

海外日本語教育機関における日本語ティーチング
アシスタントのオンライン実践の困難点
—ティーチングアシスタントの語りをもとにした事例研究—

笹川 史絵 下村 朱有美

要 旨

本研究では日本語ティーチングアシスタントがオンラインで海外日本語教育機関の教育補助活動を行う際の困難点を明らかにし、オンラインでの教育補助活動を円滑に行うための示唆を得ることを目的とする。インタビューにて得られたデータを分析した結果、学習者の参加度や既習事項、文化的知識に加え、教師の状況や気質に関する情報がオンラインでの活動では得にくいことに起因する困難点が明らかになった。

【キーワード】 ティーチングアシスタント 海外日本語教育 オンライン SCAT (Steps for Coding and Theorization)

Difficulties in the Online Practice of Teaching Assistants at
Overseas Japanese Language Institutions:
A case study based on the narrative of a teaching assistant

SASAGAWA Fumie, SHIMOMURA Ayumi

【Abstract】 This study aims to clarify the difficulties faced by a Japanese-language teaching assistant in conducting online educational assistance activities at an overseas institute. The goal is to make suggestions for facilitating online teaching assistant activities. Data obtained from an interview was analyzed. As a result, it was found that there were difficulties due to limited information on learning contents, students' comprehension level, cultural backgrounds, and the personality of the teacher.

【Keywords】 Teaching assistant, Japanese language education, online, SCAT (Steps for Coding and Theorization)

1. はじめに

2019年末に発生した新型コロナウイルス感染症の拡大の影響を受け、特に2020年以降、日本語教育の実践の場も教室での対面授業からオンライン授業へと変化が見られた。この変化に伴い、ティーチングアシスタント（以下、TA）の実践の場もオンラインへと移行する動きがあったが、TAの実践の場という観点から、教室の対面授業で行われていた活動がオンラインに移行された報告はいまだ限定的である。そこで、本稿では、TAが海外日本語教育機関において日本語TAとしてオンラインで行った教育補助活動について聞き取りを行い、TAによって語られた「気づき」を分析し、TA自身がオンライン教育補助活動の「困難点」はどのようなものであったと捉えているかを整理し、分析を試みる。

なお、本研究で研究対象とする教育補助活動は教員養成を目的としてプログラムされたものではなく、日本語教師養成における教育実習としての位置づけではないため、ティーチングアシスタントを指す語として「TA」を用いる。なお、TAが行った教育補助活動は「TA活動」とする。

2. 先行研究と本研究の目的

2.1 先行研究

日本語教育におけるTA活動の目的や実践形式は多様であるが、本研究で調査対象としたTAは日本語教師を志し、実践の場を求めてTA活動にあっていた。日本語教師志望者が実践を行う場としては大学等で行われている、日本語教師養成を目的としてデザインされた教育実習が挙げられるが、このような教育実習における実習生の「学び」「気づき」の分析は多く、海外での実習については黒木（2012）、渡辺・今西（2019）等がある。黒木（2012）では海外実習を行った実習生13名の実習報告書を分析し、「実習概要」「事前準備」「実習先での準備」「教壇実習」「実習を終えて」「実習以外のこと」の6カテゴリーを抽出した。各カテゴリーで「授業の進行」、「自分の授業の反省点」や「現地での生活」等の記載が多く見られたと報告している。また、渡辺・今西（2019）は海外実習を行った実習生7名のレポート等を分析している。現地実習中の実習生の心的変化・気づき・学びについて、教壇実習を通し、他者とのかかわりと学びがあり、さらに協働の大切さを知る等の経験を経て、活動終盤では現地の人、現地で出会った人とのコミュニケーションで充実感と喜びを感じるようになったと述べている。

さらに、海外の教育機関に対するオンラインの実習に関しては末繁（2022）、瀬尾他（2022）等があるが、これらはいずれも、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受けてオンライン化されたものである。末繁（2022）は大学の日本語教育実習の授業の履修者10名のレポートを分析し、オンライン実習において、「状況・相手に応じたやり取りの技術」、「学習者の視点・背景の理解」、「精神面のセルフコントロール」等に関して気づきと

学びがあったと述べている。瀬尾他（2022）では、オンライン実習を受け入れた協定校の日本語担当者のふりかえりと実習生 14 名のアンケートを分析している。受け入れ側のフィードバックから、協定校と実習生間のラポールの形成の困難さや、授業見学や授業外での交流の充実等の必要性が明らかにされた。

一方で、海外の教育機関に対してのオンライン上での日本語 TA 活動における、TA の「気づき」や「困難点」に焦点を当て、分析した研究は管見の限りなかった。

2.2 課題と本研究の目的

上記のように、オンラインでの実習に関する先行研究では、実習生の「気づき」「学び」が列挙されているが、それらがどのように作用し合い、実践への態度にどのような影響を与えているかについては検討の余地があると考えられる。そこで、本稿ではオンラインでの実践の授業運営に関わる TA によって語られた「気づき」のうち、オンライン TA 活動を行う上で TA が認識した「困難点」について整理する。後述するインタビューの中で、対象者はオンライン TA 活動を行う上での困難点についてより多く語っており、以前は現地に赴いて行われていた TA 活動が、急遽オンラインになり、定期的にサポートが受けられない状況の中での TA 活動には、困難点が存在していることが確認された。それらの背景や作用について分析し、オンライン環境による要因でどのような困難点が生じていたのかを明らかにすることで、オンライン TA 活動の円滑化について検討する。

3. 調査概要

本章では調査対象者、及び調査対象者が TA 活動にあっていた教育機関について述べる。さらに、同機関における TA 活動のオンライン移行前後の差異について整理する。

