

【論文】

高等学校における韓国・朝鮮語教育を支える教師の教育観

高等学校韓国朝鮮語教育ネットワークに所属する教師の
ライフストーリー・インタビューからの考察

澤邊 裕子*

(宮城学院女子大学)

概要

本稿は第二外国語教育の制度がない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育が教師のいかなる教育観によって支えられているかについて、高等学校韓国朝鮮語教育ネットワークに所属する教師に対するライフストーリー・インタビューの語りのデータをもとに考察した。韓国にルーツを持つ在日コリアン教師，日本人教師，それぞれにおいて韓国・朝鮮語教育の目的は単なる外国語運用能力の育成にとどまるものでなく，隣国の言語である韓国・朝鮮語を学ぶことを契機に生徒たちの日本社会への気づきやそれに伴う問題意識を高める等の意味があるという教育観，韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し，教育実践に取り入れる姿勢は教師たちに共通のものとして見出された。高等学校の韓国・朝鮮語教育を支えるものとして，こうした教師たちの教育観，そしてそれを支える個人や学校のネットワークがあり，教師たちは主体的な行動力のもと韓国・朝鮮語教育や日韓交流の場を創り出していることを述べた。

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 韓国・朝鮮語教育，高等学校，教育観，ライフストーリー・インタビュー，交流

まず，筆者がどのような立場で本研究に取り組むことにしたのかという経緯についてここで触れた。ここから述べることは本研究に臨む筆者の構えと述べることもできる。筆者は日本の中学校で英語教育に従事した後 2002 年から約 5 年間韓国で日本

語教育に携わった経験がある。その主な教育現場は高等学校と中学校であった。当時海外で最も日本語学習者が多かったのは韓国であり，学習者の大部分は一般の高等学校で第二外国語として日本語を学ぶ高校生たちであった。筆者はネイティブ教師の導入が制度化されていないソウル市及びその近隣の市において一般の人文系及び実業系の高等学校で韓国人日本語教師とともに日本語を教えるという貴重な経験をした。生徒たちの中には日本に対して複雑な感

* E-mail: ysawabe@mgu.ac.jp

※本研究は JSPS 科研費 (15K04370) の研究成果の一部である。なお，本研究の実施にあたっては宮城学院女子大学研究倫理委員会の研究倫理審査の承認を得ている。

情を持つ生徒も多いが、日本語を学ぶことにより日本や日本人に対する理解が促され、マスコミや教育、大人から与えられる否定的な日本や日本人イメージを学習経験によって変容させていく姿も多く見てきた。それは中等教育段階において英語以外の外国語、特に隣国の言語と文化を教えることの意味を実感を持って捉えた経験であった。本研究の出発点はその当時生まれた問題意識にある。すなわち、これほど多くの韓国の高校生や中学生が隣国の言語である日本語を学んでいるのに対し、なぜ日本の中等教育において韓国・朝鮮語を学ぶ機会はほとんどなく、英語一辺倒であるのかという現状に対する問題意識である。そのような経緯から帰国後、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の現状を知るために教師のネットワークに入り、筆者自身も日本語教育に携わりながら高校生に対する韓国・朝鮮語教育にも関わり続けてきた。その過程で高等学校で教える多くの韓国・朝鮮語教師と出会い、第二外国語教育制度がない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育は、その実践を支える教師たちの存在、教師たちの思いを抜きに語ることはできないということを感じるようになった。管見の限り、韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの語りから韓国・朝鮮語教育を考察した研究は見当たらない。本稿はそのような問題意識から教師の主観的な意味世界、教育観に注目し、現在の韓国・朝鮮語教育を捉えようとする試みである。

1. 研究の背景と目的

2015年、日本と韓国は日韓国交正常化50周年を迎えた。戦後、日本と韓国は経済的にも文化的にも様々な分野での交流を積み重ね、1990年後半以降、2000年代には韓国の日流、日本の韓流という大きな潮流の中で日韓の結びつきはより強いものになってきたように思われる。しかしその一方で常に

歴史認識問題や領土問題などは解決が困難な課題として両国間の壁として立ちはだかっている。2016年現在、日韓関係は必ずしも良好な状況とは言えないが、それでも草の根的な日韓交流活動はさまざまな団体で企画され、実施されている。第二外国語として韓国・朝鮮語の科目を開設する高等学校の数も増えている。人的交流においては、文化の理解、その中でも相手の言語に関心を持つこと、使ってみようとする試みること、このような態度を持つことは相手との関係構築の上でも大きな意味を持つように思われる。

文部科学省(2015)『平成25年度高等学校等における国際交流等の状況について』によると、2014年5月1日現在、全国の高等学校で英語以外の科目を開設している高等学校の数は708校でそのうち韓国・朝鮮語が333校(平成23年度の報告では318校、文部科学省、2013)、11,210人の高校生が韓国・朝鮮語を学んでいる。一方韓国の高等学校で日本語を学ぶ学習者の数は国際交流基金(2014)の『日本語教育 国・地域別情報 2014年度』によると、2012年度の『教育統計年報』(韓国教育開発院)の結果から33.2万人とされている。学習者数のこの大きな違いは、端的に言って高等学校の外国語教育の中に第二外国語教育が制度として位置づけられているかどうかの違いから生まれていると言える。韓国では1973年に高等学校の教育課程が部分改訂され、日本語が第二外国語科目の一つとして導入された。2009年改訂教育課程の適用により2011年以降第二外国語科目は選択必修科目となったが、それまで高等学校における第二外国語は必修科目であったため、多くの高校生が日本語を学んできたのである。もちろん、その背景には日本と韓国の経済的交流、人的交流の隆盛、日本文化への関心の高まりなど日本社会全体への関心が後押ししていたものと考えられる。日本語と韓国語が言語的に距離が近く、学びやすいという認識が広がっていたことも学

習者が多い背景の一つであろう¹。

話を日本の韓国・朝鮮語教育に戻すと、韓国と違い日本の高等学校では第二外国語が必修科目という位置づけにはなっておらず制度化はされていない。高等学校の学習指導要領において韓国・朝鮮語は第8節外国語、第2款各科目の中に含まれているが、その中の第1～7は英語に関する科目についての記述である。「第8 その他の外国語に関する科目」で、英語以外の外国語について触れられているが、英語の各科目の目標及び内容などに準じて行うものとされているだけで、韓国・朝鮮語独自の目標や内容が詳しく記述されているわけではない（文部科学省，2010）。こうしてみると現在の日本の第二外国語教育は非常に脇役的な存在と見なされても仕方のないような状況である。しかし、このような中でも前述したように高等学校において韓国・朝鮮語の授業は実施されており、ある一定の学習者数がある。

本稿は、第二外国語教育が制度化されていない日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の実践を支えているものとして、教師の教育観に注目する。具体的には、韓国・朝鮮語教育に携わった経験を持つ教師を対象に行ったライフストーリー・インタビューにおける語りのデータから、教師が持つ個々の教育実践を支える教育観はどのようなものか、考察していく。

2. 日本の高等学校の韓国・朝鮮語教育に携わる教師

2. 1. 日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の概観

第二外国語教育が制度化されていない日本の高等学校において、韓国・朝鮮語教育は「学校設定科目」という学校の裁量で独自に設置できる科目に位置づけられている。この科目設置の申請は学校が行う。日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の歩みについては李ほか（2015）が詳しいが、これは日本における韓国・朝鮮語教育の先駆的な存在である定時制高等学校の教師、生徒たちの取り組みや、教師たちの教育にかける思いなどがまとめられた論集である。この中でも取り上げられているが、民族学校を除いて戦後1973年に初めて朝鮮語授業を開設した学校は定時制高等学校である兵庫県立湊川高等学校であり、東京でも都立南葛飾高等学校という定時制高等学校で開始されたとされる。これらの地域でこの時期に開設された背景としては、在日コリアン差別に対する教育の取り組み、人権教育としての韓国朝鮮語教育という目的があった。

国際文化フォーラム（2013）によると、韓国・朝鮮語教育に携わる教師の数は約300人と推定されるという。長谷川（2013）は高等学校における英語以外の外国語教育の実情について全国調査を行いその結果について報告しているが、韓国・朝鮮語開設校からの回答は29件あり、担当者の母語は半数以上が韓国・朝鮮語あるいは日本語と韓国・朝鮮語のバイリンガルであったという。また、英語以外の外国語全てにおける結果であるが、教諭よりも非常勤講師が担当する割合が全体の半数以上を占めていること、また、教諭の場合も英語以外の外国語免許状のみ所持しているケースは稀で、ほとんどが英語、国語、社会の免許状を合わせて所持しているという結果を報告している。このことについて長谷川

