないのかもしれない。わざわざ買わないじゃないですか。好きな漫画がある子は買ってるんですよ。「私、全巻持ってる」とかいう子もいるんですけど、そうじゃない子が知らない漫画を買うってなかなかハードル高いかもしれないですね、経済的に。

教師 B が教える高校では生徒の日本語レベルも、日本滞在期間も、生活環境も多様であり、そ

うした学習者を対象に多読授業を行うためにはより多様な教材が必要であることを指摘している。

### 3.2.3 教師の意識の変化

多読に関する研修を受ける前は、教師は教えるべきだと考えていたが、多読に関する研修を受け、多読実践をする中で、その考えは変わっていったという。

B：(以前は) 本当に読ませてるだけで、効果あるのって思っていました。でも、実際、自分がやってみて効果があると思ったので、自分が読み始めてこれはもう絶対いいっていう確信を持っているけれども、それを理論的に説明する術がない。多読ってという言葉自体がなかったら、ただ本を読んでるだけと思われませんか。名前がついて初めてものが見えてくるっていうか。

教師Bは教師仲間のサポートや経験を聞くうちに、多読の効果に対して確信を持つようになるが、周囲の理解がないことにも直面する。そのため、教師B自ら英語多読を実践し、様々な勉強会に参加して多読の研究や理論について学んでいる。

日本語を教えるということに関して、多読の授業を始めてか何か影響や変化があったか尋ねた。

B：前は文法中心の教科書を使ってたんですけども、それから抜けると同時に多読を始めたのでどちらが原因かなんかちょっとわからないんですけども、とにかくわかって楽しむっていうことが大事になっていう。あまり分析はしないようになりましたね。教えるときも結構文法中心の時は文法のことをいろいろ言ってたんですけど、生徒はどこまで説明が理解できたのかもちょっと怪しいとは思ってたんですけども。そうじゃなくても具体的な使いかたを何回も言うようにしたりとか、少しずつ多読も含めて自分としてもちょっと成長してるかなと思います。

日常生活でも他の授業でも日本語を使うことが求められている高校生にとっては、日本語が分析できるようになるよりも、日本語を繰り返し練習して、「実感として、言えたとかできたというほうがいい」のではないかと考えるようになったという。

## 3.3 教師C

### 3.3.1 多読授業を始めたきっかけ

教師Cは日本語教師仲間に勧められて、多読授業を始める。多読授業をする以前は、上級の読解作文の授業を担当していたが、その授業をやめて、その代わりに多読授業をしてもいいか悩んだという。勤務先の他の教員には、多読授業に代えることで、上級の学習者だけでなく、中級の学習者も含めたより多くの学習者に対して授業を提供できるようになることを伝えたと、特に反対はなかったという。

多読授業は2019年から始めたばかりで、試行錯誤しながら授業を行っている。

\*：(多読の授業で) 最初に苦労したこととかありますか。

C：最初も今もそうですけど、どんな本を薦めたらいいかがわかりません。上級レベルの学生に、レベル1の易しい多読の本を薦めるのが良いのか、これ難しいからやめときなさいって言うのがいいのか。

\*：どうしているんですか。

C：易しい本から読むように指導していますけど、基本学生が好きな本を読めばいいと思っているので、学生の選択に任せています。でも難しいのを読んでたらダメなんですよね。でも読みたいって言うてるから仕方ないなと思いつつ。どれだけわかってるのかわからないんで

すけれども。

悩みながら手探りで授業を行っているが、学生の反応がいいことに驚かされるという。

C：学生の反応が良いから驚きです。学生は教師が何にもしてないのに、このクラスが好きだとかっていうのは、もう教師を否定してるようなものですよ。いいのかな、こんなのだと思うこともあります。

教師Cは学生の反応に手ごたえを感じつつも、多読授業が本当にいい授業なのか常に疑問を持ちながら授業を行っているという。多読授業の利点は認めつつも、「もっといいやり方があればいいな、というのは頭の片隅にあります」と述べている。

### 3.3.2 多読授業を通じた気づき

多読授業をするようになって、感じたこととして、教材の選定について語っている。通常の授業では教師が学習者に何を読ませるか決め、教材を作成していたが、多読では学習者自身で教材を選ぶ。そのことに対して不安な気持ちもあるという。

C：例えば私が上級者向けの読解授業をやっていた時は、私自身が教材を選んで読ませてたんですけれども、それがつまらないか面白いかっていうのがいつも自分の中で気になっていました。多読の授業ではそんな心配をする必要が全くなく、学生が喜んでくれることに戸惑いを感じることもあります。

他の日本語教師仲間が、この教材がうまくいった、この記事がよかったなど、議論をしているのを聞くと、それが教師本来の姿なのかと時々不安になるという。

学習者の様子を観察して感じることは、多読授業ではよりレベル差の大きい学習者が共に学ぶため、真面目に取り組む上級者の姿を見て、中級の学生は刺激を受けているという。

C：上のレベルの学生は真面目なので、彼らが一生懸命本を読んでものを（中級レベルの学習者が）見て、不真面目そうにみえていた学生でも一生懸命読んでものを見ると、いい刺激になってるのかなって思いました。違うレベルの人が読んでもの本を見て、自分も読めるようになりたいと思う動機付けにもきつとなってるでしょうしね。悪くないですね、違うレベルがいることは。他のクラスでは、こういうやり方ではないので、全然違っておもしろいですね。また、学習者の態度も通常の授業とは異なる点が観察されるという。

C：低いレベルの学生も上のレベルの学生と一生懸命話そうとするし、上の学生は意外と嫌がらないです。普通クラスでペアワークさせてたら、レベルの違う学生と組むのは全然練習にならないとかって文句言われることもありますけど、多読の授業でこういう文句言うのを聞いたことがなくて、「話す練習できませんでした」とかって言わないのは意外です。上級レベルの学生が優しく聞いてあげています。

\*：どうしてだと思いますか？

C：別のクラスで、作文もピアレビューとかさせると、自分より下手な学生に見てもらっても「何の勉強にもなりません」みたいなことが書いてありますけど、多読だから多読をしていることが大切で、あとは優しい気持ちになれるのかもしれない。

レベル差の大きい学習者に授業をする場合は不満が出ることもあるが、多読の授業では不満がでることもない、お互いの発表も「優しく黙って聞いている」し、「教師の心配事が少ない」とも述べている。

### 3.3.3 教師の意識の変化

多読授業を始めて、多読授業以外の日本語教育に何等かの影響を感じられたか聞いたところ、多読授業は他の日本語の授業とは全く異なるため、特に影響は受けていないと述べた。教師の役割について、多読授業を始めてから、考えさせられることがあるという。

C：学生って何を評価してるのかが、もう本当にわからないです。一生懸命教えたことに対して、学生はそれを受け取って一生懸命教えてもらいましたって思うと思うんですけども、多読って一生懸命教えてないのに評価がいいことに戸惑います。じゃあ、他のクラスは一生懸命教えなくてもいいのかということにはならないと思うんですよね。

教師が学生のためを思って、一生懸命に授業の準備をしたり、学生に課題をさせて添削したり、手間ひまかけていたことが、学生にとっていい授業を提供することにつながるという考えがあった。しかし、多読授業で教師が時間と手間をかけて一生懸命教えなくても、学生の授業への評価が高いことに複雑な思いがあるという。

C：もっと手を掛けなくても、学生は満足するのだろうか？授業の90分、まるまる読ませた方がたくさん読めるからいいんじゃないかって思うこともあります。(略) 読みたい学生は本当にいくらでも読むから、いくらでも時間をあげたくになります。そしたら教師が「はい、じゃあ今から話しましょう」とかってすごく言いにくくて。やっぱり全面的にコントロールしないようにする方が良いのかなって。

また、他方では多読を授業として行うことの意義としては、読むだけではなくアウトプットをすることも重要であると指摘する。

C：プレゼンをさせたり、シェアさせたり、情報交換して。インプットだけじゃなくて、アウトプットにもつなげて総合的な能力が伸びますよって強調することは大切ですよね。やっぱり総合的な実力を伸ばすっていうのは、そこは教師が介在していろんな方法を使うっていうのは、教師の存在意義があるのかなと思います。

教師Cは多読授業を始めて数年しかたっていないため、多読のやり方や効果について他の授業と比較したり、疑問を持ちながら行っている。それは教師の役割とは何か、いい授業とは何かという疑問にもつながっている。

## 4. 考察

以上、3名の日本語教師にインタビューを行い、多読授業を行うきっかけ、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。多読を行う学習者は生活者、高校生、大学生と多様であるが、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事柄、さらにはそれぞれの学習者特有の事柄に関して考察したい。

### 4.1 多様な学習者への対応

多読授業を始めたきっかけや利点について、日本語教師3名は多様な学習者への対応が可能な点を挙げている。教師Aが多読授業を思い立ったきっかけとして、特にレベル差のある学年を担当することになり何かいい方法を探していた時に会ったのが多読であったと話す。また、教師Aは日本語レベルも年齢も生活環境も様々な生活者への支援として多読を行っている。様々な本を読んで語り合うことは、参加者が豊かになれる場であると述べている。教師Bも、親の都合により日本で生活することになった多様な高校生が楽しく学べる方法として多読に取り組んでいる。教師

Cは教師仲間から勧められて始めた多読授業ではあったが、複数レベルの学習者が学ぶ多読授業はより多様な学生が学び合える環境であり、大学のカリキュラムとしても限られた開講本数の中でより多くの学生に授業を提供できる利点を指摘している。日本語レベルや年齢、生活環境の異なるより多様性の高い学習者に対する日本語教育や支援の方法として、多読が行われていることが分かる。

#### 4.2 学習者の変化をどう感じているか

多読授業を実践した後、学習者の日本語能力の変化について言及されているが、より驚きを持って語られたのが、学習者の態度や情意面における変化であった。教師Aは周りの教員からもできないといわれていた学習者たちが、表情まで変わり、夢を語りだした様子は「すごく衝撃的」であったと述べており、周りの教師の学習者に対する評価にも変化が生じてきたと述べている。また生活者の人との多読においては、「勉強というよりは人としていろんな意味で豊かになってくるのかな」と述べ、本をきっかけに国内外の政治や生活などについて話すことが「人間形成というか、そういったところに繋がっている」と感じている。

教師Bも、外国人労働者として来日した親を持つ高校生たちの中には、「家で絵本なんか見たこともない」という生徒も少なくないという。教師Bは生徒たちの様子について、「目がきらきらしていますよね。」「初めて本が読めたってちょっと涙ぐんでいる子とかいたんですね」と語っている。生徒たちは他の教科は日本語で授業を受けており、教科書も日本語で読んでいるはずであるが、理解できるレベルの本を読むことがモチベーションや情意面で重要であることが推察される。国際多読教育学会では、多読効果の一つとして、「多読によって、自身、やる気、楽しさが増す」ことを挙げている。教師Bは、生徒が自分で本読めたことで自信をつけていく様子を見て、多読がよい影響を与えていることを実感している。

教師Cは中級と上級の大学生を対象に多読の授業をしており、基本的に日本や日本語が好きで学んでいる学習者で、読むことが好きな学生が授業を取っている。学習者を見て感じたことは、「本を読むことが好きなんだな」「楽しんでいる」という実感だったという。また日本語に関する質問ではなく、好きな作家や作品などについて話すこともあり、「学生に教えてもらうことも多い」と述べ、教師と学習者の関係性に変化が生じたと述べている。

#### 4.3 教師の役割についてどう感じているか

多読授業における教師の役割は今までも議論されてきた。教師の役割についてDay & Bamford (1998)は多読に関する10原則の中で、教師は学生を導きサポートすること、学生にとって、教師は読者としての手本であることが重要であると指摘する。多読支援のウェブサイトでも、教師は教えるのではなく、多読をサポートする立場であることが重要であると書かれている<sup>6)</sup>。3名の教師は、多読授業における教師の役割は通常の授業とは異なるということを理解しつつも、どのように、あるいはどの程度のサポートを行えばいいか試行錯誤しながら実践してきている。

教師Aは教師全般に関して、「(多読では)勉強を教えるみたいなのはない、そこに物足りなさを感じてしまったりとかすると、やはり、何か教えたくなくなってしまったり、介入しすぎてしまったりする」と指摘し、自身でも静まり返った教室で不安になり、必要ない声掛けをしていたかもしれないと振り返る。特にコロナ禍のオンライン授業では、学習者の様子もわからないが、現在では、「最終的には信じることにした」と述べている。

教師Bも、以前は読ませているだけで本当に効果があるのか疑問に思ったこともあったという。

しかし、自分自身でも多読を経験し、また学習者の変化を観察し、勉強会等で多読に関して学ぶ中で、学習者が「自分の意思で自分の読みたいものを選ぶという前提がある」ことが重要であることを確信する。それと同時に、読むことが楽しいと思っても、「一人ではなかなか続かない子が多く」、みんなで読む場があり、サポートが必要であることも指摘している。

教師 C は集中して読んでいる学習者の読書を止めて、授業内の活動をするべきなのか、時間の許す限り読ませたほうがいいのか、どの程度の教師がコントロールすべきなのか、現在でも悩むという。今までは教師が教科書を選んでしたが、多読では学習者が本を選択し、教師が教えることから学習者がそれぞれ学ぶスタイルへと変わり、教師の役割に大きな変化があることへの戸惑いが語られていた。

#### 4.4 多読で集う「場」の重要性

読むこと自体は個人的な作業であるが、Day & Bamford (1998) は、リーディングコミュニティの重要性を指摘し、リーディングコミュニティの感覚を深めるものとして、学生に自分の意見や気持ち、また読みから得たものは何かを表現する機会を与えるのが最良のリーディング後の活動であると述べている。

教師 A は多読を行う場について、「ニュースを読んだり、社会問題的なものを誰かが読んでいたら、それについて誰かれ問わず話が膨らんで、みんなで話すようになるんです」と述べ、多様な人が集い交流するサードプレイスの場であるととらえ、その重要性を指摘する。教師 B は理想的な多読の場として、「自分がいつでも読みたいときに読めるような場所とか空間とか、そういうのがあったほうがいいかなと思います。(略) 読んだ後、みんなで意見を交わしてお互い薦め合うとか、読んだものをまたアウトプットするのも大事だと思うので、ここよかったよとか、自分の想いを出すことができる」と述べている。また、教師 C は、複数レベルの学習者が学ぶ多読授業では、上級者がまじめに取り組む姿を見て下のレベルの学習者はいい刺激を受けたり、上級者も下のレベルの学習者の発表を「優しく聞いてあげて」いたりするなど、多様な学習者が学び合える環境であると述べる。教師 3 名の語りでは、多読は学習者が単に好きな本を読むだけでなく、読んだ後にお互いに思ったことや感じたことを共有し合える場があることの重要性が指摘されていた。

#### 5. まとめと今後の課題

以上、日本国内で多様な学習者を対象に多読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、彼らの語りをもとに、多読授業を通じて日本語教師が何を感じているか記載し、いくつかの項目に絞って考察を試みた。彼らの語りに共通した内容として、1) 多読授業を始めた背景には、多様な学習者への対応が必要であったこと、2) 学習者のやる気や態度など学習面以外でもポジティブな変化が認められること、3) 教師の役割について戸惑うこともある一方で、教師のサポートなしでは多読の継続は難しく、支援の重要性も感じていること、4) お互いの意見や思いなどが共有できる場が重要であること、などが語られた。アメリカの大学で教える多読授業を行う教師に対するインタビューでは、日本語のカリキュラムや授業方法に適合しない学習者も参加可能なインクルーシブな授業形態であること (池田 2022) が指摘された。今回のインタビュー調査においても、高校生や生活者も含めたより多様性の高い学習者が共に学び、成長する場として多読が用いられていた。

今回のインタビューで、多読に関する勉強会や書籍、調査研究の重要性が指摘された。教師自身

が多読について学び、不安な時は教師仲間からアドバイスを受けることで、自信をもって多読授業に取り組みことが可能となる。また教師だけでなく学習者や周りの教育関係者に多読の効果や有効性を理解してもらうことも重要であろう。今後の課題として、多様な教育機関で行われる多読授業実践の検証や学習者及び教師に対する影響についてさらに調査していきたい。

## 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) NPO 多言語多読 <https://tadoku.org/>
- (4) サードプレイスとは家庭 (ファーストプレイス) や職場・学校 (セカンドプレイス) ではない、第三の居心地のよい居場所のことを示す。米国の社会学者 Ray Oldenburg が *The Great Good Place* (1989) で提唱した。
- (5) 教師 B が勤務する高校は現在、生徒のほとんどがフィリピンから来ている生徒だという。
- (6) NPO 多言語多読のウェブサイトでは、「教師・支援者の方へ」というページを設け、「多読では、本を読む学習者が主役で、教師はあくまで脇役に徹します」と、記載している。

## 引用文献

- 栗野真紀子・川本かず子・松田緑編著. (2012)『日本語教師のための多読授業入門』アスク出版。
- 大越貴子. (2019)「入門・初級レベルにおける授業内多読に関する一考察—読書コミュニティの出現と効果—」 拓殖大学日本語教育研究 4, 77-100.
- 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.
- 池田庸子. (2022)「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—」 グローバル教育研究 5, 81-94.
- 桂千佳子. (2019)「日本語初級後半～上級クラスにおける多読授業実践報告：ケーススタディから見えた課題 支援の一助として」 マテシス・ユニヴェルサリス 20(2), 293-321.
- 川上麻里. (2014)「多読における読書教材の準備と学習者への支援に関する一考察」 総合学術学会誌 13, 27-34.
- 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.
- 高橋巨. (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.
- 高橋巨. (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.
- 高橋巨. (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.
- 兵藤桃香. (2020)「日本語多読に関するビリーフ」 長岡工業高等専門学校研究紀要, 56, 57-62.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Beglar, D., & Hunt, A. (2014). Pleasure reading and reading rate gains. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 29-48.
- Day, R., & Bamford, J. (1998) *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Hitosugi, C., & Day, R. (2004). Extensive Reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*, 16, 20-39.
- Ray Oldenburg. (1999) *The Great Good Place: cafe's, coffee shops, bookstores, bars, hair salons, and other hangouts at the heart of a community*. Da Capo Press 3<sup>rd</sup> ed.

# COVID-19 感染拡大下における交換留学生の対日観の質的検討： オンライン授業の課題

石鍋 浩\*・安 龍洙\*\*  
(2022年11月8日受理)

## A Qualitative Study of the Exchange Students' View Toward Japan Under the Pandemic of COVID-19: Remaining Issues to Online Lessons

Hiroshi ISHINABE\* and Young Su AN\*\*  
(Received November 8, 2022)

### Abstract

Studies about the view toward Japan in exchange students have been suggested that the international students have estimated their ideas about Japan through their real daily experience, studying and living life in Japan, in spite of their own countries. However, due to the pandemic of COVID-19, the exchange students had not been able to enter Japan. In place of “face-to-face” real lessons in the classroom, online lessons have been offered to the exchange students, who could not leave their countries. Although online lessons have become wide spread, how “virtual” online lessons affect the ideas about Japan in the exchange students is unknown. In the present study, we qualitatively explored exchange students' view toward Japan, who had to stay own their countries. As results, information through medias like SNS or classroom have affected the exchange students' view toward Japan. Our data qualitative suggested that we should change our mind to online lessons, which have not been use to make only a traditional lecture, but use to make online buzz-group sessions or metaverse with Japanese students in Japan in order to simulate real daily life.

【キーワード】：オンライン授業、交換留学生、対日観、COVID-19

### 1. 背景

COVID-19 感染拡大は、2020年3月にWHO (World Health Organization) によってパンデミック

---

\*東大阪大学短期大学部介護福祉学科 (Department of Social Care, Higashiosaka Junior College)

\*\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

クが宣言され (Ciotti, et al., 2020)、3年目となる2022年現在も様々な場面において従来とは異なる対応が求められている。日本以外の地域の教育現場においても、変革が求められたことが示されており (Daniel, 2020)、今後も現場レベルでの試行錯誤は続くものと予想される。

教育現場における問題点もすでに指摘されつつある。COVID-19パンデミック以後の教育現場における大きな変革は、「オンラインツールを活用した遠隔授業のような教育の現場におけるあらたな取り組み (張ら 2020)」がその代表として挙げられる。オンライン授業に関しては、対面授業から遠隔授業への切り替えに伴う問題点の指摘 (深川 2020)、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 (進藤ら 2021)、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 (村田 2021) などが報告されている。COVID-19の感染状況が今後拡大するにせよ収束するにせよ、オンライン授業は教育現場における有用な手段として位置づけられていくものと考えられる。

COVID-19パンデミックのため、日本に留学が内定していた学生の渡航中止などの影響も報告されている (岩城・巽 2021)。そのような中、茨城大学においても交換留学予定の学生の多くが、来日を延期し出身地に待機せざるを得ない状況が続き出身地におけるオンライン授業を受講することとなった。オンライン授業の海外配信は実際の授業を海外の学生が体験できる (張ら 2020) など、従来にないメリットも示されている。しかしその一方、留学先である日本での直接の体験が関与する項目については、オンライン授業では限界があることも予想される。特に、対日観の形成は、留学先である日本の教室における対面授業の受講や生活を通じた実体験などの有無が大きな影響要因となると考えられる。

留学生は、実際に日本で生活を送りながら学習を進め、その経験を通し対日観を形成していくことが先行研究において示されている (安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b)。日本語学習経験者や滞日経験者の方が無経験者に比べ、日本、日本人、日本語に対して好意的なイメージを抱いていることも示されており (大江 2011)、日本滞在経験が留学生の対日イメージ形成の主な要因であることが示唆されている。留学終了直前の東欧出身短期留学生を対象とした対日観の検討では、店員の丁寧なサービス、外国人が困っている時に優しく助けてくれる、皆が丁寧でおもてなしの態度を持っているなど、好意的に捉えている面と、物価の高さ、外国人に無関心な一面など否定的に捉えている面が認められ、ここでも日本での経験が対日観形成の一要因であることが示唆されている (安 2018)。同様に、韓国、中国、台湾、ベトナム、東欧諸国など出身は異なっても、物価の高い日本、仕事に厳しい日本人像、消極的な日本人、親切的な日本人像など、対日観には共通点があることが示されている (安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b)。

## 2. 目的

COVID-19パンデミックが契機となり世界的なパラダイムシフトが起き、教育現場においてもオンライン授業などICTを導入した急速な変革が進んでいる。それに伴い、来日前の交換留学生に対するオンライン授業が可能となった。しかし、日本への入国経験のない交換留学生が、来日前に現地で受講するオンライン授業を通じてどのような対日観を形成するかは前例がないため不明な点が多い。

日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因についての検討では、日本語・日

本関連の授業から得る知識、日本人との対人コミュニケーション経験、対日情報源の多様性がイメージの形成要因であることが示されている（呉 2008）。現在、インターネットにより世界的なネットワークが構築され既に 20 数年が経過している。それに加え、近年の SNS の発展により、対日情報源も質量ともに多様化・重層化しているため、実体験と対日情報源のいずれが留学生の対日観に影響を与えるかについては検討の余地がある。先行研究（安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b）におけるような対日観を示すのか、あるいは実体験を伴わないことが交換留学生の対日観にこれまでとは異なる影響を与えるかについての検討は残された課題である。

COVID-19 パンデミックにより来日が停止し、現地でのオンライン授業を余儀なくされた交換留学生の対日観を検討することは、パラダイムシフト以降の今後の留学生教育を考えていくうえで 1 つの課題である。特に、「オンライン授業の海外配信は実際の授業を海外の学生が体験できる（張ら 2020）」というメリットを生かしていくためにも、オンライン授業で可能なことと不可能なことを明らかにしていく必要がある。しかし、オンライン授業が来日前の留学生の対日観に与える影響についての調査は前例がない。そこで本研究では、質的分析方法である PAC（Personal Attitude Construction）分析とテキストマイニングを用い、入国経験のない交換留学生がオンライン授業受講後にどのような対日観を形成するか探索的に検討することを目的とした。

### 3. 方法

#### 3.1. PAC 分析の実施

茨城大学のオンライン交換留学生 4 名（対象 A から対象 D）を対象とした。対象の出身は、インドネシアが 3 名、中国が 1 名であった。対象の 4 名は、茨城大学日本語研修コースレベル 4（中級）の学生であったが、それ以前の来日経験はなく、かつ、COVID-19 感染拡大のため、予定通り来日することができず本国で授業を受けた者であった。待機期間中に交換留学先の茨城大学が配信する日本事情のオンライン授業（同時双方向）を受講した。

オンライン授業を受講した対象 A から対象 D に PAC（Personal Attitude Construction）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る（内藤 1997）。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ことが示されている（内藤 1997）。通常 PAC 分析は、(1) 対面による連想イメージの記述、(2) 連想イメージの重要度に対する評定結果に基づくクラスター分析、(3) クラスター分析により得られたデンドログラムを被験者に提示しながらのインタビュー、から構成される。しかし、本研究の調査時期は、COVID-19 パンデミックのため対面での調査事体が困難な状況が続いていたのに加え、対象の交換留学生の来日自体が不可能な状況下であった。そのため、本研究では E メールテキストと添付ファイルによるやり取りを通じた PAC 分析を実施した。

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、被験者に対し E メールによる文書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、あるいは伏字としている。

調査は第 1 部と第 2 部から構成した。第 1 部では、初めに、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文書で教示した。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「日本・日本人・日本文化」に対してどんなイメージを持っていますか？ あなたが「日本・日本人・日本文化」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。

連想イメージ記入後、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文書で教示した。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文書で教示した。イメージ項目と7段階評定の結果を指定のメールアドレスに返送するよう教示した。第1部はここで完了した。ここまでの調査は、2022年2月6日から2月27日までの間に実施した。

第2部は、初めにEメールにて受け取った評定結果に対し、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。クラスター分析の結果得られたデンドログラムに対し、第1著者と第2著者の2者間においてクラスターの分割点について協議を行った。協議後、デンドログラムと分割点の案を各被験者にメールで送付した。被験者は、デンドログラムと我々からの分割点の案を受け取った。受け取った案に対し、検討を行うよう教示した。最終的な分割点は、各被験者が判断し最終的なクラスターの数を決定した。

Eメールテキストと添付ファイルのやり取りを通し、各被験者が決定したクラスターの解釈を求めた。解釈は、クラスター(教示文では「グループ」)ごとに以下のような教示文を示し、続いて自記スペースを設け、テキスト入力にて記述するよう求めた。

### 【教示文】

質問1. 各グループのイメージについて聞きます。

質問1-1) グループAについて聞きます。グループAは『1) ●●』『2) ●●』が一つのグループになっていますが、これらはどのような内容のグループなのか、できるだけ詳しく書いてください。

クラスター解釈終了後、各イメージ項目に対し、プラスイメージ(+)、マイナスイメージ(-)、どちらも言えない(0)のいずれかで評価をするよう教示した。また、各イメージについて、そのイメージを抱くようになったきっかけや媒体などについて記述するよう教示した。

全てのクラスターに対する解釈を記述したら、指定のメールアドレスに添付を送信するよう教示した。

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。

## 3.2. クラスター解釈の記述内容に対するテキストマイニングの実施

被験者がクラスターを解釈し、Eメールにて返送してきた記述内容に対し、テキストマイニングを行った。テキストマイニングは、定性的な特徴をもつテキストを定量的に分析する(小林2015)手法である。PAC分析においては、取得されたスクリプトや記述に多くのテキストデータが含まれる。しかし、PAC分析では、研究者によるテキストデータの解釈にとどまるため、テキストに含まれる特徴を網羅的に把握することには限界がある。その限界を補うため、本研究ではPAC

分析に加え、テキストマイニングによる解析も実施した。テキストマイニングには、KH Coder, Version 3. Beta. 01 e を使用した。解析にあたり、各被験者からの解釈の記述内容を、センテンス(文)ごとに分割した。テキストマイニングの精度を高めるため解析対象のセンテンスのクレンジングを行った。クレンジングは、綴りと文法の明らかな誤用(かつ、文意の解釈に齟齬が生じない項目)について正しく修正した。クレンジング終了後、クラスター解釈の記述内容の被験者間の共起関係について文単位で解析した。KH Coder, Version 3. Beta. 01 e による前処理等終了後、共起関係を描画した。描画する共起関係は上位 15 位とした。

## 4. 結果

4.1. から 4.4. に PAC 分析におけるクラスター分析の結果を、4.5. にテキストマイニングにおける共起関係の解析結果を示す。

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図 1 から図 4 に示す。デンドログラムの縦軸は連想イメージ順位、横軸は連想イメージ間の距離を示している。各連想項目イメージ(プラスイメージ、マイナスイメージ、どちらとも言えないのいずれかの評価)、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。

各クラスターについて E メールによる調査を行った記述結果を斜体字で示す。記述内で対象が特定されうる固有名詞などは削除または伏字とした。なお、記述結果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)。

### 4.1. 対象 A の結果

対象の A のクラスター分析から得られたデンドログラムを図 1 に示す。対象 A 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 の 2 項目であった。クラスター 2 は 9、12、11、10、3、8 の 6 項目であった。クラスター 3 は 5、6、7、4 の 4 項目であった。

クラスター 1 は、1) 富士山 (+)、2) 新幹線 (+) の 2 項目であった。対象 A は、結果を検討しクラスター名を「日本の景色」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

*第 1 グループは最初に浮かんだ日本のイメージです。私にとって富士山は綺麗で、いずれ日本に来て、この目で見たいと思います。また、富士山をイメージすると、新幹線のイメージもついてきたので、もし富士山を話すとき、私の頭に浮かんだイメージは富士山とその前にあった新幹線です。*

クラスター 2 は、9) 金閣寺 (+)、12) 最初は真面目と思いましたが、何回共同研究をした後、そんなに真面目な人たちでした (0)、11) 引きこもり (-)、10) ニート (-)、3) アニメ (+)、8) 自動販売機 (+) の 6 項目であった。対象 A は、結果を検討しクラスター名を「日本人の予想外のところ」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

*金閣寺と自動販売機は違うものです。金閣寺と自動販売機は人の造りです。時代が違って、今、同じ時間や時代に見るのはたまに不自然だと思います。しかし、もう一度考えると、これは日本人の努力もあるかもしれません。技術を開発しても昔から残ったものを守るという努力や気持ちを感じました。そして、これを考えると、「あ、日本人って真面目で頭がいいだな」と思*

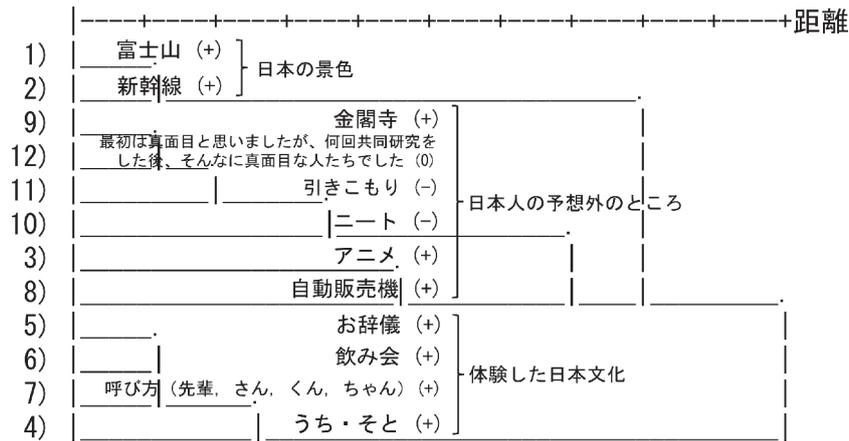


図1. 対象Aのデンドログラム

いました。また、インドネシアでは日本人は真面目でちゃんと約束通りに時間を守るという印象があるから、日本人はすごく真面目な人たちだと思いしました。しかし、大学3年生のとき、ある大学と共同研究をやっていて、参加者は6グループに分担されました。そこで、私が知らない日本人のところを体験しました。ほとんどのチームは締め切りのギリギリまでに提出しました。一週間前提出した私は驚くて、私はすごく真面目な人だと思われました。実は、私はそんなに真面目な人です。ただ私のグループは日本人ですので、できるだけ提出時間はギリギリまでにはならないようにと思っただけです。そして、このことを考えるとき、私は思い出した。引きこもりとニートになった人たちです。いくつかの記事や授業にも習ったとき、引きこもりやニートになったものは現実から逃げたもので、ほとんどアニメを逃げ場にする人たちです。

クラスター3は、5) お辞儀 (+)、6) 飲み会 (+)、7) 呼び方 (先輩、さん、くん、ちゃん) (+)、4) うち・そと (+) の4項目であった。対象Aは、結果を検討しクラスター名を「体験した日本文化」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

このグループは私の頭に浮かんだ日本にあった文化です。このグループは初めて体験したのは大学1年でした。そのときは論文発表会的なイベントがあって、それは一日中のイベントでした。今まで本しか読まないことは今体験しました。挨拶や感謝をいうときお辞儀をして、イベントが終わったあと、飲み会があって、そこで参加者は呼び方を使って話かけました。また、飲み会のときに、参加者は相手によってそれぞれ敬語や普通語で話しまして、「あ、これは「うち・そと」というものだな、」と思いました。

#### 4.2. 対象Bの結果

対象のBのクラスター分析から得られたデンドログラムを図2に示す。対象Bは20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、9) アルバイトしている高校生や大学生が多い (0)、12) よくお辞儀をする (+)、8) 部活をととても重視している (0) の3項目であった。対象Bは、結果を検討しクラスター名を「●人との違い」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

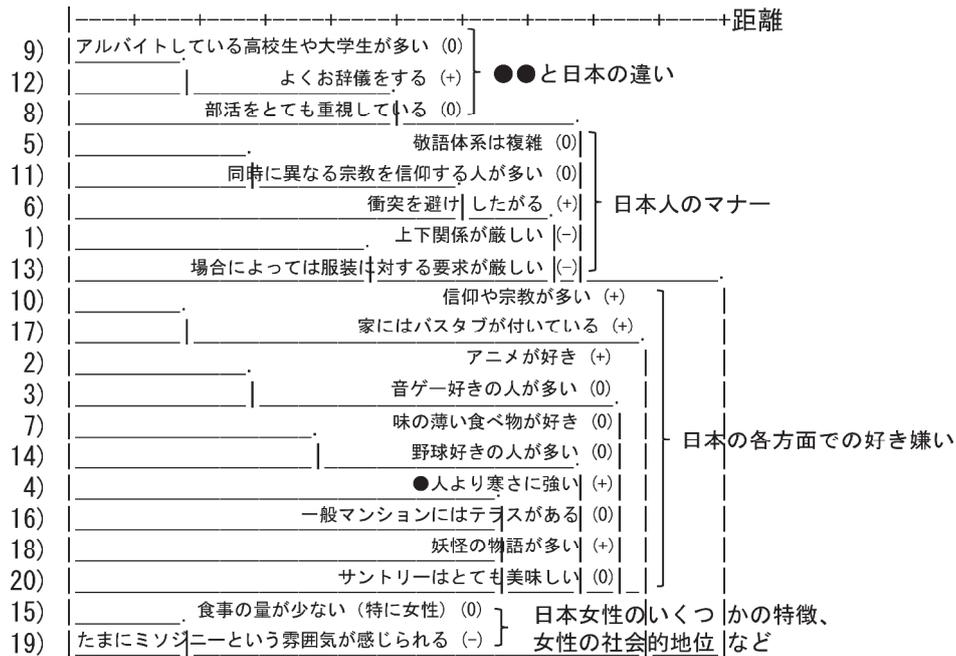


図 2. 対象 B のデンドログラム

●●に比べて、高校の大学生がアルバイトをする例がよく見られる。感謝とお詫びをする時はよくお辞儀をする。部活を大切にして、部活に参加するために課を切ったニュースを見たことがある。

クラスター 2 は、5) 敬語体系は複雑 (0)、11) 同時に異なる宗教を信仰する人が多い (0)、6) 衝突を避けしたが ( +)、1) 上下関係が厳しい (-)、13) 場合によっては服装に対する要求が厳しい (-) の 5 項目であった。対象 B は、結果を検討しクラスター名を「日本人のマナー」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

例えばほとんどの面接では必ず黒いスーツと黒い髪などが必要だ。自分より地位の高い人と地位の低い人には違う言葉がある。多くの人が神社にお参りしたり、お寺に行ったりする。

クラスター 3 は、10) 信仰や宗教が多い (+)、17) 家にはバスタブが付いている (+)、2) アニメが好き (+)、3) 音ゲー好きの人が多い (0)、7) 味の薄い食べ物が好き (0)、14) 野球好きの人が多い (0)、4) ●●人より寒さに強い (+)、16) 一般マンションにはテラスがある (0)、18) 妖怪の物語が多い (+)、20) サントリーはととも美味しい (0) の 10 項目であった。対象 B は、結果を検討しクラスター名を「日本の各方面での好き嫌い」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

日本人の各方面での好き嫌い。冬も夏のようにスカートなどしか着ない女性が多い。

クラスター 4 は、15) 食事の量が少ない (特に女性) (0)、19) たまにミソジニーという雰囲気を感じられる (-) の 2 項目であった。対象 B は、結果を検討しクラスター名を「日本女性のいくつかの特徴、女性の社会的地位など」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

日本女性のいくつかの特徴、女性の社会的地位など。

### 4.3. 対象 C の結果

対象の C のクラスター分析から得られたデンドログラムを図 3 に示す。対象 C は 20 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、1) 桜 (+)、2) 鳥居 (+)、3) 紅葉 (+)、4) 寺と神社 (+)、6) アニメとアイドル (0)、10) 花見 (+)、15) 漫画 (0) の 7 項目であった。対象 C は、結果を検討しクラスター名を「日本の第一イメージ」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

