

オーストラリアの大学における日本語課程の開発 ー 日本研究課程との関連で

ヘレン・マリオット Helen Marriott
モナシュ大学 Monash University
豪州日本研究学会代表

【要 旨】

大学によって組織面での体制は異なるが、オーストラリアでは、日本語課程は日本研究課程とは別になっているのが一般的である。本発表では、まず、主にモナシュ大学を事例とし、可能な場合には他大学の事例も参照しながら、オーストラリアの大学で日本語課程と日本研究課程がどのように開発されてきたかをまとめる。次に、近年、日本語課程に導入されてきた新しい試みを紹介する。例えば、通訳・翻訳などのスキルを中心にしたコースや、日本研究的な内容を取り入れた内容中心のコースなどがある。内容中心のコースは、日本語教育にたずさわる教員によって、日本語教育の専門性と研究面での専門性を活用しながら、または、日本研究専門の教員との協力で、開発されてきた。

日本語課程と日本研究課程は、4年次であるオナーズ課程において統合される場合が多い。オナーズ課程は選択制であるが、大学院の研究課程への進学や、特定の専門職に就くことを希望する学生にとっては、様々な意味で重要な1年間である。学部学生の教育でオナーズ課程への進学に必要な教育・訓練ができていくか否か、この機会に検証する必要があるだろう。

1. はじめに

本稿では、オーストラリアの大学における日本語教育と日本研究教育の概略を述べてまとめる。それぞれの課程がどのように開発されてきたかを主にモナシュ大学(MU)を事例とし、可能であればクイーンズランド大学(UQ)、ニューサウスウェールズ大学(UNSW)におけるデータも交えながら検証していく。また近年日本語課程で試みられている画期的な教育法、またその教育法による結果と日本研究の関連性についても言及する。さらに、日本語と日本研究を統合した内容である、選択科目のオナーズ課程における現在の動向についても考察したい。

オーストラリアの主な大学では、その多くが日本語課程、日本研究課程におけるプログラムを提供している。一方で、日本語課程のみを提供する地方の教育機関もある。学問としての性質に関わらず、両課程は3年課程である文学部または人文科学部に属するのが一般的である。近年においては、日本研究が選択可能な複合学位(Combined degree)、複学位(Double degree)を選択する学生も含め、他学部にも所属

する学生が日本研究を履修する例が増加している。大きなプログラムでは、特定の専門分野での就職や大学院研究課程への進学を希望する優秀な学生に向けてオナーズ課程（4年次研究課程）を設けている場合が多い。

オーストラリアでは、日本研究というと日本の文化的内的（全体的または部分的）を含むケースが一般的であり、過去においては様々な学問的観点から英語を使用して指導されてきた。時にこれらの日本研究コースは日本研究学科に位置づけられており、“Japanese Studies”という名称でありながら日本語と日本研究のコースを提供している場合がある。近年、日本語プログラムがさらに大きなユニット（例 School of Languages, Cultures and Linguistics, School of Languages and Comparative Cultural Studies, School of Languages and Linguistics）に統合される例が多くみられる。その他の事例として、歴史学などの学科単位に日本研究の専門教員を配属し、その学科のフィールド内で日本研究を提供する大学もある。

日本語課程と日本（日本とアジアまたはアジア研究）研究課程という2つの設定がある場合、日本語を選択する学生は日本研究を選択する学生を圧倒的に上回る。オーストラリアの日本語課程・日本研究課程に関する定期報告書が表すように、両課程の設定の背景には様々な要因が影響しているとみられる（The Japan Foundation, 1997, 2004）。

同発表では、日本語課程と日本研究課程における共同研究促進のための方略を考察することを目的とする。これを機に、ここ数十年の間に起きている両課程での重要な変化や発達を振り返り、こうした変容を将来のさらなる発展の基礎となるよう検証していく。それはアメリカやその他の国の高等教育機関におけるすべての言語教育に関連する基本的問題（言語と言語意外のコースの関連性、各学問の基本的目標や目的、The Standard movement、その他諸問題点を含む）が再考察されることで可能になるであろう（cf. Byrnes 2006, 2007, 2008）。オーストラリアの日本語教育の世界で、日本語と日本研究の相互関係は、何をどのように指導するかということをも理論化するにあたり、重要なかぎとなる論点であり、この状況は将来においても変化しそうにない。

