

## 第1章 問題の所在と研究目的

### 1節 問題の所在と研究目的

#### 1. はじめに

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）。海外の初等中等教育機関における日本語教育は、何を指し、どのように行われているのだろうか。そして、多文化化、グローバル化が進む社会において、年少者日本語教育は何を指し、どのように実践されるべきなのだろうか。本論文は、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。

#### 2. 問題の所在：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を語るのは誰か

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を論じ、方向づけるのは、各国の言語教育政策であった。日本語教育の目的や実施のされ方は、その国や地域の言語教育政策、さらには教育政策や国家戦略の枠組みの中に位置づけられ、規定されるのである。たとえば、日本との経済的関係の強化を国家戦略とする国であれば、初等中等教育機関における日本語教育の目標は、日本企業との商談や日本企業への就職、あるいは日本人観光客とのコミュニケーションに必要な日本語運用力の育成ということになる。同時に、初等中等教育機関における日本語教育には、子どもの全人的成長に寄与する役割も求められる。オーストラリア、アメリカ、韓国、中国における外国語教育のシラバス・ガイドラインでも、日本語教育の目的は「日本語によるコミュニケーションや運用能力の習得だけでなく、目標言語を通して人と関わり、異なる文化を理解し、精神的、知的成長を目指すこと」（船山 2004, p. 31）とされている。

また、日本語教育の意味や実践のあり方を方向づける言語教育政策は、その時代の言語教育理論に根ざしていることも多い。2005年にオーストラリアで発表された言語教育政策もその例である。『オーストラリアの学校における言語教育に関する国家声明および 2005～2008年度国家計画』<sup>1</sup>（以下「国家声明と計画」）は、Intercultural Language Teaching

---

<sup>1</sup> *National Statement for Languages Education in Australian Schools: National Plan for Languages Education in Australian Schools 2005-2008* (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs:MCEETYA, 2005)

(異文化間言語学習、以下 ILT)<sup>2</sup>と呼ばれる言語教育理論を、初等中等教育機関における言語教育のアプローチとして採用した。ILT は、異文化間能力の育成を目指す言語教育理論である。ILT を採用した背景として、グローバル化社会の教育において、異文化理解を推進する必要性がますます高まっているという認識が示されている。

このように、日本語教育の意味と理想的な実践のあり方は、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のである。しかし、日本語教育を通して何をめざすかという理想と、実際にどのような実践が行われているのかという現実との間には、隔たりがある。オーストラリアでは、言語教育政策で示した施策が実施されなかったり、目標が達成されなかったりしたことは、しばしばある。言語教育政策の理想と現実が乖離する原因は、教師にあるという指摘が、これまでたびたびなされてきた。言語教育の実態を調査した報告書などでは、リソース不足、学校の支援の低さ、言語教育への価値の低さなどの問題と並んで、教師の不足、教師の言語能力の低さ、言語教育実践に関する教師の知識・技量の不足といった、教師に関する問題が常に指摘されてきた (たとえば Australian Language and Literacy Council, 1996; Erebus Consulting Partners, 2002b)。特に、日本語教師の日本語能力は、他言語の教師の目標言語能力と比べても、著しく低いとして、問題視されてきた (Nicholas et al., 1993)。このような、日本語教師の「問題」を指摘する報告書では、教師教育の充実という「解決策」が提案されるのである。つまり、「問題」としての日本語教師、「解決策」としての教師教育が語られてきたのである。

理想と現実の間に乖離があるのは普遍的な問題である。しかし、ここで問題としたいのは、日本語教育の「理想」や「問題」を語ってきたのは誰なのかという点である。これまで、言語教育政策や言語教育理論の中で、日本語教育の「理想」と「問題」を語ってきたのは、政策策定者や言語教育研究者であった。一方、日本語教育の現場で、日々実践を行う教師が考える「理想」と「問題」は、言語教育政策や言語教育理論に反映されてきたとはいえない。むしろ、教師は、言語教育政策や言語教育理論を忠実に実行することが期待されてきたといえよう。つまり、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てきたのである。

日本語教育研究においても、日本語教師が考える「理想」と「問題」には、注意が払わ

---

<sup>2</sup> Intercultural Language Teaching の他にも Intercultural Language Learning, Intercultural Language Teaching and Learning など複数の呼称があるが、本項では ILT という呼称を使用する。

れてこなかった。海外の初等中等教育機関における日本語教育を対象とした先行研究では、各国の言語教育政策や言語教育理論が、関心の中心となってきた。つまり、初等中等教育機関における日本語教育は、言語教育政策の中でどのように位置づけられているのか、言語教育政策は、どのような言語教育理論に根ざしているのかという点が、主な研究対象となってきたのである。一方、現場の日本語教師個人の言語教育観や実践、言語教育政策に対する考えに注目した研究は非常に少ない（たとえば山田 2006）。また、日本語教師の実践や言語教育観に注目した研究においても、その目的は、日本語教師の問題を把握し、どのような研修を施したらよいかを提案することに収斂する。つまり、日本語教育研究においても、日本語教師は、「問題」として位置づけられ、教師研修の受け手として捉えられてきたといえる。

このように、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てきた。日本語教師は、政策策定者や言語教育研究者によって「語られる」存在であり、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。つまり、日本語教師は、主体的に実践を行う存在なのである。また、日本語教師は、教師研修によって学ぶというよりも、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。つまり、日本語教師は、主体的に学ぶ存在なのである。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の意味と実践のあり方に関する、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、子どもに日本語を教えることに関わる、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捉えるためには、現場の日本語教師の意味世界を捉えることが必要なのである。それにもかかわらず、これまで言語教育政策や言語教育理論、日本語教育研究において、日本語教師の意味世界に十分な関心が払われてはこなかった。その背景には、日本語教師を実践と学びの主体として捉えてこなかった、言語教育政策策定者や日本語教育研究者のまなざしがある。言語教育政策策定者や日本語教育研究者は、現場の日本語教師を実践と学びの主体と捉え直し、日本語教師の意味世界に注目する必要がある。そして、現場の日本語教師の意味世界と実践から学ぶという認識が必要である。

### 3. 本研究の目的

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節 年少者日本語教育実践における意味世界の重要性

### 1. 日本語教師の意味世界

日本語教師の理念や言語能力観、言語教育観が、実践の内容や方法を決定づけることは、しばしば指摘されてきた。細川(2005)は、実践を考える際、「何を教えるか」「どのように教えるか」ということよりも、「教師自身が何のために何をしようとしているか」「その教室において目指しているのは何か」「私はなぜ教えるのか」という、教師自身の実践に対する意識を問題とする。つまり、実践において教師が目指すものを問うのである。一方、川上(2005)は、言語能力観が日本語教育実践を決定づけるとする。つまり、日本語教師が学習者の言語能力をどのように捉え、実践を通してどのような言語能力の育成を目指すのかに注目する。学習者に育成する言語能力を、書字能力や語彙数に限定して捉えるか、文脈に応じて言語を使い分ける力や抽象的な思考や表現ができると捉えるかによって、当然、日本語教育実践の目的や内容、方法が異なる。そのため、言語能力をどのように捉えるのかという問いは、細川の問いと同様、日本語教育実践全体の意味を問うものである。こうした問いは、個々の教室活動を行う際にも問題となる。つまり、「なぜその活動を行うのか」という意味づけが、具体的な教室活動のあり方を決定づけるのである。

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。日本語と日本文化をどう捉えるか。子どもをどう捉えるか。実践の文脈をどう捉え、それに対してどのような行動を選択するか。子どもにとっての日本語の学びや、日本語教育をどう意味づけるか。自分自身の実践をどう意味づけ、そこから何を学ぶか。そして、日本語教師としての自分をどう意味づけるのか。こうした意味づけの総体が、日本語教育実践を方向づけるのである。本研究では、子どもに対する日本語教育の意味と実践に関わ

る意味づけの総体を、「意味世界」と呼ぶ。

一人ひとりの日本語教師の意味世界は、その教師の個人史を通して、形成され変容する。意味世界は、特定の文脈に根ざした特定の経験を意味づける過程で形成される。そして、その経験をどう意味づけるかは、過去の経験に基づいて形成された意味世界に基づいている。つまり、日本語教師の意味世界は、その教師個人の歴史と、過去の経験が根ざす文脈から、切り離すことができないのである。

日本語教師の実践も意味世界も、日本語教師が置かれた文脈と分離不可能である。個々の日本語教育実践は、教室、学校、地域、社会、国家の状況から、様々な形で影響を受ける。日本語教師の過去の経験も、その時代の家庭生活や友人関係、教育環境、勤務環境、地域社会や国家の政治的、経済的、文化的状況によって規定される。その一方で、日本語教師は、自分が置かれた状況を意味づけ、独自の実践を行っている。

このように、日本語教師の実践、意味世界、状況は相互に深く関わりあっていると考えられる。そのため、日本語教師の意味世界は、実践、意味世界、実践が置かれた状況の相互関係の中で捉えられなければならない。

## 2. 年少者日本語教育における教師の意味世界の重要性

日本語教師の意味世界は、子どもへの日本語教育実践において、特に重要である。年少の学習者は、次の点において成人学習者と異なっているためである。McKay (2006)は、年少の言語学習者の特徴を、次のように説明する。

第一に、子どもたちは認知的、社会的、情緒的、身体的に成長の過程にある。子どもたちは、自己への関心を中心であった幼少期から、成長に従って、徐々に他者へと関心を広げていく。そして、学校での様々な活動を通して、他者とインターアクションすること、誤解や摩擦に向き合いながら問題を解決することを学んでいくのである(p.8)。同時に、自分自身についての概念も発達させていく。日本語学習の過程において、子どもたちは、異文化や異言語を持つ人々に関する概念を発達させていく。そして、異文化とどう関わるかを学ぶのである。この時、日本語教師の意味世界は、子どもの意味世界形成に重要な影響を与える。多くの子どもにとって、外国語としての日本語教育の教室は、異言語、異文化に初めて出会う場である。日本語の授業で、日本語教師が提示する異言語、異文化の捉え方が、子どもたちの異言語、異文化の捉え方を形成するのである。言語と文化をどう捉えるか、異文化を持つ他者をどう捉え、どのような関わり方を理想とするか、異言語を学ぶ

ことをどう意味づけるかなどに関する日本語教師の意味世界が、子どもたちの意味世界に大きな影響を与えるのである。

第二に、子どもたちは失敗や批判に対して非常に傷つきやすい (p.14)。成人の場合は、日本語学習で失敗しても、深刻に傷つくことは少ない。なぜなら、自己を総体的に認識できるため、ある側面で失敗しても、別の側面で成功できることを知っているからである。しかし、子どもの場合、自己認識が確立されていないため、失敗や批判に対して非常に敏感である。学校での些細な失敗が、深刻な自己否定につながることもある。その結果、学習意欲がなくなる、自尊感情が傷つくなど、長期的な影響を招きかねない。そのため、「子どもが全体においては成功し、進歩していると経験できることが重要」(p.14)なのである。この点は、日本語教師の意味世界や、それに基づく実践が、子どもの自己認識に重大な影響を与え得ることを意味している。もし、日本語教師が、子どもの傷つきやすさを認識せず、子どもの失敗に対して無神経な対応をすれば、その子どもを深く傷つけてしまうだろう。子どもに対する日本語教育においては、子どもをどのように捉え、どのように接するか、子どもの学びをどう捉え、どのように支えるか、そして、子どもの日本語能力をどう捉え、どう評価するかといった、日本語教師の意味世界が、非常に重要なのである。

### 3. 外国語としての日本語教育の意義—学習者の意味世界構築

外国語教育に関する国際的な議論からも、日本語教師の意味世界の重要性が浮かび上がる。多文化化、グローバル化社会に対応する外国語教育のあり方とは何かをめぐり、国際的な議論が展開されてきた。そこでは、学習者、教師双方の意味世界が、中心的課題とされているのである。

たとえば、クラムシュ (2007) は、社会構造の転換に伴って、外国語教育における学習者の価値や認識が重要になってきたことを指摘する。クラムシュは、現在の社会構造を「グローバル・ネットワーク社会」と呼ぶ。グローバル・ネットワーク社会とは、大規模な移住や電子ネットワークにより、言語・文化の境界を越えて人や物が移動し、結ばれる社会である。このような社会では、言語や文化の境界を越えたインターアクションが、日常的に行われる。異なる言語・文化を持つ人々とのインターアクションでは、「象徴的、歴史的、文化的、そしてイデオロギー的な価値がこれまで以上に重要視される」(p.16)と、クラムシュは指摘する。なぜなら、異文化間インターアクションにおいて、誤解やミスコミュニケーションの原因となるのは、言語運用力の問題以上に、個々人の価値観や歴史的文化的ス

キーマだからである。こうした価値観やスキーマは、ある言語話者に共通する普遍的なものではなく、個々人の個人史や経験に根ざした個別的な意味である。そのため、外国語教育においては、目標言語話者の文化を、集団に共通する静態的な知識として教えることは意味をなさない。むしろ、「国境を越えた文化の違いに取り組むこと」を、学習者に学ばせる必要があると、クラムシュは述べる(p.17)。具体的には、外国語授業の中で、学習者に「語り手と対峙して主体的立場を取ることを促し、学習者自身の歴史的文化的スキーマを認識させる」のである(p.20)。

クラムシュの議論から、グローバル・ネットワーク社会における外国語教育では、「学習者自身の歴史的文化的スキーマ」や「価値」、すなわち、学習者の意味世界が、重視されることがわかる。外国語教育実践においては、異なる意味世界を持つ語り手と学習者が対峙することを通して、学習者自身の意味世界を認識させ、再構築させることが目指されている。つまり、グローバル・ネットワーク社会における外国語教育は、学習者の意味世界に、中心的関心を置いているのである。

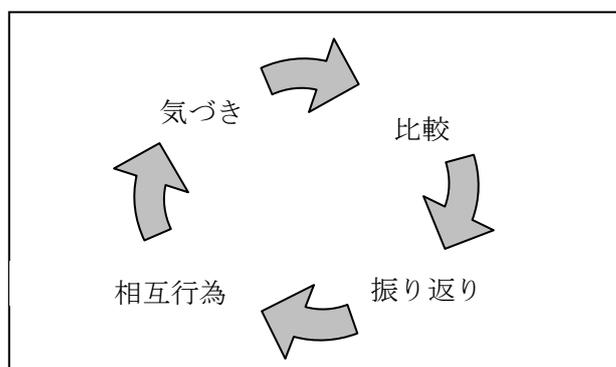
海外の年少者日本語教育でも、学習者の意味世界を中心に据える提案がなされている。矢部(2001)は、海外における年少者日本語教育の意義として、〈文化リテラシー〉の育成を提案する。矢部がいう〈文化リテラシー〉は、異文化への興味・関心や文化の多様性への気づきに加え、「具体的な現象の観察を通しての、文化的固定観念や偏見に対する気づき・打破」、「表面上は異なって現れる現象の根底に流れる共通性・普遍性への気づき」、「自己の言語や文化に対する認識・考察」、「『他者理解』を通しての『自己認識』」、「他者理解・自己認識の上で自己表現し他者との対応・調整をしていく力」を含む(p.21)。〈文化リテラシー〉育成を目指す年少者日本語教育は、他者や異文化との対峙を通して、学習者が自分の意味世界を認識し、再構築することを視野に入れている。また、三代(2007)は、韓国の高校生を対象に、「文化の多様性、動態性、主観性を理解する」、「日本文化に関する学びを通じて自文化をより深く理解する」(p.113)という目標を立てた日本語教育実践を行っている。三代の実践は、在日韓国・朝鮮人の主人公を描いた映画『GO』を切り口に、「国家」、「民族」、「国籍」、「アイデンティティ」とは何かという問題を生徒たちに考えさせることによって、自分の意味世界に気づかせ、再構築させようとするものである。このように、外国語としての年少者日本語教育においても、学習者の意味世界を中心に据えようとする動きが広がりつつある。

#### 4. 学習者の意味世界を重視するアプローチと言語教育政策への影響—オーストラリアにおける ILT

外国語教育において学習者の意味世界を重視する議論は、言語教育政策にも影響を与えている。その顕著な例がオーストラリアである。オーストラリアでは、学習者の意味世界を重視した外国語教育のアプローチとして、ILT が提唱され、「国家声明と計画」に取り入れられた。そして、初等中等教育機関における英語以外の言語（Languages Other Than English: LOTE）教育<sup>3</sup>において実践が奨励されている。この政策は、初等中等教育機関で広く行われている日本語教育にも影響を与えることになる。

ILT は、文化を自分自身や他者、世界を解釈する認識に影響を与えるものとして捉える文化観に立つ。また、言語をインターアクションの参加者によって解釈が異なる動的なものとして捉える言語観に立つ。そして、ILT は、意味を解釈する主体として学習者を捉え、知識を媒介する存在として教師を認識する（Research Centre for Languages and Cultures Education: RCLCE, 2007）。外国語教育のアプローチとして、ILT は、図 1 のような四つの学習活動のサイクルを提唱する。

<図 1 ILT の学習活動のサイクル>



RCLCE (2007, p. 50) より作図。原文英語、訳は筆者。

第一の学習活動は、言語・文化的な類似点や相違点に「気づく」ことである。この学習活動で学習者は、新しい情報や経験をよく吟味し、自分なりの理解をしようとする。第二段階は「比較」である。日本語・日本文化と母語・母文化を「比較」する、あるいは、

<sup>3</sup> 「国家声明と計画」においては、「Languages Other Than English (LOTE)」に替わり「Languages」が使用されているが、本稿では便宜上「LOTE」を使用する。Languages は、オーストラリアの原住民族の言語（Indigenous languages）や AUSLAN（オーストラリア式手話）を含む英語以外の全ての言語を指すとされる（MCEETYA 2005, p.2）。

過去の学習内容と新しい学習内容を「比較」するのである。それによって、異文化間の理解を発展させる。第三の段階は「振り返り」である。「振り返り」によって、子どもたちは、自分自身の学習や理解の過程を見つめなおす。このとき、言語や文化を複数の観点から見直し、学習の過程で生じた疑問に対し、自分なりの答えを見つけることが重要である。第四の段階は「相互行為」である。これまでの三つの活動を、言語と文化を分析する活動だとすると、「相互行為」は、異文化間コミュニケーションを実行する活動である。つまり、コミュニケーションや社会的関係に携わることによって異文化間コミュニケーションを実行するのである。これらの四つの学習活動は流動的で、互いに重なりあうものである。

四つの学習活動のサイクルは、ILTの重要な方針である。しかし、これらの活動の「型」を取り入れることがILTではない。ILTで重要なのは、生徒が気づき、比較し、振り返り、相互行為する中身である(RCLCE, 2007, p.50)。そのため、ILTでは、言語や文化、コミュニケーションや他者、学習活動を、生徒がどう意味づけるかに注目する。生徒の意味づけは、「生徒が学習に持ち込んでくる社会的、文化的、言語的性質や多様な経験」の影響を受ける。そのため、生徒の「個人の中の文化」を、継続的に理解することが教師に求められるのである(RCLCE, 2007, p.89)。生徒の「個人の中の文化」を踏まえて、教師は相互行為やタスクやテキスト、場面、足場かけ、発問などを工夫し、生徒の学びを促進する役割を負うのである。このように、学習活動や働きかけを工夫することで、生徒たちが異文化と対峙し、自分自身の意味世界を振り返り、再構築することを促すのである。

## 5. 外国語教育における教師の意味世界の重要性

以上から、言語教育理論においても言語教育政策においても、外国語教育において、生徒の意味世界が重視されていることがわかった。生徒の意味世界を中心に据える年少者日本語教育においては、教師の意味世界が生徒の学びに、とりわけ重大な影響を与える。ILTにおいても「いかなる教師も、自分の個人的価値観、信念、経験、知識の全てを教室に持ち込んで」おり、それが「他の言語や文化に対する学習者の考え方や態度を形成する上で重要な役割を果たす」ことが指摘されている(RCLCE, 2007, p.54)。生徒の意味世界を重視する年少者日本語教育において、教師の意味世界の三つの側面が、生徒の学習に大きな影響を与えるといえよう。第一に、生徒が持つ意味世界に関する意味づけである。生徒が授業で取り上げるテーマや、日本語・日本文化、異言語・異文化、他者に対し、どのような意味づけをしているのか。これに対する教師の意味づけは、生徒にどのような気づきや変

容を経験させたいかという授業の目的や、活動を通した生徒の学びをどう理解するかに関わる。第二に、取り上げるテーマや日本語・日本文化、異言語・異文化に対する、教師自身の意味づけである。この意味づけは、どのようなテーマを、どのような理由から取り上げるか、どのような教材を選択するかという、学習内容や教師の言動に、影響を与える。第三に、生徒学びと教育に関する教師の意味づけである。この意味づけは、授業の目的を達成するために、具体的にどのような学習活動を行うか、授業において生徒の相互作用や学びを活性化するためにどのような支援を行うかといった、実践の方法に影響を与える。このように、生徒の意味世界を重視する実践において、日本語教師の意味世界が、実践の目的、内容、方法を決定し、生徒の学びに大きな影響を与えるのである。

以上、先行研究から、日本語教師の意味世界が、日本語教育実践と子どもの意味世界に大きな影響を与えることが明らかになった。このことは、多文化化、グローバル化社会における日本語教育の意味と実践のあり方を考察する上で、日本語教師の意味世界に注目する必要性を示唆している。

## 第2章 本研究の視座と研究方法

本研究では、オーストラリア初等中等教育機関で教える日本語教師の意味世界と実践の関係性を検討することによって、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践のあり方を考察する。本章では、日本語教師の意味世界と実践を捉えるための研究の視座と研究方法を述べる。

### 1節 本研究の視座：日本語教師の意味世界と実践を捉える視座

#### 1. 日本語教師の実践、意味世界、学びの関係

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。そして、実践と意味世界の相互関係の中で、学びが起こると考える。この前提に立ち、本項では、日本語教育実践、意味世界、学びをどう捉えるかを述べる。

まず、「日本語教育実践」をどのように捉えるか。佐藤（1997）は、教育実践の捉え方には二通りあるとする。一つは、教育実践を、「教授学や心理学の原理や技術の合理的適用（技術的実践）」とする捉え方である(p.58)。この捉え方において、教師は、「原理や技術に習熟した技術的熟達者(technical expert)として性格づけられる」(p.58)。それに対し、もう一つは、教育実践を、「教師と子どもの文化的・社会的実践の過程であり、したがって、価値中立的な過程ではありえず、政治的、経済的、社会的、倫理的価値の複合的な実現（あるいは喪失）過程である」とする捉え方である(p.36)。また、このような教育実践は、教師にとって、「複雑な文脈で展開される実践的な問題解決の過程であり、高次の省察と判断と選択を要求される意思決定の過程」と捉えられる(p.36)。

佐藤が示した二つの実践像は、日本語教育実践にも当てはまる。前者の見方は、日本語教育実践を、日本語学や教授法の応用とする見方である。この見方において、日本語教師の専門性の発達には、文法知識や教授法に精通し、その知識を効率的に学習者に「入れる」技術に習熟する、「技術的熟達」とみなされる。この実践観では、日本語教師と学習者の多様性や、実践の文脈の複雑さを、十分に捉えられない。一方、後者の見方は、日本語教育実践を、独自の経験と意味世界を持った日本語教師と学習者が相互作用する、社会的・文化的実践と捉える。教室での相互作用は、日本語教師と学習者、学習者同士の言語観・文化観・世界観がぶつかりあい、新しい意味が創造されたり、既に持っていた意味が変化したり、一部を喪失したりする、生々しい過程と捉えられる。また、実践の過程において、

教室・学校の状況や学習者の状況、教室内の相互作用など、社会的・文化的文脈に根ざした複雑な問題が次々と生じる。これに対し、日本語教師は、刻一刻と変化する実践の文脈を瞬発的・継続的に観察し、省察し、判断し、問題解決にあたる。本研究では、この実践観に立ち、日本語教育実践を、〈社会的・文化的な実践の過程〉であり〈複雑な文脈で展開される意思決定と問題解決の過程〉と捉える。

このような実践の過程において、教師の「意味世界」は変容する。レイヴとウェンガー(1991[1993])は、「意味が本質的に社会的に交渉されるものであることを強調」する(p.26)。つまり、意味は活動に従事する人びととの関係の中で作られたり作り直されたりするのである。また、「一方で、活動の客観的形態とシステムがあり、他方で、それらに対する行為者の主観的、あるいは間主観的理解があり、この両者が相互に世界と世界が経験される形とを構成している」と述べ、活動と行為者の思考が相互に関与していることを指摘する(pp.26-27)。つまり、実践を行うという経験と、その意味づけは、「絶えざる相互作用のうちにある」のである(p.28)。レイヴとウェンガーの主張は、日本語教育実践における意味を考える上でも有効である。日本語教育実践において、日本語教師は、実践の文脈や立ち現われるさまざまな問題を捉え、意味づけ、それに対する行動を選択する。また、実践や、教室で生じた相互作用についても意味づけが行われ、それに基づき、次の行動が選択される。このように、日本語教師は、実践についての「主観的、あるいは間主観的」意味づけを、絶えず行っているのである。また、この意味づけは、生徒や他者との相互作用の中で交渉され、変化し、再構成される。つまり、新たな問題解決を経験したり、生徒との関係が変化したりすることによって、日本語教師の意味世界は変化していくのである。このような、実践・経験を通じた意味世界の形成・変容の過程を、本研究では日本語教師の「学び」と捉える。つまり、「学び」は、文脈に根ざした実践・経験とその意味づけの絶え間ないプロセスの中で起こるものである。

同時に、「学び」の過程で、日本語教師の実践は変容する。レイヴとウェンガー(1991[1993])は、学習を、「社会文化的な実践の十全的参加者になるプロセス」と捉える(p.2)。また、ロゴフ(2003[2006])は、「人間は、自らの属するコミュニティへの社会文化的活動への参加のしかたの変容を通して発達」と述べる(p.11)。つまり、学びの過程で、意味世界が変容すると同時に、社会文化的実践のしかたも変容するである。また、ロゴフがいうように、「そのコミュニティもまた変化する」(p. 11)のである。実践のコミュニティが変容すると、実践のしかたも変容する。同時に、実践のしかたが変容すると、コミュニ

ティも変容するのである。このような視点から、日本語教師の学びと実践を捉えると、日本語教師の学び、実践、実践を取り巻く社会文化的文脈の、密接な相互作用を認識必要が見えてくる。そして、日本語教師の学び、実践、文脈が変容する過程を、歴史的に捉える必要性が浮かび上がる。

本研究では、以上のように、日本語教師の実践・意味世界・学びを、社会的・文化的・歴史的な文脈に根ざした、相互に関係する分離不可能な概念と見る。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。そして、日本語教師の学びは、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そのものなのである。本研究では、このような視点から、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、日本語教師の意味世界と実践が、複雑な社会的・文化的・歴史的な文脈の中で、どのように関わり合っているかを検討していく。

## 2. 日本語教育実践に関わる意味世界を捉える視座

では、実践を通して形成され、日本語教育実践を方向づける、教師の意味世界とは、どのようなものだろうか。これまでの研究では、教師の意味世界はどのように捉えられてきたのだろうか。日本語教育および教育学の先行研究から検討する。

### 2.1 日本語教育研究における「〇〇観」への注目

日本語教師の意味世界は、これまで「言語観」、「文化観」、「言語教育観」、「言語能力観」(川上 2005)、「言語習得観」、「日本語教師観」(岡部 2006)、「学習観・指導観」(横山 2007)などの視点から、個別に考察されてきた。オーストラリア初等中等教育機関の日本語教師を研究対象とした、齋藤(2002)、鈴木(2002a)も、日本語教師の意味世界の一部分に注目している。齋藤(2002)は、中等学校の日本語教師の「文化概念」を調査している。鈴木(2002a)は、小学校の日本語教師が、「言語教育」、「コミュニケーション教育」、「多文化教育」のいずれを志向するかという観点から、「日本語教育観」を分析している。こうした「〇〇観」は、日本語教師の意味世界を構成する重要な要素ではある。しかし、各「〇〇観」は、独立して存在するのではなく、日本語教師の意味世界の中で、相互に関係し重なりあいながら、有機的に結びついている。また、研究者が注目する「〇〇観」は、個々の日本語教師にとって、必ずしも重要な意味を持っていないこともある。そのため、個々の日本語教師

自身が構成する意味世界を、包括的に捉える視点が必要である。

## 2.2 教育学における教師の実践的知識への注目

日本語教師の意味世界を包括的に捉える上で、教育学における「実践的知識」という視点は参考になる。藤原・遠藤・松崎（2006, p.6）は、教師の実践的知識を、「授業をめぐる経験の中から形成された、さらには経験の積み重ねの中でしか形成されえない状況依存的で多面的・個性的な見解」であり、「教師が特定の状況で出会った様々な出来事を意味づけ関連づけながら、成立してくるもの」と定義する。また、佐藤（1997）は、実践的知識の特徴として次の五点を挙げる。

- ①実践経験を基礎として既知の事柄の意味を深めたり再解釈する熟考的な知識、②教材の特性、子どもの認知の特性、教室の文脈の特性に規定された事例知識、③問題解決に向けて他領域の理論的知識が活用される総合的知識、④暗黙知や無意識の信念が重要な機能を果たす経験的な知識、⑤個人的な経験を基礎とした個性的な知識(p.219)

これらの説明から、実践的知識は、「多面的」な「総合的知識」であることがわかる。また、実践的知識は、「特定の状況で出会った様々な出来事」や、「個人的な経験」を意味づけることによって形成される、「個性的」な見識・知識であるという特徴を持つ。具体的には、「教材の特性、子どもの認知の特性、教室の文脈の特性」といった、具体的で個別的な事例と、それについての理解や知識が一体となった、「事例知識」として、実践的知識は形成される。また、教師の実践的知識は、教科内容などについての静態的な「知識」に限られず、思考し、行動することに関する知識をも含む。

教師の実践的知識を、多面的、個人的で、文脈・事例と一体化した総合的な知識として捉える視点は、日本語教師の意味世界を捉える上で有効である。では、このような性格をもった実践的知識とは、何についての知識なのだろうか。教師の実践的知識の「内容」について、藤原他（2006, p.31）は、「その多面性ゆえに、様々な側面を見出すことが可能」と指摘する。本研究では、多面的で総合的な日本語教師の意味世界を捉えるための手がかりとして、相互に関連する次の五つの視点に注目する。

## 3. 日本語教師の意味世界を捉える五つの観点

### 3.1 子どもが日本語を学ぶこと

年少者に対する日本語教育実践に関わる教師の意味世界のうち、「子どもが日本語を学ぶ

こと」をどう捉えているかは非常に重要である。「子どもが日本語を学ぶこと」の意味づけには、子どものことばを捉える視点と、子どもの言語学習を捉える視点の両方が含まれる。

石井（2007）は、子どものことばを捉える視点として、次の四つを挙げる。「発達を捉える視点」、「言語生活を捉える視点」、「言語能力を捉える視点」、「言語能力の評価を捉える視点」である。石井の議論は、主に日本国内で第二言語として日本語を学ぶ子どもを想定したものだが、これらの視点は、海外における年少者日本語教育においても重要である。「発達を捉える視点」は、子どもをどう捉えるかという視点である。この視点は、子どもの発達の諸段階を視野に入れ、子どもの成長を支える日本語教育をどう行っていくかを方向づける視点である。「子どもの言語生活を捉える視点」は、学校や家庭で使用される言語と日本語の関係、アニメやゲーム、インターネットを通じた子どもの異言語・異文化接触、社会における日本語の位置づけなどを、捉える視点である。この視点は、子どもにとっての日本語、日本語学習の意味を考える上で重要な視点である。「言語能力を捉える視点」は、オーストラリアの子どもがたちにとって、どのような言語能力を育成するのか、子どもたちの言語能力をどう捉えるのかという、日本語教育の意義と関わる視点である。「言語能力の評価を捉える視点」は、子どもの言語能力や学習成果をどのように評価するかという視点であり、「言語能力を捉える視点」と共に、日本語教育の意義と関わる大切な視点である。子どものことばを捉えるための石井の視点は、海外で日本語を教える日本語教師にとっても関係の深い視点であろう。

石井が挙げた四つの視点は、子どものことばを捉える視点である。子どものことばに関する意味づけは、子どもに対する日本語教育の意味と実践のあり方を意味づける、土台となるものである。しかし、子どもに教える日本語教師の意味世界を捉えるためには、「子どもが日本語を学ぶこと」に関する視点も必要である。なぜなら、「子どもはどのようにことばを学ぶのか」、「子どもにとって日本語を学ぶとはどういう意味か」といった、子どもにとっての日本語学習の意味や、学び方の特徴に関する意味づけをもとに、子どもに対する日本語の学習活動が設計されるからである。そして、「子どもが日本語を学ぶこと」の意味づけは、子どもの学び全般をどのように捉えるかという視点に根ざしている。日本語教師は、子どもの学び、子どもの言語学習、子どもの日本語学習の、意味と特徴を踏まえて、子どもの特性にあった日本語教育実践を行うのである。

### 3.2 子どもに日本語を教えること

子どもに教える日本語教師の意味世界を捉える上で、日本語教師が、「子どもに日本語を教えること」をどう意味づけているかに注目する必要がある。「子どもに日本語を教えること」の意味は、次の点に関する日本語教師の意味づけを含む。「子どもに日本語を教えるとは、自分や社会にとってどのような意味があるのか」、「何を目指して日本語を教えるのか」、「どのような日本語の力を身につけさせたいか」、「どのような内容を扱うべきか」、「どのような方法で教えるべきか」、「子どもの学びはどのように支えられるか」「子どもの学びをどのように評価するのか」といった点である。また、子どもに日本語を教える、具体的な授業の構想や、実践に関わる概念も、この視点に含まれる。藤原他（2006, p.14）は、実践的知識の中でも、特に授業の構想や実践に関わる概念を「授業スタイル」と呼び、「子どもの理解、授業の目的や教育内容の想定、教材の準備や提示、学習活動の組織などの際に、個々の教師が何を選択していくかということに関わる概念とみなせる」と定義している。日本語教師の場合も、「授業スタイル」は「子どもに日本語を教えること」の意味を構成する要素である。「子どもに日本語を教えること」の意味づけは、「子どもが日本語を学ぶこと」の意味づけを踏まえた上で、何を、どのように、なぜ教えるかに関わる

### 3.3 実践の状況に対する意味づけ

日本語教育実践を社会的・文化的文脈に埋め込まれた実践とする視点に立つと、日本語教師の意味世界において、実践の状況に対する認識や省察は、非常に重要な要素である。日本語教師が、実践の状況をどのように認識するか、自分の実践の過程をどのように省察するかによって、日本語教師の実践は異なるからである。

ショーン（1992）は、反省的实践家が、実践の状況や過程に対して、どのような思考様式を持つかに注目した。そして、反省的实践家としての教師は、次のような「実践的認識」を持つと指摘する。

- (1) 活動過程における認識(knowing-in-action)
- (2) 活動過程における省察(reflection-in-action)
- (3) 状況との対話(conversation with the situation)
- (4) 活動過程における認識と省察に関する反省(reflection on knowing- and reflection-in-action)
- (5) 反省的な状況との対話(reflective conversation with the situation)（佐藤 2007,

反省的実践家は、実践の過程そのものを認識し、実践の過程において省察しているのである。そして、刻々と変化する状況と対話し、問題を特定し、解決の方略を探るのである。年少者日本語教育実践の過程では、子どもの学習の状況をはじめ、子ども同士の関係、教室の環境など、様々な状況が刻々と変化する。また、授業準備の段階には予期していなかった問題も、日常的に起こる。日本語教師は、実践の過程において、その状況と「対話し、問題を認識し、それに対する意思決定を瞬時に行っていかなければならない。つまり、日本語教育実践は、事前に準備された授業設計と一致するわけではなく、授業中に起こる想定外の出来事や、子どもの反応といった状況を、どう意味づけ、それに対してどのような行動を取るかによって、決定づけられるのである。

また、このような即興的な状況の認識や省察だけでなく、実践の後、自分自身の実践や、実践が置かれた状況を振り返り、意味づけることも、将来の実践を変化させる上で、重要である。そして、そのような状況の意味づけの過程で、日本語教師の意味世界が形成され変容していくといえよう。

そのため、日本語教師の意味世界を捉える上で、日本語教師が実践の状況をどのように捉えているかという、「実践の状況に対する意味づけ」という視点が必要である。

### 3.4 日本語教師のアイデンティティ

さらに、日本語教師の意味世界には、アイデンティティも重要な要素として含まれる。レイヴとウエンガー（1991[1993]）は、学習がアイデンティティの成長と変容を伴うことを指摘する。社会文化的な実践に参加する度合いが増すということは、実践共同体の成員になることであり、「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していくということ」を意味するのである(p.98)。つまり、アイデンティティは、「人間と、実践共同体における場所およびそれへの参加との、長期にわたる生きた関係」だと考えられるのである (p.30)。

日本語教師の意味世界を捉える上で、日本語教師のアイデンティティとその変容に注目することは重要である。日本語教師にとっての最も重要な実践共同体は、教室の成員である、生徒と自分であろう。日本語教師は、この実践共同体への参加のしかた、つまり、生徒たちとの関係や授業のあり方の変化を通して、日本語教師としてのアイデンティティを変化させていく。そして、次第に、熟練した教師としての実感を増していくと考えられる。

また、学校における同僚や管理職、他の日本語教師ネットワークなども、日本語教師が参加する実践共同体である。こうした共同体との関係性の変化も、日本語教師のアイデンティティに影響するだろう。さらに、日本語教師としてのアイデンティティは、実践への参加のしかたや、生徒との関係にも影響を与える、再帰性を持っていると考えられる。

そこで、本研究では、日本語教師の意味世界を構成する要素の一つとして、アイデンティティに注目する。この視点は、「なぜ私は日本語を教えるのか」「自分にとって日本語を教えるとはどういうことか」「日本語を教えることで自分はどう変わったのか」という日本語教師としてのアイデンティティを問う視点や、「日本語を学ぶということは自分にとってどのような意味があるのか」という日本語学習者としてのアイデンティティを問う視点を含む。また、日本語教師は、日本語教師であると同時に、親であり、妻や夫であり、被雇用者である。このような多層的なアイデンティティの中で、日本語教師としてのアイデンティティがどのように位置づけられているかも、日本語教育実践に影響すると考えられる。

### 3.5 日本語教師の世界観

日本語教師の実践に関わる意味世界の五つ目の要素として、日本語教師の世界観を含めたい。これは、日本語教師の人生経験を通じて形成される、非常に個人的な意味づけである。たとえば、次のような概念を含む。「他者を理解するとはどういうことか」、「人はどう生きるべきか」、「ことばとは何か」、「文化とは何か」、「世界はどのように動いているか」などの哲学的ともいえる概念である。このような世界観は、直接的、間接的に、教師の日本語教育実践に影響を与える。特に、異文化に対する子どもの意味世界の再構築を目指す日本語教育実践において、教師が異文化や異言語、他者や人間、世界について、どのような世界観を持っているかは、非常に重要である。また、人間や人生についての世界観は、教育観や子ども観、自分のアイデンティティともかかわる。このように、日本語教師の世界観は、必ずしも日本語教育実践を通して形成されるわけではないが、実践やその意味づけ方に影響を与えると考えられる。

本研究では、以上の五つの観点から日本語教師の意味世界を捉えることを試みる。五つの観点は、相互に重なりあい、影響し合いながら日本語教師の意味世界を構成していると考えられる。五つの観点は、日本語教師の意味世界を分析するための作業枠組みであり、更なる精緻化のための検討が必要であろう。本研究では日本語教師の意味世界を検討することによって、これら五つの観点の妥当性も検討していく。

#### 4. 日本語教師の意味世界形成過程を捉える視座

日本語教師の意味世界は、日本語教育実践や、その他の共同体での社会的文化的実践に参加し、経験を意味づける過程において、形成され変容する。この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(藤原他 2006, p.16)。つまり、日本語教師の意味世界を捉えるためには、日本語教師の経験を、教室や学校に限らない空間的な広がりの中で捉えるとともに、個人史全体という時間的な広がりの中で捉えることが必要なのである。また、このような経験を通して形成され変容する意味世界は、物語としての性格を持つことも重要である。

##### 4.1 日本語教師が参加し経験する場

日本語教師の意味世界を形成する経験の場は、日本語の教室に限定されない。日本語教師の経験の場は、職場、家庭、地域、外国など、広範にわたる。また、教室内の経験であっても、学校、地域、国家など、様々な場における状況が、教室内の状況や実践に、直接的、間接的な影響を与える。たとえば、教室実践には、校長の方針、予算、日本語教育への支援といった学校の状況が、大きく影響する。また、地域や国家の言語教育政策も、シラバスなどを通して、教室実践に影響を与える。また、言語教育理論も、教材や教師研修などを通して、教室実践に関わってくる。つまり、日本語教師は、様々な場に参加し、経験を重ねるが、同時に、一つの場に参加し、実践する場合でも、日本語教師は、様々な場における状況と密接に関わり合っているのである。

教師の教育実践が成り立つ場として、山崎(2002)は、次の三つの場を挙げる。「教室(授業)、学校(職場・教師集団)、地域(家庭・社会)」という三重の場である(p.19)。山崎が提案する三つの場は、本研究において日本語教師が参加し、経験する場を捉える上でも有効である。

##### 4.2 日本語教師の意味世界の形成に関わる時間

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、歴史的視点が必要である。日本語教師の意味世界が形成・変容する過程は、教師個人の歴史である。しかし、日本語教師は社会文化的共同体に参加する存在であるために、その共同体が変容する歴史をも経験する。つまり、「個人の生の歴史は、その前提となる社会の歴史と重なりあって形成されて」いくのである(岡本 2000, p.24)。山崎(2002)は、教師のライフコースの中には、次

の三つの時間が束ねられているとする。「個人時間（加齢・成熟）、社会時間（家族や職業などの周期）、歴史時間（時代）」である(p. 29)。こうした視点は、有益な分析の枠組みを提供する。本研究では、山崎をもとに、次の視点から日本語教師の歴史を捉える。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、である。1) は、勤務校や職務内容の変化、実践の文脈の変化など、日本語教育実践に直接関わりのある歴史を捉える視点である。2) は、仕事以外の社会生活に関する歴史を捉える視点である。ここには、被教育体験、言語学習体験、留学や旅行、個人の趣味、家庭生活、友人関係、地域社会との関わりなどの経験が含まれる。3) は、日本語教育実践と関わりのある政策や理論、日本語教育の状況などの、社会的政治的文脈の変化を捉える視点である。

#### 4.3 「物語」として構築される意味世界

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。岡本(2000, p.20) は、人が存在的意味を発見し確立し、「それを自己自身にも、他者にも納得さすためには、『語り』もしくは『物語』(narrative)的構成による」と述べる。これは、「いろいろの形で自分に起こるまたは起こった個々の諸事象を自分にとって意味ある全体として構成し、その中での部分として個々の事象に意味を付与していく解釈的な営み」である。物語は、論理的推論と因果的予測を中心とする知識の世界とは、対照的な構成をなす。

では、「物語」とはどのようなものだろうか。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」と定義する。そして、次のように説明する。

私たちは、外在化された行動(behavior)や事件の総和として存在しているのではなく、一瞬ごとに変化する日々の行動を構成し、秩序づけ、「経験」として組織し、それを意味づけながら生きています。経験の組織化(organization of experiences)、そして、それを意味づける「意味の行為」(acts of meaning, Bruner, J. S., 1990) が「物語」と呼ばれるものになります。(やまだ 2000, p.5)

「物語」を、経験を組織化し意味づける行為とするやまだの考え方は、本研究にとって重要な視点を提供している。本研究は、日本語教師の意味世界とその形成・変容過程を明らかにしようとするものである。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、捉えることが可能になるのである。

## 5. 日本語教師の意味世界に迫るライフストーリー研究

「物語」として構成される日本語教師の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。ライフストーリーを端的に定義すれば「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」となる（桜井 2005, p.12）。つまり、ライフストーリーとは、個人によって語られた生についての「物語」である。ブルーナー（1984）は、三つの生を区別する。それは、「生きられた生(life as lived)」、「経験された生(life as experienced)」、「語られた生(life as told)」である（やまだ 2000, p.15）。「生きられた生」は現実には起こった出来事であり、外的な行動として第三者によって観察できるものである。「経験された生」は、「当事者主体のイメージ、感覚、感情、欲望、思想、意味などから成立」している。人は、経験を記憶し、思い起こすことによって、何度でも新たな経験を生きることになる。「語られた生」は、「語り手のライフストーリーで、語りの行為の文化的習慣、聞き手との関係、社会的文脈など」によって左右されるものである（やまだ 2000, p.15）。ライフストーリー研究では、この「語られた生」を研究の対象とする。その時、ブルーナーが指摘するように、ライフストーリーが「語られた」社会文化的文脈や、聞き手と語り手との関係によって、ライフストーリーは変化することを認識する必要がある。以下に、本研究で留意するライフストーリーの性質を述べる。

### 5.1 ライフストーリーにおける時間の概念

ライフストーリー・インタビューでは、〈いま-ここ〉の時空間で、〈あのとき-あそこ〉の物語が語られる（桜井 2002）。この時空間の違いを認識することは重要である。やまだ（2000）がいうように、個々の出来事ははじめから意味をもったひとまとまりの出来事として認識されていたわけではなく、後から他の出来事とむすびあわせる物語行為によって、新しい意味が与えられる。また、「過去」の出来事を意味づける物語行為は、「現在」の中でおこなわれる。したがって『過去』は『現在』と照合されてたえず再編成され、読みかえられて変容」するのである(p.6)。このことは、ライフストーリーが完結・完成したものではなく、語られる時や場によって、常に語り直され、変化することを意味している。

本研究で取り上げる教師の中には、異なる時期に複数回ライフストーリーを語った人もいる。その場合、語られたライフストーリーの内容がインタビューの時期によって変化することもある。そのため、本研究では、各インタビューが行われた時に日本語教師が置かれていた状況を詳細に記述することによって、ライフストーリーの変化を捉えられるよ

う注意する。そうすることによって、語り手が置かれた状況や経験の変化によって、意味世界がどのように変容するかを考察することが可能になる。

## 5.2 ライフストーリーにおける語り手と聞き手の関係

インタビューの中でライフストーリーが口述される場合、ライフストーリーは、語り手と聞き手との言語による相互行為の中で構築される。桜井（2005）はライフストーリーを「対話的構築」と捉え、次のように述べる。

語り手はインタビューの場で語りを生産する演技者であって、十分に聴衆（インタビュアー、世間など）を意識して語るのである。彼／彼女はもともと持っている情報を提供するたんなる＜情報提供者＞<sup>インフォーマント</sup>ではないのである。その意味で、ライフストーリーは過去の出来事や語り手の経験を表象しているというより、インタビューの場で語り手とインタビュアーの両方の関心から構築された対話的な構築物にほかならない。

(pp.38-39)

ライフストーリーを、語り手と聞き手の対話的構築物と捉える立場では、聞き手である研究者の研究関心や語り手との関係によって、語られるライフストーリーが変化すると考える。このことは、ライフストーリー研究を行う場合、研究者の存在を可視化し、その研究関心や語り手とのインタビューの場における関係を明らかにする必要があることを示している。

語り手と聞き手との共同行為が起こるのは、インタビューの場だけではない。「語られた物語(story)の出来事として立ちあがる語り手と聞き手」との間にも、相互行為が起こる（やまだ 2000, p.24）。「テキストとしての物語は、たとえ目の前に聞き手がいなくても、そして語り声が声として発せられないときでも、対話的で多声的だから」である(p.24)。つまり、ライフストーリーが研究者によって記述され、研究者やインタビューの場になかった第三者がそれを読むときにも、「語り手と聞き手との相互行為」が起こるのである。このことから、解釈を行う研究者の立場が、ライフストーリーの意味を構築する上で大きな役割を果たすといえる。そこで、本研究では、研究者である筆者の立場や、ライフストーリー・インタビューが行われた文脈を明らかにし、「手続きの『透明性』をはかること」（桜井 2005, p.50）を重視する。それによって、ライフストーリー研究の「信頼性」を高めることを目指す。

### 5.3 ライフストーリーにおけるマスター・ナラティブと多声性

ライフストーリー研究で留意すべきもう一点は、語られるストーリーにおけるマスター・ナラティブの存在である。マスター・ナラティブとは、「全体社会の支配的言説（支配的文化）」（桜井 2002, p.36）、「ある社会や時代に支配的な語り方」（石川 2005, p.183）、「コミュニティをこえて社会的に機能するイデオロギー」（桜井 2005, p.178）などと定義される。そして、マスター・ナラティブは、「文化的慣習や規範を表現するストーリーであるとともに、ときにポリティカル・コレクトな（政治的に妥当な）表現形態をとりうるストーリーでもある」（桜井 2005, p. 178）。マスター・ナラティブの例として、石川（2005）は、いわゆる「三歳神話」を挙げる。すなわち、「子どもが小さい間、母親は外で働かず育児に専念しないと、将来取り返しのつかないダメージを子どもに与える」（p. 184）という言説である。こうしたマスター・ナラティブに基づいて、自分が退職する理由を正当化したり、出産後も働き続ける女性を批判したりするのである。このように、語り手は「定型的な語りを引用・参照し、それに同調したり抵抗したりしながら、個人的な経験をライフストーリーへと組織化していくのである」（石川, 2005, p. 184）。

一方、全体社会の支配的言説であるマスター・ナラティブに対し、ある一定のコミュニティにおいて機能する物語を、桜井（2002；2005）は「モデル・ストーリー」と呼んで区別する。モデル・ストーリーの例として、桜井（2005, p. 177）は、「1960年代のアメリカ公民権運動における『ブラック・イズ・ビューティフル』や、フェミニズム運動における『個人的なものは政治的なもの』、そしてゲイ解放運動におけるカミングアウトをうながすストーリー」を挙げる。モデル・ストーリーは、それまで語ることのなかった人々に、参照するストーリーを与え、それによって自己を語り、コミュニティの仲間を確認し合うことを可能にする（桜井 2005）。モデル・ストーリーは、マスター・ナラティブと、時に同一化し、時に矛盾し、対抗し、拒否することもある（桜井 2005）。

語り手は、その個人に特有の語りだけでなく、マスター・ナラティブやモデル・ストーリーを利用しながら、ライフストーリーを語る。そうすることによって、個人は自己をコミュニティや社会や時代の中に位置づけているのである。

日本語教師のライフストーリーにおいて、マスター・ナラティブや、それに対抗する語りの存在に留意することは重要である。オーストラリア社会や政策には、日本語教育に関するマスター・ナラティブが流通している。日本語学習の経済的利益に関する言説や、習得困難な言語としての日本語に関する言説などが、これにあたる。一方、言語教育研究者

や日本語教師の間には、マスター・ナラティブに対抗する語りも流通している。たとえば、年少者への日本語教育の意義を、言語習得よりも異文化理解におく語りなどである。ライフストーリーにおいて、このようなマスター・ナラティブや、それに対抗する語りは、複数の日本語教師によってたびたび語られる。しかし、その意味づけは個々の教師によって異なる。なぜなら、個々の日本語教師は、マスター・ナラティブや、それに対抗する語りを利用しながら、自分自身の意味世界を表現しているからである。そのため、個々の教師が、マスター・ナラティブやそれに対抗する語りを利用しながら何を意味しているかを、解きほぐしていく作業が必要となる。それは、個人的で具体的なストーリーを丁寧に分析し、個々の日本語教師の意味づけを解釈する作業である。この作業によって、社会やコミュニティに流通する語りに回収されない、一人ひとりの日本語教師の個性や多様性を描くことができる。

## 6. 本論文の研究課題

本研究では、本節で述べた視座から日本語教師の意味世界と実践の関係性を捉えることを通して、海外の初等中等教育機関で日本語を教える意味と実践のあり方とは何かを考察する。そのために、本研究ではオーストラリアの日本語教師を事例として、次の研究課題に答えることを目指す。

- (1) 日本語教師は、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関してどのような意味世界を持っているのか。
- (2) 日本語教師は、意味世界をどのように形成し変容させてきたのか。
- (3) 日本語教師は、どのような日本語教育実践を行っているのか。
- (4) 日本語教師の意味世界と実践はどのような関係にあるのか。
- (5) 日本語教師の経験、意味世界、実践は、社会的、政治的、文化的、歴史的な文脈と、どのような関係にあるのか。

## 2 節 研究の手続き

### 1. 研究協力者と調査概要

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日本語教師のライフストーリーを分析し、日本語教師が個人史を通してどのように意味世界を形成し変容させていったかを考察する。本研究は、三名の日本語教師に焦点を当てた事例研究を行う。一人ひとりの事例を詳細に検討することにより、具体的で個別的な文脈に根ざした意味世界と実践を明らかにすることができるためである。

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	イギリス系オーストラリア人。50代女性。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。

本研究で用いるデータは、三名の日本語教師へのライフストーリー・インタビューが中心となる。三名の日本語教師へのライフストーリー・インタビューは、2007年8月から2008年2月にかけて行った。MargaretとAnneへは二回、Kateには一回インタビューを行った。ライフストーリー・インタビューは、録音し、文字化したものを分析の対象とした。インタビューは英語で行った。本論文で用いるデータは、筆者が日本語に翻訳した。

本研究では、ライフストーリーの解釈をより多角的にするために、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する。Anne と Kate については、参与観察および聞き取り調査も行った。筆者は、二人の日本語授業にアシスタントとして参加し、日本語授業の補佐をしながら授業観察を行った。観察中または授業後に、観察した内容をフィールドノーツに記録した。本研究では、当時のフィールドノーツと聞き取り調査の結果を、ライフストーリーと合わせて用いる。これにより、日本語教育実践について、日本語教師自身の視点と、筆者の視点の、重なりや異なりを検討することが可能になる。

## 2. 分析の方法

ライフストーリーとフィールドノーツの分析は、次の要領で行った。

文字化したライフストーリーは、ストーリーごとに分節化した。ストーリーを分節化する上で、まず、語りの種類を分類する必要がある。本研究で分析の対象となる語りには、大きく分けて次の三種類がある。

語りの第一の種類は、日本語教師の経験に関する語りである。日本語教師の経験に関するひとまとまりのストーリーを捉える上で、桜井（2005）の説明が参考になる。

ストーリーには、いつ、どこで、だれが、なにを、なぜ、どのようにおこなったか<sup>アタ</sup>、という一連の行為と、その条件が示されているのがふつうである。もちろんその一部が語られないこともあり得るが、さしずめそれらは出来事や行為の展開過程を順序立てて示すもので、語りの筋（プロット）といわれる。（p. 142）

つまり、経験に関するストーリーとは、「一連の行為と、その条件」を示した「語りの筋（プロット）」と捉えられる。本研究では、日本語教師の経験に関する語りを捉える際、桜井のいう一連の「語りの筋」を、一つのストーリーとして分節化する。

語りの第二の種類は、経験の意味づけに関する語りである。この語りは、桜井のいう「評価的機能」を持つ。桜井（2005）は、語りには「現実の世界との対応を示す筋で構成される<指示的機能>を持つ部分と、語りの意義を指し示す<評価的機能>をもつ部分とに大別される」（p. 142）と指摘する。そして、評価的機能を、「語り手の態度や価値判断のことであり、語り手がそれを話す理由や動機、またその経験の意義を伝えようとするもの」（p. 142）と定義する。日本語教師のライフストーリーでは、ある意味世界を持つ契機となった経験やその意味づけに関する一連の語りが、この「評価的機能」を持つ語りに当たる。

語りの第三の種類は、日本語教師の意味世界を直接表現する語りである。日本語教師が

子どもに対する日本語教育をどのように意味づけているか、日本語教師にとってのあるべき実践像とは何か、日本語教育実践を取り巻く状況をどう捉えるかなどについて語った部分である。このような語りは、日本語教師の意味世界や価値判断を、抽象化した表現で語ったものである。意味世界を直接表現する語りは、経験に関する「語りの筋」とは異なり、「〇〇は～～である」という命題の形を取ると考えられる。

以上三種類の語りは、単独で、または他の種類の語りと組み合わせた形で、ストーリーを構成する。たとえば、経験的語りは、その経験に対する評価的語りを伴って、一つのストーリーをなすことがある。また、意味世界を直接表現する語りは、経験的語りや評価的語りと関連づけて語られる。たとえば、経験的語りとそれに関する評価的語りから、抽象化された意味世界に関する語りが導かれたり、意味世界に関する語りを具体的に説明するために、経験的語りが展開されたりする。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、分節化した。

分節化した語りには、その概念を表す見出しをつけた。また、複数の語りが組み合わされたストーリーにも、ひとまとまりのストーリーによって表現された概念を表す見出しをつけた。分節化したストーリーは、一つの単位として扱った。具体的には、本論文中で記述する際、短いストーリーであればそのまま引用し、長いストーリーであればストーリーの構成がわかるように要約した。

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。日本語教師の実践を記述し分析する際、筆者の視点による日本語教師の実践像と、日本語教師自身の視点による実践像に、齟齬がない場合には、インタビュー・データとフィールドノーツのデータを相互補完的に用いる。Anneの事例がこれにあたる。一方、筆者の視点による日本語教師の実践像と、日本語教師自身の視点による実践像に齟齬がある場合には、それぞれを論じ分け、どのような点において齟齬があるか、なぜ齟齬が生まれたのかを明示的に論じる。Kateの事例がこれにあたる。

参与観察を行った2004年当時と、ライフストーリー・インタビューを行った2007年、2008年では、筆者の研究関心や、筆者と教師との関係は異なっている。また、ライフストーリー・インタビューを複数回行った場合にも、第一回目と第二回目では、筆者の研究関心や教師が置かれた状況は異なっている。このような調査の文脈を明らかにすることによ

って、文脈によって変容し、再構成されるライフストーリーの性質に配慮し、研究の妥当性を高めるよう配慮する。

### 3. 研究倫理

ライフストーリーには、個々の日本語教師の個人的な経験や見解が含まれている。そのため、研究に協力した日本語教師が特定されたり、不利益を被ったりすることのないよう、十分留意する必要がある。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、ライフストーリー・インタビューへの協力を依頼する段階で、本研究の目的と、インタビューで聞きたい内容について、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、書面で説明し、了解を得た。ライフストーリー・インタビューの音声データは、文字化したもの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。指摘のあった箇所については、研究協力者の意思に沿って、削除、または修正した。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、研究協力者の氏名や勤務先の名称は、全て仮名または記号に変えた。なお、研究協力者個人を指す仮名は、本人に選んでももらった。

### 3 節 本論文の構成

本論文は、大きく三つの部分から構成される。一つ目の部分は、オーストラリアの日本語教師を取り巻く文脈を概観する、第 3 章である。第 3 章では、三名の日本語教師が生きた時代背景を、言語教育政策、言語教育理論、および、日本語教育の状況に焦点を当てて論じる。これは、日本語教師が経験する三つの時間のうち、三つ目の「政策、理論、社会の歴史」と重なるものである。第 3 章の目的は三つある。一つは、ライフストーリーによって表象される日本語教師の個人的な経験と意味づけを、よりよく理解することである。言語教育政策や言語教育理論、日本語教育の状況は、日本語教師の言語学習経験や日本語教育経験と密接に関わっている。ライフストーリーにおいても、政策や理論と関連した個人的な経験や意味づけが語られる。そのため、日本語教師個人の経験や意味づけをより深く理解するために、その経験の時代背景を理解することが必要なのである。二つ目の目的は、日本語教師のライフストーリーに含まれる、マスター・ナラティブや、マスター・ナラティブに対抗する語りを読み解く手掛かりを得ることである。日本語教師の語りには、言語教育政策や言語教育理論の中で用いられている「語り」が、たびたび現れる。このような「語り」と、個々の日本語教師に独特な語りを見分け、日本語教師の個別性と多様性を描くために、言語教育政策や言語教育理論において流通する「語り」を明らかにすることが必要なのである。三つ目の目的は、言語教育政策や理論と、個々の日本語教師との関係を捉えるためである。政策、理論は、日本語教師をどのように位置づけ、実践に影響を与えようとしてきたのか、それに対し、日本語教師は、自身の日本語教育実践との関係において、政策や理論をどのように意味づけ、行動を選択してきたのか。言語教育政策と言語教育理論を検討することは、日本語教師に対する政策・理論のまなざしと、政策・理論に対する日本語教師のまなざしの関係を捉えるために必要なのである。

本論文の二つ目の部分は、三名の日本語教師の事例研究である。第 4 章では高校教師の Margaret、第 5 章では小学校教師の Anne、第 6 章では小学校教師の Kate の事例に焦点を当てる。Margaret は、日本語教育が開始されたばかりの 1960 年代に大学で日本語を学び、1970 年代半ばから現在まで、日本語教育や LOTE 教育全体に携わってきた教師である。Margaret の事例は、職務の変化や言語教育を取り巻く社会的政治的状況の変化が、日本語教師の意味世界とどう関わっているかを考察する上で、興味深い事例である。Anne の事例は、生い立ちや家庭での出来事、生徒との関わりといった個人的な経験が、日本語教育に関する意味世界をどのように形成し変容させていったかを考察する上で、大変興味深い事

例である。Kate は、外国語教育の価値が広く認識されているスコットランドから、日本在住経験を経て、オーストラリアの小学校で日本語を教えてきた教師である。優れた日本語教師として定評があったにもかかわらず、2006年に日本語教師を辞め、学級担任に転向している。Kate の事例は、環境や職務の変化、理論や政策の変化にいち早く対応し、実践を変容させてきた教師が、どのように意味世界を形成し、変容させてきたかが浮かび上がる、興味深い事例である。各章では、それぞれの日本語教師が、経験・意味・実践の円環の中で、どのような意味世界を形成してきたかを考察する。

三つ目の部分に当たる第7章は、総合考察である。本論文全体を踏まえ、社会的文化的歴史的な文脈における、日本語教師の意味世界と実践の関係性を論じる。その上で、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とは何かを考察する。そして、そのような日本語教育を実現するために、どのような仕組みが必要かを考察する。

### 第3章 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

##### 1節 はじめに

本章では、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考が、初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践を、どのように語ってきたのか、そして、日本語教育にどのような影響を与えてきたのか、あるいは与えようとしてきたのかを検討する。

本章の目的は三つある。第一の目的は、オーストラリアの日本語教師の経験を「政策、理論、社会の歴史」から捉えることである。オーストラリアでは過去30～40年の間に、言語教育政策、言語教育理論、そして日本語教育の状況が大きく変化してきた。オーストラリア社会における日本語教育の意味づけも変化してきた。日本語教育に関わる社会的、政治的、文化的、歴史的な文脈を明らかにすることは、個々の日本語教師のライフストーリーを深く理解する上で必要不可欠である。第二の目的は、初等中等教育機関における日本語教育をめぐる、オーストラリア社会のマスター・ナラティブと、それに対抗する語りを明らかにすることである。すなわち、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考、そして、オーストラリア社会全体において、どのような語りが支配的なのか、そのようなマスター・ナラティブに対抗する語りはどのようなものかを、明らかにするのである。第三の目的は、オーストラリアの日本語教育が抱える、現在の課題を明らかにすることである。言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考の歴史的な分析によって、オーストラリアの日本語教育が現在直面する課題が、どのように形成されてきたのかを捉えることができる。

本章では、1960年代以降の言語教育政策、言語教育理論、日本語教育を中心に論を進める。その理由は、この時期が、第4章から第6章で取り上げる日本語教師の人生とほぼ重なるからである。そして、1960年代は、オーストラリアの日本語教育が本格的に始まった時期だからである。本章では、日本語教育の転換点となる時期で、時代を三つに区分する。1970年代まで（2節）と、1980年代から1990年代（3節）、そして1996年以降（4節）である。

##### 2節 1970年代まで：多文化主義の模索と日本語教育の再開

###### 1. オーストラリアにおける多言語・多文化存在と人種差別の歴史

オーストラリアは歴史的に、多言語・多文化の人々で構成された国である。最初のヨー

ロップ人が入植した1877年当時、先住民族アボリジニは、多様な言語と文化を持っていた。その後、イギリスをはじめヨーロッパ諸国や中国など、多様な国からの移民がオーストラリアに移り住んだ。クラインによると、19世紀半ばまでに、英語、アイルランド語、中国語、ドイツ語、ゲーリック語、ウェールズ語、フランス語、北欧の言語、イタリア語が主要言語となっていたという (Ingram, 2004)。また、移民地域社会においては、英語とコミュニティ言語を教えるバイリンガル・スクールも数多く存在していたという。しかし、ボーア戦争や第一次世界大戦などによって、オーストラリアは親英主義に支配され、「英国君主と英語単一言語主義への忠誠」 (Ingram, 2004, p.35) がオーストラリアのナショナル・アイデンティティとなった。そして、1901年の連邦成立を契機に、「白豪主義政策」と呼ばれる人種差別的な移民制限法を施行していったのである。

「白豪主義」の下、移民たちは英語を短期間に習得し、英国型社会へ同化することが期待された。州によっては、教育における英語以外の言語使用を禁止する法律を制定したところもあったという (Ingram, 2004)。また、英国以外の出自の人々に対する差別も社会に蔓延していた。グラスビー (1984[2002]) によると、人種差別の標的は時代とともに変遷し、アボリジニの人々、アイルランド人、中国人、南ヨーロッパ人、レバノン人、そしてアジア系難民が激しく差別されてきたという。この傾向は、1980年代に入っても続いたそうである。

## 2. 「多文化主義」確立の努力と英語以外の言語教育への関心の高まり

このような社会状況に対し、1960年代後半から1970年代にかけて、「白豪主義」を放棄し「多文化主義」を確立しようとする動きが起こる。その背景には、主に二つの動機があった (Ingram, 2004)。一つは、経済成長を支えるために、移民によって労働力を補うという動機である。第二次世界大戦後、ヨーロッパからの移民が減少したため、オーストラリアは新たな移民の供給源を求めている。それに加え、アメリカとともにベトナム戦争に参加した負い目と難民への気遣いから、非ヨーロッパ系の人々の大量移民を受け入れたのである。もう一つは、アジア新興国の市場に進出するという動機である。ヨーロッパ統一の動きが加速したことにより、オーストラリアはヨーロッパ、特に英国の市場を徐々に失っていった。そのため、経済力をつけつつあったアジア新興国が、オーストラリアの重要な貿易相手国となったのである。こうした時代状況の中、1972年に政権についた労働党によって、白豪主義の廃止 (1972年)、多文化主義政策の採択 (1973年)、人種差別を禁止する

法律の制定（1975年）が、次々に敢行されていったのである（グラスビー1984[2002]）。

そして、多文化主義政策は、続く保守連合政府にも引き継がれ、確立されていった。

多文化主義確立に向けた動きは、言語教育見直しの動きへと発展していった。『移民のサービスと計画』<sup>4</sup>や『多文化社会のための教育』<sup>5</sup>などにおいても、言語教育の必要性が述べられている。そこで述べられている言語教育の意義は、次の二つに収斂される。一つは、移民の子どもたちが自分の文化やアイデンティティを維持することであり、もう一つは、当該言語の母語話者ではない子どもたちが、コミュニティで話されているLOTEを学ぶことにより、異文化を理解することである。つまり、言語マイノリティの権利と、コミュニティにおける相互理解のために、言語教育が推奨されたのである。

### 3. 日本とオーストラリアの交流と日本語教育の歴史

一方、オーストラリアにおける日本語教育は、言語マイノリティの権利やコミュニティにおける相互理解とは別の目的で、古くから行われてきた。日豪交流と日本語教育の歴史を見てみよう。

日本とオーストラリアの交流が始まったのは、およそ150年前であり、民間人同士の交流が中心だった。当時渡豪した日本人は、真珠産業や稲作などの産業の発展に貢献した。農業労働者として、数千人単位で大量に移住し、定住した中国人に比べ、日本人は人数も少なく、オーストラリア人が敬遠するすきま産業に従事したため、オーストラリア人から反感を抱かれることはあまりなかったという（グラスビー1984[2002]）。1865年からは、オーストラリアの対日輸出が始まり、19世紀から20世紀にかけて、日豪間では経済交流が拡大した（嶋津2008）。1900年代初頭には、オーストラリアの経済人や政治家の一部から、アジア言語教育の必要性が唱えられるようになり、このような動きと連動する形で、日本語教育が開始した<sup>6</sup>（嶋津2008）。また、19世紀から20世紀にかけ、日本が軍事的存在感を増すと、オーストラリアは、国防上の理由から、日本語教育の必要性を認識し始める（嶋津2008）。そして、Murdochによって、1917年にはシドニー大学と陸軍士官学校で、1918年にはシドニーのフォート・ストリート・ハイスクールで、日本語教育が行われるよ

---

<sup>4</sup> *Migrant services and programs: Report of the review of post-arrival programs and services for migrants* (Galbally, 1978).

<sup>5</sup> *Education for a multicultural society* (McNamara et al., 1979)

<sup>6</sup> 1906年に、日本人の高須賀譲が、メルボルンの「ストット・アンド・ホアレ商業学校」で日本語を教えたという記録がある（嶋津2008）。

うになった。このように、日豪の経済交流拡大を背景とした理由と、国防上の理由から、20世紀初頭に日本語教育は始まり、次第に拡大していった。

第二次世界大戦で、日本とオーストラリアは敵国となる。第二次世界大戦中、大学などでの日本語教育は、敵国の言語として禁止された。しかし、軍では、敵国日本の情報を収集し、分析する日本語力を育成する目的で、日本語教育が実施された（嶋津 2008）。日本軍がオーストラリアやニューギニアに侵攻すると、オーストラリアの人々にとって、日本は目に見える主要な脅威となった。1941年には、オーストラリアとその領域の日系人や、当時の大日本帝国の領土であった朝鮮半島、台湾出身の人々が、収容所に収容された。さらに、日本軍がオーストラリア人の戦争捕虜に対して虐待を加えていたことが明らかになると、日本人に対する嫌悪が高まった。その一方で、空爆や二度の原爆の犠牲となった日本人に対して、同情と関心が寄せられた。また、日本兵たちが、日本の軍国主義者たちからひどい扱いを受けていたことなども明らかになると、日本の人民と軍国主義者たちを区別する考え方が徐々に広がっていった（グラスビー1984[2002]）。

第二次世界大戦が終了すると、オーストラリア政府は日本との関係を速やかに修復した。終戦後2年も待たずに、オーストラリア大使館が東京に設置され、1953年には日本大使館がオーストラリアに設置された。1957年には、両国首相の相互訪問、日豪通商協定調印が行われ、両国は親密な関係を築いていった。このような状況の中、大学での日本語教育が再開した。

日本語教育は、1955年にシドニー大学で再開されたのを皮切りに、1960年代から1970年代にかけて、徐々に広がりを見せた。そして、「1976年までに13の高等教育機関と100以上の学校に導入されるほど拡大した」（嶋津 2004, p.11）。日本語学習者数は、1974年には5,475人、1979年～80年には7,535人と、急増している（国際交流基金 1975, 1981）。教育段階別では、初等中等教育機関、特に中等教育機関の学習者が圧倒的多数を占めていた（ネウストゥプニー1976）。

日本語教育が拡大した背景には、日豪関係の一層の緊密化があった。1970年代には日豪貿易が急増し、オーストラリアにとって、日本は最も重要な貿易相手国の一つとなった。さらに、1974年に日豪文化協定を結んで以来、両国間の文化交流も盛んになり、姉妹都市協定も非常に多く結ばれた（グラスビー1984[2002]）。このような時代状況の中、1970年代には、それまで中等教育で広く教えられていたフランス語との比較において、「日本語は『役に立つ』ことばとして登場した」のである（ネウストゥプニー1976）。

以上から、20世紀から1970年代にかけて、オーストラリアで日本語教育が行われてきた背景には、歴史的に二つの動機があったことがわかる。一つは日本とオーストラリアの経済交流の拡大を背景とした経済的動機である。もう一つは、日本を軍事的脅威と捉え、諜報活動を目的とした国防上の動機である。つまり、日本語教育は、コミュニティにおける相互理解や、移民の権利を保障するという、多文化主義のもと導入されたLOTE教育とは、異なる歴史を持っているのである。

#### 4. 1960年代から1970年代の日本語教育

では、日本語教育が再開した1960年代から1970年代、初等中等教育機関における日本語教育は、どのような言語教育理論やアプローチに根ざしていたのだろうか。ネウストゥプニー（1976）によると、オーストラリアの言語教育には、**grammar-translation** のパラダイムから **audio-lingual** へ、そして、**audio-lingual** を超える **post-audio-lingual** のパラダイムへと移行してきた流れがあり、日本語教育にも影響しているという。1970年代前半までは **grammar-translation** が主流で、中等教育機関では、読み、理解、翻訳に焦点を当てた、日本の成人向け日本語教科書が使われていた（芳賀1995）。1970年代中ごろになると、オーストラリア国立大学の Alfonso 教授を中心に、中等教育の生徒向けの日本語教科書づくりが行われる。この教科書は、ドリルや、英語によるわかりやすい文法説明に加え、場面に応じて生徒に自分の言いたいことを話させることを取り入れたものである（カッケンブッシュ1978）。この教科書は、当時芽生えつつあった、次のような考え方を反映していた。それは、「生徒に本当に表現したいことを表現させ、抽象的な場面（季節など）や外国の場面（日本の家など）よりも具体的な場面（フットボールや自動車のこと）や国内の場面（オーストラリアの地理など）を基盤にすべきだ」という考え方」（ネウストゥプニー1976, p.4）である。

このような新しい展開が見られ始めた一方で、初等中等教育機関における日本語教育は、数多くの問題を抱えていた。小出（1976, p.14）は、主だった問題として、次の六点を挙げる。(1) オーストラリア人の教師の日本語力が低い。(2) 学校当局の無理解。(3) 時間割編成においてフランス語やドイツ語が日本語より優先される。(4) 卒業資格試験の問題の出し方が明確ではない。(5) 教科書・教材の不足。(6) キモノや祭りといった異国情緒では日本語熱を維持できない。また、ネウストゥプニー（1976）も、次のような問題を挙げる。それは、オーストラリアの日本語教育が文法に偏っており、文法以外のコミュニケー

ション手段の教育がほとんど行われていない、「祭・衣装・料理」のアプローチが依然強く、コミュニケーションの場面を作ることができていない、その結果、日本語を継続して学習する生徒が他教科と比べ非常に少なく、「日本語でコミュニケーションできる」人の数がほとんど増えていない、という問題である。小出やネウストゥプニーの指摘から、1970年代の中等教育機関における日本語教育は、教師の実力の面でも、教材やアプローチの面でも、日本語教育の必要性の認知という面でも、不十分だと見なされていたことがわかる。

### 3 節 1980 年代から 1990 年代：言語教育政策の興隆と日本語教育の広がり

#### 1. 1980 年代の日本語教育の状況と課題

1982 年、日本はオーストラリアの第一の貿易相手国（輸出入総額）となる。そして、日本語ができる人材に対するニーズが高まると、オーストラリアの大学でも、日本関係のビジネスにつきたいという動機から、日本語を学習する学生が増加した。初等中等教育レベルでも、こうした社会情勢に敏感な保護者の働きかけや、学校の主導により、日本語学習を奨励する動きが強まった（コーベニ 1993）。1980 年代の論考でも、職業的に役立つ日本語の習得を期待して日本語を学ぶ学習者が多かったことが指摘されている（松井 1981；大曾 1981）。このような社会的経済的文脈の中、日本語学習者の数は急増していった。1984～85 年の国際交流基金の調査によると、日本語学習者数は 21,430 人で、前回調査が行われた 1979～80 年から 2.8 倍に増えている（国際交流基金監修 1987）。

日本語学習者が急増する一方で、1976 年と同様の問題が、依然指摘されていた。その一つは、初等中等教育機関における日本語教育の水準が低いという問題である。田丸（1981）は、中等教育機関における日本語教育の悪循環を、次のように指摘する。中等教育機関では、4 年間日本語を学習しても、なかなかうまく話せるようにはならないため、生徒の学習動機が低下する。そして、日本語は難しく、勉強しても使い物にならないという見方が植えつけられる。その結果、日本語を選択する生徒が減る。日本語授業では、生徒をつなぎとめるために、祭りや料理などの異国情緒が過度に強調される。そのため、ますます日本語の力が伸びない、という悪循環である。当時の日本語教育の水準では、学習者が期待する職業的に役立つ日本語を習得するのは難しく、日本語学習が就職に結びつきにくいという現状も指摘された（松井 1981；大曾 1981）。

中等教育機関における日本語教育の水準を向上させるために、田丸（1981）は、シラバスの再検討と教師の質向上を提案する。田丸は、中等教育における日本語教育を大学での日本語学習の準備と捉えるのではなく、日本語でのコミュニケーションを可能にすることを、中等教育での目標とすべきだと主張する。そのために、文法中心で盛りだくさんのシラバスを見直し、書き言葉や漢字の数を減らしても、その分の時間を話し言葉の練習に当てることが賢明だと指摘する。

1980 年代後半になると、日本語教育においてコミュニケーションを重視するべきだという考え方は普及していくが、そのような考え方に適した教科書・教材がないという問題も見られた。クイーンズランド州の中等教育機関の日本語教師に対する調査（川越 1989）で

は、調査協力者全員が *Alfonso Japanese Books* を使用していたが、54%の教師は、その内容が適切ではないと考えていることが明らかにされた。その理由として、*Alfonso Japanese Books* は、会話をかなり重視しているものの、一番の重点が文型に置かれているため、クイーンズランド州のシラバスと合わない、練習問題がやや退屈である、ダイアログが不自然である、などが挙げられた。日本語教師の間で、コミュニケーションを重視した新しい教科書や教材へのニーズが高まっていたといえる。

日本語教育に対する社会的認識は、1980年代を通して次第に高まっていった。1980年代前半の日本語教育は、職業的な動機からその意義を認められつつあったものの、オーストラリア社会一般では、語学はあまり重視されないという状況にあった。特に、日本語は生徒たちの保護者も学んだことのない新しい言語であり、「難しい言語」と見られ、敬遠されがちであった。そのため、日本語教師は他の言語教師と協力して、中等教育における言語学習の役割や重要性を、保護者や他の教師に説得するという課題を抱えていた(大曾 1981)。しかし、1980年代後半になると、日本語教育の意義は次第に広く認められるようになっていく。川越(1989)の調査では、半数以上の教師が、生徒の日本語学習に対して保護者の理解を得ていると回答している。

以上から、1980年代の日本語教育は、その水準やアプローチ、教科書・教材などの面において、依然多くの課題を抱えていたといえる。その一方で、緊密さを増す日豪間の経済関係を背景に、中等教育機関における日本語教育の重要性は、保護者にも、一般社会にも認識されるようになり、学習者数を増加させた。こうした日本語教育の量的拡大を、さらに後押ししたのが、1980年代後半以降から1990年代にかけて発表される、言語政策の存在である。

## 2. 初の包括的な言語政策の登場—『言語に関する国家政策』(1987年)

多言語教育を推奨した1970年代の多文化主義政策は、学校教育における外国語教育の状況を、大きく変えるには至らなかった。中等教育機関や大学における外国語学習者は減少し、小学校における外国語教育の増加も、一時的な現象に終わった(Ingram, 2004)。こうした状況に対し、より包括的で体系だった言語政策の必要性を訴える団体が数多く現れた。その主要な団体は、言語教育関係者、エスニック・コミュニティ、貿易、外交官僚らであった(Lo Bianco, 2001)。そして、地域社会や多様な団体から寄せられた意見や議論を踏まえ、言語に関する初の包括的な国家政策が策定された。それが、『言語に関する

国家政策』(National Policy on Languages : 以下 NPL) (Lo Bianco, 1987) である。NPL の内容は、全ての人々への英語教育、アボリジニの言語の保持・教育、全ての人々への英語以外の言語 (LOTE) 教育、通訳やメディアにおける多言語サービスなど、広範にわたる。

初等中等教育機関における LOTE 教育を普及させる上で、NPL は大きな役割を果たした。その理由は、全てのオーストラリア人が第二言語を学習することを提唱したことである。全てのオーストラリア人が第二言語を学習する意義として、NPL は次の四点を明示した。

1) Enrichment (知的・文化的資質)

2) Economics (職業、貿易などの経済的効果)

3) Equality (社会正義と平等の実現)

4) External (オーストラリアの地域、世界に対する対外的役割) (Lo Bianco, 1987, p.44)。

一点目の「知的・文化的資質」は、第二言語を学習することで得られる文化的豊かさや、認知的発達といった利点を指す。NPL は、第二言語学習によって得られる知的・文化的資質について、次のような例を挙げている。言語の相対性や恣意性に気づく、母語に対する理解を深める、異文化を深く理解する、自分の文化をより深く理解する、人間理解を深める、文化集団への理解を深める、認知的働きを高めるなどである。さらに、第二言語教育を行うことは、異文化間教育に貢献し、オーストラリア社会を構成する集団間の関係の質を向上させるという、社会にとっての利点もあるとしている。三点目の「社会正義と平等の実現」は、言語マイノリティ生徒の権利を保障し、自尊感情を向上させることに主眼を置き、英語教育の保障や、母語に触れ、維持する機会の実現を、訴えるものである。一方、二点目の「経済的効果」、および四点目の「対外的役割」は、第二言語学習の経済的、政治的利益を強調している。つまり、第二言語学習は、個人の職業選択の幅を広げることに加え、オーストラリア国家の経済的、政治的發展に貢献すると訴えるのである。このような経済的、政治的理由を掲げることによって、NPL は、第二言語教育の意義を、言語マイノリティのための「コミュニティ言語教育」から、国益に貢献する「全ての生徒のための LOTE 教育」へと転換させる、論拠を示したのである。この四つの意義は、教えられる言語の優先度にも反映された。NPL では、国内に多くの話者を持つコミュニティ言語と、経済的、対外的な国益に資する言語、既に学校で広く教えられている言語を、優先的な言語<sup>7</sup>とした。

---

<sup>7</sup> アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、現代ギリシャ語、インドネシア語/マレー語、イタリア語、日本語、スペイン語の九言語が提示された(Lo Bianco, 1987, pp.148-149)。

そして、日本語は、経済的に重要であり、学校で広く教えられている言語として、優先言語の一つに含まれたのである。

全ての子どもに第二言語教育を行うことを提言した NPL は、各州の言語政策に大きな影響を与えた (Ingram, 2004)。また、NPL の提言を受ける形で、1989 年、LOTE が、初等中等教育における重点的学習領域 (Key Learning Area) の一つに含められた<sup>8</sup>。LOTE が重点的学習領域に含めたことは、オーストラリアが LOTE 教育に価値を置くという意思の表明であった (Crawford, 1999)。これは、小学校における LOTE 教育の拡大を、後押しするものであった。

### 3. ALL ガイドラインと「よろしくシリーズ」—学習者中心、アクティビティ・ベース・アプローチの導入

NPL によって、LOTE 教育を国家規模で推進することが推奨されると、そのための指針作りが必要となった。LOTE 教師だけでなく、シラバス作成者や学校行政・教員養成関係者など、LOTE 教育に関わる全ての人々が、LOTE 教育について共通認識を持つことが必要となったためである (川上・藤長 1995)。そこで、LOTE 教育の内容やあり方について、国としての指針を示した、Australian Language Levels Guidelines<sup>9</sup> (以下 ALL ガイドライン) (Scarino, Vale, McKay & Clark, 1988) が生まれた。

ALL ガイドラインが果たした最も重要な役割は、LOTE 教育実践の新しいアプローチを示したことであろう。ALL ガイドラインは、コミュニケーションを中心に、社会文化、学び方の学習、言語と文化への気づき、幅広い知識という五つの目標を統合しながら、LOTE 教育が進められるとしている。これらの目標からもわかるように、ALL ガイドラインは、初等中等教育機関における LOTE 教育を、言語習得だけでなく、知識の獲得や自分の学習に責任を持つことなど、全人的成長を促す教育の一環と位置づけているのである。もう一つの重要な点は、学習者中心、言語使用重視という基本方針が示された点である。ALL ガイドラインでは、言語教育・学習の八つの原則が示されている。その中では、学習者は固

---

<sup>8</sup> ホバート宣言 (Australian Educational Council, 1989) において、LOTE 教育は八つの重点的学習領域の一つとして示され、全州がこれに賛同した。

<sup>9</sup> ALL ガイドラインは、“Language Learning in Australia”、“Syllabus Development and Programming”、“Method, Resources, and Assessment”、“Evaluation, Curriculum Renewal and Teacher Development”の、全 4 巻から構成され、言語教育の基本方針、カリキュラムの見直しや教師の資質向上まで、幅広い領域について指針を示している。

有のニーズと興味を持った個人として扱われ、幅広いアクティビティの中で言語を使用するとき、最もよく言語を学ぶことが強調されている。そして、LOTE の教育・学習・評価の中心にアクティビティを置く、アクティビティ・ベース・アプローチを提唱している。アクティビティは次のように定義されている。「目的のある能動的な言語使用であり、学習者はコミュニケーション状況のニーズに対し自分の言語リソースを活用することが求められる」(Vale, Scarino, & McKay, 1991, p.23)。つまり、アクティビティ・ベース・アプローチは、現実的で目的のあるコミュニケーション状況を設定し、学習者の能動的な言語使用を、学習の中心に置くのである。こうした ALL ガイドラインの指針は、その後策定された各州のシラバス、ガイドラインにも大きな影響を与えていく。

ALL ガイドラインによって、全言語に共通する国家指針が示されると、日本語をはじめとする各言語でも、全州に共通するカリキュラムを作成する取り組みが行われる。その結果、”National Curriculum Guidelines for Japanese”<sup>10</sup>、別名「よろしく」シリーズが生まれた。これは、西オーストラリア州とクイーンズランド州の教育省が中心となって開発したものである。「よろしく」シリーズは、ALL ガイドラインに沿って、初等教育から中等教育までの日本語教育の具体的な内容を示そうとしたものであり、対象生徒の学年および日本語学習段階によって、複数のステージが設定されている。その内容は、トピックに合った様々なアクティビティを含むモジュールから成っている。各モジュールには、ALL ガイドラインで提示されているアクティビティの種類 (Interpersonal, Informational, Aesthetic) に対応したアクティビティ案と、関連した言語機能・概念と日本語表現例が示されている。川上・藤長 (1995) は、「よろしく」シリーズを、「ALL Guideline の提唱する『学習者の関心に合ったアクティビティ』を幅広く網羅した教材バンクの役割を果たしている」と評価する(p.205)。

#### 4. LOTE 教育の経済的意義の強調

1980 年代の言語教育政策では、LOTE 教育の意義として、言語マイノリティの権利、オーストラリア人生徒の知的・文化的資質、経済的、政治的利点が強調されていた。しかし、

---

<sup>10</sup> National Curriculum Guidelines for Japanese (「よろしく」シリーズ) の教師用教材バンクは教育段階に応じて次の三冊から構成される。Niko Niko Teachers' Handbook Stages A & B Early Childhood to Upper Primary (Curriculum Corporation, 1993), Moshi Moshi Teachers' Handbook Stages 1 & 2 Lower to Middle Secondary (Curriculum Corporation, 1993), Pera Pera Teachers' Handbook Stages 3 & 4 Senior Secondary (Curriculum Corporation, 1994)。

1990年代の言語教育政策では、言語マイノリティの権利という視点は弱められ、LOTE教育の経済的意義が強調されるようになっていく。このような言語教育政策と、日豪間の強い経済的結びつきを背景に、1990年代、初等中等教育機関における日本語教育が急激に拡大していった。

NPLが発表された四年後の1991年、新しい言語教育政策、『オーストラリアの言語：オーストラリアの言語と識字政策』（*Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*：以下ALLP）（Dawkins, 1991）が発表された。ALLPはNPLで言及されつつも十分強調されていなかった英語識字教育の重要性と、LOTE教育の経済的意義を、より強調するものだった。その背景には、経済効果に重きを置いた学校教育へのアプローチがあった（Lingard, 2000）。ALLPはこうした背景を色濃く反映し、貿易、経済的視点から、LOTE教育を位置づけている。

ALLPの特徴は次の二点である。第一は、競争の激しいグローバル経済で成功を収める人材の育成という経済的観点から、言語の序列を決定づけた点である。最も重要とされたのが英語によるリテラシーであり、その次が、重要な輸出先の国の言語を含む、優先八言語<sup>11</sup>であった。日本語も優先八言語に含まれる。第二は、社会的不平等の克服、母語維持のための言語教育という、言語マイノリティの権利に関する視点が弱まった点である。ALLPでは、LOTE教育の意義として、「知的・文化的資質の豊かさ」、「経済的、外交的、戦略的、科学技術的発展への貢献」、「よりよいコミュニケーションと理解を通じたオーストラリア全体における社会の結束を高めることへの貢献」（Dawkins, 1991, pp.14-15）の三点を挙げる。つまり、LOTE教育が、生徒個人、国家、およびオーストラリア社会全体の利益となることを強調しているのである。

ALLPには、学校教育におけるLOTE教育を、さらに推進しようとする意図が表れている。この意図は、ALLPの目標にも明示されている。ALLPは、2000年までに、12学年のLOTE学習者を、全体の25%まで増加させるという目標を明記している（Dawkins, 1991, p.17）。当時、12学年でLOTEを履修していた生徒が全体の12%<sup>12</sup>であったことを考える

---

<sup>11</sup> 各州はALLPで指定された優先言語（アボリジニ言語、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、インドネシア語、イタリア語、日本語、韓国語、現代ギリシャ語、ロシア語、スペイン語、タイ語、ベトナム語）のうち八言語に関して連邦政府の補助を受けることとされた（Dawkins 1991, p.16）。

<sup>12</sup> 1960年代には中等教育の最終学年で外国語を学習している生徒が40%いたのに対し、1991年の時点ではわずか12%であることがALLPで指摘されている（Dawkins, 1991, p.15）。

と、ALLP がいかに大胆な目標を掲げていたかがわかる。

## 5. 経済的観点から推進されたアジア言語教育と言語運用力の重視

1991年、キーティング労働党が政権に就くと、対アジア経済の重視の姿勢と、経済合理主義に基づく官主導の中央集権的傾向が、一層強くなった。そして、教育に対しても、国家経済に貢献する人材育成を目指す国家的アプローチが推進された。その重要な取り組みが、「オーストラリアの学校におけるアジア言語・文化教育に関する国家計画」(National Asian Languages and Studies in Australian Schools Strategy : 以下 NALSAS 計画)であった。1992年、オーストラリア政府間評議会 (Council of Australian Governments : 以下 COAG)<sup>13</sup>は、「アジア太平洋地域におけるオーストラリアの経済的利益を最大化するために、学校教育を通じてアジア言語と文化に対する理解を発達させること」が「国家の重要課題であり、国家レベルでの緊急かつ高度な取り組みが要求される」ことに合意した(Rudd, 1994, p. i)。これを受けて、『アジア諸国の言語とオーストラリア経済の将来 (Asian Languages and Australia's Economic Future : 以下 Rudd 報告書)』(Rudd, 1994)が提出された。そして、この提言に基づき、1995年から NALSAS 計画が実施されたのである。

Rudd 報告書の主張は、アジア言語教育がオーストラリア経済にいかに関与できるかという一点に収斂される。つまり、オーストラリアが「輸出文化」を創造し、競争の激しいアジア市場に参入するために、アジアとの交渉を効果的に行うための言語・文化能力、すなわち「アジア・リテラシー」が必要だと強調するのである。こうした観点から、今後 20 年間の輸出が多く見込まれる四カ国の言語(日本語、中国語、インドネシア語、韓国語)が、優先言語に選定された。

