

早稲田大学大学院日本語教育研究科

博士学位申請論文概要

論文題目

日本語教師の意味世界と実践の
関係性に関する研究
—オーストラリア初等中等教育機関の教師が語る
ライフストーリー分析をもとに—

申請者

太田裕子

2009年3月

1. 問題の所在と研究目的

海外で日本語を学ぶ学習者、約 298 万人のうち、六割弱が初等中等教育機関で学ぶ年少の学習者である。世界で三番目に日本語学習者が多いオーストラリアにおいては、全学習者の 96.3%にあたる約 35 万人が、初等中等教育機関で学んでいる（国際交流基金 2008）。本研究は、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方とは何かを考察するものである。

これまで、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方は、その国の言語教育政策や言語教育理論によって語られ、方向づけられてきた。一方、日本語教育の現場で、日々実践を行う教師が考える日本語教育の意味と実践のあり方は、言語教育政策や言語教育理論に反映されてきたとは言い難い。日本語教育研究においても、日本語教師が考える意味と実践のあり方には、注意が払われてこなかった。つまり、言語教育政策においても、日本語教育研究においても、日本語教師は、政策や理論の受動的な受け手として位置づけられ、その「声」は聞かれてこなかったのである。

しかし、日本語教育現場における実践主体は日本語教師である。日本語教師は、言語教育政策や言語教育理論を機械的に実践するのではない。むしろ、学校内外での経験を通して形成した個性的な意味世界に基づいて、政策・理論・状況を意味づけ、選択的に実践を行うのである。また、日本語教師は、刻々と変化する状況を意味づけ、意思決定し、行動する、日常的な実践の中で学んでいく。日本語教師は、主体的な実践と学びを通して、初等中等教育機関における日本語教育に関する、独自の意味世界を形成していくのである。現場での経験に根ざした日本語教師の意味世界には、豊かな知見が凝縮されている。したがって、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味とあり方を考察するためには、現場の日本語教師の意味世界を捉えることが必要である。

そこで、本研究は、現場の日本語教師を実践と学びの主体と捉え直し、日本語教師の視点から、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方を考察する。そのために、本研究では、日本語教師の語りから、日本語教師の意味世界と実践の関係性を捉える。事例として、初等中等教育機関における日本語教育が盛んな、オーストラリアの日本語教師に焦点を当てる。日本語教師の意味世界と実践の関係性の検討を通して、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方とは何かを考察することが、本研究の目的である。

2. 日本語教師の意味世界と実践を捉える視座

日本語教師は、様々な観点から日本語教育を意味づけ、それに根ざした実践を行っている。本研究では、子どもへの日本語教育に関わる意味づけの総体を、「意味世界」と呼ぶ。本研究では、多面的で総合的な日本語教師の意味世界を、次の五つの観点から捉える。(1) 子どもが日本語を学ぶこと、(2) 子どもに日本語を教えること、(3) 実践の状況に対する意味づけ、(4) 日本語教師のアイデンティティ、(5) 日本語教師の世界観、である。

本研究では、日本語教師の意味世界と実践を、互いに切り離すことのできない、相互構成的で、社会的、文化的、歴史的な文脈に根ざしたものと捉える。日本語教師は、教室やその他の共同体における〈社会的・文化的な実践の過程〉に参加し、それを意味づける過程で、「意味世界」を形成し、変容させていく。意味世界を形成・変容させ、実践への参加の仕方を変容させていく過程を、日本語教師の学びと捉える。本研究では、このような視座から日本語教師の意味世界とその形成・変容過程を捉えることによって、社会的・文化的・歴史的な文脈に根ざした日本語教師の意味世界と実践の関係性を検討した。

日本語教師の意味世界の形成・変容過程を捉えるためには、「教室・学校における実践歴や、地域・社会における生活歴を含むその個人史の全体」を捉える必要がある(藤原・遠藤・松崎 2006, p.16)。そこで、本研究では、「三つの場」と「三つの時間」に注目する。「三つの場」は、日本語教師の実践が起こる「教室(授業)、学校(職場・教師集団)、地域(家庭・社会)」という三重の場(山崎 2002, p.19)を指す。「三つの時間」は、日本語教師が生きている時間であり、1) 実践・職業の歴史、2) 個人・家庭・社会的な生活の歴史、3) 政策、理論、社会の歴史を指す。

