

継承語教師の学校を越えたつながりの構築： つながるプロセス、つながらないプロセス

瀬尾悠希子
東京大学

要 旨

本研究の目的は、継承日本語学校で働く教師 13 名へのインタビュー調査から、学校を越えて教師達がつながるプロセスとつながらないプロセスを明らかにすることである。修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析の結果、3 つの段階を持つプロセスが明らかになった。プロセスは他校の教師とつながりたい気持ちを出発点とし、第1段階で他校の教師と知り合う場合と知り合わない場合に分かれる。知り合った場合には、問題意識を共有できるかどうかという第2段階に進む。問題意識が共有できれば、第3段階で他校の教師とつながるという結果に至るが、つながらないという結果になる場合もある。この過程で、①経済的問題、②相手へのアクセス、③時間、④継承語教育以外で知り合う機会、⑤問題意識の共有という要因の大小や有無が、学校を越えた継承日本語教師のつながりを促進／阻害していることも分かった。最後に、これらの知見から、つながり構築のために教師や学校が比較的容易に始められることとして、オンラインツールの活用を提案する。

1. 研究の背景と目的

本研究の目的は、継承日本語学校で働く教師達が他校の教師とつながるプロセスとつながらないプロセスを明らかにし、学校を越えた教師のネットワーク構築への示唆を得ることである。

1.1 継承語学校の概要

日本国外に在留する日本人は、ここ 30 年以上増加し続け(外務省 2019)、現地で育つ子ども達への継承日本語教育に対する親や教師、研究者の関心がますます高まっている(近藤ブラウン 2019)。戦後移住者の子世代の継承日本語教育は、主に (a) 現地の政府・自治体が設置した継承語教育機関、(b) 日本政府認可の補習授業校、(c) 親や教師が開設・運営する小中規模の教室・学校が担っている(カルダー 2020)。本研究では、これらのうち(c)の教室・学校を総称して「継承語学校」と呼び、焦点を当てる。

近年、親や教師による継承語学校は増加している(カルダー 2019, 奥村 2017)。多くの場合、これらは放課後や週末に数時間のみ開かれている。坂本・湯川(2017)が継承語教育の性質について「置かれた環境によって対処法が変わっていく、継承語・母語を継承していくという活動が変わっていく」(p. 67)と述べるように、学校の形態や活動内容は様々である。

しかし、継承語学校には共通する問題が多い。まず、資金の不足である。授業料以外の収入源が乏しいことから、不安定な運営を強いられている(カルダー 2019)。また、継承語教育はもとより教育の専門家を教師として確保することも困難であり、保護者や留学生、一時滞在の母語話者などが教師を務めることが珍しくない(カルダー 2019, 中島 2003)。さらに、継承語教育に特化した教材やカリキュラム、教授法が十分に整備されておらず、教師研修の機会も不足している(カルダー 2019, 中島 2003, Douglas 2005)。佐々木(2003)が「ないないづくし」と形容している、この難しい状況の中、教師達は日本語の熟達度や言語背景などが多様で、学習意欲が必ずしも高くない学習者を教えなければならない(中島 2003)。

継承語学校は、これら多くの課題を抱えているが、現地政府・自治体および日本政府いずれの制度にも組み込まれておらず、公的援助が十分に行き届いていないことが多い（青木 2020, カルダー 2018, 2019）。だが、近年は各地域や世界中の教師をつなげて情報や意見の交換を行い、課題を乗り越えようとする自助的な動きが見られるようになった（カナダ日本語教育振興会⁽¹⁾, 韓国継承日本語教育研究会⁽²⁾, 全米日本語教育学会 Japanese as a Heritage Language SIG⁽³⁾, 母語・継承語・バイリンガル教育（MHB）学会 海外継承日本語部会⁽⁴⁾ など）。そして、さらなる連携も呼びかけられている（カルダー 2020, クレニン道上・カイザー青木 2015）。

他言語の継承語学校でも同様の課題が数多く指摘されており（Liu 2006, Walters 2011, Wu, Palmer, & Field, 2011）、その困難な状況を改善する手立てのひとつとして、継承語学校が互いに協力して課題に取り組むことが提案されている（Liu, Musica, Koscak, Vinogradova, & Lopez 2011）。Sneddon (2017) も、持続可能な運営に成功している継承語学校は、他の継承語学校など学校外とのネットワークを豊富に持っていることを明らかにしている。

