

聖潔教会における日本語教育を通じた 品格教育の実践

—教師の葛藤とアイデンティティ形成に関する オートエスノグラフィー—

柯尚霆

要旨

本稿は、台湾・台中市大雅区にある聖潔教会放課後学習支援教室において、筆者が 2025 年 9 月から 11 月にかけて実施した全 12 回の日本語授業実践を対象に、オートエスノグラフィーの手法を用いて分析したものである。授業は「アニメ」「祝日」「グルメ」の三つのテーマを中心に構成し、日本語学習に品格教育の要素を取り入れながら、生徒の興味・関心に基づく実践を試みた。実践の過程では、文法指導へのこだわりと生徒の反応とのずれ、自由参加制の教室における授業運営の難しさ、教材や具体物を用いた学習の効果、そして授業中の予期せぬ出来事への対応など、さまざまな葛藤と気づきが生じた。その中で、筆者は「教える者」としての立場だけでなく、生徒とともに学び、文化を共有し、必要に応じて支援する存在へと自らの教師像を見直していった。また、授業後の省察を通して、非正規教育の場では、言語知識の習得にとどまらず、異文化理解や価値観の共有を促す実践が可能であると考えられる。

キーワード

日本語教育、品格教育、オートエスノグラフィー

1 はじめに

筆者は高校時代から日本語学習を開始し、東海大学に進学後、教えることへの関心と情熱を自覚するようになり、教職課程の履修を決意した。現在は、日本語を専門とする教職課程生として、教育関連科目および専門科目を履修している。2025年2月27日から6月27日まで、聖潔教会放課後学習支援教室(以下、放課後教室とする)の「趣味探索」授業において、日本語教師として、毎週2時間、生徒に対して日本語の授業を行ってきた。

このような実践を通して、日本語専攻の大学院生であり、教育的専門性を有する立場として、筆者は、当該放課後教室を自身の「領域プロジェクト」の実践の場として位置づけることを構想するに至った。これは、筆者自身の教育実践能力の向上を図ると同時に、聖潔教会に対して従来とは異なる教育的価値を有するプログラムを提供し、社会的意義を果たすことを目的としたものである。そのため、筆者は2025年5月25日に台湾・台中市に位置する聖潔教会を実践の場とする「聖潔教会日本語教育プロジェクト」という新たな領域プロジェクトを東海大学日本語文化学科に提案し、承認を得た。これを受け、2025年9月9日から11月25日まで、全12回の日本語授業を実施した。

本稿では、筆者が当該放課後教室において実施した全12回の日本語授業を通して、教師としてどのような経験をし、何を感じ、どのような意味づけを行ってきたのかを明らかにすることを目的とする。そのために、筆者自身の教育実践を研究対象として位置づけ、授業中の出来事や生徒との関わり、教師としての葛藤や省察を手がかりに、オートエスノグラフィーの手法を用いて分析を行う。

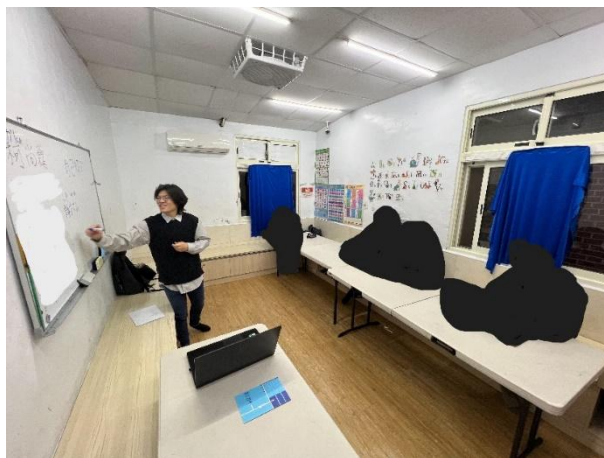
2 研究背景

筆者が日本語教師として授業を担当している聖潔教会(図一参照)は、台湾・台中市大雅区に位置しており、1963年に設立された。同教会は、その建築物の歴史的・文化的価値が評価され、2017年に台中市政府によって歴史的建造物として登録された¹⁾。さらに、創業者であり、放課後教室の運営を担う鍾正倫氏²⁾とその友人二名の尽力により、2014年に中学生を対象とした放課後教室が設立され、2017年以降、聖潔教会において正式に放課後教室が運営されている。聖潔教会の放課後教室では、生徒の放課後の居場所づくりや生活面での支援に加え、中国語、数学、英

語といった教科支援が行われている。また、品格教育や生徒の興味・関心に基づく趣味探索活動なども積極的に実施されている(鍾, 2024)。筆者が担当する日本語の授業(図二参照)も、これらの活動の一環として位置づけられている。



図一、聖潔教会の外観写真(文化部文化資産局「清泉崗聖潔教會」ウェブページ,
取得日 2026 年 4 月 23 日)



図二、聖潔教会放課後教室において筆者が授業を行っている様子(鍾氏撮影)

3 研究目的

本実践の目的は、聖潔教会における日本語授業を通して、地域の中学生に興味・関心に基づく探究の機会を提供し、その成長を支援することである。また、聖潔教会がこれまで重視してきた品格教育の要素を日本語学習と結びつけることにより、語学力の向上にとどまらず、生徒の興味・関心に即した授業実践を通して、道徳観や社会的スキルが自然に育まれることを目指す。

現在、台湾の学校教育は時代の変化に応じて幾度となく改革が行われてきたものの、その多くは学力向上や成績重視に偏り、生活指導や品格教育の重要性が相対的に軽視されがちである。とりわけ、インターネットの普及やサブカルチャーの影響、経済格差の拡大、世代間における養育観の相違、成績至上主義といった複合的要因が、生徒の逸脱行動の背景となっていることが指摘されている(洪, 2009)。

このような状況の中、聖潔教会の放課後教室には、学校や関係機関から紹介されたハイリスク生徒や、経済的困難を抱える家庭の子どもたちが在籍しており、その割合は全体の半数以上を占めている(鍾, 2024)。

以上の背景を踏まえ、鍾氏との協議のもと、日本語授業に品格教育の要素を積極的に取り入れる方針とした。これにより、日本語の知識習得にとどまらず、道徳意識や社会性の涵養を通して、地域社会における青少年の健全な成長に寄与することを目指す。

4 先行研究

本章では、品格教育の定義およびその価値観について概観し、教会における教育的・社会的活動に関する研究を取り上げる。これらを通して、品格教育と教会活動との関連性を明らかにし、本稿の理論的背景を整理する。

4.1 品格教育の定義

品格教育とは、品行と道徳を育む教育であり、具体的には学校や教師が生徒の望ましい道徳的行動、生活習慣、内省能力を育み、教養のある公民を育成するために適切な教育内容と方法を用いることである(曾, 2010)。また、品格教育は、児童・生徒が是非善悪を理解する能力を自ら発展させることを重視する。これは、大人が一方的に道徳的な理想や基準を押し付けるのではな

