

# 海外日本語教育実習の長期的教育効果について — フォローアップ・インタビューのナラティブ分析より

## A Study of Long-term Educational Effects of Practicum Teaching of Japanese Overseas through Narratives of Participants

笹川 洋子\*1)      安本 成子\*2)  
SASAGAWA Yoko      YASUMOTO Seiko

### <要旨>

神戸親和女子大学・シドニー大学では3週間から2週間の日本語教育実習の海外研修を計10回、15年にわたって実施している。本研究では、学生が大学卒業後に感じる教育効果、すなわち中・長期的教育効果を探るために、第9回(2006年)と第10回(2010年)実習に参加した卒業生に聞きとり調査を行った。そこで語られたナラティブを分析すると、卒業生は具体的な研修内容よりも、自分自身が「海外実習を経験することで、広い視野を得られ、さまざまな角度から物事を見られるようになった」という点に共通して言及した。海外での具体的な経験が、物事を解釈する抽象的な概念枠組みに結実したことがわかった。

キーワード：異文化理解 海外日本語教育実習 長期的効果 ナラティブ

### I オーストラリア、シドニー大学の日本語教育の背景と実習プログラムの実際

#### 1 研究の背景と目的

シドニー大学・神戸親和女子大学では年1回3週間から2週間の日本語教育実習の海外研修を1996年から2010年までに計10回、15年にわたって実施している。実習プログラムの基盤にある「日本語授業の実施」、「オーストラリアの日本語教育事情、文化の理解」、「日本人学生による日本文化紹介」という基本的な内容を維持しながら、担当者同士が話し合い、改善点をまとめ、次回の実習プログラムにフィードバックしてきた。この実施形態の改善過程は、Learning Community の理念を取り入れたアクション・リサーチとして位置づけられよう。その結果、プログラムの実施形態は、STEP1「(受け入れ校であるシドニー大学による)一方向提示型」、STEP2「(両校による)プログラム案調整型」と変化してきたが、現在は、シドニー大学側担当者(安本)の案に基づきながら、担当者同士がより積極的に意見を交換し合い、プログラムに関わるSTEP3「双方向構築型」の形態をとっている。(安本・笹川、2006参照)

シドニー大学日本語教育実習に参加した学生の短期的な教育効果については、教師が実習期間中、学

生を観察、評価した結果から、学習ストラテジー訓練の効果を探った。研修の過程で、学生は計画ストラテジー、モニター・ストラテジー、調整ストラテジー、評価ストラテジーの多様なストラテジーとその必要性に気づき、併せてストラテジーを使えるようになったことを報告した(笹川・安本、2008他参照)。

さらに、教育効果の原点に立ち戻ると、在学中の短期的な教育効果に加え、学生が大学を卒業し生活していく中で、どのような教育効果があったと考えているか、すなわち中・長期的教育効果を考察する必要がある。そこで、本研究では、シドニー大学日本語教育実習に参加した学生が、大学を卒業し、実社会に出て、海外研修の効果をどう意識しているかを探るために、卒業生へのフォローアップ・インタビューによる意識調査を行った。そして、そこで語られたナラティブを分析し、どのようなことが意識され、生活にいかせると評価されているかを考察した。

