

<論文>

韓国の中高等教育段階における日本語教育の意味 ——教師のライフストーリーからの考察——

澤 邊 裕 子

1. はじめに

本研究は韓国の中高等教育機関で日本語を教える教師たちの語りから教師たちが持つ日本語観、日本語学習観、日本語教育観、韓日交流観を探り、そこから中等教育段階における日本語教育の意味を捉えることを目的としている。

韓国は長く日本語が「国語」として強制的に教育されていた時代があり、そのことに多くの国民が苦しめられたという歴史がある。そのため韓国では解放後、学校教育機関で日本語教育を行うということに対して大きな抵抗感があった。高等学校（以下、高校とする）の第二外国語教育科目の中に日本語が設けられたのは朴正熙政権時代の1973年のことである。その後日韓の経済的交流の結びつきは強まり、韓国語と日本語の言語的近さ、日本の大衆文化の人気も影響して、韓国は世界で最も日本語学習者が多い国となった。2001年には第7次教育課程（日本の学習指導要領に相当する）の適用によって中学校においても第二外国語としての日本語教育が開始されている⁽¹⁾。

しかし、2012年の国際交流基金の海外日本語教育機関調査によると、韓国の日本語学習者数はここ数年の間に減少しており、韓国の中高等教育における現在の日本語教育の位置は現場の教師たちにとって危機感をもって受け止められている。それは、2009年に改訂され2011年から施行された2009年改訂教育課程において、第二外国語がこれまで「外国語領域」の科目とされ必修科目であったものが、「生活教養領域」の一つに位置づけられ、第二外国語科目が必修選択科目の一つとなり、日本語の単位数が減少したこと、第二外国語の中でも中国語の人気が高まっていることが背景にあるとされる。国際交流基金が実施している海外日本語教育機関調査においても、韓国の日本語学習者は長年世界第一位であったのが、最新の2012年度の調査結果では世界第三位⁽²⁾と発表された。この結果は韓国の日本語学習者数の大きな割合を占めていた高校生の学習者が減少している影響の現れであると考えられる。また、日本語を専攻する学生の減少から、大学においても日本語関連学科が縮小、閉鎖される等の動きもあり、韓国の中、高等教育段階における日本語教育の現状は先を見通すことが難しい、厳しい状況に置かれていると言える⁽³⁾。

筆者はそうした今だからこそ、中等教育機関の日本語教育を支えてきた、あるいは現在も日本語教育という営みに関わっている日本語教師たちの経験に注目し、教師たちが日本語を学び、教えるという営みにどのような意味づけを行ってきたのかについて知る必要があると考えている。筆者はこれまで中等教育における日本語教育の実践に関する調査研究を行う過程において数多くの日本語教師に接してきたが、その中で強く感じたことは、教師一人一人の日本語の言語や文化への関心、学習経験、子どもへの教育のまなざし、韓日交流にかける思い等が自身の日本語を教える意味に繋がり、教師の教育実践と切り離せないものになっているのではないかということであった⁽⁴⁾。しかし、そうした実践を行っている教師がどのような経験や信念を持ち、日本語教育に関わり、子どもたちと向き合っているのか、という課題について取り組んだ研究は韓国における日本語教育において十分に行われているとは言えない。こうした経緯から、日本語教師一人一人の経験、信念をもとに現代の中高等教育段階における日本語教育の意味を捉えなおす必要があると考えた。そのために、本研究では質的研究法として後述するライフストーリー研究法を用いることとした。ライフストーリーは「個人が生活上で体験した出来事やその経験についての語り」（桜井・小林, 2005, p.12）であり、ライフストーリー研究法はそうした語りから「自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を全体的に読み解こうとする質的研究法の一つ」（桜井, 2012, p.6）だとされている。近年このライフストーリー研究法は日本語教育の分野においても注目が高まっている（三代編, 2015）。それは、従来多く行われてきた統計分析による一般的傾向の把握を目的とした研究が、個人性を軽視することになることへの危惧、桜井（2005, p.14）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」という思いに共感する日本語教育研究者たちが増えているからに他ならない。筆者も同様の立場から、ライフストーリーにおける教師たちの語りから教師たちの日本語観、日本語学習観、日本語教育観、韓日交流観を探り、韓国の中高等教育段階における日本語教育の意味を見出すことを試みたい。

2. 先行研究

ここでは、本研究が行う日本語教師に対するライフストーリー・インタビューという研究手法及び日本語教師に対する質的な分析に繋がる、近年の韓国人日本語教師に関する先行研究を取り上げる。世界で最も日本語学習者数が多い国としての歴史が長い韓国の日本語教育に関する論考は数多いが、韓国人日本語教師に関する質的研究は量的に多いとは言えない。本研究に近接する先行研究としては李（2009）、田中（2011）、河先（2013）が挙げられる。

李（2009）は韓国の年少者日本語教育の在り方を探る目的で中学校、高校で教える韓国人日

本語教師7名に対し半構造化インタビューの手法を用いた調査を行っている。インタビューは第7次教育課程における日本語教育の現状について聞いたものである。第7次教育課程以降、韓国の教育課程では「文化教育」が重視されてきているが、現場の教師たちの声を聞いた結果から、教育現場においては言語と文化の統合を目指した日本語教育の意識をあまり窺うことができないとし、批判的に捉えている。李（2009）は研究対象者の属性や教師たちに日本語教育の現場の状況に関する思いを探るインタビューを行っている点で本研究とかなりの重なりがあるが、教師個人が持つ、日本語を学ぶことに対する意味づけについては取り上げていない。

田中（2011）は1960年～70年代に日本語を学んだ経験を持つ6名の日本語教員の語りのデータをもとに、日本語学習の意味づけについて考察したものである。1960年～70年代は日本語に対して冷たい視線が向けられ、かつ日本語教育自体も整備されていなかった時代である。その時代に日本語を学び始め、その後日本語教育と研究に従事してきた人々は、日本語にどのような意味を見出してきたのか、そのライフストーリーを明らかにすることが研究目的とされている。調査からは、日本語に対する社会的な評価の低さや教育環境の不整備といったあまり恵まれていない教育環境に置かれながらも、その状況に働きかけるなどして、学ぶことへの主体的な意味をそれぞれ見出し、学習を維持することに成功したプロセスがあったことが見出されたとしている。田中（2011）は、韓国人日本語教師を対象としたライフストーリー調査を行い、日本語の意味づけについて考察した先行研究として貴重だが、日本語教育史の観点から考察されたものであるという点で本研究とは異なり、中等日本語教師を対象としたものではなく、韓日交流に関する教師たちの考え方も考察の対象とはなっていない。