Rudd 報告書の特徴は、数値を伴う具体的な目標を示し、莫大な予算の付与を明言したことである。NALSAS 計画は、量的目標(学習者数)と質的目標(言語熟達度や文化スキル)の両方を示した。量的目標は、次の通りである (Rudd, 1994, pp.ix-x)。

- ・ 12 学年で第二言語を学習する生徒数を 2006 年までに 25%にする。
- ・ そのうち、優先アジア言語を学習する生徒を、当時の 4%から 15%へと増加させる。
- ・ 2006 年までに、10 学年で優先アジア言語を学習する生徒数を、60%にする。

質的目標は、生徒に習得させる言語運用力のレベルに関する目標である。義務教育が終

---

<sup>13</sup> COAG は連邦首相、各州首相、特別地域首席大臣およびオーストラリア地方自治体協会会長により構成された組織で、全国的な課題に政府間で協力するなどの役割を持つ。

了する 10 学年と、中等教育が終了する 12 学年までに、「サバイバルレベル」、「対人のやり取りに最低限必要なレベル」、「職業に最低限必要なレベル」、「職業に有益」な言語運用力を、それぞれ何%の生徒が習得するかといった目安が示されている (p.xi)。この目標に関連して、Rudd 報告書は、言語運用力を測定するスケールの開発を緊急の課題として提言した。そして、1995 年から 2006 年までに、合計 2 億 780 万ドルの予算を NALSAS 計画に付与することが明言された。

言語運用力を強調する Rudd 報告書を受けて、NALSAS 計画では、学習者の言語運用力を測るスケールの開発が進められた (Scarino et al., 1997; Erebus Consulting Partners, 2001; Hill et al., 2004)。この時期、オーストラリアの学校教育全般において、教育のアカウントビリティを確保するために、生徒の学習成果 (outcome) を明らかにしていこうという動きが高まっていた。つまり、シラバスなどで教育目標や教育内容を示すだけでなく、生徒の実際の学習成果に関するデータを収集し、予算に見合う成果が上がっているかを検証しようというのである。この動きは LOTE 教育にも浸透し、独自の学習成果を開発する州 (たとえばクイーンズランド州、ビクトリア州、タスマニア州など) も見られた。このように、LOTE 教育の経済的意義を強調する NALSAS 計画においては、言語熟達度の向上という観点から、LOTE 教育の成果が測られようとしていたのである。これは、ALL ガイドラインで示された、全人的教育としての包括的な視点を、極端に限定した政策だといえよう。

## 6. 1990 年代の日本語教育の状況

NALSAS 計画は、アジア言語教育に対する連邦政府、州政府上層部の強い姿勢が反映された「実質的政策」<sup>14</sup>であった。NALSAS 計画の強力な後押しを受け、日本語学習者の数は急増した。1990 年代の、初等中等教育機関における日本語教育機関数・教師数・学習者数は、表 2 の通りである。

---

<sup>14</sup> Taylor 他 (1997, p.33) は、政策には実質的政策 (material policy) と象徴的政策 (symbolic policy) があるとし、その二つを次のように説明する。実質的政策は、政策を実施するための予算配分や具体的な計画を明示した政策であり、政策実施への強い意志が反映された政策である。一方、象徴的政策ではより抽象的な目標が掲げられ、政策を実施するための予算配分や具体的な方法については明示されない傾向がある。象徴的政策は実質的政策に比べ効力が弱い、ある立場の者にとっては主張を正当化する三焦点となるため、重要性が低いとは限らない。

<表 2 1990年代の初等中等教育における日本語教育機関数・教師数・学習者数>

	機関	教師	学習者
1990年	348	627	55,091
1993-1994年	1,018	1,748	161,185
1998年	1,649	2,640	296,170

国際交流基金（1992, 1995, 1998）を基に作表

このように、初等中等教育機関全体で見ると、機関数、教師数、学習者数ともに、大きく増加している。表 3 はクイーンズランド州、タスマニア州、ビクトリア州における小学校における日本語学習者数の変化である。

<表 3 1990年代の小学校における日本語学習者数(クイーンズランド州、タスマニア州、ビクトリア州)>

年度	1991年	1994年	1998年
日本語学習者数	25,110	59,563	108,848

*Faculty of Asian Studies; The Australian National University* (1998, p.28)より

三州のみのデータであるが、小学校において学習者数が大きく増加していることがわかる。一方、中等教育の最終学年である12学年で日本語を学習する生徒数には、小学校のような大幅な増加は見られない。12学年で日本語を履修する生徒数とその比率を表したのが表 4 である。

<表 4 1990年から1996年までの12学年における日本語学習者数:全国合計(DEETYA)>

	1990年	1991年	1992年	1993年	1994年	1995年	1996年
日本語学習者数 (人)	2,541	3,115	3,809	4,320	5,451	5,032	5,381
12学年生徒総数 (人)	169,471	183,257	192,511	186,936	179,863	172,357	170,729
日本語履修比率 (%)	1.4	1.6	1.9	2.3	3.0	2.9	3.1

*Faculty of Asian Studies; The Australian National University* (1998, p.28)より

12学年における日本語学習者数は、1990年から1994年まで増加し続けているが、その伸び方は緩やかである。Rudd 報告書が発表された1994年に、日本語学習者数はピークを迎えるが、その後は微減している。12学年生徒総数に対する日本語履修比率を見ると、1990

年から 1994 年までは緩やかに増加しているが、その後 3 年間は、3%前後で推移している。

このことから、NALSAS 計画が、12 学年における日本語学習者数には、大きな影響を与えていないことがわかる。NALSAS 計画は、小学校における日本語学習者を急増させたが、中等学校の最終学年まで継続して日本語を学習する生徒数を増加させるには至っていないのである。この傾向は、他の NALSAS 優先言語にも共通している。Ruud 報告書で示された、12 学年において NALSAS 言語を履修する生徒を 15%にするという目標には、ほど遠い現状があったのである。

## 7. 日本語教育に対するオーストラリア社会の反応

急激な拡大を遂げた日本語教育に対し、オーストラリア社会には、賛否両論の反応があった。日本語教育の拡大を歓迎する反応は、実益性の観点から日本語教育の必要性を肯定するものである(嶋津 2008)。つまり、日本語教育が、オーストラリア国家や企業、個人にとって、経済的利点があるという考え方である。一方、日本語教育を批判する反応もまた、実益性の観点に立ったものである。つまり、日本語を学習しても実益には結びつかないという議論である。実益性の観点から日本語教育に反対する論拠を、嶋津(2008)は三つ挙げる。一つは、日本語学習者数が急増した結果、日本語ができる人材はすでに供給過多であり、オーストラリア国内では日本語が活かせる仕事は少ないというものである。二つ目は、英語と言語体系が異なる日本語は、英語母語話者にとって「難しい」言語であり、日本語を習得するためには膨大な時間と努力を要するため、学校教育で子どもたちに教えることは好ましくないというものである。三つ目は、日本語の「難しさ」ゆえに、日本語教育の「質」が低いというものである。LOTE 教師の中で、日本語教師が自分の言語運用力を最も低く評価しているという調査結果(Nicholas et al., 1993)が発表されると、このことが盛んに報道された。そして、日本語教師の「質」が低いため、日本語教育を行っても実益には結びつかないと、批判されたのである。

このように、言語教育政策によって、経済的意義の点から推進された日本語教育は、オーストラリア社会によって、同じく経済的な実益性という観点から、その意義や成果を問われていたのである。これは、日本とオーストラリアの経済的結びつきが弱まれば、日本語教育の意義を否定されてしまうことを意味していた(White&嘉数 2001)。実際、日本のバブル経済が崩壊し、その影響がオーストラリアに波及しはじめると、日本語よりも中国語を子どもに学ばせるべきだという報道もなされた(嶋津 2008)。さらに、言

語教育の経済的実益性を重視する立場からは、LOTE 教育自体の意義に疑問を呈する声も起きた。つまり、世界の共通語は英語であり、英語圏のオーストラリアにとっては、LOTE 教育よりも英語教育の方が必要であるという議論である。そして、ビジネス界では、外国語能力よりも、外国の文化に精通していることの方が重視されているという主張も見られた（嶋津 2008）。このように、経済的実益性からその意義が強調されてきた日本語教育は、同じく経済的実益性の観点から、その意義を否定される可能性を持っていたのである。

また、日本語教育の急激な拡大は、他の言語との間に、競争や亀裂を生じさせた。たとえば、日本語教育のみが過熱し、他のアジア言語教育が軽視されている状況に、懸念が示された。また、日本語学習者が増加した結果、ヨーロッパ言語の学習者が減少すると、ヨーロッパ言語教育を擁護する立場から、政府の行き過ぎたアジア重視政策に対する批判も起きた（嶋津 2008）。このように、日本語教育の急激な拡大は、LOTE 教育全体に、波紋を投げかけたのである。

## 8. 1990 年代の日本語教育の課題

以上、1990 年代の日本語教育を取り巻く状況を検討してきた。では、1990 年代、学校現場における日本語教育の実践や課題は、どのようなものだったのだろうか。

1990 年代前半、ALL ガイドラインや「よろしくシリーズ」を契機として、アクティビティ・ベース、コミュニケーション・アプローチが普及していった。各州の日本語シラバスが、ALL ガイドラインを土台として改訂されつつあった<sup>15</sup>ことも、コミュニケーション・アプローチを普及させる要因となったといえよう。また、コミュニケーションを重視した初等中等教育機関向けの教科書・教材も開発されていった。クイーンズランド州では、LOTE を必修科目とする 6 学年から 8 学年向けに、LOTE KIT と呼ばれる州独自の教科書・教材が開発され、小学校を中心に広く用いられていた。LOTE KIT は、子どもの年齢や関心に合ったトピックを中心とする unit から構成される。それぞれの unit は、トピックに沿ったコミュニケーション・アクティビティから成る（川上・藤長 1995）。教師用インストラクション・ブックには、豊富なアクティビティ案や授業案が示されていることから、クイーンズラ

---

<sup>15</sup> 1990 年代の各州の言語政策をまとめた Akahane&Jonak (1997) によると、各州は LOTE 教育カリキュラム策定の際 ALL ガイドラインを参照したり、ALL ガイドラインに基づくシラバスを策定したりするなど、何らかの形で ALL ガイドラインの指針を取り入れようとしていた。

ンド州の学校現場における日本語教育実践が、アクティビティ・ベース、コミュニカティブ・アプローチへと方向づけられていたといえる。中等教育機関では、オーストラリアで開発され市販されている『いっしょに』、『KIMONO』といった教科書が、広く使われていた（川上・藤長 1995；マリオット 1997）。これらの教科書は、トピック中心シラバスで構成され、コミュニケーションを重視したアクティビティのアイデアや、日本の生活文化についての情報などが掲載されているという利点がある。その反面、内容が多すぎて取捨選択が困難、口語的表現が多い反面、読む力や書く力を伸ばす工夫が不十分などの問題もあった（川上・藤長 1995）。

このように 1990 年代前半、アクティビティ・ベース、コミュニカティブ・アプローチが、シラバスや教科書・教材を通して、初等中等教育機関の日本語教育を方向づけていた。これは、子どもたちに、意味のある文脈で日本語を使う経験をさせることを目指した取り組みであった。しかし、口頭でのコミュニケーションを重視する日本語教育のあり方に対し、批判的な見方もあった。Clark（1994）は、日本語教育に広く採用されている「コミュニカティブ・メソッド」を、「かなり底の浅い日本語会話力を身につけることはできるが、ビジネスなどの実際の場で要求される思考力を伴った高度な日本語力は育てられない」と批判する(p. 80)。さらに、「コミュニカティブ・メソッド」は、教師に「非常に高度で実践的な言語能力を要求する」教授法であるが、実際には大多数の日本語教師の日本語能力は低いいため、生徒の日本語力を高められていないと、指摘する(p. 80)。Davies 他（1996）は、アクティビティ・ベース、コミュニカティブ・アプローチでは、生徒の読む力を十分育成することができていないと指摘する。なぜなら、授業時間の大部分が、口と耳による活動に使われ、ひらがなを導入しても、その知識を意味のある方法で使わせていないからである。このような問題に対し、話し言葉と書き言葉を関連づける、生徒の日本語力と興味に合った読み教材を開発するなどによって、四技能のバランスがとれたコミュニケーション能力育成を目指すことを提案している。

一方、小学校における日本語教育の急速な拡大は、教師不足という問題を招いた。そのため、日本語学習歴が短く、日本語運用力の乏しい教師でも、起用されることも多かった。フランス語やドイツ語を教えていた教師が、独学や大学の短期コースなどで日本語を学び、日本語教師になるケースも多く見られた。小学校では、言語以外の教科を教えていた教師を LOTE 教師として短期間に再教育することで、学習者の急増に対応しようとするところもあった。そのため、十分な言語能力を持たない教師が多いという問題も、たびたび指摘

された<sup>16</sup>。特に、日本語教師は他の言語教師に比べ最も四技能の自己評価が低く、日本語教師の7割は日常会話もできないことが報告されている (Nicholas et al., 1993)。

このように、1990年代の日本語教育は、日本語教育を実施する学校、学習者が量的に拡大する一方で、生徒の日本語運用力を高めるには至らないという問題を抱えていたのである。このような問題が、前項で述べたような、日本語教育の成果に対する疑問や危機感を招いたのである。こうした状況の中、生徒の日本語運用力や日本語教師の力量を客観的に測定することによって、日本語教育の成否を明らかにしようという動きが起こる。そして、様々な日本語能力判定基準の作成が進められた。たとえば、日本語運用力を測定する基準として、オーストラリア国立言語・識字研究所 (NLLIA: National Language & Literacy Institute of Australia) による「日本語能力検定基準 (Japanese Language Proficiency Scales)」や、「オーストラリア第二言語能力判定基準・日本語 (Australian Second Language Proficiency Rating: ASLPR, Version for Japanese)」などが、開発された (川上 1998)。また、初等中等教育機関の学習者に焦点を当てた、日本語運用力を評価する基準も、NALSAS 予算を受けて開発された (Scarino, et al., 1997)。さらに、日本語教師の力量を評価するための基準も開発された。クイーンズランド大学とグリフィス大学では、日本語教授法を評価するために、「日本語教授法研究プロジェクト (Japanese Language Methodology Research Project)」が共同で進められた (川上 1998)。

生徒の日本語運用力や日本語教師の力量を、客観的に捉えようとするこれらの取り組みは、「生徒たちがいまどれくらいの日本語を身につけたか、一定の時間でどれくらい習得できるのか、さらには、今使っている指導法がいちばん有効な方法なのか」を明確にすることによって、「オーストラリアにおける日本語教育の質を向上させる手段を講じ」ようとする試みである (Clark, 1994, p. 81)。こうした取り組みの背景には、初等中等教育機関における日本語教育の成果は、生徒の日本語運用力の向上によって測るべきだという、暗黙の前提がある。

これに対し、初等中等教育機関における日本語教育の成果は、生徒の日本語運用力のみで測るべきではなく、日本語運用力以外の意義を重視すべきだという論考が、1990年代後

---

<sup>16</sup> *Language Teachers: The Pivot of Policy* (Australian Language and Literacy Council, 1996) や *Advancing Australia's Languages: Overview Report (Faculty of Asian Studies: The Australian National University, 1998)* など。日本語教育関係の論考でも、コーベニ (1993)、Clark (1994)、川上・藤長かおる (1995)、芳賀 (1995)、Pitt (1999) など日本語教師の課題が論じられている。

半から見られるようになる。川上（1998）は、日本語教育の成果を、生徒がどれくらい日本語を使えるかという結果のみで測ることは、「日本語教育の経済的貢献度」という観点に縛られていると指摘し、これを「オーストラリアの日本語教育の不幸」と呼ぶ（p. 4）。そして、この「不幸」を乗り越えるために、NPL 以来 LOTE 教育の利点として論じられてきた「知的・文化的利点」を、「より豊かにより深く展開する必要がある」と主張する（p. 7）。

では、川上がいう日本語教育の「知的・文化的利点」とは何であろうか。川上・藤長（1995）は、「子どもたちにとっての『理解』や『相互行為』そして『国際友情』を生む日本語教育とは何か」、「子どもたちの発育や人間形成に役立つ、子どもたちのための日本語教育とは何かという視点」に立った日本語教育のあり方を問う（p. 209）。そして、子どもたちのための日本語教材は、生徒たちの人間的成長を促進するもの、オーストラリアの生徒と日本の生徒がインターアクションするとき生じる問題と、その解決策を考えさせるもの、生徒の視野を広げるものであることを提案している（Kawakami & Masano, 1994）。また、オーストラリアの言語政策において、長く LOTE 教育の意義とされてきた、「異文化に対する態度」、あるいは「異文化理解能力」とはどのような力か、それを日本語教育の中で育成していくための、具体的な教授法や教材とはどのようなものかを検討していくことが、日本語教育の課題であり、可能性であると指摘する（川上 1998；川上 1999）。その際、「言語も文化も動的で可変的で相互行為的である」という言語観・文化観に立ち、人間理解の観点から、異文化調整能力、異文化対応能力を子どもに育成する日本語教育のあり方を考えていくことが重要だとする（川上 1999, p. 4）。以上から、川上は、日本語教育の「知的・文化的利点」を、子どもの人間的成長を支えることと捉えているといえる。特に、「人間理解の観点から、異文化調整能力、異文化対応能力を子どもに育成する」ことが、初等中等教育機関における日本語教育の「知的・文化的利点」であると、川上は捉えているのである。

川上の指摘は、「経済的利点」に偏って論じられてきた、初等中等教育機関における日本語教育の意義を問い直し、オーストラリアにおける年少者日本語教育の議論に新しい視点を提供した。1990年代後半に川上が提起した、文化の捉え直し、異文化調整能力、異文化対応能力を育成する日本語教育のあり方の模索という課題は、2000年以降、複数の研究者によって、盛んに論じられていくことになる。

## 4 節 1996 年以降：政策、理論、日本語教育における言語教育の意義再構築

### 1. 言語教育政策の後退と日本語教育のかけり

#### 1.1 1996 年から 2002 年—言語教育政策の沈黙期

労働党に代わり 1996 年に政権についたハワード連立政権は、英語教育による競争力の向上を重視し、英語リテラシーに関する政策を次々に打ち出した。その一方で、LOTE 教育に対しては消極的な姿勢をとった。その姿勢は次の政策決定にも現れている。第一に、連邦政府は、言語政策の主たる諮問機関であった、オーストラリア言語識字協議会を廃止した。さらに、言語政策の研究と実施を統括していた、オーストラリア国立言語識字協会への予算措置を、事実上廃止した (Ingram, 2004)。第二に、連邦政府は、LOTE 教育に関して、前政権の政策を見直すことも、新たな政策を発表することもなく、「完全な沈黙」を保った (Scarino & Papademetre 2001, p.311)。第三に、当初の計画よりも 4 年早い 2002 年に、NALSAS 計画の予算を中止した。連邦政府のこうした決定は、LOTE 教育に対し、連邦政府が価値を置いていないことを露呈するものであった。そのため、言語教育関係者の間には、学校や社会において LOTE 教育の価値づけが低下するのではないかという懸念が広がった (Lo Bianco, 2002)。

2002 年 12 月に教育科学訓練省へ提出された報告書、『英語以外の言語プログラムに関する調査』<sup>17</sup>には、LOTE 教育に対する価値づけの低さと、その否定的な影響が、顕著に表れている。一つは、LOTE 履修者数の伸び悩みである。2000 年現在、12 学年で LOTE を履修する生徒は 13.22%であり、そのうち NALSAS 優先言語を履修する生徒は 4.4%に止まっていた。これは、Rudd 報告書で掲げた、25%、15%という目標をはるかに下回っている。NALSAS 優先言語の学習者数が最も多い 5 学年から 7 学年でも 40%前後に止まり、目標の 60%には達していない。もう一つは、学校における LOTE 教育の位置づけの低さである。報告書は、LOTE 教師や学校長に対して行った調査から、アジア言語教育が学校カリキュラムの中で正規科目として認識されていない現状や、NALSAS 予算廃止により、アジア言語教育への支援が急速に減らされている現状を報告している。つまり、NALSAS 予算廃止により、学校現場における LOTE 教育に対する価値づけも、実質的な支援も、低下しているのである。

アジア言語教育の成功を阻む原因として、報告書は次の点を指摘する。教師数の不足、

---

<sup>17</sup> *Review of the Commonwealth Languages Other Than English Programme.* (Erebus Consulting Partners, 2002a)

教師の資質の低さ、学校長の LOTE への支援の不足、予算の不足、LOTE の重要性に対する理解の不足、(特に小学校における) LOTE 時間数の不足、国家的アプローチの不足などである。特に、LOTE 教育に対する国家政策の不在が、教育関係者、保護者、社会に混乱や誤解を与え、LOTE 教育の価値を下げていると指摘する。そして、言語教育政策または声明により、LOTE 教育の目的、価値、期待される成果を明らかにし、その実現に必要な予算やリソース、支援を明言することを提案している。また、報告書は、LOTE 教育の目標は異文化理解であるという現状の共通認識を踏まえた、LOTE 教育の目標と方法を、新しい言語教育政策に含めることを提案している。

## 1.2 NALSAS 予算廃止後の日本語教育の状況

1996 年以降、連邦政府は LOTE 教育に対して消極的な姿勢を取ってきた。このことは、初等中等教育機関における日本語教育にも、少なからぬ影響を及ぼしている。その一端は学習者数の減少に表れている。

<表 5 1998 年から 2006 年までの初等中等教育機関における日本語教育の状況>

	機関数	教師数	学習者数
1998 年	1,649	2,640	296,170
2003 年	2,081	3,044	369,157
2006 年	1,566	2,495	352,629

国際交流基金『海外の日本語教育の現状』1998、2003、2006 年度版に基づき作表  
表 5 は国際交流基金の 1998 年度、2003 年度、2006 年度調査を示したものである。2003 年度をピークに、機関数、教師数、学習者数の全てが減少していることがわかる。2006 年度には、機関数、教師数において、1998 年を下回っている。

オーストラリア国内の資料 (Liddicoat et al., 2007) においても、日本語学習者の減少傾向は顕著である。表 6 は、2001 年度と 2005 年度の州立学校における主要言語学習者数を示したものである。2001 年度と 2005 年度では、全言語学習者に対する日本語学習者の比率は横ばいであるが、学習者数は 18,904 人 (7.9%) 減少している。これは、インドネシア語に次ぐ大幅な減少である。ドイツ語 (-14.2%)、フランス語 (-8.8%) も減少率が高いが、イタリア語は -2.3%にとどまっている。一方、主要言語の中で唯一学習者が増加して

いるのは、中国語(+3.1%)である<sup>18</sup>。これは、オーストラリア経済にとって、対中貿易が一層重要度を増したことの影響といえよう。日本語は、依然学習者数の最も多い言語であるが、今後は更に学習者数の減少することも懸念される。

＜表 6 2001 年度と 2005 年度州立学校における主要言語学習者数＞

	2001 年度	2005 年度	2001 年度対全言語 学習者比率 (%)	2005 年度対全言語 学習者比率 (%)
日本語	239,030	220,126	23.4	23.4
イタリア語	196,585	192,097	19.3	20.4
インドネシア語	211,003	170,273	20.7	18.1
フランス語	135,826	123,861	13.3	13.2
ドイツ語	107,695	92,433	10.6	9.8
中国語	51,351	52,960	5.0	5.6

Liddicoat et al. (2007, p.35) より抜粋

この資料から、NALSAS 予算の廃止や LOTE 教育に対する連邦政府の消極的な態度が、オーストラリアの LOTE 教育全体に負の影響を及ぼしていることが窺える。そして、日本語教育は、特に大きな影響を受けていることがわかる。これは、長引く日本の不況やオーストラリアにおける対中貿易の拡大によって、日本語の経済的価値が低下したことの表れといえよう。また、NALSAS 計画によって莫大な予算を日本語教育に投じたにも関わらず、日本語教師や生徒の日本語運用力が一向に高まらないという現状も、日本語教育の意義に対する懐疑的な見方を招いたと考えられる。経済的実益性という観点から量的に拡大し、成果を評価された結果、オーストラリアにおける日本語教育は後退を始めた。まさに、川上 (1998) が指摘した「オーストラリアの日本語教育の不幸」が現実となったのである。

## 2. 2000 年代の日本語教育の課題—経済的意義から異文化間能力育成へ

こうした状況の中、日本語教育はどのような取り組みを行ってきたのだろうか。そして、日本語教育はどのような課題を抱えているのだろうか。2000 年代の論考から検討する。

2000 年代の日本語教育には、三つの大きな流れがある。一つ目は、子どもたちが達成する学習成果を明確にしていこうとする学習成果 (アウトカム) アプローチである。二つ目

<sup>18</sup> 学習者数の少ない言語においては、逆に学習者数が微増する傾向が見られる。たとえばセルビア語 106%、トルコ語 140%、アドニャマダナ語 (オーストラリア南部の先住民の言語) 105%などである。また、Auslan(Australian Sign Language)も増加している。

は、日本語学習を幅広い分野のテーマや他教科の学習と関連づける内容重視(content-base)アプローチ、そして日本語学習の内容を学校全体と関連づけようとする学校全体 (whole school) アプローチである。そして三つ目は、日本語教育において文化の学習を重視し、子どもたちに異文化間能力を育成していこうとする流れである。

## 2.1 学習成果（アウトカム）アプローチ

学習成果（アウトカム）アプローチは、全国レベルでの教育カリキュラム見直しの動きの中で打ち出された方針である。その目的は、学校教育における学習成果を明らかにし、学習成果を向上させることである。従来のカリキュラムは、何をいつまでに教えるかという教育内容や順序を示していたのに対し、学習成果アプローチでは、「生徒が義務教育期間内に設けられた指定時期までにどれだけの事を学んでいなければならないか、また学んだことを活かしてどういったことができなければならないかという『学習成果（outcome）』が定められている」（Batt, 2004, p. 86）。つまり、日本語教育においては、どの文型や語彙をいつまでにどうやって教えるかというインプットが示されるのではなく、日本語学習の結果、生徒は日本語を使って何ができるかという、アウトプットが示されるのである。生徒の実際の学習成果を問う考え方は、日本語教育の成果を生徒の日本語運用力によって測ろうとする 1990 年代の考え方を継承するものといえよう。

学習成果アプローチには、次のような利点があるとされる。それは、学習成果を達成するためのカリキュラムを、生徒や学校の状況に合わせ教師が自由に設計できる、同一グループに属す生徒でも「それぞれが自分に適切な学習成果の達成に向けて活動を行うことができる」（Batt, 2004, p.86）などである。その反面、具体的にどのようなカリキュラムで日本語教育実践を行うかは明示されていないため、「学校間の学習事項のばらつきを招く」、「達成目標は理想的であっても、少ない授業時間数や教師の研修不足の状況では現実的ではない」などの問題も指摘されている（スペンス-ブラウン 2006, p.48）。

## 2.2 内容重視アプローチ、学校全体アプローチ

内容重視(content-base)アプローチでは、生徒にとって身近で意味のあるトピックと日本語を結びつけるアプローチである。それによって、日本語を使う目的と意味のある文脈を作り出し、実用的な日本語コミュニケーションを行うこと、生徒の興味や学習動機を高め、学習活動への積極的な参加を促すことが目指される。また、他の教科内容と共通する考え

方やトピックを扱うことで、内容自体の理解も目指される。これは、現実的で目的のあるコミュニケーション状況を設定し、学習者の能動的な言語使用を学習の中心に置くことを重視する、ALL ガイドラインの流れを汲むアプローチといえる。内容重視アプローチで扱われる内容には、次のようなものが含まれる。クイーンズランド州の4学年から10学年向け日本語シラバスを例に挙げてみよう (Queensland School Curriculum Council (QSCC), 2000; Batt, 2004, p. 89)。

- ・ 個人の生活と社会での生活
- ・ レジャーとレクリエーション
- ・ 自然の世界
- ・ 人工的な世界
- ・ 国際的な世界
- ・ 想像の世界

クイーンズランド州シラバスでは、これら六つの分野に関するタスクに取り組む過程で、生徒は日本語の機能やストラテジーを学び、使用するとされる。内容重視のシラバスは、一度学習した文法や言語機能を、様々な内容を扱ったタスクに取り組む中で、繰り返し使用することによって、生徒の言語知識や運用力の向上を目指すのである。

日本語と他教科の学習内容を結びつける内容重視アプローチは、ALL ガイドライン以来オーストラリアで実践されてきたコミュニカティブ・アプローチをさらに発展させたものといえよう。しかし、初等中等教育機関における日本語教育で他教科の学習内容を扱う場合、次のような問題もある。「多くの場合、学習者の言語能力が非常に限られているため、その学年（特に高学年）の一般教科のレベルに適した内容や意義ある活動をすることは難しい」(スペンス-ブラウン 2006, p. 49) という問題である。また、教科に特化した内容を扱う場合、一般生活であまり使用しない用語を学ぶことが多くなり、その分、基本的な会話で使用する日本語を扱う時間が減ってしまうという問題もある (スペンス-ブラウン 2006)。

学校全体(whole school)アプローチは、学年全体で共通するテーマを学習することによって、生徒の学習を互いに関連づけ、より意義深いものにしようとする取り組みである。2004年から2005年にかけて行われたアジア言語教師研修プロジェクト、ALPLPでは、この学校全体アプローチが重点の一つとなった。ALPLPに参加した日本語教師は、各自の学校で率先して他教科の教師と協働し、学年全体、あるいはいくつかの教科と日本語を関連づけ

た授業を計画し、実践したのである。その過程で日本語教師たちは他教科の教師や校長と話し合い、日本語と他教科がどう関連づけられるのか、日本語の授業では何をしているのかをアピールすることが求められる。そしてその結果、日本語教育に対する学校の理解と協力を得ることが目指されたのである。つまり、学校全体アプローチは、日本語教育に内容重視アプローチを取り入れるだけでなく、学校における日本語教育の価値づけを高めるという、政治的なねらいも持っているのである。これは、LOTE 教育に対する学校の理解や支援が得にくいという状況を変えるための取り組みといえる。また、LOTE 教師に対する教師研修に、学校全体アプローチが取り入れられたということは、LOTE 教師に、次のような役割が求められていることの表れといえる。それは、校長や他の教師に自ら働きかけ、協働することで、学校における LOTE 教育の価値を高めるという役割である。

### 2.3 日本語教育の意義捉え直しと文化の重視

三つ目の流れは、異文化間能力育成を目指し、文化の学習を重視する流れである。

川上（1998; 1999）の問題提起を受けて、2000 年代前半、経済的意義とは異なる観点から日本語教育の意義が盛んに論じられた。齋藤（2000）は、日本語教育の意義を「異文化理解、相互理解」と捉え、そのような日本語教育を「異文化間教育としての外国語教育」と呼ぶ。鈴木（2002）は、多言語化、多文化化する社会における日本語教育は、多文化共生のための教育でなければならないとし、そのような日本語教育を「多文化教育としての LOTE 教育」と呼ぶ。矢部（2001, p. 16）は、海外の初等中等教育における日本語教育は、「言語そのものの習得以上に、『人間教育』として、異なる文化を捉え、受けとめ、対応する能力」、すなわち〈文化リテラシー〉を育成する役割を持つと述べる。これらの議論に共通するのは、子どもたちに対する日本語教育の目的は、日本語そのものを習得させることではなく、日本語教育を通して多文化社会で生きるために必要な力を育成することにあるとする点である。そして、そのような力は、異文化理解、多文化共生、〈文化リテラシー〉ということばに見られるように、異文化と関わる力、異文化間能力として捉えられているのである。

異文化間能力を日本語教育の中でどのように育成していくのかという点について、齋藤と鈴木は明言していないが、矢部（2001）は、海外の日本語教育で文化を扱う際の手法として、次のような九つの授業設計ストラテジー（TS=Teaching Strategy）を提案している。

TS1〔課題提起〕：学習者の身近な課題に引きつけてテーマ設定を行う

TS2〔個人に結びつけた具体例〕：文化の現象について個人に結びついた生き生きとした具体例を提示する

TS3〔観察〕：学習者自身の目で現象を観察させる

TS4〔比較と背景の考察〕：他者の行動と自分の行動を比較しながら文化を考察させる

TS5〔共通点〕：相違点と同時に人間としての共通点に気づかせる問いかけをする

TS6〔認識の変容〕：文化現象に対する自己の認識の変容を意識させる

TS7〔言語活動〕：文化を観察・考察するプロセスの中に言語活動を織り込む

TS8〔インターアクション〕：文化を観察・考察していくプロセスに目標言語を話す人との個人的なインターアクションを取り入れる

TS9〔協働学習〕：協働学習を取り入れる

矢部の提案は、海外の年少者を対象にした日本語教育であることを十分に踏まえ、ステレオタイプに気づき乗り越えるための工夫や、文化を扱う学習に日本語を使用する文脈を作り出す工夫が盛り込まれており、示唆に富む。

このように、海外の年少者を対象とする日本語教育の論考では、2000年代、異文化間能力の育成を目指し、文化の学習を中心に据える日本語教育のあり方が、盛んに論じられたのである。この動きは、経済的実益性や日本語運用力への偏重を乗り越え、海外の年少者に対する日本語教育の意義を再構築しようとする試みとして、意義深い。

しかし、子どもに対する日本語教育を「異文化間教育としての日本語教育」や「多文化教育としての日本語教育」と捉える見方には問題がある。「〇〇としての」日本語教育という捉え方では、「〇〇」の部分に主眼が置かれる。つまり、異文化間教育や多文化教育が目的であり、日本語教育はそのための手段に過ぎないことを意味するのである。異文化間教育や多文化教育の視点を持つことは、日本語教育にとってももちろん必要である。しかし、日本語教育は、日本語という「ことばの教育」を柱としている点において、異文化間教育や多文化教育とは異なる。「ことばの教育」という視点を軽視し、異文化間教育や多文化教育自体を目的化すると、日本語を教える意味を減じてしまうことになるのである。

もう一つの問題は、異文化間能力を育成する授業は「文化」を内容とする授業だという考え方である。齋藤（2002）と鈴木（2004a）は、日本語教師の文化概念や文化学習観、文化を扱った授業に注目している。このことは、異文化間能力を育成する授業は、「文化」を扱った授業に限られるという見方を示している。矢部（2001）は、「文化を観察・考察し、自己の問題解決をしていくこと自体を言語学習のコンテンツ（内容）として学習活動を進

める」(矢部 2001, p. 25)として、文化と言語の統合を提案している。それでも、異文化間能力を育成する授業の主は「文化」の学習であり、文法や語彙の学習に焦点を当てた授業や、日本語を使ったコミュニケーション活動などは、異文化間能力を育成する授業とは見られていないのである。このように、三人とも、異なる文化に対応する力を育成するためには、「文化」を「内容」として学習するべきであるという前提に立っている。しかし、ここでいう「文化」がどのように「ことば」と関わるのか、異文化間能力を育成することばの授業とはどのようなものなのかについては、明確ではない。つまり、『ことばの教育』としての視点」が弱く、「文化」の学習と『ことばの力の育成』ということはどのように関連づけられるのか」(川上 2007, p. 7)が明確ではないのである。

以上から、異文化間能力育成を目指す海外の年少者日本語教育に関する先行研究には、次の視点が欠けているといえる。それは、「ことばの教育」として海外の年少者日本語教育を捉える視点である。そして、「ことばの教育」における「文化」とは何か、「ことば」と「文化」を統合する日本語教育実践とは何かを問う視点が欠けているのである。「ことばの教育」の視点を欠き、文化の学習のみを強調する論考は、日本語教育の「ことばの教育」としての意味を減じ、ことばと文化を切り離れた日本語教育実践を助長するという問題を抱えているのである。

### 3. オーストラリアで発展した ILT—言語教育理論における言語教育の意義捉え直し

オーストラリアの言語教育研究者の間でも、1990年代後半から2000年代にかけて、言語教育の意義を問い直し、新しいアプローチを模索する動きが起こっていた。そして、異文化間能力育成を目指す、ILT が生まれたのである。

#### 3.1 ILT が生まれた背景

ILT が生まれた背景には、1990年代後半のオーストラリア社会の状況や従来の言語・文化教育のアプローチに対する、言語教育研究者の問題意識がある。

1990年代後半、オーストラリアでは多言語主義や言語・文化教育に対する疑念が強まっていた。前述のように、経済的実益性という観点から LOTE 教育の意義や成果が語られた結果、経済的価値が高いと見なされる言語の教育のみが過熱したり、LOTE 教育の必要性に疑問が投げかけられたりするようになっていた。そして、多文化主義や異文化間の調和にとって、多言語主義や言語教育が本当に必要か、英語で外国の文化を学べばよいのでは

ないかという議論が強まっていたのである。それに対し、言語教育の意義は異文化間能力の育成であり、異文化間能力は言語教育こそが育成しうると主張したのが、Lo Bianco、Liddicoat、Crozet を中心とする言語教育研究者であった。Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999)は、多言語主義を伴わない多文化主義は、寛容という受け身的な多文化主義を促進するだけで、「otherness (異なるもの・他者)」と積極的に関わることを促さないと批判する。そして、Kramersch (1993)の、「言語そのものが文化であり外国の文化を内側から真に理解するためにはその文化の言語を学ばなければならない」という主張に基づき、異文化間能力を育成するためには言語教育が必要であることを強調する。異文化間能力を育成する言語教育のあり方として提唱されたのが、ILT である。

また、ILT は、既存の言語教育のアプローチに対する問題意識にも根ざしている。Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999)は、従来の言語教育は、文学や文法といった書き言葉に焦点を当て、文化を付加的なものとして扱ってきたと指摘する。話し言葉に焦点を当てたコミュニケーション・アプローチでさえも、中心的関心が文法から言語機能に移っただけで、異文化間能力育成には貢献できていないと、Crozet らは批判する。なぜなら、コミュニケーション・アプローチは、「言語と文化の関係」に十分注目せず、「母語話者と非母語話者間のコミュニケーションを異文化間コミュニケーションとして理解する必要があることを見逃ごしてきた」(Crozet & Liddicoat, 1999, p. 113) からである。言語と文化の関係や、異文化間コミュニケーションを軽視してきた従来の言語教育では、異文化と関わる異文化間能力を育成することができない。そこで、文化の学習を重視する言語教育アプローチとして、ILT が提唱されたのである。

さらに、ILT が生まれた背景には、従来の言語教育で行われてきた文化の扱いに対する批判もある。Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999)は、従来の言語教育において、文化は次のアプローチで扱われてきたとする。それは、1) 伝統的アプローチ、2) 文化研究アプローチ、3) 実践としての文化アプローチである。1) は、目標言語が話されている国の文学や伝統文化を規範として扱うアプローチである。2) は、目標言語が話されている国の地理や歴史、生活習慣などを知識として教授するアプローチである。3) は、目標言語のコミュニケーションにおける社会文化的慣習や規範を教授するアプローチである。いずれのアプローチも、文化を静態的で固定的な事実や規範と捉え、知識として教師から学習者に教授されるものと捉える。これらのアプローチでは、文化の多様性や可変性への気づきを促すことはできず、異文化に対する学習者のステレオタイプを助長しやすい。また、1) や 2)

のアプローチにおいて、文化の教授は通常学習者の母語によって行われるため、言語と文化が切り離されてしまうという問題がある。これに対し、ILTは、文化を動的で多様なものと捉える文化観 (Liddicoat, 2002)のもと、言語と文化を統合する言語教育のアプローチを提唱したのである。

このように ILT は、オーストラリア社会の状況、従来の言語教育アプローチ、そして従来の言語教育における文化の扱いに対する問題意識から生まれたのである。そして、ILTは、異文化間能力の育成を言語教育の目標とし、言語と文化を統合する言語教育アプローチを提唱するのである。

### 3.2 ILTにおける異文化間能力の捉え方

では、ILTが育成を目指す異文化間能力とはどのような力だろうか。Scarino & Crichton (2007)は、異文化間能力を、異なる言語間、文化間で意味を交渉できる力と捉える。そして、そのような力を持った人を、intercultural person と呼ぶ。Lo Bianco(1999)、Crozet & Liddicoat (1999)も、ILTで育成する異文化間能力を、異文化間話者(intercultural speaker)が有する力と同義と捉える。異文化間話者は、Byram, Nichols, & Stevens (1995)によって、次のように定義されている。

異文化間話者は、彼らの言語能力や、言語と言語を使用する文脈の関係に関する社会言語的認識(sociolinguistic awareness)を駆使する。それによって、文化の境界を超えたインターアクションを調整し、価値観、意味、信条などの違いによって引き起こされる誤解を予測し、他者と関わるための情緒的、認知的要求に対応することができるのである。(Byram, Nichols, & Stevens, 2001, p. 5)

Byram らの考える異文化間能力は、知識と行動、態度、認識、批判的認識などに関するスキルを含む、多面的な力である。つまり、言語や言語使用、価値観、意味、信条の違いなどに関する認識を持っているだけでなく、それを使って、インターアクションを調整し、他者と関わるという行動を実行することができる力である。また、他者と関わるために、相手を尊重し、共感するなどの情緒的態度も含まれるのである。

このような異文化間能力を持った異文化間話者は、「分析者」であると同時に「実行者」であると、Scarino (2007b)は主張する。つまり、異文化間話者は、異言語・異文化間の多様な文脈における他者との相互作用を、外から観察し、分析し、理解するだけでなく、相互作用の主体として異言語、異文化を持つ他者と関わり、意味を交渉できる力を持っている

るのである。このことから、ILT で育成を目指す異文化間能力は、異なる言語間、文化間で意味を交渉できる力であり、「分析者」としての力と、「実行者」としての力の両方を含むということができる。

### 3.3 ILT の「方法」と「内容」とは

「分析者」としての力と、「実行者」としての力の両方を含む異文化間能力を育成するために、ILT は、第 1 章で述べたような「方法」を提案する。それは、異言語・異文化間のインターアクションに関する「気づき」、「比較」、「振り返り」、「相互行為」を促す学習活動を、円環させるという「方法」であった。そして、このような「方法」を提唱する背景には、意味を解釈する主体として学習者を捉える、学習観、学習者観があった。つまり、ILT では、教師が異言語・異文化に関する知識を与えるのではなく、学習者が主体的に、異言語・異文化や異文化間インターアクションに関する意味を解釈することを促す「方法」を提唱しているのである。

では、ILT において、何に「気づき」、何を「比較」し、「振り返り」、何について、誰と「相互行為」を行うのだろうか。換言すれば、ILT における「内容」とは何であろうか。ILT の「内容」をどう捉えるかは、ILT 提唱者の間でも異なっている。そして、「内容」をどう捉えるかは、「ことばと文化」の捉え方と密接に関係している。ここでは、Liddicoat と Scarino を取り上げ、ILT における二つの立場を検討する。

Liddicoat (2000) は、どんな単純なことばにも文化が埋め込まれており、ことばと文化を切り離すことはできないという立場を取る。そして、このような、ことばに埋め込まれた文化、すなわち言語文化 (linguaculture) を、ILT の「内容」と捉える (Crozet & Liddicoat, 1999)。

<図 2 Crozet & Liddicoat(1999)における言語と文化の関係>

文化 ←					→ 言語
世界についての知識	話し言葉／書き言葉のジャンル	語用論的規範	インターアクションの規範	文法／語彙／身振り／韻律／発音	
↓	↓	↓	↓	↓	
文脈における文化	テキストの全体的な構成における文化	短いテキストのまとまりにおける文化	テキストの単位の構成における文化	言語構造／単語／統語論／非言語における文化	

Crozet & Liddicoat (1999, p. 116) 原文英語、訳は筆者

Crozet & Liddicoat (1999)は、言語文化を「教授可能な素材」にするために、言語と文化の関係を、図2のように細分化して提示する。図2の右端は、「純粋な」ミクロレベルの言語を示し、左端は、直接的には言語を含まない、言語使用の文脈を示す。その間は、テキストの単位ごとに、言語に埋め込まれた文化が示されている。図2から、Crozet & Liddicoat (1999)は、言語そのものや言語の使われ方の中に、文化を見出していることがわかる。

Liddicoat らの考える ILT において、学習者が「気づき」、「比較」し、「振り返り」、「相互行為」する「内容」は、目標言語の母語話者の言語文化と自分の言語文化である。つまり、学習者は、日本語・日本文化と母語・母文化の違いや共通点について、気づき、二つの言語・文化を比較し、振り返る。そして、二つの言語・文化について、クラスメイトと話し合うのである。あるいは、日本語母語話者とインターアクションする時、二つの言語・文化の違いや共通点を踏まえて、どのような行動を取るかを探究するのである。

この時、想定されるインターアクションの相手は、教室内には存在しない架空の母語話者である。そして、教室内で行われる「相互行為」は、架空の日本語母語話者とインターアクションを行う時の「型」が話題となる。したがって、Liddicoat らがいう「相互行為」は、将来遭遇するかもしれない母語話者とのインターアクションに備えた準備であり、実際のインターアクションではないのである。なぜなら、実際のインターアクションで他者と話し合われる「内容」は、互いの考えや、目的に応じた「ナカミ」についてであって、インターアクションの「型」についてではないだろう。Liddicoat らが考える ILT では、母語話者とのインターアクションにおける「型」についての理解を深めることは重視されているが、その「型」を使って「ナカミ」を伝えること、つまり、日本語を使った実際のインターアクションを経験することは、重視されていないのである。

Liddicoat らの考え ILT の「方法」では、学習者は異文化間コミュニケーションを外から観察し、分析することはできるが、自ら異文化間コミュニケーションに参加する主体的な力を身につけることはできないだろう。つまり、「分析者」としての力を育成することはできても、異文化間コミュニケーションの「実行者」としての力を育成することはできないのである。

一方、Scarino (2007a)は、Liddicoat らとは異なる観点から「ことばと文化」を捉え、その文化観・言語観に立って、ILT の「内容」を捉える。Scarino の文化観は、「物事を認識する際の概念枠、あるいは何が可能で何をなすべきかといった信念、あるいは、態度や意思決定の準拠枠」(細川 2002, p. 166) を文化と捉える立場に近い。つまり、Scarino は文

化を、個人個人の認識の枠組みと捉えるのである。個人の認識の枠組みは、言語化することによって初めて他者に伝わる。そのため、ことばと文化は密接に関わっているのである。

Scarino (2007a)は、「ことばと文化」の規則や知識を抽出して教えるのではなく、ある知識や内容を認識し、解釈する枠組みを、ILTで学習する「内容」と考える。一人ひとりの学習者は、文化に影響を受けて形成された、理解や解釈の枠組みを持って言語学習に臨む。しかし、ある内容について、他者がどう解釈しているか、その解釈は自分とはどう異なるのか、なぜそのような解釈をするのかは、言語化しなければわかりえない。それゆえ、Scarinoの考えるILTでは、あるテーマについて目標言語で書かれたテキストから、作者個人の認識を解釈したり、学習者自身の認識や解釈を目標言語で表現したりすることが、学習活動の中心に位置づけられるのである。したがって、個人個人の認識や解釈の枠組みとその言語化されたものが、ScarinoにとってのILTの「内容」といえる。

Scarino (2007a)は、学習者を異文化間インターアクションの主体として位置づけ、意味解釈とインターアクションを学習活動の中心に据える「方法」を提唱する。Scarinoが注目する「内容」は、個人個人の学習者が持つ認識の枠組みである。そして、言語教育において学習者は、インターアクションを通して、自分自身や他者の認識の枠組みについて、理解を深めるのである。Scarinoは、インターアクションとその「ナカミ」の関係について、次のように述べる。

(ILTで行われる)インターアクションは、内容豊かでなければならない。その内容は、テーマやトピックやインターアクションの参加者自身についてである。インターアクションは、その「ナカミ」に含まれるテーマ、文法、語彙、スキル、言語処理、文脈を組織し、それらを学習者の学習経験の中に統合させる。このような学習経験は、学習者がすでに構築した解釈を活用し、それを発展させるのである。(p.4)

Scarinoにとって、インターアクションの「ナカミ」は、学習者のインターアクションを活性化させ、彼らの解釈に働きかける刺激となるものでなければならない。逆にいえば、インターアクションの「ナカミ」は、学習者のインターアクションを活性化させるものであれば、どのような内容でもよいのである。つまり、「日本文化」や「日本語」自体を、インターアクションの「ナカミ」と考える必然性はないのである。

個人の認識の枠組みを「文化」と考えるScarinoの文化観に立てば、教室内の学習者一人ひとりも、異なる「文化」を持った異文化存在ということになる。このような個人対個人の間で、お互いにとって意味のある「ナカミ」を話題に日本語で行われる「相互行為」

は、実際の異言語・異文化間インターアクションであるといえる。つまり、Scarino は、個人の認識の枠組みを「内容」とし、意味解釈とインターアクションを中心に据える「方法」によって、異文化間インターアクションの「実行者」としての力を育成しようとしているのである。

以上から、研究者によって、ILTには異なる立場があることがわかる。異言語・異文化の「分析者」としての力だけでなく、異文化間インターアクションの「実行者」としての力を含む異文化間能力を育成するためには、Scarino の立場の方が、より妥当だと考えられる。Liddicoat と Scarino の最も大きな違いは、「ことばと文化」の捉え方において、個人を重視するかどうかといえる。Scarino は、文化を個人の内側にある認識の枠組みと捉えていたのに対し、Liddicoat は、文化をことばの中に埋め込まれたものと捉え、個人とは切り離して考えていた。文化を個人の認識と捉える Scarino にとって、ことばは、他者とのインターアクションによって文化を伝える手段と捉えられる。それゆえ、ILTにおいても、個人対個人のインターアクションが重視されているのである。それに対し、Liddicoat は、ことばと文化自体を、観察し、分析し、理解する対象と捉えていた。そのため、個人対個人のインターアクションの「ナカミ」よりも、インターアクションの「型」である、言語文化がより重視されていたのである。「ことばと文化」の捉え方において、個人を重視するかどうかによって、他者との異文化間、異言語間インターアクションが重視されるかどうか、「実行者」としての異文化間能力育成が重視されるかどうかが決まるといえる。

このように、ILTにおける異文化間能力、ILTで扱う内容と方法の捉え方は、ILT提唱者の間でも多様であり、言語教育理論として共通した見解には至っていない。また、ILTを言語教育の教室でどのように実践するかという具体的な実践像も、十分に議論されているわけではない。さらに、ILTは元来大学で学ぶ成人学習者を想定しており、初等中等教育機関で学ぶ子どもたちへの言語教育を想定した言語教育理論ではない。そのため、子どもへのLOTE教育でILTをいかに実践するかという視点は、元々考慮されていないのである。しかし、異文化間能力育成というILTの目標は、NPL以来論じられてきたLOTE教育の知的・文化的意義と共鳴するものであった。そこで、初等中等教育を対象とする言語教育政策にILTが採用され、子どもに対する日本語教育の現場にも影響を与えることとなったのである。言語教育政策において、子どもへのLOTE教育で育成する異文化間能力やILTのあり方が、どのように語られているかを、次項で検討する。

#### 4. 2003年から2007年—言語教育政策における言語教育の意義捉え直し

##### 4.1 「異文化間言語学習に関する報告書」

ILTがLOTE教育に関する政策の俎上に載せられたのは、2003年に連邦政府の教育科学訓練省に提出された、「異文化間言語学習に関する報告書(*Report on intercultural language learning*)」(Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler, 2003)においてである。これは、NALSAS計画の一環として行われた、アジア言語教師の資質向上に関する研究プロジェクトの報告書である。「異文化間言語学習に関する報告書」は、ILTの主要な提唱者らによって執筆され、ILTの理論的背景と実践へのアプローチがまとめられている。

報告書では、ILTを「言語と文化と学習を一つの教育的アプローチに統合するもの」(p.43)とし、言語、文化、学習の密接な相関関係を強調する。ILTの包括的な目標として、報告書は次の五点を掲げる(p.46)。

- 1) 全ての言語と文化を理解し尊重する。
- 2) 自分自身の言語と文化を理解し尊重する。
- 3) 目標言語と文化を理解し尊重する。
- 4) 異なる言語、文化の間を仲介する方法を理解し尊重する。
- 5) 継続的な目標として異文化間の感受性を発達させることを目指す。

以上の五点は、いずれも、自分や他者の言語と文化を理解し尊重することや、感受性を発達させることに関わる目標である。つまり、異文化間コミュニケーションの主体的な「実行者」というよりも、受動的な「分析者」としての力や姿勢を育成することが、ILTの目標とされているのである。

報告書では、個人に関する目標として、学習者を異文化間話者に育成すること、すなわち、「二言語あるいはそれ以上の言語を知り、コミュニケーションをすることができ、単一言語使用者とは異なるコミュニケーション上のニーズとリソースを持つ」者に育成することを挙げる(p.46)。ここで、自分の母語とは異なる言語を使ってコミュニケーションするという、異文化間コミュニケーションの「実行者」としての力が目指されているのである。

ILTのカリキュラムを開発するために、報告書は次の五つの原則を示している(pp. 47-51)。

- 1) 主体的な構築(active construction)
- 2) 関連づけ(making connections)
- 3) 社会的相互行為(social interaction)
- 4) 内省(reflection)

## 5) 責任(responsibility)

1) の「主体的な構築」は、社会的文化的文脈の中で、目的のある活動を通して言語を使用し、主体的に知識を構築するという学習の原則に基づく。そして、主体的な学習活動への参加によって言語と文化を探究する、多様な側面から個人的な異文化間空間を発達させることを目指す。教室実践では、学習者が目的のあるタスクの中で主体的に言語を使用し、クラスメイトや他者とインターアクションする活動を通して、言語と文化の違いや人々の行動が文化によって規定されるということに気づかせるのである。

2) の「関連づけ」は、学習者は既有知識に基づいて学んでおり、既有知識の枠組みと新しい知識を関連づけ、再構築し、拡張する時に新しい学びが起こるという学習の原則に基づく。この原則に基づく ILT の原則は、言語と文化を比較し、学習者の家庭言語・文化と目標言語・文化を関連づける、言語と文化に関する既有知識と新しい情報を比較するというものである。

3) の「社会的相互作用」は、学習は社会的で相互行為的なものであるという学習の原則に基づく。そして、それに基づく ILT の原則は、言語と文化の境界を越えてコミュニケーションし、なぜそのような境界が構築されたのかを認識させる、言語と文化の相違点と共通点についてコミュニケーションする、言語を通して新しい概念の枠組みに参加するというものである。この原則に基づく教室実践では、生徒同士のディスカッションや思考、探究、実験を重視し、促進すること、生徒一人ひとりの反応に耳を傾け、生徒の見方や判断、理由づけが話題になるよう会話を方向づけること、多様な考え、知識、信条、価値、行動について言及することなどが奨励される。

4) の「内省」では、学びは意識化し内省することによって考え、知り、学ぶ過程を自覚することを含むという原則に基づく。この原則に基づき ILT では、言語と文化の相違点や共通点に関する二項対立的な考え方を問い直し、自分自身の異文化間行動を、批判的かつ建設的に内省する、自分自身の異文化間空間とアイデンティティの多面的性を明確にする、という活動が奨励される。

5) の「責任」では、学習は、学習に対する学習者の態度や位置取りに依存するという原則に基づく。そして、言語と文化を越えたコミュニケーションを成功させるための責任と、自分自身の異文化間の見方を発達させる責任を、学習者が引き受けるという原則である。この原則に基づき、教室実践では、学習者が自分の目標を立てることを支える、差異と関わることや協働的な学習を促進する、一般化に対する意識を促す、個人の態度や行動を通

して理解する見本を示す、といった行動が奨励される。

これらの五つの原則は、学習とは何か、ことばと文化の学習とは何かという原則に基づいて、ILT の理念の具現化を試みた、重要な原則である。これらの原則には、目標言語を使って異文化間コミュニケーションに参加する「実行者」としての力と、観察や内省を通して、言語と文化についての理解を深める「分析者」としての力の、両方を育てる工夫が見られる。また、目標言語に限らず、差異や他者一般に対する肯定的な態度を育てることも視野に入っており、全人的教育として ILT を位置づけていることが窺える。このような ILT の原則は、子どもへの言語教育実践を意識した意義深い指針といえる。

では、このような ILT の原則を、子どもに対する授業ではどのように具現化するのだろうか。報告書は、いくつかの実践例を示している。その一つとして、5、6 学年向けインドネシア語の授業、「オーストラリアのインドネシアの子どもたち」というタスクが示されている(Liddicoat et al., 2003, pp.75-78)。これはインドネシア語のコミュニティ誌に掲載されている、在豪インドネシア出身の二人の子どもへの、インドネシア語でのインタビューをリソースとした授業例である。インタビューでは、子どもたちの回答の中に、「あんまり…」、「知らない」など、断定を避ける表現や謙遜の表現などが多く使われている。これを取り上げ、インタビューで話された内容について英語でリストを作り、自分だったらどのように答えるか、子どもたちがどのような背景を持つと思うか、なぜそう思うか、オーストラリア人の子どもたちは同じような経験をしていると思うか、この子どもたちに会いたいと思うか、それはなぜか、ということをグループで話し合い、英語で答えるというタスクが提案されている。

この実践例は、インドネシア語で書かれたインタビューを読み、書かれている意味や特徴的な話し方などを考えさせる活動において、目標言語であるインドネシア語の学習を伴う。一方、インタビュー記事から観察された内容や、インタビューを受けている子どもたちについて生徒同士が考えを話し合う活動では、英語が使われる。つまり、この実践において、インドネシア語は、観察し分析する対象としては位置づけられているが、自分の考えを表現し、インターアクションを行う手段としては位置づけられていないのである。また、インドネシア人の子どもたちも、実際に関わり理解する対象としてではなく、外から観察し、分析する対象として位置づけられている。つまり、インドネシア語でインターアクションする時の「型」やインドネシア人について、外側から観察し分析する学習活動は行われているが、インドネシア語を使って主体的に個人対個人の異文化間インターアクシ

ョンに参加する学習活動は行われていないのである。報告書が例示する ILT 実践では、「分析者」としての力を育成することはできても、異言語・異文化間インターアクションの「実行者」としての異文化間能力を育成することはできないだろう。

このように、報告書では、「分析者」と「実行者」としての力を含む異文化間能力の育成を目指す ILT を論じていたが、子どもに対する ILT の実践事例では、異言語・異文化間インターアクションの「実行者」としての視点が欠け、異言語・異文化の「分析者」としての視点ばかりが強調されているのである。その背景には、「ことばと文化」の捉え方と、教室実践において、個人を重視する視点が欠けているという問題がある。その結果、目標言語を使って他者と関わるという能動的、主体的な「ことばの力」の育成が、軽視されているのである。

#### 4.2 アジア言語教師研修プロジェクト

「異文化間言語学習に関する報告書」で示された ILT の理念と実践像に基づき、2004 年から 2005 年にかけて、教師研修が行われた。連邦政府の予算を受け、全豪で行われた、アジア言語教師研修プロジェクト (Asian Languages Professional Learning Project : 以下 ALPLP) である。プロジェクトの目的は、教師に以下の機会を提供することであった (Asian Education Foundation (AEF), 2005)。

1. 言語教育の方法論、特に ILT についてのスキルと理解を向上させる。
2. 言語教育分野における最近の研究についての知識を得る。
3. 新しい知識とスキルを、自信を持って教室で使う。
4. 学校全体(whole school)アプローチを通して、言語教育と他のカリキュラム領域の連携を強める。

ALPLP は二期に分けて実施された。第一期には、ILT の概念、原則、教室実践についての理解を深めることが目指され、全豪から 349 名のアジア言語教師が参加した。第二期には、学校全体アプローチによる、LOTE 教育と他の教科領域の連携が主題とされた。第二期には、第一期に参加したアジア言語の教師の他、学校指導者一名、他教科の教師二名がチームを組み、全豪で 60 校が参加した (AEF, 2005a, p.4)。

ALPLP に参加した言語教師は、ILT をどのように実践していただろうか。ALPLP の報告書では、目標言語が中心として位置づけられず、言語を媒介としない純粋な「文化研究」アプローチが行われることも多かったことが報告されている (AEF, 2005b)。また、ALPLP

に参加した日本語教師の教室実践を観察した太田（2007c）でも、ILT の実践において、1) 個人対個人のインターアクションがほとんど行われていない、2) 生徒の主体的、創造的な言語活動が重視されていない、3) 言語と文化が切り離されている、4) 授業を通して生徒が持つ「日本」と「オーストラリア」についての固定的なイメージが結果的に強化された、という問題が指摘されている。

これらの報告から、初等中等教育機関の LOTE 教師が ILT を実践しようとする、目標言語を伴わない、英語での文化授業になる傾向があることがわかる。その背景には、ILT の理論自体の問題と、教師の文化観、言語教育観の問題がある。言語に埋め込まれた文化や個人の認識の枠組みを文化と捉える ILT の文化観が、現場の言語教師に十分伝わっていませんと考えられる。また、前述の報告書にも見られたように、ILT の実践において、目標言語を主体的に使用してインターアクションを行う活動が、言語と文化について母語でインターアクションする活動に比べ、軽視されているということも、教師の実践に影響を与えていたと考えられる。その一方で、文化の学習を重視する点や、二つの文化を比較させる点など、ILT の「方法」は現場教師に伝わりやすく、実践に取り入れられやすい。したがって、ILT を現場で実践しようとする、教師が既に持っている文化観に基づく「文化」を、ILT が提唱する「方法」に載せて教えるという実践が行われるのである。その結果、言語と文化の統合を目指す ILT の理念とは正反対に、ことばと文化が切り離された実践が行われてしまうのである。

#### 4.3 新しい言語教育政策の発表—「国家声明と計画」

これまでに論じてきたように、ILT は、理論と実践のあり方に様々な問題を抱えている。しかし、ILT は、言語教育政策によって、初等中等教育機関における LOTE 教育のアプローチとして推奨されたのである。その政策は、『オーストラリアの学校における言語教育に関する国家声明および 2005～2008 年度国家計画』（以下「国家声明と計画」）(MCEETYA, 2005)である。この政策は 2002 年に報告された『英語以外の言語プログラムに関する調査』(Erebus Consulting Partners, 2002b)を受けて執筆され、連邦および全ての州の教育大臣の承認を得て、2005 年に発表された。

「国家声明と計画」は、LOTE 教育の意義として、次の六点を挙げる (p.2)。

- ・学習者の知的、教育的、文化的資質を向上させる。
- ・学習者の文化を越えたコミュニケーションを可能にする。

- ・よりよいコミュニケーションと理解を促進することで、社会の結束を強める。
- ・コミュニティ内に既に存在する言語・文化資源を、さらに発達させる。
- ・戦略的、経済的、国際的發展に貢献する。
- ・個人の就職や将来性を向上させる。

これらの意義は NPL で示された意義とほぼ重なっており、経済的意義に偏重していた Rudd 報告書からそれ以前の方向へ、軌道修正されたといえる。ALLP 以降軽視されていた、コミュニティ内の言語・文化が、再び言及されたことも重要であろう。「文化を越えたコミュニケーション」は、NPL では知的・文化的資質に含まれていたが、「国家声明と計画」では独立した目標として加えられている。この点に関連して、「国家声明と計画」では、「グローバル化社会の教育において異文化理解を推進する必要性がますます高まっている」と指摘している。このことから、「国家声明と計画」において、LOTE 教育が、異文化理解を推進するための教育として位置づけられていることがわかる。

異文化理解のための LOTE 教育の具体的なアプローチとして、「国家声明と計画」は、ILT を推奨する。ILT の効果として挙げられているのは、自分の周りの世界や世界規模でのつながりと様式、共通性と差異について理解できること、異なる言語文化を学習することを通して、多角的に世界を見られることである。また、別の項でも、「同一の言語、文化の中、および異なる言語、文化間でコミュニケーションし、関わり、交渉する力」や、英語を含むリテラシー・スキル、批判的・分析的思考力といった力の伸長が、LOTE 教育の効果として強調されている。これらの記述から、「国家声明と計画」では、目標言語の運用力そのものの習得よりも、言語学習に付随する、コミュニケーション能力やリテラシー・スキル全般、および一般的な教育的効果を重視していることが窺える。目標言語の習得以外の効果を強調することは、LOTE 教育にあまり価値を見出さないオーストラリア社会に対し、LOTE 教育の意義を説得する意図があると考えられる。しかし、このことは、LOTE 教育における「ことばの教育」の側面が、相対的に軽視されることにもつながりかねない。

全ての生徒に対して質の高い LOTE 教育を提供するために、「国家声明と計画」は、ILT に関する研究、開発を推進していくこと、実践例やリソースを蓄積・共有していくこと、教師研修を拡充していくことを推奨している。これらの領域は、2002 年の報告書で指摘された問題点に対応しており、「国家声明と計画」は、その解決に向けて国家レベルで取り組む姿勢を表明している。しかし、四カ年計画を実行するために、どのような方法を取るか、どの計画にどれだけの予算を配分するか、どの程度の成果を求め、どう測るのかについて

は、明言されていない。計画の中で唯一具体的なノルマが示されているのは、言語教育の質を保証する目的で言語学習に参加した生徒のデータを収集し報告することであるが、具体的にどのようなデータを集めるかは明言されていない。つまり、「国家声明と計画」は、具体的な行動目標や予算配分を明言しない「象徴的政策」であり、確実に実施される確証のない政策なのである。

「国家声明と計画」を受け、連邦政府は、各州および特別地域政府に対し四年間で合計 1 億 1 千万ドルの予算を付与すること、そのうち年 125 万ドルを研究開発プロジェクトにあてることを決めた（教育科学訓練省ホームページ）。その一環として、2006 年 8 月から 2008 年 1 月にかけて、ILT の理解と実践を目的とする教師研修、「教育実践における ILT (the Intercultural Language Teaching and Learning in Practice) (以下 ILTLP)」プロジェクトが行われた。

このように、オーストラリアでは、異文化理解を意義とする観点から、初等中等教育機関での LOTE 教育において ILT を実践することが奨励されているのである。そして、日本語教育においても、ILT の実践が期待されているのである。

## 5. 初等中等教育機関における日本語教育で ILT を実践する問題とは

以上から、1996 年代後半から 2000 年代にかけて、異文化間能力の育成を目指し、「文化」の学習の重要性を強調する LOTE 教育が、言語教育政策においても、言語教育理論においても、日本語教育の論考においても、盛んに提唱されてきたことがわかる。そして、2000 年代には、「国家声明と計画」によって、初等中等教育機関における日本語教育の現場にも、ILT が導入されることになったのである。

初等中等教育機関における日本語教育の現場では、国際交流基金の調査（2008）に見られるように、日本語教育を国際理解や異文化理解の一環として捉える見方が強い。そのため、日本語教育の現場には、ILT や、齋藤、鈴木、矢部が提案するような文化の学習を中心に置く日本語教育を受け入れやすい土壌があるといえる。これは、NPL や ALL ガイドラインが掲げてきた、知的・文化的資質の向上や、社会文化、言語と文化への気づきといった目標が、十分に浸透している結果ともいえよう。

しかし、初等中等教育機関における日本語教育の現場で、異文化理解や文化の学習が重視されている背景には、学校現場や日本語教師が抱える様々な問題がある。初等中等教育機関における日本語教育の現場には、日本語の授業時間の短さ、生徒の日本語学習の非継

続性、日本語教師の孤立、日本語教育の価値づけの低さなど、多様な問題（Erebus Consulting Partners, 2002b）が、日本語教師の肩にのしかかる。それに対し、日本語教師への支援や教師教育は十分には行われていない。オーストラリアでは、日本語教育の急激な拡大に対応するため、日本語の運用力や社会文化知識、教師としてのスキルが十分でない教師に頼ってきた現状がある（Erebus Consulting Partners, 2002a）。大学の教師養成課程においても、各言語に焦点を当てた外国語教授法などのコースはほとんどなく（Erebus Consulting Partners, 2002b）、新卒教師は、日本語教育に関する理解が十分でないまま、実践を始めなければならない。日本語母語話者教師の場合でも、オーストラリアの学校文化や教育実践に関する知識や経験がないため、教室運営に支障をきたしやすいことが指摘されている（Erebus Consulting Partners, 2002b; Kato, 1999）。つまり、日本語教師の多くは、日本語運用力や、教師としてのスキル、オーストラリアの学校文化への理解が不十分なまま、多様な問題を抱える学校現場で、日本語教育実践を行わなければならないのである。その結果、生徒にとって意味のある日本語教育を行うことができず、生徒の日本語学習意欲を低下させてしまうことが多いのである。そのような現場では、1980年代に田丸（1981）が指摘したような「悪循環」に陥りやすいとかがえられる。つまり、日本語を学習しても日本語がなかなかうまく話せるようにはならないため、生徒の学習動機が低下する。それに対し、日本語授業では、生徒をつなぎとめるために、祭りや料理などの異国情緒が過度に強調される。そのため、ますます日本語の力が伸びない、という悪循環である。このように、オーストラリアにおいて異文化理解や文化の学習が重視されている背景には、「ことばの教育」を重視した実践を行うだけの日本語運用力や教師としての力量を持たない日本語教師の問題や、実践を取り巻く学校現場の問題といった、現実的な制約が存在するのである。

このような問題を抱える日本語教育の現場に、異文化理解や文化の学習を重視するアプローチが、言語教育政策によって導入されたのである。文化を中心に置く日本語教育が普及すれば、英語による「文化の学習」や文化比較の授業実践がますます広がり、日本語教育における「ことばの教育」という視点が一層軽視されると考えられる。このような流れの中で、子どもが日本語を学ぶ意味は何か、日本語教育を通してどのような力の育成を目指すのか、そして、子どもに対する日本語教育実践のあり方とは何かを、改めて問うていくことが、オーストラリアにおける日本語教育の課題である。

## 5 節 考察

### 1. 言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の状況の変遷とその関わり

以上、1960年代から現在までの言語教育政策と言語教育理論、日本語教育の状況を概観してきた。政策・理論・日本語教育の状況の変遷は、表7のようにまとめることができる。

<表7 言語教育政策・言語教育理論・日本語教育の状況の変遷>

年代	言語教育政策	言語教育理論	日本語教育の状況
1960年代～	白豪主義から多文化	Grammar	日本語教育の始まり
1970年代	主義へ：言語マイノリティのためのLOTE教育	・translation から audio-lingual へ	文法偏重、「祭・衣装・料理」アプローチ Alfonso 日本語教科書
1980年代	全てのオーストラリア人のためのLOTE教育	学習者中心、アクティビティ・ベース・アプローチ：ALLガイドライン	日本語教育の広がり 日本語教育の水準低い 教科書・教材不足 「よろしく」シリーズ開発
1990年代	オーストラリア経済発展のためのアジア言語教育 LOTEへの消極姿勢	言語運用力、アジア・リテラシー、学習成果アプローチ	日本語教育の最盛期 日本語の経済的利点、運用力の重視、教科書・教材の開発 教師の日本語運用力不足、日本語運用力測定スケール開発
2000年代	異文化理解のためのLOTE教育	ILT、言語と文化の統合、学習者の意味世界重視	日本語学習者数の減少 学習成果・内容重視アプローチ、文化の学習重視、ILT導入

言語教育政策におけるLOTE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(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。

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。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。同時に、日本語教育は言語教育政策の影響を最も強く受けた言語でもある。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た。しかし、NALSAS 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况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、ALL ガイドラインや「よろしく」シリーズが現場に浸透し、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ため、言語教育政策で強調されていた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、生徒の日本語運用力を向上させる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、日本語運用力の向上以外の部分、すなわち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。

このように、オーストラリア初等中等教育機関における日本語教育は、言語教育政策、言語教育理論、そして、日本語教育を取り巻く状況に影響を受けながら、実践されてきたのである。

## 2. 日本語教育に関わるマスター・ナラティブとそれに対抗する語り

言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考を歴史的に検討した結果、日本語教育に関わるオーストラリア社会のマスター・ナラティブと、それに対抗しようとする語りが増え、浮かび上がってきた。それは次の五つに収斂される。

### 2.1 英語は世界の共通語であり LOTE 教育は必要ない

オーストラリア社会で広く、根強く支持されるマスター・ナラティブは、「英語は世界の共通語であり、LOTE 教育は必要ない」というものである。世界中の国々で英語が学ばれ、話されているのだから、英語を事実上の国語とするオーストラリア人は英語さえできれば事足りる、という考え方である。LOTE 教育を推進する言語教育政策は、まさに、このマスター・ナラティブに対抗するために、その時代の社会に受け入れられやすい、LOTE 教育の意義を語り、LOTE 教育を推進してきたともいえよう。

### 2.2 LOTE 教育の意義に関する語り—経済的利益か知的・文化的資質か

LOTE 教育の必要性を認識しないオーストラリア社会のマスター・ナラティブに対抗し、全ての子どもたちへの LOTE 教育の必要性を説得するために、NPL では LOTE 教育の意義として四つの利点を語った。子どもたちへの LOTE 教育は、知的・文化的資質、経済的効果、社会正義と平等、対外的役割に貢献するという語りであった。多文化主義・多言語主義政策としての役割を負う NPL は、言語マイノリティの子どもへの英語教育や母語の維持・継承を保証することが移民コミュニティから期待された。また、経済界からは経済的に重要な国の言語に堪能な人材育成が求められた。しかし、言語マイノリティの子どもたちの利益やオーストラリアの国益のみを訴えたのでは、LOTE 教育の必要性を感じていないオーストラリア社会を説得することはできない。そのため、全てのオーストラリア人の子どもたちにとって LOTE 教育が意義深いことを主張するために、知的・文化的意義が加えられたといえよう。

しかし 1990 年代には、社会正義と平等というモデル・ストーリーは姿を消し、「経済的利益のための LOTE 教育」のみが、言語教育政策におけるマスター・ナラティブとなったのである。その一方で、言語教育理論や日本語教育の論考において、子どもに対する日本語教育の意義を知的・文化的資質に置く語りは、1980 年代以降発展し続けてきた。そして、2000 年代、言語教育政策において LOTE 教育の意義が問い直されると、言語教育政策、言

語教育理論、日本語教育の論考全てにおいて、異文化間能力という知的・文化的資質の育成が子どもに対する日本語教育の中心的な意義として語られるようになったのである。

### 2.3 日本語は「役に立つ」言語である／日本語教育は役に立たない

オーストラリア社会において、日本語は貿易や国防上「役に立つ」言語であるというマスター・ナラティブが、20世紀初頭から流通していた。これは、1990年代の言語教育政策によって、さらに強化された。オーストラリア社会におけるマスター・ナラティブと、言語教育政策における語りが合致したことにより、日本語教育の拡大に拍車がかかったのである。「役に立つ」日本語というマスター・ナラティブは、日本語教育実践も方向づけた。日本語教育において、日本語運用力向上や社会文化的知識の獲得が目指され、そのために日本語のインプットを増やし、意味のある文脈の中で日本語を使用させる、内容重視、アクティビティ・ベース・アプローチが推奨された。また、1990年代後半から2000年代初めにかけては、生徒の学習成果を明確にする学習成果アプローチが推進された。

その一方で、「日本語教育は役に立たない」というマスター・ナラティブも、オーストラリア社会に広まっていた。それは、日本語教育の質が低く生徒の日本語運用力が向上しないため、日本語教育が就職やオーストラリア経済に役立っていないという語りであった。この語りも、日本語は「役に立つ」というマスター・ナラティブを前提にしていた。

### 2.4 日本語は難しい／教師の日本語運用力が低い

日本語教育の質の低さが語られる時、常に引き合いに出されるマスター・ナラティブは、「日本語は難しい」、「教師の日本語運用力が低い」という語りである。英語と言語体系が異なる日本語は習得に時間がかかる。それゆえ、日本語教師が日本語運用力を向上させるのには時間がかかる。日本語運用力の低い日本語教師が行う日本語教育では、生徒の運用力を向上できない。たとえ日本語教師の日本語運用力が高くても、日本語学習は生徒に大変な努力と時間を要する。それゆえ、日本語教育は経済的に役に立つまでには至らない、という語りである。オーストラリアで最も学習者数の多い日本語教育が役に立たないという批判は、アジア言語教育やLOTE教育自体が役に立たないという議論を呼んだ。そして、「英語は世界の共通語でありLOTE教育は必要ない」というマスター・ナラティブを、強化したのである。

## 2.5 LOTE 教育の目的は異文化間能力の育成である

日本語教育や LOTE 教育に対する批判は、いずれも LOTE 教育の意義を経済的利益と捉えるマスター・ナラティブから派生したものである。このマスター・ナラティブに対抗するために、「異文化間能力育成こそが LOTE 教育の目的である」とする語りが、言語教育理論、日本語教育の論考、言語教育政策において、2000 年代に強調されたのである。この語りは、日本語運用力の向上ではなく、異文化間能力の育成が日本語教育の目的だと主張することによって、日本語運用力の低さを根拠とする批判に対抗することができる。また、どの言語を学んでも異文化間能力を育成できるため、経済的重要度から言語に優劣をつける言説を否定し、言語間の競争を和らげることもできる。このように、異文化間能力育成を日本語教育の目的とする語りは、日本語教育の経済的利益というマスター・ナラティブを乗り越え、これまで十分に議論されてこなかった日本語教育の知的・文化的側面を十分に議論しようとした点において効果を上げたといえる。

しかし、「異文化間能力育成こそが LOTE 教育の目的である」という語りは、「日本語運用力の向上を目指すよりも、文化を学習の中心に据えるべきだ」という語りへと転化しやすい。実際、言語と文化の統合を目指す ILT が言語教育政策に取り入れられた時には、「ことばの教育」という視点が弱まり、異文化理解や言語以外の教育的意義が強調された。また、ILT が初等中等教育機関で実践されるときにも、言語を伴わない「文化」の授業が行われやすいという傾向が見られた。このように、ILT や日本語教育の論考において、「文化」を学習の中心に据える重要性が強調されればされるほど、日本語教育における「ことばの教育」の視点が軽視されるのである。その結果、「異文化間能力育成こそが LOTE 教育の目的である」という語りは、「外国語能力よりも外国の文化に精通することの方が重要だ」、「日本語の教授をせず、英語で日本文化を教えればよい」という語りへと転化され、その結果、「英語は世界の共通語であり LOTE 教育は必要ない」というマスター・ナラティブに回収されやすい。つまり、日本語教育や LOTE 教育自体の意義を否定しかねないのである。

## 3. オーストラリア初等中等教育機関における日本語教育の課題

このように、オーストラリアでは、LOTE 教育、日本語教育、日本語をめぐって、様々なマスター・ナラティブやそれに対抗する語りが流通してきた。それは、なぜオーストラリアで日本語教育を行うのか、日本語教育を通して何をを目指すのかという問いをめぐる物語である。これまでの議論を単純化すれば、オーストラリアでは日本語教育をめぐって、

日本語運用力の向上が重要だという語り、文化の理解や異文化間能力が重要だという語り、そして日本語教育は必要ないという語り がせめぎ合ってきたといえよう。このことは、オーストラリアにおける日本語教育の課題を示している。

一つ目の課題は、子どもにとって日本語を学ぶ意味は何か、子どもに対する日本語教育において言語と文化をどう捉え、どのように統合していくのかを問い直し、日本語教育実践のあり方を考えていくことである。ILTでも言語と文化を統合する言語教育の理論化を試みていた。しかし、日本語教育の現場において、ILTは日本語を伴わない日本文化教育として実践された。この理由は、ILTが初等中等教育機関の日本語教育現場の実情や、日本語教師の意味世界を十分に理解せずに構想された理論だったからであろう。日本語教師の意味世界や学校現場の状況を踏まえた上で、子どもに対する日本語教育においてどのように言語と文化を統合できるかを考えることが必要である。

もう一つの課題は、日本語教育をめぐる語り に日本語教師の声を加えていくことである。本章で検討した日本語教育の意義をめぐる語りは、政策策定者、言語教育研究者、日本語教育研究者らによって語られたものである。その中で日本語教師は、「日本語運用力が低い」「教室運営ができない」などと、日本語教育の水準を低めている張本人として語られてきた。しかし、日本語教師の声は聞かれてこなかった。日本語教育や日本語教師の意義を否定するマスター・ナラティブに対抗し、現場の視点からオーストラリアの子どもにとって日本語を学ぶ意味は何かを考えていくためにも、一人ひとりの日本語教師の物語を集め、発信していくことが重要である。

変遷する言語教育政策、理論、日本語教育の状況の中、個々の日本語教師たちは何を目指してどのように実践してきたのだろうか。言語教育政策や言語教育理論の変遷は、どのように日本語教師の実践と意味世界の形成に影響を与えてきたのだろうか。また、そのような影響に対し、どのように主体性を発揮してきたのだろうか。そしてオーストラリア社会における日本語教育を取り巻くマスター・ナラティブを、どのように受け止め、利用したり対抗したりしながら、一人ひとりの物語を紡いでいるのだろうか。第4章から第6章で、三人の日本語教師のライフストーリーを検討することによって考察していく。

## 第4章 Margaretの経験・意味・実践

### 1節 はじめに

本章では、州立 X 高校で言語課長を務める Margaret の事例を検討する。Margaret は、オーストラリアで生まれ育った 50 代の女性である。Margaret は 1970 年代中ごろ以来、クイーンズランド州およびオーストラリアにおける日本語教育に関わってきた。Margaret は力量のある日本語教師であり、生徒の信望も厚い。また、その力量を買われ、外国語教師の育成、支援や、カリキュラム作成、地域の LOTE コーディネーターなど、LOTE 教育全体の発展に貢献する職務を任命されてきた。Margaret の日本語教師人生は、クイーンズランド州における日本語教育および LOTE 教育発展の歴史とともにあったといえよう。

本章では、Margaret のライフストーリーから、次の点を分析する。(1) Margaret は学校・職場での個人史を通して、実践の状況をどのように意味づけ、それに対してどのような実践を行ってきたのか、(2) Margaret は、学校内外でのどのような経験から学び、意味世界を形成してきたのか、(3) 子どもへの日本語教育実践に関わる Margaret の意味世界はどのようなものか。この分析を踏まえ、次の二点を考察する。(1) Margaret の経験・意味世界・実践はどのような関係にあるのか、(2) Margaret の意味世界は、言語教育政策、言語教育理論の変遷とどのような関係にあるのか。

### 2節 研究の手続き

#### 1. 研究協力者と筆者の関係

筆者が Margaret と出会ったのは 2004 年である。筆者がオーストラリアの大学に留学中、Margaret が務める X 高校で、週一日 1 年間にわたり、日本語アシスタントのボランティアをしていたためである。言語課長である Margaret は、語学教師の食事会などに誘ってくれるなど、筆者や他の日本語アシスタントに対し、常に親切に接してくれた。また、筆者の修士論文執筆に際しても、インタビュー調査に快く協力してくれた。本研究のインタビューを申し込んだのは、Margaret と最後に会ってから二年半後であったが、それにもかかわらず、Margaret は調査に快く協力してくれた。

#### 2. 二度の調査の目的と方法

Margaret へのライフストーリー・インタビューは、2007 年 8 月 21 日および 2008 年 2 月 25 日に約 1 時間半ずつ行った。第一次インタビューと第二次インタビューでは、調査の

目的と方法が異なっていた。

第一次インタビューの目的は、次の点を明らかにすることであった。1) Margaret は個人史において、どのような経験をしてきたのか、2) その経験の中で、Margaret は実践の状況をどのように意味づけてきたのか、3) 実践の状況に対し、Margaret はどのような実践を行ってきたのか、4) Margaret は、子どもに日本語を教えることについて、どのような意味づけをしているのか。これらの点を明らかにするために、第一次インタビューでは、言語学習・日本語教育に関わる経験について、時系列で語ってもらった。その際、次の点に焦点を当てて話を聞いた。1) 日本語教師になる前の言語学習経験、2) 日本語教師になってから現在までの教育経験における目標（理想）、課題（現実）、課題に対する取り組みや実践（戦略）、3) 現在の理想・現実・戦略である。

第二次インタビューは、第一次インタビューの半年後に行った。第一次インタビューの結果を分析した結果、次の課題が明らかになった。それは、第一次インタビューでは、Margaret の経験と、子どもに日本語を教えることに関する現在の意味世界は語られているが、Margaret が経験をどのように意味づけているのかや、どのような経緯で現在の意味世界が形成されたのかについては、十分に聞くことができなかったということである。そこで、第二次インタビューでは、言語学習、日本語教育経験、学校外での経験が、Margaret にとってどのような意味を持つかに重点を置いて語ってもらった。その際、次の点に焦点を当てた。1) 自分自身が日本語（言語）を学んだことの意味、2) 子どもたちが日本語を学ぶことの意味、3) 子どもたちに日本語を教えることの意味、4) 言語教育観に影響を与えた学校外の経験とその意味である。

インタビュー中、筆者は質問、あいづち、コメントなどをさしはさんだが、なるべく Margaret の語りを遮らないよう留意した。使用した言語は英語である。インタビューは録音し文字化した。

### 3. 分析の方法

二回のインタビュー結果は、第一次研究、第二次研究として、それぞれ分析した。

第一次研究における分析の観点は次の二点である。一点目は、Margaret は学校・職場での個人史を通して、実践の状況をどのように意味づけ、それに対してどのような実践を行ってきたのかという観点である。つまり、「実践・職業の歴史」と「政策、理論、社会の歴史」の中で、Margaret が現場や自分自身の課題をどのように認識し、それに対してどのよ

うな実践を行ってきたのかに注目する。二点目は、Margaret が子どもへの日本語教育に関してどのような意味世界を持っているかという観点である。それぞれの実践の場における課題認識や実践についての語りには、日本語教育の意味づけが表れる。その意味世界を解釈することが二点目の観点である。

第一次インタビューにおいて、Margaret のライフストーリーは、職務の変化ごとに時系列で語られた。Margaret のライフストーリーは次のように区分できる。

- (1) 生い立ちから学校における言語学習経験（1950年代初め～1970年代中ごろ）
- (2) 初任校での日本語教育経験（1970年代中ごろ～1988）
- (3) カリキュラム執筆経験（1989～1990）
- (4) LOTE コーディネーターとしての経験（1990～1997）
- (5) 高校の言語課長としての経験（1998～2008）

区分ごとにライフストーリーを記述し、前述の二つの観点から解釈する。そして、Margaret の意味世界を構成する重要な概念を《 》に入れて示すこととする。

第二次研究における分析の観点は、Margaret の経験と意味世界の関係である。つまり、Margaret の意味世界を形成し変容させる上で重要な経験はどのようなものか、そのような経験を Margaret はどのように意味づけ、何を学んだのかに注目する。第二次インタビューでは、Margaret 自身にとって重要な経験とその意味づけについて語ってもらった。第二次インタビューで語られたライフストーリーは、個別的で具体的な経験とその意味づけに関する語りと、子どもへの日本語教育に関わる意味世界を直接表現する語りで構成される。そのため、第二次研究ではライフストーリーを時系列ではなく、ストーリーの内容によって、次のように区分する。

- (1) 外国語学習経験とその意味
- (2) ロールモデルとなる先輩教師からの学び
- (3) 子どもへの日本語教育経験とその意味
- (4) オーストラリアの子どもが日本語を学ぶことの意味
- (5) オーストラリアの子どもに日本語を教えることの意味

最後に、第一次研究と第二次研究を踏まえ、Margaret の経験、意味世界、実践の関係を考察する。また、Margaret の個人史を、言語教育政策、言語教育理論の歴史の中に位置づけることによって、Margaret の経験、意味世界、実践と社会的政治的文脈の関係を考察する。

### 3節 第一次研究：学校・職場における状況認識と実践の軌跡

本節では、学校・職場での経験に関するライフストーリーを検討する。職務の変化に伴って、Margaret はどのように状況を意味づけ、それに対してどのような実践を行ってきたのか。そして、子どもへの日本語教育の意味と実践のあり方に関する Margaret の意味世界はどのようなものか。第一次インタビューから、これらの点を検討する。

#### 1. 学校における言語学習経験（1950 年代初め～1970 年代中ごろ）

##### (1) 生い立ち～小学校時代

Margaret は 1950 年代初め、オーストラリアで生まれる。Margaret の父方の祖母はイギリス人、祖父はウェールズ人で、母方の祖母はアイルランド人である。Margaret は外国や異文化背景を持つ人々と関わることなく子ども時代を過ごした。1960 年代、小学校では LOTE 教育が行われないことが「普通」であったという。Margaret の小学校でも LOTE 教育は行われておらず、Margaret は「普通の子ども時代」を過ごした。

##### (2) 高校時代—外国語との出会い

高校に進学すると、Margaret は初めて外国語を学ぶ。外国語を履修した理由について Margaret は次のようにいう。「(1960 年代) 当時、人文系学部に進学するためには、外国語を一つ履修し、高校最終学年まで続けなければなりませんでした。ですから、それが私の学習動機でした」。Margaret はずっと教師になりたいと思っていた。どの教科を教えるかはまだわからなかったが、人文系の学位が必要だということはわかっていたので、外国語を履修する必要があったのである。そこで、Margaret はフランス語を履修した。

必要に迫られて履修したフランス語だったが、Margaret は外国語学習の楽しさを見出す。そこで、高校 2、3 年目の 9、10 年生の時、フランス語に加えラテン語も履修した。ラテン語を選んだ理由は、Margaret が古代史に興味を持っていたからだった。古代史に関する本のは多くはラテン語で書かれていたため、ラテン語に興味を持ったのである。しかし Margaret はフランス語の学習をより楽しんだ。特に「フランス語で話すことができ、人々とフランス語を使ってコミュニケーションできるようになること」が、Margaret にとって言語学習の真の楽しさだったという。Margaret は高校の最終学年までフランス語学習を継続したが、フランス語は歴史と並び最も成績のよい科目の一つだった。クイーンズランド州の教師は二教科教えられなければならないため、Margaret はこの時、フランス語と歴史の教師にな

ろうと決意する。

### (3) 大学時代—日本語との出会い

Margaret は、1970 年代初めに大学に進学する。Margaret が入学したコースでは、一年間に四科目を履修することになっていた。Margaret はフランス語、歴史、英語を履修することにしたが、もう一科目履修することができた。Margaret は、「本当に外国語が好きだった」ため、外国語をもう一科目履修しようと考えた。この大学は 1960 年代中ごろに日本語教育を始めたばかりだったため、日本語学科は新入生に日本語の履修を熱心に勧めていた。そこで Margaret は、日本語をやってみようと思ったのだ。当時の日本語教育の様子について、Margaret は、「そのころ日本語はとても人気があって、一年次には 100 人以上の学生が履修していたのではなかったかしら」と語る。

授業が始まると、フランス語は Margaret が期待していたものとは異なることに気づく。大学でのフランス語授業は、「小説を読んだり文学を批評したりするばかり」で、「personal thing（個人的・人間的なもの）」ではなかったという。それに対して、Margaret は日本語授業に、より興味を抱く。当時の日本語授業について、Margaret は次のように語る。

「教えていたのは、皆日本から来た日本人やバックグラウンドスピーカーでした。私たちは実用的なことばを学ぶ機会があり、人々とどうやってコミュニケーションを取るかといったことを学ぶことができました。だから私は、日本語を本当に楽しんだのです。」

また、日本語授業で扱われるトピックも、「貿易や輸出入といった、どちらかという日常生活に関係のあること」だったという。日本語は「それでも非常にアカデミックなコースで、まだまだ読み書きを志向するコースでしたが、少なくとも何かより実用的なことを学んでいると感じました」と、Margaret は語る。そこで Margaret はフランス語学習を止め、代わりに日本語を、他の学生の 2 倍の単位を履修することにした。そして、日本語と歴史を専門に勉強し、学位を取得したのである。