¹ しかしながら近年、韓国においても第二外国語教育を取り巻く状況はかなり厳しくなっており、日本語学習者が減少傾向にある。大学修学能力試験における第二外国語の成績の加算は一部の大学だけに限られているうえ、2009年改訂教育課程から第二外国語の単位が縮小され、現在もその状況が続いている。こうした状況から教育現場における第二外国語軽視の風潮が進んでいることに危機感を示す日本語教師の声を筆者もよく耳にする。とは言え、日本の韓国・朝鮮語学習者の数と韓国の日本語学習者の数は未だ歴然とした差がある。

(2013) は、「英語以外の免許状を所持しても教諭として採用されることはほとんどなく、現職教諭のほとんどが他の科目で採用されていることの現れ」(p. 118)、「当該免許状のみの所持者はそもそも非常勤職に甘んじざるを得なかった」(p. 118)と分析している。この分析は英語以外の外国語教育の実情調査全体の結果について述べたものであるが、韓国・朝鮮語の科目においても同様の傾向があるものと推測される。この調査の結果からも韓国・朝鮮語担当の教員の身分としては非常勤講師が多いことが推測される。

高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師たちのネットワークとして機能している団体が、「高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク」(以下、JAKEHS とする)だ。JAKEHS の発足は1999年のことである。韓国文化院と国際文化フォーラムの共催による「第二回韓国語教師研修会」(1998年8月)の会期中にネットワークが立ちあがり、以降関東を中心とした東ブロック、関西を中心とした西ブロック、九州を中心とした南ブロックの3つの地域に分かれ、活動が開始された。ブロックごとの勉強会(「モイム」と呼ばれる)のほか、年に1回の全国研修大会を開催している。韓国・朝鮮語教育を定着、発展させるためには「魅力ある授業づくり」が必要であるという考えから、共同のプロジェクトとして「学習のめやす」,「教科書作り」等が立ちあがり、会員が中心となってプロジェクトが行われてきた。2004年に出版された『好きやねんハングルⅠ・Ⅱ』(白帝社), 2009年に改訂版として出版された『新好きやねんハングルⅠ』(同)はこうした会員たちの手によって開発、執筆された初めての高校生向け韓国・朝鮮語教科書である。

こうした高等学校の韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの活動を支援している存在として、公益財団法人である国際文化フォーラムが挙げられる。「隣語: Ringo」という造語をキーワードに、事業の一

つとして日本における韓国・朝鮮語教育, 中国語教育の普及と推進のための事業を展開している。韓国・朝鮮語教育の実態を明らかにするための全国的な調査も行っており, 1997年から1998年にかけての全国調査の結果を国際文化フォーラム(1999)に, また, 2005年には高等学校, 大学も含めた韓国朝鮮語教育の現状の報告(国際文化フォーラム, 2005)を発表している。

国際文化フォーラムにおける近年の注目すべき事業として挙げられるのが、『外国語学習のめやす——高等学校の中国語教育と韓国語教育からの提言』(国際文化フォーラム, 2013. 以下、『外国語学習のめやす』とする)の発表である。これは実質的に公的な学習指導要領がない高等学校の韓国・朝鮮語や中国語の教育現場で活用できる民間版学習指導要領を策定するべく作られたものだが、『外国語学習のめやす』の試行版の作成段階から, 高等学校の現場教師が開発チームに加わり, 大学教員とともに共同で作業が行われた。「隣語」教育を推進する立場から, この『外国語学習のめやす』には「隣人・隣国のことばを学ぶ意義」について書かれた部分がある。その部分を引用する。

中国語・韓国語は日本人にとって隣人・隣国のことば「隣語(りんご)」である。

隣語を学ぶことは, 自己を再発見し, 隣人との対話を深め, 東アジア地域の協調・協働関係の実現につながります。(国際文化フォーラム, 2013, p. 13)

このように要約されているが, さらにこのページでは中国語や韓国語といった隣語が「日本と密接な関係にある隣国のことば」, 「東アジア地域の協調関係を築くことば」, 「日本国内の多文化共生を築くことば」, 「日本語, 日本, 日本人を映し出すことば」であると説明され, そうした言語を学ぶことの必要性について言及されている。

高等学校における韓国・朝鮮語教育に関する新

しい動きとしては、2014年2月、日本言語政策学会(JALP)の中のJALP多言語教育推進研究会が文部科学省に向けて「グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言——高等学校における複数外国語必修化に向けて」という提言書と提言具体化のための学習指導要領案(日本言語政策学会, 2014)を提出したことが挙げられる。この提言の骨子は、高等学校において英語だけでなく第二外国語を必修選択科目と位置づけ、全ての高校生が「英語+その他一つの外国語」を学べる環境を保障しようというものである。選択科目の中で取り上げる言語はアラビア語、韓国・朝鮮語、スペイン語、中国語、ドイツ語、フランス語、ロシア語(五十音順)の7言語が提案されている。国連公用語の5言語に加えて、韓国・朝鮮語とドイツ語が取り上げられているが、その理由として韓国・朝鮮語は古来、日本と深い関係にある地域の言語であるからとされている。なお、このJALP多言語教育推進研究会のメンバーの中には大学の教員だけでなく高等学校の韓国・朝鮮語教師も含まれている。韓国・朝鮮語の学習指導要領の案²は7ページに渡って記載されており、「4.留意事項」のセクションにおいて指導計画の作成や題材内容・言語材料の選定にあたっては『外国語学習のめやす』も参照することができると書かれている。

このような動向からもわかるように、近年、高等学校における韓国・朝鮮語教育は、複数の外国語教育の関係者と連携して日本の高等学校の外国語教育の在り方を変えるための重要な存在の一つとなっていると考えられる。

2. 2. 先行研究

本節では、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育の中でも特に教師に関する先行研究について述

べるが、韓国・朝鮮語教育において教師についての研究は非常に少なく、その主なものは韓国・朝鮮語教師の身分や教員免許の有無等のデータ、教師研修、韓国・朝鮮語の講座開設に関する意識調査等の調査報告である(小栗, 2011; 熊谷, 2011; 等)。本研究で扱う韓国・朝鮮語教育に携わる教師のライフストーリーや信念に関する研究に近いものとしては、李ほか(2015)や黒澤(2013)が挙げられるが、これらはそれぞれの筆者が韓国・朝鮮語の授業を行うことになった経緯や、現在の教育実践について報告する内容となっている。

李ほか(2015)は定時制高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師たちのレポートが集められた論集である。戦後、日本の高等学校における韓国・朝鮮語教育は朝鮮学校の民族教育を除いて定時制高等学校からスタートした。この歴史に触れながら、現在は総合高等学校など柔軟なカリキュラムに対応できる高等学校において科目設置がなされ、実践が蓄積されているということが紹介されている。教員個人が韓国・朝鮮語の授業科目を設置するケースの他、人権教育や多文化共生の素地作りの目的で科目が設置されてきたという経緯も紹介されている。こうした学校では韓国・朝鮮語という授業科目を設置し、生徒たちに学びの機会を与えることによって、生徒たちの韓国・朝鮮にルーツを持つ人々への偏見を解消し、関心を育てようという意図があったという。この論集の執筆者たちの中には日本人、在日コリアンの教師両方が存在したが、それぞれがなぜ韓国・朝鮮語を学ぶようになったのかということについては詳しく記述されていない。

黒澤(2013)は東京の関東国際高等学校³(私立)の韓国語コース開設の経緯とその後13年間の実績について報告したものである。黒澤の韓国・朝

² 「1. 目標」, 「2. 内容」, 「3. 指導上の留意点」, 「4. 留意事項」という構成となっている。

³ 外国語科の中に英語, 中国語, ロシア語, 韓国語, タイ語, インドネシア語, ベトナム語のコースが設けられている。

鮮語教育に対する姿勢、信念は結語のところ述べてられている。そこでは、韓国・朝鮮語が日本人にとって最も近い国の言語、「近隣語」であること、朝鮮半島を取り巻く政治的情勢の危うさ、日本と韓国との間に横たわる歴史認識や領土に関する問題、それらが市民交流にも影響を及ぼしかねない状況に鑑み、日本の若者がしっかりと「近隣語」を学び、政治に左右されない土俵で自由に議論できるような環境作りが教育関係者に必要だという黒澤の考えが示されている。この論考からも高等学校における韓国・朝鮮語教育の新たな挑戦、課題を知ることができるが、現場からの報告を主とした論考であったために、教師の教育観や学習観については詳しく述べられてはいない。本研究では従来の韓国・朝鮮語教育に関する論考で扱われたことのない、ライフストーリー・インタビューという手法を用いて、教師たちがなぜ韓国・朝鮮語を学ぶようになり、どのように学び、その学習をどのように意味づけていたかという部分についても探りたいと考えている。