このグループ 1 は日本なら初めて頭に浮かんだことはこのグループです。桜は日本の国花なので日本に関わっている CM や品質やなど桜がいつもあります。そしてアニメのパートの背景が桜がよく表しています。アイドルは桜の衣装のパターン時々着ていますからアイドルの言葉を聞くときに桜も浮かんでいます。日本なら桜だけではなく、紅葉、寺と神社、花見という習慣も日本のことを紹介するときにもいつもあります。漫画は外国で有名な日本の作品だと思います。●●で漫画を読む人を見ればいつも「あの人は日本のこと大好きだね」とよく聞いています。

クラスター 2 は、5) 富士山 (+)、7) 浴衣と着物 (+)、12) おじぎ (+)、16) よさこい祭り (+)、13) 寿司とラーメン (+)、17) 伝統的 (+) の 6 項目であった。対象 C は、結果を検討しクラスター名を「日本の文化」とした。E メール調査の記述結果を斜体字で示す。

グループ 2 は文化に関わっている日本のことだと思います。このグループは日本の国を聞いたときに第二の印象だと思います。富士山は聞いたら古くてえんかという日本の歌のジャンルが



図 3. 対象 C のデンドログラム

よく浮かべます。そして浴衣と着物は日本の祭り、式、昔話のことをまず浮かんだイメージでおじぎ、よきこい祭り、伝統的を招いたイメージも頭の中に誕生します。寿司とラーメンの食べ物も店がユーチューブで見るときにだいたい伝統的でシンプルな店をよく見えています。

クラスター3は、8) 日本の女性は肌が白くて可愛い (+)、9) 優しい (+)、14) 新幹線 (+)、18) 日本人がどこへ行っても歩く (+)、20) 日本人の服がおしゃれ (+) の5項目であった。対象Cは、結果を検討しクラスター名を「日本人の特徴」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

*グループ3は日本人の特徴だと思います。日本人はだいたい肌が白いです。特に日本の女性がだいたい肌がとても白くて、白い肌を持っていた女性は可愛くなると思います。可愛いは日本の女性のタイプだけではなくて外国でも可愛い女性が大好きらしいです。日本人の特徴は白い肌だけではなくて優しいも日本人のイメージです。友達や知り合いに会うときに挨拶をして笑顔をよく見せています。他のは日本人はどこへ行っても歩きます。遠い場所へ行けば新幹線で行きます。*

クラスター4は、11) ひきこもり (-)、19) 秋葉原 (+) の2項目であった。対象Cは、結果を検討しクラスター名を「日本の隠したイメージ」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

*このグループはあまり考えない日本のイメージだと思います。ひきこもりと秋葉原のことが少し深い日本のことが調べる人がよく知っているイメージだと思います。ひきこもりは暗い側の日本のことで隠したイメージです。秋葉原は東京にある小さい町で東京より秋葉原はあまり知らない人がいると思います。それに秋葉原にはひきこもりの人はいると思います。*

#### 4.4. 対象Dの結果

対象のDのクラスター分析から得られたデンドログラムを図4に示す。対象D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、1) 美しい国 (+)、3) きれい (+) の2項目であった。対象Dは、結果を検討しクラスター名を「守る」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

*日本は色々な所できれいに守ることができて、礼儀とつながることがあると思います。礼儀はきちんと礼を表すけして悪いことを見せない、だから「美しい国」と「礼儀」はつながるがあると思います。*

クラスター2は、2) 礼儀 (0)、6) 他人を迷惑かけない (+)、9) 安全 (+)、5) 平和 (+)、7) 優しい (0) の5項目であった。対象Dは、結果を検討しクラスター名を「先進国」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

*グループ2は日本は先進国だからです。先進国の国で「きれい」「交通効率」「平和」与えることができる。日本では町はきれい、電車とかバスとか色々便利あって交通効率がいい、そして平和と思います。「他人を迷惑かけない」は周りは便利で効率すぎて他人を迷惑必要はない、*

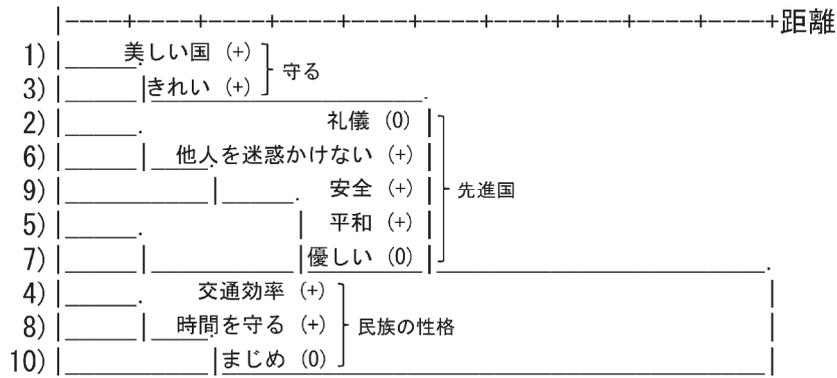


図4. 対象Dのデンドログラム

そして先進国では個人主義的である傾向があってこれももう一つの理由だと思います。「優しい」は余裕があるから優しいを見せるのはできる。

クラスター3は、4) 交通効率 (+)、8) 時間を守る (+)、10) まじめ (0) の3項目であった。対象Dは、結果を検討しクラスター名を「民族の性格」とした。Eメール調査の記述結果を斜体字で示す。

このグループは民族の性格と思います。時間を守るからまじめに見える。まじめだから安全を守る。まじめの人は他人を迷惑かける余裕がないから安全になります。

4.5. テキストマイニングの結果

図5は、テキストマイニングにおける共起ネットワークの描画結果を示している。共起関係の強

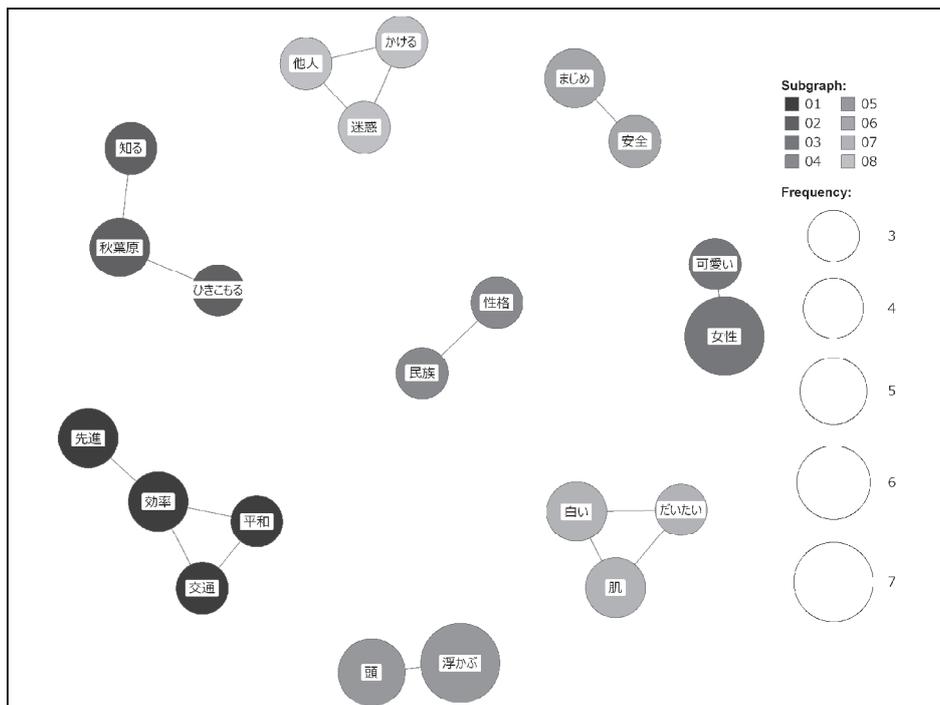


図5. 共起ネットワーク

いグループとして、(1)「交通」「平和」「効率」「先進」、(2)「秋葉原」「知る」「ひきこもる」、(3)「女性」「可愛い」、(4)「民族」「性格」、(5)「浮かぶ」「頭」、(6)「まじめ」「安全」、(7)「肌」「白い」「だいたい」、(8)「他人」「迷惑」「かける」の8つが形成された。図中の円の大きさは、それぞれの語の出現頻度を表している。円と円を結ぶ線は、結び合わさったそれぞれの語が表記関係にあることを表している。

## 5. 考察

表1は対象Aから対象Dのクラスターの一覧である。日本入国後のインドネシア出身留学生を対象とした日本人観・対日観の検討では、仕事の完璧さと正確さ、いろいろな国の人との国際交流、高齢者の運転、ギャル語、トイレの機能など、来日後の実体験を通し新たな対日イメージが生まれたことが示されている(安2016)。この傾向は、留学生の出身に関わらず同様であることが示されている(安2008a、安2009、藤原2009、安2010a、安2010b、安2011、安2012、松田2013、安・宋2013、安2014、安2015a、安2015b)。一方、本研究の結果、日本の景色(対象A)、日本人のマナー(対象B)、日本の第一イメージ(対象C)、日本の文化(対象C)、先進国(対象D)、民族の性格(対象D)のように、対日情報源がクラスター形成の要因となっていると考えられる。

対象A：私にとって富士山は綺麗で、……。また、富士山をイメージすると、新幹線のイメージもついてきたので、……。私の頭に浮かんだイメージは富士山とその前にあった新幹線……。

対象C：桜は日本の国花なので日本に関わっているCMや品質やなど桜がいつもあります。そしてアニメのパートの背景が桜がよく表しています。寿司とラーメンの食べ物も店がユーチューブで見るときにだいたい伝統的でシンプルな店をよく見えています。

対日イメージは、日本語・日本関連の授業から得る知識、日本人との対人コミュニケーション経験、対日情報源の多様性がイメージ形成要因となりうるということが示されている(呉2008)が、本研究の対象においてはメディア等の対日情報源が対日観形成の主な要因となっていることが窺われる。各連想イメージに対しそれを抱くようになったきっかけ・媒体についての問いに対する回答を見ると、対象Aの(6)「ニート」、(12)「うち・そと」に対する回答として「授業で学んだこと」、対象のBの(1)「上下関係」に対する回答として「授業中感じる」、(10)「信仰や宗教が多い」に対する回答として「授業」などが認められた。日本語・日本関連の授業から得る知識(呉2008)も、本研究の対象における対日観形成の要因となっていると考えられる。

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
A	日本の景色	日本人の予想外のところ	体験した日本文化	—
B	●●と日本の違い	日本人のマナー	日本の各方面で好き嫌い	日本女性のいくつかの特徴、女性の社会的地位など
C	日本の第一イメージ	日本の文化	日本人の特徴	日本の隠したイメージ
D	守る	先進国	民族の性格	—

日本人との対人コミュニケーション経験 (呉 2008) が要因となったと推察されるクラスターとクラスター解釈の記述も認められた。

*対象 A : ある大学と共同研究をやっていて、……。そこで、私が知らない日本人のところを体験しました。……。今まで本しか読まないことは今体験しました。挨拶や感謝をいうときお辞儀をして、イベントが終わったあと、飲み会があって、そこで参加者は呼び方を使って話かけました。*

しかし、以下の対象 A の記述にあるように、現地滞在の日本人との交流を通じた限定的な経験に基づくものであり、実際に日本で生活を送りながら学習を進め、その経験を通し形成された対日観 (安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b) とは異なると考えられる。テキストマイニングの結果も、(1) 「交通」「平和」「効率」「先進」、(2) 「秋葉原」「知る」「ひきこもる」、(3) 「女性」「可愛い」、(4) 「民族」「性格」、(5) 「浮かぶ」「頭」、(6) 「まじめ」「安全」、(7) 「肌」「白い」「だいたい」、(8) 「他人」「迷惑」「かける」のように、日本語・日本関連の授業から得る知識、対日情報源 (呉 2008) の影響が窺われ、クラスター分析と同様の傾向を示していると考えられる。研究者の解釈主体の PAC 分析に加え、テキストを定量的に検討したテキストマイニングにおいても同様の傾向が示された。

オンライン授業の海外配信のメリットとして、実際の授業を海外の学生が体験できる (張ら 2020) ことが示されている。本研究では、入国経験のない交換留学生在がオンライン授業受講後にどのような対日観を形成するか探索的に検討した。結果、現状のオンライン授業だけでは、現地で知りうる情報以外から留学生の対日観に影響を与える要因は認められなかった。しかし、今後オンライン授業の方法や形態を工夫することにより、来日前の留学生にも新たなインパクトを与えることができるかもしれない。単にインターネットで学生同士をつないだだけでは、議論が深まるまでには至らない (田口ら 2014) との指摘にあるように、オンラインに代表される ICT をどのように有効に活用するかが今後の課題となるであろう。対日観の形成に関しては、来日後の実体験が大きな要因となることが示されている (安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b)。バーチャルではあるが、実体験を模擬的に作り出すことにより、新たな変化が可能になるかもしれない。例えば、テレビ会議アプリとして普及している Zoom のブレイクアウトルーム機能を用い、日本にいる日本人学生と現地の留学生によるバズグループによるディスカッションなどが実行可能な方策であろう。また、近年普及が進むメタバース (2022) を活用し、仮想空間上での日本社会の体験など、入国前の留学生にとって新たな対日観を形成する機会となるかもしれない。

## 6. まとめ

本研究では、来日前の交換留学生による対日観を探索的に検討することを目的とした。PAC 分析およびテキストマイニングによる共起ネットワーク検討の結果、メディアや授業などからの情報、現地での日本人との限られた交流が対日観を形成する主な要因であることが示された。来日後、一定期間日本で学習・研究と日常生活を送った留学生の対日観 (安 2008a、安 2009、藤原 2009、安 2010a、安 2010b、安 2011、安 2012、松田 2013、安・宋 2013、安 2014、安 2015a、安 2015b) とは対照的であった。日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因についての検討

では、日本語・日本関連の授業から得る知識、日本人との対人コミュニケーション経験、対日情報源の多様性がイメージ形成要因であることが示されている（呉 2008）。来日前の交換留学生にとっては、対日情報源が対日観形成の主な要因となりうることが示唆された。この点を踏まえた ICT の有効活用策として、来日前のオンラインによる日本人学生との交流セッションやメタバースを活用したバーチャル日本社会体験などが有効であると考えられた。

本研究は、日本未入国の交換留学生の対日観について質的に検討した。日本における体験が留学生の対日観形成にどの程度影響を与えるか、量的な検討も行う必要がある。また、COVID-19 パンデミックを契機としたオンライン授業に代表される ICT を活用した入国前のバーチャルな日本体験がどの程度留学生の日本観に影響を与えるか検証していく必要がある。

## 謝辞

本研究の一部は科学研究費補助金（17K02838、21H0053）の助成を受けて行われた。

## 引用文献

- 安龍洙. (2008a) 「韓国人留学生の対日観の変容に関する一考察—個人別態度構造分析法 (PAC 分析法) を用いて—」 留学生交流・指導研究 **10**, 31-48.
- 安龍洙. (2008b) 「韓国人の対日観に関する一考察—個人別態度構造分析法 (PAC) を用いて—」 ユーラシア研究 **5** (3), 107-125.
- 安龍洙. (2010a) 「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. (2010b) 「外国人の対日観に関する研究—中国人非正規留学生の場合—」 茨城大学留学生センター紀要 **8**, 1-17.
- 安龍洙. (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. (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・宋有宰. (2013) 「外国人の対日観の変化に関する研究—日本滞在歴の長い韓国人留学生の場合—」 茨城大学留学生センター紀要 **11**, 81-96.
- 安龍洙. (2014) 「韓国人短期留学生の日本留学観の変化に関する一考察」 茨城大学留学生センター紀要 **12**, 75-88.
- 安龍洙・アントン・アンドレイフ. (2014) 「ブルガリア人の日本留学前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 **12**, 1-14.
- 安龍洙. (2015a) 「在日永住者の対日観に関する一考察—韓国人ニューカマーの場合—」 茨城大学留学生センター紀要 **13**, 61-73.
- 安龍洙. (2015b) 「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) 「インドネシア人交換留学生の日本留学に関する一考察」 茨城大学留学生センター紀要 **14**, 1-18.
- 安龍洙. (2018) 「東欧出身短期留学生の日本留学観に関する一考察」 茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究 **1**, 1-11.
- 岩城奈巳・巽洋子. (2021) 「COVID-19 による学生の留学に対する意識変化—大学生への調査を通して—」 名古屋高等教育研究 **21**, 187-206.
- 呉正培. (2008) 「日本語学習者の日本人イメージにみられる特徴とその形成要因—韓国の大学における学習者と非学習者の比較—」 世界の日本語教育 **18**, 35-55.
- 大江恵子. (2011) 「韓国人日本語学習者の対日イメージ」 東京女子大学言語文化研究 **20**, 16-29.
- 小林しのぶ. (2015) 「テキストマイニングの技術と動向」 計算機統計学 **28** (1), 31-40.
- 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.
- 田口真奈・村上正行・神藤貴昭・溝上慎. (2014) 「—大学間合同ゼミにおけるインターネットの役割」 日本教育工学雑誌 **24**, 59-64.
- 張希西・李明・エンクトゥルアリウナ・石川真由美・小溝裕一. (2020) 「コロナ新時代における国際交流活動の展開：大阪大学におけるオンライン留学生リクルートの実践と課題」 大阪大学高等教育研究 **9**, 41-49.
- 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.
- 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.
- 藤原智栄美. (2009) 「台湾人日本語話者の対日観に関する一考察—個人別態度構造分析法 (PAC 分析) による事例研究—」日本学と台湾学 **8**, 1-23.
- 松田勇一. (2013) 「外国人の対日観の変容に関する研究—ベトナム人留学生の場合—」茨城大学留学生センター紀要 **11**, 97-111.
- 宮本真有. (2022) 「いつもの教室で「留学」体験！メタバースを活用した言語教育の試み—「バーチャル・キャンパスツアー」を通して—」名古屋外国語大学論集 **11**, 177-193.
- 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.
- 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.

# COIL を取り入れた国際連携教育の実践 —茨城大学とウィスコンシン大学スペリオル校の実践をふりかえって—

瀬尾 匡輝\*・シャカル 佳子\*\*  
(2022年11月8日受理)

## A Practice of International Collaborative Education Incorporating COIL: Reflecting on the Practice of Collaboration between Ibaraki University and the University of Wisconsin-Superior

Masaki SEO\* and Yoshiko SHAKAL\*\*  
(Received November 8, 2022)

### Abstract

As the spread of COVID-19 has restricted the movement of people across national and regional borders, universities are facing a major crossroads in their international education activities. In this context, “Collaborative Online International Learning (COIL)” has been attracting attention. This paper reviews the COIL practice conducted from April to May 2021, in collaboration with the University of Wisconsin-Superior in the United States, a partner university of Ibaraki University, and discusses the challenges in implementing COIL and the possibilities that COIL practice brings.

【キーワード】 国際連携教育、COIL、新型コロナウイルス、実践のふりかえり

### 1. はじめに

新型コロナウイルスの感染拡大で国や地域を超えた人々の移動に制限がかかり、大学の国際教育活動は大きな岐路に立たされている。その中で、「オンライン (Web) ツールを活用し、海外の大学との協働をもって、国内の科目 (クラスルーム) と海外のクラスルームをマッチングさせ、協働学習 (Collaborative Learning) を行う」(池田, 2021, p.90) 教育実践である「オンライン海外大学連携型協働学習 (Collaborative Online International Learning、以下 COIL)」が注目されている。本稿では、コロナ禍の2021年4月から5月に茨城大学 (IU) とその協定校であるアメリカ・ウィスコンシン大学スペリオル校 (UWS) との協働で行った COIL 実践をふりかえるとともに、本実践

---

\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

\*\*ウィスコンシン大学スペリオル校継続教育センター

(The Center for Continuing Education, University of Wisconsin-Superior)

を通して浮かび上がった実践上の課題について言及する。

## 2. 実践の背景

### 2.1. 本稿で紹介する実践に至った経緯

IUとUWSは2006年に大学間交流協定を締結した。2017年に本稿の著者の一人であるシャカル佳子がIUを訪問したことをきっかけに、オンラインによる交流が活発になった。2018年から2019年にかけては、UWSの「JAPA 101 (Beginning Japanese I)」と「JAPA102 (Beginning Japanese II)」を履修する学生とIUの日本語教育プログラム<sup>1</sup>の科目である「日本語教授法I」(後期)及び「日本語教授法II」(前期)を履修する学生が以下の2つの活動を通して交流を行った(詳細については、シャカル・池田・瀬尾(2020)を参照)。

- 1) 両校の学生がペアになり、学期中に3回程度自己紹介、家族、趣味などに関してEメールで日本語と英語の2カ国語によるやりとりを行った。
- 2) オンライン会議システムZOOMを用いて教室間をつなぎ、授業交流を行った。具体的には、IUの「日本語教授法I」を履修する学生がUWSの学生に対して日本文化を紹介する活動を行い、「日本語教授法II」を履修する学生がUWSの日本語授業で学習した文法を復習のために説明する活動を行った。

2020年度はUWSの「JAPA101」を履修する学生とIUのグローバル英語プログラム<sup>2</sup>の科目である「Studies in Particular Field」を履修する学生が以下の2つの交流活動を行った。

- 1) 両校の学生は数分の自己紹介、週末の出来事、自分の好きな場所を紹介する動画をそれぞれのテーマごとに1~2分程度で英語と日本語で作成し、その動画をFlipgrid<sup>3</sup>に掲載し、テキストによるやりとりを行った。
- 2) IUの学生が日本の文化や言語を紹介する活動を準備し、ZOOMのブレイクアウトルーム機能を用いて、IUとUWSの学生がグループに分かれて活動に参加した。

しかしながら、これらの授業交流を行うなかで、筆者らはEメールやFlipgridを用いた活動では学生たちが一方的に自己紹介や週末の出来事を伝えているに留まっており、双方のやりとりが生まれ出されていないように感じるようになった。また、ZOOMを用いた交流活動もIUの学生たちが中心に活動を企画し、運営していた関係から、UWSの学生はそれらの活動を受容するだけになっており、果たして双方の学生が主体的に参加する授業交流になっているのか疑問に思うようになった。そのような状況で、2020年10月にシャカル佳子からUWSでCOILを実践する教員への学内公募の助成金があると連絡を受けた。IUにおいてもコロナ禍で海外協定校からの受入および協定校への派遣ができないなか、COILを取り入れた実践への興味関心が高まっていたことから、2021年前期に双方の大学の担当教員が協力してCOILの実践を行うことにした。

### 2.2.COILとは

COILは近年の注目の高さとは裏腹に、新型コロナウイルス感染症が拡大する前の2004年にニューヨーク州立大学(SUNY)で始まった。日本では2014年に関西大学で導入され、2018年

には JPN-COIL 協議会が立ち上がり、本稿を執筆している 2022 年 10 月時点で 53 の国内の大学が参加している。日本での COIL 実践及び研究を牽引する関西大学の池田佳子は、COIL は教育実践（ペダゴジー）であることを強調する（池田, 2020）。つまり、COIL には定められたシラバスがあるわけではなく、「その時点における状況、学生層のニーズなどを鑑み、実りのある COIL 活動を設計することが肝心」（池田, 2020, p. 23）なのである。それゆえ、1 学期全 15 回の授業全てに COIL を取り入れる実践もあれば、授業の 1 回だけに導入するものもある<sup>4</sup>。ただ、池田（2015）で紹介されている SUNY の COIL 学習モデルでは、①「Ice Breaker」（お互いを知り合い、身近に感じるための活動）、②「Comparison & Analysis」（テーマについて互いの国の事情を共有し、相互比較検証を行い、異文化への気づきを促す活動）、③「Collaboration」（協働して研究をしたり、発表したりするなどの協働活動）の 3 段階を 4 から 6 週間程度かけて実施することが理想とされている。そして、学生たちはこれらの活動を通して、異文化間で協働作業を遂行する能力を国内にしながらも身に付けることができるという。また、異なる国・地域同士の学生を単にバーチャルにつなげるだけでなく、活動においてどのようなコミュニケーションスキルが求められているのか、協働学習の過程でどのように行動に移せるのかを学生たちが能動的に考えるようになることも重要であり、COIL 授業を担当する教師はファシリテーションをしてそれらを実現させなければならない（池田, 2015）。本稿で紹介する実践は池田（2015）及び SUNY の COIL 学習モデルに基づき、2021 年 4 月から 5 月に 5 週間かけて行った。次節で本実践の概要を説明する。

### 3. 実践及び調査の概要

本稿で題材とする実践では、UWS と IU の学生がグループで協力をして、新型コロナウイルス感染症の世界的大流行が消費者の行動や人々の生活スタイルにどのような影響を与えたかを調査した。具体的には、UWS と IU の学生が混合のグループに分かれ、アンケート及びインタビュー調査を実施し、その結果を約 7 分の発表にまとめて報告した。調査のテーマと方法は、UWS と IU の担当教員が話し合いのもと、科目を開始する前に決め、両校の参加学生に伝えた。担当教員がテーマと調査の方法を事前に定めたのは、両校の学生が集まる機会が 4 回に限られており、学生たちに事前にある程度の方向性を示す必要があると考えたからである。

本実践には、本実践には、UWS の「JAPA101<sup>5</sup>」と「JAPA102<sup>6</sup>」を履修する 17 名の学生（アメリカ人学生 10 名、留学生 7 名<sup>7</sup>）、IU の基盤科目「人間とコミュニケーション：Japanese Pop Culture A<sup>8</sup>」を履修する 24 名の学生（日本人学生 18 名、留学生 6 名<sup>9</sup>）が参加した。UWS の学生は日本語を学んではいないものの、日本語を学び始めてそれぞれ 1 学期目と 2 学期目であったため、調査について議論ができるほどの日本語能力を身につけてはいなかった。一方で、IU の科目は日本人学生と留学生が履修する国際共修の授業であり、英語で授業が行われていた。そこで、本実践では担当教員の説明及びグループワークを含め、全て英語で行うことにした。

UWS の「JAPA101」と「JAPA102」では、本実践は科目の一部として行われた。その一方で、IU の「人間とコミュニケーション：Japanese Pop Culture A」では本実践は科目の中心的な活動となり、活動に向けた準備とそのふりかえりの活動を授業時間内に行った。表 1 に実践の手順と概要を記す。

表1 実践の手順と概要

Ice Breaker	<p><b>【1回目】</b> 4月10日(土) 8:00-9:30 (UWSの時間) 22:00-23:30 (IUの時間)</p>	<p>両校の学生がZOOM上で集まった。まずアイスブレイク活動としてオンライン鬼ごっこ<sup>10</sup>を行い、参加者間の距離感を深められるようにした。その後、活動の目的と概要をIUの担当教員から説明をした。そして、8つのグループに分かれ(各グループ5-6人)、調査で行うトピックをブレインストームした。グループは学生の学部や出身国が重ならないように考慮しながら、担当教員が決めた。</p>
Comparison Analysis	<p>両校のそれぞれの授業で</p> <p><b>【2回目】</b> 4月17日(土) 20:00-21:30 (UWSの時間) 4月18日(日) 100:00-11:30 (IUの時間)</p>	<p>グループで4月10日のミーティングをふりかえり、調査トピックを考え、次の両校の学生が参加するミーティングで話し合えるようにした。</p> <p>IUの担当教員から、新型コロナウイルス感染症が消費者の行動にどのような影響を与えているのか例を交えながら説明をした。そして、グループに分かれ、調査で行うトピックを確定させた。各グループの話し合いでは、それぞれの学生がまず何に興味を持っているのかを話してもらった。そして、それぞれが興味を持つテーマについて参加学生たちが自身の経験を交えながら意見交換をするように促した。以下、話し合いを通して決定した各グループのトピックを記す。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 新型コロナウイルス感染症とアニメの傾向</li> <li>2) 新型コロナウイルス感染症がアニメの消費に与えた影響</li> <li>3) 新型コロナウイルス感染症の世界的流行時に人々はアニメをどのように視聴していたのか</li> <li>4) 新型コロナウイルス感染症の世界的流行時における定額制ビデオ・オンデマンド・サービスの有効性</li> <li>5) 新型コロナウイルス感染症によるコミュニケーションの変化</li> <li>6) 新型コロナウイルス感染症による生活の変化</li> <li>7) 新型コロナウイルス感染症が生活に与えた影響</li> <li>8) 新型コロナウイルス感染症の世界的流行時にオンラインフード注文・配達プラットフォームがどのように消費されたのか</li> </ol> <p>そして、各グループはそれぞれのトピックをもとに、アンケートで誰にどのような質問を尋ねるのかを話し合った。両校の担当教員からは、さまざまな国からの学生が参加しているという利点を生かして、国や地域の比較をしてみてもどうかと両校の学生に提案した。</p> <div data-bbox="657 1272 1305 1621" style="text-align: center;">  </div> <p>写真1 グループでの話し合いの様子</p>
Collaboration	<p>授業外</p>	<p>各グループはGoogle FormsやMicrosoft Forms等のオンラインアンケート作成ツールを用いてアンケートを作成し、4月19日(月)までに両校の担当教員に提出することを課した。そして、両校の担当教員が確認・コメントをし、アンケート開始の許可が得られたグループからデータ収集を開始した。</p>
	<p><b>【3回目】</b> 4月24日(土) 8:00-9:30 (UWSの時間) 22:00-23:30 (IUの時間)</p>	<p>学生たちはグループごとにアンケートの結果を分析した。アンケートの回答者数が少ないグループはどうすればアンケートの回答者数が増えるのかを話し合った。そして、アンケートの回答者数がある程度集められたグループは、アンケートの分析から明らかになったことをまとめ、さらにインタビューを通してどのようなことを明らかにしたいのか、そして誰にインタビューをするのかをグループで話し合いながら考えた。</p>

<p>授業外</p>	<p>学生たちは授業外でグループのメンバーとやりとりをし、アンケートのデータの収集及び分析を継続するとともに、3回目のセッションで考えたインタビュー調査を実施した。そして、4回目のセッションで行う7分間の発表を準備した。</p>										
<p>【4回目】 5月8日(土) 20:00-21:30(UWSの時間) 5月9日(日) 10:00-11:30(IUの時間)</p>	<p>グループごとにアンケートとインタビューの結果をもとに調査で明らかになったことを発表した。発表後は調査を行ったグループとは別のグループをランダムに作成し、そのグループのメンバーと各グループの発表について話し合った。</p> <div data-bbox="671 483 1305 837" data-label="Figure"> <table border="1"> <caption>Figure 2: Poll Results</caption> <thead> <tr> <th>Response</th> <th>Count</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Yes</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>No</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>Maybe</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>not sure</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table> </div> <p>写真2 発表の様子</p>	Response	Count	Yes	3	No	13	Maybe	5	not sure	3
Response	Count										
Yes	3										
No	13										
Maybe	5										
not sure	3										

本実践をふりかえるにあたり、両校の学生に対して Microsoft Forms を用いたアンケートを第4回目のセッション終了後の5月9日～5月16日にかけて行った。IUの学生24名（回収率100%）、UWSの学生8名（回収率47%）から回答を得ることができた。UWSの学生のアンケートの回収率はIUに比べて低い、UWSの学生のアンケート回収率は他のアンケートでも同様に低い傾向があり、今回のみが極めて低いというわけではない。

#### 4. 分析

##### 4.1. 本実践を通して参加学生が学んだこと

本実践を通して、参加学生にどのような学びがあったのだろうか。表2に、アンケートで「本プロジェクトを通して学んだことは何ですか」と自由記述の形式で尋ね、その回答をカテゴリーに分けて整理した結果を記す。アンケートから直接引用しているものは「」で示した。各カテゴリーの右の数字は同様のコメントがいくつあったかを示している。

IUの学生とUWSの学生ともに、「積極的に意見を述べることの重要性やコミュニケーション能力の大切さ」(IUの学生)、「3つの国や時差のある人同士のコミュニケーションは難しいということ」を学んだ (I learned that communication between people in three different countries and time zones can be difficult.)」(UWSの学生) など、活動を通してコミュニケーションの難しさとコミュニケーションの重要性を学んだという声が多く聞かれた。加えて、両校の学生は、本実践のテーマである「新型コロナウイルス感染症の世界的大流行が消費者の行動や人々の生活スタイルにどのように影響を与えているのか」といったことや、アンケート及びインタビューの方法についても学ぶことができた」と述べていた。また、少数ではあったものの、UWSの学生からは目標言語である日本語を練習することができたという声も聞かれた。そして、IUの学生からは「今まで習ってきた英語を頭から捻り出せば外国人に英語が通じる」、「英語力やリスニングだけでなく自分の意見を言おうとする姿勢も大事であると感じた」というように、英語学習や英語使用に対する動機を高めている姿も見られた。

表2 本実践を通して学んだこと

<p><b>IUの学生が学んだこと</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションの難しさとコミュニケーションの重要性 10名 「積極的に意見を述べることの重要性やコミュニケーション能力の大切さ」 「時差と母語が異なる状況でのコミュニケーションは非常に難しく、緊密な連携を取ることが要求される。また、進捗を逐次確認しないと、グループワークに支障が出る」</li> <li>・英語学習／英語使用に対する姿勢 4名 「今まで習ってきた英語を頭から捻り出せば外国人に英語が通じる」 「英語力やリスニングだけでなく自分の意見を言おうとする姿勢も大事であると感じた」</li> <li>・アンケートやインタビューの方法 3名 「Google Formなどを用いた調査方法、分析結果の擦り寄せ・比較などの方法」 「I've learned how to do a survey, and how to do an interview. That's what I didn't do before, and I think it's a precious experience.」</li> <li>・新型コロナウイルス感染症の世界的大流行の影響 3名 「I can learned more deeply about Japanese Culture not only about Anime but it has related with pandemic covid-19」 「J-popの影響力とコロナの関係性について」</li> </ul>
<p><b>UWSの学生が学んだこと</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーションの難しさとコミュニケーションの重要性 3名 「I learned that communication between people in three different countries and time zones can be difficult.」</li> <li>・新型コロナウイルス感染症の世界的大流行の影響 3名 「I learned about some differences between how people's lives have changed due to covid-19 in the USA vs Japan, which were very interesting.」 「I learn more about our experience from different people about their daily life during the pandemic」</li> <li>・日本語 1名 「I got to practice a little Japanese」</li> <li>・アンケートやインタビューの方法 1名 「So many things, such as how to make a questionnaire online which can be answered by people from foreign countries, how to set questions to collect data, and how to show the conclusion of the research in graph.」</li> <li>・異なる文化について 1名 「I think I learned a lot more about Indonesian and Japanese culture.」</li> </ul>

#### 4.2. 参加学生の満足度とその理由

次に、参加学生が本実践を満足しているかどうかを探るために、本実践に対する満足度を5段階で評価し、回答した理由を自由記述の形式で回答してもらった結果を記す。

表3 COILプロジェクトに対する満足度

	5	4	3	2	1	平均
IUの学生	14名	4名	5名	1名	0名	4.3/5.0
UWSの学生	1名	4名	1名	2名	0名	3.6/5.0

表3が示すように、IUの学生は概ね満足していたことが窺える。だが、その一方でUWSの学生はある程度満足を示す学生がいる一方で、満足度の低い学生もいた。以下、自由記述をカテゴリーに分けて整理をし、どのような点に満足度／不満足度を感じていたのかを検討する（表4参照）。また、満足度／不満足度を検討するために、「このプロジェクトのよかったことは何ですか」「このプログラムの改善点を教えてください」と尋ねた結果もカテゴリーに分け整理をし、表5に示す。

表4 「満足／不満足」の理由

<p><b>IUの学生の「満足／不満足」の理由</b></p> <p>5.0/5.0と回答した学生 14名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな国や地域の学生と活動ができてよかった 7名 「自分のグループだけでなく他のグループの人の意見を統合しながらより深くリサーチすることができた。」 「日本の文化について他国のの人々と共通点を見つけたり、違う視点での意見を知ることができたから。」</li> <li>・言語使用に関する達成感や言語学習に対する動機付け 3名 「英語をたくさん話せてとても楽しかった。」 「It made me want to try more hard to practice my spoken Japanese.」</li> <li>・プロジェクトそのものが楽しかった 2名 「I am so satisfied with this project. think this is a great project.」</li> <li>・友達を作ることができた 1名 「I've learned a lot from this project, and made great friends.」</li> </ul> <p>4.0/5.0と回答した学生 4名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・交流がうまくいかなかった 4名 「おおむね満足だったが、UWSの学生とあまり交流することができなかった。」 「自分から英語で話しに行く機会を作れなかった。」</li> </ul> <p>3.0/5.0と回答した学生 5名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・交流がうまくいかなかった 2名 「私たちの班のウィスコンシン大学の方が一度も来なかった。」 「I wanna communicate with UWS student more and more.」</li> <li>・自身の能力不足やタイムマネジメントの問題 2名 「自分の能力（英語、PC操作）が不足ついでいけない所が多々あった。」 「最終的にまとめる段階において、様々な本授業外のことで精神的に疲弊しており、満足のいくまとめができなかった。」</li> </ul> <p>2.0/5.0と回答した学生 1名</p> <p>「向こうの学生が最後しか来なかったのであまり交流できなかった。あと、自分が英語ができなさ過ぎてコミュニケーションが取れなかった。」</p>
<p><b>UWSの学生の「満足／不満足」の理由</b></p> <p>5.0/5.0と回答した学生 1名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな国や地域の学生と活動ができてよかった 1名 「I get to learn more about different opinions from different countries.」</li> </ul> <p>4.0/5.0と回答した学生 4名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな国や地域の学生と活動ができてよかった 1名 「It was fun to meet and work with different students from around the world.」</li> <li>・活動日の選択肢がもう少し欲しかった 2名 「I think it should be a longer project with more meetings maybe at different times or different days so more people might be able to attend at least one meeting.」 「I wish we could have had some more preset dates to be able to meet.」</li> </ul> <p>3.0/5.0と回答した学生 1名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ミーティングに参加できなかった 「Wasn't able to make it to the meetings」</li> </ul> <p>2.0/5.0と回答した学生 2名</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・きちんとしたプロジェクトの説明が欲しかった 2名 「I don't understand what the goal was for the American students. If the point was to give Japanese students a chance to interact with native English speakers, I wish someone would have said that.」 「There wasn't much explanation as to what the project was, and students were given no say in the meeting times. UWS students weren't told the project was happening ahead of time.」</li> </ul>