以上から、外国語授業において《実用的(practical)》であることに価値を置く Margaret の言語学習観が浮かび上がる。Margaret は《実用的》ということばによって何を意味しているのだろうか。高校時代のフランス語の授業では、「フランス語で話すことができ、人々とフランス語を使ってコミュニケーションできるようになること」を楽しんでいた。また、大学時代の日本語授業では、「実用的なことばを学ぶ機会があり、人々とどうやって

コミュニケーションを取るか」を学べたことが、楽しさを感じた大きな理由であった。このことから、Margaret がいう「実用的」とは、《人々とコミュニケーションを取ること》、《話すこと》を意味しているとわかる。逆に、Margaret があまり楽しみを見出さなかったのは、読み書き中心の授業である。大学のフランス語授業は、読み書きや文学批評を中心とした授業だったため、Margaret は学習意欲を失ってしまった。また、フランス語に比べれば《実用的》だった日本語授業についても、「それでも非常にアカデミックなコースで、まだまだ読み書きを志向するコースでした」と断っている。これらのことから、Margaret は読み書きを中心とする授業やアカデミックな授業には価値を見出さず、《実用的》な授業の対極に位置づけていることがわかる。《実用的》な外国語授業に価値を置く言語学習観は、Margaret の言語教育観にもつながっていく。

## 2. 初任校での日本語教育経験（1970 年代中ごろ～1988 年）

大学を卒業した 1970 年代中ごろ、Margaret は Y 高校で日本語教師の職を得る。Y 高校の日本語教師が、奨学金を得て日本へ数ヶ月間留学するため、欠員が出たからである。クイーンズランド州では高校での日本語教育が始まって間もなかったため、日本語を教える高校は依然少なく<sup>19</sup>、大学卒業直後に日本語教師の職を得られたことは「非常に幸運」なことであった。

### 日本語力向上の努力

高校で日本語を教えるに当たって、Margaret はある課題に直面する。それは、自分自身の日本語力の向上という課題である。大学の日本語授業では読み書きが中心で、Margaret の話す力はあまり高くなかった。それに対し、高校では話すことを中心とした授業が求められるため、Margaret は自分自身の話す力を高める必要に迫られたのである。

この課題に対し、Margaret は様々なりソースや機会を利用し、自分の日本語能力向上に役立てている。その一つは、Y 高校の先輩日本語教師である。この先輩教師は非常に経験豊かで優れた教師だったため、Margaret はこの教師に質問することで日本語力を向上させていった。もう一つは、Y 高校における北海道からのホームステイ受け入れである。Y 高校では、1980 年代初めから、毎年、北海道からの短期留学生を受け入れていた。そのため

---

<sup>19</sup> Bonning (1976)によると、1967 年、クイーンズランド州の六つの高校で日本語教育が開始され、1976 年には 24 校で日本語が教えられていた。

Margaret はホームステイ・プログラムの準備・実行に当たり、北海道の団体や日本人の生徒たちと継続的に交流する機会があったという。また、Margaret は日本語を教えながら自分も日本語を読むなどの勉強を続けていた。さらに、国際交流基金による訪日研修プログラムの機会も利用した。一度目は 1970 年代後半に研修旅行に参加し、二度目は 1980 年代中ごろに 3 か月間日本での研修を受けている。こうした努力を通じて、Margaret は自分の日本語能力、特に話す力を向上させていったのである。

### より実用的な教材・教授法の探究

Margaret が直面していたもう一つの課題は、当時の教授法や教科書であった。「当時使っていた教科書はものすごく退屈で、ただ反復練習と文法の機械的な操作があるばかり」だったという。そのため、生徒に興味を持たせるよう工夫することが、Margaret にとっての大きな課題だった。こうした状況に対し、Y 高校は Alfonso プロジェクト<sup>20</sup>の実験校として、当時最新だった教材と教え方をいち早く取り入れたのである。

Alfonso 教授らの開発した教材について、Margaret は次のように評価する。

「批判する人も多いですが、私たちがそれまで使っていたものに比べればずっとよく、実用的な言語教育を子どもたちに行うための大きな前進でした。教材にはモデル会話と、それを実際に使ってみる活動が組み込まれていて、(中略) より現実的な状況が示されていました (中略)。それでもまだ、機械的な学習は多かったです。ですから、子どもたちが理解でき同時にやっていることに興味を持てる方法で言語を提示することが長年の課題でした。」

Margaret にとって、Alfonso 教授らの教材は、話すことを中心とした実用的な日本語教育を実践するための「大きな前進」であった。しかし、それでもなお「機械的な学習」が多く、Margaret は「子どもたちが理解でき同時にやっていることに興味を持てる」、より実用的な方法を求めている。

1980 年代以降、オーストラリアの LOTE 教育は、生徒の言いたいことを表現させる、よりコミュニケーションなアプローチへと変遷していった。こうした流れは、Margaret の求め

---

<sup>20</sup> シドニー大学の Alfonso 教授が中心となり、連邦政府の出資を受けて行われたプロジェクトを指す。これは中等教育機関向けの日本語教科書作成を目指したプロジェクトであり、その最初の成果が 1977 年に出版された日本語教科書『Alfonso 日本語 Book1』である。教科書出版に先立ち、各州の実験校が試案のプリント教材を使用し、フィードバックを行っていた。(カッケンブッシュ 1978)

ていた教授法が具現化されていく流れだった。ただ、Margaret は、コミュニケーションなアプローチを手放しで受け入れていたわけではない。コミュニケーションな授業であっても、文法を説明することが重要だと考えているためである。

「もし生徒が文法やその使われ方を理解していなければ、言語学習の進歩は遅くなると信じています。それは私が年長の生徒を教えてきたからかもしれません。年少の生徒は真似を通して学べると思いますが、年長の生徒は、彼らが何を、なぜやっているのかを理解できると、より効率的な学習をすることができます。(中略) ですから、文法を説明してから、自分自身の意味を表現するなど、実用的な方法でそれを使わせませす。(中略) 生徒が言語構造を理解できるよう支援しない教師は、生徒の誤用とその誤用が根付くのを許してしまっていると思います。それでは生徒が自分の間違いを訂正することができません。自己訂正は非常に重要だと思います。」

この語りから、Margaret が理想とする日本語授業のあり方が浮かび上がる。Margaret は、「生徒が言語構造を理解」できるよう、まず教師が言語の構造を説明し、その使い方を理解させることが重要だと考えるのである。その上で、「自分自身の意味を表現するなど、実用的な方法でそれを使わせ」るのである。これが Margaret のいう、「子どもたちが理解でき同時にやっていることに興味を持てる」実用的な授業のあり方である。つまり、Margaret の日本語教育実践において重要な概念は、《実用的》であると同時に《言語構造の教授・理解》を重視することといえる。

### 3. カリキュラム執筆経験（1989年～1990年）

1980年代後半、ALLガイドラインの登場によって、教授法の潮流はオーディオリンガル法からコミュニケーション・アプローチへと変遷する。Margaret によると、コミュニケーション・アプローチ自体は何年も前から提唱されていたが、「高校で使われている教材にはあまり大きなインパクトを与えていなかった」。ALLガイドラインの発表に伴って、その理念に沿った新しいリソースの開発が、連邦政府の出資で進められることになった。アジア言語を中心に、複数の言語でカリキュラムやリソースの開発が進められた。日本語もその一つである。それが National Japanese Curriculum Project である。そして Margaret は、このプロジェクトの日本語カリキュラム執筆者の一人に選ばれたのである。同じ時期、Margaret は、クイーンズランド州政府の任命により、小学校で日本語を教える。執筆中のリソースが、小学生への日本語教育に適しているかどうかを判断するためだった。

## ALL ガイドラインと Margaret の言語教育観の相違

ALL ガイドラインについて、Margaret は、「いろいろな方法でタスクを分析し生徒に幅広いコミュニケーションなタスクを与える」点については、「生徒に言語学習の中で多様な経験をさせられるすばらしい考え方だ」と満足していた。しかし、《言語構造の教授・理解》を重視する Margaret にとって、ALL ガイドラインには同意できない点もあった。

「ALL ガイドラインで好きになれない点は、言語の（段階的な）発達という概念がないところです。生徒の能力をはるかに超えた言語を、そこに向かって積み上げることなしにただ提示することはできないと思います。でもそれが、当時 ALL ガイドラインが目指していたことでした。」

Margaret は日本語学習において、《言語の段階的発達》という概念を持っていた。つまり、言語には単純な構造からより複雑な構造へと進む段階性があるという言語観であり、生徒に教える際には、その段階に沿って積み上げる必要があるという言語教育観である。一方、ALL ガイドライン執筆者らは、「言語学習には序列があり、このことばを学ぶためにはこういうことができている必要があるという考え方に、強く反対」していたと、Margaret はいう。

このように、ALL ガイドラインの理念と Margaret の言語教育観との間には、大きな相違があった。しかし、Margaret は、高校の日本語教育現場での13年に及ぶ実践経験から、《言語の段階的発達》の概念はどうしてもリソースに取り入れなくてはならないと考えた。そこで、学習段階に合わせた複数のリソース集、*National Curriculum Guidelines for Japanese*、通称「よろしく」シリーズを執筆し、初級レベルのためのより単純な言語から段階的に言語の複雑さを増していくように工夫したのである。このような「よろしく」シリーズのあり方に対して、ALL ガイドライン執筆者らは、初め、強く反対していたそうである。その状況について、Margaret は次のように語る。

『『よろしく』シリーズには、言語機能・概念と呼ばれるセクションと、それに対応した日本語表現例が提示されています。たとえば、誰かにお礼をいうという言語機能だとしたら、日本語でどう表現するかを示しています。そして、その表現には、初級レベル、中級レベル、上級レベルでの言い方が、それぞれ示されています。このような作りで私たちが最初書き始めたとき、ALL ガイドラインに関わっていた人々は皆、『そうすべきではない、それは間違っている』と反対しました。でも、私たちは最終

的にはこのような作りで『よろしく』シリーズを執筆しました。結局、私たちのやり方は、その後執筆された他の言語でも踏襲されました。」

ALL ガイドライン関係者の反対に対し、Margaret ら執筆者は、学習段階に応じた日本語表現例を提示することは、「現場の日本語教師たちが本当に必要としていること」だと説得しなければならなかった。それが「よろしく」シリーズの執筆において一番大変な課題だったと Margaret は振り返る。このような言語教育観の対立が起こる理由を、Margaret は次のように考えている。

「ALL ガイドラインに関わっていた人たちは皆、大学レベルの人たちでした。ですから、現場教師の多くが教授言語に全く精通していないため、教師自身がサポートを必要としていること、実際にどんな日本語を教えたらいいのかを見せる必要があるというのを、彼らは認識していないのだと思います。」

Margaret のこの語りから、現場の状況に合わない理論を主張する「大学レベルの人たち」に対する Margaret のやや批判的な姿勢が垣間見える。一方、Margaret が《日本語教師の専門性》を自覚していることも窺える。Margaret は言語教育観が対立した時、研究者のいうことを無条件に受け入れるのではなく、現場の日本語教師としての経験と知見を信頼し、誇りを持って意思決定を行っている。このことから、子どもに対する日本語教育実践や現場の教師の状況については、教師である自分たちの方が研究者よりも深い理解を持っているという Margaret の自負が窺える。また、現場の日本語教師のニーズに応え支援しようとする Margaret の意欲も見られる。カリキュラム執筆という職務において、《現場教師の支援》が、Margaret にとって重要な意味を持っていたといえる。

#### 4. LOTE コーディネーターとしての経験（1990年～1997年）

Margaret は、「よろしく」シリーズ執筆に2年間関わった後、1990年にプロジェクトを後にする。プロジェクト自体はさらにもう2年続いたのだが、Margaret は「自分ができることは全てやった」と感じたという。その理由について、Margaret は、「私が愛していることは、実際に子どもと関わり、子どもと話し、子どもに教えることです。（中略）私は執筆者ではありません」と語る。

「よろしく」シリーズ執筆の仕事を去った時、Margaret はクイーンズランド州から LOTE コーディネーターの職を任命される。この頃、クイーンズランド政府は LOTE 教育を徐々に全ての小学校で実施することを決定しており、その計画を確実に実行するための担当者

が各地域に配備されることになったのである。Margaret は、クイーンズランド州内の一地域を担当した。LOTE コーディネーターの任務は、小学校へ LOTE 教育導入・実施を実現することであった。具体的には、「小学校に行って彼らがどの言語を希望しているかを聞いたり、彼らのために教師を探したり、リソースを提供したり、教師が必要なリソースを見つけられるよう支援したり（中略）教師の研修を行ったり」と、LOTE 教育の導入・実施、質の向上に関する幅広い業務を行うことだった。

LOTE コーディネーターの職務が始まった当初の課題について、Margaret は次のように語る。

「当時学区に 30 近くある小学校のうち、既に LOTE 教育を行っていたのは二校だけでした。ですから私たちは、一つ一つ学校を訪問して、言語教育のよさを説得しなければなりません。というのも、教師や校長の間には、（小学校で LOTE 教育を実施することは）政府が勝手に決めたことであって、それを実行するのは難しすぎるという感情が強かったからです。学校には熱意を持って参加してもらう必要がありました。そのため、私たちの課題は、言語学習は意義深いことで、彼らの学校でもできるという考えを売り込むことでした。そして、教師を見つけたり、近隣の学校が協力して同じ言語を選ぶようにしたりすることでした。」

この語りから、1990 年当時、小学校への LOTE 教育導入に対して多くの抵抗があったことが窺える。Margaret は LOTE 教育を確実に実施するために、《学校の熱意が必要》だと認識していたため、LOTE 教育の意義を売り込むことが必要だと考え、実行したのである。もっとも、クイーンズランド州では、小学校に言語教育を導入することは「やらなければならないこと」と決まっていた。そのため、より重要な課題は「どうやってやるか」だったと、Margaret は振り返る。それが「教師を見つけ」、その教師が複数の学校で教えやすいよう「近隣の学校が協力して同じ言語を選ぶように」するということだったのである。

LOTE 教育がオーストラリアの子どもたちにとって重要だという認識が次第に育っていくにつれ、Margaret の課題は、LOTE 教育の導入・実施から、LOTE 教育の質の向上へと変わっていった。《LOTE 教育の成否を決定するのは教師》だと Margaret は考える。Margaret は、「いかなる教育も教師と生徒の関係次第です。もし、生徒や周りの人々を熱中させられる教師がいれば成功するし、もしそういうスキルを持たない教師だったら失敗することもあります」と語る。そこで Margaret は、「在職者研修を行い、授業をおもしろくするアイデアを提供したり、教室運営の仕方についてサポートしたりする」教師支援

に尽力したのである。

1990年代は NALSAS 計画が実施されていた時期である。しかし NALSAS 計画が開始しても、Margaret の課題は本質的には変わらなかったという。「常に問題だったのは、十分な数の教師を見つけること、教師が学校の中で尊重されるよう配慮すること、そして教師が仕事をしやすいように支援することでした。つまり、私たちは教師のサポート・チームだったのです」と Margaret は語る。この発言から、強力な言語教育政策が文書として発表されても、それだけで状況が変わるわけではないということがわかる。むしろ、Margaret のように、個々の学校や LOTE 教師に地道に働きかける努力があつてこそ、言語教育政策を実現できるといえよう。この意味で、Margaret が務めた学区においては、言語教育政策を実現する上で、Margaret が非常に重要な役割を担っていたのである。このことは、日本語教師個人の実践が、言語教育政策の実施に重要な影響を持つことを示唆している。同時に、Margaret のような現場の日本語教師が、地域の LOTE 教育や LOTE 教師支援に貢献できた背景には、LOTE コーディネーターを配備するクイーンズランド州の言語教育政策があつたことも忘れてはならない。

しかし、1997年、LOTE コーディネーターの任務は突然終了した。LOTE 教育を含む全ての科目のコーディネーターが所属するサポートセンターを、クイーンズランド州政府が閉鎖したためである。クイーンズランド州政府の財政的問題が原因だったと、Margaret は指摘する。これにより、クイーンズランド州における LOTE 教育への支援、特に教師への支援が著しく減ることとなった。このことは、政策決定が個人の職務や LOTE 教育に対する支援のあり方を大きく変えることを顕著に表している。

## 5. 高校の言語課長としての経験と現在の課題・実践・理想（1998年～現在）

### X 高校における課題認識とその背景

LOTE コーディネーターの任務終了後、Margaret は州立 X 高校の言語課長に就任する。X 高校では、日本語を含む五言語が教えられており、言語課長は全ての言語を統括する。その職務は、カリキュラムの質と実施の管理、生徒の学習状況の把握、予算管理、リソースの確保、教師のサポートなど、多岐にわたる。また、Margaret 自身も日本語授業を担当している。

Margaret にとって最も重要な課題は三つある。一つは LOTE 教育の PR である。オーストラリアでは LOTE は八つの重点的学習領域(Key Learning Area)の一つとして位置づけ

られているが、クイーンズランド州では小学校 6、7 学年と中等学校一年目の 8 学年においてのみ必修となっている(2007 年現在)。X 高校では 8、9 年次に言語科目を少なくとも二単位履修することを義務づけ、それ以降は選択科目としている。各科目を履修する生徒の数によって教師数や予算、学校内での立場も変わってくるため、中等学校においては言語を履修する生徒数を確保することがいわば死活問題なのである。Margaret は次のように語る。

「私たちは五つの言語科目を提供しています。ですから、全ての言語の教師たちが協力して言語を売り込むことが重要です。(中略) つまり、いつも課題となるのは、言語教師が言語を売り込み、子どもたちが言語学習に価値を見出せるように気をつけること、そして生徒が言語学習に魅力を感じ、継続するようにすることです。言語教育は、常に一定の PR を伴うのです。」

二つ目の課題は、生徒の興味やレベルにあったカリキュラムを選ぶことである。X 高校には学力の高い生徒が多いため、彼らが常に興味を持ち、言語学習に熱中できるような、知的刺激のある教材を与えることが必要だという。逆にいえば、そのようなカリキュラムを提供できなければ、生徒たちは LOTE から目をそむけてしまうのである。

そして、三つ目の課題は、高校全体の科目履修制度が、生徒の LOTE 学習を妨げたり LOTE 履修者を減らしたりすることのないよう、制度見直しの際には注意することである。X 高校では、2000 年ごろから続けてきたカリキュラム制度を見直し、2008 年度から新しいカリキュラム制度を導入した。新カリキュラム制度の下では、新しい言語を始める生徒は 8 年次の 2 学期と 9 年次の 1 学期に、小学校で学習した言語と同じ言語を学ぶ生徒は 8 年次の 1 学期と 9 年次の 1 学期に、それぞれ LOTE を履修する。そのため、8 年生では LOTE を履修できない時期ができてしまう。そこで、新カリキュラム導入に伴い、LOTE が開講されない時期にも、言語やその文化に触れ、興味を高める機会を作ろうと、文化クラスを始めることにした。これは、完全に文化だけではなく、言語を伴った形で文化を教えるクラスだという。つまり、日本文化のクラスでは、日本のアニメなどを英語の字幕つきで見せることによって、生徒たちは日本語を聞くことができ、英語を使って映画を分析するなどによって日本文化に対する理解を深められるというのである。この文化クラスを導入することによって、生徒たちが言語に興味を持ち、高校を通して言語学習を継続することを、Margaret は期待している。

これら三つの課題はどれも、LOTE 学習に対する生徒の興味や学習意欲を高め、LOTE 履修者数を増やすことに関わっている。そのために Margaret は、PR やカリキュラムの改

善、科目履修制度の見直しといった実践を行っている。言語課長という立場から、Margaret は日本語だけでなく X 高校で教えられている全ての言語の教師を取りまとめながら、学校における LOTE 教育の価値向上に尽力しているのである。

### LOTE 教育に対する社会的・政治的文脈の意味づけ

Margaret が認識する三つの課題は、LOTE 教育の価値を向上させる努力をしなければならぬ現実を反映している。つまり、現状では、LOTE 教育の意義が十分認識されていないのである。このような状況について、Margaret は次のように意味づけている。

「オーストラリアは実質的に昔からずっと単一言語国家です。状況は変わりつつありますが、他の言語や文化に全く興味がなく、英語さえ話せば世界で通用すると信じる人が大勢います。ですから、異言語を学ぶことは重荷ではなく、誰もがすべきことだということをおぼえてもらうことが、昔も今も変わらない LOTE 教師の課題です。」

つまり、Margaret は、LOTE 教育の価値づけの低さを、オーストラリア社会全体の問題と捉えているのである。そして、LOTE 教師の実践は、教室で言語を教えることに止まらず、LOTE 教育の意義を宣伝し、LOTE 教育の価値を高めることを含むと考えているのである。このことから、Margaret は、オーストラリア社会に蔓延する「LOTE 教育は必要ない」というマスター・ナラティブを認識し、それに対抗することが LOTE 教師の重要な役割と見ていることがわかる。

LOTE 教育に価値を置かない社会通念を形成する上で、政府トップの態度や言動が大きな影響を及ぼすと Margaret は考える。

「労働党が政権を取れば<sup>21</sup>、言語学習が再び強調されるようになると思います。今の首相は完全に単一言語話者で、ようやく最近アジアを発見したばかりです（笑）。これは言語学習の価値を本当に下げるものでした。（中略）もし私たちの社会のトップに、異言語を学ぶことは非常に重要だと発言するロールモデルがいなければ、私たちは今よりも（言語学習を）先に進めることはできないでしょう。それはよくないと思います。」

Margaret はこのように述べ、異言語に対するハワード首相の消極的な態度が、LOTE 教

---

<sup>21</sup> 2007 年 11 月に行われた選挙において、労働党ラッド氏が首相に選出されたが、第一回インタビューを行った 2007 年 8 月時点ではハワード氏が首相であった。ラッド首相は NALSAS 計画の土台となった Rudd 報告書の執筆者であり、自身も中国語に堪能である。そのため、ラッド氏が首相に就任することによって LOTE 教育への支援が再び高まるのではないかと期待をする日本語教師が多かった。

育の価値づけをさらに下げたという見方を示している。実際、第 3 章で検討したように、ハワード首相は LOTE 教育に対して消極的な政策を取り、それまで行われていた言語教育政策や支援を中止した。このような政府トップの姿勢が社会に与える影響力の大きさを、Margaret は現場で実感しているのである。

その一方で、LOTE 教育の価値と質を高めるためには、言語教育政策が策定されるだけでは十分でないと、Margaret は考えている。この考え方は、2007 年 8 月現在進められていた、クイーンズランド州の言語教育政策に対する意味づけにも表れている。クイーンズランド州では、各地域がそれぞれ独自の LOTE プランを立てて実行する制度を、2008 年度から開始した<sup>22</sup>。X 高校が位置する地域では、12 学年で LOTE を履修する生徒数を増やすこと、LOTE 学習の継続性を確保すること、教師研修の機会を最大化することなどが目指されている。その一方で、言語に焦点を当てた「LOTE」に替わる選択肢として、あるいは言語学習に先立つ導入として、「Intercultural Investigations : IcIs (異文化間探究)<sup>23</sup>」を提案している<sup>24</sup>。このプランについて Margaret は次のように述べる。

「これは書類の上ではよく見えます。(中略)しかし、他の地域はもっと肯定的かもしれませんが、私にはこのプランが実施され、きちんと運営されるための実質的な支援があるようには見えません。たとえば、地域コーディネーターの仕事は全ての学校を回って計画が実行されるようにすることですが、彼らがそうした努力をするようには見えません。ですから、『政策が実行されるよう誰かが責任を取らなければならない』と彼らが言わない限りは、政策は成功しないでしょう。」

つまり、紙の上でよく見える政策でも、それを実行する責任者や実質的な支援がなければ、政策は成功しないと Margaret は考えているのである。そして、2007 年現在、Margaret は地域の立てた LOTE プランに対して、非常に懐疑的な見方を示しているのである。

また、LOTE を履修する生徒の数を増やすことを推奨する LOTE プランに対し Margaret は、「生徒がなぜ LOTE を学ぶかは、政治的理由でも財政上の理由でもなく、全く別のこと

---

<sup>22</sup> クイーンズランド州教育省ホームページ参照。

<http://education.qld.gov.au/curriculum/area/lotte/regional-trial.html>

<sup>23</sup> IcIs とは、言語に焦点を当てた授業に代わり、異文化理解や異文化間の探究に焦点を当てた授業の形態である。これは、ILT を提唱する「国家声明と計画」を受けてクイーンズランド州で開発されたものである。詳細はクイーンズランド州教育省ホームページ参照。

<http://education.qld.gov.au/curriculum/area/lotte/docs/icis.pdf> (2008 年 5 月 13 日参照)

<sup>24</sup> "DRAFT Strategic Plan for Languages Education Greater Brisbane Region State Schools, 2008-2012" より。

です」と述べ、このような政策が生徒の LOTE 学習に影響を与えるわけではないという見方を示している。生徒が LOTE を学習する動機について、Margaret は次のように語る。

Margaret : 私が日本語を学び始めたとき、明らかに日本は急成長中のアジア国家で、(豪日間の) 貿易も伸びていました。日本は今でもオーストラリアにとって経済的に重要なパートナーですが、日本の景気は後退しました。こうした状況を子どもたちは見えています。いえ、子どもたちではなく親たちです。親たちは、言語学習における経済的可能性が言語を学ぶ重要な理由だと考えています。そして私はオーストラリアが今後関わる必要のある次の巨大な経済は中国になるだろうと思います。

筆者 : すでにいくつかの学校では日本語から中国語に切り替えていますね。

Margaret : はい。私はそういう経済的動機が子どもたちの学ぶ言語に影響を与えるのではないかと懸念していますが、それは避けられないでしょう。

Margaret は、生徒の LOTE 学習や言語選択に影響を与えてきたのは、生徒の保護者が考える「言語学習における経済的可能性」だったと考えているのである。日本語学習者の急増もこうした「経済的動機」によって牽引されてきたが、現在、同じ理由から中国語学習者が増えているのである。Margaret は、このような「経済的動機」が生徒の言語選択を左右することに反対しているが、それは不可避だと考えているのである。

### 日本語教育を通じて Margaret が目指すもの

「経済的動機」によって学習する言語を選ぼうとする風潮に対し、Margaret は、それを変えるための働きかけを行っている。Margaret は実践の中で、次のような考えを広めようとしているという。

「私が推し進めようと努力している概念は、異言語を学ぶこと、それ自体が学びだということです。中国語を学ぶか日本語を学ぶかということではありません。たとえば、私自身も高校を通してフランス語を学びましたが、日本語が私の仕事に必要な言語となりました。私はこの例を使って生徒たちにこう話すんです。高校があなたたちの言語学習人生の終わりではありません。後からドイツ語やロシア語や他の言語が仕事で必要になれば、それを学ぶことができます。そんな風に私は強調しようとしています。」

このように、Margaret は LOTE 教育が置かれた状況を変えるための主体的な働きかけを行っているのである。またこの語りには、Margaret の言語学習に関する意味づけが表れている。すなわち、どの言語でも《異言語を学ぶこと自体が学び》であり、《言語学習は人生

を通じて続く》という意味づけである。そしてそこには、複数の言語学習経験を経て日本語教師になった Margaret 自身の経験が反映されている。

「異言語を学ぶことそれ自体」の学びを、Margaret は《文化と言語に対する深い理解》を発達させることと捉えている。Margaret にとって《文化と言語に対する深い理解》とは、「日本の人や日本のものの見方とオーストラリアの人のものの見方を理解できる」ことや、それによって、「文化を理解するということに対してより敏感」になること、「生徒たちが教室にいる他者に対してより寛容で尊重するようになること」を意味している。《文化と言語に対する深い理解》を発達させるために、Margaret は、「日本の人々や生徒たちやあるいはアシスタント教師たちと交流」することを重視し、それができるくらいまで「言語スキルを発達させられるように、生徒が日本語を学び続けること」を目指しているのである。つまり、たとえ高校でそのレベルに達しなくても、生徒が生涯を通じて「日本語を学び続けること」が大切だと考えているのである。そのために Margaret が日本語教育実践において心がけているのは、「彼らが生涯を通じて言語学習を続け、もし他の言語が必要になったら、そこであきらめず、新しい言語の学習を始められるだけの、動機や自信を与え」ることなのである。

### ILT の解釈と Margaret 自身の文化観・言語観

日本語教育実践を通して Margaret が最終的に目指す「文化と言語に対する深い理解」は、ILT の方向性と重なる。また、2008 年度から X 高校で開講した文化クラスは、クイーンズランド州で推進されている IcIs に近い授業である。しかし、ILT に対して、Margaret はむしろ批判的な意味づけをしている。X 高校の文化授業も、IcIs を実施するためというよりも、言語学習への生徒の興味を高める意図で開講されたという。Margaret が ILT に批判的な理由は二つある。一つは、言語の学習にかけられる時間が限られている中で、文化に焦点を当てる ILT を実践することはできないということである。Margaret は、ILT の解釈とその意味づけを次のように語る。

「ILT について、こんな風に聞いています。まず、生徒は目標言語の文化をより深く理解し、どうして日本人がある行動を取るのかを理解します。次に、生徒は、なぜオーストラリア人の自分は違う見方をするのかを理解します。そして、生徒は第三の方

法<sup>25</sup>を取るのだそうです。(中略)とても素敵なお考えだと思います。でも、私が疑問に思うのは、本当の意味で ILT を実行するとしたら、13 歳の生徒の能力でできるのかということです。日本語でできないことは明らかです。だとしたら、私の貴重な時間を英語で教えなければなりません。少しならいいですが、私の授業を全て変えようとは思いません。」

つまり、13 歳の生徒の日本語能力では、異文化間の探究をさせる際に英語を使わざるを得ないため、日本語学習の貴重な時間を無駄にしてしまうと、Margaret は考えているのである。ILT に対して Margaret が消極的なもう一つの理由は、ILT では生徒に《言語と文化に対する深い理解》を発達させられないと考えるからである。

「ILT について話をしていた人々からはこんな風に聞いています。決断をさせるのだと。日本文化でいくか、オーストラリア文化でいくかというように。私は、こういう決断はその場の状況によって注意深く行う必要があると思います。だってこんな風には言えないでしょう。『私はオーストラリア人だから、日本でお辞儀はしない。なぜなら、お辞儀をよいとは思わないからだ』。(中略) こういうやり方では、生徒に敏感さや文化に対する理解を発達させることはできません。」

Margaret が伝え聞いた ILT の解釈は、ILT の本来の意図とは異なり、単純化された「型」として捉えられている。つまり、二つの文化を比較し、どちらか一方を選択させるという「型」である。Margaret がいうように、このような単純化された「型」として ILT を実践しても、異文化に対する深い理解や、異文化を持つ他者とインターアクションを行う力を身につけることはできないだろう。こうした「型」に対して、Margaret は批判的な意味づけをしているのである。

一方、Margaret 自身は、言語に付随する「意味」として文化を捉える。そして、日本語教育実践において、次のように文化を扱うという。

「『春』ということばを日本語で学ぶとします。その時、クイーンズランドに住んでいる人にとって春がどんな意味を持つのかを考えます。クイーンズランドには春がないので、あまり多くの意味はないでしょう。ジャカラランダの花かもしれません。つまり、私たちがこの春について知っていることを話します。(中略) 次に日本にいる日本の

---

<sup>25</sup> ILT の捉え方は ILT 提唱者の間でも一様ではない。クイーンズランド州では、Lo Bianco, Liddicoat & Crozet (1999) に基づく ILT の解釈が採られている。それは、自言語・自文化(第一の場)に固執するのではなく、目標言語・文化(第二の場)に迎合するのではなく、新しい「第三の場」を創造する力を育成する教育として ILT を捉える見方である。

人にとって春がどういう意味を持つかを話し合います。桜の花を見てどんな気持ちになるのかなど。それから日本の状況での概念をより深く理解します。これが文化について話すというとき私が意味することです。ステレオタイプではなく『意味』なんです。もし日本の人が『春』ということばをいう時、これら全てのことが心に浮かんでいるのだという。(中略) 私にとってはこれが本当の『異文化間言語理解』です。」

Margaret が考える「異文化間言語理解」は、異なる文化に属する個人が持つ意味世界を考え理解することであり、生徒自身の意味世界を自覚させることでもある。この意味で、Margaret が既に行っている実践の方が、クイーンズランド州で普及している解釈に基づく ILT よりも、本来の ILT の意図に近いともいえる。

ILT に対する Margaret の語りから、ILT の理論が学校現場にどのように伝わり、現場教師にどのように受け止められているかに関する現状が垣間見える。

一つは、ILT の理論が現場の日本語教師に届くまでに、本来の意図とは違う形で解釈され、単純化され、言語と切り離された文化比較の「型」として再構築されていることである。このような「型」としての ILT が先行すれば、日本語教育において言語を伴わない文化授業が広がっていくだろう。その結果、日本文化に対するステレオタイプを助長する、「ことばの教育」の側面が軽視されることにより日本語教育の価値づけが下がるなどの問題を招きかねない。

二つ目は、子どもに対する日本語教育実践を長年行ってきた現場教師は、「型」としての ILT に意味を見出さないということである。Margaret のように、言語使用や言語構造の教授・理解を重視する日本語教師にとって、ILT は言語学習に自然な形で取り入れられるアプローチと映らないのである。そのため、日本語教育において言語的側面を重視する教師ほど、ILT や ILT を推奨する言語教育政策を無視する傾向があると考えられる。

三つ目は、現場の日本語教師の意味世界には、ILT と同様、学習者や他者の意味世界を重視する文化観や、ことばの学習と文化を統合させようとする言語教育観が、既に備わっている場合があるということである。このことは、新しい理論を現場に普及させようとする時、研究者や政策関係者が教師に対して一方的に理論を伝達するよりも、一人ひとりの日本語教師の意味世界を捉え、理論との共通点や相違点を探求する必要性があることを示唆していよう。

以上、本節では学校・職場での経験に関するライフストーリーから、Margaret の状況に

対する意味づけと実践、そして意味世界を検討してきた。では、本節で浮かび上がってきた Margaret の意味世界は、どのように形成されてきたのだろうか。次節では、教室、職場、地域における経験とその意味づけから、Margaret の意味世界形成過程を検討する。

## 4 節 第二次研究：経験を通して形成された Margaret の意味世界

本節では、第二次インタビューで語られたライフストーリーから、Margaret の経験と意味世界の関係を検討する。具体的には、Margaret の意味世界を形成し変容させる上で重要な経験はどのようなものか、そのような経験を Margaret はどのように意味づけ、何を学んだのかに注目する。また、Margaret にとって、子どもが日本語を学ぶことの意味と、子どもに日本語を教えることの意味は何かについても検討する。

### 1. 外国語学習経験の意味—実践・アイデンティティ・世界観への影響

#### 1.1 外国語学習経験の意味と実践への影響

##### 「読み書き」中心の外国語授業からの学び

第 3 節でも述べたように、Margaret は日本語教育実践において、《実用的》な授業に価値を置いている。このような言語教育観を形成する上で、高校や大学での外国語学習経験は非常に重要である。学校での外国語学習経験が、どのように現在の日本語教育実践に影響を与えているかという質問に対し、Margaret は次のように答えている。

「おそらく、私が受けてきた授業とは同じ方法で教えたくないという意味で、影響しています。私は大学での日本語学習が好きでしたが、日本語授業はまだ伝統的でした。つまり、文字の読み書きに焦点が当てられていました。授業の中で、話す活動は少ない反面、読み書きの活動は非常に多かったです。日本語は、文学ではなく実用的なトピックなどを扱っていたという意味では、フランス語に比べて実用的でしたが、それでも読み書き中心のコースでした。ですから、私は生徒に、もっとオーラルな言語経験をさせたい、その言語で関係を築けるようにさせたいと思うようになりました。もちろん、年月を経て、教授法はよりアクティビティ・ベースへと発展し、トピックについて生徒に調べ学習をさせたりするようになっていきましたが。ですから、もし私の言語学習経験が私の教え方に何らかの形で影響を与えているとしたら、それは、より実用的で、より生徒とインターアクティブであろうとするようになったことです。そしてそれは、私が教えてきた年月の間、言語教育全体がとってきた潮流と重なります。」

Margaret は、自分が受けてきた「読み書き中心」の日本語授業を反面教師として捉え、自分は生徒に「もっとオーラルな言語経験をさせたい、その言語で関係を築けるようにさせたい」と思うようになったのである。そのような意味づけから、「より実用的で、より生

徒とインターアクティブ」な授業を目指す言語教育観が形成されたことがわかる。

### 日本語学習経験の中で印象的なエピソードとその意味

大学の日本語授業は「読み書き」中心だったが、Margaret は大学時代、次のような《実用的》な日本語学習経験をしている。Margaret の意味世界形成において重要な経験である。

筆者：日本語を学習する中で、重要な体験について話していただけませんか。

Margaret: はい。私が日本語学習を始めたのは大学からで、その時私は 18 歳でしたが、一番印象に残っていることがあります。私たちは日本の方にホームステイを提供する機会があったのですが、私は一年目と確か二年目にホームステイを提供しました。それは誰かとインターアクションする実用的な経験だったので、私にとって一際印象的でしたし、日本語を勉強しなければならないという実感がありました。だってその人と話さなければならないのですから。私が覚えているのは、日本語を始めて一年目、(日本人の) 学生が私の家に到着した時のことです。夕方だったので、私は彼に、自分がよい日本語だと思ふ表現で、食事を済ませたかどうか聞きました。否定疑問で「食べませんでしたか」と聞くと、彼は「はい」と答えました。日本語の経験が浅かった私は、彼が yes と言ったのだから、既に夕食を済ませたと思ってしまいました。もちろん少し経ってから彼が本当はまだ食事をしていなかったことに気づいたので、食事を出したのですが。ですから、こういう経験は全般的に印象に残っていますね。

筆者：(中略) その経験についてどう思いますか。

Margaret: この経験は私の教え方を特徴づけるものです。なぜかという、私は今もこの経験を例として使って、「気をつけて。質問の仕方によって、日本語でははい、いいえを使った答え方が変わります」と生徒に説明しているからです。

日本人のホームステイを受け入れた経験は、Margaret にとって二つの点で重要な意味を持っている。一つは、日本人のホームステイを受け入れることは、「誰かとインターアクションする実用的な経験だった」ためである。「その人と話さなければならない」という《実用的》な状況が、Margaret の学習意欲を高めている。もう一つは、実際のコミュニケーションの場で誤解が起きたことによって、誤解の原因となった日本語と英語の構造的な違いを理解する重要性に気づいたためである。ホームステイのエピソードでは、否定疑問に対する答え方が日本語と英語で違っていることを理解していなかったため、ミスコミュニケーション

ーションが起きてしまった。このような経験から、Margaret は言語構造の違いを理解することの重要性を痛感したのである。この経験は、Margaret の日本語教育実践にも影響を与えている。つまり、日本語と英語の言語構造の違いを生徒に説明するという実践スタイルを生み出したのである。その意味で、この経験は、Margaret にとって、自分の「教え方を特徴づけるもの」という意味を持つのである。

### ヨーロッパ言語と日本語を学んだ経験の意味

日本語と英語の言語構造の違いを重視する Margaret の言語観、言語教育観は、フランス語、ラテン語、日本語の三言語を学習した経験からも影響を受けている。複数の言語を学んだ経験と日本語教育実践との関係を、Margaret は次のように語る。

「ヨーロッパ言語とアジア言語を学んだことによって、英語がいかに関西語と似ているか、日本語がいかに関西語ともフランス語とも異なる構造を持っているかを比較する機会を持つことができたと思います。そのことによって、生徒たちにより簡単に違いを説明できるようになりました。日本語の文の作り方がフランス語とも英語とも異なるということを説明できれば、誤解を防ぐことができます。私はその知識を持っているので、生徒たちはすぐに理解することができるのです。私は生徒たちがどこで問題に直面するかわかるので、その問題が大きくなる前に説明することができます。」

フランス語と日本語を学んだことによって、Margaret は日本語と英語だけでなく、フランス語と英語、フランス語と日本語を比較する視点を持てたのである。それによって日本語独特の構造に意識的になり、「生徒たちにより簡単に違いを説明できるように」なったのである。Margaret は言語構造の違いについての説明を非常に重視するが、その根底には Margaret の言語教育観、言語学習観がある。それは、生徒が誤解しやすい言語構造を教師があらかじめ説明することが有効であり、教師はそうした知識を持っている必要があるという言語教育観と、生徒は問題に直面する前に教師の説明を聞くことによって、よりよく、より早く理解できるという言語学習観である。

フランス語と日本語と英語を比較する視点を持てたことは、日本語に対する生徒の先入観を払拭し、学習意欲を高める上でも有益であったという。

「フランス語を学んだおかげで、『動詞の活用や単数・複数などを考えたら、日本語はフランス語よりもずっと簡単だ』と生徒にいつも言えますし、実際にフランス語と日本語を比べてみせることもできます。なぜそういうことをするかというと、多くの人

が、日本語は非常に難しいと思っているからです。でも、フランス語を学んだことで、ヨーロッパ言語もそれぞれの面において難しいということがわかりました。ですから、日本語が多くの点においてとてもわかりやすい言語だということを示すことによって、生徒たちの中に日本語学習に対する前向きな態度を築くことができるのです。」

フランス語を学び、ヨーロッパ言語独特の難しさを知っている Margaret は、「日本語は難しい」というマスター・ナラティブに対抗し、「日本語はフランス語よりもずっと簡単だ」という考えを生徒に伝えることができるのである。それによって、「生徒たちの中に日本語学習に対する前向きな態度を築くことができる」と考えている。

このように、三つの言語を学んだ経験によって、日本語を教える上で有益な視点や知識を得ることができたと、Margaret は意味づけている。複数の言語を学んだ経験は、《言語構造の理解・教授の重視》という概念を形成する基盤になったといえよう。

## 1.2 日本語を学ぶことによって得たもの—Margaret 自身への影響

日本語を学ぶ経験は、Margaret の日本語教育実践に影響を与えただけでなく、Margaret 自身にも影響を与えている。日本語学習をきっかけとして、Margaret の内面、人生経験、世界観にもたらされた変化を検討する。

### 日本語・日本文学によってもたらされた「内面の変化」

日本語を学ぶ経験は、Margaret の価値観や人となりに、次のような影響を与えたという。

「外国語を学ぶ時、その言語を話す人々とインターアクションすることを学びます。私にとって、そのことが大きな影響を与えたのではないかと思います。言語を学ぶ時、それを話す人々の性格を少し取り込むのだと私の友人がよく言っていましたが、その観点からすると、私は日本の文化や文化的価値を取り込んでいるのではないかと思います。たとえば、内面の強さを秘めているとか、強く主張しないとか、そういう価値観が多分少し私に影響を与えていると思います。」

Margaret はこのように、日本語を学び、日本語を話す人々と交流する経験を経て、自分自身の内面が日本文化に影響を受けたと感じている。Margaret がここで言及している日本文化の特徴は「内面の強さ」に表わされているが、日本文化に対するこのような理解は大学生の時に読み漁った英訳された日本文学から来ているという。

「大学時代、多くの時間を大学の図書館で翻訳された日本文学を読んで過ごしていま

した。本当にたくさんの日本文学を読みました。私は日本の伝統的な…（中略）というよりも夏目漱石をはじめ、1800年代後半から1900年代の著者の作品が大好きでした。ですから、私の伝統的な日本文化の理解はその時代から来ていると思います。」明治の文学作品を通して、日本文化に対する Margaret の興味と理解は深まっていった。そして文学作品に描かれる日本文化のある側面に心酔し、非常に興味をひかれたのである。

Margaret にとって日本語を学ぶことは、日本人や日本文学とふれあうことであり、その経験は自分自身の価値観や人となりに変化をもたらすものだったのである。このことから、Margaret にとって日本語学習は、日本語の知識やスキルを得るといった認知面だけでなく、情意やアイデンティティとも強く結びついていることがわかる。

### 日本語によって広がった友人関係と旅の機会

日本語を学び、教える経験を通して、Margaret は数多くの日本人の友人を得る。また、何度となく日本を訪れる機会も手にする。こうした学校や職場以外で日本人や日本と関わってきた経験は、Margaret にとって大きな意味を持っている。

Margaret は、国際交流基金の研修や、隔年で行われる X 高校の修学旅行引率などで、20回以上日本を訪れている。その中でも特に印象に残っているのは、友人を訪ねて夫と共に北海道を旅行した時のことだという。この友人は Y 高校へのホームステイを斡旋していた団体の代表であり、Margaret とは長年の友人である。彼女の友人たちや妹夫婦がオーストラリアを訪問したときには、いつも Margaret がホームステイを提供していた。そして Margaret が北海道を旅行した時、この友人たちが Margaret と夫を連れて北海道中を案内してくれたのである。この時、車で北海道をぐるりと巡り、海岸沿いの民宿に泊まりながら、知床半島まで足を伸ばした。そして知床半島の民宿で、波の音を聞きながら日本の友人たちと一緒に過ごしたことが特別すばらしい思い出として残っているという。

日本への旅の他に大切な経験として、国際交流基金の日本語教育アドバイザーたちとの交友関係を Margaret は挙げる。Margaret はクイーンズランド州に派遣されるアドバイザーたちと親しい関係を築いてきた。学校や別の場所で彼らをサポートしたり手助けを申し出たりすることが多かったという。そのうちの一人とは、家が近かったこともあり、非常に親しい友人になったという。

このような旅の機会や友人について、Margaret は次のように述べる。

「いろいろな機会に日本を訪れて出会った様々な人々や私がしたこと、それら全ての

経験は、日本にいるのがどんなことかを生徒たちに伝える熱意を私に与えています。実際に日本にいるということ、いろいろな場所で幅広い経験をしたことが、私に影響を与えた人生の側面だと思います。」

こうした経験は、自分が日本との関わりで得た経験を生徒に伝えようとする「熱意」を高めたという意味で、Margaretの日本語教育実践に影響を与えている。しかしそれ以上に、Margaret自身の人生や世界観に大きな影響を与えたのである。

### 日本語を学んだことによってもたらされた「人生の変化」

旅の経験や日本の友人たちは、日本語を学んだことによって得たものである。Margaretは日本語を学んだ経験を「私の人生で最も素晴らしいこと」だという。その理由についてMargaretは次のように語る。

「日本語を学んだ経験は、全く新しい交友関係の世界を広げてくれました。私の親友の何人かは、長年にわたって出会ってきた日本人ですし、強い交友関係のおかげで、私は旅をしてたくさんの素晴らしい人々に出会ったり、違う文化を見たりする機会を得られましたし、私の夫も同じようにこの素晴らしい体験に参加することができました。」

このような世界は、日本語を学んでいなければ全く縁のないものだったと、Margaretは考えている。そう考える理由は、Margaretの生い立ちにある。

「私の家族背景は、祖母はイギリス人で祖父はウェールズ人、もう一人の祖母はアイルランド人です。父方の祖母はイギリスから移民しましたが、生涯祖国に帰ることはありませんでした。ですから、ここへ来たらそれで終わり、どこへも行きませんでした。事実、彼らはほとんど街を出たこともなかったのではないかと思います。母方の祖父母は田舎の出身で、非常に貧しい人々でした。父方も母方も両方貧しかったです。ですから、私の背景には、外国を旅行する機会や、外国に行ってみたいと思う機会は何もなかったのです。」

こうした家庭環境に育った Margaretにとって、外国語を学ぶということは「人生を変える」意味を持っていたのである。

「もし私がフランス語と日本語を学んでいなかったら、というよりも日本語の方が深く学んだ言語だったので、主に日本語を学んでいなかったら、外国へ行く機会もなかったでしょうし、行きたいとも思わなかったでしょう。ですから、日本語は、私の目

の前に全く新しい世界を開いてくれたという意味で、私の人生を変えたのです。」

このように、Margaret にとって日本語を学んだ経験は、オーストラリア以外の世界に目を向け、外国の人々や文化と関わりあい、自分が関わる世界を大きく広げた意味を持っているのである。そして、日本語学習を通じて広い世界を得たことは、小さな世界に暮らしていたそれまでの自分や家庭環境との対比において、劇的な変化をもたらしたのである。それゆえ、Margaret にとって日本語は特別な意味を持つものであった。

### 日本滞在経験がもたらした世界観の変化—オーストラリア国内の外国人への共感

日本語を学び、日本を訪れた経験は、Margaret 自身の世界を広げただけでなく、身近な異文化への理解や共感にもつながっている。Margaret は、日本語を学び日本を訪れたことによって、オーストラリアに住む外国人の子どもたち、特に非ヨーロッパ系の子どもたちに対して、真の共感を持つことができるようになったという。その理由を、Margaret は次のように語る。

「私は日本では目立つ異質な人間だったので、あちこちで注目されました。失礼な見方ではありませんが。その経験によって、私は、自分自身の国にいないということ、自分の国の人々に受け入れられるのではないということがどのようなことか、感じることができました。その感覚のおかげで、ある国で異質の人間であるということがどんなことであるのかについて、本当に理解できるようになったのです。」

つまり、Margaret は、日本語を学び、周りの人々とは異質な外国人として日本に「いる」という感覚を経験したことによって、今度は自分の国にいる外国人の感覚を想像し、共感を持てるようになったのである。この語りから、異文化存在や異文化経験に対する Margaret の敏感さが浮かび上がる。Margaret にとって日本語を学んだ経験は、日本や日本人への共感や関心を高めただけでなく、自国内の異文化背景を持つ他者に対する共感や関心を高めたとという意味で、Margaret の世界観を変容させたといえよう。そして、この経験は、言語学習や旅の経験が、身近な異文化への共感や敏感さを発達させるという気づきを、Margaret に与えたとも考えられる。

以上、Margaret にとって外国語を学ぶ経験がどのような意味を持つかを検討してきた。次に、日本語教師として職場や教室で他者と関わってきた経験が、Margaret の意味世界をどのように形成してきたかを検討する。

## 2. ロールモデルとなる日本語教師からの学び

Margaret が最初に日本語教育実践を行った Y 高校には、Margaret の教師人生を通してロールモデルとなった先輩教師がいた。この先輩教師は Margaret の意味世界に大きな影響を与えている。先輩教師について Margaret は次のように語る。

「彼女は常に穏やかで、彼女の授業も常に穏やかでした。彼女は進取の精神に富んでいました。私たちは Alfonso プログラムをいち早く導入しました。私たちは Alfonso プロジェクトの実験校だったんです。ですから彼女はいつもその時代に導入されたばかりの新しい方法や新しいことを積極的に試そうとしていました。(中略) 彼女はいつも私と一緒に過ごし、私に何をすればいいか、どうやってすればいいか、たとえば教室運営についてなど、いろいろなことに助言をくれました。彼女がよく言っていたのは、自分は腹を立てている時ほど静かになるので、生徒たちはそれを尊重しなければならない、ということでした。」

この語りから、Margaret が、先輩教師が直接助言してくれた日本語の教え方や教室運営についてだけでなく、先輩教師の仕事に対する姿勢や生徒に対する接し方からも、大切なことを学んでいたことがわかる。それは、「穏やか」な人となりと授業、「新しいことを積極的に試そう」とする「進取の精神」、後輩教師を支援する姿勢、怒ったときの生徒への接し方などである。その中でも、Margaret が学んだ最も大切なことは、生徒への接し方だった。Margaret は次のように語る。

筆者：どんな面において彼女はロールモデルだったんですか。

Margaret：彼女は生徒に対してとても共感的で、親切でした。彼女は私に、教えている生徒を本当に好きになるということをロールモデルとなって教えてくれました。その当時、生徒に親切な教師ばかりではありませんでしたから。(中略) 権威主義がまだとても強かったんです。年配の先生たちは特に。もちろんその当時、教師が子どもを鞭で叩くことも許されていました。そんな状況の中で、彼女は、生徒にやさしく接することが必要で、それが生徒から最もよい成果を引き出すのだということを示してくれたのだと思います。もちろん生徒から尊敬される必要がありますし、権威も必要です。でも、生徒との(共感的な)関係も必要なのです。

Margaret は先輩教師から学んだことの中でも特に、「生徒に対してとても共感的で、親切」であること、「教えている生徒を本当に好きになるということ」を、大切な学びとして意味づけている。そしてそのことが「生徒から最もよい成果を引き出す」ということを、

先輩教師の実践から学びとったのである。学校教育において「権威主義」的な教師が多い中、生徒に共感的で親切的な教師のロールモデルを初任期に得られたことは、Margaretにとって幸運で意義深いことだったのであろう。先輩教師の存在は、教師はどのような存在であるべきか、生徒とどのような関係を築くべきかという、Margaretの教師像、教育観を形成する上で、非常に重要な意味を持っている。

### 3. 子どもへの日本語教育経験とその意味

次に、子どもへの日本語教育実践経験の意味を検討する。日本語教育実践や生徒からMargaretは何を学び、その経験をどのように意味づけているのだろうか。

#### 3.1 日本語教育実践からの学び—生徒が理解できる教え方の習得

Margaretは、生徒への日本語教育実践を通じて、よりよい日本語の教え方について学んでいく。その学びの過程について、Margaretは次のように語る。

Margaret：それは継続的な学びの経験でした。学ぶ時というのは、生徒を混乱させてしまって、次回の授業で、生徒が混乱した原因は自分の説明の仕方にあると気づいた時です。そこから学んで、次の授業では改善しようとします。このようにして、生徒が一番難しいと感じそうな分野がわかるようになりました。そういう分野については、混乱が生じないように、つまり生徒が効果的に学べるように、最も単純で明確に言語を提示しようとします。ですから、私が生徒に教えることを通して年月をかけて学んだのは、どこが生徒にとってわかりやすく、どこがわかりにくいのか、どこが説明を必要とするところなのかということです。

筆者：教えながら学んでいったのですね。

Margaret：はい、その通りです。生徒の反応から学ぶのです。生徒が理解できていないときにはわかりますから。そんな時は、「なぜ生徒は理解できなかったのか。私は説明したのに」と自問します。そして、自分の説明の仕方を振り返り、次回には説明の仕方を改善しようと努力します。

Margaretは、生徒の反応から「生徒が一番難しいと感じそうな分野」とその分野について、「最も単純で明確に言語を提示」する方法を学んでいった。それは、生徒の反応や自分自身の説明の仕方を省察し、問題点を改善する、継続的な学びであった。この語りには、Margaretにとってのよい授業のあり方が表れている。それは、日本語でわかりにくい分野

について「混乱が生じ」ず、「効果的に学べる」よう、教師が説明する授業である。こうした授業によって Margaret が最も重きを置くのは、生徒が《わかる》ことである。そのため日本語教師は「わかりやすい説明」をする役割を持っているのである。Margaret は「わかりやすい説明」の仕方を日本語教育実践と生徒の反応を通して習得してきたといえる。

### 3.2 日本語教師としてのやりがいを感じる経験

Margaret は長年教師として生徒たちに日本語を教えてきたが、その熱意の源は、日本語学習に熱中し生涯を通じて日本語と関わり続けた教え子たちの存在である。特に Margaret の印象に残っているのは、日本語教師になって 2 年目に Y 高校で教えた男子生徒である。この生徒は、当時高校 1 年目の 8 年生だったが、その後 20 年にわたって Margaret と連絡を取り続けた。彼は日本語と日本に魅了され、日本に住むことになる。Margaret が国際交流基金の研修で渡日した際にも、彼は日本で Margaret と会っている。別の教え子は JET プログラムに参加し、オーストラリア帰国後はブリスベン空港で日本人観光客への顧客係の職に就いているという。また、日本語教師になった教え子も三、四人いるそうである。

こうした教え子を持った経験について、Margaret は次のように語る。

「これらは私を感激させた経験ですし、今の生徒たちにもよく話す経験です。私は生徒たちが（日本語を）楽しみ、愛するのを見るのが本当にうれしいし、それがとても好きで、やりがいを感じます。（中略）彼らの高校時代に私がスタートさせたことをその後彼らがどう活かしているかを見るのが私の喜びなのです。」

この語りから、Margaret は、生徒が日本語学習を「楽しみ、愛する」こと、生涯を通じて日本語を活かすことに、教える喜びややりがいを感じていることがわかる。特に、自分が教えたことがきっかけとなって、生徒たちの人生により変化を与えられたということは、Margaret の喜びであり、日本語教師でいることへの熱意を増す経験だといえる。このような経験を通して、《生徒が日本語学習に興味を持つこと》、《生徒が生涯を通じて日本語を続けること》に価値を置く Margaret の意味世界が形成されていったと考えられる。

### 3.3 日本語学習に興味を持たせる実践の工夫

生涯を通じて日本語学習を続けるだけの興味を生徒に持たせることが、日本語を教える上での Margaret の目標である。では、Margaret は日本語教育実践の中でどのようにその目標を具現化しているのだろうか。Margaret は、生徒に熱意を持って日本語を学習させる

ために、次の三つの工夫を行っているという。

一つ目は、生徒の興味あることを日本語と統合することである。Margaret は次のように語る。

「生徒が学びたいことを教えるということ。つまり、自分が教えようとしていることを、生徒が興味あることに合わせて仕立てる(tailor)ことです。そうすることで、生徒はトピック自体に興味を持ちます。それから、日本語でどうやってやるのかを見せるのです。ですから、生徒の興味を理解し、その興味が日本語の授業に統合されるようにすることが大切です。」

この工夫は、興味あるトピックや内容を通して、生徒が日本語学習に興味を持つきっかけを作る工夫といえる。そして、興味あること、言いたいことを日本語でどのように表現するかを示すことによって、生徒の興味を日本語学習に統合することができるのである。

生徒の表現したいことを日本語で表現させるという工夫は、二つ目の工夫とも関連する。それは、実際に生徒が日本語を使って、生徒にとって実用的で意味のある活動を行う機会を与えることである。そのような「ハンズオン」活動、つまり具体的で実地の体験を伴う言語学習活動が非常に重要だと、Margaret は考える。これは、Margaret が重視する日本語授業の《実用的》な側面である。

三つ目の工夫は、生徒が「成功」を感じられるようにすることである。その一つは、生徒が成功を体験できるよう、生徒に合わせて目標を再設定することである。たとえば、Y 高校で、Margaret は、日本語が特に不得意な生徒に対して次のような工夫を行った。他の生徒が別のことを学習している時、その生徒にだけは、一から十までの数を学ぶことを目標に設定したのである。するとこの生徒は、クラスで最も速く一から十までを言えるようになった。それによってこの生徒は、たとえ他の生徒と同じことができなくても、何か自分にもできることがあるという強い感覚を持つことができたという。このような「成功」を生徒に感じさせることを、Margaret は非常に重視している。そして、「生徒に成功を与えることはいつでも教育の絶対的な核心」であり、「もし生徒が成功を感じるができなければ、彼らは努力しなくなるでしょう」と述べる。

生徒が「成功」を感じられるために Margaret が行っているもう一つの工夫は、生徒への個別サポートである。日本語学習を他の生徒より遅れて始めた生徒たちに対し、Margaret はしばしば、昼休みなどを利用して個別に日本語を教える。たとえば、11 年生から日本語を始めた中国からの留学生に対し、Margaret は週に数回昼休みを利用して授業を行い、基

礎から教えたという。その結果、この生徒は 11 年生の終わりに A+を取ったという。この体験は彼女にとって非常に重要な成功体験だったと Margaret は語る。このような「成功」体験を持つことによって、生徒たちは日本語学習に自信と意欲を持てるのである。

これら三つの工夫からは、Margaret が日本語教育実践で重視している、「子どもたちが理解でき同時にやっていることに興味を持てる」ことの意味が浮かび上がる。一つ目の工夫と二つ目の工夫は、生徒が「興味を持つ」ための工夫である。一つ目の工夫は、学習内容に対する興味を引きつける工夫であり、日本語学習への間接的な「興味」を追求する工夫といえる。それに対して、二つ目の工夫は、生徒が興味あることを日本語で表現できる機会を作ることによって、日本語学習自体に「興味」を感じさせる工夫である。これは、日本語で何か「できる」ことを体験させる活動であり、Margaret が志向する《実用的》な言語学習活動である。この二つの工夫から、Margaret がいう「生徒が興味を持てる」方法という意味は、ただ生徒にとっておもしろい内容を扱うだけではないことがわかる。むしろ、生徒が日本語を使って、具体的で意味のある何かを《できる》機会を作ることの意味しているのである。また、生徒が日本語で表現したいという意欲を持つためには、表現する内容に興味を持っている必要がある。それゆえ、生徒が興味を持っていることを理解し、日本語授業に統合するという一つめの工夫が、重要な意味を持つのである。一方、三つ目の工夫から、生徒が学習に向き合い興味を感じるために、「成功」を感じられることが不可欠だという Margaret の教育観が浮かび上がる。

このように、Margaret は生徒が日本語を理解し、自分が表現したいことを日本語で表現できる機会を作り出すことによって、日本語に興味を持たせようとしてきたのである。Margaret が重視する《わかりやすい説明》や《実用的》な言語学習活動も、生徒に成功を感じさせ、日本語学習に興味を持たせるために不可欠な工夫なのである。

### 3.4 教師としての経験からの学び—生徒への接し方

日本語教育実践の経験を通して、Margaret は日本語の教え方以外にも大切なことを学んできた。日本語教育経験を通して自分の中で何が変化したかという質問に対し、Margaret は次のように答えた。

「日本語教育というよりも教育全般に関わることですが、生徒を個人として、人間として教えなければならないということを学びました。長年を経て、私は十代の子どもたちに対して、より共感的になりました。十代という年代はとても大変で、中には本

当に苦しい時間を過ごしている子どももいます。ですから、生徒一人ひとりに対して敏感になり、ケアする必要があることを学びました。」

**Margaret** は、教師としての長年の経験から、十代の生徒に対し、個人として共感を持って接する必要があることを学んだのである。思春期の生徒たちは、しばしば授業を妨害したり、学習に集中しなかったりする。そのような生徒に接する際、**Margaret** は次の点を心がけている。

「私が学んだのは、生徒たちの行為に腹を立てても、彼らを尊敬しているということや、彼らによい人間になってもらいたいということ、生徒たちに言い続ける必要があるということです。嫌うのは行為であって、子どもではありません。これは難しい教訓です。なぜなら、若い教師は特に、生徒たちの行為を個人的に受け取り、生徒が自分を嫌っていると思ってしまうからです。」

問題行動を起こす生徒に対して、**Margaret** は「嫌うのは行為であって、子どもでは」ないことを念頭に置いている。そして、そのことを生徒に伝えるために、問題行動に腹を立てている時でも、「彼らを尊敬しているということや、彼らによい人間になってもらいたいということ、生徒たちに言い続ける」ことを、**Margaret** は学んでいる。このような姿勢を示すことによって、人格を持った個人として生徒を受け止めているということ、生徒に伝えようとしているといえる。**Margaret** は生徒の問題行動について、さらに次のことを学んだという。

**Margaret** : 私はまた、生徒たちを動機づけているものが何かを注意深く見ることを学びました。そうすれば、生徒の行為自体に反応しなくなります。むしろ、生徒の中で何が起きているのかを、もう少し深く掘り下げて見つけようとしています。なぜなら、教師が見ている表面的な行為よりも、しばしばずっと多くのことが、生徒の中で起きているからです。

筆者：どうやって生徒の中で起きていることを知るんですか。

**Margaret** : 生徒に質問します。

筆者：授業中に？

**Margaret** : いいえ、違います。十代の子どもを人前で困惑させることほど悪いものはありません。それは私が学んだもう一つの教訓です。十代の子どもに対しては、どんなレベルでも皮肉を言うてはいけません。彼らは皮肉を理解できず個人的に受け取ってしまいます。私は生徒に対してとても敏感なのだと思います。生徒にはこん

な風に質問します。あなたの側のストーリーは何？あなたの見方は何？あなたに今何が起きているのか話して。そんな風に聞くことにしています。ただ単に、あなたがやったことは間違っていると言ってしまうと、それでおしまいですから。

**Margaret** は、生徒の「表面的な行為」に反応して腹を立てるのではなく、「生徒たちを動機づけているもの」をより注意深く捉えることを学んでいる。生徒の考えや動機づけを理解するために、**Margaret** は、生徒が安心して話せる状況で、生徒本人の視点から話を聞くようにしている。つまり、一方的に教師が生徒の問題行動を責めるのではなく、生徒を尊重し、問題行動の背景にある生徒の事情や状態を、生徒本人から聞こうとしているのである。このような生徒への接し方には、生徒本人の立場や考えや経験を尊重し、理解しようとする **Margaret** の姿勢が表れている。

このような接し方は、初めから身につけていたわけではない。生徒に対する共感的な接し方ができるようになったのは、「長い時間をかけた大きな学びの経験」を通してだったと **Margaret** は語る。生徒に対して共感的で親切に接することの大切さは、Y 高校の先輩教師から学んでいたことではある。しかし、**Margaret** 自身がそのような接し方ができるようになったのは、その後何年にもわたって生徒と関わってきたからである。《生徒を個人として扱う》こと、《生徒の考えを尊重し理解しようとする》ことは、教育実践経験を通して **Margaret** が得た最も重要な学びだったのである。

ここまで、**Margaret** の意味世界を形成する上で重要な経験とその意味づけを検討してきた。次の二つの項では、こうした経験を通して形成された **Margaret** の意味世界のうち、「オーストラリアの子どもが日本語を学ぶこと」および「オーストラリアの子どもに日本語を教えること」の意味を検討する。

#### 4. オーストラリアの子どもが日本語を学ぶことの意味

オーストラリアの子どもが日本語を学ぶことの意味について質問した時、**Margaret** は次のように答えた。

「日本語は私のスタート地点ではありますが、私は 1990 年代から 18 年間、小学校の LOTE 教育プログラム担当を八年間、この高校で全ての言語を統括する言語課長を十年間勤めてきました。ですから、私のキャリアは日本語から始まったのですが、私の人生の最も大きな目標は、オーストラリアの子どもたちがどの言語でもよいから一つ

異言語を学ぶということです。オーストラリア社会にとって、生徒たちに異言語を高いレベルまで学ぶ機会を用意することは非常に重要です。ですから私は、日本語をサポートするためにできることはどんなことでもしますが、同時に、クイーンズランド州の学校で提供されている全ての言語をサポートするためにも、できることはどんなことでもします。」

「人生のもっとも大きな目標はオーストラリアの子どもたちがどの言語でもよいから一つ異言語を学ぶということ」というように、Margaret は、日本語だけでなく全ての LOTE を等しく捉えていることを強調する。それは、過去 18 年間、複数の言語を支援し統括する職務に従事してきた経験に深く根ざしている。

このように断った上で、Margaret は、生徒たちが異言語を学ぶ意味として次の四つを挙げる。一つは、異言語学習が、生徒の母語（英語）について考える機会を与えることである。この意味づけは、Margaret が、言語学習を通して、英語をフランス語や日本語と比較する視点を持てるようになった経験とも関わりがあるといえよう。二つ目は、異言語学習が、生徒に外国や異文化の人々とインターアクションする機会を与えるということである。三つ目は、異言語学習が、外国へ旅をし、視野を広げる機会を与えるということである。二点目と三点目は、日本語学習をきっかけに旅や交友関係の世界が広がった、Margaret 自身の経験に根ざしていよう。そして、最も重要な意味として、四点目を次のように語る。

「私にとって最も重要なことは、人生について異なる見方を与えるということです。その見方とは、他の文化の中で暮らしている他の人々が存在していて、その文化は完全に受け入れられるものだということ、そして、私たちはその文化を理解し、関わり合えるようにならなければならないということです。なぜなら、私にとって異言語を学ぶことは世界の調和につながるからです。そして、もし言語を学ぶことが世界の調和に少しでも貢献できるとしたら、それはとても大切だと思います。」

このように、Margaret にとって異言語を学ぶことは、異文化を受け入れ、理解し、異文化と関わり合うことを、子どもたちに学ばせるという意味を持っているのである。この意味づけは、日本に滞在した経験から、オーストラリア国内の異文化を持つ人々に共感するようになった Margaret の経験とも関わっている。また、Margaret が日本語学習を通して目指す、《言語と文化に対する深い理解》とも重なりあう。そして、そのような異言語学習は、「世界の調和」に貢献するものだと Margaret は意味づけているのである。

このように、Margaret にとって異言語を学ぶことは、生徒個人の知的、文化的、社会的

成長にとって大切な学びとして意味づけられている。この視点は、言語教育政策で述べられてきた「知的文化的資質」(NPL)や「学習者の知的、教育的、文化的資質を向上させる」(「国家声明と計画」)といった意義とも共通する。Margaretは、これらの政策における語りを参照し取り入れているとも考えられる。しかし、同時に、Margaretの意味づけは、Margaret自身の経験や学びに深く根ざして形成されたものでもある。また、前節で述べたように、言語教育政策で強調されてきた経済的意義に価値を置いていないことから、Margaretは言語教育政策における語りをそのまま受け入れているのではないことがわかる。

## 5. オーストラリアの子どもに日本語を教えることの意味と実践の工夫

Margaretは、子どもにとっての異言語学習の意味を、生徒の知的、教育的、文化的な成長と広く捉えている。そして、Margaretにとってオーストラリアの子どもに日本語を教えることは、「教育」としての意味を持つ。Margaretは生徒に日本語を教える際、「言語に関するしっかりとした理解と、その言語でコミュニケーションを取れること」を重視しているが、それだけでなく、次のことを生徒に伝えようとしているという。

一つは、Margaret自身が「日本に対してどれだけ興味を抱くようになったのか、日本や日本の人々をどれだけ賞賛するようになったのか」ということである。Margaret自身の人生や内面にとって、日本語や日本がどれほど大きな意味を持っているか、日本での経験がどのようなものだったのかを、生徒たちにも伝えたいと願っているのである。同様に、Margaretは「言語への愛」を生徒たちに与えたいと願っている。つまり、Margaret自身が言語を愛するように、生徒たちも言語を愛してほしいと考えるのである。このことは、Margaretにとって日本語教育が、Margaret自身の人生経験や個人的な興味を表現する場だということを表している。教育は「子どもたちに自分が好きなことを見せ、子どもたちにも好きになってほしいと願うこと」と語るように、Margaret自身の日本や言語への愛を伝えたいと願うことは、Margaretにとっての「教育」にほかならない。

Margaretが日本語教育を通して生徒に伝えようとするものの二つ目は、「世界には他の社会があり、それは私たちの社会と同様に妥当であり、私たちはその社会を受け入れ、理解する必要があるという世界観」である。これは前項でも検討した「世界の調和」に貢献することである。Margaretは、日本や日本人と関わった経験、日本への興味や賞賛を生徒に伝えることによって、「他の社会」に関する肯定的な世界観を生徒たちに持たせようとしているのである。

生徒がこのような愛や世界観を持てるように支援することも、Margaretにとって日本語を教える上で大切なことである。その一つは、生徒が人生を通じて言語を学び続けるだけの動機や自信を与えることである。また、日本人や日本と関わることを奨励し、様々な機会を提供することも、Margaretは重視している。特にMargaretは、日本に住んでみる経験を奨励し、学校での修学旅行をはじめ、日本への交換留学や奨学金の機会など、できる限りの機会を提供しようとしているという。

このように、Margaretにとって子どもに日本語を教えることは、教室で日本語の言語構造を理解させるだけでなく、生徒が日本に対する興味や日本語学習に対する動機と自信を高め、異文化を理解し受け入れる世界観を獲得するよう、幅広い支援をすることといえる。そして、Margaretが生徒に獲得させたいと願うものは、Margaret自身が日本語を学んだことによって獲得してきた人生経験や世界観そのものなのである。

## 5 節 考察

以上、Margaret のライフストーリーから、個人史における経験、意味づけ、実践の軌跡を検討してきた。3 節では学校・職場での経験における状況の意味づけと実践に焦点をあて、4 節では教室、職場、地域での経験とその意味づけに注目して、論を進めてきた。本節では、3 節と 4 節を整理し、考察を行う。まず、Margaret の個人史を通した三つの場における経験と、それによって形成された意味世界の要素を整理する。次に、Margaret の意味世界を整理し、日本語教育実践との関係を考察する。最後に、Margaret の学校・職場での経験と政策・理論の関係を検討する。

### 1. Margaret の経験と意味世界の形成過程

Margaret は三つの場（教室、学校・職場、地域）での経験を意味づけながら、個人史を通して意味世界を形成し変容させてきた。

地域（個人生活・家庭・社会）の場における Margaret の経験と意味世界は、表 8 のようにまとめることができる。

Margaret は、英語を母語とするイギリス系の家庭に生まれ、異文化や外国語、外国とは縁のない環境で育った。いわば、英語単一言語話者のオーストラリア人というアイデンティティであった。しかし、高校でフランス語を学び、大学で日本語を学んだことをきっかけに、Margaret の世界観やアイデンティティは大きく変化する。学校での言語学習経験からは、フランス語や日本語で人々とコミュニケーションを取れることに楽しさを見出す。また、複数の言語を学んだことによって、日本語、フランス語、英語の言語構造を比較する視点を得る。言語学習経験を通して言語観や言語学習観の基礎を形成したといえる。さらに、日本人との交流や、日本文学を読むことによって、Margaret は自分自身の内面に日本文化の価値観や特徴を取り込んでいく。日本語教師としての仕事が始まってからは、日本人との交友関係や日本への旅の機会が広がり、現在まで続いている。こうした経験を通して Margaret は、日本や日本語への熱意と理解を深めただけでなく、オーストラリア国内の外国人に対する共感を持つようになる。また、Margaret のアイデンティティも、英語単一言語話者で小さな世界に閉じていた自分から、三言語を話し日本や世界に開かれた自分へと変化したのである。

<表 8 地域における Margaret の経験と意味世界の関係>

	経験	意味づけ	日本語教育との関係
ことばと文化に関する世界観、アイデンティティ、言語学習に関する意味世界の形成	生い立ち	<ul style="list-style-type: none"> <li>英語単一言語話者で小さな世界に閉じた自分</li> <li>異文化・異言語・外国と無縁の自分</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>異言語を学ぶことによる人生の変化、内面の変化、世界の広がり認識</li> </ul>
	フランス語学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>人々とフランス語でコミュニケーションを取れる楽しさ</li> <li>英語・フランス語・日本語の言語構造を比較する視点の獲得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>インターアクション重視、実用的な実践の志向</li> <li>言語構造の理解重視</li> </ul>
	日本語学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>実用的な言語使用に価値を置く</li> <li>日英の言語構造の違いを理解する重要さを認識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ことば＝他者と関係を築き相手を理解する手段</li> <li>文化＝人々にとっての意味、価値観、考え方</li> </ul>
	日本人・日本文化との交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>交友関係が広がる</li> <li>日本人と交流し相手を理解することによって日本の人々の価値観、考え方を理解する</li> <li>自分の内面に日本文化、日本人の価値観を取り込む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>異言語・異文化間コミュニケーション＝自分の内面を変化させる</li> <li>自分自身の言語への愛、日本への愛を生徒に伝える</li> </ul>
	日本訪問	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本・日本語への熱意と理解を促進</li> <li>自分自身が異文化存在になる経験⇒オーストラリア国内の外国人や異文化存在に共感する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語学習・異文化体験＝他者（異文化存在）に対する理解・尊重・共感を発達させる</li> </ul>

学校・職場での経験は、職務の変化や状況の変化に伴い変化してきた。そのたびに Margaret は、状況を意味づけ、直面した課題を解決する実践を行ってきた。その過程で、子どもが日本語を学ぶ意味や子どもに日本語を教える意味、状況に対する認識、アイデンティティを形成し、変容させてきた。その関係を示したものが表 9 である。中央の列は、職務・経験ごとに Margaret が意味づけた実践の状況と、それに対する実践を示している。右端の列は、実践から浮かび上がる Margaret の意味世界を示している。

<表 9 職務経験の変化に伴う Margaret の意味世界と実践の変化>

職務経験	状況の意味づけと実践	意味世界	
初任校	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の日本語力不足を感じ、日本語力向上に努力</li> <li>教授法・教科書に問題を感じ、よりよい実践のあり方を模索</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語構造を理解でき、学習活動に興味を持てる実用的な方法を目指す</li> </ul>	実践の内容・方法論形成
カリキュラム執筆	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語教育観が対立する ALL ガイドライン執筆者らを説得し、「よろしく」シリーズに言語の段階的発達の概念を反映</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言語の段階的発達の概念重視</li> </ul>	
LOTE コーディネーター	<ul style="list-style-type: none"> <li>小学校での LOTE 教育実現に向けた LOTE 売り込み・教師確保</li> <li>LOTE 教育の質向上のための現場教師支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>現場教師支援の必要性認識</li> <li>日本語教育専門家としてのアイデンティティ</li> <li>LOTE 教師の重要性認識</li> <li>現場教師支援者としてのアイデンティティ</li> </ul>	実践の状況への理解深化
X 高校の言語課長	<ul style="list-style-type: none"> <li>高校における LOTE 全体の価値・質向上を目指した PR やカリキュラム、システム改善</li> <li>LOTE への低い価値づけや経済的動機づけに対し LOTE 学習の意義を訴える</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>どの言語でも異言語学習自体が学び</li> <li>言語学習は生涯続く</li> <li>全ての外国語支援者としてのアイデンティティ</li> </ul>	言語学習の意義確立

初任校では、自分の日本語会話力不足や教科書の問題に対し、日本語力や教え方の向上に最大の関心を払っていた。この時期から Margaret が目指していたのは、言語構造が理解でき、かつ学習活動に興味を持てる実用的な授業であった。

カリキュラム執筆時の職務は、現場の教師のために日本語教育の内容と方法を具現化することであった。そこでの課題は、《言語の段階的発達》の概念を「よろしく」シリーズに取り入れることであった。この時、言語教育観や現場の状況について研究者と意見が対立したことで、Margaret は現場の知見を持った日本語教育専門家としてのアイデンティティを形成したといえる。

LOTE コーディネーターとしての職務は、関係する言語や関係者の範囲という点において Margaret の経験を大きく広げた。Margaret が関わる言語は、日本語から全ての外国語へと広がり、実践で関わる関係者の範囲も、三十校近い小学校の校長や教師、LOTE 教師へと広がった。小学校での LOTE 教育を支援する過程で、Margaret は LOTE 教育実践を左右する状況についての認識を深めていく。それは、学校の熱意と LOTE 教師の資質である。そのような意味づけに基づき、Margaret は、学校への LOTE の売り込みや、教師の支援を行ったのである。この時、Margaret は、LOTE 教師の支援者（「サポート・チーム」）としてのアイデンティティを形成した。

X 高校の言語課長になると、Margaret の立場は、教師や学校の支援者から、言語教育実践者へと変化する。この時の課題は、学校における全ての LOTE 教育の価値と質の向上であった。職務を遂行する上で Margaret は、オーストラリア社会に広まっているマスター・ナラティブに対抗する、言語学習の意義に関する語りを確立し、周囲に訴えていく。つまり、LOTE 教育を不要と考えるマスター・ナラティブや、LOTE 学習の経済的意義のみを重視するマスター・ナラティブに対抗し、学校で学ぶ言語が何であっても異言語学習自体が学びであるという語りや、言語学習は生涯続くという語りを広めようとしていったのである。そして Margaret は、X 高校の日本語教師であるだけでなく、クイーンズランドで教えられている全ての外国語を支援する者というアイデンティティを確立したのである。

さらに、教室での日本語教育実践経験やロールモデルとなる教師との日々の関わりを通して、Margaret は、子どもに日本語を教えること、子どもが日本語を学ぶことについての意味世界を形成していく。教室・学校で子どもに日本語を教える経験とその意味づけ、そして、日本語教育実践との関係を整理したものが表 10 である。

ロールモデルとなる日本語教師との関わりから、Margaret は、生徒への接し方を学んだ。すなわち、生徒に共感的で親切であること、生徒を好きになることが生徒から最もよい成果を引き出すということである。また、ロールモデルとなる日本語教師と関わる中で、理想的な教師像を形成していった。それは、進取の精神を持ち、後輩を支援し、穏やかで親切な人となりを持った教師である。初任期にロールモデルとなる日本語教師から学んだ教師像と生徒への接し方は、その後の Margaret の教師としての経験全体を通して確立されていった。十代の生徒たち一人ひとりと関わり教える経験を通じて、ロールモデルとなった教師からの学びは、Margaret 自身の実感を伴った意味と実践として確立されたのである。それは、生徒を個人として扱うこと、生徒の考えを尊重し理解すること、生徒一人ひとり

<表 10 教室・学校における Margaret の経験、意味づけ、日本語教育実践の関係>

	経験	意味づけ	日本語教育実践との関係
教師像形成・生徒理解の深化	ロールモデルとなる教師との関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に共感的で親切であること、生徒を好きになることが生徒から最もよい成果を引き出す</li> <li>教師像＝進取の精神、後輩支援、穏やかさ、共感的、親切</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒に共感を持って接する</li> <li>生徒の問題行動の動機や心の葛藤に注意を払う</li> <li>生徒の声に耳を傾ける</li> <li>教育＝生徒を好きになり、自分が好きなことを生徒にも好きになってほしいと願うこと</li> </ul>
	生徒と関わる長年の経験	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒を個人として扱う</li> <li>生徒の考えを尊重し理解する</li> <li>生徒一人ひとりに対して敏感にケアする必要がある。</li> </ul>	
子どもへの日本語教育の意味と実践像形成	生徒が混乱した授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>混乱の原因は自分の説明にある⇒次の授業で改善</li> <li>生徒が難しいと感じる分野理解</li> <li>わかりやすい説明の仕方習得</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が《わかる》こと重視</li> <li>年長の生徒は言語構造を意識的に学ぶのが効果的</li> <li>言語構造の明示的な説明</li> </ul>
	日本語に熱中する生徒との関わり	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が日本語学習を楽しみ、愛し、生涯を通じて日本語を活かすことがやりがい</li> <li>生徒が日本語学習を継続すること、そのための自信・動機・興味を持たせることが目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語学習に興味を持たせる実践の工夫</li> <li>1.生徒の興味と日本語の統合</li> <li>2.日本語を使う実用的で意味のある活動(《できる》機会)</li> <li>3.生徒に成功を感じさせる</li> </ul>

に対して敏感にケアすることが必要だという意味づけである。ロールモデルとなった教師との関わり、および教師として生徒と関わる長年の経験を通して形成された、教師像と生徒理解は、子どもへの日本語教育実践を支える Margaret の教育観、指針となっている。Margaret が生徒と関わる際の行動指針は、生徒に共感を持って接すること、生徒の問題行動の動機や心の葛藤に注意を払うこと、生徒の声に耳を傾けることである。そして、Margaret にとっての教育とは、生徒を好きになり、自分が好きなことを生徒にも好きになってほしいと願うこと、という意味を持つのである。

教室で生徒に日本語を教える継続的な経験を通して、Margaret は、子どもがどのように

日本語を学ぶのか、そして、子どもに対してどのように日本語を教えるのが効果的かに関する意味世界と実践像を形成していった。生徒を混乱させる授業を行う経験を重ねる中で、Margaret は自分自身の説明に問題があると考え、生徒の反応を捉え、省察し、説明を改善していく。このような、実践、生徒の反応の観察と省察、実践の改善という円環の中で、Margaret は、生徒が混乱しやすい言語構造について理解を深め、よりわかりやすい説明の仕方を習得していった。こうした経験とその意味づけを通して、Margaret は、年長の生徒は言語構造を意識的に学ぶのが効果的であるという認識を形成していく。そして、生徒が《わかる》こと重視し、言語構造を明示的に説明する実践を行うようになる。その際、日本語、英語、フランス語の言語構造を比較するなどの工夫も行うようになる。

また、日本語に熱中し、生涯を通じて日本語を活かしている教え子を持った経験からも、子どもに日本語を教える意味と実践像が形成されていった。Margaret は、生徒が日本語学習を楽しみ、愛し、生涯を通じて日本語を活かすことをやりがいと感じ、生徒が日本語学習を継続すること、そのための自信・動機・興味を持たせることを実践の目標とするようになったのである。そして、日本語学習に興味を持たせるために、次のような実践の工夫を行うようになった。それは、生徒の興味と日本語を統合すること、日本語を使う、実用的で意味のある活動を行い、日本語で何か意味のあることが《できる》機会を与えること、日本語学習において生徒に《成功》を感じさせることである。

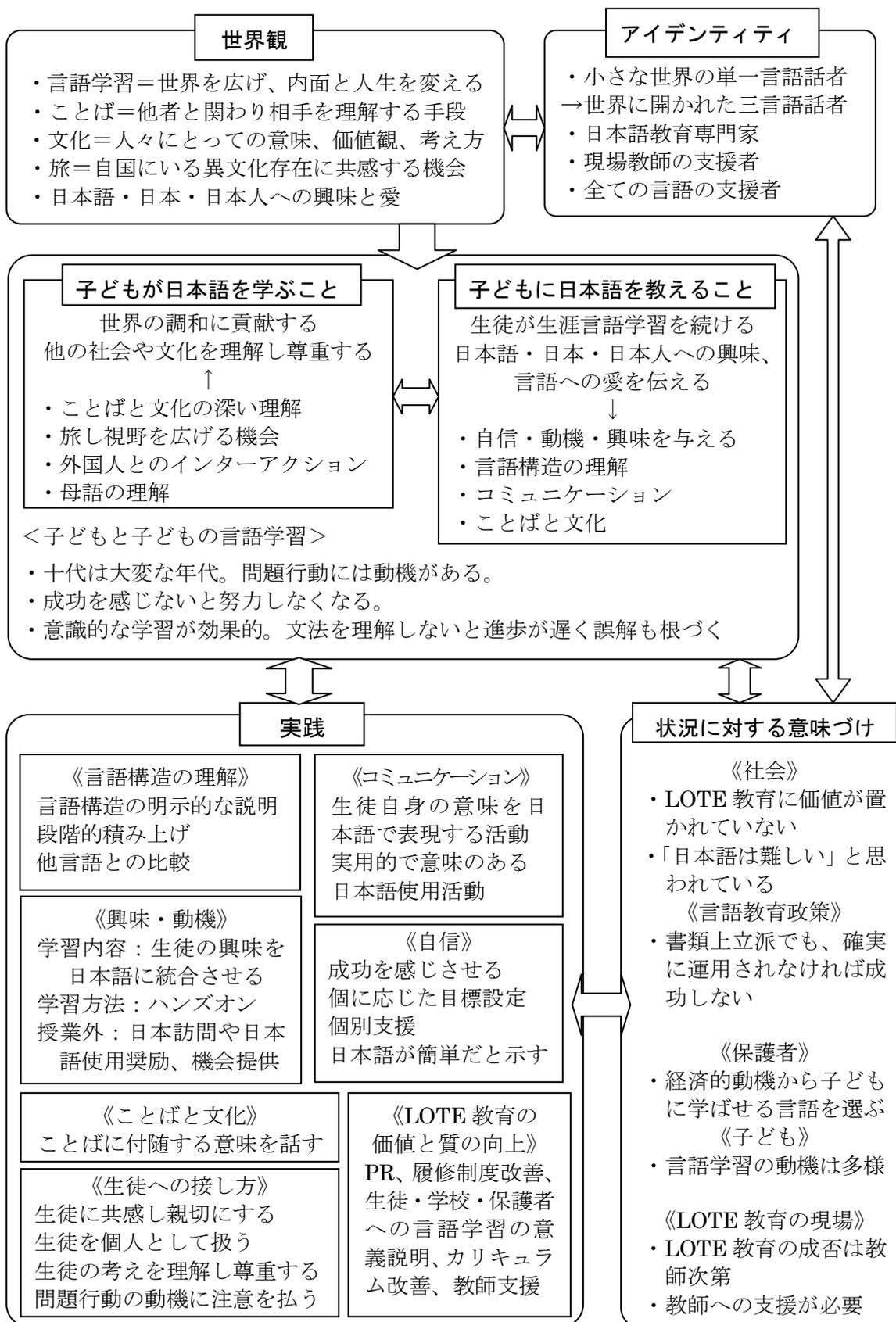
このように、教室・学校での日本語教育実践を通して、Margaret は、子どもが日本語を学ぶこと、子どもに日本語を教えること、子どもに教える教師のあり方に関する意味世界と実践像を形成してきたのである。

以上、地域、教室、学校・職場での Margaret の経験と、それを通して形成され変容してきた意味世界を整理した。それぞれの経験を通して形成された意味世界は、相互に影響しあい、強化しあいながら、Margaret の日本語教育実践を方向づけているのである。

## 2. Margaret の意味世界と実践の関係

Margaret のライフストーリーから、日本語教育実践に関わる Margaret の意味世界が明らかになった。本項では、Margaret の意味世界と実践の関係を整理する。図 3 は、Margaret の意味世界と実践の関係を表したものである。

<図3 Margaretの意味世界と実践の関係>



経験を通して形成された Margaret の意味世界は、Margaret の実践と密接に関係している。

Margaret は、ことばと文化、日本語・日本・日本人などに関して、次のような世界観を持っている。まず、自身の日本語学習経験を通して、Margaret は、言語学習はその人の世界を広げ、その人の内面や人生を変えるという世界観を形成した。そして、日本語を使って日本人と関わり、日本人の価値観を理解し、交友関係を広げた経験から、Margaret はことばと文化を次のように捉える世界観を形成した。すなわち、ことばは他者と関わり、相手を理解する手段であり、文化は人々にとっての意味や価値観、考え方であるという世界観である。また、旅をすることによって、外国の文化や人々について知るだけでなく、異文化を持つ外国人になるということを実感できるため、自国にいる異文化存在に共感する機会を得られると捉えている。さらに、Margaret は、長年にわたる日本語・日本人・日本との関係から、日本語・日本人・日本に対して強い興味と愛を持っている。

このような Margaret の世界観は、子どもが日本語を学ぶ意味と、子どもに日本語を教える意味に強い影響を与えている。Margaret は、子どもが日本語を学ぶ究極の意味を、世界の調和に貢献することと捉えている。つまり、世界に存在する他の社会や文化、異文化を持つ人々を理解し、尊重する姿勢を身につけることである。これは、外国人や異文化、クラスメイトを含む、全ての他者に対して寛容になり、他者と関係を築く姿勢や力をつけてほしいという、Margaret の願いである。このような姿勢や力は、日本語や異言語を学び、ことばと文化への深い理解を発達させることによって育成されると Margaret は考える。つまり、日本語を学び、日本人と日本語で関係を築くことによって、日本の考え方とオーストラリアの考え方、すなわち文化を理解することができるのである。また、日本語に限らず異言語を学ぶことは、旅の機会や外国人とインターアクションする機会を広げ、生徒たちの視野を広げたり、異文化に対する理解を深めたりできると Margaret は考える。さらに、異言語を学ぶことによって、母語についての理解を深め、ことばと文化の理解を深めることができると考えるのである。子どもが日本語を学ぶことに関する、こうした意味づけは、Margaret 自身が日本語を学ぶ経験を通して形成してきた世界観と重なりあう。

子どもが日本語を学ぶことの意味は、子どもに日本語を教える意味を規定している。Margaret は、生徒たちがことばと文化への深い理解を発達させるために、それができただけの日本語力を発達させるまで、生徒が日本語学習を継続することを、実践の目標としている。また、日本語・日本人・日本への自分自身の興味や、言語に対する愛を生徒たちに

伝えることも、Margaretにとって、日本語を教える重要な意味である。このような意味づけを持つ日本語教育実践を行う上で、Margaretは、次の四点を重視する。それは、(1) 自信・動機・興味、(2) 言語構造の理解、(3) コミュニケーション、(4) ことばと文化である。また、Margaretは、子どもと子どもの言語学習についての次のような意味世界を持っている。それは、十代という年代は、心に葛藤を抱える大変な年代であるということ、問題行動を起こす背景には動機があるということ、成功を感じられなければ努力することができなくなるということ、そして、年長の生徒に対しては、文法を意識的に学習することが効果的だということである。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に関するこれらの意味世界は、Margaretの日本語教育実践を直接方向づけている。