#### 2 シドニー大学における日本語教育の概要

まず本題に入るにあたり、多文化社会であるオーストラリアの言語背景を簡単に述べよう。人口約20,000,000 中、家庭内で英語以外の言語を母語として

1) 本学文学部教授 2) シドニー大学准教授

使用している割合はオーストラリア全体の20%、シドニーでは35%を占めている。(ABS<sup>(1)</sup>、2001より)オーストラリアでは英語以外に203種類もの言語が使用されている。中でも一番多く使用されている言語は中国語の2.1%で、次にイタリア語1.9%、ギリシャ語1.4%である。日本語は0.2%となっている(ABS、2001より)。この数値からもわかるように、オーストラリアの多文化社会では外国語教育を重要視せざるを得ない。したがって連邦政府は1987年 Joseph Lo Bianco の報告書『言語国家政策』(National Policy on Languages)を皮切にLOTE<sup>(2)</sup>『多言語』(Languages other than English)教育を援助する政策を取ってきた。この影響を受け、1989年に「津波」現象が起こり日本語学習者が急増した。COAG<sup>(3)</sup>、NALSAS<sup>(4)</sup>など数々の言語政策に変化はあったものの、日本語・日本研究は、外国語教育の一環として位置づけられ、今日に至っている。1994年にオーストラリア連邦政府の外務貿易省は日本語、中国語、インドネシア語、韓国語を重要アジア言語と指定し、アジアの言語と文化の学習を奨励する目的を掲げた。その後、一時の学習熱が下火になってきているとはいえ、2005年現在でも学習者数にはあまり変化がなく、381,954人と日本語学習者の国別・地域別では韓国、中国に次ぎ、オーストラリアは第3位に位置している(国際交流基金、2003)。

次にシドニー大学における日本語・日本研究の現状を述べよう。シドニー大学文学部日本語・日本研究科は学部、オナーズコース、大学院から成り立っている。学部コース学士号は三年を要し、一年間のオナーズ論文コース、そして大学院は修士課程、博士課程となっている。学期は3月から12月までで二学期制をとっており、各学期の授業期間はそれぞれ13週である。コースはレベル別に分かれており、学生の学習歴及び日本語の運用能力別に10段階を取り入れている。レベル1・2は初級入門、レベル3・4は中級前期、レベル5・6は中級後期、レベル7・8は上級前期、レベル9・10は上級後期から成り立っている。レベル奇数文字は一学期、偶数文字は二学期を表す。初級段階では言語学習を中心とする。中級からは選択科目も取れる。選択科目としては言語学、社会言語学、日本文化事情、日本現代社会、社会学、歴史、メディア、アジア学、文学等である。アジア学以外の講義は日本語で行う。

日本語・日本研究科の学生数は常時600~700名である。学習者は日本語・日本研究専攻を初め、工学、

科学、経済、金融、アジア学、法律、音楽からも、それぞれの学位の必要履修単位の一部、もしくはダブル・ディグリー(二重学位)として受講できることになっている。

2003年度安本の日本語学習者母語調査によると、英語を母語とする学習者は30%、中国語32%、韓国語28%、他言語10%であった。2005年度の調査では英語を母語とする学習者は32%、中国語54%、韓国語7%、他言語7%と変化を見せた。2006年度は若干英語を母語とする学習者と韓国語を母語とする学習者が以前よりも増加しているのが現状である。初級受講者は現在250人である。

### 3 シドニー大学神戸親和女子大学日本語教育実習プログラムの実際

#### 3・1 2004年度までの日本語教育実習プログラム

神戸親和女子大学日本語教育実習を、シドニー大学の日本語・日本研究科において受け入れにあたりプログラム編成の段階で、当初考察した点を述べよう。特殊プログラムへの期待と共に数々の問題点を認識した。

第一に、どのコースに教育実習を組み入れるのが適切であるかを問題とした。1996年度第一回研修では正規の時間外に特別クラスを編成、ボランティアで集まった学生に対して教育実習を試みた。

これには2つの理由があげられる。シドニー大学では中級・上級レベルでは直説法による授業を推進しているが、初級は完全なる直接法をとっておらず、英語の媒介も説明段階で時には必要とする。このため研修生には負担になるのではないかという懸念があった。解決策として、シドニー大学の学生には予め特殊目的の為のコースという事を認識させ、協力体制を整えた。

次の問題点はグループ間の調整であった。正規のコースに組み入れると初級レベルは12グループあり、どのグループも学習内容を同時進行しなければならない。実習場になるグループが10グループだとしたら、後の2グループはどのような授業形態をとるのかという実質上の問題があった。その解決策として、ボランティアとして編成したグループに研修生を配置した。

1998年度第三回研修では、中級レベルの正規のクラスに実習を組み入れた。研修生は3~4人のグループになり一コマ(50分授業)を教えることにした。研修生は個々に一つの授業項目を教えると同時に、