河先（2013）は1945年以前から1990年初頭に日本語学習を開始した韓国人日本語教師29名に対する半構造化インタビューの手法を用いたオーラル・ヒストリー調査と史料の分析から、韓国における日本語教育必要論の史的展開に関する考察を行っている。教師の個人の語りのデータから、日本語教育が韓国の国民意識としての主体性を強化する役割を終え、現在、個人間における交流や相互理解が日本語学習の重要な目的として広く認識される方向にあると結論づけている。河先（2013）は韓国人日本語教師に対するオーラル・ヒストリー調査のみならず、書かれた史料として新聞雑誌の記事、政府の対日外交政策などの記録文書、高校の日本語の教育課程とその解説や教科書、新聞記事なども分析対象としており、詳細かつ緻密に調査された韓国の日本語教育史に関する先行研究である。しかしながら、本研究で対象とする中等段階における日本語教育に携わる教師に関する研究はその範囲には入っていない。教師に関するオーラル・ヒストリーもその研究対象は大学教員であり、中等教育機関で教える教師たちに焦点化したものではないため、本研究における対象とはその点で異なっている。

以上、近年の韓国人日本語教師に関する質的研究の手法を用いた先行研究について挙げたが、韓国人日本語教師のライフストーリーをもとに日本語学習や日本語教育の意味について考察し

たものは、日本語教育史の観点からなされたものが中心であり、中高等教育における日本語教師はその考察対象とはなっていない。また、中等日本語教育における教師に関する研究においては、ある一定時期の教育課程における教師たちの取り組みや考え方について聞き取りを行ったもので、教師個人のライフはその考察対象にされてきておらず、中等日本語教師は教育課程を受け入れる側として、受動的な存在としてしか扱われてこなかったように思われる。しかし、韓国の日本語教育の中核を担ってきた中高等教育機関の日本語教育、それに携わる日本語教師たちの存在は大きく、韓国の日本語教育を捉える上で重要な研究対象であり、受動的な存在にとどまらなないと筆者は考えている。そこで本研究では、これまで質的な研究対象としてほとんど出現することのなかった、中等日本語教師のライフストーリー・インタビュー調査を実施し、教師たちの語りから見られる日本語観、日本語学習観、教育観、韓日交流観を探っていく。

3. 研究方法と手続き

前述のように本研究では韓国の中高等教育機関で日本語を教えている（あるいは教えた経験のある）教師を対象に、質的研究法の一つであるライフストーリー・インタビューを実施した。教師たちの教育実践の背景には当然のことながらその時々の大統領の考え方に基づく教育政策、国家的カリキュラムである教育課程の目指す方向性があることが想像されるが、そればかりではなく、教師一人一人の学習経験や教育経験、そこから育まれた信念や理想があり、それらを探求することにより見えてくる日本語教育の意味があると筆者は考えている。学習者である中高生は教科書からだけ日本語を学ぶのではなく、日本語教師の姿からより多くのことを学んでいるのではないかと考えるからである。

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、研究の目的として韓国の日本語教師の日本語人生、教師人生から現代における韓国の日本語教育の意味について考えるという目的を示し、インタビュー依頼をした。インタビュー調査協力者は、韓国の中高等教育の研究会ネットワークに所属する教師たちである⁽⁵⁾。

インタビューは2015年8月から9月にかけて表1に示す5名の中等日本語教育に携わる教師たちを対象に行った。インタビューの時間は1回につき2時間程度であり、韓国または日本の勤務先あるいは近隣の喫茶店で行った。協力者と筆者はF教師を除いて全員既知の関係であった。そのためインタビューはスムーズに進められ、教師としての「ストーリー」を聞きたいと始めて、自由に話してもらう形式をとり、「なぜ日本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」等を中心に聞いていく半構造化インタビューの手法で質問をした。インタビューは部分的に韓国語が使

用されることもあったが、大部分は日本語のみで行われた。韓国語で話された部分については筆者が翻訳して文字化した。なお、録音の前には改めて調査について説明し、インタビューの内容をICレコーダーに録音、文字化し、発話内容を分析し報告したり発表したりすることについて了承を得ている。

インタビューの後は文字化作業にあたり、次に、文字化した資料をもとに、調査協力者一人一人のライフストーリーをまとめる作業を行った。ライフストーリーをまとめるにあたっては、以下の点を意識した。まず、フィールドとしての個人に焦点を当て、その個人史自身が探求の対象であるという考え方から、ライフストーリーの記述には「分厚い記述」が必要だとされている。このことから、個人のライフストーリーをまとめる際には、協力者の言いたいことを的確に表している、生の声の引用を多く取り入れながら分厚い記述を心掛けた。

次に、一人一人のライフストーリーをもとに5名の日本語観、日本語学習観、日本語教育観、韓日交流観について考察した。本稿では紙幅の関係で一人一人のライフストーリーを全て掲載することはできないため、まず4.において5名の教師のライフストーリーをもとに5名について要約的な紹介をし、5.においてライフストーリー・インタビューにおける語りから見えてきた一人一人に特徴的な、あるいは共通していると思われる日本語観、日本語学習観、日本語教育観、韓日交流観について述べることにする。

表1 韓国の中学、高校で教えた経験のある日本語教師に対する調査：調査協力者

	性別	年代	勤務地域	学校の種類
E教師	男	60代	ソウル市	私立実業系高校 (2014.退職)
F教師	女	50代	慶尚北道	公立中学校、高校、外国語高校等
G教師	男	50代	ソウル市	私立実業系高校
H教師	男	30代	京畿道	私立一般系高校
I教師	女	30代	ソウル市	公立中学校

4. 調査協力者の紹介

4.1 E教師一船の通信長から日本語教師へ

1953年に6人兄弟の真ん中、長男として生まれたE教師は姉の助言で工業高校に進み、通信を専攻、卒業後は船の通信長の仕事に従事した。高校を卒業した当時の70年代、まだ韓国は海外旅行が自由にできる時代ではなかった。しかしE教師は海外に行ってみたくという気持ちが強かったため、海外に行ける仕事として船に関わるものにした。1971年、船の通信長として初めて訪れた国が日本で、東京の品川港に到着した。その時に日本人の大学生たちが声をか

けてきて、一緒に大学生たちの車に乗って品川を観光、交流した。その時の大学生たちがとても親切だったこと、日本社会が発展していることを自分の目で見て日本に対して良いイメージを持つようになったという。船の仕事を3年した後、軍隊に入隊し、除隊後は会社に勤めながら夜間大学に通って日本語を専攻した。日本語を専攻した理由は、「日本について学ばなければならない」という思いからであった。その気持ちの原点にあったのは、初めて見た日本の姿だった。

会社員をしながら夜間大学に通い、日本への留学も夢見ていたが既に家族がいたために教師として就職することにした。教師を志望したのは、平等な社会だと考えられていたこと、そして若い世代に日本を伝えたいと思ったからであった。1984年に実業系の私立女子高校の日本語教師として採用された。この高校は特に学力レベルの高い生徒たちが集まってくる学校だった。日本語への関心、学習意欲も総じて高かった。教え始めた当初の授業スタイルは、教科書中心、教師中心の教え方であったが、1988年、国立大学の慶尚大学校において中等一級正教師資格研修⁶⁾を受講した際に、日本の大学から派遣された講師による日本語教授法の講義に刺激を受け、特にそこで出会った「コミュニケーション・アプローチ」の概念に大きな影響を受けることになる。それまでの自身の日本語授業を改善し、意味の伝達を重視するコミュニケーション中心の授業、学習者中心の授業を意識し、実践するようになった。1993年から1996年にかけては大学院の修士課程に進学し、日本語学を専攻し修士の学位を取得した。2000年以降はこれまで蓄積していた知識や自らの教育実践を研究会活動や教科書執筆等の活動に積極的に生かすようになる。筆者との出会いは2002年であり、筆者が韓国の高校において韓国人教師とともにチーム・ティーチングの日本語授業を行うプロジェクトをE教師とともに2年間行った。E教師はその時既に50代のベテラン教師であり、高校の日本語教科書を始め数冊の日本語教科書を執筆、出版し、テレビの日本語講座の講師を務め、日本語教師研究会の会長を務めるなどの活躍をしていた。