3. 教師の「語り」を聞くという研究方法

3. 1. ライフストーリー・インタビュー

本研究では韓国・朝鮮語教育に携わる教師たちの語りから韓国・朝鮮語教育を支える教師の教育観を考察するために、日本の高等学校で韓国・朝鮮語を教える教師を対象にライフストーリー・インタビューを実施した。ライフストーリーは「個人のライフ（人生、生涯、生活、生き方）についての^{オーラル}口述の物語」（桜井、2012、p. 6）であり、「自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を^{ホリスティック}全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ」（p. 6）だとされている。近年日本語教育の研究においては三代（2015）に見られるように、このライフストーリー法が質的研究の一つとして注目されている。その背景について川上（2014、pp. 11-12）は、アカデミズ

ムにおける知のパラダイム転換、すなわち、固定的で本質主義的な捉え方から、多様性や動態性、異種混雑性などの視点から集団や個を見る捉え方への転換があるとしている。このパラダイム転換から、日本語学習者、日本語教師の成長過程も日本語教育の研究対象として浮上し、その領域の人の在り方、在り様を探求する方法としてライフストーリー法に注目がいくようになったと述べている。それはすなわち、桜井（2005）が述べる「一人ひとりの個人が語る経験への徹底した探求が、集団や社会、コミュニティの文化や社会全体の支配的文化を見通す力をもたらすのではないか」（p. 14）という思いに共感する研究者たちが増えているからに他ならない。ライフストーリーやナラティブを分析する調査は個人を対象としており、その調査結果を一般化することは難しい。しかし、川上（2014）が「日本語教育という実践は人間教育のひとつであるゆえに、関わる学習者や教師という人間の一人ひとりのライフ（人生、生活）は日本語教育に携わる人にとっては魅力的である」（p. 21）と述べるように、また、この分野のナラティブ研究先駆けである李（2004）が「日本語教育というとても人間的な分野を研究対象にしている以上、人間の研究はなくてはならない」（p. 89）と述べるように、人間教育としての言語教育という考え方は日本語教育の中で浸透しつつある。言語教育・学習に関わる人々の人生、経験についての語り、そこから見出される言語教育の目的や意味は、その読者に言語教育の実践に有用な知見を与えるものになるだろう。経験を語るという営みは我々人間にしかできないものであり、そこから学ぶこともやはり、人間にしかできないことなのである。本研究では韓国・朝鮮語教育という営み、教育観をライフストーリー・インタビューにおける人間の語りから探求することを試みる。

3. 2. 調査の概要

3. 2. 1. 調査協力者と調査時期

調査は2015年8月から2016年2月にかけて行われた。調査協力者はJAKEHSに所属し、それぞれ異なる地域で教育にあたる高等学校教諭のA教師、B教師、C教師、D教師の4名である。全員が何らかの形で高校生に韓国・朝鮮語を教えた経験を持つが、C教師は外国語の科目として韓国・朝鮮語を教えてはいない。また、B教師は種々の事情により現在、韓国・朝鮮語を教えていない。こうした異なる背景を持つ教師たちを調査協力者としたのは、高等学校の韓国・朝鮮語教師たちの多様性からどのような韓国・朝鮮語教育の姿が明らかになってくるかを探りたいと考えたためである。

3. 2. 2. インタビューの方法

インタビューの時間は1回につき1時間半～3時間で、A教師、C教師、D教師は1回、B教師は2回行った。インタビューは調査協力者の勤務先あるいは勤務先近くの喫茶店、自宅で行った。ライフストーリー・インタビューの具体的な手続きとしては、まず、研究の目的を示してインタビュー依頼をした。調査協力者と筆者は既知の関係であり、「人間関係のネットワークを利用したサンプリング手法」(桜井, 小林, 2005, p. 31)を用いたことになる。

インタビュー当日は、改めて研究の目的を説明し、録音の許可を得て、研究の目的以外に使用しないことを伝え同意書にサインをもらった。半構造化インタビューの手法で「なぜ韓国・朝鮮語を学び始めたのか」、「どのように学んだのか」、「なぜ教師になったのか」、「教師になってからの経験はどのようなものか」等の質問を中心に自由に話してもらう形式で行った。話の流れで個人的なエピソードが言及されたときには、そのときの心情や現在の思いをできるだけくわしく聞いた。

インタビューの後は、速やかにテープ起こしの作

業にあたった。なお、文字化において笑いはhh、長音は:::, 沈黙は・・(・が一秒)、筆者による補足説明は(())の中に示して表記した⁴。なお、インタビュー・データは文字化が完了した後速やかに調査協力者4名に送付し、内容に間違いや齟齬がないかを確認してもらった。

3. 2. 2. ライフストーリーの記述と分析

文字化されたインタビューデータをもとに、調査協力者である個人のライフストーリーをまとめる作業を行った。収集したデータは語りの文字化資料の他にフィールドノート、調査協力者が発表、執筆した資料や教材等があり、ライフストーリー作成、データの分析にあたってはこれらも補足的に使用した。

インタビューでの語りについて桜井(2012, p. 22)は「語り手とインタビュアーの相互行為をとおして構成される共同制作の産物である」という立場を示し、語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的な構築物であるとしている。筆者もこの立場に立ち、本研究において得られた語りのデータはそれぞれの教師とインタビュアーである筆者との相互作用の結果産出されたものとして捉えた。ライフストーリーを記述する過程では、聞き手と語り手の相互作用のやりとり、語り手の生の声の引用をできるだけ多くし、「分厚い記述」を心掛けた。こうして作成された個人のライフストーリーはそれぞれ2万字程度であるが、紙幅の関係で本稿においてはその全てを掲載することはできない。そこで本稿ではまず4.において個人のライフストーリーをもとに4名について要約的な紹介をし、5.において主に「学習者として韓国・朝鮮語をどう捉えていたのか」、「どのように韓国・朝鮮語を学んできたか」、「どのように韓国・朝鮮語を教えているのか」について述べた語りの部分を抜粋して、インタ

⁴ 本稿の語りの引用部分に関わる文字化原則のみについて触れた。

ビューにおける語りから見えてきた個々人の韓国・朝鮮語学習及び教育に係る経験について取り上げ、さまざまな教師のライフストーリーに通底する韓国・朝鮮語教師の教育観を考察する。

4. 4名の教師の紹介と韓国・朝鮮語の学習動機

ここでは4名の教師の紹介と韓国・朝鮮語学習動機をそれぞれのライフストーリーから要約して示す。

4. 1. A 教師 (50 代男性, 公立・総合高等学校勤務, 社会と韓国語の授業担当)

韓国・朝鮮語との出会いは教師になってからである。それまでは韓国に対し暗いイメージを持ち、なんとなく近づきたくないという思いをもっていたが、何か気になるという思いも持ち続けていた。社会科の教師になってある程度経験ができ、新しい外国語を学ぼうという気持ちになった 19XX 年、ふと思いついたのが韓国・朝鮮語だった。独学、そして韓国・朝鮮語が学べる施設において勉強を進めていった。地理の授業内における雑談レベルから生徒たちに韓国語を教え始め、韓国・朝鮮語の教員免許は 20XX 年から 20XX 年の 3 年間の研修を経て取得した⁵。現在、担当授業数は 14 時間で、韓国朝鮮語の授業を 6 時間、現代社会を 4 時間、その他に日本語 (外国に繋がる生徒対象) と総合的な学習の時間 (課題研究) を 2 時間担当している。

4. 2. B 教師 (50 代男性, 公立・普通科高等学校勤務, 英語の授業担当)

19XX 年に大学に入学し、韓国・朝鮮語を専攻し

た。大学入学前に専攻を決めたが、その理由は今振り返ってもあまりはっきりとはしていない。しかし、高校生の時に同じ学校に在日コリアンの生徒がいて、本名で通っていたことからその存在が少し気になっていた。19XX 年、周囲の教師を説得して韓国・朝鮮語の講座を開設し、日韓高校生間の交流授業を実施した経験がある。20XX 年には Korea 理解を促すための英語副教材を執筆し、新聞雑誌等のメディアでも取り上げられた。韓国・朝鮮語を教えていた学校から異動し、現在は英語のみを教えている。

4. 3. C 教師 (50 代男性, 公立・工業高等学校勤務, 情報の授業担当)

住んでいた地域が釜山に近かったため、19XX 年、高校生のときに修学旅行で韓国へ行く等接点があった。韓国への訪問の際にハングルの文字への興味が強く湧いて、在日コリアンの友人に読み方を教えてもらったり、休みの時期に韓国へ語学留学をしたりして、勉強を進めていった。職業科の免許状を持ち、20XX 年に韓国・朝鮮語の教員免許も取得した。韓国・朝鮮語学習者の裾野を広げるべく、20XX 年から地域における韓国・朝鮮語スピーチ大会を主催し、参加した高校生に対する韓国研修を企画、運営している。

4. 4. D 教師 (40 代女性, 公立・定時制高等学校勤務, 韓国語の授業担当)