く、生徒自身の道徳的発達段階に合わせて、環境との相互作用を通じて道徳的な推論構造を構築し、修正していく過程であるという考え方に基づいている(沈, 2004)。

品格教育における中心的な価値観は多岐にわたる。例えば、「誠信(誠実)、負責(責任感)、尊重、合作(協力)、感恩(感謝)、關懷(思いやり)、正義、孝敬(親孝行)、自律、寛恕(許し)、禮節(礼儀)、勤學(勉学)、勇敢、守法(順法)、正念(気づき)、儉約(儉約)」などが挙げられる。これらの価値は、古くからの徳目や現代社会で重視される要素が組み合わさったものである。

國家教育研究院(2014)によると、台湾の各学校が重視する品格教育の核心価値では、「誠実」「責任感」「尊重」「感謝」などが上位を占めている。教育現場においては、教師による観察評価が最も一般的な品格教育の評価方法であり、生徒の日常生活における言行が主な評価基準となっている。

4.2 教会の活動

台湾の教会における社会奉仕の事例研究からは、放課後教室、児童・青少年向けの成長支援団体やキャンプ、緊急支援や奨学金制度、家庭支援や親子関係スキルの育成、高齢者向けサービスなどが、一般的に提供されていることがわかる(李, 2018)。これらのサービスは、主に貧困層や子ども、高齢者を対象としているが、地域社会全体のニーズにも対応しており、医療、法律、住宅、信用組合による貯蓄支援、夜間のスポーツ活動など、特定のニーズに応じた多様なサービスも提供されている(張, 2015)。

また、教会のような宗教団体は、古くから教育文化事業に積極的に関与してきた。宣教活動そのものが、観念と信仰の教育事業であり、人々に生命の探究、行動規範、価値観、そして人生の目的と意義を教えるものである。近代において、キリスト教は学校教育制度を導入し、教育を通じて福音伝播の媒体とした。台湾においても、キリスト教は現代の学校教育の先駆けとなり、神学校、中学校、女学校などを設立した。学校を運営する上での教育理念は、単なる知識伝達にとどまらず、人間性に対する根本的な関心に基づき、生命の尊厳や倫理観を育むことに重点が置かれている(鄭, 2006)。

4.3 品格教育と教会のつながり

以上のように、教会は地域社会における奉仕活動を通して、子どもや若者の成長に深く関与しており、学習支援や品格形成、価値観の育成において重要な役割を果たしていることがわかる。特に、放課後教室では、家庭環境や社会的背景にかかわらず、互いが支え合える学びの場を提供し、学業面のみならず、人間としての成長を促している。また、台湾の品格教育において重視される「誠実」「責任感」「尊重」「感謝」などの価値観は、教会が実践する教育的活動と親和性があり、相互に補完し合う関係にあることが確認できる。

5 研究方法

本稿では、聖潔教会放課後教室において実施された全 12 回の授業実践を通して得られた教案や授業記録を研究資料とする。それらをオートエスノグラフィーの手法に基づいて分析することにより、研究設問に対する考察を行う。

5.1 研究概要

本実践は、2025 年 9 月 9 日から 2025 年 11 月 25 日までの毎週火曜日 18:30～20:30 に実施され、全 12 回の授業が行われた。教材としては、自作のプリントや PowerPoint、その他授業内容に適した教具³を使用した。さらに、毎週「アニメ」「祝日」「グルメ」⁴といったテーマのいずれかを設定し、それに基づいて授業を構成した。各テーマを 4 週間ずつ扱い⁵、さらに品格教育における核心的価値観を授業内容に組み込み、生徒がディスカッションや各種活動を通して学びを深められるように工夫した。

なお、筆者は当初、品格教育を組み込んだ授業設計の経験がなかったため、鍾氏と協議を重ね、必要に応じて助言や支援を受けながら授業内容の改善に努めた。具体的には、聖潔教会における品格教育関連の教材や教案を参考にし、日本語授業に適したカリキュラムを作成した。

また、聖潔教会放課後教室の授業は自由参加制であるため、毎回の参加者数やメンバーは異なっていた。そのため筆者は授業中、参加しているすべての生徒に配慮し、前回欠席した生徒も授業の内容を理解し、学習できるよう工夫した。

さらに、各授業の前には、筆者が事前に教案を作成・整理し、授業が円滑に進行するよう準備

を行った。授業終了後には、生徒にその日の感想や授業改善の希望をコメントシートに記入してもらい、必要に応じて次の教案に反映させた。このように、教案は固定的なものではなく、生徒の関心や参加状況、授業中の筆者の省察に応じて随時修正された。なお、作成された教案および授業記録⁶は、本稿におけるオートエスノグラフィー分析の主要資料として活用する。

以下に、本研究の実践において、筆者が授業実施前に立てた計画に基づく全体的なカリキュラム構成を示す。なお、当初は 2025 年 11 月 4 日の授業において、生徒にお団子を試食させる予定であったが、配送の遅延により時間通りに到着しなかった。そのため、試食内容を、2025 年 11 月 11 日の授業で使用する予定であったお菓子に変更し、授業を進めた。詳細については、7.3 節にて改めて述べる。

日時	テーマ	人数	品格 ⁷	タイトル	授業内容
9 月 9 日	アニメ	3 名	思いやり	アニメと神話で学ぶ 日本語:「千と千尋の神隠し」と「ヤマタノオロチ」	五十音(ア〜カ行)、文法・語彙導入、抜粋映像で語彙・文型練習、日本神話(ヤマタノオロチ)で文化理解
9 月 16 日	アニメ	5 名	勇気・協力	アニメと神話で学ぶ 日本語:「鬼滅の刃」と「岩戸隠れ」	長音・サ行〜タ行、文法・語彙導入、抜粋映像で語彙・文型練習、岩戸隠れと結びつけた討論
9 月 23 日	アニメ	3 名	責任感	アニメと神話で学ぶ 日本語:「NARUTO」と「九尾」	促音・ナ行〜ハ行、文法・語彙導入、抜粋映像による活動、九尾に関する文化紹介
9 月 30 日	アニメ	4 名	正義	アニメと神話で学ぶ 日本語: 「SPY×FAMILY」と「因幡の白兔」	撥音・マ行〜ヤ行、文法・語彙導入、抜粋映像を用いた役割語の考察、因幡の白兔による道徳的考察

