

論文

## 新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察

### ナラティブ・アプローチによる事例研究

牛窪 隆太\*

#### 概要

新人日本語教師が教育機関に参加することとは、制度の一部になり、それを再生産していくことでしかないのだろうか。ある新人日本語教師の授業のフィールド調査とその後のインタビュー調査の結果から、新人教師の教育機関への参加と教育ビリーフの関係について、ナラティブ・アプローチを用いて記述し、その問題点を検討した。その結果から、新人日本語教師にとっては、教育機関の中にこそ、教師としての自分や教育ビリーフを積極的に交渉できる場が必要であり、教育機関の同僚教師との関係性において自分の授業ができるという自信を築くことが必要であると主張し、交渉可能性をひらくための方法を提案した。

#### キーワード

新人日本語教師、制度としての共同体、ナラティブ・アプローチ、交渉可能性、経験

### 1. 生き残り期間にある新人教師

教育学で提唱されている教職のライフコースでは、1年目から3年目にある教師の課題として、生き残りや発見があげられている。この段階にある教師は、教師としての適応に生き残りをかけ、それと同時に自らの適性をそこで発見していくとされる(秋田, 2007)。教師は初めから教師であるのではない。新人は自身のあり方を教師としてのものに適応させ、その中で教師として自分の良さを発見していかなければならない。特に、国内の日本語教師の

---

\* 早稲田大学日本語教育研究センター (r.ushikubo@aoni.waseda.jp)

場合、専任講師として教師のキャリアを始めることはまれであり、多くの新人教師は非常勤講師として教育機関に参加し、経験を積むことが求められる。

実践共同体への参加について、Lave & Wenger (1991/1993) は、その目標を熟練したアイデンティティの確立に据える。学習とは、個人の中で起きるものではなく、共有された価値や目標を持った実践共同体への参加過程そのものに位置づけられるものである。部外者である新参者の共同体への参加には、当然コンフリクトが生じるといふ。しかし、実践共同体は動的なものであり、古参者と新参者の間で生じるコンフリクトは可変的なものであるとされる。Lave らは、コンフリクトにおいて新参者が圧倒され、その結果が忠実な模倣に終わったとしても、学習は知識の伝達や技能の獲得を越えたものとして起こると主張する。また、新参者が古参者へと世代交代を遂げることで、共同体そのものも変容する。つまり、Lave らの議論において、新参者が実践共同体に参加することで生まれるコンフリクトは、実践共同体の可変性と世代交代が想定されることにより、学習過程の一部として解消されている。しかし、例えば、新人日本語教師にとって教育機関は、既存の制度としての意味を持つのであり、強い権力作用を持つものであるとも考えられる。教育の場が、既存価値の再生産（ブルデュー・パスロン、1970/1991）の現場であることを考えるならば、教育機関において新人教師は、忠実な模倣を生産できるようになることで共同体に参加し、再生産の一部を担うということになる。それらを越えて、自分なりの方法を創造することが教師の自律性であるならば、その自律性への契機は、共同体への参加過程とどのように関係するものであるのか。それが本稿の出発点となる問いである。

## 2. 制度としての教育機関、新参者としての新人教師

日本語教師になるということは、一つには、日本語教師を実践する主体になることである。教室に入りあいさつをし、黒板の前に立つ。文型導入は既習語彙で行ない、意味が理解できたところで口頭練習をする。それらは日本語教育の現場で教師と呼ばれる者が行なうべきこととして広くイメージされるものであり、新人教師は、それらを実践することによって、日本語教育に参加する。それと同時に新人教師は、教育機関という共同体に参加する。そ

こには教育方針が存在し、カリキュラムや教授法が存在する。特定の教授メソッドから、形の練習は押さえる、学習者の日常に即した語彙で練習するなど、古参教師の間で暗黙裡に共有されているルールを新人教師は理解しなければならない。

中村 (1977, 2001) は、哲学の立場から、制度を目に見えるものと見えないものに分類して説明する。目に見える制度は、意図的に形作られ、強力な支配力を持つ一方で、その支配は意識レベルにとどまる。一方で、見えない制度は、暗黙の約束事として成立しているがために、人間の心の奥底に働きかける力を持っているという。つまり、制度とは、必ずしも確たるものとして存在しているわけではなく、共同体において共有されているルールでもあり、私たちは、無意識のうちにそのルールに拘束されている。

また、盛山 (1995) は、社会学の制度論の議論において、国家や組織、社会や共同体は、制度的にのみ概念化されうる存在であることを指摘している。つまり、制度的でない共同体は存在しない。そして、制度とは究極的には観念であるという。私たちが交渉できるのは常に人であり、制度の内容について厳密にはお互いに全てを確認し合うことはできない。それにも関わらず、制度について、人びとの間では「具体的な個人を越えた存在であり、その拘束は等しく人びとに適用される」(p.262) という基本的共同理解が成立している。そして、その理解が成立していることこそが、人が制度に否応なしに拘束されるゆえんであるという。

つまり、新人教師にとって、教育機関に参加することとは、指定される教材やカリキュラム、引継ぎ方法など、目に見える制度だけではなく、古参教師の間で共有されている望ましい授業のあり方や、教師としての立ち振る舞い、他の教師とのかかわり方など、見えない制度に拘束されることが半ば宿命づけられているのであり、共同体に参加することとは、それら制度の拘束に身をおくことに他ならないのである。