本研究では、日本語教師の意味世界が、「物語」として構成される点に注目する。やまだ(2000, p.1)は物語を、「2つ以上の出来事をむすびつけて筋立てる行為」、すなわち、経験を組織化し意味づける行為とする。本研究は、日本語教師の「物語」に接近することによって、個々の教師が自分の経験をどのように組織化し、意味づけているかを捉える。「物語」として構成される意味世界を研究する方法として、本研究はライフストーリーを用いる。ライフストーリーとは、「個人が生活史上で体験した出来事やその経験についての語り」である(桜井 2005, p.12)。

3. 研究方法

本研究では、オーストラリア、クイーンズランド州の初等中等教育機関で教える三名の

日本語教師を事例とした。本研究で使用するデータは、ライフストーリーが中心となるが、二名の教師については、授業の参与観察や聞き取り調査によって得られたデータも使用した。研究協力者のプロフィール(2008年2月現在)と調査概要は、表1の通りである。

<表1 研究協力者のプロフィールと調査概要>

名前 (仮名)	現職	日本語 教育 経験	プロフィール	調査概要
Margaret	X 高校 言語課長	22年	50代のイギリス系オーストラリア人女性。日本語教師としてだけでなく、カリキュラム執筆や地区のLOTEコーディネーターの職も務めた。	ライフストーリー・インタビューを2007年8月および2008年2月に各1時間半ずつ行った。
Anne	A、B 小学校 非常勤 講師	15年	英語を第二言語とする40代のオーストラリア人女性。高校時にオーストラリアへ移住。日本に1年間留学した経験を持つ。	2005年3月、8月、2007年8月に、各一ヶ月ずつ参与観察を行った。2007年8月、2008年2月にライフストーリー・インタビューを実施。
Kate	Z 小学校 学級担任	10年	スコットランド出身。30代後半の女性。4年間日本に在住。2006年から日本語教師を辞め、学級担任教師に転向。	2004年5～9月、2005年3月に参与観察を行った。2004年11月にインタビュー調査を実施。2008年2月にライフストーリー・インタビューを実施した。

ライフストーリーの分析は次のように行った。録音したライフストーリー・インタビューは文字化した上で、ストーリーごとに分節化した。本研究では、一つの意味を表現するために語られた、一つまたは複数の語りのまとまりを、一つのストーリーと捉えた。分節化したストーリーには、その概念を表す見出しをつけた。フィールドノーツの分析は次のように行った。学習活動や日本語教師の行為、子どもの反応などに関する記述を検討し、個々の日本語教師の実践における特徴を、筆者の視点から解釈した。フィールドノーツに基づいて解釈した実践の特徴は、日本語教師自身が語った実践の工夫と照らし合わせた。

本研究では、次の手続きを踏むことにより、研究倫理に配慮した。まず、調査協力を依頼する段階で、研究目的とインタビューで聞きたい内容を、書面および口頭で説明した。また、インタビュー・データの使用目的や研究協力者の権利などについても書面で説明し、了解を得た。調査後は、文字化したインタビュー・データを研究協力者本人に確認してもらい、論文への掲載を望まない箇所、あるいは修正を望む箇所を指摘してもらった。本論文でライフストーリーを記述する際には、研究協力者が特定されないよう、氏名や勤務先の名称を、全て仮名または記号に変えた。