そうした学外での活躍の一方で学内でも教育に力を注いだ。E教師が2014年の定年まで勤め上げた学校はキリスト教主義に基づく教育を行っている学校で、E教師も熱心なキリスト教者であった。後に管理職となり、日本語の授業担当からは外れたが、教頭、校長という立場で生徒たちを見守り続けた。また、姉妹校である北海道の高校との交流を大切に続け、退職後も日本側の校長先生との交流を続けている。退職後は心理学を勉強し、現在は社会人向けの教育院で「人性（情操）心理学」の講師を務めるという第二の人生を切り開いている。

4.2 F教師—地方都市の日本語教師研究会の中心に立って—

韓国の慶尚北道に生まれ、1974年に高校で日本語を学習した。韓国の第3次教育課程において第二外国語教育科目の中に日本語が加えられ、教育課程が施行されたまさにその年にF教師

は日本語学習を始めたことになる。上の学年まではドイツ語を学んでいたが、自分たちの学年から日本語に変えられたのだという。その時期は生徒たちが第二外国語を選択するのではなく、学校側（校長）が選択していた。日本語の科目を担当した教師は英語の教師だったが、日本語ができる「おばあさん」で、英語よりも日本語が流暢であったと記憶している。高校生の時に日本語を学んだことについて、F教師は「日本語を勉強するというのは韓国人としてはあまり難しいとは思われていない」と語り、特に抵抗感なくポジティブな気持ちで日本語を学び始めたと振り返った。1976年に慶尚北道、大邱（テグ）市にある大学に進学し、日本語を専攻した。まだ新しい大学で教授陣もやる気に満ちており、学生たちも一生懸命学ばなければならないという気持ちで溢れていた。日本人教授もいて、日本文学史や歴史なども日本語で学んだ。教育内容、カリキュラムは大学を卒業してすぐに日本の大学院に進めるほどレベルが高く、優れたものであった。在学中、提携校である日本の大学の学生とも交流する機会があり、外国語で意思疎通する難しさを実感するとともにカルチャーショックも受けたが、同じ大学生同士、心の通う交流ができたことが印象に残っている。

1980年、大学卒業後日本への留学を希望していたが家庭の事情で叶わず、試しに受けてみた慶尚北道の公立学校教員の教員採用試験を受け、合格した。両親は田舎の教師になることを反対したが、F教師は自分で道を切り開きたいという思いで両親を説得し、教師の道を選んだ。教師になって熱心に取り組んだのは、大学入試のために日本語を指導するということであった。当時、英語と第二外国語が分離されない入試のシステムであったため、日本語を選択して点数を上げ、大学合格を目指すという方策を学生たちに勧め、自ら熱心に指導し、大学合格者を増やすことに貢献した。

高校の教師となった2年目の1982年に日本の国際交流基金が主催する訪日教師研修に参加、その後も文部省の奨学生に選抜されて1987年からは大阪の大学において一年半の留学を経験した。三歳の息子連れての留学だった。また、その後も韓国の大学院において日本文学を専攻して学位を取得するなど、自己研鑽に努めた。こうした学びの蓄積を教育現場に還元しようと、1989年、日本から帰国した後には日本語教育の研究会を大邱市で立ち上げた。初めは20数校の教師たちが集まって勉強をする会であったが、1998年にはより大きな組織として日本語教師の研究会を発足させた。この発足のきっかけは自身が外国語高校の教師に抜擢されたことであった。外国語高校の教師はその地域で顕著な活躍が認められる教師が選ばれて採用されることが多く、F教師も学習者に対する日本語教育の実績や研究会での活躍が評価されての採用だった。

外国語高校には優秀な英語の教師たちが招かれて教鞭をとっていた。そうした教師たちから受けた刺激がF教師の日本語教育に多大な影響を与えた。授業では日本語を積極的に使用することを意識し、日本の高校生との交流の機会も作った。交流の相手校は自身が通っていた大学

教員が集まる研究会のネットワークで知り合った日本に住む韓国人教授との繋がりで開拓した。このようにF教師が開拓した日本の提携校との交流は現在も続いている。

F教師はその後、管理職を経て日本の韓国総合教育院に勤務し、2013年3月から2016年2月まで日本における韓国語教育の普及に尽力した。自身が日本留学をした時に連れてきた当時三歳だった息子が、日本の大学院に進学し、日本に暮らしていることも日本での仕事を決めた理由の一つにあった。韓国でも日本でも両国の懸け橋となるような言語教育に携われたことに誇りを感じている。任期満了の後は帰国し、中等教育の現場に戻り、管理職として韓国と日本を繋ぐ仕事がしたいと考えている。

4.3 G教師—韓日の教師交流、東アジア地域の若者同士の交流を実現—

G教師の生まれは韓国の釜山である。九州と近いこの地域ではG教師が幼い頃福岡放送を見ることができた。そのため日本語に接する機会は幼い頃からあった。専門大学で電気工学を専攻し、軍隊に入隊した。除隊後、専攻した工学が自分には合わないと感じ、大学に進学して教師になるため学び直そうと決意した。ちょうどその頃、G教師の姉が義理の兄の会社の転勤に伴い、日本で5年間生活をして帰国、姉の家には日本製品が溢れていた。日本製のテレビで日本の放送を見たことが印象に残ったという。そのような日本語の環境が身近にあったことから、教師になるなら日本語の教師になろうと決意し、反対していた両親を説得して大学の日本語科に進学した。韓国と日本の過去の関係は良くなく、自分自身も日本に対していい印象を持っていたわけではなかったが、未来は良い関係になるのがよいのではないかと思い、あまり拒否感や違和感を持たずに進学した。

1985年、大学に入学した。日本語は英語よりも易しく、容易に試してみることができ、学ぶことが楽しかった。大学には母語話者の教師や、学校と交流している日本の大学の学生たちと日本語でコミュニケーションをする機会があり、そうした交流が面白く、楽しかったとG教師は振り返る。大学の寮では同室の学生とともに日本語で話す規則を設け、韓国語を話したら罰金を払うルールを作ったり、釜山に住む家族に日本のラジオ放送を録音して送ってもらうよう依頼し、道を歩くときにはそれを聞きながら歩いたりする等、日本語学習を積極的に進めていた。

1989年、大学を卒業してすぐに高校の教師に採用された。最初の頃の教授法は講読形式の、教師中心の一方的な授業方法であったが、2年後、結婚を機に高校を異動し、学力レベルの低い実業系高校に勤務するようになって、自らの授業実践について省みるようになった。生徒の半分以上が授業に参加せず、寝ているような状況でどのように日本語を教えることができるか、真剣に研究するようになった。G教師は日本の国際交流基金派遣の日本語教育専門家による日本語教授法のセミナーや教師研修に積極的に参加し、そこから得たアイデアをもとに授業