しかし同時に、制度は観念として存在しているものでもある。新人教師が、制度の拘束に介入する意志を持つとき、その制度に受動的に拘束されていくのではなく、能動的にその拘束を解いていく契機を見出すことは可能なはずである。Lave らは、新参者が古参者となることを「置換」(p. 101) と呼んでいるが、この変化は受動的なものとして一回限りに起こるものではなく、

段階的に起きるものであると考えられ、さらに能動的に起こしていくことができるものとも考えられる。

また、新人教師は、一方的に書きこまれる白紙の状態では実践共同体に参加するわけではない。Bruner (1996/2004) は、自分たちの教授理論を言語化できない母親やベビーシッターが、子どもたちの学びの援助に際して、素人の理論を構築していることを指摘し、これを「フォークベダゴジー」と呼んだ (p. 62)。つまり、教授経験のない新人日本語教師であっても、教授行為を決定する教育ビリーフを何かしらの形で持っており<sup>1</sup>、それが教師としての自分のあり方を方向づける基礎となっていると考えられる。

秋田 (2007) は、教師が共同体の中で、教師とは何をするのか、自分は何をなしとげたいのかなどのビジョンを持つことが重要であるとし、それは同僚教師や先輩との対話の中で形成されるものであるとする。また、日本語教育において、飯野 (2012) は、日本語教師の成長を共同体におけるアイデンティティ交渉に位置づけ、その中で教師としての立場を形成していくこととした。

これらの議論から、新人日本語教師の共同体参加における自律性への契機として、制度の拘束の中でどのような交渉を行なっているのか、また、そこに教師としての教育ビリーフがどのように位置づけられ、それが教師としての自己認識にどのようにかかわっているのかという問題が浮かび上がってくる。本稿では、この問題について、ある新人教師の教育機関への参入過程を縦断的なインタビュー調査から検討し、新人教師の教育ビリーフと授業、教師としての自己認識と共同体における交渉可能性の関係について議論する。

### 3. 研究の枠組みと方法

#### 3. 1. 研究の枠組み

本研究では、新人教師の教育機関への参入過程を記述する方法として、ナ

---

1 例えば、岡崎 (1996) は、日本語教師養成に参加した受講生に対して BALLI を用いた調査を実施し、受講生が持つ言語学習へのビリーフ変容を取り上げている。岡崎の研究に参加した受講生は、授業前に既に言語学習についての価値判断をしている。

ラティブ・アプローチを用いる。二宮 (2010) は、教育実践を「ナラティブモード」で理解することの意味について、Clandinin & Connelly (2000) が提唱する「Narrative Inquiry (ナラティブ探求)」に即して説明している。従来の実践研究では、たとえ研究対象を教師のナラティブに設定したとしても、「研究プロセスのなかで、個人の経験にまつわる固有の意味は削ぎ落とさざるを得なかった」(二宮, 2010, p. 39) という。しかし、教育研究において中心に捉えられるべきは、教師個人の行為にまつわる意味である。Clandinin らの「ナラティブ探求」は、研究対象だけではなく、研究方法としても「ナラティブモード」を採用することを提案している。

その特徴について、二宮は、1) 理論の確立ではなく、実践に対する理解を広げ深めることを目的すること、2) 研究者が自身の存在を巧妙に抹消するのではなく、ナラティブの探求を実践者との相互作用の中で動態的かつ関係論的にとらえることの二点から説明している。Clandinin ら (2000) は、ナラティブ (物語) を「状況 (situation)」「連続性・歴史性 (continuity)」「相互作用 (interaction)」の三次元で解釈する必要性を述べる (pp. 48-62)。それはナラティブを教室がおかれた場、過去・現在・未来という時間のシフト、また、教師個人や研究者を環境との相互作用の中で理解することを意味している。

複数回実施したインタビューにおける新人教師の語りの変化を筆者 (以下、私と表記) の観点から解釈し、研究テキストにする過程に相互作用を取り入れることで、教師本人にとっての固有の意味から経験を捉えることが可能になると考えた。

### 3. 2. 調査協力者

調査協力者は、かつて都内の某日本語学校 (以下、A 日本語学校) に勤務し、現在は、別の日本語学校 (以下、B 日本語学校) に勤務する大田先生 (男性・仮名) である。私と大田先生は、調査以前からの知り合いである。あることがきっかけで日本語教師として知り合い、私が新人教師のインタビュー調査を始めたときにも、いち早く調査協力者に名乗り出てくれた一人である。それ以来、定期的にやりとりをするうちに、調査以外にも食事などをしながら研究や仕事の話をするようになった。現在でも、お互いの授業を見学するなど、教師仲間として交流を続けている。本稿で大田先生の事例を取り上げる理由は、大田先生が、教育機関の移動を経験しており、その中で

新人から経験者へと自己認識を変化させていること、その一方で、共同体への参加に困難を感じていることにある。日本語教師は未だ職業として認知されにくい状況にあるが、大田先生が、生活するための仕事として日本語教師を捉えていることから、大田先生の事例を検討することで、職業としての日本語教師の参入期の問題を検討することができると考えた。大田先生のプロフィールを以下にまとめる。

協力者プロフィール (2011年当時)	
名前 (仮名)	大田先生 (男性)
年齢	25歳 (当時)
日本語教育歴	1年6か月 (当時)
教師資格	民間養成講座, 大学院 (修士), 検定試験
教育機関	大学留学生別科 (TA), 民間日本語学校
担当クラス	中級後半 (2年生)