19XX 年に在日コリアン 3 世として生まれ、通名を使いながら出自を周りに隠すように高校生の時まで過ごしてきた。韓国人であっても韓国・朝鮮語は使えないというコンプレックスはアイデンティティを揺るがすものになった。大学 1 年生の時に韓国の独立記念館でその場にいた老人から韓国人なのに韓国語が話せないのかと強く非難された経験が衝撃的で、母国語である韓国・朝鮮語をしっかりと学ぶことを決

⁵ 2001 年夏から天理大学と神田外語大学において韓国語の教員免許取得講座が開設されている (国際文化フォーラム, 2003)。

意する。大学は朝鮮語学科に進学し、韓国留学も経験した。留学から戻ってからは会社員をしながら19XX年に高等学校で非常勤講師として韓国・朝鮮語を教え始め、20XX年から韓国・朝鮮語専任の教諭として定時制高等学校に勤務している。

5. なぜ韓国・朝鮮語を教えるのか、どのように教えるのか——教師たちの理想

本章では韓国・朝鮮語教育に結び付く教育観を探るために、それぞれの教師たちにとって「韓国・朝鮮語はどのようなものだったか」、「どのように韓国・朝鮮語を学んできたか」、「なぜ韓国・朝鮮語を教えているのか」、「どのように韓国・朝鮮語を教えているのか」というそれぞれの教師と韓国・朝鮮語教育に係る経験について各教師のライフストーリー・インタビューの語りの部分から抜粋し、まとめていく。

5. 1. 学習者として韓国・朝鮮語をどう捉えていたのか——韓国・朝鮮語との出会い

4名の教師が韓国・朝鮮語と出会った時期は、A教師は社会科の教師になってから、B教師は大学1年生の時、C教師は高校生の時、そして在日コリアンであるD教師は幼少期である。出会った当初から現在に至るまでに韓国・朝鮮語に対する見方、考え方が変化した事例としてA教師の例が挙げられる。

A教師は自分が社会科を教える中で韓国という言葉は繰り返し出てくる言葉であり、授業の中でも韓国に関連した事柄を扱っていた。しかし人権問題の文脈において韓国について扱うということについて若干の違和感を持っていたという（語りの例1）。

語りの例1：社会科の先生の一般の人たちの空気としては、韓国の歴史も、戦後の日本の

そういう人権問題もやるのが普通だっという空気がありました。その中で、自分も社会科の先生として、一応真面目にそれをやろうとしてたんですよ。だけど、なんかどこか、そういう空気に違和感を感じていたところがあって。そういう教育をやろうということ声を高く叫ぶ人たちの言っている韓国という国とか、韓国と日本の関係の語り方に、どうもなんか違うようなところがあるような気がする。（A教師）

当時、A教師が持っていた韓国へのイメージは「暗い」、「近づきたくない」ものであったとA教師は当時を振り返る。しかし社会科の教師としてそれではいけないという義務感と何か気になるという思い、何かを求める思いを持ちながら日々を過ごしていたという（語りの例2）。

語りの例2：周りの人たちが、社会の先生たちが、日本と韓国の歴史ね、その侵略の歴史がちゃんと分かんないやいけなくて、在日韓国人差別問題一生懸命取り組まなきゃいけないって言われているときに、どうもその、韓国ってもののイメージが暗いわけ。なんか嫌なわけ。近づきたくないわけ。近づきたくないって思っていたんだけど、うん、なんだろな……。それでも一生懸命、自分わかんないやいけなくてという義務感みたいのがあって、そういう在日朝鮮人の強制連行が行われた場所をフィールドワークしましょうなんていうのが、この頃よく行われていてね、（中略）じゃあそこに行ってみよう、気になるからって行って行ったんです。で、行って見たんだけど、やっぱりなんかつまなくて、心に響くもんがなくて、これはなんか、自分が求めていたもんじゃない

などと思って、がっかりして帰ったんですよ。で、その数日後に、朝起きたら、そうか、韓国語をやるうって、起き抜けに思いついたんです。(A 教師)

この突然の出来事を A 教師はその後の語りで「神の啓示だと自分では言ってるんですけど、そんなような感じ」だったと振り返り、「なぜか思いついた」と繰り返した。韓国語を学ぶことが「僕が求めていたこと」のように見え、居ても立ってもいられなくなり以前の職場で韓国語を独学していた同僚にすぐ電話をして韓国語を勉強する方法を尋ねたという。韓国語を学び始めると、言語が持つ音、抑揚の美しさに魅せられたと語った(語りの例 3)。

語りの例 3: ラジオ講座だけ聞いてるときも、韓国語の音がすごく好きだなと思って、音に敏感に反応してたんですよ、自分も。その音楽としての、韓国語の持つ音楽性、言語の持つメロディー性、音楽性のとこにだいぶ惹かれてた自分もあって、えも言われぬ抑揚感とかリズム感があるじゃないですか。旋律感とか。そういうところは自分にピタッ合ってたんだなと思いましたね。(A 教師)

A 教師のように、韓国・朝鮮語の何かに興味を惹かれたということを語っていたのは C 教師で、ハングル文字に対する好奇心から学習を始めたと話している(語りの例 4)。

語りの例 4: 実は、家の近くに在日の韓国人が住んでいて、で、ハングルというものに対して、ちょっとこう、これなんと読むのかということで尋ねたんですね。それが一つの韓国語と、韓国との出会いだったんです。(C 教師)

こうした語りからは、音声や文字という言語に関する興味が学習のモチベーションを支えていたことや、「韓国・朝鮮語 = 知的好奇心を刺激される外国語」という教師たちの韓国・朝鮮語観を読み取ることができる。

大学で韓国・朝鮮語を専攻した B 教師は、最初は日本語との類似性から学びやすく面白い外国語という認識があったが、専門的に学ば学ぶほど「重たい世界がある言語」であるということに気づき、韓国・朝鮮語を学ぶことに特別の意味の重さを感じるようになっていった(語りの例 5)。それはすなわち日本と朝鮮半島の国の間における歴史の重みであり、戦後日本における在日コリアンに対する差別偏見の問題の重さであり、それに対する問題意識と無関係に韓国・朝鮮語を学ぶことは、B 教師が学び始めた当初はほぼ不可能であったことを示している。

語りの例 5: 僕はやっぱり歴史的なことってというのは何となくぐらいしか分かってなかったから、こんなに重たい世界がある言語なんだっていうね。(中略) そこまで僕分かって専攻決めたわけじゃないもんで、だから言葉として学ぶのはすごい面白いなあっていう部分と、あ、こんなにしんどいものなんだあっていうところとね。(B 教師)

在日コリアンである D 教師は、母国語である韓国・朝鮮語を家庭でも外でも学ぶ機会がなく、大学に入るまで学ぼうとしたこともなかった。韓国・朝鮮語が「重たい世界を持つ言語」であることを、知りすぎるほど知っていたからであろう。在日コリアンに対する差別偏見を恐れ、自分の出自は隠さなければならないと当然のように考える生活の中で、韓国、朝鮮半島に関する情報は教科書からが主なものであり、非常に暗いものに限られていた。当時、韓国に関する明るい情報はなかったと D 教師は振り

返っている（語りの例 6）が、そうした母国のイメージと母国の言語である韓国・朝鮮語のイメージは繋がっていたとも考えられる。

語りの例 6：特に高校なんか、そういう受験勉強とかがあって、国数英理社とかがあって、そういう韓国について、学ぶときもない中で、すごい、やっぱり、皆のイメージも、全然、その、明るい、こう、関心が行くような情報がないから、そういうイメージも持たへんし、だから、どっちかと言えば、歴史とかから、学んでくる、朝鮮半島の、その、悲惨な、残酷な歴史の情報しか知らんから、そういうイメージしか持たれへんのよ。（D 教師）

しかし、青年期にさしかかるにつれ、D 教師の中でアイデンティティの葛藤という問題が生じるようになる。韓国人なのに韓国・朝鮮語が使えないという自己矛盾のような状況に悶々とし、そうした状況の打開として大学では朝鮮語学科に進む。また、この時から通名ではなく本名を使用して生活するようになった（語りの例 7）。

語りの例 7：やっぱり言葉を、自分の国のこと知らん限りは、自分のアイデンティティを確立できへんっていうのは、もう、身を持って感じることで、やっぱり、勉強しないと、自分が悶々とした、あの、人生の中から抜け切れへんっていうのがあって（中略）やっぱり、日本名を使っている限り、いつまでも、何ていうか、悶々とした気持ちから抜けきれへんっていうのもあって、大学に行って、そこで決心したんが、やっぱり自分の国のこと学ぼうっていうんで、朝鮮語学科を選んでんけど。（D 教師）

