

初等・中等教育の日本語教師養成の問題点

隈本・ヒーリー 順子 (メルボルン大学)

1. はじめに — オーストラリアの言語政策と日本語教育 —

オーストラリアでは中等教育のみならず初等教育レベルでも日本語教育が盛んに行われていることは知られている。これは日本語だけにとどまらずLOTE (Languages Other Than English)についても言えることである。英語を除く外国語教育の普及の背景には、連邦政府の言語政策に寄与するところが大きい。1983年に政権を握った労働党は、オーストラリアの地理的、政治的、経済的状况、また移民がもたらした社会変化を鑑み、「多文化主義」政策を掲げ、その政策を実際に遂行させるために様々な策を打ち出した。また「多文化主義」に関連して、従来の伝統的なヨーロッパ志向からアジア志向への転換も図ろうとした。いわゆるAsia Literacy (アジアの言語・文化の理解)をオーストラリア国民の中に広めようとしたものである。

まずは、言語政策に関して連邦政府が取った重要な政策に触れてみる。

1987年にはロ・ビアンコによって言語に関する国家政策[National Policy on Languages]が提唱された。その後、連邦政府は言語政策に関して次々と具体的に政策の実施をし始めた。まずは、1989年に「オーストラリア国立言語識字研究所」[National Languages and Literacy Institute of Australia (NLLIA)]を設立。通称「イングルソン報告書」と呼ばれる「高等教育におけるアジア研究・言語の教育」(1989年)[Teaching of Asian Studies and Languages in Higher Education]、さらに高等教育の外国語教育に関する意見書である「リール報告書」(Leal Report)(1991年)などの出版に政府の積極的な姿勢が反映されている。またこの時期に「アジア研究審議会」[Asian Studies Council]も設立され、アジア研究・言語の普及に大きな役割を果たした。

NLLIAはオーストラリアにとって社会的、経済的に重要な言語として、LOTEプログラムの中から日本語を含めた九つの言語を選び優先言語として掲げた。アジア研究審議会は七つアジア言語を優先言語として提唱し、その中から特に、日本語、中国語、インドネシア語を最優先言語とした。

日本はオーストラリアにとって最大の貿易相手国である。「日本がくしゃみをすればオーストラリアは風邪をひく」といわれるゆえんである。また、一般のオーストラリア人にとっても日本人観光客や市場に出回っている日本製品などを通して、日本は進んだ経済発展国であることを認識している。新聞やテレビによる日本関係の記事、ニュースも欧米に比べると、ずいぶん頻繁に報道されることに気づく。欧米と比べ、オーストラリアは日本は近いと言えよう。

上のような中央からの働きかけを受け、各州の教育省でも多少は州によって異なるが、この言語政策を実行するためLOTEを初等・中等教育のカリキュラムに加えていった。オーストラリアでは日本と違い、初等中等教育は州の教育省に委ねられているからである。例えば、メルボルンのあるヴィクトリア州は日本語を含む八つの優先言語を指定し、その言語計画の目標は2000年までにprep(小学校1年になる前の準備学年)から10年生(高校2年生)までの全員生徒に、それから11、12年生の25%の生徒にLOTE学習の機会を与えるというものである。他の州でもこれとよく似た言語計画を立て、LOTE教育の推進に努めている。

オーストラリアの日本語教育の発展が、オーストラリアのアイデンティティ確立の為の国政と日

豪の経済関係との密接な結びつきから根ざしたものであることは、将来、政治的経済的な状況が変われば、日本語教育（そしてLOTE教育）は、学習者数や予算等の面で影響を受ける可能性を常に秘めていることも重要なポイントである。

次のセクションからは日本語教員の日本語運用能力と、その問題を念頭に置きながら、教員資格取得の試行コース実施の際に起きた問題を織り交ぜながら、初等・中等教育の問題を考えていきたい。

2. 日本語教員の日本語能力

1980年代の後半にオーストラリアでも日本語熱が最頂点に達し、いわゆる「津波」、或いはexplosionと呼ばれる現象が起きた。そのときの深刻な問題は有資格者で、日本語運用能力のある教師が需要に応えられるほどいなかったことである。結果として教師として不十分な日本語能力の持ち主が雇用されることになった。また、日本語が話せるということだけで、外国語教育の知識、訓練、経験もない人も採用されたりした。その後も教師不足は続いたが、日本語熱がおさまった今、他のLOTEと比較して日本語教師の語学能力がどんなものであるか、ここで言及したい。