言語構造の理解と、コミュニケーションは、Margaretにとって切り離すことのできない概念である。したがって、日本語教育実践においても、生徒が言語構造を理解できると、自分の表現したいことを表現できることの両方を重視している。言語構造を理解させるために、Margaretは言語構造をわかりやすく説明し、言語を段階的に積み上げることを心がける。そのために、英語やフランス語と日本語の言語構造を比較するなどの工夫もしている。コミュニケーションができる力をつけるために、Margaretは生徒に、自分の表現したいことを表現させ、日本語を実用的な方法で使わせる活動を重視する。生徒の興味・動機を高めるために、Margaretは、生徒にとって興味のあることを日本語と統合する、具体的で意味のあるハンズオン活動を取り入れ、日本語で表現できる経験をさせるなどの工夫をしている。また、Margaretは、日本や言語に対する自分自身の経験や愛、興味を伝える、生徒が日本を訪問する機会を提供するなどによっても、日本語学習に対する生徒の興味と動機を高めようとしている。生徒が日本語学習に自信を持つために、Margaretは、日本語学習の中で生徒が成功を感じられるような工夫をしている。つまり、個々の生徒に応じて目標を再設定する、学習が遅れている生徒に対して個別支援を行うなどである。また、フランス語と日本語を比較することによって、日本語が簡単だということを示すなどの工夫もしている。ことばと文化に関しては、ことばに付随する意味を話し合うことによって、日本人と自分たちにとっての価値観や考え方を理解させようとしている。

Margaretの実践において、日本語を教えることと並んで重要なのは、生徒への接し方である。教室内外での生徒とのインターアクションにおいて、Margaretは、生徒に共感し親切に接すること、生徒を個人として扱うこと、生徒の考えを理解し尊重すること、生徒の問題行動そのものではなく、問題行動の背景にある動機に注意を払うことなどを心がける。

生徒への接し方は、長年の経験によって形成してきた、Margaret の生徒の理解に根ざしている。

さらに、教室内外において、LOTE 教育の価値・質を向上させることも、Margaret の実践の重要な部分を占める。これは、LOTE に価値を置かない社会や、経済的意義から言語を選ぶ保護者といった状況に対抗する、Margaret の実践である。オーストラリア社会における LOTE 教育の状況の意味づけと、それに対する教室内外での Margaret の実践は、Margaret のアイデンティティとも密接に関わっている。つまり、Margaret は自分自身を、日本語教育専門家であり、現場教師および全ての言語の支援者であると捉えているのである。このような Margaret のアイデンティティ、状況の意味づけ、教室内外での実践は、Margaret の多様な職務経験を通して形成されてきたのである。

以上、Margaret の意味世界と実践の関係を検討した。その結果、世界観、子どもが日本語を学ぶ意味、子どもに日本語を教える意味、状況の意味づけ、アイデンティティは、相互に密接に関わり合いながら、Margaret の教室内外での実践を方向づけていることが明らかになった。そして、Margaret の意味世界もまた、実践を通して形成され、変容してきたのである。

### 3. 言語教育政策・言語教育理論の変遷と Margaret の経験の関係

最後に、Margaret の実践を取り巻く社会的政治的文脈と、Margaret の経験の関係を考察する。Margaret の職務経験と意味世界の変遷は、言語教育政策や言語教育理論の変遷と重なりあう部分が多い。その関係を示したものが表 11 である。

1960 年代から 1980 年代にかけて、外国語教授法は、grammar-translation から audio-lingual へ、audio-lingual から post-audio-lingual へと変遷してきた。そして ALL ガイドラインと「よろしく」シリーズによって、学習者中心、アクティビティ・ベース・アプローチを中心とするコミュニカティブな教授法が確立され学校現場へと普及していく。この、1960 年代から 1980 年代を【教授法変遷の時代】と呼ぶ。一方、Margaret は、高校での言語学習経験（1960 年代）から「よろしく」シリーズ執筆（1989～1990 年）にかけて、より実用的で興味深く、かつ言語構造を理解させやすい教え方を模索していた。このように、1960 年代から 1980 年代にかけて Margaret が模索していたコミュニカティブな教授法は、言語教育理論の流れと重なりあう。

<表 11 Margaret の経験と言語教育政策・言語教育理論の変遷>

年代	言語教育政策	言語教育理論	Margaret の 職務・意味世界
1960 年代	白豪主義 ↓	<b>【教授法変遷の時代】</b> grammar-translation	<b>【実践の内容・方法論】</b> 言語学習：実用的な授業に 価値を置く
1970 年代 )	多文化主義・多言語主義 言語マイノリティの	↓ audio-lingual	初任教：言語構造を理解で き、学習活動に興味を持 てる実用的な方法模索
1980 年代	ための LOTE 教育	↓ ALL ガイドライン	カリキュラム執筆：言語の 段階的発達重視
1980 年代 後期	<b>【LOTE 教育の量的拡大】</b> 全てのオーストラリア人の ための LOTE 教育	↓ 「よろしく」シリーズ	
1990 年代 前期	オーストラリア経済発展の ためのアジア言語教育	言語運用力、学習成果 アプローチ、言語運用 力測定スケール	<b>【実践の状況】</b> LOTE コーディネーター ：小学校への LOTE 導入・実施
1990 年代 後期	LOTE への消極姿勢 ↓		<b>【言語学習の意義】</b> 高校の言語課長：LOTE 教 育の価値・質の向上
2000 年代	<b>【LOTE 教育の意義捉え直し】</b> 異文化理解のための LOTE 教育	ILT、言語と文化の統合	

1980 年代後期から 1990 年代前期にかけて、Margaret の職務と意味世界は言語教育政策の影響を強く受ける。この期間は、言語教育政策の興隆期であり、言語教育政策によって **【LOTE 教育の量的拡大】** が強調された時代といえよう。このような言語教育政策を受けて、クイーンズランド州では LOTE コーディネーターの役職も誕生した。Margaret の職務は、LOTE 教育を小学校に確実に導入すること、つまり、LOTE 教育の量的拡大という政策を実行することであった。その職務を果たすために、Margaret は一つ一つの現場に足を運び、関係者を動かし、LOTE 教師たちの資質向上に努めたのである。この時期、Margaret が関わった地区での LOTE 教育の成功は、Margaret の尽力なしにはあり得なかったであろう。

う。

1990年代後期以降、連邦政府はLOTE教育に消極的な姿勢を取る。そのことは、クイーンズランド州の方針にも少なからず影響を与え、1997年、LOTEコーディネーターの役職も廃止される。また、連邦政府の消極姿勢は、LOTE教育に対する社会全体の価値づけを下げた。こうした政府の姿勢や社会通念を踏まえ、それに対抗するために、Margaretは【言語学習の意義】を確立している。そして、それを生徒や周囲の人々に伝えることによって、LOTE教育の価値を向上させようとしている。一方、言語教育理論や2003年以降の言語教育政策にも、LOTE教育に対する価値づけを向上させるため、【LOTE教育の意義捉え直し】の動きが起こる。LOTE教育の意義を経済的観点から捉えるのではなく、異文化理解の観点から捉えようとする動きである。

このように、Margaretの職務経験と意味世界は、言語教育政策や言語教育理論をはじめ、LOTE教育が置かれた社会的政治的文脈の変化とともに変容してきた。このことは、Margaretが政策や理論に一方的に影響を受けてきたという意味ではない。Margaretは、それぞれの職務における実践の状況を主体的に意味づけ、それに対し、個人的な経験を通して形成された意味世界に基づいて主体的に実践しているのである。その結果、政策や理論を無視したり、現場の状況に合うように再解釈したりすることもある。LOTE教育の経済的意義を強調する言語教育政策に懸念を示す、ILTに対して消極的な見方を持つなどは、その例である。言語教育政策や理論がどんなに変遷しても、Margaretが一貫して目指してきたのは、子どもたちが日本語学習に興味と熱意を持ち、日本語を使って他者と関わることによって、言語と文化への深い理解を発達させることである。そして、異文化を理解し、他者と関係を築き、究極的には世界の調和に貢献することである。そのような日本語教育実践を行うために、Margaretは、自分自身の個人史を通じた経験と知識や、その時代の最新の知見を、意欲的に実践に取り入れてきたのである。

## 第5章 Anneの経験・意味・実践

### 1節 はじめに

本章では、州立小学校で教える日本語教師 Anne の事例を検討する。Anne は、高校生の時にオーストラリアに移住した、40代の女性である。Anne はもともと高校で日本語を教えていたが、出産による休職後、小学校の日本語教師として復職した。Anne は高校で3年間、小学校で12年間の日本語教育経験を持つ。Anne は2007年現在、クイーンズランド州の州立小学校（A小学校・B小学校）に週2日ずつ通い、6、7年生を中心に日本語を教えていた。オーストラリアの小学校における LOTE 教育では、Anne のように複数の学校を移動して教える勤務形態が一般的である。A小学校とB小学校に共通する困難点は、日本語に対する学校長や他の教師の支援が十分ではないこと、時間割や生徒が頻繁に入れ替わることである。また、B小学校はいわゆる「教育困難校」であり、生徒の問題行動の制御が学校全体の大きな課題となっている。それにもかかわらず、Anne の日本語授業では生徒たちは意欲的に学習に取り組んでいた。困難な状況の中で、Anne はどのように状況を意味づけ、何を目指し、どのような実践をしてきたのだろうか。そして Anne の意味世界や実践は、教室、職場、家庭・地域における経験を通してどのように形成され変容してきたのだろうか。

本章では、Anne の日本語教育実践事例とライフストーリーから次の点を分析する。(1) 日本語教育に関する Anne の意味世界と実践はどのようなものか、(2) Anne の意味世界はどのように形成され変容してきたのか。この分析を踏まえ、次の二点を考察する。(1) Anne の経験・意味・実践はどのような関係にあるのか、(2) Anne の実践と意味世界は、言語教育政策、言語教育理論の変遷とどのような関係にあるのか。

### 2節 研究の手続き

#### 1. A小学校およびB小学校の概要

A小学校はクイーンズランド州のある都市の、閑静な住宅街に位置する州立小学校で、1学年から7学年まで約300名の生徒が在籍する。生徒数の少ない小規模な学校ということもあり、学校の雰囲気はのんびりとした印象である。アジア系（中国、韓国、日本など）やアフリカ系の子どもたちが25人クラスに五人ほど見られる。英語を第二言語（English as a Second Language：以下 ESL）とする子どもはクラスに一、二名ほど在籍し、非常勤の ESL 教師が週数日訪問して英語を教える。

以前、A 小学校では、ほぼ全ての学年で日本語が教えられていたが、2003 年には 5～7 学年へ、2004 年には LOTE 教育必修学年（2007 年現在）である 6、7 学年のみへと縮小されている。授業時間は 45 分授業を二回、計 90 分である。日本語を担当する Anne は週 2 日、A 小学校を訪問する。日本語専用の教室はなく、Anne は生徒の在籍クラスへ移動して教える。Anne の専用のオフィスもなく、図書館司書のオフィスの一角を使用している。

学校からの日本語教育への予算は非常に少なく、2005 年時点では年間 200 ドル程度だった。以前はコピーやラミネート加工は無料で使用できたそうだが、2005 年現在、一回につき 15 ドルほど、教師が自分で負担しなければならなかった。また、他教科や学級担任の教師には提供される Teacher's Aid（教員助手）が、日本語プログラムにはつかないという。

B 小学校は、クイーンズランド州の州立小学校で、約 500 名の生徒が在籍する。その中には、比較的収入の低い家庭出身の子どもや ESL の子どもが多く在籍している。英語母語話者でも、英語での読み書きに問題を抱える生徒が少なくないという。生徒の入れ替わりも頻繁で、常に新しい生徒が転入してくる。家庭に問題を抱える子どもや、落ち着きがなく、学習に集中できない子どもたちも少なくない。そのため、B 小学校において、教室運営や保護者との関係は非常に困難であり、教師のストレスも大きい。

B 小学校における日本語教育は、6、7 学年の生徒に対して、週 90 分ずつ実施されている。2005 年までは 5 学年にも日本語が教えられていたが、現在は 6、7 学年のみである。正規の日本語授業の他に、全校の生徒が好きな活動に参加できる課外活動として、週一回 Japanese Activity も開講しており、日本語を学習したことのない低学年の生徒も参加することができた（2005 年現在。2007 年には行われていなかった）。日本語担当教師は Anne 一名で、週 2 日出勤する。Anne が B 小学校に勤務するまで、何人もの日本語教師が着任したが、いずれも教室運営の問題やストレスなどから、短期間で B 小学校を辞めてしまったそうである。

## 2. 三つの調査の目的と方法

本章で使用するデータは、次の三つの調査によって収集された。

第一次調査は 2005 年 3 月および 2005 年 8 月に、約 1 か月ずつ行った。第一次調査では、Anne の言語教育観と日本語教育実践の実態を明らかにするため、授業の参与観察と言語教育観などに関するインタビューを行った。参与観察の内容はフィールドノートに記録した。

第二次調査は 2007 年 8 月に約 1 か月間かけて行った。第二次調査では、Anne の日本語

教育に関する意味世界、およびその形成過程を明らかにすることを目的として、フィールドワークおよびライフストーリー・インタビューを行った。インタビューは、8月16日に Anne の自宅で約四時間をかけて行った。インタビューでは、次の二点に焦点を当てた。(A) 日本語教育実践に関する Anne の現在の考え、(B) 日本語教育実践に関する考え方に影響を与えた過去の経験とその意味づけである。フィールドワークの目的は、Anne の語りと実践が根ざす文脈を明らかにすることであった。約一か月間、A 小学校および B 小学校で日本語授業の参与観察を行った。

第三次調査は 2008 年 2 月に行った。第二次調査と第三次調査の間に、Anne の状況は変化していた。Anne は長期休暇を取り、大学院で応用言語学を学び始めていたのである。そこで第三次調査では、そのような状況の変化を経験した 2008 年時点において、Anne が日本語教師としての人生をどのように意味づけているかを捉えることを目的として、ライフストーリー・インタビューを行った。インタビューは、2008 年 2 月 28 日、ショッピングセンターのフードコートで、一時間弱かけて行った。

各調査時のインタビューでは筆者が時折質問、コメントをはさみながら、Anne に自由に語ってもらった。インタビューは英語で行い、文字化したものを筆者が和訳した。

### 3. 三つの調査が行われた文脈

第一次調査を行った 2005 年 3 月から第三次調査を行った 2008 年 2 月までの約三年の間に、A 小学校、B 小学校の日本語教育を取り巻く状況や、Anne 自身の状況は変化している。2005 年時点に比べ、2007 年には A 小学校、B 小学校ともに、日本語教育に対する価値づけや支援がさらに低下し、Anne が置かれた状況はますます困難になっていた。そして、2008 年 2 月には、Anne は長期休暇を取り、大学院で応用言語学を学び始めていた。このような状況の変化に伴って、Anne の意味世界も変容していく。そして、Anne の語りも状況の変化を反映して再構成されていく。また、Anne と筆者の関係や、筆者の研究関心も、時間とともに変化してきた。このような文脈の変化は、Anne の語りに少なからず影響を与えていると考えられる。そのため、調査時の文脈を踏まえたうえで Anne の語りを解釈することが重要である。

#### 3.1 第一次調査の文脈

筆者が Anne と出会ったのは、2005 年 3 月である。知人の日本語教師から、とても熟練

した日本語教師がいると紹介してもらったのが Anne であった。知人は臨時教師として Anne が勤務する B 小学校で教えた際、教室運営に非常に苦勞したそうだが、Anne は同じ子どもたちを日本語学習に熱中させていたという。そこで、筆者は Anne の授業を観察させてもらえるよう、Anne にコンタクトをとったのであった。筆者は 2005 年 3 月、8 月に約一ヶ月間ずつ、A 小学校および B 小学校を訪問し、Anne の授業を観察した。Anne は自分のクラスに日本人の訪問者が来ることを歓迎した。なぜなら、子どもたちが日本語を使い学習意欲を高めるよい機会と考えていたからである。そのため、筆者が訪問するときには、いつも子どもたちの学習や Anne の授業の補助などの役割を与えてくれた。Anne が非常に友好的な人物であったため、すぐに打ち解けることができた。Anne は自分の考えを他者に対して率直に話す性格であった。そのため、初対面の時から、自分の実践や悩みなど様々なことを筆者に話してくれた。

Anne の授業を見学した時、筆者は子どもたちの日本語の流暢さや、学習意欲の高さに驚いた。筆者は、Anne の授業を見学する以前に、複数の小学校や高校で日本語の授業を観察してきたが、日本語教育が盛んなことで定評のある学校と比べても、Anne の生徒たちの日本語力の方が高く、日本語学習を積極的に楽しんでいる印象を受けたのである。また、生徒の問題行動が深刻だと言われている B 小学校において、休み時間に Anne と校庭を歩いていると、生徒たちが Anne や筆者に親しく話しかけてくることも印象的だった。このように、筆者は Anne に対して肯定的な印象を持って調査を行ったのである。

### 3.2 第二次調査の文脈

第二次調査は、第一次調査から二年を経て行われた。この間に、筆者の研究関心は次のように変化していた。それは、日本語教師の授業実践を調査者の視点から観察・解釈するアプローチから、日本語教師の意味づけを本人の語りから捉えようとするアプローチへの変化である。また、日本語教師の意味世界や実践を共時的視点からのみ捉えるのではなく、その形成と変容の過程を、歴史的視点から捉えることへ、関心が移っていた。さらに、調査方法も、複数の日本語教師を対象に、広く浅く調査する方法から、ごく少数の日本語教師を対象に、深く調査する方法へと変化した。そこで、第二次調査では、約 1 か月間、ほぼ毎日 Anne を対象にフィールドワークを行った。

第二次調査を行った 2007 年、A 小学校においても B 小学校においても、Anne や日本語教育が置かれた状況は非常に困難であった。A 小学校において、日本語授業は学級担任に

Non Contact Time (NCT) を提供するための穴埋めと見られていた。NCT は教師が授業準備などに充てる時間であり、授業を持たない時間である。LOTE や音楽などの専門教師が教える時間は、学級担任にとっては NCT となる。こうした見方は、日本語教育に対して価値を置かない校長や教師たちの姿勢を反映したものである。さらに A 小学校では、校長が日本語から中国語やインドネシア語に切り替えることを検討していた。B 小学校では、7 学年の教室運営が困難さを極めていた。7 学年はもともと三クラスに分かれていたのだが、担任教師一人では生徒の問題行動をコントロールできなくなっていた。そのため、三クラスを一クラスに統合し、三人の教師が協力して教室運営を行う形式を取っていたのである。7 学年の全生徒は 75 名ほどで、能力や問題行動の程度によって A、B、C の三グループに分けられていた。しかし、このグループ分けは流動的で、学級運営上の理由から生徒が頻繁にグループ間を移動していた。そのため、日本語学習が分断される生徒も多く、グループ内のレベル差が大きかった。また、学級担任の都合により、予告なく二つのグループが統合され、50 人近くの生徒に対し 90 分、日本語の授業を行わなければならないこともあった。このように、二つの小学校の状況は、Anne とその実践にとって非常に厳しいものだった。

第二次調査開始前、筆者が二年ぶりに調査への協力を依頼したにもかかわらず、Anne は快く承諾してくれた。ちょうど同じ時期に来るはずだった日本人の学生ボランティアが、急遽来られなくなったという事情があった。そのため、子どもたちに日本語で日本人と交流する機会を作るためにも、筆者を迎えることは Anne にとって有益だったようである。また、研究者である筆者を迎えることによって、学校長や他の教師に対し、日本語教育の重要性を印象づけられることを Anne は期待していた。第二次調査実施に当たり、筆者は豪日交流基金の助成金を得ていた。この事実は Anne にとって、オーストラリア政府が日本語教育の重要性を認識していることを意味していたのである。当時、A 小学校の校長は日本語教育を止めて、複数の言語を少しずつ教えることを検討していた。このような校長の考えに対し、オーストラリア政府の「お墨付き」をもらった筆者が、Anne を選んで観察しにきたという事実が、よい影響を与えるのではないかと、Anne は期待していたのである。

こうした思惑だけでなく、筆者を迎えることは Anne 自身にとって次のような意味があったようである。一つは Anne 自身の学びという意味である。Anne は自分の授業をよりよくしたいという意欲を持っているが、研修に参加したり他の教師の授業を見たりする機会はなかった。筆者は複数の日本語教師の実践を観察していたため、Anne は他の教師がどのよ

うな授業を行っているのか、うまくいっている授業とはどのような授業なのかを、筆者に聞くことが多かった。また、筆者は Anne が知らずにいた情報を提供することが多かった。たとえば、最新の言語教育政策の動向や、教師研修の情報などである。また、どこにどのような情報があるか、誰にコンタクトを取るべきかといった、情報へのアクセスの仕方を Anne に示すこともあった。もう一つは、Anne の自尊感情に関する意味である。A 小学校では日本語教育が重要視されず、B 小学校では授業環境が悪化する中で、Anne は孤軍奮闘していた。そのような状況の中で、Anne は自分の実践に自信を持てずにいたという。そのため、筆者が Anne の実践を高く評価し、調査対象として Anne を選んだということが、Anne にとって、自分の実践を再評価し、自信や自尊感情を高める上で肯定的に働いたようであった。また、Anne が日々経験していた困難な状況を筆者も体験し共感したこと、そして、Anne の話に耳を傾け、授業や生徒の様子などについて意見を交換したことが、Anne のストレスを和らげ、自分の置かれた状況を客観的に振り返る機会となったようであった。

このような互恵的な関係を通して、Anne と筆者は学校外でも友好的な関係を深めることができた。こうした関係に基づいて、Anne はライフストーリー・インタビューにおいて、個人的で内面に关わる話を含め、自分の経験を豊かに語ってくれたのである。

### 3.3 第三次調査の文脈

第三次調査を行った時、Anne は大学院において応用言語学の夏季集中コースを履修していた。これは大学の夏休み期間に集中的に講義と教育実習を行うものだった。インタビューを行った 2 月 28 日は、ちょうど最初の学期が終わるところであった。Anne は翌々日からベトナムへ旅行に行くということで、大学の課題や旅行の準備であわただしい状況にあった。しかし、筆者の滞在中に再会できるのがこの日だけだったため、Anne は大学の授業後時間を作ってくれた。筆者と Anne は友人として再会し、互いの近況などを報告し合った。調査が目的の面会ではなかったが、途中から Anne の許可を得て、研究目的のインタビューを行った。

## 4. 分析の方法

インタビュー・データおよびフィールドノーツの分析は、次の二つの観点から行った。

第一の観点は、Anne の実践に関する意味世界と実践の特徴を捉えることである。この観点から分析するデータは、第一次調査のフィールドノーツとインタビュー・データ、およ

び第二次調査のインタビュー・データ (A)、すなわち、日本語教育実践に関する Anne の現在の考えについての語りである。これらのデータは次のように分析した。フィールドノートから、Anne が行う学習活動や生徒への接し方の特徴を筆者の視点で解釈した。同時に、インタビュー・データから、Anne 自身が語る実践の工夫や、その背景にある考え方を抽出した。本章では、インタビュー・データとフィールドノートを、互いに例示し補強する形で記述する。

第二の観点は、第一の観点で明らかになった意味世界の形成過程を捉えることである。つまり、意味世界を形成する上で重要な経験はどのようなものか、そして、その経験を Anne はどのように意味づけているのかという観点である。この観点から分析するデータは、第二次調査のインタビュー・データ (B)、すなわち、日本語教育実践に関する考え方に影響を与えた過去の経験とその意味づけに関する語りと、第三次調査のインタビュー・データである。これらのデータの分析は次のように行った。まず、文字化したインタビュー・データを、ひとまとまりのストーリーごとに分け、それぞれにキーワードをつけた。そして、意味世界に影響を与えた重要な経験として語られているストーリーを抽出した。その際、筆者の解釈を Anne に話し了解を得ることによって、解釈の妥当性を高めた。

### 3節 Anneの意味世界と日本語教育実践

本節では、第一次調査および第二次調査における Anne の語りと実践事例から、Anne の日本語教育に関する意味世界と、日本語教育実践におけるその表れ方を捉える。

#### 1. 子どもの学びと教師の役割

##### 1.1 子どもの学びを支える三要素—環境、自信と自尊感情、興味・動機

子どもたちに日本語を教える上で Anne が最も重視していることは何だろうか。子どもたちへの日本語教育実践で目指すものは何かという質問に対し、Anne は次のように語った。

「私は生徒のことばの学習に制限時間を設けてはいません。でも、与えられた時間の中で私が心がけていることは、生徒たちが居心地よく (comfortable)、自信を持ち、やりたいと思えばことばを学ぶことができると感じられるようにすることです。そして、どんな形であれ、生徒が進歩していたら、私はできるかぎり励ますようにしています。もちろん、個人的な問題や他の全てのことをコントロールすることはできません。子どもは、ときにはゆっくりと進歩し、そうかと思うと突然どんどん吸収したりします。あるいは、とてもよく学んでいた生徒でも、家庭で何かがあれば学びが遅くなります。それでも、私はいつも希望と信頼を持っています。第一言語をととてもよく学べるのだから、第二言語や第三言語だって、算数や物理の公式を学ぶのと同じように学ぶことができます。文の構造を知ってさえいれば理解できるので、学ぶための興味を持つことができます。(中略) ですから、私たちはとても簡単なことから始めます。(中略) 生徒たちの自尊感情、つまり、自分自身への信頼を築くことはとても大切です。今、どんな問題を抱えていようとも、子どもは、学びたいと思えばいつでも学ぶことができるのです。」(第二次調査より)

この語りには、Anne にとっての、「子どもがことばを学ぶこと」の意味が表れている。Anne は、子どもが学ぶために必要な要素を、次のように捉えている。それは、(1)「生徒たちが居心地よく」学習できる《環境》、(2)《自信と自尊心》、(3)「学びたいと思」う《興味・動機》の三つである。そして、このような要素が揃っていれば、どんな生徒でも、言語を「いつでも学ぶことができる」という「希望と信頼を持って」いるのである。子どもの学びに関するこのような意味づけによって、Anne にとっての日本語教師の役割も方向づけられている。つまり、Anne にとって「子どもに日本語を教えること」は、「生徒たちが居心地よく、自信を持ち、やりたいと思えばことばを学ぶことができると感じられるよう」

な学習活動や学習環境を作ることなのである。

## 1.2 生徒の背景を捉えることの重視

一方、Anne は、子どもの学びが、家庭生活などの《個人的な問題》によって影響を受けることを認識している。そのため、一人ひとりの生徒の背景を理解することを、Anne は非常に重視するのである。生徒の背景を捉えることについて、Anne は次のように語る。

「教師は心理学者のようにならないかなと思います。つまり、生徒の背景を知らなければならぬのです。たとえば、母親がアルコール依存症や薬物依存症のために他の人と家を出なければならなかった子どもや、父親に暴力を振るわれたり性的虐待をされたりした子どもの抱える問題を。(中略) どの学校も学級担任の先生たちは忙しいから、なかなかすぐには情報が入らないことが多いけれど、学校とコミュニケーションを取ることで、この生徒は特別支援が必要だとか、学習障害を持っているとか、アスペルガーだとか、複数のものを併せ持っているとか、そういう生徒についての情報を手に入れて、個々に対応することにしています。」(第一次調査より)

このように Anne は、学習に影響を与える「生徒の背景」についての「情報を手に入れて、個々に対応する」ことを心がけているのである。

## 1.3 生徒の多様性の認識

生徒の「個人的な問題」に加え、Anne は、《生徒の多様性》への認識を示している。たとえば、子どもの言語背景である。B 小学校には ESL の子どもたちが多数在籍する。こうした子どもたちについて Anne は次のように述べる。

「中には英語を話したり、書いたりできない子どももいます。私はアラビア語などを話せるわけではないので、最初はローマ字を紹介して発音を教えることから始めなければなりません。(中略) 教師の中には、英語が話せないのに LOTE をやらせるのは意味がないと考える人もいます。その一方で、LOTE 学習はメインストリームの中で英語も学べるからよいという理論もあります。私は、その間に挟まれながら日本語を教えています。(中略) でも、実際ほとんどの子どもたちは、三つの言語をすでに話していたりするので、日本語を覚えるのも早いんです。ただ、一番初歩の初歩から始めなければならぬというだけです。問題は、彼らに時間を与えられるかどうか、ということだと思います。」

この語りには、英語を理解していない ESL の生徒であっても、十分な時間などの《環境》を与えることができれば、日本語を学ぶことができるという、Anne の信念が表れている。

Anne はまた、日本語のレベルや学習歴の多様性も認識している。さらに Anne は、能力や学習スタイルの面においても、生徒の多様性に配慮する。つまり、話す方が書くことより得意な子どもや、暗記が苦手な子ども、じっと座ってられない子ども、母語でも読み書きや学習に困難を抱える子どもなどの存在を認識している。こうした、多様で個別な背景や能力を持つ子どもたちに対し、Anne は、「誰でも第二、第三、第四の言語を学ぶことができる」という強い信念を持ち、生徒にもそのメッセージを伝えようとしている。

「生徒にはいつもこう話すようにしています。『私は記憶するのが難しい人のために授業をしようとしている。四つ覚えられたらすばらしい。でも一つしか覚えられなかったとしても、少なくとも一つは覚えた。(中略) 誰でも第二、第三、第四の言語を学ぶことができるんだから心配しなくていい。みんな一つはことばを話せる。早く学ぶ人がいるからといって、それはあなたの頭が悪いということではない。ある人はゆっくり学ぶし、ある人は書くことがとても得意だし、ある人は話すことが得意なのだ』。だから、生徒たちは、教師ではなく自分自身に挑戦していればよいということを知っています。」(第一次調査より)

このように、生徒の多様性を認めた上で、誰でも日本語を学ぶことができるという信念を、Anne は子どもたちに伝えようとしているのである。そして、多様で個別な「生徒の背景」に応じた学習の環境を整えることによって、生徒の日本語学習への動機と、自信や自尊感情を、高めようとしているのである。それが、Anne にとっての、日本語教師の役割といえる。

## 2. 子どもの学びを支える日本語教育実践

では、Anne は、どのような実践によって、「生徒たちが居心地よく、自信を持ち、やりたいと思えばことばを学ぶことができると感じられる」ようにしているのだろうか。授業観察および Anne の語りから、Anne の実践の特徴を検討する。

### 2.1 個に応じた目標と評価

Anne が重視することの一つは、一人ひとりの生徒に応じた目標を示し、それに基づいて評価することである。Anne は次のように語る。

「頭のいい生徒には五か十のことを期待するけれど、それほどできない生徒は、常に『自分にはできない。自分は落第だ』という風にとっても否定的に思っています。だからそういう生徒には、一つでもできたら『あなたはこれができたね。すばらしい』とすることにしています。そうすると生徒は、『これならできる』と思います。大切なのは、クラスの平均に照らして生徒を測るのではなくて、生徒自身の能力に照らして挑戦を与えることです。『あなたにとって静かにしていることだけでも大変なことだけれど、もしこれだけでもできたら何かをあげましょう』とか、『次はこれとこれをするのを期待しますよ』というように、『期待』を示すことも大切です。でも、その期待も一般的なものではなく、個に応じたものです。」(第一次調査より)

この語りから、Anne は個に応じた期待を示し、それに基づいて進歩を評価することによって、自分を否定的に捉える生徒の《自信と自尊感情》を高めようとしていることがわかる。《個に応じた目標と評価》は、Anne の実践の中でもたびたび観察された。たとえば、A 小学校の 7 年生の授業では、タスクの説明をする際、転入生や高得点を目指す生徒に対し異なる目標、課題を設定している様子が見られた。

#### <7 年生へのタスクの説明>

T: Now you have hiragana writing. If you are aiming for VHA (Very High Achievement), hiragana writing and the English. OK you know hiragana writing, you know the meaning, and they are correct, and if you can have romaji, that's fine. But if you think romaji is too easy, you don't write romaji, it's fine. But for the new students who can't even read the hiragana, I can't force to give you very high mark, but I'll pass you if you know the sentence structures, where to put the places, all the vocab which is the places, the transports, the different particles, は、を、で、and に、and where to put the verb. つきます is to arrive, いきます to go, びます to leave. Alright? And time, nine o'clock. 九時に, on Sunday, にちようびに. The particles. Basically have one particle for the three sentences so you share them. If a particle is missing, you just add a particle and write down on your piece of paper.

(中略)

T: So today, by the end of this lesson, we will be expecting you to write three sentences. At least you write three sentences, in English, in romaji and in hiragana, except for new students. Alright. And clean new piece of paper. People who get extra marks are the students who will include previous work as well. Now, you can choose any partner. Or if you want to do it by yourself, that's fine.

(2005 年 8 月 11 日 A 小学校 7 年生授業観察記録より)

ここでは、ひらがなの読み書きをまだ学習していない転入生に対し、ローマ字でもよい

ので文構造さえ理解できれば合格とするとし、他の生徒とは異なる目標を与えている。その一方で、より高い目標を持ちたい生徒に対しては、付加的な課題を与えることにより、生徒を動機づけようとしている。このように、異なる期待を明確に示すことによって、学習が遅れている生徒も、進んでいる生徒も、自分に合った目標に向かって学習することができる。それによって、日本語学習への自信と動機を高めることができるといえる。

また、Anne は、「問題児」のレッテルをはられている生徒に対しても、次のように《個に応じた目標》を示し、進歩を評価している。

「たとえば、ジョン（仮名）の場合です。彼は去年の半ばに転入してきました。他の生徒は、すでに数を学んだ後でした。私は彼に、数を学ぶためのワークシートを与えていたのですが、彼は7年生になってもまだ問題を抱えていました。そして、（日本語以外の）学級での授業中は特に、問題行動を起こしていました。私のクラスで、私は彼にこう言っていました。『ジョン、心配しなくても大丈夫。あなたは転入生だから、これにだけ追いつけばいい』。そして、彼が授業中自分をコントロールできなくなったときには、彼に立ち向かったり怒ったりするのではなく、彼にもう一度課題を説明し、学習に向き直させました。『大丈夫。あなたはみんなに追いつかなければならないけれど、文化活動やゲームをやるときには参加できる』と。ですから、彼は自分がバカだとか無視されているとは感じません。（中略）彼は、正しい所に正しい時にいるのです。私が彼らを罰しはしないということが、彼や他の転入生に感じられるようにしています。（中略）今年、7年生の担任教師たちが三クラスを一つにしたとき、私は、『どうしよう、私の授業はどうなるの？』と思いました。でも、一人ひとりに注意を払い、『私はあなたを気遣っていますよ』ということを示し、（中略）毎回の授業で達成への小さなステップを与え、達成したらそれを認めることにしています。そして、そこで終わりにせず、次のタスクを与えるようにしています。」（第二次調査より）

Anne は、ジョンが問題行動を起こす原因を、「自分がバカだとか無視されている」とジョンが感じているからだとして認識している。つまり、《自信と自尊感情》が低いのである。ジョンに対して、Anne は、今何をすればよいのかを明確に示し、「毎回の授業で達成への小さなステップを与え」、「達成したらそれを認める」ようにしている。それによって「私はあなたを気遣っていますよ」ということを生徒に示し、彼らが「正しい所に正しい時にいる」と感じられるようにしているのである。このように、一人ひとりの生徒を認め、《個に応じた期待を示し、評価する》ことによって、Anne は生徒の《自信と自尊感情》を高めて

いる。その結果、日本語学習に対する生徒の動機が高まり、問題行動も起こさなくなっていくのである。

一人ひとりの生徒の進歩を評価する姿勢は、Anne の成績評価にも共通する。Anne は、生徒の成績を評価するとき、一回のテストではなく、「毎回の授業への参加の仕方や、進歩の仕方など」を、総合的に判断するようにしているという（第二次調査より）。このような、評価方法は、生徒の日頃の学習を評価するため、日本語学習に対する生徒の《動機》を高めるという意味もある。また、Anne はテストを行う際にも、それまでの授業で学習し、練習してきたことを出すようにしているという。そして、生徒にも「(テストで出す内容は)新しいことは何ともありません。全てずっと授業中に練習してきたことです」ということを、明確に説明するようにしているという。こうすることによって、生徒は《自信》を持ってテストに臨むことができるのである。同時に、毎回の授業に取り組む《動機》を高めることにもつながるといえる。

## 2.2 生徒にとっての「現実」と日本語の統合

では、Anne の行う日本語教育の内容は、いかなるものであろうか。Anne は、生徒が学習する日本語の内容が、徐々に広がっていくように配慮しているという。つまり、自分に関することばやトピックから、家族、友達、学校というように、徐々にことばと内容の範囲を広げていくようにし、トピックがあちこちに飛ばないようにしているという。それにより、生徒は前に学習した文型を使いながら、新しいことを言うことができ、復習にもなるためである。たとえば、「私は～です。11 才です」といった自己紹介ができるようになったら、次に家族や友達の語彙を学び、「私は 11 才です。私の友達は 11 才です。妹さんは 6 歳です」など、クラスにいない実際の人物についての紹介を書かせるというように、徐々に語彙や表現できる内容の範囲を広げていくのである。

2005 年当時、クイーンズランド州で使われていたシラバス(QSCC, 2000)や、シラバスに基づく活動案やリソースを収めたソースブック・モジュール(QSCC, 2001)では、生徒がより現実的で幅広い文脈で日本語を使用するために、他教科の内容と日本語を「統合」することが奨励されていた。Anne は、このような教科内容と日本語の「統合」に対して、批判的な立場を取る。その理由は、小学校において教科内容と日本語を「統合」しようとした場合、生徒が使える日本語のレベルが初歩的であるのに対し、教科内容で必要なことばは複雑であるため、大量の語彙を導入しなければならないからである。そしてそれは、小学

校の限られた授業時間内に行うには、現実的ではないと Anne は考える。

一方、Anne にとっての「統合」は、「現実的な設定」だという。

「たとえば、『日本から留学生が来ます、あるいはあなたは日本に行きます。五分間で留学生に質問をしてください、あるいは二分間でホストファミリーに自己紹介のスピーチをしてください。「こんにちは、私はだれだれです。わたしは 12 才です。』』つまり、会話の代わりにプレゼンテーションやスピーチの形での短い自己紹介をさせます。

(中略)あるいは、生徒に自分の写真や家族の写真を持ってくるように言い、紹介をさせます。『わたしは 11 才です。お父さんはジェイムズです。42 才です』。つまり、私は関連づけをしたいんです。生徒が、どうして今この勉強をしているのか理解できるように。」(第一次調査より)

つまり、Anne にとって、具体的で現実的な状況を設定した上で、現実の人、もの、体験と日本語を結びつけることが、日本語と内容の「統合」なのである。それにより Anne は、生徒に日本語学習をする意味や、日本語と現実とのつながりを意識させようとしているのである。

生徒の現実と日本語を結びつける実践として、Anne は A 小学校の 6 年生に対し、「School Camp」というモジュールを使用して、生徒が実際に学校で行ったキャンプについて日記を書く活動を行っていた。これは、本当にあったこと、生徒たちが実際にやったこと、食べたものなどを、日本語と結びつけた活動である。生徒たちは、それまでに学習した、曜日、時間、動詞(行きます、行きました、つきます、つきました、食べます、します、など)を使って、日本語で作文していた。そして、A5 サイズで 6 ページほどの手作り冊子に、絵、ひらがな、ローマ字や漢字などで、思い思いに表現していた。

このように、Anne は、《生徒にとっての現実と日本語を統合》することによって、生徒が主体的、創造的に日本語を使うことを重視している。また、生徒にとって意味のある現実を、日本語で表現させる活動によって、Anne は生徒に、日本語学習への《興味・動機》を持たせようとしているのである。

### 2.3 段階的な指導、練習、定着の重視

Anne の実践においては、段階的な指導や、学習内容の定着を目指した練習が、多く見られる。

たとえば、自己紹介について学習しているとき、生徒たちは五、六人のパートナーと、

今まで学習したことを使って会話する。生徒たちは、五分から十分の間に、一人でも多くの相手と、「お名前はなんですか」、「お電話番号は何番ですか」、「何が好きですか」、「どこに住んでいますか」などのやりとりを行うのである。こうして同じパターンの文型を話すことに慣れたところで、今度はクラスの前で、二人一組で会話をさせる(2005年3月7日、A小学校6年生の授業観察記録より)。また、時間を扱った際は、次のように授業を進めていた。まず Anne が「今、何時ですか」、「12時半です」と言った文型を導入し、板書をノートに写させる。次に、ペアで時間を聞きあう会話を練習させ、クラスの前で会話のデモンストレーションをさせる。その後、Around the World<sup>26</sup>というゲームを使って、時間を素早く日本語・英語で言い換える練習を行う。最後に、五分、十分の読み方と漢字を導入し、ノートに写させる(2005年8月11日、A小学校6年生の授業観察記録より)。B小学校では、グラウンドに出て、TPR を使って、前、後ろ、右、左を聞いて理解させるゲームも見られた(2005年8月24日、B小学校6年生の授業観察記録より)。文字の読み書きに関しても、練習、定着を重視する。B小学校7年生の授業では、一人一冊ずつひらがなブックレットが配布され、各自進めさせている。その都度の目標を達成した生徒には、キャンディーなどの報酬が与えられる。B小学校では、初めは座ってひらがなを書くことを大変嫌がり反発していた生徒もいたというが、筆者が観察したときは、各自のペースで黙々と学習を進めていた(2005年8月観察時)。

このように、学習内容の定着を目指した《段階的な指導、練習の重視》が、Anne の授業活動の特徴といえる。多種多様な学習活動を通して、生徒たちは何度も話す、聞く、読む、書く練習を重ね、日本語の流暢さを増していくのである。それにより、生徒は日本語に《自信》を持つことができる。また、練習のための学習活動に、ゲームやTPRを取り入れることによって、生徒の《興味・動機》を高めることもできる。Anne はこうした段階的な授業により、レベルの異なる生徒も「毎回の授業の終わりには、日本語を理解した、進歩したと感じられる」ことを目標とし、配慮を行っているのである。

#### 2.4 学習のための安全で居心地のよい環境づくり

Anne は、生徒がよりよく日本語学習に取り組むために、クラスの《環境》が大切だと考

---

<sup>26</sup> オーストラリアの小学校でよく行われるゲームである。一人の生徒がもう一人の生徒の椅子の後ろに立つ。問題に速く答えられた方が立ち隣の席の生徒の後ろに立つ。そのようにしてクラスの生徒全員を一周する。続けて一定人数に勝つことができた生徒は賞をもらえるなどのルールがある。

えている。学習に影響を与える環境について、Anne は次のように語る。

「私がよく気づくのは、もし環境が許せば、つまり、時間が十分あってクラスの人数も多すぎないときには、生徒はかなりリラックスし、お互いがつながるための機会を持つことができるということです。つながりがあれば、学習のためのより安全で快適な環境を作ることができます。」(第二次調査より)

この語りから、Anne が《つながり》を非常に重視していることがわかる。《つながり》は、生徒の「学習のための安全で快適な環境」を作る大切な要素だと、Anne は意味づけているのである。そして、お互いがよりよく「つながる」ためには、少人数クラスや時間的余裕といった、物理的な《環境》が不可欠だと考えている。

Anne の実践には、生徒同士が《つながり》を作る上で有効な工夫が見られる。それはお互いから学び合うことを奨励するという工夫である。たとえば、Anne は、早くタスクを終えた生徒が、遅れている生徒に教えることを奨励する。教わる方の生徒は、わからないことを気軽に質問でき、学習者の視点から説明されるため理解しやすい。教える方の生徒は、他者に説明することによって、さらに理解を深められるだけでなく、相手が進歩することに喜びを感じられる。このような工夫によって、協働的に学び合う風土が作られる。つまり、《学習のための安全で快適な環境》が作りだされるのである。

## 2.5 学びのモメンタム

前節で検討したように、Anne は子どもに日本語を教える上で、学びを支える三要素を重視している。それは、環境、自信と自尊感情、興味・動機である。本節で検討してきた Anne の実践から、Anne がこれら三要素を揃えようと様々な工夫をしていることがわかった。では、子どもの学びを支える三要素が揃う時、子どもたちにどのような学びが起こるのだろうか。学びの三要素が揃い、子どもたちが日本語学習に動機づけられ、勢いを持って学習に取り組み、進歩していく様子を、Anne は「学びのモメンタム(momentum : 勢い・契機)」と表現する。Anne は、「学びのモメンタム」が起きた時の実践と子どもたちの様子について、二つの例を挙げて語った。

一つ目の例は、会話において学びのモメンタムが起きた実践である。きっかけとなったのは、A 小学校を訪れた日本人ゲストの存在であった。A 小学校では、時々日本人のアシスタントが訪れる。彼らは日本の大学に通う学生で、オーストラリアの学校を体験する目的で、斡旋業者を通して A 小学校を訪問するのである。日本人アシスタントは、定期的に A

小学校に来るわけではない。しかし、アシスタントが来ている時、Anne は彼らを、「子どもたちを動機づけるために使う」という。具体的には、子どもたちが日本人アシスタントに日本語で質問し、日本人アシスタントが日本語で答えるのである。子どもたちは、自分たちの日本語が日本人に通じること、そして、日本人が答えた日本語が理解できることを実感でき、達成感を得られるのである。ある年、日本人アシスタントが、立て続けに四人か六人、A 小学校にやってきたことがあったという。この時の、日本人アシスタントの存在が、子どもたちの学びに大きな影響をもたらしたのである。その時の様子について、Anne は次のように語る。

「彼らをもたらした変化の大きかったこと！ 20 代の若い女の子たちがやってきて、それぞれ、二回か四回くらいだけ授業に参加しました。私は子どもたちにこう言いました。『いいですか。これはあなたたちのチャンスです』。最初のアシスタントが来たとき、子どもたちは練習しました。数週間後、二人目がやってきたとき、子どもたちは前よりも自信を持っていました。子どもたちはいろいろなことを質問しました。そして、三人目、四人目が来るころには、子どもたちは基本的に、会話をするのができるようになっていました。それに、子どもたちは、リラックスして会話できるようになっていました。(中略) 子どもたちは皆とても熱心で、日本の人たちが話したことに対し、全部日本語で答えることができたので、学級担任教師でさえ感激していました。私もとても感激しました。なぜなら、初対面の人たちが子どもたちに話しかけることのダイナミズムを、目の当たりにしたのですから。日本人アシスタントたちも、子どもたちの様子に驚いていました。(中略) 日本の人たちも、子どもたちに質問し、子どもたちは日本語で答えることができていました。それまで練習してきたことを実際に使えるということ、子どもたちがわかったのが、私にはとてもうれしかったです。」

日本人アシスタントの存在をきっかけに、子どもたちは、日本人と日本語で会話することに熱中し、自信を持った。その結果、日本語学習が勢いよく進んでいったのである。このエピソードには、学びを支える三要素が見られる。まず、日本人アシスタントの存在が、子どもたちの会話の学びを支える《環境》を作り出していた。つまり、日本人アシスタントが来たことによって、教室の中に、日本語を使って他者と関わる環境が作り出されたのである。初対面の若い日本人の学生と対面することによって、子どもたちは彼らに対する《興味》を持ち、日本語を使って彼らと関わりたいという《動機》を持つことができ

た。また、複数の日本人アシスタントが、少し時間をおいて、立て続けに来たことによって、子どもたちは日本語で会話をする機会を何度も得ることができた。それによって、日本人と日本語で会話することに、次第に《自信》をつけていったのである。そして、三人目、四人目のアシスタントが来るころには、彼らと日本語で十分やり取りができるようになっていったのである。子どもたちは自分の進歩を実感し、大きな達成感や成功を得ることができた。それによって、子どもたちの《自尊感情》が高まったといえよう。また、それまでクラスで練習してきた日本語を実際に使って、他者と関わった体験は、その後の日本語学習に対する子どもたちの《動機》を高めたと考えられる。このエピソードでは、日本人アシスタントという《環境》が契機となって、子どもの《興味・動機》を高め、学びが勢いづくことによって、《自信と自尊感情》が高まっていったのである。このように、三つの要素は、相互作用しながら、子どもの「学びのモメンタム」を支えているのである。

このエピソードからもわかるように、Anne は日本人アシスタントの存在を非常に肯定的に捉えている。日本人アシスタントの存在を、Anne は次のように意味づけている。「日本人アシスタントたちが来ることは、とてもよい人間関係を生みだします。子どもたちは、肯定的な環境の中で互いに他者と関わることができるのです」。つまり、日本人アシスタントは、子どもたちと個人対個人の人間関係を築けるという理由で、有意義だと考えているのである。そして、その人間関係は、日本語を使って関わり合うことで形成されるものである。このことから、《日本語を使って他者と関わる》ことを重視する、Anne の意味世界が窺える。

学びのモメンタムが起きたもう一つの例は、B 小学校におけるひらがなの学習である。Anne は次のように語る。

「B 小学校には、日本人アシスタントはあまり来ません。(中略) ですから私は(アシスタントに) 固執しません。どんなものであっても、使うことのできるよいリソースがあったら、私はその機会を利用します。ある年の B 小学校では、ひらがなの学習で、子どもたちが花開きました。彼らは会話や他のこともやりましたが、時間の制約もあって、この年はひらがなでモメンタムが起こりました。皆、本当に気持ちよかったです。子どもたちは、十個ひらがなを覚えると、私にチェックしてもらうために、何度も何度も来続けました。十個、十個、十個、チェック、チェック、チェック、というように。すると今度は、46 個のひらがなを全部覚えていることをチェックしてもらいに戻ってきました。(中略) 彼らは、自分から学びに夢中になっ

ているので、とても気持ちがよいのです。彼らは学びのモメンタムにいたのです。私たち皆が学びのモメンタムに入り、子どもたちが夢中になるのが、私はとても好きです。(中略) クラス全体が成功を感じることができるのです。『なんてすばらしいんでしょう！ あなたたちは、この新しい文字を書いたり読んだりできるんです。それに何よりも、あなたたちはそれを話すことができるんです』と。子どもたちが自分自身に対してよい気分で見ると、私もよい気分になります。」

このエピソードでも、三つの要素が相互作用しながら、子どもたちの「学びのモメンタム」を支えている。子どもたちは、自分たちの学習の成果を Anne に見せることが《動機》となって、次々にひらがなの学習を進めていく。そして、学習が進み、ひらがなの読み書きができるようになっていくと、学びに対して《自信》を持つ。さらに、自分が学習に夢中になり、大きく進歩したことに達成感や成功を感じると、自分に対する肯定的な感情、すなわち《自尊感情》を持つことができる。そして、クラス全体が、ひらがなの学習に夢中になり、成功を感じるによって、学習を支える《環境》が作られ、子どもたちの学びがさらに支えられていったのである。

A 小学校も B 小学校も、いつも日本人アシスタントなどのリソースや環境に恵まれているわけではない。しかし、Anne は、手に入るあらゆる機会を捉え、子どもの学びに活かそうとしている。また、モメンタムが起きる学習活動は、子どもたちやその時々状況によって異なる。そのため、どのような活動であっても、子どもたちの学びが勢いを得たら、Anne はその機会を捉え、さらに学びを促進しようとしているのである。Anne にとって「学びのモメンタム」は、子どもたちの日本語学習を進めるだけでなく、子どもたちに自信と自尊感情を与えるという意味を持っている。そして、「学びのモメンタム」を通して、子どもたちが自信と自尊感情を高めることは、Anne にとって、大きな喜びなのである。

### 3. Anne の実践における文化の扱い

次に、Anne の日本語教育実践における文化の扱いを検討する。Anne は文化について、機会があればいつでも取り入れるようにしているという。Anne にとって、日本語の授業の中で文化を扱うことには次の意味がある。

一つ目は、「文化は生徒の興味をつかむ最良の方法」と語るように、日本語学習への《興味・動機》づけの有効な手段としての意味である。B 小学校では、Anne が着任する以前に、四、五人の日本語教師が短期間で入れ替わった。そのため、生徒たちの日本語の基礎も積

み上がっておらず、日本語に対する学習意欲も非常に低かったという。その当時の状況について、Anne は次のように語る。

「はじめ、生徒たちは、日本語の授業から逃げ出すほどだったんです。学級担任教師たちは、『前にいた日本語教師たちが何をしたか知らないけれど、子どもたちは日本語が大嫌いになってしまった』と言っていました。」(第一次調査より)

そのため Anne は、まず、生徒の学習《動機》を高めることから始めたという。そこで、Anne は日本のビデオを見せたり、日本の地震の記事を見せたり、ジェスチャーについて教えたりと、「文化」を多く扱った。同時に、初歩的な日本語の会話（自己紹介やあいさつ）を導入し、生徒が日本語を話すことに《自信》を持ち始めたところで、文字を教えていったという。このように、文化を扱うことは、日本語学習に対する生徒の《興味・動機》を高める上で効果的だと、Anne は考えている。また、転入生やレベルの異なる生徒に対応するための方策としても、Anne は文化を取り入れている。日本語を学習したことのない生徒が学期の途中で突然転入してきたとき、Anne は英語で書かれた日本文化についてのワークシートを使うという。それによって、他の生徒に対して新しい学習活動を提供しながら、転入生に対しても、授業時間中、理解可能で意味のある活動を提供できるのである。Anne にとって文化を扱うことは、レベルの異なる生徒が授業に参加できるようになるまでの、《個に応じた対応》ともいえる。

二つ目は、言語と文化の多様性を理解させるという意味である。たとえば、Anne は、コミュニケーションの仕方が文化によって異なることを理解させようとする。Anne は、人を呼ぶ時のジェスチャーが、日本とオーストラリアで違うことを例に挙げ、その違いによって誤解が生まれることがあると説明する。また、日本のジェスチャーを知っていたために、誤解を防ぐことができたという、次のような体験の話をする。日本人の同居人が日本式のジェスチャーで遠くから合図を送っているのを見て、Anne は「さようならのあいさつをしているんだろう」と思った。しかし、日本のジェスチャーについて思い出し、近くに行ったら、友達は鍵を忘れて家に入れなくて困っていたことがわかった。このような例を挙げながら、文化による表現の違いが、多くの誤解を生みかねないという話をするという。「生徒たちはこういう話をとても魅力的でおもしろいと感じます」と Anne はいう。

また Anne は、「日本人の信条」を学ぶために文化を扱う。Anne は文化を、七夕やひな祭りといった伝統的な習慣やお祭りよりも、「もっといろいろなもの」を指すと考える。そのような文化を学ぶ上で、日本の昔話などの「お話」は、非常に有効だと、Anne は考えて

いる。

「学年によりますが、もし生徒たちが小さければ、私はお話をたくさん使います。お話から日本人の信条を学ぶことができるからです。(中略)お話は、日本語と英語両方を使います。まず、英語で読み聞かせて、それから、日本語のビデオや英語のサブタイトルがついた日本語のビデオで、(同じお話を)見せたりします。」(第一次調査より)

このように Anne は、「お話」を使うことによって、生徒が「日本人の心情」を観察し、認識する機会を作っている。その際、ビデオなどを通して日本語に触れさせることも、Anne は意識している。Anne はお話の他にも、様々なビデオや雑誌、遊びを通して、文化を紹介することが有効だと考えている。つまり、教師の視点で日本文化を説明するのではなく、生教材や体験を通して、自分で文化を観察し認識する機会を、生徒に与えているのである。

Anne が取り上げる文化は、「日本文化」に限らず多様な文化である。Anne は「どんなときでも日本の文化や、オーストラリアの生徒たちの文化、他のアジアの文化を取り入れます。いつでも取り入れることができます」と語る。多様な文化の話をするのは Anne だけではない。Anne のクラスでは、生徒たちが、よく出身国の話や、旅行に行った時の話などをする。このように、多様な文化の話積極的に授業で取り上げることによって、生徒に《文化の多様性に興味を持ち尊重する姿勢》を学ばせようとしているのである。

Anne が文化を扱う際に意識しているのは、《ことばの学習の中に文化的視点を取り入れる》ことである。その例として、Anne は、「たとえば、色について勉強しているときだったら、日本の信号では緑を青というけれど、オーストラリアでは違うことなどを紹介します」という。このように、ことばの学習の中に文化的視点を取り入れることは、ことばに表れた世界観、文化に注目することによって、自分たちの見方とは違う見方があることに気づかせ、言語や文化を相対化させる意義がある。言語と文化を相対化させる説明は実践の中でも観察された。たとえば、6年生のクラスで初めてひらがなを導入するとき、Anne はひらがなとアルファベットを比べて、次のように話した。

T : We have 26 characters in English, but in Japanese there are about 46. For example, you will get the character, that's the first one. あ(板書). Wherever you see this, you always pronounce it あ. Not like Japanese people are learning English. We won't say ei with this letter. Apple (板書) . But next time, (star と板書) I will say, stair. They will probably say, No, it's not stair! It's star! But, it is harder for them, I mean for the Japanese who are learning English because for

example, at one time, it's 'u', easy, abcdefg... u. It's u. But, when it attaches to a word, 'yumbrella'? No, it's not yumbrella! It's umbrella! But that's why they have to keep asking or they need to learn English. But when you are learning Japanese, once you learn with your friend in the classroom, あ、 wherever you see this, you will say, あ. For example, あか. Do you know a word in Japanese which is あか or あかい?

S: Is this あか red?

T: Yeah. Red. So you know the vocab, and you happen to read it, あか、 you can start it and say, Oh, OK. I remember that word. あか or あかい is red.

(第一次調査より。B 小学校での授業の様子)

この例では、ひらがなの文字と音の関係を、アルファベットの文字と音の関係と比較している。それにより、ひらがなへの理解を促すと共に、英語の音韻体系にも目を向けさせている。そして、英語を第二言語として勉強する人の立場から、英語を学習する際の難しさを指摘する。すなわち、日本語ではひらがなが読めれば、既に知っていることばの意味と文字を結びつけることができるのに対し、英語ではつづり方によって発音が変わるため、英語学習者は常に発音を確認しなければならないという難しさである。このような Anne の説明は、ひらがなや日本語について理解を深めるだけでなく、英語を客観的に見直す視点や、オーストラリア国内で英語を第二言語として学習している人の苦労を理解する視点も与えている。つまり、日本語と英語を相対化し、両者を客観的に捉えさせることにより、ことばの多様性や国内の人々の多様性に対する、生徒の気づきや尊重を促しているのである。

Anne の語りと実践事例から、Anne は言語と密接に結びついたものとして文化を捉えていることがわかる。転入生への対応としては、英語による日本文化の紹介を扱っているが、それ以外の場合には、言語の中の文化、非言語行動（ジェスチャーなど）の中の文化、日本語のテキストの中の文化を取り上げている。そして英語と日本語の発音、ジェスチャーや物語などを比較しながら、文化の意味と多様性を学ばせようとしているのである。このような実践により、Anne は《言語と文化の多様性》を認識し尊重する態度を、生徒たちに育てようとしているのである。

#### 4. 日本語教育を通じて目指すこと—他者との関わり方を教える

このような日本語教育実践を行っている Anne は、日本語教育を通して何を目指し、子どもたちにどのような力をつけさせたいと考えているのだろうか。Anne は次のように語る。

「(日本語を教えることは) 言語や文化だけでなく、一人ひとりとどう関わるか(how to

relate to each other)を教えることです。他者を受け入れ、理解することです」。つまり、Anne が日本語教育を通して目指すことは、「言語や文化」を教えることに止まらず、生徒が生きていく上で必要な《他者との関わり方》を教えるということなのである。

では、Anne にとって《他者との関わり方》とはどのような意味なのだろうか。そして、それを生徒たちにどのように学ばせようとしているのだろうか。Anne の工夫と意味づけが、次の三つの語りに表れている。

一つめの語りは、Anne 自らが生徒の多様な文化的背景を《受け入れ、理解する》例である。Anne のクラスでは、授業中に生徒が出身国の話や外国に旅行をした時の話、家族の話などをすることも多い。生徒たちが安心して個人的な話ができる理由について、Anne は次のように語る。

筆者：Anne 先生のクラスでは、大人数のクラスでも、子どもたちが自分の出身国や家族の話をしていますね。

Anne：はい。以前ある生徒が外国の話をしたとき、私が私の母国かオーストラリアについて何か言ったところ、別の生徒がスーダンの話をしたんです。最初、他の生徒たちがスーダンのことをけなしたので、話をした生徒は気持ちが沈んでしまいました。でも私は個人的に興味があったので、「ねえ、みんな聞いた？面白いじゃない？」「〇〇にはこたつがあるんだって？」とか、「××では週末は日曜日じゃなくて木曜日か金曜日なんだって？　すごい！　私は週末って土曜日か日曜日だけだと思ってた」、と言ってクラス全体に紹介したんです。生徒たちは多分、私が生徒たちと同じくらい面白がったり驚いたりするのがわかったのでしょう。私も学んでいます。知らないことを見せるのは怖くありません。そして、生徒たちも、私が日本語の全ての単語を知っているわけではないとわかっています。もし流暢な日本語を話す生徒がいたら、私のことを見下すかもしれません。でも最終的には、私が学ぼうとしている、興味を持っているということを、生徒たちは理解します。たぶん、そういう理由からだと思います。

筆者：だから生徒たちは、間違えたり、スーダンについて話したりしても、安全だと感じられるのですね。

Anne：ええ、ええ、ええ。(第二次調査より)

Anne はこのように、生徒に対して次のような姿勢を示している。一つ目は、生徒一人ひとりを尊重し、生徒の話に真摯に耳を傾ける姿勢である。他の生徒たちが、スーダン出身

の生徒をけなし、話を聞かなかったのに対し、Anneはその生徒の話に、心から興味を持って耳を傾けている。Anneのこの態度は、スーダン出身の生徒をけなした生徒たちに、その生徒の話は聞く価値があるという印象を与えたと考えられる。どんな生徒に対しても、受け入れ、話を聞こうとする大切さを、Anneは行動で示していたといえる。

二つ目は、未知の多様な言語や文化を尊重し、興味を持ち、理解しようとする姿勢である。Anneは、発言をした生徒だけでなく、その生徒の話に出てくる、未知の国や人々、文化、言語に対しても、純粋な興味を示している。そして、自分たちの社会とは異なる習慣や制度を持っていることを、「面白い」と肯定的に捉え、《受け入れ》、さらに《理解》しようとしているのである。異文化に対するAnneの姿勢は、異なる文化に対する肯定的な価値観や、異文化を《受け入れ、理解する》ことの面白さを、生徒たちに伝えている。

三つ目は、自分が「知らない」という事実を隠さず、受け入れ、知らないことを「学ぼう」とする姿勢である。「知らない」ことは恥ずかしいことでも悪いことでもなく、知ろう、理解しようとする方が大切であると、Anneは自ら示している。他者に「知らないことを見せる」ことによって、他者から新しいことを学べるのである。つまり、知らないことがたくさんある自分を《受け入れ》、新しいことを《理解する》ことの大切さを、Anneは生徒に示しているといえる。

このように、Anneは、自らが他者（生徒・異文化）や自分を《受け入れ、理解する》姿勢を見せることによって、生徒たちに《他者を受け入れ、理解する》ことの大切さを伝えようとしているのである。それによって、生徒が自分の文化の話を安心してできる《安全で居心地のよい環境》を作り出しているともいえる。

二つ目の語りは、生徒を叱ることに関する語りである。Anneは「生徒の特定の行為に対して怒るけれど、生徒に対する恨みを持っているわけではない」という。そして、そのことは生徒も理解しているという。その理由を、Anneは次のように語る。

Anne：たぶん私は、生徒たちが間違いを犯すということを、受け入れているのだと思います。行為やその他の面において。彼らにはチャンスがあります。彼らは変わることができますし、改善することができます。私は彼らに期待しているのです。「あなたはこんなふうではありません。あなたは本当はよい人で、かしこい人です」。私は彼らにそう言います。「どうしてこんな行動をするの？もう二度とそんな行動を見せないでちょうだい」と。時間はかかっても、だんだんと生徒に向上していつてもらいたいと思っています。言語的な面だけでなく、他の生徒の扱い方や私に対する

行動の面でも。中には私の所に来て、「チンチョン、チンチョン(ching chong, ching chong)」<sup>27</sup>という生徒もいます。でも、他の生徒が「やめなよ」と言います。私は、もし生徒が意図的にやっていたら、おそらくとても厳しく注意し、それが受け入れられないことを皆に示すでしょう。けれども、そうでないときには、もう他の生徒が注意しているので、それ以上叱りません。それが原因で生徒を憎むことはありませんし、生徒はそれを感じていると思います。

筆者：それはとても大切なことですね。日本語教育はただことばを教えるだけでなく、  
Anne：言語や文化について教えるだけでなく（中略）一人ひとりとどう関わるかです。

（中略）受け入れること、理解することです。それは、どう生きるかということです。誰かを傷つけたり侮蔑したりするのではない…そういうことです。

筆者：Anne先生の授業の中では、生徒の文化に興味を持ったり、生徒の状況を尊重して受け入れたり、生徒のレベルに合わせて異なる期待を示したりしていますね。それによって、先生自身が一人ひとりを尊重し受け入れているということを示しているように感じました。

Anne：ええ。たぶん、たぶん。生徒たちは、個人として受け入れられていると感じていけば、大丈夫です。そうすれば、他のことはボーナスです（笑う）。（第二次調査より）

Anneの語りから、Anneが生徒に接するとき心がけていることが浮かび上がる。Anneは、生徒を《個人として受け入れること》を最も重視している。それは、「間違いを犯すということ」も含めて、生徒を受け入れるということを意味する。そして、生徒が「本当はよい人で、かしこい人」であると信じ、「変わること」、「改善すること」への期待を持ち続けるのである。それゆえ、問題を起こす生徒や、人種差別的な発言をした生徒に対して、Anneは、「特定の行為に対して怒るけれど、生徒に対する恨みを持っているわけではない」という態度で接するのである。また、生徒もそのことを理解し、「個人として受け入れられていると感じ」ることができるのである。Anneは、このような過程を通して、生徒に「一人ひとりとどう関わるか」、つまり、他者や自分を「受け入れること、理解すること」を教えたいと願っている。Anneにとって、子どもに日本語を教えることは、多様な言語と文化を学ぶ学習活動全体や、生徒との関わりを通して、生徒に「どう生きるか」を教えるという意味を持つのである。

---

<sup>27</sup> 中国人やアジア人を中傷する呼び方で、人種差別的発言である。

三つ目の語りでは、Anne は、他者を《受け入れ、理解する》ために必要な、「内面的な価値観(inner value)」と、それを学ばせるための授業案に言及している。

「生徒たちは皆、同じような気持ちに苦しんでいます。たとえば、ピア・プレッシャーや、受け入れられないかもしれないという気持ちや、がっかりした気持ち、傷ついて落ち込む気持ちです。もし、全てのクラスで少なくとも一、二回、生徒たちが感じていることや、他の生徒から何かをされた時どのような気持ちになるかを話しあい、学ばせることができたなら、ほとんどの生徒に大きなインパクトを与えたいと思います。

(中略) 生徒たちは、他の人たちがどのように感じるかを理解することによって、何が受け入れられることなのかを学ぶことができます。(中略) 生徒たちが、もう少し配慮や共感や思いやりを持てれば、ずっとよい学びの環境を作れるでしょう。私は内面的な価値観は、学術的な成功よりも大切だと思います。なぜなら、もし豊かな内面がなければ、学術的成功は崩壊してしまうからです。(教育は) 全人的なアプローチでなければなりません。知識を使って、物事を破壊することも、よりよくすることもできますが、思いやりや共感や誠実さを築いていなければ、どうやって選択できるでしょう。」

Anne はこのように、生徒にとって「内面的な価値観」、すなわち、「思いやりや共感や誠実さ」を築くことを、教育の意義と考えるのである。そして、そのための実践として、生徒がお互いに自分の気持ちを話し合うことが有効なのではないかと考えている。Anne が考える実践は、必ずしも日本語の学習とは直結していない。しかし、このような活動によって生徒が他の生徒の気持ちを理解し、「もう少し配慮や共感や思いやりを持てれば、ずっとよい学びの環境を作れる」ため、間接的に学習にとっても有益であると考えているのである。Anne にとって、子どもに日本語を教えることは、言語や文化について教えることに止まらず、生徒に「どう生きるかということ」を教える、教育そのものなのである。それゆえ、Anne にとって、日本語教育実践は、知識や学術的な成功だけでなく、「内面的な価値観」の育成も目指した、「全人的なアプローチ」でなければならないのである。

## 5. Anne の実践を制限する状況

Anne は、自分自身の実践を向上させたいという意欲を持っている。また、多様な生徒一人ひとりのニーズに、さらに対応したいと考えている。しかし、そのような Anne の実践を制限する、次のような状況がある。

## 5.1 時間と人数

Anne の実践を制限する要素の一つは、時間やクラス内の人数といった教室の環境である。Anne の実践が置かれた教室の環境は、生徒が日本語学習に集中するための《安全で居心地のよい環境》づくりを制限している。第二次調査時には、時間割やクラス分けの関係で、クラス内の人数が多かった。特に B 小学校では、時に 50 人近くの生徒と一緒に教えなければならぬことさえあった。このような環境では、Anne が重視する《個に応じた対応》や、生徒同士の《つながり》づくりが制限される。Anne はその問題を次のように語る。

「今の、B 小学校のような大きなクラスでは、(中略) 生徒のレベルにも大きな差があります。それに、人数が多くなれば、生徒の間に人気のある生徒とそうでない生徒が出てきたり、お互いをけなすような問題も出てきます。ですから、あまり(つながりを作る)機会がありません。とにかく十分な時間がなく、生徒が個人的な話を持ち出してくるだけのつながりが十分にできないのです。もし話したいことがあれば、生徒は個人的に私に話しかけてきます。(中略)でも、他の生徒の前では話しません。」(第二次調査より)

この語りから、クラスの生徒数や時間割といった《環境》が、生徒同士の「つながり」や安全な環境を構築することを制限している状況が浮かび上がる。このような環境は、Anne 自身の行動をも制限する。一クラスの生徒数が増えることによって、生徒の学習効率が下がり、授業を進行するための時間的余裕がなくなる。その結果 Anne は、授業中、生徒の個人的な話に耳を傾ける時間を削らなければならないのである。Anne は、このような環境の中で生徒の学びを支えるためには、アシスタントが必要だと考えるが、アシスタントを得られることは、非常にまれであるという。

## 5.2 学習のためのリソース、設備の不足

学習のためのリソース、設備の不足も、Anne が目指す実践を制限している。年間わずか 200 ドルの予算では、生徒のための本やビデオ、最新の若者向けの雑誌など、生徒を動機づける上で必要なリソースを購入することがほとんどできない。Anne は、本やビデオや生徒への動機づけのお菓子やシール、スタンプなどを、自分で購入することも多いという。Anne は、「予算とリソースがもっと豊富であれば、異なるレベルの生徒に対応した教育がより可能になるのに」と、現状へのフラストレーションを語る。日本語への低予算の背景には、

学校長や学級担任が LOTE に価値を置いていないという現状がある。Anne の学校における LOTE の価値は最底辺にあり、予算配分の優先事項は英語リテラシー、コンピューター、アートなどに置かれていると、Anne はいう。LOTE 教育を提供する学年が年々短縮されてきたことにも、学校のこうした姿勢が表れている。前述のように、A 小学校では数年前まではほぼ全ての学年で日本語が教えられていたが、2005 年度からは LOTE 教育必修期間の 6、7 学年<sup>28</sup>のみに日本語教育対象学年が縮小されている。B 小学校でも同様である。Anne は、学校における LOTE の現状を次のように語る。

「以前は LOTE のために、政府からの予算が上乘せされていました。これには特別にこのお金、こちらには特別にこのお金、というように。しかし、現在、LOTE のために教育省から支払われるお金は、教師の給与だけです。学校は払いません。もし学校が私に給料を支払わなければならなかったとしたら、まず私が首になるでしょう。彼らは LOTE 教育にお金を払いたくないんです。もっと別のものに予算を使いたいです。」（第一次調査より）

また、学校の設備の問題も、生徒の日本語学習を制限する要因だと、Anne は考えている。子どもの学習環境に関して、Anne は次のように、理想と現実を語る。

「たとえば、自分専用の教室があったらどんなにいいでしょう。そして、その教室には、ちゃんと動くビデオデッキや、DVD レコーダといった設備が整っていて、私が使いたければいつでも使うことができます。たとえば、もし何かを導入するとき、五分、十分、それに関連する文化や復習のビデオを見せるとか。そうしたら、この 45 分や 60 分や 90 分という授業時間に、私は多様な方法を使い、生徒たちの興味を引くことも、刺激を与えることもできます。今とは違って。今は、ビデオをつけると映像は見えるのに音が出ない。『皆さんごめんなさいね。テレビ台を引っ張って階下まで行かなければなりません』。あるいは『あなたたちをこの部屋から別の部屋に連れて行かなければなりません。でも、ごめんなさい。それはできません。他のクラスが教室を使っています』。ですから、設備があったらいいですね。教室があったら、早く課題が終わった生徒は、日本の雑誌を見たり、日本の文化を本やコンピューターで見ること

---

<sup>28</sup> クイーンズランド州では 6 学年から 8 学年で LOTE の履修が必須となっていた。しかし 2007 年からは、必修科目としての位置づけはなくなり、地域によっては学校が LOTE 教育を実施するかどうかを選択することになっている。A 小学校、B 小学校が位置する地域では、質の高い LOTE 教育を提供できない学校に関しては、言語に焦点を当てず、異文化間探究を行う Icls(Intercultural Investigations)を提供することを提案している。

ができます。でも、LOTE 教師は通常、そんな贅沢は得られません。」(第二次調査より)

Anne はよりよい実践と学習の環境を得るために、LOTE 専用の教室と視聴覚教材などの設備を望んでいる。A 小学校においても B 小学校においても、LOTE 専用の教室はなく、Anne は両手いっぱいワークシートやビデオ、本、雑誌などを持って、教室から教室へと移動しなければならない。生徒たちの個別のニーズに、適切なタイミングで対応するためには、様々な教材を常に手元に揃えておくことが望ましい。しかし、専用の教室がない現状では、それが十分にはできないと、Anne は感じているのである。また、A 小学校でも B 小学校でも、テレビやビデオは各教室にはなく、使いたい時にいつでも使えるわけではない。他のクラスが使用している、壊れているなどの理由で、計画していた活動が行えないことは、筆者の観察中にも頻繁に起きた。このように、設備の問題は、Anne の日本語教育実践と生徒の学習を制限しているのである。

### 5.3 他の教師からの支援が得られない

学習のための物理的な《環境》の問題に加え、他の教師からの理解や協力を得にくいことも、Anne の実践や仕事に負の影響を与えている。Anne は次のように語る。「(授業中)サポートが得られたらどんなにいいでしょう。でもたいてい、私が教室にいるときは、学級担任の Non Contact Time です。ですから、LOTE 教師はかなり孤立しています」。日本語の授業が行われている間、同じ教室で授業準備をする学級担任も多い。中には、生徒たちが日本語の会話を練習する声やゲームでの歓声に耐えられないと、苦情を言う学級担任もいるという。また、生徒についての重要な情報を伝えてくれない教師もいる。通常、学級担任教師はチームを組んで仕事をするのに対し、LOTE 教師は生徒への対応や教材の準備、管理職との交渉など、全く一人で行わなければならない。Anne は、他の教師らともよい関係を築いている。しかし、週に二日のみ通う勤務形態では、校長や他の教師に働きかけ、協力や支援を求めることも難しい状況にある。また、勤務日以外の曜日に実施されるスタッフ・ミーティングには出席できないため、必要な情報を得られない、重要な意思決定に参加できないということもしばしばである。

### 5.4 研修の機会・情報が得られない

学校内の困難な状況に加え、Anne は、学校外で行われる教師研修の機会や、必要な情報、

支援が受けられないという問題も認識している。Anne は次のように語る。

「クイーンズランドでは、LOTE 部門<sup>29</sup>を廃止したんです。(中略)以前は、たいてい金曜日に LOTE 教師たちの集まりがあって、お互いの話をしたり、アイデアを交換したり、助け合ったり、リソースを共有したり、経験を共有したりしていました。そして、時間割に問題があっても、私たちが（教えに通っている複数の学校それぞれの）校長たちと話す必要はありませんでした。なぜなら、地区の LOTE を取りまとめる役職の B さんが、(代わりに学校長と交渉してくれたからです)。B さんは、私たちの時間割を確認し、『Anne はこんなに多く校庭の見回りを担当する必要はありません』とか、『最近予算がついて、何か新しいことを学ぶ機会を作れたので、金曜日のセッションには出席できるようにしてください』というように、校長に言ってくれていたからです。私たちはもう少し、重きを置かれていました。しかし、今は、残念ながら予算がありません。誰も代わってくれる人はいません。とにかく、生き残らなければなりません。」(第二次調査より)

この語りから、学校外においても LOTE 教師は孤立し、支援を受けられていないという状況がわかる。「LOTE 部門」の廃止により、それまで受けることができていた、研修の機会、ネットワーク、情報、LOTE 教師の労働環境への配慮といった支援が、受けられなくなっている。このような、教育行政の組織変更によって、実践の文脈が大きく変化したと、Anne は認識しているのである。

実際には、研修の機会が全くないわけではない。しかし、研修の情報は学校を通して教師に伝えられるため、Anne のような非常勤講師には情報が伝わりにくいのである。また、研修に参加するための費用は、通常学校が負担するため、学校長が LOTE 教育に対して理解を持たず、研修のための予算を確保していない場合には、参加することができない。こうした状況では、Anne が最新の言語教育政策や理論について情報を得ることは、非常に困難である。NALSAS 予算の中止や、LOTE を支援する教育行政の組織変更といった、政策の負の影響を最も強く受けるのは、Anne のような孤立した LOTE 教師なのである。

---

<sup>29</sup> Anne が言う「LOTE 部門」が具体的に何を指すか定かではないが、複数の関連機関において LOTE 専門のポストが廃止されている。たとえば、Margaret の話にあったように、地域の LOTE コーディネーターの役職は 1997 年に廃止された。また、シラバスを発行する Queensland Studies Authority (QSA) では、4 年生から 10 年生までの LOTE に関するポストが 2005 年に廃止されている。同じ頃、クイーンズランド教育省が運営する LOTE センターの職員の職務も、LOTE だけでなくカリキュラム全般の担当へと変わっている。

## 5.5 LOTE に対する指導者層の言動

LOTE 教育に対する学校内外での価値づけが下がった要因として、Anne は、国の指導者層の態度を挙げる。そして、LOTE 教育最盛期の 1990 年代と現在で、指導者層の態度がどのように変化し、LOTE 教育に影響を与えてきたかについて、次のように語る。

「国のトップの権威ある人々の信条は、学校長へと伝わってきます。1990 年代の LOTE 最盛期には、政府やメディアが第二言語を学ぶ重要性について主張していました。予算もありましたし、(言語学習による) ビジネスの成功談や、文化の豊かさについての話が強調されていました。(中略) そのとき、人々は日本語やインドネシア語を学ぶ大切さについて話し、その言語を学ぶことを誇らしげに語っていました。また、(LOTE を学ぶことは) 自分自身の文化や言語をより理解することができることも話されていました。(中略) しかし現在は、そのように考えない政府高官から校長へ、校長から教師へ、教師からコミュニティへと変化が伝わり、皆がこう言うようになりました。『他の(国の) 人々が英語を話すのだから外国語を学ぶ意味はない』と。おかしなことに、人々はたった数年のうちに変わってしまいます。一部の人々によって世論は変わってしまうのです。」(第二次調査より)

このように Anne は、国の指導者層の LOTE に対する態度が消極的になったことが、校長や教師やコミュニティに伝わってきたと実感している。そして、1990 年代、LOTE に熱中していた人々の世論は、「たった数年のうちに変わって」しまったと感じているのである。Anne の語りから、LOTE 教育に対する政府の姿勢や言語教育政策が、学校や教室のレベルにまで大きな影響を与えてきたことが浮かび上がる。そして現在、「他の人々が英語を話すのだから外国語を学ぶ意味はない」というマスター・ナラティブが、オーストラリア社会を支配し、Anne の実践の状況に影響を与えているのである。

## 4 節 意味世界の形成と変容：学校内外での経験と学び

前節では、日本語教育の意味と実践に関する Anne の意味世界を検討してきた。では、日本語教育に関する Anne の意味世界は、どのように形成されたのだろうか。Anne の意味世界に影響を与えた経験は、どのようなものだろうか。そして、その経験を Anne はどのように意味づけ、何を学んだのだろうか。本節では、第二次調査および第三次調査において語られた Anne のライフストーリーから、Anne の意味世界の形成・変容に影響を与えた経験と、その意味づけに関する語りを抽出し、分析する。

### 1. Anne の個人・家庭生活における経験とその意味づけ—世界観とアイデンティティの形成・変容

#### 1.1 オーストラリアへの移住経験とその意味づけ

Anne は海外で生まれ育ち、1980 年、高校生の時家族と共にオーストラリアに移住した。Anne は次のように語り、当時のオーストラリア社会に非イギリス系移民蔑視の風潮が根強かったことを指摘する。

「私がオーストラリアに来たばかりの 1980 年代、こんなことがありました。私の高校のクラスメイトが新聞記者の取材を受けたんです。日曜日の朝、記者はやってきて、とてもフレンドリーに簡単な質問を二、三しました。友達はまだ 12 歳でしたから、喜んで質問に答えました。ところが、週末彼女の友達がやってきてこう言いました。『なんてことをしてくれたの？自分がしたことを見てごらん。新聞にあなたの顔が載っていて、質問に答えているけど、そのタイトルを見て。「アジア人の侵略」ですって。』それが当時のメディアでした。メディアは本当に物事をねじ曲げることができますから。」（第三次調査より）

こうした社会的状況の中、Anne は英語を習得し、オーストラリア社会に「適応する必要があった」のである。オーストラリアに移住し、適応していく過程について、Anne は次のように語る。

「私が経験したのは、言語がわからないということ、言語を学ぶということ、そして言語をよりよく理解し友達ができると、それまでの自民族中心的なものの見方が変わるということでした。オーストラリア人をより深く見、関わり合うことができるようになるのです。そうすると、自分の見方から、彼らの見方へとジャンプすることができるようになります。新しい環境に適応する過程にある時、私は多数派の人に比べて、

自尊感情が低く、自信が持てず、笑顔が少なくなるというという経験をしました。こういう経験から、私は謙虚さを学んだと思います。そして、ひとたび友達ができれば、もう適応して、社会に貢献できると感じられるようになります。あるいは、なぜオーストラリア人がそんな風に行動するのかということを、実際に理解し、解釈することができます。ですから、もし私の母文化の人が、オーストラリア文化について何かを言ったとしたら、その人に対してこういうことができます。オーストラリア人の文化では、これは普通のやり方で、彼らが丁寧でないとか、失礼だとかいう意味ではないのです、と。」(第二次調査より)

この語りには、オーストラリアへの移住に伴う、言語学習と異文化理解に関するAnneの経験と、その意味づけが現れている。Anneは、移住し、「新しい環境に適応」する過程で、「言語がわからない」状態を経験する。その経験によってAnneは、「多数派の人に比べて、自尊感情が低く自信が持てず、笑顔が少なくなるというという経験」をしている。つまり、Anneは、新しい言語と文化に適応する過程で、《自信と自尊感情》が低められ、自己認識が変化する経験をしたのである。このことは、言語ができないことや、新しい環境に適応することが、《自信と自尊感情》や《アイデンティティ》に影響を与えるという、Anneの世界観を形成したと考えられる。

Anneはまた、「言語を学ぶ」ことに関する世界観を形成している。Anneは「言語を学ぶ」という経験を、次のように意味づけている。「言語をよりよく理解」できることによって、「友達ができる」。そして、友達ができると、社会により「適応」し、「社会に貢献できると感じられる」、ということである。このことから、Anneにとって「言語を学ぶ」ということは、友達を作ること、すなわち《他者と関わること》を可能にする意味を持つことがわかる。そして、《他者と関わること》は、社会に「適応」し、「貢献」できる、社会の一員という《アイデンティティ》を与えるという意味を持っていることがわかる。つまり、Anneにとって「言語を学ぶ」ということは、《他者と関わること》であり、それによって社会との関係や《アイデンティティを変容させる》意味を持つのである。

さらに、Anneは、オーストラリア社会に適応する過程で、「それまでの自民族中心的なものの見方が変わる」という経験をしている。つまり、自分の文化の視点からオーストラリア人の行動を判断するのではなく、「なぜオーストラリア人がそんな風に行動するのか」を、オーストラリア人の視点から理解し、解釈できるようになったのである。Anneにとって、移住に伴う一連の経験は、《他者の視点を獲得する》過程という意味があったといえる。こ

の経験を通して、Anneは、言語学習と、それによって可能になる異文化理解を、《他者の視点を獲得する》ことと捉える世界観を形成したのである。

## 1.2 日本語学習および日本留学中の経験とその意味づけ

Anneは、高校卒業後、オーストラリアの大学の、アジア言語学科に進学する。入学当初、Anneは、どの言語を選択すべきか、また将来どんな職業に就きたいか、よくわかっていなかったという。しかし、次の理由から日本語を選択することに決める。

「その当時、私の友人の中には日本人が多くいました。ですから、人々と文化への興味から、日本語を選びました。中国語に対しては難しいという印象を持っていました。なぜなら、四つの声調を歌い分けなければならないからです。インドネシア語は簡単すぎるだろうと、大学の講師に言われました。それで私は、日本語が一番興味深いだろうと思ったのです。日本語について何の知識もありませんでしたが、とても魅力を感じました。そして、日本語のコースを取り、日本に住んだことで、私は完全に日本に恋してしまったのです。」

Anneは、日本人の友人を多く持っていたことから、日本の「人々と文化への興味」を持ったため、日本語を選択したのである。この語りにも、言語学習を《他者と関わること》、《他者の視点を獲得すること》と捉える、Anneの世界観が表れている。また、他の選択肢であった中国語は「難し」く、インドネシア語は「簡単すぎる」と考えたことも日本語を選択したきっかけであった。このように、それほど深く考えずに選択した日本語であったが、Anneは大学で学び、卒業後、日本に留学することによって、「日本に恋してしまった」のである。

Anneは大学卒業後、一年間日本に留学した。留学中、Anneは英会話を教えながら、大学に通った。Anneは「幸運にも、日本に住み、日本文化について学び、日本人の家族と住む機会を得」、「おばあちゃん、おじいちゃん」を含む日本人のホストファミリー全員と関係を深めたという。また、大学では国際学生サークルに参加し、数多くの日本人や多様な国籍、背景の人々と出会うことができたという。Anneは、このような多様な人々との出会いを通して、日本滞在中、大切な学びを経験したのである。

## 国際学生サークルでの経験とその意味づけ

国際学生サークルでの経験について、Anneは次のように語る。

「私は国際学生サークルの学生でもありました。学生たちは英語が話せました。あるとき、私は1年生から4年生までのいろいろな学生たちと一緒に、韓国を訪問しました。その時、ブルネイやアメリカといった様々な出身の、かなりオープン・マインドな学生たちとも出会いました。そして、多くの韓国人たちとも出会いました。韓国人と日本人は、歴史的に、戦争に関する文化的な問題を抱えていましたが、1週間か十日経つと、つながりができるようになっていました。そして、皆が心を開いてこんなことを語りあうようになりました。以前は（歴史）認識のために、日本人、あるいは韓国人であるあなたたちに出会うのがとても怖かったけれど、実際にはあなたたちはすばらしい人たちだ、と。彼らは友達として出会い、お互いに興味を持ったのです。」（第二次調査より）

Anneは、国際学生サークルで、「1年生から4年生までのいろいろな学生」や「様々な国籍を持ち、かなりオープン・マインドな国際学生たち」と出会い、関わりあう経験をしている。このことはAnneが日本滞在中も、日本人に限らず《多様な背景の他者》と積極的に関わっていたことや、そのことに喜びを感じていたことを示している。また、韓国を訪問した際、お互いに偏見や怖れを持っていた日本人学生と韓国人学生が、共に関わり合う時間を経て、「つながり」を築き、相手を「すばらしい人たちだ」と認識していく過程に参加している。この経験を、Anneは、異文化の人々が個人的に関わり、《つながり》を作ることによって、相手に対する偏見を変えられることの表れと意味づけている。この経験は、《異文化を持つ他者と関わる》ことを大切に思う、Anneの世界観を形成したといえよう。

### 日本文化の「社会的圧力」を感じた経験とその意味づけ

日本での生活を通して、Anneは「様々な人々と出会い、とてもよい経験をした」が、その一方で、上下関係や社会的圧力の強さを実感する、否定的な経験もしたという。Anneは次のように語る。

「年代によって違うかもしれませんが、おそらく文化的なことから、日本では多くの場合、先輩とかそういったものに従わなければなりません。一番強い人とか最も影響力のある人などに。私は日本人ではないので免れることができましたが、それでも社会的圧力がかなり強いと感じていました。しかしその経験から、私が学び持ち帰ることができたことが一つあります。それは、圧力を理由にだれかに盲目的に従ったりはしないということです。自分自身の信念に正直でいなければならないと。たとえば、

もし誰か影響力のある人が、別の誰かとの間に問題を持っていて、その人をいじめようとしていたとしたら、その二人のどちらと関係を築くかは、私自身が決めることです。私自身がその人を嫌う理由がない限り、他の人の影響を受けようとは思いません。私自身が強制されたとかいじめられたとかいうわけではありませんが、日本ではオーストラリアよりもずっと社会的圧力が大きいと思ったためです。しかし、私はその経験を、自分自身がどう生きるかについて学ぶよい機会だと捉えました。」(第二次調査より)

Anne が日本で経験したのは、「オーストラリアよりもずっと社会的圧力が大きい」人間関係のあり方だった。Anne 自身が誰かに何かを「強制されたとかいじめられたとか」いうわけではなかったが、自分の信念とは相容れない異文化を、Anne は強く感じたのである。しかし、このような否定的な経験を、Anne は「自分自身がどう生きるかについて学ぶよい機会」として、肯定的に捉えている。そして、自分の生き方として、「圧力を理由にだれかに盲目的に従う」ことなく、「自分自身の信念に正直」でいることを学んだのである。つまり Anne は、自分の信念と対立する異文化に直面した時、日本の文化を理解し、尊重しつつも、自分自身の生き方を問い、自分の立場を選択しているのである。この経験から、Anne が、異文化と出合うことは、《自分自身や自分の生き方を学ぶ機会》である、という世界観を形成したといえる。

### 1.3 ホストファミリーとして留学生を受け入れた経験とその意味づけ

日本で非常に肯定的な体験をしてオーストラリアに帰国した Anne は、「日本のホストファミリーのような、すばらしいホストファミリーになると、自分自身に誓った」という。そして、日本をはじめ、様々な外国からの留学生を受け入れるホストファミリーとなった。Anne は、日本人の友人と暮らす中で、「文化」に関する世界観を形成していく。

「私はオーストラリアに来る全ての外国人に対して、とてもとても思いやりがありました。その時はまだ若くて独身でしたから、時間もありませんでした。友達を作って関係を深め、共に生活し、お互いの文化について学びました。一緒に生活していると、よいことも悪いこともあります。でも、それが関係について学ぶ唯一の方法です。たとえば、『Anne! どうして私のストッキングを洗ってしまったの!』、『ごめんなさい、私はただ、あなたによいと思ってやったの。でもたいしたことはないじゃない』というように。日本人の友達と、かなりの時間を過ごすことによって、私はこんな洞察を持つ