10月7日	祝日	6名	感謝	台湾と日本の祝日で 学ぶ日本語:「中秋の 名月」	ラ行～ワ行、曜日・表現の文 法、中秋の名月を題材に文 化比較・討論
10月14日	祝日	5名	気づ き ・自 律	台湾と日本の祝日で 学ぶ日本語:「端午の 節句」	ガ行～ザ行・濁音、月の表 現、端午の節句を通した文 化理解と自律に関する活動
10月21日	祝日	3名	思い やり	台湾と日本の祝日で 学ぶ日本語:「お盆」	ダ行～バ行、日付表現、お 盆と台湾の祭祀の比較、他 者への配慮を促す活動
10月28日	祝日	5名	尊重 ・感 謝	台湾と日本の祝日で 学ぶ日本語:「お正 月」	パ行～拗音・半濁音、年始 に関する語彙と慣用表現、 文化比較と礼儀についての 討論
11月4日	グルメ	3名	尊重	グルメで学ぶ日本語: 「花見団子」と「みたら し団子」	拗音、比較表現、お団子を 題材に歴史・背景紹介と試 食
11月11日	グルメ	5名	感謝	グルメで学ぶ日本語: 「お菓子」	拗音、味を表す表現、お菓 子の試食と感謝の表現練習
11月18日	グルメ	6名	気づ き	グルメで学ぶ日本語: 「羊羹」	拗音、勧誘表現の練習、羊 羹試食を通した正念の実践
11月25日	グルメ	3名	儉約	グルメで学ぶ日本語: 「水信玄餅」と「利休 饅頭」	拗音・アクセント、生活の慣 用表現、儉約の価値の討 論・試食

表一、聖潔教会放課後教室における日本語教室のカリキュラム(筆者作成)

5.2 オートエスノグラフィー

本稿では、研究方法としてオートエスノグラフィーを採用する。これは、研究者自身の個人的体験を社会的・文化的文脈と関連づけて記述・分析する質的研究法である。エリス・ボクナー(2006)は、オートエスノグラフィーを以下のように定義している。

自分自身の生を重視するの。自分の身体感覚や思考や感情に注意を払うわけ。自分の生きられた経験を理解するために、体系的な社会学的内省と感情的想起と私が呼ぶものを使いながらね。最後は、物語として自分の経験を記述する。個別的な生の探求によって(中略)生活様式を理解をめざすのよ。(エリス・ボクナー, 2006, p.134)

従来の教育研究においては、生徒の学習評価や教育方法に関するデータを収集し、外部から分析する方法が主流であったとされている。しかしながら、教育という営みは、教師の経験や感情、価値観、さらには教育に対する信念といった内面的要素に基づいて構成されるものである。そのため、このような内面的要素に着目するためには、オートエスノグラフィーのような研究方法が有効であると考えられる。

教育分野における先行研究として、大河内ほか(2022)は日本語教師の自己形成過程を分析し、教師が自らの実践を振り返り、それを再解釈することの重要性を指摘している。また、荒谷(2023)は中学校理科教師としての自身の実践を分析し、教室において演じられる「役割」と内面的な「自己」との葛藤を通じて、教師としてのアイデンティティがいかに形成されるかを明らかにした。さらに、伴野(2022)は難民を対象とした日本語教育の現場において、実践者自身の葛藤や自負心の揺らぎを手がかりに、自己のアイデンティティや信念がどのように更新・形成されていくかを描き出している。

加えて、日本語教育分野に限らず、樋口ほか(2026)のように移民第二世代である自身を対象とした分析を通じて、移民研究に新たな可能性を提示する研究も見られる。このように、オートエスノグラフィーは個人の経験を通して社会的構造や課題を照射する有効なアプローチである。田島ほか(2024)が指摘するように、「個人の物語」を通じて社会的文脈を明らかにする点にその特徴がある。

本研究において、この手法を採用する理由は、筆者自身が聖潔教会という特定の文脈に深く

関与する教師である点にある。筆者の内面的な気づきや戸惑い、さらには失敗の経験は、この教育実践の実相を捉える上で重要な資料となると考えられる。

したがって、本稿では、12週間にわたる各授業の教案および授業後に記録した授業記録を主要な資料とし、本手法に基づいて分析を行うことで、設定した研究課題の解明を目指す。

6 研究設問

本研究の実践を開始する以前、筆者は一学期間にわたり、聖潔教会放課後教室において、日本語授業を担当していた。当初の授業では、日本の音楽⁸や広告⁹といった文化的要素を教材として取り入れる工夫を行っていたものの、授業の中心は語彙や文法の習得に置かれており、日本語能力の向上を重視した構成となっていた。

また、筆者自身も、一定水準の日本語能力を身につけることが、日本語教室に参加する意義であると捉えていた。しかし、このような授業実践は、学校教育における外国語授業と大きな差異がなく、非正規教育現場が有する柔軟性や自由度を十分に活かしているとはいえないことに、次第に気づくようになった。非正規教育という場だからこそ、生徒の興味・関心を起点とし、日本語学習を日本文化理解や価値観の共有へと発展させる可能性があるのではないかという問題意識が生まれたのである。このような問題意識を背景として、本研究では以下の研究設問を設定する。

- a. 教師はいかにして品格教育の中核となる価値と生徒の興味・関心とを結びつけ、日本語教育を実践するのか。
- b. 非正規教育現場における日本語教育の実践において、教師はどのような葛藤や困難に直面し、それらをどのように受け止め、実践の中で再構成していくのか。

7 聖潔教会における日本語教室の実践と省察

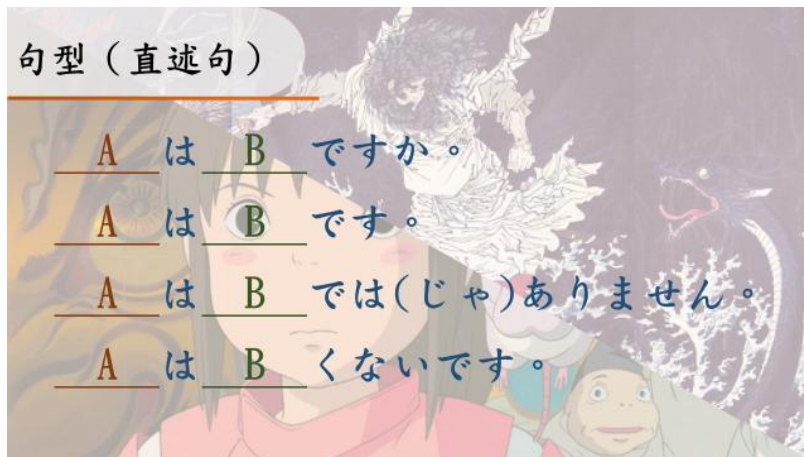
本章では、筆者が聖潔教会放課後教室において実施した全12回の授業実践を記述・分析する。具体的には、筆者が作成したカリキュラムに基づき、授業は「アニメと神話」「祝日と文化」「グルメと五感」という三つの主要テーマに沿って展開された。各テーマにおける授業実践の様相、そ

こで生じた教師としての葛藤、生徒との相互作用、そして筆者の内面的な変容のプロセスを、オートエスノグラフィーの手法を用いて以下に詳述する。

7.1 アニメと神話「生徒の関心と『教えること』の葛藤」

実践の初期段階である第 1 回から第 4 回にかけては、「アニメと神話で学ぶ日本語」をテーマに設定した。この時期、筆者は自身の思い描いていた「日本語教師」としての役割遂行¹⁰と、非正規教育現場という特殊な環境への適応との間で、少なからぬ葛藤を抱えていた。