ここで引用するのは1993年にNLLIAがオーストラリア言語・多文化教育審議会(Australian Council on Languages and Multicultural Education)と共同で出した「LOTE教師の雇用供給に関する全国調査報告書」(The Report of the National Enquiry into the Employment and Supply of Teachers of Languages Other Than English)である。

この報告書はLOTE教師の語学能力に関して二つのタイプの調査について触れている。両方に共通していることは能力試験の結果ではなく、教師自身が自己の能力を診断した点である。まず、最初の調査はクィーンズランド州の教師がASLPR(the Australian Second Language Proficiency Rating Scale)とよばれる第二外国語能力を図る尺度を使って、己の力を診断したものである。このレベルは9段階あり、0から0+, 1-, 1, 1+, 2, 3, 4, 5 までである。同州の公立校でLOTEを教えるには、最低レベル3の能力が必要とされている。この調査では625人の教師が読み、書き、話し、聞くの四つのマクロスキルについて、45%から63%の教師がレベル3の能力に到達していないと自己判断していることを報告している。(Nicholas: 95)

さらに、このクィーンズランドの調査の中で日本語教師はどのように自己判断しているか見てみよう。レベル2と答えた日本語教師はどのぐらいいるだろうか。話す能力についてレベル2と自己判断した日本語教師は全体の89%を占め(イタリア語教師は24%)、聴解力は88%の日本語教師がレベル2と答えている(インドネシア語或いはマレー語教師は16%)。読解力については89%が(イタリア語教師は17%)、それから書く能力は87%の日本語教師がレベル2と診断している(ドイツ語教師は46%)。(Nicholas: 95)

第二の調査は、クィーンズランド州を除く全土のLOTE(15の言語)教師2433人が、自己の外国語能力を四つのマクロスキル別に、教室での難易度の異なるタスクについて判断したものである。第1の調査のように日本語教師の場合を見てみよう。他のLOTE教師に比べ、日本語教師は全体的に語学能力は低いことが分かる。例えば、スペイン語教師の66%に比べ、聴解力については25%の日本語教師しか「聞く能力」有りと答えていない。話す能力があると答えた日本語教師は全体の33%(イタリア語教師は70%)しかいない。「読む能力有り」となるや、僅か日本語教師全体の19%のしかいない(アラビア語教師は90%)。「書く能力」があるのは日本語教師

の37%しかいない。それに比べ中国語は76%の教師が「書く能力有り」と自己判断している。

(Nicholas: 96)

各マクロスキルはまた「ラジオが聞ける」、「タスクをする際の段階を説明できる」などの項目にも他のLOTE教師に比べ、日本語教師は一般的に様々なタスク遂行能力を低く自己評価している。報告書は次のように分析し結論を出している。「全体のタスクを見ると、教師が一番低く自己評価している言語は日本語である。」「日本語教師の大多数が自分は口語日本語を満足に理解できる能力があると信じていない。」「日本語教師の大多数は自分の能力ではタスクを容易に遂行できないと考えている。」(Nicholas: 98, 100)

ただ、ここで留意しなければいけない点がある。「日本語以外のLOTE教師はその言語の母語話者であることが多いが、日本語教師の大多数は日本語非母語話者である。」さらに、報告書は「日本語教師の大多数は大学での日本語学習だけである。」ことを指摘している。(Nicholas: 102)つまり、オーストラリアの高等教育機関での日本語教育の機会しかなかったことを示しており、日本語運用能力向上には日本での研修の必要性が出てくるわけだが、これは時間的、経済的に言って簡単な解決策ではない。

初等・中等教育の日本語教師は日本語非母語話者が多いので、母語話者の多いLOTEに比べると日本語能力が低いことが指摘されたが、では、日本人教師を採用すれば語学レベルの問題が解決するかというとそうではない。日本人教師の場合、有資格者であっても、文化的言語的バリアーがあり、オーストラリア人学生を抑制できないことが多い。学生をコントロールするのに精一杯で授業にならないことはよく知られている話である。それから、学校によっては日本語以外の科目も教えられることが必要な場合が多いが、日本人教師はその資格を持っている人は少ない。その上、学校の教師というのは教える以外にもいろいろ職務があり、その職務の遂行には高い英語力が要求される場合が多いからである。

それから教員資格は日本の大学で取得した教員免許はオーストラリアでは認定されない。オーストラリアの高等教育機関で取得した教育学位かDiploma of Educationがなければ、どの州でも教師資格があるとは認められないからである。