チーム全体との調整も試みなければならない。これには二つの利点があった。それぞれ任された部分を責任をもって教えること。例えば4つの新しい授業項目を導入するに当たり、先行者がつまずけば、次の教授法も効果を失うリスクがある。チーム授業の中で統一性が持てるよう調整し、全体とのつり合いを保つことは至難の業であることは言うまでもない。したがって教育実習には絶好の場であると判断した。

### 3・2 2005年度以降の日本語教育実習プログラムの内容と実施理念

2005年度の第八回研修を例に取り具体的に説明しよう。過去10年間の経験をベースに、八回目の研修はプログラム編成にあたり多角的な視点から考察した。教育実習の場は初級レベル2に組み入れる事にした。その位置づけとしては、以下のようである。

- (1) 内容的に文法項目がはっきりとしているので教えやすい。
- (2) 文法説明は文法クラスのみに限ることとし、コミュニケーションのクラスでは英語を媒介にした指示は省いた教案に改正した。
- (3) 既に分けられている全部のグループを使用できるので、授業の進行の妨げにならない利点があった。
- (4) 授業見学は初級を中心に行った。
- (5) 二回の模擬授業のうち、一回目の模擬授業はシドニー大学のカリキュラムに添ったガイドッド・ティーチング、二回目は自分たちで考案したカリキュラムのインディペンダント・ティーチングと二つの教授法を試みることができるといふ利点があった。

最後に、初級レベルでのコースにおける教授法について述べよう。初級コースは週4時間（2006年度より言語コースが3時間、文化コース1時間）が必須となっている。登録学生数250名。言語コースは文法、読み書き、会話、から成り立っている。これら4つの構成要素を統括的に指導するインテグレイティッド・アプローチを教授法のコアとしている。文法は英語を媒介とし文法解説練習をしながら学習者とのインターアクティブ・アプローチを取り入れたモデル提示型教授法を理念としている。読み書きは漢字、文章力を高めることを目的とした机間授業形態で、全体の統一を取りつつ個々の学生の学習度を把握する事を目的とする。会話クラスは、ペアワーク、グループワーク、インタビュー形式、など

学習者中心のコミュニカティブ・ストラクチャル・アプローチを教授法とする。研修生が授業に臨む際には、以上の理念を念頭に置いてもらう事とした。

### 3・3 2006年実習プログラムと2010年実習プログラムの内容

シドニー大学・神戸親和女子大学日本語教育実習の内容は次のように大きく分けられる。

- (1) オーストラリアの学生に対する日本語授業の実施：本実習プログラムの大きな柱である。初級後半の学生のクラスでの事前指導と実習授業、そして事後指導から成る。2006年と2010年の違いは、2006年には主に日本語の授業を担当する日本人教員が指導を行ったが、2010年には日本人教員に加え、シドニー大学で日本文学や日本文化を担当する外国人教員が加わったことである。
- (2) 授業参加や講義によるオーストラリアの日本語教育事情、文化の理解：基本的な内容は維持し、2010年には外国人教員による日本学の講義を多く取り入れた。
- (3) 日本人学生による日本文化紹介：日本人学生の技能により「茶道」「浴衣」「書道」などの紹介を行っている。2006年は体験ブース型、2010年はシドニー大学教員（安本）による英語の講義にデモンストレーションを添える形式で行った。

## II 日本語教育実習の長期的教育効果に関するインタビュー調査

### 4 日本語教育実習参加者へのインタビュー調査

#### 4・1 インタビュー調査の概要

第9回シドニー大学日本語教育実習（2006年：参加者9名）と第10回実習（2010年：参加者7名）に参加した卒業生にインタビューと質問紙による意識調査を行った。まず、第9回の実習参加者を選んだのは、この期の参加者に対しては学習ストラテジーを主とする短期的な教育効果についてまとめており（笹川、安本、2008参照）、その結果を彼女たちが社会人になった現在感じている教育効果と対比するためである。また、第10回実習は現時点では、協同構築型日本語教育実習プログラムの最も新しい、そして最終的な実施形態であり、この実習プログラムの教育効果を探りたいという思いがあったからである。まずインタビュー調査の概要を報告し、第9回の実