表5 本実践のよかった点／改善点

よかった点	
<p><b>IU の学生</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな人と交流できたこと 9名 「ひとつの国だけでなく何か国かの人々の話や発表を聞く事で、それぞれの考え方の違いや共通点に気づけたのは良かった」 「I think what made this project interested me is that it made us from different countries in one team. We learned how to communicate with each other, how to cooperate, how to allocating tasks and combine our tasks. We saw the differences and comprehended the differences. And we made friendships.」</li> <li>・英語／日本語でコミュニケーションできたこと 6名 「英語でコミュニケーションをする機会を得たこと」 「Give me a chance to practice both my English and Japanese ability and meet many new friends.」</li> <li>・英語母語話者と交流できたこと 2名 「アメリカのネイティブの学生と交流できることです」</li> </ul>	<p><b>UWS の学生</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな人と交流できたこと 9名 「Meeting and communicating with new people. Sharing cultural differences, and seeing someone else's point of view.」 「Get to know a lot of new people」</li> <li>・日本人と交流できたこと 2名 「Got to meet people from Japan.」</li> </ul>
改善点	
<p><b>IU の学生</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・もっと時間をかけてやったほうがいい 4名 「I think the only problem is that our meeting times are too short and too little. Every time when we didn't finish our discussions, the time was over. I hoped that I can communicate more with my groupmates.」 「IQ 通して COIL プロジェクトをやるべきだと思います。」</li> <li>・授業交流を実施する時間帯 2名 「土曜日の会議が遅すぎて眠気がすごいときがあった。」 「特にないが、授業の開催時間だけは厳しいように感じた。」</li> <li>・参加学生のプロジェクトに対するコミットメントが必要 2名 「ウイスコンシン大学の方の出席率が上がるとこちらの意欲にもつながると感じた」 「I think it is important to have all the participants fully committed to this project, otherwise it will devastate other group members.」</li> </ul>	<p><b>UWS の学生</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・プロジェクトに対する説明 3名 「Please inform students at the beginning of the semester that this project will happen and when meetings will be, roughly, so that those who need to can adjust their schedules accordingly.」 「Clearer instructions for the American students.」</li> <li>・授業交流を実施する時間帯 3名 「I think there need to be more meeting dates with different times and days.」 「It was challenging to communicate with other students so I wish we could have had some more preset dates to be able to meet.」</li> </ul>

IU の学生と UWS の学生はともに、「ひとつの国だけでなく何か国かの人々の話や発表を聞く事で、それぞれの考え方の違いや共通点に気づけたのは良かった」(IU の学生)、「世界中のいろいろな学生と一緒に作業するのが楽しかった (It was fun to meet and work with different students from around the world.)」(UWS の学生) など、いろいろな国や地域の学生と活動ができたことに本実践の一番のよさを見出していた。また、IU の学生にとっては英語母語話者との交流、UWS の学生にとっては日本語母語話者との交流ができたことも本実践のよさの一つになっていた。そして、IU の学生は「英語をたくさん話せてとても楽しかった」、「日本語の練習をもっとがんばろうと思った (It made me want to try more hard to practice my spoken Japanese)」のように、言語使用に関する達成感や言語学習に対する動機付けを高めている姿も見られた。加えて、プロジェクトそのものを楽しんだり、新しい友達が作れたりしたといったような声も聞かれた。このように、IU の学生は本

実践に対してさまざまなよさを感じていたことが窺える。

だが、その一方で、UWSの学生は本実践に対するよさを十分に見いだせてはいなかったようである。まず、UWSの学生は仕事などの都合で、両校の学生が集まる「ミーティングに参加することができなかった (Wasn't able to make it to the meeting)」者もいた。それゆえ、「時間や曜日を変えたミーティング日程をもっと増やす必要がある (I think there need to be more meeting dates with different times and days.)」というように、ミーティングの選択肢を広げ、参加できる日や時間を増やしてほしいという声が多々あった。そして、その不満はIUの学生側にも影響を与えていたようであり、IUの学生からは「ウィスコンシン大学の方が一度も来なかった」、「UWSの学生ともっともっとコミュニケーションをとりたかった (I wanna communicate with UWS student more and more.)」と述べる者もいた。本実践は、両校の通常の授業時間外に実施した。1回目の交流はウィスコンシン時間の朝、日本時間の夜に、2回目はウィスコンシン時間の夜、日本時間の朝に実施するというように、両校の学生たちがどちらかのセッションに参加できるように配慮をしたつもりではあったが、それは不十分であったといえる。また、UWSの夜の時間帯は午後8時から9時半であったが、IUの夜の時間帯は午後10時から11時半に行われたため、IUの学生からは「土曜日の会議が遅すぎて眠気がすごいときがあった」といった不満の声も聞かれた。

UWSの学生が両校の学生が集まるミーティングに参加することが難しかった背景には、「このプロジェクトが行われることが前もって知らされていなかった (UWS students weren't told the project was happening ahead of time.)」と感じる学生がおり、スケジュールなどを調整することができなかったからのようである。UWSの担当教員は学期初めに配布したシラバスにプロジェクトが行われることを明記し、活動が始まる前の3月には活動の目的や期日、内容などを伝えていた。だが、UWSの学生が「明確な説明 (clearer instructions)」が欲しかったと述べていたように、それは十分に伝わってはいなかったようである。そのため、「アメリカの学生にとって、何が目的だったのかわからない (I don't understand what the goal was for the American students.)」という強い否定的な声につながっていた。本実践は、4月10日から5月8日にかけて行われた。だが、UWSの学期の期間は1月19日から5月6日であり、UWSの学期初めである1月の時点では本実践の詳細について確定しきれてはおらず、UWSの学生には3月末の時点でプロジェクトの詳細を説明した。そのため、UWSの学生は突然COILの実践を行うように感じたのではないだろうか。

この学年歴の違いはIUの学生にも不満を抱かせることになっていた。UWSの授業期間は5月8日に終わるが、IUの授業期間は6月4日まで続いた。2021年度の実践では、UWSとの授業交流終了後は、IUの協定校であるペンシルバニア州立大学とまた別の授業交流を行った。そのため、全8回ある授業のうち5回しかUWSとの交流に授業時間を費やすことができず、「もっと時間をかけてやったほうがいい」「1Qを通してCOILプロジェクトをやるべきだと思います」といった改善点の声につながっていた。

#### 4.3. 今後のCOIL実践への参加の可能性について

最後に、「今後機会があれば同じようなプロジェクトに参加したいと思いますか」と尋ねた結果を以下の図に記す(図1はIUの学生、図2はUWSの学生)。

IU側のアンケート回収率が100%である一方で、UWSの回答率は47%であり、UWSの全参加学生の声を反映しているわけではないが、両校の大多数の学生が今後も同じようなプロジェクトに参加したいと考えていることが窺えた。

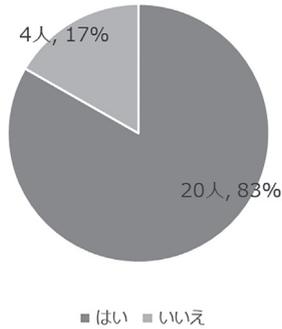


図1 IUの学生

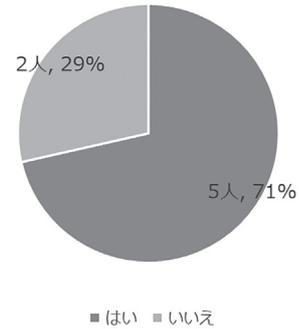


図2 UWSの学生

次に、表6に回答した理由を自由記述の形式で尋ね、それをカテゴリーに分けて整理をした結果を示す。

表6 また参加する／参加しない理由

「はい」と答えた理由	
<b>IUの学生</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動が楽しかったから 6名 「大変だったが楽しく、興味深い意見にも触れることができ、楽しかったから」 「I enjoy working on this kind of project I like to analyze and communicate with other people.」</li> <li>・活動を通して言語能力が高められたから／もっと言語能力を伸ばしたいから 6名 「今回は自分の英語力とコミュニケーション能力の低さを実感したのもっとそれらを磨いてみたいから」 「自分の実力を知るいい機会になったし、英語でコミュニケーションを取らなければならない環境を1人で作ることはできないから。」 「Want to Practice my English and Japanese more.」</li> <li>・達成感があったから 3名 「大変だけど達成感があるから。」 「よい学びを得られたから」</li> <li>・もっといろいろな人と話したいから 2名 「I want to have more experience working with people from around the world」</li> </ul>	<b>UWSの学生</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな人と話せるから 4名 「I enjoyed working with new people I would have otherwise never met.」 「I think it would be an excellent opportunity to work with other schools again.」</li> <li>・楽しいから 1名 「It was enjoyable and educational.」</li> </ul>
「いいえ」と答えた理由	
<b>IUの学生</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語やパソコンスキルが不足しているから 2名 「私の能力では難しすぎたからです。もっと英語やPCが上達したら参加したいです。」 「英語が苦手だから。」</li> <li>・もう少し時間をかけて行いたいから 1名 「時間が十分に設けられているならば参加したいが、この授業と同じような状況では行いたくない。」</li> </ul>	<b>UWSの学生 2名</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「I really don't see the point of it.」</li> <li>・「The time difference is too great, and communication was very difficult.」</li> </ul>

すでに述べたようにIUの学生の満足度は高く、活動自体が楽しく、「達成感」があったという声が多く聞かれた。そして、活動を通して英語や日本語の能力が高められたと感じたり、「今回は

自分の英語力とコミュニケーション能力の低さを実感したのもっとそれらを磨いてみたい」など、さらに言語能力を高めたいと思うようになる者もいた。そして、UWSの学生も「楽しくて、教育的 (enjoyable and educational)」のように、本実践に楽しさを見出した者がいたり、「他の方法では出会えないような新しい人たちと一緒に仕事ができて楽しかった (I enjoyed working with new people I would have otherwise never met)」のように、活動を通していろいろな人と話せることよきを感じる者もいたりした。

しかしながら、数は少ないものの、参加したくないと答える者もいた。IUの学生は、「私の能力では難しすぎた」など、参加学生自身の英語力やパソコンスキルが不足していることから、次回は参加しないと答える者がいた。そして、すでに述べたように、「時間が十分に設けられているならば参加したいが、この授業と同じような状況では行いたくない」と、今回の短い活動期間ではやりたくないという声も聞かれた。UWSの学生からは、「本当に意味がわからない (I really don't see the point of it.)」といった活動そのものに意味を見出せなかった声、「時差があり、コミュニケーションは非常に難しかった (The time difference is too great, and communication was very difficult.)」のように時差が伴う活動を否定的に捉える声が聞かれた。

## 5. 本実践に対する批判的な考察

参加した学生の声をふりかえると、本実践に対する「意味」が見出せなかったUWSの学生がいたことが窺えた。その背景には、UWSの学生に対しては本実践の目的や内容が十分に伝わってはいなかったことがあるだろう。IUの科目では、UWSの授業交流が科目の柱となる活動となっていたことから、オンライン上で公開されるシラバスに、科目ではUWSの学生と協働でプロジェクト活動をする、授業時間外にオンラインでUWSの学生と授業交流することを明記し、学生たちはそれを学期が始まる前に閲覧することができ、シラバスを読んだうえで科目を履修していた。加えて、IUの担当教員が初回の授業でプロジェクト活動についてプリントを用いて詳細に説明をした。そのため、IUの学生はUWSの学生と授業交流を行うことを理解して授業に参加していた。だが、UWSでは、日本語の初級レベルの科目で本実践が行われたため、日本語の学習を目的に科目を履修した学生からは、英語で行われた本実践に違和感をもったかもしれない。そして、本実践の目的が十分に伝わってはいなかったがゆえに、「本当に意味がわからない (I really don't see the point of it.)」と感じるに至っていたのだろう。このような問題を解決するためには、学期初めの時点でプロジェクト活動がある旨を学生により明確に伝え、プロジェクトの目的や内容をさらに詳細に学生に伝えておく必要があるだろう。

そして、IUの学生が指摘した「1Q通してCOILプロジェクトをやるべき」、「時間が十分に設けられているならば参加したいが、この授業と同じような状況では行いたくない」という点にも目を向ける必要がある。すでに述べたように、本実践は、UWSの春学期(1月～5月)、IUの第1クォーター(4月～6月)にかけて行われた。それゆえ、両校の授業が重複するのが4月～5月の5週間に限られており、UWSは学期終わり、IUは学期初めの忙しい時期に重なってしまった。アメリカと日本の学年歴を考えると、春学期と日本の前期ではCOIL実践を行うことは難しく、UWSの秋学期(8月～12月)とIUの第3クォーター(10月～11月)に行うのが理想的だったのかもしれない<sup>11)</sup>。

## 6. おわりに

本実践は、5節「本実践に対する批判的な考察」で述べたような課題が残る実践ではあったものの、双方の多くの学生がCOILの実践に概ね満足するとともに、参加学生たちがコミュニケーションの重要性を学んだり、言語使用に関する達成感を感じたり、言語学習に対する動機付けを高めたりする効果もあった。オンラインによる大学間の協働実践は、コロナ禍の緊急的な措置と捉えられる傾向がある。だが、新型コロナウイルスの感染が収束し、今後学生たちが国や地域を行き来できるようになったとしても、筆者らはCOILの実践を継続させ、オンラインだからこそできる効果的な方法をさらに模索していきたいと考えている。

## 注

1. 外国語として日本語を指導するために必要な専門知識と能力の習得を目的に開講されているプログラム。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/> (2022年9月15日閲覧)
2. TOEIC550点相当以上を取得した学生を対象にした英語学習のプログラムで、「4技能の向上、専門分野における英語力の向上、留学への動機づけと準備、グローバル社会に対応するキャリア形成の意識向上」を目指している。グローバル英語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://www.lae.ibaraki.ac.jp/%E2%91%A0GEP.pdf> (2022年9月16日閲覧)
3. 教育向けの動画共有サイト。テーマに基づき、学習者が動画を投稿し、互いに視聴したり、動画やテキストでコメントをつけたりすることができる。Flipgridのホームページ <https://info.flip.com/> (2022年9月16日閲覧)
4. 関西大学グローバル教育イノベーション推進機構ホームページ「KU-COIL」<https://www.kansai-u.ac.jp/Kokusai/IIGE/jp/COIL/KU-COIL.php> (2022年9月16日閲覧)
5. 「Beginning Japanese 1 (初級日本語授業)」。ZOOMで開講された科目とオンラインで開講された授業がある。科目開講の期間は2021年1月19日から5月6日であり、毎週150分の授業が行われた。
6. 「Beginning Japanese 2 (初級日本語授業)」。オンラインで開講された。科目開講の期間は2021年1月19日から5月6日であり、毎週150分の授業が行われた。
7. 中国3名、韓国1名、ベトナム1名。
8. 通常は対面による授業であるが、新型コロナウイルス感染症拡大の予防のため、2021年度はオンラインで開講された。科目開講の期間は2021年4月9日から6月4日であり、毎週90分の授業が行われた。
9. インドネシア4名、中国2名。交換留学生であり、新型コロナウイルス感染症拡大のため日本への入国はできず、自国から受講していた。
10. 「オンライン鬼ごっこ」の手順は以下の通りである。(1)「鬼」となる人は、ZOOMの自分の名前の前に「ONI」と書く。他の参加者の名前はそのままにする。(2) ZOOMのブレイクアウトルーム機能を用いて、グループに分かれる。鬼のいないルームの参加者は他の参加者とおしゃべりを楽しむ。(3) 鬼がルームに入ってくると、鬼はルームの一人を指名し、じゃんけんをする。じゃんけんに負けた人が次の鬼になり、別のルームに移動し、同じことを繰り返す。
11. 2020年度は、UWSの学内公募の助成金を得ていた関係から、2022年5月までに実践をしなければいけないという制約があった。

## 引用文献

- 池田佳子 (2015) 「アウトバウンド促進授業実践としてのCOIL (オンライン国際連携学習) —世界のピアと協働学習を通して生まれる外向き志向」『グローバル人材育成教育研究』2(2), pp. 65-70.
- 池田佳子 (2020) 「ICTを活用し海外の学生と行う国際連携型の協働学習「COIL」の教育効果と課題」『大学教育と情報』2020年度 No.2, pp. 20-25.
- 池田佳子 (2021) 「コロナ禍期のCOIL型教育とポストコロナ禍期での展開」『大学時報』399, pp. 90-95.
- 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論集グローバル教育研究』3, pp. 115-121.

# 大学における社会正義のための教育の授業開発 —マイクロアグレッションを例にして—

青木 香代子\*

(2022年11月8日受理)

## Developing Lesson Plans of Social Justice Education in Higher Education: Overcoming Microaggression

Kayoko AOKI\*

(Received November 8, 2022)

### Abstract

Microaggression can happen to anyone in daily life including at a university class. In this article, the author examines the theoretical background of microaggression which anyone can be a victim or victimizer, from a perspective of social justice education. The author also discusses lesson plans of practicing social justice education which encourage students to recognize microaggression and other related topics such as bias, discrimination, and privilege.

【キーワード】 マイクロアグレッション、社会正義のための教育、microaggression、social justice education

### 1. はじめに一授業で起こったマイクロアグレッション

2021年12月、筆者が担当していた授業「多文化共生」は、オンライン双方向型の授業として行っており、日本の学生27名と、当時新型コロナウイルスの影響により来日できず遠隔で授業を受けていた交換留学生2名が受講していた。この授業は、主に1年生を対象とした基盤教育科目で、多文化社会日本の現状と課題について考え、多文化共生社会をめざすための資質の基礎を養うことを目的としている。日本社会の多様化・多文化が進むなか、多様な背景を持つ人と共により平等で公正な社会を目指すための知識・スキル、態度を身に付けるため、この授業では文化とは何かといったことや、ステレオタイプや偏見、差別や日本人としての特権性等について学ぶ。

2021年度の第1回目の授業では、アイデンティティの多層性・複層性について話した後、多様

な背景を持つ人のアイデンティティのケースについて、ブレイクアウトルーム機能を使ってランダムに4人～5人に振り分けたグループでグループディスカッション<sup>1)</sup>を行った。このアクティビティは授業の後半に行ったが、それまでに1, 2度、この授業を受けている人の中に留学生がいることに触れ、ブレイクアウトルームに入る前に、自己紹介をしてからディスカッションを進めるように指示した。しかし、留学生1名を含んだあるグループで、他の日本人学生が留学生に話しかけないまま、自己紹介の時も、ディスカッションのテーマについても話しかけることなく、無視した状態でグループディスカッションの時間が終わってしまったということを、授業終了後に留学生本人から聞かされた。

本授業では毎回グループディスカッションを取り入れており、2回目からは事前にディスカッションを行う内容について事前に課題を提出してもらうようにしている。ディスカッションを行うグループもこちらで指定し、ファシリテーターとなる人をあらかじめ決めて始めるように指示していた。しかし初回は深く議論するテーマではなかったため、自己紹介をすること以外に進め方等の指示は出していなかった。初回ということもあり、授業の雰囲気になれるということも考慮してのことであったが、ブレイクアウトルームの様子をすべて見ることもできなかったため、実際に当該のグループがどのような様子であったかを筆者自身が確かめられたわけではない。とはいえ、留学生本人から議論に参加できなかったという話を聞き、大変ショックを受けたと同時に、留学生に対して申し訳ない気持ちであった。また、これ以上このようなことはあってはならないと考え、第2回目の授業内容を少し変更し、授業の冒頭で1回目の授業で起こったことがマイクロアグレッション（日常で起こりうる分かりにくい侮辱行為や無視。詳細は後述）であったこと、マイクロアグレッションは、行為者にその意図がなくても起こってしまうこと等について説明した。2回目以降の授業からはグループを変えたものの、マイクロアグレッションが起こった背景については深く掘り下げることができなかった。

すでに述べたように、この授業で筆者は、多文化共生とは何かということを批判的に捉えることができるよう、差別や偏見について、全8回の授業のうち、2～3回に分けて取り上げるとともに、多様な背景を持つ子どもに対する教育や地域での取り組み等を含め、様々な側面から多文化共生について考えることを心掛けてきた。そのため、自分が担当する授業で差別が起きてしまうとは思ってもみなかった。しかし現実には、上記のような差別が起こってしまった。おそらく留学生と同じグループにいた日本人学生は、差別するつもりはなかったであろうし、その行為について、差別だと指摘されるとも思わなかったかもしれない。一方で、この出来事は留学生が話してくれなければわからなかったことであり、これまでも同様のことが起きていた可能性がある。今回は授業後にこの留学生との授業が続いていたこともあり、すぐにこの一件について筆者の知るところとなっただけで、このような学生同士のやり取りで起こった出来事について、被害を受けた学生が申し出てくることはほとんどないのではないかと。

さらに考えなくてはいけないことは、このようなわかりにくい差別は、授業に参加している学生同士だけでなく、教師がそれとわからずにしてしまう可能性があるということである。教師は、留学生に限らず、国籍や言語、海外ルーツを持つ人、性的マイノリティや合理的配慮の必要な学生等、様々な背景を持つ人が安心して授業を受けられるようにすることが求められる。マイクロアグレッションをはじめとする差別は、授業の外だけでなく（あるいは学外よりもむしろ）授業内で起こることも十分にあり得るからである。このような差別をなくしていくための知識やスキルを涵養する授業実践の開発が必要である。そこで本稿では、マイクロアグレッションをはじめとする様々な形

の差別や抑圧に対抗するための知識やスキルを身につけることを支援する社会正義のための教育における理論をもとに、「多文化共生」の授業開発を試みる。なお、本稿では、主に人種および国籍をめぐるマイクロアグレッションに焦点を当てて、それらに関する議論を検討する。

## 2. 本研究の理論的枠組み—社会正義のための教育の視点から

本節では、差別が生まれる抑圧構造を批判的に捉える視点として、社会正義のための教育 (social justice education)<sup>2)</sup> の理論において重要な論点である抑圧構造及び特権性について検討する。社会正義のための教育は、歴史的・社会的・文化的に維持されてきた抑圧構造を批判的に分析し、それに対して行動していくための知識やスキルを身につけることを支援するものである (Bell, 2016)。社会正義のための教育では、人種<sup>3)</sup>、ジェンダー、社会経済的階級、性的指向等の社会的カテゴリーにおける周縁化された人々 (いわゆるマイノリティ) と、特権的あるいは支配的集団に属する人々 (いわゆるマジョリティ) との間における抑圧とそれが生まれる構造について批判的に分析し、それに対して行動を起こしていくための知識とスキルを身に着けることを支援する。

抑圧構造は、社会制度や法律、教育等に埋め込まれており、様々な形の差別、表象やマイクロアグレッション等によってマジョリティとマイノリティの関係が維持されている (Bell, 2016)。ここでいうマジョリティは、数が多い「多数派」という意味よりもむしろ、より権力を持つ側、特権を持つ側を意味する。例えば国籍のカテゴリーでは、日本では日本国籍を持つ人はマジョリティ、そうでない人はマイノリティとされる。マジョリティが持つ特権性とは、ある社会的カテゴリーにおいてマジョリティ性を持つ集団に属することで「労せずを得られる優位性」とであると定義される (McIntosh, 1989: 2011; 出口, 2021)。多くの場合、マジョリティは自らが持つ特権性には無自覚である。人種という社会的カテゴリーで見ると、アメリカ合衆国 (以下、アメリカ) における白人がどのような特権を持っているかについて考察したマッキントッシュ (McIntosh, 1989: 2011) は、日常生活に見られる特権として次のようなものを挙げている。

- ・ 引越しするとき、購入可能で自分が住みたいところの住居を購入・賃貸できる。
- ・ テレビ・新聞等に自分と同じ人種の人々を見ることができる。
- ・ スーパーで自分の文化の食料が買えたり、美容室に行って自分の髪を切ってくれる人を見つけることができる。
- ・ 子どもたちは自分の人種が存在を証明するカリキュラム教材を使うことができる。
- ・ 自分の人種を代表して話してくれと言われることはない。
- ・ 部外者としてみなされることなく政府の政策を批判することができる。

(McIntosh, 1989: 2011, pp.122-123 一部抜粋して筆者訳)

これらの例からもわかるように、特権とはマジョリティに属していることで、普段意識せずにできていたり、しなくて済んだりすることであり、それが「労せずを得られる優位性」として実践されることを指す。日本では、特権といえば「学割が使えるのは学生の特権」「お酒が飲めるのは大人の特権」といった使い方をすることが多いが、これは「『一時的』な立場・役割で自動的に恩恵を受ける」(出口, 2021: 74) という意味合いで使われることが多い。社会正義のための教育の文脈で使われる特権性の特徴は、原則として努力によって得たものではなく、マジョリティ性を持った側に属していることで意識せずとも開く透明の自動ドアのようなものである (出口, 2021)。そ

のため、マジョリティは、特権性は無自覚なまま、マイノリティの人たちに日々接している。つまり、マイノリティに属する人々が日常で経験する差別は、特権性は無自覚なマジョリティと接するなかで受ける場合が多いといえることができる。

むろん、差別は様々な形、様々なレベルで現れる。人種差別を例にとってみると、人種差別には個人間・対人間の差別、制度的差別、社会的・文化的差別等がある (Bell et al., 2016)。個人間・対人間の差別は、個人の先入観や偏見によるもので、意識的に悪意をもってなされるものと、無意識的になされるものがある。制度的差別とは、政策や法律、社会的機関、医療、雇用等における差別をさす。社会的・文化的差別は、社会的規範や習慣、言語、善悪や美の価値観、表象等に現れるもののことである (Bell et al., 2016: 134-135)。文化的人種差別は、個人的差別・制度的差別を温存させる有害な形態のレイシズムであるとスー (2020) は指摘している。なぜなら、特定の集団の文化遺産 (芸術や歴史、言語等) をほかの集団よりも優れているとし、その基準をほかの集団に押し付けるものであるからだ。

近年、アメリカでは特定の集団に対するヘイトクライムを禁止する法律ができたこともあり、ヘイトクライムやヘイトスピーチ、露骨な差別表現は処罰の対象となり、行為者は非難されるという認識が広がっている<sup>4)</sup>。しかし同時に、人種差別は「目に見えない、形容しづらい、そしてより遠回しなものになってきており、意識レベルよりも深いところで作用しながら、見えにくい形で人々を圧迫するもの」になってきていると指摘されている (スー、2020: 39)。なかでも、無意識になされる差別として人種的マイクロアグレッションと似ているとされるのが「回避的レイシズム」<sup>5)</sup>である。回避的レイシズムの行為者となる多くのマジョリティ (この場合白人) は、自分は人種的偏見を持っておらず、平等主義を信奉しているため、けっして故意に人種差別をしないと信じている。そして、自分は非白人の友人・配偶者がいるといったポジティブな自己イメージを維持しながら、無意識のうちに偏見を持った態度をとったり、差別的な行動をとったりする (スー、2020; ディアンジェロ、2022)。自分はリベラルで進歩的だと自認する白人の人種差別に対する意識について論じたディアンジェロ (2022) は、白人自身が自らの立場を批判的に捉える必要があるとした上で、そのような白人が自らの差別について指摘されたときの反応について、以下のように述べている。

私たち白人は、自分が白人であることの立場性や、それが自分の経験をどのように形成しているかを批判的に考えなければ、センシティブな会話を進めていくスキルも、そうした会話の中で覚える不快感に耐える感情的な強さも身につかない。このことは特に自分自身の世界観や思い込み、言動が問われている場合に当てはまる。その結果が、白人の心の脆さ<sup>6)</sup>だ。黒人たちは、私たち白人のほとんどが自らの白人性に関する質問に答えられないこと、それができないまま議論の場に臨んでいることを分かっている。結果として、黒人が人種問題を提起した場合、苦痛が軽減されるどころか、よりいっそう増すことになる。これが白人の進歩主義者の大きな矛盾点の一つだ。一方では、非白人を傷つけるような言動は絶対にしたくないといいつつ、他方では、非白人を傷つける言動があったと指摘されると反発するのだ。(ディアンジェロ、2022: 40)

ディアンジェロ (2022: 48) は、白人ナショナリズムや非白人に対する明白な危害には対処する必要があるが、自分のことを白人ナショナリストとっていない「善意の」白人が実行してい

る、捉えにくい人種差別にも、あからさまな差別と同様に有害な蓄積効果があり、白人自身がその現状を認め、「よりソフトな」形態の人種差別と向き合う必要があるのだと主張している。

日本の状況に目をやると、日本では2016年にいわゆる「ヘイトスピーチ解消法」が制定されたものの、歴史的視点の欠如や、侮蔑的言動を直接的に違法とする規定がないことが問題視されている（佐藤、2017）。本法律の制定前から、特に在日コリアンに対するヘイトスピーチが行われ、それだけでなく外国人に対する差別、不当な扱いや嫌がらせが社会問題となってきた。さらに、コロナ禍の2020年には飲食店が「外国人お断り」といった貼り紙をしたり、保健所が外国人と食事をしないよう呼びかけるお知らせを配布したりしたほか、2021年8月には、京都府宇治市ウトロ地区で在日コリアンをターゲットとした放火事件も起こり、あからさまな差別事件が問題となった（後藤・鶴塚、2022；朝日新聞、2020；久保田・村山、2021）。人権教育啓発推進センター（2017）による調査では、外国人の約4割が「外国人であることを理由に入居を断られた」ことがある、約27%の人が「『外国人お断り』と書かれた物件を見たのであきらめた」ことがあると回答している。多様な背景を持つ人々が共に暮らす社会を目指す「多文化共生」の理想とは裏腹に、あからさまな差別だけでなく、わかりにくい差別も続いている。国籍や人種的背景に基づいた差別を指摘しても、「そんな人は気にする必要ない」「そんな風に怒っていたら誰も聞いてくれないよ」という一見「善良な」声掛けも、多様性を認めていることにはなっていない（金、2021；丸一2022）。

あらゆる形の差別に抵抗していくためには、このような不平等な関係について沈黙を守るのではなく、マジョリティの日本人が持つ特権性を批判的に捉え、抑圧構造を分析する必要がある。すべての人がこの構造の内側におり、そこから逃れることはできないのだ。反差別主義者になるために、ディアンジェロは「白人性を薄める」ことを提唱している。ディアンジェロ（2022：20）によれば、白人性を薄めるとは、「白人であることに基づいた抑圧的な態度や無知、また無知ゆえの傲慢さをなくし、レイシズムの指摘に対して自己防衛的にふるまったり、レイシズムに沈黙したり、加担したりしないこと」であり、「白人であることを入り口として他の白人と協力し、レイシズムに介入する」ことである。日本における差別に対しても、マジョリティである日本人は、日本人であることについて批判的意識を持ち、異なる背景を持つ人との関係を築くためのスキルを身につけ、差別に対して働きかけていくことによって「日本人性を薄める」必要がある。このような抑圧構造を捉える視点は社会正義のための教育とも共通しており、あらゆる差別に対して行動していくための知識とスキルを身につけていくうえで重要である。

### 3. マイクロアグレッションとは

#### 3.1 マイクロアグレッションの定義

マイクロアグレッション（microaggression）は、「意図の有無にかかわらず、特定の人や集団を標的とし、人種、ジェンダー、性的指向、宗教を軽視したり侮辱したりするような」言動であり、日常のありふれた場面で起こりうるとされる（スー、2020：34）。回避的レイシズムに見られたようにマイクロアグレッションの行為者は自分が差別した、あるいはする可能性があると感じておらず、むしろ「善良な人」から発せられ、受け手ももやもやとした気持ちが残るものの、差別であると気づかないこともあるため、無意識な会話の中に紛れてしまうことが多い（金、2021）。「マイクロ」という言葉から、微細な、瑣末な、という意味にとられてしまうことがあるが、在日コリアンカウンセリング&コミュニティセンター（ZAC）の所長でマイクロアグレッションの調査・研究活動も行っている丸一（2022）によれば、マイクロアグレッションを「小さな攻撃」とする、

あるいは訳すことは本来の意味ではないという。ここで使われている「マイクロ」は、生態学的システム理論における「マクロ-マイクロ」の領域を表す概念であり、「マクロ」は国や社会のシステムを指すマクロ領域であるのに対し、「マイクロ」は家族や友人等により日常的な領域のことで、マイクロアグレッションは学校や会社、家族や友人等の関係における「『日常的な』侮辱や見下し」(丸一、2022:188)のことである。そして、そのような「日常の何気ない言動に影響を及ぼしているのは、マクロな差別構造や政治体制、制度であり、教育やメディアや文化」である(丸一、2022:188)ため、マイクロアグレッションはその影響下にいる者、つまり誰もがしてしまう可能性があるといえる。

### 3.2 マイクロアグレッションの分類

日常的に発生するマイクロアグレッションがどのように心身の健康に影響を及ぼすのかを研究したスー(2020:69-82)は、マイクロアグレッションを1) マイクロアサルト、2) マイクロインサルト、3) マイクロインバリデーションの3つ形式に分類している。マイクロアサルトは、意識的・意図的に相手に侮辱的な言動や差別的な行為等を通して傷つける行為であり、特定の属性の人に対してその集団に対する蔑称で呼んだり、その集団に対して行われてきた象徴的な差別行為(例えば反ユダヤ主義的な落書きをする、黒人奴隷のリンチに使われた絞首刑用の縄を吊るす等)をすることである。マイクロアサルトはほかの二つの形態に比べて直接的で露骨であり、意図が明確なため意図が明確でないマイクロインサルトやマイクロインバリデーションよりも対応しやすいとされる。

マイクロインサルトは、日常的なやり取りの中で特定の属性の人のアイデンティティを侮辱するもので、たいてい無意識になされる。これにはかすかな無視や、ステレオタイプや無礼な言葉で相手を貶める表現で表される。例えば、①相手の知的能力を人種等の属性や出自に帰する、②異文化の価値観やコミュニケーションスタイルを病的なものとして扱う、③犯罪者予備軍として決めてかかる、④二級市民として劣った存在とみなす、といった隠れたメッセージが含まれる。

マイクロインバリデーションは、特定のグループの人々の感情や経験的なリアリティ等は無視したり、否定したり、無価値なものとして扱ったりすることで、三つの分類の中で最もダメージが大きくなる可能性がある。その人のアイデンティティにかかわるリアリティを否定するものであるからである。マイクロインバリデーションの例として、①よそ者扱い(どこで生まれたかしつこく聞く等)、②肌の色や性的指向、ジェンダーを見ないふりをする(人種の違いによる差別を否認する等)、③個人の持つ人種差別主義・性差別主義・異性愛主義を否認する(自分は男性と女性を平等に扱うという等)、④能力信仰主義(すべてのグループは平等な機会を与えられており、成功は個人の努力によるものであると主張する等)をスーはあげている。マイクロインバリデーションもまた、無意識的に意図せず行われていることが多い。

無意識的になされるマイクロアグレッションが起こってしまう状況について、スー(2020:101)は、意図的ではないバイアスは、「傷つけようという意思よりも助けないという形で表れやすい」という。行為者は、特に曖昧な状況において、正しい行動と間違っている行動がはっきりしないときや、自分の行動にもっともらしい理由(弁明)があるときには、自らの意図的ではない差別には直面しなくて済む(スー、2020:101)。冒頭のケースでいえば、オンラインのグループディスカッションでお互いの顔が見えない状態(学生はこちらから指示しない限りカメラをオンにしない)、海外からのアクセスでインターネットの通信状況が常にいいとは限らないという「曖昧な状況」であり、「ほかの人が話しかけるかもしれない」あるいは「相手が話せない状態かもしれない」

という「弁明」をすることができた、ということができると。

当該留学生と一緒にグループだった学生は、「相互作用の力学」(スー、2020:368)が曖昧な状況において、この出来事がマイクロアグレッションであったことが指摘され、教師(という権力を持つ筆者)から攻撃されたと感じてしまったかもしれない。そして、誰もが持っている無意識の偏見とそれを生み出す社会的背景について、説明が十分にされないままであったため、なぜ無視することがマイクロアグレッションとして問題であったのかを理解できなかった可能性がある。また、教師である筆者自身も、十分に対応できたとはいえない。

マイクロアグレッションを克服するための「最初の一步」として、スー(2020:82-84)は次のことを提案している。まず、マイクロアグレッションを定義することだ。マイクロアグレッションは家族や職場、医療従事者・患者といった関係の中で、加害者が意識していないところで起きることが多いため、マイクロアグレッションが起こりうる多様な形態について知ることである。次に、マイクロアグレッションを認識することだ。つまり、マイクロアグレッションの場に居合わせたとき、また自分がマイクロアグレッションを伝える側になったときにその出来事について認識し、どのように行動するかを決める必要がある。三つ目に、マイクロアグレッションの隠された意味を分析することだ。マイクロアグレッションには自民族中心的な価値観や偏見、ステレオタイプが反映されている。また、その背景となっている不公平なシステムや抑圧的な構造を分析する必要がある。

### 3.3 マイクロアグレッションを受けた人への影響

マイクロアグレッションを受けた側はどのような反応になるのだろうか。スー(2020)によれば、マイクロアグレッションを受けたとき、相手の行動の真意を解釈しようとし、どんな行動をとるべきだったかを確認することに心理的エネルギーを費やしてしまうという。そして、マイクロアグレッションを受けた時の最もよくある反応は「何もしない」ことである。これは、①マイクロアグレッションが起きたのかどうか断定できない、②どう応答すればよいか分からない、③応答できる前に出来事が過ぎ去ってしまう、④経験した現実を否定し、何も起きていないと信じ込もうとする、⑤行動への無力感、⑥反応をした場合の結果を恐れる、ということが原因であると分析している(スー、2020:109-112)。実際に冒頭のケースでも、マイクロアグレッションを受けた留学生は、「どうして話しかけてくれないのか」と思っている間にディスカッションの時間が終わってしまったと語っていた。何が起こっているのかを判断しようとしている間に出来事が過ぎ去ってしまったのである。