ようになりました。私たちは皆（中略）同じように見えます。でも、内面の奥深くには、文化だけでなく、サブカルチャーや家族文化があるのです。個人を一般化した文化で捉えるのは面白いものです。違う国籍の友達と話している時、『ああ、それは文化的に一般化できるね』ということがあります。しかし、その人にとって、より本質的なことになると、私はただ、『それは京子（Anne の友人：仮名）だから』と言うでしょう。（文化には）玉ねぎのようにたくさんの層があると思います。（中略）私が魅力を感じているのは、ただ文化について学ぶことではなく、人々について学ぶことです。その人の根底にあるものは何か、国籍であれその背景にある文化であれなんであれ、その人が持っているフィルターはどこから来るのか、それがとてもおもしろいのです。」（第三次調査より）

このように Anne は、ホストファミリーとして日本人や外国人の友人と生活する経験を通して、「関係について学」び、文化についての深い「洞察」を得ていった。それは、一人ひとりの「内面の奥深くには、文化だけでなく、サブカルチャーや家族文化がある」という、《文化の多層性への認識》である。そして、人々の多層的で個別的な文化を分析し、「その人の根底にあるものは何か、その人が持っているフィルターはどこから来るのか」を考えることに面白さを感じるようになったのである。この経験は、文化を理解するということは、「国籍」や「一般化した文化」を表面的に理解するというのではなく、《他者を個人として深く理解する》ことだという、Anne の世界観を形成したといえる。

#### 1.4 ライフステージの変化とその意味づけ

留学生をはじめとする、多様な背景の友人との交流は、生活の変化に伴って徐々に減っていく。結婚、出産を機に、Anne のライフステージが変化したのである。結婚生活と交友関係、そして、仕事の関係について、Anne は次のように語る。

「結婚すると、家族や子どものことで忙しくなり、独身時代の友達を失っていきます。そして、ひとたび家族の責任を負うようになると、仕事はもはや最優先事項ではなくなると思います。人生の浮き沈みとともに、仕事は人生の中の一つの要素に過ぎなくなります。自分や家族の健康、そして自分の個人的なバランスも重要です。（中略）もし、「母親」でいることを時々休まなければ、私はよい母親ではられません。あるいは、仕事について考えることから降りる時がないと、よい職業人ではられません。また、常に何かの責任を負っている時には、家族からの感謝をより必要とします。で

すから、人生の中で起きている全てのことの組み合わせだと思うのです。自分の子どもの生活や生徒の生活。そういったものが、つながりや学びのモメンタムに影響しているのです。」(第二次調査より)

この語りから、結婚、出産といったライフステージの変化に伴って、Anne にとっての交友関係や仕事の位置づけが変化したことがわかる。結婚し、子どもを授かると、家庭生活の忙しさから、Anne は「独身時代の友達を失って」いった。そして、家族の世話をするという「責任」を負う中で、仕事や友人関係、「自分や家族の健康」、自分自身の間で「バランス」を取ることが必要になった。その結果、仕事も家庭も「人生の中の一つの要素」になっていったのである。仕事と家庭は、どちらか一方だけに集中しバランスを失っては続けることができないと、Anne は考える。むしろ、仕事によって「母親」を小休止できるために、「よい母親」でいられ、家庭があることで仕事を小休止できるために、「よい職業人」でいられるのである。そして、「自分の子どもの生活」といった「家庭」と、「生徒の生活」といった「仕事」の状況や、相互の関係が、生徒たちと築く「つながり」や生徒たちの「学びのモメンタム」に影響していると考えるのである。

ライフステージの変化は、Anne のアイデンティティと世界観を変容させたといえる。Anne のアイデンティティは、友人との関係が生活の大部分を占めていた「若くて独身」というアイデンティティから、「母親」と「職業人」を、バランスを取りながら行き来するアイデンティティへと変化した。また Anne は、「人生の中で起きている全てのことの組み合わせ」が、子どもに日本語を教えることや子どもの学びに影響を与えているという世界観を形成したのである。

## 2. 日本語教育実践経験を通じた意味世界の形成と変容—「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

### 2.1 初任期の学び—理論の適用から生徒に合う授業へ

1990年、Anne は高校教師となり、日本語と経済を教え始める。高校で三年間教えた後、Anne は出産のため18ヶ月間休職する。日本語教師として復職しようとしたとき、建築中だった新居の近くで日本語を教えることができないか、LOTE コーディネーターに相談した。その結果、幸運にも新居からほど近いA小学校とC小学校で日本語教師の職を得る。そして、1995年からこの二つの小学校で日本語を教え始めたのである。

日本語を教え始めた当初、Anne は様々な授業のやり方を試してみたという。しかし、数

年後、LOTE 教師向けの教師研修などで、「最良の実践(Best practice)」のモデルが盛んに奨励される。それは、「いつ、どこで、誰に対して、何を、どのように教える」べきか、どの文法を「カバー」すべきかなどを細かく指定した、実践のモデルだったという。Anne は、この「最良の実践」を忠実に実施しようと努力する。そして、それまで行っていた文化的活動の大半を削除し、より文法に重点を置いた授業実践を行った。しかし、そうした実践に対する生徒たちの反応は悪く、「最良の実践」が、かえって生徒の学習意欲や興味を失わせていることに Anne は気づく。そのため、Anne は、よいと言われた理論を盲目的に実践するのではなく、《生徒に合う授業》を行うことを重視するようになっていった。そして、様々な授業を試行し、それに対する生徒の反応を見ながら、成功する活動は何か、失敗する活動は何か、うまくいくものの時間がかかりすぎる活動は何かを、理解していったのである。そして、その後の日本語教育実践経験を通して、《生徒に合う授業》に対する知見を深め、実践していく。

## 2.2 対象学年の広がりによる学び

小学校における日本語教育の広がりとともに、Anne が教える学年も生徒数も、年々増えていった。Anne は、A 小学校をベースとして仕事を続ける一方で、異なる時期に五つの小学校で日本語を教える。1997 年には、C 小学校から D 小学校へと移る。D 小学校は非常に小さな学校だったため、Anne は 1 年生から 3 年生までの混合クラスと、4 年生から 7 年生までの混合クラスを、週一時間から一時間半ずつ教えた。その後、D 小学校から E 小学校に移り、今度は 1 年生から 4 年生までの全てのクラスを 20 分ずつ、5 年生を 30 分ずつ教えた。次に教えた F 小学校では、もう一人の日本語教師とチーム・ティーチングを行い、同じ生徒たちを週一日ずつ教えた。そして、2005 年からは、現在の B 小学校で、5 年生から 7 年生まで教えた。A 小学校では、1995 年当初は 6、7 年生のみに教えていたが、その後、5 年生から 7 年生へ、さらに 4 年生から 7 年生へ、そして 3 年生から 7 年生へと、日本語教育対象学年が広がっていった。しかし、数年前から、A 小学校では 3、4、5 年生に日本語を教えることを止め、1、2 年生と 6、7 年生に日本語を教えるようになった。さらに 1、2 年すると、1、2 年生対象の日本語授業は中止された。2007 年現在は 6、7 年生と一部の 4、5 年生、さらに幼稚園(preschool)の子どもたちを教えている<sup>30</sup>。

---

<sup>30</sup> 4、5 年生や幼稚園生の一部に日本語を教える理由は、主に学級担任に Non Contact Time (NCT)を提供するためだという。

このように、Anne は、高校生から幼稚園生まで、幅広い年齢層の生徒たちに教えてきた。そして、年月を経るにつれて担当するクラスの数も時間も増え、より過密な時間割の元で働くようになっていった。Anne は、教える対象学年が変化することを、次のように肯定的に意味づけている。

Anne : 毎日が変化の連続なので、退屈することがありません。毎年変化します。私は時間割の変更や責任、役割の変化を、自分にとってよいこととして肯定的に捉えています。私は日本語を教えることに慣れていますが、変化があると、最初は『ああ！どうしてまた変更するの。どうして同じクラスを担当できないの。なぜこれをしなければならないの。』と失望します。でも、次に、『私はここでの新しい役割から何か面白いことを学ぶかもしれない』と考えるのです。たとえば、幼稚園生をどう扱うかについてです。(中略) 彼らは全てのことを、とてもとてもゆっくり吸収します。そして、幼稚園の教師たちがどんなふうにも子どもを扱うか、彼らがどんなふうにも子どもに話しかけるか、どれだけ一つ一つ順を追って話しているか(を学びました)。受け持つ学年が一学年ずつ下がっていくたびに、他の学年との違いにショックを受けます。『3年生は読むのがなんてゆっくりなんだろう』と。でも、もちろん準備したことを削減して対応します。『ここまで終わると思ったけれど、半分しかできなかった。でも大丈夫。彼らはまだ3年生なのだから。彼らの失敗ではないし、私の失敗でもない』。

筆者：経験から学んでいったんですね。

Anne : はい。はい。多くのことを学びました。私はいつも自分自身について学んでいます。自分が新しい状況に、どうやって、どれだけ早く、あるいは遅く適応するか。私は対象学年によって、ワークシートやプログラムなどにどのぐらい時間がかかるか見極めるのが、より正確になってきていると思います。(第二次調査より)

Anne は対象学年や自分の役割といった実践の状況が変化することを、「新しい役割から何か面白いことを学ぶ」機会として、肯定的に捉えている。対象となる学年が下がっていくたびに、Anne は「他の学年との違いにショックを受け」ながらも、生徒の反応を見極め、即興的に判断をしながら、「学年によって異なる子どもたちの特質」について学んでいった。また、そうした自分の実践経験や他の教師たちの実践から、どのように子どもに接すればよいか、その学年の子どもたちにとってある活動に「どのぐらい時間がかかるのか」といった、「学年の特質に対応した実践」について、理解を深めていったのである。このような

経験は、子どもや、子どもへの日本語教育実践についての学びであると同時に、《自分自身についての学び》でもあったという。Anne は「自分が新しい状況に、どうやって、どれだけ早く、あるいは遅く適応するか」を観察し、「いつも自分自身について学んで」いるのである。つまり、Anne は、刻々と変化する状況の中で実践する経験を通して、学び続け、より熟達していく日本語教師というアイデンティティを形成していったといえる。

### 2.3 生徒の能力と評価の捉え方を変容させた経験

3 節で検討したように、Anne は《誰でも言語を学ぶことができる》という信念を持ち、《個に応じた目標と評価》を与えることを重視している。このような Anne の能力観、評価観は、「リテラシーに問題がある生徒」についての次の語りに表れている。

「クラスに何人か、リテラシーに問題があると診断された生徒たちがいます。その生徒たちは基本的に、C 以上は取れないと考えられています。しかし、彼らはよく私を驚かせます。彼らが日本語を書くこと、ひらがなの認識や会話において、非常に速く進歩するために、B 以外の成績をつけようがないことがあるからです。(中略) 彼らは言語に関して困難を抱えていることになっています。でも、彼らが他の生徒たちと比べてずっとよい結果を出していたら、私は彼らの成功を否定できません。彼らは日本語がただ好きだから、日本語学習に興味を持ち、自信も持てるのだと思います。特に、彼らがよくできていることを自分でわかっている、私もその成果を認めるとわかっている時、彼らはどんどん向上します。」

Anne は、「言語に関して困難を抱えている」という診断結果に左右されることなく、その生徒が努力し、向上していれば、その成果に見合った成績をつけることにしている。そして、生徒の成果を正当に評価することによって、生徒たちはさらに向上すると Anne は考えているのである。

しかし Anne は、このような能力観、評価観を初めから持っていたわけではない。ある生徒をめぐる次の出来事から、このような能力観、評価観を形成していったのである。

Anne は小学校で教え始めて間もないころ、日本語学習に意欲的に取り組み、着実に進歩していたある生徒に、B をつけた。ところが、学級担任から、「この生徒は C レベルの生徒だから B であるはずがない。C のはずだ」と言われる。経験が浅く、自信もなかった Anne は、毎日生徒を見ている学級担任の方が、週 60 分しか生徒を見ていない自分よりも、その生徒のことをよく理解しているのだろうと考えた。そして、「ああ、彼女は本当によくやっ

ていたのに」と思いながらも、この生徒に C をつけた。ところが、数年後、この生徒の能力は開花する。母親がこの生徒を別の小学校に転校させると、彼女は B や A を取るようになったのである。そして、何年も経ってから、Anne がこの生徒の母親に再会した時、母親にこう言われたそうである。「学級担任は、娘がどんなに努力しても、C しかつけようとしなかった」。

この出来事から Anne は、生徒の評価について、次のことを学んだという。

「経験不足であったために、私は学級担任に説得されてしまいました。生徒がよく進歩していたにもかかわらず。これも私の経験の一つです。私はもう十分経験を積んでいます。(評価は) 全て客観的でなければいけないということではありません。テストの結果だけでなく、毎回の授業への参加の仕方や、進歩の仕方など、(中略) 主観的な部分も考慮に入れるようにしています。生徒が一つのテストで失敗しても、全体的な取り組みはどうかということに基づいて、判断するようになりました。(中略) 以前はかなり固定的な評価方法でした。私は経験があまりありませんでしたから。成績評価の多くは、テストの結果に基づいていました。しかし、今は、評価の多くは一枚一枚のワークシート、授業への参加、活動などに基づいています。」

この出来事によって、Anne は、「リテラシーに問題があると診断された生徒」といったレッテルや、他の教師の評価を鵜呑みにすることに問題があったことを実感する。そして、この出来事を契機として、テストなどの「客観的」な結果のみに基づいて成績評価するという、それまでの方法から、「毎回の授業への参加の仕方や進歩の仕方など(中略) 主観的な部分も考慮に入れる」現在の形成的評価へと、評価方法を変えていったのである。

## 2.4 生徒の「個人的な問題」に関心を持つ契機となる経験とその意味づけ

3 節で明らかになったように、Anne は家庭での問題などの個人的な問題を含め、生徒一人ひとりの背景を理解し対応することを、非常に重視している。なぜなら、このような問題が、生徒の《自尊感情》を低め、学習動機の低下や問題行動につながると認識しているからである。このような生徒観を形成した経験について、Anne は次のように語る。

「生徒に対して大きな関心を持ち始めたのがいつかは、あまり考えたことはありません。たぶん、私の個人的な生活の中で起こっていたことが関係あると思います。でも、私の心にはっきりと浮かぶ一つの出来事があります。その時、私は(夫との離婚という) 個人的な悲劇を経験していました(笑う)。個人的な問題を抱えて学校に行った時、

私は、一人の男の子が座って泣いているのを見たんです。この子のことを私はいつも、とてもよい家庭の子だと思っていました。頭もよいし、両親はいつも高級車で送り迎えに来るし、父親は成功しているように見えるし、母親もとても幸せそうで、とても幸せな家族だと思っていました。しかし、彼が泣きながら話したのは、両親が別れてしまったということでした。まさに同じ時、私も同じことを経験していたので、この出来事は本当に私の心を打ちました。なぜなら、私の人生で起こっていることは生徒たちの人生でも起こっているということに、このとき初めて気がついたからです。」

Anne は、自分自身が離婚という「悲劇」を経験し、深く傷つき自信を失っているちょうど同じ時に、ある生徒が両親の離婚によって傷つき混乱していることを知ったのである。Anne は、この生徒の混乱し傷つく気持ちと、自分の子どもの気持ちを重ね合わせ、その深刻さを真に理解したとも語っている（第二次調査・Anne との会話より）。この出来事をきっかけに、Anne は、自分の「人生で起こっていることは生徒たちの人生でも起こっているのだということに、このとき初めて気がついた」のである。こうして Anne は、自分と同じように《人生を生きる存在》として生徒を捉えるようになり、家庭での個人的な問題をはじめとする、《生徒の背景》に関心を持つようになったのである。

生徒に対する Anne のまなざしや接し方が変化すると、それに伴って生徒の反応も変化していったという。

「その時以来、苦悩しているように見える子どもがいたら、私はいつも担任教師に質問します。『あの子はどうして泣いているの。あの子はどうして叫んでいるの』と。すると、担任教師はいつもこう答えます。『ああ、大丈夫よ。今朝両親が離婚しただけだから』とか、『誰かが車にひかれただけよ』と。学級担任をやっていると、生徒の保護者から家族の問題について始終聞くし、子どもがいずれは適応するのを見ているので、だんだん特別なことではなくなっていくのでしょうか。でも、私は、勉強しようとしている子どもの表情の後ろで、何が起こっているかに、興味を持つようになりました。すると、おそらく私も何かサインを出していたのでしょうか。私が質問しなくても、生徒たちの方から私に話をし始めたのです。特に、行事や何かで教室にいる生徒の人数がたまたま少ない時に、彼らは話を始めました。『僕の親友が…』とか『私のお母さんが誰かと付き合い始めた』とか。生徒たちは私を近くに感じるからか、私が共感しているのを感じているからか、彼らの洞察をたくさん私に話してくれました。彼らがどれほど混乱しているか、どれほど窮地に立たされているか、もちろん私も感じるので、

彼らの話に耳を傾けます。そうすると勉強できる時が来ます。十分に話をしたら、彼らは勉強する準備ができています。あるいは、逆の時もあります。勉強をして、それから時間があまった時などに、誰かが口を開き、また別の誰かが似たような経験について話します。ですから、生徒たちは教室の中でかなり安全だと感じているようです。特に小さい子どもたちは。」

この語りから、離婚という出来事を契機とした一連の経験を通して、Anne の子どもの捉え方や、子どもへの接し方が変化し、それに伴って、子どもの反応も変化したことがわかる。Anne は「子どもの表情の後ろで何が起きているか」に関心を持ち、子どもが話す「個人的な問題」に、共感を持って耳を傾けるように変化していった。また、生徒について、「個人的な問題」を話して気持ちが落ち着けば、「勉強する準備ができ」ということも理解していった。この語りには、《生徒に共感する》ことが非常に大切であるという Anne の意味づけが表れている。また、子どもたちが個人的な話をしても「安全だ」と感じるためには、《教室内の生徒数が少ないこと》など、教室の《環境》も重要な要因だと考えていることもわかる。こうした経験を通して、《生徒の背景》を理解し、生徒にとって《安全で居心地のよい環境》を作ること、それによって生徒の《自信と自尊感情》を高め、学習への《動機》を高めるという Anne の世界観が確立されていったといえよう。

### 3. 日本語教師としての個人史の意味づけ—状況の変化とアイデンティティの変化

Anne は、学校内外での経験を真摯に受け止め、子どもに日本語を教えることや、子どもの学びに関する理解を深めてきた。そして、子どもたちとのつながりを感じながら、熱意を持って日本語教育実践を行ってきた。日本語教師にやりがいを感じ、力量のある日本語教師としてのアイデンティティを確立してきたといえよう。しかし、過去数年間、Anne の実践やアイデンティティに変化が起きたという。加齢やライフステージの変化といった Anne 自身の変化も関係していると考えられるが、それ以上に、Anne の実践を取り巻く状況が変化してきたことに、大きな原因があるだろう。こうした状況とアイデンティティの変化が、長期休暇を取り、大学院に通い始める動機となっている。本項では、第三次調査の結果から、Anne が日本語教師としての自分の個人史をどのように意味づけているかを検討する。

Anne にとって子どもに日本語を教えることの意味は何かという質問に対し、Anne は、「それは私にとってとても難しい質問です。なぜなら、私は変わったと思うからです」と

答えた。そして、日本語を教え始めた頃から現在までの変化を語った。

### 3.1 日本語教育にやりがいを感じていた時期

日本語教師になった頃について、Anne は次のように振り返る。

「私は熱意と興味と高い動機を持って日本語教師を始めました。この（大学院の）コースを受けながら、私はその時のことをもう一度思い出しました。私の生徒たちがどれほど熱中していたか、ロールプレイなど、私が 45 分授業の中で生徒たちとした全てのことをです。生徒たちは、とても多くのことを学び、興奮し、本当に成功を感じていました。それはほとんどの教室に当てはまりました。生徒の成功は、私の興奮や熱意にも反映され、私はとてもやりがいを感じていました。」

このように、日本語教師を始めたころ、Anne の熱意と生徒の熱意が互いに作用し、Anne も生徒たちも「成功を感じてい」たのである。そして、Anne は《成功している日本語教師》としてのアイデンティティを形成していたといえる。こうした熱意や成功に影響を与えていた要因として、1990 年代当時の小学校における日本語教育の状況が考えられよう。第二次調査で Anne は、1995 年ごろの状況について、次のように語った。

Anne : 私が復職した時は LOTE の最盛期 (Heyday) だったため、LOTE の時間割も後年ほどひどくはありませんでした。(中略) その時はまだ、授業の準備をする時間がありましたし、様々な機会もあり、情報もきちんと送られてきました。また、小さな学校だったので、何かを企画したいときには、学級担任や校長がサポートしてくれました。レストランに生徒を連れて行きましょう、とか、こんな映画がありますよ、とか、貸し切りバスを用意しましょうといった具合に。そして、そういう企画をするための時間が十分にありました。一人で全て立て続けにやるのとは違って。学級担任の教師たちも、日本映画や日本食レストランに行くのを楽しみましたし、生徒たちは、それはもう…。ああ (溜息をつく)。

筆者 : 学級担任の先生たちも一緒に行ったんですか。

Anne : ええ ! 彼らも加わって一緒に写真を撮ったりしました。そして、何年経っても、彼らは、『あの年にあんなことをしたのを覚えている?』と言い続けているんですよ。

この語りから、「LOTE の最盛期 (Heyday)」だった 1995 年当時、LOTE に対する学校長や他の教師の関心は、現在よりもずっと高く、Anne へのサポートも大きかったことがわかる。Anne が受けることのできていたサポートは、「授業の準備をする時間」、「様々な機

会」、「情報」、校外活動を企画する際の学級担任や校長のサポートなど、幅広い。そして、Anne が企画した様々な校外活動は、生徒たちはもちろん、学級担任教師にとっても、非常に楽しく、肯定的な経験だったことが窺える。このように、学校全体が日本語教育に対して興味と熱意を持っていたことが、Anne の実践の「成功」を後押ししていたといえる。

### 3.2 B 小学校での状況の変化と日本語教育実践への影響

しかし、2006 年ごろから、B 小学校での日本語教育実践が困難になっていく。

「B 小学校二年目の初めごろから、何かが変わり始めました。一年目は、B 小学校の生徒たちは、とてもとても熱中していましたし、私も熱中していました。なぜか、二年目からはあまり…。いくつかの要因が影響して、だんだんと苦勞が大きくなっていったのだと思います。そして、三年目の去年には、ただただ、私のコントロールできない変化がたくさん起こりました。生徒の学習動機という面で、私にわかる最も明らかに重大な要因は、ESL 生徒たちにありました。はじめ ESL の生徒たちは、本当に動機づけられていました。なぜなら、彼らも他の生徒と一緒に日本語を勉強すると思っていたからです。しかし、三ヶ月後、7 年生になったとき、ESL 生徒の扱いが変更されました。ESL の生徒たちは、日本語を学ぶことを許されなくなったのです。彼らは三ヶ月間、(英語の授業を受けるために)日本語授業から取り出されました。そして、彼らが日本語授業に戻ってきたとき、ESL 生徒たちの多くは、『どうして日本語なんて学ばなければならないの』という態度に変わっていました。彼らは学習動機を失っていたのです。他の生徒たちの学習はずっと先に進んでいて、一方では英語に苦勞している生徒がいて、どうやって個に対応すればよいというのでしょうか。ですから、中断や度重なる変更が本当に大きく影響していました。」

このように、B 小学校の方針変更によって、ESL の生徒たちの日本語学習は分断され、他の生徒との差が大きく開いてしまったのである。そのために、ESL 生徒たちは、日本語の学習動機を失ってしまったのである。このような状況は、個に応じた実践を行うには、あまりにも困難だったと、Anne は意味づけている。

### 3.3 LOTE への価値づけの低さとアイデンティティへの影響

B 小学校での状況に加え、LOTE 教育に対する社会全体の価値づけの低さも、日本語教育実践の困難さに影響を与えていたと、Anne は語る。

「(2006年) 当時、LOTE に対するトーンはトップから校長や教師へと伝わり、『LOTE などすぐになくなるのだから、生徒が別のことをするために、その時間をもっと有効に使おう』という態度が蔓延していました。(中略) ですから、LOTE 教師は、たった一人で強くあらねばなりませんでした。そのことは、主に私の個人的な満足に影響を与えていきました。私の士気は相当低かったと思います。さらに、クイーンズランド州が LOTE 部門を廃止したことによって、LOTE 教師は完全に孤立しました。ネットワークもサポートありません。自分たちでお互いに電話をかけ合わない限り。でも、ほとんどの教師は忙しいので、それも難しいのです。」

この語りから、国全体や学校における LOTE 教育への価値づけの低さが、Anne の「個人的な満足」度を低めたことがわかる。そして、ネットワークやサポートが得られず、孤立する状況が、Anne の「士気」をさらに低めていったのである。つまり、LOTE への価値づけの低さは、LOTE 教師である Anne の価値をも下げていたのである。そして、B 小学校の ESL 生徒たちの動機づけに悪戦苦闘している状況も相まって、Anne は《力量のない日本語教師》というアイデンティティを自分に与えていたのである。

### 3.4 大学院での学びとその意味づけ

このような状況に対し、Anne は「なんとかしなければならぬ」と考え、大学院で学ぶという選択をしたのである。大学院で学ぼうと考えた理由について、Anne は次のように語る。「たくさんの理由があります。自分自身の成長のため、自分自身の動機をもう一度高め、教えることにもう一度熱中するためです。時に人は行き詰ることがありますから」。インタビューを行った時、Anne は大学院で二科目履修していただけたが、それでも「このコースを取ってとてもよかったと思う」と述べた。その理由を次のように語る。「このコースがきっかけとなって、たくさんの興味深い問いが自分の中に生まれましたし、共通の興味を持ったたくさんの興味深い人々に会うことができました。ですから、まだ始まったばかりではありますが、私はかなり熱中しています」。

また、大学院に通うことによって、Anne は自分の過去の実践を振り返り、再評価するようになったという。

「このコースが始まってまだ 2 週間ですが、たくさんの課題に取り組む中で、過去の記憶がたくさんよみがえってきました。私がどんなストラテジーを使っていたか、生徒たちや教師たちの反応がどんなだったか。当時は状況が違いましたが。その時は

LOTE 教育の最盛期で、教師にとって LOTE 教育は目新しく、皆 LOTE 教育を奨励していました。私の士気も高く、皆 LOTE 教育に対してかなり熱中していました。そういう状況はお互いに影響し合っていたと思います。私がかつてやっていた多くのことを思い出すことができたのは、よかったと思います。たとえば、たくさんの面白いロールプレイやゲームです。でも、全て現実的な状況で行うものです。ここ数日思っているのは、絶版になってしまった古い教科書を、もう一度見てみようということです。こういう本は、本当に古くて時代遅れだと思われています。それでも、中には、私が使うことのできるロールプレイや文法、コミュニカティブ・アプローチが入っています。」

Anne は大学院で様々な理論を学ぶ中で、自分が行っていた過去の実践や、時代遅れといわれている本に含まれる様々なアプローチの価値を、もう一度見直そうと考えるようになったのである。実際、Anne は次のように述べ、大学院での勉強を、自分の状況を省察することと意味づけている。

「いろいろな要因によって変化した状況を、今振り返っています。行き詰っている時、考え、内省する機会を得ることができなければ、自分にとってよくありません。刺激や読書や興味や、ただ自分の状況を省察するために立ち止まることが、必要なのです。」  
このように、自分が置かれていた状況と、過去の自分の実践を省察することによって、Anne は、「成功している日本語教師」、「力量のない日本語教師」という過去のアイデンティティを見直し、新たなアイデンティティを再構築しようとしているといえよう。

### 3.5 学びによってもたらされた変化と日本語教育実践への意欲

2007 年 8 月と比べ、2008 年 2 月の Anne は、ずっと活動的で生き生きとして見えた。筆者がそのことを伝えると、Anne は大学院での学びを通して起きた変化について、次のように語った。

筆者：Anne 先生は前に会った時と違って見えますね。

Anne：違って見えますか。

筆者：強くなったように見えます。

Anne：面白いですね。そうかも知れません。おそらく私が今、とても気分がいいからでしょう。興味深いのは、こんな風に読書したり勉強したりするとき、とても前向きな気持ちになって、いろいろ試したいと思うことです。勉強はアイデアや動機

を与えてくれるのです。

このように Anne は「前向きな気持ち」を取り戻し、大学院で学んだことを、再び子どもたちへの日本語教育実践で試してみたいと考えている。Anne は、「学んだことを十分消化し、自分の個性や個々の生徒に合うように適用させる時間が欲しい」としながらも、職場復帰への意欲を高めている。しかし、A 小学校と B 小学校の現場に戻ることに、Anne は次のような不安も感じている。

「私は本当に強い人間にならなければなりませんし、同じ志をもった仲間を見つけなければなりません。否定的なことや政治的なこと、間違っただけのことをたくさん聞きすぎると、人は本当に落ち込みます。同じ信念を持った仲間のサポートがない時には特に。そして、私が気づいたのは、声を上げ、状況を変えるのは、周りの人々ではなく、自分次第なのだということです。たとえば、あなたには賛成できません。そんなことはもう聞きたくありません、というように。」

Anne は、サポートやネットワークから孤立した状況で士気が低下してしまった過去の経験を踏まえ、仲間を作ることによって、A 小学校や B 小学校での困難な状況に立ち向かおうとしているのである。また、Anne は、職場の否定的な雰囲気を変えるのは「自分次第なのだ」ということに気づき、もっと声を上げていこうと決意している。この語りから、大学院で学び、仲間と出会った経験によって、Anne は、日本語教育や自分自身の状況を主体的に変えていこうという意識を形成したことがわかる。このことは、Anne のアイデンティティが、《受動的で周囲の否定的な雰囲気に影響されやすい自分》から、《主体的で強い自分》へと変化しつつあることを示している。

## 5 節 考察

本章では、Anne の語りと実践をもとに、次の点を検討してきた。(1) 日本語教育に関する Anne の意味世界と実践はどのようなものか、(2) 個人史を通して Anne の意味世界はどのように形成され変容してきたのか。本節では、この二点の分析結果を踏まえ、次の点を考察する。(1) Anne の経験・意味・実践はどのような関係にあるのか、(2) Anne の実践と意味世界は、言語教育政策、言語教育理論の変遷とどのような関係にあるのか。

### 1. 経験・意味・実践の密接な相互関係

本項では、Anne の経験と、それによって形成され、変容した意味世界を整理した上で、経験・意味世界・日本語教育実践の関係を検討する。

Anne の個人史における経験とその意味づけ、および日本語教育に関わる Anne の意味世界の関係をまとめると、表 12 のようになる。

Anne は、移住とそれに伴う言語学習経験、日本への留学経験、外国人との共同生活経験を通して、ことばと文化に関する世界観を形成してきた。移住・言語学習経験からは、ことばを学ぶことの意味を形成していく。つまり、ことばと自信・自尊感情、アイデンティティの間に密接な関係があること、ことばを学ぶことは他者と関わることを可能にし、それによってアイデンティティが変容するということである。また、Anne は、異文化を持つ他者と関わることは、他者の視点を獲得することであるという世界観を形成している。日本への留学経験では、異文化を持つ他者と友人として関わることによって偏見がなくなる、自分の信念と異なる文化と出会うことによって自分自身や自分の生き方について学ぶ、という意味を形成している。外国人と共同生活する経験からは、文化の多層性、個別性を認識する。そして、異文化理解とは、他者を個人として深く理解することだという意味を形成する。

このような、ことばと文化に関する世界観は、Anne の日本語教育に関する意味世界と、密接に関わっている。Anne が日本語教育を通して生徒に学ばせたいことは、他者との関わり方、すなわち他者を受け入れ理解することである。これは Anne 自身が、英語や日本語を学び、他者と関わる中で形成した世界観と重なりあう。Anne にとって、ことばを学ぶということは、他者との関わり方を学ぶことと一体となっているのである。また、実践において、多様な言語・文化への興味と理解を持たせようとする意図や工夫は、Anne 自身が、多様な文化背景の他者と関わり、互いの文化を理解することに興味を持ってきたことの表れ

<表 12 Anne の経験・意味・実践の関係>

	経験	意味づけ	日本語教育との関係
世界観とアイデンティティ形成	移住・言語学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>ことばと自信・自尊感情、アイデンティティの関係認識</li> <li>ことばの学習と他者と関わること、アイデンティティ変容の関係認識</li> <li>異文化理解＝他者の視点を獲得する</li> </ul>	ことばを学ぶことの意味： <ul style="list-style-type: none"> <li>他者との関わり方、他者を受け入れ、理解することを学ばせる</li> <li>言語学習への自信と自尊感情を高める</li> <li>多様な言語・文化への興味と理解</li> </ul>
	日本留学	<ul style="list-style-type: none"> <li>異文化を持つ他者と関わること＝相手に対する偏見を変える</li> <li>異文化と出会うこと＝自分自身や自分の生き方を学ぶ機会</li> </ul>	
	外国人との共同生活	<ul style="list-style-type: none"> <li>文化の多層性、個別性認識</li> <li>→他者を個人として深く理解することへの興味・熱意</li> </ul>	
	ライフステージの変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>仕事は人生の一要素</li> <li>母親・職業人・自分のバランス</li> </ul>	
生徒理解の深まりと実践に関する学び	初任期	<ul style="list-style-type: none"> <li>理論から生徒へ中心的関心が移る</li> <li>生徒の興味・動機を高める必要性認識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>興味・動機を高める実践</li> </ul>
	対象学年の広がり	<ul style="list-style-type: none"> <li>学年による子どもの特質とそれに合う実践についての理解</li> <li>自分自身についての学び</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒集団に適した実践</li> </ul>
	評価への担任の介入	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもの能力に対する先入観を問題視</li> <li>テストによる客観的評価から主観も考慮した形成評価へ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒個人の能力・学び・進歩に応じた評価</li> </ul>
	離婚を契機とする出来事	<ul style="list-style-type: none"> <li>人生を生きる個人として生徒を見る</li> <li>生徒への共感、生徒の背景への関心</li> <li>生徒が学ぶ環境の重要性認識</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の背景を理解する</li> <li>生徒を受け入れ理解する</li> <li>安全で居心地のよい環境づくり</li> </ul>

といえる。さらに、Anne が重視する生徒の自信と自尊感情は、言語がわからず新しい環境に適応する過程で、自信と自尊感情を持てなかった、自身の経験に根ざしているといえよう。

結婚・出産によるライフステージの変化から、Anne は自分の生活と実践、生徒の学びの関係を認識する。そして、母親・職業人・自分という、アイデンティティのバランスを取る大切さを学んでいく。このことは、Anne にとっての日本語教育の位置づけを表している。つまり、家族や自分の健康を犠牲にしてまでは、日本語教育実践の向上や状況の改善に努められないという位置づけである。また、自分の生活が実践に影響を与えたり、学校での出来事が生活に影響を与えたりするという意味づけも表れている。

日本語教育実践経験を通して、Anne は、生徒に対する理解と、生徒に応じた実践への理解を深めてきた。経験を積むに従って、Anne の中心的関心は、一人ひとりの生徒の理解と対応へと移っていく。初任期には、言語教育理論を忠実に実践することから、目の前の生徒を動機づけ、興味を持たせる実践へと関心が移る。日本語教育の対象学年が広がるにつれて、Anne は学年によって異なる生徒集団の特質を理解し、それに応じた実践を行うことを学んでいく。評価への担任の介入という出来事を通して、Anne は、他の教師の評価や診断結果を鵜呑みにするのではなく、生徒個人の努力や進歩を理解し評価することを学ぶ。離婚を契機とする出来事から、Anne は、家庭や友人関係などを含めて、一人ひとりの生徒を理解することに関心を向けていく。そして、学習のための安全で居心地のよい環境づくりを重視するようになっていく。Anne の日本語教育実践経験における学びは、生徒との相互作用の中で起きた、生徒についての学びだったといえる。

以上のように、Anne は、地域・家庭、教室、職場における一つ一つの経験を真摯に受け止め、独自の視点で意味づけ、個性的な意味世界を形成してきた。Anne の日本語教育実践は、この個性的な意味世界によって特徴づけられる。個人的な経験から意味世界を形成し、それに根ざした実践を行うという円環において、Anne は主体性を発揮してきたのである。

その一方で、Anne は、実践が根ざす状況による影響も強く受けている。その状況は Anne の実践を規定するだけでなく、Anne 自身のアイデンティティを変容させてきた。表 13 は、実践の状況に対する Anne の意味づけとアイデンティティの関係を示している。

Anne が小学校で日本語を教え始めた 1990 年代は、LOTE 教育の最盛期であった。その当時、学校全体が LOTE 教育に対して情熱と興味を持ち、Anne をサポートしていた。このような状況の中、Anne は情熱を持って子どもに日本語を教え、子どもたちもまた、日本

＜表 13 実践の状況に対する Anne の意味づけとアイデンティティの変化＞

	経験	状況の意味づけ	アイデンティティ
状況の意味づけとアイデンティティの変化	LOTE 最盛期	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語を教えることへの情熱、意欲</li> <li>日本語を学ぶことへの生徒の熱意、動機</li> <li>日本語教育への学校全体の熱意、支援</li> </ul>	成功している日本語教師
	B 小学校 での苦戦	<ul style="list-style-type: none"> <li>ESL 生徒の学習の分断と学習動機の喪失</li> <li>LOTE に価値を置かない学校・社会</li> <li>LOTE 教師への支援、ネットワーク廃止</li> </ul>	力量のない日本語教師 価値のない科目の教師
	大学院で の学び	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分が置かれた状況を省察する機会</li> <li>過去の実践・アプローチの再評価</li> <li>ネットワーク、アイデア、意欲、熱意</li> </ul>	過去のアイデンティティ の吟味と再構築
	今後	<ul style="list-style-type: none"> <li>強くなる：声を上げ自ら状況を変える</li> <li>仲間を持つ：困難な状況において自分を強く保つ</li> </ul>	主体的で強い日本語教師

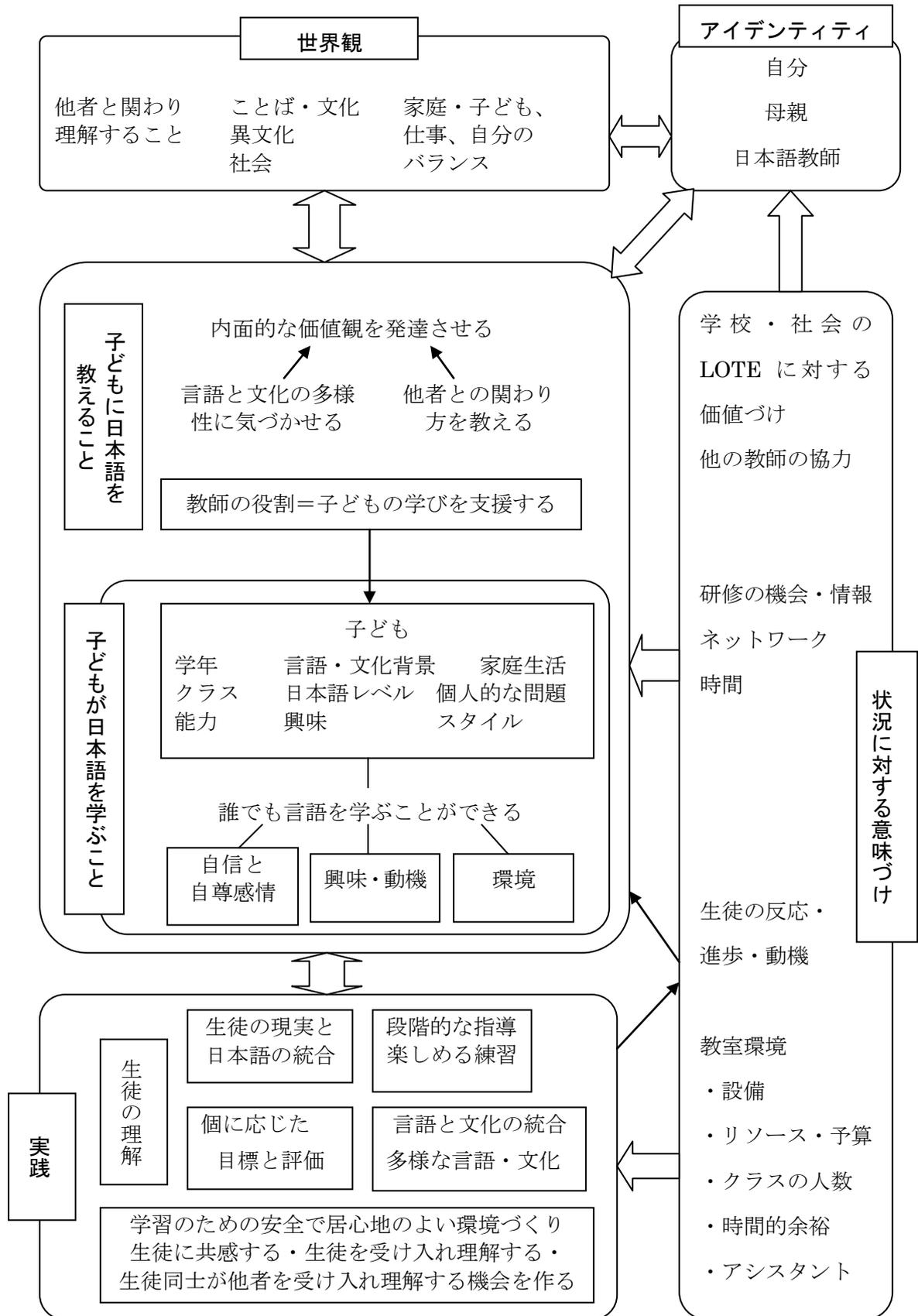
語を学ぶことに熱中していた。こうした状況は、Anne に自信とやりがいを感じさせ、より一層日本語を教えることに情熱を持たせていた。この時の Anne は、成功している日本語教師というアイデンティティを持っていたといえる。しかし、2006 年ごろから状況が変化する。Anne がコントロールできない学校の事情によって、ESL 生徒が日本語学習への動機を失った。また、学校や社会が LOTE に価値を置かず、LOTE 教師への支援も次々に廃止される。こうした状況において、Anne は、日本語を教えることにやりがいを感じられず、自信と意欲を失っていく。この時の Anne は、生徒を動機づけられない、力量のない日本語教師、社会的に価値を置かれない科目の教師というアイデンティティを形成していたといえよう。そのようなアイデンティティに危機感を持った Anne は、自信と意欲を取り戻すために、大学院へ通い始める。大学院では、同じ志を持った仲間や興味深いアイデアを手に入れ、日本語教育への情熱を取り戻す。そして、自分が置かれた状況を省察し、過去の実践を振り返ることによって、過去のアイデンティティを再構築していくのである。その結果、職場に復帰したときには、主体的で強い日本語教師であろうと心に決めたのである。

このように、状況の意味づけが変化するとともに、Anne のアイデンティティも変化してきた。そして、Anne のアイデンティティはまた、Anne の日本語教育実践や生徒との関係

に投影されてきた。LOTE 最盛期の Anne は、肯定的な状況の中で、意欲を持って授業をし、生徒を熱中させていた。そして、「成功している日本語教師」というアイデンティティを持つことで、よりよい授業のためにさらに工夫をし、よい結果を出していった。逆に、B 小学校で苦戦していた時の Anne は、実践への意欲を失っていたために、授業を工夫し一人ひとりの生徒に共感を持って関わるのが難しくなっていた。また、実践の状況を変えるだけの情熱も持てなかった。そうした実践は、生徒を十分動機づけることができず、Anne は「力量のない日本語教師」としてのアイデンティティをさらに強めていった。この意味において、Anne のアイデンティティと実践は、実践が置かれた状況に強く影響されてきたといえる。しかし Anne は、このような悪循環を断ち切るための行動を取った。つまり、日本語教師を退職し大学院に通い始めたのである。その結果、Anne は、自ら状況に働きかけ、変化を起こそうという意欲と、それを支える方策やネットワークを手に入れたのである。このことから、Anne は、ただ一方的に状況に影響されるのではなく、抵抗し、時に避難し、時に周囲に働きかけながら、自分と実践の状況を変えようとしていることがわかる。この点に、状況に対する Anne の主体性が表れている。

以上から、Anne の日本語教育実践は、経験を通して形成された意味世界と、実践を取り巻く状況と、密接に関わっていることが明らかになった。これまで検討してきた Anne の意味世界と実践の関係は、図 4 のように示すことができよう。

<図 4 Anne の意味世界と実践の関係>



## 2. Anne の実践・意味世界と言語教育政策・理論の関係

では、Anne の実践と意味世界は、社会的政治的文脈と、どのように関係しているだろうか。本項では、Anne の個人史を言語教育政策、言語教育理論の歴史に位置づけることによって、Anne の実践・意味世界と政策・理論の関係を考察する。

次の表 14 は、Anne の経験を時系列に並べ、同時期の言語教育政策と言語教育理論との関係を示したものである。

<表 14 Anne の経験と言語教育政策・言語教育理論の変遷>

年代	Anne の経験	言語教育政策	言語教育理論
1960 ~ 1970 年代 1980 年代	海外で生まれ育つ 高校時代、オーストラリアへ移住	白豪主義 ↓ 多文化主義	grammar- translation ↓ audio-lingual
1980 年代 後半	大学で日本語を学び日本に留学する 帰国後外国人と共同生活する	LOTE 教育の 量的拡大	↓ コミュニカティ ブ・アプローチ
1990~ 1993~	高校で日本語と経済を教える 出産のため休職		
1995~	小学校で教え始める 年々教える学年が増える ⇒LOTE への豊富な支援と高い関心 理論の適用から生徒に適した実践へ ⇒理論への抵抗・棄却	NALSAS 計画開始  LOTE への消極姿勢  NALSAS 予算廃止	言語運用力重視  学習成果 アプローチ
2003~	A 小学校で日本語を教える学年が減り 始める		ILT ↓
2005~ 2006~	B 小学校で教え始める B 小学校で実践に苦戦する A 小学校で日本語廃止が検討される ⇒LOTE への低い価値づけと支援	LOTE 教育の 意義捉え直し  異文化理解のための LOTE 教育	IcIs  (クイーンズランド で言語に焦点を当 てない異文化探究 が導入される)
2008~	A、B 小学校を休職し大学院で応用言 語学を学ぶ ⇒実践・理論・自分自身の捉え直し		

Anne の経験は、言語教育政策の変遷や、オーストラリア社会の変化と強く関係している。1970 年代、オーストラリアは白豪主義から多文化主義へと国策を転換し、人種差別を撤廃する取り組みを行っていた。しかし、こうした取り組みは始まったばかりであり、Anne が渡豪した 1980 年代、社会には人種差別的な風潮がまだ根強く残っていたことが、Anne の経験から浮かび上がる。1980 年代後半は、日豪間の強い経済的結びつきを背景に、日本語教育が急激に拡大した時期である。この時期、Anne は大学で日本語を学び、日本への留学を果たしている。また帰国後は、日本人留学生と共同生活を行っていた。こうした Anne の経験には、1980 年代後半の日本語教育や日豪関係の状況が反映されている。

Anne が小学校で日本語を教え始めた 1995 年は、NALSAS 計画が開始した年である。1995 年から 2002 年まで、NALSAS 計画の実施と重なるようにして、Anne が教える学年は広がっていく。またこの時期、Anne は学校や州から様々な支援を受け、LOTE 教育への関心の高さを実感している。しかし、NALSAS 計画の予算措置が中止された 2002 年を境に、Anne を取り巻く状況が変化する。A 小学校では、2003 年から日本語教育対象学年が減り始める。また、LOTE 教育に対する学校の予算や支援、研修の機会、情報なども次々と削減されていく。こうした状況は、LOTE 教育に対して価値を置かない当時の連邦政府の姿勢や、NALSAS 予算中止の影響が表れたものといえよう。Anne が置かれた状況は、2006 年から 2007 年にかけて、困難さを極めていった。このように、Anne が経験してきた日本語教育の状況は、オーストラリアの言語教育政策の変遷を色濃く反映したものといえる。そして、言語教育政策の影響が、学校における日本語教育の価値づけ、支援、Anne の実践とアイデンティティにまで及んでいたのである。

一方、Anne の実践と意味世界には、言語教育理論の影響も表れている。Anne は 1990 年代、ロールプレイやゲーム等、コミュニカティブ・アプローチを意識した実践を行っていた。また、現実的な設定の中で生徒に日本語を使わせることを重視してきた。このような実践は、1980 年代後半からオーストラリアの学校に広まりつつあった、コミュニカティブ・アプローチを意識しているといえよう。Anne が「最良の実践」を示した理論を適用しようと試みていたのは、1990 年代後半から 2000 年代始めのことである。この時期、オーストラリアでは、言語運用力を重視するアプローチが推進されていた。Anne が適用しようと試みていた「最良の実践」も、こうした言語運用力を重視するアプローチを指すと考えられる。しかし、「最良の実践」を取り入れても、生徒の興味や学習動機を高めることができないと判断し、Anne は実践の方法を変化させていく。この時、Anne は、よいと言われ

る理論でも、自分の生徒に合わなければ盲目的に従わないという意味世界を形成した。そして、いろいろな内容や方法を試し、生徒の反応がよかったものだけ続けるようになっていった。

2000年代後半になると、Anneは研修の機会や情報を得られなくなる。そのため、Anneには新しい理論やアプローチについての情報が届かなくなる。2004年以降、ILTに関する教師研修や情報発信が行われていたが、AnneがILTについて初めて聞き及んだのは2005年8月頃であった。その後も教師研修などを受けることはなく、ILTとは何かを理解し、それを自分の実践に取り入れるか否かを吟味することもなかった。つまり、研修や情報へのアクセスが限られていたために、ILTは、Anneの実践と意味世界に影響を与えてこなかったのである。

2008年から大学院で応用言語学を学び始めると、Anneは様々な理論に触れる。これによってAnneは、それまで自分が行っていた日本語教育実践や、過去の教科書に使われていたアプローチを、理論的に意味づけ直す視点を手に入れる。そして、「時代遅れ」といわれ、放棄していたものの中からも、自分がよいと判断すれば再び実践に取り入れようと考えようになった。つまり、Anneは、以前のように理論を鵜呑みにするのでも、理論に疎いものもなく、様々な理論を認識した上で、Anneならではの独自の実践を作っていこうという、主体的な姿勢を持つようになったといえよう。

以上、Anneの実践・意味世界と言語教育政策、言語教育理論の関係を検討してきた。Anneの実践や意味世界は、政策と理論の影響を様々な形で受けながら、変化してきた。同時に、Anneは、一方的に影響を受けるばかりではなく、自身の意味世界に従って、政策や理論を主体的に意味づけ、評価してきた。そして、理論を取捨選択し、実践の状況に対する政策の影響に抵抗してきたのである。つまり、政策や理論に対する主体性を発揮してきたのである。しかし、Anneの主体性は常に発揮されてきたわけではない。主体性が発揮される時は、Anneが政策や理論に関する情報を手に入れ、それを吟味できている時である。逆に、情報が手に入らず、自分の状況を解釈するための理論的裏づけや他者の見方を知る機会がない時には、Anneは状況の変化に翻弄され、実践や意味世界に否定的な影響を受けてきた。このことは、日本語教師が状況や実践を主体的に意味づけ、主体的に学び、実践する上で、政策、理論に関する情報と省察の機会が不可欠だということを示唆している。

## 第6章 Kateの経験・意味・実践

### 1節 はじめに

本章では、州立Z小学校で教えるKateの事例を検討する。Kateはスコットランドで生まれ育った、30代後半の女性である。Kateは、四年間の日本在住経験を経て、1996年から小学校教師としてオーストラリアで働いている。日本語を教えた経験は十年間である。Kateは優れたLOTE教師として州の表彰を受けたこともあり、その力量を買われて、他のLOTE教師の研修を行う職務に就いた経歴を持つ。州でも評判の高い日本語教師であったにも関わらず、Kateは、2006年に日本語教師を辞め、Z小学校の学級担任教師に転向した。

本章では、Kateのライフストーリーと、日本語教師時代の授業観察記録、およびインタビューから、次の二点を明らかにする。(1)日本語教育に関するKateの意味世界と実践はどのようなものか。(2)個人史を通してKateの意味世界はどのように形成され変容してきたのか。この分析を踏まえ、次の二点を考察する。(1)Kateの経験・意味・実践はどのような関係にあるのか。(2)Kateの実践と意味世界は、言語教育政策、言語教育理論の変遷とどのような関係にあるのか。

### 2節 研究の手続き

#### 1. Z小学校の概要

Kateが勤務するZ小学校は、クイーンズランド州のある都市に位置する国立小学校である。生徒数は、就学前(Prep)から7年生まで約760名である。大学の近くに位置することもあり、生徒の両親には大学教授や学生、研究者なども多い。このことも影響してか、Z小学校は学業に力を入れ、理科などの分野でクイーンズランド州の研究校に指定されるほどである。また、Z小学校の生徒の背景は多様で、英語を母語としない子どもも多数在籍する。そのため、ESLクラスが設けられ複数のESL教師が指導にあたっている(2004年現在)。

日本語教育対象学年は、2004年には3学年から7学年までであったが、2005年には4学年から7学年までとなっていた。2008年には日本語教育は6、7学年のみとなり、幼稚園から4学年までは、言語を伴わない日本文化が教えられている。2004年時点では、常勤教師のKateと非常勤講師Uが、それぞれ日本語と日本文化を担当していた。Kateが日本語担当を外れた現在は、一名の常勤講師と一名の非常勤講師が、それぞれ日本語と日本文化を担当している。日本語の授業時間数は、6、7学年では週90分が必須であるが、2004年度前半は、Kateが教師研修などに関わる学校外での仕事を兼任していたため、「日本語」

の授業は 60 分、文化の授業が 30 分行われていた。また、2004 年第四学期（10～12 月）は、学校外での仕事が常勤となったため、臨時講師 R が日本語の授業を担当した。

Z 小学校には日本語専用の教室はなく、日本語担当の教師は、その日の時間割に従って生徒たちの教室へ移動する。Z 小学校では、モーニング・ティーと昼休み以外に、授業の間の休みがないため、日本語担当の Kate は、大きな荷物を抱えて教室から教室へと移動するのである。しかし、Z 小学校の日本語教育は、予算、リソースの面で非常に恵まれている。Kate は学校長の信頼も厚い。学校長に対する Kate の熱心な働きかけの結果、赴任した当初、1000 ドル程度であった日本語の予算は、2004 年には年間 3500 ドルまでに増加した。Kate のオフィスには、日本語の辞書や本、教材をはじめ、Kate 自身が日本を訪問したときに手に入れた日本人形や置物、写真などが飾られている。また、Z 小学校は、日本に複数の姉妹校を持っており、隔年でお互いの学校を訪問し合っている。そのため、日本の姉妹校から送られてきた写真や作品なども、オフィスには飾られている。さらに、Z 小学校の図書館には、日本の姉妹校や日本人の保護者などから寄贈された、日本語の本や絵本などが、多数置かれている。

Z 小学校の日本語教育は、人的リソースの面でも恵まれている。大学の近くに位置するという立地条件と、日本人生徒が多く通うことから、日本人留学生や日本人保護者、あるいは日本語が少し話せるオーストラリア人の保護者などが、しばしばボランティアで日本語のアシスタントを務める。筆者がボランティアを行っていた 2004 年には、筆者の他に、もう一名の日本語母語話者が、週 2～3 日、日本語アシスタントをしていた。また、Z 小学校での多文化フェスティバルや、日本の姉妹校の受け入れなどの際には、日本人の保護者らが協力していた。

## 2. 調査の目的と方法

本章で使用するデータは、三つの調査によって収集された。第一次調査は、2004 年 5 月から 2004 年 9 月まで行った授業観察である。筆者は 2004 年 5 月から 11 月まで、週一日、Z 小学校で日本語授業のアシスタントを行っていた。その時に参与観察した Kate の授業について、フィールドノートに記録した。また、Kate が学校外で勤務していた時期にあたる 2004 年 11 月 15 日、日本語教育実践やシラバスに関する考えを、約一時間インタビューした。これらが第一次調査によるデータである。第二次調査は、2005 年 2 月から 3 月にかけて行った、授業観察の記録である。この時期、Kate は、ILT と学校全体アプローチを柱と

した教師研修に参加していた。研修参加者は自分の学校で、他教科と協力しながら教科横断プロジェクトを行うこと、ILT を実践することが求められていた。筆者が観察した授業は、この研修の一環として行われていたものだった。第三次調査は 2008 年 2 月 28 日に行ったライフストーリー・インタビューである。インタビューは、Kate の自宅で、約二時間かけて行った。

第一次調査および第二次調査の目的は、Kate の日本語教育実践の実態と、言語教育観を捉えることだった。第一次調査および第二次調査では、Kate の日本語教育実践の特徴を、筆者の視点から捉え、記録した。一方、第三次調査では、Kate 自身の視点から Kate の意味世界と実践の工夫を捉えることを目的とした。また、その意味世界がどのように形成され変容してきたかを、ライフストーリーから捉えることを目的とした。

### 3. 調査が行われた文脈

筆者が Kate と初めて出会ったのは、2004 年 3 月である。早稲田大学大学院日本語教育研究科川上郁雄研究室の研修旅行に参加した際、Kate の授業を見学させてもらったのである。その後、Kate のアシスタントをしながら参与観察をさせてもらえるよう筆者が依頼し、受け入れてもらったのである。そして、ブルーカード<sup>31</sup>が発行された 5 月から、Z 小学校に通い始めた。この時の筆者と Kate の関係は、日本人留学生のアシスタントと日本語教師というものであった。2004 年度、Kate は学校外での仕事や、日本の姉妹校の受け入れなどで忙しく、予定されていた日本語授業が行われないことや、代理教員が授業を行うことが多かった。そのため、Kate の授業を集中的に観察することは、なかなかできなかった。また、Kate は、休み時間中や日本語授業がない時、自分のオフィスで一人仕事をするのが多かったため、筆者は Kate との関係を深めるには至らなかった。11 月にインタビューを行って初めて、Kate の考えを知ることができたのである。

第二次調査を行った時、筆者は ILT の理論と実践に関心を持っていた。第一次調査のインタビューで、Kate が ILT の研修に参加していることを知り、その実践を観察させてもらえるよう依頼したのであった。Kate は、この時の実践を、優れた実践事例として発表することになっていた。筆者が参与観察した時、研修の一環として Kate が行っていた ILT の実践は、終りに近づいていた。筆者は、生徒たちの発表準備と、保護者たちに向けた発表の

---

<sup>31</sup> オーストラリアの小学校でボランティアなどを行う際必要な書類で、犯罪歴がないことを証明するものである。ボランティアを行う学校を通して申請し、1 か月ほどで発行される。

様子を観察することができた。この時、Z小学校には関西のある大学の研究室が訪問しており、Kateは対応に当たらなければならなかったため、学校もKateもあわただしい雰囲気だった。そのため、Kateの話をゆっくり聞くことはなかなかできず、第二次調査では授業観察のみを行った。

第三次調査を行った時、Kateは既に日本語教師を辞め、学級担任教師に転向していた。また、2008年度から、Kateは勤務形態をパートタイムに変えており、Z小学校では週三日のみ教えていた。インタビューを行ったのはKateが勤務しない日だったため、自宅でリラックスした雰囲気の中、十分な時間をかけてライフストーリーを聞くことができた。第二次調査の後、三年ぶりの再会であった。その間にKateは結婚し、新しい生活を始めていた。日本語教師から学級担任への転向、常勤からパートタイムへの変更など、Kateの生活は公私ともに大きく変化していたのである。

一方、筆者自身のKateに対するまなざしも変化した。第一次調査および第二次調査では、筆者はクイーンズランド州の日本語シラバスがどのように実践されているか、ILTがどのように実践されているかといった点に関心を持っていた。また、Kateの実践を観察する時、授業中に実際に行われていることや、教室の中で起こるKateと生徒の相互行為に関心を払っていた。しかし、なぜそのような授業や相互行為を行ったのかというKateの意図について、Kate自身の話を十分に聞くことができなかった。このような反省から、第三次調査を行った。第三次調査で行ったライフストーリー・インタビューでは、Kateの経験や実践を、Kate自身がどのように意味づけているかに関心を払った。そのため、インタビューでは、「あなたにとってオーストラリアの子どもに日本語を教える意味とは何ですか」などのような、開かれた質問を投げかけ、Kateが自由に語りを構成できるよう配慮した。

#### 4. 分析の方法

第一次調査および第二次調査と、第三次調査では、Kateが置かれた状況も、筆者の研究関心も異なっている。そのため本章では、第一次調査および第二次調査と、第三次調査を、次のように、異なる観点から分析する。第一次調査と第二次調査は、ILTを取り入れた授業実践事例とインタビューをもとに、Kateの日本語教育実践の特徴を抽出する。授業実践事例は、Kateが提供した資料と、参与観察の中で筆者が記録したフィールドノートに基づいて記述する。フィールドノートを作成する際、客観性を保つことに配慮したが、何をどのように記録するかには必然的に筆者自身の問題関心が反映される。さらにフィールドノー

ツの解釈にも筆者自身の視点が強く現れる。したがって、第一次調査と第二次調査からは、筆者の視点から捉えた **Kate** の日本語教育実践の特徴を導き出す。第三次調査で得られたライフストーリーは、**Kate** の意味世界を、**Kate** 自身がどのように語っているかという観点から分析する。具体的には次の二つの観点から分析する。(1)**Kate** が語る日本語教育に関する意味世界と実践はどのようなものか。(2) **Kate** の意味世界はどのように形成され変容してきたのか。最後に、筆者が捉えた **Kate** の実践の特徴を、**Kate** 自身が語る意味世界と照らし合わせ、再検討する。

### 3節 実践事例から捉える Kate の意味世界と日本語教育実践の特徴

本節では、第一次調査と第二次調査に基づき、Kate の意味世界と日本語教育実践を、筆者の視点から分析する。

#### 1. 最新の理論や政策をいち早く実践に取り入れる

Kate の特徴は、その時々の《最新の理論や政策をいち早く実践に取り入れる》ことである。たとえば、クイーンズランド州で、4 学年から 10 学年向け LOTE シラバス (QSCC, 2000) とシラバスに基づいた「ソースブック・モジュール」(QSCC, 2001) が発行された時、Kate は実験校として名乗りをあげ、いち早くそれらを試行している。

このシラバスは、日本語を幅広い内容領域と統合し、生徒にとって意味のあるタスクの中で、主体的に日本語を使わせる、タスクベース、学習者中心アプローチを採る。また、目標となる学習成果がレベルごとに示され、それに向かって授業を計画する、学習成果 (アウトカム) アプローチが採られている。

Kate は、このようなシラバスの理念に賛同していた。特に、生徒は個別のペースで進歩すればよいという、学習成果アプローチの考え方に共感し、成績評価もシラバスで示された学習成果のレベルに従って行おうとした。そのために、時間をかけて校長を説得し、一度は成績通知表を学習成果で示したこともあるという。しかし、保護者に不評だったため、それまでの A、B、C、D、E 評価に戻ってしまったそうである。

また、Kate は当初、ソースブック・モジュールに収められた授業案に、忠実に従った実践を行おうとしたという。しかし、実際にソースブック・モジュールを使ってみると、各ユニットに含まれる語彙や新しい言語項目が多すぎ、生徒に合わないことに気づく。さらに、シラバスで提唱する学習者中心アプローチも、理論としては素晴らしいが、実際にはうまくいかないことに気づいたという。なぜなら、それぞれの生徒が自分の言いたいことを表現しようとする、語彙が特殊になり、他の生徒には理解できなくなるからである。そのため 2004 年の時点では、ある程度教師が主体となり、生徒が使う語彙をリストとして与えるなど、生徒の学習をコントロールすることにしていた。

このように、生徒や学校の状況に合わせて調整しながらも、Kate はシラバスとソースブック・モジュールの考え方を、積極的に実践に取り入れようとしていたのである。

しかし、Kate はソースブック・モジュールに対して不満も持っていた。それは、ソースブック・モジュールにおいて、「日本」や「日本文化」が全く扱われていないことへの不満

である。ソースブック・モジュールにおいて「日本」や「日本文化」が全く扱われていない理由は二つある。一つは、ソースブック・モジュールが、生徒の身近な世界と言語を関連づけることを重視しているため、オーストラリアの生活や文化、トピックとして取り上げられるからである。もう一つは、ソースブック・モジュールに収められている授業案は、各言語に共通しているからである。つまり、ソースブック・モジュールは、英語で原案が作成され、その内容が各言語に翻訳されているのである。そのため、日本文化に特化した記述は一切含まれていない。このような文化の扱いに対する Kate の問題意識は、教師研修への参加を通して明確になる。Kate は、2004 年から 2005 年にかけて行われた、ILT に関する教師研修、ALPLP に参加したのである。ALPLP で ILT の理論に触れ、Kate は、もっと「文化」を授業の中で扱わなければならないと「目覚めた」という。そして、生徒に自分自身の文化と言語に気づかせつつ、もっと日本語と日本文化に時間をかけよう、そして、二つの文化の間にある「第三の場」を見つけさせる実践を行おうと考えたのである。そこで、2005 年から、ILT を取り入れた実践を意欲的に行ったのである。

このように、Kate は、最新の理論や政策の動きに常に敏感に反応し、他に先駆けて実践に取り入れてきた。Kate は、新しいことを積極的に取り入れようとする、進取の精神を持っているといえよう。

## 2. ILT を取り入れた実践事例

### 2.1 「夢の寝室」プロジェクトの概要

では、Kate は、最新の理論をどのように実践に取り入れたのだろうか。ILT と学校全体アプローチを取り入れた実践事例を検討する。本項で検討する実践事例は、6 学年向けに実施された「夢の寝室」プロジェクトである。2005 年 1 学期に、約 7 週間をかけて行われた。このプロジェクトで設定されたタスクは、クイーンズランド州に遊びに来る外国人、特に日本人の家族連れのために、夏の別荘の寝室をデザインすることだった。そして、その寝室に使われる材料を決め、その材料を選んだ理由を述べるというものだった。

このプロジェクトは、ALPLP で推奨されていた ILT と学校全体アプローチの枠組みに基づく。ALPLP で推奨していた ILT の枠組みは、異文化間コミュニケーションにおいて、学習者自身の文化である「第一の場」に固執するのでもなく、目標文化である「第二の場」を模倣するのでもなく、学習者自身にとって心地よい空間、「第三の場」を創造する力の育成を目指す(Lo Bianco, Liddicoat & Crozet, 1999)というものである。この枠組みに基づき、

Kate は「第一の場」、「第二の場」、「第三の場」を次のように位置づけた。「第一の場」は自分の家の寝室、「第二の場」は日本の家の寝室、「第三の場」は自分がデザインする「夢の寝室」である。

また、学校全体アプローチでは、他教科の教師や管理職と協働することによって、教科横断の学習活動を可能にし、学校全体で LOTE 教育を盛り立てていくことが目指された。そこで「夢の寝室」プロジェクトでは、理科、英語、算数、ICT（情報技術）、美術などの授業でも、それぞれの教科の視点から「夢の寝室」を考える学習活動が行われた。理科では、建造物に使用される建材について学習する。算数では、量の計算、測量を学ぶ。英語では、インターネットを使って世界の家について調べる。ICT では、日本の姉妹校との Eメールによるやり取りの仕方や、インターネット検索について学ぶ。美術では、模型のデザインや組み立てを学ぶ。このように、「夢の寝室」プロジェクトは、教科を横断し、日本の姉妹校や学校全体を巻き込んだ、壮大なプロジェクトだったのである。プロジェクトを実施するにあたり、人件費、材料費など、約 5000 ドルの予算が ALPLP から支給された。

日本語の授業は、次の段階を踏んで行われた。まず、「第一の場」である自分の家や、オーストラリアの家の寝室について話し合う。次に、「第二の場」である、日本の家について探求する。このとき、日本の姉妹校の生徒たちから寝室の写真を集め、それをもとに、日本の家とオーストラリアの家の違いや、その理由について考える。そして、「第一の場」と「第二の場」の類似点と相違点を整理した上で、「第三の場」である「夢の寝室」をデザインし、模型を組み立てるのである。

「夢の寝室」プロジェクトで学習する文型と語彙は表 15 の通りである。

<表 15 「夢の寝室」プロジェクトで学習する日本語文型・語彙リスト>

文型	Object が Adjective です。 Adjective Object が あります。 Adjective Object が Number あります。 Object は Material で できています。
形容詞	小さい、大きい、広い、せまい、長い、短い… <色>赤い、青い、紫、ピンク、オレンジ… <数>ひとつ、ふたつ、みっつ、よっつ…
名詞	ベッド、電話、洋服だんす、まど、かがみ、トイレ、カーペット、机、いす、ソファ、テレビ、木、レンガ、プラスチック、鉄、ゴム、綿、ウール…
プレゼンテーションの表現	こんにちは。わたしは…です。 ゆめのしんしつについて話します／これは Dream Bedroom です。 しんしつの中に…があります。

(Kate が作成した資料に基づき作表)

このプロジェクトの最終課題は、学期末のプレゼンテーションであり、そこで日本語のレベルが評価される。生徒は自分の作った模型を見せながら、自分の設計した「夢の寝室」について、口頭で説明するのである。評価は A から D の四段階であるが、レベルを分ける基準は、プレゼンテーションの中でどれだけ多くの動詞や形容詞、名詞を使ったかというものである。評価項目の詳細は表 16 の通りである。

<表 16 「夢の寝室」プロジェクトのプレゼンテーション課題の評価基準>

A	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介する</li> <li>・ ホリデー・ホームの名前を紹介する</li> <li>・ 8つ以上の物について描写する</li> <li>・ 6~8つの材料について描写する</li> <li>・ 4つの異なる動詞を使う</li> <li>・ 5つの異なる形容詞を使う</li> <li>・ 3つ以上の数詞（ひとつ、ふたつ…）を使う</li> <li>・ 自分の選択の理由をふたつ言う（例：The house is made of wood because it is Queenslander）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全ての文を日本語で言う</li> <li>・ 全ての文が複雑である（例：木のベッドがあります）</li> <li>・ 正確な発音で明瞭かつ流暢に話す</li> <li>・ 声は生きいきしている</li> <li>・ プレゼンテーションに模型がうまく使われている</li> <li>・ メモは適切に使われている</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介する</li> <li>・ ホリデー・ホームの名前を紹介する</li> <li>・ 6~8つの物について描写する</li> <li>・ 6~8つの材料について描写する</li> <li>・ 4つの異なる動詞を使う</li> <li>・ 4つの異なる形容詞を使う</li> <li>・ 全ての文を日本語で言う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ほとんどの文は複雑である</li> <li>・ 明瞭に話す</li> <li>・ 流暢に話す</li> <li>・ 正確な発音</li> <li>・ プレゼンテーションに模型がうまく使われている</li> <li>・ メモは適切に使われている</li> </ul>
C	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介する</li> <li>・ 6つの物について描写する</li> <li>・ 6つの材料について描写する</li> <li>・ 3つの異なる動詞を使う</li> <li>・ 3つの異なる形容詞を使う</li> <li>・ 全ての文を日本語で言う</li> <li>・ 文はかなり単純である（例：ベッドがあります。ベッドは木でできています。ベッドは大きいです）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 明瞭に話す</li> <li>・ ほぼ正確な発音</li> <li>・ やや口ごもるが許容範囲である</li> <li>・ いくつかの点を描写するために模型が使われる</li> <li>・ メモは適切に使われている</li> </ul>
D	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自己紹介をする</li> <li>・ 5つ以下の物について描写する</li> <li>・ 5つ以下の材料について描写する</li> <li>・ 2つ以下の動詞を使う</li> <li>・ 2つ以下の形容詞を使う</li> <li>・ 日本語で言えない文がある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文の代わりに単語を言う</li> <li>・ 話し方はもごもごとして口ごもる</li> <li>・ プレゼンテーションに模型は使われない</li> <li>・ メモを棒読みする</li> </ul>
備考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 模型の中の家具や物は日本語の知識を示し、プレゼンテーションの助けとするために、日本語のラベルを貼ってもよい</li> <li>・ 日本語母語話者はレベル A 以上を期待する</li> <li>・ プレゼンテーションに含める項目：ホリデー・ホームの場所、部屋の中の家具の位置、材料を選択した理由、描写のための多様な表現</li> </ul>	

（Kate が作成した資料に基づき作表）

## 2.2 授業の様子

「夢の寝室」プロジェクトの実施にあたって、日本語の授業では、英語を使って「第一の場」、「第二の場」、「第三の場」を探求する活動と、プレゼンテーションに必要な日本語の語彙や文法項目の学習を並行して行うことが計画されていた。筆者が授業を観察した時には、プレゼンテーションに必要な語彙や文法の学習に焦点が当てられていた。たとえば、プレゼンテーション 1 週間前の第 6 週目後半には、次のような授業が行われた。まず、授業の始めに、色に関する語彙を復習するために、Kate は生徒が知っている色を日本語で答えさせた。次に、形容詞を復習するため、Kate が英語で形容詞を与え、生徒に日本語で答えさせた。そして、Kate は「Object が Adjective です。」と板書した上で、グループごとに形容詞を一つずつ与え、この文型を使った例文を作らせた。グループからは、次のような例文が出された。

- G1 : 洋服だんすがせまいです。
- G2 : ベッドは紫です。
- G3 : ベッドが小さいです。
- G4 : ベッドが青いです。
- G5 : まくらが長いです。

(2005 年 3 月 9 日授業観察記録より)

次に、Kate は、「Object が Adjective です。」という文型が、「Adjective Object があります。」という文型に言い換えられるということを導入し、グループごとに練習させた。その様子は次の通りである。

---

導入	Kate が「Object が Adjective です。」以外にも言い方があることを示し、板書した単語を生徒に並べ替えて文を作らせる。 <板書> おおきい あります が でんわ グループごとに相談して一つの文を作る。 G1~5 : でんわが おおきい あります。 G6 (日本人の生徒がいるグループ) : おおきいでんわがあります。 T : (G6 を指して) This group is correct.
練習	グループに一つずつ形容詞を与え、「Adjective Object があります。」という文型で文を作らせる。 G1 : せまい まどが あります。 G2 : (パスをする) G3 : We are not sure what ながい means. T : What's ながい? 別の G の S : Long. G4 : おおきい ベッドが あります。 G5 : ひろい ベッドが あります。 G6 : ちいさい ようふくだんすが あります。 G2 : おおきい まくらが あります。 G3 : ながい ベッドが あります。

---

(2005 年 3 月 9 日授業観察記録より)

新しく導入した文型、「Adjective Object があります。」の口頭練習は、このグループごとの例文作成のみだった。この後、Kate はさらに、「Adjective Object が Number あります。」という新しい表現を導入した。まず、Kate は「ベッド あります みつつ が おおきい」と板書し、クラス全体で次のようなやり取りを行った。

Kate : (英語で) これがわかる人?

S : みつつは おおきい ベッドが あります。

Kate : (英語で) 「は」、はないでしょ。前にやったことを考えて。Adjective Object があります。Number はどこに入る?

S : おおきいベッドがみつつあります。

Kate : そうです。

(2005 年 3 月 9 日授業観察記録より)

そして、「Adjective Object が Number あります。」と板書した。同様の並べ替えを一、二回させた後、最後にプレゼンテーションで使う表現の導入を行った。このように、一回の授業で、プレゼンテーションに必要な日本語を次々に導入し、練習させていった。

しかし、授業で扱った文型や語彙が定着していない生徒も多く見られた。たとえば、「Adjective Object が Number あります。」という文型の練習で行われたやり取りからも、学習事項が定着していない様子が見られる。Kate は黒板に「ひとつ あります ながい が かがみ」と書き、正しい順に並べ替えさせた。わかった生徒は Kate か筆者に耳打ちをする。クラスの四分の一ほどが答えた後、Kate は答えていない生徒を教室の前に集めた。以下は、そこでのやり取りである。

Kate : (英語で) どれが Adjective?

S1 : かがみ

Kate : … (ショックを受けたような表情を作る)

S1 : No. Ask him. (となりの男子を指す)

Kate : (責めるような厳しい口調で) You should all know. Which one, S2, is the adjective?

S2 : ながい

Kate : Which one is number?

S3 : The first one.

(Kate は矢印で正しい順番を示し、もう一つ例文を出す。)

(2005 年 3 月 9 日授業観察記録より)

S1 が「かがみ」の意味を理解していなかったのか、「Adjective」の意味を理解していなかったのかは定かではないが、このやり取りから、S1 が学習項目を理解していなかったことがわかる。それに対して Kate は、「みんな知っているはずですよ」と、厳しく対応している。その後、もう一つ類似の問題を与えることによって、学習が遅れている生徒たちの理解を促していた。

また、生徒たちは日本語でプレゼンテーションをすることに、自信がない様子だった。プレゼンテーションを翌週に控え、生徒たちから次のような質問が次々に出された。「プレゼンテーションは全部日本語でやらなければいけないの?」、「メモに英語を書いて見ながら発表してもいい?」などである。それに対して、Kate は次のように答えている。

If you need help, I will be available at lunch today. Only today. Yesterday, one of the students' mothers came over to me and said that her daughter cannot cope with Japanese. But you had chances to get help. I offered help last week but you didn't come! I can help you today, but not on Monday. (2005年3月9日授業観察記録より)

Kate はプレゼンテーションに不安を抱える生徒たちに、助けが必要ならば昼休みに自分の所に来るように言っている。そして、それまでも同様の機会を提供していたのにだれも来なかったとし、それを利用しなかった生徒たちを厳しく指導している。このように厳しく対応した後、Kate は少し優しく、プレゼンテーションをうまく乗り切るためのアドバイスを行っていた。

授業の後半、生徒たちは各自でプレゼンテーションの原稿を作る活動を行った。プレゼンテーションの一週間前であったが、生徒たちの数人は、まだ英語で何を書くかを考えていた。別の数人は、すでに日本語で文章を作り、筆者や Kate にチェックを頼んでいた。

Kate は生徒たちのために、プレゼンテーションの始め方と終わり方の表現を、黒板にひらがなで書き示していた。しかし、6 学年の生徒たちの多くは、ひらがなを読むことができなかった。そのため、Kate が板書したひらがなをノートに書き写した後、筆者に発音の仕方を聞き、それを思い思いのローマ字で書き取っていた。たとえば、ある生徒は「ゆめのしんしつについてはなします。」という板書をひらがなで写し、筆者に読み方を聞いた後、ノートに「umae no shin she tsu knee tsuite hara she maso.」と書き取っていた。Kate は授業中、ひらがなで板書し、英語の意味を併記する。しかし、生徒たちは Kate が書くひらがなを読めないため、学習項目を十分には理解できていなかったのである。

### 2.3 生徒たちの作品

生徒たちが作った「夢の寝室」の模型は、畳や浮世絵、日本式のお風呂など、和風のテイストを取り入れたもの、和風と洋風を折衷したものが四分の一ほど見られた。和風の寝室を作った生徒たちに、どうしてこのデザインにしたのかを筆者が聞くと、「日本人の家族にくつろいでもらいたいから」、「自分の家にいるように感じてほしいから」という答えが

多く返ってきた。また、日本風やオーストラリア風にとらわれず、プールや映画のプロジェクターやゲームセンターなどをつけて、自分の夢の寝室を自由な発想で表現した生徒も、何人か見られた。しかし、多くの生徒たちは、ベッドとシャワーとトイレのついた、ホテルの寝室のような部屋を作っていた。どうしてそのような寝室を設計したのかと質問すると、「日本人の家族に、オーストラリアのライフスタイルを体験してほしいから」という答えが返ってきた。

生徒たちが作った「夢の寝室」の模型は、保護者や他のクラスの生徒たちを招いた展示会で披露された。展示会で見学者の注目を集めていた作品は、和風の家具を取り入れた珍しいものや、細工が凝っているもの（例：二階建て、畳が使われている）、珍しい設計のもの（例：プールがついている、壁紙が宇宙の絵になっている）など、模型自体の完成度が高く、きれいに作られているものだった。こうした作品の前には、たくさんの人が集まり、作品を作った生徒にいろいろな質問が投げかけられた。しかし、あまり器用に作られていないものや、デザインに工夫のないものは、ほとんど注目されなかった。つまり、「夢の寝室」プロジェクトで生徒たちが発揮しなければならなかったのは、日本語で自分の「夢の寝室」について語ることよりも、模型を作るための芸術性や手先の器用さだったのである。

### 3. Kate の日本語教育実践の特徴

「夢の寝室」プロジェクトの実践事例から、Kate の日本語教育実践における特徴がいくつか浮かび上がる。筆者の視点から整理してみよう。

#### 3.1 生徒の興味や知的好奇心を高める工夫と努力

Kate の実践における特徴の一つは、様々な工夫を通して、生徒の興味や知的好奇心を高め、学習への動機づけを行っている点である。「夢の寝室」プロジェクトでは、学校全体を巻き込み、教科を横断して、生徒の学びと日本語を結びつけようとしていた。また、Kate は日本の姉妹校の協力を得て、生徒たちに日本の子どもたちの生活を見せることによって、生徒の日本への興味と理解を高めようとしていた。そして、自分が理想とする「夢の寝室」をデザインするというタスクが、子どもたちの興味に合致し、子どもたちを熱中させたといえよう。

「夢の寝室」プロジェクト以外の実践でも、Kate は生徒たちの生活や興味に近い内容を扱い、興味深いタスクを設定することによって、生徒たちの興味を高める工夫を行ってい

た。また、授業で扱う内容だけでなく、授業活動や Kate の言動には、生徒を楽しませる工夫が凝らされていた。たとえば、あいさつを覚えるときに歌を教える、数を教えるときにコミカルな体の動きと一緒に教える、ゲームを使う、などである。また、Kate は表情や動きが大きく、ユーモラスである。このような演出は、特に年齢の低い子どもたちを楽しませ、日本語学習への意欲を高めていた。こうしたことから、《生徒の興味や知的好奇心を高める》こと、《生徒を楽しませる》ことを、Kate が重視していることが窺える。

### 3.2 生徒に対する高い期待と厳しさ

二つ目の特徴は、生徒に対する《期待の高さと厳しさ》である。Kate はすでに教えた内容を理解し覚えていることを、生徒たちに期待する。そして、わからないことがあれば、自ら Kate に助けを求めるなど、自分の学習を自分で管理することを期待している。そのため、学習が定着していない生徒や、努力をしない生徒に対しては、厳しく接する。また、明らかに授業の進行を妨害する生徒に対しても、厳しい態度を取る。生徒の問題行動がひどい場合には、表情に嫌悪感を出し、その生徒を叱ったり無視したりする。また、そのような生徒に対しては、はじめから厳しい口調で話しかけることもあった。反対に、努力している生徒や、正しく答えられた生徒に対して、Kate は心をこめて褒める。シールやキャンディーなどのご褒美をあげることも多い。このように、《学習に意欲的な生徒に対するほめ方》と、学習に取り組まず《授業を妨害する生徒に対する厳しい接し方》を使い分けることによって、Kate は生徒たちに、自分の期待や許容できない行動が何かを伝えているといえる。しかし、注意された生徒の顔からは、楽しいゲームの最中であっても笑顔が消え、学習に集中できなくなる様子が見られた。

### 3.3 学習項目の理解と定着を支える練習や指導の少なさ

三つ目の特徴は、学習項目を理解し定着させるための、《段階的な指導や練習が少ない》ことである。例として挙げた授業では、新しい文型を導入し、語句の並べ替えを数回させただけで、その文型を使うことを生徒たちに求めていた。この授業は、プレゼンテーションの直前に行われ、時間がなかったことも考慮する必要があるが、別の状況においても定着のための練習は少ないように筆者は感じた。生徒たちが、新しい文型や表現を自由に使えるようになるには、もっと練習が必要だったであろう。また、ひらがなによる板書を生徒が理解できていないことも、生徒の理解と定着を妨げていた。その結果、生徒たちの多

くはプレゼンテーションや日本語学習に自信を持てずにいたようだった。

### 3.4 日本語によるインターアクションの少なさ

四つ目の特徴は、《日本語によるインターアクションの少なさ》である。「夢の寝室」プロジェクトでは、「第一の場」、「第二の場」、「第三の場」を、具体物である寝室と設定した。そのために、日本語での活動は、具体物を観察したり描写したりする、個人活動が中心になったのである。日本語を使用した表現活動も、個人対個人のインターアクションではなく、プレゼンテーションというモノローグとなっていた。練習のためにグループ活動が取り入れられていたが、その目的はKateの質問に対する答えを一緒に考えさせることであり、日本語によるインターアクションではなかった。つまり、日本語を使用する場面において、具体的な「他者」が不在だったのである。このことから、Kateは、他者と関わり合う手段として日本語を認識していないことがわかる。

### 3.5 言語と文化が切り離されていること

五つ目の特徴は、《言語と文化が切り離されている》という点である。「第一の場」、「第二の場」、「第三の場」を探求するための、観察、議論、振り返りなどの活動は、全て英語で行われた。一方、日本語による言語活動は、寝室を描写するプレゼンテーションと、そのための語彙や文法の学習に限られていた。プレゼンテーションを行う前の約六週間は、寝室を描写するための語彙や文法を導入し、ゲームや練習を通して定着させるという、教師主導の授業が行われた。語彙や文法の導入、練習のために扱われる日本語は、文脈から切り離されており、生徒たちが言語間の類似点や相違点に注目する活動も見られなかった。つまり、「夢の寝室」プロジェクトにおいて、寝室という「文化」に関する生徒の主体的な気づき、比較、振り返り、相互行為は、英語によって行われたが、「言語」に関する気づき、比較、振り返り、相互行為は、重視されなかったのである。この意味において、「夢の寝室」プロジェクトは、言語と文化を統合するというILTの意図とずれる実践だったといえる。

以上、Kateの日本語教育実践の特徴を、筆者の視点から分析した。では、Kate自身は、日本語教育に関して、どのような意味世界を形成してきたのだろうか。そして、自分自身の実践を、どのように意味づけているのだろうか。次節で検討する。

## 4 節 Kate の語りから捉える意味世界とその形成過程

本節では、Kate のライフストーリーを検討し、Kate 自身の視点から、意味世界とその形成過程を捉えることを目指す。

### 1. 言語学習・異文化経験とその意味

#### 1.1 スコットランドにおける外国語学習経験とその意味

Kate は、スコットランドで生まれ育ち、大学卒業まで過ごした。Kate は 12 歳の時、高校でフランス語を学び始める。「ヨーロッパの一部であるスコットランドでは、フランス語を学ぶことはとても普通のことだと思っていた」と Kate は語る。「別の言語を話せるという考えがとても好きだった」という Kate は、フランス語が大好きになる。Kate の高校では、フランス語を二年間学んだ後成績が良ければ、さらにもう一言語学ぶことが許されており、Kate はスペイン語を学んだ。当時のフランス語学習について、Kate は次のように語る。

「今振り返れば、教え方はちょっと退屈だったかもしれません。その時の教え方は、フラッシュカードを使って、犬、猫、といったフランス語の語彙を言うことばかりでした。それでも私たちは十分学ぶことができました。なぜなら、学校教育基金を得て交換留学をする機会があったからです。私はフランスに二週間ホームステイしました。そして、ヨーロッパの国々はとても近いので、学校の修学旅行でもフランスに行きました。(中略) ですから、私のフランス語は、とてもうまくくなりました。至る所でフランス語を耳にしましたから。」

この語りから、フランスを訪れたりフランス語を常に耳にできたりしたことが、フランス語を習得する上で有益だったという、Kate の意味づけがわかる。Kate は、「いつでも言語が大好きだったため、もともとはフランス語の教師になりたいと思っていた」という。しかし、Kate はフランス語教師になることを選択せず、小学校の教員養成課程に進学する。その理由を Kate は次のように語る。

「皆言語が大好きですから、フランス語教師は多すぎました。イギリスの大学では、言語を学ぶ学生は、一年間その国に住まなければなりませんでしたが、誰もが（外国語を学びたがりました）。でも、私のキャリア・ガイダンス担当の人たちがこう言ったんです。外国語をやるのは本当にやめた方がいい。なぜなら、外国語をやる人が多すぎて仕事が十分にはないからだ。それで、小学校教師へと切り替えたのです。」

Kate は、フランス語教師になりたいという希望を持ちながらも、将来の就職に不利になるという助言を聞き入れ、進路を変更したのである。このエピソードには、自分の感情よりも、他者の助言やキャリアの可能性を考慮して進路を選択する、Kate の姿勢が表れている。

## 1.2 日本滞在と日本語学習経験

その一方で、Kate には《新しいことや冒険を好む》側面もある。Kate の大学は、新潟県の小さな町と連携を持ち始めていた。Kate が大学を卒業する年、Kate の大学からその町に教師を派遣することになった。そして Kate は、日本へ行くと手を挙げたのである。その経緯について、Kate は次のように語る。

「私の友達は、父親の仕事の関係で六ヶ月間日本に住んだことがあって、『日本はすごいから、私は行く』と言ったんです。それを聞いて私は、『私は行ったことがないし、考えたこともなかった。私も一緒に行く』と言ったんです。それは本当に驚嘆すべきことでした。」

こうして Kate は、大学を卒業後、新潟県の小さな町で働くことになったのである。1990年代初めのことであった。日本に到着したとき、Kate は全く日本語がわからなかった。成田空港まで町の職員が迎えに来てくれたが、その職員は全く英語を話せなかったという。そのため、成田から新潟までの道中、指をさして微笑み合うことしかできなかったそうである。しかし、Kate は滞在先に到着したその夜から、単語を聞き取り始め、自分でも驚くほどの速さで日本語を身につけていったという。その理由を、Kate は次のように述べる。

「とても小さな町で、だれも英語を話さなかったので、私たちは日本語を話さなければなりません。それはすばらしいことだったと思います。もし私が東京に住んでいたら、私の日本語は、同じようには上達しなかったでしょう。交換プログラムで日本に住んだ他の外国人と話をしていると、東京や横浜に住んでいた人たちは、(英語が通じるので簡単に生活できるため) 日本語があまり上手ではありませんから。私は田舎に住んでいたため、人々は至るところで私の後についてきました。買い物をすれば、私が何を買っているのかを彼らは見ようとしますし、長くてブロンドでカールしていた私の髪の毛を、触りに来る人もいました。」

Kate は、周りに英語を話す人がいない環境にいたことが、日本語習得を早めたと意味づけているのである。また、周囲の日本人の態度も、Kate が日本語を学ぶ上でプラスに働い

たという。

「外国に住んだら、その言語を流暢に話せない場合でも、(中略)丁寧なことばを使うことが礼儀だと私は信じています。でも、日本では、私たちが少し日本語を話せることに日本人がとても喜んでくれて、『まあ、日本が上手ですね』と言って励ましてくれました。」

Kate はこうした日本人の肯定的な態度に励まされ、日本語を学んでいったのである。日本人の態度は、フランス人の外国人に対する態度とは異なると Kate はいう。フランスで一生懸命フランス語を話そうとする Kate に対して、フランス人の店員たちは、失礼な態度を取ったり、わざとわからないふりをしたりしたというのである。それに対して、日本人は、Kate たちに話しかけるのを怖がるという問題はあったものの、失礼な態度を取ることはなかったという。そして、Kate が日本語を間違えても、「もう一度言ってみてください」と言って、礼儀正しく親切に接してくれたそうである。