第 1 回の授業を迎えるにあたり、筆者は初学者に対する五十音の導入から文法事項までを網羅しようと試みた。しかし、授業を開始して早々に、筆者は自身の想定が現場の実態と乖離していたことに気づいた。筆者が気づかされたのは、「千と千尋の神隠し」を題材として「思いやり」という品格的価値を導入しようと試みた一方で、同時に扱った形容詞などの文法事項(図三参照)が、五十音を学び始めたばかりの生徒にとって負担の大きい内容であった点である。生徒は授業への関心を失い、各自で別のことを始めるなど、授業に集中していない様子が見受けられた。

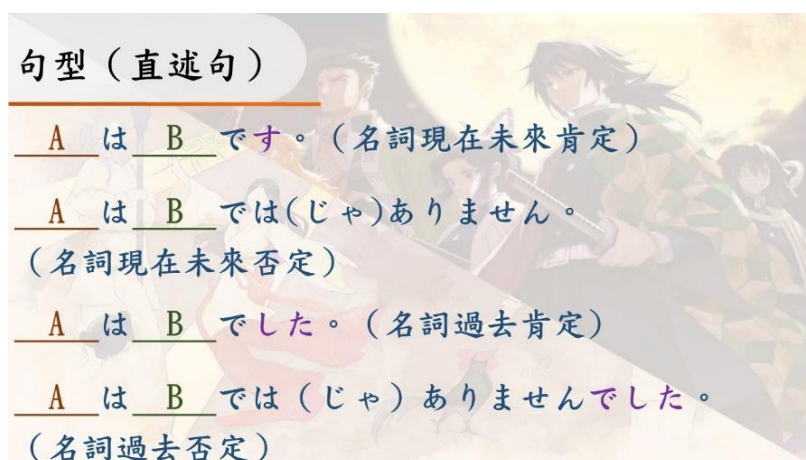


図三、第 1 回における文型の内容(筆者作成)

授業記録を振り返ると、筆者は反省点として「難易度設定のミス」を挙げている。それでも、より本質的な問題は、筆者自身が高校時代の学習経験に基づく「日本語を教えること＝文法的に正

しい知識を伝達すること」という観念にとらわれていた点にあった。実際、生徒はアニメの映像や神話に関する話題に目を輝かせていた一方で、文法解説の場面になると、明らかに集中力を欠く様子が見受けられた。

そこで、第2回の「鬼滅の刃」を扱った授業では、前回の反省を踏まえ、「名詞の平叙文とテンス」という文法事項(図四参照)に焦点を絞った。名詞は活用変化がなく、初学者にとって理解しやすいことに加え、テンスについても英語と比べて平易だと判断し、あわせて指導することとした。結果として、生徒が内容を理解している様子が、前回より多く見られた。授業中の発問に対する応答も、前回より活発になった。これは、生徒が英語学習を通して、すでに「過去形」や「肯定文・否定文」といった基本的な文法概念に触れていたことが一因であると考えられる。



図四、第2回における文型の内容(筆者作成)

また、この回で特に印象的だったのは、筆者が「鬼滅の刃」の内容を解説しようとした際に、生徒のほうが筆者よりも作品の細部に精通しており、結果として筆者が生徒から教わる場面が生じたことである。このような相互作用を通して、生徒は「教師から一方的に知識を与えられる受動的な存在」から、教師が提示する内容に対して自身の知識を補完的に提供し、共通の関心事について対話的に関わる「能動的な参加者」へと変容した。

さらに、品格教育の「協力」に関する討論では、神話「天の岩戸」において天照大御神が岩戸に隠れた際、他の神々が協力して祭りをを行い、天照大御神を再び外へ導き出したという場面を取り上げた。その導入として、同エピソードを題材に制作された楽曲「神のまにまに」を提示したところ、ある生徒から次のような発言が見られた（以下、原文参照）。その生徒は日常的に音楽ゲームを好んでプレイしており、「プロジェクトセカイ」という音楽ゲームで使用される楽曲の多くが日本語であるにもかかわらず、歌詞の意味を十分に理解しないまま楽しんでいることが多いと述べた。だが、本授業を契機として、日本語や品格教育の内容に加え、自身の音楽ゲーム経験とも結びつけながら、その楽曲の背景にある物語が理解できたと語っていた。

原文：之前在玩世界計畫的時候有聽過這首歌，但我第一次知道是在講日本神話欸！

(20250916)

訳文：前に「プロジェクトセカイ」をプレイしていたときにこの曲を聴いたことはあったんだけど、日本神話をテーマにしているって知ったのは今回が初めて！

第3回の「NARUTO」、第4回の「SPY×FAMILY」と回を重ねるにつれて、教室の雰囲気は「学習の場」というよりも、むしろ「趣味を通じた交流の場」としての性格を強めていった。特に第4回では、作中のアーニャ¹¹が用いる「おでけけ(お出かけ)」のような幼児語や役割語をめぐって議論が活発に行われ、生徒からは、「普段から『おでけけ』を使っているが、これは誤った日本語なのか」「アニメを見ていてずっと気になっていたが、「父」「母」¹²と「お父さん」「お母さん」にはどのような違いがあるのか」「アマテラスは神様の名前なのか。ずっと技の名前¹³だと思っていた」といった発言が見られた。しかし、ここで筆者は新たな葛藤に直面した。生徒が議論に熱中するあまり私語が増え、授業を予定通り進めることが難しくなる場面が見られたのだ。例えば、第4回では、生徒が「SPY×FAMILY」に強い関心を示した結果、次の「因幡の白兔」の内容へ円滑に移行することができなかった。もともと2時間の授業構成として、日本語知識の学習を50分、「SPY×FAMILY」を30分、「因幡の白兔」を30分、授業のまとめを10分とする教案を立てていた。だが、実際には、「SPY×FAMILY」の活動に約50分を要し、その後の神話内容やまとめに充てる時間が圧縮され、授業全体の進行が滞る場面が見られた。

正規の学校教育であれば、教師の権威によって一定の秩序を維持することが求められるかもしれない。しかし、本教室は自由参加を原則とする放課後教室である。過度に厳格な規律を求めれば、生徒の参加意欲を損ない、足が遠のく可能性もある。すなわち、「楽しい授業」と「学びのある授業」の境界線をいかに設定するかが、筆者にとって新たな課題となった。

そこで筆者は、アニメや神話といった生徒の関心を引く題材を活用しつつも、それを単なる娯楽で終わらせないことを意識した。例えば、アニメ作品に見られる文法的に不自然な表現を取り上げ、生徒に提示したうえで、どこに違和感があるのかを共に考え、話し合ってもらった。さらに、議論が過熱して授業進行に支障をきたす場合には、「この授業は、皆でディスカッションしながら日本語や日本文化について学ぶ時間です。話し合うこと自体は大切ですが、授業でもありますので、私語やスマートフォンの使用は控えてください」と注意を促すようになった。