つまりマイクロアグレッションが起こった際、それを受けた人が加害者に直接指摘することは少ないが、心理的負担はかかってしまうことになる。マイクロアグレッションをした行為者には、自分は偏見はなく、差別をしないと信じて行動しているため、被害者がマイクロアグレッションだと受け取ったとしても、それをどのように気づかせるのか、という問題が生じる(金、2021)。マイクロアグレッションを指摘したところで、過剰反応だ、敏感すぎる、考えすぎだ、といわれ、被害者の経験は無化されてしまう可能性もある(金、2021)。

結局、多くの場合、マイクロアグレッションを受けた人が怒りやストレスを抱えたまま、何もしないということになる。しかしこれは自分の経験を否定することになり、潜在的に精神に害を与える(スー、2020;丸一、2022;金、2021)。マイクロアグレッションを日常的に受けることにより、慢性的なストレスをもたらす、心身の健康に影響を及ぼすことになる。加害者にとっては1回のマイクロアグレッションでも、マイノリティの人にとっては、何度も受けている場合が多いため、

「ヘイトスピーチやヘイトクライムと共鳴しあってその人の『リアリティ』を形成」(丸一、2022: 189) し、より深刻な負荷をかけることになる。マイクロアグレッションを訴えた際に不利益を被るかもしれないという不安感や、自尊心の低下等の心理的影響により、教育や雇用の機会へのアクセスが狭まることにもつながる(スー、2020; 金、2016; 金、2021)。

### 3.4 教育現場におけるマイクロアグレッション

教育現場、特に教室内で起こるマイクロアグレッションは、生徒・学生同士で起こることもある(スー、2020; Kim & Kim, 2010)。マジョリティの学生(例えば、アメリカの大学の白人学生)は、マイクロアグレッションをしてしまい、それを指摘されても、自分がしたことが(マイノリティの)学生を「不快にさせたということを漠然と感じとる」(スー、2020: 368) だけに終わってしまうことがある。

マジョリティの学生は、マイノリティの学生が日常的に経験している人種差別の問題を、その話題を避けることによって回避できるが、マイノリティの学生はその問題を避けるという選択肢は持たない(スー、2020)。一方、教師も、マイクロアグレッションが教室内で起きてしまったとき、教室のコントロールを失うことへの恐怖がある場合や、困難な話題(対話)において適切に対処したり、効果的に介入するための知識や教育戦略を持たない場合、マジョリティ学生の偏見を強化させてしまったり、マイノリティ学生に教室の状況が抑圧的であると感じさせてしまうことになる可能性がある(スー、2020)。

日本の文脈におけるマイクロアグレッションの研究は、丸一俊介、金友子らがメンバーとなっているマイクロアグレッション研究会が行ってきている。マイクロアグレッション研究会は、前出のZACのメンバー数名により設立された。在日コリアンの若者が経験するマイクロアグレッションについて、丸一(2022)や金(2016、2021)の論考でも紹介されている在日コリアン青年連合(KEY)による『在日コリアンへのヘイトスピーチとインターネット利用経験などに関する在日コリアン差別実態アンケート調査報告書』(2014)では、「差別未満」というカテゴリーを設けて調査されており、金(2016)はそれらを在日コリアンに対する不可視なマイクロアグレッションとして取り上げている。例えば、在日コリアンに対するヘイトスピーチの話をして「考えすぎだ」「気にしないほうがいい」等といわれ、理解されていないと感じた経験が紹介されている。そして金自身も、大学の担当授業で在日朝鮮人三世であると紹介しているのにもかかわらず、学生から「先生の日本語の上手さに感動しました」と言われたり、これまでの日常生活で「留学生ですか?」「日本人みたいに見えますね」等といわれたりしたと述べている(金、2021)。これらの発言には悪意はないものの、「あなたはよそ者」「日本には日本人しかいない」あるいは「日本人であることがよいことだ」という前提があり、それはヘイトスピーチに見られる「国へ帰れ」というあからさまな人種差別にあるメッセージに限りなく近いと金は指摘している(金、2021: 49)。

また、日本における「ハーフ」と呼ばれる人たちに対するマイクロアグレッションも実際に学生が加害、あるいは被害を経験しうることである。「ハーフ」「ミックス」と呼ばれる人々の経験を社会問題として捉えることの重要性について解説した下地(2021)による『「ハーフ」ってなんだろう? あなたと考えるイメージと現実』には、「ハーフ」や「ミックス」と呼ばれる当事者の短いインタビューが取り上げられているが、そこには友人や周りの大人だけでなく、教師から英語ができると期待され、難しい問題に答えさせられたり、あるいはその逆に日本史や日本文化ですら知らないと思われたり、アフリカルーツであることを理由に部活の顧問に過度な期待をされたりしたエ

ピソードが語られている。その他に、「ハーフ」や「ミックス」の人がよく受けるマイクロアグレッションとして、「日本語が上手ですね」「日本人以上に日本人らしい」といったようなものや、社会的・歴史的に作られてきた黒人に対するステレオタイプが反映されている「スポーツが得意」や「ラップが得意」といったものだけでなく、本人の同意なしに髪の毛を触られるといったこと等が挙げられている（下地、2021）。そしてこのようなマイクロアグレッションやあからさまな差別（警察による執拗な職務質問、性的な嫌がらせ等を含む）により、精神的にも身体的にも支障をきたすことが示されている。

高等教育の現場では、冒頭に述べたように留学生に対するマイクロアグレッションも起こりうる。アメリカの大学に在籍する留学生に対するマイクロアグレッションについて調査したキムとキム（Kim & Kim, 2010）は、留学生が受けるマイクロアグレッションとして以下のものを上げた。①言葉に訛りがある、あるいは授業内で発言しないために知性がないと思われる、もしくは授業に貢献していないと思われる、②留学生の文化的価値やコミュニケーションスタイルを病的なものとする（積極性に欠けると判断される）、③国際問題や留学生の観点を無価値化する、④すべての留学生は同じだと考える、⑤アメリカ国内のポップカルチャーやジョーク等をディスカッションで言及し留学生に説明しない、⑥グループワークで留学生の意見を無視したり、教師は留学生を授業で指名しない、廊下や教室内で無視する、⑦留学生を対象とした支援の欠如、等である。留学生の出自に関して貶める発言をすることといった分かりやすい差別だけでなく、認識されにくいものがあるのが特徴的である。本授業で起きたのは⑥のマイクロアグレッションに近いと考えられる。

日本の大学に在籍する留学生に対するマイクロアグレッションの研究は少ないが、中国人留学生がアルバイトで体験するマイクロアグレッションについての研究がある（劉・石黒、2022）。劉・石黒（2022）の研究によると、外国人だからという理由で「日本人のスタッフを呼んでくれ」と言われたケースや、名札を見て中国人であることが分かると他の店員に聞くケース、接客の仕事に任されずに洗い場の仕事しか任されないケース、店で何かミスがあるとまず疑われるケース等があったことが分かった。劉・石黒は、これらは日本人客や雇用主・同僚にとっては留学生との接触は日常生活のほんの一部であるかもしれないが、このような言動が留学生を傷つけているという事実を認識していない可能性を指摘している。

マイクロアグレッションが授業内で起きないようにする、また自分自身がマイクロアグレッションの行為者とならないために、教師は、マイクロアグレッションについての理解を深め、自らの偏見に自覚的になる必要がある。また、学生自身にも困難な状況（マイクロアグレッション）について、個人的に振り返る時間を与え、学生に聞き取ったり、互いの振り返りを共有したりする等といった働きかけをスー（2020）は提案している。留学生に限らず、多様な背景を持つ学生が学ぶ、あるいは生活する場におけるマイクロアグレッションが起こった時は、スー（2020）が指摘したように偏見や固定観念を軽減させ、他者に対する共感を増進するための機会でもある。むしろ、マイクロアグレッションを起こしてしまわないようにすること、そしてマイクロアグレッションが起こったときにより適切な対応ができるようになることが望ましい。そのためには、自らの偏見や特権性に自覚的になり、マイクロアグレッションを起こさない、あるいは起こさせないための知識やスキル、態度を身に付ける必要がある。具体的には、自らの立場や日本の現状等について批判的に捉えることができる批判的思考力、異なる背景を持つ他者に耳を傾ける傾聴力、相手の文化を理解し自らの文化と関連付ける異文化理解力、様々な視点から多文化共生について考え、自分の意見を述べる表現力、マイクロアグレッションを含む様々な形の差別に対して、異なる背景を持つ他者と

協働して働きかけていこうとする態度等があげられるが、第5節の授業開発ではこのようなスキルや態度を身につけることを目指すものとした。

#### 4. 授業科目「多文化共生」の概要とこれまでの課題

「多文化共生」は筆者が担当している基盤教育科目で、全学部の1年生以上を対象とし、第3クォーターは工学部・農学部、第4クォーターは人文社会学部・教育学部・理学部が対象となっている全8回の授業である。主な履修生は1年生だが、2～4年生が履修することもある。2016年度後期から実施しているが、昨年度の受講生数名にインタビューを行ったところ、受講理由は様々で、多文化共生そのものに興味があった、差別や偏見のことを知りたかった、国際的なことや国際交流をイメージして受講したというものであった。2021年度の授業概要、目標と授業内容を表1に示した。

これまでこの授業では、第2回にステレオタイプや偏見について取り上げ、第3回にアメリカにおける人種差別について焦点を当てて授業を行っていた。そして第4回に日本に舞台を移し、日

表1 「多文化共生」の概要・目標と授業内容 (2021年度)

概要	多文化社会日本の現状と課題を、様々な視点から考察することを通して、多文化共生について理解を深める。また、日本人性の視点や多文化教育の視点、社会正義のための教育の視点、グローバルな視点から多文化共生について考え、多文化共生のための取り組みや実践についての理解を深めるとともに、授業内外での活動を通して、多文化共生社会に向けての資質の基礎を養う。		
目標	多文化社会日本の現状と課題を様々な側面から理解し、説明することができる。 グローバルな視点から見た多文化共生について考えを深めることができる。		
	授業内容 (テーマ)	主な活動	鍵概念
	1. オリエンテーション、アイデンティティについて考える	多様な背景を持つ人々のアイデンティティについてディスカッションする	アイデンティティ
	2. 「文化」について考える—批判的分析の視点—	〇〇国のイメージについて話し合う 動画を視聴してステレオタイプの具体例について考える	ステレオタイプ、偏見、文化相対主義 第4クォーター：マイクロアグレッション
	3. アメリカにおける人種差別と多文化教育	動画を視聴して構造的差別について考える	人種差別、構造的 人種差別、マイクロアグレッション、多文化教育
	4. 「日本人性」とは一立場の特権性から社会をみる—	動画を視聴して特権性について考える 日本人の特権性の例を考える	特権性、日本人性
	5. 海外につながる子どもたちと多文化共生教育	まんが「クラスメートは外国人」を読んで外国人児童生徒の経験についてディスカッションする	外国人児童生徒教育、生活言語と学習言語
	6. 地域における多文化共生の取り組み	やさしい日本語の必要性について学んでやさしい日本語に直す活動をする	多文化共生、やさしい日本語
	7. グローバルな視点から見た多文化共生	「ちがいのちがいの」の活動を通して公正や人権について学ぶ	グローバル化、公正、人権
	8. アクションプランを考えよう—多文化共生社会の実現に向けて	「外国人の悩み」の資料を読んでアクションプランを考える	多文化共生、人権
評価基準	多文化共生について、授業で取り上げた基本的な知識と考え方を理解し、自分の考えを述べることができたか。 多文化共生社会の実現に向けて、アクションプランを作成することができたか。		

本において差別をしてしまう側である日本人の特権性について学ぶ。マイクロアグレッションについては、ステレオタイプや偏見に基づく差別の形態の一つとして、第3回で紹介していた。マイクロアグレッションの例として、「(20～30代の人に)『結婚は？お子さんは？』と聞く」、「(レストランで郭という名札を付けた人に)『日本語上手ですね』という」、「『ハーフって、かわいくて、英語も話せていいですよ』という」といった文を見せ、何が問題かを考えた後、マイクロアグレッションについての解説をしていた。

しかし、2021年度第4クォーターでは冒頭のように初回の授業でマイクロアグレッションが起きてしまったため、第2回の授業でマイクロアグレッションについての説明を取り入れた。また、第2回の授業後の学生の反応としては、授業後に任意の学生にインタビューしたところ、「授業でマイクロアグレッションが起こったことに驚いた」というものがみられた。しかし、このマイクロアグレッションが起こったことの社会的背景の分析まで授業で取り扱うことができず、身近に起こりうる差別について深く理解できたわけではない。そのため、全体的にマイクロアグレッションを意識した授業を行う必要があるが、本稿では特に、差別について取り扱う第2回～第4回の授業開発を行うこととした。

次節では授業開発の背景として、マイクロアグレッションを扱った教材、および関連するテーマである日本人の特権性の尺度についての研究を検討したうえで、本授業におけるマイクロアグレッションの授業計画を提示する。

## 5. マイクロアグレッションの視点を入れた「多文化共生」の授業開発

### 5.1 授業開発の背景

マイクロアグレッションを取り扱ったワークブックとして、渋谷(2018:50-55)がある。この実践では「ウォーミングアップ」でマイクロアグレッションの具体的な例として、外国人に対して言った、もしくは言いたくなかったことがある文と、外国(アメリカに留学しているとき)で自分が言われて「いやではないがなにかひっかかる」「いやな気持ちや差別を感じる」かもしれない文について考える。例えば、外国人に対する例として「箸の使い方が上手ですね」、海外で自分が言われる例として「ハンバーガーを食べたことがありますか？」等の文を五つずつそれぞれ考える。これは、日本にいるマジョリティに属する日本人が外国人に対してしてしまいがちなマイクロアグレッションを反転させ、自分が言われた場合にはどう感じるかを考える活動になっている。その後、マイクロアグレッションの解説として、「明らかに差別・偏見ではないけれど、そうともとれる微妙な言動」という説明がなされ、外国人に対してレストランで英語のメニューやフォークを渡したり、「○○ちゃんはハーフだよ。お母さんが外国人でしょう？」ということによって、「あなたはわたしたちとは違う」(渋谷、2018:52、強調原文)という隠れたメッセージを送っていると説明している。またここでは、年齢や性別に対するマイクロアグレッションとして「女性なのに結婚をせず、仕事を選んだんですね」といった例も挙げられている。マイクロアグレッションの問題点として、発言者に差別の意図がないため、問題点を指摘されても気づかないこと、そして同じ発言をされても、気になる人と気にならない人がいること、そして発言を受けた人がもし少し引っかかったとしても、自分の気にしすぎかもしれないと考え、指摘できないままになることであるとしている。さらに、「本当に悪意のない発言からむりやり悪意を感じ取ろうとする人」もいるため、相手の思いやりから出た言動でも届かなくなってしまう(渋谷、2018:55)としている。

しかし、マジョリティにとっては、「同じ発言でも気になる人と気にならない人がいる」という

点や、「むりやり悪意を感じ取ろうとする」という指摘は、マイクロアグレッションが扱づらい、あるいは受け手にとって反応が違うのだから、マイクロアグレッションをしてしまっても仕方がない、責めないでほしい、ということになり、マジョリティ性の持つ自己を批判的に見ることを避けてしまうことにならないだろうか。違う例を挙げて金 (2021: 50) は「人に出自を聞いたら、それはマイクロアグレッションなのだろうか。そうとも言えるし、そうでないとも言える。言動は文脈の中にあり、その中で解釈され意味付けされる」と説明している。相手の「思いやり」や「善意」から出た言動でも、その背景に「隠されたメッセージ」が含まれているのであれば、そのような言動がどうして起こってしまうのかを批判的に分析する必要があるだろう。

また、マイクロアグレッションが特権性に無自覚なマジョリティによってなされることも多いことから、マイノリティが経験する差別やマイクロアグレッションを知ることにより、特権性に自覚的になることが考えられる。授業計画では、出口・渋谷 (2021) が開発した日本人の特権性の尺度を参考にした。出口・渋谷は、日本では「特権」という概念がまだ日本社会に浸透していないことから、マッキントッシュ (McIntosh, 1989: 2011) 白人の特権性のリストを参考に、「特権」という言葉を使わずに「日本人特権尺度」を開発した。これまでの筆者の授業でも、特権性の意味や第2節で取り上げたマッキントッシュ (1989: 2011) の日常で経験する白人の特権性の例を消化したうえで「日本人にはどんな特権があると思うか」という質問をしても、それまで意識したことがないことについて議論を深めることは難しかったため、あらかじめ例を示し、話し合うこととした。

以下の目標と授業計画は、2021年度の内容を基に、マイクロアグレッションにかかわる活動を加えていく形とし、特に差別とマイクロアグレッションに関連する第2回～4回の授業計画を作成した。ただし、第1回はマイクロアグレッションには触れないものの、授業内でマイクロアグレッションが起きないようにするためのグラウンド・ルールを設定することとした。授業時間はそれぞれ90分である。

## 5.2 グラウンド・ルール (第1回)

マイクロアグレッションについて考えるために、まずマイクロアグレッションが起きないような環境にするためのグラウンドルール (基本原則) を設定する。これは、すべての学生が安心して授業で自分の意見を言うことができ、ほかの人の意見を尊重し、クラスで学んでいくための場づくりとして行う。ここでは教育における公正や正義の研究者であるポール・C・ゴースキ (Paul C. Gorski) による Multicultural Pavilion に記載されているグラウンド・ルール、およびミシガン大学学習教育研究センター (Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan) によるディスカッションの際のグラウンド・ルールを参考に、次のことを学生に提示する<sup>7)</sup>。

1. 他の人が話しているときは聞くことに専念し、相手を尊重する。
2. ディスカッションでは、全員が発言できるようにする。
3. 他の人を傷つける発言や行動はしない。
4. 相手のアイデンティティや属性について決めつけた発言はしない。
5. ディスカッションは、お互いの意見から学び合う機会でもあるため、相手の意見に感想を述べたり、質問したりしてみる。

上記のうち、4については2022年度第3クォーター以降に加えたものである。というのも、

2022年度第3クォーターの第1回目の授業（オンライン）で上記のグラウンド・ルールを示したにもかかわらず、再びマイクロアグレッションにつながる発言をした学生がいたことが報告されたためである。そのため、第2回目では、具体的な例を挙げてマイクロアグレッションを起こさないための注意をしたほか、本授業で学ぶ差別につて、実際のケースを取り扱うため、差別表現が含まれる場合があることについて注意喚起した。

このように、グラウンド・ルールは、授業を受ける人が誰であるか、差別や多文化共生等についての学習歴や理解の程度によって、変更したり、追加したりする必要がある。また、授業の途中で再度学生に理解を促したり、状況によって変更したりすることも考えられる。

### 5.3 ステレオタイプ、偏見、差別とマイクロアグレッションの授業開発（第2回～第4回）

第2回～第3回は、文化、ステレオタイプ、偏見、差別等について取り上げ、第4回では特権性について取り上げる。また学生は、グループディスカッションのテーマについて、事前課題とし

表2 第2回～第4回の授業目標と授業計画

第2回「文化」について考える一批判的分析の視点一		
<b>授業目標</b> ・文化とは何かについて理解できる。 ・ステレオタイプがどのように形成されるかについて考えることができる。 ・ステレオタイプから生まれるマイクロアグレッションについて理解することができる。		
過程	○学習内容・学習活動	・指導上の留意点 <資料>
導入	○日本・日本文化のイメージ ・日本・日本文化と聞いて思い浮かべることをグループで話し合ったあと、全体で共有する。	・事前にディスカッションで話し合う内容について課題としておき、書いてきた内容について話す。
展開1	○「文化の冰山モデル」 ・「文化の冰山モデル」を使って、見える文化・見えない文化について理解する。 ・アメリカ、インド、韓国のイメージについて話し合う。	<資料>文化の冰山モデルは、原沢（2013）を参考に示す。 ・自分があまり知らない国の場合には「見える文化」が多くあげられることを確認する。
展開2	○ステレオタイプと偏見について ・アメリカ/日本のステレオタイプ的な写真を見て、ステレオタイプの定義について確認する。 ・ステレオタイプ的な写真を見て、ステレオタイプはだれでも持つてしまうことを理解する。 ・偏見はステレオタイプ的な見方に否定的な感情が加わったもので、特定の集団に対して根拠もないのに怒り、恐れ、嫌悪といった感情を持つことを確認する。	<資料>ステレオタイプ的な写真：アメリカの食べ物、欧米圏における日本人の表象、日本における白人や黒人の表象を紹介する。
展開3	○ステレオタイプが強化されたとき ・ステレオタイプが強化されたときに起こりそうな行動についてディスカッションを行う。 ・マイクロアグレッションについて理解する。	<資料> ・ステレオタイプから生じる身近なトラブルを題材として示す。 ・「ハーフ」や「ミックス」の人に対するマイクロアグレッションについて、下地（2021）を参考に示す。
第3回：アメリカにおける人種差別と多文化教育		
<b>授業目標</b> ・様々な形態の差別について理解することができる。 ・マイクロアグレッションが起こる背景や、それが起こった時にどのように行動するかについて考えることができる。		

過程	○学習内容・学習活動	・指導上の留意点 <資料>
<p>導入</p> <p>展開1</p> <p>展開2</p> <p>展開3</p>	<p>○差別にはどんなものがあるか</p> <p>・グループディスカッションで以下のことについて話し合う。</p> <p>➢ 知っている差別にはどんなものがあるか</p> <p>➢ どのようなときに人種差別が起こるか</p> <p>・差別の形態（個人間での差別、制度的差別、文化的差別）について理解する。</p> <p>○人種的マイクロアグレッション</p> <p>・ケースを読んで、どうしてマイクロアグレッションが起こったか、自分ならどうするかについてグループで話し合う。</p> <p>ケースの内容</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>H大学の田中先生の授業では、グループディスカッションがあります。留学生のサミさんがいるグループで、他の日本人学生は、サミさんだけ話しかけず、意見を聞かないことがありました。</p> <p>1. あなたがサミさんだったら、どう思うでしょうか。</p> <p>2. 日本人学生は、どうしてサミさんに話しかけなかったと思いますか。</p> <p>3. もし、あなたがこのグループにいたら、どうすると思いますか。</p> </div> <p>○アメリカの人種差別の歴史</p> <p>・アメリカの人種差別の歴史を概観し、さらに構造的差別がどのように続いてきたかについて、動画を見て理解する。</p> <p>・Black Lives Matter 運動について紹介する。</p> <p>○アメリカにおける多文化教育</p> <p>アメリカにおける多文化教育の背景と、多文化教育の段階について理解する。</p> <p>多様な背景を持つ子どもに合わせた教材や児童文学を紹介する。</p>	<p>・事前にディスカッションで話し合う内容について課題としておき、書いてきた内容について話す。</p> <p>・人種や人種差別についての定義も説明する。</p> <p>・実際に学生が経験するかもしれないことについて、自分ならどうするかについて話し合う。また、マイクロアグレッションが起きてしまった背景を考えるように促す。</p> <p>&lt;資料&gt;構造的な人種差別についての動画 URL : <a href="https://youtu.be/YrHIQIO_bdQ">https://youtu.be/YrHIQIO_bdQ</a></p> <p>&lt;資料&gt;様々な肌の色のトーンがあるクレヨン、色鉛筆の写真、日本の「パールオレンジ」のクレヨン等を示す。</p> <p>&lt;資料&gt;アメリカン・インディアン、メキシコ系アメリカ人、日系アメリカ人、アフリカ系アメリカ人、ミックス・レイス (mixed race)、同性愛者を親に持つ子ども等を主人公にした児童文学の写真を紹介する。</p>
<b>第4回：「日本人性」とは一立場の特権性から社会をみるー</b>		
<p><b>授業目標</b></p> <p>・マジョリティとマイノリティの関係性について理解することができる。</p> <p>・日本人の特権性について理解し、日本人が経験する日常の特権性について考えることができる。</p> <p>・マイノリティの経験について理解し、マイクロアグレッションが起きないようにするための方法についてグループで考え、様々な手段で表現することができる。</p> <p>・アメリカの多文化教育の歴史と現状について理解することができる。</p>		
過程	○学習内容・学習活動	・指導上の留意点 <資料>
<p>導入</p> <p>展開1</p>	<p>○マジョリティとマイノリティ</p> <p>・社会的により優位な立場に立つマジョリティと、より権力から遠い立場であるマイノリティについて理解する。</p> <p>・社会的カテゴリーごとにマジョリティ・マイノリティがあることを理解し、自分がどの立場化を確認する。</p> <p>・マジョリティとマイノリティの体験がどのように違うかについて、グループで話し合う。</p> <p>○白人性について</p> <p>・ホワイトネス研究について理解する。</p> <p>・白人の特権性、また白人の特権としてどのようなものがあるかについて理解する。</p>	<p>・紹介する社会的カテゴリーは、人種・民族、出生時に割り当てられた性別、性自認、性的指向、学歴、経済的階級、障害の有無、言語であるが、他にも宗教や年齢等、様々な社会的カテゴリーがあることを説明する。</p> <p>・一人の人が社会的カテゴリーによってマジョリティ・マイノリティ両方に属する可能性があること、またそのアイデンティティも固定されたものではないことを説明する。</p> <p>&lt;資料&gt;白人の特権性については、松尾(2005)、出口(2021)、および McIntosh(1988:2011)らによる白人性の定義や説明を参考にする。</p>

<p>展開 2</p>	<p>○特権性について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教室の前に置かれたごみ箱に、座っているところから紙を丸めて投げるアクティビティを行う。</li> <li>・マジョリティに属する人は自分の特権について無自覚であることについて理解する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前に置かれたごみ箱は特権性そのものを意味し、座っている席は特権までのアクセスを意味する。当然、前にいる人のほうがごみ箱に入れやすいが、後ろに座っている人が紙を入れられないことは「努力が足りない」とみなされる、ということ意味する。前の人は後ろに座っている人の状況はわからないため、特権性に無自覚であることが分かるアクティビティである<sup>8)</sup>。</li> </ul>
<p>展開 3</p>	<p>○マイクロアグレッションの例から日本人の特権性を考える</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・日本に住んでいるマイノリティの人が受けるマイクロアグレッションの例を見て、自分に当てはまるかどうかを考えたのち、どうしてマイクロアグレッションになるのかについてグループで話し合う。</li> <li>・差別およびマイクロアグレッションの項目について、以下の例を見て、マイノリティであれば経験があるかもしれないが、マジョリティの日本人はほとんど経験しないことを確認する。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>・駅を歩いていたら、身分証明書を見せてくださいと言われた。</li> <li>・アパートの契約をするとき、国籍を理由に契約を拒否された。</li> <li>・結婚するとき、相手の家族に出身や出自が理由で反対された。</li> <li>・自分の国や言語・文化について学校で教わることを保証されていない。</li> <li>・生まれたときから日本に住んでいるが「日本語が上手ですね」といわれる。</li> <li>・自分の性格や得意なことについて「○○人だから」といわれる。</li> <li>・レストランや空港等で失礼な扱いを受けたとき、自分が外国人だからかもしれないと考えてしまう。</li> </ul> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>・上記の項目について、マイクロアグレッション（マイクロインサルトやマイクロインバリデーション）の「隠されたメッセージ」を提示し、どれにあたるかについて話し合う。</li> </ul>	<p>&lt;資料&gt;出口・渋谷（2021）による日本人の特権性の尺度として挙げられた6つのカテゴリー（法的権利、社会参加、教育、文化・言語・アイデンティティ、真正性、差別）における特権を参考に、項目を作成した。例えば法的権利の特権の例として、「私はパスポートなどの身分証明書を持ち歩かなくても問題になることがない」（出口・渋谷、2021: 109）があるが、それを反転させて項目を作成した。</p>
<p>まとめ</p>	<p>○マイクロアグレッションが起きないために何ができるか</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループでマイクロアグレッションが起きないようにするためにどうすればよいかについて話し合う。</li> <li>・授業のグラウンド・ルールについて、具体的な場面や状況を考えて、見直しを行う。</li> <li>・マイクロアグレッションが起こらないようするための方法についてグループで考え、様々な手段（ポスター、スキット、まんが等）で表現し、発表する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・マジョリティとして、マイクロアグレッションやあからさまな差別の言動に介入するための方法を紹介する。</li> <li>・マイクロアグレッションを含む差別は社会的な構造も含めて考えていく必要があることを説明する。</li> </ul>

て授業前に提出することになっている。授業後には学んだことや疑問について記入し提出する。第2回から4回までの各回の授業目標及び授業展開について、表2にまとめた。

## 6. まとめ

マイクロアグレッションについて、筆者が担当していた授業では当初、わかりにくい差別の形態の一つとして、実際に学生が体験したり、あるいは自分が行為者になるかもしれない例を挙げつつ紹介していた。しかし実際に自分の授業でマイクロアグレッションが起こってしまったことをきっかけに、本稿でマイクロアグレッションについて考える授業の実践開発を試みた。筆者の授業を受ける学生は、留学生や、海外にルーツを持つ学生が受講することがあるが、ほとんどの学生は日本生まれ・日本育ちの日本人学生である。そのため、マイクロアグレッションが起きても気づかない可能性がある。

スー (2020) が示したように、マイクロアグレッションを起こさないようにするために、まずマイクロアグレッションの多様な形態について知り、そしてマイクロアグレッションに遭遇した時にどのような行動をとるべきかを考えることが重要である。本稿では、ケースを読んで、自分ならどうするかを考える活動を取り入れた。また、マイクロアグレッションに隠されたメッセージについて分析するために、動画や、日本人性尺度の例からどのような隠されたメッセージがあるかについて分析する活動を行うこととした。しかしながら、マイクロアグレッションを受けた場合の行動や、身近に差別が起こった場合の行動については具体的に含めることができなかつたため、今後の課題としたい。

また、マイクロアグレッションはいうまでもなく性的マイノリティの学生や合理的配慮を要する学生等も受けてしまう可能性がある。しかしながら本稿では十分に検討ができなかつたため、今後はあらゆる形態のマイクロアグレッションを含む差別についても取り上げた授業開発が必要である。

## 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) 具体的には、八島・久保田 (2012: 160) による「アイデンティティ・トーク」を参考に、ロシアと日本をルーツに持つ人と、朝鮮半島をルーツに持つ在日コリアンの人のアイデンティティの話をもとにして、国籍、文化、言語から見たそれぞれのアイデンティティについて考えるというものである。
- 2) 本稿では social justice education にあたる表現を「社会正義のための教育」としている。文献によっては「社会的公正教育」(グッドマン、2017; 出口、2021) があるが、「公正」は justice と近い概念である equity の訳としてもつかわれるため、ここでは「正義」を用いている。
- 3) 本稿では、人種とは社会的に構築されてきた概念であり、「人間の身体の差異を参照することによって社会的葛藤と利害関係を示し、象徴する」としたオミとワイナント (Omi & Winant, 2015: 110) の立場をとる。
- 4) 1990年に「ヘイトクライム統計法 (Hate Crime Statistics Act)」が連邦政府により制定された後、各州でヘイトクライム規制法が立法された (新、2015)。コロナ禍の影響によりアジア系アメリカ人をターゲットとしたヘイトクライムが急増したことを受け、2021年4月にはアジア系に対するヘイトクライムを防止する法案が提出され、可決された。
- 5) 本稿では、社会的に構築されてきた概念である「人種」に基づく差別を人種差別 (racism) としているが、引用部分では「レイシズム」を用いる。
- 6) 白人の心の脆さ (ホワイト・フラジリティ) とは、ロビン・ディアンジェロ (2021) によって概念化されたも

のである。ディアンジェロは、白人が人種差別と自分自身の白人性を結び付けられそうになると怒り、恐れ、罪悪感といった感情や、論争から撤退し沈黙するといった様々な自己防衛反応を起こすことに着目し、人種ヒエラルキーの中で白人としての優位性を保つことによって心の平静さを取り戻そうとする反応を「白人の心の脆さ」と呼んだ。フラジリティは脆弱性とも訳されるが、これは「弱さ」ではなく、人種上の支配と白人の特権を守るための強力な手段である（ディアンジェロ、2021：14）。

- 7) グラウンド・ルールは以下を参考にした。Multicultural Pavilion, Guide for Setting Ground Rules : <http://www.edchange.org/multicultural/activities/groundrules.html> ; ミシガン大学学習・教育研究センター Guidelines For Classroom Interactions : <https://crlt.umich.edu/examples-discussion-guidelines>. いずれも最終閲覧日 2022 年 9 月 23 日。
- 8) 特権性について理解するためのごみ箱を使ったアクティビティは、青木（2020）、渋谷（2021）でも紹介されている。

## 引用文献

- 青木香代子（2020）「大学における社会正義のための教育に向けた試み—特権性と抑圧の理解の授業実践を通して—」『異文化間教育』52、102-119 頁。
- 朝日新聞（2020）「店に「コロナにつき外国人お断り」の貼り紙 許される？」<https://www.asahi.com/articles/ASN625RXVN4WUTIL020.html>（最終閲覧日：2022 年 9 月 14 日）
- 新恵里（2015）「アメリカ合衆国におけるヘイトクライム規制法（Hate Crime Law）の動向と、日本の課題」『産大法学』48 巻 1・2 号、368-355 頁、京都産業大学法学会。
- 金友子（2021）「日常をとりまくレイシズム」清原悠編『レイシズムを考える』29-52 頁、共和国。
- 金友子（2016）「マイクロアグレッション概念の射程」堀江有里・山口真紀・大谷通高編『〈抵抗〉としてのフェミニズム』生存学研究センター報告書 24、105-123 頁。
- 久保田一道・村山恵二（2021）「感染対策文書に『外国人と食事しないで』保健所が撤回」朝日新聞 <https://www.asahi.com/articles/ASP5Q5S0WP5QUJHB00G.html>（最終閲覧日：2022 年 9 月 14 日）
- 公益財団法人 人権教育啓発推進センター（2017）『平成 28 年度 法務省委託調査研究事業 外国人住民調査報告書—訂正版—』<https://www.moj.go.jp/content/001226182.pdf>（最終閲覧日：2022 年 9 月 14 日）
- 後藤由耶・鶴塚健（2022）「デマ信じ在日コリアン標的 被告がもたらした『恐怖』 ウトロ放火」毎日新聞 <https://mainichi.jp/articles/20220509/k00/00m/040/111000c>（最終閲覧日：2022 年 9 月 14 日）
- 渋谷実希（2018）「悪気はなかったんだけど…—マイクロアグレッション—」有田佳代子・志賀玲子・渋谷実希（編著）『多文化社会で多様性を考えるワークブック』50-55 頁、研究社。
- 渋谷恵（2021）「特権を意識する—日本の大学における授業実践を通して—」坂本光代（編）『多様性を再考する—マジョリティに向けた多文化教育』90-103 頁、上智大学出版。
- 下地ローレンス吉孝（2021）『「ハーフ」ってなんだろう？—あなたと考えたいイメージと現実—』平凡社。
- スー、デラルド・ウィン（マイクロアグレッション研究会）（2020）『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション—人種、ジェンダー、性的指向：マイノリティに向けられる無意識の差別』明石書店。
- 在日コリアン青年連合（2014）『在日コリアンへのヘイトスピーチとインターネット経験などに関する在日コリアン青年差別実態アンケート調査報告書』在日コリアン青年連合（KEY）。
- 佐藤潤一（2017）「ヘイトスピーチ規制の法的問題点 憲法と国際人権法の視点から」ヒューライツ大阪 <https://www.hurights.or.jp/archives/newsletter/section4/2017/05/post-13.html>（最終閲覧日：2022 年 9 月 14 日）
- ディアンジェロ、ロビン（貴堂嘉之監訳・上田勢子訳）（2021）『ホワイト・フラジリティ—私たちはなぜレイシズムに向き合えないのか？—』明石書店。
- ディアンジェロ、ロビン（出口真紀子監訳・甘糟智子訳）（2022）『ナイス・レイシズム—なぜリベラルなあなたが差別するのか？—』明石書店。
- 出口真紀子（2021）『「特権」の概念—北米社会と白人特権の考察』坂本光代（編）『多様性を再考する—マジョリティに向けた多文化教育』73-89 頁、上智大学出版。
- 出口真紀子・渋谷恵（2021）「日本人の特権を可視化するための尺度の開発」坂本光代（編）『多様性を再考する—マジョリティに向けた多文化教育』104-119 頁、上智大学出版。
- 原沢伊都夫（2013）『グローバル時代を生きるための異文化理解入門』研究社。
- 松尾知明（2005）『「ホワイトネス研究」と『日本人性』：異文化間教育への新しい視座』『異文化間教育』22、15-26 頁、アカデミア出版会。
- 丸一俊介（2022）「心理支援の現場から見るマイクロアグレッション—在日コリアンカウンセリング&コミュニティセンターの歩みから』『現代思想』第 50 巻第 5 号、186-194 頁、青土社。
- 八島智子・久保田真弓（2012）『異文化コミュニケーション—グローバル・マインドとローカル・アフェクト』松柏社。
- 劉薇・石黒武人（2022）「在日中国人留学生のライフストーリーに見る無意識の差別—マイクロアグレッションという視点から—」武蔵野大学グローバルスタディーズ研究所, Global studies. 6, 95-113 頁。

- 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.
- Kim, S. & Kim, R. H. (2010). Microaggressions experienced by international students attending U.S. Institutions of higher education. In D. W. Sue (Ed.), *Microaggressions and marginality: Manifestation, dynamics, and impact* (pp. 171-191). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- McIntosh, P. (2011). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. In P. S. Rothenberg. (Ed.). *White privilege: Essential readings on the other side of racism* (4 th ed., pp.121-125). New York: Worth Publishers. (Original work published 1989)
- Omi, M. & Winant, H. (2015). *Racial formation in the United States*. 3rd ed. New York: Routledge.