習に参加したAと第10回実習に参加したBの事例を紹介したい。

#### 4・2 長期的教育効果に関するインタビュー調査の概要

2009年から2010年にかけて、実習参加者にシドニー大学の思い出を自由に語ってもらい、その時々でインタビューアー（笹川）が質問を重ねていく形式で聞きとり調査を行った。

実習参加者が共通して言及したのは、具体的な授業の内容よりも、自分自身が「海外実習を経験することで、広い視野を得られ、さまざまな角度から物事を見られるようになった」ということである。オーストラリアでの具体的な経験が、物事を解釈する抽象的な概念枠組みに結実したことがわかる。広い視野の習得は一般的な講義の目標としてもあげられるが、実際に異文化で生活し、人と交流し、新たな視野で生活世界を捉え直すという実経験を通して、可能になるものであろう。「様々な教授法や授業方法があることを知った」、「日本では欠点を厳しく指摘して教育をすることが多いように思うが、オーストラリアでは良い点を評価してくれ、それが大きな喜びと自信につながった」、「日本語や日本文化に興味を持つ人たちに会い、日本の良さを見直した。外国の人にきちんと日本文化の良さを紹介できるよう、改めて勉強しようと決意できた」、「自分がいつかやりたいと思う、素晴らしい人たちに会えた」等、広い視野の価値は多岐に渡る。特に2010年の参加者は、日本、オーストラリア、アメリカ、フランス、スウェーデンという多国籍のシドニー大学の教師たちとの出会いに言及し、「世界とつながっていると実感し、大きな喜びを感じた」と語った。実習は2週間という短期間の経験だが、20代の若い人たちに貴重な体験として意識され、彼女たちの新たな指針となっていることがわかった。

大谷杏(2011)はボランティアの日本語教師に対し、異文化接触について調査を行っている。J.A.Banks(1979)の異文化接触能力、すなわち横断文化的能力を軸にしたモデルでは、大部分の人が2、3のレベルを多文化理解の目標としているが、大谷はボランティアの日本語教師は、ある程度異文化接触の経験はあるが、レベル3まで引き上げていることはなく、横断文化的能力を獲得中で、異文化の中で生きる力を磨いている途中にあると記す。

レベル1：表面的で短い横断文化的出会い。時々

食事をしたり、近所の人とおしゃべりをする、旅行レベルの接触。

レベル2：より意味のある横断文化的接触やコミュニケーションを、他の民族や文化グループの人たちと取る。日常的接触。

レベル3：個人が完全な二文化併用で、採り入れた文化の中で、自らが先天的に持っている文化と同様、快適にしている。いずれの文化も、二文化を併用している個人には等しく意味のあるものである

レベル4：個人の振る舞いや態度、感じ方などがほとんど再社会化され、海外やホスト社会に同化されてしまった。(大谷杏、2011、P.200より)

この異文化接触モデルから考えると、シドニー実習に参加した学生は、初めての海外経験だったとする者もあり、半年の英国留学の経験者1名以外は、レベル1の異文化接触レベルに留まっている可能性が高い。しかし、彼女たちが「旅行ではできなかった体験ができた」と口を揃えて言うように、旅行者ではできない異文化接触体験を経験している。彼女たちはオーストラリアに在住している日本語教師や外国人教師と話す機会を得たが、そうした教師たちはレベル3やレベル4の横断文化能力を備えていると考えられる。つまり、学生はオーストラリアに在住し、日本語や日本文化を教える日本語教師の話を聞いて、異文化接触の熟達者と言える日本語教師の目を通した生活世界、世界をとらえる視野に触れることができたのである。

倉地暁美(2006)は、カルチャー・ステレオタイプの出発の抑制が少ない日本語教師の特徴を9つあげているが<sup>(5)</sup>、ここではその中の「キーパーソンの出会い」、「モニター能力、対人コミュニケーション能力、知的好奇心があり変化や違いを楽しめる能力」に注目してみよう。シドニー研修の参加学生は優れたキーパーソンたちとの出会うことができたことがわかる。また、参加学生のナラティブには「優れた教授法は一つではなく、多様にあることを知った」「日本や日本文化を客観的に見て、評価できるようになった気がする」等の言葉が現れるが、これは学習ストラテジーの評価ストラテジーやモニター・ストラテジーと結びつけることができる。さらに実習参加者の長期的効果を探っていくが、ここでは彼女たちのナラティブを学習ストラテジーという側面から考えていくことにする。

