

Title	ワールドクラスに参加した学生講師の認識の変化
Author(s)	近藤, 美佳
Citation	EX ORIENTE. 2024, 28, p. 27-45
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/95002
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

◎特集 阪大ふくふくセンターの使命と可能性

ワールドクラスに参加した学生講師の 認識の変化

**Changes in the perceptions of the students
who participated in *World Class***

近藤美佳
Mika KONDO

0. はじめに

大阪府守口市の公立学校において、在日外国人教育の一環としてワールドクラスという活動が行われている。ワールドクラスでは、外国にルーツのある子どもたち¹が自身のルーツのある国のことばや文化を学ぶ。この活動に、2021年度より大阪大学大学院人文学研究科および大阪大学外国語学部で外国の言語と文化を専攻する学生が講師として参加している。本稿では、2021年度から2022年度にかけてワールドクラスに講師として参加した学生2名の学びや気づきをまとめることにより、外国の言語と文化を専門とする学生が、日本で学び育つ外国にルーツのある子どもたちと関わる意義を主張したい。

1. 守口市ワールドクラスについて

大阪府守口市は、人口141,255人を有する市であり(2023年10月1日現在)、うち、在留外国人数は2,894人である(2023年6月末現在)。守口市内には、小学校13校、中学校7校、義務教育学校1校の市立学校があり(2023年4月

現在)、その全ての学校に外国にルーツのある子どもが在籍している。守口市立学校においては、外国にルーツのある子どもたちに対する取り組みと、周りの子どもたちに対する取り組みの2本を軸とした在日外国人教育を展開している。外国にルーツのある子どもたちに対する取り組みとしては、守口市在日外国人教育研究協議会主催行事である守口で☆ワールド（市内で暮らす外国につながる子どもたちの集い）やハギハッキョ（コリアンルーツの子どもたちを対象とした夏の合同キャンプ）などを開催するほか、外国にルーツのある子どもが自分のルーツのある国のことばや文化を学ぶための課外活動であるワールドクラスを実施している。一方、周りの子どもたちに対する取り組みとしては国際理解教育を行い、外国にルーツのある子どもたちの自己肯定感を育む教育と、周りの子どもたちに正しい理解・認識をもたらす教育とを、双方を互いに結び付けながら実施している。ワールドクラスは、守口市立学校のうち14校で実施されており、頻度は学校により異なるが、年間10回程度（月に1回～数回）である。外国にルーツのある子どもたちとその学校の教員がともに参加し、子どものルーツのある国・地域ごとにグループに分かれて活動を行う。それぞれのグループには、その国・地域の言語と文化について教授する講師が付く [2022年度活動報告会 守口市外教報告]。

このワールドクラスの講師として、2021年度より大阪大学大学院人文学研究科および外国語学部の学生が参加している。2021年度、2022年度はベトナムの講師を各3名が務め、2023年度は、ベトナム・ブラジル・トルコ・中国・イエメン・タイの講師を大阪大学人文学研究科附属複言語・複文化共存社会研究センター（以下、センター）のメディエーター9名が務めている。彼らは、担当する小中学校の活動日に活動するほか、月1回程度、箕面キャンパスで行われるミーティングに参加し、自身の活動内容について報告し、その内容を検討している。また、年度末には守口市在日外国人教育研究協議会と共同で活動報告会を開催し、当該年度の活動を振り返るとともに、今後の活動についても検討する機会を設けている。

2. ワールドクラス講師性

本稿では、2021年度から2022年度にかけてワールドクラスに講師として参加した学生2名の学びや気づきについて検討することを試みるが、その際、「ワールドクラス講師性」という概念に基づいて検討したい。

「白人性（Whiteness）」とは、「白人であること」を記述し、そのマジョリティとしての社会的意味を追求する概念である〔藤川編, 2005〕。白人性研究から着想を得て、松尾〔2005〕は、日本社会においてマジョリティを形成する日本人に焦点をあて「日本人性」を提唱した。「日本人性」とは、日本人／非日本人の差異のポリティックスによって形成されるもので、①目に見えない文化実践、②自分・他者・社会を見る見方、③日本社会における構造的の特権から構成される。牛窪〔2016〕は、これらの議論において「『～性』とは、社会的に構築された無標の価値を改めて問い直すための概念として提起されている（p.46）」と解釈し、「社会的に構築され、教師になる過程において個人に求められる、日本語教師としてのあり方（p.46）」を「日本語教師性」という概念として立て、日本語教師に「なる」際に求められる「あり方」を課題化し、議論した。