調査は2011年2月から2012年10月にかけて以下の手順で実施した。1) 大田先生の授業の実際と教師としての考えを知るために「完全なる観察者」(佐藤, 2006)として授業に参加し、授業の音声データ(2時間20分)とフィールドノートを取った。2) フィールドノートをもとに授業の進め方について半構造化インタビュー(1時間17分)を実施した。4) 得られたデータ(フィールドノートとインタビュー文字化資料)について、大田先生とのやりとりを経て、Clandinin & Connelly (2000), 李 (2004, 2006)を参考に、ナラティブをベースとした「中間テキスト」<sup>2</sup>を作成した。5) 約一年後に中間テキストを使って、現在の視点から当時の実践を振り返り、現在の状況について話してもらうインタビュー調査を計2回(2012年4月3日, 2012年10月19日)実施した。

このインタビュー調査における大田先生の語りから文字化資料(計109分)を作成し、定性的コーディング(佐藤, 2008)を行なった上で、当時

2 「中間テキスト」とは、フィールドトリサーチテキストの中間に位置づけられ、協力者の語りを物語として記したものである(二宮, 2009)。本稿では、フィールド調査において得られたデータを物語として記述し、インタビュー調査の解釈装置として用いている。

と現在の教育実践について、教育機関の移動による環境の変化、自身の教育ビリーフや授業に対する認識と学生や他の教師との関係性の観点から検討し、大田先生に確認をお願いしながら、ナラティブとして記述した。なお、解釈の際には、調査以外の場面で大田先生とやりとりした内容も考察対象としている。

2011年に作成された中間テキストは、授業内での発話プロトコルを含め、A4サイズで7ページにわたるものであるが、次項では、その一部を抜粋しながら、大田先生の授業の特徴的な場面を示し、そこから見えてきた大田先生の教育ビリーフを示す。

#### 4. 授業における大田先生の教育ビリーフと教授行為（2011年2月の授業から）

大田先生のクラスは、4階の日当たりの良い場所にある。教室は縦長で、左前方の席は入口前のスペースのために孤立している。そこに、比較的若い二人の学生が隣同士で座っている。学生は二年生で大学院受験希望者もいるため、全体的に落ち着いた雰囲気のあるクラスである。大田先生は、「まあ、（※注、学生が）うるさいですけどね。クラスルームコントロールができてないって、よく言われるんですよ（1回目：406）」<sup>3</sup>といい、授業見学に入る上司の先生によくクラスルームコントロールについて指摘されるという。

大田先生は、授業において、明示的に授業のシーケンスを作りだすための発話はしない。次の場面では、新聞記事を使ったディクテーションの答え合わせをしている。教師は学生に答えを板書させ、書き終わったのを確認してから、おもむろに間違えているものを取り上げ、答え合わせが終わった段階で、学生の一人に話をふる。

〔場面1〕<sup>4</sup>

→ 教師：（ずっと話していた学生に）ソンレイさん、これについてど

3 括弧内の回数は、何回目のインタビューかを示し、番号は発話の通し番号を示す。

4 授業データ中、「(↑)」は上昇イントネーションでの発話、「###」は聞き取り不能箇所、「！」は大声、「(笑)」は笑いながらの発話、「//」は発話の重なりを示す。また、学生の名前は全て仮名である。

う思いますか。

(隣の女の子が指されたというリアクションをとる。ソンさんは答ええない。)

→ 学 13: な, な, な, 何 (↑)

学 9: このニュース (↑)

教師: このニュースを聞いてどう思いましたか。

(ざわつく)

教師: ん, ん, ん (↑)

学 13: 目を開けました。

教師: 目を開けました (↑), 今, 開いていますよ。

(女の子が笑う)

→ 教師: びっくりしましたってことですか (↑)

学 13: じゃない。

教師: じゃない。

(ソンさんはまた隣の子と話し始める) 【2011年2月授業データ】

教師に突然意見を求められたソンさんは、何も答えることができない。学生の一人が「な、な、な、何↑」と言っているのは、この質問が、他の学生にとっても唐突だったからである。教師は、もう一度「このニュースを聞いてどう思いましたか」と質問を繰り返す。その後、教室内がざわつき、学生が「目を開けました」と発言したことで、教師はその発話の意味を確認している。その間にソンさんは、また隣の子と話し始める。ここでは、教師が投げかけた質問に他の学生が答え、その発言の意味を教師が確認しなければならない状況が生まれることで、授業の中に生まれたサイドシーケンスから、さらなるサイドシーケンスが生み出される。そしてそれによって、クラスの中にざわつきが生まれている。教師が即興的に授業を展開することで、クラス内の発話の流れにサイドシーケンスが生まれ、クラスがさわがしくなるという状況は、大田先生の授業において頻繁に観察される。

大田先生はこの場面について、「他の人達がわーわーわーわーうるさい私語をしゃべってたんですけど、その部分を他の先生たちはどう、うまく切り返しているのかなってというのは、ちょっと最近、もう一回見学行きたいなって(1回目:178)」と話し、このざわつきが、自身の授業の課題であると認

識している。その課題を認識しつつも、大田先生が即興的に学生に質問をふり、発話を引き出そうとするのには、理由があるという。

ああ、その、一問一答だけじゃなくて、その後、こう私はちゃんと意味を持ってその答えを言ったんだよってというのは、絶対あるはずなんですよ。日本語が話せないだけで、中国語だったら私は本当は言えるのに、っていう学生は本当はたくさんいると思うんです。だから、こうつかえつかえでもいいので、その奥を、引き出してあげたい。  
(略) (1回目:092)