3.1 調査対象

3.1.1 調査対象者（A）

本稿で調査対象とするのは、東南アジア（X 国）の中等教育機関（B 校）での日本語教室活動に TA として参加した A である。A は B 校で 2021 年 5 月から 2022 年 2 月にかけて、日本からオンラインで TA 活動を行った。TA 活動を行った当時、A は 20 代の大学生であり、日本語教育を主専攻とし、日本語教師を志望していた。また、B 校で TA 活動を行う前に、欧州での TA 経験があったが、この前任地では対面授業を行っていた。なお、A が B 校で TA 活動をしていた期間、A と同じ大学の学生 1 名も B 校にてオンライン TA 活動を行っていた。

3.1.2 学校概要 (B校)

次にAがTA活動を行っていたB校について述べる。B校は日本の高等学校に相当する東南アジアの中等教育機関であり、日本語は6言語ある外国語科目の一つとして設置されている。日本語を外国語科目の専門科目として学ぶ「専門クラス」と、選択科目として学ぶ「選択クラス」があり、日本語科目の授業は現地の常勤教師（日本語非母語話者）2名が担当している。教科書や教材は、「専門クラス」では、国際交流基金が現地中等教育機関向けに発行した教科書（初級～初中級レベル）を使用するが、「選択クラス」では教師によって異なり、教科書は使用せず教師の準備する教材をもとに授業を進める教師と、『みんなの日本語初級1本冊』（スリーエーネットワーク）を使う教師がいる。

3.1.3 B校におけるTAプログラムの位置付け

B校では20年ほど、毎年、20代大学生を日本語クラスのTAとして受け入れており、新型コロナウイルス感染症流行（2019年）以前は、1年間、TAが現地に滞在し活動に従事していた。なお、TAの現地滞在中は、B校からTAに対し、滞在費が支給されていた。

2019年までは日本人教師はTA1名（20代大学生）のみであったが、2020年以降、現地に住む日本人も勤務するようになった。これは、新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、TAが渡航できなくなったことを受けての措置として開始されたものであった。

なお、TA活動の実施形態にかかわらず、B校でのTAプログラムは日本語教師養成を目的としてプログラムされたものではない。TAの選抜にあたってはコーディネーターが現地教師と連絡をとり仲介役となるが、TA活動の実施期間中はアドバイザー等はおらず、TA活動は現地教師の助言を受けながら活動にあたり、現地教師とTAとの相談の上実施する形がとられている。

3.1.4 オンラインでのTA活動の内容・形態

次に、オンラインでのTA活動について内容や実施形態を整理する。なお、以下の情報は、3.2節で述べる聞き取り調査で得られた情報に加え、参考として2019年まで現地に滞在して活動にあっていた元TAからの聞き取りにより得られた情報を表として一覧化したものである（表1）。

表1 TA活動の内容・形態

	現地での TA 活動 (～ 2019 年)	オンラインでの TA 活動 (2021 年)
参加授業数	20 コマ程度 / 週 (1 ～ 3 年生)	3 コマ程度 / 週 (3 年生のみ)
授業内での 活動内容	・新出項目の導入・練習補助 ・ディクテーションの実施 等、多岐に渡る	・既習項目を用いた練習 ・聴解テストの補助 (問題の読み上げ)
授業外での 活動内容	・小テストの準備・実施・採点、授業 準備 ・学校内外の活動に参加、日本語関連 イベント準備	・イベント準備の補助 ・日本文化紹介の企画・実施
活動形態等	・TA は日本語の授業専用の教室に現地 教師と常駐 ・TA 活動期間中 (1 年程度) 現地に滞 在	・現地教師とは SNS を通じ、主に文字 情報のやりとりで打ち合わせを実施 ・日本からオンラインで参加

現地に滞在して TA 活動を行っていた際は、TA が参加する授業数も接触する学習者も多く、授業内外における TA の活動内容は多岐に渡っていた。さらに、現地での活動時は、TA が日本語の授業専用の教室に現地教師と常駐する形がとられていたことから、自分が参加しない、現地語で説明がされる日本語の授業も業務の傍ら「聞く」ことができおり、B 校での日本語クラスについて情報が得やすい環境であったと言える。

一方、オンラインでの TA 活動は参加する授業も接触する学習者も限定的となり、授業内外での活動内容も現地に滞在して行われていた TA 活動と比較すると限られたものになっている。授業参加時はビデオ会議システムが使われていたが、学習者も TA 自身もカメラをオフにして参加していることがあり、接触形態も制限されていたことが窺われる。また、授業外で TA らが自主的に企画・実施した日本文化紹介については、TA が連絡用の SNS にコンテンツをアップロードし、学習者からの反応はオンライン上のアンケートツールを使用して得られており、リアルタイムのやりとりを伴うものではなかった。

上記より、現地での TA 活動からオンラインでの TA 活動へ移行した影響として、以下の点が指摘できる。まず、①「参加できる授業数の減少と実際に関わる学習者数の減少」であるが、これには TA 活動の実施形態の差異に加え、3.1.3 で述べたように現地勤務の日本人教師がいることも影響していると考えられる。次に、②「授業外の時間における学習者・同僚の現地教師との交流の機会・時間の減少」が挙げられる。TA が現地に滞在して活動を行っていた際は授業内外での活動内容が多岐に渡っており、授業内にとどまらず、生活の範囲に渡る交流が行われていた。しかし、オンラインでの TA 活動では現地の学習者・教師との接触機会は限られたものとなったことに伴い、TA が学習者や同僚教師との交流から得られる経験や印象も限定的になった。さらに、現地での TA 活動時、TA は日本語の授業専用の教室に現地教師と常駐しており、現地教師が授業を行う様子を見聞きする機会があったが、オンラインでの TA 活動では授業を中心とした時間のみのやりと

