

オーストラリア中等教育レベルの 日本語教育における 日本語ネイティブスピーカーの新しい役割

鈴木 智美

キーワード：ネイティブスピーカー，ティーチングアシスタント，派遣プログラム，自律性と専門性，Team-Teaching

要 旨

オーストラリア中等教育レベルの日本語教育の場には、これまで多くの日本語ネイティブスピーカーがティーチングアシスタントの資格で派遣されてきた。しかし、その人材に必ずしも満足していないオーストラリア人日本語教師もいる。また派遣されたネイティブスピーカーの中にも、その力が十分に発揮できず満足いく教授経験が得られなかったと感じている者もいる。

このような問題を解決するためには、ティーチングアシスタントという形態に縛られることなくオーストラリア人教師と対等な関係で Team-Teaching を行っていくことができるよう、自律性と専門性を備えた人材を派遣することも必要であると考えられる。各派遣プログラムには、今後より多様性に富むきめの細かい対応が求められることを指摘した。

1 はじめに

筆者は、1992～1993年に国際交流基金海外派遣青年日本語教師プログラムによりオーストラリア・タスマニア州のカレッジに派遣され、中等教育レベルの日本語教育に従事した。期間中は派遣先のカレッジにてオーストラリア人日本語教師と共にクラスを担当し、教材やクラス・アクティビティの開発にアイデアを出し合い、互いの教え方を観察・評価し合う Team-Teaching を行った。

また、名古屋大学大学院日本言語文化専攻における授業の一環として、1996年に再び短期間ではあるが同校にて日本語教育実習をさせていただくことができた。

その際当地の先生がたより、タスマニア州の中等教育レベルの日本語教育事情について再び話を聞く機会を得た。

本稿は、これらの経験に基づき、オーストラリア中等教育レベルの日本語教育における日本語ネイティブスピーカーの役割とその求められる資質について考察することを目的とする。そして、これまでに派遣されてきた「ティーチングアシスタント」以外にもネイティブスピーカーには新しい貢献の可能性があることを指摘し、各派遣プログラムに対してはプログラムの多様性と柔軟性をはかるよう提案を行う。

2 タスマニア州の中等教育における日本語教育

オーストラリアの特に中等教育における日本語教育については、既にニューストプニー (1976)、松井 (1981)、大曾 (1981)、田丸 (1981)、横田 (1984)、浅岡 (1987)、川越 (1989)、コーベニ (1993)、川上・藤長 (1995)、芳賀 (1995) などにより、様々な視点からその現状や問題点が報告されている。ここでは、タスマニア州の中等教育における日本語教育について簡単に紹介しておくことにする。オーストラリアは州によって教育制度が異なるが、小学校1～6年生までの初等教育に関してはタスマニア州も他州と同じである。一方中等教育は、他の多くの州が7～12年生までを一貫してハイスクールとするのに対し、タスマニア州は7～10年生までをハイスクール、11～12年生をカレッジとする。義務教育期間はハイスクールを終える10年生までである。

タスマニア州の中等教育における日本語教育には“Stage”と呼ばれるレベルが設定されている。通常ハイスクールの7～10年生までの間にStage 1から3までを終了し、カレッジでStage 4を学ぶ。学習時間はStage 1から3までが各100時間、Stage 4は150時間である。ただし、カレッジにはStage 1から3までの300時間の内容を150時間に圧縮した“Accelerated Stage 1-3”と呼ばれるクラスも設けられている。ハイスクールで日本語を学習しなかった学生も、このクラスに入ればカレッジで新しく勉強を始めることができる。

また、カレッジレベルになると大学に入学するために必要な資格 TCE

(Tasmanian Certificate of Education) を取得するために学年末に州全体の統一試験を受けることになる。日本語の Stage 4 もこの試験の対象課目のひとつとなっている。

3 ティーチングアシスタントについて

オーストラリア中等教育レベルの日本語教育の場には、これまで多くの日本語ネイティブスピーカーが様々なプログラムにより「ティーチングアシスタント」の資格で派遣されてきた。ここでは、そのティーチングアシスタントが一般にどのように位置付けられているかを確認し、その問題点を検討する。

3.1 ティーチングアシスタントとは

ネウストプニー (1995: 157) は日本語のティーチングアシスタントを以下のように定義し、その養成と活用とを呼びかけている。

[日本語のティーチングアシスタントとは] 普通は日本語の母語話者で、教育訓練経験はゼロかほとんどないような授業の参加者であり、資格をもった先生にとって代わるのではなく補助的な役割を果たす参加者だといえる。彼らは、資格をもった教師の計画に沿って行動する。([] 部分の補足と下線は引用者)