これに倣い、「社会的に構築され、講師になる過程において個人に求められる、ワールドクラス講師としてのあり方」を「ワールドクラス講師性」と設定する。ワールドクラス講師を引き受けた学生たちが、何を求めて講師を引き受けたのか、どのような講師を目指していたのか、それを目指す過程でどのような葛藤を抱え、その葛藤とどう向き合ってきたのかを検討してゆきたい。

3. 分析の対象と方法

分析するのは2021年度～2022年度の2年間に亘り、このワールドクラスに講師として参加したLさんとNさんの語りである。Lさんは、大阪大学外国

語学部日本語専攻（ベトナム語）を卒業し、同大学大学院人文学研究科日本語専攻博士前期課程に在籍する大学院生であり、Nさんは、同大学外国語学部ベトナム語専攻の学生であった（ともに2022年度当時）。2名は、2021年度～2022年度の2年間に亘り、ベトナム講師としてワールドクラスに携わるほか、国際理解教育の際のゲストティーチャーも務めた。2名の活動校と対象児童を表1にまとめる。

表1 LさんとNさんの活動校とワールドクラスでの対象児童

	Lさん	Nさん
2021年度	甲小学校 (2名:2年生女児、1年生男児) 乙小学校 (2名:6年生男児、2年生男児)	丙小学校 (1名:1年生女児)
2022年度	甲小学校 (2名:3年生女児、2年生男児)	乙小学校 (1名:3年生男児) 丁小学校 (1名:1年生女児)

年度末の活動報告会における2名の報告を文字起こししたものを中心に、講師ミーティングのメモ、2名が作成した教案や学習記録等も参考資料として扱いつつ、2名がどんなワールドクラス講師を目指していたのか、その過程で何を感じていたのか、最終的に得た学びや気づきは何かをまとめていく。

4. 考察

(1) ワールドクラスとの出会い

まず、2名がワールドクラス講師を引き受けた経緯をまとめておく。Nさんは、大学の授業の中で外国にルーツのある子どもたちの現状と課題について学んだことをきっかけに、これまで専攻してきたベトナム語の知識・技能を活か

して何か自分にできることはないだろうかと考えるようになった。初めてワールドクラスの講師の話聞いたときは、今の自分の能力では講師を引き受けるのは難しいと考えて参加を断った。しかし、新型コロナウイルス感染症感染拡大の影響でベトナム留学を諦めることを余儀なくされたことでベトナム語を実践する機会を国内に求めるようになり、「もうできるか分からないけど、とにかくやってみよう（22年度活動報告会：N-12）」と参加を決意した。

一方でLさんは、既に外国にルーツのある子どもを対象とした学習教室におけるボランティア経験があり、さらに活動の場を広げたいと思っていたこと、外国にルーツのある子どもの教育が、自身が関心を持つ学問領域と隣接していること、また、日本語教師を志していることから教壇経験を積みたいとの思いもあり、ワールドクラス講師を引き受けることに決めた。

2名とも、ワールドクラスを、自身がこれまで学んできたことを活かす場、さらなる実践の場、将来のための経験を積む場として捉えて参加を決意しており、非常に高い士気を以てワールドクラスに臨んだことがわかる。

(2) ワールドクラスで抱えた葛藤

ワールドクラスに学生講師として参加することになった2名は、大学で学んだ複数言語環境に育つ子どものための言語教育理論（櫻井論文参照）を活用し、「子どもの言語状況を把握する」「子どもと仲良くなる」「子どもからベトナム語の発話を引き出す」ことを目標に掲げ、授業の準備を進めた。3点目の「子どもからベトナム語の発話を引き出す」ことは、せめてワールドクラスの時間だけでも、日本の学校に蔓延るモノリンガル主義から解放したいという思いや、複数言語・複数文化の総体としての力が認められる経験をさせたいという思いから、特に大切にしてきた。