こうしたD 教師の姿からは、韓国・朝鮮語を自身のアイデンティティを形成する上で欠かせない、自分の核を作るものとして位置づけていることがわかる。D 教師にとって韓国・朝鮮語とは、母国の言語であるという点で日本人である A 教師、B 教師、C 教師の中の韓国・朝鮮語とは異なり、自身のアイデンティティに関わる核心部分でもあった。

5. 2. どのように韓国・朝鮮語を学んできたか——主体的に学習の場を作り出す

4 名の語りからは、積極的に韓国と接点を持ちながら韓国・朝鮮語を学んでいく過程が共通して見られた。全ての教師たちが韓国への短期的な旅行や語学留学の経験を持ち、現地の人と交流している。地理的に釜山と近い地域に住む C 教師は高校時代、大学時代、大学卒業した後も複数回韓国に足を運び、語学留学と独学により韓国・朝鮮語学習を継続していた。C 教師は現地で韓国語を使って「通じたり通じなかったり」の経験をするのが学習を続ける上で重要だと考えていた（語りの例 8）。

語りの例 8：やっぱりせっかくここに、韓国に来て、フェリー乗って行けるんだったら、やっぱりそこで何か試すことはいくらでもできると。間違ってもオッケー、外国人だからと思えば。別に誰か、周り聞いているわけでもないから。「プサン、エソ（釜山、から）」が「モヤ？（何？）」とか言われても、恥ずかしくも何にもないよと。通じるか通じないか hhh、やってみりゃいいだけのことよと、そういうノリですよ。だから、学習の場でもありましたね。韓国に行ったことが。そこでなんか使ってみて、通じなければ間違っているんだって。（C 教師）

A 教師、B 教師の二人は留学の経験がないが、そ

れぞれ学習者であった時期に韓国旅行をしている。A 教師は学び始めた当初、途中で学習を止めたり休んだりする時期もあったが、継続するきっかけを自分で得てからは、一念発起し韓国・朝鮮語が学べる教育施設に通いながら、スピーチコンテストに出る等積極的に韓国・朝鮮語能力を向上させる努力を続けた（語りの例 9）。

語りの例 9：思うと、グダグダしては前に進んで、グダグダしては前に進んで、そういうことの繰り返しですよ。多分、ここ境にして、もう迷うことはなかったと思いますね。この年、このスピーチコンテストぐらいからは。（A 教師）

同僚とともに韓国を訪れ通訳をすることもあった。そうした場面で現地の人に韓国・朝鮮語の発音を褒められ、さらに学習意欲が増していったという（語りの例 10）。韓国・朝鮮語の教育施設は少なく、学習環境としては恵まれていなかったが、自らの意思で主体的に韓国・朝鮮語を学び続けていった自律的な学習者としての姿がうかがえた。

語りの例 10：向こう行っても褒められたりとかするじゃないですか、「チャラセヨ（お上手ですね）」とか「あなたの発音はこうだ」とか「特にイントネーションが韓国人っぽくていい」とか、割とそういうことをよく言われて、すっかりその気になってしまったわけですね。（A 教師）

A 教師、C 教師は韓国・朝鮮語学習を効果的に進めるために、ラジオのハンゲル講座で学んだり、韓国から聞こえてくるラジオ放送を聞いたりしながら独力でも知識を身につけながら、韓国が地理的に近い隣国であるというメリットを生かし、実際に使っ

てみるという場を作り出していた。こうした例からも韓国・朝鮮語学習において、この地理的メリットを活用することは比較的容易であることがわかる。

4 名が韓国に渡って、現地の人々と直接話すという経験を重視していたことからわかるように、韓国・朝鮮語学習においては会話における運用能力の獲得が大切だと考えられていた。教師たちの語りからは「現地の人に通じなくて悔しかった」「現地の人に通じて嬉しかった」等、実際に韓国へ行って現地の人々と韓国・朝鮮語を使ってコミュニケーションした経験や、そこで意思疎通できるように努力する共通の姿が見られた。大学で韓国・朝鮮語を専攻した D 教師は、大学を卒業する時点で読み書きはかなりできたが、話す、聞く、の口頭での運用能力が足りないことを自分の弱点と感じ（語りの例 11）、韓国に語学留学して弱点の克服に努めている。

語りの例 11：私は、日本で大学で読み書きから勉強して、ほんで、耳として言語をとらえてなかったから、またそこはそこで、つらいもんがあつてんけど、読み書きは 1 番にできんねんけど、全然、しゃべることは、そのクラスの中では結構、できへんほうやって、（中略）私は韓国語だけをもっと流暢に会話とか、伸びたらいいとかって思ってたんだけど。（D 教師）

D 教師は「自分は韓国人やのに、韓国語もしゃべられへんっていうのが、やっぱり自分にとってストレスっていうか、ジレンマやったし、やっぱりコンプレックスっていうふうにもなった」とも語っており、そうした自分からの脱却を目指して母国の言語を完璧に使いこなせるようになりたいという思いが特に強かったのではないかと推測されるが、他の教師たちにとっても韓国・朝鮮語でのコミュニケーション能力の獲得は大きな目標となっていた。

5. 3. なぜ韓国・朝鮮語を教えているのか——免許取得から教える営みの意味づけへ

4名の教師は全員朝鮮語の教員免許を取得している。B教師、D教師は大学生の時に取得し、A教師とC教師は他の教科の教師になってから研修を受けて免許を取得している。B教師は大学の専攻で韓国・朝鮮語を学び、韓国・朝鮮語が持つ重たい世界に気づき問題意識を高めていく過程で、韓国・朝鮮語を学ぶことは学習者個人を振り返り、さらにそこから日本社会を振り返るといふ、社会的意味があることを感じていた（語りの例12）。

語りの例12：やっぱり韓国語って言葉からも、ここにもちょうど出てますけど、日本語と比較しながら学ぶことがすごく面白いと思える視点は提供してくれる言語だと思うんですよね。ひいては日本語だけじゃなくて、日本の文化とか日本の社会の在り方だとか、さっきの話じゃないけど、そこと自分自身がどう関わるかみたいなどころまで包括してやっていくのには、英語よりも面白い言語だろうなあと思うんですよ。そういう意味では、やっぱり言葉の教育ってものは、特に韓国語については、僕の中では一つの柱になり得る。プラスして、今の日本の社会をちょっと考えたいなあっていうね。（B教師）

また、D教師は在日コリアンとして自身のアイデンティティを形成していく過程で常に向き合わざるを得なかった葛藤と韓国・朝鮮語を教える資格を取得するという行動は結びついていた（語りの例13、14）。

語りの例13：日韓のことも、在日のことも、あの…、もっと幅広い意味で、理解してくれるような人を、自分は育てるわ、みたい

な感じの気持ちがある、すごく、自分の恋愛経験から、すごくあって。（D教師）

語りの例14：韓国語、教えることってというのは、語学を教えることだけじゃなくて、やっぱり、韓国に対する理解っていうのを、広めたい。韓国に対する理解を広めたいっていう思いも、同時に半分はあったからっていう気持ちかな。（D教師）

しかしそうした思いで韓国・朝鮮語の教員免許を取得しながらも、教師たちは自分が実際に教壇に立って韓国・朝鮮語を教えている姿をイメージすることが難しかったと述べている。免許を取得した時には「いつか役に立てればいい」、「機会があれば教えてみたい」という気持ちであった。それは日本の高等学校においては第二外国語教育が制度化されておらず、教えることのできる場所というのは非常に限られたものであったからだ（語りの例15、16）。日本社会が韓国・朝鮮に対して持つ否定的なイメージから「教えることはあり得ないだろう」と考えている教師の語りもあった（語りの例17）。

語りの例15：教員になりたいっていう子は、ちゃんと、講師登録とかして、講師経験とかを積みながら、採用試験受け続けるっていうような段階に入ると思うねんけど、韓国語の教員になるっていうのが、その場がないから、それを目標に、そのための努力を、時間を費やしている、そのための努力の生活整えるっていうことができへんから、皆、働きながら、もしチャンスがあれば、それを受けて、チャンスがものになったらラッキーやなぐらいしか思いかけられへんな。（D教師）

語りの例16：まさか僕も実際に朝鮮語教え

る、そんな日が来ると思って取ったわけじゃないんですけど、でもせっかくだから英語も取るんだったら、専攻語は、もうあと教科教育法付け加えれば、もらえるわけだから、じゃあ取っちゃおうみたいな。(中略) 教科教育法の授業では本当に朝鮮語をめぐる社会のいろんな状況やなんかも話が聞けたもんだから、そこでちょっと意識は深まったですよ。もし、本当に教える機会があれば、教えてみたいなって思いましたね。(B 教師)

語りの例 17: せっかくだったら、なんか役に立てばいいかなあっていうふうには思っていたんですよ。学校の中で、こういうなんか役に立つことがあればいいかなあと。せっかく勉強したんだからって。ただ、えっと、やっぱりうちの親も、みんなそうですけど、韓国、朝鮮っていうのはいいイメージがなかったから、そういったのはあり得ないだろうなとは思っていました。(C 教師)