4. オーストラリアの日本語教師を取り巻く文脈：言語教育政策・言語教育理論・日本語教育の状況の変遷

本論文の第3章では、3) 政策、理論、社会の歴史を捉えるために、オーストラリアの言語教育政策・言語教育理論・日本語教育の状況を歴史的に検討した。

言語教育政策における LOTE (Languages Other Than English) 教育の意義は、言語マイノリティの権利 (1970 年代) から、全てのオーストラリア人とオーストラリア国家の利益 (1980 年代)、オーストラリアの経済発展 (1990 年代) へ、そして言語政策の「沈黙期間」を経て、異文化理解 (2000 年代) へと変遷してきた。また、オーストラリアの LOTE 教育における言語教育理論は、1980 年代以降、言語教育政策と密接に結びつきながら変遷してきた。言語教育理論は、grammar-translation (1960 年代) から、audio-lingual (1970 年代)、学習者の関心を重視したアクティビティ・ベース・アプローチ (1980 年代～1990 年代)、言語運用力向上を管理する学習成果 (アウトカム) アプローチ (1990 年代～2000 年代)、そして言語と文化を統合し学習者の意味世界を重視する ILT (Intercultural Language Teaching : 異文化間言語学習) (2000 年代) へと変遷してきた。

政策と理論の歴史的流れの中で、日本語教育は量的に拡大してきた。1960 年代以降、日豪間の政治的、経済的結びつきが強まるに従って、日本語教育は次第に広がり、1980 年代から 1990 年代には日本語学習者数、日本語教育を行う機関数、日本語教師数の面で目覚ましく拡大した。その背景には、経済的観点から日本語や日本に可能性を見出すオーストラリア社会の関心の高さがあった。同時に、日本語教育は、言語教育政策の影響も強く受けた。1980 年代から 1990 年代の言語教育政策興隆期、アジア言語を重視する言語教育政策の後押しにより、日本語は他の言語を抜いて最も多くの学習者を獲得していった。しかし、NALSAS 予算廃止 (2002 年) によって多くの学習者を失ったのも日本語であった。このようにオーストラリアにおける日本語教育は、その始まりから、経済的に「役に立つことば」と位置づけられ、言語教育政策や経済的状況に大きく左右されてきたのである。

初等中等教育機関における日本語教育のあり方も、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の状況の変遷に大きく影響を受けてきた。1980 年代には、オーストラリアで広まりつつあったコミュニカティブ・アプローチの影響を受け、よりコミュニカティブな日本語教育の必要性が認識された。1990 年代には、コミュニケーションを重視する教科書・教材の開発も進んだ。一方、生徒の日本語運用力が向上しないという理由から、日本語教育の経済的効果にオーストラリア社会から疑問の目が向けられると、日本語運用力を測定する

基準の開発や、日本語運用力向上に焦点を当てた教授法の開発が進められた。日本語教育の成果を日本語運用力や経済的貢献度の観点のみから測ろうとした 1990 年代の言語教育政策に対して、2000 年代には、日本語教育の意義を問い直す動きが活発になった。そして、初等中等教育機関における日本語教育の意義を、異文化間能力の育成に求める議論が盛んになされた。この議論は、言語教育理論における ILT の発展と、LOTE 教育の意義を異文化理解と捉える言語教育政策と、同じ方向性を持つものである。そして、連邦政府や州政府による教師研修や教材開発が進むにつれ、日本語教育現場でも ILT の実践が進められているのである。

異文化理解を目指し、文化を重視する、2000 年代の言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考には、次のような問題がある。それは、日本語教育において文化の重要性が強調されるあまり、「ことばの教育」の側面が軽視され、日本語を伴わない文化授業が行われやすいという問題である。日本語教育を通じて育成する異文化間能力は、異なる言語間、文化間で意味を交渉できる力であり、異文化間コミュニケーションの「分析者」としての力と、「実行者」としての力の両方を含む (Scarino & Crichton, 2007)。このような異文化間能力においては、日本語を使って他者と関わり意味を調整する、「ことばの力」が重要である。しかし、異文化間能力を育成する具体的な方法として言語教育理論や言語教育政策で提案されたのは、目標言語を使って他者とインターアクションを行う活動よりも、英語を使って目標言語や文化を観察し、比較する活動であった (たとえば Crozet & Liddicoat, 1999; Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003)。このような活動では、異言語間、異文化間コミュニケーションを実行するための「ことばの力」を育てることはできない。つまり、異文化間能力育成を目指す言語教育理論や言語教育政策には、目標言語を使って他者と関わる能動的、主体的な「ことばの力」をどう育成するかという、「ことばの教育」の視点が欠けているのである。