1.2 教師が学校外に持つネットワークの役割

教育経営研究では、教師が学校外に持つネットワークが、学校組織の問題解決のための情報入手の重要なリソースになっていることがわかっている。たとえば、畑中（2015）は「知識」を「組織改善を果たすアイディアやノウハウ」（p. 14）と捉え、教師の異動が学校組織間の知識移転チャンネルになっているとしている。川上（2005）は、インタビュー調査によって学校管理職が他校の管理職と様々な情報交換や相談を行っていることを明らかにしている。各々の学校組織を改善するための情報を得るうえで、教

師個人が学校外に持つネットワークが大きな役割を果たしているのである。

学校間の教師のネットワークは組織の改善だけでなく、教師自身の成長や感情面のサポートにも寄与する。教師の専門家共同体の概念を提起した McLaughlin (1991) は、教師の学校外のネットワークは、「公式の政策構造や既存の資源の配分を超えて、教師の専門的成長や学習を『活気づけ支援する』役割を果たす」(鈴木, 2018, p. 172) としている。さらに、Cowie (2011) は日本で働く英語教師への調査結果から、他校の教師との情報交換や共同研究が実践的な知識を得るだけでなく、校内の人間関係や支援の少なさへの不満を和らげる機会になっていると述べている。

これらの研究結果は、継承語学校が数多く抱える課題の解決を図るうえで、学校を越えた教師のつながりに着目することの有用性を示している。継承日本語教育において教師のネットワーク化の試みが始まっているなか、学校を越えた教師のつながりがどのようにして築かれているのか、またどのようなことが障壁となっているかを精査することが求められる。したがって、本研究は継承日本語学校の教師達が他校の教師とつながるプロセスとつながらないプロセスを明らかにすることを目的とする。そして、学校を越えた教師のネットワーク構築のあり方や方法に関する示唆を提示する。

2. 調査の概要

2.1 調査協力者とデータ収集

継承日本語学校で働いており、他校の教師とつながりを持っている、または持ちたいと考えている教師 13 名へのインタビュー・データを分析する。なお、本研究におけるつながりとは、「自身の学校や授業を改善するための情報や意見を継続的に交換する関係」を指す。13 名の教師達は筆者

との直接の知り合いや、知り合いから紹介を受けた人々である。全員が女性で、西ヨーロッパ、北アメリカ、オセアニア、東アジア地域5か国にある継承語学校で教えている。

表1 教師の背景と学校の情報 (いずれもインタビュー時)

仮名	居住地域	継承語教師歴 (現学校での 年数)	全教師数・全児童生 徒数	担当クラスの児童生徒 数・児童生徒の背景
A	北米・ 地方都市	5年(5年)	7名(保護者が教師 を務めている)・ 11名	8名(2クラス担当、各4 名)・全員永住予定者
B	北米・ 都市部	16年(2年)	21名・約350名	6名・国際結婚家庭が多い
C	北米・ 都市部	12年(12年)	16名・約250名	8名・永住予定者が多い
D	北米・ 地方都市	9年(9年)	3~4名・15名	2名・ほとんどが永住予定 者
E	西欧・ 都市部	5年(4年)	6~7名・40名強	8名(複式学級)・ほとん どが永住予定者
F	西欧・ 都市部	8年(6年)	5名・約50名	7名前後・永住予定者が多 い
G	西欧・ 都市部	27年(27年)	3名・46名	22名(2クラス担当、各 11名)・永住予定者
H	西欧・ 都市部	5年(5年)	2名・17名	10名(3クラス担当、各ク ラス3~4名)・全員永住予 定者(国際結婚家庭、両親 共日本人、幼少期に日本 に住んでいた現地国籍の 生徒が混在)
I	西欧・ 都市部	7年(2年)	9名・約110名	15名(2クラス担当、うち 1クラスは複式学級)・ほ ぼ国際結婚家庭
J	西欧・ 都市部	8年(8年)	6名・約100名	7~8名・ほぼ国際結婚家 庭、日本人家庭も多くが 永住予定者
K	大洋州・ 都市部	13年(10年)	15名・約120名	約15名・永住予定者が多 い
L	大洋州・ 都市部	9年(6年半)	15名強・約150名	約15名・大半が永住予定 者
M	東アジア 地方都市	7年(7年)	20名弱(全保護者 が教師を務めてい る)・約35名	5~6名・ほとんどが永住 予定者