7.2 祝日と文化「『モノ¹⁴』を媒介とした関係性の深化」

第5回から第8回にかけては、「台湾と日本の祝日で学ぶ日本語」をテーマに授業を展開した。このフェーズにおいて、筆者は新たな工夫として「物理的なモノ」を導入し、それが生徒の学習意欲や文化的理解に与える影響を観察しようとした。

第5回の「中秋の名月」に関する授業は、筆者にとって一つの転換点となった。筆者はこの日、日本の中秋の名月に関連する「お団子」のガチャガチャを教材として準備した。これまでの授業でも映像やスライドを活用してきたが、文化を扱う授業においては、視覚資料だけでなく、実際に手に取ることのできる具体物を用いたほうが、生徒にとって興味深く、かつ理解しやすいと考えられる。実際、授業後のアンケートにおいても、生徒から肯定的な反応が寄せられた(以下、原文参照)。また、この授業日はちょうど台湾の中秋節直後にあたっていた。そのため、生徒にとって身近な祝日と関連づけながら、日本の文化を紹介することが最も印象に残りやすいと考え、本テーマを設定した。例えば、「お団子」(図五参照)という語彙を説明する際には、「日本では、お団子といってもさまざまな種類があります。中秋の名月に食べる月見団子もその一つです。では、ここにいくつかのお団子のガチャガチャがありますが、月のイメージから考えて、どれが月見団子だと思いますか」と問いかね、「モノ」を媒介として「お団子」と「月見団子」の語彙理解を促した。すると、生徒がそれに関心を示す様子も見られた。

原文: 有趣豊富, 可以帶點小遊戲之類 (20251007)

訳文: 内容が面白く、充実していた。ちょっとしたゲームとかもあるといい

原文: 節日的單字很有趣。對日本文化有更深的認識 (20251007)

訳文: 祝日に関する単語が面白かった。日本文化への認識が深まった



図五、第5回における単語の内容(筆者作成)

また、第6回の「端午の節句」の授業においては、生徒は筆者が提供したビスケット、クッキー、グミといった菓子類を楽しみながら、日本の「こどもの日」の概念や鯉のぼりの意味について真剣に耳を傾けていた。当初、筆者はこのような菓子やゲームを取り入れることが、「教育の本質からの逸脱」にあたるのではないかと危惧していた。

というのも、筆者自身、家庭や学校教育の場において、それらは「勉強に悪影響を及ぼすもの」として教えられてきた経験があったためである。すなわち、学習時には知識の習得に集中し、教科学習を中心に据えるべきであるという価値観を内面化していたのである。そのため、筆者自身も、授業では動画や画像を用いることはあっても、それはあくまで授業内容との関連性が高い場合に限るべきであり、それ以外の要素は極力排除すべきだと考えていた。

だが、実際には、これらの菓子類は、生徒がリラックスした状態で授業に参加するための「アイスブレイク」として機能していた。さらに、聖潔教会の日本語授業は夜間に実施されていることから、菓子を口にしながらか授業を進めることで、生徒の心理的負担が軽減され、結果として、学習内容に集中しやすくなる様子も見られた。

また、「祝日」というテーマにおけるもう一つの重要な発見は、日台の文化比較が、生徒自身のアイデンティティを再考する契機となったことである。第7回の「お盆」に関する授業では、台湾の中元節・清明節(図六参照)と日本のお盆(図七参照)を比較した。生徒たちは、日本にも華人文化圏の行事と類似した祝祭が存在することに驚きを示した(以下、原文参照)。さらに、生徒たちの発言からは、伝統的な祭祀や儀礼が、彼らにとって「古いもの」あるいは「よく知らないもの」になりつつある実態もうかがえた。生徒の中には、こうした祝日を単に学校や仕事が休みになる日として捉えている生徒も少なくなかった。しかし、日本という「他者」の鏡を通して自国文化を見つめ直すことにより、生徒たちは自らの文化的背景や価値観を再認識する機会を得たのである。

原文:沒想到我們華人文化跟日本人的文化有這麼多相似的點耶!(20251021)

訳文:華人の文化と日本の文化って、こんなに共通点が多いなんて思わなかった!



図六、第7回における清明節の内容(筆者作成)



図七、第7回におけるお盆の内容(筆者作成)

さらに、筆者は教案作成に際し、単に日本語の語彙を教えるだけでなく、その背後にある「死生観」や「先祖への敬意」といった品格的価値を、いかに伝えるかという点にも力を注いだ。お盆の送り火や精霊馬について説明した際、普段から発言が多く、私語も見られる生徒たちが静かに耳を傾けていた様子からは、筆者の意図が一定程度伝わったように感じられた。

また、第8回の「お正月」に関する授業では、生徒との心理的距離をより縮めるため、筆者自身の個人的なエピソード(正月のスクラッチくじで損をした経験など)を語るよう努めた(図八参照)。これは、初期の「教える教師」という姿勢から一步離れ、「学びの場を共有する年長者」としての立ち位置を模索し始めた結果である。こうした実践により、生徒たちは授業そのものをより楽しむようになり、あわせて日本文化への関心も高まっていった(以下、原文参照)。

原文:有許多不同的地方，讓學習更有趣!(有附圖片讓我們參考)(20251028)

訳文:多くの違いがあって、学習がより面白くなった!(参考画像もあってよかった)

原文:可以再多說文化的不同，會更有趣!!(20251028)

訳文:もっと文化の違いについて話してくれたら、もっと面白いと思う!!

生徒が求めていたのは、教科書的な正解ではなく、教師自身の経験を交えた具体的な文化説明であった。筆者はこの時期、教案という形式的な枠組みよりも、その場のインタラクションから生まれる偶発的な学びを重視するようになっていった。



図八、第8回におけるスクラッチくじの授業紹介(筆者作成)

7.3 グルメと五感「体験的学習と『予期せぬ学び』」

第9回の授業において、筆者は一つの失敗を経験した。授業で提供する予定であった「お団子」の配送が遅延し、当日までに手元へ届かなかったのである。教案はお団子の試食を前提として構成されていたため、筆者は直前で内容を変更し、翌週に予定していた「お菓子」に関する内容の一部を前倒して扱うこととなった。

この際、筆者自身は焦燥感に駆られたが、生徒たちはそのハプニングさえも楽しんでいるように見受けられた。翌週の第10回でようやくお団子を提供できた際にも、生徒たちは前週のトラブルを気にする様子を見せず、「花見団子が甘い」「実際にお団子が食べられてうれしい」といった反応を示した(以下、原文参照)。

筆者は、授業者としての計画の乱れにとらわれていた一方で、生徒にとって重要であったのは、予定通りに進行すること以上に、その場での体験や楽しさであったのではないかと感じた。

原文:學到很多單字也有吃團子，只是跟我想像的味道不一樣(20251111)

訳文:たくさんの単語を学んでお団子も食べたけど、想像していた味とは違った

原文:今天吃到了兩個日本美食!花見團子好甜(20251111)