2. 日本語・日本研究プログラム

2.1 日本語プログラムの発展

今日行われている有名な日本語プログラムの多数は、1960年代から70年代にかけて開設された。当時、15の教育機関が日本語プログラムを設け、1980年代に入るとさらに6つの機関が、1990年、1991年の2年間では7つもの教育機関が新設された（Marriott, Neustupny & Spence-Brown 1994, p. 26）。1992年には、日本語はオーストラリアの32の高等教育機関で教えられていた（Marriott, Neustupny & Spence-

Brown 1994, p. 26)。2005年の時点でも32の日本語プログラムが行われていたという資料もある(White & Baldauf 2006, p. 8)。2001年に日本語を登録した学生数は、全体で2081 EFTSL (学生数をフルタイムの学生数に換算した数) であるが、2005年は2184 EFTSLと若干増加している。日本語は現在でもオーストラリアの教育機関で最も多く指導され、学習されている言語であり、その地位を何十年も保っているといえる。

2.2 モナシュ大学(MU)での初期開発

MUで実施された日本語プログラムの導入において、その実例を一つみることが出来る。1966年、J. V. ネウストプニー教授によって言語学科に設立されたプログラムで、最初は一年生の初級日本語コースとしてスタートし、翌年には、最終学年で選択可能なオナーズ課程を含む4年コースに拡大された。初期段階から、ネウストプニーは言語学的・社会言語学的・社会文化的な要素を含んだ日本語教育のモデルを明確に掲げ、何年にも渡り、多くの革新的な要素を言語教育に取り入れる試みを行ってきた(Neustupny 1989)。プログラム発端当初から、日本語プログラム、日本研究プログラムの教員また学生が、大学院生の研究も含め、日本語指導、日本語学習、日本語使用、また他の学問分野をベースにした、膨大な量のリサーチを行ってきた。

ネウストプニーの明確なビジョンは、学科科目を通して日本について学ぶために日本研究専攻はもとより、日本語専攻で学ぶ学生にも向けられていた。このために歴史学、社会学、言語学、社会言語学、人類学、文学、政治学、文化学などの様々な分野をカバーする日本研究分野の専門家が採用され、2人もしくは3人のスタッフが雇用された。彼のアプローチでは日本語科目と、特にヨーロッパ言語のプログラムに代表されるような文学中心のというよりも、社会科学をベースにした日本研究科目の統合を目指した。初期の日本研究は日本語学習者にとっても”大いに推奨される”学問であった。このモデルでは、日本語課程と日本研究課程のスタッフが同じプログラムに所属し、日本語・日本研究の両方の科目がそれぞれ設置されており、すべてではないが、オーストラリアの多数の教育機関でこのモデルが採用された。

すべての日本語学習者が英語を使用して日本について学べるように、ネウストプニーは1988年、2・3年生のための“セミナー”という新しい学習ストラテジーを導入した。これは後に、オナーズ課程に進学する学生に学術的、方法的視点をもたらすこととなった。しかし数年後、授業時間削減のためこの“セミナー”は言語の授業から姿を消すこととなった。

2.3 言語プログラムに影響を及ぼす教育場面における大きな変化

20年以上にわたり、オーストラリアの教育場面で多くの変化が起こっている。そのひとつに、いくつかの初等教育レベルでの発展はもちろん、中高等レベルにおける驚くべき日本語教育の発展が挙げられるだろう。様々な要因が複雑に絡み合っこの現象が起こったと考えられる(cf. Neustupny 1992)。この現象を反映して、初級学習者はもとより、多様な日本語能力を有する学生に対応するため、高等教育機関は多くのレベルを提供するよう変革が求められてきた。モナシュ大学には現在6年のレベル(合計12科目、Japanese 1-12)があり、12年生(高校3年生に当たる)を修了した学生は、レベル5(初級から始めた場合の3年目のレベルに相当)に進学することが多い。