2018年10月から2019年5月にかけて、Web会議システムを用いてオンラインで1～2時間の半構造化インタビューを行った。インタビューは1回であったが、本調査に先立って実施した予備調査ですでにインタビューをしていた3名（教師C, H, L）は、本調査のインタビューガイド⁽⁵⁾に照らしてさらに必要なことを尋ねるために再度インタビューを実施した。

2.2 分析方法

収集したデータは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)によって分析した。M-GTAは「データに密着した分析から独自の理論を生成する質的研究法」（木下 2007, p.108）であり、ストラウスとグレーザーが提唱したグラウンデッド・セオリー・アプローチを改良したものである。人間の社会的相互作用に関わるプロセス的現象を説明する理論を生成するのに適している（木下 2003）ため、本研究の目的を達成するうえで有効だと考えた。

まず、同意を得て録音したインタビュー・データの逐語録を読み込んだ。そして、研究課題と関連がある箇所に着目し、調査協力者の行為や認識に照らして解釈した。類似例や対極例に注意しながら、分析ワークシートを用いてデータを分類し、分析の最小単位である「概念」を生成していった。分析ワークシートには、概念名、概念の定義、具体例、理論的メモを記入し、必要に応じて修正を加えながら分析を進めた。次に、概念間の関係を考慮しながら分類し、抽象度を高めた「上位概念」と、「上位概念」を分類し抽象度をさらに高めた「カテゴリー」を生成した。最後に、生成した概念およびカテゴリー間の相互関係を検討し、他校の教師とつながる／つな

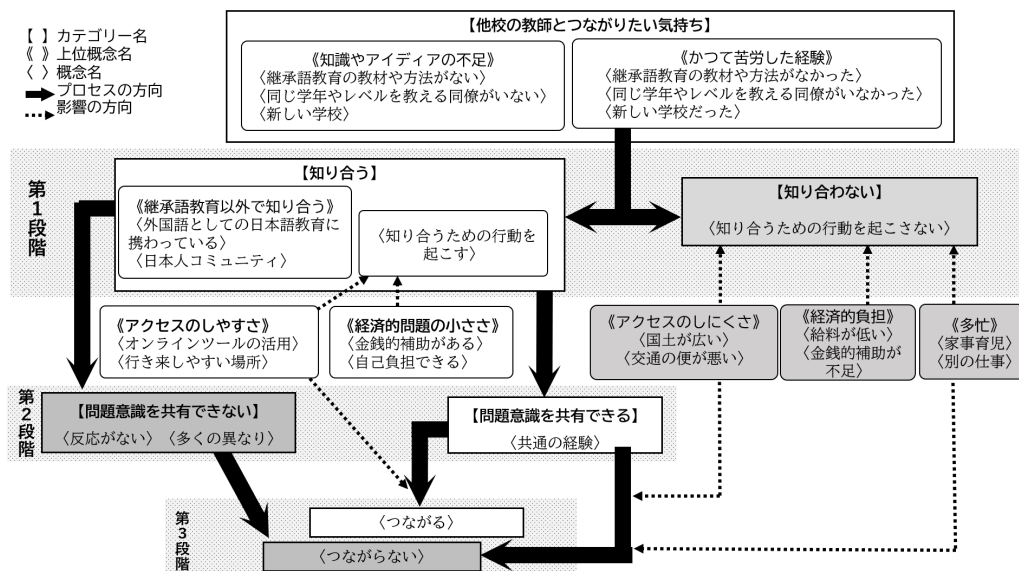
がらないプロセスの理論のストーリーラインと結果図を作成した。

3. 結果

3.1 ストーリーラインと結果図

分析の結果、25 の概念、8 つの上位概念が生成され、5 つのカテゴリーにまとめられた。これらを用いて構成した、理論の結果図を図 1 に示す。

図 1 理論の結果図



継承日本語学校で働く教師達が他校の教師とつながるプロセスとつながらないプロセスの理論のストーリーラインは、以下のとおりである。

教師達は《知識やアイデアの不足》を感じたり、《かつて苦労した経験》があったりすることから、【他校の教師とつながりたい気持ち】を持っている。この気持ちを出発点として、第1段階で【知り合わない】プロセスと【知り合う】プロセスに分かれる。《多忙》、《経済的負担》、《アクセスのしにくさ》が影響して〈知り合うための行動を起こさない〉場合、他校の教師と【知り合わない】ままになる。一方、《アクセスのしやすさ》や《経済