#### 4・3 実習参加者のナラティブにみられる教育効

## 果

次に、2006年の日本語教育実習に参加したAと、2010年の参加者Bへのインタビュー調査を紹介する。彼女たちを選んだのは、AとBがそれぞれの進路に日本語教師という目標を据えたからである。シドニー大学実習の経験がAとBの中にどのような影響を与えたかをシドニー大学での実習の思い出を自由に語るナラティブから探ってみた。また実習の5年後、1年後の教育効果を、学習ストラテジーという側面から考えることにする。

### (1) 2006参加者Aのナラティブ

「初めての海外で何かも新鮮だった。今考えると、その時は楽しんだ観光より、旅行ではできない体験ができたこと、ごく普通に暮らしている人のようにバスで通学し、海外の大学に通ったことが強く心に残っている。特にシドニー大学の先生にお会いし、教えていただいたことは貴重な体験だった。グループであれこれ討議し、授業準備を重ねる体験は大変だったが、実際に日本語を教える先生方に助言をいただき、授業案がどんどん良くなっていく過程を体験でき、ほんとうに楽しかった。専門家の視点を感じた。特に本番の日本語の授業では、ぎこちなさはあったが、クラスの雰囲気がとても良く、グループの学生とやった！と達成感を味わっていたが、安本先生から改善点として鋭い視点からの確かな助言をいただき、プロの目とはこういうものかと驚いた。専門家の目から自分の授業を評価してもらえたことに感動した。

また、実際にシドニーで直接外国人に日本語を教え、外国語の重要性を痛感した。それまで、日本語教師に外国語はいらないと思っていたが、外国語は必要だ。単語レベルではコミュニケーションができないことが実際に体験してわかった。

反対に、ごく普通のものとしてしか感じなかった、日本や日本文化を新しい角度から価値のあるものとしてみられるようになった。日本文化体験で私は書道のブースを担当した。希望する文字を毛筆で書くというパフォーマンスをしたが、好きな言葉や自分の名前を漢字で書いてという学生たちがブースに殺到した。みんな喜んでくれているのが伝わってきて、ほんとうに嬉しかった。日本の文化を勉強して、その素晴らしさを外国の人にもっともっと伝え、理解してもらいたいという気持ちが強くなった。それまで、愛国心などは自分と関係ないものと思っていたが、日本や日本文化を評価してもらえるのがとても

誇らしく、日本や日本文化の個性を大切にしたいと思うようになった。また、それまでは困ったことがあると、「何とかなる」と混乱してしまう自分を落ち着けたが、今は「何とかしよう」と自分に言い聞かせるようになった。以前よりは、より具体的に対処方法を考えられるようになったと思う。これはシドニーでの実習での経験が大きかった。」

Aは、その後、中学高校に国語の非常勤講師として務め、カナダで3ヶ月の語学短期留学を経験した。そして、その後、中国大連交通大学で日本語講師として6ヵ月間日本語を教えた。カナダへは飛行機のトラブルで真夜中に着き、頼んでおいた迎いの車も帰ってしまったという状況を不自由な英語を駆使し、何とか乗り越えられたのも、シドニーの経験があったからだと言った。今まで経験したことのない問題を解決する力は精神的な強さに還元されることが多いが、客観的に自分の状況を理解（モニター・ストラテジー）、判断し（評価ストラテジー）、解決策を模索し（調整ストラテジー）、もっとも良い方法を実行に移す（計画ストラテジー）力が必要であろう。Aには試行錯誤しながら、こうした学習ストラテジー、異文化を生きていく力を磨いてきた強さを感じる。Aは中国での生活を、初めの三、四日間は不安に思っていたようだが、またたく間に異文化に溶け込み、「できるだけ良い授業をしたいので、助言がほしい」とメールで連絡してくるようになった。中国人教員の話だと、Aはアメリカ人留学生とも親しく交流し、そうした異文化への姿勢が中国人学生にも良い刺激になったという事だった。