# 社会正義のための教師教育のスタンダード開発の視点と課題 —アメリカにおける事例に学んで—

森茂 岳雄\*・青木 香代子\*\*

(2022年11月8日受理)

## Viewpoints on Developing Standards of Social Justice Teacher Education in Japan: Through Reviewing Social Justice Teacher Education in the U.S.

Takeo MORIMO\* and Kayoko AOKI \*\*

(Received November 8, 2022)

### Abstract

In this article, the authors examine the overview of background of multicultural teacher education and then social justice teacher education in the United States. Social justice teacher education had been introduced and practiced in higher education in the U.S. in order to offer programs for those who work for more just and equitable education. The authors review Social Justice Standards developed by Learning for Social Justice, and also programs of social justice teacher education. Lastly, the authors indicate viewpoints to develop social justice teacher education in Japanese higher education.

【キーワード】 多文化教師教育、社会正義のための教師教育、反偏見教育、教員養成、多様性

### 1. はじめに

アメリカ合衆国（以下、「アメリカ」と略）では、1990年代に入り「多文化教育」に代わって「社会正義のための教育」(social justice education) という考え方が主張され、21世紀に入ると、その考え方を教師教育に適応した「社会正義のための教師教育 (social justice teacher education)」の理論と実践が展開されてきた。アメリカにおける多文化教育は、1950年代の公民権運動とそれに起因するエスニック・スタディーズ運動から発展してきたという経緯がある（森茂、2018）が、一方で、その実践は異なる文化の表面的な理解にとどまるという批判もなされてきている（馬淵、2013；フックス、2006；青木、2019）。社会正義のための教育は、「すべての社会的アイデンティ

---

\*中央大学人文科学研究所 (Institute of Cultural Sciences, Chuo University)

\*\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

ティ集団に属する人々がそれぞれのニーズがお互いに満たされるように完全に、公正に参加することをめざす」もので、社会的に構築されてきた抑圧構造を批判的に分析し、それに対して行動していくための知識とスキルを身に着けることを支援することを目的とするものである (Bell, 2016: 3)。そのため、社会正義のための教育においては、単に異なる文化における差異を尊重するだけでなく、不公正な政策や構造的な差別について異議を申し立て、他者と協働して変革していくことをめざしている (Bell, 2016; Nieto, 2013)。多様な背景を持つ生徒の文化的背景に対応するための教師教育だけでなく、生徒が日常的に経験している構造的な差別や貧困等の社会的抑圧を批判的に分析し、それに対して行動していくことができる教師を育成する教師教育がますます必要とされている。

そこで本稿では、多文化教師教育にかわって社会正義のための教師教育が展開された背景、アメリカにおいて社会正義のための教育の教材開発や教師のための研修を行ってきた Learning for Justice による社会正義のためのスタンダード (Social Justice Standard) の開発、及びアメリカの大学における社会正義のための教師教育の事例の検討を通して、日本における社会正義のための教師教育のスタンダード開発の視点と課題について考察する。

## 2. 多文化教師教育から社会正義のための教師教育へ

アメリカでは、1970年代以降の民族人口動態の急速な多様化を受けて、多様な文化集団に属する人々の構造的な平等と集団間の共存・共生の実現をめざす多文化主義の思想に立った「多文化教育」と、その教師教育における展開として文化的・言語的に多様な生徒が学ぶ教室で多様な生徒のニーズに応じて効果的に教えることのできる教師の育成をめざす「多文化教師教育 (Multicultural Teacher Education)」という考え方が成立した。

このような社会的背景を踏まえ、これまで多文化教師教育推進の動きが多方面からなされてきた。その一つが、アメリカ教師教育大学協会 (The American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE) や全米教師教育資格認定協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE) 等の教師教育に関係する諸機関による多文化教師教育に関する指針づくりやスタンダードづくりである。それに従って各大学の教員養成課程において多文化教師教育実施のためのカリキュラムの設計や管理、教職員の資質やその育成、多様な学生や教員の確保と支援、多文化教師教育プログラムのための施設・設備や教材の整備、プログラムの内部評価や卒業評価等々の全般に渡って具体的な取り組みが進められてきた。また研究レベルでは、多様な文化背景を持つ生徒を教える教師に求められる資質・能力の研究や、それらの生徒に効果的に教える教授ストラテジーの研究等がなされてきた<sup>1)</sup>。

21世紀に入ると、「多文化教師教育」に代わって、進歩主義の立場を取る教育関係者の間で、「社会正義のための教師教育」という考え方と実践が教師教育の新たなスローガンとなった。コクラン＝スミスら (Cochran-Smith, Gleeson, & Mitchell, 2010: 36-37) は、2010年の論文で、「『社会正義』は、過去10年間、合衆国の多くの教師教育のプログラムにおいてキャッチフレーズになっている」と述べ、教師教育において「社会正義」が強調される理由を、マイノリティ及び、または低所得家庭の生徒と白人中産階級の生徒との間の教育の機会、資源、成果等の分布に大きな格差が生じているという認識にあるとしている。このことが教育者であり、生徒の擁護者である教師が、民主主義の理想の実現に取り組み、生徒の教育やその他の機会の再配分を支援することによって学校や社会の不平等を軽減することができるという立場と結びついているとしている。

社会正義のための教師教育が強調されるようになった背景には、文化的多様性に焦点を当て、脱政治化された異文化の表面的理解に終始する「軽いタッチの多文化教育」（ニエト、2009：17）に対するホワイトネス研究や批判的人種理論からの批判があった。すなわち、差異の指標と結びついたマイノリティへの差別、抑圧、不公正を是正するためには、マジョリティの特権性への気づきが重要であるといった主張である（McDonald and Zeichner, 2009）。

このような批判を受けて、アメリカの多文化教師教育は、マイノリティである非白人の生徒、低所得家庭の生徒、及び英語学習者の教育の機会や経験を改善するための教師養成に焦点を置くようになってきている。しかし、マクドナルドとザイクナー（McDonald & Zeichner, 2009）は、社会正義のための教師教育は、この目標は共有しているが、その概念とプログラムの構造の二点において多文化教師教育とは異なっていると指摘している。

概念的には、社会正義のための教師教育は、文化的多様性の問題から社会正義の問題に焦点を移し、社会変革と行動を教授と学習の中心に置くようになってきている。すなわち、社会正義のための教師教育のプログラムは、不正を永続させる社会構造に明確にコミットし、抑圧を緩和するための個人的・集団的行動の両方を取ることのできる教師を養成することを目的としている。

また多文化教師教育のプログラムの構造上の問題としては、教員養成におけるプログラムの断片化を指摘している。すなわち、これまでの教員養成の多くのプログラムでは、人種、階級、言語等の多様性等の問題は主に基礎コースの中で教えられ、そのような多様な生徒のいる教室での実践のあり方については、「多文化教育」「バイリンガル教育」等の単一の科目を追加するか、多様な背景を持つ学習者が在籍する学校での教育実習やその地域でのフィールドワークを課すかの二つであった。これまでのプログラム実施の経験から、社会正義の実現に向けた教師の育成には、多様な背景を持つ生徒についての知識について教える科目と、それら多様な生徒の教育に関する科目を分けて考えるのではなく、カリキュラム全体で多文化的な内容を社会正義の視点から統合したプログラムにしていかなければならないとしている。

ザイクナーとフレスナー（2017）は、社会正義を志向する教師教育プログラムに関する文献の分析を通して、そのようなプログラムには次の二つのタイプの戦略が報告されていることを指摘している。一つは多様な人種からなる学生と教員を集めることであり、もう一つはプログラム内の教授戦略やカリキュラムに関するものである。

前者については、今日多様性を増している公立学校で生徒の文化的背景やニーズを踏まえて対応できる教師を養成するためには、多様な教師志願の学生と多様な教員とが必要とされる。そのため、教師教育のプログラムに非白人の学生を多く入学させる試みとして一般に次の三つの戦略がとられてきた。第一は、大学の入学要件の変更である。従来の学業基準のみに頼るシステムから、学業基準は維持しながら多様な人格的要素や人生経験を考慮した学生募集システムへの変更である。第二は、多様なタイプの「代替的」教師教育プログラムの創出である。第三は、高等教育で学ぶすべての人種的／民族的マイノリティ学生の半分以上が伝統的に入学しているコミュニティ・カレッジやテクニカル・カレッジとの接続協定を結ぶことであるとしている。

後者については、教師教育において人種差別についての内容を積極的に扱う制度上の雰囲気が必要で、プログラムの内容が単なる多様性への賛同を超えて、社会正義を巡る争点と公正な教育結果を促す教育実践の展開に明確に焦点づけられることである。具体的には、社会正義を扱う特定のコースや科目を設置したり、特定の教員のみが責任を負うのではなく、教師教育プログラム全体を社会正義の視点が一貫するように統合することが大切である。また社会正義を志向する教師の養成

には、コミュニティでのフィールドワーク、教育実習といった現場経験やサービスラーニングを通じたコミュニティとの連携が大切であるとしている。

社会正義をめざす教師教育について、スリーター (Sleeter, 2009: 611) は、次の三つの構成要素が必要であると指摘している。

1. すべての学生が文化的及び言語的背景に基づいた質の高い知的に豊かな授業へアクセスできるよう支援すること。
2. 若者の間に民主的な関与を促進することができる教師を養成すること。
3. 全体の社会政治的分析の中に不正義を位置づけることにより、子どもと若者を擁護する教師を養成すること。

スリーターは、以下の社会正義の三つの構成要素 (横列) が、教師教育の三つの領域 (縦列) の中にどう位置付けられるかを既存の教師教育のプログラムと実践を踏まえて、表1のように提案している。

表1 教師教育と社会正義のテーマ

	質が高く、知性豊かで、文化を肯定する授業への公正なアクセスを確立する	子どもと若者の間に民主的関与を促進することのできる教師を養成する	子どもと若者の公正な支援者としての教師を養成する
学生募集と入学	より多様な教師志願者	多文化的民主主義に積極的にかかわる教師志願者	公正を支援することを信じている教師志願者
専門的なコースワークの内容	自己分析、教授と学習のための社会文化的枠組み、学生が学問に持ち込む経験と結びついた教授戦略	教室における多文化的民主主義を確立するための戦略	社会と学校における制度的差別の本質
指導者の付いたフィールドワーク	文化的に多様な環境及び/または低所得者層の住む環境で、欠如理論を壊す探求型学習で、生徒たちの文化を学ぶためのコミュニティで	民主的意思決定を支援する教室で	学校とコミュニティにおける不公正の形態の調査

(Sleeter, 2009 : 617)

### 3. 学校における社会正義のためのスタンダードの開発

アメリカでは、Learning for Justice によって、学校において社会正義のための教育を実践するための「社会正義のスタンダード (Social Justice Standards, SJS)」が開発されている。本スタンダードは、幼稚園から第12学年までのすべての段階における反偏見教育 (Anti-Bias Education, ABE) のロードマップである。Learning for Justice は、ヘイトと偏見と戦い、社会の最も脆弱なメンバーのために正義を求めることを使命として設立された無党派の公民権組織「南部貧困法センター (Southern Poverty Law Center)」の使命を支持することを目的に1991年に Teaching Tolerance の名前で設立されたNPO団体で、その後、2019年に Learning for Justice と改名された。同センターは、人種的正義を促進する触媒として、地域社会と協力して白人至上主義を解体し、それと連携する運動を強化し、すべての人の人権を前進させる取り組みを行うとともに、さまざまな無料の教育資源を提供している。この教育資源の中には、さまざまな文書資料、授業プラン、映画、フレームワーク等が含まれる。その他、会議、ワークショップ、学校とコミュニティのパートナーシップ等、人々が集合的な力を利用して行動を起こすことができる場を提供している。

この社会正義のためのスタンダードは、ダーマン・スパークスら (Derman-Sparks & Edwards

表2 反偏見教育のコア目標と社会正義のための各領域のアンカースタンド

<p><b>【アイデンティティ】</b>  <b>ABEのコア目標</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は一人ひとりの子どもの知識と自信に満ちた個人的社会的アイデンティティの構築を育む。</li> <li>・子どもは自己形成、自信 (confidence)、家族の誇り、肯定的なアイデンティティを示す。</li> </ul>	<p><b>【多様性】</b>  <b>ABEのコア目標</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は一人ひとりの子どもが多様な背景を持つ人と緊張せず (comfortable) 共感をもって交流することを促す。</li> <li>・子どもは人間の多様性に心地よさ (comfort) と喜びを表現し、人間の差異について正確な言葉を使い、人間の多様性のすべての側面にわたって思いやりのある深いつながりを形成する。</li> </ul>
<p><b>SJSのアンカースタンド</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 生徒は、社会の複数の集団の一員であることに基づいて、肯定的な社会的アイデンティティを発達させる。</li> <li>2. 生徒は、複数のアイデンティティ集団の一員であることを肯定し、正確に説明するための言語、及び歴史的・文化的な知識を発展させる。</li> <li>3. 生徒は、人々の複数のアイデンティティが相互作用しユニークで複雑な個人を生み出すことを認識する。</li> <li>4. 生徒は、他の人の価値や尊厳を否定することなく、誇り、自信、そして健全な自尊心を表明する。</li> <li>5. 生徒は、支配的な文化、かれらのルーツの文化、その他の文化の特徴を認識し、かれらが複数の空間の中で自身のアイデンティティをどのように探るかを認識する。</li> </ol>	<p><b>SJSのアンカースタンド</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. 生徒は、自分と似ている人と異なる人の両方に安心感を与え、すべての人に敬意を表す。</li> <li>7. 生徒は、自分自身を含む人々がお互いに似ているか・異なっているか、また他者がかれらのアイデンティティ集団内でどのように似ているか、異なっているかを正確かつ敬意をもって説明するための言語と知識を発達させる。</li> <li>8. 生徒は他者の歴史や生きた経験についての好奇心を敬意をもって表現し、偏見のない方法で考えや信念を交わす。</li> <li>9. 生徒は共感、敬意、理解、そしてつながりを築くことによって多様性に対応する。</li> <li>10. 生徒は、表面的あるいは単純化しすぎた方法ではなく、社会的、文化的、政治的及び歴史的な文脈で多様性を検証する。</li> </ol>
<p><b>【正義】</b>  <b>ABEのコア目標</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は子ども一人ひとりが偏見を批判的に識別する能力を養い、偏見がもたらす傷に対して共感力を持てるように育む。</li> <li>・子どもは徐々に不公平さ (不正義) を認識し、不公平さを表現する言葉を持ち、それが人を傷つけることを理解する。</li> </ul>	<p><b>【行動】</b>  <b>ABEのコア目標</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教師は一人ひとりの子どもが偏見に直面した時に自分のため、そしてほかの人のために立ち上がる能力と自信を養う。</li> <li>・子どもは偏見や、もしくは差別的な行為に対して、他の人とあるいは一人で行動するためのスキルと自信 (sense of empowerment) を示す。</li> </ul>
<p><b>SJSのアンカースタンド</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. 生徒は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。</li> <li>12. 生徒は、個人レベルでの不公正 (例えば：偏見に満ちた言論) と、及び制度的あるいは構造的レベルでの不正義 (例えば：差別) を認識する。</li> <li>13. 生徒は、歴史的及び今日における偏見や不正義が世界に及ぼす悪影響を分析する。</li> <li>14. 生徒は、権力と特権が個人間、集団間、及び組織レベルの関係に影響を与えることを認識し、それらがそれらの力学によってどのように影響を受けたかを検討する。</li> <li>15. 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、及び様々な戦略や哲学を特定する。</li> </ol>	<p><b>SJSのアンカースタンド</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>16. 生徒は、自身のアイデンティティのために人々が排除されたり虐待されたりした時に共感を示し、自身が偏見をもたれることを経験した時に懸念を表明する。</li> <li>17. 生徒は、排除、偏見、及び不正義に対して立ち向かうための自分自身の責任を認識する。</li> <li>18. 生徒は、自分や他の誰かが偏見によって傷つけられたり、不当に扱われた時に、勇気と敬意をもって声を上げる。</li> <li>19. 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信念に基づいて決定を下す。また、仲間や集団からの否定的な圧力があってもそうする。</li> <li>20. 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、実行し、どの戦略が最も効果的であるかを評価する。</li> </ol>

(Learning For Justice 2022 : 3、及び Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020 : 5 をもとに著者作成)

2010; Derman-Sparks, Edwards, & Goins, 2020) による幼児期の反偏見教育における四つのコア目標、すなわち①アイデンティティ (Identity)、②多様性 (Diversity)、③正義 (Justice)、④行動 (Action) に基づいて、四つの領域にわけて設定されたものである。この四つの領域における目標は、子ども自身と家族の意識 (sense of self and family) を強化すること (アイデンティティ)、人間の多様性の喜びを支援すること (多様性)、人間の行動を認識するための認知的、社会的、情意的手段を身に着けることを可能にすること (正義)、他者とともに包括的でより公平なコミュニティでのあり方を築くための自信とスキルを発展させること (行動) を目指すとされており、教師と子どもの目標が示されている (Derman-Sparks, Edwards, Goins, 2020, 4)。またこれは、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ものである (Derman-Sparks, Edwards, Goins, 2020, 15)。社会正義のためのスタンダードは、こういった反偏見教育の目標が反映される内容となっており、各領域のアンカースタンダード (最終達成基準) は、このような目標が反映されているといえる。表2は、ABEのコア目標とSJSの各領域のアンカースタンダードを整理したもの<sup>2)</sup>である。

社会正義のためのスタンダードでは、K-2、3-5、6-8、9-12<sup>3)</sup>の3学年ごとに、四つの領域に対し、五つの達成目標 (アウトカム) と、教室での反偏見的態度と行動がどのように見られるかを示すシナリオが提示されている。例えば、第9-12学年レベルの4領域の達成目標とシナリオは (表3) のとおりである。

表3 第9-12学年の達成目標とシナリオ

アンカー標準	学年レベルのアウトカム	反偏見シナリオ
Identity 1	私は、自分が社会の複数の集団に属していることを認識し、その一員であることに満足している等、自分自身について前向きな見方をしている。	クラスプロジェクトの一環として、レベッカは次のような個人的なミッションステートメントを完成させます。「私は一つ以上のアイデンティティを持っています。私は私が誰であるかのすべてをたたえます。私の複数のアイデンティティの重なり方が、今日の私を作っています。自身の一部を切り離すことはできません。他の人が私のことを型にはまった見方をすることは許しません。」
Identity 2	私は自分の家族の歴史と文化的背景を知っており、複数のアイデンティティ集団に所属することによって、自分自身のアイデンティティがどのように情報を得て形成されているかを説明できる。	レベッカは、小さなグループディスカッションで自分のアイデンティティについて、次のように説明します。生徒、だれかの姉妹、チェロキー族、クィア、アスリートで、ツアラギ語話者で、すべてのアイデンティティは相互に関連しており、それらはすべて彼女にとって重要です。彼女は自分の個人的ミッションステートメントをクラスのバインダーの外側に表示します。
Identity 3	私は、自身のすべての集団のアイデンティティとそれらのアイデンティティの交差が、私が誰であるかというユニークな側面を生み出していること、そしてこれが他の人々にとっても真実であることを知っている。	
Identity 4	私は、他人を劣っていると認識したり扱ったりすることなく、自分のアイデンティティに誇りと自信を表明する。	
Identity 5	私は支配的な文化、私のルーツの文化、及び他の文化の特徴を認識し、それらの空間を移動するときに自身のアイデンティティをどのように表現するかを意識している。	
Diversity 6	私は、自分と似ている人にも違う人にも、すべての人に気楽に敬意を持って接する。	ダニッシュは、ラマダンと試験の時期に合わせて新しい学校に転校したばかりです。ダニッシュが転校して2週間目に、学校アンバサダーであるホセが彼の様子をチェックします。

Diversity 7	私には、人々（私自身を含む）が互いに、そして他者がかれらの集団でどのように似ているか、どのように異なっているかを正確かつ敬意をもって説明する言語と知識がある。	「正直に言うと？断食とイフタール <sup>4)</sup> の合間、とても楽しいけど、少し疲れちゃった。試験もあるし。それに、すでに遅れをとっているような気分だよ。」
Diversity 8	私は、他者の歴史や生きた経験に対する好奇心を敬意をもって表現し、偏見のない方法で考えや信念を交わす。	ホセはうなずいて、「それはストレスだね。自分だったら、それはクリスマスに試験を受けるようなものだけど、自分たちは休みがあるから。」と言いました。
Diversity 9	私は、類似点や相違点に関係なく、共感、敬意、理解を示すことで、他の人々と関係を持ち、つながりを築く。	「学校暦が私の宗教を考慮していると感じたことは一度もないよ」とダニッシュは言います。
Diversity 10	私は、多様性には、集団のアイデンティティと文化の発展における不平等な力関係の影響が含まれることを理解している。	ホセは同意し、次のように言います。「ダニッシュのストレスを解消するために私たちにできることがあるかもしれないね。でも、一度スクールカウンセラーに相談してみよう。たぶん、彼はダニッシュのスケジュールと試験についてもっと考慮してもらおうように先生たちと話せるだろうから。」
Justice 11	私は、グループの代表としてではなく、個人としてすべての人に関係し、彼らに対するステレオタイプを見たり聞いたりしたとき、ステレオタイプを認識することができる。	アレックスの友達、デスティニーは、1週間欠席しています。アレックスがデスティニーに連絡した時、デスティニーは、次のように打ち明けました。「奨学金の話の後、敗北感を感じました。私は書類なき移民 (undocumented) <sup>5)</sup> だから、社会保障番号も持っていないし、FAFSA <sup>6)</sup> に登録できない。」
Justice 12	私は社会のさまざまなレベルでの不公正と不正義を認識し、説明し、区別することができる。	アレックスは力になりたくて、カウンセラーのゴバート先生をたずねました。アレックスは、ゴバート先生に「書類がない移民の生徒がどうやって大学に行けるかについての詳細を奨学金の話の内容に加えるべきです。毎年、それは話に入れるべきです。そうすれば、生徒はかれらの在留資格について共有することなく、情報を得ることができます。」
Justice 13	私は、人々のアイデンティティ集団に基づく権利と自由を制限する偏見に満ちた言葉や行動、不当な慣行、法律や制度の短期的及び長期的な影響について説明することができる。	ゴバート先生はアレックスに感謝し、「その内容を話に加えるために調べるのを手伝うことに興味はない？」と聞きました。
Justice 14	私はさまざまなアイデンティティ集団に属していることによる社会で得られる有利な点と不利な点を認識しており、それが私の人生にどのように影響したかを認識している。	(スポーツチームの) 激励会の時、あるグループがチアリーダーの一人のことを笑っていた。一人の生徒が「チアリーダーは細くなくちゃいけないって思ってたよ」といった。ほかの人は笑い、そのチアリーダーのことをばかにした。
Justice 15	私は、世界中の社会正義の歴史に関連する人物、集団、出来事、さまざまな戦略や哲学を特定することができる。	もう一人の生徒、ジャニスタはかれらの会話を耳にし、「そんなことというのはよくない！ほかの人の体形を笑っちゃいけない」と言った。レイチェルとメイも、「そうだよ、ジャニスタの言うとおり。」と声を上げた。
Action 16	私は、人々が自身のアイデンティティによって排除されたり虐待されたりした時に共感を表明し、個人的に自分が偏見を経験した時に懸念を示す。	放課後、ジャニスタ、レイチェル、メイは、クラレンス先生のクラスに行き、何があったかを話した。彼女たちは、ボディ・ポジティブティ(体形を肯定的に捉えること)や体形のイメージについての評価がどのように人種や階級と交差しているかについて教えるためのキャンペーンを始めたいと説明した。
Action 17	私は排除、偏見、不正義に立ち向かう責任を負う。	
Action 18	私には、人々の言葉、行動、または見解が偏っていて人を傷つけるものである場合、その人に声をかける勇気をもつ。意見が一致しない場合でも、敬意を持ってコミュニケーションをとる。	
Action 19	私は、排除、偏見、差別に立ち向かう。それが人気がなく、簡単ではない場合でも、他の誰もそうしない場合でもそうする。	
Action 20	私は多様な人々と協力して、排除、偏見、差別に反対する集団行動を計画し、実行し、目標を達成するために思慮深く創造的な行動をとる。	

これら四つの領域に分割されたスタンダードは、多様な生徒が学ぶ教室において、生徒が偏見の軽減と集団行動の両方に関連する知識とスキルを必要としていることを示しており、一般的に、支配的な集団の態度や行動を変えることに焦点が置かれている。これらのスタンダードを活用して、反偏見教育、多文化教育、社会正義のための教育の実践に取り組む際、教師はそれらのカリキュラム開発を導くことができ、学校管理者は学校をより公正で、公平で、安全な場所にすることができるとしている。

このスタンダードと学年レベルのアウトカム及び反偏見シナリオは、2014年に初版が発表され、2022年に第2版が発表されており、正義 (Justice) と行動 (Action) の反偏見シナリオに変更が加えられている。しかしながら、学年ごとのアウトカムにおけるアイデンティティ (Identity) の2番目の項目「私は自分の家族の歴史と文化的背景を知っており、複数のアイデンティティ集団に所属することによって、自分自身のアイデンティティがどのように情報を得て形成されているかを説明できる」については、何らかの再考が必要ではないだろうか。ここで「家族の歴史を知っている」とあるが、これはおそらく移民の背景を持つ子どもを想定して書かれたものであらうと思われる。しかし一方で、これとは違う背景や事情を持つ子ども（例えば、養子として育った場合や、何らかの事情により家族と離れて、あるいは離されて育った場合）に対する配慮は弱く、さらにいえば、そのような状況の子どもは経済的に困難を抱えていたり、アメリカ先住民や黒人等、特に歴史的に差別を受けてきた背景を持つことが考えられることは指摘しておく必要がある。

このような四つの領域において示された学校における「社会正義スタンダード」は、教師教育のスタンダード開発の視点や課題を考える思考モデルとなる。

#### 4. アメリカにおける社会正義をめざす教師教育プログラムの事例

アメリカの多くの教員養成プログラムは、学士課程の一部として提供されており、2年間しかないことがほとんどである (Nieto, 2013)。しかし、2年で教員になるための準備をするには短すぎるという批判から、学士課程に5年目を創設したり、修士課程を提供したりする大学が増えた (Nieto, 2013)。それでも新任教師は最も困難な状況にある学校、つまり、非白人の貧困家庭の生徒が多くを占める学校に赴任されることが多く、ほとんどの新任教師はそのような生徒に対する教育の経験がない (Nieto, 2013; Villegas & Lucas, 2002)。そのため、社会正義のための教師教育プログラムの下で訓練を受けることにより、多様な背景を持つ生徒に対する教育の準備ができるだけでなく、プログラム修了後も教育現場で理論と実践を生かすことができるようになることがめざされる。

ヴィレガスとルーカス (Villegas & Lucas, 2002: xiv) は、社会正義の原理に立ち、文化的に対応した授業 (culturally responsive teaching) を行うことができる教師は、以下のような教師であるとしている。

- ・ 社会文化的意識を持っている教師、つまり、人々の世界の捉え方、相互の関わり方、学習の仕方等は、とりわけ深く人種・民族、社会階級、言語といった要因に影響されているということを認識している教師。この理解は教師と生徒を隔てている文化的境界を越えることを可能にする。
- ・ 多様な背景の生徒に対し、肯定的な視点を持っており、差異を解決すべき問題として捉えるのではなく、すべての生徒に学習のためのリソースがあるとみなす教師。

- ・学校教育を多様な背景の生徒により対応できるように教育改革を行う責任と能力があるという意識を持っている教師。
- ・教授と学習において、構成主義の視点をもっている教師。つまり、教師は、学習とは学習者が新しい情報や考え、原理やほかの刺激に意味を見出すという活動的なプロセスであるともみならず。そして、教えるということは、生徒の知識と信念のシステムに変化をもたらすことを含むプロセスであるともみならず。
- ・生徒の個人的及び文化的体験から生成されたこれまでの知識や信念について把握している教師。
- ・生徒が慣れ親しんだものを超えて生徒を伸ばしながら、生徒がすでに知っていることの上に構築された授業をデザインする教師。
- ・生徒が慣れ親しんだことを超えて生徒を伸ばすことをしつつ、生徒がすでに知っていることを土台にして授業をデザインする教師。

ザイクナーとフレッスナー（2017）によれば、社会正義のための教師教育において、教師候補者に対するスタンダードは、多くの州で州間新任教師評価支援会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC）によるスタンダードを用いて、社会正義の目標を反映させたアセスメントやルーブリックを開発しており、例えばワシントン州のエバーグリーン大学のプログラムでは、社会正義のミッションを取り入れたものを作成し、アセスメントにも組み入れられている。

また、カリフォルニア大学ロサンゼルス校センターXの教師教育プログラムでは、最初の1年はコースワークとして批判的教育学やコミュニティ組織論、第二言語習得論等のさまざまなトピックについて学び、コミュニティの資源や歴史、人口統計や資産等を総合的に検討するコミュニティプロジェクトを行う（ザイクナー・フレッスナー、2017）。2年目には貧困率の高い都市部の協力校で、フルタイムの教育実習生として配置され、教師として働く。終了時のアセスメントは、コースワークでの討論や理論と実践を関連付けることが求められる探究的プロジェクト、専門的な成長を示すポートフォリオ等、あらゆるものが含まれる。また、プログラム修了後も、「都市教育者ネットワーク」を通して継続的に教師教育プログラムを受けることができる。

このセンターXの特徴は、スリーターが示したように、学校内での実習にとどまらず、学校があるコミュニティについて調べるといったコミュニティプロジェクトによって、多様な環境に育つ子どもへの理解を促し、「公正な支援者としての教師養成」（Sleeter, 2009）することが重視されていることである。また、第3節でみた社会正義のスタンダードでいえば、「アイデンティティ」や「多様性」の領域を満たしているということが出来る。このようなプログラムで学ぶことにより、新任教師として働き始めてからもプログラムでの経験を活かし、多様な背景を持つ子どもをより深く理解し、コミュニティに関与し、コミュニティにおける問題について行動を起こしていくための知識と姿勢を身につけることが期待できる。

もう一つの事例として、ニューヨーク大学の教員養成プログラムで試験的（パイロット）プログラムとして実施された「社会正義批判的探究プロジェクト（The Social Justice Critical Inquiry Project, CIP）」がある。これは、現在ニュージャージー州・モントクレア州立大学で教鞭をとるブリー・ピカワー（Picower, 2007; 2012）によって開発されたプログラムで、幼児教育及び多文化教育の教員養成の修士課程に所属する大学院生を対象とした2年間及び教員1年目の支援プログラムである。ピカワーは、社会正義のための教育を実践する教師は、1) 社会的不正義の認識及び政

治的分析ができ、そしてそれがどのように抑圧を作り出し、多層的に維持され作用しているかを認識、分析できること、2) その分析を教室での教授に統合させる意思と能力があること、3) さまざまな形の抑圧に対抗するためにアクティビストとして生徒とともに教室の外に働きかけるための考えとスキルを持つこと、が必要であると主張する (Picower, 2012: 4)。ピカワーによる一連の研究では、実習生自身が自らの持つ特権性に自覚的になることの難しさや、不正義を認識してもそれに対して行動していくことの困難があることが指摘されたが、教員同士がアクティビストグループを組織し、支援し合うことで、学校や地域に働きかけていけることも示されている。教員養成課程におけるプログラムだけでなく、修了後も教員を支援する仕組みや、社会的不正義に対して働きかける教員組織も社会正義のための教師教育の一部を担っているといえる。

CIPのアプローチは、スリーターが示した「民主的関与を促進する教員養成」(Sleeter, 2009)であるということが出来る。また、教師自身が社会的不正義について認識し、抑圧について分析すること、またそれを自分の実践に統合するだけでなく、教室外にも抑圧に対して行動していくことができる教師を養成する点も特徴的である。社会正義のためのスタンダードでいえば、まさに「正義」や「行動」の領域を満たすプログラムであるということが出来る。このようなプログラムで学ぶことにより、自分が受け持つ生徒が経験している抑圧に自覚的になるだけでなく、その構造を批判的に捉え、そして生徒と共に行動を起こしていくことができるようになることが期待される。

また、センター X と CIP に共通しているのは、教師になって働き始めてからも、支援する仕組みを作っていることである。学校や子どもを取り巻く環境は常に変化し、教師もそれに対して対応していく必要がある。ときには、反抑圧のための教育が、社会的な批判をあびることもあるだろう。教師一人に対応するのではなく、支援体制を整え、研修等を通してより公正な社会をめざす教師の育成が重要である。

## 5. 日本の教員養成プログラムにおける社会正義のためのスタンダード開発の視点と課題

以上の考察を踏まえ、今後日本において社会正義のための多文化教師教育のスタンダード開発の視点と課題について論じる。

第一に、アメリカでは、幼稚園から第12学年までを担当する教員の80%が白人中産階級の女性で占められている。それに対し、公立学校に通う生徒の約半数が非白人であり、公立学校の40%には非白人の教師がいないのが現実である (AATCE, 2020: 7)。そのため、アメリカにおける社会正義のための教師教育では、大学の教員養成課程に多くの多様な学生が在籍すること、またそこで教える大学教員も多様であることを求めている。日本の場合も、ある調査 (広瀬 2014: 18) によれば、2014年現在、日本の公立学校における外国籍教員の任用数は257人と圧倒的に少ない。現職教員総数をもとにさまざまな条件を加味して計算すると、3600名程度の規模で外国籍教員がいることが、「分配的正義」にも適うという意味で合理的であると指摘されている。また、「1991年3月文部省通達」によって、すべての自治体において国籍要件を外した教員採用の門戸が開放されたが、任用の職は「教諭」ではなく「任用の期限を付さない常勤講師」とされている (中島, 2021: 115)。日本においても、外国籍の学生が教員養成大学・課程に多く在籍する仕組みをつくることが求められる。また、それと並行して教員養成課程を担当する教員に、外国人をはじめとする多様な人材が採用されることが望ましい。

第二に、日本の教員養成大学等における外国人児童生徒等教育への対応は、カリキュラムの中に日本語教育や外国人児童生徒教育に関連するいくつかの科目を開設することで対応してきた。それ

に対し、アメリカの社会正義のための教師教育では、カリキュラム全体を通して多文化的内容を統合したプログラムにしていかなければならないことが強調されている。教員養成の全体のプログラムの中に社会正義の考え方を統合的に取り入れることが課題になる<sup>7)</sup>。

第三に、アメリカの社会正義のための教師教育では、児童生徒の生活や文化を知る上で、彼らが居住する文化的に多様なコミュニティでの調査実習や、教育実習経験等のコミュニティとの連携・協力が重視されている。日本においても、いくつかの大学では外国人児童生徒が集住する地域の学校におけるインターンシップ体験や教育実習が行われているが、教員養成の必修科目の中にこのような体験を取り入れることが望ましい。

第四に、アメリカの社会正義のための教師教育におけるプログラムの事例や、社会正義のためのスタンダードにおいても、児童生徒の背景や文化、コミュニティを知るだけでなく、児童生徒が体験している不正義や不公正を認識し、それに対して行動していくことがめざされていた。むろん、アメリカの白人学生にとってそれが難しいように、日本でマジョリティとして生活する日本人学生にとっても特権性について自覚的になり、教室の外に働きかけていくことは容易ではないであろう。しかし、教員養成課程の一部として、コミュニティとどのように連携し、教室外に働きかけていくためにどのようなことができるかを模索することが、日本における社会正義のための教師教育の一歩となるのではないだろうか。

最後に、社会正義のための教師教育がめざす多様性は、Learning for Justice の社会正義のためのスタンダードが示しているように、人種や民族の問題だけではなく、ジェンダー、性的指向、障がい、宗教、言語等、多岐に渡っている。日本においても、今後外国人児童生徒教育を担う教員養成だけでなく、多文化社会における多様なニーズに対応していきけるような資質・能力の育成に必要な内容をカリキュラムに取り入れていく必要がある。

今後、大学における教員養成、及び現職教員研修において、以上のような課題を踏まえたスタンダードの開発が求められる。

## 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：22K02648、代表者 青木香代子）の助成によるものである。

## 注

- 1) アメリカの教師教育に関する諸機関による多文化教師教育のための指針づくり、スタンダードづくり、及び多様な文化的背景の生徒を教える教師の資質・能力については、森茂（2022）で詳しく紹介した。
- 2) なお、ABEは幼児を対象にしているため、子ども（children）とし、SJSは児童生徒を対象としており、生徒（student）とした。
- 3) アメリカの学校教育は、幼稚園（Kindergarten）は小学校に付設されていることが多く、小学校入学前の1～2年間から学校教育が始まる。一般的に、K-5の第5学年が小学校、6～8年が中学校、9～12が高校だが、州や学校区によって異なる。
- 4) イフタルとは、ラマダンの期間中、日中の断食を終え、最初に食べる食事のことである。
- 5) 書類なき移民（undocumented immigrant）とは、多くの場合親とともに幼少期に移民した人で、正式なビザや移民の書類を持たない移民を指す。
- 6) FAFSA（Free Application for Federal Student Aid）は、連邦政府による大学費用援助の無料申請システムのことで、申請者が財政援助が受けられるかどうかの情報を提供するもの。申請には社会保障番号を持つアメリカ市民か、永住権を保持していることが条件となっている。
- 7) その意味で、日本語教育学会による社会正義の視点を重視した、資質・能力の「豆の木モデル」による「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発」（公益財団法人日本語教育学会編 2020）は、教員養成課程の統合的カリキュラムを考える上で参考になる。

## 引用文献

- American Association of Colleges for Teacher Education (AATCE) (2020). *Strategies that promote diversity, equity, and inclusion in educator preparation*. Retrieved on October 16, 2022, from <https://www.aactconnect360.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=59092d3b-1ca5-4b6d-ac80-198039595f37&forceDialog=0>
- 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.
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social Justice: What's pupil learning got to do with it?, *The Berkley Review of education* 1(1).
- 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.
- Learning for Justice(2022). *Social justice standard: The learning for justice anti-bias framework*. Retrieved on October 16, 2022, from <https://www.learningforjustice.org/sites/default/files/2022-09/LFJ-Social-Justice- Standards-September-2022-09292022.pdf>
- McDonald, M. & Zeichner, K. M. (2009). Social justice teacher education, In Ayers, William, Quinn, Therse, & Stovall, David eds. *Handbook of social justice in education*, Routledge.
- 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. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. New York: Routledge.
- Picower, B. (2021). *Reading, writing, and racism: Disrupting Whiteness in teacher education and in the classroom*. Boston: Beacon Press.
- Sleeter, C. E. (2009). Teacher education, neoliberalism, and social justice, In Ayers, William, Quinn, Therse, & Stovall, David eds. *Handbook of Social justice in Education*, Routledge.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. New York: State University of New York Press.
- 青木香代子 (2019) 「アメリカにおける社会正義のための教育の可能性—多文化教育の批判的検討を通して—」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』第2号, 103-115.
- 公益財団法人日本語教育学会編 (2020) 『外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修のための「モデルプログラム」ガイドブック』<https://mo-mo-pro.com/report>. (最終閲覧日: 2022年9月14日)
- ザイクナー, ケン・フレスナー, ライヤン著, 田中統治訳 (2017) 「批判的教育学のための教師教育」アップル, マイケル・W. 他編, 長尾彰夫・澤田稔監修, 安彦忠彦他監訳 『批判的教育学事典』341-361頁, 明石書店.
- 中島智子 (2021) 「公立学校外国人教員の「教諭」任用問題」中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井緑 『公立学校の外国籍教員—教員の生 (ライヴズ)、法理という壁—』115-140頁, 明石書店.
- ニエト, ソニア著, 太田晴雄監訳 (2009) 『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.
- 広瀬義徳 (2014) 「外国籍教員の任用実態と統合システムの課題—都道府県・指定都市教育委員会への郵送・訪問調査の結果から—」中島智子編 『公立学校における外国籍教員の实態と課題の解明』14-32頁, 平成24～25年度科学研究費補助金 (挑戦的萌芽研究) 研究成果報告書.
- フックス, ベル (2006) 里見実 (監訳) 『とびこえよ, その囲いを—自由の実践としてのフェミニズム教育』新水社.
- 馬淵仁 (2013) 「多文化教育における政策的課題と葛藤—アメリカ合衆国における調査が示唆するもの」松尾知明編著 『多文化教育をデザインする—移民時代のモデル構築』25-43頁, 勁草書房.
- 森茂岳雄 (2018) 「多文化教育」アメリカ学会編 『アメリカ文化事典』408-409頁, 丸善.
- 森茂岳雄 (2022) 「多文化教師教育の展開と展望—多様性と社会正義を志向する教師教育に向けて—」金井香里・和久井清司・柄本健太郎編 『変動社会の教職課程』135-160頁, 三恵社.