そうした中、高校生たちに韓国・朝鮮語を教える、その機会創出は何らかのきっかけや教師自身の直感や行動力によって現実のものとなった。A 教師は担当している社会の授業における雑談レベルから生徒たちに韓国・朝鮮語を紹介するようになり、その時の生徒たちの反応がとても良かったことから、「選択地理」という選択科目の中で韓国・朝鮮語を教えるようになった。B 教師は周りの教師たちを説得して学校設定科目として「ハングル基礎」という韓国・朝鮮語の授業を開設した。この当時 B 教師は同僚とともに英語を通して Korea について理解を深める英語の副読本教材も作成、出版している。その同僚の応援があつての韓国・朝鮮語講座開設だった。C 教師は教師の裁量で自由に授業内容を決められる「総合学習」や「課題研究」という授業の中で

部分的に韓国・朝鮮語を教えることを始めた。そして D 教師は韓国語を生かした仕事を探している過程において、民族学級で教える講師のポストが空いたことを知り、定時制高等学校の民族講師として韓国・朝鮮語を教える仕事をスタートしている。4名の教師たちは、様々なレベルで様々な手法、工夫で高校生たちに韓国・朝鮮語を教える機会を得たり、自ら作り出したりしていったのだった。

まだ JAKEHS も国際文化フォーラムによる『外国語学習のめやす』もない、90年代後半の時期に A 教師、B 教師、D 教師は韓国・朝鮮語を教える挑戦を始めた。しかし在日の生徒が多く、人権教育の一環として70年代から韓国・朝鮮語教育が行われてきた比較的韓国語教育の歴史のある関西地域において定時制高等学校で教える D 教師と、日本人教師たちが向き合う生徒たちとはその背景が異なり、韓国・朝鮮語を教える意味合いもやや異なる。在日の生徒が多い学校で教える D 教師は、在日コリアンである自分自身が高校生の時に持っていたような悩みやアイデンティティ形成過程における葛藤を抱える生徒が多くいることから、韓国・朝鮮語という言葉を教えることを通じて、そうした生徒たちと意見を共有する姿勢をもち続けている(語りの例 18)。

語りの例 18: 自分が本名で教壇に立つことによって、やっぱり、ずっと通名使ってる子たちからの告白みたいなのは、すごく、私には多いんですよ。やっぱり。実は、うちのお母さんも在日でとか、うちのお父さんとお母さんのどちらかだけ、おじいちゃん、おばあちゃんだけが、こうこうこうで、とかいう話を、すごくして来やすいよね、生徒たちは。(中略) 同じような立場だからというような形で。自分の経験談とかの話もできるからね。(D 教師)

一方、日本人教師たちは、学んだ韓国・朝鮮語をきっかけに生徒たちが朝鮮学校の生徒の存在や、在日コリアンの存在、韓国に住む人々に対する意識を高めていることを実感し、日本人の高校生が韓国・朝鮮語を学ぶ意味は単なる言葉の習得だけではないということに気づいていく（語りの例 19）。

語りの例 19：今まで気付かなかった存在に気付いて、世の中が見えるようになってく。あるいは社会の問題に気付いていく。今の日本の社会ってどうなんだろう、もうちょっといい形に日本の社会ってものを変えていけるようなものに気付いていけるきっかけみたいなものっていうのは、僕は、もちろん言葉の面白さそのものはありますけど、言葉以外のところでね、この日本の社会とつながる部分っていうのはすごく大きいし、もちろん海を隔てた朝鮮半島のことなんかにね、関心を向けてくことにもつながってくと思うし。やっぱり、そこの生徒への影響力っていうか、この言葉を学ぶことによってね、生徒が目を開いてく部分っていうのは大きいなあ。（B 教師）

A 教師は初め、人権教育という意味合いが強い韓国・朝鮮語教育に対して違和感を抱いていたが、自分自身が韓国・朝鮮語を学びながら朝鮮半島との関係について意識を高めるようになり、そのような自分の変化を生徒たちも追体験していることを生徒のコメント（韓国・朝鮮語を学んでから朝鮮学校に通う生徒のことを初めて意識したという内容）からも知るようになった（語りの例 20）。

語りの例 20：自分も韓国語始めるまで、日韓の歴史とか在日のことをやんなきゃいけないって言われてたところの違和感は感じてたわ

けですよ、自分も。それだと嫌だと思ってたの。その子は同じことを感じてたわけですよ。朝鮮学校の子には近づきたくないと思ってたわけ。ところが、なんか勉強したら、アンニョン（（こんにちは））って聞こえてきただけで、つながっちゃったわけですよ、この人。非常に、そんな自分にびっくりしてる感じっていうのは、自分と同じだなと思ってね。自分の体験を追体験する子がいるんだなと思って。これはよく覚えてますね。（A 教師）

このような語りからは、高校生に対する韓国・朝鮮語教育の目的は単なる外国語運用能力の育成にとどまらない、隣国である韓国・朝鮮に対する関心や在日コリアンに対する関心、自分の周囲にある問題について関心を持つきっかけになるという、教師が持つ韓国・朝鮮語教育の意味を読み取ることができるといえる。教師たちは自分自身の経験や学習者の学びの様子からそのような意味を捉えていたのだと考えられる。

5. 4. どのように韓国・朝鮮語を教えているのか ——交流活動を重視した実践

どのように韓国・朝鮮語を教えるか、という教授法や授業の工夫に関しては教師たちには共通の語りが見られた。高等学校の韓国・朝鮮語教育のための学習指導要領が存在せず、出版公刊された高校生向け韓国・朝鮮語教材がほとんどない中、教師たちは手探りで教授法を開発していかなければならなかった。そのために、近接分野である外国人向け日本語教科書からヒントを得たり、英語教師対象の研修会に参加したり、他の外国語教育の教師たちと協働で学びあったりしながら、韓国・朝鮮語の枠を超えて教育方法を学び、実践に生かしていた（語りの例 21）。

語りの例 21: めやすの作業とは別に、「英語教育達人セミナー」には多分 2006 年から 2007 年ぐらいから一生懸命、通うようになってたから。多分、ここの授業つくるために少しでも役に立ちそうなことはがむしゃらに、貪欲にやってみました、その頃はね。(A 教師)

そして 4 名の教師全てに見られたのが「交流」を通して韓国・朝鮮語を学ぶ環境を作るということが大切だとする韓国・朝鮮語教育観である。4 名が教育実践において重視していたのは母語話者との交流であった。いずれの教師たちも韓国の高校生と日本の高校生の間での交流活動を授業や研修旅行等の学外行事の中で取り入れていた。

A 教師は『外国語学習のめやす』という、高等学校における韓国・朝鮮語教育と中国語教育の新たなスタンダードを作成するためのプロジェクトのメンバーとして活動し、他のメンバーとともに考えた外国語教育の理念「わかる、できる、つながる」をどのように高等学校の韓国・朝鮮語教育の現場で実現できるかを模索していた(語りの例 22)。韓国・朝鮮語を学ぶことで自分の外の世界の人やモノと「つながる」という理念を実現するために、韓国の高校生たちとの交流活動が大きな意味を持っていたと語る(語りの例 23)。交流場面をイメージしながら、自己紹介や学校紹介等ができるよう、実践的な授業を展開している。

語りの例 22: 「知識だけじゃなく、実際に使えるようになりましょう」と、みんな言う。それは、自分たちとしてはとても大切だなと思っていました。でも、できたからって、一体何だよって話になって、究極の理念は何だって、目的は何だったら人とつながることだろうって言って、そのときにもう出たん

です。(A 教師)

語りの例 23: 「わかる」は大丈夫ね。ちゃんと説明すればいいんだから。「できる」もまあ、アクティビティもやればいだろう。「つながる」がどうできるかっていうのは、うちの学校がたまたま韓国の、今は姉妹校になってる学校と、当時研修旅行の行き来を始めていたので、具体的なつながるイメージがあったから、韓国の姉妹校の生徒としゃべるとか、手紙をちょっと書くとか、あったので、それには助けられましたね。つながる具体的な場面が先に与えられた。(A 教師)

D 教師もまた、学校外の場所で韓国・朝鮮語が使える場所があることを生徒に実感させることが大切だと考えていた(語りの例 24)。

語りの例 24: 学んだ韓国語っていうのを、あの…、学校以外の所で、使える場っていうのを、感じさせるっていうか、使える場を体験させたいなっていう気持ちはあるね。(中略)よく、バイト先に「韓国人のお客さん来たで」とか、「韓国人の人おんねんけど、これってどういうたらしいの?」とか、お客さまに対して使う言葉を聞いて来たりとか。で、来たとき「この間来て、カムサハムニダ((ありがとうございます))って言うたで」、その一言いうただけでも「言うたで」って、めっちゃうれしそうに言うて来たりとかもあるし、そういう、使える場との巡りあわせができたらしいなって、いうことやんね。(D 教師)