日本語のティーチングアシスタントは日本語の母語話者で日本語教育の訓練経験のほとんどない者とされている。よって、ティーチングアシスタントは独立してクラスを教えるのではなく、資格を持った教師の計画と指示のもとに行動することになる。

その仕事内容については、浅岡 (1987: 242-244) にビクトリア州の Japanese language assistant の例が詳細に報告されている。例えば、ティーチングアシスタントは日本語の発音のモデルを示したり、かなや漢字の正しい書き順を示したり、少人数のグループの会話を担当したり、日本の歴史・文化について生徒の質問に答えたり、また生徒の作文や宿題の添削を行ったりする。

現在オーストラリアには様々な民間派遣機関のプログラムにより日本語のネイティブスピーカーがティーチングアシスタントとして派遣されている⁽¹⁾。それらのプログラムを見ると、ティーチングアシスタントとして派遣されるにあたっては英語などの基礎的な語学力が求められることはあっても、日本語教育の経験あるいはそれに関連する分野の専門的な学習経験が応募資格として問われることはない。よって、これらの派遣プログラムにおけるティーチングアシスタントの位置付けの多くは、上記のニューズプニーの定義からさほど離れるものではないことがわかる。

3.2 ティーチングアシスタントの指摘する問題点

しかし、このような日本語のティーチングアシスタントに問題がないわけではない。浅岡（前掲：246-248）は、ビクトリア州の Japanese language assistant の経験者から指摘されたいくつかの問題点を挙げている。それらはいずれもネイティブスピーカーのティーチングアシスタント全体に共通して関わってくる問題であると思われるが、その解決のためにその後どのような方法がとられたのかについては他機関からも調査・報告はない。しかし、その中でアシスタントの有効性が最大限に活用されていないという指摘、およびアシスタントであるため独立した教師として教えることができず満足感が少なかったとする指摘については、やはりあらためて考えてみる必要があると思われる。

アシスタントが有効に活用されていないという問題点について浅岡（前掲：247）は、オーストラリア人教師とアシスタントとが打ち合わせの時間を十分にとり、事前準備を綿密に行うことによって解決されるであろうとしている。しかし、浅岡（前掲：247）も正田（1985）の指摘を引用している通り、中等教育に携わるオーストラリア人教師は異なるレベルのクラスだけでなく異なる課題も掛け持ちで教えている場合が多い。学生の生活指導や課外活動の指導なども行っている。そのような状況でオーストラリア人教師の主導による綿密な事前準備を行うことにのみこの問題の解決を委ねるのは、多忙な教師にさらなる負担を強いることになる可能性があり、それだけで問題の十分な解決になるとは思われぬ。

3.3 受け入れ側オーストラリア人教師の指摘する問題点

また、ティーチングアシスタントを受け入れるオーストラリア人教師の側からも次のような問題点が指摘されている。

例えば川越（1988：123-124）では、クィーンズランド州の中等教育レベルの日本語教師に調査を行った結果、一般にオーストラリア人教師にはネイティブスピーカーのティーチングアシスタントにクラスを任せるには問題が多いという見方がされていること、クラスを任せるのであれば教授経験が豊富であり、英語が堪能でオーストラリアの文化にも精通しており、オーストラリア人の生徒たちをうまくコントロールできるよう望まれていることなどが報告されている。

実際に派遣先の事情などにより、日本語のネイティブスピーカーがその滞在中短期間あるいは短時間だけでも独立してクラスを受け持つよう求められる可能性は十分に考えられる。しかし、先のネウストプニーの定義によるティーチングアシスタントではそれに対する十分な対応ができないことが予測される。

また、タスマニア州の教授経験の長いオーストラリア人日本語教師たちからは、現在のティーチングアシスタントの派遣プログラムのもとでは以下のような問題点があることが指摘されている。⁽²⁾

例えばティーチングアシスタントの訪問・滞在期間が2～3日や1週間ではなく3か月から半年あるいは1年と長期にわたる場合には、単に発音のモデルを示してもらったり折り紙などの簡単な文化紹介をしてもらうだけではなく、そのネイティブスピーカーの存在を日常的に授業に生かしていくよう、受け入れ側のオーストラリア人教師がその活動内容をさらに配慮・工夫し準備を行うことが必要となってくる。

しかし、受け入れ側のオーストラリア人教師自身が多忙であったり、あるいは日本語の教師としての経験が浅い場合などには、長期にわたって常にその計画・実践の主導権をとっていくことが難しく、日本語のネイティブスピーカーに授業に参加してほしいと希望しながらもその招聘をあきらめざるを得ないことが生じてくる。