りとなり、③「同僚教師の他の授業を見聞きする機会が得にくくなった」ことも移行の影響の一つとして挙げられる。

上記に加え、先行研究（黒木 2012、渡辺・今西 2019）では海外に滞在し、TA 活動を行った実習生の学びや気づきとして、授業実施に関する内容に加え、現地での生活や現地で出会った人とのコミュニケーションを通じた内容が挙げられているが、TA 活動がオンラインで行われることにより、現地での生活や現地の人とのコミュニケーションを通じた気づきが限定的になっている。

3.2 調査方法

次に、本研究の調査方法について述べる。本研究の分析対象としているのは、調査者 2 名がインタビュアーとなって A に対して聞き取りを行った内容である。なお、調査者 2 名は過去に B 校にて TA 活動を行った経験があり、内 1 名は、調査時、複数の TA 候補者から B 校での教育補助活動にあたる TA を選抜する際にのみ、コーディネーターとして携わっていた。

聞き取りは 2022 年 1 月にオンラインにて 1 時間程度の半構造化インタビューを 1 度行った。インタビューに先立ち、前任地での活動、TA 活動実施前、実施中、実施後に分けて質問項目を設定した。TA 活動参加前に関しては、オンライン TA 活動に参加した理由、参加前の期待や不安についての質問を設けた。次に、TA 活動参加期間中の活動状況について確認した後、オンライン TA 活動に関する印象や、チームティーチングにおける達成事項や課題、現地の教師・学習者とのコミュニケーション等について聞き取りを行った。インタビューの最後に、サポートに関して意見を得た。

なお、インタビューでは調査者側から困難点に焦点を当てるのではなく、TA 活動を通じた達成事項やスキルアップに関しても語りが得られるよう留意したが、A はオンラインで TA 活動を行うことについての困難点について多く語っていた。本稿ではこれらの困難点を分析することで、オンライン TA 活動の円滑化について検討する。

3.3 分析方法

3.2 節で得られた聞き取りのデータは、文字化（21,253 文字）し、SCAT（Steps for Coding and Theorization）（大谷 2019）を活用し、TA の「気づき」を中心に分析した。大谷（2019：271）では、SCAT の手順として、以下のように述べている。

マトリクスの中にセグメント化したデータを記述し、そのそれぞれに、

- 〈1〉 データの中の注目すべき語句
- 〈2〉 それを言いかえるようなテキスト外の語句

〈3〉それを説明するようなテキスト外の概念

〈4〉そこから浮かび上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付していく 4 段階のコーディングと、そのテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析方法である。この手法は、1 つだけのケースのデータなどの比較的小さな質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者が着手しやすい分析方法である。

本研究は 1 名のみの語りという「比較的小さな質的データ」を扱っているものであると言える。また、調査者自身も質的研究については習熟しているとは言えない段階であることから、「初学者が着手しやすい分析方法」が適切だと考え、SCAT を採用することとした。表 2 に本研究の分析例を示す。

SCAT では導き出された 〈4〉のテーマ・構成概念をストーリーラインとして記述し、そこから理論を形成していく手順をとることとなっている。以下、テキストの引用は「 」内、〈4〉で得られたテーマ・構成概念は [] 内に示し、分析を進める。なお、A の語りより得られた事例とテーマ・構成概念を表としてまとめた上で分析を進めるが、一部、本文中に事例を添えてテーマ・構成概念を示すこととする。

表 2 SCAT 分析例

テキスト	〈1〉テキスト中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の言換	〈3〉左を説明するようなテキスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念 (前後や全体の文脈を考慮して)
授業終わりとかに会って話せない、あと、表情も見れないので、発言、よく発言、何だろう、そうですね、人間関係の構築って言うと、ほんとに、お互いしゃべる機会が少ないし、表情も見えないのでこっちも何も言えない感じですね。	授業終わり / 会って話せない / 表情 / 見れない / 発言 / 人間関係の構築 / お互い / しゃべる / 機会 / 少ない / 表情 / 見えない / 何も言えない	授業後 / 直接的な相互作用不可能 / 視覚的情報の不足・欠如 / 人間関係構築 / 対面でのやりとりの不足 (欠如) / 発話・発信の躊躇	授業時間外の時間の使い方 / 対面・非対面でのインタラクション / 非対面での接触場面における情報の制限 / 既に形成されたコミュニティへの介入場面での新人教師の心理的負担	授業時間外の人間関係構築の機会の制限 / 人間関係構築の阻害要因としての視覚的情報の欠如 / 自発的・積極的なコミュニケーションの躊躇

4. 結果と考察

3.1.4 節で述べたように、A はオンライン TA 活動において、主に日本語授業と日本文化紹介といった教育活動の実施に携わっていた。しかし、A はその教育活動を実施するた

めに、教育活動を実施する以外の時間に現地教員との打ち合わせ、学習者とのコミュニケーション、もう1名のTAとの情報交換等の時間も設けていた。そこで、本稿では、教育活動の時間における困難点と教育活動以外の時間における困難点とに整理し、分析と考察を行う。

4.1 教育活動の時間における困難点

まず、Aが教育活動の時間である、オンライン日本語授業(4.1.1)とオンライン日本文化紹介(4.1.2)において抱えた困難点とその困難点から生じた教育活動への影響に関して述べる。