D 教師は韓国の現地の人々との交流の機会を創出したいという気持ちも強く持ち続けていた。勤務先

高等学校は定時制高等学校であることから、韓国の夜学の学校と提携して交流活動ができないかと模索し、交流校を見つけることに成功した。交流校があれば韓国訪問や交流活動を持続的に行うことができると考え、必死に交流校を探したという（語りの例 25）。韓国・朝鮮語を学んで、実際に使ってみて学んだことが生かされたという実感を生徒たちにてもらいたいと考えている。交流校は日本にもあり、日本国内で同じように韓国語を学んでいる高等学校のクラスと連携して、ビデオレターを交換する等の交流も試みている。交流活動の内容や時間の制約など物理的な問題も見えてきたが、これらの課題を克服して、交流の機会を創出したいという考えだ。

語りの例 25：今年、それを開拓できたから、本当は、今後につなげていくために、必死でその所を見つけたんやけど、見つけて、それをきっかけにというか、学校間との関係ができたなら、なかなかやめづらくなるやろうから hh、それを目標というかな、に思ってたんやけど、う…ん、ま、だから、今年の、行った交流がどんなふうに実るかっていうことが、やっぱり、来年度以降のことにも関わってくるんちゃうかなと思う。(D 教師)

C 教師は韓国・朝鮮語教育の裾野を広げることが大切と考え、自身の勤務校の生徒以外の他校の高校生も応募して参加することができる韓国研修を毎年実施している。本来ならば自治体がそのような研修の機会を作るべきだと考えているが、そのような機会がない現状では日韓交流活動に熱意のある有志で企画、運営しなければならないという考えの下、韓国語スピーチコンテストと連携する形で研修旅行を実施していた。参加者は高等学校で韓国語を学んでいる生徒もいるが、そうでない生徒もたくさんいる。独学で韓国・朝鮮語を学んでいる生徒たちに

も、C 教師が韓国語を学習していた時のような「通じる・通じない」の経験をして学習継続のバネにしてほしいという思いがあった（語りの例 26）。

語りの例 26：私がやったことをそのままやらせているんですよ。私が韓国に行って、イラゴイッタ（働いている）とかプサネソ（釜山で）とか、そんなに通じない。分からなかったですよ。子どもたちも、行くとやっぱり高校生と話したい。話すことによって、自分がやっているのが通じる、通じないのが見えるでしょう？通じたらやっぱり気持ちいいですよ。それを、やっぱり自分が経験したことを、子どもたちも多分そうでなかろうかと思って、日本国内では無理だと。ということで、そういうふうに行っているんですよ。(C 教師)

当初は語学の研修として文法の授業をメインにしていたが、参加する生徒たちの声を拾っていくと、交流活動のほうが生徒たちにとって印象深いということがわかり、以来韓国に生徒たちを連れて行くときには必ず現地の高校生たちとの交流活動を行っていると言った（語りの例 27）。

語りの例 27：目的がもともとオハクタン（語学堂）の研修？があって、その空いている時間に、それを組み込んでやったから、メインは語学研修なんです。で、しかし、記憶に残っているのは語学研修よりも、交流のほうに記憶が残っているっていうのを、終わった後、聞き取り調査で分かったんです。となると、やはり交流というのが一番、その高校生にとってみたら、勉強よりも交流というのが一番記憶に残って。でやっぱり交流というのが大事なんだよなというのが分かった

んですね。(C 教師)

交流活動を企画する際には、活動の内容を生徒たちに考えさせる等、高校生が主体的に関われるよう意識していた。交流活動を通して生徒たちが自分の国を改めて理解し、相手の文化を理解することができると考えている。生徒たちが自己実現するためには教室内の活動だけでは不十分で、交流が大事であるという信念を持っていた(語りの例 28)。

語りの例 28: 双方が教室活動の中でやるっただけだったら、自己実現する場がない。アヤオヨ((ハングルの文字と発音)) やって、チョヌンモモラゴハンミダ((私は~です))とかバンガッスミダ((お会いできてうれしいです))と言っても、基本その中で向き合っただけで、何にも実感が湧かないですね。自己実現できていないですね。そこからいってもそういう交流が大事になってくるんじゃないのかなと思いますね。(C 教師)

B 教師もまた、韓国・朝鮮語を学ぶことは生徒が個人同士のネットワークを無数に張り巡らせることに繋がるという思いで日韓交流活動を重視していたが、その前提にあったのは B 教師と韓国側のパートナーとなる韓国人日本語教師との信頼関係があったと述べた(語りの例 29)。B 教師は自分自身が大学生で韓国・朝鮮語を学習していた当時について、特に韓国人の友人もおらず、人と人との顔が見える関係を築いていなかったと振り返る。しかし教師になって日韓合同授業研究会に参加して初めて韓国人日本語教師の友人ができ、その教師との交流がきっかけで、高校生間の交流授業が可能になったという。

語りの例 29: やっぱね、人と人との顔が見える関係っていうのはね、大きいんじゃないですかね。考えてみれば、僕もね、学生の頃から語学は朝鮮語勉強してるんだけど、じゃあ、顔の見える関係はどれだけ韓国の人と築いてきたかっていったら、本当にその旅行に直接行って、そのソウルの街中案内してもらった▽□大((大学名))の男子学生さんとかね。そういうところではあったんだけど、じゃあ、日常的にそういう、当時ですからそんなにやり取りもできない環境ではあったと思うんだ、メールもまだ何もない時代でしたしね。ついたらやっぱり、そこまであんまりしてこなかったんだよなみたいな感じですよ。本当に顔と顔がちゃんと見えて、言葉を直接交わして、顔を見て交流をして、交流とかお付き合いをしてきたっていうのは、本当に○▽◇((人名))が最初って言っても不思議じゃないぐらい。彼女は本当にすごくいい人柄でね。そういう授業のことでやり取りしてっても、率直に意見を言い合ったりとかね。そういう意見交換しながら授業をつくり上げてきて、そういう意味では信頼醸成 hh っていうかね hh。(B 教師)

B 教師は韓国人日本語教師と率直にものが言い合える信頼関係を構築し交流授業を実践していった。そして双方の生徒たちが交流活動を通して、教師が想像していた以上の学びを獲得していく姿を目の当たりにし、交流の重要性を認識するようになった。交流を通し、個と個のネットワークを張り巡らせることはその人の人生を豊かなものにする。韓国・朝鮮語の言葉の学びはそのきっかけであると B 教師は考えていた。そうした授業や活動を経験した生徒に卒業後アンケート調査を実施し、こうした交流を取り入れた授業における学びがどのような形で生徒

たちに残ったかを探ったこともあった。そのアンケートの結果、後輩たちに韓国・朝鮮語の授業を勧めたいと回答した卒業生は98%であり、成果を感じる結果が得られたという（語りの例30）。

語りの例30：結構あの授業が契機になって、韓国、朝鮮に対するその興味、関心っていうものは持続してますよ、みたいなことは、書いてきてた生徒はいましたね。（B教師）

以上述べてきたように、4名の教師たちが行う授業実践のキーワードには「交流」や「繋がり」があった。韓国・朝鮮語を学ぶことは人やものと繋がるといふ目的のためにあり、交流活動は生徒たちに学びの実感を持たせるものとして大切なものと認識されていた。また、B教師の経験に基づく語りからは、交流活動の前提として教師同士がまず信頼関係を築くことが大切だという考え方も見出すことができた。

6. 教師に通底する教育観のまとめと今後の課題

以上、本稿では4名の教師の韓国・朝鮮語の学習経験や教育経験に関する語りから韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観を考察した。そこで見出されたのは「韓国・朝鮮語を学ぶことは単なる外国語運用能力の育成にとどまらない」という共通の教育観と、韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し、教育実践に取り入れる姿勢であった。

在日コリアンであるD教師の語りからは母国語、韓国・朝鮮語の学びがアイデンティティの形成と切っても切り離せない関係にあったこと、そしてそれが現在の生徒に向き合う姿勢や自身に考える韓国・朝鮮語教育の意味に繋がっていることが見出せ

た。日本人教師の語りからは、韓国・朝鮮語を外国語の一つとして学ぶ過程で自分自身に芽生えた日本社会への問題意識や気づきを日本人生徒も同じように獲得していることを知り、それが韓国・朝鮮語教育の持つ可能性だと考える、共通の教育観が見出された。韓国・朝鮮語を用いての「交流」を重視し、教育実践に取り入れる姿勢は4名に共通のものであった。