的問題の小ささ》が実現した場合は〈知り合うための行動を起こす〉ことで、他校の教師と【知り合う】ことができる。また、《継承語教育以外で知り合う》機会がある場合も、【知り合う】ことができる。

第1段階で他校の教師と【知り合う】と、第2段階の【問題意識を共有できない】プロセスあるいは【問題意識を共有できる】プロセスを経験する。知り合った相手から〈反応がない〉ことや相手との〈多くの異なり〉を感じ、【問題意識を共有できない】場合は第3段階で〈つながらない〉という結果に至る。たとえ〈共通の経験〉を認識して【問題意識を共有できる】場合であっても、《多忙》や《アクセスのしにくさ》が制約となってやり取りが継続できない場合も〈つながらない〉という結果になる。しかし、《アクセスのしやすさ》が担保されていれば、〈つながる〉ことができる。

3.2 カテゴリー・上位概念・概念から見た、つながる・つながらない要因

本節では上記ストーリーラインで示したプロセスに沿って、各カテゴリー・上位概念・概念から見た、つながる要因とつながらない要因を具体例の一部を用いて記述する。四角枠内はインタビュー・データからの引用、[]は筆者による調査協力者の発言内容の補足を表している。

3.2.1 出発点：他校の教師とつながりたい気持ち

プロセスの出発点は【他校の教師とつながりたい気持ち】である。この気持ちは、自身の《知識やアイディアの不足》を感じることから生じている。不足を感じるのは、第一に〈継承語教育の教材や方法がない〉からである。

やっぱり自分達だけでは限界があるっていうか、[継承語教育は] 本当に教材とかそういうものもないし、あらゆるバラエティの子ども達がいるから、なかなか教材も難しいっていうのもあると思うんですけど。(教師 A)

第二に、校内に〈同じ学年やレベルを教える同僚がいない〉ため、校内で自分の担当学年やレベルの情報を得にくいことが挙げられる。

似たようなレベルのクラス [を教える同僚が]、自分の学校だとなかなかないじゃないですか。(教師 K)

第三に、働いているのが〈新しい学校〉の場合、校内に経験やノウハウが少ないことである。

実際に継承語を教えている先生に「どんなふうにしてますか」とか、「どれぐらいのクラスで、どんな子がいて、どういうところ苦労してますか」とか、いろんなこと他の学校の先生に聞いたりとか、他の学校の運営のしかたを聞いたりとか [したかった]。(教師 K)

教師達は他校の教師とつながることにより、校内では得られない知識や自分達だけでは考えつかないアイデアを得たいと願っているのである。

継承語教育経験が長いベテラン教師達も、【他校の教師とつながりたい気持ち】を持っている。彼女達も〈継承語教育の教材や方法がなかった〉〈同じ学年やレベルを教える同僚がいなかった〉〈新しい学校だった〉という、《かつて苦労した経験》がある。それゆえ、自らが苦労しながら得てきたことを教育経験が浅い教師達に伝え、力になりたいと考えている。

すごくご苦労されてるのを見るとね、今まで自分達が本当に試行錯誤して苦労してきたものを、もっとシェアできる何かがあればいいのになんていうのは、すごく感じてるんですよ。(教師 B)

3.2.2 第1段階：互いに知り合う・知り合わない

上述のように【他校の教師とつながりたい気持ち】があっても、互いに【知り合う】ことができる場合もあれば、【知り合わない】場合もある。

3.2.2.1 知り合うことを阻害する要因

知り合うことを阻害する要因は、《多忙》《経済的負担》《アクセスのしにくさ》の3つである。

継承語学校の教師達は往々にして自身の子どもを継承語学校に通わせている親であったり、他に学業や仕事を持っている者であったりする。家庭で〈家事育児〉を担っていたり平日に〈別の仕事〉を持っていたりして《多忙》であると、自身の余裕のなさや他の教師への遠慮から他校の教師と〈知り合うための行動を起こさない〉ことがある。

教員の研修会が実はあったんですね。でも、あれも1泊2日とかになるんで、子どもがいたので、ちょっと行けなかった。〔中略〕あと、土日とかもちょっと難しかったですね。（教師C）