5. 三人の日本語教師の意味世界と実践の関係

第 4 章から第 6 章では、三人の日本語教師の事例を検討した。その結果を踏まえ、第 7 章では、次の点について考察を行った。(1) 日本語教師の意味世界形成過程、(2) 日本語教師の意味世界と実践、(3) 日本語教師の意味世界・実践と文脈の関係である。

5.1 日本語教師の意味世界形成過程

三人の日本語教師の意味世界形成・変容に影響を与えた重要な経験を検討した結果、次

の経験が浮かび上がった。「三つの場」という観点で分類すると次のようになる。

- | |
|---|
| (1) 地域・家庭・社会
「生い立ち」「言語学習経験」「異文化経験」「家庭生活における変化」「交友関係」 |
| (2) 教室
「子どもとの関わり」「理論との出会い」 |
| (3) 学校・職場
「職務の変化」「ロールモデルの存在」「学校における日本語教育の価値づけの変化」 |

このように、日本語教師にとって重要な経験は、日本語教師としての教室内の経験だけでなく、個人的な経験や、職業人としての経験を数多く含む。時間の観点から見ても、日本語教師になってからの経験だけでなく、日本語教師になる以前の経験も重要な意味を持っていることがわかる。

また、日本語教師の個人的な経験は、オーストラリアの社会的政治的文脈に深く根ざし、間接的に影響を受けていた。したがって、同時代を生きるオーストラリアの日本語教師は、ある程度共通する経験を持っていると考えられる。しかし、ある経験が重要な意味を持つかどうかは、その教師が置かれた状況や個性によって異なっていた。また、共通する経験であっても、それをどのように意味づけ、何を学んだかは、三者三様であった。経験に対する意味づけ方には、それまでに形成された意味世界や個性が、強く反映されるのである。

このことからわかるのは、日本語教師の学びは経験そのものによって起こるのではなく、個々の経験を意味づける行為を通して起こるということである。さらに、ある出来事がその教師にとって重要かどうか、その出来事がどのような意味を持つのかは、その出来事を経験している最中ではなく、後で振り返ったときに意味づけられる。〈いま - ここ〉の視点から個人史を振り返り、過去の出来事と現在の状況、現在の意味世界を関連付けたとき、その出来事の意味づけが形成されるのである。

5.2 日本語教師の意味世界と実践

前述のような経験を通して、日本語教師は意味世界を形成し、変容させてきた。日本語教師の意味世界を、五つの観点から分析した結果、次のような特徴が明らかになった。

世界観には、日本語、日本、日本人に関する意味づけ、ことば、文化、異文化理解に関する意味づけ、ことばと文化以外の意味づけが含まれていた。三人の日本語教師は、日本語学習や日本人との交流、日本訪問といった経験を、人生にとって特別な意味を持つものとして肯定的に意味づけ、日本語、日本、日本人に関する肯定的な世界観を形成していた。一方、ことば、文化、異文化理解の捉え方は、三人の間に次のような違いがあった。ことばを、他者との相互作用のための手段と捉えるか、理解し習得する対象と捉えるか。文化

を、個人の内側にあると捉えるか、外側にあると捉えるか。文化を「集団の文化」と捉えるか、「個の文化」と捉えるか。異文化理解を、他者との相互作用を通じた人間理解と捉えるか、異なる習慣の観察や環境への適応と捉えるか。これらの違いの中心にあるのは、ことば、文化、異文化理解において、「個人」を中心に置くか否かである。ことばと文化以外で、子どもへの日本語教育に関係の深い世界観としては、家庭と仕事の関係や、行動選択の基準に関する意味づけが見られた。

日本語教師のアイデンティティは、言語学習経験、異文化経験、実践経験、実践を取り巻く状況と、深く関わっていた。また、日本語教師のアイデンティティは、日本語教育実践のあり方にも影響を与えていた。つまり、自分を「成功している日本語教師」と見るか、「力量のない日本語教師」と見るかによって、日本語教育実践への情熱や創意工夫が異なっていた。