このような環境の中、Kate は、イギリス人の友人以外とはなるべく英語を使わず、日本語でコミュニケーションを取るよう努力していた。それは、必要に迫られたからでもあった。Kate は中学校で英語授業のアシスタントをしていたのだが、14、5歳の生徒たちを注意するとき、日本語で言わないと、生徒たちにわからないふりをされてしまったという。そのため、Kate は、授業中に日本語を使おうと努力していたのである。

Kate は日本が大好きになり、最初の町には二年滞在した。契約期間が終了した時、Kate は日本に滞在することを希望した。最初の町に滞在し続けることはかなわなかったが、市の職員が新しい仕事を紹介してくれたため、Kate は別の町で、さらに二年間、日本に滞在することができたのである。

### 1.3 体に染みついた日本語と日本の習慣—外国に住むということの意味

日本から帰国した後、日本で身につけた習慣や日本語が自然に出てしまうことを、Kate はたびたび経験している。Kate は英語を外国語・第二言語として教える資格を取得するため、TESOL のコースを履修する。コースでは外国人に英語を教える実習があったが、そこでは、日本の中学校や小学校で英語を教えていた時の習慣が、知らず知らずに出てしまったという。それは、非常にゆっくりとした話し方や、大きな身振り手振りである。たとえば、「黒板を見てください」と言いながら、指で目を指し、黒板を指す、「教科書を開いてください」と言いながら、教科書を開く身振りを見せる、などである。また、生活の中で

も、日本で身につけた習慣が、とっさに出てしまうことがたびたびあったという。たとえば、タクシーを降りるときにドアを閉め忘れる、「bin」という英語がなかなか出てこず、日本語の「ごみ箱」と言ってしまう、などである。

このような時、友人は **Kate** のことを、「彼女は今、日本の時間を過ごしている」と笑ったそうだが、**Kate** はそのような友人たちについて、次のように語る。

「友人たちには、外国に住むというのがどういうことか理解できなかったのです。彼らは、『私だって週末にスペインに行ってきたよ』というのですが、旅行することと住むことは全く違います。また、スペインとイギリスはそれほど大きく違いませんが、日本は完全に違う文化です。でも、友人たちにとって、それを理解するのはとても難しいことでした。ですから、私はよく、日本に住んだことのある友人と集まって、日本の話をたくさんしました。」

このエピソードから、日本に四年間住むという経験は、**Kate** の行動や言語生活に影響を与えるほど特別なものだったことがわかる。そして、そのような経験は、外国に住んだことのない友人にことばで伝えられるものではなく、同じ経験をしたもの同士でのみ共有できる経験だったのである。日本に住むという経験は、**Kate** の友人関係やアイデンティティにも影響を与えたといえよう。

#### 1.4 **Kate** にとって言語を学ぶことの意味

**Kate** はフランス語、スペイン語、日本語を学び、習得してきた。では、**Kate** にとって、ことばを学ぶことはどのような意味を持つのだろうか。言語学習で魅力を感じていることについて、**Kate** は次のように語る。

「外国語は簡単に私の中に入ってきます。英語の中にさえ、ラテン語やギリシャ語の語源を見つけることができますし、その意味を推測することができます。私はそういうことをするのがいつでも大好きだったのです。今は学級担任教師として英語のスペルを教えますが、私はそういう語源の話を取り入れるようにしています。なぜなら、私はそれがとてもおもしろいと思うからです。(中略) いかにか全てが互いに絡み合っているか、ということが面白いのです。」

**Kate** は、言語の中に、別の言語を見出すこと、言語同士が互いに絡み合っているということに、魅力を感じているのである。つまり、《言語自体に強い興味》を持っているといえる。

では、外国語学習自体が大好きだった **Kate** にとって、「日本語」を学ぶことはどのような意味を持っているのだろうか。**Kate** は次のように語る。

「ちょっとおかしいですが、はじめは日本語を学べることは特権だと感じました。1990年代初め、イギリスで日本語を話せる人や、日本語を学ぼうと考えていた人を、私は見たことがありませんでした。ですから、人々がやったことのないことを、自分がやっているということは、すばらしいと感じました。」

**Kate** にとって日本語は、周囲の人々がやったことのない珍しい言語だったために、それを学ぶ機会を得られることは「特権」だと感じていたのである。この語りから、**Kate** は《周囲の人々が経験していない新しい経験に魅力》を感じていることがわかる。

**Kate** にとって、日本語を学ぶことのもう一つの意味は、ことばがだんだんわかっていくことによって《達成感》を味わえるということだった。日本のテレビで話されていることや冗談が理解できたりすると、**Kate** は、日本語がゼロの状態から空港に到着した日からどれだけ進歩したかを実感し、「大きな達成感」を感じたのである。

その一方で、**Kate** は、自分の日本語力の限界も感じている。日本語では深い哲学的な議論をすることができないと感じているのである。本当はもっと深い考えを表現したいときでも、日本語では稚拙な表現しかできないため、**Kate** は「自分が表面的な人間になってしまった」ように感じることもあったという。そして、生活の中である程度のレベルまで日本語を習得することができても、それ以上のレベルに行くためには勉強しなければならないと感じている。現在、パートタイムで勤務している理由の一つには、日本語やフランス語をもう一度しっかり勉強したいという思いもあるという。

以上、フランス語、スペイン語、日本語を学んだ経験についての語りから、**Kate** の意味世界の特徴が浮かび上がる。一つ目は、**Kate** が《言語自体、言語を学ぶこと自体に魅力》を感じていたという点である。つまり、言語を使って何かをしたいということや、その言語を話す国に興味があるということが動機だったのではなく、言語を深く理解し、言語を話せるということが、**Kate** にとってのことばを学ぶ意味だったのである。二つ目は、**Kate** の言語学習・習得が、その《言語が話される環境》に身を置き、その言語を聞くことを通して行われたという点である。特に日本語は、教室で学習することなく、生活や日本人との関わりの中で身につけていった。三つ目は、**Kate** が言語学習において《達成感》を重視する点である。自分自身の進歩を実感することが、さらなる言語学習の動機ともなってい

たことが窺える。四つ目は、Kate の行動や進路を選択する基準に関わる特徴である。すなわち、進路選択をするときに、既に多くの人々がやっていることよりも、まだ《人々が経験したことの無い新しい道を選ぶ》という特徴である。フランス語教師を断念したエピソードや、日本語学習の意味づけに、その特徴が表れている。また進路選択の際、《他者の意見を受け入れ、それに対して素早く反応する》ことも Kate の特徴と見ることができよう。

## 2. 職務の変化とその意味—三つの学校での課題と実践

TESOL のコースを終え、小学校の教師になるための準備をしていた時、Kate は日本で出会ったオーストラリア人の友人から電話を受ける。その友人は次のように言ったという。

「オーストラリアでは、これから小学校で外国語を教える新しいプログラムを始めようとしていて、資格のある教師を探しているんだ。君は小学校の教員免許を持っているし、日本語が話せるから、君の名前を教育省に伝えようと思う。」

Kate はそのことについて深く考えていなかったが、ほどなくしてクイーンズランド州の教育省から電話があり、日本語教師の仕事をしなかと誘われる。Kate はそれを受け、1996年から、オーストラリアの小学校で日本語を教えることになったのである。

### 2.1 初任校での課題と実践(1996～1998年)

Kate がオーストラリアで最初に赴任したのは、クイーンズランド州の僻地にある小学校だった。通常の授業は無線で行われ、年二回子どもたちが学校に集まり、体育や日本語や美術などの授業を受けた。Kate は、この学校で三年間日本語を教えた。無線授業では教科書を使って授業が進められた。授業では、Kate が質問し生徒が答える活動や、パズルなど皆で一緒にやる活動などを行っていた。ワークシートを作る時もあったが、郵送に十日間かかるため、授業のかなり前から準備をしなければならなかったという。

この初任校では、無線での授業中、生徒たちがずっと座っていることができないなど、生徒の問題行動がひどかったという。そのため、実践を行う上での最も大きな課題は、「生徒から罵りことばを浴びないこと」、「生徒たちが学ぶよう動機づけること」だったと、Kate はいう。こうした課題に、Kate は、ハンズオン活動を多く取り入れることで対応した。たとえば、誰が日本に関する最高の模型を作れるか競争させるなどである。このような活動を取り入れたのは、生徒たちが学習そのものに興味がなかったためだという。

当時の日本語教師としての自分について Kate は、「本当によくない教師だった」と振り

返る。「あまり深い学びは起こらなかったと言わねばなりません。一つは、日本語を教えるのが初めてだったから、もう一つは、自分に何を期待されているのか、よくわからなかったからです」。僻地に住んでいる生徒たちのほとんどは、一生地元を離れることも、外国と関わることもない環境にあった。そのため生徒たちは、何のために日本語を学ぶのかわからず、日本語学習に意義を見出していなかった。「僕たちは二度と日本語を使わないよ」という生徒たちに、Kate は、「でも、学ぶこと自体が楽しいから学びたいと思わない?」、「ただスキルとして身につけるだけでもいいじゃない?」と話していたが、生徒たちは日本語を学ぶ意義を見出すことができなかったという。それまで、当り前のこととして外国語を学んできた Kate にとって、外国語を学ぶ意義そのものを問われることは、初めての体験だったといえよう。

## 2.2 二校目での課題と実践(1999年)

無線での日本語教育実践を三年間経験した後、Kate は市街地の小学校へ転勤する。初任校には貧しい家庭の子どもたちが多かったが、二校目は、貧しい家庭とそうでない家庭の子どもたちが入り混じった、「平均的な小学校」だったという。Kate の着任以前に、この学校で教えられていた日本語は、「ぬり絵をしたり、それに日本語でラベルを付けたりと、非常に低レベル」で、生徒たちは「7年生になっても、まだ自己紹介を学んでいた」という状況だった。そのため、Kate にとっての課題は、生徒たちがもっと挑戦したいと思えるような授業をすることだった。また、生徒たちの間には、日本やスコットランドに対するステレオタイプが強くあったという。そのため、Kate は生徒たちに、「日本語学習や日本の生活には、寿司や富士山や折り紙以外にもいろいろある」ということを伝えようとしたという。つまり、Kate にとってのもう一つの課題は、生徒たちの「日本に関するステレオタイプを壊す」ことだったのである。

## 2.3 Z小学校での課題と実践(2000～2005年)

二校目で一年間教えた後、Kate は現在の勤務校である Z 小学校に転勤する。Z 小学校における日本語教育の歴史は長い。Z 小学校では、1970 年代中ごろに、日本の小学校と姉妹校になって以来、成績優秀な生徒たちの能力を拡張させる機会として、日本語教育が行われてきた。そのため、日本語教育に対する教師や保護者の支持も厚い。校長が日本語教育を止めようと考えたときも、全ての教師が反対し、日本語教育を Z 小学校の特徴として「売

る」べきだという意見を出したという。このように、Z 小学校は、Kate が教えてきた三つの学校の中で、最も日本語に対して受容的だったという。

Z 小学校の子どもたちに日本語を教える上での課題は、《生徒たちの興味を常に保つ》ことだったという。Z 小学校の生徒の中には、非常に学力が高く、どんどん新しい学習事項を学んでしまう生徒も多いという。そのような生徒たちが日本語学習に興味を持ち続けられるようにすることが、Kate の課題であった。また、Z 小学校は生徒数が多く、一学年に複数のクラスがあるため、Kate は同じ内容を繰り返し教えなければならなかった。そのため、Kate 自身が、教えている内容に飽きないように、常に新しいことを取り入れることも、課題であったという。Kate はそのことについて次のように語る。

「何度も同じことを教えていると飽きてしまうので、次の年には同じトピックをもう扱わないことにしていました。自分自身の仕事を増やしていたのですが、生徒と同じように、教師も興味を持っていなければなりません。なぜなら、教師が教える内容に飽きている時には、それが生徒にもわかるからです。ですから、私の課題は、新しいやり方を常に考えることでした。」

Kate は、生徒に興味を持たせるためには、自分自身が興味を持つことが大切だと考えているのである。そして、「教師が教えている教科に熱中していると生徒もそれに応える」ということを、Kate は経験を通じて学んできたのである。

さらに、Z 小学校には ESL の生徒が多いため、彼らの興味を保つことも課題だった。そのため Kate は、英語がわからなくても参加できるゲームを取り入れることによって、ESL の生徒たちの興味を保とうとしていたのである。

このように、《自分自身も生徒も興味を持てる日本語教育実践》を、Kate は目指していた。その理由は、現代の子どもたちについて、Kate が次のような考えを持っているためである。現代の子どもたちは、テレビやゲームやコンピューターなどによって、時間をかけずに楽しむことに慣れているため、長時間座って読んだり教師の質問に答えたりしたがる傾向がある、という考えである。それゆえ Kate は、日本語教育実践において、生徒たちを楽しませ、日本語学習に興味を持たせることを重視するのである。

生徒に興味を持たせる実践の方法を模索していた Kate にとって、クイーンズランド州の新しいシラバスは非常に魅力的に映ったという。1990 年代、オーストラリアの学校で行われていた日本語教育では、「季節」や「学校」といったトピックごとに学習が進むため、既習事項と新しい学習事項との間に連続性がないと、Kate は感じていた。それに対し、新し

いシラバスが目指していたのは、言語学習を生徒にとってより意味のあるものにし、以前学んだ言語を新しい状況で使うことによって、徐々に学習を積み上げていくことだったと、Kate は評価する。Kate は、シラバスのこのような考えに共感した。また、日本語の授業は一般的に「複雑ではない」といわれてきたため、Kate は自分の授業を「複雑なものにしよう」とずっと努力してきた」という。こうした考えから、Kate は新しいシラバスを率先して実践したのである。

その結果、3 学年から日本語学習を始めた生徒たちが 7 学年になる頃には、かなり複雑な言語を使い、語彙も広がっていったという。Z 小学校には競争を好む校風があり、生徒たちをよくコンテストに出場させる。Kate の生徒たちも、日本語の全国コンテストによく出場するが、いつも Z 小学校の生徒たちがトップになっていたという。Kate はその理由を「私がよい教師だからではなく、彼らがよい生徒だから」と考えている。しかし、こうしたコンテストの結果、Kate は「優れた日本語教師」として周囲に認知され、地域の LOTE 教師を支援する仕事に関わるようになったのである。具体的には、地域の他の日本語教師たちに Kate の実践を示すことによって、他の日本語教師の日本語力を高めることを求められたという。また、日本語以外の LOTE 教師に対しても、助言を行うことを求められた。この経験を Kate は、「これは再び私が上昇(takeoff)した経験でした」と語る。

Kate は、Z 小学校で日本語を教えながら、学校外での仕事もこなしていった。その時、前節で紹介した「夢の寝室」プロジェクトの実践が行われたのである。Kate は「夢の寝室」プロジェクトを、筆者とは異なる観点から、次のように評価している。

「私たちは、どうやって学ぶことができるかを考えようと思いました。たとえば、理科では、ある年、建築物に使用する天然の建材と加工された建材について学習していました。そこで私たちは、『夢の寝室』プロジェクトを行ったんです。私は生徒に日本語を教え、彼らは理科を学びました。算数の授業でも夢の家を作り、生徒たちはそれについて日本語で話しました。具体的には、なぜこの家をデザインしたのかという理由を説明するのです。たとえば、この家は海の近くにあるから木を使わなければならない、といったことです。それはとてもよく考えられたプロジェクトで、生徒たちは、全ての科目が関係しているということが、とても気に入っていました。ですから、プロジェクトは大成功でした。もちろん、かなり骨の折れる仕事なので、常にやることはできませんが。」

Kate にとって「夢の寝室」プロジェクトは、他の教科内容と日本語学習を関連づけ、認

知的にも要求度の高い複雑な学習活動を創出する実践だったといえる。そして、生徒の学びを関係づけることができ、生徒が興味を持って意欲的に学習に取り組んだという観点から、Kateは「夢の寢室」プロジェクトを「大成功」だったと意味づけている。Kateにとって「夢の寢室」プロジェクトは、様々な教師との協力関係と努力の集大成として得られた特別な成功体験であるといえよう。「夢の寢室」プロジェクトを計画していた時期に当たる2004年11月のインタビューでは、Kateの関心は、いかに日本文化とオーストラリア文化を省察させ、「第三の場」を見つけさせるかといった、ILTの実践に集中していたが、2008年2月のインタビューでは、ILTに言及していない。むしろ、他教科との協力が成功の重要な要素として強調されている。この関心の変化は、現在学級担任として、他の教師と協力しながら教えているという状況と、関係があると考えられよう。

以上、三つの小学校におけるKateの日本語教育実践経験と、その意味づけを検討してきた。異なる学校での実践経験を通して、Kateは、いかに生徒に日本語学習への動機や興味を持たせるかを模索してきた。そして、生徒に合わせて、楽しい活動や、知的な刺激のある活動などを、実践に取り入れてきた。また、学力の高いZ小学校の生徒が挑戦できる、より複雑な実践方法を模索する過程で、最新の理論や政策を実践に取り入れてきた。このことは、Kate自身が常に新しい挑戦と、自分が興味を持てる内容を求めてきたこととも関係がある。このように、目の前の子どもたちの状況と、Kate自身の特徴、そして政策や理論の動きが絶妙に重なり合ったことによって、Kateは、日本語教育実践で「成功」をおさめ、「優れた日本語教師」として周囲から認められていったのである。

### 3. 日本語の教室以外での経験とその意味

次に、日本語教育実践経験以外で、Kateの意味世界に影響を与えた経験を検討する。Kateはその経験をどのように意味づけているのだろうか。そして、その意味づけは、Kateの日本語教育実践にどのような影響を与えたのだろうか。

#### 3.1 日本から来た小学生の存在—ことばがわからなくても意味を理解できる

Kateの意味世界に影響を与えた経験の一つとして、Kateは、日本からZ小学校を訪問した小学生たちのエピソードを挙げる。

「日本から小学生たちが訪問したとき、Z小学校の生徒たちは勇気づけられたようでし

た。なぜなら、日本の小学生たちは、英語がほとんどわからなくても、意味を捉えることができたからです。私はよく、このことを教室でも使いました。時には、授業の最初から最後までずっと日本語を使い続け、英語を使うことを拒否することもありました。これはとても大変なので、毎回はしませんでした。それでも授業を進めることができました。授業の最後に、『私たちは今日、英語を全く話しませんでした』と私がいうと、生徒たちはとても誇らしく感じたものでした。私はこうした授業を、生徒たちが『日本語はわからない』と言った時、二、三日待ってからやっていました。メッセージを理解するためには流暢である必要はないのだということを、生徒たちに示したかったのです。」

Kate は、英語がわからなくても意味を理解できた日本の小学生を見て、言語が話せなくても意味を理解することができるということを認識する。そして、同様の状況を日本語の教室にも作り出し、生徒たちにそのことを伝えようとしたのである。それによって、「日本語はわからない」と考えている生徒にも、日本語を理解できることを感じさせ、学習の動機を高めようとしたのである。《日本語が流暢でなくても意味が理解できる》という状況は、Kate 自身が日本で経験した状況とも共通する。Kate は日本語が全くわからなくても、周囲の日本語をよく聞き、意味を捉え、日本語を習得してきたのである。日本の小学生の存在は、子どもたちにも同様のストラテジーが使えるということ、Kate に気づかせ、Kate の日本語教育実践に影響を与えたと考えられる。

子どもが日本語を聞いて理解できるという気づきから、Kate はリスニング活動を重視するようになる。特に、読み書きが苦手な生徒に対しては、リスニング活動を与え、日本語を聞きながら読ませることによって理解を助けるようにしていたという。日本の小学生の存在は、読み書きが苦手な生徒への個別対応の仕方にも、影響を与えたといえよう。

### 3.2 日本の中学校でのエピソード

Kate の意味世界を形成する上で、特に重要なもう一つの経験は、日本の中学校で英語アシスタントをしていた時の出来事である。Kate は次のように語る。

「しかし、私がこれまでに出会った最高の瞬間は、日本で起こりました。ある日、私は、中学校の日本人の英語教師に、私一人で授業をやらせてもらえるようにさんざんお願いしました。私はただのアシスタントだったので、それまで私が授業をすることはありませんでしたから。(中略) 校長から許可を得て、ついに私が授業をすることに

なったのです。それはとても簡単な英語の授業でした。ある男子生徒が手を挙げて、私が彼を指しました。彼は質問に答えました。すると、クラス全員が彼に拍手喝采したのです。私はなぜだかわかりませんでした。クラスの生徒たちが私に説明してくれたことから、その生徒は静かだったという印象しか受けませんでした。しかし、後でそのクラスの担任教師に話したところ、彼女は涙を流さんばかりに感動してこう言いました。その子は一年間一度も手を挙げたことがなかったのだと。しかし、なぜか、たまたま私の授業で、彼は手を挙げたのです。これは、まさに、私の中に永久に残る瞬間でした。誰かと実際につながる事ができた瞬間です。そして、クラス中も、それを見ていました。この生徒はクラスで何も発言しなかったために、担任の教師は彼にとっても優しくしていました。でも、彼が手を挙げトライするためには、教師が背中を押す必要があったのです。」

それまで一度もクラスで発言をしたことのなかった男子生徒が、自分の授業で手を挙げて発言をしたというこの出来事は、Kateにとって「誰かとつながることができた」「最高の瞬間」として、特別な意味を持っている。そして、Kateはこの出来事から、生徒がトライするためにはただ優しくするだけでは不十分で、時には《生徒の背中を押す必要がある》という意味を形成したのである。

Kateは、よくこのエピソードを子どもたちに話すという。

「私はこの話を子どもたちにして、次のことを伝えようと思います。『算数があまりできなかったり、理科があまり得意でなかったりするかもしれないけれど、日本語は楽しいと感じて、トライしてみよう、頑張ってみようと思うかもしれません』。Z小学校では、心の習慣と呼ばれるものを教えています。成功するために重要な心の習慣が、七つか十あるのですが、その一つが『やり通すこと』です。生徒たちが『やり通すこと』を学ぶために、私たちは彼らに本当に大変な宿題を与えます。かわいそうとは思いますが、10cm離れた二本の線の間、鉛筆の先端で自分の名前を書くというものです。これはとても大変な作業ですが、彼らはやり通さなければなりません。こうしたことを使って、生徒たちにメッセージを伝えるのです。」

Kateは、子どもたちに「トライ」すること、「がんばってみ」ること、「やり通すこと」の大切さを教えるための例として、日本の中学生とのエピソードを意味づけているのである。そして、「かわいそうとは思」いながらも子どもたちに大変な宿題を与えることによって、子どもたちに「やり通す」経験をさせ、「成功するために重要な心の習慣」を身につけ

させようとしているのである。日本語教育実践における Kate の厳しさの背景には、このような経験と意味づけがあるといえよう。

### 3.3 実践への影響—生徒たちが「トライ」することを促す工夫

Kate は、生徒たちが「トライ」しやすいように、日本語教育実践の中で様々な工夫を行っている。その一つは、生徒たちがトライするように励まし、生徒たちがトライした時に心からほめるということである。すると生徒たちは、「気持ちが高まり、自分たちが成し遂げたことをとても誇らしく感じる」という。生徒がトライした結果、それがたとえ間違っているとしても、Kate は肯定的に受け止め、「よくトライしましたね。それは間違っているけれど、トライしてくれてありがとう」と声をかけるようにしているのである。

また、Kate は、生徒たちが間違えるリスクがあってもトライしやすいように、「生徒たちにとって教室を安全にする必要がある」と考えている。生徒たちはどの教科でも、友達の前で恥をかきたくないと考えているが、日本語の場合は特にその傾向が強いと、Kate はいう。そこで、生徒が緊張している場合には、次のような配慮をしているという。

「あと二人当てたらあなたに当てますよ、と言うようにしています。そうすることで、彼らに準備する時間を与えられます。私が当てることはわかっていますが、他の生徒の答えを聞くことができるので、彼らは何を言えばよいかわかります。緊張している生徒を最初に当てることは決してしません。必ず予告を与えるようにしています。」

このように Kate は、生徒を当てる前に心の準備をさせることによって、生徒がより《自信を持って「トライ」できる環境》を整えているのである。ただ、このような戦略が、誰にでも合うわけではないと、Kate はいう。500 人もの生徒を教えていたため、一人ひとりに合う戦略を使い分けることはできないが、生徒のタイプごとに適した戦略を使い分けることによって、教室を効果的に運用することができると Kate はいう。たとえば、騒がしいタイプの生徒は、クラスの前で教師のふりをして何かさせる役割を与える戦略を使うと、授業を妨害しなくなるという。こうした戦略を、Kate は教育実践経験を通じて身につけてきたのである。

《生徒のタイプに応じて戦略を使い分けること》は、教室運営に限らない。Kate は生徒が日本語学習でトライし、努力しやすくするために、評価の仕方にも配慮していた。たとえば、書くことに困難を感じている生徒に対しては、評価の際、書く課題と話す課題のどちらかを選べるようにしていたという。また、評価のための課題には、授業中に学習

したことしか出さず、生徒が達成できるように配慮していたという。

### 3.4 Kate の実践を困難にしていた教室内の状況と Kate の戦略

Kate は、できる限り《異なる特徴や能力に応じた評価やストラテジー》を使い、生徒たちが《努力しやすい環境》を整えようとしてきた。しかし、そのような Kate の実践を困難にする様々な状況が、教室内にはあった。それは、生徒たちの日本語レベルや、学習歴の多様さである。

その一つには、日本人の生徒の存在がある。教室内にネイティブ・スピーカーがいることは、「いつもやりにくかった」と Kate はいう。日本人の生徒に授業進行を手伝ってもらうこともあった。しかし、Kate は、授業中全ての生徒が新しい学びをしなければならないという信念を持っている。そのため、日本人の生徒に対しては、漢字や作文などの個別課題を出すことによって、対応していたという。そして、日本人のアシスタントや友人に頼み、生徒のレベルに合ったフィードバックを返すようにしていたそうである。

実践を困難にする状況のもう一つは、転入生の存在である。特に、前の小学校で日本語以外の言語を学んでいた場合、非常に困難だったという。たとえば、一クラスに 3 学年から日本語を学んできた生徒と、5 学年から日本語を学び始めた生徒と、7 学年から初めて日本語を学び始めた生徒が混在している。その生徒たちを同じ教室で教えることは大変難しく、バタバタと走り回っているうちに、授業時間の 30 分が過ぎてしまうこともしばしばだった。Kate は、よく、「私は今日何か意味のあることを教えただろうか」と自問していたという。こうした状況を少しでも改善するために、Kate は校長に何度も働きかけ、日本語の時間を 45 分授業にしてもらおう。他の授業の時間との兼ね合いで 45 分授業を止めざるを得なくなったときにも、Kate は校長に熱心に働きかけ、週 90 分の授業時間を、1 時間と 30 分に分けさせてもらったのである。

このように Kate は、校長や外部の協力者に働きかけ、協力を得ることによって、教室内の困難な状況を少しでも改善しようとしてきたのである。

## 4. オーストラリアの子どもたちに日本語を教えた経験とその意味

前項では、日本語の教室実践以外の経験とその意味づけを検討してきた。では、Kate は、子どもたちに日本語を教えた経験をどのように意味づけ、そこから何を学んだのだろうか。また、日本語教育実践を通して、Kate の意味世界や実践は、どのように変化したのだろうか

か。

#### 4.1 実践経験を通して学んだこと

Kate は日本で英語を教えるはいたが、オーストラリアの小学校で数多くの子どもたちに日本語を教えたことが、Kate にとって「教師としての初めての大きな仕事」だった。そのため、日本語教育実践を通して Kate は、ただ日本語を教えるということだけでなく、子どもに教えるということについて多くを学んだという。子どもたちに日本語を教える経験を通して学んだことについて、Kate は次のように語る。

「多くのクラスを教えることを通して、私はことばの価値の重要性を学びました。つまり、ことばを使いすぎないこと、ことばを注意深く選ぶことです。外国語を教えるときにはなおさらです。どうやってことばを簡潔にするか、説明や指示を明示的にするかを、日本語教育実践を通して本当に学びました。しかしまた、子どもたちは何か違うことをしていると感じたり、自分が賢いと感じたりすることがとても好きだということも学びました。ですから私は、生徒たちにこう言っていました。あなたたちのお父さんやお母さんは日本語ができません。でもあなたたちはできるのです、と。(中略) 子どもたちは、私がそう言うのが大好きです。子どもたちに力や達成感を与え、自分の学習をコントロールできると感じさせるからです。また、私は多くの失敗から学びました。授業を楽しくしなければならない、と。『は』と『が』の違いについてただ説明することもできますが、それはとても退屈ですし、子どもたちには難しすぎます。私自身が外国語を学んだのは 12 歳からでしたが、生徒たちは 6 歳や 7 歳の子どもたちです。ですから、自分が習ったような方法で教えるのではなく、彼らの年齢に合わせて、楽しいやり方で教えなければなりません。これらはみんな、どう教えるかについての学びです。つまり私は、日本語教育経験から、子どもへの教え方を学んだのです。」

この語りから、子どもたちに日本語を教える経験を通して、Kate は三つのことを学んだことがわかる。一つは、子どもに教える際の「ことばの価値の重要性」、つまり簡潔で明示的な説明や指示を与えることの重要性である。二つ目は、子どもに「力や達成感を与える」ことである。三つ目は、自分が習ったやり方ではなく、生徒の「年齢に合わせて楽しいやり方で教え」ということである。Kate はこれらのことを、「たくさんの失敗」を通して学んでいった。自分自身の言語学習経験から、Kate は語源や文法など、言語自体に魅力を

感じていた。しかし、そのようなことを子どもに教えてもうまくいかなかった経験から、「自分は文法が好きでも皆が好きなのではない」ということに気づき、生徒に合わせた教え方を模索するようになっていったのである。そして、《簡潔な話し方》、《達成感を与えること》、《子どもに合わせた楽しい教え方》を体得していったのである。Kateも述べているように、これらの学びは日本語教育に限ったことではなく、子どもたちに対する教育全体に関わる学びである。このことから、Kateは、小学校での日本語教育を、「子どもたちに対する教育」と意味づけていることがわかる。そしてそれゆえに、日本語教育実践を通して学んだことは、現在、他の教科を教えるときにも同様に大切なこととして意味づけられているのである。

また、Kateは「子どもたちに対する教育」について、次のことも学んだという。

「子どもたちから学んだもう一つの話は、子どもたちが何を好きで、どんな子どもたちなのかを学ぼうとすることの大切さです。時にそれは、とても長い時間を要します。中には、会ってすぐに、『ああ、あなたみたいな子どもに以前会ったことがある』と思える子どももいますが、時には、校庭の見回りをしている最中に子どもとした会話から、子どもを理解するきっかけを得ることもあります。そんなとき私はこう考えます。『あの子たちは怠け者で、学ぶことに興味を持っていないと思っていたけれど、彼らはこんなことを考えていて、私は彼らととてもよい会話をするのができた』と。すると、子どもたちを違った見方で見るようになります。つまり、子どもたちを小さな個人として見るのが、教育のもう一つの側面なのです。時には子どもたちの『顔』を見なければなりませんから。」

Kateは、授業以外の場面で子どもたちと関わることによって、子どもたちに対する見方が変わったのである。つまり、「怠け者で、学ぶことに興味を持っていない」と思っていた子どもたちを、「小さな個人として見る」ことができるようになったのである。こうした関わりを通して、Kateは、「子どもたちが何を好きで、どんな子どもたちなのかを学ぼうとすること」を大切だと捉える意味世界を形成してきたといえよう。この意味づけも、子どもたちに対する「教育のもう一つの側面」なのである。

このような「子どもたちに対する教育」を学ぶことができたきっかけは、日本へ行き、日本語を学び、日本語教師になったことだと、Kateは考えている。Kateは次のように語る。

「大学の時に（日本に行く）手を挙げたことから、その後の人生の全てが始まったというのが、今でも信じられません。（中略）あの時、手を挙げていなかったら、日本

語をやっていなかったら、夫にも出会っていませんでしたし、友達にも、たくさんの経験にも出会うことはなかったでしょう。」

つまり、大学生の時に日本に行くとしたことが、その後の Kate の人生を決定づけ、人間関係の面でも経験の面でも、仕事の面でも、Kate の世界を大きく広げたと、Kate は意味づけているのである。日本と出会い、日本語を学び、日本語を教えるという経験を通して、Kate は教師として成長し、個人としての人生も豊かにしてきたといえよう。

#### 4.2 子どもに日本語を教えるやりがい

では、Kate にとって、子どもたちに日本語を教えるやりがいは何であろうか。子どもたちに日本語を教えていて、喜びを感じることにについて、Kate は次のように述べる。「私は生徒たちの『ひらめく瞬間(light bulb moments)』を見るのが大好きです。それは、生徒たちが突然、『ああ、わかった！わかった！』となる瞬間です。それは、私をととても素晴らしい気持ちにしてくれます」。Kate は日本語を学ぶ過程で、自分もこの「ひらめく瞬間」を体験しているため、それが子どもたちにとってどのような気持ちかを理解している。それだけに、生徒が「ひらめく瞬間」を持つのが、喜ばしいのである。Kate 自身にとっての「ひらめく瞬間」は、日本の店でエスカレーターに乗って何気なくフロア案内を見たとき、何が売られているかを初めて意識せずに読めたという体験だった。Kate はこのような体験や、自分自身の日本語学習にまつわる失敗について、生徒たちによく話をするという。そうすることで、自分も生まれながらに日本語がわかっていたのではなく、学んできたのだということ、生徒たちも学んでいく必要があるということ、伝えようとしているのだという。そして、生徒たちが目標に向かって努力し、前の週よりも進歩しているとき、Kate は大きな喜びを感じるのである。

また、生徒が日本語学習や自分の授業に興味を持ち、それを自分に伝えてくれた時、Kate は様々な苦勞も忘れるほど、大きな喜びを感じるという。そのような肯定的な経験について、Kate は次のように語る。

「ある女の子の話です。彼女は 5 年生の時に Z 小学校に転校してきました。前の小学校ではドイツ語を勉強していました。彼女はその年の終りに、私にこんな手紙をくれました。『Z 小学校に転校して日本語を学び始めたときは、私にとって最悪の時間でした。日本語なんてできない、ドイツ語をやろう、と思っていたからです。でも今は、日本語が一番好きな科目です。それは Kate 先生のおかげです。素晴らしい先生でいて

くださってありがとう』。この手紙は、それまでの大変なことなど、平気に感じさせてくれました。生徒たちはめったにこういうことは言いませんから、あまりしばしばする経験ではありませんが。」

このように、自分の授業がきっかけで日本語を好きになった生徒の存在が、Kate に、日本語を教えるやりがいと喜びを感じさせていたのである。

以上から、子どもたちが日本語に愛や興味を感じ、日本語学習に意欲的に取り組み進歩していく様子を見ることが、Kate にとって子どもに日本語を教える喜びなのだといえる。

## 5. Kate が置かれた状況の変化とアイデンティティの変化

最後に、日本語教育実践が置かれた状況や自分自身の状況を、Kate がどのように意味づけ、それに対してどのような実践を行ってきたのかを検討する。

### 5.1 オーストラリアにおける言語教育の状況に対する意味づけと実践

Kate は、外国語教育が盛んなヨーロッパから、全く状況の異なるオーストラリアに渡り、日本語を教えてきた。Kate は、オーストラリアにおける日本語教育の状況を、どのように意味づけ、それに対してどのような実践を行ってきたのだろうか。オーストラリアに来て驚いたことについて、Kate は次のように語る。

「私がオーストラリアに来たとき、言語を学ぶべきか否かについての議論があることに驚きました。なぜなら、私にとって、言語を学ぶことは常識だったからです。言語学習はただするもので、なぜしないのかと考えていました。ですから、オーストラリアの状況をととても興味深いと感じ、そこから学ぶことができました。なぜオーストラリアにはそのような議論があるのか、なんとなく理解できます。オーストラリアは世界のどの国からも遠く離れているとか、そのようなことです。でも、私にとってそのような議論は、とても新しいものでした。」

オーストラリアに来るまで、Kate にとって外国語を学ぶことは「常識」であり、「ただするもの」と意味づけられていた。しかし、オーストラリアで言語学習の是非をめぐる議論に触れ、それを「とても興味深い」と感じたのである。こうしたオーストラリアの状況は、Kate の外国語学習に対する意味世界を変容させることとなる。その過程について、Kate は次のように語る。

「外国語を学ぶべきかどうかなど、それまで考えたこともありませんでした。よく私

は、『でも、生徒たちは何か新しいことを学ぶために、言語を学びたいのではない？』とっていました。すると周りの人は笑って、『いいえ』と言ったものです。私はただ学ぶことが大好きだったので、生徒にもそれを期待していました。日本でも皆、英語を学びたがっていましたから。日本では大学入学に英語が必要だったので、英語を学ぶ目的があったのです。それに日本人の多くはアメリカ映画が好きですし、英語はそこら中にあります。おかしな英語だらけの T シャツを着ることも、かっこいいことでした。しかし、オーストラリアは違います。ですから、オーストラリアで日本語を教えることは、生徒たちに日本語を学ぶことをかっこいいと思わせる新しい戦いだったのです。たとえば、写真を撮るときにも、日本の若者のポーズを教えたりして、日本語を学ぶことはかっこよくて楽しいということを示そうとしていました。誰もが外国語を学びたいと思ったり、外国語に価値を置いたりしているわけではありませんから。」

Kate は、「ただ学ぶことが大好きだった」自分や、皆が英語を学びたがっていた日本の状況を前提に、オーストラリアの生徒たちも「何か新しいことを学ぶために言語を学びた」がっていると考えていた。しかし、「誰もが外国語を学びたいと思ったり、外国語に価値を置いたりしているわけではない」という、オーストラリアの状況を理解するにつれ、「生徒たちに日本語を学ぶことをかっこいいと思わせる」必要があると気づいたのである。そして、「日本語を学ぶことはかっこよくて楽しい」と、生徒たちに思わせる「新しい戦い」に挑んでいったのである。

## 5.2 オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意義

オーストラリアで日本語を教える経験を積むにつれて、Kate は次第に、日本語教育の意義についての考えを確立していく。それは、子どもたちや保護者に対して、日本語を学ぶ意義を説得し、日本語学習への意欲を高めるための戦略であった。日本語学習に意味を見出さない子どもや保護者に対して強調する意義は、日本語を学ぶことで《日常生活や生涯にわたって役に立つスキルを発達させられる》ということである。将来日本語を使うかどうかは重要なのではなく、スキルの中にあるスキルを学ぶことが重要だと Kate は考える。そして、外国語を学ぶことによって脳の動きが速くなる、外国語を学ぶことによってわかりやすいことばを選ぼうとするため、《英語コミュニケーションも効果的にできる》ようになるなどの効果を、Kate は実践の中で生徒たちに伝えるようにしていたという。Kate は、

今ではこのような「理論武装」をたくさん持っているという。

こうした「理論武装」とは別に、**Kate** 自身が考える日本語教育の意義もある。それは、オーストラリアの外にも広い世界があり、それを見つけに行く必要があると、生徒たちに気づかせることである。このように考えるのは、最近オーストラリアにおいて人種差別がひどくなってきていると感じるからだという。生徒たちが異なる文化の存在に気づき、受け入れるために、**Kate** は日本語の授業において、オーストラリアの外の生活が自分たちの生活とは異なっていたとしても「変」ではないということ、機会があればぜひ外国に行って住んでみることを、生徒たちにいつも伝えているという。**Kate** がいう外国は日本に限らない。「はじめ日本人が魚を生で食べると聞いて変だと思ったけど、そうではなかった。今は別の国にいて、この国の人は豚足を食べるけれど、たぶんそれも変ではなく、彼らの習慣なのだろう」と生徒が考え、自分たちと同じように全ての人々が「世界に居場所を持っている」ということに気づいてほしいと、**Kate** は考えている。また、日本語教育実践の中で、スコットランド人である自分がオーストラリアで体験した異文化の話をするほか、わざと日本文化やオーストラリア文化について不寛容な発言をするなどの工夫をしているそうである。それによって生徒の方から、「それはよくない。皆それぞれ異なる文化を持っている」と話し出すのだという。さらに、日本語教育実践以外でも、異文化の存在や他者を理解し受け入れるための働きかけを、**Kate** はしているという。日本の小学生が Z 小学校を訪問した時、Z 小学校の生徒たちは、自分たちと日本人の小学生たちの間に共通点が多いことに気づいたという。この経験を、**Kate** は、教室内の生徒の相互理解に活かしている。つまり、仲の悪い子ども同士に、お互いの共通点を探させるなどの工夫をしているという。また、テレビなどで人種差別的な報道を見ると、**Kate** はクラスでそのことについて話し合うこともあるという。このように **Kate** は、《異なる文化や習慣を理解し尊重すること》を、重要な意義と捉えているのである。

一つ目と二つ目の意義は、日本語そのものに限らず、教育全般に関わる内容である。**Kate** は、こうした一般的な意義を強調する一方で、《言語そのもののスキルをしっかりと発達させること》を、非常に重視している。それが、子どもたちが日本語を学ぶ意義の三つ目である。**Kate** は次のように語る。「私は言語自体を学ばせることについてかなり厳しくしていました。文化や楽しいことをたくさんやることは素晴らしいと思いますが、私は生徒たちに日本語を話すスキルも発達させてほしいからです。それはとても大事なことだと思います」。生徒たちが日本語を正しく話したり書いたりするスキルを発達させるために、**Kate**

は、日本人のゲストを積極的に活用していた。たとえば、ひらがな、カタカナを教えるときには、日本人のゲストを呼び、「適切な」書き方を見せてもらう。そうすることによって、英語のアルファベットと違い、日本語のかなは許容されるバリエーションが少なく、適切でない書き方をすると相手を読めなくなってしまうことを、生徒に理解させられると考えたのである。また、日本語の発音や話し方の面でも、Kate は日本人ゲストやテープを活用していた。なぜなら、全ての人が Kate のような話し方をするわけではなく、生徒が Kate 以外の話し方を理解できなくなるとはいけないと考えるからである。

このように Kate は、《一般的なスキル》を強調することによって、子どもたちの日本語学習意欲を高め、日本語の授業の中でオーストラリア文化や日本文化、スコットランド文化を比較する話をすることによって、子どもたちの《異文化に対する興味や寛容さ》を高めようとしている。その一方で、《言語自体を学ばせること》によって、生徒たちに「適切な日本語の文字の書き方や、話す力を身につけさせたいと考えているのである。

### 5.3 日本語を教える上での困難な状況

Kate は、子どもたちや保護者に、日本語を学ぶ意義を伝えながら、実践に取り組んできた。しかし、中には、異言語や異文化に対して全く価値を置かない人々もいたという。そのような人々の存在は、Kate の日本語教育実践を困難にしていた。日本語教育実践を行う上で困難だった経験について、Kate は次のように語る。

「私にとってのよくない経験は、主に、文化には違いがあるということを認めたくない子どもたちが原因となっています。彼らは、私を傷つけるような発言をよくしました。その子どもたちの保護者に会った時、なぜかわかりました。保護者たちも、子どもたちと同じだったのです。そのような家庭で育ち、新しいことや異なるものに心を開こうとしない子どもたちに、何を期待できたでしょうか。」

このように、異言語や異文化に対して全く心を開こうとしない子どもたちや、そのような考えに影響を与えた保護者たちの存在は、Kate の実践を困難にしていたのである。こうした状況に対して、Kate は次のように考えることで乗り越えていた。「言語を学ぶことに全く意味を見いだせない子どももいます。でもそれは、算数や理科でも同じことです。ですから私は、そういう子どもの存在を、個人的な侮蔑とは取らないようにしました」。しかし、Kate は、時に深く心を傷つけられることもあった。

「彼らは時に、教師としての私や、私が教えている科目について、かなり悪質なこと

を言いました。そんな時、毎日肩を落として家に帰り、『どうして私はこんなことをしているのかしら』とっていました。彼らは本当にひどかったのです。『違ってよいのだ、この外国語を学んでもよいのだ』ということを経験させるのは、本当に難しい戦いだという時も、幾度かありました。彼らは、ただ心を閉ざしたままなのです。」

異言語や異文化に心を開こうとしない子どもたちや保護者たちとの「戦い」は、Kateにとって非常に厳しかった。そして、日本語教育に対する彼らの批判や中傷は、Kateの心を深く傷つけ、自信を喪失させていった。また、そうした批判や中傷は、日本語や日本文化だけでなく、それを教えるKate個人にも向けられていた。そのような状況の中で、Kateは、日本語教師という職業に疑問を抱いていったのである。

日本語教育に価値を置かない態度は、生徒や保護者だけでなく、同僚の教師にもあったという。Kateは次のように語る。

「私が日本語を教えるために担任教師からクラスを引き受けると、その時間は担任教師にとって **Non Contact Time** になります。彼らはその時間、別の部屋に行って授業準備ができるわけです。それは構いません。でも、私が失礼だと感じ嫌っていたのは、担任教師がこんな風に言うことでした。『Kate、あなた次は私のクラスの **Non Contact Time** よ』。それに対して、私はこう答えていました。『いいえ、違いますよ。次は日本語の授業です。私はあなたに時間を与えるためにここに来たのではありません。私の仕事は生徒を教えることであって、あなたに **Non Contact Time** を与えることではありません。そんな風に言うことは、あなたが私のしていることを尊重していないということを表しています』。私が長年言い続けてきたので、彼らはもう（日本語を **Non Contact Time** とは）言わなくなりました。でも、時々、彼らは無意識でそう言ってしまいます。彼らにとって、**Non Contact Time** はとても貴重なのです。私は今、担任教師をやっていますが、いつもこう考えるようにしています。『時間割を変更してもよいか、日本語の先生に確認してみましょう。音楽の先生に確認しましょう』と。なぜなら、自分に知らされずに変更されるのがどういうことか、私は知っているからです。それは、とても失礼なことです。」

担任教師が日本語を **Non Contact Time** と呼ぶことは、Kateにとって、彼らが日本語や日本語教師である自分を「尊重していない」ということを意味していたのである。Kateは、担任教師たちに対し、繰り返し自分の考えを訴えていく。つまり、自分の仕事は担任教師

に Non Contact Time を与えることではなく、日本語を教えることだ、日本語を Non Contact Time と呼ぶことは非常に失礼だ、という主張である。その結果、周囲の教師たちも、日本語を Non Contact Time とは呼ばなくなっていったのである。この語りから、Kate にとって、自分の仕事や存在を尊重されることが重要であることが窺える。逆に、日本語を Non Contact Time と呼ばれたり、自分への相談なしに勝手に時間割などを変更されたりする状況は、Kate の自尊心を損ねる状況だったといえよう。また、この語りから、周囲の状況に対する Kate の姿勢も浮かび上がる。Kate は周囲に対し、はっきりと自分の意見を主張することによって、周囲の状況を主体的に変えようとしていたのである。Kate はこれまで、時間割の変更、予算の増加、評価システムの変更など、様々な要求を校長に対して繰り返し主張し、自分の望みをかなえてきた。このように、《周囲に主体的に働きかけ、状況を変えること》は、Kate の実践の特徴の一つといえよう。

#### 5.4 日本語教師を辞めた経緯と今後の希望

日本語教育実践を取り巻く困難な状況の中、Kate は、子どもたちや保護者、教師たちに対して日本語教育の意義を主張してきた。また、「優れた日本語教師」として、他の LOTE 教師の支援にもあたってきた。しかし、2006 年、Kate は日本語教師を辞め、教科一般を教える学級担任教師となった。その背景には、どのような理由があったのだろうか。

一つには、LOTE 教育に対するオーストラリアの状況の変化がある。Kate がオーストラリアに来た 1996 年当時、オーストラリアには言語を教えられる小学校教師がいなかった。そのため、世界中から言語教師がリクルートされていた。クイーンズランド州教育省は、Kate を呼び寄せることに熱心で、イギリスからオーストラリアまでの航空券代を負担したという。それほどまでに、1990 年代中ごろ、小学校における LOTE 教育は重視されていたのである。しかし、LOTE 教育に対するこうした状況は、「非常に政治的」と Kate は指摘する。Kate は次のように語る。

「オーストラリアの LOTE 教育は、非常に政治的です。予算が絡むからです。ある年には LOTE 教育がもてはやされ、猫も杓子も LOTE でした。LOTE 教師がリソースを買うためにこの予算をつけましょう、といったように。そして二年後、その流行は理科に移り、LOTE 教師は、もう見向きもされなくなりました。LOTE 教師たちは、『私たちの順番はいつ来るの』とっていました。今はまた、LOTE 教育に順番が回ってきて、お金がどんどんつぎ込まれていますね。そんな風に循環しているのです。でも、

こういうことを、私は、オーストラリアに来るまで、経験したことはありませんでした。」

Kateはこのように述べ、オーストラリアにおける言語教育の状況を、「政治的」な影響を受け、ごく短い年月の間に、「もてはやされ」たり「見向きもされなく」なったりすると意味づけている。言語教育を取り巻くこのような「政治的」状況も、Kateにとっては初めての経験だったのである。

LOTE教育の「政治的」状況は、Z小学校の状況にも影響を及ぼしていた。Z小学校における状況と校長の意向が、Kateを決断させた直接の理由である。Kateは次のように語る。

「日本語はまだ、私たちの学校のカリキュラムの中で大きな部分を占めていましたし、今でもまだ大きな位置を占めています。しかし、舞台裏では、こんな囁きや噂話が広がっていました。もう外国語は重要視されなくなるだろう、と。校長はいつも私を支援してくれていたのですが、私にこう言いました。『あなたはもともと一般の小学校教師として養成されたのだから、学級担任教師に戻った方がいい。なぜなら、日本語は今後、隅に押しやられるだろうから』と。(中略)相手は校長です。私たちが話し合う時、校長は私に賛成してほしいと思っています。私の考えを校長が聞くときでさえ、実際には、私の考えを聞きたいと思っていないのです。ですから私は、『いいえ、あなたは間違っています。全ての人に外国語が必要です』と言うことはできなかったのです。」

この語りから、オーストラリアにおけるLOTE教育の価値づけの低下が、Z小学校の教師や校長の考えに、影響を及ぼしていたことがわかる。そして、Kateの将来を慮った校長が、日本語教師を辞めて学級担任教師になることを、Kateに勧めたのである。Kateは、外国語教育がなくなるということに賛成していたわけではなかったが、学校内の力関係に配慮し、校長に意見することはしなかった。そして、校長の勧め通り、日本語教師を辞めたのである。しかし、Kateが学級担任教師に転身した2006年、地域の教育コーディネーターからある覚書が届いたという。それは、「学校における外国語教育に一層力を入れることを期待する。全ての人々が外国語を学ぶ必要がある」という内容だったという。それを見て校長は、「私は間違ってしまったかもしれませんね」とKateに話したという。

一方、Kate自身にも、変化を求める気持ちがあった。校長に日本語教師を辞めるよう勧められた時、Kateは次のように考えた。「私も変化を求めていました。なぜなら、私はもう十年間も日本語を教えていたからです。ですから、変化を起こしたことに、私は満足して

います」。Kate が変化を求めた背景には、次のような思いがあった。

「オーストラリアに来て以来、私は新しいことをするのを、止めてしまっていました。日本に行って、オーストラリアに行って、その後はただの平均的な人間になってしまったみたいでした。ただ自分の仕事をしているだけです。自分がやっていることは、どれもそれほど刺激的ではなく、私にはそれが残念でした。そして、時々、私に何ができるだろうか、と考えるのです。」

Kate は、十年間オーストラリアで日本語を教え続けるうちに、それまで《冒険的だった自分》が《平均的な人間》になってしまったと意味づけていた。そして、そのことに物足りなさを感じていたのである。そのため、校長から話があったとき、Kate も賛成したのである。このように、日本語教育を取り巻く政治的状況、学校の状況、そして Kate 自身の思いが作用し合い、Kate は日本語教師を辞めるという決断を下したのであった。

Kate は、日本語教師を辞めるという決断に満足しているが、その一方で、日本語教師を辞めたことへの寂しさも感じている。たとえば、自分の学級の生徒たちが、日本へ修学旅行に行っていた時、Kate は、自分がそこに関わっていないことを、少し悲しく感じたという。また、Kate は、Z 小学校における現在の日本語教育のあり方を、残念に思っている。なぜなら、Kate が日本語教師を辞めた後、Z 小学校における日本語教育は、6、7 学年のみに縮小され、幼稚園から 4 学年までは、日本語を伴わない日本文化が教えられているからである。Kate は、言語を学ぶのは早ければ早いほどよいと考えている。そして、以前 3 学年から 7 学年まで日本語を教えていた時には、生徒たちの日本語力が非常に高かったと、残念そうに振り返る。

今後の進路について、Kate は、「今キャリアの岐路に立っている」と感じているという。そして、教師という仕事を続けるかどうかも考えているという。その理由を Kate は次のように語る。

「日本ではどうか分かりませんが、オーストラリアの新聞には、毎週のように、この国の教育はひどい、教師は何をしているのだ、教師は正しいことを教えていない、彼らはよい教師ではないのだ、といったことが書かれます。そして、誰もが教育について意見を持っています。皆です。私は時々こう思うんです。人々に常に批判されない職業をやりたいと。だって、医師の所に行って、あなたはこうすべきだ、あなたは自分の仕事をきちんとやっていない、なんて言う人はいないでしょう。しかし誰もが学校に行ったことがあるので、教師に対してはそういうことを言えると思っているので

す。」

この語りから **Kate** は、教師という仕事が、常に人々の批判や中傷の的となるがゆえに、教師としての自分のキャリアを問い直していることがわかる。そして、2008年度から Z 小学校での仕事をパートタイムに切り替え、空いた時間に日本語やフランス語を学び直したり、ボランティアをしたり、他の仕事をやってみたりしながら、自分のキャリアをよく考えたいと話していた。

このように、オーストラリアにおける日本語教育を取り巻く状況は、**Kate** の自尊感情やキャリア選択にも影響を与えていたのである。

## 5 節 考察

以上、参与観察および Kate のライフストーリーから、次の点を検討してきた。1) 日本語教育に関する Kate の意味世界と実践はどのようなものか、2) 個人史を通して Kate の意味世界はどのように形成され変容してきたのか。本節ではこの二点の分析結果を踏まえ、次の二点を考察する。1) Kate の経験・意味・実践はどのような関係にあるのか、2) Kate の実践と意味世界は、言語教育政策、言語教育理論の変遷とどのような関係にあるのか。

### 1. Kate の経験・意味・実践の関係

本項では、Kate の経験と、それを通して形成され、変容した意味世界を整理した上で、Kate の意味世界と実践の関係を検討する。

#### 1.1 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世界形成過程

Kate は、言語学習経験や日本語教育実践経験を通して、言語を学ぶこと、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についての意味世界を形成し変容させてきた。Kate の経験とその意味づけ、および日本語教育との関係を示したものが表 17 である。

Kate は、言語学習経験、日本滞在経験を通して、ことばと文化に関する世界観を形成した。スコットランドでは、フランス語を学ぶことが「普通」という状況の中、Kate は、文法、語彙、話すことなど、言語そのものの学びに興味を持つようになる。そして、フランス語に頻繁に触れる環境の中で、耳からフランス語を学んでいった。日本語学習経験では、日本語を学ぶことを「特権」と意味づけ、日本語に囲まれた環境の中で、周囲に励まされながら日本語を習得していった。このような自分自身の経験や興味から、Kate は外国語を学ぶことの意義を、《言語自体の学び》や、《学びのための学び》と捉える世界観を形成した。また、フランス語も日本語も、目標言語環境の中で耳から学んでいった経験から、《言語学習における環境の重要性》を認識する。つまり、目標言語環境を作ることや、学習への励ましを与える環境を重視するのである。さらに、全く日本語がわからない状態から日本語の力を伸ばし進歩していく過程で、達成感や自尊心の高まりを感じた経験から、Kate は言語学習において《生徒に達成感を持たせること》を重視するようになったと考えられる。一方、日本に住むという経験を通して、Kate はことばと習慣が体に染みつくことを体験する。そして、そのような体験は、スコットランドとは文化が全く異なる日本に住んだ

<表 17 Kate の経験・意味・実践の関係>

	経験	意味づけ	日本語教育との関係
ことばと文化に関する世界観の形成	スコットランドでのフランス語学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ フランス語を学ぶことは「普通」</li> <li>・ 言語そのもの（文法・語彙・話すこと）が好き</li> </ul>	ことばを学ぶことの意味： <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 外国語学習の意義＝言語自体の学び・学びのための学び</li> <li>・ 言語的側面の重視</li> <li>・ 言語学習における環境の重視</li> </ul> ⇒目標言語に浸る環境・励まし
	日本での日本語学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語を学ぶことは「特権」</li> <li>・ 周囲の人々に励まされて学ぶ</li> <li>・ 進歩、達成感</li> </ul>	
	日本在住	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ことばと習慣が体に染みつく</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文化＝習慣</li> </ul>
オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意味の形成	初任校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 誰もが外国語学習に価値を置くわけではない</li> </ul> ⇒動機づけのための楽しい活動を取り入れる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意義、不明確</li> <li>・ 生徒を楽しませるハンズオン活動の必要性認識</li> </ul>
	二校目	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の日本語レベルを上げ、知的刺激を与える</li> <li>・ 生徒のステレオタイプ崩しを目指す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ことばの学習の重視</li> <li>・ 異文化へのステレオタイプを崩すための日本語学習</li> </ul>
子どもに日本語を教える意味の形成	Z小学校	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもたちの学力が高い</li> </ul> ⇒複雑で意味のある教え方を模索 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新しい理論、政策を取り入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒に合った楽しいやり方で興味を持たせる</li> <li>・ 日本語そのものの学習のための工夫：日本語環境を作る、日本人ゲストを活用する</li> <li>・ 生徒がトライしやすい環境を作る</li> <li>・ 達成感を与える</li> <li>・ 簡潔で明示的な説明・指示</li> </ul>
	日本からの小学生のエピソード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語がわからなくても意味がわかる</li> </ul> ⇒自分の教室に日本語環境を作る	
	日本の中学生とのエピソード	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒がトライするために教師が背中を押す必要がある</li> </ul> ⇒トライすること、努力すること、やり通すことを奨励する	

者にしかわからないと意味づけ、Kate 自身のアイデンティティや友人関係にも影響を与えた。このことから、Kate が意味する文化は、その国の《習慣》を指していることが窺える。

オーストラリアの小学校で日本語を教える経験を通して、Kate は、オーストラリアの子どもが日本語を学ぶことの意味を形成していく。初任校では、誰もが外国語学習に価値を置くわけではないということに気づくが、子どもたちを説得し、日本語学習に興味を持たせるだけの意味を見出すには至らない。しかし、Kate は、子どもたちが少しでも学習に動機を持てるよう、子どもが楽しめるようなハンズオン活動を取り入れることの必要性を認識し、実践する。二校目では、生徒の日本語レベルを上げること、異文化に対する生徒のステレオタイプを崩すことを、日本語教育の意味と認識していく。こうした経験を通して、《言語の学び》、《異文化の理解》、《一般的なスキルの習得》を、オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意味として確立していった。

Z 小学校での経験を通して、Kate は、オーストラリアの子どもに日本語を教える意味を形成していく。Z 小学校では、学力の高い生徒に日本語を教える経験から、生徒に合った、より複雑で意味のある教え方を模索していった。その過程で、クイーンズランド州シラバスや ILT といった、最新の政策や理論を積極的に実践に取り入れていく。このことから、子どもに日本語を教える上で、《生徒に合った楽しいやり方で興味を持たせる》ことを重視する意味世界を形成していく。また、Z 小学校を訪問した日本の小学生のエピソードから、子どもたちが、ことばを理解できなくても意味を捉えられることに気づく。このことは、自分自身の言語学習経験とも重なり、特別な意味を形成した。この気づきから、Kate は、自分の教室の中にも《日本語環境》を作りだし、生徒が耳から日本語を学べるように工夫している。また、《日本人ゲストを活用する》ことも、教室に日本語環境を作り出し、生徒たちが「適切な」日本語に触れられるようにする工夫といえる。一方、日本での中学生とのエピソードから、Kate は、生徒の学びと教師の役割についての意味を形成する。それは、生徒がトライし、努力し、やり通すために、教師が生徒の背中を押す必要があるという意味である。この意味づけに基づき、Kate は生徒が《トライしやすい環境を作る》ことを重視するようになる。また、そのような環境は、《生徒の性質に応じたストラテジーを使い分ける》ことによって作られると、Kate は意味づけている。こうした意味世界が、Kate の実践における、厳しさやほめ方といった、生徒への接し方に表れているといえよう。また、日本語教育実践経験全体を通して、Kate は、子どもに教えることについて、次の三つの意

味を形成した。それは、《子どもに合った楽しいやり方で教える》こと、《子どもに達成感を与える》こと、《簡潔で明示的な説明・指示を与える》ことである。

以上から、オーストラリアの小学校で日本語を教える経験が、Kate にとっての日本語を学び教える意味を、大きく変容させたといえる。はじめは、言語自体の学びに価値を置き、言語学習を「普通」のことと考えていた Kate は、状況の異なるオーストラリアで日本語を教えることによって、何のためにオーストラリアの子どもたちは日本語を学ぶのかを考えるようになったのである。そして、そのことは、どのように日本語を教えるかという、実践のあり方をも変容させた。つまり、Kate は、オーストラリアの社会状況や、目の前の子どもたちの状況を捉え、それに応じて自分自身の意味世界を変容させながら、子どもに日本語を教えることの意味と実践を確立してきたのである。その一方で、自身の言語学習経験を通して形成した、言語学習の方法に関する意味世界は、一貫して Kate の日本語教育実践を特徴づけている。つまり、目標言語環境で、言語を耳から学んだ経験から、言語学習において、目標言語環境を重視する意味世界が形成され、それが教室内に目標言語環境を作り出そうとする実践に、現われているのである。

## 1.2 進路選択に見る Kate の世界観

Kate は、進路選択に関して、いくつかの重要な選択を行ってきた。その選択の背景には、Kate の世界観が見て取れる。そして、その世界観は、Kate の日本語教育に関する意味世界と実践においても重要である。表 18 は、Kate の転機における進路選択の基準と、そこから読み取れる Kate の世界観を表したものである。

Kate にとって重要な進路選択には、大学における専攻の転向、渡日、渡豪、日本語教師から学級担任教師への転向がある。それぞれの進路を選択する際、Kate は《他者の助言》や《社会的状況》を基に判断している。大学ではキャリア・ガイダンスの人々の助言から、外国語を専攻する人の多さに対して仕事が十分でないという社会的状況を知り、進路を変更している。渡日を決断する際には、友人の一言が大きな意味を持っていた。日本語教師として渡豪した背景には、友人からの勧めやクイーンズランド州教育省からの熱心な勧誘があった。日本語教師を辞める際にも、オーストラリアにおける LOTE 教育の価値づけの低下という社会状況と、校長からの勧めを基に決断を下している。このように、Kate は他者の助言・情報や、社会的状況を敏感に捉え、対応するという世界観を持っているといえる。その一方で、Kate は、他人とは違う経験や、新しく刺激的な経験を求めるという世界

<表 18 転機における Kate の進路選択の基準と世界観>

転機	選択のきっかけ、基準	世界観
大学の専攻の 転向	<ul style="list-style-type: none"> <li>キャリア・ガイダンスの人々の助言： 「外国語をやる人が多すぎて仕事がない」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他者の助言・情報や社会的状況に敏感</li> <li>他人とは違う経験、新しく刺激的な経験を求める</li> </ul>
渡日	<ul style="list-style-type: none"> <li>友人の一言：「日本はすごいから行く」</li> <li>他の人が話せない日本語が学べることは「特権」</li> </ul>	
渡豪	<ul style="list-style-type: none"> <li>友人の勧め</li> <li>クイーンズランド州教育省からの勧誘</li> </ul>	
日本語教師か ら学級担任 教師へ	<ul style="list-style-type: none"> <li>オーストラリアにおける LOTE 教育の状況の変化</li> <li>校長からの勧め：「日本語は今後隅へ押しやられる」</li> <li>変化を求める自分の気持ち</li> </ul>	

観を持ち、進路選択の際の重要な基準にしている。渡日や日本語学習は、他の人が経験をしたことのない、新しい「特権」的な経験であったがゆえに、Kate の心をつかんだ。オーストラリアで日本語を教えるという経験も、新しく刺激的な経験として Kate の心を動かしただといえよう。また、十年間続けた日本語教師から変化を求めたことも、学級担任教師に転向する決断を後押ししていた。

他者の助言や情報、社会的状況に敏感であり、他人とは違う新しい経験に価値を置く Kate の世界観は、日本語教育実践にも影響を与えている。生徒数の多い Z 小学校で日本語を教える際には、自分自身が飽きないように、Kate は毎年新しい内容や方法を模索していた。同時に、情報に敏感であった Kate は、導入されたばかりのシラバスや ILT を、いち早く実践に取り入れた。また、子どもに対する意味づけにも、Kate の世界観が反映されていた。Kate は、子どもたちは何か違ったことをしている、自分は賢いと感じるのが好きであると意味づけ、子どもたちにそう感じさせるような実践を行ってきた。この意味づけは、人と違うことや新しいものに価値を置く、Kate 自身の世界観を反映していよう。

### 1.3 状況に対する意味づけとアイデンティティの変化

Kate のライフストーリーから浮かび上がる、Kate のもう一つの重要な特徴は、Kate が絶えず実践の置かれた状況を意味づけ、それに対して主体的に働きかけてきたことである。そして、状況の変化によって Kate のアイデンティティも変容してきた。状況のに対する意味づけと、状況への働きかけ、およびアイデンティティの関係を示したものが表 19 である。

オーストラリアで日本語を教え始めた当初、Kate は、外国語学習に対するオーストラリア社会や子どもたちの姿勢が、ヨーロッパや自分自身の姿勢と異なることを認識する。この時はまだ、僻地の子どもたちが日本語を学ぶ意義が Kate にとって明確ではなく、それゆえに、Kate は自分を「あまりよくない日本語教師」と意味づけていた。こうした状況の中、Kate はハンズオン活動を取り入れることで、少しでも状況を改善しようと努力していた。

＜表 19 Kate の状況に対する意味づけ・状況への働きかけ・アイデンティティ＞

経験	状況に対する意味づけ	状況への働きかけ	アイデンティティ
初任校	・僻地の子どもたちが日本語を学ぶ意義わからない	・ハンズオン活動を取り入れる	あまりよくない 日本語教師
Z 小学校	・学力の高い子どもたちに合った教え方が必要 ・子どもたちの進歩 →子どもたちがよい生徒だった	・シラバス試行を名乗り出る ・よりよい実践のための環境（予算、時間割、評価方法、リソース）を求める⇒獲得 ・研修への参加	優れた 日本語教師
同僚の態度	・日本語授業を Non Contact Time と呼ぶ	・反発、主張⇒Non Contact Time と呼ばれなくなる	尊重されない 科目の教師
困難な戦い	・異言語・異文化に心を閉ざしている子どもや保護者による批判・中傷	・日本語学習の意義訴える ・個人的侮辱と受け取らないようにする	批判・中傷の的としての日本語教師
日本語教師を辞す	・校長には反対できない ・10 年間同じ仕事だった	・日本語教師を辞めて学級担任教師になる	平均的な人
メディア	・教師への批判・中傷	・パートタイム勤務に切り替え別の仕事を体験する	批判・中傷の的としての教師

Z小学校では、学力の高い生徒に教えるという状況を捉え、生徒の興味に合った実践のあり方を模索する。その過程で Kate は校長に対し、予算の増額、時間割の変更、評価方法の改善、リソースの増加など、よりよい教室環境を求め続ける。その結果、Kate は次第に校長の信頼を獲得し、日本語プログラムへの多大な支持を手に入れていったのである。また、よりよい実践のあり方を求め、シラバスの試行を名乗り出る、研修に参加するなど、情報を積極的に手に入れ、実践に取り入れることで、自分自身の力量と信頼を高めていったのである。こうした働きかけと、Z小学校の生徒たちの能力の高さが重なりあい、生徒たちの進歩が周囲にも知れ渡っていく。それによって Kate は、「優れた日本語教師」として知られるようになったのである。

一方、Kate の実践や存在が尊重されないという状況もあった。Z小学校の同僚から、日本語の授業を **Non Contact Time** と呼ばれることによって、Kate は自分を「尊重されない科目の教師」と認識する。しかし、同僚に対して強く反発し、日本語は **Non Contact Time** ではないことを主張することで、同僚の態度を変容させていった。また、異言語学習や異文化に対して、心を閉ざす子どもたちや保護者から、批判を受ける場合には、日本語学習の意義を訴えることによって、子どもたちの学習意欲を高めようとした。それでも、伝わらない場合には、批判や中傷を個人的な侮辱と受け取らないようにすることで、自分自身の自尊感情を守ろうとしていた。このような「困難な戦い」において、Kate は自分自身を「批判・中傷の的としての日本語教師」と意味づけたといえる。このような状況は、Kate の自尊感情を低め、日本語教師という仕事への意欲を減退させていった。さらに、本来冒険好きで、新しい刺激を常に求めて行動していた自分が、渡豪以来十年間、同じ仕事をしているという状況から、Kate は自分を「平均的な人」になってしまったと意味づける。そして、日本語教師を辞める決断を下すことで、状況を変えようとしたのである。しかし、学級担任教師になってからも、Kate は、メディアによって、「批判・中傷の的としての教師」というアイデンティティを持たされることに、疲れを感じている。そして、勤務形態をパートタイムに切り替え、空いた時間に別の職業を体験することによって、自分のキャリアを考え直そうとしているのである。

このように、Kate は、自分や実践が置かれた状況を敏感に捉え、それに対して積極的に働きかけてきた。その結果、Kate は周囲の信頼や支援、評判を勝ち得てきたといえよう。そして、「優れた日本語教師」というアイデンティティが、Kate の実践に対する意欲をさらに高め、状況に対する主体的な働きかけを支えていたと考えられる。しかし、Kate は、自

分や日本語教育が人々から尊重されず、批判や中傷の的となる状況をも敏感に捉え、自尊心やアイデンティティ、実践への意欲に負の影響を受けてきた。その結果、自分の自尊心やアイデンティティを守るために、日本語教師を辞めるという決断を下したのである。このことは、日本語教育に対するオーストラリア社会や学校の価値づけが、日本語教師のアイデンティティや進路選択に、大きな影響を与えていることを示している。

#### 1.4 筆者が捉えた実践の特徴と Kate の意味世界の関係

以上、Kate の日本語教育に関わる意味世界を検討してきた。この意味世界をもとに、3 節で論じた Kate の実践の特徴を検討してみよう。

授業観察を通して筆者が捉えた Kate の日本語教育実践の特徴と意味世界は、次の五点であった。

- (1) 最新の理論や政策をいち早く実践に取り入れること
- (2) 生徒の興味や知的好奇心を高める工夫と努力
- (3) 生徒に対する高い期待と厳しさ
- (4) 学習項目の理解と定着を支える練習や指導の少なさ
- (5) 日本語によるインターアクションの少なさ
- (6) 言語と文化が切り離されていること

(1) の「最新の理論や政策をいち早く実践に取り入れること」は、Kate の意味世界を強く反映した特徴といえる。これは、Kate が、Z 小学校の生徒に合った、複雑で興味深い教え方を模索していたことと、情報に敏感で、新しい経験を求める Kate 自身の世界観が重なり合い、実践に現れた特徴といえる。

(2) の「生徒の興味や知的好奇心を高める工夫と努力」は、子どもに日本語を教えることに関する Kate の意味世界を反映している。つまり、生徒の生活や興味に関連の深いタスクやゲームを実践に取り入れること、ユーモラスな言動で生徒を楽しませることは、生徒に合わせた楽しい教え方によって、生徒の興味と動機を高めようとする、Kate の意味世界を具現化した、実践の特徴といえる。

(3) の「生徒に対する高い期待と厳しさ」は、トライすること、努力すること、やり通すことを生徒に教えるという意味世界と、密接に関係している。努力しない生徒に対して Kate が取る厳しい姿勢も、生徒にトライすること、努力すること、やり通すことを教えたという、Kate の意味世界が表出したものと見ることができる。

(4) の「学習項目の理解と定着を支える練習や指導の少なさ」については、Kate 自身の語りと筆者の視点との間に、若干の齟齬が見られた。Kate 自身は、言語そのものの学習や、日本語を話すスキルの発達を重視していた。しかし、筆者は、Kate の実践において、生徒たちの日本語学習が十分に支えられていないと意味づけたのである。生徒の日本語力が十分に発達しないという状況は、Kate 自身も問題としてたびたび指摘していたことである。Kate は、その原因の一つとして、日本語学習を開始する学年が以前よりも遅くなったことを挙げていた。また、筆者が観察した「夢の寝室」プロジェクトにおいては、日本語を使った活動の他に、英語を使って話し合いを行う活動や、寝室の模型づくりを行う活動が、多くの時間を占めていたことも、考慮に入れる必要がある。その一方で、生徒が十分に習得していなくても、ひらがなを板書に使うことや、時々日本語だけで授業を進めることは、日本語環境を教室に作り出そうとする Kate の意味世界の表れと見ることもできる。つまり、Kate が使う日本語を完全に理解できなかつたとしても、意味を捉え、課題を達成することを、生徒に学ばせようとしていたとも考えられるのである。この意味において、Kate 自身の言語学習経験や、日本の小学生のエピソードをもとに形成された、Kate の意味世界が影響しているといえよう。

(5) の「日本語によるインターアクションの少なさ」は、Kate にとっての、ことばを学ぶ意味と関わりがあろう。Kate は、言語学習経験において、言語を使って他者とインターアクションを取るということよりも、語彙や文法といった言語自体に興味を持っていた。また、日本の小学生のエピソードから明らかになったように、Kate は、日本語が流暢に話せなくても、聞いて意味がわかることを重視していた。つまり、Kate の意味世界において、日本語を使って他者とインターアクションを取るとはそれほど重視されていないのである。それゆえに、日本語教育実践でも、日本語によるインターアクションが重視されていなかったと考えられる。

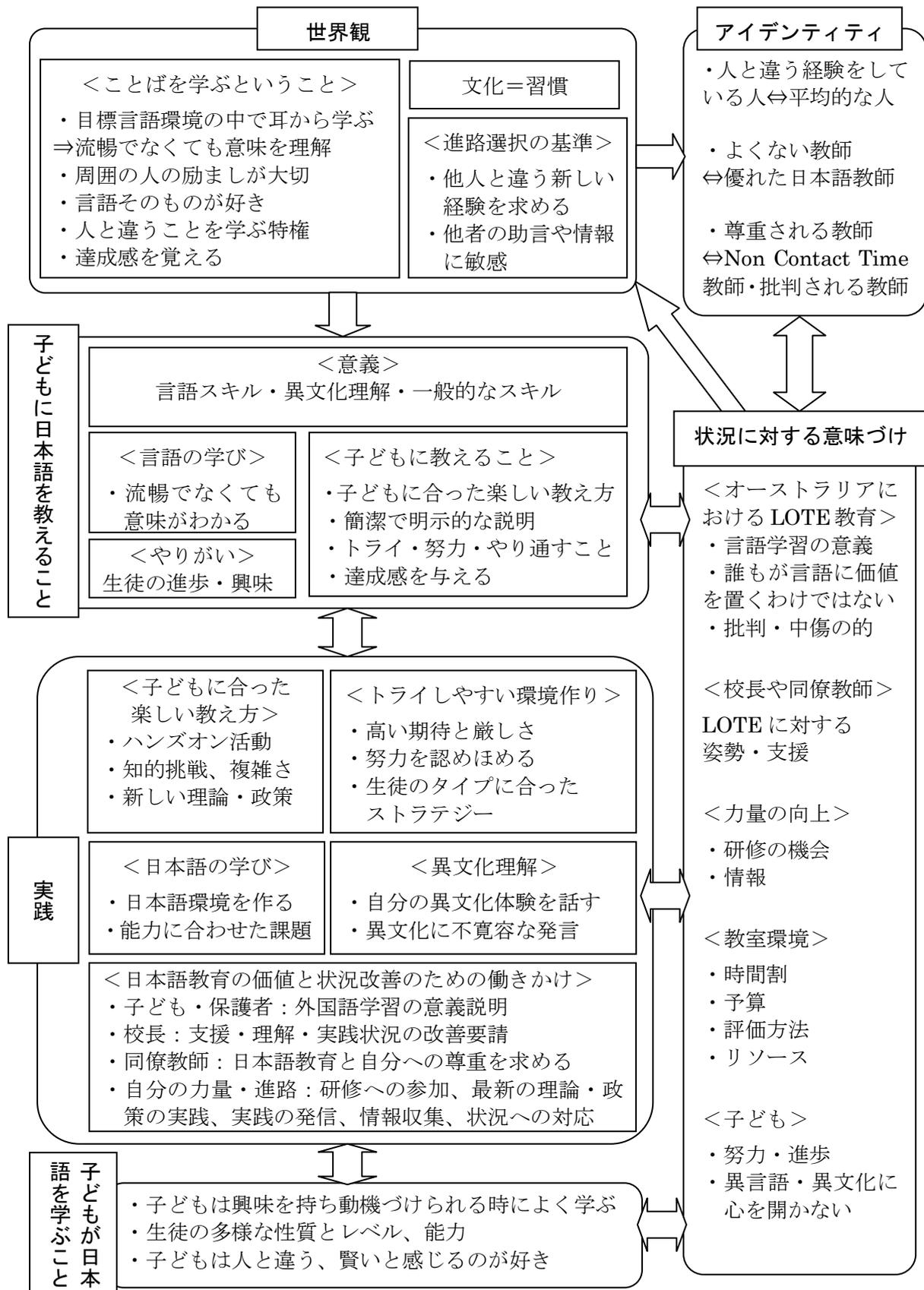
(6) の「言語と文化が切り離されていること」は、ことばと文化に関わる Kate の世界観と関係があろう。Kate は、文化を習慣と捉える世界観を持っている。このことは、異文化に対するステレオタイプを崩すために、Kate が行う実践にも表れている。Kate は、オーストラリアの食べ物や習慣を、スコットランドや日本の習慣と比べ、あえてオーストラリアの習慣に不寛容な態度を示していた。それによって、生徒たちに、文化の多様性や異文化に対する寛容な態度の必要性に気づかせようとしていた。また、Kate は、こうした「文化や楽しいこと」を扱うことも重要だが、それ以上に「言語自体を学ばせること」を重視

していると語っていた。このことから、Kate が言語と文化を別々のものと考えていることがわかる。それゆえ、文化に関する活動は英語で行い、日本語に関する活動では、文法や語彙の学習に時間をかけるという実践が行われていたと考えられる。

以上、Kate の意味世界を踏まえ、筆者が捉えた Kate の実践の特徴を再検討した。筆者の視点から捉えた実践の特徴は、Kate 自身が意図的に行っているものも、そうでないものもあった。いずれの場合も、筆者が捉えた Kate の実践の特徴には、Kate の意味世界が表出していることが明らかになった。一方、筆者の視点による授業観察だけでは捉えることのできなかつた、Kate の意味世界と実践の工夫も、ライフストーリーから明らかになった。それは、Kate の教室外での実践についてである。Kate は、日本語教育の価値を向上させ、よりよい実践を行うために、校長や同僚、子どもたちや保護者に、絶えず積極的な働きかけを行っていた。また、周囲の状況の変化によって、Kate 自身のアイデンティティや、自尊感情が、影響を受けていたことも明らかになった。こうした教室外での実践やアイデンティティは、授業観察によって捉えることはできず、Kate 自身のライフストーリーによってこそ明らかにし得たのである。

本項では、Kate の経験・意味・実践の関係を検討してきた。これまでの議論から、Kate の意味世界と日本語教育実践が、密接にかつ複雑に関わり合っていることが明らかになった。Kate の意味世界と実践の関係を表すと、図 5 のようになる。

<図 5 Kate の意味世界と実践の関係>



## 2. Kate の経験と言語教育政策、言語教育理論の関係

次に、Kate の経験と言語教育政策、言語教育理論の関係を検討する。Kate の経験、言語教育政策、言語教育理論の変遷を時系列で整理したものが、表 20 である。

<表 20 Kate の経験と言語教育政策・言語教育理論の変遷>

年代	Kate の経験	言語教育政策	言語教育理論
1960 年代	スコットランドで生まれ育つ	白豪主義	grammar-
1980 年代	高校でフランス語、スペイン語を学ぶ	↓ 多文化主義	translation ↓
1990 年代 前半	日本在住・日本語自然習得 小中学生や成人に英語を教える スコットランドで TESOL コース受講	<b>LOTE 教育の 量的拡大</b>  NALSAS 計画開始	audio-lingual ↓ コミュニカティブ・アプローチ
1996～	教育省の要請により渡豪 僻地の小学校で教え始める ⇒日本語学習の意義問われる	<b>LOTE への消極姿勢</b>	言語運用力重視 学習成果 アプローチ
1998～	二校目⇒日本語学習の意味形成		
1999～	Z 小学校で日本語を教え始める		
2000～	クイーンズランド州シラバス試行	NALSAS 予算廃止	
2004～	LOTE センター勤務、ALPLP 参加 ⇒「夢の寝室」プロジェクト実践	<b>LOTE 教育の 意義捉え直し</b>  異文化理解のための	ILT
2006～	日本語の重要性を疑問視する声⇒ 日本語教師から学級担任教師へ転向	LOTE 教育	

Kate は、職務経験の面で、言語教育政策に強く影響を受けてきた。Kate がクイーンズランド州教育省に請われて渡豪した 1996 年は、言語教育政策において LOTE 教育の量的拡大が目指されていた時期に当たる。日本語を含むアジア言語教育に莫大な予算を付与した NALSAS 計画も、その前年から開始している。オーストラリアには、日本語教育の急増に

対応できるだけの日本語教師がいなかったため、Kateのような人材が、海外から呼び寄せられたのである。それまで日本語教師になるとは考えていなかったKateは、オーストラリアの言語教育政策が契機となり、日本語教師としてのキャリアを歩み始めたのである。また、Kateはいち早くシラバスや、言語教育政策に取り入れられたILTを実践したことで、「優れた日本語教師」として認知され、地域における教師支援に関わるなど、キャリアを発展させていった。しかし、連邦政府がLOTE教育に対する消極的姿勢を示すと、Z小学校でも、日本語教育の重要性に疑問を示す見方が強まり、Kateも日本語教師を辞めることになったのである。このように、Kateの日本語教師としての経験は、オーストラリアにおけるLOTE教育最盛期から、次第に、LOTE教育の価値づけと支援が低下する過程と重なっている。そして、Kateの職務経験は、言語教育政策の変遷に、大きく影響されてきたのである。

言語教育政策と言語教育理論は、Kateの日本語教育実践とも密接に関係している。Kateは、クイーンズランド州シラバスにおける学習成果アプローチや、内容重視アプローチに価値を見出し、実践に取り入れていった。また、シラバスをより完全に実践するために、校長に働きかけ、学校の成績評価をシラバスの学習成果の表記と揃うように変更させている。言語教育理論にILTが登場し、連邦政府の出資による教師研修が行われると、Kateも教師研修に参加し、いち早くILTの実践を試みている。このように、Kateは日本語教育実践において、その時代の言語教育政策と言語教育理論を素早く取り入れてきたのである。しかし、Kateは言語教育政策や理論を、ただ忠実に実践していたわけではない。シラバスやILTを実践した理由は、Z小学校の生徒のレベルに合い、かつ自分自身も興味を持てる新しい方法を探していたためである。つまり、政策として発行されたから実践したというよりは、Kate自身の目的と状況に合致していたために、選択的に取り入れたのである。また、Kateは生徒や学校の状況に合うように、シラバスの解釈を変えながら実践していた。たとえば、ソースブック・モジュールの語彙や例文を、生徒のレベルに合わせて大幅に削除する、学習成果の表記による成績評価が保護者に不評だったために、もとのA、B、C評価に戻すなどである。Kateは、自分の関心や実践の状況に合う部分を主体的に選択し、状況に合わない部分は変更・調整しながら、政策や理論を実践に取り入れてきたのである。

このように、Kateの日本語教育経験は言語教育政策や言語教育理論の変遷と密接に関わりあってきた。しかし、Kateの実践が置かれた状況には、必ずしも言語教育政策の影響が表れていないという現実も、Kateのライフストーリーから浮かび上がる。言語教育政策に

よって LOTE 教育の価値と意義が強調されていた 1990 年代中ごろにおいても、子どもたちや保護者には、その意義が十分には伝わっていなかったことが、Kate の語りから明らかになった。このような、LOTE 教育に対する価値づけの低さや無理解は、Kate が日本語教師としての経験を通して直面する、困難な課題であった。そのため、Kate は、子どもたちや保護者、同僚の教師に対して、日本語教育の意義や価値を、訴え続けてきたのである。一方、言語教育政策において、LOTE 教育の価値や意義が強調されなくなると、その影響は Kate の状況に強く表れた。それまで Kate を常に支援してきた校長が、Kate に学級担任教師への転向を勧めたことは、その顕著な例である。このような、LOTE 教育に対する価値づけの低さや、一部の子どもや保護者からの批判・中傷が、Kate の日本語教育に対する熱意や意欲を、そぎ落としていったといえる。それまで、主体的に状況に働きかけ、日本語教育の意義を強調し、よりよい実践を目指していた Kate にとっても、2000 年代における LOTE 教育の社会的、政治的状況は、否定的な影響を与えていたのである。

## 第7章 海外の子どもに日本語を教える意味と実践のあり方： 日本語教師の意味世界と実践の関係からの考察

### 1節 はじめに

本論文では、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を、実践主体である日本語教師の意味世界と実践から考察することを目的として、論を進めてきた。そして、オーストラリアの事例に焦点を当て、日本語教師のライフストーリーを検討してきた。その際、「三つの場」（教室、学校・職場、地域・家庭・社会）と「三つの時間」（実践・職業の歴史、個人・家庭・社会生活の歴史、政策・理論・社会の歴史）から日本語教師の経験を捉えた。第3章では、政策・理論・社会の歴史として、オーストラリアの言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の論考を検討し、それぞれにおいて初等中等教育機関における日本語教育の意味と実践がどのように語られてきたかを検討した。第4章から第6章では、三人の日本語教師のライフストーリーを検討し、学校内外での経験・意味・実践の過程で、どのように意味世界が形成され変容してきたか、それが日本語教育実践と、どのような関係にあるかを考察した。そして、日本語教師の意味世界を（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）アイデンティティ、（5）世界観、という五つの観点から検討してきた。

本章では、第3章から第6章までの分析を踏まえ、次の三点を考察する。

（1）日本語教師の意味世界形成過程とはどのようなものか。

日本語教師の意味世界に影響を与えた経験や状況はどのようなものか。そのような経験や状況を、日本語教師はどのように意味づけ、学んできたのか。日本語教師の意味世界形成過程と、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の状況は、どのような関係にあるのか。

（2）日本語教師の意味世界とはどのようなものか。

子どもに日本語を教えることに関わる意味世界とはどのようなものか。日本語教師にとって、子どもに日本語を教えるとは、どういう意味を持つのか。

（3）日本語教師の実践とはどのようなものか。

「三つの場」における日本語教師の実践とはどのようなものか。日本語教師の実践は、意味世界とどのような関係にあるのか。日本語教師の実践は、実践が置かれた状況とどのような関係にあるのか。また、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の状況は、日本

語教師の実践に、どのような影響を与えているのか。

以上三点の考察を踏まえ、海外の初等中等教育機関で日本語教育を行う意味と実践のあり方を論じる。

## 2 節 日本語教師の意味世界形成過程：文脈に根ざした経験と学び

本節では、Margaret、Anne、Kate の意味世界に影響を与えた経験と、その意味づけを整理し、日本語教師にとって重要な経験とその意味づけの特徴を検討する。三人の日本語教師は、「三つの場」での多様な経験を通して、意味世界を形成し変容させてきた。それぞれの経験は個別的で教師固有のものであるが、それらの特徴には三者に共通するものも多い。その一方で、共通の経験に対する意味づけ方は、個々の教師によって異なる。本節では、三人の経験とその意味づけの個別性と共通点を考察する。

### 1. 三人の個人的経験とその意味づけ

#### 1.1 生い立ち、オーストラリア社会との関係

三人の生い立ちは三者三様だが、意味世界を形成する上で重要な基盤となっている点においては共通している。Margaret は、イギリス系オーストラリア人として、外国や異言語・異文化とは縁のない家庭に生まれ育った。このような生い立ちであったからこそ、日本語を学ぶことによって広がった交友関係や旅の世界は、Margaret にとって特別な意味を持ち、異言語学習が人生を変えるという意味世界を形成した。一方、Anne は外国で生まれ育ち、移民としてオーストラリア社会に参加した。第二言語として英語を学び、非イギリス系移民への偏見が強く残っていたオーストラリア社会に適應する過程で、Anne は、言語と自尊感情、アイデンティティの関係や、言語学習と他者と関わることとの関係を強く認識していった。Kate はスコットランドで生まれ育ち、大学までの教育を受けた。スコットランドにおける言語教育の状況は、外国語を学ぶことは自然なことという、Kate の意味世界を形成した。

Anne も Kate も、オーストラリアへの移住という経験を持っている。そのため、オーストラリア社会を、出身国の視点から捉えることができる点において、共通している。しかし、少女時代に渡豪し、非イギリス系移民としてオーストラリア社会に適應しなければならなかった Anne の経験と、成人し、日本語教師という職業のために渡豪した、英語母語話者の Kate の経験とでは、大きく異なっている。Kate は、オーストラリアとスコットラン

ドの文化や英語の違いを実感しているが、Anne が感じたような、偏見や自尊感情が低められるような経験は持たなかった。多様な言語・文化背景の子どもに対する Anne の共感的なまなざしは、自身の移住経験に深く根ざしているのである。

## 1.2 言語学習経験

自分自身が言語を学んだ経験は、言語学習、言語教育に関する意味世界の重要な基礎となっている。Margaret は、自分が受けた日本語授業を反面教師として、より実用的な授業を目指す意味世界を形成した。また、フランス語と日本語を学んだ経験から、言語構造の理解を重視する意味世界を形成した。Anne は、言語を学び習得することによって、他者と関わり、人々や文化を理解できることを経験した。この経験は、日本語学習を通して、生徒に他者との関わり方を教えたいという、Anne の意味世界の土台となっている。Kate の言語学習の特徴は、語源や文法といった言語的側面に興味を感じていたこと、目標言語環境の中で言語を自然習得したことであった。こうした特徴は、言語的側面を重視し、目標言語環境を教室に作り出すという、Kate の意味世界の基礎となっている。

このように三人は、それぞれの言語学習経験から、異なる意味世界を形成した。Margaret の関心は「言語を理解し使うこと」、Anne の関心は「言語を使って他者と関わり理解すること」、Kate の関心は「言語自体を理解すること」にあるといえよう。このような意味世界の違いには、個々の日本語教師の個性と経験が反映されている。しかし、言語学習経験が言語学習観、言語教育観の重要な基盤となっていることは、三人に共通していた。このことから、日本語教師にとって、日本語を学ぶこと、日本語を教えることに関する意味世界を形成する上で、自身の言語学習経験が大きな意味を持っていることがわかる。

## 1.3 異文化経験

文化をどう捉え、日本語教育においてどのように扱うかという意味世界を形成する上で、異文化と出合い関わる経験は、非常に重要である。三人の日本語教師は、それぞれ異文化と関わる経験を持っていた。三人が共通して持っていた経験は、外国に行き、異質な人間になるという経験である。また、外国で異なる習慣を体験したことも、三人に共通する異文化経験である。Anne と Margaret に共通していた経験は、異文化を持つ他者と直接関わり、相手の考え方を深く理解することであった。Margaret は、日本人の友人と、Anne は、オーストラリアや日本や、多様な背景の人々と関わる経験を持っている。異文化を持つ他