# 言語教育サービスの商品化 —教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した 日本語学校で働く教師の経験から—

瀬尾 匡輝\*

(2022年11月8日受理)

## Commodification of Language Education Services: From the Experience of Teachers Working at Japanese Language Schools Set up by Companies Whose Main Business are Not Education

Masaki SEO\*

(Received November 8, 2022)

### Abstract

Referring to previous literatures (Heller, 2003, Piller, et al., 2010), this study defines the commodification of language education services as an object or activity becoming associated with an economic act or social status and having value. In recent society, where the neoliberal principle of competition is spreading, language communication skills are also seen as skills that increase human capital, and educational institutions, publishers, and even test administration organizations sell language learning as a commodity, which learners enjoy (Holborow, 2015). In addition, language education institutions are currently working to commodify their language education services in order to attract learners as consumers (Kelly & Jones, 2003). This paper attempts to examine the commodification of language education services from the perspective of teachers, based on interviews with Japanese language teachers working in Vietnam.

【キーワード】ベトナム、言語教育サービスの商品化、教育以外の業務を主要な事業とする会社、新規参入、教師の視点

### 1. はじめに

本研究では、先行研究 (Heller, 2003; Piller, et al., 2010) を参考に、言語教育サービスの商品化をある物や活動が経済的行為や社会的地位と結びつき、価値を持つようになることと定義する。新

自由主義的競争原理が広がる現代社会では、言語コミュニケーションスキルも人的資本を増大させるスキルとして捉えられ、教育機関や出版社、試験実施団体までもが言語学習を商品として売り出し、学習者はそれを享受している (Holborow, 2015)。そして、各語学教育機関は消費者である学習者を獲得するべく、言語教育サービスの商品化に努めている (Kelly & Jones, 2003)。本稿では、ベトナムで働く日本語教師へのインタビュー調査から、教師の視点から言語教育サービスの商品化を考察することを試みる。

## 2. 先行研究

先行研究では、言語教育サービスの商品化の過程 (Piller et al., 2010) やそれに対する学習者の意識 (Kubota, 2011) に焦点があてられる一方で、商品化に対する教師の意識や経験に関する研究は極めて少ない。だが、教師も値札のついた商品として見られ、市場原理のもとで競争にさらされている現状を考えれば (Holborow, 2015)、教師に着目した研究を行うことは必要不可欠であると考えられる。教師に着目した研究のなかで、瀬尾・山口・米本 (2015) は香港の語学学校で働く非常勤講師へのインタビュー調査から、池田さん (仮名) が自分の雇用を守るために、商品化を試みる教育機関の方針に従わざるを得ず、池田さん自身が目指したい教育実践・学習者が求めるもの・教育機関の方針の間で葛藤を抱えている姿を描き出した。瀬尾他 (2015) では、香港で働く日本語教師を対象としていたが、ベトナムで働く日本語教師は言語教育サービスの商品化をどのように経験しているのだろうか。

香港とベトナムの日本語教育には初等・中等・高等教育機関以外の教育機関で日本語を学ぶ学習者が多いという共通した特徴がある。香港においては、約6割強の日本語学習者が、民間日本語学校や大学付属の社会人教育機関で学んでいる (国際交流基金, 2020a)。ベトナムでも、約6割強が「学校教育以外の教育機関 (社会人を対象とした教育機関、従業員の企業内教育を行う企業等)」で日本語を学んでいる (国際交流基金, 2020b)。だが、生涯学習・社会人教育が盛んな両地域ではあるが、学習者が日本語を学ぶ目的は異なっている。香港では、仕事帰りや週末の余暇活動として日本語を学ぶ学習者が多い (瀬尾, 2011)。その一方で、ベトナムでは、日本での技能実習・研修の予備教育として、そして日系企業への求職や転職、職場での昇給のために日本語を学ぶ者が多く (国際交流基金, 2020b)、まさに新自由主義的競争原理に基づく日本語教育・日本語学習が広く展開されている。

国際交流基金 (2020c) による調査では、ベトナムの日本語学習者数、機関数、日本語教師数は2015年から2018年にかけて大幅に増加した (表1参照)。

表1 ベトナムの学習者数・機関数・日本語教師の変化

	2018年	2015年	増減率
学習者数	174,521人	64,863人	169.1%
機関	818機関	219機関	273.5%
教師	7,030人	1,795人	291.6%

特に教育機関と教師の増加は著しく、約4倍近くもその数は増えた。日本語教育機関が乱立するベトナムでは、これまで教育以外の業務を主要な事業としていた会社や人々が日本語教育機関を設置する傾向があるという。筆者は調査のために2018年夏にベトナムを訪れたが、その際にも、教

育とは関係のない会社がベトナムで日本語学校を設置しているという話を耳にした。では、そういった教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働く日本語教師はどのように言語教育サービスの商品化を経験しているのだろうか。本稿では、そういった教育機関で働いた経験のある日本語母語話者教師2名にインタビュー調査を行った結果から報告する。

### 3. 調査の概要

調査では、2018年8月に、教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働いた経験のある教師2名に対して半構造化インタビューを行った（Aさん—2018年8月25日にインタビューを実施、Bさん—2018年8月26日にインタビューを実施）。なお、調査協力者が特定されてしまう可能性があるため、性別や日本語教師歴などの詳細なプロフィールは本稿で言及することは控える。

本研究はケース・スタディ（メリアム、2004；イン、2011）であり、AさんとBさんが教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校でどのように言語教育サービスの商品化を経験していたのかをケースとして提示する。本研究の調査の方法にケース・スタディを用いるのは、ケース・スタディが「どのように」や「なぜ」といった説明的な問いに対する調査を行うのに望ましいリサーチ戦略であるとされるため（イン、2011）、本研究のリサーチクエスションに答えるのに適切であると考えたからである。

分析では、まずすべてのインタビュー・データを書き起こしたものを質的データ分析ソフトであるMAXQDA 2018<sup>1</sup>を用いて読みこんだ。そして、インタビュー・データが意味することを解釈しながら、調査協力者の言語教育の商品化に対する意識と行動についてカテゴリーを生成し、生成したカテゴリーを指示するバリエーションを抽出した。その後、生成したカテゴリー間の関係について分析を深め、分析した結果を調査協力者とも共有し、解釈が一致するかを確認した。

データから直接本文に引用した個所は「」、インタビュー・データの内容を補足するものは（）、インタビュー・データで説明のために別のことばに言い換えたものは【=】、質問と解釈できる上昇イントネーションは？、長音は一、筆者による強調は下線で示している。

## 4. 分析

### 4.1. Aさんのケース

Aさんは、技能実習生の送り出し機関で日本語を教えていた。送り出し機関とは、ベトナム国内で技能実習生になろうとする者を募集し、かれらに対して日本語教育を含む事前研修を行い、ビザなどの取得代行を行う機関である。Aさんの勤務していた技能実習生の送り出し機関では、学習者を「日本に送り出して、（送り出し先の日本の企業から）お金をもらうことしか考えてな」かったため、「教育の内容については全然目が向けられて（はい）な」かった。

A： 企業【=Aさんが勤めていた送り出し機関】は、学生を取って、学生を日本に送り出して、（送り出し先の日本の企業から）お金をもらうことしか考えてなくて。教育の内容については全然目が向けられてないっていう。

そして、機関としてどのような学習者を育てたいのかといったプログラムとしての目標を持ってはならず、送り出し先の日本の企業の要望を「ほいほいなんでも聞いて」いた。そのため、学習者の

やりたいことや学習者にとって必要なことを重視してカリキュラムが作られるのではなく、送り出し先の日本の企業が求めることをもとにカリキュラムが作られていた。

A : 日本側の企業の力がとにかく強くて、あちらの側【=日本側の企業】の要望に関しては、ほいほいなんでも聞いて。

【中略】

瀬尾：企業の声聞くっていうのはわかるんです【=日本側の企業の声ある程度聞くというのはわかるんです】けれども、学習者もお客様なので、学習者の声を聞くとか、そういうことは全然しないんですか。

A : まったくなかったです。一番（大事にするの）は、日本側の企業ですね。だから、学生の声なんて聞くことはないですね。

また、送り出し先の日本の企業の要望によってカリキュラムの内容が頻繁に変わることもあった。

A : ときどき企業さんがベトナムに來られて、学校内を見学したりするんですよ。で、これこれこういうことを教えてほしいという要望があると、カリキュラムがすぐ変わってしまいますね。【中略】要望がいろんなところからあるようでして、それをすると、もうコロコロ（カリキュラムが）変わってしまいますね。

Aさんが勤務していた送り出し機関を運営する会社はもともと教育以外の業務を主要な事業としていた。しかし、技能実習生を受け入れる「ブローカーに誘われて、（日本語教育の事業を）やり始めた」。教育事業には新規参入したため、技能実習生受入の「ノウハウ」を持つ日本国内の企業との連携はなく、「これから初めて技能実習生を受け入れます」というような企業との連携が多かった。そのため、「あんまりいい企業さんとは提携できてなかった」。

瀬尾：日本の企業っていうのは、どういう企業なんですか。

A : 建築系や農業系のところだとかが多かったですね。でも、新しくできたセンター【=送り出し機関】だったので、企業さんも、初めてこういうの【=技能実習生】を募集しますっていうようなところが多かったんです。で、結構、他の老舗の技能実習生センター【=技能実習生の送り出し機関】に比べますと、ノウハウだとかもなかったの、あの一、あんまりいい企業さんとは提携できてなかったと思うんですね。

そういった背景があるため、下記のデータが示すような、Aさん自身も理解に苦しむ要望が日本側の企業からあっても、日本側の「企業からの要望」であるからと取りいれられていた。

A : 寮に学生たちは住んでいまして、で、（ある企業からの要望でアニメの『サザエさん』（をオープニングから本編、エンディングまで）を就寝してから、（学生が）朝目覚めるまで、一日中流せと言われて。

瀬尾：えっと、え？ 夜、寝てからですか。え？

A : 寝てる間に、はい。流せという指示がありまして。

瀬尾：え？ 寝られないですよ？

A： 寝られないです。なので、「どうしてですか」っていうふうに聞いたら、「(学生が) 寝てる間に『サザエさん』(の音声) を聞くと、日本語が上手になるから」と本当に大真面目に言うわけですよ<sup>2</sup>。

また、技能実習生が日本で「うまくやって」いけるように「日本社会の厳しさのようなものを身をもって教えてやれ」と指示され、ペナルティを課すことによって学習者に言うことを聞かせることを要望されることもあった。

A： 私も相当言われたんですけども、日本語をただ教えるだけじゃなくて、日本社会の厳しさのようなものを身をもって教えてやれって指示があったんです。なので、学生がミスしたり遅刻したりすると、ペナルティのようなものをやれと言われてました。【中略】ちょっとびっくりしましたが、罰金を学生から取ったりだとか、腕立て伏せをその場でさせたりだとか。

そして、送り出し機関の経営者が「学生たちを金儲けの道具ぐらいにしか思っていない」というような発言を「言葉の隅々から感じ」ることが多く、そのことにも A さんは葛藤を抱くようになっていた。例えば、日本側の企業から送り出した技能実習生の生活態度に対して「クレーム」が入ると、問題行動を起こしたとされる学習者をその企業に送り出したことを「ごみを売っているような気分」と描写することもあった。

A： クレームが日本側から来るんですよ。例えば、上司の話を聞いているときの姿勢だとか、普段の生活のことだとかについて。で、そうすると、私の社長が「私はごみを売っているような気分です」って私たちを叱るんですよ。

A さんは、学習者にペナルティを与えることに苦しみ、この送り出し機関で1年間の契約で働いたのちに、契約を更新することはなく、職を辞した。

#### 4.2. Bさんのケース

Bさんも教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働いていた。Bさんが最初に働いた会社はもともと輸入代行業を行っていたが、「ベトナムで日本語教育が熱いから、(日本語教育を) やれば儲かるんじゃないかな」と思って日本語教育部門を立ち上げたという。そのため、「日本語教育 (については)、全然詳しくはな」く、目先にある「とりあえずお金になるようなことだけを」していた。

B： 昔の会社【=一番最初に働いた会社】は、日本語教育 (について)、全然詳しくなかったんですよ。なので、もうとりあえずお金になるようなことだけを (していました)。

例えば、次のようなことがあった。会社には日本食レストランのベトナム人店員に日本語を教えるという依頼があり、Bさんが派遣されることになった。しかし、その会社はどのような日本語の授

業を提供するか、教育の「中身は見て」はおらず、「ただ（その学習者たちが日本語の学習を）継続してくれるだけでいい」とBさんは伝えられた。

B： 例えば、(日本食) レストランに派遣されたときも、私が「こうしたほうがいいですか」みたいなことを言っても、もう無視。どうでもいいんです。ただ(学習者が日本語の学習を) 継続してくれるだけでいいと。中身は見ていないんです。

このようにBさんが最初に働いた会社では、教育の中身が重視されてはいなかった。しかし、会社は、日本語教育のサービスを学習者に提供し、「お金を儲け」なければならず、Bさんも「がんばって営業」することが求められた。だが、Bさん自身、それまで「営業をしたことがな」かったため、どうすればよいか経営者に尋ねた。すると、授業中にスマートフォンで写真を撮り、その撮った写真をFacebookにアップロードするよう言われた。

B： 「日本語の先生もがんばって営業しなさい」って(経営者に言われて)。でも私、営業をしたことがないんです。だから、どうしたらいいのかわかんなくて(経営者に)聞いたんです。そしたら、「Facebookで人を集めなさい」みたいなことを言われて。授業中にスマホ【＝スマートフォン】を持って、写真を撮るわけですよ。写真を授業中。それで、その写真を(Facebookに)アップロードして。だから、毎回ペンとスマートフォンを持って、今、写真を撮ろうかって(授業中にいいシーンを)待ってるんですよ。【中略】だから、授業は1時間ですけど、もう(日本語を)教えることよりも、写真を撮らなきゃいけないってことで頭がいっぱいなんですよね。いい写真じゃないと(経営者に)怒られるんで。

Bさんは日本語を「教えることよりも(いい)写真を撮らなきゃいけない」ことで「頭がいっぱい」になっていた。これは授業の質を低下させることにもつながりかねないが、経営者は新たな顧客である学習者を集めることに目が向いており、現在通っている学習者がある程度満足して、日本語学習を継続していれば、授業の質が下がることは特に問題視していなかった。だが、このような会社の方針であったがために、「日本語学校のお客さん、学生は全然増えず」、日本語教師として雇用されたはずのBさんは「暇」で仕事がなく、その会社が経営するお店の「店員」として働き、「在庫チェック」や商品の「配達」など、日本語教育とは関係ない仕事を任せられることのほうが「多くなっ」てしまった。日本語教師になるためにベトナムに来ていたBさんは、「何のためにベトナムに来た」と思い、2年間の契約が終えた時点で契約を更新することはなく、その会社を辞めた。

B： その会社はいろんな仕事をしていて、その一つが日本語学校だったんです。で、日本語学校のお客さん、学生は全然増えないんで、ちょっと暇なんです。なので、他の仕事もやってくれてという話になってですね、で、そのうちに、そっちの仕事が多くなっちゃったんですよ。

瀬尾：あ、そうなんですか。他の仕事って何をやったんですか。

B： 言ってしまうと、(その会社は)輸入業をしているんで、日本のいろんな商品を輸入してるんですよ、で、その商品を現地【＝ベトナム】で売るんですけど、アンテナショップで。それ【＝そのアンテナショップ】の例えば、店員とか、在庫チェックとか、配達と

か、もうとにかく何でもしてました、そのときは。

瀬尾：うわ、そうなんですね。

B： で、私は何のためにベトナムに来たんだと思って。(その会社とは) 2年契約だったので、絶対2年はやろうと思って。でも、2年経ったらもう(契約を) 延長せずに、「すみません、もうできない」って(言って辞めました)。

その次に働いた会社も教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校だった。最初に勤めた会社は「日本語教育(については)、全然詳しくはなかった」が、この会社では長年日本語教師をしてきたベトナム人が校長を務めており、日本語教育の面はある程度はしっかりしていた。しかし、プログラムの運営は現地に駐在する日本人社員が行っており、そこと衝突することがあった。例えば、この会社では、学習者数を確保するために、コースの開講途中でも学習者が応募するたびに学習者の入学を認めていた。そのため、コースがある程度進んでいるにも関わらず、ゼロから日本語を学ぶ学習者が入ってきて、何度も初めから日本語を教えなければならなかった。

瀬尾：今(の会社で)はどんな悩みがありますか。

B： 生徒をとりあえず入れなきゃいけないんですよ。だからスタート【＝日本語を勉強するタイミング】がみんな違うんですよ。例えば、今日10人入れました。で、ひらがなの「あ行」と「か行」を勉強します。で、次の日また10人入ります。そしたら、その(新しく入ってきた)子たちは、「あ行」、「か行」ができないわけです。そんな子がもうバラバラ、バラバラ入ってくるので、対応が大変なんですね。

会社は新規の事業を立ち上げたばかりであり、「学生数を確保」しなければならなかった。また、日本の「本社も(学習者の)人数しか見て」いなかったという。次のコースが開講されるまで学習者を「待たせ」てしまうと、その学習者は待っている間に「他のところ【＝他の教育機関】に行ってしまう」可能性があり、「すぐ入れるしかな」かったのである。

B： 今は(事業を立ち上げたばかりで)学生を確保したいから、(入学を希望する学生を)とりあえず入れる。でも、私が「20人でまとめてスタートしたいです」って伝えと、「(学生を)待たせたら、他の所に行ってしまうですよ」と言うわけですよ。だから、会社の方針なので、わかりましたって従わざるをえないんですよ。【中略】営業とか会社の本社も(学生の)人数しか見ていないんで。

また、学生数が増え、教師も増やさなければならなかったが、質の高い日本語教師を雇うことができず、教師間の軋轢も生じるようになっていた。

B： 小さな不満は、たくさんありますね。例えば、先生が足りないから取りあえずどんな先生でも入れるみたいなどころもありますしね、レベルが低くてもいいから。

瀬尾：レベルが低いってのは、そのベトナム人(教師)の日本語のレベルですか。

B： 日本語力ではなく、その前の段階で、社会人としてっていう。

瀬尾：それはどういうことなんですか。

B： 私は先輩で、「これできてないから」って注意するんですよ。そしたら怒るんですよ。で、上【＝上司】には相談したんですけど。【中略】 【中略】 (そんな先生も) いなくなったら困るんです。学生をたくさん入れて学生の質が下がるとこなんですけど、先生の質もすごく下がってるんです。教える人がいないから、取りあえずは入れろ、入れろみたいな。

## 5. 考察

2人のケースをふりかえると、AさんとBさんは教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働かなかで悩みを抱いていた。Aさんは、日本の企業からの要望が優先され、学習者が「金儲けの道具」のように扱われていたことに苦しみ、自身が学習者にペナルティを与えなければならなかったことに悩んでいた。そして、Bさんは、最初に勤めた会社で、教育の質が問われることはなく、学習者がどんな授業であってもとりあえずは日本語学習を継続するだけでいいと言われていたこと、そして授業の質がたとえ下がったとしても新たな学習者を集めるためにSNSに写真を投稿しなければならなかったことに悩んでいた。また、Bさんは、次に勤めた会社で、学習者の数を集めることが重視され、授業にバラバラに入ってくる学習者に対応しなければならないこと、そして、学習者数が増えそれに対応するべく新たに雇用された教師の質が下がっていることに苦しんでいた。つまり、かれらは顧客である学習者がいないがしろにされる状況に苦しんでいたといえるだろう。では、かれらが勤めていた会社ではなぜ顧客であるはずの学習者がいないがしろにされるようになっていたのであろうか。「お客様は神様です」という立場に立つならば、顧客である学習者を大切にすることはできないだろうか。

まず、Aさんが勤めていた送り出し機関では、経営者が「ごみを売っているような気分です」と述べていたことから明らかなように、学習者を顧客と捉えるのではなく、学習者を日本の企業に売りだす「商品」と捉えていたのではないだろうか。そして、送り出した先の日本の企業を、その「商品」を購入する顧客として見ていたのだろう。そのため、日本の企業の要望を過度に取り入れ、かれらの要望に合致した日本語教育のプログラムを提供しようとしていたのである。

次に、Bさんが最初に勤めた会社では、目先にある「とりあえずお金になるようなこと【＝業務】だけを」していたことから明らかなように、この会社は、どうすれば自分たちの言語教育サービスが売れるようになるのかを考え、自分たちが先陣を切って新たな顧客を開拓しようとしていたわけではなく、顧客が来るのを待つスタンスをとっていた。そのため、教育の質を高めることはなく、新規に入ってくる客を集めるためにSNSを用いた宣伝活動に力を入れていた。だが、顧客である学習者の要望にあった日本語教育を提供することはなかったため、十分な学習者を集めることができず、Bさんに日本語教師ではない業務を与えるに至っていた。

最後に、Bさんが次に勤めた会社では、顧客である学習者ではなく、会社の運営母体である日本の本社に目が向いており、そこに報告をするため、コースを受講する学習者の数ばかりを気にしていた。そのため、たとえ現場の教師がバラバラに入ってくる学習者の対応に困難を抱いたり、働く教師の質が悪くなったりしていたとしても、学習者を確保することが最優先されていたのである。

このように、学習者がいないがしろにされていく過程は三者三様であった。だが、学習者がいないがしろにされるのはいけないからと言って、学習者のみを重視することも会社を経営していくうえでは難しいだろう。例えば、Aさんの送り出し機関の経営的な立場を考えると、送り出し先の日本の企業を重視しなければ、会社としての十分な収益を生み出すことができず、会社の経営を続けるこ

とが難しくなってしまうだろう。また、Bさんの2つ目の会社についても、会社を運営する日本の本社の理解を得ることができなければ、ベトナムでの事業を継続させることはできなくなってしまうだろう。だが、Aさんの送り出し機関が日本側の理不尽な要求にこたえ、学習者が夜寝ている間に『サザエさん』を流し続け学習者の睡眠を妨害したり、罰金や腕立て伏せ等のペナルティを与えたりすることが果たしてよいのか疑問に感じるのも事実である。また、Bさんの2つ目の会社のように、教育の質を下げても学習者の数を増やすのもよくないことだろう。このように考えていくと、この問題は二項対立的に議論をすることは難しく、学習者、教師、学校経営者の立場から双方に歩み寄る必要があるのではないだろうか。AさんとBさんのケースでは、言語教育サービスを受ける学習者と言語教育サービスを提供する教師の存在が軽視され、それらをマネジメントする経営側が強い影響力を持っていた。だが、この三者がバランスを取り合わなければ、三者が満足する方法を生み出すことはできないのではないだろうか。

## 6. おわりに

本稿では、教育以外の業務を主要な事業とする会社が設置した日本語学校で働く日本語教師の経験を描き出した。本稿で述べたように、かれらは苦しみながら日本語を教えている現状がある。2019年の出入国管理法改正を受け、今後ますます就労を目指す外国人労働者数の増加が予想され、ベトナムにおいても日本語学習者、日本語教育機関、日本語教師の数がさらに増える可能性がある。そのなかで、単に数を増やし、利益のみを優先させるだけでは、学習者も教師も苦しむことになってしまうだろう。苦しむ学習者や教師をなくすためには、学習者、教師、学校経営者が共に歩み寄りながら、教育プログラムの質そのものを向上させるような形での言語教育サービスの商品化を模索していく必要があるのではないだろうか。本研究では、2名のインタビューをもとに議論をしている関係から、一部の声に偏っている可能性もある。今後は、より包括的な議論を進めるため、アンケートによる量的な調査も進めていくことで、学習者、教師、学校経営者が共に満足ができるベトナムの日本語教育サービスの商品化について考察を進めていきたいと考える。

## 謝辞

本研究は JSPS 科研費 JP20K13129 の助成を受けたものです。

## 注

1. MAXQDA ホームページ <https://www.maxqda.com/japan> (2022年10月13日閲覧)
2. N5 レベルの学習者を対象に行われたという。『サザエさん』の登場人物である伊佐坂先生が話す「こんにちは」を学習者が聞きとり、「こんにちはです」と言い合うのがその後しばらくは学習者の間で流行った。それを考えると、日本語学習にはある程度の効果があったとも考えられるが、学習者は寝ることができず、そのフレーズを聞きとったとも言えるだろう。

## 引用文献

- イン, ロバート K (2011) 『新装版 ケース・スタディの方法【第2版】』近藤公彦 (訳), 千倉書房
- 国際交流基金 (2020a) 「香港 (2020年度)」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/hongkong.html> (2022年10月13日閲覧)
- 国際交流基金 (2020b) 「ベトナム (2020年度)」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/vietnam.html> (2022年10月13日閲覧)
- 国際交流基金 (2020c) 『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』<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2018/all.pdf> (2022年10月13日閲覧)

- 瀬尾匡輝 (2011) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化」『日本学刊』14, 16-39.
- 瀬尾匡輝・瀬尾悠希子・米本和弘 (2015) 「日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか」『言語文化教育研究』13, 83-96.
- メリアム, S. B. (2004) 『質的調査法入門—教育における調査法とケース・スタディ』堀薫夫他 (訳), ミネルヴァ書房
- Heller, M. (2003). Globalization, the new economy, and the commodification of language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 7(4), 473-492.
- Holborow, M. (2015). *Language and Neoliberalism*. New York; Routledge.
- Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages*. London; Nuffield Foundation.
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- Piller, I., Takahashi, K., & Watanabe, Y. (2010). The dark side of TESOL. *Cross-Cultural Studies*, 20, 183-201.

# コロナ禍における日本人学生の 関係流動性と異文化感受性についての検討

胡 安琪\*・伊藤 雅一\*  
(2022年10月17日受理)

## Relational Mobility and Intercultural Sensitivity of Japanese Students in the Coronavirus Pandemic

Anqi HU\* and Masakazu ITO\*  
(Received October 17, 2022)

### Abstract

In recent years, due to the impact of the new coronavirus infection, relationships surrounding individuals have been formed not only in person but also online; the greater the use of SNS, the more extensive the social network. Individual's social networks have become more extensive as opportunities to build relationships have arisen not only in person but also on the Internet. In this paper, we examined how this new lifestyle, in which online contact has become more active, affects Japanese student's intercultural sensitivity and relational mobility. As a result of correlation analysis, weak positive correlation was found between relational mobility and intercultural sensitivity. Also, it was indicated that individuals have higher online relational mobility than face-to-face relational mobility. Furthermore, the future of education for international understanding will be discussed.

【キーワード】 Relational mobility、Intercultural sensitivity、関係流動性、異文化感受性

### 1. はじめに

近年、新型コロナウイルス感染症の影響により、個人を取り巻く人間関係は対面のみではなくオンライン上でも形成されるようになった。従来対面での人間関係構築が一般的だった生活様式から、オンライン授業、オンラインイベントなどの増加により、インターネット上での人間関係構築が必要になった。これらの活動が増えたことによって、SNSの利用が増加し、新たな生活様式に合わせた、人間関係構築ツールとなっていると考えられる。人間関係を構築する機会が、対面のみならずインターネット上でも生まれたことにより、人々の社会的ネットワークがより広範囲になっ

---

\* 茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

たのではないかと予想される。本研究では、オンライン上での接触が活発となった、新たな生活様式が日本人学生の対人関係構築や異文化への認識にどのような影響を与えるかについて検討する。具体的には、対面およびオンラインにおいて、新しい関係を自発的に形成し、古い関係を解消する度合い（関係流動性）や異文化間コミュニケーションを円滑にするための能力（異文化感受性）にどのような影響を与えるかについて調査し分析を行なう。更に、本稿では今後の国際理解教育のあり方についても考察する。

日本人は従来異文化間感受性が欧米などの既に国際化した国々に比べ、低いとされてきた (Thomson et al., 2018)。しかしオンラインでの交流が活発になったことにより、国内でも自分の暮らす地域とは異なる地域に暮らす人々との交流が増えれば、異文化間感受性を高めることも可能なのではないかと考える。そのためには、より多くの異文化的背景を持つ人々と出会ったり、人間関係の構築を経験したりする必要がある。しかし、日本における普段の暮らしで外国人と交流する機会はまだ限られている。そこで、日本国内の環境において異文化間感受性を高めるためには、関係流動性と異文化間感受性の関係性を調べ、関係流動性を高めることで異文化に対する肯定的感情や接触意欲を高められるのかについて調べる必要がある。

したがって、本研究の目的は、オンラインでの人間関係構築が日本人大学生の関係流動性および異文化間感受性にどのような影響を与えるかについて明らかにすることである。

## 1.1 関係流動性について

関係流動性に関する研究は、世界中でされており、39カ国間の関係流動性を比較する研究などが展開されている (Thomson et al. 2018)。Thomson et al. (2018) によれば、ある社会では、社会の中で暮らす人間関係はほとんど固定化されており、個人は安定した、長続きする人間関係を築く傾向にある。その中で暮らす人々は、友人、家族、恋人などに対して、選択の余地を持たない。一方で別の社会では、とても自由な人間関係構築を行う社会もある。そのような社会では、個人は自由に新たなパートナーを探し、古い友人などと関係を解消することが容易にできるとされている。Yuki et al. (2007) によれば、関係流動性とは、とあるコンテキストにおいて、新しい関係を自発的に形成し、古い関係を解消する度合いであると定義されている。このトピックに関して、何十年もの間にわたって、なぜ社会によって異なる人間関係構築を行うのかについて多くの研究者が検討してきた (Thomson et al. 2018)。Barclay (2016) によれば、より人間関係構築が流動的な社会ではパートナーの選択肢が増えることにより、個人間の協力関係を高めることが示された。また、関係流動性は、親しい友人に対する自己開示の仕方の文化差や友人間の類似性が、個人の関係流動性認知を媒介すると明らかにしている (Schug et al., 2009; Schug et al., 2010)。

欧米などの国々は、人間関係の構築や解消をすることが比較的容易とされており、関係流動性が高いことが示されている。その一方で、日本では、新たな人間関係構築や構築が難しく、一度できた集団の中に長期的にとどまる傾向があることから、比較的關係流動性が低い国だということが示されている (Yuki et al., 2007; Thomson et al., 2018)。関係流動性は、個人の周りの環境に焦点を当てた尺度であるため、個人の特性ではなく環境が変化することで関係流動性も変化すると考えられる。さらに、個人を取り巻く環境である関係流動性が変化することにより、その中で個人が感じる異文化に対する受容度合いも影響を受ける可能性がある。

近年、新型コロナウイルス感染症の影響により、日本でもオンライン上での交流が活発となり、これまでの人間関係構築とは異なる新たなスタイルが生まれつつある。そのため、今一度日本人学

生における、人間関係構築における流動性を改めて検討することは意義のあることと考えられる。また、コロナ禍の中では人々との関わり方が変わってきている。従来、日本の大学では、学生生活において、授業、友人関係、サークル活動などは対面が主流であったが、近年はオンライン授業、オンライン交流イベントなどインターネットを通じて教員や友人などと接触する機会が増えたと考えられる。しかし、対面とオンラインでは人間関係の形成の仕方が異なるのではないかと予想される。そこで、本研究では対面での関係流動性に加えて、オンライン上での関係流動性についても検討する。

## 1.2 異文化間感受性について

心理学における異文化間感受性の定義にはさまざまなものがある。例えば Hammer et al., (2003) は異文化間感受性を「文化的差異を認識し経験する能力」として定義し、個人の認知構造や世界観がその一因だと考えた。また、Bhawuk & Brislin (1992) は、異文化間感受性とは、個人の自文化とは異なる文化への興味、異文化への気付きやすさ、そして異文化を持つ人々へのリスペクトなどを含む複雑な心理学的資質であると定義している。そこで、Chen & Starosta (2000) は、これらの概念をより明確にするために、異文化間感受性をより具体的に求めるための研究をおこなった。彼らによると、異文化間感受性は認知、感情、行動という異文化間相互作用における3つの要素から構成されている (Chen & Starosta, 2000)。本研究における異文化間感受性の定義は、Chen & Starosta (2000) が示した、「異文化間コミュニケーションにおける適切かつ効果的な行動をするため、異文化理解と異文化に対する受容性を促す、肯定的な感情を想起する能力」とする。

異文化間感受性に関する研究はこれまで欧米などで多くの蓄積がある。しかし、日本において周辺環境が異文化感受性にあたえる影響を調べた研究はまだ少ない。近年、日本でも国際化がますます進んでいることから、今後はより一層、文化的差異を認識し、異文化に対する受容性を促すことで、異文化間のコミュニケーションを円滑にするためのポジティブな感情を豊かにすることが重要となる。それにより、異文化間感受性を高めるための教育が必要であると考えられる。茨城大学では、これまで交換留学や短期海外研修などさまざまな国際教育がされてきたが、近年は新型コロナウイルス感染症の影響により、国際交流活動がオンライン上でも多く実施されている。文部科学省 (2019) が示したオンライン教育の指針からも、オンラインでの異文化間交流はこれからも持続すると考えられるため、近年における日本人学生の異文化間感受性について改めて検討する必要があると考えられる。

## 2. 研究の目的

本研究の目的は、近年オンラインでの交流が活発となっていることから、新たなコミュニケーション様式に焦点を当て、その環境下で暮らす人々のコミュニケーションスタイルの変化と、関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性の関係について検討することである。リサーチクエスチョンについては以下の通りである。

- ・対面時の関係流動性とオンライン上での関係流動性に違いはあるのか。
- ・関係流動性・オンライン上での関係流動性および異文化間感受性の間に相関はあるのか。
- ・コミュニケーションスタイルの変化は関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性にどのような影響を及ぼすのか。

以上のリサーチクエスチョンについて本研究では検討する。

### 3. 方法

#### 3.1 調査参加者

本研究では、茨城大学にて2022年度に1年次全学必修の基盤教育科目を履修している学生(N=1645)を対象とした。対象とした学生のうち、回答の得られた1485名(男性902名、女性568名、その他15名、平均年齢19歳、 $SD = 1.00$ )を対象とし、2022年8月に講義時間の一部を利用して質問紙調査を実施しコロナ禍でのコミュニケーションの変化、関係流動性、オンライン関係流動性、異文化間感受性などに関する質問への回答を求めた。

#### 3.2 測定概念

本研究では、性別、年齢、国籍などのデモグラフィック変数に加え、以下の尺度を用いた。

##### 対面での関係流動性

関係流動性 (Relational mobility: 以下 RM) を計測する上で、Yuki et al. (2007) の関係流動性尺度を用いた。関係流動性尺度では回答者自身ではなく、その周辺の人々の関係流動性を尋ねることで、回答者の周りの環境に対する認識を測定するものである。具体的には以下のように実験参加者に質問紙上で説明した。

「対面コミュニケーションにおける」あなたの周囲にいる人々(学校の友人や知人、職場の同僚、近隣の住民など)についてお尋ねします。次のそれぞれの文が、それらの人々にどれくらい当てはまるかを、想像してお答え下さい。注: 文中に「集団」とある場合は、友人グループ、趣味やスポーツのサークルや部活動、企業など、互いに個人的な関係を持つ、もしくは目標を共有した複数の人の集まりを指します。