その他の特徴は、オーストラリアの高校生、大学生の多くが日本への交換留学または留学を経験していることである。中には、日本の学校で1年勉強した学生が大学に入学する場合や、大学在学中さらに日本の大学のコースで勉強する学生もいる。かつてMUでは、オナーズ課程の学生に最終学年の最初の6カ月を日本で勉強するよう奨励していた。しかしこの試みは、主に1990年代の財政的理由で打ち切られた。その他の機会も、主に日本奨学金によって提供された。これは現在、ある特定の日本の大学との交換留学同盟に基づいて利用されており、学生はプログラム在学中、いつでも参加することができる。MUではさらに、中高等学生にも学びの機会を提供し彼らの日本語学習を奨励している。中高等学校在学中から履修できるEnhancement Studies(大学1年生レベルの科目を選択し、大学入学後はLevel 5 & 6からスタート)を開講したり、または特に初級レベルから日本語学習をスタートする人に向けては、日本で開催される夏期セミナー(Monash levels 5 & 6)に参加することで、より上級レベルから大学の語学学習が開始できるようにしている。これらの試みの結果、学生は日本語プログラム在籍中また卒業後も非常に高い日本語能力を維持している。

学習者の多様性は、オーストラリアの高等教育機関における日本語学習者の特徴だと考えられる。特に初級レベルでは、クラスの大半をアジア出身の学生が占める場合が多い。また日本語を非文学部/人文科学部(ビジネス/経済学、科学など)に在籍しながら選択科目として、または複合、あるいは複学位として履修する学生が増加している。法学部と文学部の複学位は、オーストラリアで伝統的に知られているが、文学部とビジネスなどの新しい組み合わせも近年みられるようになり、こうした学習者の多様性によって、学生本人が望んでも、3年間の日本語学習を修了することが不可能なケース、日本研究課程の科目が履修できない例が多くみられるようになった。

これに対し中高等レベルでは、日本語を含む多数の言語で、第一言語、第二言語話者に向けたクラスが設置されている。これは小規模ではあるが、オーストラリアへの移民や国際結婚でバックグラウンド・スピーカーと呼ばれる日系の人々が増加

していることによるためだろう。オーストラリア（もしくはその他の国）で中高等レベルの教育を修了するため日本を立ち、そのまま海外の大学に進学する日本の若者は少なくない。シドニーとメルボルンは、そのような文化的背景やバックグラウンド・スピーカーを有する二大都市である。今後も中高等また高等教育機関の両レベルでさらなる試みが求められる。

2.4 日本研究科目提供に影響を与える大きな要因

日本研究で専攻、副専攻を分けて提供している大学では、言語プログラムの学生は、専攻言語にプログラム内の一つか二つの研究科目を追加できる場合が多い。例えばQUでは、言語以外の科目を含む、日本語のダブル・メジャーが選択できる（現在の名称はextended major）。しかし2006-7年度のThe Bachelor of Arts Reviewによると、extended majorを修了するために必要な科目数は、32から24に減少している。その結果、日本語のextended majorは言語教科のみに絞られることとなった。現在では同大学での日本研究科目（eg Japan and the World, Japanese Popular Culture, Modern Japanese Literature and Society）、またアジア研究科目（Women in Asian Literature, Asian Visual Cultures）の数とともに減少しており、科目は隔年で開講されている。

近年、ニューサウスウェールズ大学（UNSW）においても大きなプログラム上の変化があった。旧体制では四つの専門コミュニケーション（言語）科目、一つの専門科目、二つの選択科目から本専攻が構成されていたが、改造後の現在は、四つのコミュニケーション／言語科目、2・3年生のための日本研究科目（例：Cultural Survey of Japan: From Gods to Gadgets, Japan and Korea, Talking Japanese Pop Culture, Cultural Studies and Japan, Contemporary Japan）二つ、選択科目（例：Learning Japanese by Reading manga, Japanese Grammar）二つ、3年時におけるプログラムの集大成科目を一つ選択する。大学入学時点で上級レベルの日本語能力を保有する場合は、コミュニケーション／言語科目二つ、専門選択科目（eg Approaches to Japanese Discourse, Language and Literature in Japanese, Japanese Sociolinguistics, Commercial Japanese）二つ、研究科目二つ、選択科目二つ、プラスc集大成科目を一科目修了する。構造変革が行われた現在でも、学習者の真のコミュニケーション能力は、日本文化と日本社会の学習に加え、コミュニケーション／言語双方の習得によってのみ達成されるという、同大学の教育哲学に変わりはない。

多くの大学で指導は非常に合理化されており、それによって、数多くの教育機関が開講可能な日本研究の科目数が減少している。例えばMUでは、アジア諸国をカバーするコースに発展、拡張させようとしたり、日本研究だけに偏らず、よりグローバルな視点を取り入れようとする試みが行われてきた。こういった類いの科目内容