改善を試みた。G教師は自身が勤める高校においては教育や交流の難しさを常に感じていた。それは、実業系の高校が進学校ではないため生徒たちの学習意欲が低く、特にG教師の勤める学校の生徒の学力レベルが低いということが理由であったが、そうした困難点を克服するために授業改善に取り組み、学外における研究会活動を通してその成果を還元していった。

G教師は第7次教育課程において高校の日本語教科書を執筆したり、地域の日本語教育研究会の役員を務めたりと高校の日本語教育を牽引する人物となっていった。2003年には韓国日本語教育研究会という中等日本語教師ネットワークの柱となる研究会を発足させるための中心となり、韓国全国を奔走した。そのネットワークが構築されたのを見届けて2003年から2005年にかけては韓国政府の奨学金を得て関西の大学院に留学、その間に日本と韓国を中心としたアジアの青少年交流を促進するNPO法人の立ち上げの準備をし、2004年にその努力を实らせ、日本のパートナーである高校教員とともにNPO法人を発足させた。現在、教師交流、学習者交流を促進する様々な事業を企画、運営している。韓国の教育課程の第二外国語科目、「日本語」に関するシラバスの策定メンバーの一人でもある。

4.4 H教師とI教師—日本語教師の夫婦として高め合いながら—

H教師（男性）とI教師（女性）はそれぞれ私立高校と公立中学校の日本語教師を務める30代の夫婦である。二人は大学の日本語教育学科で先輩後輩として知り合った。

H教師のもともとの夢はビジネスマンになることだった。そのため一度は大学の経営学科に進学したが、ビジネスマンとして活躍するには英語と日本語が必要だと考え、日本語専攻に方向転換した。日本語教育学科のある大学に1996年に入学している。しかし高校の第二外国語ではドイツ語を学んでおり、日本語は全くの初心者だったため、既習者が多く入学する学科において始まりのところで大きく躓いてしまった。このような状況を打破するために、民間の語学教室に通いながら日本語学習を進めた。大学の授業では韓国人の講師が担当していた日本文化入門という授業に関心を持った。日本の文化や社会について学ぶことが楽しくなり、民間の語学教室にも通い、1997年に軍隊に入隊するまで積極的に日本語の学習を行っていった。除隊し復学してから日本語学習を再開し、民間の語学教室では様々な日本語教師と出会った。在日コリアンの講師、日本人の講師等、教師と学生という立場を超えて友人となった人もいる。2000年にはソウル市内で韓国語を学んでいる日本人との交流会を企画し互いに言語や文化を学びあう韓日学生サークルを立ち上げた。毎回テーマを決めて日本語と韓国語の両方でディスカッションをしながら友達を作る活動を行っていた。この活動を始めたことがきっかけで大学の後輩だったI教師と知り合った。H教師は大学4年生の時点で日本語教育学科の全学年の中で1名しか選ばれない授業料全額免除の奨学生に選ばれるほど、成績優秀な学生になっていた。しかしその頃まで日本語教師になるという考えはなかった。もともとビジネスマンになること

を目指していたH教師はまず一般企業への就職を考えたが、IMF危機後の韓国企業における就職活動は厳しいと判断し、「教師にでもなるか」という気持ちで京畿道の教員採用試験を受けた。ちょうどその時期、日本語ブームに沸いていた韓国では日本語学習者が増加し、日本語教師の大量採用が行われていたため、チャンスがあると考えたのだった。結果は不合格だったが、その直後に現在の勤務校である私立高校で日本語教師を募集している情報を得て、選考後採用され、日本語教師の道に進むことになる。現在、H教師は教師を天職だと考えている。大学受験の勉強に追われる生徒たちのために、日本語の授業は少しリラックスできる、楽しい時間になるよう工夫している。日本の文化体験、浴衣教室等文化を取り入れながら日本や日本語が理解できる機会作りをすることが大切だと考え、実践している。韓日交流は教師一年目の年から企画し、実施している。交流の提携校を開拓することをずっと目標としてきたが、2015年にそれがようやく実現し、現在は交流校との相互訪問が定期的に行われるようになった。その他にも教師としての夢だった、日本語教科書の執筆も手掛けている。

I教師は外国語高校で第三外国語として高校一年生の時に初めて日本語を学んだ。高校の時には日本語よりも英語が好きで将来は英語の教師を目指していた。しかし、大学受験の際、第一希望だった英語専攻に入るとは難しいと判断し、日本語教師になろうと考えて1999年、日本語教育学科に進学した。高校の時に日本語の授業を受けた経験から日本文化については悪いイメージを持っていなかった。韓国における日本の大衆文化開放が段階的に始められたのは金大中大統領政権下の1998年であり、I教師が高校生だった時期である。I教師は日本語の授業で宮崎駿監督のアニメ『となりのトトロ』を見たことが強く印象に残っていると語った。大学では三年生の時に7カ月間東京の日本語学校に語学留学をした。この頃、大学を休学して日本に留学することは珍しいことではなかった。しかしIMF危機の後の経済的難しい時期であったため、留学している期間に4つものアルバイトを経験したという。日本語は専攻していたためあまり問題はなかったが、日本での生活に不慣れな状態でアルバイトを探すことは強いストレスをI教師に与えた。そのため初めての日本の印象は良いものではなく、「日本人は冷たい」というものだった。しかし、勉強、アルバイト以外の時間には日本人の友達に会うこともあった。その友達はH教師が紹介してくれて交流するようになったが、とても親身で心の優しい人々であった。日本人に対する「冷たい」というネガティブなイメージはそうした友達との出会いの中で変化していった。帰国後、教員採用試験のために猛勉強しH教師の応援もあって、採用枠が少なく難関とされるソウル教育庁の採用試験に一回の受験で合格した。2003年、中学校の日本語教師として教師生活のスタートを切った。韓国の中学校で日本語教育が行われるようになったのは2002年のことであり、I教師が日本語教師になったのはまさにその草創期であった。十分な教材がない中手探りで中学校における日本語教育の方法を研究し、実践していった。2007年にはH教師とともにそれぞれ異なる教育大学院に進学し、自己研鑽に励んだ。そ

こでできた大学教授との繋がりもあり、中学校の日本語教科書の執筆にも取り組んだ。公立の中学校に勤務するI教師は数年に一度勤務校の異動がある。インタビュー当時勤めていた学校は三校目で、2012年から勤務している。富裕層の多く住む地域であり、教育熱が高い。現在の悩みは第二外国語の中で親が中国語を選択することを勧めるケースが多く、日本語を選択する生徒の数が減ってきていることだ。授業運営で悩むことも多い。H教師とI教師はこのような悩みについても日々家の中で相談したり、議論したりしながら、互いに教師として高め合っているという。