これ〔＝継承語学校の仕事〕だけでは生活していけないんですよ。ですので、他にもアルバイトされてる方がほとんどなんです。やっぱり他のお仕事をされているときにお時間をつけていうのは、なかなか難しいんですよ。（教師B）

継承語学校の〈給料が低い〉ことや学校からの〈金銭的補助が不足〉していることも教師の《経済的負担》を大きくし、知り合うための行動を起こすことを妨げている。

セミナーとかに出席しても〔学校から〕お金は出ないと思います。〔中略〕そこまでのエネルギーもないし、給料ももらってないし、みたいな。（教師L）

〔勉強会は〕1日拘束されるけど、時給が出なくて交通費だけ。（教師E）

さらに、〈国土が広い〉国の教師や〈交通の便が悪い〉地域の教師は相手への《アクセスのしにくさ》が障壁となり、知り合うための行動を起こしにくいと述べる者が多かった。

遠いんですよ、どこもかしこも。〔中略〕ここから3時間ぐらい行った所に〇〇っていうちょっと大きい町があって、そこには補習校があるらしいんですね。だけど、そこは特に。(教師 A)

交通機関の問題もあります。〔中略〕地方都市から地方都市に行くのは隣でも非常に難しいです。車じゃなきゃ、行かない。(教師 F)

これら3つの要因が影響し、他校の教師と〈知り合うための行動を起こさない〉と、他校の教師と【知り合わない】のである。

3.2.2.2 知り合うことを促進する要因

知り合うことを促進する要因は、《経済的問題の小ささ》《アクセスのしやすさ》《継承語教育以外で知り合う》の3つである。

学校から〈金銭的補助がある〉場合や教師が〈自己負担できる〉場合など、《経済的問題の小ささ》が担保されれば、勉強会や学会に参加したりし、他校の教師と〈知り合うための行動を起こす〉ことが容易になる。

私達、お金をプールして「研修費」っていうのを取ってあるんですよ。たとえば、研修に行きたいとなったら、その交通費を出すとか。(教師 D)

そういう場 [=学会や勉強会] に出ていかないと、なかなか触れ合うチャンスがないので。〔中略〕学会、全部自腹で行ってるんですよ。(教師 B)

また、相手への《アクセスのしやすさ》も〈知り合うための行動を起こす〉ことを促す。たとえば、国土の比較的小さい国の教師は、他校の教師と物理的に〈行き来しやすい場所〉にいるため、アクセスがしやすい。

行こうと思ったら行けるぐらいの距離で、わりと親しくさせてもらってるという
か。〔中略〕地理的に近いのもあって、自分たちの車でも、まあまあ行けるぐら
いの距離なので。（教師 M）

1 時間か 1 時間半電車に乗れば来れるわけじゃない。顔を合わせて年に 2 回と
か、それ以上会って話したりすることができる。（教師 G）

一方、国土の広い国の教師達も〈オンラインツールの活用〉によって、
地理的に離れた地域の教師と知り合っていた。

私から質問みたいな感じで個人的にメールを送って、それに丁寧にお返事してく
ださったんですね。〔中略〕メールだけでなくスカイプでも 1 度、やりとりをさ
せてもらって。（教師 C）

日本語教師の会のメーリングリストがあるので、そちらで「〔勉強会を〕やりた
い人がいたらやりませんか」というふうに私が投げかけました。（教師 F）

〔自分達が〕 Facebook で活動とかをときどき紹介しているのを見て、Y 国のさら
に端にある島の人で、「少人数でそういうこと [= 継承語学校を作ること] を考
えてるんだけど、いろいろ教えてもらえませんか」って、Facebook つながりで質
問してきてくださった方はいましたね。私も参考になることはなんでも聞いてく
ださいって教えて。（教師 A）

また、《継承語教育以外で知り合う》こともある。特に、〈外国語とし
ての日本語教育に携わっている〉教師は日本語教師が集う機会を通して知
り合っていた。

〔外国語としての〕日本語教師をやっている人がほとんどだと思うんですよ。Z 国
日本語教師会っていう団体があって、たいてい入っているのね。日本語教師会の
セミナーが年に 2 回あるから、継承語じゃないけど、日本語教師としてみんな会
うでしょう。だから、そういうところでも広がっていきますね。（教師 I）