つまり、大田先生の教室のさわがしきの裏には、即興的に学生に発話をふることで、学生から発話を引き出しながら、授業を進めたいという思いがある。日本語教育ではしばしば、学生を次々に指名し、適度な緊張感の中、テンポよく授業を進めることは、緩急のついた授業運営として評価される。しかし、大田先生はそのようなやり方を採用しない。次に提示する場面は、教科書の読解場面である。大田先生は、学生に本文を一文ずつ音読させ、その内容について質問することで授業を進めている。この場面で大田先生は、本文の内容確認の質問ではなく、学生自身の意見を聞きはじめる。

〔場面2〕

→ 教師：はい（声を高める）えーっと、次、「人間は」、レンレンさん。

（どこをやっているか分からず読み始めない）

教師：7行目。

学1：「人間は、無意識に外見で相手を判断してしまうことが多い」

→ 教師：はい、レンレンさんは、最初に相手の何を見る（↑）、相手の顔を見る（↑）

（少しざわつく）

学1：全体。

→ 教師：全体（↑）、どんな人だなーってイメージして、それから話しかけますか。

学1：話しかけません。

学13：あははは（笑）

→ 教師：話しかけない（↑）、相手が話すのを待つ（↑）  
（みんな笑う）

教師：なるほど。うーん，じゃあ，「よく」，チンエキさん。

(略)

学 11：ああ，「ないときに###と言われている」

→ 教師：うん。その通りだと私は思いますが，みなさんどうですか。見た目より中身が大事だというのは，そうだけど，第一印象が悪ければこれはうそです。テイさんはどう思いますか。

学 13：例を挙げてください。

(数人がふふっと笑う)

教師：いやいやいや (笑)，中身より，見た目より，中身が大事//だ

学 13： //うそだ！

教師：なんか，だんだん###。

(数人が笑う)

【2011年2月授業データ】

教師はここで，本文に書かれている「見た目より中身が大事である」という意見について，「みなさんはどうですか」と全体に投げかけた後，テイさんを指名している。しかし，他の学生が「例を挙げてください」と問い返し，教師がそれに答える過程で，クラスの中がさわがしくなると同時に，授業のシークエンスは，読解教材から離れていく。ここでの学習内容が教材の内容理解であるならば，この流れは好ましくないとも考えられる。しかし，大田先生は，「教室活動で，今日の話題はなににです，ってその中でひたすら勉強していく。それがたぶん，前提にあるのかな(↑)(1回目：138)」といい，教材ではなく教室活動を中心に考えているという。ここで大田先生が使っている「教室活動」は，インタビュー中の「全体を通して，学んでいけばその体で覚えていくだろうし，身についてそのまま使って慣れていくだろうし，っていう意味での教室活動ですね(1回目：140)」という発言部分から考えると，「教室活動」というよりは「言語活動」という意味を持つものである。このことから，大田先生が，授業において教材があり，その教材を学習するというのではなく，その教材を使った言語活動の中で，日本語を学習するという言語学習観を持っていることがわかる。大田先生は，自身の言語学習観について，過去に出会った初級と中級の二人のタイの学生を例に説明している。

でも，どちらが話せるかっていうと，初級なんですよ。その教科書的

にみっちりやったというんじゃないくて、使い込んだ、初級を使い込んだ学生、の方が話せるんですよ。なので、それを見ていると、全て初級だけで、世の中生きて行けるんじゃないかと。(略) (1回目: 146)

大田先生は、過去に「初級を使い込んだ学生」と出会うことで、教材を学習するのではなく、それを言語活動の中で「使い込む」ことの重要性を認識している。つまり、学生の発話を引き出す考えの裏には、一人ひとりの学生に発話の機会を与えるだけでなく、言語活動の中で、全体を通して学んでいくという大田先生の言語学習観と、それを支える過去の学生との出会いがあるのである。それは、テンポ良く授業を進めることを心がけるのではなく、そこからできる限り新たな知識を派生させていこうとする、即興的な授業の進め方にも重ねて理解することができる。大田先生にとって、教材とは、そこから言語活動を派生させるためのものであり、その意味において本質的なものではない。

しかし、大田先生は、自分の教育ビリーフにしたがって自由に授業を進めているわけではない。チームティーチングで同じクラスに入っているベテランの先生が目があるからである。大田先生は、学生から出されたものを導きながらも、教師が正しい例文を示し、学生に教科書に書きこむことを促した場面の意図について次のように説明する。

あの学校、あの大人なので、書かないんですよ、彼ら。で、白紙のまま、次の時間に行って、〇〇先生(※注.個人名)が、学生たちが、教科書白紙だったんですけど、どういうことですか、一度、言われて。書かせなきゃみたいなの。(1回目: 342)

以前、学生が教科書に例文を書いていなかったため、大田先生は、次の日の授業を担当しているベテランの先生に「どういうことですか」と詰問されたという。「書かせなきゃ」と思ったということからは、大田先生の実践における判断が、ベテランの先生の存在に強く影響されるものであることを示している。大田先生は、学校の指定する教材の中で、他の先生を目を気にしながら、それでも、学生それぞれの発話を引き出し、教材を教室活動の中で捉えるための自分自身のやり方を探求している。