ベトナム語をおうちの言葉だと思わなくていいようになってほしいという目標もありました。どういうことかということ、日本語の学校だから日本語しかしゃべっちゃいけないみたいなルールは、本当はないはずなんですよね。そういうプレッシャーをちょっとでも取り除くってというのが

目標にありました。

(22年度活動報告会：L-07)

活動の中で、2名は多くの葛藤を抱えることとなる。こうした葛藤は、「やっぱりわたしが日本人でしかない、日本にしかルーツがない学生だということ、わたしもずっと葛藤がありました(22年度活動報告会：L-09)」「民族講師³としてのわたしの存在意義って何だろう(22年度活動報告会：N-31)」「ベトナムルーツではなくて、まだベトナム語も十分ではないというわたしの状態で本当に民族講師が務まっているのかな(22年度活動報告会：N-35)」といった言葉で表現された。こうした言葉から、学校で構築され、2名に対して求められる、ワールドクラス講師としてのあり方と、自分自身の状態との間のギャップに2名が悩んでいたことがわかる。

2名の語りからは、共通して以下のような「ワールドクラス講師性」を見出していたことが読み取れる。第一に「ベトナム人である」こと、つまり「ベトナムのことばと文化について何でも知っている」こと、そして「先生である」こと、つまり「子どもに対して教育を行うための十分な知識・技能を持っている」こと、それから「マイノリティである」こと、「日本社会におけるマイノリティとしての苦しみや悩みを経験したことがあり、その実体験を以て子どもに寄り添うことができる」ことである。以下、この3点に基づいて整理していく。

(i) 「ベトナム人ではない」自分

ミーティングや報告会において、2名は自分が「ベトナム人ではない」ことに引け目や負い目を感じるような発言を繰り返している。ここでの「ベトナム人である」こととはつまり、「ベトナムのことばと文化について何でも知っている」ことと言い換えられる。2名は、ワールドクラスの講師である以上、「ベトナムのことばと文化について何でも知っている」ことが求められ、その求めに応じなければならぬと強く感じている。しかし、ベトナム語を外国語として学習中の学生であり、ベトナム留学経験も持たない2名は、自身の持つ知識

と技能に制限が多いことに常に悔しさや無力感を感じていた。

結構質問していただくことが多いんですけど、わたし自身、全然まだまだ知らないことばかりだな、というのはいつも痛感していました。そして、例えば、ふわっと日本語で言われたことを臨機応変にベトナム語で伝えきるといのは、やっぱりネイティブでないわたしにはまだ難しくて、それはわたしが民族講師でいいのかな、というふうにも思わされる時間ではありました。

（22年度活動報告会：N-35）

ベトナム語が未熟でどうしても意味の範囲であったり、発音であったり、表現とかっていうのを失敗してしまったりとか、あとはもちろん入念には準備していくんですけど、準備ベースになっていくがゆえに急なことに対応できなくて突然聞かれたことについて、さっきもあったように「わたし、わからない」って思ってしまったりするんですね。

（22年度活動報告会：L-09）

Lさんはこうした場面を、「先生なのに失敗した」ことによって「子どもの心が離れちゃう」のではないかと不安に感じたと振り返る。さらに、こうした場面において自分が受けたショックを、外国にルーツのある子どもが普段教室内で感じているであろう気持ちに重ね、「普段、子どもが教室で『できない子や』って見なされるときって、こんな気持ちで、こんな目にさらされてるんやろうか（22年度活動報告会：L-09）」と考えたという。

こうした状況に対し、2名とも、入念な事前学習を行うこと、教案を作成して授業の流れをコントロールすることで対処しようと試みている。

なんでわたしが教案を作ってるかという、本番にめちゃくちゃ弱いってのが原因でして、後でも説明するんですけど、ベトナム語を全部が自由に伝えるのであればなくてもいいかもしれないんですけど、そうじゃない、限られたことしかわたしがわからないから、とに

かく事前に予習していくであつたりとか、(中略) そうなつたときに教案があれば、別にその通りにやる必要はないんですけど、それがあることによって自分がその場でワチャワチャ、ワタワタしないための道具としてわたしはずっと使っています。で、なかったら、逆にできないかなと思います。

(22年度活動報告会：L-09)