者と関わる経験を通して、MargaretもAnneも、異文化を持つ他者を、個人として捉える視点を形成した。一方、Kateは、日本滞在中、日本人と深く関係を築くことはできなかった。Kateは、多くの日本人と関わったが、日本語力の問題から、深く複雑な考えを、日本人の友人と交換し合うことはできなかった。また、周囲に英語を理解する日本人が少なかつたため、英語でも、日本人と深い関係を築くことはできなかったのである。三人のうち、Margaretは、日本文学に触れるという異文化経験をしていた。この経験によって、Margaretは、日本文化や日本人の考え方を、深く理解する機会を得たのである。

このように、三人はいずれも、異文化経験をしていた。しかし、異文化を持つ他者と、どれだけ深く関わってきたか、そして、異文化を持つ他者の考え方を、どれだけ深く理解してきたかという点において、三人の経験は異なっていた。この違いは、三人の日本語力や、相手の英語力によって、規定されていた。このような異文化経験の違いは、ことば、文化、異文化理解に関する三人の意味世界に、重要な影響を与えていると考えられる。

#### 1.4 子どもとの関わり

子どもや子どもの学びへの理解を深め、子どもに対する日本語教育の意味と実践を形成する上で、子どもと関わる経験は大きな意味を持つ。Margaretは、生徒に日本語を教える中で、生徒たちの反応から自分の説明の仕方を学んでいった。また、生徒たちと関わる中で、十代の生徒たちへの理解と共感を深め、生徒への接し方を学んでいった。Anneは、幅広い年齢層、多様な背景、状況の子どもたちに日本語を教える経験から、生徒集団や生徒個人に適した教え方を学んでいった。また、生徒の背景を理解し受け入れ、共感を持って接することを学んでいく。Kateは、家庭環境、学力、性格の異なる子どもたちに日本語を教える経験から、小学生に合った楽しい教え方、明示的な説明の仕方、生徒の性格に応じた扱い方のストラテジーを学んでいく。また、オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意味は何かという考えを形成していった。このように、三人の教師にとって子どもと関わる経験は、子どもや子どもの学びに対する理解を深め、なぜ、どのように子どもに日本語を教えるのかという意味世界を形成する上で、非常に重要であった。

子どもと関わる経験のうち、三人にとって重要な意味を持つ経験には、大きく分けて四種類ある。一つ目は、年齢、能力、性格、学習意欲、興味、家庭環境などの面で、多様な子どもに教える経験である。多様な子どもに教える経験を通して、異なる特徴とニーズを持った子どもたち一人ひとりに合う実践のあり方や接し方を、三人は学んできたのである。

二つ目は、自分の実践に対して、ある特定の子どもやクラスが、肯定的な反応を表す場合である。たとえば、生徒が日本語学習に熱中し進歩すること、卒業後も日本語を続けること、生徒が日本語教師に感謝を表すことなどが、これに当たる。このような経験は、子どもにも日本語を教える意欲や情熱を高めていた。三つ目は、自分の力量不足や別の理由によって、日本語学習に対する生徒の興味や動機を高められない場合である。このような経験は、三人にとって、自分の実践を省察し改善する機会を与えていた。しかし、それでも状況が変わらない場合には、日本語教師の仕事に対する自信や意欲を失うことへとつながっていた。四つ目は、個別的で偶発的な出来事によって、ある特定の子どもに対する理解が深まる場合である。このような経験は、一人の子どもへの見方が変容することによって、他の子どもに対する見方も変容し、子どもをより多角的に捉えようとする姿勢へとつながっていた。このように子どもと関わる経験は、日本語の教え方に関する意味世界だけでなく、子どもの捉え方や日本語教師としてのアイデンティティにも、重要な影響を与えるのである。

### 1.5 ロールモデルの存在

意味世界に影響を与えたものとして、ロールモデルの存在を挙げたのは、Margaret であった。Margaret は、先輩の日本語教師から、日本語の教え方だけでなく、子どもへの接し方や、教師のあり方を学んだ。この先輩教師の存在は、Margaret の意味世界を形成する上で非常に重要な意味を持っている。一方、Anne と Kate のライフストーリーには、ロールモデルとなる教師は登場しなかった。その理由は、Margaret が高校教師であるのに対し、Anne と Kate が小学校教師であることに起因するだろう。ある程度日本語学習者の多い高校では、複数の日本語教師が勤務し、職務を分担することが多い。それゆえ、高校教師であった Margaret は、日本語教師の同僚を持っていたのである。一方、小学校では、一人の日本語教師が全ての学年を教えることが多い。複数の日本語教師が勤務する場合でも、異なる曜日を担当したり、いずれか一方が補助的な役割を担ったりすることが多い。そのため、小学校の日本語教師は、日本語教師の同僚と接し、学び合う機会が少ないのである。Anne は、学級担任の話し方や生徒への接し方を観察し、そこから低学年の子どもたちへの接し方について学ぶこともあったが、それでも意味世界に重要な影響を与えるロールモデルには出会わなかった。このことから、高校と小学校では、日本語教師の経験が大きく異なることが窺える。

## 1.6 職務の変化

職務の変化は、三人にとって、子どもに日本語を教える意味、実践、状況についての理解を深め、実践の幅を広げる機会となっていた。Margaret の職務は、日本語教師、カリキュラム執筆者、LOTE コーディネーター、言語課長へと変化した。それに伴って、実践の対象や範囲も次第に広がっていった。その変化とともに、Margaret は、実践の内容・方法、実践の状況、言語教育の意義に関する意味世界を形成し、変容させてきたのである。Anne にとっての職務の変化は、日本語を教える対象学年の広がりであった。その変化に伴って Anne は、年齢や生徒集団についての理解を深め、生徒に適した実践の内容・方法についての意味世界を形成してきた。Kate は、状況の異なる三つの小学校で日本語を教える経験を通して、オーストラリアの子どもが日本語を学ぶ意義や、子どもに合った教え方についての認識を深めてきた。このように、職務内容や責任、実践対象の変化は、三人の日本語教師にとって、大きな学びの機会になっていたのである。

Anne と Kate は、日本語教師として学校の中で実践を行う職務を経験してきたのに対し、Margaret は、勤務校での実践だけでなく、不特定多数の教師や学校を対象に、LOTE 教育の価値と質を向上させる職務を経験してきた。このことは、Margaret の意味世界に、他の二人とは異なる特徴を付加している。それは、Margaret が、LOTE 教育全体の意義を、学校や社会に訴えることや、他の教師への支援を重視する点である。それに対して、Anne は、目の前の子どもたちに対する日本語教育実践が、意味世界の中心をなす。Kate は、子どもたちへの実践に加え、学校長・同僚に対する働きかけを重視する意味世界を形成しているが、Margaret のような、LOTE 教育全体の価値向上や、他の教師の支援という視点は持っていない。このことは、職務の内容や責任、実践対象の広がりによって、日本語教師の意味世界も、大きく広がることを示している。また、日本語教師の実践が、教室内で子どもに教えることに止まらず、学校内外への働きかけを含むことも示している。

## 1.7 学校における日本語教育の価値づけの変化

学校における日本語教育の価値づけの変化によって、意味世界に影響を受けたのは、小学校教師である Anne と Kate であった。Anne は、社会全体における LOTE 教育の価値づけが下がったことが、自分に対する学校長や同僚のまなざしに影響を与えていると実感していた。そして、学校における日本語教育への低い価値づけが、生徒の日本語学習を分断

し、Anne の実践のあり方や意欲、アイデンティティに否定的な影響を与えていた。Kate も、2000 年代後半、学校における日本語教育の価値づけの低下を実感している。そして、そのことは、日本語教師を辞める決断につながっていた。一方、Margaret は、オーストラリア社会や学校における LOTE 教育の価値づけが、大きく変化したとは捉えていない。オーストラリアにおいて LOTE 教育の価値づけが低いという状況は、1960 年代から変わっていないと考えているのである。ただし、経済的動機から、日本語よりも中国語を子どもに学ばせたいという親が最近増えていると、Margaret は認識している。

学校における日本語教育の価値づけの変化について、Margaret が、他の二人と異なる意味づけをしているのは興味深い。その背景には二つの理由が考えられる。一つ目の理由は、オーストラリアの小学校と高校における日本語教育の状況の差である。高校における日本語教育は、1960 年代から始まり、徐々に広がりを見せたが、1990 年代の言語教育政策興隆期においてさえも、高校最終学年で日本語を学習する生徒の数は一貫して少ないままだった。それに対し、小学校での日本語教育は、1990 年代前半に、クイーンズランド州政府が全ての小学校に LOTE 教育を導入する決定を行ってから、急激に拡大した。また、1995 年から 2002 年にかけて実施された NALSAS 計画は、主に小学校を対象としていた。NALSAS 計画による潤沢な予算を背景に、小学校における日本語教育は、様々な支援を得ることができたのである。しかし、2002 年に NALSAS 予算が中止されると、州や学校における日本語教育への予算は削減され、小学校における日本語教育は、それまで享受していた様々な支援を受けられなくなったのである。このように、高校と小学校における日本語教育の状況の差が、小学校教師の二人と高校教師の Margaret の意味づけの差につながっていると見える。二つ目の理由は、Margaret と他の二人の職歴の差である。Margaret は、日本語教育が始まって間もない 1970 年代に、高校で日本語を教え始めている。そのため Margaret は、日本語教育を行う高校が少なく、日本語に対する社会的価値づけが今よりさらに低かった時代と、現在の状況を比べる視点を持っている。それに対し、Anne と Kate は、LOTE 教育最盛期の 1990 年代中ごろから、小学校における日本語教師のキャリアを開始している。二人にとって、LOTE 教育最盛期の状況が、現在の状況を意味づける基準になっていると考えられる。こうした経験の違いが、学校における日本語教育の価値づけを、どう捉えるかに表れているのである。

## 1.8 理論との出会い

言語教育理論や教授法との出会いも、三人の日本語教師の意味世界を形成し変容する契機となっていた。Margaret は、1970 年代のオーディオリング法に代わる、より実用的で興味深い教授法を求めていた。そして、Alfonso の日本語教材や ALL ガイドラインにおけるアクティビティ・ベース・アプローチと出会い、積極的に取り入れていった。Anne は、「最良の実践」と呼ばれた言語教育理論を実践し、失敗した経験から、生徒に適した方法を重視するようになっていった。また、大学院で様々な理論と出会うことによって、自分自身の実践や、過去の教材を、再評価する視点を得た。Kate は、クイーンズランド州シラバスと出会い、生徒を興味づけるための効果的なアプローチとして、積極的に実践に取り入れた。また、ILT と学校全体アプローチに出合ったことで、文化を実践に取り入れ、学習内容を他教科と関連づける実践を試みた。このように、三人の日本語教師にとって、理論との出会いは、意味世界や実践を変容させる契機となっている。ただし、三人の日本語教師にとって理論はあくまでも「契機」であり、理論がそのままの形で意味世界に取り込まれたわけではない。三人とも、自らの問題意識や、子どもたちの状況に合わせて、理論を解釈し、取捨選択し、変容させながら、自分なりの意味世界や実践の方法を確立していったのである。同時に、新しい理論との出会いは、それまでの自分自身の実践や意味世界を振り返り、意味づけ直す機会となっていた。つまり、理論はそのまま取り入れられる「処方箋」ではなく、日本語教師自身の意味世界や状況との関係において捉えられた時、日本語教師の意味世界や実践を変容させる契機となるのである。

## 1.9 家庭生活における変化

家庭生活における変化を、意味世界を変容させた契機として挙げたのは、Anne であった。結婚・出産というライフステージの変化に伴って、Anne の交友関係や仕事の位置づけが変容した。また、離婚という出来事を契機として、自分と同じように人生を生きる存在として子どもを捉え、家庭での個人的な問題をも理解しようとする意味世界が形成された。Anne 自身も指摘しているように、家庭での出来事が、教室での子どもの学びに影響を与え、学校での出来事が、Anne の家庭生活にも影響を与えている。それゆえ、家庭（母親であること）と仕事（職業人であること）と自分の時間のバランスを取ることが、Anne にとって重要なのである。Kate と Margaret のライフストーリーでも、家庭生活への言及があった。Margaret は、日本語を学ぶことによって広がった世界を夫と共有できたことを、大切な思

い出として意味づけていた。また、2006年に結婚した Kate にとって、結婚による生活や経済的状況の変化は、パートタイムに勤務形態を切り替えるという選択に影響を与えていると考えられる。しかし、Anne と比べると、Kate と Margaret にとって、家庭生活は意味世界を変容させるほどの重要な経験としては意味づけられていなかった。これには様々な要因が考えられよう。たとえば、筆者と Kate、Margaret の関係が、Anne に比べ親密ではなかったことも影響していたかもしれない。あるいは、Kate と Margaret は、個人的な話題を避ける傾向があるのかもしれない。しかし、それ以上に、Anne と他の二人の違いを際立たせているのは、子どもがいるかいないかという差である。Anne は子どもを一人生み、離婚後は一人で子育てをしてきた。一方、Margaret と Kate は、夫との二人暮らしである。子どもを持つことによって、家族と自分の健康を守る責任が生じたことが、仕事と家庭のバランスを重視する Anne の意味世界を形成したといえよう。また、子育ての経験は、生徒に対するまなざしや接し方に、何らかの影響を与えていると考えられる。子育てと日本語教師の意味世界の関係については、今後さらに検討すべき課題である<sup>32</sup>。

#### 1.10 交友関係

交友関係を意味世界形成・変容の契機として意味づけたのは、Anne と Margaret であった。Anne の意味世界を形成する上で、他者との関わりは、常に大きな意味を持っていた。大学では、日本人の友人が多かったことから、日本人の人々や文化に興味を持ち、日本語を学ぶことに決めている。日本留学中には、日本人のホストファミリーをはじめ、国際学生サークルに所属する多様な背景の人々と交流し、文化や生き方についての意味世界を形成している。また、オーストラリア帰国後は、日本人や外国人との共同生活を通して、文化の多層性や個別性への認識を深めている。Anne にとって交友関係は、人、文化、生き方に関する意味世界を形成する上で、非常に大切な位置を占めているのである。Margaret にとって意味深い交友関係は、日本人の友人との関わりである。オーストラリアに住む日本人や、Y 高校と関係のあった日本人との交流を通して、Kate は自分の日本語力を向上させ、日本人の考え方を理解していく。また、日本人との交流は Margaret に日本へ旅する機会を与え、日本に対する一層の情熱を与えていた。Margaret にとって日本人との交友関係は、

---

<sup>32</sup> 教師の意味世界形成において、出産・子育ての経験が重要な意味を持つことは、先行研究でも指摘されている（山崎 2002 ; Sikes, 1997）。子どもへの日本語教育に関わる日本語教師にとっても、出産・子育ての経験は、重要な意味を持つと考えられる。

日本や日本語への親しみを強め、Margaret 自身の世界を広げる意味を持っていたのである。一方、Kate の場合、交友関係は直接意味世界に影響を与えていたわけではないが、進路選択において重要な役割を果たしていた。渡日を決意したきっかけは、日本に行くことを決意した友人の存在であったし、渡豪のきっかけをもたらしたのは、日本で知り合ったオーストラリア人の友人であった。このように、Kate にとって友人は新しい経験や挑戦の機会をもたらしてくれた存在としての意味を持つのである。

## 2. 日本語教師の意味世界形成過程とオーストラリアの社会的政治的文脈の関係

以上、三人の日本語教師の意味世界に影響を与えた経験を整理してきた。これらの経験は、どれも個別で個人的な経験である。しかし、個別で個人的な経験の背景には、その経験をもたらした、オーストラリアの社会的政治的文脈がある。そして、言語教育政策や言語教育理論、日本語教育の状況もまた、日本語教師の個人的な経験と密接に関わっているのである。

たとえば、生い立ちや言語学習経験といった極めて個人的な経験にも、オーストラリアの社会的政治的文脈を見て取ることができる。Margaret が生まれた 1950 年代は、オーストラリアが依然、白豪主義政策を取っていた時期である。小学校における外国語教育やアジア言語や文化に対する社会的関心も低く、Margaret は外国語や異文化に触れることのない子ども時代を過ごした。1960 年代、高校において外国語教育は、大学進学のための重要科目として位置づけられていたが、Margaret の科目選択に見られるように、選択できる言語は、フランス語やラテン語といったヨーロッパ言語であった。Margaret が大学に進学し、日本語を学んだ 1970 年代は、大学における日本語教育が広がり始めた時期だった。このように、Margaret の生い立ちや言語学習経験には、オーストラリアにおける白豪主義や当時の言語教育の状況が、如実に反映されているのである。Anne がオーストラリア移住に伴って経験した偏見や自尊感情の低下は、非イギリス系移民への偏見が根強い 1980 年代のオーストラリア社会の状況を反映している。また、Anne が大学に進学し、日本語を専攻した 1980 年代には、日本語をはじめアジア言語が大学で盛んに教えられ、日本人留学生もオーストラリアの大学に多く在籍していたという社会的背景があった。Kate が渡豪した背景には、小学校における日本語教育を拡大するために、世界中から日本語教師を獲得しようとした、1990 年代初頭のクイーンズランド州教育省の状況があった。

日本語教師になってからの経験には、言語教育政策や言語教育理論、日本語教育の状況

が深く関わっている。職務経験の変化は、言語教育政策の変化に大きく左右されていた。**Margaret** が執筆に関わった「よろしくシリーズ」は、ALL ガイドラインに基づく日本語教材の開発という、国家的取り組みの一環であった。また、クイーンズランド州における LOTE コーディネーターは、クイーンズランド州の言語教育政策によって作り出され、クイーンズランド州政府の方針変更によって廃止された職務であった。**Anne** が経験した、日本語教育対象学年の増減は、連邦政府やクイーンズランド州の言語教育政策の変化と密接に関わっていた。また、学校における日本語教育の価値づけの変化には、連邦政府や州政府の言語教育政策の変化が強く影響を与えていた。**Kate** は、異言語を学ぶことに意味を見いださない子どもや保護者と出会う経験を通して、オーストラリアの子どもに日本語を教える意味を問い直したが、子どもや保護者の価値観には、LOTE 教育など必要ないという、オーストラリア社会のマスター・ナラティブが反映されていた。また、各時代に推奨されていた言語教育理論は、教材やガイドライン、シラバス、教師研修などを通して三人に届き、意味世界や実践を変容させる契機となっていた。

このように、言語教育政策、言語教育理論などの、日本語教育の社会的政治的文脈は、直接的、間接的に、日本語教師の経験を作り出していたのである。つまり、日本語教師の意味世界を形成した個別的で個人的な経験も、社会的政治的文脈と切り離すことができないのである。

### 3. 日本語教師の経験、文脈と学びの関係

三人の日本語教師の経験とその意味づけを検討した結果、三人に共通して重要と意味づけられる経験が明らかになった。それは、「生い立ち」「言語学習経験」「異文化経験」「子どもとの関わり」「職務の変化」「理論との出会い」である。また、個人の状況や個性によっては「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」「家庭生活における変化」「交友関係」も重要な経験であると意味づけられていた。これらの経験を、「三つの場」という観点から分類すると、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」<sup>33</sup>

(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での経験だけでなく、教室外での個人的な経験や、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。このことから、三つの場における日本語教師の経験とその意味づけを、歴史的に捉える意義が明らかになった。

また、前項で述べた通り、三つの場における個別的、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。このことから、日本語教師の経験は、言語教育政策、言語教育理論、日本語教育の状況を含む、より広い社会的政治的文脈に強く影響を受けているということが明らかになった。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、ある程度共通する状況や変化を経験していると考えられる。

しかし、共通する経験をしていても、その経験をどのように意味づけ、そこからどのような意味世界を形成するかは、個々の日本語教師によって異なる。三人の事例でも、経験の意味づけ方には個別性が見られた。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。類似した出来事を経験していても、その出来事をどう意味づけるかによって、学びの内実は異なる。これは、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、不適切であることを示唆している。鈴木（2002）は、「多文化教

<sup>33</sup> 「理論との出会い」は教室の外で得た情報や知識を教室で実践するまでの一連の経験を含むため、(2) 教室での経験に分類した。

育としての日本語教育」を構築する教師教育のあり方として、「日本語教師達に日本文化の学習だけでなく、あえて多文化社会での経験をさせるなどの訓練を意図して行う必要がある」(p.33)と提案している。しかし、仮にこのような「経験をさせる」ことができたとしても、その経験をどのように意味づけるかは、一人ひとりの日本語教師によって異なるであろう。そのため、知識や経験を一方的に与えても、教師教育担当者が意図した意味づけを、日本語教師に持たせることはできないのである。

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。〈いま - ここ〉の視点から個人史を振り返り、過去の出来事、現在の状況、現在の意味世界を関連づけたとき、その出来事の意味づけが形成されるのである。Anne の例でいえば、B 小学校での困難な状況をいったん離れ、自分が置かれていた状況を振り返ったときに、B 小学校での経験を個人史の中に位置づけ、意味づけることができた。B 小学校での困難な状況を経験している最中には、そのような意味づけ方はできなかったであろう。Kate の場合も、経験を積んだ現在の視点から、初任校で教えていた当時の自分を振り返ったからこそ、「あまりよい教師ではなかった」と反省することができたのである。つまり、ある経験や出来事は、日本語教師の個人史の中に位置づけられ、現在の視点から意味づけを行うことによって、学びの契機となるのである。同時に、その経験や出来事が持つ意味は、時間や経験を重ねることによって、絶えず変容していくのである。このことは、日本語教師の学びの内実や成果は、共時的な視点からだけでは十分捉えられないことを示している。

以上から、日本語教師の経験と学びの関係を次のようにまとめることができる。

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。

### 3節 日本語教師の意味世界と実践：日本語教師にとって子どもに日本語を教えるとはどういうことか

前節では、日本語教師の意味世界形成に重要な影響を与えた経験と、その意味づけを検討した。本節では、経験とその意味づけを通して形成された、日本語教師の意味世界を検討する。日本語教師にとって、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方とは、どのようなものだろうか。そして、日本語教師の意味世界と実践は、どのような関係にあるのだろうか。本項では、三人の日本語教師の意味世界を、五つの観点から検討する。そして、日本語教師にとって、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方とは何かを論じる。

#### 1. 世界観

三人の日本語教師は、生い立ち、言語学習経験、異文化経験、交友関係などを通して、世界観を形成してきた。その中でも、日本語教育に特に関係が深い世界観は、日本語、日本、日本文化をどのように捉えるか、ことば、文化、異文化理解をどう捉えるかである。

##### 1.1 日本語、日本、日本人をどう捉えるか

日本語学習経験や日本滞在経験、日本人の友人との交友関係、日本語教育経験などを通して、三人の日本語教師は、日本語や日本語学習、日本、日本文化、日本人など、日本語に関わる意味世界を形成してきた。

三人にとって、日本語や日本との出会いは、自分のアイデンティティや人生を大きく変える意味を持っていた。**Margaret**にとって、日本語学習や日本人との交流は、人生に大きな変化をもたらす機会として意味づけられている。なぜなら、**Margaret**の日本語学習経験は、交友関係や旅の機会を広げ、**Margaret**を全く新しい世界へ導いたからである。**Anne**にとって、日本語を学び、日本に滞在し、日本人と深く関わることは、異文化交流の素晴らしさを知り、自分自身や自分の生き方や、文化の多層性、個別性を学ぶための、大切な機会として、意味づけられている。**Kate**にとって、日本に暮らし、日本語を習得したことは、人生を変え、様々な人々や経験との出会いをもたらし、世界を広げるきっかけとして、意味づけられている。また、**Kate**にとって日本語学習は、特権であり、自分の上達を実感し達成感を得られるものとして、肯定的に意味づけられている。このように、三人にとって、日本語や日本との出会いは、それぞれの人生において大きな意味を持つものとして、肯定的に意味づけられているのである。

三人は、日本人についても肯定的に捉えている。**Margaret** は、すばらしい日本人と数多く出会い、親友として深く付き合ってきた経験から、日本人に特別な親しみを感じている。**Anne** は、日本留学中、自分を家族のように受け入れてくれたホストファミリーを持ったことで、日本人に対して非常に肯定的な感情を持っている。また、個々の日本人と深く付き合い、相手を個人として理解してきた経験から、日本人の個人的な文化に対する興味を発達させてきた。**Kate** は、日本人を、礼儀正しく、日本語を学ぶ外国人に親切だと意味づけている。このように、三人とも、日本人に対して肯定的な意味世界を持っている。しかし、日本人に対する理解や愛着の深さは、どれだけ深く日本人と関わり相互理解を深めてきたかによって異なっていた。**Margaret** と **Anne** は、日本人の友人と親しく付き合い、日本語または英語で、お互いの価値観を話し合い、相互に深く理解し合う経験を持っていたが、**Kate** は、自身の日本語力や周囲の日本人の英語力の問題が制約となり、周囲の日本人一人ひとりと、それほど深く関わるには至らなかった。その結果、**Margaret** と **Anne** が、親交をもった日本人を個人として捉え、深く理解していたのに対し、**Kate** は「日本人」全般を表面的に捉えるにとどまっていた。

以上から、程度の差はあっても、三人が日本語、日本、日本人に関する肯定的な世界観を持っていることがわかる。三人は、日本語、日本、日本人に対する好感や親近感を抱いているだけでなく、日本語を学んだことを、人生において特別なことと意味づけているのである。日本語に関わる特別な経験とその意味や、肯定的な感情の全てが、日本語、日本、日本人に関わる肯定的な意味世界を構成しているのである。日本語、日本、日本人に関わる意味世界は、日本語教師の実践や言動を通して、子どもたちに伝わっていくと考えられる。また、日本語、日本、日本人に関わる意味世界が、どれだけ肯定的であるかは、日本語教師としてのアイデンティティの強さに関係すると考えられる。

## 1.2 ことば、文化、異文化理解をどう捉えるか

三人の日本語教師は、日本語、日本文化や、他の言語、文化と関わる経験を通して、ことばと文化、異文化理解に関する世界観を形成してきた。

三人の日本語教師は、外国語を学ぶことと自己認識の間に関係を見出していた。**Margaret** は、ことばを学び、そのことばを話す人々とインターアクションすることによって、価値観や性格に影響を受けたり、人生が変わったりするという世界観を持つ。**Anne** は、自尊心や社会への参加意識とことばとの間に、密接な関係があるという世界観を持つ。**Kate** は、

ことばを学ぶことを、「特権」意識や達成感といった、肯定的な自己認識と関連づけて意味づける。Margaret と Anne が、言語を使い他者と相互作用することを通して、自己の内面や社会との関係に影響を受けると考えているのに対し、Kate は、言語を学ぶことや、言語が上達するという、個人的な行為や変化を通して、自己への認識を変化させている。これは興味深い違いである。この違いは、その言語を使ってどれだけ他者と関わってきたかという、経験の違いに関係があると考えられる。

ことばを使って他者と関わる経験は、ことばと文化の捉え方にも関わっていた。Margaret と Anne は、ことばを他者と関わり、相手を理解するための手段として捉える。そして、他者と関わることによって、相手の文化を理解することが可能になると考えている。Margaret にとって文化とは、人々の「意味」や価値観、考え方である。Anne にとって文化は、個人の中にある多層的で個別的な考え方や背景である。Margaret と Anne の文化観は、スペルベルがいう「自文化の人々との相互作用を通じて各人が自己の内に取り込んだ意味の世界」（細川 2002, p.158）という考え方に近い。Margaret と Anne にとって、文化を理解することと、ことばを使って他者と関わることは、切り離すことができない。なぜなら、個人の内側にある文化は、ことばを使って他者とコミュニケーションすることによってしか、理解することはできないからである。一方、Kate は、ことばを、理解し習得する対象と見る。また、文化を、生活習慣や具体物と捉える。つまり、Kate は文化を、「個々の人間の外に存在」（細川 2002, p.158）し、社会によって共有された「物質（モノ）」や「行動（コト）」（細川 2002, p. 261）として捉えているのである。文化を個人の外側に存在するモノ・コトと見ると、個人と関わらずとも、外側から文化を観察し理解することが可能だということになる。それゆえ、ことばと文化を切り離して考えることができるのである。

ことばと文化の捉え方の違いは、異文化理解の捉え方にも関係している。Margaret にとって異文化理解とは、日本人と日本語で関係を築くことによって、日本の人々の考え方とオーストラリアの人々の考え方を理解し、ことばと文化への深い理解を発達させることである。Anne にとって異文化理解とは、国籍や一般的な文化を表面的に理解することではなく、言語を使って他者と関わることによって、他者の視点を獲得したり、相手に対する偏見をなくしたりすること、相手を個人として理解することを意味する。そして、異文化と出会うことは、自分自身や自分の生き方を学ぶ機会を意味する。Kate にとって異文化理解とは、外国に住み、全く異なる生活習慣や身振り、ことば、環境を体験し、それを受け入れることを意味する。Margaret と Anne は、異文化と関わることを、他者と関わり相手を

理解する相互作用と捉えているのに対し、Kate は、異なる習慣や環境に適応することと捉えていることがわかる。また、Margaret は、文化を社会によって共有された「精神（サマ）」（細川 2002, p. 261）と捉え、異文化理解を日本人やオーストラリア人といった集団の文化を理解することと捉えているのに対し、Anne は、文化を「個の文化」（細川 2002）として捉え、異文化理解を他者理解、自己理解と捉えていることがわかる。

以上から、三人の日本語教師のことば、文化、異文化理解に関する意味世界の違いは、表 21 のように、次の四点に要約される。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といえよう。

<表 21 ことば、文化、異文化理解の捉え方の相違点>

	個人を中心に置く	個人を中心に置かない
ことば	他者との相互作用のための手段	理解し習得する対象
文化	個人の内側にある 個の文化	個人の外側にある 集団の文化
異文化理解	他者との相互作用を通じた人間理解	観察による異なる習慣の理解や適応

### 1.3 ことばと文化以外の世界観

日本語や日本、ことばと文化の捉え方以外にも、子どもへの日本語教育に関係の深い世界観が見られた。一つは、日本語教師という仕事の位置づけである。Anne は、家庭と仕事と自分自身のバランスを取ることが必要であり、自分の家庭での出来事と学校での出来事や生徒たちの学びは相互に影響し合うという世界観を持っている。このことは、日本語教師の実践と学びが、教室や職場以外の生活と切り離せないことを意味している。もう一つは、行動選択の基準となる個人の志向である。Kate にとって、他者と違う新しい経験を求めることや、他者の助言や情報に敏感であることが、進路や実践を決定する際の判断基準となっていた。このような、日本語や文化に直接関わらない個人の世界観も、日本語教師の実践や学びを方向づけているのである。

## 2. アイデンティティ

三人の日本語教師は、経験や状況の変化に伴って、アイデンティティを形成し変容させてきた。そして、日本語教師のアイデンティティは、実践のあり方とも関わっていた。

### 2.1 言語学習経験、異文化経験とアイデンティティの変化

言語学習経験や、それに伴う異文化経験は、三人のアイデンティティを大きく変容させていた。Margaret のアイデンティティは、日本語を学び、日本や日本人、日本文学と交流する経験を通して、「英語単一言語話者で小さな世界に閉じていた自分」から、「三言語を話し日本や世界に開かれた自分」、「日本の価値観を取り込んだ自分」へと変化した。また、日本を訪問することによって、「目立つ異質な人間」というアイデンティティを経験した。このことは、自国にいる外国人への共感へとつながっている。Anne のアイデンティティは、オーストラリアに移住し適応する過程で、「多数派の人々に比べ自信と自尊感情が低い自分」から「オーストラリア社会の一員としての自分」、「他者の視点を獲得した自分」へと変容した。Kate のアイデンティティは、日本、オーストラリアという、言語や習慣の異なる国で暮らす経験を通して、異文化存在としての自分、異文化を自分の一部として取り込んだ自分として形成されていった。このように、言語学習経験や異文化経験は、言語学習観や言語教育観だけでなく、日本語教師のアイデンティティに大きく関係しているのである。このことから、言語を学ぶことは、認知的側面だけでなく、その個人の情緒やその人らしさに、深く関わっているといえる。

### 2.2 実践経験、状況とアイデンティティの変化

日本語教育実践経験や職務、状況の変化も、日本語教師のアイデンティティに影響を与えていた。Margaret は、初任期の「日本語や教え方を学ぶ新米教師」から、経験や職務の広がりとともに、「現場の知見を持った日本語教育専門家」、「LOTE 教師の支援者」、「全ての外国語を支援する者」へと、アイデンティティを変容させてきた。Anne は、日本語教育に対する周囲の支援や熱意を受けていた、LOTE 教育最盛期には、「成功している日本語教師」というアイデンティティを形成した。しかし、Anne のアイデンティティは、周囲の支援や価値づけの低下とともに、「力量のない、価値のない科目の教師」へと変化していった。そして、大学院で学び、内省する機会やネットワークを得ると、「主体的で強い日本語教師」というアイデンティティを確立しようと意識するようになった。Kate は、初任期の「あま

りよくない日本語教師」としての自分から、実践経験や学びの過程を経て、「優れた日本語教師」というアイデンティティを形成する。しかし、日本語教育が置かれた状況が変化すると、Kateのアイデンティティは、「尊重されない科目の教師」、「批判・中傷の的としての日本語教師」へと変化していった。

### 2.3 アイデンティティと日本語教育実践の関係

三人のアイデンティティは、実践のあり方とも密接に関わっている。たとえば、Anneの場合、自分を「成功している日本語教師」と見ていた時には、子どもたちに日本語を教えることに情熱と喜びを感じ、よりよい実践を目指して様々な工夫や努力を行っていた。そのような実践は、子どもたちの日本語学習に対する興味と熱意を高め、その結果、さらにAnneの情熱と喜びを高めた。しかし、状況が変化し、自分を「力量のない、価値のない科目の教師」と見ていた時には、Anneは、日本語教育に対する情熱と、実践を工夫する意欲を失っていた。その結果、日本語学習に対する子どもたちの興味と動機を高められず、ますます「力量のない日本語教師」としてのアイデンティティを強めていった。このことから、日本語教師の実践、状況、アイデンティティは、相互に作用していることがわかる。そして、日本語教師としての自分を肯定的に捉えることが、実践の質を高め、状況に積極的に働きかける上で不可欠だといえる。このことは、日本語教師の主体的な実践と学びを支える支援のあり方にも示唆を与えている。Anneは、大学院で過去の自分の実践、アイデンティティ、状況を内省する機会を得たことで、新たなアイデンティティを形成した。そして、周囲の状況を変えるために、主体的な働きかけを行う必要があることを自覚した。このように、日本語教師が自分自身のアイデンティティ、実践、状況を内省する機会を持つよう支援することが、日本語教師の主体的な実践と学びにつながると考えられる。

### 3. 状況に対する意味づけ

状況に対する意味づけは、アイデンティティ、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を、方向づけていた。三人の日本語教師が認識し、意味づけてきた状況は、非常に多層的で流動的である。その状況は次の領域にわたる。(1) 子どもの状況、教室の状況、(2) 学校・職場における日本語教育、日本語教師の状況、(3) 地域・社会における日本語教育の状況、(4) 言語教育政策の状況、である。これらの状況は、相互に作用し合っている。また、これらの状況は、時々刻々と変化してきた。三人の日本語教

師たちは、多層的で流動的な状況を、継続的に意味づけ、それに対する働きかけを行ってきた。

### 3.1 子どもの状況

三人の日本語教師は、教室での日本語教育実践を行う中で、日々、子どもの状況や教室の状況を意味づけ、それに対して働きかけを行ってきた。三人が共通して重視していた状況は、子どもの状況と、自分の日本語教育実践に対する子どもの反応だった。自分の説明が子どもにとって理解しやすいか、扱う内容や方法が子どもの年齢や興味、レベルに合っているか、教室運営の仕方が特定の子どもやクラスに適しているかなど、授業の中で子どもの反応を捉え、意味づけてきた。そして、その意味づけをもとに、実践を改善していった。

子どもの状況に関する意味づけは、日本語教育実践の内容や方法に関してだけでなく、オーストラリアの子どもに日本語を教える意味を方向づけている。たとえば、Kate は、当初、自分が何を期待されているのかわからず、自分が受けてきた言語教育と同じような授業を行おうとした。しかし、それでは子どもたちが動機づけられず、日本語を学ぶ意味を見いだせないという状況を捉え、子どもたちの動機や興味を高めることを目標とし、日本語学習の意義を一般的なスキルと捉えるようになっていった。また、教室内外で子どもと関わり、理解してきた個々の子どもの状況は、子ども全般に対する理解や接し方を方向づけていた。日本語教師は、教室内外における子どもの状況を継続的に意味づけ、それに基づいて、自分の日本語教育実践のあり方を変容させてきたのである。

### 3.2 学校・職場における日本語教育、日本語教師の状況

学校・職場における日本語教育の状況は、日本語教師のアイデンティティや実践に影響を与えていた。学校や職場における日本語教育の価値づけは、最盛期の 1990 年代を除いて非常に低いと、三人は意味づけている。小学校教師の Anne と Kate は、日本語教師も尊重されず、価値を置かれていないと意味づけている。こうした状況は、二人に大きな影響を与えていた。Anne は、日本語教育が尊重されず、Non Contact Time と見なされている状況は、質の高い実践を行うための環境を制限していると考えていた。B 小学校では、グループ間を生徒が頻繁に移動するため、子どもの日本語学習が分断される。その結果、子どもの学習意欲が低下したと、Anne は意味づけている。そして、生徒が学習意欲を高められな

いという状況は、Anne のアイデンティティにも作用し、「力量のない教師」として自分を認識するようになっていった。Kate は、自分の仕事と同僚たちに尊重されていないと状況を意味づけ、不満を感じていた。

こうした状況を変え、学校における日本語教育や LOTE 教育の価値を高めるために、Margaret と Kate は、学校長や同僚教師に対する働きかけを行っていた。また、あまりに困難な状況に対して、Anne と Kate は、日本語教師を休む、辞めるという対処をすることで、自分自身を守ろうとしていた。

### 3.3 地域・社会における日本語教育の状況

地域・社会においても、日本語教育に価値が置かれない状況があると、三人は意味づけていた。Margaret は、オーストラリアには、他の言語や文化に全く興味がなく、英語さえ話せばよいと信じる人が多いと考えている。そのため、異言語を学ぶ必要性や意義を、全ての人々に訴えることが、LOTE 教師の役割だと意味づけている。Kate は、オーストラリアにおいて異言語を学ぶか否かという議論があることに驚きながらも、その状況に対応し、日本語を学ぶことがかっこいいと思わせる「新しい戦い」に挑んでいた。また、Anne と Margaret は、日本語教育に対するオーストラリア社会全体や保護者、学校、教師の態度に、政府トップの態度が大きな影響を与えていると意味づけている。また、Margaret は、最近では中国語学習に経済的可能性を見込み、子どもに日本語よりも中国語を学ばせようとする保護者が増えている状況を認識している。それに対し Margaret は、学ぶのがどの言語であっても、異言語を学習すること自体が学びであるという考え方を、周囲に広めようとしてきたのである。

このように、オーストラリア社会や地域における日本語教育へのまなざしは、学校や保護者を通して、三人の実践と深く関わっているのである。そして、社会や地域における日本語教育の状況に対して、三人はそれぞれ、自身の役割を捉え直したり、実践のあり方を修正したりして、対処してきたのである。

### 3.4 言語教育政策の状況

ライフストーリー・インタビューの中で、三人の日本語教師は、具体的な言語教育政策にはあまり言及していなかった。しかし、三人の語りからは、意識的にせよ無意識的にせよ、言語教育政策を日本語教育実践に関わる状況と意味づけていることが窺えた。特に、

小学校教師の Anne は、予算や支援の増減という観点から、言語教育政策の影響を実感していた。Anne は、NALSAS 予算廃止後、数年前まで受けられていた様々な支援を受けられなくなったと語っていた。具体的には、LOTE 教師の勤務環境を保障し、最新の情報を提供していた「LOTE 部門」が廃止され、情報、研修、ネットワークづくりの機会が激減したのである。このような行政における変化は、Anne の実践のあり方やアイデンティティ、学校における立場などに、否定的な影響を与えていた。

2005 年からは、再び連邦政府による言語教育政策が打ち出されるようになったが、こうした政策は、日本語教師にどのように意味づけられているのだろうか。Kate は、2008 年 2 月の時点で、最近再び LOTE 教育の意義が強調され始めたという意味づけていた。これは、LOTE 教育の意義を再確認し、学習者数の増加と質の向上を謳った「国家声明と計画」の効果と見ることができよう。しかし、Margaret は、近年の言語教育政策に対し、懐疑的な意味づけをしていた。Margaret は、クイーンズランド州の言語教育政策について、書類上よく見えるが、それを実行するための責任の所在や、実質的な支援が見られないため、政策の目標は達成されないと予測していた。自身も言語教育政策を実行する立場にあった Margaret にとって、現在の政策は、かつて自分が行ったような、地道で具体的な支援を推進するものには見えないのである。

以上、状況に対する三人の日本語教師の意味づけを検討してきた。三人が実践や自分自身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、複数の場に及ぶ。日本語教師たちは、それぞれの状況に対する意味づけに基づいて、子どもが日本語を学ぶことの意味や子どもに日本語を教えることの意味を捉え直し、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。このように、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。それは、子どもへの働きかけ、学校や職場、地域の人々への働きかけ、自分自身への働きかけを含む。それらの働きかけは、積極的な働きかけだけでなく、自分の自尊感情を守るために、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。

#### 4. 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

三人の日本語教師の語りから、子どもに日本語を教えることの意味と、子どもが日本語を学ぶことの意味は、表裏一体をなしていることがわかった。子どもに日本語を教えることは、子どもが日本語を学ぶことを支えるという意味を持つのである。そこで、本項では、子どもが日本語を学ぶことの意味と、子どもに日本語を教えることの意味を、合わせて論じる。

本項では、次の観点から、三人の日本語教師にとっての、子どもに日本語を教える意味を検討する。(1) 子どもに日本語を教える意義、(2) 初等中等教育機関における日本語教育の目標、(3) 子どもへの日本語教育実践のあり方、(4) 教室外での実践という観点である。

#### 4.1 子どもに日本語を教える意義

##### 4.1.1 異文化間能力の育成

三人の日本語教師は、子どもが日本語を学ぶ意義を、異文化への理解や寛容さを得ることだと考えていた。異言語を学ぶことによって、子どもたちは世界には多様な社会や文化があることに気づき、その社会と文化を理解し、尊重する姿勢を発達させられると、三人は考えていた。三人が考える異文化への理解や寛容さは、日本人や日本文化のみを対象にしたものではない。世界の多様な社会と文化や、オーストラリア国内の異文化存在への理解や寛容さを含んでいる。つまり、あらゆる異文化や他者に対する理解と寛容さを発達させることを、子どもが異言語を学ぶ大切な意義と捉えているのである。

異文化への理解と寛容さを身につけるといふ意義は、子どもに日本語を教える意義とも対応している。三人の日本語教師は、子どもへの日本語教育を行う意義として、異文化への理解、共感、寛容さを身につけさせることを挙げていた。たとえば、Margaret は、日本語教育を通じて子どもたちに、「世界には他の社会があり、それは私たちの社会と同様に妥当であり、私たちはその社会を受け入れ、理解する必要があるという世界観」を伝えたいと考えていた。Kate は、子どもたちに、オーストラリアの外の生活が、自分たちの生活とは異なっていたとしても、それは変ではなく、自分たちと同じように全ての人々が「世界に居場所を持っている」ことに気づかせたいと考えていた。このように、文化や社会の多様性に気づかせ、それを受け入れ、理解する必要があるという考え方を身につけさせることが、子どもへの日本語教育の意義だと考えていたのである。

多様な異文化への理解と寛容さは、Scarino (2007b)のいう、「分析者」としての異文化間能力に当たる。一方、Anne は、「分析者」としての力に止まらない、「実行者」としての力を育成することも、視野に入れていた。Anne は、言語と文化の多様性に気づかせ、日本語でのインターアクションの仕方を学ばせることによって、他者との関わり方や生き方を学ばせることも、日本語教育の大切な意義だと考えていた。Anne は、日本語教育は「言語や文化について教えるだけでなく（中略）一人ひとりとどう関わるか」、つまり、他者を「受け入れ理解すること」を教えることだと述べていた。そしてそれは、「どう生きるか」を教えることだと考えていた。Anne がいう、他者との関わり方を教えることは、異文化である他者と関わり、相互理解するという、異文化間コミュニケーションの能動的な「実行者」としての力を育成することと重なる。つまり、Anne は能動的な力としての、異文化間能力を、日本語教育を通して育成することが大切だと考えていたのである。

以上から、三人の日本語教師の意味世界から浮かび上がってきた異文化間能力には、多様な異文化への理解と寛容さという「分析者」としての力と、他者と関わるという、異文化間コミュニケーションの「実行者」としての力の、両方の視点が含まれているといえる。

#### 4.1.2 子どもの全人的成長

子どもに日本語を教えるもう一つの重要な意義は、子どもの全人的成長を支えるということである。つまり、子どもに対する日本語教育は、日本語のスキルのみを教えるのではなく、社会的、情緒的、認知的成長を支えることだと、意味づけられているのである。

子どもの情緒的成長を支えるために、三人の日本語教師は、いずれも、生徒に「成功」を感じさせることを重視していた。Margaret は、「生徒に成功を与えることはいつでも教育の絶対的な核心」と述べていた。Kate は、「子どもたちに力や達成感を与え、彼らが自分の学習をコントロールできると感じさせる」ことが重要だと考えていた。日本語教育において、子どもに「成功」を感じさせることは、子どもが自分を肯定的に受け止め、自信を持てるように、支えることを意味するのである。

また、自分自身を肯定的に受け止められるだけでなく、他者への思いやりや、共感、誠実さといった、「内面的な価値観」を築くことも、子どもへの日本語教育における大切な意義として意味づけられていた。Anne は、子どもたちに、他者に対して共感や誠実さを持って関わり、相手を受け止められるようになってほしいと考えていた。また、三人の日本語教師は、子どもへの日本語教育において、外国の文化や外国人に対する理解と寛容さを発

達させるだけでなく、クラスメイトをはじめ、あらゆる他者に対しても、理解や共感を育てたいと考えていた。

他者に対する理解や共感の発達に加え、子どもの社会的成長を支えるという意味も、子どもに日本語を教える意義として挙げられた。それは、他者との関わり方を学ばせるという意味である。つまり、日本人や外国人だけでなく、クラス内の他者とことばを使って関わり、相手を受け入れ、理解し、尊重することを学ばせるということが目指されていたのである。

子どもの認知的成長に関しては、日本語を学ぶことによって、母語や言語全体に関する理解を発達させられるという意味づけが挙げられていた。Margaret は、日本語の言語構造を理解することによって、日本語と母語（英語）の言語構造を比較することが可能になり、「母語について考える機会」が得られると考えていた。Kate も同様に、外国語を学ぶことによって、わかりやすいことばを選ぼうとするため、英語コミュニケーションも効果的にできると考えていた。つまり、日本語を学ぶことによって、母語や言語全般のシステムに気づき、理解を深めることを、子どもが日本語を学ぶ意味と考えているのである。

#### 4.2 初等中等教育機関における日本語教育の目標

三人の日本語教師が考える、二つの意義は、日本語教育の究極的な目標である。では、三人は、初等中等教育機関における日本語教育の目標を、どのように捉えていただろうか。

子どもたちの日本語学習は、初等中等教育機関での学びで終わるものではないと、考えられていた。小学校を卒業しても、中等教育機関に進学し、また日本語を学習することもある。中等教育機関を卒業しても、大学や、仕事を通じて、日本語を学び使い続けるかもしれない。そのため、小学校や高校を卒業しても、子どもたちが生涯日本語学習を継続し、日本語力を向上させていくことが、目指されていた。そのために、初等中等教育機関における日本語教育においては、子どもたちが生涯日本語学習を継続するだけの、興味と動機、自信を持たせることが、実践の目標とされているのである。そして、子どもの日本語学習を支える授業や環境を作ることが、日本語教師の役割だと、意味づけられていた。このような目標が達成できていると実感するとき、三人は子どもに日本語を教えるやりがいを感じていた。つまり、子どもたちが自分の実践を通して、日本語を好きになり、新しい学びを得ること、そして、日本語学習を継続することが、三人にとって、子どもに日本語を教えることのやりがいなのである。

子どもの日本語学習と、興味と動機、自信と自尊感情、環境の密接な関係を、三人は次のように意味づけていた。

### 興味と動機

三人は共通して、学習に興味を持ち、動機づけられている時に、子どもは最もよく学ぶと認識していた。そして、子どもに対する日本語教育実践において、日本語学習に対する子どもたちの興味と動機を高めることを、非常に重視していた。一方、子どもたちの興味と動機を高めるために、どのような日本語教育の内容と方法が効果的かという意味づけは、三人が教える子どもの特性によって異なっていた。しかし、いずれの教師も、目の前の子どもたちの年齢や学力、興味に合った内容と方法が、学びに対する興味と動機を高めると考えていた。また、日本語や日本語学習に対する、子どもたちの興味と動機を高める上で、日本や日本文化を扱うことも、効果的であると意味づけられていた。

### 自信と自尊感情

三人は、子どもたちに、日本語学習に対する自信を持たせることを重視していた。日本語学習に対する自信が高まれば、未来の日本語学習に対する動機が生まれる。日本語学習に対する自信を高めるために、三人の日本語教師は、子どもたちに「成功」を感じさせることを重視していた。子どもたちが「成功」を感じるために、日本語が「わかる」、日本語で何かが「できる」という経験をさせることが意識されていた。

さらに、日本語学習に対する自信だけでなく、子どもたちが自分自身に対して、自信と自尊感情を持てるようにすることも、重視されていた。子どもの全人的成長を支えるという意義でも触れたように、自信と自尊感情を持つことが、子どもの学びと子どもへの教育において重要であると、三人は考えていた。自信と自尊感情が持てるかどうかは、子どもの学びに深く関わるからである。Anne は、子どもたちが授業中に問題行動を起こす原因は、自信と自尊感情が低いことにあると考えていた。Margaret も、「もし生徒が成功を感じることができなければ、彼らは努力しなくなるでしょう。」と述べ、自信と学習の間に密接な関係があることを認識していた。さらに、三人は、学習活動もまた、子どもの自信や自尊感情に影響を与えることを認識していた。つまり、授業中に「成功」を感じ、日本語学習に自信を持つことができれば、子どもたちは自信と自尊感情を高めることができる。逆に、授業中の失敗や成績の低さ、教師の言動が、子どもの自尊感情を傷つけることもある。こ

のような認識に基づき、三人は、子どもたちの自信と自尊感情を高めることを、子どもへの日本語教育において重要な目標と意味づけていたのである。

## 環境

子どもが学ぶ環境も、子どもの学びと大きく関わると意味づけられていた。子どもが学ぶ環境には、リソース、設備、生徒数、授業時間などの物理的な環境と、教師と子ども、子ども同士の間関係などの精神的な環境が含まれる。

小学校教師の二人は、物理的な環境が、日本語教育実践や子どもの学びを制限することを実感していた。たとえば、Kateは授業時間の長さが、子どもの日本語学習を制限すると考えていた。また、Anneは、クラス内の生徒数の多さや、リソースの不足、ビデオなどの設備の不備が、子どもの学びを制限すると認識していた。

精神的な環境については、三人とも、子どもの学びに影響を与える要素と、意味づけていた。Margaretは、教師が生徒に親切に接することによって、教師と生徒の間に共感的な関係を作ることが重要だと考えていた。Anneは、教師と生徒の共感的な関係に加え、教室内に、子ども同士の「つながり」を作ることが重視していた。なぜなら、子ども同士の「つながり」は、子どもが「安全で快適」に学べる環境に必要なからである。Kateは、間違えるリスクがあっても子どもたちがトライしやすいように、「生徒たちにとって教室を安全にする必要がある」と考えていた。

### 4.3 子どもへの日本語教育実践のあり方

上述の目標を達成し、日本語教育の二つの意義を実現するために、三人の日本語教師はどのような実践を行うことが効果的だと考えていただろうか。

#### 4.3.1 日本語学習に対する興味・動機を高める実践の設計と環境づくり

三人の日本語教師は、日本語学習に対する子どもの興味と動機を高めるために、様々な工夫が必要だと考えていた。三人の語りから、次の三つの概念が浮かび上がった。それは、日本語学習の「内容」と子どもの興味を統合させること、日本語学習の「方法」を子どもにとって興味深くすること、そして、日本語・日本文化・日本人に対する肯定的な意味世界を促進することである。

## 日本語学習の「内容」を子どもの興味と統合させる

一つ目の工夫は、日本語学習の「内容」を、生徒の興味と統合させるという工夫である。つまり、生徒が興味を持っている内容を、日本語学習のテーマや教材に取り入れるのである。Margaret は、日本語と生徒の興味を統合すること、つまり、自分が教えようとしていることを、生徒の興味あることに合わせて仕立てることによって、生徒がトピック自体に興味を持てると考えていた。Kate も、子どもの興味に合った内容を選ぶため、子どもたちが何を好きで、どんな子どもたちなのかを学ぼうとしていた。Anne は、子どもたちにとっての「現実」と日本語を統合することが、子どもの興味に合う内容だと考えていた。いずれにせよ、日本語学習のテーマや、日本語による表現活動の話題を、子どもたちにとって関係が深く、興味を持てる内容にすることが、三人に共通する工夫であった。

また、日本語学習の内容を、子どもたちの知的レベルに合わせて選ぶことも重視されていた。学力の高い生徒が多い学校で教える Margaret や Kate は、生徒が常に興味を持ち、知的刺激を得られるよう、ある程度複雑で、生徒が挑戦できる教材や活動を与える必要があると考えていた。一方、Anne は、学習そのものへの動機が低い生徒に対しては、日本文化を扱い日本語学習への興味を持たせたり、わかりやすく達成しやすい内容を扱ったりすることによって、日本語学習への動機を高める配慮が必要だと考えていた。

## 日本語学習の「方法」を子どもにとって興味深くする

二つ目の工夫は、日本語学習の「方法」を、子どもにとって興味深いやり方にあることである。子どもにとって興味深い「方法」には、様々な意味があった。ゲームなどのような、子どもにとって「楽しい」活動だけでなく、意味のある文脈の中で日本語を使う活動も、子どもにとって興味深い方法として、意味づけられていた。

### (1) 文脈の中で日本語を使う活動—自己表現・他者とのインターアクション

三人の日本語教師は共通して、意味のある文脈の中で日本語を使う活動を重視していた。

その一つは、子ども自身にとって意味のある内容を、日本語で表現する活動である。

Margaret は、生徒に自分の表現したいことを日本語で表現させる活動を重視していた。

Anne は、生徒自身の現実や経験を日本語で表現させることを重視していた。Kate は、教科内容や一般知識など、生徒に知的な挑戦を与えるトピックを選び、生徒の考えや想像を日本語で表現させることを重視していた。いずれの教師も、目の前の生徒にとって意味の

ある文脈とは何かを考え、それを日本語で表現させることを重視していた。

もう一つは、日本語を使って他者と関わる、コミュニケーション活動である。つまり、日本語を使って日本人や他者と関わる機会を、教室内外に作ることを重視されていた。三人の日本語教師は、可能であれば、日本人や日本語のわかるアシスタントを招き、子どもたちが教室内で日本語を使う機会を作っていた。特に、Anne は、生徒たちが日本語で日本人アシスタントとインターアクションする機会は、「肯定的な環境の中で互いに他者と関わるができる」有意義な機会と捉えていた。一方、Margaret は、日本語学習や日本に対する生徒の興味をより高めるために、教室外で、日本人や日本と関わることを奨励していた。そして、日本を訪問し日本に住む経験を奨励し、学校での修学旅行を始め、日本への交換留学の機会などできる限りの機会を生徒に提供しようとしていた。このように、日本語を使って他者と関わる機会を作ることは、子どもたちに異文化間コミュニケーションの「実行者」としての異文化間能力を育成するための実践といえる。

## (2) 年齢、学習スタイルに応じた多様な活動

三人の日本語教師は、子どもの年齢によって、適した教え方が異なることを認識していた。そのため、子どもの年齢に合う活動を行うことが、子どもたちの興味と動機を高めると、三人は考えていた。たとえば、Anne と Kate は、ゲームや歌など、小学生が楽しめる方法で日本語の学習や定着を図っていた。また、小学校低学年や幼稚園の子どもに対しては、一つの活動に十分時間をかけることが必要だと認識していた。

子どもたちが興味を持つ学習活動は、子どもたちの学習スタイルや得意分野などによっても異なる。たとえば、書くことが苦手な生徒には、聞いて理解する活動、身体を動かすことが好きな生徒には、TPR やゲームなど、体を動かす活動、話すことが苦手な生徒には、文字の読み書きする活動が、より適している。こうした認識に基づき、Anne と Kate は、一人ひとりの子どもたちの学習スタイルや、得意不得意に少しでも合うように、多様な学習活動を授業に取り入れていた。学習活動を多様化させることは、集中力が持続しにくい子どもにとって、日本語学習への興味と動機を維持するためにも、大切な工夫である。

## 日本語・日本文化・日本人に対する肯定的な意味世界を促進する

三つ目の工夫は、日本語・日本文化・日本人に対する肯定的な意味世界を促進する工夫である。つまり、日本語・日本文化・日本人に関する肯定的なイメージや興味深さを、子

どもたちに伝えることによって、日本語学習への動機を高める工夫である。その工夫には、(1) 日本文化を扱い、日本語と文化に対する子どもの理解を深めるもの、(2) 日本語教師自身の意味世界を子どもたちに伝えるものが見られた。日本文化を扱う工夫の中には、ことばに埋め込まれた文化を扱うものと、日本語を伴わない文化を扱うものが見られた。

### (1) 日本文化を扱う実践

#### ことばに埋め込まれた文化を扱う実践

Margaret と Anne は、日本語の中にある文化を扱うことを心がけていた。Margaret は、あることばを教える時に、そのことばに付随する意味を一緒に教えていた。たとえば、「春」ということばを聞いて日本人が想起するイメージや行事、その時の気分などを説明し、オーストラリア人にとっての「春」の意味を子どもたちと話し合い、比較するのである。Anne の実践では、文字のシステムにおける日本語・英語の違いを意識させたり、日本の物語の中に見られる日本人の信条を考えさせたりしていた。ことばに埋め込まれた文化を扱うこれらの実践は、Crozet & Liddicoat (1999)がいう、言語文化 (linguaculture) を扱った ILT と共通する。

#### 日本語を伴わない文化を扱う実践

三人の日本語教師は、日本語学習に対する興味と動機を高めるために、日本語を伴わない文化を扱う実践も重視していた。たとえば、Anne は、授業中座っていることも難しかった B 小学校の子どもたちに対して、日本のテレビ番組や映画、ニュースなどを見せるなどによって、日本語への興味を持たせた。また、転入生への個別対応として、日本文化について英語で書かれた読み物を使っていた。Margaret は、X 高校で、日本語科目を履修する前の生徒向けに、日本の文化に焦点を当てたクラスを開講し、日本語学習への興味と動機を高めようとしていた。Kate は、「夢の寝室」プロジェクトのように、日本とオーストラリアの文化を積極的に実践に取り入れていた。また、日本とオーストラリアの習慣や食べ物について、生徒に話し聞かせたりしていた。

日本の行事や習慣、地域に関する内容を、日本語を伴わずに扱う実践は、Crozet, Liddicoat & Lo Bianco (1999)のいう、文化研究アプローチに当たる。Crozet らは、こうした実践を、目標文化に関する静態的、均質的知識を生徒に与えるため、ステレオタイプを助長しやすいとして批判する。しかし、現場の日本語教師にとって、英語で日本文化の学習を行う背

景には、転入生への個別対応や、日本語学習に対する子どもの興味と動機を高めるという、現場のニーズや知恵があったのである。

## (2) 日本語教師自身の意味世界を伝える実践

三人の日本語教師は、自分自身の経験や意味世界を、子どもたちに話し聞かせることによって、日本語、日本語学習、日本文化、日本人に対する肯定的なイメージを子どもたちに伝えようとしていた。

三人の日本語教師は、自分自身の日本語学習体験や、日本語でのコミュニケーション体験を子どもたちに話していた。Margaret は、日本人学生とのコミュニケーションで、英語と異なる日本語の言語構造を知らなかったために誤解が起きたエピソードなどを語り、異言語・異文化間コミュニケーションの実際を、生徒たちに生き生きと伝えていた。また、日本を訪問した時の経験を語り、生徒たちに、日本にいるということがどういうことかを伝えようとしていた。Anne は、日本のジェスチャーとオーストラリアのジェスチャーの違いを知っていたために、大きな問題を防ぐことができた経験を紹介し、日本人とのコミュニケーションに対する興味を高めようとしていた。Kate は、日本の店で、初めて日本語の表示の意味がわかった経験を話し、子どもたちに日本語学習の喜びを伝えようとしていた。

日本語、日本、日本人と関わる日本語教師自身の経験を、子どもたちに伝えるという工夫は、矢部（2001）のいう、「文化の現象について個人に結びついた生き生きとした具体例を提示する」（p. 22）工夫といえる。日本語教師個人に結びついた具体例を示すことによって、「学習者の異文化への興味・関心を喚起」し、「多様な文化の存在についても実感をもって感じられるようになる」（p. 23）からである。目の前の教師が実際に体験した、具体的な話を聞くことで、生徒は、日本や日本文化、異文化を、より身近に感じられるだろう。さらに、日本語教師の話は、日本に関する意味世界を伝えているだけではない。日本語母語話者でない日本語教師は、自身が日本語学習者であり、日本とは異なる文化背景を持つ。それゆえ、日本語教師が日本語、日本、日本人と関わった経験は、教師自身にとっての異文化体験や異文化間コミュニケーションの経験なのである。このような経験を話す時、日本語教師は、外国に行くことや、異文化背景を持つ人々とコミュニケーションをすることは、生徒に語っているのである。このような話をするによって、異文化体験や異文化間コミュニケーションへの興味を、子どもたちに喚起しているといえよう。

また、三人は、様々な経験を通して形成してきた、日本語、日本、日本人に関する肯定

的な意味世界を、子どもたちに伝えようとしていた。たとえば、Margaret は、子どもたちに、自分が「日本に対してどれだけ興味を抱くようになったのか、日本や日本の人々をどれだけ賞賛するようになったのか」、そして「言語への愛」を伝えようとしていた。Kate は、日本語学習に意義を見いだせない子どもたちに対して、日本の若者の写真撮影のポーズを教えるなど、日本語を学ぶことはおもしろくてかっこいいと、子どもたちに思わせようとしていた。「教育は、子どもたちに自分が好きなことを見せ、子どもたちにも好きになってほしいと願うこと」と、Margaret がいうように、日本語や言語に対する自分自身の親しみや熱意、愛を、子どもたちにも伝えようとしているのである。そうすることによって、子どもたちにも、日本語、日本、日本人に対して、自分と同じような肯定的な意味世界を持たせようとしているのである。

#### 4.3.2 日本語学習に対する自信を高める実践の設計と環境づくり

子どもたちに達成感や成功を感じさせ、日本語学習に対する自信を高めるために、三人の日本語教師は、実践の設計と環境づくりを工夫していた。

一つ目の工夫は、子どもたちが学習している日本語を「わかる」ための工夫である。日本語を「わかる」ための工夫には、わかりやすい説明をすることと、学習内容や学習活動を段階的に配列することが挙げられる。また、日本語と英語の構造を比較し、その違いを意識させる実践も、日本語の構造を「わかる」ために効果的だと認識されていた。

二つ目の工夫は、子どもたちが、習った日本語で何かが「できる」と感じるための工夫である。Anne は、段階的な指導や様々な活動を通じた反復練習によって、学習事項を無理なく定着させ、日本語の流暢さを身につけさせることを重視していた。日本語を流暢に話したり、自分ことを日本語で表現したり「できる」という実感を持たせることによって、日本語学習や日本語使用に対する子どもたちの自信を高めているのである。

三つ目の工夫は、子どもたちに達成感や自己有能感を持たせるための工夫である。Anne は、毎回の授業で子どもたちが達成感を感じられることが大切だと考え、授業を通して子どもたちが一つでも進歩することができれば、その成果をほめ、次の目標を与えるようにしていた。また、Kate は、子どもたちに対して、彼らが両親でもできないことをやっているということを話して聞かせ、子どもたちの自己有能感や日本語学習に対する自信を高めようとしていた。

四つ目の工夫は、子どもたちの多様性に対応し、一人ひとりの自尊感情を高めるための

工夫である。Anne と Margaret は、一人ひとりの生徒に合わせて目標を再設定し、それに基づいて評価するようにしていた。つまり、学力の低い生徒や日本語学習が遅れている生徒に対しては、他の生徒と同じ目標を設定するのではなく、生徒の能力に合わせて目標を再設定するのである。また、Margaret は、学習が遅れている生徒への個別サポートを行い、生徒が日本語を「わかる」、「できる」と感じられるよう、配慮していた。また、Anne は、問題児と見られている子どもや、読み書きに問題があると見られている子どもに対して、他の教師の評価や診断結果を鵜呑みにするのではなく、一人ひとりの子どもの毎回の授業への参加の仕方や進歩の仕方など習慣的な部分や意欲なども考慮して評価するようにしていた。このように、一人ひとりの状況や能力に応じた目標設定、支援、評価によって、子どもたちの自尊感情と日本語学習への自信を高めようとしていたのである。

五つ目の工夫は、子どもたちが日本語学習に取り組むための、安全な環境を教室内に作るための工夫である。たとえば、Kate は、子どもたちが間違いを恐れずに日本語学習にトライしやすいよう、生徒にとって教室を安全にする必要がある」と考えていた。そのため、緊張している生徒には、質問する前に心の準備をさせ、自信を持ってトライできるよう配慮していた。また、間違ってもトライした生徒に対してはその努力を認め、十分にほめていた。反対に、日本語学習に努力しない生徒や授業を妨害する生徒に対して Kate は、非常に厳しく叱っていた。このようにほめ方と厳しさを使い分けることによって、たとえ間違えても努力すること、トライすることが大切であることを生徒に伝えようとしていた。

これら五つの工夫によって、子どもたちは日本語学習に自信や達成感を持ち、また自身に対して肯定的な感情を持つことができるのである。

#### 4.3.3 子どもの自尊感情を高めるための環境づくり

日本語学習に対する自信だけでなく、子どもたちが自分自身に対して、自信と自尊感情を持てるようにするための工夫も、重視されていた。子どもたちの自信と自尊感情を高めるために、Margaret と Anne は、精神的な側面での環境づくりを重視していた。

三人の日本語教師は、子どもたち一人ひとりを個人として受け入れることが、非常に大切だと考えていた。つまり、一人ひとりの子どもが、固有の考えや経験を持っていることを認識し、子どもを個人として受け入れ、尊重するのである。そのために、まず、子ども一人ひとりを深く理解することが大切だと、三人は考えていた。特に、Margaret と Anne は、子どもの表面的な行為や表情の背景にある、内面の葛藤や、家庭や友達との問題も含

めて、深く理解することが必要だと考えていた。そして、子ども一人ひとりを理解し、受け入れるために、子どもたちが、安心して自分のことを教師に話せるよう、共感を持って子どもに接することが大切だと考えていた。さらに、問題行動を起こした子どもに対しても、行為を嫌うが、子ども個人を嫌うのではないこと、子どもたちを尊敬し、よい人間になってもらいたいと願っているということを、子どもに言い続ける必要があると考えていた。

子どもを個人として受け入れ、共感を持って接することは、子どもの日本語学習と直接関わるものではない。しかし、そのような接し方をすることによって、子どもは自信と自尊感情を高め、学習に取り組むために必要な、情緒的安定を得ることができる。それゆえ、子どもを個人として受け入れ、理解し、共感を持って接することは、子どもへの日本語教育において、重要な視点なのである。

#### 4.3.4 子どもが他者を受け入れ尊重するための環境づくり

子どもが、他者を受け入れ、尊重できるようになるための工夫も見られた。Anne は、子ども個人と教師の間において安心な環境を作るだけでなく、クラスの中にも安心して学べる環境を作ることを目指していた。Anne は、子どもたちが、他者を受け入れ、理解すること、他者との関わり方を学ぶことが大切だと考えていた。そのために、Anne は、日本語学習において、子どもたちがお互いから学び合うことを奨励していた。また、Anne 自身が、生徒一人ひとりを尊重し、生徒の話に真摯に耳を傾ける、教室内の生徒の多様な文化的背景を受け入れ、理解する姿勢を見せるなどすることで、子どもたちに、他者との関わり方を教えようとしていた。こうした工夫によって、子どもたちの間に「つながり」が生まれ、子どもたちが自分の考えや個人的な問題を、安心して話せる教室の環境が作られていたのである。

子どもたちが安心して話せる教室環境を作ることは、日本語学習のためにも非常に重要である。主体的に日本語を使い、自分の言いたいこと、考えを表現する日本語学習活動においては、日本語を間違えても、自分の考えが他の子どもと異なっても、受け入れられる環境がなければ、子どもたちは、日本語で表現することに消極的になってしまうだろう。また、安心して自分のことを表現できる教室環境は、「気づき」、「比較」、「振り返り」、「相互行為」という学習活動を行う ILT において、特に重要である。このような学習活動を行う際、自分の気づきや考えを、安心して話せる教室環境がなければ、言語と文化に関する

学びは十分に深まらないだろう。また、クラスメイト一人ひとりの考えや存在を受け入れ、尊重し、共感を持って話し合うことができなければ、異文化を持つ他者を受け入れ、理解し、尊重する態度や、他者と関わる力が子どもたちに育つことはないだろう。つまり、子どもたちが安心して自分のことを話せる教室環境は、子どもたちが主体的に日本語で表現する上でも、他者との関わり方を教える上でも、欠かすことができない条件なのである。そして、そのような教室環境を作るためには、まず教師自身が子ども一人ひとりを個人として受け入れ、尊重し、理解する姿勢を見せることが肝要なのである。

#### 4.3.5 子どもが異文化・異言語を受け入れ、理解し、尊重するための環境づくり

日本語・日本文化に限らず、世界の多様な言語と文化を受け入れ、理解し、尊重する態度を育成することを、三人は目指していた。そのため、三人は、日本以外の多様な文化や言語を取り上げていた。自分と関わりのある言語や文化の話を、子どもたちに聞かせることも、たびたびあった。オーストラリアに移住した背景を持つ Anne と Kate は、自分の母語・母文化の話、Margaret はフランス語の話をよくしていた。また、Anne と Kate は、自分の母語・母文化の視点から見た、オーストラリアの言語・文化の話もしていた。これによって、多様な言語・文化への関心を高めるとともに、母語・母文化を見つめ直す視点を提供しているといえよう。

日本語教師が自分自身の経験や知識を語るだけでなく、子どもたちの異文化経験も語られていた。Anne の授業では、旅行で経験した異文化の話や、外国出身の子どもたちの母語・母文化の話が、子どもたちの口からたびたび語られていた。オーストラリアの家庭での習慣や、経験が語られることもあった。それに対して Anne は、興味を持って耳を傾け、クラス全体で取り上げていた。子どもたちは、日本語・日本文化の学習や、教師の語りかけによって、自分自身の経験や自文化、異文化に対する意味づけを振り返り、日本文化と比較し、気づいた点をクラスで話しているのである。このようなやりとりにおいて、ILT で提案されている「気づき」、「比較」、「振り返り」、「相互行為」という学習活動が、自然に行われているといえる。Anne は ILT を意識してこのような活動を行っていたわけではない。また、このようなやり取りをさらに深め、日本語と結びつける活動を行うこともできたであろう。しかし、日本語学習の過程で、異言語・異文化、自言語・自文化に対する、生徒の気づきや比較、振り返りや相互行為が、日常的に起こりうるということは、ILT の実践を考える上でも示唆的である。また、このような相互行為は、子どもが安心して自分のことを

話せる環境においてこそ、可能になるという点は、非常に重要である。

#### 4.3.6 子どもへの日本語教育実践における二つの観点

三人の日本語教師の意味づけから、子どもへの日本語教育の意味と実践には、二つの重要な観点が含まれることが明らかになった。一つ目は、子どもの日本語学習を支え、ことばの力を発達させることを重視する観点である。これは、「ことばの教育」の観点と呼ぶことができる。二つ目は、子どもの学びと全人的成長を支えることを重視した実践である。子どもの自信と自尊感情を高めることや、他の子どもとの関わり方を学ばせることなどを目指した実践である。これは、「全人的教育」の観点と呼ぶことができる。「ことばの教育」と「全人的教育」という二つの観点は、三人が目指す実践に現れていた。そして、「ことばの教育」と「全人的教育」という観点に基づく実践は、互いに補完し合っていた。「ことばの教育」を重視した実践の工夫は、子どものことばの力を向上させたり、日本語学習の意味を見出させたりすることができる。それによって、子どもは、日本語学習に対する自信や興味・動機を高めることができるのである。また、「全人的教育」を重視した実践の工夫は、子どもの自信と自尊感情を高め、他者との関わり方を学ばせる。それによって、一人ひとりの子どもが安心して日本語学習に取り組むための環境が作られるのである。したがって、子どもに対する日本語教育実践において、「ことばの教育」の観点と、「全人的教育」の観点は、どちらも欠くことのできない、重要な観点なのである。

#### 4.4 教室外での日本語教師の実践

教室での日本語教育実践の他に、学校、地域で行う実践も、日本語教師の役割であると、三人の日本語教師は意味づけていた。

##### 学校における実践

学校における日本語教師の実践とは、学校における日本語教育、あるいは LOTE 教育全体の価値を高めるための実践である。Margaret は、子どもたちや学校、保護者に対して、LOTE 教育の PR を行うことが、LOTE 教師の役割だと語っていた。Kate も、学校における日本語教育の価値づけを高め、実践の状況を改善する働きかけをしていた。たとえば、学校長に働きかけ、日本語の授業時間を長くする、日本語の予算配分を増やす、評価システムを変更するなど、様々な要求を通していった。また、日本語の授業を Non Contact Time

と呼ぶ担任教師たちに対しても異議を唱え、日本語教育の価値を主張し続けていた。このような働きかけを通して Margaret と Kate は、学校における日本語教育の価値づけを高め、状況をよりよくしようとしていたのである。

一方、消極的な方法で状況に対処する実践も見られた。Anne は、日本語教育の価値づけが低いために起こる、様々な変更や支援の削減を甘んじて受け入れ、困難な状況を新しい学びの機会と意味づけ、対処してきた。また、2006 年以降、小学校における日本語教育の状況が一層困難になった時、Kate は日本語教師から学級担任に転校するという方法で、Anne は長期休暇を取り大学院へ通うという方法で、状況に対処した。これらの対処は、消極的であり、学校における日本語教育の状況を積極的に変えるものではない。しかし、日本語教師が学校における状況を意味づけ、自分自身を守るために、状況に対して取った実践なのである。

### 地域における実践

日本語教師の実践の場は、学校内にとどまらず、地域にも広がっていた。

Margaret は、LOTE コーディネーターを務めていた時期、地域の小学校を一つ一つ訪問し、LOTE 教育は意義深く、彼らの学校でも実施できるという考えを「売り込む」実践を行っていた。そして、それぞれの学校で LOTE 教育を実施できるよう、必要な教師を見つける、学校間で選択する言語を調整するなどの実践を行っていた。また、LOTE 教師が学校の中で尊重され、仕事をしやすいようにサポートをしたり、授業実践や教室運営についての在職者研修を行ったりという実践も行っていた。このような実践は、地域における LOTE 教育の質と、LOTE 教師の勤務環境の質を、向上させるための実践である。Kate は、地域の LOTE 教師たちに助言する実践も行っていた。このように、Margaret と Kate は、地域の学校や、他の LOTE 教師に対して働きかけ、LOTE 教育の意味や効果的な実践の方法などを伝える実践を行っていたのである。

一方、Anne は、状況の困難さによって自身の士気が下がったとき、自分自身の状況を変えようと、大学院に通い始めた。大学院では、自分の置かれていた状況を省察し、自分の過去の実践や、かつて用いていたアプローチの価値を再評価することによって、日本語教育実践への意欲を取り戻していた。また、大学院では、今後、情報交換したり、自分自身を支えたりできる仲間を得ていた。そして、大学院での学びを通して、より主体的で強い自分、周囲の状況を変えるために声を上げる自分という新しいアイデンティティを形成し、

学校への復帰に備えていたのである。Anne のとった行動は、地域の学びの場に参加することによって、将来の自分自身の日本語教育実践を、よりよくするための行動であった。つまり、子どもたちへの日本語教育に関わる、重要な実践だったのである。

三人の事例から、教室外での日本語教師の実践を、次のようにまとめることができる。

一つは、学校や地域における日本語教育の価値を向上させるための実践である。学校においては、日本語教育に価値を置かない学校長、同僚教師や保護者に対して、日本語教育の意義や利点を伝える働きかけが、これにあたる。このような働きかけは、周囲の状況に対して、日本語と日本語教育に関する、肯定的な意味世界を伝える実践といえる。

地域全体における LOTE 教育の価値を高めるためには、各学校の LOTE 教師が協力する必要がある。各学校の LOTE 教師をコーディネートする実践は、かつて LOTE コーディネーターの職務であった。しかし、LOTE コーディネーターの職が廃止されてしまった現在、このようなコーディネーションを協力して行うことも、一人ひとりの LOTE 教師に求められている。実際、2008 年 2 月に調査を行った時には、Anne が勤める A 小学校と同じ学区にある高校の日本語教師が、学区内の小学校や高校の LOTE 教師に呼びかけて会合を開き、クイーンズランド州の新しい言語教育政策への対応策を話し合っていた。このように、他の LOTE 教師たちと協力して、LOTE 教育の意義を地域に発信していくことが、地域における日本語教師の実践なのである。

二つ目は、日本語教育の質を向上させるための実践である。学校においては、予算などの実質的な支援を求める働きかけが、これにあたる。地域においては、自分自身の日本語教育実践の質を向上させるために、学びの場に参加することが、これに当たる。また、他の教師の実践の質を向上させるために、学びの場を作ることも、これに含まれる。

以上から、教室外での日本語教師の実践は、子どもに対する日本語教育の、価値と質を向上させる働きかけといえることができる。

## 5. 日本語教師の意味世界と実践とは

本節では、三人の日本語教師の意味世界を「世界観」「アイデンティティ」「状況に対する意味づけ」「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」という観点から整理した。その結果、日本語教師の意味世界は、相互に密接に作用しあいながら、「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」の意味を構成していることがわかっ

た。本項では、まず、子どもに対する日本語教育の意味と実践のあり方に関する、三人の意味世界を整理する。次に、日本語教師の意味世界を構成する要素が、どのように関係しているか、日本語教師の経験と意味世界はどのように関係しているかを論じる。そして、日本語教師の意味世界と実践の関係を考察する。最後に、意味世界を捉えるために用いた観点を再検討し、日本語教師の意味世界を構成する要素を提示する。

### 5.1 日本語教師にとって子どもに日本語を教える意味と実践のあり方とは何か

三人の日本語教師の事例を検討した結果、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方について、いくつかの重要な視点が浮かび上がってきた。

第一に、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捉えていることがわかった。異文化間能力の捉え方には、受動的な「分析者」としての力と、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。受動的な力としては、多様な異文化・異言語への理解と寛容さが挙げられた。能動的な力としては、他者と関わる力が挙げられた。

第二に、日本語教師は、子どもへの日本語教育のもう一つの意義を、子どもの全人的成長を支えることと捉えていることがわかった。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る。つまり、自信と自尊感情を高め、自分自身を受け入れられること、他者を尊重し、関係を築けること、ことばや文化、世界に関する理解を深めることを、支えるのである。多文化社会に生きる子どもが、社会で生きていくためには、異文化・異言語を持つ他者と関わる異文化間能力を発達させることが重要である。そう考えれば、異文化間能力を育成するという意義も、多文化社会に生きる子どもたちの、全人的成長を支えるという意味を持っているのである。

第三に、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子どもの興味と動機、自信を高めること、それを支える環境を作ることを、日本語教育の目標としていることが明らかになった。

第四に、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ることがわかった。「ことばの教育」は、子どもたち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たり、他者と関わったりでき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ための実践である。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。

これら四点には、現場の日本語教師ならではの、豊かな知見が現れている。他者と関わる力という、能動的な力として異文化間能力を捉える視点は、言語教育政策や言語教育理論に欠けていた、重要な視点である。Scarino (2007b)は、異文化間能力を能動的な力として捉える必要性を指摘していたが、異文化間能力育成を謳う「国家声明と計画」などでは、異文化や異言語の「分析者」としての受動的な力が、より強調されていた。また、子どもへの日本語教育実践を、子どもへの「全人的教育」と「ことばの教育」を統合した営みと捉える視点は、言語教育政策や言語教育理論に欠けていた重要な視点を含んでいる。成人学習者向けに開発された ILT の理論には、「子どもに対する教育」という視点が不足している。また、異文化理解を重視する言語教育政策や日本語教育の論考には、「ことばの教育」の視点が不足していた。しかし、日々子どもと対面する現場の日本語教師にとっては、「全人的教育」と「ことばの教育」の視点は、子どもへの日本語教育実践において、不可欠なのである。これらのことから、現場の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学ぶべき、重要な示唆が含まれているといえる。

以上から、日本語教師にとっての、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方を、次のようにまとめることができる。

- ・日本語教師にとって、子どもに日本語を教える意義は、異文化間能力を育成することである。これは、多文化社会に生きていくために必要な、子どもの全人的成長を支える意味ともつながる。
- ・日本語教師にとって、子どもへの日本語教育実践は、「全人的教育」と「ことばの教育」を統合した営みである。

## 5.2 子どもに日本語を教える意味と実践に統合された日本語教師の意味世界

三人の事例から、子どもに日本語を教える意味と実践には、日本語教師の意味世界全体が反映されていることが明らかになった。日本語教師の意味世界を構成する要素は、相互に影響し合いながら、統合されて、子どもに対する日本語教育の意味と実践のあり方に現れていたのである。

異文化間能力の捉え方は、「ことば、文化、異文化理解」に関する世界観を反映していた。異文化間能力を、異文化への理解と寛容さといった受動的な力としてだけでなく、他者と関わる力という能動的な力として捉える見方は、「ことば、文化、異文化理解」において、

個人を中心に置く見方と、密接な関わりがある。日本語、日本、日本人に対する興味や愛を伝えるという意義は、教師自身の日本語に日本語・日本・日本人に関する肯定的な意味世界を、子どもたちに伝えることを意味していた。異文化への理解と寛容さ、日本語への興味と愛を持たせるという意義は、日本語教師の世界観に根ざし、その世界観は日本語教師自身の言語学習経験や、異文化経験、日本人や日本との関わりといった経験に根ざしていた。一方、子どもへの日本語教育を、子どもへの全人的教育とする意義は、多様な子どもに日本語を教える経験を通して形成された意味づけである。

子どもに日本語を教える目標として挙げられた、興味・動機、自信・自尊感情、学習のための環境は、子どもや子どもの学び、教育をどう捉えるかに基づいていた。子どもや子どもの学びをどう捉えるか、子どもへの教育をどう捉えるかは、日本語教育実践経験や職務の変化を通じて、多様な子どもたちと関わり、理解する過程で、培われたものである。また、子どもの学習や能力に関する理論との出会いも、子どもの学びに関する認識に影響を与えていると考えられる。子どものことばの学びにおいて、日本語のどの側面を重要だと考えるかは、日本語教師自身の言語学習経験を通して形成された、ことばの捉え方を、強く反映していた。

子どもへの日本語教育実践のあり方は、日本語教育の意義、目標と、子どもの捉え方、「ことば・文化・異文化理解」の捉え方を統合し、具体化したものである。同時に、教室実践が置かれた状況の意味づけも、日本語教師の実践に影響を与えていた。教室における子どもの状況に対する意味づけは、子どもの捉え方に強く影響していた。また、実践に対する子どもの反応を意味づけることを通して、日本語教師は、実践のあり方や意味を内省し、変容させていた。さらに、自分の実践に対する子どもの肯定的な反応を得ることによって、日本語教師はやりがいを感じ、肯定的なアイデンティティを形成していた。逆に、実践に対する子どもの反応が否定的な場合には、否定的なアイデンティティを形成していた。

教室での日本語教育実践や子どもの状況には、日本語教育にかける時間、予算やリソース、教室内の生徒数といった物理的な環境、日本語教師が受けられる支援や研修の機会、同僚や校長の理解と協力といった学校・職場の状況が強く影響していた。さらに、学校・職場の状況には、言語教育政策や地域・社会における日本語教育の価値づけといった状況が、影響を与えていた。そして、学校・職場、地域・社会における状況は、アイデンティティや、子どもに日本語を教えることの意味に作用していた。日本語教育に価値を置かな

い保護者や社会に対して、日本語・日本語教育に対する肯定的な意味世界を伝え、子どもに対する日本語教育の価値と質を向上させる働きかけも、学校、地域の状況に対応した実践であった。

このように、日本語教師の意味世界を構成する要素は、それぞれ密接に関係しながら、子どもへの日本語教育に関わる教師の意味世界を形成している。そして、意味世界を構成する要素は、地域・家庭・社会、教室、学校・職場における日本語教師の様々な経験を通して形成され、変容してきたのである。

### 5.3 日本語教師の意味世界と実践の関係

三人の事例から、日本語教師の意味世界と実践の間には、次のような密接な相互関係があることが明らかになった。

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のである。

第二に、日本語教師の実践は、子どもたち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。子どもに対す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、子どもたち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。つまり、日本語教師の実践は、子どもに日本語を教えることに止まらず、教室内外の人々に、自分自身の意味世界を伝え広めるという意味を持っているのである。

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。多様な子どもと関わり、日本語を教える経験を通して、日本語教師は、子どもや自分自身について、理解を深めてきた。また、実践の状況を意味づけ、それに対応

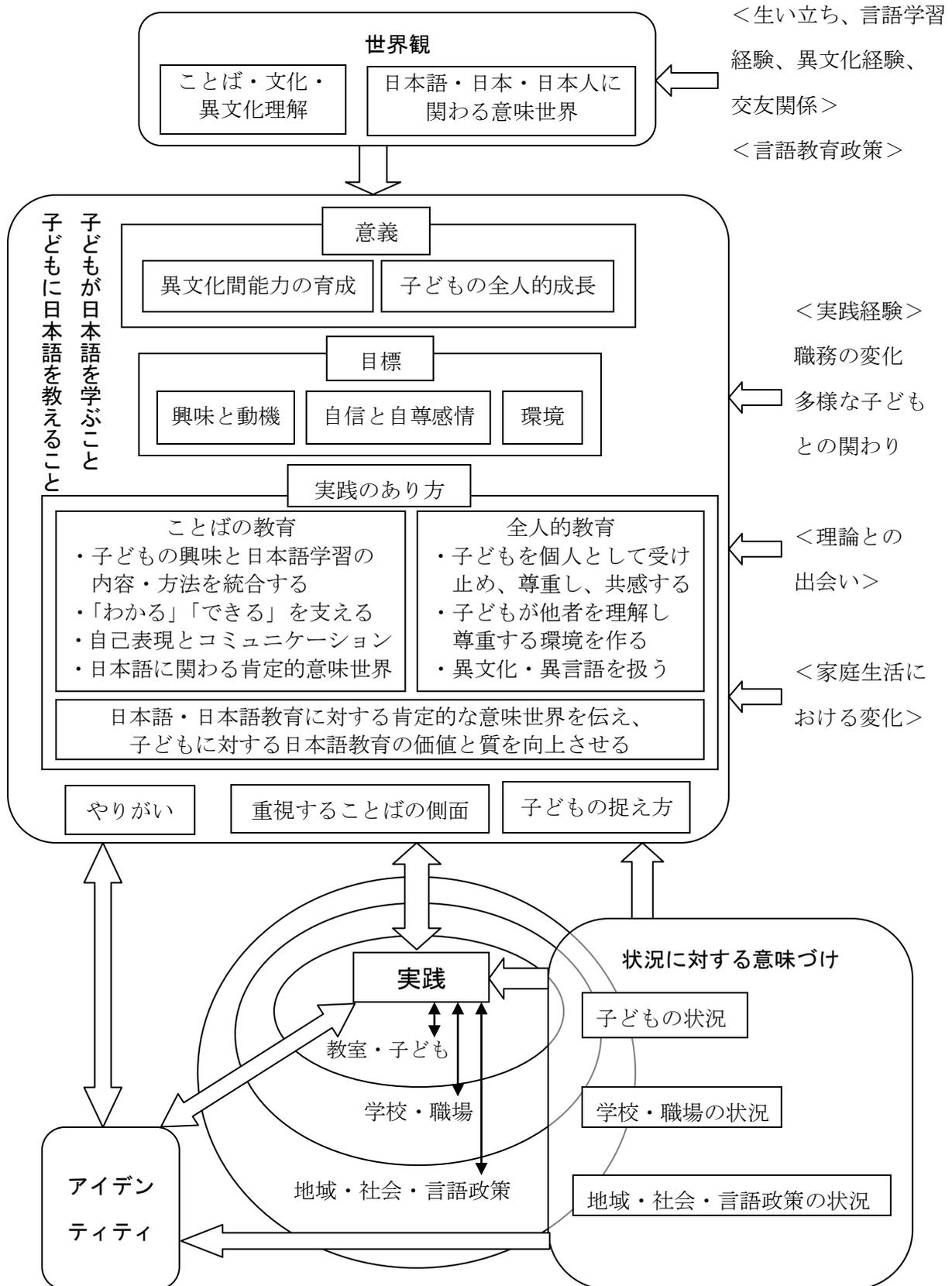
する中で、自分自身や、職業や日本語教師という仕事の意味を問い返し、新たな意味を見出していた。つまり、子どもへの日本語教育実践は、子どもに日本語を教える意味と実践に関わる意味世界だけでなく、日本語教師のアイデンティティや世界観を変容させるのである。これは、日本語教師の人生に関わる学びともいえる。日本語教師の人生に関わる学びは、意味世界全体にも影響を与える。そして、また、子どもへの日本語教育の意味や実践に関わる意味世界にも関係していくのである。

以上から、日本語教師にとって、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方は、次のようにまとめられる。

- ・ 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。
- ・ 日本語教師の実践は、日本語教師自身の意味世界を、周囲に伝え広める営みである。
- ・ 日本語教師の意味世界は、実践を通して絶えず変容する。

また、日本語教師の意味世界と実践の相互作用を、図6のように表すことができる。

<図 6 日本語教師の意味世界を構成する各要素の相互関係と経験>



#### 5.4 日本語教師の意味世界を捉える観点の再検討

本研究では、「世界観」「アイデンティティ」「状況に対する意味づけ」「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」という五つの観点から、日本語教師の意味世界を検討してきた。これら五つの観点から分析を行った結果、この観点を再検討する必要性が見えてきた。五つの観点には性格の異なる要素や互いに重複する要素も含まれているからである。たとえば、「状況に対する意味づけ」は、日本語教師が置かれた状況と日本語教師の意味世界を結び、実践を方向づけるという独特の要素である。日本語教師は、それまでに形成された意味世界に根ざして現在の状況を意味づけ、その意味づけに基づいて実践を行う。そして、自分自身の実践とその結果を意味づけ、意味世界を変容させていくのである。また、「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」は相互に重なりあい、別々に考えることが難しい視点を多く含んでいた。そこで、三人の事例から浮かび上がってきた要素を踏まえ、日本語教師の意味世界を捉える観点を整理しよう。

