

実践改善のための振り返りを 「せめぎあい」の場にするために¹⁾ —ライフストーリー・インタビューの可能性—

高井 かおり

要旨

筆者は過去にタイでタイ人教師とともに日本語教育実践を行っていたが、その実践をやりにくいと感じていた。本研究は、筆者とタイ人教師との実践がうまくいかなかった要因を明らかにし、その実践がうまくいく、すなわち、実践を改善するための振り返りに必要な視点を考察する。まず、筆者がともに実践を行っていたタイ人日本語教師にライフストーリー・インタビューを行った。しかし本研究では、そのライフストーリーそのものではなく、インタビュー時のやり取りに注目し、実践の振り返りとして意味づけた。その結果、筆者とタイ人教師との実践がうまくいかなかった要因は、筆者とタイ人教師との「せめぎあい」の場がなかったことと、筆者がタイ語ができないというコンプレックスを持っていたことであった。そのことから、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点を2点にまとめて提示した。

キーワード：海外の日本語教育，母語話者日本語教師，ライフストーリー・インタビュー，実践の振り返り，「せめぎあい」

1. 問題意識

海外の日本語教育の現場では、非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師がともに実践を行っていることが多く、両者間のコミュニケーション上の問題も報告されている（曹ほか 2010）。筆者も過去にタイで非母語話者日本語教師であるタイ人教師と2人で一緒に日本語授業をしていたが、授業の進め方、生徒への接し方、教科書に対する考え方などの違いからか、授業がやりにくいと感じることがあった。そして、その授業のやりにくさは、筆者が日本人で相手がタイ人だから仕方ないと思うようになった。しかし、日本語授業に限らず、複数人で何か一つのことを行う場合、各人の価値観や考え方の違いから何らかの問題が起こることは少なくない。そして、それらは母語が同じであればうまくいくというものでもないだろう。しかし、海外において、母語話者日本語教師が現地の非母語話者日本語教師とともに行う日本語授業がうまくいかないと感じた時、そのうまくいかなさの要因を「日本語非母語話者」「日本語母語話者」の違いに収斂してしまっていないだろうか。そうすることによって、海外の日本語教育の現場での非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師がともに行う実践の改善が阻まれているのではないだろうか。

2. ライフストーリー・インタビュー

筆者がタイ人日本語教師マリ先生（仮名）と一緒にやる日本語教育実践をうまくいかないと感じたのは、筆者とマリ先生の日本語教育に関する価値観が違うからではないかと仮定した。そして、「日本語非母語話者」「日本語母語話者」という違いに収斂されない授業のやりにくさの要因を明らかにするためには、まずは「タイ人」だからではなく、「マリ先生」が日本語を教えることをどのように捉えているのか、そして、なぜそのように考えるのかを理解することが必要だと考えた。そこで、マリ先生を理解するためには、マリ先生が今までどのように周りの人々と関わり、どのように考え、どのように生きてきたのかを知ることが必要であると考え、ライフストーリー・インタビューを行った。

しかし、実際にインタビューをしてみると、それまで知らなかったマリ先生の生い立ちや学生生活、日本での留学生活の話は思いがけず共感し理解できることが多かった。その反面、日本語教育実践に関わる話については、インタビュー後に何とも言えない不快感が残った。マリ先生が語った日本語教育実践に関わる話の多くは筆者と一緒に進んでいた実践であり、筆者の実践でもあった。つまり、その部分については「インタビュー」という形ではあったが、マリ先生と筆者がともに進んでいた実践について2人で話し合ったということだ。つまり、2人の実践改善のための振り返りであったと言える。したがって、このインタビュー時の不快感は、実践の振り返り時や実践時の不快感でもあり、それが実践のやりにくさだったのではないかと考えた。そこで、本研究ではマリ先生のライフストーリー自体ではなく、インタビュー時のやり取りから筆者自身の発言に注目し、自分自身の日本語教育実践をさらに振り返り意味づけることとした。

3. 実践の振り返りとライフストーリー・インタビューの関係

1990年代後半、日本語教育において「教師トレーニング」という考え方は「教師の自己成長」へと変わり「自己研修型教師」「内省的実践家」が目指されるようになった。それは、岡崎・岡崎（1997）では「他の人が作成したシラバスや教授法をうのみにし、そのまま適用していくような受け身の存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」（p.15）だとしている。そして、多くの日本語教師は日々自ら教育実践を計画、実行し、それを振り返り検討し、改善することを繰り返しながら成長することを目指している。日々の自分の授業の振り返りだけでなく、「ティーチング・ポートフォリオ」や「アクション・リサーチ」と呼ばれる方法もある。また、横溝（2006）は教師の成長には「自己理解」と「自己受容」が重要であると述べ、そのためにはライフストーリー研究が有効であるとしている。そして、教師教育現場への応用を考え、「教師自身が、自らのこれまでの生い立ちを自分のことばで書きとめたものを、自分で分析することにより、「自己理解」「自己受容」を深めていく方法」（p.167）を提案している。一方、飯野（2010, 2015）では、ライフストーリー・インタビューを、語り手と聞き手が語りの場でともに成長していくものであると捉え、語りの場の相互作用に注目している。飯野（2010）は、語り手も聞き手も日本語教育実践者である日本語教師のライフス