学生講師たちが毎回教案を作成して授業に臨むことに対し、学校側からは「そこまでしてくれなくてもよいのに」という遠慮の声が挙がっていた。しかし、「ベトナム人ではない」学生講師たちにとっては、教案を作成することが「ベトナムのことばと文化について何でも知っている」という求めに最大限応じるための武装のような役割を果たしていた。しかし、経験を重ねるにつれ、2名は徐々に教案から解放されていく。Nさんは、2年目に自身の初年度の活動を振り返った際、教案を完成させることで自己満足してしまっていた自分に気が付く。2年目は自身の卒業研究が忙しく初年度ほどワールドクラスの準備に時間が割けなくなったという事情も重なり、「教案を作り込むんじゃなくて、そのテーマに関する言葉をたくさん携えていった」ところ、「教案をガチガチに作っていたときにはできなかった、自然なフリートークのところでたくさん単語を使つたりとか、そのテーマに沿った会話が使えるように」なった。すると、却って子どもの発話が引き出しやすくなり、ワールドクラスは「子どもが主役の時間」「子どもたちが自分のアイデンティティを育てていく場」であることを再認識するに至った(22年度活動報告会：N-26, 27)。一方Lさんは、対象児童がベトナム語のオンライン家庭学習を始めたことにより、「ベトナム語の能力が上昇するとともに、自分がどんなことをベトナム語でやりたいとかってということも明確化されてきたという。『先生、こんなことをおうちで勉強したんだよ』って教えてくれる」ことも増えてきたため、そんなときは「(作成してきた教案や事前準備をしてきた内容を)全部捨て」て、「子どものことを聞くための時間」にすることもあった。こうした流れを受け、Lさんは「一方的に知識をこうです、こうですって与えるんじゃなくて、子どもた

ちのできることを知っていることがどんどん増えていく中で、勉強したことを交換しようよっていうスタンス」に舵を切る（22年度活動報告会：L-10, 14）。すると、子どもたちがそのスタンスの変化を理解、受容し、「ともに学ぶ」空間が創出されていった。

子どもの方が、教室で自分たちが先生に教えてあげるんだよみたいな気持ちに対してすごく理解が深まってきて、わたしが失敗することに対して違和感をありがたいことに持たなくなり、それから積極的にわたしを含め先生方にも教えてあげるっていう気持ちを持ってきて、みんなで勉強している感が深まった（後略）。

（22年度活動報告会：L-15）

こうした経緯を経て、2名はそれぞれの活動の場において「子どもとともに学ぶ人」というスタンスを確立していく。このスタンスが確立されるにつれて、教案に頼らざるを得ない感覚は徐々に薄れていった。

さらに、こうした経験を重ねていくうちに、ベトナム語やベトナム文化に対する自身の学び方にも変化が生じていく。

ワールドクラスに入ったことで、わたしはいろんなことをもっと学びたいな、という気持ちになりました。まず、そもそもワールドの準備をするために学ぶ時間がかなり多くありました。授業の準備をするにもたくさん単語を調べますし、たくさん写真を見ますし、すごくいろんなことを学びました。（中略）そしてベトナムのことを知っていくことで、子どもたちのバックグラウンドのことを知れる、というのが純粋に嬉しく感じて、どんどん学んでいくのが、わたしはすごく楽しく思っていました。

（22年度活動報告会：N-35）

ものすごくベトナム語を勉強し直して学部のとときにやっていた受け身の勉強ではいられないというふうに思いました。正直学部のとときより、わたしはこれのために勉強しました。それから自分は何のために勉強しているんだろうということが、ベトナム語を勉強することの動

機づけが、道具的な価値観ではなくて、もっと何か大切なものを見つ
けるためにというふうに思えたら、楽しくなるんじゃないかなと思っ
ています。

(22年度活動報告会：L-22)

ワールドクラスという実践現場を得たことで、自分の学びが「誰かのためにな
る」という感覚が生まれ、子どもの存在に励まされながら楽しく学習に向かう
ことができるようになった。机上の学習だけでは得られなかった、学習動機の
向上に繋がったことがわかる。