### (2) 2010実習参加者Bのナラティブ

「前年の韓国のS大学での実習（10日間）に参加した。それぞれに良さがあつたシドニー大学での実習の良さは余裕を持って、オーストラリアの生活も楽しみながら実習ができたことだ。韓国では大学内の寮に宿泊し、朝から晩まで実習プログラム、実習準備と忙しく、週末のホームステイ以外はほとんど大学から外出する機会がなかった。けれども、シドニーではホームステイ先から通学し、町を散歩したりオペラを見る機会があつたので、普通に住むように実習を楽しめたのが良かった。特に、シドニー大学での授業を見学できたこと（素晴らしい授業が多かった）、世界各国から来たシドニー大学の日本語学科の先生方とお話しできたことがほんとうに楽しかった。日本語の授業を外国人日本語学習者の視点から助言していただけただけでなく、海外から見

たオーストラリアや日本の文化を先生方の心や目を通して考えることができた。特に、今まで気づかなかった日本語や日本文化の良さを知った。また、シドニーでの生活やシドニー大学の学生への授業で、英語の必要性和外国語で話す楽しさを実感した。英語はもちろんだが、韓国語や中国語などの外国語も習ってみたいという気持ちが強くなった。日本文化紹介で私は茶道を紹介した。時間がなく、十分な練習ができないまま、茶道のお手前を披露した。みんな熱心に夢中で見てくれていると感じたが、後で、生まれて初めて茶道を見た学生が多かったと安本先生からお話を伺った。日本文化を評価してくれるという嬉しさと、それと同時にきちんとしたものを紹介しなければという責任感を強く感じた。日本文化をもっと深く学び、海外の人にほんとうの素晴らしさをわかってもらいたいという気持ちを持っている。韓国やシドニーに行く以前から人の役に立ちたいという思いが強く、福祉関係の学科を選んだが、今はそれに日本を世界に発信し、国際交流に関わりたいという気持ちが加わった。」

Bはその後、大学院に入学し、日本語教育をテーマに研究を進めている。忙しい合間を縫って、英語と茶道を習い、また国際交流のイベントを企画し、積極的に参加している。いつもは活発に話し、元気なBだが、模擬実習などで人の前に立つと、声が小さくなり、下を向いてしまうこともあった。人の前に立つことが苦手と言い、萎縮してしまったBだが、今ではてきぱきと指示を出し、後輩をリードして、尊敬され、リーダーとなっている。Bにはシドニーで素晴らしい先生たちに会えたことを真っ先にあげた。優れたキーパーソン、ロールモデルとの出会いがBに与えた影響は大きい。Bはシドニーの研修以降、留学生交流に積極的に関わり、留学生のための茶道体験や料理交流会などのプロジェクトを実行してきたが、プロジェクトを実行するには、具体的に細々したことを計画し、調整し、進行状況や参加者をモニターし、成果を予測、評価するなど、総合的に学習ストラテジーを駆使する必要がある。Bはプロジェクトワーク型の体験学習を修士論文の題目としている。広い視野(柔軟性)を持つようになったという言葉を他の実習参加者も繰り返していたが、これは計画、評価、モニター、調整ストラテジーの選択肢が広がり、したがってよりダイナミックな総合的ストラテジーを生み出すということの意味するであろう。Bのナラティブにはそうした総合

的ストラテジーのダイナミックな変容が感じられた。

Bは国際交流、地域交流等の行事やボランティア活動に積極的に参加し、その姿は後輩たちに大きな影響を与えている。「社会に貢献できることをしたい」というBの思いは、シドニーで大きく育ち、これからも大きく広がってゆくであろう。