拡大の動きは、日本研究専門家自身の興味に変化をもたらす場合がしばしばあるため、開講されている科目がなくなる可能性も意味している。ある教育機関では、ここ5年ほどの間に日本研究の授業がやや減っているという傾向がみられる。

3. 日本語課程における近年の発展

多くの日本語課程、日本研究課程のプログラムの理論的基盤は、ヨーロッパの言語研究における、文化、特に文学の研究分野で共有される理論的基盤のポジションとは著しく異なる傾向がある。ここ10年ほどの間、内容中心の日本語教育の導入は知的で批判的内容のコース内容、言語はどのように指導されるべきかといった信念を考究する現在の言語教育のパラダイムと関連性があると考えられている。

Nagata(1997)とスペンス-ブラウン(2001)の両者は、内容中心型アプローチによって日本研究の内容と日本語課程を統合するべきだと論じている。スペンス-ブラウンはコースの立案者は3つの構成要素：学生や教員に関連性があり興味を持って、かつそれらの内容が理論的に矛盾していない知識：学生が継続して知識を発展させ、情報や状況を分析するために必要なスキルの習得：日本や他の社会についてさらに学ぼうとする積極的な学習態度を持つ学習者の育成に関して熟考すべきだと提唱している。

実際に、言語とある特定の分野の学習内容を効果的に統合するためには様々な問題点がある。その原因は、語学教師と専門分野を持った教員の学問分野的、言語学的境界線の問題点や、教員は通常ある特定の教科の責任を担っているという教職本来の性質に起因するものと考えられる。職員の教える内容は、いつの時代もその特定の時期に強く支持されるパラダイムの影響を受ける。また日本研究の分野における勢力的な研究者としての地位か、熟練語学教師という立場かという拮抗もしばしば表面化する。Nagata(1997)とスペンス-ブラウン(2001)の両者は、日本語と日本研究の両方の教員がいるチームの一員として働く恩恵はもちろん、教員の“dual-skilling” “multiskilling”の実行についても言及している(Spence- Brown 2001)。過去10年間、まぎれもなく多くの教員が内容中心のプログラムに関するリサーチに携わってき。これによりオーストラリアの教育機関では言語教科を内容重視で学ぶ機会が提供されているといえる。

3.1 内容を中心とした教科の発達

2001年、2002年ごろ、MUの文学部はカリキュラム発展のため巨額の財政支援を受けた。この機会を利用して、日本語課程の上位4コース、レベル9から12まででさらに高度な日本語能力が提供できるよう発展、再開された。Alison Tokitaは日本語教員スタッフと協同で、率先して日本研究タイプの内容やアクティビティを、日本語で実施される内容中心の教科に融合しようと試みた。大々的な立案には、科目

間の連続性と相互補完性の考察を含んでいる。しかし結局のところ、この4つコースは他コースも含め履修における特定の連続性の問題は起こらなかった。

Japanese Popular CultureやJapanese Interpreting and Translation（どちらかというスキル中心の科目とみなされる、以下参照）、Current Issues in Japanese Media、Japan and the Asia-Pacific Regionといった科目は、教員スタッフの変動により、開講当初から変革が続いているが、今なお上級レベルの内容中心の科目である。例えばJapanese Popular Culture(Level 9)では、講義や何年かの期間はチュートリアルの授業でも講師は日本語を使って授業を行ったり、より一層言語教育よりのセミナーも実施された。口頭評価はセミナー授業の最後にディベートという形で連続的に行われ、さらに学習者はパワーポイントのスライドを用いて口頭プレゼンテーションも行った。Level11が開発された当初は、Current Issues in Japanese Mediaの授業で、日本の書籍、パラサイトシングルをテキストとして使用した。しかしこれは内容的に時代遅れになったため、現在は他の教材が使用されている。Japan and the Asia - Pacific Region (Level 12)は地政学的視点だけでなく、翻訳という明確な主題も合わせ持った科目として開講され、前1近世時代における日本と中国の関係、現代社会における日本と西洋諸国との関係を広義、狭義の意味で翻訳を通して学ぶようデザインされている（しかし同科目の評価が示すように翻訳は非常に学生の負担になるためその重要性は徐々に薄れていった）。