(ii) 「先生ではない」自分

「ベトナム人ではない」ことと同様に、「先生ではない」ということにも2名
は悩んでいた。「先生である」こととは、「子どもに対して教育を行うための充
分な知識・技能を持っている」ことである。特にNさんは、自身が教職課程
を学んでいないことを気にしており、ワールドクラス講師を始める前は「(教
えるという)先生たちがやってるようすごいことは、わたしには絶対にでき
ません(22年度活動報告会：N-11)」と思っていたと話している。

学生として先生方にとっては当たり前のことが難しかったという話な
んですけども、さっきお話にありましたように、学年にあった平仮
名、カタカナ、漢字であったり、集中力の短さっていうのであった
り、内容の難しさであったりっていうのもちゃんと考えるように注意
していました。

(22年度活動報告会：L-08)

こうした子どもを相手にする際の特有の難しさを活動の度に感じつつ、それら
は「先生方にとっては当たり前のこと」なのだろうと認識している。

また、このような難しさに加え、当然ながらワールドクラスでは、ある子ど
もが「日本語でできること」と「ベトナム語でできること」の間に差が生じる
ということも起き得る。

今年は小学3年生の男の子と小学1年生の女の子を担当したんですけ

ど、別の学校で別の学年ですけど、ベトナム語の能力だけで言ったら小学1年生の女の子の方がかなり高かったです。だけど、認知レベルとか自分が知っていることとか、普段の生活のレベルで言ったら小学3年生の男の子の方がかなり高いわけで、そういう子どもたちに対して例えばこんな簡単なことを聞いていいのかなとか、こんな簡単なことを聞いてプライドが傷ついたらどうしようというわたしの側でもすごく悩むことが多くありました。

（22年度活動報告会：N-33）

こうした状況に対して、以下のような工夫をして対処している。

認知能力っていうのはどんどん上昇して行って、でも、その上昇していく認知能力っていうのは日本語なので、それにベトナム語が追いついているかっていったら、絶対そんなことはないですよ。でも、それとベトナム語でできる範囲に課題を設定してしまうと、ああ、ぼく頑張ったみたいな達成感を得ることが、知的好奇心を満たすことができないっていうのがあるので、その辺の折り合いをつけるために、ちょっとずつ難しいタスクは日本語ですけど、そのときに作業中に話す会話はベトナム語にするとか、そういう折り合いをつけていました。

（22年度活動報告会：L-14）

さらに、前項でも取り上げたLさんの「先生なのに失敗した（22年度活動報告会：L-09）」という発言から、「先生である」ことには、「完璧で、何事も失敗しない」というニュアンスも含まれることがわかる。こうしたプレッシャーを和らげようと、ミーティングの中で筆者は「先生ではなくお姉さんになろう」と繰り返し伝えてきたが、学生講師たちがいくら自分は先生ではないと思っても、子どもにとっては「知らない大人は先生（22年度活動報告会：L-09）」である。学生講師たちは、先生として見られ、先生と呼ばれる以上、それに応える必要があった。「完璧で、何事も失敗しない」「先生である」ためにも、やはり教案は役に立った。しかし、前項で述べたように、2名のス

タンスは「教える人」から「子どもとともに学ぶ人」へと変化していく。「子どもとともに学ぶ人」の「失敗」は、「先生」の「失敗」ほど違和感を持たれなかったとLさんは感じている。

(iii) 「マイノリティではない」自分

LさんもNさんも、日本生まれ日本育ちであり、外国語としてベトナム語を学習している身である。そのような背景を以てワールドクラスに参加した2名は、自身が「日本人であること」に居心地の悪さを感じるようになる。ミーティングでも、「どうしようもなく日本人」「日本人であることが悔しい」等という言葉が毎回のように聞かれるようになった。

他の民族講師の皆さんというのは自分がアイデンティティについていろいろとお考えになったことがあって、でもわたしは自分が例えばそういう経験がないがゆえに、子どもが自分のルーツ、アイデンティティに悩みを持っているときに、これ、わたしもそうだったよって、アドバイスできないって、すごい思ったんですよ。それってわたし、彼らの味方になれないんじゃないかと思ってわたしはじゃあどうしたらいいかなって思った（後略）。

（22年度活動報告会：L-13）

わたし自身は、かなり、ルーツを尊重できているのだろうか、わたしがここにいることでこの子は嫌な思いになることがないだろうか、というふうに、ずっと不安に感じていることはありました。