## 5 考察

実習参加者AとBのナラティブに現れたキーワードとして「旅行では得られない体験ができた」、「海外で日本語を教える素晴らしい先生方にお会いできた」、「日本社会や日本文化を客観的に眺められ、広い視野から良さを評価するようになった」、「英語の必要性を痛感した」を拾うことができる。そして、これらは「評価」「モニター」「調整」ストラテジーに直接関わるものであり、間接的に「計画ストラテジー」と関連づけられる。具体的にはAもBも「自分の人生の可能性を海外での仕事を含めて考えられるようになった、可能性や目標を幅広く設定できるようになった(計画ストラテジー)」と述べている。オーストラリアという異文化での実習は、参加者のオーストラリア文化と日本文化に対する評価やモニター能力、しいては自分自身に対する評価やモニター能力を高め、二人は外国語能力の欠如を痛感し、英語力を高める努力をはじめている。また、異文化では日本の生活では経験しないような問題に直面し、それを乗り越える体験をする。それは調整ストラテジーを伸ばす体験であると言えるだろう。また、Aは困難を乗り越える力を強く意識し、Bは大勢の前に立つと萎縮してしまうと言う自分の弱点を克服し、文化交流のプロジェクトをリーダーとして動かす力を身につけていた。このようにシドニー大学日本語教育実習の参加者は、5年(A)、1年(B)という期間を経てもなお、シドニー大学日本語教育実習での体験が貴重な学びの場として位置づけていた。そして、彼女たちのナラティブからは、単に教育効果が保たれているというだけではなく、シドニーでの体験がさまざまな学習ストラテジーと連動し、さらにダイナミックな効果をもたらしていることがわかる。

なお、2001年にシドニー大学日本語教育実習に参加した卒業生3名(C, D, E)に会う機会があった。彼女たちは、卒業後一般企業に就職し、それぞれ結婚で退職する道を選び、子育てに専念している。Cは6才の男の子、Dは1才と3才の女の子、E

は2才の男の子の母親である。典型的な日本女性のライフコースであろう。シドニー大学実習での思い出をたずねてみたところ、大学生活の中で最高の思い出だと口を揃えた。卒業後、長い期間(3週間)海外に滞在する機会はなかったが、海外関わりたいという思いは強く、Cは6才の子に英会話を練習させ、国際交流協会のホームステイ募集に応募したと話した。Dは日本語教師としてのキャリアのスタートを考え、Dは国語の教員免許をいかにするために採用試験を受けたと語った。「自分の可能性をいかし、将来を切り開き、世界を広げていく」、こういう気持ちはシドニーでの体験が源泉になっているのかもしれないと彼女たちは笑ってナラティブを締めくくった。

今回はAとBを中心にナラティブをまとめたが、今後はC、D、Eのようなライフコースを歩んだ研修参加者にもインタビューを重ねていきたいと思う<sup>(6)</sup>。

#### <注>

- (1) ABS: Australian Bureau of Statistics Census Data 2001
- (2) LOTE: Languages other than English
- (3) COAG: The Council of Australian Governments (オーストラリア政府審議会) から Asian Languages and Australian 's Economic Future (アジア諸言語とオーストラリア経済的将来) への報告書が出された。
- (4) NALSAS: The National Asian Languages and Studies in Australian Schools Strategy (オーストラリアの学校におけるアジア語文化教育推進計画)。具体的には1994年から2006年までに小・中・高で日本語、中国語、韓国語、インドネシア語を重要アジア言語と指摘したアジア言語及び文化学習の推進計画。
- (5) 倉地(2006)は、質問紙調査対象者(91名)の中から、カルチャー・ステレオタイプ表出に対して自己抑制の働きが見られる、すなわちカルチャー・ステレオタイプの意識にとらわれない教師7名を選び、その背景を聞き取り調査により整理している。その結果、倉地(ibid)は「キーパーソンとの出会い」、「モニターなどの能力」の他に次の7つの要因をあげている。
  - ①30才以上、55才未満で3年以上の国際交流経験をもつ。