訳文:今日は2つの日本グルメを食べた!花見団子はすごく甘い

また、「想像していた味と違う」という感想は、教育的に重要な示唆を含んでいると考えられる。生徒はアニメや漫画を通じて日本食に対する「イメージ」¹⁵を構築している。実際の体験を通じて、そのイメージとの「ずれ」を認識することは、異文化理解の一つの契機になりうる。筆者はこの時、完璧に計画通り進む授業よりも、こうした生の体験のほうが、生徒の印象に残る場合があると感じた。

第11回の「羊羹」(図九参照)に関する授業では、筆者は「気づき」という品格的価値の導入を試みた。筆者にとって、羊羹は静謐で落ち着いたイメージをもつ菓子であった。また、生徒が2026年に高校入試を控えていることから、自分自身と向き合う時間を設け、「自分の特質は何か」「将来何をしたいのか」「それをどのように達成するのか」といった問いについて考えさせたいと意図した。生徒には羊羹を味わいながら思索し、その後に発表や意見交換を行う活動を構想していたのである。しかし、現実の放課後教室には飲食禁止の時間帯や施設上の規則といった制約があり、授業内での試食が難しく、持ち帰って食べてもらう形となった。それでも、生徒たちからは、「授業中に食べられなかったのは残念だったが、さまざまな種類の羊羹について学べて面白かった」「日本の食文化は台湾とかなり異なっていると感じた」「羊羹を食べるのは今回が初めてだった」といった感想が寄せられた(以下、原文参照)。

原文:今天學到了一個日本甜品羊羹的由來和各種不同的羊羹種類(20251118)

訳文:今日は日本のスイーツである羊羹の由来と、色々な種類について学んだ

原文:日本食物跟台灣差很多，飲食習慣也是(20251118)

訳文:日本の食べ物は台湾と全然違うし、食習慣も違う



図九、第 11 回における羊羹の導入スライド(筆者作成)

最終授業である第 12 回では、「水信玄餅」(図十参照)と「利休饅頭」を取り上げ、千利休の茶道精神や、武田信玄の歴史的背景にも触れた。筆者はここで、単なる菓子の紹介にとどまらず、それらの背後にある「儉約」という価値観について、生徒とともに考え、話し合うことを意図した。また、筆者は、PowerPoint による説明だけでは、授業が単調になりやすいと感じていた。そのため、基礎的な説明を PowerPoint で行った後、生徒に関連する動画を視聴してもらい、その内容と先の説明を結びつけながら、ディスカッションを行う授業構成に変更した。



図十、第 12 回における水信玄餅紹介(筆者作成)

第 12 回の授業を終え、筆者自身がこれまでの実践を振り返ったとき、そこには無力感と達成感の両方が入り混じっていた。というのも、生徒の中には、最後まで日本語そのものには強い関心を示さず、主として「食べ物」や「文化」にのみ反応する者もいたからである。そこで筆者は、この授業の本来の目標は何であったのかを改めて問い直すこととなった。もともとは、日本語を媒介として品格教育や日本文化に関する理解を深めることを目的としていた。その一方で、筆者自身は日本語教師として、生徒たちにこうした内容を通じて日本語学習そのものにも意欲をもってほしいという個人的な期待を抱いていた。その期待が十分に実現されないと思えたとき、少なからず無力感を覚えることがあった。

また、常に日本語学習に励み、努力を重ねてきたという認識を持ってきた、かつての筆者であれば、こうした状況を「言語教育の敗北」と捉えていたかもしれない。日本文化や品格教育も重要ではあるが、日本語能力の向上につながらなければ、それは果たして日本語教育といえるのかという葛藤があったためである。

とはいえ、全 12 回の授業を終えた今、授業中に生徒たちと日本文化について語り合い、生徒たちが楽しそうに授業へ参加していた姿を思い返すと、聖潔教会のような学校教育とは異なる学びの場において最も重要なのは、通常の学校教育で扱われる教科内容とは異なる世界に触れ、自分が本当に何に興味をもつのかを探る機会を提供することではないかと感じられた。そのとき筆者は初めて、「入り口がどこであれ、生徒たちが日本という異文化に触れ、そこから何かを感じ取り、考える契機を得たのであれば、それも教育的意義をもつ経験として捉えられるのではないか」と受け止められるようになっていた。

8 考察

本実践を通じた筆者のオートエスノグラフィー的分析から、第 6 章で設定した研究設問に対する考察を行う。

8.1 筆者の実践からみる「興味・関心」と品格教育

第一の問いである「教師はいかにして品格教育の中核となる価値と生徒の興味・関心とを結びつけ、日本語教育を実践するのか」について考察する。本実践において、アニメ、祝日、食文化と

いったトピックは、生徒の興味を喚起するための「導入」として機能した。しかし、それらを単なる娯楽にとどめず、品格教育へと接続するためには、教師による意図的な「意味づけ」が不可欠であると考えられる。

例えば、アニメ「鬼滅の刃」を扱った授業においても、単に戦闘場面を楽しむだけではなく、その場면을素材として教師が問いを投げかけることで、はじめて「品格」という抽象的な価値が、生徒にとって具体的な概念として認識されるようになって考えられる。また、グルメの単元においては、「想像と違う味」という身体的経験を通じて、異文化理解に関わる気づきを促す可能性が示唆された。

学校教育における品格教育は、しばしば価値観を先に提示し、それを生徒に習得させる形で進められる場合がある。それに対し、本実践のような非正規教育の場においては、生徒が関心をもつ事柄から出発し、そこから価値観を見出していくアプローチが可能である。すなわち、生徒自身がもともと興味をもっているトピックを起点とすることで、単に学習のために内容を受け入れるのではなく、「興味があるから参加する」という自発的な姿勢が促される。その結果、品格的価値と日本語学習とが、生徒の中でより自然に結びついて受け止められる可能性がある。

したがって、非正規教育の現場において日本語教育を実践する際、最も重要なのは、授業内容をいかにして生徒の興味・関心と結びつけるかであると考えられる。例えば、事前に生徒と授業内容について相談し、彼らを単なる生徒としてではなく、授業を共に設計する主体として位置づけることも一つの方法である。また、授業中の雑談などを手がかりに、生徒の関心領域を把握し、それを授業内容へと反映させていくことも有効だと思われる。

このようなアプローチは、本研究で扱った品格教育と日本語教育の統合にとどまらず、より広範な日本語教育の実践にも応用可能であると考えられる。

8.2 教師のアイデンティティの再構成と実践的変容

第二の問いである「教師はどのような葛藤や困難に直面し、それらをどのように受け止め、実践の中で再構成していくのか」について考察する。12週間の実践プロセスは、筆者自身の「日本語教師像」の脱構築と再構築の過程であったと思われる。

当初、筆者は「あるべき日本語教師像」に過度にこだわり、それをそのまま現場に適用しようとしていた。しかし、成績評価もなく参加も任意である放課後教室という空間においては、従来筆者が抱いていた教師像は十分に機能せず¹⁶、「文法指導への固執」と「生徒の反応の乏しさ」との間に乖離が生じ、筆者に不安をもたらした。

