

早稲田大学大学院日本語教育研究科

2009年3月

## 博士論文審査報告書

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—

申請者氏名：太田 裕子（おおた ゆうこ）

主査 細川 英雄（大学院日本語教育研究科教授）

副査 宮崎 里司（大学院日本語教育研究科教授）

副査 池上 摩希子（大学院日本語教育研究科准教授）

## 1. 本論文の研究主題

本論文は、日本国外の初等中等教育機関で行われる日本語教育の実践を、実践と学びの主体となる日本語教師の意味世界から捉え直そうとした研究である。

これまで日本国外の初等中等教育機関で行われる日本語教育に関する研究は、その国の言語教育政策や国家戦略のもとでどのようにその政策が教育現場に反映されているかという視点で語られる傾向があった。そのため、課題は「日本語教師の日本語力不足、日本語教育実践に関する知識・技量の不足などの問題」が常に指摘され、日本語教師は「語られる」存在であり、その「声」が聞かれていない現状がある。

申請者はそのような認識をもとに、日本語教育現場における実践主体は日本語教師であるという原点から日本国外の初等中等教育機関で行われる日本語教育の実践を捉える研究を提唱する。そのため、本論文ではオーストラリアの初等中等教育機関で教える日本語教師を事例として、現場の日本語教師の意味世界、すなわち、子どもに日本語を教えることの意味と実践に関わる教師自身の認識を明らかにすることを目的とし、日本語教師の意味世界が年少者日本語教育実践とどう関わっているのか、実践や学校内外での経験を通して日本語教師の意味世界はどのように形成されてきたのかを、教師が語るライフストーリー分析をもとに考察した。それによって、日本語教師の主体的な学びと日本語教育の実践を総合的に捉えることを最終的な目的とする論文である。

## 2. 本研究の視座と研究方法

本論文では、日本語教師の実践と学びを、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文脈依存的なものとして捉える。そして、このような実践を通して変容する、日本語教師の意味世界の形成・変容の過程を、本論文では日本語教師の「学び」と捉える。その観点から日本語教師の実践と学びの関係を考えるために、日本語教師の意味世界とその形成・変容過程を解析する方法をとる。それが、本論文で、日本語教師のライフストーリー分析を行う理由である。

本論文では日本語教師の意味世界のうち、以下の5点に注目する。

- (1) 子どもが日本語を学ぶということ
- (2) 子どもに日本語を教えるということ
- (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

また、「教室（授業）、学校（職場・教師集団）、地域（家庭・社会）」という「三つの場」と、1) 実践・職業の歴史、2) 個人・家庭・社会的生活の歴史、3) 政策、理論、社会の歴史という「三つの時間」から、日本語教師の内面である意味世界とその世界の「物語」の構成に注目する。本論文では、オーストラリア・クイーンズランド州の小学校および高校で日本語を教える三人の日本語教師を事例として研究した。

## 3. 本論文の主要な考察内容

以下、第3章から第7章まで、その内容を順次述べる。

第3章では、日本語教師の意味世界に影響を及ぼす上記の3つの時間のうち「政策、理論、社会の歴史」の観点から、オーストラリアの言語教育政策・言語教育理論・日本語教育を歴史的に検討した。

オーストラリアの言語教育政策における LOTE 教育（日本語を含む外国語教育）の意義は、言語マイノリティの権利（1970年代）からすべ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）、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（2000年代）へと変遷してきた。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ことを明らかにした。

そのうえで、こうした政策と理論の歴史的流れの中で日本語教育がどのような影響を受けたかを検討した。日本語教育は 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。そのようなアジア経済重視の経済政策は言語教育政策に、そして日本語教育に強く影響を与えた。その結果、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（国の外国語教育推進政策）予算廃止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、その始まりから現在まで経済的に「役立つことば」と位置付けられ、言語教育政策や経済的状况に大きく左右されてきたことを分析した。