## 5. 経験による自信と「かめる」という実感

2012年4月に実施した2回目のインタビューの中で私が感じたことは、大田先生が、教育ビリーフを説明する用語として「即興」を使うようになり、自身の教育ビリーフの中核に位置づけていることであった。それと同時に、インタビューからは、大田先生が教育機関を移動したことにより環境の変化を経験し、教師としての自信を高めていることがうかがえた。飯野(2011)によれば、日本語教師にとって教育機関の移動は、新たな成長をもたらす契機となるものであるという。インタビューの冒頭、中間テキストを読み終えた大田先生は、即興に耐えられる日本語でなければ学習者にとって意味がないと話し、これが自分だからしょうがないといった。

でも、その行き当たりばったりでも話す、ことが大切だし、その、うーんと、その即興に耐えられる、日本語でなければ、学習者としても、自分の日本語として、意味がないから(略)いやでも、これは私だからしょうがないですね。(略)これをいいと思ってやってるから。(2回目:034)

1年前のインタビューの中で、大田先生が即興という用語を使っていなかったことを考えれば、調査における私とのやりとりが、ある種の介入となることで、大田先生が教育ビリーフを意識するようになっていく可能性は高い。大田先生は、前の教育機関では「かっちりやる」教師が多かったと話し、チームティーチングで同じクラスを担当していた教師も授業に対して自分とは全く異なるスタンスを持っていたと話した。

(※注.同僚の先生との引き継ぎの)話しは、もう何しました、何しましたっていうのは、お互い話してて。あ、(※注.自分と)ちがう、みたいな感じで(笑)(牛窪:その何が(↑)やってること(↑))えっと、その授業の進め方が、全然ちがうみたいな。(2回目:126)

前の教育機関で、授業の引継ぎの際に、同僚教師と授業に対するスタンスが全く違うと感じることはあった。しかし同僚教師と授業の進め方について意見を交わすことはなかった。上司の先生には厳しい先生が多く、怖くて何も言えなかったという。上司の先生から授業について指摘される内容に対し、大田先生は、納得できる部分は受け入れながらも、どうしても納得できない

部分については「こっそりやらない」ことで切り抜けていた。新人教師がベテラン教師の指導を受け、授業を改善していくことは、教育機関で求められることの一つであるといえる。しかし、大田先生は自分とは異なるベテランの先生たちのやり方から、あえて離れることを意識していた。

その自分が、わざとそういう風に、他の人から離れてる、部分は、すごいあると思うので。本当に、自分でいいんだろわかみたい。そういう負い目はやっぱりありますね。(2回目：120)

新人教師である大田先生にとって、それは同時に、本当に自分のやり方でいいのかという負い目を感じるものでもあった。当時の教育機関において、大田先生に求められていたことは、他の教師と同様に、与えられた教材を毎日同じ手順で進め、ルーティン化することで、学生を決まった学習の形に慣れさせることであったという。大田先生の目指す即興的な授業は、それと対極にあるものであるともいえ、認められないものだったのである。

それに比べて、現在の教育機関は小さい学校であり、比較的自由的な雰囲気のある学校だという。一日4コマ(4時間)の授業には、二人の先生が交代で入るため、一日の中でも教師の間で引き継ぎがあり、同僚教師との関係もより密になったと大田先生は感じている。教育機関では、引き継ぎの代わりに、それぞれがその日に使用した教案をファイルしていくことになっているが、大田先生は、その中に自分と似た「即興」タイプの教師がいることを発見した。

逆に今、例えば、今、働いているところなんかでは、あのきっちりしている先生と、私のようにきっちりしてないような(笑)、先生と、ちょっと半々な(↑)あって。(略)でも、学生たちのその、反応っていうのが、どちらもいい、よさはある、善し悪しがあって、あー別にこれがいい、これが悪いっていうのはやっぱりないんだなとは思って。(2回目：134)

他の教師に比べ、学生たちとの距離が近い大田先生は、休み時間に学生たちから他の先生について話をよく聞かされるといい、「先生のやり方はいい」と評価されたという。自分とよく似たスタンスを持つ教師の存在や学生たちの評価から、大田先生は自分の「即興」が間違っていなかったことを再確認した。前の教育機関では、何も言えなかったと話す大田先生であったが、新しい教育機関では教師数が少ないこともあり、同僚教師との話し合いにも

「かめる」という実感を持っている。それを支えているのが「自分なりの経験」からくる自信である。大田先生は、教育機関において、自身を経験者として位置づけるようになっていく。

週2回とか、とりあえず継続的にやったからこそ、自分なりの失敗とか、自分なりのこう得た経験とか、やっぱりあるので。(牛窪：経験値) 経験ですね。それは、間違っていないと思うんですね。どんな経験であろうと。(略)なので、そうですね。こういうことすると失敗しますとか、これやるとよかったですよってことは、一応、言えるので。(牛窪：あー、じゃあ、言えるって大きいんですね)(略)おっきいと思います。やっぱり、新人の方が、日本語養成講座、教師養成講座卒業したばかりで、うちに入った方が一人、今、いるんですけども、やっぱり何も言えませんね。(2回目：297)