5. 教師たちの語りから見出される日本語観・日本語学習観・日本語教育観・韓日交流観

ここでは5名のライフストーリー・インタビューにおける語りの中から見出された日本語観、日本語学習観、日本語教育観、韓日交流観についてまとめることとする。それぞれにおいて語りから抽出されたキーワードとなる語を【 】に示した。

5.1 日本語観——易しい外国語・手段／道具としての日本語・人生を切り拓く武器

F教師、G教師の語りの中に現れたのは、日本語は【易しい外国語】であるという日本語観であった。韓国語と語順が同じであり、語彙も似ているものが多いという日本語と韓国語の類似性から、日本語は勉強したのを使ってみるのが比較的容易であると考えられている。しかし、この日本語の易しさだけが、日本語を学び始めるきっかけではなかった。「日本を知るために日本語が必要」、「隣の国である日本の言葉を学ぶことは必要」、「ビジネスマンになるために日本語が必要」、インタビューではこのような教師たちの語りがあった。E教師、F教師、G教師は現在50代、60代で、日本語を学び始めた時期は日本語や日本文化を排除する雰囲気はまだまだ色濃く残っていた時代だった（語りの例1）。

語りの例1：歴史的にですね、日本から私の国は被害を受けた民族ですね、被害者ですね。日本は加害者と思っている、そういう感じが大部分の人にありまして、日本語を排除する、そういう傾向があったんです。で、日本語を習おうとする人があまりいなかったんですよ。加害者の言葉をなんで勉強するか、勉強しなければならないか、そんな感じなんです。(E教師)

そのような中、自身の経験や周囲の環境から「日本語を学ぶことは必要である」という考え方を形成していた。この時代は特に、「日本について知る」ための【手段／道具としての日本語】という意味合いが強かったと言える。90年代中頃に大学に入学したH教師は、当時ビジネスマンを目指しており、英語と日本語は必須であるという社会的風潮があったことを語っている。日本語は就職活動を有利に進めるための道具的な役割として認識されていたようである。

こうした【手段／道具としての日本語】という考え方は、特にF教師の語りの中に何度も繰り返されていた（語りの例2）。

語りの例2：外国語高等学校は日本語や他の語学の勉強を基にして、経済学とか他の専攻に
だいたい進みます。（中略）だから外国語ができたなら、他の人より進んだ形で人
生が開かれるんですね。（F教師）

また、日本語教師という仕事を全うし、退職後現在違う講師職についているE教師は、自身の日本語人生を振り返り、日本語のおかげで日本を知ることができ、いろいろな人に会って交流でき、生徒たちに日本を伝えることができた、そして一番大切なこととして、日本語のおかげで「生きる（生活する）」ことができたと言っている（語りの例3）。

語りの例3：いろんな教え子たちが、日本に勉強しに行って、もっと日本を知ることができ
たこと。もっと大事なことは、日本語を通して、私が生きてきたこと。（E教師）

F教師も日本語や外国語は何かを成し遂げる際のツールであり、【人生を切り拓く武器】になるという考えを語っていたが、E教師の語りは、まさにその日本語を糧にして人生を切り開いてきた成果の内容そのものであったと捉えられる。それは「日本語で給料を得て生活することができる」ということであり、「日本語という専門性により豊かな人的ネットワークを構築したり、自己実現を図ったりすることができる」ということでもあった。

5.2 日本語学習観——日本語学習は面白い・主体的な学び・交流の中で学ぶ日本語

E教師、F教師、G教師は日本について知るために日本語を学ばなければならない、あるいは日本語に興味があって学びたいという積極的な理由から大学の日本語学科に進んでおり、【日本語学習は面白い】、楽しいものであったと言っている。特にG教師は釜山からソウルに上京し、寮で暮らしながらルームメイトと日本語だけで話すという規則を設けるなど日本語漬けの生活を送り学習を進めていた。日本語は易しいからすぐ使ってみることができるところが面白い、と日本語学習にのめり込んでいった（語りの例4）。

語りの例4：今もそう思っているんですけど、日本語は英語より易しい。易しいから自分が
勉強していくと、なんかあの、それはすぐ使うことができるじゃないですか。
それが私は面白かった。（G教師）

90年代に大学に入学した若手のH教師とI教師の場合、大学で日本語を専攻したのは上記の三名の教師ほどの積極的な理由によるものではなかった。H教師は大学一年生の時に既習者とのレベルの差にショックを受け、一時期学習意欲を失ってしまう。しかし、このままではいけ

ないという気持ちで奮起し、学外の民間教育施設で日本語を学び始めた。そこで日本留学経験のある韓国人日本語講師と出会ったこと、また、その後大学の授業で日本文化、日本社会を扱った講義と出会ったことで、日本文化への関心が芽生え、日本語を積極的に学ぶようになっていった（語りの例5）。こうした教師たちの事例から、日本語が本人たちの関心による【主体的な学び】、つまり主体的な動機づけ、目標に支えられてきたことがわかる。

語りの例5：韓国の先生なんですけど、その先生の授業がめちゃくちゃ面白かったんです。（中略）その時から日本は面白いなというふうに興味を持ちました。僕は日本語より、日本文化と日本社会について勉強するのが面白かったの。（H教師）

H教師は大学時代、日本から韓国に留学に来た学生たちと、自分の大学で日本語を学ぶ学生たちとの間で交流をしながら日本語や韓国語を学ぶ合うサークルを立ち上げ、主体的に互いの言語を学ぶ合う場を創出している。H教師の例からは、【交流の中で学ぶ日本語】、つまり母語話者との交流を通して自然に日本語を身につけていこうという日本語学習に対する考え方をうかがうことができる。道具的動機づけから始まった日本語学習が、統合的学習動機に変化していった例と捉えることもできる。また、H教師やI教師が学生だった90年代から2000年代には、韓国の大学生は、語学力向上のために海外留学することが珍しくなくなり、日本への留学者数も増加した。I教師も日本に7か月間留学して日本語学習している。外国語を専攻している学生はその外国語が使われている国に留学して、異文化生活を送りながら語学を身につけるといった考え方が韓国社会で一般的に浸透してきた表れということもできる。日本語教育を専攻しているI教師にとっても、それは自然な流れであった。H教師とI教師の語りからは、日本語が日本語母語話者とのコミュニケーションを通じて、日本文化、社会の理解と結びつけながら学ばれるべきだという学習観を読み取ることができる。1998年から始まった金大中大統領による段階的な日本の大衆文化開放も、こうした日本語学習の在り方を後押しするものになったと思われる。

5.3 日本語教育観——日本理解の契機・学習者中心の日本語教育

5名の教師たちの語りからは、日本語教育が生徒たちにとっての【日本理解の契機】、日本観や日本人観を変容させるきっかけとなると捉える教育観が見出された。

例えばE教師は、日本語を教えることは生徒たちの日本理解を促すことになるという教育観の下、自分がいかに日本語を通して日本を知り、日本人と交流し、人生を豊かなものにしてきたか、という経験を生徒たちに話すことを大切に考えていた。そうした影響もあってか、生徒たちの中には高校卒業後、日本の大学に留学した者が何人もいるという（語りの例6）。