これらをもとに、申請者は経済的状况や言語教育政策といったいわば外的要因によってもたらされた量的拡大が日本語教育の内実に様々な問題を引き起こしたことを指摘する。その例は、政治的に最も関心の的となった「教師の資質」という論点である。その論点は日本語教師へ多様な影響を与えた。学校現場での LOTE 教師の孤立や LOTE の価値づけの低さ、生徒の LOTE 学習の非継続性などとなって日本語教師に影響を与えた。その結果、困難な状況の中で「燃え尽き」短期間で辞めてしまう日本語教師が後を絶たなかったことを申請者は指摘している。

次の第 4 章から第 6 章まで、三人の日本語教師のライフストーリー分析を行っている。この章が本論文の中心をなすデータとも言える部分である。

その分析より、三人の日本語教師の意味世界の形成・変容に影響を与えた重要な経験を検討した。その結果を「三つの場」という観点で分類した。

- |   |
|---|
| (1) 地域・家庭・社会<br>「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<br>「子どもとの関わり」「理論との出会い」                           |
| (3) 学校・職場<br>「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」    |

ここから、日本語教師にとって重要な経験は、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、三人の事例から教師による経験と学びの個別性も示された。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り、何を学んだかも三者三様であった。このことから、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がわかる。この点から、申請者は、教師教育において、ある知識や経験を与えることによって理解の統一や実践の変容を達成しようとする考え方が不適切であること、さらに、ある出来事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と主張する。

以上から、申請者は、日本語教師の経験と学びの関係を次のようにまとめる。

日本語教師の学びは、教室内外における過去の経験を現在の状況との関わりの中で意味づ
--

ける、継続的な過程である。この過程で日本語教師の意味世界が形成され変容する。

次に、申請者はライフストーリー分析の結果から、日本語教師の意味世界は日本語教師の実践を方向づけていると同時に、実践を通して変容していることを明らかにした。そのことを踏まえ、日本語教師の意味世界を構成する要素として次の十点を提示した。

- (1) ことばと文化
- (2) ことばの学び
- (3) 子ども
- (4) 子どもの学び
- (5) 子どもへの教育
- (6) 子どもに対する日本語教育実践のあり方
- (7) 日本語教師の仕事・実践
- (8) 学校、地域、社会における日本語教育の位置づけ・価値
- (9) 職業
- (10) 自分自身

これらの構成要素は、現場の日本語教師が多面的な視点から年少者日本語教育に関する教師自身の意味世界を形成するというを示している。ここから、申請者は、ことばと文化、子ども、子どもの学びと教育という視点や、日本語教育や実践が置かれた社会的、政治的、文化的文脈やその中での実践、日本語教師としての自分、そして子どもたちという関係性が日本語教師の意味世界を複合的に構成することを指摘する。

次に申請者は、このような要素を持つ意味世界と日本語教師の実践の関係性について、三人の事例から、日本語教師の意味世界と実践は次のような過程の中で関わり合っていると述べる。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、その意味づけをもとに行動を選択し、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。このような継続的な状況の意味づけと状況への働きかけの行為を日本語教師の実践と捉えることができるし、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、それまでの意味世界が再構成されると説明する。

以上から、申請者は、日本語教師の意味世界と実践の関係を次のようにまとめる。

**日本語教師の実践は、既存の意味世界に基づく状況の意味づけと状況への働きかけの一連の行為である。また意味世界は実践を通して絶えず変容する。**

次に、申請者は日本語教師の主体性について論じる。日本語教師の学びと実践は、日本語教師と状況との継続的な相互行為として捉える。日本語教師を一方的に状況の「影響」

を受けている存在として捉えるのではなく、日本語教師が主体的に状況を意味づけ、働きかけを行う存在として捉える。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って、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おり、一人ひとりの日本語教師の学びと実践は極めて個性的で独特なものと主張する。

しかしながら、主体的な実践と学びが常に起こるわけでもなく、自分の状況や実践、意味世界を常に内省し、意味世界や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ることにも注意を向ける。申請者はライフストーリー分析の結果から、日本語教師の主体性に作用する要因として次の五点をあげる。

