

言語教育政策の要であり、局所的に展開される政策過程には教師が主体性を発揮する余地があると述べているが、イーラ先生や福島先生は、どのように日々の授業を通じてロシア語教育政策の構築に関わっていたのだろうか？

森永北におけるロシア語の“宿題がない”という *de facto policy* は、英語偏重の外国語教育政策が日本の大学入試制度と相まって外的圧力として作用し、森永北において局所的に発生した政策であったが、結果としてイーラ先生は予習復習の機会を確保するために、授業でもコーラスリーディングに終始してしまっていた。しかし、彼女もこの *de facto policy* に盲目的に従ったのみいた訳ではない。筆者が高校のロシア語教師向けに開催した研修には、イーラ先生は2回とも出席していたが、2回目の研修時、最初のセッションが終わり、休憩に入る直前に以下のような発言があった：

前には6月に会った時、アンナからいろいろお知り合いに関してデータ貰って、使ってみたら、2年生はん一まあまあ難しかった感じがしたけど、3年生はすごく喜んでやったし。後で私が youtube でロシアではどうやって知り合うか xxx についていろいろビデオでも見せたし、すごい盛り上がりました。日本とロシアの違い、知り合いの文化違いも紹介したらすごい役に立ちました(研修, 9/27/2014)。

2014年6月に開催した1回目の研修では、Content-based Instruction という内容重視型のカリキュラム開発と指導法についてのワークショップを行った。研修では、ロシア語教員アンナ先生から「知り合いになる」というテーマで生教材を取り入れた授業について実践報告があった。イーラ先生は彼女の報告を聞いて、「データ(=資料)貰って」、自分の授業でも実際に「使ってみた」という。さらに、自分でも適当な動画を探して、授業で使ってみたところ、「3年生はすごく喜んでやった」、「すごい盛り上がりました」「すごい役に立ちました」等、肯定的な反応があったと報告している。残念ながら、筆者がこの後訪問した授業では文化祭の発表練習のみで、それまでコーラスリーディングが中心であったイーラ先生の授業に変化が起きたのかどうか確認できなかったが、彼女から聞いた授業の様子や、研修時に持ち寄ってくれた教材から、教科書のテキストを反復するだけの授業から脱却しようとする姿勢が伺われた。これは、“宿題はない”という森永北の *de facto policy* に対して、家で宿題としてやるべき反復練習を授業でやらざるをえないと受動的に妥協するのではなく、より主体的にその中でできる授業改善に取り組むという、局所的政策の最適化の一過程と捉えられるだろう。

花咲東では、森永北が直面していたような大学入試や英語からの外的圧力こそなか

ったが、生徒達が教科書を持ってこず、開きもしないため、そもそも教科書を使った授業が成立しない状態であった。そこで、福島先生は、教科書の代わりにプリント教材を用いる、教室から生徒達を連れ出して実際に活動しながらロシア語表現を教えるなど、花咲東の生徒達に適した学びを模索しながら授業を運営する。これらの取り組みは、主体性を欠いた“教科書がない”政策としての妥協ではなく、主体的に“教科書から離れ”、花咲東の文脈に合わせた *de facto policy* の構築過程であった。

さらに、局所的に構築されるこのような *de facto policy* は、教師の不断の努力によって、ダイナミックに更新されていく。一例を紹介しよう。筆者が 2014 年 9 月に花咲東を訪問した時のことである。この日は復習を兼ねて、前期に習った単語を使ってビンゴゲームをする予定だった。ゲーム中に 1 人ずつ知っている単語を挙げてもらったのだが、福島先生は、книга[本]、яблоко[リンゴ]といった短くて簡単な単語が出てくると思っていたらしい。ところが、意外にも Очень хорошо[大変良い]、Спокойной ночи[おやすみ]、здравствуйте[こんにちは]、доброе утро[おはよう]、добрый день[こんにちは]、добрый вечер[こんばんは]、до свидания[さようなら]等、花咲東の生徒達にとっては長い単語を含むフレーズが多く含まれていた(Field notes, 9/29/2014)。その日の夜、先生と 2 人で授業を振り返りながら、教科書に載っている単語を短くて簡単だからといってそのまま導入するのではなく、花咲東の生徒たちが身近な場面で使えるフレーズを教えた方がいいという話になった。暫く考えた後、福島先生がこう仰った：「それじゃあ『テレモーク』(=教科書)を全部バラバラに分解しないと。あのまま教えていたのではダメですね」(Field notes, 9/29/2014)。確かに、それまでの福島先生の授業内容は、教室外活動なども時折取り入れてはいたが、基本的には指定した教科書に沿っており、花咲東の生徒達が身近に使えるような内容を常に取り上げている訳ではなかった。福島先生のこのような日々の振り返りと気づきが、花咲東の文脈により最適化された *de facto policy* の刷新につながっていたのである。

以上より、局所的に構築される *de facto policy* がそれぞれの文脈に従って最適化していく過程には、教師の学びと主体性が不可欠であることが示された。一方で、言語教育政策過程に直接関わる教師の学びについては、いつどのように起きているのか、より詳細に検討する必要がある。最近の教師教育研究では、教師の学びには、効率性と革新性の両面が関わると言われている(Darling-Hammond & Bransford, 2005)。すなわち、日々の反省と模索を通じて授業改善を続ける一方で(前者)、自分の心地よい指導法に安住することなく、全く新しい方法も柔軟に受け入れ、積極的に挑戦していくこと(後者)が教師としての能力や専門性の向上につながると言う。つまり、言語教育政策