その後、MUでは言語科目の授業時間が1週間に6時間から4時間に減少し（大学の構造変革による）、その結果、Level 8を修了した学生の日本語能力が、Level9にスムーズに進むためには不十分であるケースが多くみられた。その結果、二つのリーディング科目が導入された。リーディング科目を上級レベルではなく中級レベルで導入すると、科目の学習目標を達成することは難しいとよく知られるところではあるが、現在日本社会の問題点について考察する科目の導入が検討されている。また現在のLevel 7と8の間、内容中心科目のLevel 9と10の間にレベルをもう一つずつ導入すべきだという議論もある。コース計画に付随していつも表面化する問題は、学習者の経歴の多様性と日本語能力の違いである。具体的には中高等学校で日本語を学んだ経験があるか、そして／それとも日本に留学したことがあるか、または文化背景や世襲的要因によって今までどれだけ日本語に触れて来たかなどがある。

クインズランド大学 (UQ) では、1年次の日本語科目は、次の二つのタイプの学生に開かれている。初級学習者、あるいは中高等学校で日本語を勉強したことのある学生である。この二タイプは2年次になると別々に扱われ、中高等学校での日本語既習者には、より内容中心のアプローチが用いられる。3・4年生の言語科目はより内容中心的であり（例、Talking Japan, Advanced Literary Texts, Teaching Japanese, Japanese Language and Society）、その他の科目は、言語重視のもの、いくつかは日本研究タイプのものとなっている。（例、Business Japanese,

Representing Australia, Anime Japanese, Multi-Media Japanese, Polite Style) 科目の方向性は、個々の教員のトレーニングや興味によって決まる場合が多い。

上述のUQで行われる革新的な科目は、日本語と英語を使って指導される。例えば Japanese Language and Societyは、英語は部分的にのみ使用される上級レベル向けの科目である。日本語という言語の知的、社会的状況の理解を深めること、またオナーズ課程で必要になるリサーチ・分析スキルの向上に加え、日本語でのアカデミックリーディング・ライティングのスキルを高めることが同科目の目的である。日本の現代文化的問題点は、Talking Japanという科目で扱われる。授業は、民族、性別、年齢、宗教の点で様々なバックグラウンドを持つ日本在住者へのインタビューをもとに行われる。目的は学習者の目標文化での経験を豊かにすること、またインフォーマルな口語表現、会話の理解を深めることである。Modern Literary Textという科目は、現代文学の素材を教材として用い、上級日本語のテキスト・スタイルを集中的に学び、Japanese Language Teaching: Language, Socio-cultural Knowledge, Methodology for Language Teaching では、学習者の外国語教育に関連する言語学的、内容的理解の向上を目指す。

上記にまとめた内容中心コース、また下記の3.2で述べるスキル中心のコースは主に、教員が日本語教育の専門知識や言語教育発展の知識、自身のリサーチを活用して、または日本語と何らかの専門分野を統合できるスタッフ（専門研究が応用言語学であるSLAなど）によって、時にはまた日本研究教員と共に行われてきた。語学教育の教員には、研究教育も含め内容中心の言語教育へと意向する例があることをリサーチを通して観察できる。

3.2 スキル中心科目の発達

Level10で履修できるスキル中心の科目Japanese Interpreting and Translationは、かつて開講された旧タイプの翻訳クラスと非常に異なる内容で、その発展の成功はMUの新たな革新であり、上述した3つの内容中心の科目と合わせて行われ、学生から強い支持を受けた(Takimoto and Hashimoto 2008)。教育者でありプロの通訳者でもあるMasato Takimotoが、他教員と一緒に開発した科目なのだが、授業では主に通訳と翻訳を通して日本語指導を行い、上級レベルの言語を教授する非常に適切な手法だとみなされている。同科目では日本語と英語の両方が必要とされるため、日本語のバックグラウンドを保持する者やネイティブスピーカーも受講し、学習者の中にダイナミックな多様性を生むことにもなった。

同科目を修了した学生からの評価は下記の通りである。

この科目は、現実社会で言語を応用するための正確で深い理解を与えてくれた。アサインメントの課題は、既習の言語習得スキルが使用できるよい内容だった。

た。

私はおそらくこの科目を通して、大学生活で最も多くの日本語の語彙、文法を学んだ。講義やつまらない教科書ではなく、現実社会から実例をとり、教師と生徒が絶え間なくインターアクションを行うこの授業のように、日本語は教えられるべきだ。