（22年度活動報告会：N-33）

ここでの葛藤は、ワールドクラスの講師には「マイノリティであることの苦しみや悩みを経験したことがあり、その実体験を以て子どもに寄り添うことができる」ことが求められるが、自分たちはそれができないことである。2名は「間違いなく日本人のアイデンティティ」を持ち、「日本にいる限りはずっと文化的なマジョリティ」であり、同じ立場から子どもに「寄り添っていくことが許されていない」自分に気が付く（22年度活動報告会：L-13）。つまり、自ら

の「日本人性」を自覚することとなった。そこで、Lさんは子どもに寄り添うための別の方法を探し、「好きを伝えること」という方法を取る。

ただひたすらわたしがあなたたちのルーツやあなたたち自身のことが好きだっていうことを伝え続けることしか、本当にできないと思って、なので、それについて全力を注ぐことにしました。

（22年度活動報告会：L-13）

すると、子どもたちもLさんの気持ちを受け止めた。1年目の頃は「先生、ベトナム人じゃないん？」などと聞いてくることもあった子どもたちだったが、2年目には「先生、めっちゃベトナム、好きやんな」と言うようになったり、他の教員に対してLさんを「先生（Lさん）は、ベトナム語が好きやから勉強してるねんで」と紹介したりする姿が見られるようになった（22年度活動報告会：L-15）。

また、2名は日本人学生という立場を活かした振る舞いを模索し始める。具体的には、学校に対して「日本的な」視点を指摘することや、大学での学びとの関連付けである。

「果物のカード作ります」ってなったときに、できたら全部のグループで揃えて果物の種類、言語対応表みたいになるようなカードになったらいい、という希望があったんですけど、国の気候が違えば採れる果物も違うから、それは不可能ですという話をしたりだとか。

（22年度活動報告会：L-11）

在日外国人の方のいろんな困難とか悩みとか、そういうのを扱う授業を取ったんですけど、そういうこともワールドクラスの活動にわたし的には活かせたというか、それぞれわたし自身の学びも取り入れながらワールド（クラス）の活動をさせていただいたなと思っています。

（22年度活動報告会：N-35）

このように、自分の「日本人性」を自覚した2名は、「だからこそできることもある」と認識を切り替え、日本人である自分や学生である自分の強みを見出し、それを積極的に活用するようになった。

学生なのでできることっていうのはありました。例えば学校さん側と意思疎通して今度の授業、どんなことしたいですかとかそういう話ができたりとか（後略）。

（22年度活動報告会：L-09）

最近になって、日本ルーツっていうわたしだからこそ、やっぱり日本語でベトナムの文化を伝えて、この子たちに伝えることができるっていうのも一つ、わたしだからこそできることかなと思うようになりました。

（22年度活動報告会：N-37）

このように考え方が変化する中で、2名は周りの人間の「日本人性」にも気が付きやすくなる。自身の「日本人性」を自覚していない、自身の「日本人性」の再検討に至らない教員の言動が気になるようになり、ワールドクラスの活動や、国際理解教育の授業に対して無関心な態度を隠さない教員がいたことに違和感を覚える。

この方はおそらくいつもワールド（クラス）にそんなに興味ないなっていう（中略）、そういう方が戸惑っていたり、ちょっと的外れかもって思うこととかをおっしゃったときに子どもも「ウツ」てなったりとか混乱するのが、上手く言語化できないんですけども、やっぱりわかるんですね。

（22年度活動報告会：L- 質疑応答）

またNさんにとっては、「ルーツ」という概念について考え直す機会にもなったという。2021年度の報告会では『日本人』の私ができたこと」と項目を立てて報告をしていたいたNさんであったが、2022年度の報告会では「私」だからこそできることとは…？」と題して話をした。これには意図があり、当初は「ベトナム人」か「日本人」かという二項対立しか持たなかったが、ワールドクラスへの参加を通して、自分が自身のアイデンティティを「日本」だけではなく、出身県等、他の要素に対しても持ち得ることを再認識したと言う。Nさんは、こうした「ルーツ」について以前は「一人で勝手に学ぶもの」だと

思っていたが、差別等にも繋がり得る「ルーツ」のちがいを、仲間とともに学ぶことによってお互いの理解に繋げられることにこそ、ワールドクラスの活動の意義があるのではないかと考えたと言った（22年度活動報告会：N-37）。