3. メルボルン大学の日本語教員資格取得コース

ヴィクトリア州の日本語教師不足は、都市周辺の学校でも確保するのは困難だったが、特にひどかったのは地方にある学校である。大学で日本語教育過程3年を終えた後、学校教員を希望する学生は、残念ながら僅かである。オーストラリアでは、一般的に教師と言う職業は余り魅力的だと思われていないからである。また、教師になってもメルボルン周辺の学校を希望するため、せっかく地方の学校にリクルートされても、数年後には都市に帰還希望し、地方の学校に定着する率はよくないと言われる。特に「日本語ブーム」だった80年代後半から90年にかけて半ばまでは、特に、日本語教員に対する需要が供給を大きく上回った。

ヴィクトリア州の公立校を管轄する州教育省はLOTE教師の教員養成、現職研修に力を入れてきた。その中でも日本語教員不足の解消のため、教員養成や現職研修を目的としたいくつかプロジェクトを試みてきた。現職の教員にLOTE教育の資格を持たせる為に、ヴィクトリア州の高等機関に依頼し、3年間の日本語履修コースに教員を入れることにした。教育省の方針として、希望する大学にカリキュラム、コース運営予算などを出してもらい、その中から、一番低価で適当なものを教

育省が選ぶという入札形式を取っている。メルボルン大学でも教師資格取得コースを出して教育省に協力した。

地方での教師供給の安定を図るため、教育省はその地に在住する現職教師を有資格の日本語教師に養成しようとした。LOTE教師の資格を取る一つのやり方は、高等教育機関の3年間の日本語科目とLOTE教授法の科目の履修することである。大学での日本語教育課程のスタートのレベルは、初心者レベルからではなく、中等教育の日本語履修者を対象としたコースと同じレベルからに限るとしたのは、LOTE教師のレベルが高水準でなければならないとする教育省の姿勢が伺えるが、あまり現実的でないという指摘する向きもある。また、このコースは修了時に大学から単位を取得する必要性から、通常の大学コースと同様、宿題提出、小テスト、口頭・筆記試験なども課せられた。

メルボルン大学では教育省の依頼を受け、1993年7月から、地方に住む現職教師25人を対象に、サテライトを利用したインタラクティブ・テレビによる、遠隔地教育のコースを初めて行った。最初の年は連邦政府の資金援助を受け、2年目と3年目は教育省の負担で3年間続けられた。テレビの生放送を通じた授業と、休み中或いは週末を利用した従来の教授形態の授業を組み合わせ、150時間のコースであるが、このような試みはオーストラリアでは初めてであった。

メルボルンのスタジオからサテライトに送られ、学校にあるサテライト皿に受信され、テレビのモニターを通して見るができるというわけである。この特典は現職の教師が仕事から解放される時間（4時半から6時半）にテレビが放映され、スタジオにあるファックス、電話を通して教師と学習者が連絡がしあえることであった。2時間のうち、テレビ放映は20分を一コマとして3回ありその間教師は休みを取り、学習者は与えられたタスクをやることになっていた。最初の20分はその課の新しい言語機能、文法の提示にあった。その後20分学習者は一人で或いはペアーで練習し、次の20分のテレビ放映で参加すると言う形をとった。

これは、通常、都市にある大学の日本語教育にアクセスできない地方の教師にとって便利である。ある遠隔地教育の一形態であるが、サテライトの使用料が高いことが最大の欠点であった。

前述のようなインタラクティブ・コース以外に、普通の授業形態で学校の休みと週末を利用して、大学のコースと同じ内容をカバーするコースも提供された。これは、実際に教師と学習者が「顔」と「顔」を会わせることができることから、サテライト使用のコースと区別するため「face to face コース」と呼ばれた。これはサテライト料金が要らず、比較的安価にすむことから、日本語だけでなく、他のLOTEでも使われている授業形態である。

4. 現職教師対象のコースに関する問題点

現職教師対象日本語コースは正規の大学コースに比べ、途中脱落者、落第者が高率であることが多いがそれは何故であろうか。

サテライトによるコースの受講者の中で、特に脱落者が目立った。まず、学習者はフルタイムの仕事を持ち既婚者であることが多い。そのような場合、仕事、家庭、勉強の三者を時間的に無理なく成立させなければならないというプレッシャーがある。そのことができず、日本語を落とさざるをえなかったという回答がアンケート調査によって分かっている。職場では特に上司の校長先生の理解が必要であるが、理解と支持が余り得られない場合もあった。それから、家庭内で妻、夫、親として期待されている役割が果たせなければ、夫婦間、親子間に緊張関係が生まれてしまう。ある