4.1.1 オンライン日本語授業

Aはオンライン日本語授業の参加にあたり、表3のように、情報不足・情報収集の困難を抱えていた。

表3で示すように、Aは授業内で練習をする際に[文型・漢字語彙等、既習事項に関する情報不足]の状態にあったことに加え、聴解テストにて文章の読み上げを担当する際には学習者が聞き慣れている、または聞き取ることができる速度や読み方に関する情報が得られないという[通常の聴解可能な速度に関する情報不足]の状態にあった。これらの困難点を抱えた結果、作例の際に使用可能な文型や語彙や、文章読み上げの際の適切な速度や読み方がわからないという日本語授業の遂行に関わる支障を抱くことになった。加えて、学習者がカメラをオフにして授業に参加するために彼らの表情が確認できないことや、ビデオ会議ツール使用の特性上、彼らの手元の様子が確認できない等の[視覚情報の不足]に伴う[対面時では可能な学習者の活動進捗度の観察を通じた情報収集の困難]も生じていた。これらの困難により、Aは学習者の授業内容に関する理解度、授業への積極性、練習時の進捗状況を把握できず、学習者の様子に応じて、使用する文型・漢字語彙や話す速度を即時に調整して対応することの難しさを抱えることにつながった。さらに、こうした学習者の様子が観察できず、TAとしての適切な対応を選択しにくい状況のために、日本語授業において「必然的に固まってしま」い、学習者との[自発的・積極的なコミュニケーションを躊躇]するようになっていった。

表3 オンライン日本語授業における困難点

Aの語りより得られた事例	構成概念
<ul style="list-style-type: none"> ・既習の文型項目がわかりにくい。 ・既習の漢字がわからない。 	[通常の聴解可能な速度に関する情報不足]
<聴解テストで文章の読み上げを担当する際> <ul style="list-style-type: none"> ・普段の授業で、学習者がどのぐらいの速度の音声を聞いているのか一切わからない。 ・ゆっくり読んでほしいという指示があっても、区切り方や全体的なスピードについて方針がわからない。 	[通常の聴解可能な速度に関する情報不足]
学習者は基本的にカメラオフで参加するため、誰がどのような表情をしているかがわからない。	[視覚情報の不足]
<聴解テストで文章の読み上げを担当する際> 対面であれば、学習者が書いているのか手が止まっているのか、わかったという表情なのかわからないという表情なのかがある程度観察できるが、カメラオフかつミュートの状態だと何もわからない。	[対面時では可能な学習者の活動進捗度の観察を通じた情報収集の困難]

4.1.2 オンライン日本文化紹介

3.1.4で述べたように、オンライン日本文化紹介は非リアルタイム方式で実施され、Aらの自発的な企画であるために学習者の参加は任意としていた。Aらは学習者とのやりとりの機会を作るために、取り扱った日本文化に関係する学習者の国の文化に関する質問や学習者からの反応をオンライン上のアンケートツールを使用して得ていた。Aは、表4のように、オンライン日本文化紹介実施においても情報不足・情報収集に関する困難を抱えていたことに加え、さらには、オンライン上でのみのやり取りでコンテンツを学習者に発信する際の困難も抱えていた。

オンライン日本文化紹介における情報不足・情報収集に関する困難点として、[学習者の参加度把握]と[X国の文化的知識獲得の必要性]とが挙げられる。日本からオンラインでTA活動に従事し、日本語授業外で学習者と接する機会がほとんどない状況にあったAにとって、学習者の日本語授業外の状況、つまりは学年暦に基づく学習者の忙しさを把握することは困難であった。この[学習者の参加度把握]の困難により、オンライン日本文化紹介の開催時期を適切に設定できず、学習者からの反応をうまく得ることができなかった。さらに、学習者からの反応をうまく得ることができなかった背景には、非リアルタイム方式での実施により、学習者がコンテンツを見ているのかどうかを確認することができず、学習者のコンテンツへの興味関心や反応の少なさの理由を把握することができない状況に繋がったことが考えられる。加えて、Aは日本文化紹介をする際の[X国の文化的知識獲得の必要性]に関する気づきも得たという。現地の文化的知識に関する情報不足により、取り扱う内容や学習者への質問の内容と、学習者の文化的背景とに齟齬が生じ、Aは学習者が理解・反応しやすい文化紹介の内容や質問の作成に困難を抱えることとなった。

表 4 オンライン日本文化紹介における困難点

	A の語りより得られた事例	構成概念
情報不足・ 困難点・ 収集	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者が忙しいのか、回答がとても少なかった。 ・コンテンツを読んでいるかがわからなかった。 	[学習者の参加度把握]
	<ul style="list-style-type: none"> ・TA から学習者に X 国の文化について質問するためには、X 国の文化をある程度知らないと質問を作ることができない。 ・回答を予測しながら質問を作った方が良かった。 	[X 国の文化的知識獲得の必要性]
発信の 困難点	対面でプロジェクターを使用して学習者に視覚資料を見せるのであれば、インターネットで検索してその場で簡単に表示できただろうが、ダウンロードできないために SNS 上に貼り付けて見せることができなかった。	[対面であれば簡単な視覚資料の提示が困難・複雑]
	除夜の鐘を紹介する際に、検索して出てきた資料が、音のみか、普段自分たちが絶対にしないような鐘のつき方の動画だけだった。	[現実からかけ離れたコンテンツ]
	普段の除夜の鐘のつき方は、動作を含めて実演した方がそのままを伝えられたのだろうが、できなかった。	[身体の動きの活用の困難]

他にも、A はコンテンツを学習者に発信する際の困難も抱えた。これは、ツールを介したコミュニケーションが行われるオンラインでの活動ならではの困難点であると言える。まず、困難点として [対面であれば簡単な視覚資料の提示が困難・複雑] であることが挙げられる。対面での文化紹介であれば提示が簡単な動画等が、データとしてダウンロードできなかったことにより、A は SNS を通じて学習者にコンテンツをうまく共有・提示することができなかった。加えて、動画等の視覚資料を使用してイメージを共有したい場合でも、一般的にイメージするものよりも過度に誇張されているといった [現実からかけ離れたコンテンツ] しかないという問題や、視覚資料を見せる代わりに A 自身がジェスチャー等を活用して提示しようと考えても、ビデオ会議ツールでは画角が制限されるために動作全体を見せることができないという [身体の動きの活用の困難] も抱えていた。こうした発信の困難のために、結果として、A には理想通りの日本文化紹介ができないというもどかしさが生じた。