交流を重視する教師たちの考えの背景にあるのは、自らの韓国・朝鮮語学習経験、教育経験、交流経験であった。語学的な関心から韓国・朝鮮語学習を始めた教師も、人と出会い、楽しさや困難を共有する交流を通して、信頼関係を築き、言葉の学びをきっかけに自己実現が図れることを経験していた。4名の教師たちの教育実践はこうした教師たちの経験に基づいて形成された「韓国・朝鮮語を学ぶことは単なる外国語運用能力の育成にとどまらない」という共通の教育観と、それを支える個人あるいは学校のネットワークにより実現されていたと言える。前述のように第二外国語教育の制度がなく、実質的な学習指導要領もなく、一部の自治体以外に韓国・朝鮮語教員採用試験が実施されていないという厳しい状況である。そうした状況であるからこそ4名の教師たちは自らの学習経験や教育経験、交流経験から教育理念を掲げ、その教育観と学校または個人が持つネットワークを基盤として主体的に韓国・朝鮮語教育や日韓交流の実践の場を創出していたのである。こうした事例は教師たちがそうせざるを得ない状況に置かれていたことを意味するとともに、教師個人の信念、主体的な力が生徒の学ぶ場所を作ることができるということも意味すると言えよう。

しかしこのことはさらに、学校において発言権を持つ専任の教諭でない限り、また、周囲の教師や学校長の理解が得られない限り、科目の設置や授業の継続をしていくことが難しいということも同時に意味していた。実際に、B教師は学校を異動したこと

により自ら開講させ、6年間継続させた韓国・朝鮮語の講座を閉鎖させなければならないという経験をしている。また、C教師も専任の教諭が持つ時間数の問題から周囲の教師たちに迷惑をかけてはならないという配慮により「課題研究」や「総合学習」という科目内において部分的に韓国・朝鮮語を教えるという方策をとっていた。こうした状況からは現在の日本の高等学校の教育システムの中で英語以外の外国語を教える講座を開設することと継続することの現実的な難しさが浮かび上がってくる。韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観、それに基づく主体的な韓国・朝鮮語教育の場や日韓交流の場の創出があるということを書いてきたが、それはいつ教育政策によって崩されるかもしれない危うさも同時に併せ持つものである。

こうした意味で、筆者は先に紹介した JALP 多言語教育推進研究会による高等学校における複数外国語必修化提言の動きに注目している。日本の近隣の国々の中で中等教育における多言語教育を行っていない国を探すことのほうが困難であり、筆者は日本の教育政策の面での大きな課題だと感じている。高等学校における複数外国語教育を制度化し、長期的な視点で行っていくためには、例えば長年英語以外の外国語教育を中等教育段階で導入している隣国の韓国の先行例からそのメリットやデメリットを踏まえた現実的な方法を学ぶことも可能であろう⁶。

オールドカマー、ニューカマーとの多文化共生が課題となっている現在の日本において、高等学校における外国語教育の面から外国語運用能力の育成にとどまらない世界市民となるための素地作りを促していくことは大きな意味を持つと思われる。特に、韓国・朝鮮語は地理的、歴史的、政治的、経済的、文化的に日本と密接な関係性を築いてきた隣国の言

語であり、日本国内に多く住む朝鮮半島にルーツを持つ人々の母国語である。「日本人にとって隣人のことは、日本国内の多文化共生のためのコミュニケーションのための言語のひとつ」(国際文化フォーラム, 2013, p. 14)である韓国・朝鮮語を学ぶことの意味を考えることは重要である。韓国・朝鮮語教育を支える教師たちの教育観を知ることは、隣国の言語や文化を学び教えることの意味、ひいては英語以外の外国語教育の意味と課題を考える契機にもなると筆者は考える。

最後に、本稿の限界と今後の課題について述べる。本稿では4名の教師のライフストーリー・インタビューでの語りからの教育観の考察を目的とし、複数の教師に通底する共通の教育観を見出したことには意味があったと考えるが、紙幅の関係で教師個人のライフストーリーは要約にとどまり、個人が語る経験への徹底した探求の成果としてのライフストーリーの全てを記述することができなかった。そのため本稿では教師たち個人が「いかに語ったのか」といった語りの形式や「なぜそう語ったのか」という語りの社会的、個人的な背景等についても十分に記述できているとは言えない。稿を改め、教師一人一人のライフストーリーから見出される教師個人にとっての韓国・朝鮮語教育の意味を、より丁寧に記述することを今後の課題としたい。

文献

- 李貞榮, 李ユミ, 今給黎俊伸, 遠藤正承, 林久美子, 方政雄, 松浦利貞, 李智子 (2015). 『韓国語・朝鮮語教育を拓こう——定時制高校からの発信』白帝社.
- 小栗章 (2011). 日本における韓国語教師研修の現状と課題『韓国語教育研究』1, 177-190.
- 川上郁雄 (2014). あなたはライフストーリーで何を語るのか——日本語教育におけるライフストーリー研究の意味『リテラシー』14, 11-27.

⁶ JALP 多言語教育推進研究会が文科省に提出した提言書においても韓国の第二外国語教育の位置づけは優れた先行事例として挙げられている。

- <http://literacies.9640.jp/vol14.html#kawakami>
- 熊谷優一 (2011). 高等学校における第 2 外国語としての『韓国語』開設の必要性と諸問題——要求調査を通じて『韓国語教育研究』1, 99-108.
- 黒澤眞爾 (2013). 韓国語学習の高大接続を考える——関東国際高等学校韓国語コースの 13 年を振り返りつつ『複言語・多言語教育研究』1, 63-70.
- 国際交流基金 (2014). 『日本語教育 国・地域別情報 2014 年度 (韓国)』. <http://www.jpf.go.jp/project/japanese/survey/area/country/2014/korea.html>
- 国際文化フォーラム (1999). 『日本の高等学校における韓国語教育——中国語教育との比較で見る』. <http://www.tjf.or.jp/ringo/common/pdf/1999korea.pdf>
- 国際文化フォーラム (2005). 『日本の学校における韓国朝鮮語教育——大学等と高等学校の現状と課題』. <http://www.tjf.or.jp/ringo/common/pdf/2005korea01.pdf>
- 国際文化フォーラム (2003). TJF の事業——天理大学の朝鮮語科教員免許取得講座『国際文化フォーラム通信』57, 10-11.
- 国際文化フォーラム (2013). 『外国語学習のめやす——高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』ココ出版.
- 桜井厚 (2005). 『境界文化のライフストーリー』せりか書房.
- 桜井厚 (2012). 『ライフストーリー論』弘文社.
- 桜井厚, 小林多寿子 (2005). 『ライフストーリー・インタビュー——質的研究入門』せりか書房.
- 日本語政策学会 (2014). 『グローバル人材育成のための外国語教育政策に関する提言——高等学校における複数外国語必修化に向けて』.
http://jalp.jp/wp/?page_id=1069
- 長谷川由起子 (2013). 日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情——「英語以外の外国語教育の実情調査」分析結果『九州産業大学国際文化学部紀要』55, 113-139.
- 三代純平 (2015). 日本語教育学としてのライフストーリーを問う『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版.
- 文部科学省 (2010). 『高等学校学習指導要領解説——外国語編 英語編』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2010/01/29/1282000_9.pdf
- 文部科学省 (2013). 『平成 23 年度高等学校等における国際交流等の状況について』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/04/03/1323948_02.pdf
- 文部科学省 (2015). 『平成 25 年度高等学校等における国際交流等の状況について』. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/04/09/1323948_03_2.pdf
- 李暁博 (2004). 日本語教師の専門知についてのナラティブ理解『阪大日本語研究』16, 83-113.

Article

Educational beliefs of teachers who undergird Korean language education in high schools in Japan: A study based on life story interviews conducted with teachers belonging to JAKEHS

SAWABE, Yuko*

Miyagigakuin Women's University, Miyagi, Japan

Abstract

This paper aims to investigate teacher's beliefs that undergird Korean language education in Japan's high schools by using the life story interview. It is a qualitative research method by which we can investigate the views of Korean language education and international exchanges between Japan and South Korea. I conducted interviews with one *Zainichi* Korean teacher and three Japanese teachers who belong to the Japan Association for Korean-language Education at High Schools (JAKEHS), the network of Korean language education at Japanese high schools. Even though Korean language has different connotations for *Zainichi* Korean teachers and Japanese teachers, two common views were found: (1) The purpose of Korean language education is not only to enhance students' communication skills but to prompt them to notice problems of Japanese society, and (2) It is important to increase student exchanges between two countries through Korean language education. This study concluded that Korean language education in Japanese high schools is sustained by these beliefs and the network between them and schools, and they are developing a place for learning Korean language and Japan-South Korea exchanges.

Copyright © 2016 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: Korean language education; high school; teacher's belief; life-story interview; international exchange

* E-Mail: ysawabe@mgu.ac.jp