日本人が多く住んでいる地域では、日本語教育とは関係のない〈日本人
コミュニティ〉を通して、他校の教師と知り合う場合もある。

A 市に◎◎◎っていうサークルがあるんですよ。日本人のサークルが。そこに日本語学校の教師が 1、2、3 人ぐらい入ってるんですよ。（教師 J）

3.2.3 第 2 段階：問題意識を共有する・共有しない

他校の教師と知り合った後は、相手と問題意識を共有できるプロセスと共有できないプロセスに分かれる。

3.2.3.1 問題意識の共有を阻害する要因

問題意識の共有を阻害する第一の要因は、相手から〈反応がない〉ことである。他校の教師と知り合うことができ、学校や授業を改善するためのアイデアやノウハウを交換する継続的関係を築こうと働きかけても、相手から返事などの〈反応がない〉ことがある。

相談したいと思って、すでにそういうこと [=継承語教育] を実施しているアソシエーションの代表者に連絡したんですけど。たまたま他の関係で知ってる人だったので、連絡しやすいと思って連絡したんですけど、返答なし。（教師 H）

第二の要因は、相手と〈多くの異なり〉があることである。学校によってカリキュラムや教材、子ども達のバックグラウンドなどが大きく違うため、話題や問題を共有できないのである。

継承語って本当にいろんなバックグラウンドの子がいて、日本語レベルもばらばらだし。〔中略〕教材とかも教科書メインでやってる学校もあれば、いろんな活動から日本語学ぼうっていうのもあるので。教科書とかを使ってやってる所とはなかなか求めてる教材が違ってくるし。（教師 A）

他のところだと〔学校の規模が〕大きすぎたり小さすぎたりして、ちょっと悩みが違ったり。あと、内容が私達ほど勉強、勉強してなくて、もう少し遊びながら学んでいこうというようなモットーにしている学校もあるので。〔中略〕すばらしいなと思って見ることはできますが、悩みの共有というところまでにはいかないのかなと思います。（教師 M）

3.2.3.2 問題意識の共有を促進する要因

問題意識の共有を促進するのは、相手との〈共通の経験〉である。教師達は自身の教育実践や悩みなどを話すなかで相手との〈共通の経験〉に気づくと、【問題意識を共有できる】。

やっぱわかるじゃない、皆さんも。ちょっと大変でしょって言って。（教師 K）
私達の取り組みの話をしていて、「子ども達の集中力を維持するのって難しいですよね」という話をしていたときに、「あ、そういえば、こういうことやってら、結構子ども達食いついてきましたよ」と言ってくださって。（教師 A）

3.2.4 第3段階：つながる・つながらない

前段階で【問題意識を共有できない】と、第3段階で〈つながらない〉という結果に至る。【問題意識を共有できる】場合は〈つながる〉こともあるが、やりとりが継続できず〈つながらない〉結果になることもある。

3.2.4.1 つながることを阻害する要因

【問題意識を共有できる】プロセスを経た後に、つながることを阻害する要因として《多忙》と《アクセスのしにくさ》が挙げられる。

やっぱフルタイムで月金で働いてて、そのとき [=知り合ったとき] は「連絡しましょう」とか言うんですけども、結局そこまでにはなっていない。（教師 K）
地理的に遠すぎて、1年に1回の集まり以外ではお会いすることもない。（教師 M）

第1段階でなんとか都合をつけて勉強会や学会に参加して知り合うことができ、第2段階で問題意識を共有できても、これらの要因によって継続的にやり取りすることが困難だと、他校の教師と〈つながらない〉。

3.2.4.2 つながることを促進する要因

ここでつながることを促進する要因は、《アクセスのしやすさ》である。物理的に〈行き来しやすい場所〉にいたり、〈オンラインツールの活用〉によって《アクセスのしやすさ》が確保されると、やり取りが継続され、他校の教師と〈つながる〉ことができる。

「今度来てね」って言って「じゃあ、行くわ」っていうのもしやすい。〔中略〕 ●●（地名）から△△（地名）が30キロぐらいで、通勤圏ですよ。 （教師E）
Zoomで勉強会をしています。週に1回1時間です。〔中略〕みなさん、職場に行く前に〔Zoomに〕入ったりとか。 （教師F）