その上で、「彼ら(あなたの周囲にいる人々)には、人々と新しく知り合いになる機会がたくさんある。」や「彼らは、ふだんどんな人たちと付き合うかを、自分の好みで選ぶことができる。」など、実験参加者の周辺の人たちがどれくらい新しい人と出会う機会があるか(以下、グラフ等では「出会い」と表記)、および自身の所属する集団を選択できるか(以下、グラフ等では「選択肢」と表記)について尋ね、最も当てはまる回答を選ぶよう指示した。尺度は合計12項目であり、6件法で回答を求めた。

##### オンライン上での関係流動性

また、本研究では従来の関係流動性に加えてオンライン上での関係流動性 (Online Relational Mobility: 以下 ORM) についても尋ねた。こちらも関係流動性尺度と同様、Yuki et al. (2007) の尺度を参考とした。具体的には以下のように実験参加者に質問紙上で説明した。

「SNS上で」あなたと関わりのある人々(学校の友人や知人、職場の同僚、近隣の住民など)についてお尋ねします。媒体は問いませんが、次のそれぞれの文が、それらの人々にどれくらい当てはまるかを、想像してお答え下さい。

以上のように説明した上で、最も当てはまるものを答えさせた。質問項目は関係流動性尺度と同様全 12 項目であり、6 件法で回答を求めた。

### 異文化間感受性

異文化感受性 (Intercultural sensitivity scale: 以下 ISS) の測定は Chen & Starosta (2000) が開発した異文化感受性尺度を参考にしている。また、本研究では鈴木・齊藤 (2016) が日本語に翻訳した日本語版異文化感受性尺度を用いた。鈴木・齊藤 (2016) が作成した ISS は全 22 項目あり、「異文化への肯定的な感情」、「異文化へのアンビバレントな感情」、「異文化への否定的感情」の 3 因子で構成されている。具体的には、まず、異文化への肯定的な感情の項目では「私は異文化的に異なる人々と関わる時、できるだけその人について知ろうとする」や「私は、文化的に異なる人々の振る舞いや慣習を尊重する」などが含まれており、異文化に対して能動的かつポジティブな感情を測定している。次に、異文化へのアンビバレントな感情では、「私は、文化的に異なる人々とうまく関われる自信がある」や「私は、文化的に異なる人々を前にすると、話しづらと思う」(逆転項目) など、文化の違いに対する不安感や自信と喜び、および不安感と回避的行動の両方を含んだ感情を測定している。最後に、異文化への否定的な感情では、「私は、文化的に異なる人々の意見や考えを受け入れられないだろう」(逆転項目) や「私は、自分の文化は他の文化よりも優れていると思う」(逆転項目) など、異文化に対する否定的で自文化中心的な感情を測定している (鈴木・齊藤, 2016)。これらについて、いずれも 5 件法で回答を求めた。

### コミュニケーションスタイルの変化

本研究では、2022 年度時点での、日本人のコミュニケーションスタイルの変化について尋ねる質問をしている。「新型コロナウイルスの影響について当てはまるものを選んでください。」と尋ねた上で、最も当てはまるものを「1: 大きく減った」から「5: 大きく増えた」の 5 件法で回答を求めた。全 4 項目あり、「人と直接会う機会が」、「外に出る機会が」、「親族とのコミュニケーションが」および「オンラインでの交流が」とした。以上の項目は、コロナ禍の中の人々のコミュニケーションスタイルがどのように変化したかについて明らかにするためのものである。

## 4. 結果

本研究では、3 つの段階に分けて統計分析を実施した。まず、対面時の関係流動性とオンライン上での関係流動性の違いについて検討した。次に、それぞれのコミュニケーションスタイルの変化、関係流動性、および異文化間感受性における各要因の関連について検討した。最後に、コミュニケーションスタイルの変化が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性に及ぼす影響について検討した。その結果は以下の通りである。

### 4.1 対面時の関係流動性 vs. オンライン上での関係流動性に違いはあるのか

関係流動性およびオンライン上での関係流動性においての違いについて明らかにするため、対応のある  $t$  検定を行ったところ、出会いにおいて関係流動性 ( $M=4.02, SD=0.77$ ) とオンライン上での関係流動性 ( $M=4.43, SD=0.83$ ) の間に有意差があることがわかった。また選択肢においても関係流動性 ( $M=3.79, SD=0.64$ ) とオンライン上での関係流動性 ( $M=4.39, SD=0.77$ ) の間に有意差があることがわかった。具体的には、出会い、選択肢の両方において、オンライン上での関係流動性の

方が対面時の関係流動性より、有意に高かった。 $(t(1411) = -26.85, p < 0.001)$ 。

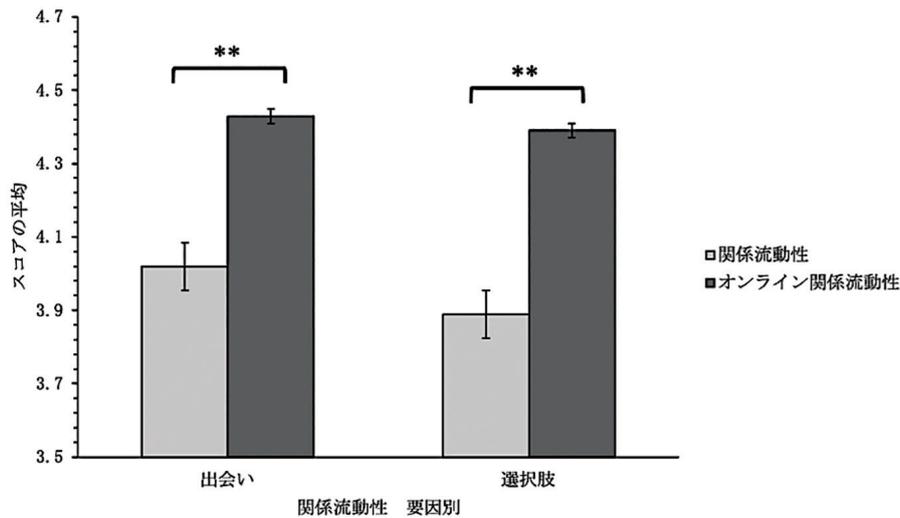


図1 関係流動性とオンライン関係流動性の違い  
\*\* : p<0.01.

#### 4.2 コミュニケーションスタイルの変化、関係流動性および異文化感受性の関連

各尺度の間の関連について明らかにするために、ピアソン係数を用いて相関分析を行った。

初めに、①異文化間感受性、②関係流動性、および③オンライン上での関係流動性の全ての項目の平均を用いて相関分析を行ったところ、全ての項目において弱い相関が見られた(表1)。

次に、関係流動性、オンライン関係流動性、異文化間感受性を要因別にみた時の相関分析をおこなった。その結果、⑥オンライン関係流動性(出会い)と⑦オンライン関係流動性(選択肢)の間には正の相関があった。⑩異文化感受性(否定的感情)と⑥オンライン関係流動性(出会い)⑦オンライン関係流動性(選択肢)において弱い正の相関が見られた。また、⑧異文化感受性(肯定的感情)と④関係流動性(出会い)においても弱い正の相関が示された(表2)。

表1 関係流動性、オンライン関係流動性、異文化間感受性 全項目平均の相関 (N = 1485)

	①異文化間感受性	②関係流動性	③オンライン関係流動性
①異文化間感受性	-		
②関係流動性	.208**	-	
③オンライン関係流動性	.196**	.299**	-

\*\*: p<0.01

表2 関係流動性、オンライン関係流動性、異文化間感受性 各要因間の相関 (N = 1485)

	④関係流動性 (出会い)	⑤関係流動性 (選択肢)	⑥オンライン関係流動性 (出会い)	⑦オンライン関係流動性 (選択肢)	⑧異文化間感受性 (肯定的感情)	⑨異文化間感受性 (アンビバレントな感情)	⑩異文化間感受性 (否定的感情)
④関係流動性 (出会い)	-						
⑤関係流動性 (選択肢)	.306**	-					
⑥オンライン関係流動性 (出会い)	.260**	.156**	-				
⑦オンライン関係流動性 (選択肢)	.141**	.306**	.578**	-			
⑧異文化間感受性 (肯定的感情)	.204**	.068*	.170**	.077**	-		
⑨異文化間感受性 (アンビバレントな感情)	.135**	.099**	.067*	0.017	.437**	-	
⑩異文化間感受性 (否定的感情)	.143**	.122**	.225**	.227**	.350**	.312**	-

\*: p<0.05 \*\* : p<0.01

表3 コミュニケーションスタイルと関係流動性 各要因間の相関 (N = 1485)

	オンラインでの交流	対面での交流	外出する機会	親族との交流	④関係流動性 (出会い)	⑤関係流動性 (選択肢)	②関係流動性 全体
オンラインでの交流	-						
対面での交流	-.178**	-					
外出する機会	-.081**	.578**	-				
親族との交流	0.027	-0.05	0.022	-			
④関係流動性 (出会い)	.068*	-0.007	-0.002	.059*	-		
⑤関係流動性 (選択肢)	-0.007	0.013	0.049	.060*	.306**	-	
②関係流動性 全体	0.039	0.001	0.024	.070**	.848**	.764**	-

\*: p<0.05 \*\* : p<0.01

表4 コミュニケーションスタイルとオンライン関係流動性 各要因間の相関 (N = 1485)

	オンラインでの交流	対面での交流	外出する機会	親族との交流	⑥オンライン関係流動性 (出会い)	⑦オンライン関係流動性 (選択肢)	③オンライン関係流動性 全体
オンラインでの交流	-						
対面での交流	-.178**	-					
外出する機会	-.081**	.578**	-				
親族との交流	0.027	-0.05	0.022	-			
⑥オンライン関係流動性 (出会い)	.120**	-0.05	-.056*	0.018	-		
⑦オンライン関係流動性 (選択肢)	.088**	-0.035	-0.034	0.013	.578**	-	
③オンライン関係流動性 全体	.119**	-0.042	-0.048	0.021	.895**	.881**	-

\*: p<0.05 \*\* : p<0.01

表5 コミュニケーションスタイルと異文化間感受性 各要因間の相関 (N = 1485)

	オンラインでの交流	対面での交流	外出する機会	親族との交流	⑧異文化間感受性 (肯定的感情)	⑨異文化間感受性 (アンビバレントな感情)	⑩異文化間感受性 (否定的感情)	①異文化感受性 全体
オンラインでの交流	-							
対面での交流	-.178**	-						
外出する機会	-.081**	.578**	-					
親族との交流	0.027	-0.05	0.022	-				
⑧異文化間感受性 (肯定的感情)	.138**	-.111**	-.113**	0.001	-			
⑨異文化間感受性 (アンビバレントな感情)	.079**	-.065*	-0.05	0.037	.437**	-		
⑩異文化間感受性 (否定的感情)	.090**	-.080**	-.105**	0.029	.350**	.312**	-	
①異文化間感受性 全体	.126**	-.107**	-.111**	0.035	.756**	.771**	.749**	-

\*: p<0.05 \*\* : p<0.01

さらにコミュニケーションスタイルと関係流動性、オンライン関係流動性、異文化間感受性それぞれの要因の相関分析をおこなった。関係流動性についてはコミュニケーションスタイルとの相関関係はみられなかった (表3)。

オンライン関係流動性については、⑥オンライン関係流動性 (出会い) において弱い正の相関があった (表4)。

異文化感受性については⑧異文化間感受性 (肯定的感情) とオンラインでの交流の間に弱い正の相関があり、対面での交流および外出する機会とは弱い負の相関があった。その他の要因においては、相関関係はみられなかった (表5)。

以上のように、コミュニケーションスタイルの変化、関係流動性および異文化感受性の関係を明らかにするための分析ではいずれも最も大きい相関係数は0.2 ~ 0.3程度であり、弱い相関のみが示された。

### 4.3 コミュニケーションスタイルの変化が関係流動性および異文化間感受性に及ぼす影響

コミュニケーションスタイルの変化が関係流動性、オンライン上での関係流動性そして異文化間感受性にどのような影響を及ぼすのかについて検討するために、コミュニケーションスタイルの変化における項目ごとにそれぞれの要因に及ぼす影響と対応のあるt検定を行なった。コミュニケーションスタイルの変化については、「大きく減った」、「減った」、「以前と変わらない」と答えた実験参加者の群と「増えた」、「大きく増えた」と答えた群の2群に分けて分析を行った。

#### 対面での交流が関係流動性と異文化間感受性へ与える影響

直接人と接触する機会の増減が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間流動性においてどのような影響を及ぼすかについて明らかにするため、t検定を行ったところ、全体のスコアの平均値においては、対面での人との交流が増えたと答えた人 ( $M=4.34, SD=0.75$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M=4.43, SD=0.70$ ) より、有意にオンライン上での関係流動性が低いことがわかった ( $t(1376) = 2.19, p = 0.03$ )。また対面での人との交流が増えたと答えた人 ( $M=3.56, SD=0.50$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M=3.67, SD=0.47$ ) より、有意に異文化間感受性が低いことがわかった ( $t(1356) = 3.94, p < 0.001$ )。対面時の関係流動性 (減ったもしくは変わらない,  $M=3.91, SD=0.57$ ; 増えた,  $M=3.89, SD=0.60$ ) において、有意差は見られなかった (図2)。

各尺度を要因別に分けて分析を行ったところ、関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M=4.02, SD=0.77$ ; 増えた,  $M=4.20, SD=0.85$ , 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M=3.79, SD=0.64$ ; 増えた,  $M=3.79, SD=0.57$ ) およびオンライン上での関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M=4.43, SD=0.83$ ; 増えた,  $M=4.48, SD=0.75$ , 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M=4.38, SD=0.77$ ; 増えた,  $M=4.36, SD=0.85$ ) では、対面での交流機会が増えた人と減っ

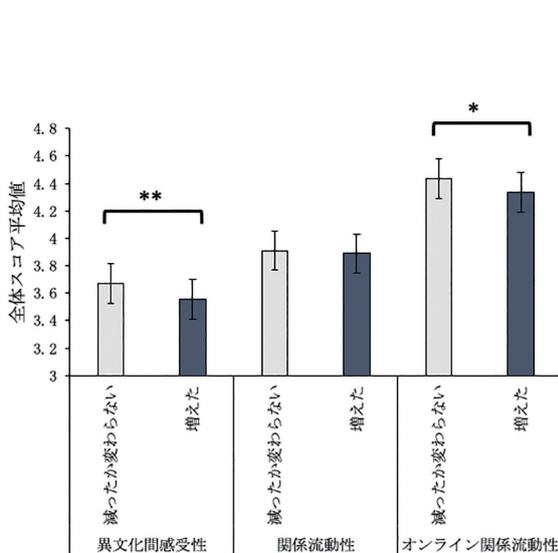


図2 対面での交流の増減と異文化間感受性、関係流動性、オンライン関係流動性  
\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$

図2 対面での交流の増減と異文化間感受性、関係流動性、オンライン関係流動性  
\*:  $p < 0.05$ , \*\*:  $p < 0.01$

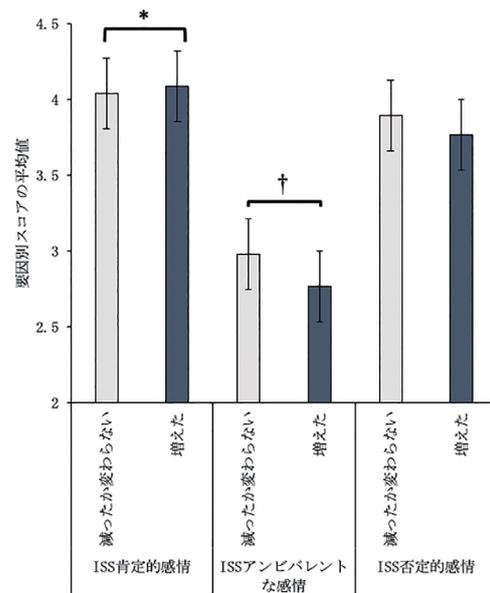


図3 対面での交流機会の増減と異文化間感受性  
†:  $p < 0.1$ , \*\*:  $p < 0.01$

図3 対面での交流機会の増減と異文化間感受性  
\* †:  $p < 0.1$ , \*\*:  $p < 0.01$

た人の中に有意差は見られなかった。

異文化間感受性においては、対面での交流機会が増えたと答えた人 ( $M= 4.09, SD= 0.61$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 4.04, SD= 0.57$ ) より、異文化間肯定的感情 (ISS 肯定的感情) が有意に高かった。また、異文化間感受性アンビバレントな感情 (ISS アンビバレントな感情) においては、直接人と接触する機会が増えたと答えた人 ( $M= 2.77, SD= 0.61$ ) の方が、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 2.98, SD= 0.65$ ) より、低い傾向にあった。否定的感情においては (減ったもしくは変わらない,  $M= 3.90, SD= 0.67$ ; 増えた,  $M= 3.77, SD= 0.75$ )、有意差はなかった (図 3)。

### オンラインでの交流が関係流動性と異文化感受性へ与える影響

オンライン上で人と接触する機会の増減が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間流動性においてどのような影響を及ぼすかについて明らかにするため、 $t$  検定を行ったところ、全体のスコアの平均値においては、オンラインでの人との交流が増えたと答えた人 ( $M= 4.46, SD= 0.70$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 4.26, SD= 0.72$ ) より、有意にオンライン上での関係流動性が高いとがわかった ( $t(1413) = -4.28, p < 0.001$ )。またオンラインでの人との交流が増えたと答えた人 ( $M= 3.67, SD= 0.47$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 3.53, SD= 0.50$ ) より、有意に異文化間感受性が高いことがわかった ( $t(1392) = -4.67, p < 0.001$ )。対面時における関係流動性 (減ったもしくは変わらない,  $M= 3.88, SD= 0.59$ ; 増えた,  $M= 3.92, SD= 0.57$ ) において、有意差は見られなかった (図 4)。

各尺度を要因別に分けて分析を行ったところ、対面時の関係流動性においては、オンライン上での交流機会が増えたと答えた人 ( $M= 4.05, SD= 0.77$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 3.93, SD= 0.80$ ) より、関係流動性の新たに人と出会う機会 (関係流動性会う機会) が有意に高かった ( $t(1435) = -2.271, p = 0.02$ ) (図 5)。

オンライン関係流動性においては、対面での交流機会が増えたと答えた人 ( $M= 4.48, SD= 0.82$ ) は減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 4.25, SD= 0.85$ ) と比べて、出会う機会および選択肢

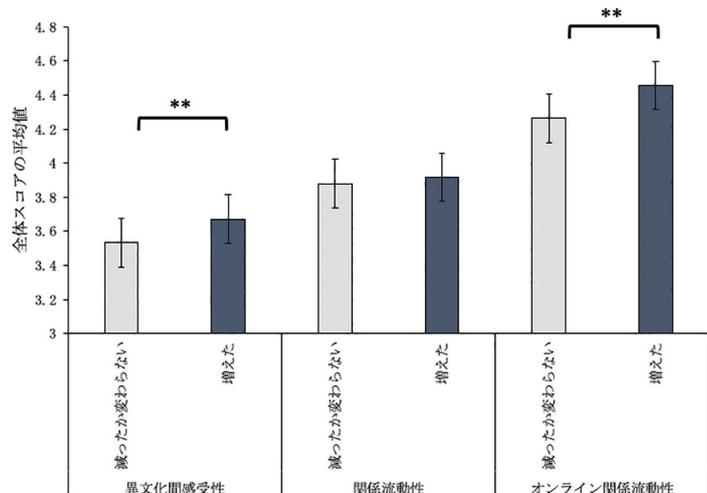


図 4 オンライン上での交流の増減と異文化間感受性、関係流動性、オンライン関係流動性  
\*\* :  $p < 0.01$

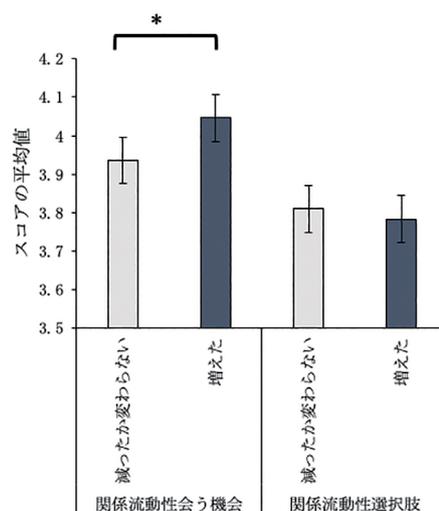


図 5 オンライン上での交流機会の増減と関係流動性  
\* :  $p < 0.05$

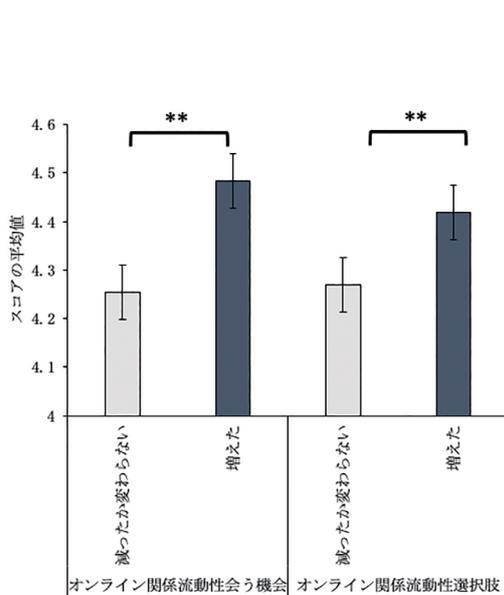


図6 オンライン上での交流機会の増減とオンライン関係流動性

\*\* :  $p < 0.01$

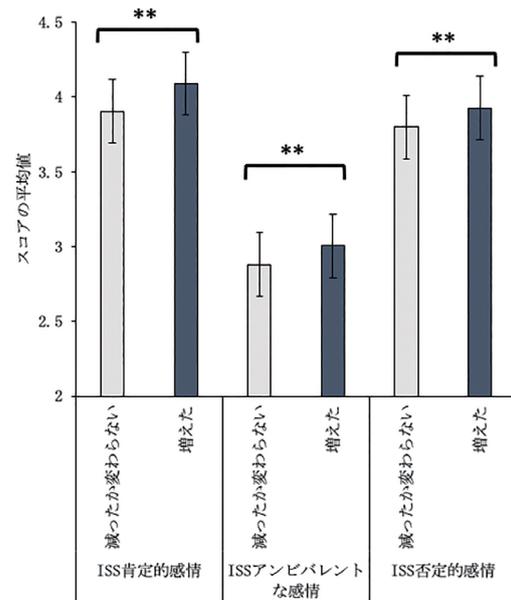


図7 オンライン上での交流機会の増減と異文化間感受性

\*\* :  $p < 0.01$

の両方において有意に高かった ( $t(1443) = -4.48, p < 0.001$ ) (図6)。

異文化間感受性においては、対面での交流機会が増えたと答えた人 ( $M = 4.42, SD = 0.77$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M = 3.90, SD = 0.64$ ) より、異文化間感受性肯定的感情 (ISS 肯定的感情) が有意に高かった ( $t(1429) = -5.28, p < 0.001$ )。異文化間感受性アンビバレントな感情 (ISS アンビバレントな感情) においても同様の有意差がみられた (減ったもしくは変わらない,  $M = 2.88, SD = 0.64$ ; 増えた,  $M = 4.09, SD = 0.54$ ) ( $t(1446) = -3.12, p = 0.002$ )。さらに、異文化間感受性否定的な感情 (ISS 否定的感情) においても同様の有意差があった (減ったもしくは変わらない,  $M = 3.80, SD = 0.75$ ; 増えた,  $M = 3.92, SD = 0.65$ ) ( $t(1441) = -2.99, p = 0.003$ ) (図7)。

#### 外に出かける機会が関係流動性と異文化間感受性へ与える影響

外出する機会の増減が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間流動性においてどのような影響を及ぼすかについて明らかにするため、 $t$  検定を行ったところ、全体のスコアの平均値においては、外出する機会が増えたと答えた人 ( $M = 4.35, SD = 0.73$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M = 4.43, SD = 0.70$ ) より、有意にオンライン上での関係流動性が低いことがわかった ( $t(1341) = 2.30, p = 0.02$ )。また、外出する機会が増えたと答えた人 ( $M = 3.59, SD = 0.50$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M = 3.68, SD = 0.47$ ) より、有意に異文化間感受性が低いことがわかった ( $t(1321) = 3.12, p = 0.001$ )。対面時における関係流動性 (減ったもしくは変わらない,  $M = 3.90, SD = 0.56$ ; 増えた,  $M = 3.92, SD = 0.60$ ) において、有意差は見られなかった (図8)。

各尺度を要因別に分けて分析を行ったところ、関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M = 4.02, SD = 0.77$ ; 増えた,  $M = 4.09, SD = 0.80$ ; 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M = 3.79, SD = 0.64$ ; 増えた,  $M = 3.78, SD = 0.61$ ) およびオンライン上関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M = 4.43, SD = 0.83$ ; 増えた,  $M = 4.43, SD = 0.85$ ; 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M = 4.39, SD = 0.78$ ; 増えた,  $M = 4.36, SD = 0.75$ ) では、外出する機会が増えた人と減った人の間に

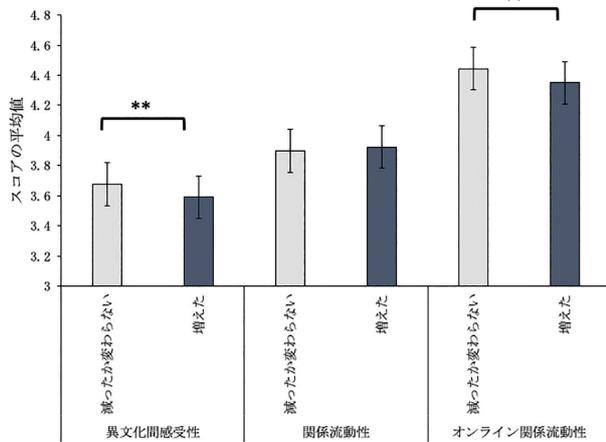


図8 外出する機会の機会の異文化間感受性、関係流動性、オンライン関係流動性  
\*\* :  $p < 0.01$

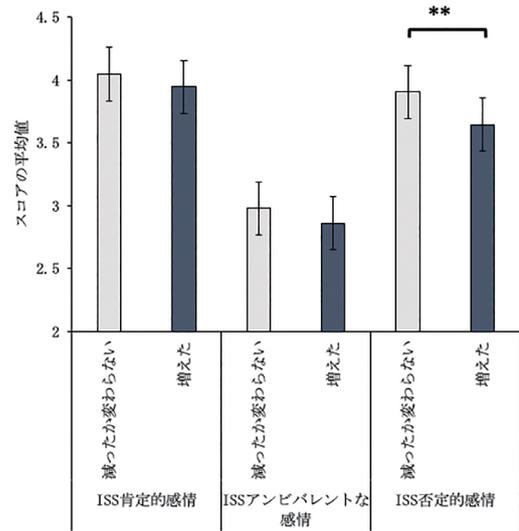


図9 外出する機会の機会の増減と異文化間感受性  
\*\* :  $p < 0.01$

有意差は見られなかった。

異文化間感受性においては、外出する機会が増えたと答えた人 ( $M= 3.65, SD= 0.81$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 3.91, SD= 0.67$ ) より、異文化間感受性否定的感情 (ISS 否定的感情) が有意に低かった。異文化間感受性肯定的感情 (減ったもしくは変わらない,  $M= 4.05, SD= 0.57$ ; 増えた,  $M= 3.95, SD= 0.55$ ) および異文化間感受性アンビバレントな感情 (減ったもしくは変わらない,  $M= 2.98, SD= 0.65$ ; 増えた,  $M= 2.86, SD= 0.58$ ) において、有意差は見られなかった (図9)。

### 家族内でのコミュニケーションが関係流動性と異文化感受性へ与える影響

家族内で交流する機会の増減が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間流動性においてどのような影響を及ぼすかについて明らかにするため、 $t$  検定を行ったところ、全体のスコアの平均値においては、家族と交流する機会が増えたと答えた人 ( $M= 3.95, SD= 0.57$ ) は、減ったもしくは変わらないと答えた人 ( $M= 3.83, SD= 0.54$ ) より、有意に対面時での関係流動性が高いことがわかった ( $t(1230) = -3.42, p < 0.001$ )。オンライン上での関係流動性 (減ったもしくは変わらない,  $M= 4.40, SD= 0.71$ ; 増えた,  $M= 4.41, SD= 0.70$ ) および異文化間感受性 (減ったもしくは変わらない,  $M= 3.6152, SD= 0.45$ ; 増えた,  $M= 3.65, SD= 0.49$ ) において、有意差は見られなかった (図10)。

各尺度を要因別に分けて分析を行ったところ、対面時の関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M= 4.0128, SD= 0.77$ ; 増えた,  $M= 4.09, SD= 0.80$ ; 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M= 3.79, SD= 0.62$ ; 増えた,  $M= 3.77, SD= 0.75$ )、オンライン上関係流動性 (会う機会: 減ったもしくは変わらない,  $M= 4.42, SD= 0.82$ ; 増えた,  $M= 4.50, SD= 0.90$ ; 選択肢: 減ったもしくは変わらない,  $M= 4.38, SD= 0.77$ ; 増えた,  $M= 4.40, SD= 0.84$ ) および異文化間感受性 (ISS 肯定的感情: 減ったもしくは変わらない,  $M= 4.04, SD= 0.58$ ; 増えた,  $M= 4.08, SD= 0.52$ ; ISS アンビバレントな感情: 減ったもしくは変わらない,  $M= 2.97, SD= 0.64$ ; 増えた,  $M= 3.03, SD= 0.71$ ; ISS 否定的感情: 減っ

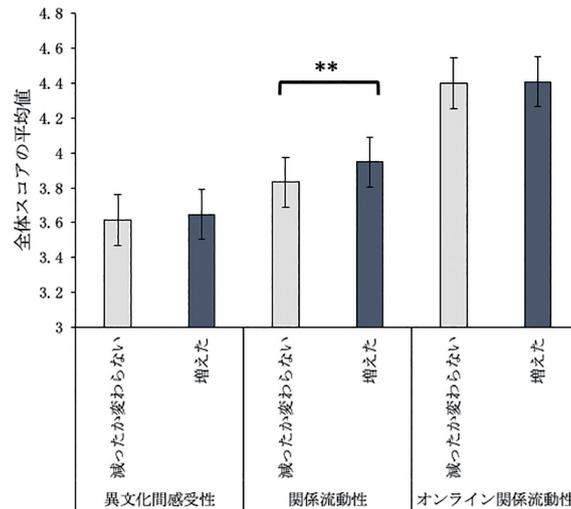


図 10 家族との交流の増減と異文化間感受性、関係流動性、オンライン関係流動性

\*\* :  $p < 0.01$

たもしくは変わらない,  $M=3.90, SD=0.68$ ; 増えた,  $M=3.85, SD=0.66$ ) のいずれの要因でも、家族とのコミュニケーション機会が増えた人と減った人の間に有意差は見られなかった。

## 5. 考察

本研究の目的は、コロナ禍でのコミュニケーションスタイルの変化が人々の関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性にどのような影響を与えるのかについて検討することであった。それにより、以下の3つのリサーチクエスチョンについて検討した。

### 5.1 対面時の関係流動性とオンライン上での関係流動性の違い

対面時の関係流動性とオンライン上での関係流動性を比較したところ、新しい人に出会う機会を表す「出会い」および周りの人間関係構築の対象を選べるかどうかを表す「選択肢」の両方において、オンライン上の方が対面時より関係流動性が高いことが示された。新型コロナウイルス感染症の影響により、オンライン上でのコミュニケーションが増えたことで、オンライン上での新たな人間関係構築が増えたことが理由として考えられる。

### 5.2 関係流動性、オンライン上での関係流動性および異文化間感受性の相関

関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性の相関を調べたところ、各要因間で弱い正の相関があることがわかった。関係流動性およびオンライン上での関係流動性が向上すると、異文化間感受性も高まり、また異文化間感受性が高まることにより対面時、オンライン上においての両方で関係流動性が高まることが示された。また、対面時の関係流動性が高い人はオンライン上でも関係流動性が高いと考えられる。以上の通り、それぞれの尺度がお互いになんらかの関係があるだろうと考えられるが、弱い相関に限られているため、お互いに大きな影響を与え合っているとはいえないだろう。

また、尺度を要因別に細分化した上で再度相関を求めたところ、オンライン上での関係流動性において出会いが多いと答えた人は、人間関係構築の選択肢も多いと答えていた。また、異文化間感

受性において異文化に対して否定的感情が少ない人ほどオンライン上での関係流動性（出会いおよび選択肢）が高い傾向にあった。そのことから、自文化中心主義的（Hammond and Axelrod, 2006）な感情が低い個人の方がオンラインでの交流や人間関係構築がよりスムーズに行えている可能性がある。一方で、異文化間感受性の否定的感情と対面時での関係流動性においてはほとんど相関がみられなかった。また、異文化間感受性の肯定的感情と対面時の関係流動性の出会いにおいては弱い相関が示されたことから、異文化に対して積極的に知ろうとする気持ちや、異文化を尊重する傾向が高い人の方が対面時においては、より多くの新しい人たちと出会える環境におかれていると捉えているようだ。

さらに、コミュニケーションスタイルの変化と関係流動性、オンライン関係流動性、および異文化間感受性の間の相関を調べたところ、関係流動性とコミュニケーションスタイルの変化の間ではほとんど相関は見られなかったことから、個人を取り巻く周りの人々がどれくらい新たな人間関係構築および解消ができるのかについての認識はコミュニケーションスタイルの変化にはほとんど影響されないと考えられる。一方で異文化間感受性についてはオンラインでの交流において弱い正の相関がみられたことから、オンラインでの交流が増えたと答えた人は異文化に対して、よりポジティブな気持ちを持っていることがわかった。また、対面での交流および外出の機会とは負の相関があったことから、コロナ禍において外出する機会が増えたり、対面で家族以外の他者とコミュニケーションをとる機会が増えたりした人ほど、異文化に対して肯定的な感情が減少していることがわかった。これは、慣れ親しんだ文化との親和性が高まった結果かもしれない。コロナ禍において、外出する先は新たな場所というよりは馴染みのある場所であること、対面で会う相手は初めて会う人ではなく（コロナ禍でも会えるような）親密な関係の相手であることの可能性が考えられる。

### 5.3 コミュニケーションスタイルの変化の影響

コミュニケーションスタイルの変化が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性にどのような影響を及ぼすのかについて検討したところ、いくつかの要因が関係流動性、オンライン上での関係流動性、および異文化間感受性に影響していることがわかった。

まず、対面で人々と会う機会の変化については異文化間感受性およびオンライン関係流動性に影響があったことが示された。対面で人と会う機会が増えたと答えた人の方が減ったもしくは変わらないと答えた人よりも異文化間感受性が減少していることがわかった。また、オンライン関係流動性も低くなっていた。そのことから、コロナ禍において、対面での交流が制限されている環境下で、対面で人と接することが増えたと答えた人に関しては、なんらかのネガティブな経験が影響している可能性が示唆される。一方、対面での関係流動性では変化はみられなかったが、そもそもコロナ禍において対面での交流が増えたと答えた人が少なかったため、対面で人と会う機会の変化は対面時での関係流動性にあまり影響を及ぼさなかったのではないかと考えられる。

外に出かける機会については、コロナ禍において外に出る機会が増えたと答えた人は、減ったもしくは変わらないと答えた人に比べて、異文化間感受性が減少し、オンライン関係流動性が低くなったことが示された。全体的に、対面で人と会う機会の変化と似たような結果となった。

オンライン上での交流の機会の変化がそれぞれの尺度にどのような影響を与えたかについては、オンラインでの交流が増えたと答えた人は、異文化間感受性が上がり、オンラインでの関係流動性も高まることが示された。コロナ禍において、オンライン授業の増加やSNS上で人々と接することが従来と比べて活発となったことから、オンライン上での交流が増えたことにより、オンライン

上での関係流動性が高くなるのはごく自然なことであると考えられる。また、異文化間感受性についても、オンライン上では自分の普段生活している地域以外の人々や対面で日常的に接触する友人以外とも交流する機会が多く提供されることから、異文化間感受性が高くなったのではないかと考えられる。これらの結果を、各尺度を要因別に見たときには、オンラインでの交流の増加は対面での関係流動性（出会い）にポジティブな影響を与えていることがわかった。それにより、オンラインでも人との交流が増えることによって、個人の周辺の人たちの新しい人と出会う機会に対する認識は変わるようだ。また、オンラインの交流機会が増えるとオンライン上での関係流動性（出会い）および（選択肢）も向上していた。さらに、異文化間感受性においては、オンラインでの交流が増えた場合、より異文化に対して肯定的に捉え、異文化について考えを深めたり、否定的な感情が減ったりすることが示された。

最後に、家族内での交流の増減が各尺度にどのように影響しているかについて検討したところ、家族内でのコミュニケーションが増えたと答えた人は、減ったもしくは変わらないと答えた人と比べて、対面での関係流動性が高くなっていることが示された。従来であれば、大学進学にあたり、一人暮らしを始める学生も少なくないと考えられるが、新型コロナウイルスの影響により、実家に留まる学生が増え、自然と家族内でのコミュニケーションが増えたのではないかと想定する。その場合、今まで知らなかった両親や兄弟の一面を知ったり、お互いの絆を深めたりすることにより、関係流動性が高まったのではないかと考えられる。

## 6. まとめ

本研究では、対面時の関係流動性とオンライン上での関係流動性の違い、関係流動性・オンライン関係流動性と異文化間感受性の相関、およびコミュニケーションスタイルの変化が関係流動性および異文化間感受性に及ぼす影響について探索的に調査することを目的としていた。分析の結果、以下の点が明らかとなった。

- (1) コロナ禍においては、オンライン上での関係流動性の方が対面時の関係流動性より関係流動性が高いことが示された。
- (2) 関係流動性、オンライン上での関係流動性、異文化間感受性の間には弱い正の相関があることが示された。
- (3) コロナ禍において対面で人々と会う機会や外出する機会が増えたと答えた人は異文化間感受性およびオンライン関係流動性が低くなることが示された。一方でコロナ禍において家族内でのコミュニケーションが増えたと答えた人は、対面での関係流動性が高くなったことが示された。

以上の結果を踏まえ、コロナ禍における人間関係に対する認識の変化、異文化に対する受容性、およびコミュニケーションスタイルの変化の関係について考察した。関係流動性についてはコロナ禍においては、交流を実施する環境がオンライン上の場合、対面時よりも関係流動性が高くなっていることが示された。したがって、より活発な国際交流を促進するためには、対面での交流も行いつつ、オンライン上の異文化交流なども継続して実施する必要があるのではないかと考える。また、文部科学省（2019）が示したオンライン教育の指針からも、今後オンライン教育が増え、オンライン上で人間関係構築を行ったり、交流をしたりする機会が増えると考えられる。オンライン授業など一定数のオンラインでの人間関係構築や他者と交流する機会も継続するだろう。オンライ

ン上での異文化間交流がより一層活発となる将来を見据えて、オンライン上で異文化的背景を持つ人々と円滑にコミュニケーションをとるためには、日本人学生におけるコミュニケーション能力や語学力、自己表現能力の向上が重要になるのではないかと考える。

今後の研究では、アフターコロナの新たな生活様式における人々の関係流動性や異文化感受性についても検討していく必要があると考える。また、今回の調査ではオンライン上での交流に用いる媒体を特定していなかったため、今後の研究では Teams、LINE、Twitter など、どの媒体を用いた交流を想定しているものなのかについても、調査する必要があると考える。

## 引用文献

- Barclay, Pat. (2016). "Biological Markets and the Effects of Partner Choice on Cooperation and Friendship." *Current Opinion in Psychology* 7 (February): 33-38.
- Bhawuk, D. P. S. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, **16**, 413-436.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale, *Human Communication*, **3**, 1-15.
- Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett, and Richard Wiseman. (2003). "Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory." *International Journal of Intercultural Relations*, **27** (4): 421-43.
- Hammond, Ross A., and Robert Axelrod. 2006. "The Evolution of Ethnocentrism." *The Journal of Conflict Resolution*, **50**(6): 926-36.
- 文部科学省 (2019) 新時代の学びを支える先端技術活用推進方策 (最終まとめ)  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/24/1418387\\_02.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/24/1418387_02.pdf) (最終検索日 2022年10月16日)
- Schug, J. & Yuki, M. & Horikawa, H. & Takemura, K. (2009). Similarity attraction and actually selecting similar others: How cross-societal differences in relational mobility affect interpersonal similarity in Japan and the USA. *Asian Journal of Social Psychology*. **12**. 95-103. 10.1111/j.1467-839X.2009.01277.x.
- Schug, J., Yuki M., and Maddux W. W. (2010). "Relational Mobility Explains Between- and Within-Culture Differences in Self-Disclosure to Close Friends." *Psychological Science*, **21**(19), 1471-1478, <https://doi.org/10.1177/0956797610382786>.
- 鈴木ゆみ・齋藤誠一. (2016) 「異文化間感受性尺度日本語版作成の試み」神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要, **9**(2), 39-44.
- Thomson, R., Yuki, M., Talhelm, T., Schug, J., Kito, M., Ayanian, A. H., Becker, J. C., Becker, M., Chiu, C., Choi, H.-S., Ferreira, C. M., Fülöp, M., Gul, P., Houghton-Illera, A. M., Joasoo, M., Jong, J., Kavanagh, C. M., Khutkyy, D., Manzi, C., ... Visserman, M. L. (2018). Relational mobility predicts social behaviors in 39 countries and is tied to historical farming and threat, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, **115**(29), 7521-7526. <https://doi.org/10.1073/pnas.1713191115>
- 山田順子・鬼頭美江・結城雅樹. (2015) 「友人・恋愛関係における関係流動性と親密性一日加比較による検討一」実験社会心理学研究, **55**(1), 18-27.
- Yuki, M., Schug, J., Horikawa, H., Takemura, K., Sato, K., Yokota, K., & Kamaya, K. (2007). Development of a scale to measure perceptions of relational mobility in society. *CERSS Working Paper 75*, Center for Experimental Research in Social Sciences. Hokkaido University.