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）

そのうえで、申請者は、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、いずれかが不足している状況では制限されることを指摘する。そのことから、申請者は、これらの五点が揃う状況を作ることが日本語教師への支援や教師研修を考えるうえで重要な意味を持つことを主張する。

以上の考察と議論をもとに、最終章の第7章で、申請者は、日本語教師の主体的な学びと実践を支えるために、(1)日本語教師への示唆、(2)教師研修への示唆、および(3)言語教育政策に対する示唆と提言を提出している。

申請者は、日本語教師の主体的な学びと実践は、経験・状況の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おり、日本語教師自身が主体的に学び実践を行うためには、このような継続的な省察を伴う意味づけと働きかけの円環を意識することが重要であると主張する。そのうえで、日本語教師に対し次の五点を提案した。

- ①自分自身の意味世界を自覚する  
(自分の意味世界形成過程を振り返る、他者の意味世界を聞くなどのアプローチによって)
- 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

また申請者は、教師研修について、日本語運用力向上や教室活動のアイデアを提供する研修だけでなく、日本語教師を実践主体として捉え直せば、教師研修は理論や政策に関する情報を提供すると同時に、日本語教師の省察を支え、日本語教師同士のネットワークを形成する機会を提供することが必要であると主張する。

さらに、言語教育政策としては、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重要であると申請者は指摘する。象徴的な側面とは、日本語を含む LOTE 教育の意義を繰り返し確認し、広く社会に訴えていくことを意味し、実質的な支援の側面では、地域・学区に根ざした継続的で個別的な教師支援が必要であることを意味する。具体的には各学区に LOTE 教育コーディネーターや日本語アドバイザーを配備し、学区内のすべての日本語教師を支援する

#### 4. 本論文の評価と今後の課題

本論文の評価できる点は以下の6点である。

評価点（1）：

本論文は、これまで受動的な存在として位置づけられて来た日本語教師の主体的な「声」の意味を「実践と学びの主体」として捉えなおし、それを「日本語教師の意味世界」と名づける。その意味世界の形成と変容を「学び」と捉え、このプロセスこそが日本語教師の実践にとって重要であるという立場から、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、それぞれの日本語教師の実践の意味について論じる研究である。そのような意味において、独自の視点から問題設定が行われている萌芽的研究として高く評価できる。

評価点（2）：

ここでとられる研究視座と研究方法は、日本国外の日本語教育実践を分析する枠組みとしては斬新であるばかりではなく、本論文の主題を考えるうえで理論的かつ説得的である。この論文の注目すべき点は、それら教師のライフストーリーが、さまざまな言語教育政策との関連で捉えられている点である。つまり、こうした研究が、社会・制度・政治へという大きな広がりを持って捉えられているという点である。

評価点（3）：

申請者は、このような歴史的推移と事実を明らかにする中でオーストラリアの初等中等教育機関の日本語教師が置かれた位置とそれが日本語教師の意味世界に影響を与える歴史的構造を明らかにした。この点は、日本語教師を社会歴史的文脈に位置づける考察として高く評価できる。また、日本国外の初等中等教育機関における日本語教育実践において日本語教師が自らの実践についてどのような思いや意味を込めているかを具体的な語りの中に明らかにし、国の言語教育政策や社会的歴史的状況の中で日本語教師自身が個人の経験や意味づけ、考え方を密接に関連づけながら、主体的に自らの日本語教育観を形成、変容させてきている点は高く評価できる。

評価点（４）：

申請者は３人の日本語教師への綿密な面接調査からライフストーリー分析を行い、それをもとに、日本語教師の意味世界の形成および変容をもたらす影響素因を「三つの場」からまとめ、日本語教師の経験と学びの関係を定式化した。さらに、日本語教師の主体性に作用する５つの要因を抽出したうえで、日本語教師が主体的に状況を意味づけ、働きかけを行う存在として実践を行うという、日本語教師の主体性について論じた。このことは日本国外で日本語教育を行う日本語教師の実践の意味を考えるうえで重要な指摘であり、高く評価できる。