大田先生は、自分なりの経験から教師としての自信を得たという。そして、上司の先生や同僚教師との話し合いの場で、自分の経験を話せるようになった。ここで大田先生は、教師養成講座を卒業したばかりの先生を引き合いに出し、この先生を「新人」と呼んでいる。新人の先生は、教師の話し合いの場で何も言うことができず、指示されたことを「全てを飲み込んで頑張っている」という。大田先生は、現在の教育機関において、経験を話すことができるという点で、「新人」の先生とは異なる立場にいると認識しているのである。教育機関を移動し、教師としての自己認識を新人から経験者へと変化させたことが、大田先生に「かめる」という実感をもたらしている。そして、そのことは、授業に対するスタンスにもよい影響を与えている。

自分なりのことをしようっていうのをもっと感じましたね。(牛窪：あー、他の先生の評価ではなく(↑)自分が信念を持ってやっていたら、学生はついてくるだろうと。そっちに段々シフトチェンジしているような、気がします。(2回目：182)

現在では、「自分なりの経験」や「自身の韓国語学習の経験」から、自信を持ってやっていたら学生はついてくると考えるようになり、教師として授業に向き合う意識が変わったという。もちろん、現在の教育機関でも、すべてが認められ自由に任されているわけではない。授業見学に入った校長先生には、もう少し下のレベルの学生たちのために、確実な理解を考慮に入れて

ほしいと言われた。しかし、大田先生は、教育ビリーフをもとに、自分なりの授業をするという姿勢を強く持つようになっている。それは自分の自信につながるものであるとともに、教育機関において自分を主張できることにつながるものとして認識されている。

でー、それ（※注.即興的なやり方）が成功すれば、自分の信念は間違ってたなかったっていう、自分の中での自信にもつながりますし、上司の、上司への反論もできますよね。いや、これはこういう意味があってちゃんとやってるんですけどっていう。（2回目：205）

4月に実施したこのインタビューの結果から、私は、大田先生が、現在の教育機関に移動することで、教師としての自己認識を新人から経験者へと変化させ、自分なりの教育ビリーフを明確化することによって、授業へのスタンスを変化させているのではないかと考えた。新人教師にとって、経験を積むことは、自身を経験者として主張できるようになることであり、それが授業へのスタンスを変化させるために必要なのではないかと考えたのである。

しかし、10月のインタビューにおいて、教育機関における大田先生の状況は一変している。教育機関の方針が変わってしまったといい、学校全体の雰囲気は前の学校に似てきたという。

## 6. 「もめごと」と自信の揺らぎ

10月に実施した3回目のインタビューにおいて、大田先生は、自身の状況を「停滞」と説明した。教育機関が進学校を目指すようになったことで、授業について各教師に任される自由度が低くなってしまった。各クラスに担任をおくようになり、授業運営については、基本的には担任に従うという新しい方針が出された。校長先生や他の専任の先生に話しても、とりあえずは担任の方針に従うように言われるという。そのことで大田先生は、教育機関の中で、以前よりも自分の意見が言えなくなったと話す。

（略）それもあって、まあ、このやり方がよくわからないんですけど、って、こう不満を持ってるんですけど、ってことをぼろっといっても、あ、いやでも、それは担任の方針ですので、それにとりあえず従ってくださいって。どうしても納得いかない場合は、担任と相談し

てくださいって言って（略）そこで、またちょっと言えなくなった  
なっているのはあったんですね、自分の意見が。（3回目：99）

クラスに担任をおき、授業運営の責任の所在を明らかにした上で、コース  
全体を運営することは、管理の側から見れば理にかなった方法であるともい  
え、担任と話し合うことが、学校の中で禁止されているわけでもない。しか  
し、「結局、自分が担任にならないとしたいことができない」と大田先生は  
話す。大田先生が、クラス運営についての話し合いを躊躇する背景には、以  
前、担任との間に起きた「もめごと」がある。提出物の添削をめぐるささい  
なことで、担任と意見の食い違いがあったと話し、それが「もめごと」とし  
て学校内で認識されてしまったという。

もめごと起こすのがめんどくさくなってきたっていうのがありますか  
ね。あの先生とあの先生もめてるみたいな。って風に、見られるのが  
めんどくさいなって。（3回目：131）

インタビュー時に、連絡メールを見せてもらう機会があったが、そこには、  
授業内容についての指示だけではなく、教師に提出物を出す際には両手を使  
うよう指導する、教師に対して失礼な言動は注意し、日本で生活するための  
しつけを厳しくするなど、担任教師の個人的な教育ビリーフによると思われ  
る内容が詳細に書かれていた。大田先生は、それらの方針に納得がいかない  
という。しかし、大田先生は、「もめごと」が起きたことで、「めんどくさい  
先生」というレッテルを貼られてしまったと考えている。大田先生は非常勤  
講師であり「めんどくさい先生」という評価は、次学期のシフトに影響する  
のである。

教育機関において、もめごとを起こしたという大田先生の自己認識は、授  
業に対するスタンスにも影響している。大田先生は、「即興」を今でも捨て  
てはいないと話しながらも、現在では、授業とは別のものとして認識して  
いるという。

（略）えーっと、今は、担任の意見に従ってとりあえずやろうと思っ  
て、自分、なんか、あんまり人と外れた、おもしろい思いつきでこう  
適当にやってみようみたいな、そういうのは極力控えようっていうス  
タンスに変わってますかね。（3回目：143）