この葛藤を乗り越えるため、筆者は自身の役割を「教える者」から「共に楽しむ者」へと再定義することを試みた。例えば、第4回の「SPY×FAMILY」では、生徒とともに作品中の不自然な日本語表現を探す活動を行い、第2回の「鬼滅の刃」を扱った授業においても、筆者が日本語を教える一方で、生徒から作品に関する知識を教えられる場面が見られた。

このように、聖潔教会の日本語教室では、教師が常に一方的に教える存在ではなく、生徒のほう詳しい領域については、むしろ教師が学ぶ側に回ることもある。このような水平的な関係性は、生徒の日本語や日本文化への関心を支え、言語学習に対する動機づけにつながる可能性があると考えられる。

また、筆者は聖潔教会の日本語教室において、「計画通りに進めること」よりも、「その場の状況に応じた即興性を活かすこと」の重要性を強く認識するようになった。お団子の配送遅延の事例に見られるように、教師にとっては失敗と感じられる出来事であっても、生徒にとっては必ずしも重大な問題ではない場合がある。したがって、そのようなトラブルによって、当日の感情が左右されたり、計画に固執したりするのではなく、状況を生徒と率直に共有したうえで、代替案へと切り替えることで、生徒も状況を前向きに受け止めやすくなると言えよう。

つまり、筆者は現在もなお「日本語教師はこうあるべきだ」という一定の信念を保持しているが、それは自身の日本語学習経験に基づいて形成されたものであり、容易に変容させることは難しいと認識している。しかし、本実践を通じて、聖潔教会の日本語教室のような非正規教育の現場においては、教科書的知識を一方的に伝達する従来の教師像から転換し、生徒とともに文化を探究し、その過程において学びを支援する「支援者」としての役割を担うことも、有効な教師の在り方の一つだと言えるのではないだろうか。

9 今後の課題

本稿では、オートエスノグラフィーの手法を用い、非正規教育現場における日本語教育と品格教育の実践を通じた教師の内面的な葛藤と変容のプロセスを記述した。本研究の実践を通じて、一定の教育的意義が見出された一方で、本研究が抱える限界を踏まえ、今後の研究課題として、以下の二点が挙げられる。

まず、短期的実践の効果の持続性の検証である。本実践は全12回(約3か月間)という比較的短期間の実践であった。品格教育が志向する価値観の涵養や、言語能力の定着は、短期間で明確な変化として表出するものではないと考えられる。そのため、本研究において教師の視点から観察された生徒の興味や反応が、一時的なものにとどまるのか、あるいは持続的な価値観の形成に寄与したのかを断定することは困難である。今後は、半年から一年程度のより長期的なカリキュラムを設計し、縦断的な視点に基づく研究を実施する必要がある。具体的には、生徒の行動や態度の変容がどの程度持続するのか、また、本実践のような授業が日本語能力の向上につながるのかを、多角的に検証していくことが求められる。

次に、調査方法の多角化が課題として挙げられる。本研究はオートエスノグラフィーを採用しているため、分析の主要なデータが教師自身の省察や授業記録といった、教師の視点に基づく主観的データに依拠しているという限界がある。例えば、生徒からの「楽しかった」といった感想を通じて、授業が肯定的に受け止められていることは一定程度把握できたものの、具体的にどの活動がどのように楽しかったのか、また生徒自身が感じる「楽しさ」と教師が解釈する「楽しさ」とが一致しているのかといった点については、十分に明らかにされていない。

これらの点をより詳しく把握するためには、生徒への半構造化インタビューの実施や、他の教師からの観察的知見の収集など、多様なデータ収集方法を組み合わせることが有効であると言える。すなわち、今後は本研究で得られたオートエスノグラフィー的知見を基盤としつつ、調査手法の拡張を図ることで、教師の内面的葛藤やアイデンティティ形成にとどまらず、生徒側の変容や学習過程についても、より包括的に検討していく必要があると考えられる。

以上の二点を踏まえると、本研究の実践は一定の成果を示したものの、その知見はあくまで教師個人が日本語授業を通して得た理解にとどまるものである。今後、より広い視野から日本語教室の実態を把握するためには、教師のオートエスノグラフィーに加え、生徒の視点から授業を捉

える試みも不可欠だと思われる。また、調査期間についても、より長期的な視点に立った実践の蓄積を図り、教師と生徒の双方に生じる変容を捉えていくことが重要であろう。

10 終わりに

本稿においては、聖潔教会放課後学習支援教室における日本語授業の実践を、担当教師である筆者のオートエスノグラフィーとして記述した。全 12 回の授業を通じて筆者が感じたのは、非正規教育の現場における日本語教育が、語学技能の習得にとどまらず、アニメや食文化といった身近な題材を手がかりに、自己と他者の文化を見つめ直し、品格や価値観について考える機会を提供し得るという点である。

また、このような実践が可能であった背景には、学校教育のように進捗管理や成績評価に制約されないという非正規教育の特性があると考えられる。そうした環境においては、生徒の興味・関心に基づいて授業内容を構成することが可能となり、教師が意図する学習内容と生徒の関心とを結びつけた授業実践が実現しやすいのではないだろうか。

さらに、このような過程を通じて、教師は常に一方的に知識を伝達する存在であるとは限らず、場合によっては生徒から学ぶ立場にもなり得ることに気づいた。特に、アニメなどのサブカルチャーに関しては、生徒のほうが豊富な知識を有している場合も多い。日本語教師として言語に関する知識を備えていることは前提であるが、日本文化のすべてについて、生徒より詳しいとは限らない。そのため、そのような場面においては、教師が一方的に教えようとするのではなく、率直に生徒に問いかけ、知識を共有し合う姿勢をとることが、授業の円滑な進行や学習環境の形成に寄与するのかもしれない。

最後に、本実践を通じて筆者にとって重要な問いとなったのは、「望ましい日本語教師像とは何か」という点である。それは、日本語を正確に運用できる生徒を育成することを重視するのか、あるいは日本語能力の伸長が限定的であっても、日本文化への関心や理解を深めることを重視するのか、という問題として捉えられる。この点について筆者は、状況や教育目的に応じて、求められる教師像は変化し得ると考えるに至った。

例えば、正規教育における日本語科目では、日本語能力の向上が主要な目標の一つとなるため、言語知識を体系的に指導できる教師像が重視されやすい。一方で、聖潔教会の日本語教室

のような非正規教育の場においては、必ずしも正確な日本語運用の習得のみを目的とするのではなく、生徒が日本語や日本文化に親しみ、学びの場そのものを楽しめるような環境を構築する教師像もまた、有効な在り方の一つではないだろうか。このように、教育の場や目的に応じて教師像を捉え直すことも、今後の実践においては重要になるはずだ。

(柯尚霆 カ ショウテイ 東海大學日本語文化學系)

参考文献

電子資料(筆画順)

文化部文化資産局 (2017)「清泉崗聖潔教會」, 國家文化資産網 (2026-04-23 参照)