評価点（５）：

申請者はライフストーリー分析から日本語教師の意味世界を分析し、その意味世界と日本語教育の実践の関係を考察した。その研究結果を日本語教師への自己研修、および教師研修への示唆としてまとめ、さらに言語政策立案者への提言としてまとめた。日本語教師としての意味世界という個別的な人間的営為を、教育実践とそこに関わる教育行政の文脈に立体的に位置づけた点は、言語教育政策研究に新しい視点を提供するものとして高く評価できる。

評価点（６）：

本稿は、日本語教師が、教室場面を中心とした実践主体として欠くべからざる存在であるにもかかわらず、言語教育政策の決定プロセスにおいて、十全な役割を果たしえなかった問題を、オーストラリアの日本語教育政策を具体例に、調査対象者の経験、意味、実践を、自らの参与観察を加え、「実践と学びの主体」をめざす、教師教育とは何かについて考察した論考で、「日本語教師の意味世界と実践の関連」を、どのように理論体系の中に組み込むかに関する課題はやや残るものの、独創的な視点で省察した



労作である。さらに、オーストラリアの初等・中等教育機関の発展に貢献できる実証的な論考であり、日本語教育研究への適応性、データ分析や解釈といった面からの客観性・実証性に加え、新しい知見や視点に立つ研究であるとともに、将来の展開が期待される。

なお、論文の課題として次の諸点が挙げられる。

Crozet、Liddicoat、Lo Bianco(1999)を参考に、多言語主義を伴わない多文化主義は、寛容という受身的な多文化主義を促進するだけで、他との積極的なインターアクションを促さないとするが、オーストラリア独自の、ILTLP (The Intercultural Language Teaching and Learning in Practice) プログラムの導入にも関わらず、近年は、多文化主義・一言語主義の傾向を強め、言説 (Master Narrative) への揺り戻しが起こり、90年代や200年代初頭とは異なった「LOTE教育」への再考察が始まっている。具体的には、労働党政権誕生によるLOTE教育回帰への幻想、移民に対する英語力を問う市民権テストの導入、公用語である英語コミュニケーションの問題をはじめ、アジア地域での英語志向の高まり、少数派のエスニック集団による社会参加に対する意識の変容など、10年ごとの期間の分析では捉えきれない変化・変容を念頭においた研究デザインが望まれる。

7章において、「海外の子どもに日本語を教える意味と実践のあり方」としており、依然、筆者の視点や基軸が、日本側の検証という視点や捉え方になっているが、むしろ、筆者がクィーンズランド州で得た知見から、オーストラリア国内のLOTE教育の課題を、オーストラリア独自の言語教育政策として捉え、その国に対して建設的な提言を図る軸足のほうが、より独創的な展開が図れるのではないだろうか。

論文の構成としては、全般的に各段落がやや長く、また、目次の章立てや節立てが細分化されすぎていて、各節が断片的な記述に終始している観がある。論旨の流れに工夫が必要かと思われる。今後の記述力に期待したい。

また、今後の課題として考察すべき点も残されている。

そのひとつは、こうした実証的な研究を踏まえ、申請者自身がどのような教育実践を展開していくかだろう。「提言」に見える「日本語教師自身にとっての実践と学び」の場とは何か、それは具体的にどのように設計・実施されるのかという問題こそが日本語教育学の本来的な問題であるからだ。それは単に一つ一つの教室設計のレベルにとどまることなく、言語教育政策としての日本語教育そのものを言語教育全体の中でどのように位置づけてい

くのかという問題と直結している。日本語教師一人ひとりがその問題にどのように関わるのかという課題が申請者自らの教育実践として提示されることを期待する。

もうひとつは、内省的な教師を生む場とプロセスがどのような具体的な仕組みがあれば起こるのか、または「研修」という枠を超えて、教育実践の環境自体にこうした省察を促せるような仕組みを構成するには、どのようなことが考えられるか、また、そのことに自分がどのように関わっていくのかについても検討が期待される。

以上、さらに考察されるべき今後の課題があるとしても、本論文は、優れた学術研究として高く評価することができ、本論文を以って博士学位請求論文に値するものとする。