また、逆に日本語のネイティブスピーカーの側にも主導権をとってもらい、オーストラリア人教師が日本語の語法・文法について学んだり、あるいは教授法につ

いて新しくアイデアを得たりする機会が持てるよう、日本語教育の経験の浅い教師だけでなく経験の長い教師からも望まれているということが指摘された。即ち、ティーチングアシスタントに限らず、日本語に関わる知識あるいは日本語教育に関わる経験を豊かに備え、アドバイザーとしての役割を果たすことのできるネイティブスピーカーも必要とされていることがわかった。

4 問題解決のために—ティーチングアシスタントを超えた役割

ティーチングアシスタントおよび受け入れ側のオーストラリア人教師の双方から以上のような問題点が指摘されていることを考えると、オーストラリア中等教育レベルの日本語教育において十分な貢献を果たすことのできる日本語ネイティブスピーカーとは、必ずしも先のニュースプニーの定義に代表されるようなティーチングアシスタントに限定されるものではないと思われる。

しかし、その新しい可能性を考える前に、各派遣プログラムに対しては以下のような点を改善するよう求めたい。

4.1 各派遣プログラムに求められる的確な人選とプログラムの多様性

ティーチングアシスタント側が3.2で検討してきたような問題点を指摘する背景のひとつには、ティーチングアシスタントの一般的な位置付けと実際に派遣される人材との間にずれが生じていることがあるのではないかと考えられる。

ニュースプニー（前掲：162-165）は、大学レベルの日本語コースにおけるティーチングアシスタントの中には、実際には日本語教育の訓練を受けたことのある人も日本語教育の経験を持っている人もあることを指摘している。

中等教育レベルでも同様に、実際にティーチングアシスタントとして派遣される人が必ずしも先に見たティーチングアシスタントの定義通り、日本語教育の訓練経験または教授経験がないわけではない。日本では独立した日本語教師であった人が、海外での教授経験を得るためにティーチングアシスタントとして派遣プログラムに参加する場合もある。浅岡（前掲：242）も、ビクトリア州のJapanese language assistantの約半数が、外国人のための日本語教育に従事していた経歴

を持つと報告している。

このような人材をティーチングアシスタントの資格のもとに派遣し、その行動範囲を限定してしまうと、その持てる力を有効に活用できないことにつながりやすい。また派遣されたネイティブスピーカー自身も十分な教授経験を得ることができず、満足感が得られないと感じることになってしまう。

そのため各派遣プログラムに対しては、日本語のネイティブスピーカーをティーチングアシスタントとして派遣するにあたって、まず目的に適った的確な人選を行うことが求められる。そしてさらに、現在の派遣プログラムには適さない人材であっても、ティーチングアシスタントに限らず様々な人材を派遣するようプログラムの柔軟性と多様性をはかることにより、その有効な活用の道を考えていくことが求められる。

また派遣先のニーズをきめ細かくとらえそれに応えていくためには、数多くある派遣プログラムが画一的な派遣形態をとるのではなく、派遣プログラムごとに特色を強く打ち出すなどプログラムそのものの多様性をはかることも今後考えていかなければならないだろう。

4.2 ネイティブスピーカーに求められる自律性と専門性

このように各派遣プログラムに対し今後派遣形態の多様化を求めるにあたっては、日本語教育の訓練経験および教授経験の豊かな、自律性と専門性を備えた人材を派遣することをまず第一に提案したい。

この場合派遣されるネイティブスピーカーは、ティーチングアシスタントという制約のもとにオーストラリア人教師の計画・指示に従って行動するのではなく、オーストラリア人教師と対等な関係で Team-Teaching を行い、さらに必要に応じてより広い地域にわたって当地の日本語教育に関わっていくことになる。

例えば日常的には、オーストラリア人教師と教室活動のアイデアを出し合い協力して教材作成にあたり、教室における互いの教え方を観察・評価し合ったり、互いの国の日本語教育あるいは生活や文化一般の現状や問題点について話し合ったりする。また Team-Teaching を行うオーストラリア人教師が一人ではなく複数になることも考えられ、その場合にはオーストラリア人教師の日本語力

向上のための会話グループや勉強会を構成し、ネイティブスピーカーがそのリーダーシップをとることも考えられる。さらにより広い地域にわたって日本語教師のための研修会などが行われる場合には、オーストラリア人教師と協力してワークショップを主催するなど、柔軟にその活動の幅を拓げていくことになる。