(Takimito and Hashimoto 2008m pp. 14, 20)

同時に、この科目はある学生には非常に難しい内容でもある。例えばこのような報告がある。

こんなに自分のできが悪いだろうとは本当に思っていなかったが、実際に結果は悪かった。スピーキング力があまりよくないことは自分でも気づいていたが、日本語で意味を伝えるということが最大の弱点だと気づかされた。自分の弱点は漢字ではないかと思っていた。しかし今はそうは思わない。弱点は間違いなくスピーキングだ。

同科目発展の特色は、インターラクティブな指導法を用いる教員と、その指導と学習分析の結果を指導自体に還元することであろう（下記5参照）。

4. オナーズ・プログラム

オナーズ・プログラムは、上級レベルの言語学習50パーセントと、論文(dissertation/thesis)50パーセントで構成されるのが一般的である。オーストラリアにおける日本語教育に関連する1992 報告書によると、1992年に日本関連のオナーズ課程に登録した学生は国全体で48名であり、その前年に学部レベルで登録した学生数は大きく増加しているにもかかわらず、オナーズ・修士課程に進学する学生は非常に少ない(Marriott, Neustupny & Spence-Brown 1994, p. 29)。修士課程に登録する学生は少ないが、他の学部分野に所属している可能性があるため、ここでは触れないでおきたい。報告書は次のように結論づけている。“日本語や日本研究が32のオーストラリアの教育機関で教えられることを考えると、修士課程で学ぶ学生数が小さすぎて、現在、さらに将来、大学の教員の職を満たすことは難しいだろう。この数は、公務員と民間企業に日本と日本語の専門知識を提供するにも十分ではない”(Marriott, Neustupny & Spence-Brown 1994, p. 31)。

近年、教育機関で前向きな改善があったと主張するのは難しいことだが、いくつかの例を挙げてみる。例えばMUではオナーズ課程を履修する学生数が徐々に減り、それに伴い、日本研究科目をほとんど、もしくはまったく受講したことの無い学生

または日本研究プログラム意外で十分な学科教育を受けていない学生を受け入れなければならない状況に直面している。おそらくオナーズ課程に進学するための必須科目を再考し、より早くの学年から学生がオナーズ課程に向けて望ましい準備ができるよう再編成が必要でだろう。その他の選択肢として、翻訳のプロジェクトのような伝統的な研究論文を提出することで、オナーズ課程に進学できるようにするなど、このような状況を改正する試みが行われている。

再編成と合理化によって、UNSWのすべての言語プログラムは、the School of Languages and Linguisticsのオナーズ・プログラムと合同で実施されることになっている。しかし学生は、一般的に日本研究に関するトピックで、20,000語の論文を書くほかに、同じ学問分野から二科目履修できることになっている。The Schoolのオナーズの学生数が減少している状況を考慮して、代替の新しいプログラムを導入するという意見が浮上している。例えば修士号であるが、これも博士課程へのパスウェイになるのだが、今現在の時点で最終的な結論は出ていない。

オナーズは、オーストラリアまたは多くの場合日本で実施される、社員研修に進みたい学生にとって、今後も非常に重要なプログラムであろう。オーストラリアの大学の授業料などの構造的な妨げと日本で働く機会という二つの要素をオナーズの学生が抱えているというのが現状のようである。

5. リサーチと指導／指導とリサーチの相互関係

日本研究のプログラムでは、応用言語学の性質を含む／含まないリサーチの結果は、実施されている指導（日本語または日本研究）にダイレクトに影響がある。例えばMUでどのようにリサーチが語学学習に生かされているかス Pens ースブラウンは次のように報告する。

リサーチのトピックとその方向性は、指導に大きく影響されるので、おそらくこれらを双方向の交流と捉える方がよいであろう。言語習得と指導に関するリサーチを行う者は、両者の強い関係性を明確に認識している。私の言語評価に関する博士号のリサーチは、実際の指導を観察することで多いに刺激を受け、教科を行うために情報やアイデアを得ることができた。国立国語研究所との、日本語教育におけるリソースと環境のリサーチ・プロジェクトは、学習者のニーズ、リソースと環境の影響力について再考察する上で多いに役にたった。さらにこの経験は、私が指導している学生のリサーチによって、特にクラスルーム外での使用とICTの使用に関してより強化された。これにより漢字指導やJapanese1と2でのワードプロセッシングを導入するなどの再評価と調整を行った。またSarah[Pasfield - Neofitou]とBeboプロジェクトを発展させる機会ともなった。無論、私のリサーチは修士課程での指導にも多いに役立っている。