過程が個別の文脈にそって最適化するためには、効率的あるいは革新的変容が、教師の学びを通じてもたらされなければならないということである。特に、後者の革新性に働きかけるような学びの機会が大学の授業や研修等によって外的にもたらされるとも言われており(Kennedy, 1991)、これについては本研究においてもイーラ先生の例が示す通りである。4年近くに及ぶ日々の改善を経て、効率よくコーラスリーディングの授業を展開してきたイーラ先生であったが、研修で学んだ全く新しい指導法を実際に取り入れてみることによって授業にもたらされた新しい変革は、日々の小さな改善だけでは達し得なかったことであろう。一方で、その新しい指導法をより効率よく運用していく方法は、日々の努力と改善の積み重ねに寄らなければならない。このようにして、教師の学びを効率性と革新性の両面からデザインすることによって、中央集権型の教育システムにあっても、ロシア語教師はロシア語教育政策の構築により主体性を発揮しながら関わることができるようになるだろう。

7. おわりにかえて

本研究では、ロシア語の科目が開設されている日本の2つの高校におけるロシア語教育政策過程について検討した。政策的に周縁化されたロシア語教育の現場では、個別の文脈に従って *de facto policy* が、授業を通じて形成されていた。学校単位で局所的に展開されるこれらの政策過程は、ロシア語教師達が主体性を発揮して、日々自分の授業を振り返りながら、気づきと学びを経て改善していこうとする、言語教育政策の最適化過程でもあった。

英語を偏重する日本の外国語教育政策下にあって、高校におけるロシア語教育は、その地域性、そしてロシアとの地域間交流に根ざした外国語教育としてのあり方が、中央からトップダウン式に、というよりはむしろ地元のニーズによりボトムアップ式に模索されてきた。一方で、地元のニーズの変化に影響も受けやすく、この約15年の間に地元のニーズの変化等の要因で閉講を余儀なくされた学校も少なくなく、ボトムアップ式に模索されたがゆえの存続の脆弱性という問題を依然として抱えている。今後は、このような全国的な政策の流れを踏まえながらも、学校単位で展開される個別のロシア語教育政策過程に、筆者が研究者としてどう関わっていくのかが課題になると思っている。

(大阪大学)

引用文献

Bucholtz, M., & Hall, K. (2008). All of the above: New coalitions in sociocultural

- linguistics. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 401-431.
- Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). "Current Japanese reforms in English language education: the 2003 'action plan' ". *Language Policy*, 4(1), 25-45.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gumperz, J. J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy* (pp. 45-68). Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2010). The ethnography of language policy. in T.L. McCarty (Ed.), *Ethnography and language policy* (pp. 273-289). New York: Routledge.
- Johnson, D. C. (2009). Ethnography of language policy. *Language Policy*, 8, 139-159.
- Kennedy, M. (1991). *A research agenda on teacher learning*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- King, K. A., & Fogle, L. (2006). Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.
- McCarty, T.L.(Ed.). (2010). *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.
- Menken, K., & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools*. New York: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Schiffman, (2006). Language policy and linguistic culture. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 111-125). Malden, MA: Blackwell.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London and New York: Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press.
- 白山利信 (2000) 「高等学校におけるロシア語教育の現状と課題」『ロシア語ロシア文学研究』第 32 号, pp. 179-193.
- 白山利信 (2003) 『中等教育における英語以外の外国語教育に関する調査研究—ロシア語教育を中心として—』筑波大学現代語・現代学系.
- 遠藤雅公 (2015) 「高校でロシア語教育に携わって」『アヴローラ』第 23 号, pp. 2-3.
- 加藤陽子 (2005) 「話し言葉における発話末の『みたい』について」『日本語教育』第 124 号, pp. 43-52.

『複言語・多言語教育研究』日本外国語教育推進機構会誌 No.3 (2015) pp. 53-68

竹内敦子 (2011) 「関東国際高校のロシア語教育」『大学間, 高等学校-大学間ロシア語教育ネットワークの確立』2011 年度科学研究費補助金 研究成果報告書(基盤研究 [B]23320114).

中原 淳(監修) (2015) 『教師の学びを科学する』北大路書房.

福田知代 (2014) 「『実体験』を通じた国際理解教育-東京都内 3 校での取り組みを例に-」『外国語教育論集』第 36 号, pp. 83-92.

林田理恵 (2010) 「地域の国際化とロシア語教育」『ロシア語教育研究』創刊号, pp.3-14.

林田理恵 (2014) 「ロシア語教育実情調査-将来的展望と中等・高等教育機関連携の可能性-」『複言語・多言語教育研究』第 2 号, pp. 60-71.

文部科学省 (2009) 『高等学校学習指導要領(平成 21 年度)』.

文部科学省 (2013a) 「学校基本調査-平成 25 年度結果の概要-」.

文部科学省 (2013b) 「高校生の留学生交流・国際交流等に関する調査研究等」.

(Re)creating Russian as a Foreign Language Education Policy in Japan:
Teacher learning and agency in Language Education Policy

Sachiko YOKOI HORII

This 2-year-long qualitative study examines how two teachers of Russian locally negotiate the top-down FL education policy and recreate the Russian as a foreign language (RFL) education policy in their classrooms at two high schools in Japan. Data collected in this study include participant observations and audio-recordings of Russian classes and two professional development workshops that the teachers attended, interviews, as well as textbooks and teaching materials used at the schools, and any documents related to the RFL education policy in Japan.

The content and micro-discourse analysis of the data reveals how top-down policies including the Course of Study and high-stakes testing such as college entrance exams may impact the local policy processes in individual classrooms. The analysis also highlights moments in which the two teachers locally negotiated and recreated the RFL education policy to meet their students' needs within their individual school contexts. In such moments, the teachers often reflected on their practice and/or took risks to try what they had learned in their professional development workshops in their own classes. Thus, the present study broadly argues that professional development may play a significant role in language education policy processes, giving opportunities and tools for teachers to practice their agency, challenge and recreate the given policy through their daily practices.