受講者から「このまま日本語を続けると妻から離婚されてしまう。」と真顔で言われたことがあるが、本音であったのであろう。

最初一年目のサテライトによるコースは7月に始まり、翌年1月に終わるという学習者にとってかなりインテンシブなコースであった。前述したように、定期的な宿題提出、クイズ、試験もあり、常時の復習、予習も課せられていたが、受講者の学習意欲も高かったにもかかわらず、かなりの脱落者を生み出す原因となった。

次に遠隔地教育の持つ問題点から眺めてみる。

日本語教師の弱いスキルは「話すこと」であるが、このマクロスキルを向上することが難しかった。テレビ放映中は学習は、「インタラクティブ」と言ってもかなり受け身的になり、休み時間の練習や「自習」だけでは十分ではないことは歴然としている。遠隔地教育では「読み書き」のスキル習得はある程度できて「話す」能力獲得は難しい。これは、比較的、日本人教師と接触のある「face to face」のコースでも言えることである。正規の大学のカリキュラムとは違った新しいカリキュラムが必要である。

フルタイムの仕事を持ち、日本語学習を続けるのは易しいことではないことは述べたが、地方の学校で一人で孤立しがちな学習者をどのような形で、大学側が学習面、精神面でサポートするかが問題である。学習意欲を維持するためにも、学習者間との横のつながりも大切である。これはまた、遠隔地教育が克服しなければならない点である。

5. 今後の課題

初等・中等教育での優秀な日本語教師の確保は依然として困難で、時間と金のかかる問題であり、各州の教育省の今後の課題でもある。日本語教師の日本語能力向上については、教育省も教師養成だけでなく現職研修に力を入れている。ヴィクトリア州教育省の教員養成・研修についてはマリーピット氏が詳しく触れているので参照されたし。

オーストラリア人日本語教師の日本語能力を短期間に向上、維持することは容易でない。大きな学校であれば、複数の日本人とオーストラリア人教師がお互いの長短を補い合うことができるが、そうでない場合は日本人アシスタントの活用が当面の現実的な解決策であろう。ヴィクトリア州では1997年には、公立校では233名の日本人アシスタントが補助教員として、オーストラリア人教師を助けていたことが報告されている。(ピット:47)最新のデータがないので推測しかできないが、私立校も入れれば、現在かなりの数の日本人アシスタントが、ヴィクトリア州の学校で日本語教育に協力していることであろう。これはオーストラリアの学校だけではなく、日本の大学の日本語教師養成にとってもメリットがある。日本で日本語教師養成講座を修了した者、或いは履修中の学生が実習の機会がないという問題の解決策にもなり、日本のいくつかの大学からヴィクトリア州教育省へアシスタント派遣が行われている。これ以外にも、アシスタント派遣を仲介する会社があり、それらを通して、オーストラリアに送り込まれてくる場合もある。

日本人アシスタントが「経験のため」といって、かなりの費用を自前で負担し学校では無給で「協力」しているが、こちらの労働組合からの観点からすれば、労働条件上で問題になるケースもあるようである。日本人アシスタント制度については、いろいろ問題もあるが、ここではその問題に触れるのはこの拙文の目的ではないが、今後、この制度の広がりによって現状調査をする必要が出てくるかもしれない。

日本の学校でJETプログラムの英語教員アシスタントや英語教師をしてきて、オーストラリアに帰国後、日本語教育に従事する人が出てきている。そのような背景の人で、日本語運用能力が高い人が増えてくれば、日本語教員の語学能力、日本に関する知識向上に少しは役立つことであろう。

今後の課題としては、教育省と高等教育機関が協力して、多極面から教師養成、研修の問題に関わっていかねばいけないであろう。

参考文献

英文

Inglson, J. (1989) *Asia in Higher Education: Report of the Inquiry into the Teaching of Asian Languages in Higher Education*. The Asian Studies Council. Canberra, Australia.

Leal, R. B. (1991) *Widening our horizons: Report of the review of the teaching of modern languages in higher education. vol. 1*. Canberra, Australia.

Leal, R. B. (1991) *Widening our horizons: Report of the review of the teaching of modern languages in higher education. vol. 2 (Appendices)*. Canberra, Australia.

Lo Bianco, J. (1987) *National policy on languages*. Australian Government Publication Service. Canberra, Australia.

Nicholas, H. et. al. (1993) *Languages at the crossroads: Report of the national enquiry into the employment and supply of teachers of languages other than English*. The National Languages and Literacy Institute of Australia. Victoria, Australia.

和文

クラーク ヒュー [Clark, Hugh] (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, 71-84.

ピット マリー [Pitt, Marie] (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, 39 - 52.