ネイティブスピーカーがこのように自立的また積極的に活動していくことになれば、これまで検討してきたような問題点が解決されていく可能性も生まれる。

まず、日本語教育の訓練経験あるいは教授経験を持ち、これまでのティーチングアシスタントの枠には収まりきれなかった人材であっても、このような新たな形態で派遣することができればその有効性を十分に活用することができる。同時にそのようなネイティブスピーカー自身もオーストラリアで独立した教師としての有益な経験を積むことができる。また派遣先の協力が得られるならば、⁽³⁾ネイティブスピーカーが状況に応じて短期間独立してクラスを受け持つことも可能となる。そして、ネイティブスピーカーと派遣先のオーストラリア人教師が互いに主導権を取りながら対等の立場で協力し合っていくことにより、双方が共に学び合う関係を築いていくことができる。

ただし、このような活動を行っていくことのできるネイティブスピーカーには、これまでのティーチングアシスタントとは大きく異なり、日本語の教師としての専門的な知識および実際の教授経験が豊かに備わっていることが必須の条件となることを忘れてはならない。

5 まとめ

オーストラリア中等教育レベルの日本語教育の場には、これまで様々なプログラムにより多くの日本語ネイティブスピーカーがティーチングアシスタントとして派遣されてきた。しかし、その人材に必ずしも満足していないオーストラリア人教師もいる。また派遣されたネイティブスピーカーの中にも、限定されたティーチングアシスタントの資格ではその力が十分に生かされず満足のいく教授経験が得られなかったと感じている者もいる。

これらの問題点に着目し、オーストラリア中等教育レベルの日本語教育におい

で貢献することのできる日本語ネイティブスピーカーについて、これまでの「ティーチングアシスタント」に限定されない違った視点からの考察を行った。

そして、自律性と専門性を備えたネイティブスピーカーもまた、オーストラリア人教師と対等な関係で協力し合う Team-Teaching を行うことにより、オーストラリア中等教育レベルの日本語教育に貢献できる可能性があることを指摘した。

今後は、日本語のネイティブスピーカーを派遣する各プログラムには、派遣先の機関あるいは教師のニーズに応じたきめ細かな対応が求められるだろう。ネイティブスピーカーを一律にティーチングアシスタントと規定して派遣するだけではなく、様々な貢献の可能性を持つ多様な人材を、求められる場所へと適切に派遣することが今後より重要になってくると思われる。

付記：本稿は名古屋大学大学院日本語文化専攻『1996年度 日本語教育実習報告』における研究報告に加筆修正を行ったものである。コメントをくださった方々には記して感謝申し上げます。

注

- (1) オーストラリア初等・中等教育レベル対象の民間機関による日本語ネイティブスピーカーの派遣プログラムに関しては、たとえば『月刊日本語』（第10巻第6号 アルク，1997年6月号），『日本語で海外派遣』（アルク地球人ムック，1997年）などにまとめられている。
- (2) 1996年の訪問期間中における筆者との私的な談話による。
- (3) 日本から派遣されるネイティブスピーカーは通常オーストラリアにおける正式の教員資格を持たない。よって、クラス運営の安全上の配慮などから、オーストラリアにおける正式な教員資格を持つ者がクラス監督のために教室に同席することはやはり求められるであろう。

ただし、このようにネイティブスピーカーに日本語教育に関する専門的能力が備わっているのであれば、監督にあたるオーストラリア人教師が必ずしも日本語を専門とする者でなくとも、学習指導の面ではネイティブスピーカーにクラスを任せてもよいというメリットが生まれる。

引用文献

- 浅岡高子 (1987) 「オーストラリアのハイスクールにおける Japanese Teaching Assistant について—ビクトリア州の場合—」『日本語教育』62号 pp. 241-249.
- 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』45号 pp. 23-29.
- 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—クィ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 国際交流基金日本語国際センター pp. 195-211.
- 川越菜穂子 (1989) 「オーストラリアの日本語教育—クィーンズランド州のセカンダリースクールの日本語教師に対する調査からの報告」『日本語教育』67号 pp. 118-127.
- 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』80号 pp. 169-183.
- 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』45号 pp. 13-22.
- ネウストプニー, 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点」『日本語教育』30号 pp. 1-12.
- ネウストプニー, J. V. (1995) 『新しい日本語教育のために』 大修館書店
- 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 国際交流基金日本語国際センター pp. 101-117.
- 疋田正博 (1985) 「付論7 オーストラリアにおける日本語教育」『日本語教育および日本語普及活動の現状と課題』 総合研究開発機構 pp. 625-643.
- 松井朔子 (1981) 「オーストラリアの日本語教育」『日本語教育』45号 pp. 1-12.
- 横田淳子 (1984) 「オーストラリアの外国語教育における日本語教育の地位」『日本語教育』54号 pp. 118-130.