三人が実践や自分にとって関係があると意味づける状況は、教室、学校、地域、州や国家の言語教育政策など、複数の場に及んでいた。日本語教師は、それぞれの状況に対する意味づけに基づいて、子どもへの日本語教育の意味を捉え直し、実践を変容させてきた。また、状況の意味づけは、日本語教師のアイデンティティをも変容させていた。日本語教師の意味世界と実践は、様々な状況との相互作用の中で変容してきたといえる。同時に、日本語教師は、状況に一方向的に影響を受けるのではなく、状況を変えるために行動を選択し、働きかけを行っていた。それらの働きかけは、積極的な働きかけだけでなく、日本語教師を辞める、休むといった、消極的な働きかけも含む。消極的な働きかけであっても、状況に対する自身の意味づけに基づいて、主体的に選択された行為なのである。

子どもが日本語を学ぶこと、子どもに日本語を教えることの意味に関しては、次のような特徴が見られた。

(1) 子どもに日本語を教える意義：日本語教師は、子どもへの日本語教育の意義を、異文化間能力を育成することと、子どもの全人的成長を支えることと捉えていた。異文化間能力の捉え方には、多様な異文化・異言語への理解と寛容さといった受動的な力と、他者と関わる力といった、異文化間コミュニケーションの「実行者」としての能動的な力の、二つが含まれていた。子どもの全人的成長を支えることは、子どもの情緒的、社会的、認知的成長を支えるという意味であった。

(2) 初等中等教育機関における日本語教育の目標：日本語教師は、子どもが生涯日本語学習を継続し、異文化間能力を発達させていくために、日本語学習に対する興味と動機、

自信を高めること、それを支える環境を作ることを、実践の目標としていた。

(3) 子どもへの日本語教育実践のあり方：日本語教師は、子どもに対する日本語教育実践を、「ことばの教育」と「全人的教育」を統合する営みと捉えていた。「ことばの教育」は、子どもの「ことばの力」を向上させるための教育実践である。つまり、ことばと文化に対する理解を発達させ、日本語で自己表現し、他者と関わる力を育成する実践である。

「全人的教育」は、子どもの情緒的、社会的、認知的成長を支える実践である。この二つの視点を統合することによって、日本語教師は、前述の目標を達成しようとしていた。

(4) 教室外での実践：日本語教師は、学校、地域で行う実践も、日本語教師の役割であると意味づけていた。学校や地域における日本語教師の実践には、日本語教育の価値と質を向上させるための実践があった。

子どもが日本語を学ぶこと、子どもに日本語を教えることの意味と実践の工夫には、現場の日本語教師ならでの、豊かな知見が現れていた。日本語教師は、言語教育政策や言語教育理論に欠けていた、「ことばの教育」の視点を重視していた。また、成人学習者向けに開発された ILT の理論にはない、子どもに対する「全人的教育」という視点も、不可欠と捉えていた。日々子どもと関わり日本語教育実践を行う日本語教師の意味世界と実践の工夫には、言語教育理論や言語教育政策が抱える問題を乗り越える重要な視点が含まれているのである。

日本語教師の意味世界と実践には、次のような密接な相互関係があることがわかった。

第一に、日本語教師の実践は、既存の意味世界に基づいて状況を意味づけ、それに基づいて状況へ働きかける、一連の行為である。日本語教師は、既に形成された意味世界をもとに、その時々々の状況を捉え意味づける。その意味づけをもとに、行動を選択し、実行する。つまり、状況に対する働きかけを行う。そして、自分自身の働きかけと、それによって変化した状況を意味づけ、次の行動を選択し、実行する。このような、状況の意味づけと、状況への働きかけの、継続的な行為を、日本語教師の実践と捉えることができる。また、このような実践の経験を、現在の状況と既存の意味世界との関係において意味づけるとき、意味世界に新たな意味が加わったり、それまでの意味世界が再構成されたりする。

第二に、日本語教師の実践は、子どもや周囲の人々に対して、日本語教師自身の意味世界を伝え広める営みである。教室実践において、日本語教師は、日本語・日本・日本人や、ことば・文化・異文化理解に関する、肯定的な意味世界を、子どもに伝えようとしていた。また、地域、学校においては、日本語や日本語教育に対する肯定的な意味世界を周囲に伝