語りの例6：私が教えた教え子の中でもですね、多くの生徒たちが日本に留学しました。私が日本語の時間に、私たちも日本を習わなければならない、うん、外国語をするのが人生の幅がもっと広がる、教室でそんなふうに、教えた影響か、(中略) そんな生徒たちが大勢いますね。(E教師)

生徒の中にはなぜ受験にあまり関係のない日本語を、また、好きでない日本の言葉を学ばなければならないのかと質問してくる生徒もいる。この時には自分の経験を話している、と複数の教師たちが語った。例えばH教師は大学に入るまで反日感情の強い民族主義者だったというが、その自分を変えたのは日本人の友達との出会いであったという経験を生徒たちに話している。生徒たちには自分の目で日本を見て、悪いところがあれば自分の言葉で伝えられる力を持つようにと伝えているという（語りの例7）。

語りの例7：僕の経験をしゃべるわけなんですよ。僕も高校までは民族主義者だったんですから、はい。もう日本は嫌いというふうに。(中略) いろんな人に恵まれてね、今の僕がいるわけじゃないですか。韓国人の友達より日本人の友達にもっと恵まれて今の自分がいるから、そういう経験を、日本に対してよく知らない生徒さんに与えたいんですよ。(中略) (日本の) 悪いところはそれはあなたがもっとよく日本語を勉強して、日本語の実力、レベルを伸ばして、これはこうだから悪いと日本にちゃんと主張しなさいというふうに。(H教師)

こうした語りからは、日本語教育が生徒の日本観や日本語観を変える可能性があると感じるH教師の教育観がうかがえる。

また、5名の教師に共通して見られたのは授業改善のための取り組みだ。それは日本語教師対象の研修や英語教育の研修から受けた刺激、影響によるもので、教師中心の授業スタイルから【学習者中心の日本語教育】を意識した授業スタイルに変えるというものだった。日本語教師は、教師と生徒、生徒同士がコミュニケーションをとりながら、楽しく、そして生徒たちが日本語を主体的に学んでいけるような環境づくりをする役割があるという共通の認識を見出すことができた。

例えばF教師は授業では日本語を積極的に使用し、内容的にも生徒たちの年齢相応の知的好奇心を満たす授業が大切だと考えていた（語りの例8）。

語りの例8：高校生のレベルの知的レベル？それを認めて授業をやるべきだという。(中略) 低いレベルといってあわないわけではなくて、私が韓国語で話しながら日本語でも言う。だからあまり理解はしていないけど、自然に聞き取れるように。ちょっと少し賢い、利口な生徒たちは何となくついてきますね。(F教師)

G教師もやはり、自己研鑽を積極的に行ってきた教師である。高校を異動し、教育困難校で

教えるようになったことを契機に、自身の教授法を学習者中心の授業方法に意識的に変えていった。替え歌を作って歌いながら日本語の文法を楽しく覚える工夫、イメージで覚える日本語という方法で、生徒たちに帰納的に日本語のルールを発見させる等の工夫をどんどん開発していった。そうした実践を支えているのは、教師の役割は生徒のやる気を育てることだと考える教育観であった（語りの例9）。

語りの例9：私は日本語を教えていて生徒たちがペラペラと日本語をしゃべれるレベルまで教えるのは目標ではないですからね。ただ、今皆さんは日本語を勉強しているんですよ、で、こういう時期があったと、高校で日本語を勉強していたということが、卒業してから皆さんが日本語が必要になったときにまた勉強するときになんか勇気を出せる武器になるんじゃないかなと。そういうように生徒たちに言うんですよ。（G教師）

生徒たちには高校を卒業して、日本語が必要になり、勉強することになったときに高校時代に日本語を学んだことが一歩足を進める勇気に繋がるように、という思いを持っている。日本語が上手になるよりも、楽しく学ぶことのほうが大切なのではないか、と生徒たちにも話しているという。

H教師も授業改善に取り組みながら日本語教育を行ってきた。そのきっかけになったのは自ら実施した授業アンケート（教員評価）であったが、そこには主要教科の勉強、受験勉強に疲れている生徒たちが日本語の授業に望むことを率直に書いていた。以来、強制的に何かを覚えさせるような指導はせずに、生徒の負担を考えて取り組みやすい授業方法に変えたり、息抜きできるような遊びの要素を日本語の授業に取り入れたりしている。

I教師は中学校の日本語教育が始まった草創期に日本語教師になった。第七次教育課程の方向性は会話や文化の教育を重視するというもので、試行錯誤しながらその方法を模索した。様々な研修を受け、次第に学習者中心の授業を意識し、実践するようになっていった。目指しているのは生徒たちとコミュニケーションしながら、日本語を楽しく学び、身につけることができる授業だと語るI教師の語りからは、日本語教育は学習者中心に、楽しく、コミュニケーション中心に行うべきであるという教育観を読み取ることができる（語りの例10）。

語りの例10：私が目指しているのは、先生一人で授業をするんじゃなくて、学生たちとやり取りをしながら楽しい授業。（中略）授業の質というか、学生たちが楽しみながら集中できる授業のために、結構私は研究しますね。（I教師）

このように、教師たちの語りからは日本語教育が生徒たちの【日本理解の契機】に繋がるという日本語教育観や、日本語教育の方法として【学習者中心の日本語教育】を志向するという日本語教育観を見出すことができた。

5.4 韓日交流観——相互理解と自己実現の場・人的ネットワーク形成と活用

5名の教師たちは日本人との交流の経験、人的ネットワークが豊かであった。そして、その自身の交流経験を生徒たちに対する日韓交流活動の機会創出に生かしている。

教師たちの語りの中には、日本語母語話者との直接的な交流を通して信頼関係が構築できた経験から、自身が持っていた否定的な日本人観を変化させたという語りがいくつか見られた。

例えばI教師は大学時代に休学して日本への語学留学をしたが、その時は経済的な理由でアルバイトをしなければならず、アルバイト探しの経験から、「日本人は冷たい」という印象を持っていた。しかししばらく経って日本人の友人ができ、親身になって付き合ってくれる日本人の友人の姿を見て、優しい日本人もいると感じ、日本人に対する否定的なイメージが変化していったという。現在も日本人の友人は多く、交流を続けている（語りの例11）。

語りの例11：寂しくて辛い日本の生活の中で、あの時の日本人の友達がすごく力になってくれて。今でも連絡を取っていたり、今でも繋がっていますね。あの時から、日本人はみんな冷たくないっていうことを。（中略）全員じゃないってことが分かって、すごくありがたい気持ちで温かい心を持って、いい印象も持ちました。（I教師）

教師たちが日本語学習者であった時に、交流の機会を通して日本や日本人理解を深めることができたように、日本側の生徒や教師にとっても韓日交流の場は日本と韓国の【相互理解の場】となる。E教師の語りの中には長年勤務した実業系の私立女子高校と北海道の提携校との間における交流活動についての話があったが、1981年から続く修学旅行における相互交流は、日本側の高い意識があるからこそ、交流が長年継続できているのだということを強調していた（語りの例12）。

語りの例12：今の理事長もそうですし、校長がですね、韓国に対して自分なりの意識を持っていますね。（中略）父兄たちとか教師たちは反対しているお話もあるんだそうですね。でもあの、理事長の考え、校長の考えで、毎年韓国へきている理由としては、韓国に行って歴史を学ばなければならないという、そのような意識を持ってきているんです。（E教師）