三人の日本語教師のライフストーリーから、子どもへの日本語教育の意味と実践に関わる意味世界を構成する要素として、次の十点に関する意味づけが浮かび上がってきた。

- (1) 日本語、日本、日本人、日本文化
- (2) ことば・文化・異文化理解
- (3) 子ども
- (4) 子どもの学びと子どもへの全人的教育
- (5) 子どもに日本語を教える意義
- (6) 子どもに対する日本語教育の目標と実践のあり方
- (7) 教室外での日本語教師実践
- (8) 学校、地域、社会における日本語教育の状況
- (9) 職業
- (10) 自分自身

(1) と (2) は、「世界観」として分類してきた要素である。自分自身の言語学習経験や異文化経験から形成された、日本語、日本、日本人、日本文化に関わる意味づけと、ことば・文化・異文化理解や、ことばの学びをどう捉えるかという意味づけである。(3)、(4)、(5)、(6) は、「子どもが日本語を学ぶ意味」「子どもに日本語を教える意味」として分類してきた要素である。(3) は、子どもをどのような存在と意味づけ、どのように理解するか、子どもにどう接するかに関する意味づけを含む。(4) は、日本語に限らず、子どもが

どのように学ぶか、子どもの学びを支える条件は何か、子どもへの教育とはどのようなものかなど、子どもの学びと教育全般に関する意味づけである。これは、「全人的教育」としての日本語教育の土台となる意味づけである。(6)は、(1)から(5)までの意味づけをどのように日本語教育実践に具現化するかという、実践の目的、内容、方法に関わる意味づけである。(7)は、教室内外での日本語教師としての仕事や役割、実践の範囲や内容に関する意味づけである。(8)は、「状況に対する意味づけ」として分類していた要素である。子どもたちや保護者、学校、社会との関係において、日本語教育がどのような状況に置かれているかに関する意味づけである。(9)は、「世界観」「アイデンティティ」に分類していた要素である。これは、日本語教師の生活や人生において、職業をどう位置づけるかに関する意味づけである。(10)は、「アイデンティティ」に分類していた要素である。個人として、日本語教師として、自分自身をどのように認識しているのか、自尊感情や自信を持っているか、どのような自分でありたいか、などの意味づけである。これら十点が、日本語教師の意味世界の全てを網羅しているとはいえないが、今後、子どもへの日本語教育に関わる意味世界を捉えていく上で、有効な観点であると考えられる。

#### 4 節 日本語教師の意味世界・実践と文脈の関係

本章では、子どもに日本語を教える意味と実践のあり方について、三人の現場教師の視点から検討してきた。そして、日本語教師の学び、意味世界、実践の関係について、次のようにまとめた。

- ・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。
- ・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。
- ・日本語教師の実践は、日本語教師自身の意味世界を、周囲に伝え広める営みである。
- ・日本語教師の意味世界は、実践を通して絶えず変容する。

つまり、日本語教師の学びと実践は、過去の経験と現在の状況を意味づけることによって、意味世界を形成・変容させ、その意味世界を広め実現するために、状況に対して働きかけを行うという、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学びは、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、主体的な実践と学びが、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。では、どのような場合に日本語教師の主体性が発揮され、どのような場合に制限されるのだろうか。本節では、日本語教師の主体的な学びと実践を支える要因と、制限する要因を検討する。

##### 1. 日本語教師の主体的な学びと実践を支えていた状況

三人の日本語教師は、多くの場合、実践と学びにおいて主体性を発揮してきた。三人が主体性を発揮していた時期、三人はそれぞれ、表 22 に示した状況に支えられていた。

「子ども・教室」において、三人に共通して見られるのは、豊富な物的・時間的・人的<リソース>と、それに支えられた<子どもたちの日本語学習への高い動機>である。物

<表 22 三人の主体的な実践と学びを支える要因>

	Margaret	Anne	Kate
子ども・教室	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちの日本語学習への熱意</li> <li>科目として確立した LOTE (授業時間数、専用教室の確保)</li> <li>豊富なリソース</li> <li>日本人アシスタント活用</li> <li>日本への修学旅行</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちの日本語学習への熱意</li> <li>時間的余裕</li> <li>様々な校外活動</li> <li>豊富なリソース</li> <li>日本人アシスタント活用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>子どもたちの進歩、興味、成功</li> <li>豊富なリソース</li> <li>授業時間数の確保</li> <li>日本人アシスタント活用</li> <li>日本への修学旅行、日本の小学生受け入れ</li> <li>長期的・継続的な日本語教育カリキュラム</li> </ul>
学校・職場・保護者	<ul style="list-style-type: none"> <li>ロールモデルとなる同僚教師の支援</li> <li>他の LOTE 教師との協力、連携</li> <li>最新の教授法、教材へのアクセス</li> <li>日本語教師、教師支援者、政策関係者としてのキャリア、職務</li> <li>周囲の尊敬、尊重を受ける立場</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>豊富な予算</li> <li>校長、担任教師による支援、学校全体の日本語教育に対する熱意</li> <li>多様な活動を企画する時間的余裕</li> <li>研修への参加支援</li> <li>実践・意思・アイディアの尊重</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>校長による支援、理解</li> <li>豊富な予算</li> <li>担任教師との協力、連携</li> <li>学校における日本語教育の歴史、学校の「売り」としての日本語教育</li> <li>日本の姉妹校との関係</li> <li>研修への参加支援</li> <li>実践・知見・意見の尊重</li> <li>日本語教育に対する保護者の支持、協力</li> </ul>
州教育省・学区	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校・管理職への働きかけを行う職務、立場</li> <li>LOTE 教育普及のための実質的な施策、教師支援</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>LOTE 教育担当部署による支援                             <ul style="list-style-type: none"> <li>最新の理論、政策に関する情報</li> <li>豊富な研修の機会</li> <li>勤務環境の改善、校長との交渉の代行</li> <li>定期的なミーティングによる他の LOTE 教師とのネットワーク、情報・アイディア交換</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>研修への参加</li> <li>最新の理論・政策の情報へのアクセス</li> <li>最新の理論・政策を実施するための支援</li> <li>地域の LOTE 支援機関との関わり</li> <li>他の LOTE 教師とのネットワーク</li> </ul>
連邦政府 言語政策	<ul style="list-style-type: none"> <li>LOTE 教育のあり方、教授法確立を目指す言語教育政策</li> <li>LOTE 教育の量的拡大を目指す言語教育政策</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>LOTE 教育、アジア言語教育を支援する言語教育政策</li> <li>NALSAS 計画による日本語教育への莫大な予算配分</li> <li>LOTE 教育、アジア言語教育の意義を強調する政府トップの言動</li> </ul>	
個人・地域・社会	<ul style="list-style-type: none"> <li>国際交流基金専門家、日本人の友人との交流</li> <li>定期的な訪日の機会</li> <li>過去の教え子との交流</li> <li>LOTE 教師を支援する者というアイデンティティ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本人の友人、日本に関する最新の情報へのアクセス</li> <li>社会全体、メディアにおける日本語教育の重視</li> <li>成功している日本語教師というアイデンティティ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>定期的な訪日の機会</li> <li>優れた日本語教師というアイデンティティ</li> </ul>

的・時間的・人的リソースは、日本語教師が目指す日本語教育実践の具現化を支えていた。たとえば、多様な校外活動や、豊富な生教材を取り入れることによって、子どもたちの興味を高めることが可能になる。また、アシスタントを活用することによって、生徒の多様で個別なニーズに対応することが可能になる。

「学校・職場」においては、日本語教育に対する〈価値づけ〉の高さ、日本語教育や日本語教師への〈実質的な支援〉、〈他の教師との協力・連携〉などが、日本語教師の実践と学びを支える要因として浮かびあがる。このような、支援的な学校・職場において、日本語教師の実践や意思は〈尊重〉されていた。そして、日本語教師が、自尊感情と熱意を持って実践し、学びを深める環境が、作り出されていたのである。

「州教育省・学区」でも、LOTE 教師の資質向上のための〈実質的な支援〉が行われ、日本語教師の実践と学びが支えられていた。具体的には、豊富な〈研修の機会〉や、最新の理論や政策に関する〈情報〉の提供、〈勤務環境〉の改善、〈ネットワーク〉形成の機会提供などである。こうした支援によって、日本語教師は、自分の専門性の発達と実践の向上に集中し、様々な情報を主体的に取捨選択することができていた。それに加え、孤立しがちな小学校の日本語教師が、お互いを心理的にサポートし合うことも可能であった。

このような、学校や州における支援的な環境を作る上で、重要な役割を果たしていたのが、連邦政府による言語教育政策や、LOTE 教育に対する政府トップの姿勢であった。LOTE 教育の意義を強調する〈連邦政府の姿勢〉は、メディアを通して社会全体に伝わり、LOTE 教育に対する学校や地域の価値づけを高めていた。また、言語教育政策、特に NALSAS 計画によって、LOTE 教育に莫大に〈予算〉が付与されたことによって、州や学校において、日本語教師へのきめ細かい支援が可能になったのである。つまり、連邦政府による象徴的および実質的な言語教育政策の両方が、日本語教師の主体的な実践と学びを支えていたのである。

「個人・地域・社会」の状況も、実践と学びにおける日本語教師の主体性を支えていた。個人的な状況では、日本人や日本、教え子との個人的なつながりを持つことによって、日本語や日本、日本語教師の仕事への〈情熱〉を高めることができていた。また、こうしたつながりによって、日本に関する〈情報〉や理解も得ることができた。地域・社会の状況では、日本語教育に対する〈社会全体の価値づけ〉の高さが、日本語教師という職業や実践に対する熱意を高め、主体的な実践と学びを後押ししていた。

## 2. 日本語教師の主体的な学びと実践を制限していた状況

一方、2000年代後半から Anne と Kate が置かれた状況は変化し、実践と学びにおいて、十分に主体性が発揮されなくなっていた。その時の二人の状況から、日本語教師の主体的な学びと実践を制限する要因を検討しよう。表 23 は Anne と Kate の主体的な実践と学びを制限していた要因である。

二人が日本語教育実践に成功を感じていた 1990 年代後半と、困難を感じていた 2000 年代後半とで、最も大きく変わったことは、LOTE 教育に対する連邦政府の姿勢や予算配分である。1996 年に発足したハワード政権は、LOTE 教育に対して消極的な姿勢を取っていた。このことは、オーストラリア社会全体における、LOTE 教育の価値づけを低下させる、象徴的な影響を与えていた。さらに、2002 年に NALSAS 予算を廃止したことにより、LOTE 教育に対する実質的な支援も減少した。2003 年から 2007 年にかけて、ILT に関する教師研修が連邦政府の出資によって行われ、2005 年には「国家声明と計画」が発表されたが、これらの政策は、2008 年の時点では、Anne と Kate の状況を改善するには至らなかった。LOTE 教育に対する連邦政府の消極的な方針は、象徴的にも実質的にも、州や学校における LOTE 教育の価値と支援を低下させる結果を招いた。

クイーンズランド州では、LOTE 教育担当部署が廃止され、これにより、小学校における日本語教師への〈実質的な支援〉は、大幅に削減されることとなった。その結果、Anne は、それまで得られていた〈研修の機会〉や〈情報〉、〈ネットワーク〉を得ることが困難になった。また、〈勤務環境〉改善のための交渉も、自分で行わなければならなくなった。さらに、こうした〈実質的な支援〉の削減は、〈LOTE 教育への価値づけ〉の低下を象徴し、学校・職場における LOTE 教育の価値づけにも、悪影響を与えていた。

学校・職場では、〈LOTE 教育への価値づけ〉が低下し、〈実質的な支援〉も減少した。その結果、特に Anne の勤務校において、校長や学級担任の支援や協力、理解が得られない、予算が削減される、勤務状況が悪化するなどの変化が起きた。このような状況は、Anne の教室実践に、否定的な影響を与えた。また、授業時間数や雑務の増加によって、Anne は忙殺され、〈実践や状況を内省する余裕〉を失っていった。Kate にとっては、同僚や保護者から、日本語教育を尊重しない態度を取られることによって、〈日本語教育への意欲や情熱〉を失っていった。

このような学校の状況は、教室の環境や、子どもの学習にも、影響を与えた。Anne の学校では、子どもの日本語学習が分断される、教室内の生徒数が増加するなどが原因で、生

<表 23 Anne と Kate の主体的な実践と学びを制限する要因>

	Anne	Kate
連邦政府・言語政策	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ LOTE 教育への消極姿勢 (1996 年～2007 年)</li> <li>・ NALSAS 予算廃止 (2002 年)</li> </ul>	
州教育省・学区	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ LOTE 担当部署の廃止⇒支援なくなる</li> <li>－研修の機会減少</li> <li>－最新の理論や政策の情報入手困難</li> <li>－ネットワーク形成困難</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ LOTE 教育の価値づけ低下</li> <li>・ LOTE 教育が隅へ追いやられるという噂</li> </ul>
学校・職場・保護者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語教育への価値づけ低下</li> <li>・ 予算削減</li> <li>－リソース、設備の不足</li> <li>－研修への参加困難</li> <li>・ 校長・担任教師の支援・協力不足</li> <li>・ 情報へのアクセス制限</li> <li>・ 勤務環境の悪化</li> <li>－授業数の増加 (担任教師の NCT 提供)</li> <li>－雑務 (校庭の見回りなど) 増加</li> <li>－授業計画の時間不足</li> <li>・ 生徒の日本語学習を分断する学級・学校運営方針</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語教育への価値づけ低下</li> <li>・ 日本語教育に対する校長の理解不足</li> <li>・ 日本語教育を尊重しない同僚教師の態度</li> <li>・ 日本語教育に心を開かない保護者の存在</li> </ul>
子ども・教室	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 子どもの日本語学習分断</li> <li>・ 教室内の生徒数増加</li> <li>・ 学習進度の個人差拡大</li> <li>・ 時間的・物的・人的リソース不足</li> <li>・ 個別対応困難</li> <li>⇒子どもの学習意欲低下</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語を学習する学年の分断</li> <li>・ 文化と言語を分断する教員配置</li> <li>⇒子どもの日本語学習進度、達成度低下</li> <li>・ 日本語学習に心を開かない子どもの存在</li> </ul>
個人・社会・地域	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ライフステージの変化による友人減少、日本との関わり減少</li> <li>・ LOTE 教師のネットワーク不足</li> <li>⇒心理的負担増大</li> <li>－孤独・孤立無援</li> <li>－否定的な自己認識、自信・意欲の喪失</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本語教師の仕事への飽き、マンネリ化</li> <li>・ 教職に対する批判・中傷への疲れ</li> <li>・ 日本語教師としての職業への不安</li> </ul>

徒間の学習進度に大きな差が生まれた。それに対し、<時間的・物的・人的リソース>が不足していたために、生徒のニーズに応じた個別対応を行うことが困難であった。その結果、<子どもの学習意欲>は低下し、Anne も、日本語教師としての自信と意欲を喪失していった。Kate の場合は、日本語学習に対して心を開かず、学習意欲を持たない子どもの存在に、困難を感じていた。

このような困難な状況に、Anne は孤立無援で立ち向かうことを強いられていた。学校外

に、LOTE 教師の〈ネットワーク〉を持たなかったことも、Anne をさらに孤立させていた。その結果、Anne の心理的負担が増大し、日本語教師である自分への〈否定的な自己認識〉を持つようになったのである。Kate の場合は、〈日本語教師の仕事への飽きや疲れ、将来への不安〉を感じ、学級担任教師へ転向することを選択したのである。

### 3. 日本語教師の主体性に作用する要因

以上、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てきた。その結果、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）  
…日本語教育と日本語教師へのまなざし、協力・連携、勤務環境
2. 日本語教師への実質的な支援（連邦政府・州・学校）  
…予算、時間的・物的・人的リソース、研修の機会
3. ネットワークと情報へのアクセス（州・学校・地域・個人）  
…学級担任教師・LOTE 教師・日本人とのネットワーク、理論・政策に関する情報
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）  
…状況と実践を内省する機会、日本語・日本・日本語教師への情熱、自己認識

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。では、この五つを、どのように揃えることができるだろうか。

主体的な実践と学びを支える状況を作り出すために、三人の日本語教師は、状況への働きかけを行っていた。たとえば、Margaret と Kate は、日本語教育への価値づけを高めるため、子どもや保護者、学校に対して LOTE 教育の意義を訴えてきた。また、Kate は校長に働きかけ、学校における実質的な支援を向上させていた。このように、日本語教師自身の働きかけによって、学校の状況を変えられる側面もある。しかし、あまりにも状況が困難な場合、状況への働きかけを行う意欲を持たず、場合によっては、Kate のように日本語教師を辞めるという選択をすることもある。

Anne も Kate も困難な状況に置かれていたが、Kate は日本語教師を辞めるという選択をしたのに対し、Anne は日本語教師としての情熱や意欲を取り戻すために大学院へ通うとい

う選択をした。大学院での学びを通して、Anne は、ネットワークと情報、内省の機会を手に入れた。そして、学校における日本語教育の価値を高め、実質的な支援を得るために、自ら主体的に周囲に働きかけることを決意したのである。困難な状況にあって、日本語教師を辞める選択をした Kate と、日本語教師としての自分を向上させる選択をした Anne の違いは、どこにあるのだろうか。日本語教師以外の選択肢があるか否かという違いもあるだろう。しかし、Anne と Kate の違いは、日本語教師としてのアイデンティティの強さにあったのではないだろうか。日本語教師としてのアイデンティティは、日本や日本語との個人的なつながりが深いほど強くなる。つまり、日本語を学ぶことで得たものが、自分にとって大きければ大きいほど、日本や日本語、日本語教育への情熱が強くなるといえる。また、日本語教師としての経験を通して得たものが大きいほど、日本語教師としてのアイデンティティが強くなるだろう。つまり、日本語教師としてのアイデンティティの強さは、日本語教師の日本語学習経験や、日本語教師としての実践経験という、個人史を反映しているのである。

日本語教師としての強固なアイデンティティを持っていれば、よりよい実践と学びのために、日本語教師個人が周囲に働きかけ状況を変えることは、ある程度まではできる。しかし、日本語教師個人の働きかけによって変えることのできる状況の範囲は、学校や教室、個人のレベルに止まる。州や学校での実質的な支援や、社会における LOTE 教育の価値づけを左右する連邦政府に対して働きかけを行うことは、日本語教師個人の力では難しいだろう。日本語教師の主体的な学びと実践を支えるためには、連邦政府や州政府による、LOTE 教育の価値向上と、予算や研修を含む実質的支援が不可欠なのである。

また、日本語教師個人が主体的に状況を意味づけ、有効な働きかけを行うためには、個々の状況に根ざした深い見識や幅広い知見、ネットワークや心理的支えが必要である。Margaret のように、自らの力量でこれらを獲得できる日本語教師もいるが、Anne のように、学びの場に参加することによって初めて、これらを獲得できる日本語教師は多いだろう。Anne は、大学院で、同じ問題意識を持つ人々とネットワークを形成し、未知の理論や情報に触れることで、自分の状況や実践を内省する機会を得た。このように、日本語教師のネットワーク形成の機会や、理論や政策などの情報へのアクセス、内省の機会を提供することが、日本語教師の主体的な学びと実践を支える上で不可欠である。そして、このような機会を提供することが、言語教育政策や言語教育研究者に求められる役割といえる。

## 5 節 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からの示唆

本論文では、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してきた。そして、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のライフストーリーの分析をもとに、日本語教師の意味世界、実践、社会的政治的文脈の関係性を考察してきた。その結果、現場の日本語教師の意味世界と実践には、子どもへの日本語教育の意味と実践のあり方について、言語教育理論や言語教育政策にはない、豊かな知見が含まれていることが明らかになった。また、日本語教師が主体的に実践し、学ぶためには、日本語教師の実践を取り巻く社会的政治的文脈が、大きな影響を与えていることが明らかになった。

本節では、オーストラリアの日本語教師のライフストーリー分析から得られた知見をもとに、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。そして、現場の日本語教師の主体的な学びと実践を支える、支援のあり方を考察し、言語教育政策、言語教育研究への提言を行う。

### 1. 日本国外の子どもに日本語を教える意味と実践のあり方とは

#### 1.1 異文化間能力を育成する年少者日本語教育実践とは

海外の初等中等教育機関で日本語を教える意義を、現場の日本語教師は、異文化間能力を育成すること、および、子どもたちの全人的成長を支えることと考えていた。この二つの意義は、先行研究や言語教育政策で語られてきた意義と重なる。しかし、異文化間能力育成を目指す日本語教育実践のあり方として提案されてきたのは、ことばよりも文化に焦点を当てた学習活動であった。ILT の理論においては、ことばと文化を統合することを目指しているが、例示される実践像は、英語で日本語・日本文化と英語・オーストラリア文化を比較する学習活動であった。なぜなら、二つの言語・文化の違いを比較し、クラスで話し合うという活動を、日本語で行うことは、子どもたちの日本語力では難しいからである。その結果、言語教育政策や先行研究が提唱する、異文化間能力育成を目指した日本語教育実践は、ことばと文化を切り離した教室実践を招くという問題を持っていたのである。

言語教育政策や先行研究において、日本語を伴わない文化学習が奨励されてきた背景には、ことば、文化、異文化理解に関する意味づけの問題がある。それは、ことばを、理解し習得する対象と捉え、文化を、個人の外側にある集団の文化と捉え、異文化理解を、観

察によって異なる習慣を理解することと捉える意味づけである。つまり、ことばも文化も、そのことばと文化を持つ他者と直接関わることなく、外側から観察して理解できるものと意味づけられているのである。それゆえ、日本語教育実践において、日本語を使った他者とのインターアクションが軽視されるのである。

これに対し、現場の日本語教師の意味世界には、個人を中心に置く、ことば、文化、異文化の捉え方が見られた。つまり、ことばを、他者と関わるための手段と捉え、文化を、個人の内側にある個の文化と捉え、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意味づけである。このような見方に立つ日本語教師は、日本語教育の意義を、異文化間能力を育成すること、すなわち、異文化を持つ他者と関わり、多様な異文化・他者を理解し、尊重することのできる力を育成することと捉えていた。そして、日本語教育実践においては、「ことばの教育」と「全人的教育」の視点が、様々な工夫によって統合されていたのである。つまり、現場の日本語教師の意味世界と実践において、ことばの学びを中心に置き、全人的成長を支える工夫と統合させることによって、多文化化、グローバル化社会で他者と関わる異文化間能力育成が目指されていたのである。

このように、現場の日本語教師の意味世界と実践には、言語教育政策や先行研究に欠けていた視点が含まれていた。そして、多文化化、グローバル化する社会に生きる力を育成する、年少者日本語教育を考える上で、重要な視点が、現場の日本語教師の意味世界と実践には込められていたのである。では、異文化を持つ他者と関わる能動的な異文化間能力とは、どのような力だろうか。そして、現場の日本語教師が目指していた、「ことばの教育」と「全人的教育」を統合した日本語教育実践は、どのように、子どもの異文化間能力を育成することができるのだろうか。

多文化化、グローバル化する社会では、異なる言語と文化を持った他者と、日常的に関わり、相互理解しなければならない。そのため、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になる。その時、異言語・異文化に関する一般的な知識や理解を持っていても、十分には役立たない。クラムシュ（2007）が指摘するように、グローバル・ネットワーク社会において、異文化間コミュニケーションで誤解が生じる原因は、個々人の価値観や歴史的文化的スキーマといった、意味世界だからである。そのため、目の前の他者個人が持つ意味世界を捉え、自分と相手の意味世界の違いを乗り越え、関係を築く力が必要になる。つまり、多文化化、グローバル化する社会に必要な異文化間能力とは、自分と異なる言語や文化を

持つ他者と対峙した時、言語や意味世界の違いがもたらす問題を解決し、他者と相互理解を図り、関係を築く力なのである。

異なる言語・文化を持つ他者と関係を築くためには、異言語・異文化・他者を個人として受け入れ、共感し、尊重する姿勢と、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が含まれる。つまり、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、次のような力を含む、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。)

1) は、言語教育政策や先行研究においても重視されてきた力である。また、三人の日本語教師が共通して目指していた異文化間能力の側面でもある。2) は、他者と関係を築くという社会性一般を指す。異言語で他者と関係を築く力を身につけるためには、自言語でも、他者と関係を築くことのできる社会性が不可欠である。3) は、ILTにおいて強調されていた側面である。これは、ことばと文化の関係や多様性・動態性を「理解する」という、受動的な力である。そして、4) は、ことばと文化の多様性を理解した上で、ことばを使って他者と関わるための、ことばの力である。つまり、ことば自体を理解すること、ことばを使うこと、ことばを使って他者と関わる中で生じた誤解や問題を調整することができる力を指す。

これらの力を総合した、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。

「全人的教育」実践では、子どもの情緒的、社会的成長を支えることによって、異文化間能力を発達させることができる。「全人的教育」において最も重要なことは、三人の日本語教師が重視していたように、一人ひとりの子どもを個人として受け入れ、理解し、共感し、尊重することである。教師が一人ひとりの子どもを個人として受け入れることによっ

て、子どもは、自分自身を個人として受け入れることができるようになる。子どもが自分自身を個人として受け入れられるようになることは、他者を個人として受け入れられるようになるために、欠かせない。鯨岡（2006）がいうように、子どもは、「周囲から主体として受け止められる中で主体としての中核ができ、それによって今度は自分が相手を主体として受け止めることができるようになる」（p. 67）のである。つまり、教師が子どもを一個の主体として受け止め、子どもが自分自身を一個の主体として受け止められるようになることが、他者を一個の主体として受け止める上で必要なのである。

子どもを個人として受け入れ、理解し、尊重することは、多様な文化・他者を受け入れ、共感し、尊重する力を育てる上でも重要である。多文化社会において、日本語の教室に参加する子どもたちは、多様な言語・文化を持ち込んでくる。子どもたち一人ひとりを、個人として受け入れ、理解し、尊重することは、子どもたちが持ち込む多様な言語・文化や、経験、意味世界を、受け入れ、理解し、尊重することを意味する。子どもたちは、自分たちの言語・文化や経験、意味世界が、教師に受け入れられ、理解され、尊重されていると感じることによって、他者の言語・文化、経験・意味世界を受け入れ、理解し、尊重することができるようになる。また、多数派の言語・文化を持つ子どもたちも、教師が、クラスメイトの多様な言語・文化を受け入れ、理解し、尊重するのを見ることによって、異なる言語・文化を受け入れ、理解し、尊重することを学ぶのである。

また、現場の日本語教師の実践には、教室内に共感的な環境を作る工夫が見られた。これは、子どもたちに、お互いを受け入れ、共感し、尊重することを学ばせるための工夫である。教室内の他者を受け入れ、共感し、尊重する姿勢を身につけることによって、異なる文化を持つ他者を受け入れ、共感し、尊重する姿勢を発達させることができるのである。

「ことばの教育」実践においては、教師による明示的な説明や、段階的な指導、練習によって、日本語の意味と構造を理解し、目的や文脈に応じて使い分ける、ことばの力を身につけさせることができる。また、日本語を使って他者とインターアクションし、言語や文化の違いによる意味の違いや誤解を経験させることによって、日本語でインターアクションする力を、身につけさせることができる。そして、ことばと文化の密接な関係や、多様性、動態性への気づきを促すことができる。

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

感じ、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、異文化間能力を育成する上で、現場の日本語教師の意味世界と実践にあった、「ことばの教育」と「全人的教育」を統合した実践を行うことは、非常に有効なのである。この二つ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。

## 1.2 なぜ日本語を教えるのか

海外の初等中等教育機関における日本語教育の意義は、異文化間能力を育成することである。しかし、異文化間能力は、どのような外国語教育を通して育成することが可能な力といえる。では、海外の初等中等教育機関で「日本語」を教える意味とは何であろうか。

本研究を通して、オーストラリアの初等中等教育機関で日本語が教えられる背景には、立場の違いによって、様々な意味が込められていることが明らかになった。言語教育政策においては、1980年代から1990年代にかけて、政治的、経済的意義から日本語教育の意義が語られた。日本語を経済的に重要な言語とする見方は、オーストラリア社会にも広く受け入れられた。オーストラリア社会には、日本語が職業的、経済的に役立つ言語と見るマスター・ナラティブがあった。こうしたマスター・ナラティブは、地域や学校が言語を選択する際や、保護者が子どもに学習させる言語を選択する際に、影響を与えていた。しかし、政治的、経済的理由から日本語教育が推進されることには問題があった。国家間の政治的、経済的状況によって、日本語教育の価値づけが左右されるからである。また、初等中等教育機関における日本語教育の成果が、国家の経済にどれだけ貢献したかという観点から測られるため、日本語教育の教育的意味が軽視されるという問題もあった。

一方、現場の日本語教師は、子どもに日本語を教える意味を、経済的意義という視点では捉えていなかった。日本語教師にとって、子どもたちに日本語を教えることは、自分自身の、日本語に関わる意味世界や日本語への愛を、子どもたちに伝えるという意味を持っていたのである。日本語教師は、日本人との個人的な結びつきや、日本を訪問した経験、

日本語学習や日本語使用にまつわる様々な経験を通して、日本、日本語、日本人に関する肯定的な意味世界を形成してきた。そのような意味世界を、子どもたちに伝え広めるといふことが、現場の日本語教師にとって、子どもに日本語を教える直接の動機になっていたのである。つまり、日本語教師にとって子どもに日本語を教えることは、自分自身と日本、日本語、日本人との個人的な関わりに根ざしているのである。

日本語教師のライフストーリーからは、日本語教師自身が、学習者として日本語を学んだことの意味も明らかになった。学習者であった彼らにとって、人と人との結びつきや文化への関心が、日本語を学ぶ重要な動機となっていた。Anneが大学で日本語を選択したのは、友人たちのことばと文化を理解したいという動機からだった。Margaretが日本語のコミュニケーションや文化について学びを深めたのは、日本人との交流や日本文学との出会いを通してだった。また、本論文では取り上げなかったが、筆者がインタビューを行った複数の日本語教師にとっても、日本人の友人との交流や、大学での日本人教員との出会いが、日本語を学び、日本語への理解を深め、日本語を教える動機となっていた。

人と人との結びつきが、日本語を学び教える動機となっているのは、日本語教師だけではない。姉妹都市交流や交換留学、日本人との個人的な結びつきといった、人と人との結びつきが、日本語を選択する理由となっている例がある。南オーストラリア州の日本語コーディネーターによると、地方の小都市では、日本人との人的交流が地域での日本語教育への関心や子どもたちの日本語学習動機を高めているという。南オーストラリア州の地方都市では、毎年訪問団が相互に姉妹都市を訪問し、一般の家庭にホームステイしたり、学校を訪問したりする。その中で、子どもも大人も、友情を育んでいく。日本からの訪問団をもてなし、交流をするために、地域では日本語教育が重視されている。子どもたちも、日本語学習への動機が高いという。そして、このような人的交流に根ざした日本語教育への動機は、日豪の経済状況が変化しても影響を受けにくいという。日本企業が数多く進出しているシドニーやメルボルンでは、日本の景気が低迷し、撤退する日本企業が増えた結果、日本語教育を実施する学校が減ったが、もともと日本企業が少なく、日本との人的交流が盛んな南オーストラリア州では、日本語教育を実施する学校数に大きな変化はないという。このエピソードからわかるように、人と人との交流や結びつきが、子どもたちの日本語学習動機や、地域の人々の日本語教育への関心を高める、重要な要因となっているのである。

このことから、日本語教師、子ども、地域にとって、日本人との結びつき、すなわち、

日本語を使って個人対個人の間を日本人と築くということが、初等中等教育機関で日本語を学び、教えることの、大切な意味と捉えられていることがわかる。こうした地域や個人のレベルにおける、日本人との結びつきと熱意によって、オーストラリア初等中等教育機関における日本語教育は支えられてきたといえよう。

以上から、海外の初等中等教育機関における日本語教育は、個人のレベルにおける日本との交流や文化交流に根ざして発展し、日本語教師の実践を通して、さらに子どもたちと日本人との交流を促進するという意味を持つといえる。この意味づけは、経済的、政治的、職業的視点から日本語教育を捉える問題を乗り越える視点を提供している。なぜなら、その国と日本の経済的、政治的状況が変化しても、人と人の結びつきを通して、日本語教育が支えられ、日本語教育を通して、人と人の結びつきが促進されるからである。人と人の結びつきを志向する日本語教育は、異文化間能力の育成を目指す、日本語教育の意義と合致している。この意味においても、海外の初等中等教育機関における日本語教育の意義として、人と人の結びつきを、経済的、政治的、職業的意義以上に、重視していくことが重要である。

## 2. 日本語教師の主体的な学びと実践に何が必要か

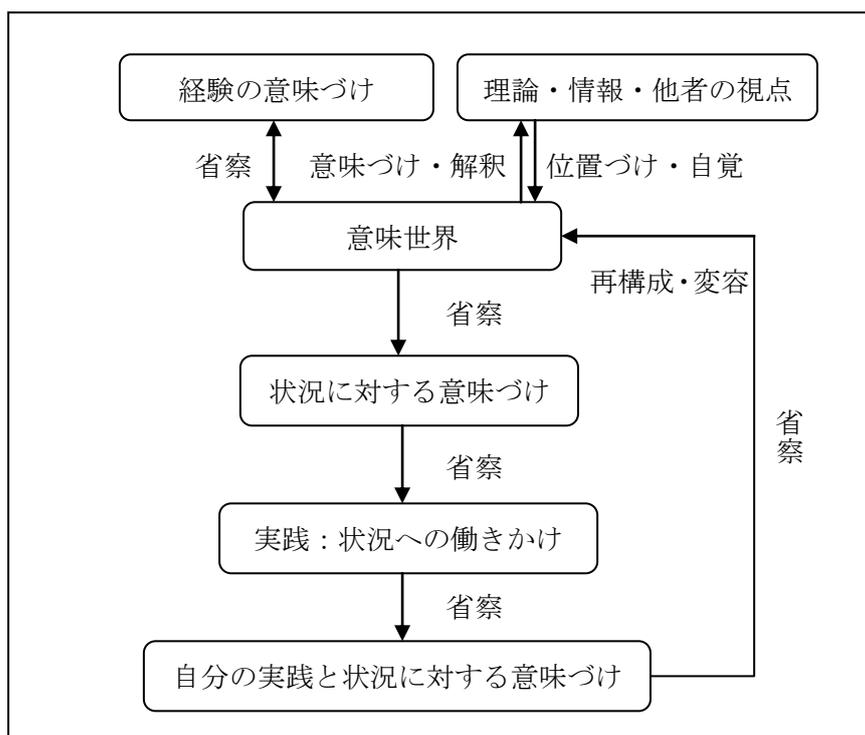
本研究では、日本語教師のライフストーリーから、日本語教師の主体的な学びと実践の過程を明らかにした。また、日本語教師が主体的に学び、実践するために、実践を取り巻く社会的政治的文脈が、大きな役割をはたしていることも明らかにした。そこで本項では、日本語教師が主体的な学びと実践を継続的に行うために、必要なものは何かを考察する。まず、日本語教師の主体的な学びと実践が、どのような過程で行われているかを整理する。次に、主体的に学び実践するために、日本語教師自身に必要なことは何かを述べる。最後に、日本語教師の主体的な学びと実践を支えるために、どのような仕組みが必要かを検討する。

### 2.1 日本語教師の主体的な学びと実践の円環

日本語教師の実践は、図 7 のような、意味づけと働きかけの円環の中で行われる。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。

<図 7 日本語教師の意味づけと実践の円環>



## 2.2 主体的な学びと実践を行うために日本語教師自身に求められること

では、主体的に学び実践するために、日本語教師自身に求められることは何だろうか。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、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

図 7 からわかるように、日本語教師がどのように状況を意味づけ、実践するかは、その日本語教師の意味世界に深く根ざしている。そのため、日本語教師にとって、自分自身の意味世界を省察し、自覚することが、非常に重要である。自分の意味世界を自覚する上で、二つのアプローチが有効である。

一つは、自分の個人史における経験を振り返り、意味世界の形成と変容の過程を省察することである。意味世界は、個々の日本語教師の個人的で個別的な経験に根ざしている。そのため、個々の重要な経験と、その意味づけを振り返ることで、自分自身の意味世界を自覚することが可能になる。自分の経験を振り返る際、日本語教師としての経験に限らず、個人史全体を通した経験を振り返ることが重要である。その際、「教室」、「学校・職場」、「地域・家庭・社会」という三つの場と、「実践・職業の歴史」、「個人・家庭・社会的生活の歴史」、「政策、理論、社会の歴史」という三つの時間から、自分の経験を振り返り、意味づけることが有効である。それによって、日本語教師は、どのような経験が自分の言語観、文化観、子ども観、教育観に影響を与えているのかを自覚することができる。また、経験を通して形成された自分の意味世界を捉える上で、3 節で挙げた十の構成要素が、有効な視点を提供する。つまり、十の構成要素それぞれを、どのように意味づけているか、自分に問い、省察するのである。

意味世界を自覚するための、もう一つのアプローチは、自分とは異なる視点と出会い、その視点との関係を省察することである。たとえば、子どもへの日本語教育に関わりのある理論を学ぶことによって、自分自身の意味世界や実践を、言語教育理論の中に位置づけることができる。そうすることによって、自分の実践の特徴や偏りを自覚することができる。また、他の日本語教師の意味世界や実践について知ることも、自分自身の意味世界や実践の特徴を自覚する上で有効である。現場の日本語教師の話には、言語教育理論よりも具体的な経験と意味づけが織り込まれる。こうした話は、自分自身の状況や意味づけを振り返る参照点を与えてくれるのである。たとえば、日本語教育実践において、ことばと文化をどのように統合しているのか、子ども同士の関わりをどのように支えているのかといった他の教師の実践の工夫を知ることによって、自分とは異なる視点を得ることができる。それによって、自分自身の言語観、文化観、教育観を捉え直すことが可能になるのである。

## (2) 状況と実践を常に省察する

図 7 でも示した通り、主体的な学びと実践の過程において、状況と実践に対する継続的な省察が、重要な位置を占める。実践の状況を省察し、意味づけることによって、自分が取るべき実践を選択することができる。また、自分の実践を省察することによって、今後自分の実践をどのように改善すべきか検討することができる。困難な状況にある時にも、自分が置かれた状況を省察し、問題を明らかにすることによって、不安を取り除き、自分が次に取る行動を選択することが可能になる。逆に、状況と実践に対する省察を行わなければ、子どもや学校の状況に合った実践を行うことは難しく、自分が直面している問題を解決することもできない。状況と実践に対して、常に省察するためには、時間的、精神的余裕を持つことが必要である。

## (3) 実践の状況と働きかけの範囲を幅広く捉える

本章でも論じたように、日本語教師が意味づけ、働きかける状況は、教室内に限らない。なぜなら、教室における日本語教育実践や子どもの学びには、教室内外の様々な状況が作用しているからである。そのため、日本語教師が認識する状況は (1) 子どもの状況、教室の状況、(2) 学校・職場における日本語教育、日本語教師の状況、(3) 地域・社会における日本語教育の状況、(4) 言語教育政策の状況を含む、多層的で流動的な状況である。そして、日本語教師が働きかけ、関わり合う対象は、教室内の子どもたちだけでなく、校長や学級担任、保護者、地域や州の関係者など、多岐にわたる。つまり、子どもたちの日本語学習を支えるためには、実践に関わる状況に働きかけ、改善することも日本語教師の実践に含まれるのである。日本語教師の実践が、このように多領域にわたっていることを、日本語教師は認識する必要がある。

## (4) 学校内外にネットワークを持つ

日本語教師が学校内外の人々に幅広く働きかけを行うためには、学校内外にネットワークを持つことが重要である。学校内では、日頃から校長や学級担任教師と関係を築いておくことが重要である。学校外では、他の日本語教師や日本語教育関係者の他、日本人や日本に関わりのある友人とのネットワークが、様々な面で重要な意味を持つ。他の日本語教師のネットワークを通して、実践の工夫や困難な状況に対処する戦略などを学ぶことができる。また、それぞれの悩みを相談するなど、心理面でもお互いを支えることができる。

日本語教師の他、地域や州の日本語教育支援者とのネットワークを持つことも、自分自身の日本語力を向上させる機会を得たり、様々な情報を手に入れたりする上で貴重である。また、日本人や日本に関わりのある友人を持つことによって、日本語や日本、日本語教育に対する情熱や興味を維持することができる。このように、学校内外におけるネットワークは、日本語教師の主体的な学びと実践を支える、重要な役割を持っているのである。

#### (5) 理論や政策、研修の機会に関する情報に注意を払う

日本語教師の主体的な学びと実践を支える上で、情報へのアクセスも重要な要素である。たとえば、言語教育政策によって推奨されている理論に関する情報や、新しい言語教育政策の情報、教師研修の機会に関する情報などは、日本語教師にとって重要な情報である。オーストラリアの場合、こうした情報は、連邦政府のホームページや、州教育省のホームページなどで告知される。これらの情報に注意を払い、自分に関わりのある情報を集めることも、日本語教師には求められる。

以上、主体的な学びと実践を行うために、日本語教師に求められる意識や行動を提案した。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。日本語教師の主体的な学びと実践を支える仕組みには、「学びの場」の設計と、国家、地域、学校における環境の整備が含まれる。

### 2.3 日本語教師の主体的な学びと実践を支える「学びの場」の設計

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。では、日本語教師のための「学びの場」をどのように設計することができるだろうか。また、「学びの場」で行われる学びとはどのような学びだろうか。「学びの場」における学びと「学びの場」に必要な観点を検討する。

#### 2.3.1 主体的な学びと実践を支える「学びの場」に必要な視点

まず、「学びの場」は、教師を主体とする場である。つまり、一人ひとりの日本語教師は学びの主体として位置づけられる。教師主体の「学びの場」では、参加する日本語教師一

人ひとりの問題意識に基づいて、学びのテーマが決められる。そして、教師から提起された問題を、他の教師と共に解決していくのである。つまり、「学びの場」における「教師主体」の学びは、日本語教師による「問題提起・解決型」の学びといえる。問題解決の過程で、様々な理論や技能が、問題解決のための手段として学ばれる。「教師主体」「問題提起・解決型」の学びは、教師自身にとって重要な問題について学ぶため、日本語教師が主体的に参加し、学んだ内容が実践に生かされやすいといえる。

次に、「学びの場」における学びは、「協働的」であることが大切である。つまり、他者との相互行為を通して学ぶのである。問題意識や実践に関して、他者と互いに話し合うことは重要である。自分とは異なる意味世界や実践を知り、自分の意味世界や実践に対する他者の反応を得ることによって、自分の意味世界や実践を、新しい視点から省察することができる。また、問題解決に他者と共に取り組むことも、協働的な学びである。問題解決の過程で、自分一人では思い至らなかった考え方や、実践の工夫を、他者から学ぶことができるからである。

また、「学びの場」における学びは、現場での実践に深く根ざしていることが重要である。本研究で明らかになったように、日本語教師の学びと実践は深く関わっている。そのため、日本語教師の主体的な学びを支える「学びの場」において、学びと実践を結ぶことが必要なのである。現場での実践で生じる問題や、効果的であった実践などが、学びの内容として取り上げられる。そして、「学びの場」で得た視点や知識を、自分の現場でどのように実践したのか、その結果、どのような成果や問題が生まれたのかも、「学びの場」で検討される。

さらに、多様な立場の人々が参加し、多様な視点から声を発する「学びの場」を設計することが重要である。自分とは異なる状況に置かれている他者の、多様な声を聞くことによって、自分の意味世界と実践を、多角的に捉え直すことができるからである。たとえば、初等教育機関と中等教育機関の両方から日本語教師が参加する、異なる言語の教師が共に学ぶなどである。また、現場の日本語教師だけでなく、大学の言語教育研究者や言語教育政策担当者が、「学びの場」に参加することも、有益である。なぜなら、研究者や政策担当者は、現場の日本語教師とは異なる視点から、現場の問題や実践を意味づけるからである。

多様な他者との「協働的」な学びが重要である一方で、一人ひとりの教師の「個別的」な省察を支えることも、「学びの場」に求められる。他者との協働的な学びを通して多様な視点を得た後、自分自身の意味世界と実践、自分が置かれた個別的な状況を省察すること

が、一人ひとりの日本語教師の学びに欠かせない。個別的な省察において、日本語教師は、他者から得た新しい視点を、自分の意味世界と、自分が置かれた個別的な状況と、関連づける。そして、自分の意味世界と状況に合うように、他者の視点を一部修正しながら、自分の意味世界の中に取り込んでいく。その結果、自分の意味世界を再構成し、実践を変容させるのである。

「学びの場」を離れた後も、日本語教師が継続的に省察するためには、「学びの場」と現場での学びに、省察を組み込むことが必要である。つまり、「学びの場」を離れた後も、個々の日本語教師が省察し続けられるような、課題や視点を提供することが、「学びの場」に求められるのである。そして、日本語教師の個別的な省察を支えるためには、各自が省察した内容を、他者と共有し、新たな課題や視点を得ることのできる「学びの場」を、継続的に開くことが必要である。つまり、「学びの場」には、二つの意味で「継続性」が求められるのである。第一は、複数の日本語教師が一堂に集まり、共に学ぶ場が、定期的、継続的に開催されるという意味である。これは「場の継続性」と換言できる。第二は、「学びの場」を離れても、日本語教師の学びが継続するという意味である。つまり、一人ひとりの日本語教師が、学校現場に戻って実践を行っているときにも、他の教師と共に学んだことが、省察や実践の中で意識され続けるということである。これは、「学びの継続性」と換言できる。この二つの観点から、継続的に日本語教師の省察を支えることが、「学びの場」に求められるのである。

以上、「学びの場」と「学びの場」における学びに必要な視点を述べてきた。それは次の7点に要約できる。

- ・「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。

### 2.3.2 「学びの場」の設計試案

では、日本語教師の主体的な省察を継続的に支えるために、「学びの場」をどのように設

計することができるだろう。上述の7つの観点を踏まえ、「学びの場」の設計試案を示す。

- ・主催者：地域における言語教育コーディネーター
- ・参加者：地域の日本語教師、他の言語教師、言語教育研究者、地域の政策担当者など
- ・開催頻度：毎週一回または二週に一回、決まった曜日・時間に開催する。
- ・「学びの場」で行われる活動例：
  - (1) 実践と状況の省察：各参加者は、現場における自分の実践や、実践が置かれた状況を振り返り、自分が直面している問題や疑問は何かを省察する。
  - (2) 問題・疑問の共有：(1) で省察した問題や疑問を、他の教師に向けて話す。
  - (3) 問題提起：(2) で共有された問題・疑問の中から、「学びの場」で取り上げる課題を決める。類似する問題を提起した教師で、グループを形成してもよい。その場合、グループ内に、多様な立場の参加者が加わるようにする。
  - (4) 問題解決に向けた協働的学び：(3) で提起した問題をどのように解決するか、をグループで話し合う。その際、異なる立場の参加者が、それぞれの経験や知見を共有しながら、解決の方法を検討する。また、必要に応じて、言語教育理論や関連する知識・情報を参照する。その場合は、言語教育コーディネーターや、言語教育研究者、政策担当者などが、それぞれの立場から、知識や情報を紹介する。
  - (5) 個別的な省察：各参加者は、協働的学びの中で得た、新しい視点や、問題解決の方法を省察する。新しい視点から自分の意味世界や実践の状況を省察し、自分の現場で、どのように実践に生かすかを省察する。
  - (6) 現場での実践と省察：(5) で省察した内容を、各参加者の現場で実践する。実践の結果、どのような変化があったか、どのような問題があったか、それはなぜかを省察し、次の実践に活かす。
  - (7) 実践結果と省察の共有：「学びの場」で、実践の結果と省察の内容を他者に話す。それに対し、他者からコメントや助言を受ける。

この後、協働的な学びにおいて、他者から得た視点を省察し、現場での実践に取り入れていく。このように、「学びの場」における協働的な学びと、現場における実践、そして個別的な省察を、繰り返し往還させることが肝要である。

また、「学びの場」では、各参加者が提起した実践上の問題だけでなく、参加者の実践事例や、ライフストーリーが取り上げられてもよいだろう。さらに、言語教育研究者や言語教育政策担当者が問題提起する場合には、理論や政策が取り上げられることもある。いず

れの内容が取り上げられるとしても、省察、協働的な学び、実践の往還を、日本語教師の学びに組み入れることが、「学びの場」に求められるのである。

## 2.4 主体的な学びと実践を支える環境のあり方

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。ここでは、学校、地域、国家による言語教育政策における、環境のあり方を検討する。

### (1) 学校

日本語教師の実践に直接影響を与えるのは、学校の環境である。日本語教育や日本語教師に対する学校の価値づけと、実質的な支援の有無が、日本語教育実践を大きく左右し、日本語教師の主体性にも影響を与える。そのため、学校において、日本語教師の主体的な学びと実践を支援する環境を整えることは非常に重要である。

まず、日本語教師の実践と子どもたちの日本語学習を支えるために、次のような環境が不可欠である。それは、日本語教育のための予算、リソース、人員、時間、場所（教室）を確保することである。十分な予算やリソースを確保することは、子どもの日本語学習に必要な教材を揃えたり、課外活動を実施したりする上で重要である。また、日本語教育のための時間割を整備することによって、十分な授業時間を確保し、子どもの日本語学習を支えることができる。日本語教師やアシスタントなどの人員を確保することで、一人ひとりの日本語教師に負担が集中するのを避けることができる。日本語授業用の教室を確保することも、子どもの日本語学習に必要な教材を常に教室に配置しておくことができる。

日本語教育に対し、このような環境を整えるためには、学校において、日本語教育の価値が認められていることが条件となる。具体的には、日本語教育が正規の科目として位置づけられ、日本語教師が正規の教員として尊重されている必要がある。日本語教育の価値が認められている状況では、日本語教師の主体的な学びと実践が起こりやすい。また、日

本語教師が学校外の「学びの場」に参加できるよう、支援することも、学校には求められる。

## (2) 地域

地域において、日本語教師の主体的な学びと実践を支える環境を作るために、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すること、日本語教師が参加できる「学びの場」を提供すること、日本語教師にとって有益な情報やリソースを収集し提供することが、求められる。地域では、次のような環境整備が求められるが、それを実践する上で、言語教育コーディネーターは、中心的役割を担う。

### ・ 学区内の言語教育のコーディネート

学区内の学校で教えられる言語の選択を、コーディネートする。つまり、学区内の初等教育機関で教えられている言語が、同じ学区の中等教育機関でも継続して教えられるよう調整するなど、子どもの継続的な言語学習を支援する。また、選択された言語の教師を探し、各学校に紹介するなどの、人材確保、斡旋を行う。それによって、学区内で安定的に言語教育を行うことができる。

### ・ 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

学校における日本語教師の勤務環境を整備し、日本語教育の価値を向上させることも、言語教育コーディネーターに求められる役割である。具体的には、次のような働きかけを行う。日本語教育の価値を高め、学校が熱意を持って日本語教育を実施できるよう、日本語教育の意義や利点を、校長やクラス担任教師に説明する。一人の日本語教師に負担が集中しないよう、学校側に働きかける。また、日本語教師が学校外で行われる研修やミーティングに参加できるよう、学校側に支援を呼びかける。学校への働きかけを行う上で、言語教育コーディネーターが、学校長に匹敵する権限を持ち、学校長と対等に交渉できることが必要である。

#### ・ 日本語教師の「学びの場」の提供

前述のような「学びの場」を提供する上で、地域は中心的な役割を担う。「学びの場」を定期的、継続的に開催するとともに、地域の日本語教師が「学びの場」に参加できるよう、次のような働きかけを行う。それは、開催場所の確保、参加者への周知、「学びの場」で取り上げられた内容に関する情報の収集と参加者への紹介、参加者の勤務先の学校への連絡と参加支援の依頼などである。

#### ・ ネットワーク形成支援

日本語教師の主体的な学びと実践には、他の日本語教師、言語教師、言語教育研究者、政策担当者とのネットワークが重要である。日本語教師のネットワークを形成する上で、言語教育コーディネーターの果たす役割は大きい。「学びの場」を定期的開催することは、教師同士のネットワーク形成を支援する上で、非常に有効である。また、「学びの場」だけでなく、メーリング・リストや、インターネット上のコミュニティを開設し、運営することも期待される。

#### ・ 情報の収集と提供

日本語教師として知っておくべき情報や、省察を促す情報を収集し、地域の教師に提供することも、地域の言語教育担当部門に求められる。地域で収集し、各教師に提供する情報には、次のものが含まれる。一つ目は、最新の言語教育政策に関する情報である。二つ目は、子どもへの言語教育理論に関する情報である。三つ目は、初等中等教育や高等教育など、教育全体に関わる情報である。このように、初等中等教育機関での日本語教育に関連する、幅広い情報を日本語教師に提供することによって、日本語教師は、自分の状況や実践を幅広い文脈に位置づけ、省察することができるのである。

#### ・ リソースの提供、カリキュラム、教材開発の支援

日本語教師の実践を支えるために、地域の言語教育担当部門には、リソースの提供、カリキュラム、教材開発の支援も求められる。リソースの提供に関しては、日本語や他の言語の教科書、教材をはじめ、各言語による絵本や紙芝居、ゲームなどの教具、雑誌やビデオなどの生教材を収集し、教師に貸し出す図書館を運営することが望ましい。オーストラリア、クイーンズランド州では、州教育省が LOTE センターを運営し、リソースの収集、

教師への貸し出しを行っている。遠隔地の教師には、郵送によるリソースの貸し出しも行っている。このようなリソース・センターを、各地域に設置し、より多くの日本語教師が利用できるようにすることが求められる。カリキュラム、教材開発の支援に関しては、各地域の言語教育コーディネーターが、現場の日本語教師に対して、カリキュラム開発や教材開発に関する助言を行う、他の日本語教師が開発したカリキュラムや教材を日本語教師の間で共有できるようにするなどの支援が望まれる。

#### ・ 個別相談、問題解決の支援

日本語教師一人ひとりの実践と学びを、きめ細かく支援する上で、日本語教師の個別的な相談に乗り、問題解決のための支援を行うことも、地域の言語教育コーディネーターに求められる。学校内で孤立しがちな日本語教師にとって、何かあったときに直ちに相談できる言語教育専門のコーディネーターがいることは、精神的にも実質的な意味でも、非常に大きな支えとなる。たとえば、雇用や勤務形態などに関して、日本語教師が学校で不当な扱いを受けたとき、言語教育コーディネーターが直接学校長と交渉し、日本語教師の権利を擁護する。あるいは、学校長が日本語教育の実施を止めようとしている時には、言語教育コーディネーターが、日本語教師に代わって、学校長の説得にあたる。このように、言語教育コーディネーターが現場の日本語教師の個別的な問題に対応し、その解決のための支援を行うことは、一人ひとりの日本語教師が主体的に実践を行う環境を作る上で重要である。

### (3) 言語教育政策

このような、日本語教師の主体的な学びと実践を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。

#### 言語教育政策の象徴的役割

象徴的な側面においては、日本語を含む言語教育の意義を繰り返し確認し、広く社会に

訴えていくことが、言語教育政策に求められる。言語教育政策において、初等中等教育機関における日本語教育の意義を訴える際、次の点に留意する必要がある。

一つは、日本語教育の意義を、経済的意義のみから強調するべきではないということである。1990年代、オーストラリアの言語教育政策において、日本語教育の経済的意義ばかりが強調された。しかし、経済的意義のみを強調することは、子どもへの日本語教育の成否が、経済的貢献度という単一の尺度から測られるという結果を招いた。また、経済的意義のみを強調する言語教育政策は、現場の日本語教師の意味世界とも、大きくかけ離れていた。現場の日本語教師は、経済的意義よりも、日本語学習を通じた、子どもへの全人的成長を目指しているからである。

二つ目は、日本語教育の意義を、言語を伴わない異文化理解と捉えるべきではないということである。2005年に発表された「国家声明と計画」では、受動的な意味での異文化理解が強調されている。その反面、ことばを使って他者と関わるという、能動的な異文化間能力は重視されていない。受動的な異文化理解の側面のみが強調される場合、日本語の学習が軽視され、ことばと切り離された異文化理解教育を助長する危険がある。一方、現場の日本語教師は、「ことばの教育」と「全人的教育」を統合した日本語教育実践を行うことによって、能動的な異文化間能力を育成しようとしていた。

言語教育政策は、経済的意義のみでも、受動的な異文化理解のみでもなく、能動的な異文化間能力の育成を、初等中等教育機関における日本語教育の意義として訴えるべきである。そして、日本語教育実践のあり方として、ことばの教育と、子どもへの全人的教育を統合させるという、現場の日本語教師の視点を、言語教育政策に積極的に取り入れるべきである。

また、言語教育政策は、言語教育が正規の科目であることを強調することも必要である。オーストラリアの小学校には、「LOTE教育はNon Contact Time」という、マスター・ナラティブがあった。つまり、LOTE教育は、正規の科目とみなされていなかったのである。日本語教育に対するこうしたまなざしは、学校における実践の状況を困難なものにしていた。言語教育政策において、言語教育が正規の科目であることを再確認することによって、各地域、学校のまなざしを変えることが必要である。

このように、言語教育政策には、初等中等教育機関における日本語教育、あるいは言語教育全体の意義を訴え、言語教育を正規の科目として位置づけることが求められる。それによって、初等中等教育機関における日本語教育の価値づけを向上させ、学校や地域にお

ける日本語教育への理解や支援を高めることが可能になる。

### 言語教育政策の実質的役割

言語教育政策には、実質的な政策が求められる。つまり、予算配分や明確な目標設定が必要である。

オーストラリアの「国家声明と計画」は、具体的な施策や予算配分を明示しない象徴的政策であった。「国家声明と計画」の発表後、連邦政府は 2005 年から 2008 年までの 4 年間で、英語以外の全ての言語（アジア言語、ヨーロッパ言語、先住民言語、手話を含む）に対し、合計 1 億 1 千万ドルを付与した。そのうち年 125 万ドルを研究開発にあてることが決められた<sup>34</sup>。しかし、それ以外の用途は、各州・特別地域政府に任されている。そのため、付与された予算が、各州、各学校で、現場の言語教師支援のためにどのように使用されるのか、あるいは本当に言語教育のために予算が使用されるのか、明らかではない。言語教育政策は、各地域や学校の主体性を認める一方で、現場の言語教育の質が確実に向上するよう、予算の配分や用途を、明確に示す必要がある。

また、言語教育政策には、一人ひとりの日本語教師が、平等に「学びの場」に参加できるような支援が求められる。オーストラリアでは、ILT に関する教師研修プロジェクト（Intercultural Language Teaching and Learning in Practice: ILTLP）に 200 万ドルがあてられた。2007 年度から 2008 年度には、各州で推薦された教師が数名ずつ ILTLP に参加し、その教師が自分の州の他の教師を研修できるよう研修を受けた。こうした教師研修自体は有益である。しかし、このようなアプローチでは、ごく限られた日本語教師しか教師研修に参加することができない。全ての日本語教師の主体的な学びと実践を支援するためには、一過性の研修プログラムではなく、地域に根差した、継続的な「学びの場」を作り、地域の言語教育担当部門によって、きめ細かい支援を行うことが、重要である。そのためには、国や州政府が、各地域の言語教育担当部門に、十分な予算を配分し、権限を与えることが不可欠である。

こうした実質的な支援を、継続的に行うことが、現場の日本語教師の主体的な学びと実践を支える上で不可欠である。そして、このような実質的な支援を、広く確実に行き渡らせることが、言語教育政策に求められる役割なのである。

---

<sup>34</sup> 太田（2007a）より。

このように、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、象徴的な側面と、実質的な側面の両方から、環境を整備することが必要なのである。そのような支援的な環境の中で、日本語教師の主体的な学びと実践が支えられる。その結果、子どもたちに対する日本語教育の質を向上させることができるのである。

## 6 節 本研究の意義と今後の課題

本研究では、オーストラリアの初等中等教育機関で教える、日本語教師のライフストーリーと実践の分析をもとに、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した。従来、「語られる」存在として位置づけられ、声を聞かれることのない日本語教師を、本研究では、学びと実践の主体と捉え直し、彼らの意味世界と実践を詳細に描こうとした。本研究は、日本語教師自身の声を描き、彼らの実践と知見から、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を導き出した点において、有意義である。また、本研究は、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。現場の日本語教師の視点から、言語教育政策を捉え直したという点において、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。日本語教育実践のあり方や工夫は、日本語教師の数だけ存在する。そのため、本研究で指摘した点以外にも、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あるだろう。本研究で論じた視点は、日本語教師の意味世界と実践の、ごく一部にすぎない。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。日本語を母語とする日本語教師は、日本語を母語としない日本語教師とは異なった、経験と意味世界を持っていると考えられる。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は、今後に残された課題である。また、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について、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、本研究は次の点で有意義であると考えられる。本研究は、日本語教師を学びと実践の主体として捉え直すとともに、彼らの主体的な学びと実践をどのように支援することができるかに関心を寄せてきた。本研究で描いた、オーストラリアの日本語教師の意味世界と実践は、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。

## 謝辞

本論文の執筆にあたり、多くの方にご指導、ご協力を頂きました。

早稲田大学大学院日本語教育研究科の川上郁雄先生には、修士課程入学以来、六年間にわたり、ご指導賜りました。修士課程在籍中、川上先生がオーストラリアへ留学を勧めてくださいったことがきっかけで、本研究が生まれました。また、本論文執筆にあたり、川上先生には、幾度となく、重要な問いと貴重なご助言を頂きました。早稲田大学大学院日本語教育研究科の細川英雄先生、池上摩希子先生には、本論文の構想段階から、貴重なご指導を頂きました。先生方に、心から感謝申し上げます。

また、本研究をご支援くださった二団体に、御礼を申し上げます。社団法人尚友倶楽部には、2004年度、オーストラリア クイーンズランド大学への留学をご支援頂きました。豪日交流基金からは、2007年度、サー・ニール・カーリー奨学金を頂戴し、オーストラリアでの三ヶ月にわたるフィールドワークを助成して頂きました。両団体のご支援により、存分にフィールドワークを行うことができました。重ねて御礼申し上げます。

オーストラリアの皆様にも、大変お世話になりました。まず、本研究に快く協力してくださった Margaret 先生、Anne 先生、Kate 先生に、心からの感謝を申し上げます。また、本論文で取り上げることはできませんでしたが、調査にご協力くださった二十名以上の方々からも、貴重な示唆を頂きました。クイーンズランド大学の永田由利子先生、南オーストラリア大学の Angela Scarino 先生には、フィールドワークを行う上で、大変お世話になりました。誠にありがとうございました。

本論文執筆にあたり、温かいお心遣いを下さった、ライティング・センターの佐渡島先生にも、御礼申し上げます。また、同年に博士課程に入学した、日本語教育研究科の尾関史さんからは、ご助言と励ましを頂きました。飯野令子さんには、本論文の校正にご協力頂きました。誠にありがとうございました。

最後に、博士論文に取り組む私を、常に励まし支えてくれた家族に、感謝を述べたいと思います。特に、研究生活を全面的に支え、励まし続けてくれた、夫、敦之に、心からの感謝を述べたいと思います。本当にありがとうございました。

## 参考文献

- 青木麻衣子 (2003) 「オーストラリアの言語政策—二つの国家政策の理念と目標—」『オーストラリア研究』第 15 号, pp. 48-61.
- 浅岡高子 (2000) 「オーストラリアの多文化・多言語主義政策」徐龍達、橋内武、遠山淳編著『多文化共生社会への展望』日本評論社, pp. 166-182.
- 浅岡高子 (2003) 「オーストラリアの中学校の日本語の授業を分析する: COLT Scheme を使って」宮崎里司・マリオット、ヘレン編『接触場面と日本語教育—ネウストプニーのインパクト』明治書院, pp. 305-317.
- 石井恵理子(2007)「年少者日本語教育の構築に向けて—子どもの成長を支える言語教育として—」『日本語教育』第 128 号, pp.3-12.
- 石川良子 (2005) 「マスター・ナラティブ」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. 183-184.
- 大曾美恵子 (1981) 「南オーストラリア州の日本語教育における問題点」『日本語教育』第 45 号, pp. 23-29.
- 太田裕子 (2007a) 「オーストラリアにおける LOTE 教育の方向性—『異文化間言語学習』が言語教育政策に取り入れられた意味—」『言語政策』第 3 号, pp. 19-39.
- 太田裕子 (2007b) 「多文化社会に生きる子どもへの『異文化間言語学習』の意味—オーストラリアにおける「内容」をめぐる議論から—」『早稲田日本語教育学』第 1 号, pp. 81-93.
- 太田裕子 (2007c) 「理論と実践における『異文化間言語学習』の問題—オーストラリアにおける年少者日本語教育の事例から」リテラシーズ研究会編『リテラシーズ 3 — ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp.65-78.
- 岡戸浩子 (1997) 「オーストラリアの LOTE 政策—言語政策における異文化問題について—」『国際開発研究フォーラム』第 7 号, pp. 237-246.
- 岡戸浩子 (2002) 「オーストラリアの多文化社会と LOTE 教育」河原俊昭編著『世界の言語政策—多言語社会と日本』くろしお出版, pp. 129-143.
- 岡部悦子 (2006) 「日本語教師養成課程における教師の『日本語教師観』が学生に与える影響: アクション・リサーチ報告(課題探求型 AR)」『長崎外大論叢』第 10 号, pp. 77-92.
- 岡本夏木 (2000) 「意味の形成と発達」岡本夏木・山本雅子編『意味の形成と発達—生涯発達心理学序説』ミネルヴァ書房, pp.1-28.

- カッケンブッシュ, H.C. (1978) 「(書評) Alfonso 日本語 Book 1」『日本語教育』第 35 号, pp. 79-86.
- ガードナー, ハワード著・松村暢隆訳 (2001) 『MI:個性を生かす多重知能の理論』新曜社.
- ガードナー, ハワード著・黒上晴夫監訳 (2003) 『多元的知能の世界—MI 理論の活用と可能性—』日本文教出版.
- 川上郁雄 (1998) 「オーストラリアの日本語教育の不幸—1990 年代の動向と課題—」『宮城教育大学紀要』第 33 巻, pp.1-9.
- 川上郁雄 (1999) 「オーストラリアのマルチカルチュラルリズムと日本語教育」『宮城教育大学紀要』第 34 巻, pp. 1-6.
- 川上郁雄 (2001) 「転換期の日本語教育」『宮城教育大学紀要』第 35 巻, pp. 1-19.
- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」リテラシー研究会編『リテラシー 1—ことば・文化・社会の日本語教育へ』くろしお出版, pp. 3-18.
- 川上郁雄 (2007) 「『ことばと文化』という課題—日本語教育的語りと文化人類学的語りの節合」『早稲田大学日本語教育研究センター紀要』第 20 号, pp.1-17.
- 川上郁雄編著 (2006) 『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える—』明石書店.
- 川上郁雄・藤長かおる (1995) 「オーストラリアの初等・中等教育における日本語教育—クイーンズランド州における経験から—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 2 号, pp. 195-211.
- 川越菜穂子 (1989) 「オーストラリアの日本語教育—クイーンズランド州のセカンダリースクール日本語教師に対する調査からの報告—」『日本語教育』第 67 号, pp. 118-127.
- 菊池民子 (2001) 「オーストラリア・タスマニア州における初等日本語シラバス作成に参加して」『日本語教育研究』第 41 号, 言語文化研究所, pp. 81-97.
- 鯨岡峻 (2006) 『ひとがひとをわかるということ—間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房.
- グラスビー, A.J. 著・藤森黎子訳(1984[2002]) 『寛容のレシピ—オーストラリア風多文化主義を召し上がれ』NTT 出版.
- クラムシュ, クレア著・矢部まゆみ訳(2007) 「異文化リテラシーとコミュニケーション能力」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版, pp. 2-26.
- 小出詞子 (1976) 「第一回全オーストラリア日本語教育セミナーに出席して」『日本語教育』

第 30 号, pp. 13-15.

国際交流基金 (1975) 『海外日本語教育機関一覧 (昭和 50 年)』 国際交流基金.

国際交流基金 (1981) 『海外日本語教育機関一覧 (昭和 56 年度版)』 国際交流基金.

国際交流基金 (1992) 『海外の日本語教育の現状—海外日本語教育機関調査・1990 年』 大蔵省印刷局.

国際交流基金 (1995) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1993 年』 大蔵省印刷局.

国際交流基金 (2000) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・1998 年』 国際交流基金.

国際交流基金 (2004) 『海外の日本語教育の現状—日本語教育機関調査・2003 年』 凡人社.

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.

国際交流基金監修 (1987) 『海外日本語教育機関一覧』 凡人社.

コーベニ澤子 (1993) 「オーストラリア初等・中等レベルにおける日本語教師再教育プログラム—西オーストラリアの実例を中心に—」 『日本語教育』 第 80 号, pp. 169-183.

齋藤恵 (2006) 「JSL 児童生徒の成長における『audibility』と『行為主体性』の意味—子どもの成長を支援する言語教育のために—」 リテラシーズ研究会編 『リテラシーズ 2—ことば・文化・社会の日本語教育へ』 くろしお出版, pp.113-128.

齋藤享子 (2000) 「オーストラリアにおける『異文化間教育としての外国語教育』カリキュラム開発の論理—ALL ガイドラインの検討を中心に—」 『日本語教育』 第 107 号, pp. 115-124.

齋藤享子 (2001) 「ALL ガイドラインの外国語カリキュラム史上における位置づけ」 『日本語と日本文学』 第 32 号, pp. 45-56.

齋藤享子 (2002) 「日本語教師の『文化』概念と、その教室相互作用との関係—南オーストラリア州における中等学校でのケース・スタディーから—」 『2002 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp.86-91.

桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』 せりか書房.

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.

桜井厚・小林多寿子編著 (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.

- 佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編(2007)『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版。
- 佐藤学(1997)『教師というアポリア—反省的实践へ—』世織書房。
- ザラト, ジュヌヴィエーヴ著・姫田麻利子訳(2007)「『文化リテラシー』とは何か—異文化能力の評価をめぐるヨーロッパの議論から」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版, pp. 116-140.
- 嶋津拓(2004)『オーストラリアの日本語教育と日本の対オーストラリア日本語普及—その「政策」の戦間期における動向』ひつじ書房。
- 嶋津拓(2008)『オーストラリアにおける日本語教育の位置—その100年の変遷—』凡人社。
- 鈴木京子(2002a)「オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観—その形成過程と実践を語りから考察する—」『オセアニア教育研究』第9号, pp.24-38.
- 鈴木京子(2002b)「多文化教育としてのLOTE教育の構築に向けて—オーストラリアの日本語教育における近年の動向に関する一考察—」『言語文化と日本語教育』2002年5月特集号, pp. 337-353.
- 鈴木京子(2004a)「オーストラリアにおける日本語教育の『文化の学習』観に関する一考察」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』くろしお出版, pp. 140-148.
- 鈴木京子(2004b)「LOTE教育のカリキュラム—クイーンズランド州の日本語教育の事例を中心に—」『オセアニア教育研究』第10号記念号, pp. 19-30.
- スペンス・ブラウン, ロビン・萩野祥子(2006)「オーストラリアの年少者日本語教育—初等・中等教育機関における日本語教育の理念と実践—」『日本語教育』第128号, pp. 46-58.
- 田丸淑子(1981)「西オーストラリア州における日本語教育」『日本語教育』第45号, pp. 13-21.
- 永田由利子(2003)「オーストラリアの日本語教育:経緯・動向・展望」『環太平洋4カ国5大学国際シンポジウム報告集』pp. 27-29.
- ネウストゥプニー, J.V.(1976)「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題」『日本語教育』第30号, pp.1-12.
- 芳賀浩(1995)「オーストラリアの中等教育レベルにおける日本語教育のカリキュラム・ガ

- イドライン」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第3号, pp.101-117.
- 萩野祥子(2004)「年少者の日本語イマージョン教室での自発的発話—機能的側面の調査—」  
『日本語教育』第122号, pp. 72-81.
- 藤長かおる(1997)「中等教育におけるアクティビティ中心の教室活動を考える—オーストラリアのセカンダリースクールでの実践報告—」『日本語国際センター紀要』第7号,  
pp. 35-51.
- 藤原顕・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.
- 船山久美(2004)「海外中等教育段階日本語教育の理念と目標について—シラバス・ガイドラインの考察より—」『小出記念日本語教育研究会論文集』第12号, pp. 25-40.
- 細川英雄(2002)『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理念と実践』明石書店.
- 細川英雄(2003)「『個の文化』再論—日本語教育における言語文化教育の意味と課題」21世紀の「日本事情」編集委員会編『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』第5号, くろしお出版, pp. 36-51.
- 細川英雄(2005)「実践研究とは何か—『私はどのような教室をめざすのか』という問い」『日本語教育』第126号, pp.4-14.
- 松井朔子(1981)「オーストラリアの日本語教育」『日本語教育』第45号, pp. 1-12.
- 松尾知明(1999)「文化的多元主義から多文化主義へ—多文化教育のパラダイム転換へ向け—」『浜松短期大学研究論集』第55号, pp. 103-120.
- 松田陽子(2005)『オーストラリアの言語政策と多文化主義—多文化共生に向けて—』兵庫県立大学経済経営研究所.
- マリオット, ヘレン(1997)「海外における日本語教育の連携—オーストラリア」『日本語学』第16号, 5月臨時増刊号, pp. 193-202.
- 見世千賀子(2000)「オーストラリア—多文化社会に向けた公教育の再構築」江原武一編著『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版, pp. 176-208.
- 宮脇弘幸(2001)「オーストラリアの多文化存在と言語政策」『人文社会科学論叢』宮城学院女子大学人文社会科学部研究科, pp. 1-28.
- 三代純平(2007)「韓国外国語高校における学習者主体の『日本文化』授業」小川貴士編著『日本語教育のフロンティア—学習者主体と協働』くろしお出版, pp.111-132.
- 矢野順・久保田満里子・浅岡高子(2004)「オーストラリア、ビクトリア州の中等教育で学

- ぶバックグラウンドスピーカーについて』『オセアニア教育研究』第10号記念号, pp. 57-69.
- 矢部まゆみ (2000) 「海外における多文化教育としての日本語教育の中での〈文化〉の扱い」  
早稲田大学大学院文学研究科日本語日本文化専攻修士論文 (未公開) .
- 矢部まゆみ (2001) 「海外の初等中等教育における日本語教育と〈文化リテラシー〉」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ』第3号, くろしお出版, pp.16-29.
- 山崎準二 (2002) 『教師のライフコース研究』創風社.
- 山田裕子 (2006) 「多文化社会における年少者日本語教育の意義と実際—クィーンズランド州をケーススタディに—」, 早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公開) .
- 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.
- 横山紀子 (2007) 「非母語話者教師の目標言語学習が学習観・指導観に及ぼす影響—再教育における聴解学習に関する実証的研究」『日本語教育』第132号, pp. 98-107.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. 著・佐伯胖訳 (1991[1993]) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書.
- ロゴフ, B. 著・當眞千賀子訳(2003[2006]) 『文化的営みとしての発達—個人、世代、コミュニティ』新曜社.
- 渡辺裕司 (1997) 「オーストラリアのハイスクール生の日本語学習における『好み』」『日本語教育』第95号, pp. 121-132.
- Akahane, M. S., & Jonak, C. (1997). Language education policy for Australian schools: Implications for Japanese language education. 『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第4号, pp. 105-117.
- Asia Education Foundation. (2005a). *Asian languages professional learning project: 2003-2005 Evaluation executive summary*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved December 10, 2008, from <http://www.asiaeducation.edu.au/alplp/pdf/alplpevalnexecsumm.pdf>
- Asia Education Foundation. (2005b). *Getting started with intercultural language learning: A resource for schools*. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved December 11, 2008, from <http://www.asiaeducation.edu.au/>

alplp/pdf/alplp.pdf

- Australian Education Council. (1989). *The Hobart declaration on schooling*. Carlton: MCEETYA. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.curriculum.edu.au/mceetya/hobart\\_declaration,11577.html](http://www.curriculum.edu.au/mceetya/hobart_declaration,11577.html)
- Australian Language and Literacy Council. (1996). *Language teachers: The pivot of policy – The supply and quality of teachers of Languages Other Than English*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Batt, D. (2004). 「オーストラリアにおける日本語教育：現在の取り組み」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第7号, pp. 83-104.
- Bonning, B. (1976). Japanese language teaching in Queensland.『日本語教育』第30号, pp. 31-37.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). Introduction. In M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 1-8). Clevedon: Multilingual Matters.
- Clark, H. (1994) 「オーストラリアにおける日本語教育—その政策、実践、展望—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第1号, pp. 71-84.
- Crawford, J. (1999). *Teacher response to policy and practice in teaching of LOTE*. Unpublished PhD thesis. Brisbane: Griffith University.
- 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.
- Crozet, C., & Liddicoat, A. (2000). Teaching culture as an integrated part of language: Implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 1-18). Melbourne: Language Australia.
- Crozet, C., Liddicoat, A., & Lo Bianco, J. (1999). Intercultural competence: From language policy to language education. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet

- (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp.1-20). Melbourne: Language Australia.
- Davies, R., Ward, J., Smith, P., & Kato, K. (1996). Hiragana hurdle: Are we perpetuating the problem?. 『世界の日本語教育』 第 6 号, pp. 141-158.
- Dawkins, J. (1991). *Australia's language: The Australian language and literacy policy*. Canberra: Commonwealth Government Printer.
- Dijite, P. G. (1994). *From language policy to language planning: An overview of languages other than English in Australian education*. Canberra: National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Erebus Consulting Partners. (2001). *Further options for an outcome framework for reporting purposes for the National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) Strategy: A paper prepared for the NALSAS Taskforce*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/further.pdf>
- Erebus Consulting Partners. (2002a). *Evaluation of the National Asian Languages and Studies in Australian Schools Strategy: A report to the Department of Education, Science and Training*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/evaluation.pdf>
- Erebus Consulting Partners. (2002b). *Review of the Commonwealth languages other than English programme: A report to the Department of Education, Science and Training*. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.dest.gov.au/sectors/school\\_education/publications\\_resources/profiles/review\\_lote.htm](http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/review_lote.htm)
- Faculty of Asian Studies; The Australian National University. (1998). *Advancing Australia's languages: Overview report – Evaluation of the Commonwealth school languages programme*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Retrieved December 10, 2008, from <http://www.dest.gov.au/archive/iae/research/docs/languages.PDF>
- Galbally, F. E. (1978). *Migrant services and programs: Report of the review of post-arrival programs and services for migrants*. Canberra: Australian Government Publishing Service.

- Gardner, H. (2004). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (Twentieth-Anniversary Edition). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Basic Books.
- Hill, K., Iwashita, N., McNamara, T., Scarino, A., & Scrimgeour, A. (2004). *A report on assessing and reporting student outcomes in Asian languages (Japanese and Indonesian)*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/assessing.pdf>
- Ingram, D. (2004) 「多文化社会オーストラリアにおける言語文化政策」『オセアニア教育研究』第10号記念号, pp.33-47.
- Jalongo, M. R., & Isenberg, J. P. (1995). *Teachers' stories: From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jonak, C. (2001, June). *Developing resources for integrating Japanese with the primary curriculum – Integrated module: WATER*. Paper presented at JSAA Biennial Conference.
- Kato, K. (1999). Japanese native speaker teacher trainees in Australia. 『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第5号, pp. 171-185.
- Kato, K. (2001a). Cultural aspects of classroom effectiveness: Oversea-educated teachers in Australian classrooms. *Babel*, 36(2), 30-36, 38.
- Kato, K. (2001b). Exploring 'cultures of learning': A case of Japanese and Australian classrooms. *Journal of Intercultural Studies*, 22(1), 51-67.
- Kawakami, I., & Masano, Y. (1994). Classroom activities for communication in Japanese: At the secondary school level in Australia. 『宮城教育大学紀要』第29巻第1分冊人文科学・社会科学, pp. 1-13.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teacher*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. (2000). Everyday speech as culture: Implications for language teaching. In A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Teaching languages, teaching cultures* (pp. 51-63). Melbourne: Language Australia.
- Liddicoat, A. (2002). Static and dynamic views of culture and intercultural language

- acquisition. *Babel*, 36(3), 4-11, 37.
- Liddicoat, A., & Crozet, C. (Eds.), (1999). *Teaching languages, teaching cultures*. Melbourne: Languages 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>
- Liddicoat, A., Scarino, A., Curnow, T. J., Kohler, M., Scrimgeour, A., & Morgan, A. (2007). *An investigation of the state and nature of languages in Australian schools*. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations. Retrieved December 10, 2008, from <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/82B80761-70BD-47A6-A85A-17F250E11CBA/22998/SNfinalreport3.pdf>
- Lingard, B. (2000). Federalism in schooling since the Karmel Report: from modernist hope to postmodernist performativity. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 25-61.
- Lo Bianco, J. (1987). *National policy on languages*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Lo Bianco, J. (1995). 「オーストラリアの言語・多文化政策の幅広いコンテキストの中の日本語」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第3号, pp. 87-99.
- Lo Bianco, J. (1999). A syntax of peace? Pragmatic constraints of language teaching and pragmatics in language learning. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp. 51-63). Melbourne: Language Australia.
- Lo Bianco, J. (2000). After the Tsunami, some dilemmas: Japanese language studies in multicultural Australia. 『日本語学・日本語教育学研究国際シンポジウム報告書』名古屋外国語大学, pp. 105-126.
- Lo Bianco, J. (2001). From policy to anti-policy: How fear of language rights took policy-making out of community hands. In J. Lo Bianco & R. Wickert (Eds.), *Australian policy activism in language and literacy* (pp. 13-44). Melbourne: Language Australia.

- Lo Bianco, J. (2002). After NALSAS...?. *Australian language matters*, 10(2), 1,7,9.
- Lo Bianco, J., & Crozet, C. (Eds.). (2003). *Teaching invisible culture: Classroom practice and theory*. Melbourne: Language Australia.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A., & Crozet, C. (Eds.). (1999). *Striving for the third place: Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- Matsuda, Y. (2001). Language-in-education policies in Australian schools: Implications of the shift toward Asian languages. 『オーストラリア研究』 第 13 号, pp. 1-19.
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (1999). *The Adelaide declaration on national goals for schooling in the twenty-first century*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/nationalgoals/index.htm>
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2005). *National statement for languages education in Australian schools: National plan for languages education in Australian schools 2005-2008*. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.mceetya.edu.au/verve/\\_resources/languageeducation\\_file.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/languageeducation_file.pdf)
- Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA). (2006). *National report on schooling in Australia*. Retrieved 10 May, 2008, from <http://www.mceetya.edu.au/mceetya/anr/>
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, R. P., Adams, I. J. W., Di Stefano, E. M., Giles, J. R., Gruszka, M. I., Petralia, W. A., et al. (1979). *Education for a multicultural society: Report of the committee on multicultural education*. Canberra: Commonwealth Government Printer.
- Nagata, Y. (1998). The study of culture in Japanese: Towards a more meaningful engagement with Japanese language studies. In N. Bramley & N. Hanamura (Eds.), *Issues in the teaching and learning of Japanese*. ARAL Series S number 15, 93-104.
- National Japanese Curriculum Project. (1993). *National curriculum guidelines for*

- Japanese: Niko Niko teachers' handbook stages A & B early childhood to upper primary.* Carlton: Curriculum Corporation.
- National Japanese Curriculum Project. (1993). *National curriculum guidelines for Japanese: Moshi Moshi teachers' handbook stages 1 & 2 lower to middle secondary.* Carlton: Curriculum Corporation.
- National Japanese Curriculum Project. (1994). *National curriculum guidelines for Japanese: Pera Pera teachers' handbook stages 3 & 4 senior secondary.* Carlton: Curriculum Corporation.
- Nicholas, H., Moore, H., Clyne, M., & Pauwels, A. (1993). *Languages at the crossroads: A guide to the report of the national enquiry into the employment and supply of teachers of languages other than English.* East Melbourne: The National Languages and Literacy Institute of Australia.
- Pitt, M. (1999). 「ヴィクトリア州における LOTE プログラム—日本語教育の現状と教員養成・現職研修—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 5 号, pp. 39-52.
- Queensland School Curriculum Council. (2000). *Languages other than English: Years 4 to 10 syllabus (Japanese).* Brisbane: Queensland Studies Authorities. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/syllabus/kla\\_lote\\_syll\\_japanese.pdf](http://www.qsa.qld.edu.au/downloads/syllabus/kla_lote_syll_japanese.pdf)
- Queensland School Curriculum Council. (2001). *Languages other than English Years 4 to 10 Japanese curriculum materials [computer software].* Brisbane: Queensland Studies Authorities.
- Research Centre for Languages and Cultures Education. (2007). *Intercultural teaching and learning in practice: Professional learning programme.* Commonwealth of Australia. Retrieved December 10, 2008, from <http://www.iltlp.unisa.edu.au/modules.html>
- Rudd, K. M. (1994). *Asian languages and Australia's economic future: A report prepared for the Council of Australia Governments on a proposed National Asian Languages/Studies Strategy for Australian Schools.* Brisbane: Queensland Government Printer.
- Scarino, A. (2007a). Discussion paper 2: The challenge in developing learning

- programmes in intercultural language learning. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp\\_paper2.pdf](http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper2.pdf)
- Scarino, A. (2007b). Discussion paper 6: Assessing intercultural language learning. *Intercultural language teaching and learning in practice*. Retrieved December 10, 2008, from [http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp\\_paper6.pdf](http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper6.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](http://www.iltlp.unisa.edu.au/doclibpapers/iltlp_paper1.pdf)
- Scarino, A., Jenkins, M., Allen, J., Taguchi, K., Nakayama, T., & Tedesco, L. (1997). *Development of generic student proficiency outcomes and language-specific descriptors for Japanese: Project commissioned and funded by the National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) Taskforce*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/japanese.pdf>.
- Scarino, A., & Papademetre, L. (2001). Ideologies, languages, policies: Australia's ambivalent relationship with learning to communicate in 'other' languages. In J. Lo Bianco & R. Wickert (Eds.), *Australian policy activism in language and literacy* (pp. 305-323). Melbourne: Language Australia.
- Scarino, A., Vale, D., McKay, P., & Clark, J. (1988). *Australian language levels guidelines, book 1-4*. Canberra: Curriculum Development Centre.
- Shöne, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sikes, P. (1997). *Parents who teach: Stories from home and from school*. London: Cassell.
- Simpson Norris Pty Ltd. (1999). *Language teacher proficiency or teacher language proficiency? An Environmental scan of information relating to the competencies / qualities / knowledges required to be an effective language teacher: A report prepared for the NALSAS taskforce*. Retrieved December 10, 2008, from <http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/language.pdf>

- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. London: Routledge.
- Vale, D., Scarino, A., & McKay, P.(1991). *Pocket ALL: A users' guide to the teaching of languages and ESL*. Carlton: Curriculum Corporation.
- White, K., & 嘉数勝美 (2001)「オーストラリアにおける言語政策とその展望—外国語教育政策と日本語教育—」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第 6 号, pp. 115-130.

## 早稲田大学 博士（日本語教育学） 学位申請 研究業績書

[学位論文・学術論文・著書・その他（学会発表等）の順に記入してください]

氏 名 太 田 裕 子 印

(2008年12月20日現在)

## 学位論文

1. 山田裕子 (2006) 「多文化社会における年少者日本語教育の意義と実際—クィーンズランド州をケーススタディに—」早稲田大学大学院日本語教育研究科修士論文 (未公刊)

## 学術論文

1. Yamada, Y. (2005). The gaps between the syllabus and the classrooms: Critical analysis of Queensland Japanese syllabus. In J. Yamanashi & I. Milojevic (Eds.), *Researching identity, diversity and education: Surpassing the norm* (pp. 157-167). Teneriffe: Post Pressed.
2. 山田裕子 (2005) 「中学生への日本語支援—生徒のリテラシーと日本語を結ぶ活動—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第3号, 43-51頁.
3. 山田裕子 (2005) 「対話のための共通認識を構築するプロセス—私にとって総合活動型日本語教育とは何か—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第3号, 171-180頁.
4. 太田裕子 (2007) 「オーストラリアにおける LOTE 教育の方向性—『異文化間言語学習』が言語教育政策に取り入れられた意味—」『言語政策』, 第3号, 19-38頁.
5. 太田裕子 (2007) 「理論と実践における『異文化間言語学習』の問題—オーストラリアにおける年少者日本語教育の事例から—」『リテラシーズ 3 — ことば・文化・社会の日本語教育へ』, くろしお出版, 65-78頁.
6. 太田裕子 (2007) 「多文化社会に生きる子どもへの『異文化間言語学習』の意味—オーストラリアにおける『内容』をめぐる議論から—」『早稲田日本語教育学』, 第1号, 81-93頁.

## 著書

1. 太田裕子 (2006) 「JSL 生徒の多様なリテラシーと日本語能力をどう捉えるか」川上郁雄編著『「移動する子どもたち」と日本語教育—日本語を母語としない子どもへのことばの教育を考える』明石書店, pp. 142-160頁.

## その他

《学会発表》

1. Yamada, Y. (2004, October) *Critical policy analysis on Australian "multiculturalism" in LOTE education*. Paper presented at School of Education 10<sup>th</sup> postgraduate conference: Get Wise! Surpassing the Norm, at the University of Queensland, Brisbane, Australia.
2. 山田裕子 (2005) 「海外の年少者に対する言語文化教育とは—クィーンズランド州日本語シラバスとその実践研究から—」『年少者日本語教育学を考える会 第2回研究集会予稿集』, 36-45頁.

3. 山田裕子(2005)「政策と教室の間にあるもの—クィーンズランド州日本語シラバスの批判的研究」『早稲田大学日本語教育学会 2005 年春季大会 第 5 回研究発表会資料集』, 48-51 頁.
4. Yamada, Y. (2005, July) *Between the syllabus and classrooms – Critical analysis of Queensland LOTE syllabus*. Paper presented at The 14<sup>th</sup> Biennial Conference of the Japanese Studies Association of Australia, Adelaide, Australia.
5. 山田裕子(2005)「児童・生徒のリテラシーを引き出し、関連付け、伸張する年少者日本語教育—JSL の中学生への日本語支援からの考察—」『国際研究集会「ことば・文化・社会の言語教育」プロシーディング』, 284-290 頁.
6. 山田裕子(2006)「外国語としての年少者日本語教育で何をめざすか—オーストラリアの最近の言語政策と教室実践の検討から—」『年少者日本語教育学を考える会 第 4 回研究集会予稿集』, 18-23 頁.
7. 太田裕子(2006)「年少者日本語教育のシラバスとその実践—オーストラリア クィーンズランド州をケーススタディとして—」『2006 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 117-122 頁.
8. 太田裕子(2007)「オーストラリア日本語教師の言語教育観の形成と変容」『早稲田大学日本語教育学会 2007 年秋季大会パネルディスカッション・研究発表会資料集』, 36-39 頁.
9. 太田裕子(2008)「オーストラリアにおける年少者日本語教育の理想・現実・戦略—初等中等教育機関の日本語教師の語りから—」『2008 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 49-54 頁.

《監訳》

1. 太田裕子 (2007) : ロビアンコ, ジョセフ著「新時代、世界の子どもたち、第三の場所」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季編『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』くろしお出版, 56-84 頁