え、日本語教育の価値と質を向上させようとしていた。

第三に、子どもへの日本語教育実践は、日本語教師の意味世界全体を変容させる、学びの機会である。つまり、子どもへの日本語教育実践は、子どもに日本語を教える意味と実践に関わる意味世界だけでなく、日本語教師のアイデンティティや世界観を変容させる、人生に関わる学びともいえる。日本語教師の人生に関わる学びは、意味世界全体にも影響を与え、子どもへの日本語教育の意味や実践に関わる意味世界にも関係するのである。

5.3 日本語教師の意味世界・実践と文脈の関係

日本語教師の実践は、日本語教師と状況との継続的な相互行為といえる。日本語教師の実践と意味世界は、周囲の様々な状況によって規定される。しかし、これは日本語教師が一方的に状況の「影響」を受けていることを意味しない。状況を意味づけ、それに対する働きかけを行う主体は、日本語教師自身だからである。そして、その意味づけや働きかけは、日本語教師固有の経験を通して形成された、意味世界に根ざしている。そのため、一人ひとりの日本語教師の学びと実践は、個性的で独特なのである。つまり、日本語教師の学びと実践は、本来的に主体的な行為なのである。

しかしながら、主体的な学びと実践が、常に起こるわけではない。三人の事例においても、自分の状況や実践、意味世界を常に内省し、実践のあり方を積極的に変容させる場合もあれば、そうできない場合もあった。三人の日本語教師の主体的な実践と学びを支える要因と制限する要因を検討した結果、日本語教師の主体性に作用する要因として、次の五点が浮かび上がった。

1. 日本語教育への価値づけ（連邦政府・社会・州・学校・保護者・子ども）
2. 日本語教師への実質的な支援（連邦政府・州・学校）
3. ネットワークと情報へのアクセス（州・学校・地域・個人）
4. 子どもの動機（教室）…日本語学習への動機、学習の状況
5. 内省の機会・日本語教師としてのアイデンティティ（個人）

日本語教師の主体的な実践と学びは、これら五点が揃った状況で最もよく支えられ、いづれかが不足している状況では制限される。したがって、この五点が揃う状況を作り出すことが、日本語教師の主体的な学びと実践の支援につながるといえよう。

6. 海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方とは

オーストラリアの日本語教師の意味世界と実践の分析を通して明らかになった知見から、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方について、何が言える

だろうか。

日本語教師は、子どもへの日本語教育の意義を、異文化間能力の育成と捉えていた。この意義は、言語教育政策、言語教育理論とも共通するものである。しかし、現場の日本語教師は、異文化間コミュニケーションの「分析者」としての力だけでなく、「実行者」としての能動的な力として異文化間能力を捉えていたことは重要である。なぜなら、異なる言語と文化を持った他者と日常的に接触する多文化化、グローバル化社会においては、異言語・異文化を外から観察し、理解するだけでなく、異言語・異文化を持つ他者と直接関わり、意味の違いを調整する力が必要だからである。多文化化、グローバル化する社会で求められる異文化間能力は、次のような総合的な力といえる。

異言語・異文化を持つ他者と対峙する時、言語や意味世界の違いがもたらす問題を解決し、相互理解を図り、関係を築く力。

- 1) 多様な文化・他者を受け入れ、共感し、尊重する力。(情緒面)
- 2) 異なる意味世界を持つ他者を、個人として尊重し、理解し、関係を築く力。(社会性)
- 3) ことばと文化の密接な関係や、ことばと文化の多様性、動態性を理解する力。(認知面)
- 4) ことばの力
 - ことばの意味と構造を理解し、目的や文脈に応じて使い分ける力。
 - ことばによって他者とインターアクションを行う力。
 - (言語や文化の違いによる意味の違いや誤解に気づき、調整する力。)