4. 考察

3章で析出された、日本語継承語学校で働く教師達が他校の教師とつながることを促進／阻害する要因をまとめると、表2のようになる。

表2 他校の教師とつながることを促進／阻害要因

	促進	阻害
① 経済的問題	小さい ・金銭的補助がある ・自己負担できる	大きい ・金銭的補助が不足 ・給料が低い
② 相手へのアクセス	しやすい ・オンラインツールの活用 ・行き来しやすい場所	しにくい ・国土が広い ・交通の便が悪い
③ 時間		多忙 ・別の仕事・家事育児
④ 継承語教育以外で知り合う機会	ある ・外国語としての日本語教育 ・地域の日本人コミュニティ	
⑤ 問題意識の共有	できる ・共通の経験	できない ・反応がない・多くの異なり

他校の教師とつながることは、金銭的補助があつたり自己負担できたりして経済的負担が小さいこと、オンラインツールを活用したり行き来しやすい場所におり互いにアクセスしやすいこと、継承語教育以外で知り合う機会があること、共通の経験があり問題意識を共有できることにより促進される。一方、金銭的補助が不足していたり給料が低かつたりして経済的負担が大きいこと、国土が広がつたり交通の便が悪く互いにアクセスしにくいこと、別の仕事や家事育児で多忙であること、相手から反応がなかつたり相手と多くの異なりがあり問題意識が共有できないことで阻害される。

教師達の間をつなぐを構築するには阻害要因を克服し、促進要因を実現・充実させればよいわけだが、教師や学校がすぐに大きく変えられることは少ないかもしれない。なぜなら、学校の資金不足や、教師が確保できず家事育児を担う保護者や他に仕事がある者が教師を務めざるを得ないこと、さらに学校間で多くの異なりがあることは、継承語学校が置かれている制度的構造および継承語教育が内包する性質に起因しているからである。

そのような中でも比較的容易に実現でき、教師達の多くが言及しており効果も比較的高いと思われることとして、本稿ではオンラインツールの活用を提案する。本研究のインタビューからは、教師達が様々なオンラインツールを活用することで物理的なアクセスのしにくさを克服している様子が窺えた。オンラインツールの使用は、移動の時間や費用の削減にもつながるだろう。物理的アクセスのしにくさや経済的・時間的負担が顕著な継承語教師にとって、オンラインツールの活用は特に有効であると考えられる。さらに、オンラインツールによってつながることのできる範囲が広がれば、学校の規模や活動内容、教材などが自身の状況に近く、問題意識の

共有がしやすい教師と出会う可能性も高まるのではないだろうか。

具体的なオンラインツールの活用方法として、本研究では教師個人が Eメールやメーリングリストを通して他の学校の教師に連絡を取ったり、オンラインカンファレンスツールを用いて勉強会を開いたりしていることが報告されていた。学校単位で SNS を使って情報発信することも、他校の教師と知り合うきっかけになっていた。本研究では言及されなかったが、各地の教師会や研究会などが現在行っている継承語教育に関する様々な勉強会や研究会にオンラインで参加できる機会を拡充したり、継承語教師のオンラインコミュニティの形成を推進したりすることも考えられるだろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では継承日本語学校で働く教師達が他校の教師とつながるプロセスとつながらないプロセスを明らかにし、つながりを促進する要因と阻害する要因を析出した。そして、継承語教師の学校を越えたつながりを構築するために教師や学校が比較的容易にでき、効果も期待されることとして、オンラインツールの活用を提案した。くしくも本稿執筆中⁽⁶⁾に新型コロナウイルスの世界的大流行が起き、教師が集う機会の多くがオンラインで実現されるようになった。これを一時的な緊急措置とするのではなく、パンデミック終息後もオンラインツールの積極的な活用を行っていくべきである。なお、本稿では各地の地域性がつながり構築に与える影響は十分に言及できなかった。今後は、ケーススタディによって個々の事例を詳細に検討する必要があるだろう。

注

*本稿は、CAJLE 2019 年次大会での口頭発表「継承日本語学校の教師が他校の教師とつながるプロセスのモデル試案」の分析を進め、加筆・修正を施したものである。本研究は JSPS 科研費 JP19K20962、JP18H05770 の助成を受けた。