私の異文化間接触に関するリサーチは、日本研究の科目であり、接触場面での相互作用が論題の基盤である社会言語学の授業に影響を及ぼした(Marriott 1997)。このような論点は、オーストラリアと日本という、日本語か英語、または両言語が使用される地理的に異なるロケーションで日本語話者と接触する、または接触するであろう日本語学習者にとってメリットになるであろう。また、英語が第二言語である留学生のアカデミック・リテラシーの習得に関するリサーチでも、ある程度、大学院での指導やスーパービジョンによい影響をもたらさすことができるよう希望している(Marriott 2003, 2004)。Pasfield-Neofitoのオナーズ・博士号レベルの近年の研究テーマで、日本語学習者と日本語ネイティブスピーカーの二者関係に自然に起こるICT使用のリサーチは、Kurata(2007a、2007b)の言語学習と学習者のインフォーマルなネットワークの使用機会に関するリサーチ同様、多くの示唆に富んでいる。

Multi-party通訳の状況での日本語の通訳者の性質に関する革新的な博士号のリサーチは、Takimoto自身が編成した通訳のカリキュラムに影響を与え、それらのコースで学ぶ学生は恩恵を受けている(Takimoto 2008 in prss)。これに加えて、TakimotoとHashimotoが行っている、日本語の通訳・翻訳のLevel10の科目での言語指導と学習の様々な側面に関する継続中のリサーチによって、指導上での改善点がみられる(Takimoto & Hashimoto 2008; Hashimoto & Takimoto 2009)。

指導とリサーチ、リサーチと指導の連合関係については、下記にHashimotoが適切にまとめている。

日本語クラスで交換留学生経験者を指導したことがきっかけで、言語習得と高校の交換留学生の減少について興味を持った。リサーチは、数年前行われたそのような境遇の学生のための”短期集中コース”の発展に、またその後の自身のモナシュ大学での指導に大いに役立った。

人とそのアイデンティティに関する国境を越えた動向に関する私のリサーチと個人的興味によって、“Dabating Japan”というユニットの”Japanese overseas and foreigners in Japan”が発達した。

XXとの最近の例は、日本語10のクラスの指導とそのクラスの学生からのフィードバックであり(多くのインターアクションや実用性など、他の単元とはまったく異なる経験)、これによって日本語クラス10に在籍する学生の学習についてリサーチを開始した。学生のフィードバックを注意深く読み解くことと学生との長期的なインタビューによって、よりよくJ10の指導が行えるように、またクラスルーム内の多様性を、よりよく理解できるようになったと考えてい

る。

日本の文化的背景と留学生のバックグラウンド、彼らのアカデミック・レベルでの英語習得がYoshimitsu(2007, 2008 in press)の近年の研究における焦点であるが、この研究も日本語バックグラウンド・スピーカー向けの新しい内容重視の言語学習のカリキュラム発達に大いに貢献しており、この新しいタイプのカリキュラムは、現在MUで開講されている。

6. 結論

ここ10年の間、様々な理由により日本語と日本研究のさらなる効果的な協同研究が行われている。これはおそらく、プログラムの発達、言語教育のパラダイムの変容、教員と大学院生による研究の役割、また学生の言語能力向上によるものだろう。その結果、現在は内容中心のコースが増加しており、以前の日本語／日本研究という二分法には不鮮明な点があるという論議を投げかけている。この不鮮明な要素は特に、語学教師としてスタートした教員が、日本語教育はもちろん日本研究の専門分野も発達させるケースで観察される。

指導目的は、日本語か日本研究なのかという論点を研究を通して問い続けること、多くの日本語プログラムに存在する学際的な効果をどのように活用すべきか継続的に研究することは必要不可欠であろう。国家的、国際的レベルはもとより、地域の教育機関ともこの点を論じる機会を持つことで、我々のプログラムの計画やその実行における新たな視点を再考察できるのではないだろうか。

参考文献は英語版を参照