このような異文化間能力を育成するために、現場の日本語教師の意味世界と実践に見られた、「ことばの教育」と「全人的教育」を統合する実践が有効である。つまり、「ことばの教育」によって、他者とコミュニケーションし、意味を調整するための「ことばの力」を育成し、「全人的教育」によって、異言語・異文化・他者を個人として受け入れ、共感し、尊重する姿勢を育成するのである。また、「ことばの教育」と「全人的教育」は、相互に補完し合っている。「ことばの教育」実践において、日本語で自己表現をしたり、他者とインターアクションしたりする活動を行う際、「全人的教育」実践によって作られる、共感的な教室環境や、他者を受け入れ、共感し、尊重する姿勢が、重要になる。自分が周囲から受け入れられ、尊重されると感じられれば、安心して、自分の意味世界を、日本語で表現することができるからである。また、「ことばの教育」実践によって、日本語が「わかる」、日本語で他者と関わることが「できる」と感じられれば、子どもは、自信と自尊感情を高めることができる。それによって、子どもは、自分を一個の主体として受け止めることができ、他者を受け止め、尊重する姿勢を身につけていくのである。このように、「ことばの教育」と「全人的教育」の視点を統合させることは、異文化間能力の育成を目指す年少者日本語教育実践に、重要な視点を与えているといえよう。

7. 日本語教師の主体的な学びと実践をどう支えるか

では、子どもに日本語を教える日本語教師の主体的な学びと実践を、どのように支えることができるだろうか。

日本語教師は、経験を通して形成した意味世界に基づいて、実践の状況を省察し、意味づける。その意味づけに基づき、状況に対してどのような働きかけを行うかを省察し、実行する。さらに、その実践と、実践の結果変化した状況を省察し、意味づける。それによって、既に持っている意味世界を省察し、再構成したり、一部を変容させたりする。日本語教師はまた、新しい理論や情報、他者の視点と出合う時、自分自身の意味世界に基づいて、それを意味づける。そして、自分の意味世界に取り込んだり、無視したりする。同時に、理論や情報、他者の視点の中に、自分の意味世界を位置づけることによって、自分自身の意味世界や実践を省察し、自覚する機会を得る。このように、日本語教師の主体的な学びと実践は、経験・状況に対する意味づけと働きかけの円環であり、その過程で、常に省察が行われているのである。日本語教師が主体的な学びと実践を継続的に行うためには、意味づけと働きかけの円環を、意識することが必要である。つまり、自分自身の経験、意味世界、状況、実践、理論・情報・他者の意味世界を省察し、自分の意味世界と実践を意識的に再構成していくのである。そのために、次の五点が有効である。

- (1) 自分自身の意味世界を自覚する
- (2) 状況と実践を常に省察する
- (3) 実践の状況と働きかけの範囲を幅広く捉える
- (4) 学校内外にネットワークを持つ
- (5) 理論や政策、研修の機会に関する情報に注意を払う

これら五点は、日本語教師個人の意識や努力によって実行することができる。しかし、日本語教師がこれら五点を継続的に実行するためには、日本語教師の主体的な学びと実践を支える仕組みを設計することが肝要である。

日本語教師が、継続的に自己の意味世界と実践を省察し、主体的な学びと実践を行うためには、それを支えるための「学びの場」の存在が重要である。本論文では、次のような特徴を持つ「学びの場」の設計を提案した。

- ・「学びの場」は教師を主体とする場である。
- ・「学びの場」は多様な立場の人々が参加し多様な声を発する場である。
- ・「学びの場」は個別的な省察を継続的に支える場である。
- ・「学びの場」における学びは実践に深く根ざした学びである。
- ・「学びの場」における学びは問題提起・解決型の学びである。
- ・「学びの場」における学びは協働的な学びである。
- ・「学びの場」における学びは個別的な省察を支える学びである。

さらに、日本語教師の主体的な学びと実践を継続的に支えるためには、「学びの場」を離れた実践の現場においても、日本語教師の省察を支える必要がある。つまり、日本語教師の主体的な学びと実践を継続的に支えるためには、実践の現場やそれを取り巻く環境全体の設計が必要である。また、前述した「学びの場」を定期的、継続的に開催するためには、人材や予算の確保といった、実質的な支援が不可欠である。つまり、日本語教師の主体的な学びと実践を支えるためには、学校、地域、国家といった様々なレベルにおいて環境を整備することが必要なのである。