1. カナダ日本語教育振興会 <https://www.cajle.info/> (2019 年 12 月 21 日参照)
2. 韓国継承日本語教育研究会 <http://krkeishougo.net> (2020 年 6 月 9 日参照)
3. 全米日本語教育学会 Japanese as a Heritage Language SIG <https://www.aatj.org/sig-japanese-heritage-language> (2020 年 6 月 10 日参照)
4. 母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 学会海外継承日本語部会 <https://sites.google.com/site/keishougo/> (2019 年 12 月 21 日参照)
5. インタビューガイドは予備調査のインタビューで聞き取ったことを参考に作成し、以下の質問から成る。①継承語教育にどのように携わってきたか、②どのような学校で教えているか (学習者・教師の人数と背景、運営方法、教育内容など)、③継承語教育についてどのように学んできたか/学んでいるか、④学校や授業を改善するために、他校の教師とどのようなことをしているか/いたか、⑤どのようにその人達との関係が作られてきたか、⑥学校や授業を改善するために一緒に何かしたい/したほうがいいと思いながら、十分にできないという経験があるか (あれば、どのような人か/どのような点に難しさがあるか)
6. 本稿は 2020 年 1 月に投稿し、2020 年 10 月に採択が決まった。

参考文献

- 青木恵子 (2020) 「日本語教師会との接点を求めて」海外における継承日本語教育国際フォーラム in Boston 発表資料
- 奥村三菜子 (2017) 「日本語補習授業校と子どもたちをとりまくドイツの今」第 10 回東京学芸大学国際教育センターフォーラム発表資料
- 外務省 (2019) 『海外在留邦人数調査統計 令和元年度版』 https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/page22_000043.html (2020 年 6 月 9 日)
- カルダー淑子 (2018) 「米国北東部における新しい日本語教育施設の課題」全米日本語教育学会 2018 年次春季大会発表資料

- カルダー淑子 (2019) 「新時代海外移住者の日本語継承」 宮島喬・藤巻秀樹・石原進・鈴木江理子編『開かれた移民社会へ』234-241 藤原書店
- カルダー淑子 (2020) 「日本語教育推進法への要請運動を機に」全米日本語教育学会 2020 年次春季大会発表資料
- 川上泰彦 (2005) 「学校管理職による情報交換と相談：校長・教頭のネットワークに着目して」『日本教育経営学紀要』47, 80-95.
- 木下康仁 (2003) 『グランデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- クレニン道上まどか・カイザー青木睦子 (2015) 「ヨーロッパにおける継承日本語教育機関のネットワーク構築を目指して」『第 19 回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム予稿集』373-374
- 近藤ブラウン妃美 (2019) 「親と子をつなぐ継承語教育」近藤ブラウン妃美・坂本光代・西川朋美編『親と子をつなぐ継承語教育：日本・外国にツールを持つ子ども』1-12 くろしお出版
- 坂本光代・湯川笑子 (2017) 「スーパーダイバーシティとは何か」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』13, 62-69.
- 佐々木倫子 (2003) 「加算的バイリンガル教育に向けて：継承日本語教育を中心に」『桜美林シナジー』1, 23-38.
- 鈴木悠太 (2018) 『教師の「専門家共同体」の形成と展開』勁草書房
- 中島和子 (2003) 「JHL の枠組みと課題：JSL/JFL とどう違うか」『母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究』プレ創刊, 1-15
- 畑中大路 (2015) 「学校組織間における知識移転：カリキュラムマネジメ

- ントの事例を踏まえた仮説生成」『教育経営学研究紀要』17, 13-22.
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235-242.
- Douglas, M. (2005). Pedagogical theories and approaches to teach young learners of Japanese as a heritage language. *Heritage Language Journal*, 3(1), 60-81.
- Liu, P. (2006). Community-based schools in southern California: A survey of teachers. *Language, Culture, and Curriculum*, 19(2), 237-249.
- Liu, N., Musica, A., Koscak, S., Vinogradova, P., & López, J., (2011). Challenges and needs of community-based heritage language program and how they are addressed. *Heritage Briefs*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- McLaughlin, M. W. (1991). Enabling professional development. In A. Lieberman, & L. Miller (Ed.), *Staff development for education in the '90s Second Edition* (pp. 61-82). NY: Teachers College Press.
- Sneddon, R. (2017). Sustainable approaches to complementary education in England. In O. E. Kagan, M. M Carreira, & C. H. Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education* (pp. 85-99). New York: Routledge.
- Walters, S. (2011). Provision, purpose and pedagogy in a Bengali supplementary school. *The Language Learning Journal*, 39(2), 163-175.
- 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.