4. 1. 3 教育活動時間における困難点のまとめ

以上のように、A は教育活動の時間において、教育内容に関係した [文型・漢字語彙等、既習事項に関する情報不足] や [通常の聴解可能な速度に関する情報不足]、X 国の文化的知識に関する情報不足や情報収集の困難を抱えたために、使用する文型・漢字語彙や話す速度の調整や、文化紹介で取り扱う内容を選択する際に支障が生じたことが考えられる。さらに、教育活動の遂行に関しても、学習者の理解度や積極性等に関する [視覚情報の不足] や [対面時では可能な学習者の活動進捗度の観察を通じた情報収集の困難] を抱えたことが、学習者の様子に応じ、即時に対応を調整することに支障をきたし、教育活動遂行への影響を及ぼしたことがわかる。

[視覚情報の不足] や [対面時では可能な学習者の活動進捗度の観察を通じた情報収集の困難] について、原因の一つである学習者のカメラオフでの授業参加については、瀬尾他（2022）でも指摘されるように接続環境によっては避けられないこともあるだろう。さらに、オンライン上での日本文化紹介の際に抱えた、学習者への資料の共有・提示の困難さについては、教師としてのオンラインツール使用の経験がそれほどない TA であった A にとって当然のことであり、今回の TA 活動を通してオンラインツール活用の実践を積みながら、その知識や経験を得ることができたのではないだろうか。

一方で、教育活動における情報不足、つまり、[文型・漢字語彙等、既習事項に関する情報不足] や [通常の聴解可能な速度に関する情報不足] や X 国の文化的知識の不足は、現地教師から情報提供を受けることで補填することができたと考えられる。しかし、A は現地教師に対し既習文型について質問し確認したいと思いつつも、現地教師の忙しさや質問することが迷惑だと感じられることへの心配から自ら質問することができない状況であった。つまり、A は [現地教師の状況の配慮・優先] をした結果、[迷惑をかけたくないという気持ち] が生じていた。そのため、情報不足を解消することができなかつたと考えられる。さらに、A は教育活動の遂行のために現地教師に自らコミュニケーションを取ることに「遠慮してしまうところがあったので、もうちょっとなんか仲良く、仲良くできたらもっと色々言えたいし、できたんじゃないか」とも語った。このことから、A は現地教師に自発的に遠慮なく働きかけられるほどの関係構築に至っていなかったことが窺える。A と現地教師や学習者との関係構築を困難にした原因について、次節で検討する。

4.2 教育活動以外の時間における困難点

A は、TA 活動初期から現地教師や学習者との関係構築に対する懸念を抱いていた。それは、現地教師や学習者との関係構築ができるほどのやりとりができるか心配であるという [現地教師や学習者との充実したコミュニケーションへの懸念] や、現地教師や学習者と良好な関係を築くことができるか心配だという [親密な関係の構築への懸念]、TA 活動遂行のために現地教師とうまく連携できるか心配だという [協働の不和の懸念] といったものである。A は活動中、こうした関係構築に対する懸念の解消に至ることはなく、関係構築の困難さを継続的に抱えることとなった。この関係構築の困難さの原因は教育活動以外の時間に関する語りの中に多く見られた。以下では、教育活動以外の時間に生じた困難点として、関係構築における困難さの原因とその影響について詳述する。

4.2.1 関係構築の困難さの原因 1：コミュニケーションの時間・空間的制約

まず、関係構築の困難さの原因として、学習者との [コミュニケーションにおける時間・空間的制約] と [授業時間外の人間関係構築の機会の制限] とが挙げられる（表 5）。

表5 関係構築の困難さの原因1：コミュニケーションの時間・空間的制約

Aの語りより得られた事例	構成概念
SNS上でのやりとりとビデオ会議ツールでの授業への参加のみだった。	[コミュニケーションにおける時間・空間的制約]
・授業終わり等に会って話すことができない。 ・お互いに喋る機会が少ない。	[授業時間外の人間関係構築の機会の制限]

日本からオンラインでTA活動に従事するAが、学習者とコミュニケーションをとることができる機会はビデオ会議ツールを介した授業の他に、SNS上の授業連絡用グループ内に限定されていた。また、オンラインでの授業参加であることから、授業前後の時間を利用して学習者とコミュニケーションをとる機会もなかった。このように[コミュニケーションにおける時間・空間的制約]を受けることは、つまり、授業外の時間で学習者と私的なやりとりを行う機会をほとんど設けることができず、[授業時間外の人間関係構築の機会の制限]を受けていたということでもあった。このため、Aは教育活動時間外の私的な内容のやりとりから学習者の気質を観察する機会がなく、「明るい」学習者が多いという印象を抱きつつも気質については「結局わからなかった」ため、学習者との[限られた交流の機会による気質の把握困難]を抱えることとなったと考えられる。結果的に、Aは教育活動の時間内外における学習者との適切な関わり方を図ることができず、学習者との関係構築の困難を抱えることとなった。

4.2.2 関係構築の困難さの原因2：時間・内容の限定的なやりとり

関係構築の困難さの2点目の原因として、[現地教師との時間・内容の限定的なやりとり]が挙げられる(表6)。

表6 関係構築の困難さの原因2：時間・内容の限定的なやりとり

Aの語りより得られた事例	構成概念
・いつでも直接話せるわけではない。 ・基本的に業務連絡のみで、授業が月に2回程度だったため、そこまで多く話す機会がなかった。 ・もう少し密に連絡ができていたら良かった。	[現地教師との時間・内容の限定的なやりとり]

TAらは現地教師とSNSを使用して教育活動に関する打ち合わせを行っていた。Aと現地教師とは、連絡頻度も少なく、内容も教育活動に関する連絡のみという[現地教師との時間・内容の限定的なやりとり]しか行っていなかった。「人に対して引く」という[Aの遠慮がちな性格]に加え、4.1.3で述べたように、現地教師の仕事の忙しさを気にかけるといった[現地教師の状況の配慮・優先]の観点から現地教師への質問や相談をためらうことや、相談を持ちかけることによって[迷惑をかけたくないという気持ち]を感じて