トリー研究では、聞き手も日本語教育実践者であるため、語り手が気づいていない経験の関連づけを行うことにより、新たな語りを生む可能性があるとし、また、その新たな語りの意味づけは聞き手にとっても、新しい発見となるとしている。つまり、語り手にとっても聞き手にとっても「予想していなかった経験の意味づけを生み出す」のであり、それは「認識の変容のみならず、その後の実践の変容、さらに課題の生成の可能性にもつながる」(p.32)と述べている。要するに、ライフストーリー・インタビューによって聞き手も語り手も自身の経験の振り返りができ、また、インタビューという対話により、自分一人で行う振り返りでは起こり得ない新たな意味が生まれるということだ。

横溝(2006)、飯野(2010, 2015)を踏まえ、本研究では筆者と一緒に実践を行い、実践がやりにくいと感じた非母語話者日本語教師マリ先生へのライフストーリー・インタビューを筆者とマリ先生との実践改善のための振り返りの一方法として捉える。つまり、インタビューの聞き手である筆者がインタビューすることで自身の実践を振り返り、それを意味づけることにより、その実践でタイ人教師マリ先生との実践がなぜうまくいかなかったのかを明らかにすることができ、どうしたらよいのかという新たな課題の生成にもつながると考える。

4. 研究の目的

第1章の問題意識から、筆者は、海外における現地の非母語話者日本語教師とともに行った日本語教育実践がうまくいかないと感じたのはなぜかを明らかにしたいと考え、実践をともにしていたマリ先生にライフストーリー・インタビューを行った。そして、そのインタビューのやり取りを通して、聞き手である筆者が、マリ先生と2人で行った自分自身の実践を振り返り、そこに潜んでいた「日本語非母語話者」「日本語母語話者」という違いに収斂されない、授業のやりにくさの要因を明らかにする。そのうえで、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点を考察することが本研究の目的である。

5. 調査概要

本研究では、タイ国A県にあるS中高校でパートタイムとして働くタイ人日本語教師マリ先生(仮名)にライフストーリー・インタビューを行った。インタビューは、2011年8月と9月に計6回、1回およそ1時間半程度、マリ先生が一番落ち着いて話しやすい場所であるというマリ先生の自宅で行った。

5-1. S中高校とタイ人日本語教師マリ先生

本節では、マリ先生と筆者がともに日本語教育実践を行っていたS中高校についてと、マリ先生について簡単に述べる。

S中高校では2004年度に高校にのみ日本語専攻クラスが開設され、その次の年から現在に至るまで、タイ人教師と日本人教師が2人で教室に入って、一緒に日本語を教える体

制をとっている。

マリ先生は、2007年度からS中高校でパートタイムとして働き始め、インタビュー時には5年が経とうとしていた。筆者はマリ先生がS中高校で働き始めた半年後である2007年10月からS中高校に赴任し2年間日本語を教えていた。S中高校には当時もう一人、マリ先生と同時期に働き始めたパートタイムのタイ人日本語教師ポーン先生（仮名）と、フルタイムで英語と日本語を兼任していたタイ人教師がいた。このフルタイムの教師はインタビュー時には日本語は担当しなくなっていた。また、筆者以外にも一人母語話者日本語教師もいた。

マリ先生は、タイで大学を卒業後、日本へ留学した。日本ではまず日本語を学びながら研究生として微生物学を研究した。その後、大学院へ進学し修士号を取得した。修士号取得後タイへ帰国し、就職、結婚し、それ以来、ご主人とともに商売をしている。そして、それに加えS中高校でも働くようになった。日本留学後タイに帰国してからS中高校で働き始めるまでの間は、日本語や日本語教育に関わることは一切なかった。

5-2. 筆者である「わたし」

「わたし」は大学卒業後、公立中学校で英語教師として働き始めた。しかし、英語教師を4年で辞め、留学と転職を経験後、日本語教師を目指した。そして、日本語教育能力検定試験合格後、2007年秋にタイへ行きマリ先生と一緒に日本語を教えることになった。マリ先生は、ちょうど「わたし」の姉と同じ年であり、また、学校の近くに住んでいることもあり、「わたし」たち外国人教師の世話をよくしてくれた。インターネット回線の設置など住まいに関することから、「わたし」たちを車で買い物に連れて行ってくれたり、一緒に食事をしたりと本当の姉のように、あるいは母のようによくしてくれた。