（iv）2名の活動を支えたもの

これまで述べてきた通り、LさんもNさんも大きな葛藤を乗り越えながら活動に参加していた。では、その葛藤を乗り越えるための活力となったものは何だろうか。第一に、担当する子どもへの愛情が挙げられる。LさんもNさんも、子どもが自分の経験を話してくれたり、ベトナム語での問いかけに答えてくれたりすることに喜びを感じており、コミュニケーションを重ねて信頼関係を構築する過程を楽しんでいる。Nさんは、子どもがワールドクラスで学んだ内容を家に帰って両親に伝えたと報告してくれたことや、修了式で楽しかったことを発表してくれたことを受け、それが嬉しかったと話した。Lさんも、「子どものことをもっと知りたい」「もっと仲良くなりたい」という思いを以て常に子どもに接していたことを語っている。自身が行った活動に対し、子どもから、保護者から、教員から、喜びや感謝の声が届く。それが2名を支えたことは間違いないだろう。

また、ともに活動に励む仲間の存在も大きかったようだ。Nさんは、2年間の活動を振り返り、悩むことも多かったが「先生であったりとか、先輩や後輩と、みんなの助けを得ながら、一緒になって、一丸となって続けてきた（22年度活動報告会：N-13）」と話した。初年度である2021年度には、活動前の授業内容検討のためのミーティングと振り返りのミーティングと、月に2回ミーティングを実施していた。2022年度からは月に1回に頻度を下げたものの、定期的に悩みを共有し、相談し合える体制を作っていた⁴。このミーティングには筆者も毎回同席し、必要に応じて自身の経験を共有したり、助言をしたりしている。ミーティングに加え、作成した教材や教案等を Teams で共有して適宜互いに参考にし合える状態にしたり、急ぎの相談や報告には LINE のグループトークを活用したりもした。同じような葛藤を感じたことを分かち合

うことで安心感を得たり、それぞれの経験を共有することで互いの参考にしたりと、仲間同士で支え合う関係性ができていたようだ。こうしたピアサポート体制も2名を支えたもののひとつである。

(3) 「ワールドクラス講師性」からの脱却と自分なりの「ワールドクラス講師像」の構築

これまで見てきたように、2名は当初ワールドクラスの講師として、「ベトナムのことばと文化について何でも知っている」、「子どもに対して教育を行うための十分な知識・技能を持っている」、そして「マイノリティであることの苦しみや悩みを経験したことがあり、その実体験を以て子どもに寄り添うことができる」という3つの要素を兼ね備えなければならないと考えていた。前者2点については、入念な事前学習を行うこと、授業の流れをコントロールすることによってある程度カバーすることができたが、3つ目の要素は工夫で補えるものではなかった。しかし、理想とする姿と自身との間のギャップと真摯に向かい合ったことで自身の「日本人性」を自覚することに繋がり、結果、「日本人性」を踏まえたワールドクラス講師のあり方を模索するようになった。そして、「教える人ではなく、子どもとともに学ぶ人」というスタンスを見出す。そのスタンスが自分の中で確立するだけでなく、子どもや周りの教員にも受け入れられるようになると、教案を手放し、より自由な授業展開をすることが可能となった。さらに、周りの人間の「日本人性」にも気が付きやすくなり、ミーティングの際に「日本人性」を帯びた視点に対して指摘ができるようにもなった。

松尾 [2019] は、「多文化共生を可能にするには、空気のように日頃気づいていないマジョリティの自文化中心主義を問う」必要があり、「日本人性によって構築される日本社会の力関係のポリティックスや不平等な慣行を明らかにしていくこと」が重要であると述べている (p.104)。また、「日本人性」の議論を踏まえた「異文化間能力」を「自らの日本人性について意識化し内省的にその社会的意味を検討するとともに、異なる人々を尊重し効果的にコミュニ

ケーションをとり多文化共生の実現に向けて協働する力（p.105）」と定義し、その重要性を説いている。2名の学びは、まさにこの「異文化間能力」であったと言えるのではないだろうか。そして、こうした学びが得られることに、外国の言語と文化を専門とする学生が、日本で学び育つ外国にルーツがある子どもたちと関わる意義があると考ええる。