この語りからは、交流というものは一方的なものではなく、お互いから学ぼうとする気持ちが重要であり、韓日交流が【相互理解の場】となっているとする韓日交流観が読み取れた。

そして、韓日交流は生徒たちにとっての【自己実現の場】であるとも考えられている。G教師は自分の勤務校では、生徒たちの問題行動のリスクを考えると日本の高校生との交流活動はできないと残念そうに語ったが、自分の学校ではできない代わりに、交流の申し出などがあった場合には、他の学校を紹介している。学外において交流活動に積極的に取り組み、1994年に知り合った日本人国語教師との交流が縁で、日韓を中心に東アジアの若者たちや教師たちが

繋がるネットワーク（NPO法人）を構築している。この交流プロジェクトは国籍が様々な学生たちがグループとなり、テーマに即してリサーチ等をして成果物を作り上げるというものだ。日本、韓国、中国、台湾等の学生たちが互いにわかる言語を駆使して通訳し、意思疎通を図り、教師が期待した以上の成果物を作り上げている姿を見て、非常に感動したと語っている（語りの例13）。G教師は今後日韓だけでなく、東アジアという地域単位において若者同士が【**相互理解と自己実現の場**】を共有できる、交流の場を創出することが重要だと考えていた。

語りの例13：一週間か三泊四日くらいかな、それくらいなんですけどね。その中で生徒さんたち、自分たちがチームを作ってチーム別にプロジェクトを課題とかを持って、その課題を解決する活動をしてからあとは発表するんですよ。会議で発表するんです。私たちが期待していたことより、すごく内容がいい。（中略）私たちが連れていった高校生、大学生がこんなに素晴らしかったのかと、こんなにレベルが高かったかということを考えたらびっくりします。（G教師）

こうした交流の場は例え自分の学校に交流ができる提携校がなくても、教師の熱意と努力によって、そしてそれを理解してくれ支援してくれる職場環境があれば創出可能なものである。

H教師は大学で日本文化、日本社会に関心を持つようになってから、ソウルに韓国語を学びに来ている日本人留学生との交流会をサークルとして定期的に開催するなど、学生時代から韓日交流活動に積極的であったが、高校の教師になってからは一年目に個人的に日本研修を企画、実施した。生徒たちに、少しでも日本語が面白い、日本語を学ぶきっかけを与えたいという気持ちからであった。勤務校には着任時、日本に提携校はなかったため、それをすることをずっと夢の一つにしてきたという（語りの例14）。2015年について提携校の締結を行い、その夢が叶った。毎年定期的に相互訪問をして交流をする計画であるが、既に交流の成果は目に見える形で出てきている。生徒たちの日本語学習意欲が高まり、第二外国語の中で中国語よりも日本語を選択する生徒のほうが多く、中国語の教師から相談されるほどになったからだ。

語りの例14：僕はこういう交流の場をずっと作ってあげることが一番自分の教育者としての目標なんです。それがやっとこれからできたなというようなことで、ものすごく嬉しい、今は。（H教師）

H教師の日本側の提携校はH教師が大学生の時に企画運営していた韓日交流サークルで知り合った大学教授の所属する大学附属の高校であり、自分自身が行ってきた【**人的ネットワークの形成と活用**】が実を結んだものであった。

同様に、F教師も生徒たちの可能性を伸ばすために日本の高校生との交流が大切だと考え、自身の人的ネットワークを駆使して勤務していた外国語高校の交流校を開拓した。当初は自治体を通して交流校を探そうとしたが、あまりにも時間がかかるプロセスがあることに気づき、

交流に関心のある教師がいないか、自身が持つ研究会のネットワークから探したことが学校間交流の始まりだった（語りの例15）。

語りの例15：最初は交流がなかったのですが、開校したばかりで。そこで私がちょっと文通とかメールとかやってみようかと、科目の内容が手紙や文章を…「拝啓」ですとか…そういうことを作る单元があって。それをちょっと日本人の友達に書いてみてくださいと。これはちょっと勿体ないなとなって、送ってみたらどうだろうと大邱市内の国際交流部に相談してみたんですよ。広島の高校と交流が出来るようにして下さいと言ったら一か月くらいしても返答がなかったんですよ。それで、どうしたのかと聞いてみたらやっぱり市長から市長に頼んで市長から教育委員に頼んで、教育委員会から学校に頼んでみると何とか時間がかかると。ああこれは時間がかかると、これはダメだと感じて、（中略）勉強会とかスタディにいったこともありまして、そちらで○▽大学に通っている博士課程をしている方に会って、◇○大学の教授だったんですけど、博士課程で、高校で韓国語を教えていると。ああ！これだと。（F教師）

こうした教師たちの語りから、生徒たちの【相互理解と自己実現の場】としての交流を支えるものとして、教師たちの【人的ネットワークの形成と活用】があることが見えてくる。以上が、韓日交流をどのように見るか、また、どのように作り出すかについての教師たちの韓日交流観であると考えられる。

しかし交流活動が自分の学校では行うことが難しいと考える教師が見られたように、理想的には実施が望ましいが、現実的には種々の事情で難しいということもある。交流活動を行うためにはある一定の学生の「レベル」があるということもG教師は語っていた。また、E教師は日本と韓国の生徒たちが受ける歴史教育の内容が異なっていることから、韓日の未来を考えた時に不安を感じると率直な思いを口にしていた（語りの例16）。

語りの例16：現在、政治的に日本と韓国は関係が悪いですね。私が残念に思っているのは、日本が歴史を教えないということです。（中略）教えていなくて知らないから、このままいけばお互い良くないと思う。（中略）政治家から全ての政策が出てくることですので教育課程にも影響を及ぼしているんですよ。今、政治の立場では歴史を教えないという意識があるみたい。だからいつか、未来は衝突？日本語を学んだ者としては胸が痛むんです。お互いの歴史で教えていることが違うから…。（E教師）

これまで韓日関係が歴史認識問題や領土問題等で悪化した時に、学校間の交流が中止されるという事態が報道でもたびたびなされてきた。学校における韓日交流活動実施に関わる決定は、一人の日本語教師ができることではないだろう。交流活動が生徒たちの日本観、日本人観、日本語観を変容させるきっかけになること、より客観的な視野で韓国を見つめることができる可能性を考えれば、韓日交流活動は今後もより積極的に行われていくべきであろうが、日本と韓

国の外交レベルでの交流、歴史教育を含めた教育政策も学校間交流の継続性を考える上で非常に重要な要素だと言える。

6. 教師たちにとっての日本語教育の意味と今後の課題

5名の教師たちのライフストーリーからは、日本語教育が彼らの生活を支える、「生きる手立て」として確かなものになっているということが見えてきた。第二外国語教育が1970年代から学校教育の制度としてあり、職業としての日本語教師が安定感をもって捉えられていることがわかる。それは、H教師の「教師にでもなるか」という語りと、I教師の「英語教師にはなれないと思って、日本語教師になろうと思った」という内容の語りに端的に表れていた。