いた。このため、Aは現地教師への質問や相談がある際にも「何か聞きたいこととか言いたいこととかちょこちょこ、なんか、あったんですけど、ちょっと遠慮してしまう」という[自身の質問・発信の欲求と現地教師への配慮のあいだの葛藤]で苛まれ、「ちょっと不安になっちゃったところがあって。でも、なんか、聞きづらいというか、聞けなかったの」と[自発的な現地教師との意見交換の場設定への躊躇]をすることにつながり、現地教師との関係構築が困難になっていったのだろう。この結果、教育活動に関して、Aと現地教師との間で齟齬が生じた際に「(Aが) だめなことでもしたのか」と「不安」を感じる等、「気持ちの面が上手くいきませんでした」といった[精神的負担感の解消・コントロールの困難]を抱えることにもつながっていった。

また、Aは現地教師の印象について、授業中の口頭でのやりとりでは「喋ったらすごい明るい感じ」で、Aを支援してくれるような優しい印象を持つ一方、SNSでの文字のやりとりでは「すごい淡々とした感じ」であることに「ギャップがすごくて驚いた」という[印象の大きな異なり]について語っていた。この事例からも、Aが教師の気質の把握を重視しており、教育活動以外の時間における現地教師とのやりとりの時間や内容に関する制限が、Aが現地教師の気質の把握も困難にし、関係構築の困難さの一因となったことが窺える。

4.2.3 関係構築の困難さの原因3：未知の言語使用

関係構築の困難さの3点目の原因として、表7のように、SNSにおける[未知の言語使用による情報不足と介入の不安と逡巡]が挙げられる。

表7 関係構築の困難さの原因3：未知の言語使用

Aの語りより得られた事例	構成概念
<ul style="list-style-type: none"> ・現地教師と学習者とがSNS上の授業連絡用グループにてX語で勢いよくやりとりしていたため驚いた。そこに日本語で入っていくことができなかった。 ・やりとりが全てX語のため、何の連絡をしているのか、会話に参加しているのかがわからなかった。 	[未知の言語使用による情報不足と介入の不安と逡巡]
SNSではX語でやりとりするため、まず、会話の内容がわからない。そのため、TAらはSNSに参加するものの、基本的に必要な時に話すだけだった。学習者やクラスの「空気感」のようなものがわからなかった。	[未知の言語使用に起因する情報不足の結果としての適切な行動・言動・ふるまいの判断の困難]

3.1.4で述べたように、TAは現地教師と学習者とが授業について連絡・やりとりするためのSNS上のグループに参加していた。Aらはすでに現地教師と学習者、学習者同士の関係が形成されているコミュニティに後から参加することとなった上に、SNS上ではAらにとっての未知の言語で現地教師と学習者とのやりとりが活発に行われていたため、

驚きと当惑を感じるとともに、内容が理解できず、そのやりとりに参加してもいいのかという [未知の言語使用による情報不足と介入の不安と逡巡] を抱いた。さらに、やりとりの内容が理解できないために、現地教師や学習者との関係性やクラスの雰囲気把握できず、[未知の言語使用に起因する情報不足の結果としての適切な行動・言動・ふるまいの判断の困難] な状況への戸惑いが生じた。結果として、A は未知の言語が使用される既に形成された日本語教育コミュニティへ参加することの心理的負担を抱き、TA として「口をはさんでいいのか、関わっていいのかわからない」と、活動する日本語教育コミュニティへの参加自体をためらう [コミュニティ介入の逡巡] へとつながったと考えられる。

4.2.4 関係構築の困難さの原因4：マルチタスク環境

関係構築の困難さの4つ目の原因は、A が [オンラインという活動実施形態が可能にしたマルチタスク] 環境にあったことも挙げられる (表8)。

表8 関係構築の困難さの原因4：マルチタスク環境

Aの語りより得られた事例	構成概念
もう1名のTAが、授業外で学習者と会話をするセッションを企画・実施していたが、その前後にAは学業が忙しかったため気持ちに余裕が持てず、企画・実施に携わることができなかった。	[オンラインという活動実施形態が可能にしたマルチタスク]

TA活動の場がオンラインで完結していたことにより、[オンラインという活動実施形態が可能にしたマルチタスク] 環境下で大学での学業と並行してTA活動を行っていた。Aは教育活動の実践やもう1名のTAとの情報交換の中で、学習者との関係構築のために会話セッション等の交流活動の実施を通じて学習者の気質を把握するといった [授業外の交流活動の積極的実施による情報収集] の必要性と、交流活動実施以降の学習者との関係構築の可能性を感じていたが、Aが交流活動に携わることができなかった。これは、Aが [オンラインという活動実施形態が可能にしたマルチタスク] 環境下にあり、学業が忙しい時期には「気持ちに全然余裕がなく」なりTA活動のための「心の余裕」、つまり、[精神的余裕] を確保することができず、定期的に参加する日本語授業やA自身が発案し実施していた日本文化紹介の他に新たな交流活動の企画・実施に携わることが難しかったためであると考えられる。

4.2.5 教育活動以外の時間における困難点のまとめ

Aは教育活動以外の時間において、[コミュニケーションにおける時間・空間的制約]、[現地教師との時間・内容の限定的なやりとり]、[未知の言語使用による情報不足と介入の不安と逡巡]、[オンラインという活動実施形態が可能にしたマルチタスク] 環境といっ