# 教師が協働への意欲を感じるとき —ある継承日本語教師の理想自己に着目して—

瀬尾 悠希子\*

(2022年10月17日受理)

## When a Japanese heritage language teacher feels willingness to collaborate: Through the lens of ideal teacher self

Yukiko SEO\*

(Received October 17, 2022)

### Abstract

This study explored how a Japanese heritage language teacher's personal characteristics, her willingness to collaborate with other teachers, was developed and maintained. The result showed that her willingness to collaborate was enhanced when she found the possibility of realizing her ideal teacher self by collaborating with the colleague. It was also indicated that personal characteristics is related to the structural characteristics and group characteristics of the context in which the teachers were embedded, suggesting the need to comprehensively consider personal, structural, and group characteristics when examining the nature of collaboration among teachers.

【キーワード】 継承語教育、教師、協働、理想自己、個人的特徴

### 1. 問題の所在

世界各地の継承語学校では、その土地に移住してきた人々の言語や文化を子世代やさらに下の世代に引き継いでいこうとする教育が行われている。これらの学校の多くは公教育制度の外にあるため公的な援助を十分に受けておらず、教師や保護者達が言うなれば自力で運営している状況にある(Thorpe *et al.*, 2018)。Souza and Gomez (2017) は、このように不安定な運営を強いられている継承語学校において改善を目指した変革的試みが定着していく過程を調査した。そして、変革的試みが成功している学校では、運営メンバーや教師など学校内の人々が協働的・相互支援的関係にあることを明らかにし、学校内の協働的な風土が継続的改善をなすために重要であると述べている。

---

\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

しかし、継承語学校の教師を対象とした先行研究からは、継承語学校では教師達の間には協働的な関係性が十分に構築されていない様子が浮かび上がっている。Wu, Palmer, and Field (2011) では、アメリカにある中国語継承語学校の教師3名への調査から、教師同士が協働的な関係を結ばず孤立感を抱いていることがわかった。また、Ludanyi, Belluz, and Rex (2017) は継承語学校の教師が辞めてしまう原因のひとつに、同僚からのサポートが不足している点を挙げており、継続的に働いてもらうためには、同僚間の支援的関係を培うことが必要であるとしている。

では、継承語学校で教師の協働的関係が構築されにくいのはなぜだろうか。Seo (2021) は、世界各地の継承日本語学校の教師12名へのインタビュー調査を行い、協働するうえで教師達が感じている困難が、(a) 時間不足、(b) 共同の安心できる空間の不足、(c) 学校の資金不足、(d) 保護者でもある同僚との関係に起因していることを明らかにした。Seo (*ibid.*) によると、(a) 時間不足は、授業日が週に半日から1日程度しかない継承語学校では教師達が同時間帯に授業を行っており、互いに顔を合わせる空き時間がないこと、また本業や私生活で多忙なため同僚と共に何かをする時間がないことを指している。(b) 共同の安心できる空間の不足とは、教室を間借りしている学校が多く、教師だけで安心して集える場所がないこと、(c) 学校の資金不足は、時間給で働いている教師に対し、ミーティングを行うことが賃金の発生を抑制するために禁止されていることを指す。(d) 保護者でもある同僚との関係とは、自身の受け持つ子どもの保護者が同僚である場合に授業の相談や質問を気軽にしにくいことを指している。(a) から (c) は継承語学校の「構造的特徴 (structural characteristics)」(Vangrieken *et al.*, 2015) であり、(d) は継承語学校の教師達の「集団的特徴 (group characteristics)」(Vangrieken *et al.*, *ibid.*) であると言える。

このように教師間の協働の成否には学校の構造的特徴と教師達の集団的特徴が関係しているが、加えて教師の「個人的特徴 (personal characteristics)」(Vangrieken *et al.*, *ibid.*) の影響も看過することはできない。たとえば、オーストラリアの中等学校で教師達がどのようにチームとして成長しているかを探った Main (2007) は、管理職からの援助や協働的な働き方の研修以外に、教師個人がもつ協働への意欲をチームとしての成長にかかわる重要な要因として挙げている。

Seo (2021) では、継承日本語学校の教師達が協働するうえで、学校の構造的・集団的特徴に起因した困難を抱えていることがわかったが、教師の個人的特徴については検討されていない。そこで本研究では、継承語学校で働く教師の個人的特徴、具体的には協働への意欲がどのように生じ維持されているかを探ることとする。

## 2. 理論的枠組みと本研究のアプローチ

### 2.1. 本研究における「協働」の定義

2000年以降に出版された教師の協働をテーマとした82本の英語論文をレビューした Vangrieken *et al.* (2015) によると、「協働 (collaboration)」という語の定義は明確には定まっていないものの、多くは共有されたタスクを遂行するうえで必要な集団内での合同的な相互行為を指しているという。しかしながら、協働をこのように行為のみに着目して捉えると、負の側面を見落としかねない。中留 (2001) は、教育観についての議論やより難しい問題の解決を避け居心地の良さのみを志向したり、組織として協働行為が無理に仕組まれたりしているだけの「ネガティブな協働文化」があることを指摘している。ここでは、教師は一見互いに協力しながらタスクを遂行しているが、教育の質の向上や互いへの信頼は欠如している。合同的な相互行為の有無のみで協働を捉えることは、これら負の側面を見逃すばかりか助長する危険性もはらんでいるのである。

したがって、本研究では協働の有無を教師の合意的行為のみで判断するのではなく、協働を「個々の教師が自律性と相互信頼をベースとして『知識』や『意味』を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」（藤原，1998，p.4）と定義し、相手への肯定的感情と相互作用による知識の創出から捉えることとする。

## 2.2. 協働および協働への意欲をどのように捉えるか

前節で定義した「協働」およびそれに対する教師の意欲を捉えるために、本研究はナラティブ型のアプローチ<sup>1)</sup>をとる。それは、第一に教師の知識は物語モードであるためである（Carter, 1990; Johnson & Golombek, 2002; Elbaz-Luwisch, 2005 など）。教師は教室や学校内外での経験を物語的に理解し、物語的に知識を構築していく。それゆえ、教師が新たな知識を創造することは物語を変化させるということであり、その様相は教師のナラティブを理解することによって捉えられる。第二に、教師が他の教師や協働に対して抱く感情や意欲は、教師の主観的世界に接近しなければ捉えられないからである。ナラティブ型のアプローチによる研究の強みは、人々の経験を当事者の主観的視点から理解できる点にある（Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014）。そのため、他の教師への感情や協働に対する意欲をどのように変化させているかを捉えるにはナラティブ型のアプローチが適していると考えられる。

## 3. 調査と分析の方法

### 3.1. 本研究のリサーチ・クエスチョン

継承語学校で働く教師の協働への意欲がどのように生じ維持されているかを探るために、具体的には以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- 1) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師は、どのようにして協働への意欲を持つようになったのか。
- 2) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師の協働への意欲は、どのようにして維持されていたのか。
- 3) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師は、どのような場合に協働的関係を築くことへの意欲を持たなかったのか。

### 3.2. 調査協力者

調査協力者は、ヨーロッパ地域の継承日本語教室で働く教師Iさんである。Iさんは25年以上にわたって外国語としての日本語教育に携わってきた。本調査の5年前に日本語教師仲間のBさんと共に継承日本語教室を開き、現在は2人で運営および教育を行っている。

Iさんと筆者は本調査を行う約7年前に日本語教師が集う会で知り合った。その会の活動を通して数年間にわたり、各々が働く地域の日本語教育についての情報交換や自身が抱く疑問や悩み、取り組んでいる実践について共有したりしていた。これによりIさんの教育観や活動についてある程度知っていたため語られる内容についてより深く理解できる状況にあったこと、研究者と調査協力者の信頼関係であるラポール（フリック，2002）が調査開始時にすでに形成されていたことから、Iさんは筆者にとって「最も生産的な関係性を築いており、リサーチ・クエスチョンに答えることを最も可能にしてくれる人」（Maxwell, 2005, p.99）であると考えられた。またIさんは、筆者が

継承語教師の関係構築に関して行っていた他の調査にも参加しており、他の調査協力者と比して同僚との継続的な協働的關係についての語りが非常に多くみられた。そのため、調査協力者を決める際の「意図的選択 (purposeful selection)」(Maxwell, 2005) の観点に照らし、本研究の調査協力者として最適であると判断した。

### 3.3. データの収集と分析

本調査で用いるデータは、2回のオンラインでの半構造化インタビューと、3回のEメールでのやり取りによって得た。1回目のインタビューは2018年10月に行い、所要時間は72分だった。主に継承語教室立ち上げの経緯、継承語教室の様子、周囲と共に行った取り組みについて聞き取った。2回目のインタビューは2019年5月に76分間行い、1回目のインタビューで分からなかった点や語られた出来事の詳細を尋ねた。Iさんの許可を得て、すべてのインタビューを録音した。

録音したインタビューは逐語的に文字起こしし、トランスクリプトを作成した。トランスクリプトを複数回読み込んだうえで、IさんがBさんと共に継承語教室を開き、運営・教育に携わるなかでの出来事と、他の教師との協働に対するIさんの意識にかかわる部分を抜き出した。そして、抜き出した部分の意味内容を検討した。その結果、協働への意欲に関するテーマとして、①現状への不安と違和感、②実践の探求、③他校の教師に対する意識の3つに分類され、これらのテーマについて記述した。

次に、記述したものをIさんに読んでもらい、Eメールでコメントを得た。このコメントを踏まえ、記述の修正を行った。Eメールによるやり取りは3つの時期(①2019年9月に2往復、②2022年10月に4往復、③2022年12月に2往復)に行った。このやり取りは、「インフォーマントを交えてデータと解釈の妥当性検証を行なう」という「メンバー・チェック」(フリック, 2011, p.477)の一環である。

## 4. 結果

本章では、上記3つのテーマ(①現状への不安と違和感、②実践の探求、③他校の教師に対する意識)をめぐるIさんのストーリーを記述する。「」およびインデント部分はインタビューデータおよびEメールのコメントからの直接引用である。Sはインタビュアーである筆者を指す。引用内の()は筆者による補足を表す。

### 4.1. 現状への不安と違和感

Iさんはヨーロッパのある国で非常勤講師として日本語を教えており、週に1回、電車で往復4時間の通勤が必要な町に教えに行っている。日本語教師仲間のBさんもIさんと同じ町に住んでおり、同じ学校で同じ曜日に働いているため、2人は一緒にこの往復4時間の電車通勤をしている。電車では授業やプライベートのことなど、いつもいろいろな話をしているという。継承語教室を開くという「このプロジェクト自体が、その往復4時間の中から生まれてる」ものであった。

#### 4.1.1. 働き方への不安

Iさんは、約25年前に日本語教師として働き始めたが、経験と年齢を重ねるなかで望む仕事内容が少しずつ変わってきたそうだ。

I(2-14)： キャリアを考えたときにね、若いときは「教える場があれば何でもいい、やらせてください、どんな仕事でもやります」みたいな感じで。でも、ある程度時間が経つと、「ちょっと責任のあることもやってみたい」みたいな。カリキュラム作りに携わったり、ポジション的にも、もうちょっと責任のある立場に行きたいって（思うようになった）。

インタビュー時、Iさんは非常勤講師として複数の大学で日本語を教えており、そのうちの1校では日本語プログラムのコーディネーターを務めていた。コーディネーターの仕事に応募したのは、ひとつの授業だけでなく日本語プログラム全体にかかわる、より責任ある仕事をしたいと思うようになっていたからだという。

I(1-388)： 私はやっぱり今のポストに就きたいって思ったのは、授業一個一個だけじゃなくて、自分でプログラム全体とかも見てみたいと思ったし、大学の中での位置づけとかも考えてみたいと思ったし、ある種、責任のあるポストに就きたいって思ったからなのね。

しかし、コーディネーターといえども契約期間は決まっていた。また、Iさんが住む地域では、ほとんどの大学で語学の授業のための専任講師は置かれず非常勤講師が担当することになっているため、日本語を教えるには非常勤で働き続けざるを得ない。

I(2-32)： 私の周り、私も含めてだけど、大体は非常勤。語学教師は非常勤で回してるっていうところが多い。

S(2-33)： うん、なるほどね。不安定。

I(2-34)： 非常勤だと、(契約が)1年ずつだったり、学期ごとだったりするから。

このような働き方に対して、Iさんは「このままじゃ嫌」だと感じていた。

S(2-21)： さっきおっしゃった、このままじゃ嫌っていうのは、どのままじゃ嫌？

I(2-22)： どのままじゃ嫌？なんか、他人に使われる人生みたいな。

S(2-23)： あー、上に人がいて、こうやってくださいって。

I(2-24)： うーん、ま、(今働いているところは)そんなひどい職場じゃないし、「恵まれてるじゃない」って人からは思われるかもしれない。だから、それは内容的なことよりも、こう、雇用形態の問題だと思う。不安定な雇用形態の問題。仕事の内容で上から言われることよりも。内容的なことでは非常に恵まれていると思うので。

Bさんと毎週電車の中で話すうちに、同年代のBさんも自身の働き方について同じように感じていることがわかってきた。

I(2-16)： 一緒にやってる人 (=Bさん) も、年齢的にも同じような感じだと思うのね。で、彼女も私とは別の学校でコーディネーター的なこともやっていて。[中略] その中

で、やっぱり何だろうね、なんか夢っていうか、「こんなことやりたい」とか、「このままじゃ嫌だ」とか、なんかキャリアの最後の後半部分を見るわけよ。

S (2-17)： うーん、残りのキャリアっていう感じですか。

I (2-18)： そうそう。ずっとこのままやり続けるの？いや、ちょっと嫌かもみたいな。まあ、いわゆる典型的なミッドライフ・クライシスみたいな。

こうして「2人ともある年齢になってもずっといろんなところで非常勤とかをして、もうこういう生活やだねって話をしたり」した。そして、明確なキャリアパスがなく不安定な雇用形態の働き方が続くことへの不安を共有した。

#### 4.1.2. 周囲の継承語教育への違和感

Iさんは、言語学習とは「言語が学習者の一部になる過程」だと考えている。だから、テストの点数などで「結果出せ」といった短期的な視点ではなく、より長期的な視点で日本語学習を捉えたほうが良いと思っている。

I (2-222)： まあ、とはいえ、なんか他の科目とことばはちょっと違うかなっていうのはあって、ことばは、なんか、その人にもっと影響していこうと自分では思っていて、そういう影響は与えてみたいなどは思ってる。人となりへの影響っていうか。でも、それだって分かんないよね。そのとき、すぐに変化が見える人もいるかもしれないし、それが何年後になるか、ならないか、見えないところはいっぱいあるっていうのは常に思ってるところ。[中略] だから、結果出せみたいなのが、そういう考え方がちょっと苦手。

長期的な目で学習を捉えたほうが良いのは、外国語だけでなく継承語の学習も同様だと思っている。だが、Iさんが周囲の人々から見聞きする継承語教育は、どうも「長い目」を持って行われていないようだと感じていた。

I (1-182)： いろんな人から、(継承語学校を) 辞めちゃったとか、子どもが行きたがらないとか、そういう話を聞いていたので、そんな子どもたちはどうすんの、みたいなのがあり。

「(日本語を学ぶことに) 意味を見出せない子どもがいて、そういう子どもは宿題などがおざなりになるので結果も出ない。結果が出ない、宿題しろと言われる…悪循環。で、親も疲れ、子どもも行きたがらず、やめるケースがある」というのをIさんは聞き、「こうした形で、(親や子どもに) ある種の挫折感のようなものがあるとしたらよくない」と感じていた。

継承語学校への違和感をBさんも同様に持っているようだと、Iさんは通勤電車での会話を通して感じていた。

I (1-244)： その私の同僚 (=Bさん) も、その学校 (=継承語として日本語を学ぶ学校) に自分の子ども送ってたんだけど、なんか連絡帳みたいなノートに態度が悪いといって

シール貼られたりとか。

S (1-245)：シール？

I (1-246)：普段の学校とは違って週末にわざわざ行ってるところでね、怒られたり態度悪いだの言われて。まあ、態度悪かったのかもしれないけど、ちょっと学校学校しすぎてるんじゃないかなって彼女は思ったみたいで。もちろん、そういう学校が好きで行ってるお子さんもいらっしゃるんだけど。

#### 4.1.3. 不安と違和感の共有から生まれた目標

当時の働き方への不安を共有し、周囲で見聞きする継承語教育のあり方への違和感を共に抱いていたIさんとBさんは、2人で継承語教室を開き、自分達が運営者となって「自分たちの場所」を作ることを思いついた。そして、2人はこれから開くこの教室を「理想の実現を目指すための場」と捉え、「ああしよう、こうしよう」と「夢物語」を語り合った。

I (1-186)：何かをやってみたい気持ちとか、それまであったものに対するちょっと疑問とか、もろもろが多分重なって。で、2人のタイミングが合って「やろう」みたいな。

S (1-187)：そうですね。

I (1-188)：かなり無謀な夢を見てました。フフフフ。

S (1-189)：エヘヘヘヘ。そうですか。

I (1-190)：うん。最初はね。今はだいぶ落ち着いて現実的になってきたけど、最初は本当にいろいろね、ああしよう、こうしようっていう夢物語があって、それが面白かったかもしれない。そういうの2人で話して。

#### 4.2. 実践の探求

こうしてIさんとBさんは一緒に継承語教室を立ち上げた。自分たちが開いたこの教室は、他の学校に比べ自由度が高いとIさんは感じている。

I (2-12)：私にとって他の学校と継承語の教室の何が違うかというと、自由度。

S (2-13)：自由度。

I (2-14)：うん。他の学校の場合、どのようにやってもいいとは言われるけれども、結局こういう形で成績を出してくださいとか、こんなふうに点数をつけたらこうなっちゃうから気をつけてとか、当たり前だけど制度の中の制約がある。けれども、継承語の教室は自分たちが作ったこともあるし、好きなようにやっていい。好きなようにやってもいいって言っても、もちろん子どもっていう相手あってのことだし、授業料をいただいているので保護者あってのことだけれども、だけど、何だろう。こうやりたいとか、こういう目標っていうのは自分で作るわけじゃない？だから、自由度が高いっていうところがあるかな。

継承語教室はIさんが日本語を教えている他の教育機関より制度的な制約が少なく、より自由に目標や授業のやり方を決められるのである。また、IさんとBさんはそれぞれ別のクラスを受け持っており、「これをここでやらなきゃいけない」という共通のカリキュラムは特に決めていない

という。だが、教室を立ち上げてからも往復4時間の通勤電車でのやり取りは続いており、互いのクラスの子も達について話をしている。

I(1-266)：これうまくできた気がするとか、子どもの行動の意味がやっと分かった気がするとか、そういうこと同僚 (=Bさん) にも言う。電車の中で。

S(1-267)：なるほどね。

I(1-268)：うん。

また、授業の内容に関する話も話している。

I(1-134)：こんなことをしようと思ってるけど、どうやったらできるかなとか、それちょっとハードル高いから無理なんじゃないとか、それは後に回したほうがいいとか。話しながら自分でも、なんかお互いに話しながら決めてく感じ。

このような会話は「アドバイスをもらうっていうよりは、話をしながら自分で解決策を探る感じ」だという。そして、その相手は誰でもいいわけではなく、Bさんだからこそできるという。ひとつには、BさんもIさんが担当している子どもたちを知っており、具体的な話ができるからである。

S(1-269)：そういう話って他の学校の先生ともできるんですかね。もし一緒にセミナーとかやったとしても。

I(1-270)：その同僚 (=Bさん) は子どもたちも知ってるのよね。だから、何とかちゃんが、みたいなのがすごい具体的なわけ。でも、その何とかちゃんに効いたことは他の何とかちゃんには使えないのよね、多分。同じような問題がある子でも。

S(1-271)：うん。

I(1-272)：うん、だから難しいかもね。

また、Bさんに対しては共感や信頼があるからだともいう。

I(1-288)：そういう相談事とか、ある種の共感できる部分とか信頼がないと言えないこととかもあるかもしれない。

S(1-289)：なんか、そういう信頼感みたいな、やっぱりこういう人間性、こういう人となりの人なんだっていうのが多分あるし、教育観っていうか、そういうのでも (Bさんと) 合うってことですよ。

I(1-290)：うん、うん、そう、そう、そう。

このようなBさんが相手だからこそ、Iさんは自身の授業や子どもたちについて心置きなく話すことができるのである。もしBさんとこのような話をすることがなかったら、Iさんは「かなり孤独を感じると思う」と述べ、Bさんに「絶大なる信頼」を感じているという。

### 4.3. 他校の教師に対する意識

一方、インタビュー当時、Iさんは他の継承語学校の教師と話し合ったり相談したりしたいとは思っていないようであった。それは、そもそも他の継承語学校で行われている教育への違和感から自分たちで継承語教室を立ち上げることにしたからである。

I (I-218)：なんか違うんじゃないって、私のほうが最初っから思っちゃってるふしがあり。私達の学校は（他校とは）違う学校を作ろうと思って作ってるから。何か相談したりしたいとは思わない。

S (I-219)：問題点が、感じてる問題がそもそも違うでしょっていう。

I (I-220)：うん。

しかし、2020年に始まったコロナ禍によって他地域や他国の教師がオンラインで発信する情報に触れる機会が増え、そのような気持ちは弱まってきたという。

I (Eメール②)：インタビュー当時は、他校の教師たちと言えば、自分が見聞きして知っている同じ地域の継承語教育の教室・学校を思い、そこの、わずかに面識のある教師たちを思い浮かべて話していました。でも、コロナ禍以降、ネット上での情報のやり取りが盛んになって、もしかして私たちと同じような方向を向いているのでは？と思われる教室や教師の存在を知りました。同僚Bさんがいるので実際に何かを相談したいと思ったことはありませんが、相談したいと思わないという気持ちは弱くなっています。

S (Eメール②)：やっぱり理念というか、自分の思う方向と一緒に向かっていけると感じることで大事なんだなあとIさんのメールを読んで思いました。

I (Eメール②)：改めて考えるに、この「一緒に向かっていけると感じる」の特に「感じる」のところが大事なんだろうなと思います。勝手な思い込みかもしれないし。

このように、Iさんは自分達と「同じような方向を向いているのでは？」と感じることができる教師の存在を知り、他の継承語学校の教師に対する意識が少し変化している。

## 5. 考察

IさんとBさんは共に継承語教室を開いた。それは、共有されたタスクを完遂するための合同的行為を伴った協働であった。その後、教室を開設してからは統一されたカリキュラムがあるわけでも同じクラスを教えているわけでもないため、一見すると2人は協働していないようにも感じられる。しかし、Iさんの語りからは、それぞれ自律しつつ、通勤電車内でのやり取りを通してBさんへの信頼を土台に理念を体現した教育実践を行っていくための実践知を創造し続けていることがわかる。つまり、IさんとBさんは今もなお協働的な関係にあると言える。そして、IさんはBさんとの関係を肯定的に捉え、自然体でありながらも意欲を持って新たな知を創造するやり取りを続けている。

IさんがBさんとの協働に対する肯定的感情や意欲を持つようになり、それを今も維持していることについて、教師が理想とする将来の自己イメージである「教師としての理想自己 (ideal

teacher self)」（Kubaniyiova, 2009）という概念を用いて検討する。

Iさんは、働き方への不安や周囲で行われている継承語教育への違和感についてBさんと日頃から話をし、共有していた。この日々の会話を通して2人で継承語教室を開くというアイデアが生まれた。この教室を「自分たちの場所」「理想の実現を目指すための場」と捉えていたというIさんのことばからは、2人で継承語教室を開くことで不安定な雇用形態から抜け出し、自分たちがよいと考える継承語教育を行おうとしていたことがわかる。つまり、Iさんは継承語教室をBさんと協働して立ち上げることに、自身の「教師としての理想自己」が実現する可能性を見出し、このことが協働への意欲をIさんに生じさせたと考えられる。

2人で開いた継承語教室は、自分自身で教育の目標や授業のやり方を決められる余地が大きく、Iさんにとって「自由度が高い」ところであるという。そのような場で行う授業や子ども達に対する理解についてIさんはBさんと語り合い、継承語教室における実践知を生み出し続けている。青木（2006）は、教師の実践知を育てるためには教師が自らの実践によって得た知を語る場が必要であり、それは不確実なことを留保つきで安心して語れる場でなければならないという。Iさんは「子どもの行動の意味がやっと分かった気がする」「どうやったらできるかな」といった、実践によって得た知についての留保つきの会話をBさんとしており、これを通して自らが設定した目標を実現するための実践知を創出していることがわかる。つまり、IさんにとってBさんとの会話は、自身がよいと考える継承語教育を行うという「教師としての理想自己」に近づくための実践知が創出される行為であると解釈できる。一方で、Iさんはインタビュー時には他校の教師との協働に対する意欲は持っていなかった。それは「なんか違うんじゃない」ということばが表しているように、かれらとは継承語教育に対する考えが異なっており、Bさんとの間で行っていたような「教師としての理想自己」に近づくための実践知が創出される会話はできないのではないかと感じていたからではないか。コロナ禍に「私たちと同じような方向を向いているのでは？」と思われる教室や教師の存在」を知ったことで他校の教師に対する意識が変化したことや、「一緒に向かっていけると『感じる』」ことが大事ではないかというIさんのコメントも、「教師としての理想自己」に向かうやり取りができそうな相手であるか否かが協働への意欲を抱くか否かに関係していることの証左であろう。

以上から、本研究のリサーチ・クエスチョンへの答えは以下のように導き出される。

- 1) 他の教師との協働が自身の「教師としての理想自己」の実現をもたらすと感じたことで協働への意欲を持つようになった。
- 2) 他の教師との協働によって「教師としての理想自己」に近づくと感じられる行為ができたことにより、協働への意欲が維持されていた。
- 3) 他の教師と「教師としての理想自己」に近づくと感じられる行為はできなさそうだと感じた場合に、協働的関係を築くことへの意欲を持たなかった。

最後に、IさんとBさんの協働的関係が実現した背景として、協働への意欲という個人的特徴だけでなく、2人がいる状況の構造的・集団的特徴にも目を配っておくべきであろう。Seo (2021)は、継承日本語学校で働く教師にとって(a)時間不足、(b)共同の安心できる空間の不足、(c)学校の資金不足、(d)保護者でもある同僚との関係が、協働する際の困難となっていると述べていた。Iさんの場合、これら4つの困難のうち前者3つはBさんとの間に生じていなかった。往復4時間の

電車通勤が共にする時間と安心できる空間であり、自らが運営者であり賃金の発生が問題にならなかったからである。つまり、教師間協働を困難にする継承語学校の構造的特徴および集団的特徴の少ない状況にあったからこそ、協働への意欲につながるやり取りが可能であったとも考えられる<sup>2)</sup>。協働への意欲という個人的特徴と、教師が置かれた状況の構造的特徴、集団的特徴は互いに関連しており、継承語学校における教師間協働のあり方を検討するうえでは、これらの諸側面を包括的に捉える必要があるということだろう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、継承語教室で教師を務めるIさんの個人的特徴である協働への意欲が、どのように生じ維持されているのかを探った。その結果、協働することによって「教師としての理想自己」に向かうことができると感じられるかどうか、協働への意欲を左右していたことがわかった。また、このような個人的特徴はIさんとBさんが置かれた状況の構造的・集団的特徴の影響も受けていることが示唆され、教師間協働のあり方を検討するうえで個人的特徴、構造的特徴、集団的特徴を総合的に捉える必要があると考えられる。本研究では、個人的特徴が構造的特徴・集団的特徴とかわっていることは示唆されたものの、互いの関連性については十分明らかにすることはできなかった。この点については今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究は日本学術振興会学術研究助成基金助成金 研究活動スタート支援（課題番号 18H05770, 19K20962 研究代表者：瀬尾悠希子）、若手研究（課題番号 20K13073、研究代表者：瀬尾悠希子）の助成を受けて行われた。

## 注

- 1) 人間や現実がいかなるものであるかという存在論、研究者と知られるものとの関係は何かという認識論、世界をどのように知ることができるかという方法論といった、研究の前提となる「理論的パラダイム」（八木・中山・中井, 2021）が、ナラティブ型のアプローチを取る研究と実証主義的/ポスト実証主義的アプローチを取る研究とは異なる。そのため、ナラティブ型のアプローチを取る研究を評価する際は、実証主義的/ポスト実証主義的な研究の評価基準を用いることはできないとされている（Aoki, 2004; Bell, 2002; Mertova & Webster, 2020 など）。
- 2) ただし、継承語教室開設当初はIさんのクラスにBさんの子どもが在籍していたようだ。そのため、(d) 保護者でもある同僚との関係、という困難をもたらす状況は2人の間に存在していた。この状況にIさんがなぜ困難を感じなかったかは明らかではないが、教室開設前からIさんがBさんに対して抱いていた信頼が、Bさんが保護者でもあり同僚でもあるという教室開設後に生じた状況から感じる困難を和らげたと推測する。

## 引用文献

- 青木直子. (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎, 日本語教師の成長と自己成長—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして, 凡人社, 138-157.
- 中留武昭. (2001) 「学校における協働文化の形成とその戦略」 教育経営学研究紀要, 5, 1-19.
- 藤原文雄. (1998) 「教師間の知識共有・創造としての『協働』 成立のプロセスについての一考察」 東京大学大学院教育学部研究科教育行政研究室紀要, 17, 2-21.
- ブリック・ウヴェ. (2002) 『質的研究入門：〈人間科学〉のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）, 春秋社.
- ブリック・ウヴェ. (2011) 『新版 質的研究入門：〈人間科学〉のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）, 春秋社.
- 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男. (2021) 『質的言語教育研究を考えよう』 ひつじ書房.
- Aoki, N. (2004). Life after presentation: How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by

- teachers. *Handai Nihongo Kenkyu*, **16**, 19-36.
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, **36**(2), 207-213.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York, NY: Routledge.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). Teachers' voices: *Storytelling & possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). Inquiry into experience: *Teachers' personal and professional growth*. In K. E. Johnson & P. R. Golombek (Eds.) *Teachers' narrative inquiry as professional development* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ludanyi, R., Belluz, S., & Rex, H. (2017, Oct. 7). *Teacher retention and professional development* [Conference presentation]. Community-based heritage language schools conference, American University, Washington, DC. United States.
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle school teaching teams* [Doctoral dissertation, Griffith University].
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertova, P., & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method (2nd Edition)*. New York, NY: Routledge.
- Seo, Y. (2021). Difficulties of Teacher Collaborations at Community-based Japanese Heritage Language Schools: Teachers' Perspectives. *JALT Journal of Japanese Language Education*, **16**, 18-33.
- Souza, A., & Gomes, J. (2017). Innovations in the teaching of Portuguese as a heritage language: The case of Brazilian complementary schools in London and in Barcelona. In O. E. Kagan, M. M. Carreira, & C. Hitchins Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building* (pp. 100-113). London, UK: Routledge.
- Thorpe, A., Arthur, L., & Souza, A. (2018). Leadership succession as an aspect of organizational sustainability in complementary schools in England. *Leading & Managing*, **24**(2), 61-73.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, **15**, 17-40.
- Wu, H., Palmer, D. K., & Field, S. L. (2011). Understanding teachers' professional identity and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, **24**(1), 47-60.

## 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

7月中旬に原稿募集の案内が出され、8月中旬までに投稿申請を所定の用紙にて行う。10月中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、10月～翌年1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月中旬に最終原稿として完成させ、3月下旬に電子ジャーナルとして配布・配信する。

2022年6月22日 改訂

# 茨城大学全学教育機構論集

## グローバル教育研究

### 第6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)  
胡 安 琪 (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)  
伊 藤 雅 一 (茨城大学全学教育機構)  
森 茂 岳 雄 (中央大学文学部)  
瀬 尾 匡 輝 (茨城大学全学教育機構)  
瀬 尾 悠希子 (茨城大学全学教育機構)  
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)

#### 編集委員

池田庸子\*・安龍洙・胡安琪

(\*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6号

2023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. 6

---

### Contents

---

#### Research Articles:

TAKAYANAGI Yuki & AN Yong su; What are Japanese college students thinking about Online Korean language training?.....	1
IKEDA Yoko; Changes in Awareness of Japanese Language Teachers Practicing Extensive Reading Courses: Voices of Teachers in Japan .....	11
ISHINABE Hiroshi & AN Yong su; A Qualitative Study of the Exchange Students' View Toward Japan Under the Pandemic of COVID-19: Remaining Issues to Online Lessons .....	23
SEO Masaki & SHAKAL Yoshiko; A Practice of International Collaborative Education Incorporating COIL: Reflecting on the Practice of Collaboration between Ibaraki University and the University of Wisconsin-Superior .....	37
AOKI Kayoko; Developing Lesson Plans of Social Justice Education in Higher Education: Overcoming Microaggression .....	49
MORIMO Takeo & AOKI Kayoko; Viewpoints on Developing Standards of Social Justice Teacher Education in Japan: Through Reviewing Social Justice Teacher Education in the U.S. ....	67
SEO Masaki; Commodification of Language Education Services: From the Experience of Teachers Working at Japanese Language Schools Set up by Companies Whose Main Business are Not Education .....	79
HU Anqi & ITO Masakazu; Relational Mobility and Intercultural Sensitivity of Japanese Students in the Coronavirus Pandemic .....	89
SEO Yukiko; When a Japanese heritage language teacher feels willingness to collaborate: Through the lens of ideal teacher self .....	105
<b>Information for Contributors</b> .....	117

---

Institute for Liberal Arts Education  
Ibaraki University

March, 2023