5. まとめにかえて

母語・母文化の学習支援現場に携わる人材として想定されているのは、子どもと同じ国・地域出身の外国人住民であることが多い。しかし、その国・地域出身者を見つけれない場合も少なくない。ある国・地域出身であれば誰でもその国・地域の言語や文化を教授できるわけでもない。その国・地域の言語と文化を習得した日本人も支援員のなり手になり得るが、「異文化間能力」を有していなければ、却って抑圧に加担することにもなりかねない。ホスト社会が、外国の言語と文化に通じ、「異文化間能力」を兼ね揃えた人材を育成することが急務である。

守口市では、学びを積み重ねながら活動に取り組む2名の姿勢が学校教員の信頼を獲得したことにより、学生講師の活躍の場が広がった。初年度はワールドクラス講師のみを担当していた2名が、2年目からは守口で☆ワールドの講師や国際理解教育のゲストティーチャーも任されるようになった。そして現在は、2名の後輩たちが守口市内の各校で奮闘している。外国の言語と文化を習得し、さらに「異文化間能力」の向上に励む学生が、社会に受け入れられた好例であると言えよう。

本稿で紹介した守口市のワールドクラスとの連携を先行事例のひとつとし、今後も外国の言語と文化を専門的に学ぶ学生と地域社会、特に外国にルーツのある子どもたちが過ごす教育現場を繋ぎ、双方に学びをもたらす役割をセンターとして果たしてゆきたい。

[謝辞]

本研究は、先導的学際研究機構附属暮らしの空間デザイン ICT イノベーションセンターダイキン情報科学研究ユニット (Di-CHiLD) 新たな研究課題・価値創造探索活動受託研究「異文化間コミュニケーションに関する研究—複言語・複文化能力を持つ学生と外国にルーツのある子どもの相互学習を通して—」の一環として行ったものである。

本研究の実施には、多くの方々の協力・支援を得た。研究協力者のLさん、Nさんをはじめとする学生講師たち、守口市在日外国人教育研究協議会の方々、ワールドクラスご担当の先生方、子どもたち、そして保護者の皆さまに、心より感謝の意を表したい。

[注]

- 1 センターでは「外国にルーツを持つ子ども」という用語を用いているが、守口市の学校現場では「外国にルーツが(の)ある子ども」と呼ぶ。本稿では、現場で使用される用語に合わせて「外国にルーツが(の)ある子ども」と記す。
- 2 括弧内は、発話の場、発話者と発話の通し番号を示す。
- 3 ワールドクラスの前身は民族学級(阪神教育闘争に由来する、公立学校に設置された在日コリアンの民族教育の場)であるため、講師は「民族講師」と呼び習わされていたが、様々な国・地域にルーツのある子どもが参加している現状を踏まえ、2023年度に「ワールドクラス講師」という用語に統合された。本稿では、LさんとNさんの発話内に出てくる「民族講師」は発話されたままの形式で示す。
- 4 2021年度～2022年度のミーティングには、ワールドクラス以外の現場でベトナムにルーツがある子どもの支援に当たっている学生もともに参加し、皆で情報交換をしていた。2023年度からは、センターの設立に伴い、ワールドクラス講師のミーティングとそれ以外の現場の学生のピアサポート会はそれぞれ別に行っている。

[参考文献]

牛窪隆太

- 2016 「日本語教師は市民となりうるか」細川英雄、尾辻恵美、マルチェッラ・マリオッティ編『市民性形成とことばの教育——母語・第二言語・外国語を超えて——』、くろしお出版、東京、44-73。

藤川隆男編

- 2005 『白人とは何か?——ホワイトネス・スタディーズ入門——』刀水書房、東京。

松尾知明

- 2005 「『ホワイトネス研究』と『日本人性』——異文化間教育研究への新しい視座——」『異文化間教育』22, 15-26。
- 2019 「多文化教育と日本人性:異文化間能力の育成に向けて」『生涯学習とキャリアデザイン』16 (2), 103-113。

e-Stat「在留外国人統計（旧登録外国人統計）」

<https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00250012&tstat=000001018034>

守口市ホームページ

<https://www.city.moriguchi.osaka.jp/index.html>