<https://nchdb.boch.gov.tw/assets/overview/historicalBuilding/20170220000001>

國家教育研究院 (2014)「品德教育核心價值與行為準則調查研究成果報告」, 臺灣教育研究資訊網 (2025-05-06 参照)

https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?mp=teric_m&xItem=1822143&ctNode=648

中国語文献(筆画順)

沈六 (2004)「論道德發展的心理本質與歷程－說道德教育」, 『台灣教育』625, pp.2-16

李傳恩 (2018)「社區型基督教會提供社區服務的脈絡與因素：以深坑地區的四間教會為例」(碩士論文), 國立台灣大學社會科學院社會工作學系

洪碧伶 (2009)「社會變遷中談青少年品格教育的推動與實踐」, 『台灣教育』655, pp.12-17

張英陣 (2015)「社區型宗教組織之社會服務」, 『台灣社區工作與社區研究學刊』5(1), pp.35-83

曾智鈴 (2010)「學校品德教育實施成效之研究－以屏東縣 H 國民中學為例」(碩士論文), 國立屏東大學教育行政研究所

鄭志明 (2006)「台灣宗教團體的教育文化事業」, 『宗教哲學』36, pp.127-145

鍾正倫 (2024)「非山非市地區教會經營非營利國中課輔班的歷程與永續發展探討」(碩士論文), 東海大學教育研究所

日本語文献(五十音順)

- 荒谷航平(2023)「理科教師の演技—若手中学校理科教師のオートエスノグラフィー—」,『科学教育研究』47(4), pp.334-351
- 大河内瞳・菅智穂・杉本香(2022)「一人の日本語教師が自らの教師としてのあり方を見出していくプロセス—語り聴く場とオートエスノグラフィの往還を通して—」,『言語文化研究』20, pp.225-247
- 田島美保・中坪史典(2024)「国内におけるオートエスノグラフィーの研究動向」,『広島大学大学院人間社会科学部研究紀要「教育学研究」』5, pp.329-336
- 伴野崇生(2022)「『難民日本語教育』実践者の自己形成と成長—オートエスノグラフィーと Auto-TEM を通じて—」,『社会情報研究』3(2), pp.1-15

書籍

- エリス, C.・ボクナー, A. P.(2006)「自己エスノグラフィー・個人語り・再帰性—研究対象としての研究者」(デンジン, N. K. ・リンカン, Y. S., 編・藤原顕, 訳),『質的研究ハンドブック 3 巻』, 北大路書房(Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (2nd ed.)(pp.733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.)
- 樋口直人・山崎(王)哲・大川ヘナン・オチャンテ村井ロサメルセデス・劉昊・王昊凡・吉岡(ヨシイ)ラファエラ・南誠(梁雪江)・小波津ホセ・白晶晶(白皓)・オチャンテカルロス(2026)『移民第2世代のオートエスノグラフィー—当事者10人による意味世界の探究』, 明石書店

注

- ¹ 文化庁文化資産局(2017)による
- ² 鍾正倫氏は「KJL 看見愛課輔班」を設立し、常に東海大学教職センターと連携して活動しており、筆者もその縁で、聖潔教会の放課後教室において日本語授業を担当する機会を得た。
- ³ 授業中に使用する教具は、従来型のカードなどに限定されず、授業の内容に応じて、ガチャガチャやお菓子なども活用した。
- ⁴ 授業のテーマは筆者が一方的に決定するのではなく、生徒との話し合いを通じて、生徒自身が

最も関心をもつ三つのテーマを選択し、それに基づいて授業計画を作成した。なお、「アニメ」というテーマについては、授業の内容をより充実させるため、生徒との協議の結果、日本神話に関する内容も取り入れた。

⁵ 授業の実施スケジュールは以下の通りである。2025年9月9日から9月30日まで(第1週～第4週)は「アニメ」、2025年10月7日から10月28日まで(第5週～第8週)は「祝日」、2025年11月4日から11月25日まで(第9週～第12週)は「グルメ」をテーマとして授業を行った。

⁶ 授業記録には、各授業終了後に生徒から得られた感想や授業改善の希望も記録した。

⁷ 本研究における品格教育の核心的価値は、國家教育研究院(2014)の台中市における12の品格教育の核心価値を参照して設定した。

⁸ 日本の若者文化に近い教材として、日本の流行音楽を積極的に取り入れた。具体的には、tuki、米津玄師、YOASOBIなどのアーティストの楽曲を用い、現在の日本の若年層がどのような音楽に親しんでいるのかを紹介した。

⁹ 日本語の方言を扱う際には、「AKBが各出身地の方言で応援『ワンダ モーニングショット新CM』メイキング映像」を教材として使用し、映像資料を通して日本各地の方言の多様性を具体的に理解できるよう工夫した。

¹⁰ 筆者は高校時代に日本語学習を始めた。当時の担任であり日本語教師でもあった教師は、非常に厳格かつ真面目な人物であった。また、自身の専門分野に強い情熱をもち、生徒の日本語能力の向上を最も重視していた。その影響を受け、筆者も日本語教師とは、生徒の日本語能力の向上を図り、日本語を実際に運用できるよう支援する存在であると考えようになった。

¹¹ 『SPY×FAMILY』というアニメのキャラクターを指す。

¹² 『SPY×FAMILY』のアーニャは、普段から自分の両親のことを「父」「母」と呼んでいる。

¹³ 『NARUTO』に登場するキャラクターの技の名称を指す。

¹⁴ 第5回から第8回までは、筆者は「祝日」を大きなテーマとして設定した。そこで、日本のガチャガチャには祝日に関連した商品が多いことに着目し、これらを授業教材として取り入れることとした。具体的な物品を教具として用いることで、学習内容をより分かりやすく提示できるだけでなく、生徒の興味・関心を一層喚起できるのではないかと考えたためである。

¹⁵ アニメや漫画の中では、例えば、キャラクターが一息つく場面で、おいしそうなお団子やせんべいなどの菓子を食べている描写がしばしば見られる。そのため、生徒の間には、それらの菓子は「きっととてもおいしいものだ」というイメージが自然に形成されていたようである。しかし、実際に口にしてみると、日本で想定される味覚・食感と、生徒たちの期待との間にずれがあり、生徒たちは必ずしも想像通りの評価には至らなかった。まずいと断定するわけではないものの、少なくともアニメの中で抱いていた期待そのままのおいしさではないことに気づいたようであった。

¹⁶ 聖潔教会の日本語教室は、各回の参加者が3名から6名程度と少人数であったため、生徒一人ひとりの気持ちや考えを丁寧に捉えることが重要であった。この点を考慮せず、教科学習中心の教師主導型の授業を進めようとする、生徒がスマートフォンを操作したり、絵を描いたり、居眠りをしたりする様子も見られた。したがって、このような少人数の放課後教室においては、生徒の趣味や習慣にある程度寄り添った授業設計を行わなければ、教師としての指導機能を十分に発揮することは難しいと考えられる。