「もめごと」が起きたことで、自分の信念を持ってやっていたら学生はつ

いてくるという考えから、人と外れたことは極力控え、とりあえず担任の意見に従ってやろうという考えに変わっているという。また、学生の中に、厳しいベテランの先生と自分の授業で、異なる態度をとる学生がいることに気が付き、現在では授業についての自信も揺らいでいると大田先生は話した。4月のインタビューの時点で、大田先生が学生から「先生のやり方はいい」と評価されていたことを考えれば、おそらく、大田先生の授業に一方的に問題があるというわけではない。学校の方針が変わり、授業内容が変化したことで、学生を統率するための厳しさが、教師に対して、以前より強く求められるようになってきていると考えることもできる。一年前、2月の授業観察の際にも、大田先生は、クラスルームコントロールが自分の課題であると話していた。そうであるならば、このような状況について、他の教師と話し合うことはできないのだろうか。しかし、大田先生は、自身の状況や授業について日常的に話せる相手は、同僚の中にはいないという。以前、ときどき話していた同年代の教師は、シフトが変わり、全体会議のときに会う程度になってしまった。また、自分と似たスタンスの教師はいるものの、その教師と授業について話し合う機会を持っていないという。

考えてみれば、前の教育機関で大田先生が同僚との間に感じた授業に対するスタンスの違いは、授業の引き継ぎをする中でのものであり、大田先生は、実際には「かっちりやる」他の教師たちと離れることを意識していた。つまり、現在までの教育機関において、大田先生は、ときおり実施される、授業見学でベテラン教師にコメントをもらう以外に、他の教師と自身の教育ビリーフや授業のやり方について話し合う経験をしていない。

これらのことから、現在の教育機関で大田先生が感じた「かめる」という実感は、自身の教育ビリーフや授業のやり方について、同僚教師と話し合い、認められることで生まれたものではなく、自分の経験を言えるという意味のものであったと考えることができる。つまり、2回目のインタビューで見られた、新人から経験者へという自己認識の変化は、個人の経験に大きく依存したものであったのである。そして、「もめごと」によって「めんどくさい先生」となったことで、現在では、他の教師との話し合いは難しいものになっている。

大田先生は、担任の指示に従って授業をやっているという。しかし、

秋田（2007）が指摘するように、教育機関の中で、教師が明確なビジョンを持つことが必要であるならば、教師の教育ビリーフと授業のあり方は、常に対をなすものとして捉えられるべきものである。教師が持つべきビジョンとは、ただ受動的に授業をこなすことで得られるものではないだろう。現在、大田先生の教育ビリーフは、同僚教師との関係の外におかれている。その上で、担任との交渉が行ないにくいものになることで、大田先生は、教師の共同体における「周縁化」（Hodges, 1998）の過程を辿っているとも考えられるのである<sup>5</sup>。学生とのコミュニケーションまでおろそかになってしまったら、学校にいられなくなると大田先生は話す。

（略）悩んで、で、だめだって思っても、結局、日々の仕事はあるわけで、日々学生とのコミュニケーションはあるので。それまでおろそかになったら、先生からは、なんかめんどくさいやつって、まあ仮に思われてたとしたら、学生からもこの先生めんどくさいってなっちゃって。双方からめんどくさいってなったら、学校にいられなくなるじゃないですか。（3回目：211）

つまり、現在の大田先生は、教師として、他の同僚教師との関係において教育機関という共同体に参加しているのではなく、学生との関係において教師であることで、教育機関とのつながりをかろうじて保っているのである。

## 7. 教師としての自信と交渉可能性をひらくこと

大田先生の事例は、新人日本語教師の共同体参加において、制度の拘束が強い権力として作用することを示している。それは、「何も言うことができない」、「全てを飲み込む」などの表現に見られるように、新人教師にとっては、絶対的なものとして経験されている。

また、教師間の話し合いの場で、新人の先生が何も言えないということや、

---

5 付け加えておくと、Hodges（1998）の議論においては、幼児教育の実習生共同体において、共同体の他の成員と共有できない個人的要因によって起きる「周縁化」（marginalization）が指摘されており、これは共同体内における「周辺性（peripherality）」とは区別されている。しかしここでは、大田先生の感じている共同体における交渉不可能性を問題視することから、あえて「周縁化」としている。

担任との話し合いが「もめごと」として認識されてしまうことから、大田先生が参加した教育機関において、経験者の判断は絶対であるという風潮が見えない制度として存在している可能性も指摘できるだろう。その中で、大田先生が教育ビリーフを意識化し、教師としての自分に自信を持てるようになった背景には、自分と似たスタンスを持つ同僚教師に出会い、自身の正しさを再確認したことや、学生からの評価があった。また、日本語教師にとって自身の物語を語る事が重要である（末吉、2011）と考えれば、それらを語る場であった本調査の意味も大きいだろう。

一方で、教育ビリーフや授業をめぐるやりとりが、同僚教師との間でなされていないという意味で、共同体における大田先生の自信は、個人の教授経験に大きく依存している。そしてその自信は、教育機関の方針が変わり、授業での学生の反応が変化することによって失われているのである。現在、大田先生は、教育機関において授業に自信が持てないまま、学生との関係性において、教育機関とのつながりを保とうとする一方で、担任との関係において、クラス運営に参加することを躊躇している。