た原因のために、現地教師や学習者に関する情報不足・情報収集のしづらさを抱え、彼らとの関係構築に困難さを感じるに至ったと考えられる。関係構築のために A が必要としていた情報とは、現地滞在時には教育活動以外の時間を活用しながら得ることができる、現地教師と学習者の忙しさ等の状況や彼らの気質を含むコミュニティ内の雰囲気のことを指していると考えられる。A は語りの中でこれらの情報を「空気感」と述べていた。A は TA 活動初期から現地教師や学習者との関係構築に対する懸念を抱き、関係構築の方法を模索したいと考えていたが、解決策の手立てとなる「空気感」の観察ができなかったことから、A なりの関係構築のための解決策を見出すことができず模索し続けることになったのだろう。

ただし、A の語りで関係構築の困難さや、それに伴う影響が多く述べられていた背景の一つとして、A が日本語教育コミュニティへの参加や TA 活動を行う際に A 自身のあり方やふるまい方を決める手がかりとして「空気感」、つまり現地教師と学習者の状況や気質を含むコミュニティ内の雰囲気の把握を重視していたことが挙げられるだろう。

4.3 分析と考察のまとめ

A は教育活動の遂行や日本語教育コミュニティ参加のために、学習者の既習項目や X 国の文化的知識、理解度・積極性・参加度の把握に加え、学習者と現地教師の忙しさ等の状況や彼らの気質に関する情報といった日本語教育コミュニティ内の雰囲気を把握すること重視しており、これらの情報を得て現地教師や学習者と関係構築をしたいと考えていたが、これらが困難であった(図1)。

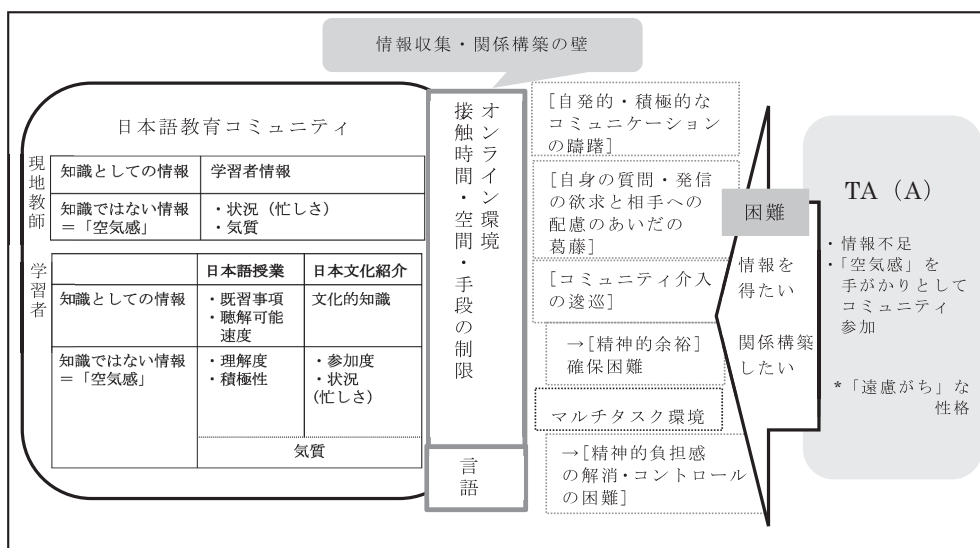


図1 オンライン TA 活動における困難さの原因とその影響

Aは、知識としての情報に関し、学習者の既習事項や聴解可能な速度、文化的知識を現地教師から得るとともに、学習者と関わる中で視覚的に得られる教育活動に対する彼らの理解度・積極性、学年歴に基づく状況や彼らの気質に加え、現地教師の状況や気質等の知識としては得にくいコミュニティ内の雰囲気も知りたいと考えていた。しかし、オンライン環境で現地教師や学習者との接触時間・空間・手段が制限されることが情報収集・関係構築の壁となって現れることとなった。この影響でAは[自発的・積極的なコミュニケーションの躊躇]、[自身の質問・発信の欲求と相手への配慮のあいだの葛藤]、[コミュニティ介入の逡巡]を抱えることとなる。なお、オンラインでの活動に限られることではないが、日本語授業外で現地教師や学習者と接するSNS上での未知の言語による文字での活発なやりとりも情報収集や関係構築の壁となり、[コミュニティ介入の逡巡]の原因となっていた。これらのコミュニケーションに関する躊躇・葛藤・逡巡を抱えながらも解消の手がかりが見つからない状態が続いたために、Aに[精神的負担感の解消・コントロールの困難]な時期も見られたことが考えられる。加えて、[オンラインでの活動実施が可能としたマルチタスク]環境下での活動により、学業が忙しい際には教育活動外の時間で学習者とのコミュニケーションの機会を設けるための[精神的余裕]を得にくい状況となった。

Aの語りの分析と考察より、オンラインにおけるTA活動では、教育活動以外の時間での接触時間・空間・手段の制限に起因した関係構築の困難さが、情報取得の困難さを招くとともに、教育活動を含むTA活動全体の遂行のしやすさに影響を及ぼすことが示唆できる。

4.4 TA活動における達成事項

本稿では、AのオンラインTA活動における困難点に焦点を当て分析と考察を行ってきたが、本オンラインTA活動はAにとっての新たな経験と気づきを獲得する場でもあった。Aの語りから、特に、日本文化紹介の企画・実施に関する経験と気づきを獲得していたことが窺えた。AはTA活動参加前から、日本文化紹介の企画・実践を行いたいと考え、今回、自発的に発案し、企画・実践するに至った。

今回の経験を通じて、Aには日本文化紹介企画の実践に対する内省を通じた行動変容と、その成果が見られた。これにはまず、日本文化紹介をするにも日本文化だけでなく、学習者の文化的背景を知る必要があるという[日本文化紹介の活動における必要な知識項目の認識]ができたことが挙げられる。加えて、学習者とのやりとりのためにアンケートツールを活用したことから、誰でも自由に発言できるような環境では発言しづらい学習者であってもアンケート形式で回答を集めることで意見が言いやすくなるだろうという気づきを得ており、こうした[コミュニケーション形式の工夫]に基づいた[学習者の気質への配慮]の姿勢の醸成もなされたと言える。さらに、Aは複数回の実践の中で、学習者か