②学部4年以上の教育を受けている。

③長女または長男

④異文化的状況で苦労体験があるものが7名中5名いた。

⑤大学でステレオタイプの問題性を認識したものが7名中1名いた。

⑥海外生活経験がある。

⑦外国人との交友関係をもつ。

(6) なお、I章は安本が担当し、II章は笹川が担当した。

#### <参考文献>

- Australian Bureau of Statistics, Census, 2001: Basic Community Profile Snapshot-Language Spoken at Home, Australian government, Canberra. Retrieved (20/4/2005 from [www.abs.gov.au/Lookup](http://www.abs.gov.au/Lookup) 2001 Census)
- 文化庁(2000)『日本語教育のための教員養成について』日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告書
- Community Relations Commission (NSW) languages Spoken at Home-Australia:2001 and 1996 Census. Retrieved (20/4/2005 [www.crcr.nsw.gov/statistics/aust-overview.htm](http://www.crcr.nsw.gov/statistics/aust-overview.htm))
- Council of Europe(2001) Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press.
- 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編(2005)『言語学習と学習ストラテジー—自立学習に向けた応用言語学からのアプローチ』リーベル出版
- Emily Decker(2003) 'Lardner Approaching Diversity through Learning Communities' Washington Center Occasional Paper.
- ヨーロッパ日本語教師会編(2005)『ヨーロッパにおける日本語教育事情と Common European Framework of Reference for Language』国際交流基金[http://www.jpj.go.jp/j/japan\\_j/publish/euro/index.html](http://www.jpj.go.jp/j/japan_j/publish/euro/index.html)
- Fraida Dubin & Elite Olshtain(1986) "Course Design" Cambridge University Press
- 速水敏彦(2006)『人を見下す若者たち』講談社
- 飯野令子(2011)「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の『成長』とは」『早稲田日本語教育学9』Pp.137-157
- 倉地暁美(2006)「カルチャー・ステレオタイプから

- の脱却：日本語を教える大学教師のマイクロ・エ  
スノグラフィ』『広島大学日本語教育研究 No.17』、  
Pp.27-32
- 大谷杏(2011)「異文化間の学習を支える人材とは」  
『早稲田大学大学院教育学研究科紀要  
18号2』Pp.191-202
- オックスフォード.R.L(1994)、宍戸 通庸，伴 紀  
子 (訳)『言語学習ストラテジー—外国語教師が  
知っておかなければならないこと』凡人社=Oxfo  
rd, R. L., (1990) " Language Learning Strategies  
"Newbury House
- Richards, J. C., & Rogers, T. (2001) " Approaches and  
methods in Language Teaching " Cambridge  
University Press
- 斉藤三千代・柴原智代(1999)「カウンセリング理論  
を応用した聴解口頭表現授業の一例」『日本語国  
際センター紀要第9号』国際交流基金
- 笹川洋子(2004)「日本文化理解をテーマとしたプロ  
ジェクトワーク型教育実習の実践と効果—学習者  
ストラテジーの視点から」北京大学日本文化と日  
本語第1回国際シンポジウム発表論文
- 笹川洋子・安本成子(2005)「共同構築型の海外日本  
語教育実習プログラムをめざして」『神戸親和女  
子大学教育研究センター紀要第2号』Pp.33-50
- 竹内理(1998)「海外研修研修プログラムが Strategy  
使用に及ぼす影響について：Strategy Training  
の観点から」ことばの科学研究会編『ことばの心  
理と学習』金星社、Pp.327-339.
- 安本成子、笹川洋子(2008)「共同構築型の海外日本  
語教育実習プログラムにおける学習ストラテジー  
トレーニングの効果について」『第7回香港国際  
日本語研究、日本語教育シンポジウム記念論文集』、  
Pp.317-325
- Yasumoto, S (2003) ABAC Journal Vol 23 No3,  
Bangkok
- Yasumoto, S (2005) 'Japanese language Education  
and Japanese Studies in Australia in the 21st  
Century' (CD Rom Proceedings) International  
Conference on Education Nanyang Technological  
University Singapore, June 2005
- 谷部弘子(1999)「<実践報告>海外日本語教育実習  
：北京師範大学での試み」『学芸日本語教育2号』  
Pp.44-50、東京学芸大学
- Zoltan Dornyei(2001) "Motivational Strategies in  
the Language Classroom" Cambridge University