高木（1999）は、Hodges が指摘した実践共同体参加における「周縁化」について検討し、その要因となる個人史的な位相を交渉不可能なものとして捉えるのではなく、視点の不一致を前提とした交渉可能な関係性に置きなおすことを提案している。大田先生の場合もまた、視点の不一致を前提することで、スタンスの異なる担任との交渉を積極的に交渉可能なものへと変えていくことが必要となるだろう。もちろん、日本語教師をめぐる実践共同体は、教育機関だけではなく、研究会や教師研修プログラムなど、教師を取り巻く複数のものに求めるものでもある（飯野、2011、2012）<sup>6</sup>。しかし、それらの共同体における交渉は、現在の自身の教育現場に還元されなければ、現実的には、何の意味も持たないというのも事実である。大田先生にとって必要であるのは、現在の教育機関における教師としての自信である。そしてそれは、現在の授業と重ねられるべきものであり、自分の授業ができるとい

---

6 実践コミュニティの複数性は Wenger（1998）で指摘されたものであるが、それを踏まえて飯野（2012）は、日本語教師が参加する、日本語教育実践コミュニティの複数性を指摘している。

う自信を同僚との関係において築くことである。

このことから、新人日本語教師にとっては、教育機関で同じ実践にかかわる同僚との間に自身の授業を位置づけ、教師としての自分や教育ビリーフを積極的に交渉できる場が必要であり、その中で自分の授業ができるという自信を持つことが必要であると考えられる。制度に拘束されながら、その制度から距離をおくのではなく、その中に自身を位置づけ、交渉可能性をひらいていかなければならない。

そしてそのためには、まずはベテラン教師が、共有する目の前の授業を交渉の素材とすることが必要であるのではないか。大田先生の事例では、教師間の話し合いにおいて自身の経験を言えることが、価値を持つものとして捉えられている。しかし、それぞれの教師が自身の経験をもとに発言することでは、経験がない、あるいは、より経験が少ない教師は沈黙するしかない。そして何よりも、そこで語られる経験は、その場の誰もが実際にはそれを共有していないという意味において、そもそも交渉不可能なものであり、新人教師は、ベテラン教師から語られる経験の正しさを信じて、「全てを飲み込む」しかないのである。語られる教師の経験は、新人教師を拘束する制度となり、それにより、新人教師の交渉可能性はとじられる。

共に担当している目の前の授業は、それぞれの教師が同じようにアクセスすることができるものであり、学生の様子や反応は、経験を問わず共有できるものである。経験ではなく、具体的な状況における自分の判断を語ることによって、異なる経験を持つ教師の間に、交渉可能性をひらくことができるのではないか。新人教師の自律性への契機は、ベテラン教師が交渉可能性をひらく参加過程に生まれるものであると考える。

## 8. 今後の展望

本稿で取り上げた事例は、もちろん大田先生の周辺でという条件付きのものであり、教育機関において、他の教師たちが実際にどのようなやり取りをしているのかが明らかになっているわけではない。しかし、現在、私が実施している調査において、教育機関内で気軽に授業の話ができないと感じている新人教師は少なくない。また、本稿は、日本語学校をフィールドとしているが、学校

教育の現場など、一般の教育機関と日本語教育機関がどのように異なるのかという、フィールドの特性については十分に検討できていない。今後、インタビュー調査結果の分析を進めることで、制度としての日本語教育機関の特徴を明らかにしながら、新人教師の参加過程をめぐる問題を明確にしていきたい。

また、結論で触れた教師の間に交渉可能性をひらくこととは、同時に、日本語教育において、教師がどのように他の教師と交渉しうのかという問題でもあり、ひいては日本語教育機関における同僚性の問題につながるものであると考えられる。しかし、この点については、さらなる議論が必要であり、稿を改める必要がある。今後の課題としたい。

## 文献

- 秋田喜代美 (2007). 教師の生涯発達と授業づくり『改訂版 授業研究と談話分析』(pp. 216-228) 放送大学教育振興会.
- 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——教師自らが教育実践の立場を明確化する過程『早稲田大学日本語教育学』9, 137-157.
- 飯野令子 (2012). 日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉——日本語コミュニティとの関係性から『リテラシーズ』11, 1-10.
- 岡崎眸 (1996). 教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす影響『日本語教育』89, 25-38.
- 佐藤郁哉 (2006). 『フィールドワーク増訂版——書を持って街へ出よう』新曜社.
- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法——原理・方法・実践』新曜社.
- 末吉朋美 (2011). 教師による「語りの場」の意義——ある日本語教師とのナラティブ探求を通して『阪大日本語研究』23, 79-109.
- 盛山和夫 (2004). 『制度論の構図』創文社.
- 高木光太郎 (1999). 「正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張——実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14.
- 中村雄二郎 (1977). 『哲学の現在——生きることを考えること』岩波新書.
- 中村雄二郎 (2001). 『魔女ランダ考——演劇的知とはなにか』岩波現代文庫.

- 二宮祐子 (2010). 教育実践へのナラティブ・アプローチ 『学校教育学研究論集』 22, 37-50.
- ブルデュー, P., パスロン, J. C. (1991). 宮島喬 (訳) 『再生産——教育・社会・文化』 藤原書店. (Bourdieu, P., & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction: Eléments pour unethéorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.)
- 李曉博 (2004). 日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解 『阪大日本語研究』 16, 83-113.
- 李曉博 (2006). 「ざわざわ」とした教室の背後の専門的意味——ナラティブ探求から探る 『阪大日本語研究』 18, 139-167.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press. (ブルーナー, J. (2004). 岡本夏木, 池上貴美子, 岡村佳子 (訳) 『教育という文化』 岩波書店.)
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experiences and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Hodges, D. C. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 272-290.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Community of practice: Learning meaning and identity*. Cambridge University Press.