らの反応が少ないという問題に対して、使用するスライド上の文字サイズや情報量、日本語の難易度調整等の工夫といった[視覚情報の提示方法の改善]によって学習者からの反応を増やすという、自発的な課題発見と解決策の模索の過程を経ることもできていた。

Aの語りには自己省察的な回答が多くあった。本稿では困難点に着目してきたが、オンラインであってもTAとして活動し実践を積むことが新たな活動に挑戦したり、活動に関して自ら内省し、試行錯誤のもと活動を改善する経験を得たりする場として機能することがわかった。

4.5 オンラインTA活動支援案

海外日本語教育機関でのTA活動に、日本から従事する際に生じる困難点や活動への影響は少なくない(4.2節、4.3節)。しかし、4.4節で述べたように、オンラインでのTA活動であっても新たな経験と気づきを獲得する場となり、日本語教師を志す人材の一実践の場としての可能性があるだろう。そこで、ここでは、オンラインTA活動の充実を目指すにあたり、Aの困難さの原因となった情報不足・情報収集の観点についてどのように支援できるか検討したい。

まず、TA活動前だけではなく、TA活動中にも定期的に現地教師との情報共有の場を確保することが必要であると考え。今回のオンラインTA活動ではこの支援が不足していたために情報不足・情報収集の困難さが生じたとも言える。対面での活動では自然と顔を合わせ、些細なことでも直接話し合う時間を容易に設けることができる。しかしながら、オンラインでの活動ではTAと現地教師とが顔を合わせる機会が限られるため、両者の予定を調整して打ち合わせ時間を計画的に確保できるように支援する必要があるだろう。打ち合わせ時間の中でTAと現地教師とが教育活動に関する情報共有や方針の擦り合わせをし、学習者情報の共有を行いつつ、状況に応じて、学習者との交流の機会創出の相談をすることができるだろう。TAはこの情報共有の場で現地教師とのコミュニケーション頻度を増やし、充実させながら、現地教師の状況や気質を感じ取ることができるのではないだろうか。しかし、TAと現地教師のあいだの仲介役が積極的に携わらない環境下で、多忙な両者の時間を確保することは容易ではない。

そこで、現地教師以外の情報入手・交換や相談先の確保も必要であると考えられる。Aの語りから、同じTA活動の経験者や類似の環境下で活動した経験者より、その実践例や経験に基づく困難点とその解決策などの情報を交換する機会を求めていたことがわかった。同様の、あるいは類似した経験を持つ者といった現地教師以外の情報収集先の確保により、TAが他者の困難点とその解決策から自身の困難解決のヒントを得られるだけでなく、活動期間中に精神的負担を抱いた際の相談先の1つとなることが期待される。今回のTA活動では、活動参加前に同一のTA活動経験者とのオンラインでの顔合わせを1

度行ったが、Aの活動中、継続的に相談できるほどの関係性は構築できなかった。その結果、Aは同じTA活動の経験者に情報を求めることや相談をすることを遠慮したことが推測できる。今後は、支援策の一つとしてTA活動の情報交換や相談ができるようなネットワーク作りについても検討していきたい。

5. おわりに

本稿では日本語教師を志すTAがオンラインでTA活動を行う上で生じた困難点を整理し、オンラインTA活動の円滑化の検討を試みた。TA活動が急遽オンライン化され、前例も継続的なサポートもないまま行われたオンラインTA活動に関し、困難点を整理・分析することにより、オンラインで行われるTA活動の円滑化に向けた検討が可能となった。黒木(2012)、渡辺・今西(2019)で述べられたように、現地の実習では授業の実施や、現地での生活等に対する気づきや学びが得られていたのに対し、本稿の事例では、TA(A)が日本語の授業における教授内容に関する情報だけでなく、「日本語コミュニティの雰囲気に関する情報獲得」や「関係構築」の面でより強く課題を認識していたことがわかる。また、瀬尾他(2022)では、受け入れ側のフィードバックから、協定校と実習生間のラポールの形成の困難さや、授業見学や授業外での交流の充実等の必要性が明らかにされたが、Aの語りの分析より、「日本語コミュニティの雰囲気の情報獲得」を目指し、現地教師や現地教師以外との関わりを通じた支援の方向性を検討した。

今後は、同時期に活動したもう1名のTAの「気づき」を分析、TA2名の「気づき」からわかることを整理し、新人日本語教師や日本語教師を志す人材のオンライン実践の充実のための示唆を得たい。本研究がオンライン日本語TA活動の実施や支援の一助となれば幸いである。

参考文献

- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方 研究方法論からSCATによる分析まで』名古屋大学出版会：271
- 黒木晶子(2012)「海外日本語教育実習における実習生の学びについて—実習報告書に書かれていることの分析をとおして—」『文教・言語』8号, 広島文教女子大学人間科学部人間言語学科：37-57
- 末繁美和(2022)「日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—」『岡山大学教師教育開発センター紀要』12巻, 岡山大学教師教育開発センター：359-373
- 瀬尾匡輝・青木香代子・安龍洙・池田庸子・八若壽美子・西由美子・大西那奈・清水有紀・

シャカル佳子・岩見晴子・高柳有希・YEOH Lee Su (2022) 「コロナ禍における日本語教育実習－海外協定校とのオンライン日本語教育実習をふりかえって－」『茨城大学全学教育機構論集グローバル教育研究』5号：119-137

渡辺史央・今西利之(2019) 「海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について－実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」－」『高等教育フォーラム』9号, 京都産業大学：13-26