韓国中等教育に第二外国語教育の制度があるということと関連しているが、日本語教師の研修の機会も多く、5名の教師たちはそれぞれ韓国内や日本で行われる教師研修に積極的に参加したり、研究会を立ち上げたり、その活動に参加したりしながら日本語教授法について学び、自身の授業を内省し改善に努めてきた。大学受験のための日本語教育に力を入れたという時期があったと語る教師もいたが、多くの教師たちに共通に語られたのは、「学習者中心」の授業実践であった。そしてその実践を教科書の執筆や研究会での発表等の方法を通して中等日本語教育の現場に還元していた。教科書執筆等や研究会活動は5名の日本語教師たちの自己実現そのものであった。この5名のライフストーリーからは、国の教育政策の変化に影響を受けながらも決して受動的な存在にとどまらず、主体的に日本語教育の方向性を模索し実践していく中等日本語教師の姿を見出すことができた。日本語教育の方向性というのは、学習者中心の授業実践であり、生徒、教師とのコミュニケーションや母語話者との交流等を通した日本語学習であった。河先（2013）が個人間における交流や相互理解が日本語学習の重要な目的として広く認識される方向にあると述べているが、中等日本語教師を対象とした本研究においても同様の傾向が示され、交流は日本語教育において重要なキーワードになっていると考える。

5名の教師たちはそれぞれが日本に友人を持ち、交流活動を通じて得た経験を生徒たちに語り、自分たちの生き方から日本語を学ぶことの意味を生徒たちに伝えようとしていた。そこで語られていたのは、いかに自分が日本語を学んで日本を知り、日本人と信頼関係を築き、交流を深めてきたかということであり、自分の目で日本を実際に見て日本や日本人を理解してほしいということであった。若者の日本観はとかくマスコミや学校教育の影響を受けて形成されやすく、日韓の間に横たわる様々な問題から反日感情も持ちやすい。そうした中、日本語教育をきっかけに、日本語を楽しく学んだ経験や日本人と交流した経験を生徒たちに与えることで、日本や日本人、日本語に対して自分の価値観を形成するよう促すことができるのではないか。そしてこのような学習を通して身につけた日本語や日本・日本人に対する考え方、個のネット

ワークがひいては生徒たちのその後の人生を切り拓く、自己実現を促す鍵となるのではないか。5名の教師のライフストーリーからはそのような中等教育段階における日本語教育の意味が見えてくる。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では韓国の中教育段階での日本語教育において「交流」が重要なキーワードになると述べた。教師たちの日本語観、日本語学習観、日本語教育観が形成されるその背後に教師一人一人の交流経験があり、韓日交流観が基盤となって日本語教育の意味が語られる傾向があると考えたからである。しかし本研究はその実際の交流場面を調査したものではないため、日本語授業との関連、生徒たちの実際の学びにまでは深く言及することができなかった。中等教育段階における日本語教育の意味を考える際に、学びの中心にいる生徒たちの視点を欠かすことはできない。よって今後は授業参与や交流場面のフィールドワークを実施し、中等教育段階における日本語教育の意味を交流という切り口からさらに追究していきたい。

【注】

- (1) 学校裁量（選択）科目として、漢文、コンピューター、環境、生活外国語（ドイツ語、フランス語、スペイン語、中国語、日本語、ロシア語、アラビア語の7言語の中から選択）の4科目が導入され、生活外国語の一つとして日本語を学ぶことができるようになっている。
- (2) 最も学習者数が多い国は中国、次に多いのはインドネシアである。
- (3) 金（2014）は、韓国における日本関連研究が2011年以降特に展望が明るくなった要因として、国内的な要因としては日本語の需要の変化、学齢人口の減少に伴う大学構造改革などがあり、国外的な要因としては日韓関係の悪化、韓中の経済的・外交的交流の深化などがあると指摘している（p.1）
- (4) 桜井は「調査する一人ひとりがインタビューをとおしてライフストーリーの構築に参加し、それによって語り手や社会現象を理解・解釈する共同作業に従事することである」（桜井・小林, 2005, p.7）として調査者自身がライフストーリーが生み出されている場の一端を担っていること、それゆえインタビューで語り手と対面しているもう一つの生、聞き手であり調査研究をしている「自己」がライフストーリーの重要なツールだと述べている。こうした意味において、本稿においてインタビューの聞き手である「自己」の立場を示しておくことは重要であると考えられる。
- (5) これは「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）である。
- (6) 韓国の中等教育の教員の資格は、校長、教頭、一級正教師、二級正教師、準教師の五種がある。一般的な大学の教員養成学部や教育大学院を卒業した際に取得できる資格は二級正教師、準教師であり、一級正教師、教頭、校長になるには一定の勤務経験の後、研修を受けて資格を授与されることになっている。国立大学の慶尚大学校は1982年に中等一級正教師資格研修実施機関としての指定を受けている。

【参考文献】

- 李炫姪（2009）「韓国の教育課程と年少者日本語教育の現状と課題」『外国語研究』13-1,13-27。
河先俊子（2013）『韓国における日本語教育必要論の史的展開』ひつじ書房
金榮敏（2014）「韓国における日本語学・日本語教育の現状と展望」『第9回国際日本学コンソーシアム「グローバル化と日本」』http://www.cf.ocha.ac.jp/ccjs/consortia/9th/pdf/9th_consortium_abstract24.pdf
（2016年3月4日参照）
国際交流基金（2013）『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版

- 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・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
桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』 弘文堂
田中里奈 (2011) 「日本語の学習はどのように選択され、意味づけられてきたのか—1960-70年代に日本語を学び始めた韓国人日本語教員のライフストーリーからの考察—」『日本語教育史論考第二輯』 冬至書房 147-160.
三代純平編 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー』 くろしお出版

【付記】 本研究は2015年度日本学術振興会科学研究費補助金、基盤研究 (C) 「日本と韓国の中高等教育機関における意味と課題に関する研究」 (研究課題番号: 15K04370、研究代表者: 澤邊裕子) の助成を受けた。なお、調査の計画及び実施にあたっては宮城学院女子大学の研究倫理委員会による研究倫理審査の承認を得ている。

(2016年4月12日受領、2016年4月28日受理)

(Received April 12, 2016; Accepted April 28, 2016)

The meaning of Japanese language education in secondary schools in South Korea: a study based on the life-story interview

Yuko SAWABE

This paper aims to utilize life-story interviews to investigate the meaning of Japanese language education for Korean teachers who have experiences in teaching Japanese at secondary schools in South Korea. The life-story interview is a qualitative research method, that makes it possible to investigate the views of Japanese language, Japanese language study, Japanese language education, and international exchanges between Korea and Japan.

From the life-story interviews of 5 teachers, two significant views were found: (1) Japanese language education promotes the formation of values related to Japan, Japanese people and Japanese language by providing students with positive experiences in learning Japanese and communicating with native speakers of Japanese, (2) Having Japanese language ability, understanding Japanese culture, and networking with Japanese people affect the personal development of the interviewees' life. This study concludes that these two points connect with the meaning of Japanese language education in secondary schools in South Korea.