日本語教師の主体的な学びと実践を支えるために、地域が果たす役割は特に大きい。具体的には、各地域の教育行政担当部署に、言語教育を担当する部門を設置することが求められる。この言語教育担当部門は、各地域における言語教育を確実に実施し、その質を向上させる責任を負う。そして、各地域の言語教師を、きめ細かく支援する役割を担う。そのために、言語教育コーディネーターを配備し、次のような役割を担うことが求められる。学区内の言語教育のコーディネート、日本語教師の勤務環境整備、日本語教育の価値向上のための学校への働きかけ、日本語教師の「学びの場」の提供、日本語教師のネットワーク形成支援、学校における日本語教育に関連する情報の収集と提供、リソースの提供、カリキュラム、教材開発の支援、個別相談、問題解決の支援、などである。

このような、日本語教師の主体的な学びと実践を、きめ細かく支える環境を作るためには、言語教育政策によって、予算配分を含む実質的な支援を行うことが不可欠である。また、言語教育政策によって、初等中等教育機関における日本語教育の意義を学校、地域、社会全体に訴えることも重要である。つまり、言語教育政策には、日本語教育の価値づけに関する、象徴的な側面と、予算配分や明確な目標設定などを含む、実質的な支援の側面の、両方から、日本語教師を支援することが求められるのである。

8. 本研究の意義と今後の課題

本研究は、日本語教師を学びと実践の主体と捉え直し、彼らの意味世界と実践から、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方を導き出した。また、日本語教師の学びと実践を、社会的政治的文脈の中に位置づけ、日本語教師の主体性と言語教育政策の関係性を考察した本研究は、言語教育政策研究としても有意義であると考えられる。さらに、本研究で論じた、日本語教師の主体的な学びと実践の過程は、教師研修のあり方を考える上でも、応用できると考える。

しかし、本研究には多くの限界もある。本研究で言及したのは、三人の日本語教師の事例のみである。海外の子どもに対する日本語教育実践には、多様なアプローチが存在するが、本研究ではその一部を描き出したにすぎない。また、本研究では、日本語を母語とする日本語教師の事例には言及しなかった。より多様な背景の日本語教師の意味世界と実践を捉えていくことが、今後の課題である。さらに、本研究では、日本語教師以外の意味世界には言及しなかった。本研究で論じた日本語教師の意味世界と実践が、子どもの日本語学習と意味世界の形成・変容に、どのように関わっているかを、子どもの視点から考察することや、言語教育政策が策定された背景や意図、本研究で行った言語教育政策への提言の妥当性を、言語教育政策策定者の視点から検討することも、今後の課題である。

このような限界もあるが、本論文は、様々な国の初等中等教育機関で、日本語教育の意味と実践のあり方を模索している日本語教師に、自分の意味世界、実践、状況を省察する視点を、提供できると考える。また、本研究は、日本語教師研修に携わる人々に、海外の日本語教師の意味世界を理解する、有益な視点を提供できると考える。本研究が行った提言が、初等中等教育機関において日本語教育を行っている国の、言語教育政策策定者の参考になり、日本語教師の主体的な学びと実践を支える環境が実現できれば幸いである。

参考文献

- 国際交流基金（2008）『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2006年』凡人社。
- 桜井厚（2005）「ライフストーリー・インタビューをはじめ」桜井厚・小林多寿子編著『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，pp.11-70。
- 藤原頭・遠藤瑛子・松崎正治（2006）『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ—遠藤瑛子実践の事例研究—』溪水社。
- 山崎準二（2002）『教師のライフコース研究』創風社。
- やまだようこ（2000）「人生を物語ることの意味—ライフストーリーの心理学」やまだようこ編著『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房，pp. 1-38。
- Crozet, C., & Liddicoat, A. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat, & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp.113-125). Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A., Papademetre, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf>
- Scarino, A., & Crichton, J. (2007). Discussion paper 1: Why the intercultural matters to languages teaching and learning: An orientation to the ILTLP programme. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Retrieved December 10, 2008, from http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper1.pdf