「わたし」がタイへ行ったのは、青年海外協力隊のボランティアという立場であり、派遣前にはおよそ3か月間の派遣前訓練を受けた。その中にはタイ語学習も含まれており、タイ語の基礎や簡単な会話を学んだうえでタイへ向かった。しかし、タイ語学習は「わたし」にとってはかなり辛いものであり、毎日一生懸命勉強しているにも関わらず、タイ語力がついているとはとても思えず、全く自信がなかった。半面、「わたし」にとっては、この時初めて日本語を教えることになったにも関わらず、今思えば、英語教師であった少しの経験から来る、授業をすることに対する多少の自信や、日本語教育能力検定試験に合格したという自負がどこかにあったような気がする。

6. 分析結果

第2章で筆者は「インタビュー後に何とも言えない不快感が残った」と述べたが、果たしてそれは何だったのだろうか。桜井(2015)では、桜井自身が過去の自分のインタビューを振り返り、苛立ちや違和感、戸惑いを感じた経験が多くあると述べている。そして、それは「語り手の語りたことと調査者の聞きたいことの齟齬が原因」(p.31)であり、「調査者が自分の先入観や期待をもとに語りを聞き、その結果、聞きたいストーリーを聞いている」(p.29)とし、その態度を「構え」と呼んでいる。筆者のインタビュー時

の不快感も筆者の「構え」、すなわちマリ先生に対する先入観や期待に起因していたのではないだろうか。石川（2012）は、「調査者が自らの構えを捉え返していく過程は、調査者と調査協力者がともに生きている社会を明らかにしつつ問い直す過程」であるとしている。そこで、本研究では、マリ先生へのライフストーリー・インタビューに表れた筆者の「構え」を詳細に見ていくことで、筆者自身の実践を本インタビューから振り返り、「わたし」とマリ先生が2人で行った日本語教育実践に潜んでいた「日本語非母語話者」「日本語母語話者」の違いに収斂されない、やりにくさの要因を明らかにする。そのために、まず、インタビューの中から、コミュニケーションに齟齬が生じていたり、筆者が違和感を覚えたりしたやり取りを抜き出した。そして、それらのやり取りの中には「わたし」のどのような「構え」があるのか、そして、その「構え」があることで「わたし」はマリ先生とどのようなやり取りをしていたかという観点で分析した。その結果、「わたし」の「構え」は「わたし」の価値観の表れであり、マリ先生の価値観と違うことがコミュニケーションの齟齬や違和感につながっていることがわかった。そして、そのことに対して「わたし」は【繰り返し聞き返す】【聞く耳を持たない】という方法で対処していた。以下に、それぞれについて記述する。（インタビューデータのMはマリ先生、Kは筆者である「わたし」）

6-1. 【繰り返し聞き返す】

「わたし」はマリ先生との日本語教育実践においてある価値観を持っていて、インタビューの中ではそれが「構え」となって表れていた。そして、マリ先生から「わたし」が期待していたことが語られなかった時、「わたし」は言い方を変え聞き返していた。どうしても自分が期待した答えがほしかったのだ。

6-1-1. 日本語を教えるのはそんなに簡単なことじゃない

マリ先生が日本語を教えるようになった時の気持ちを聞いた時のことである。

K：S中高校で教えるようになったじゃないですか。その時、どうでした？行く前、ドキドキするとか。

M：そうですね。今まで、教師になろうという気持ちは全然なかったんですね。だから、何回も紹介されて、だから、うん、やってみたいという気持ちもあって、でも、あんまり自信もなかったんです。一度、B先生（当時の日本人日本語教師）教えてた時に見に行っただけですね。1回、見に行っただけです。まあ、なんとかできると思って、ちょっと自信がありました。

マリ先生は1回授業を見ただけで「できる」と自信を持ったのである。「わたし」は、日本語教育を学んだし、以前中学校で英語を教えていたこともあり、授業をすることに少しは慣れていたかもしれない。しかし、その分、授業をするのはそんなに簡単なことではないと考えていた。そして、このマリ先生の言葉をすごいと思うと同時に「そんなに簡単にできるわけがない」と信じられなかった。そして、マリ先生が考える「できる」が何を

指すのか疑問に思った。そこで、次のように続けた。

K : そうですね、確かに、見ないとわからないですもんね。その前に、例えば、話の段階では、どういうことをやらなきゃいけないとか、どういうことをするという話はあったんですか。

M : 教えるのに？

K : そうそう、なんか、ただ教えてくださいだけ？

M : そうですね。その時は、B先生も1年しかいないということになって、W先生（当時のタイ人教師）もあんまり、自分教えるのが自信がなくて、きっと私は、修士課程卒業した人ですから、上手だと思われてるんじゃないかと思えますね。だから、お願いします、お願いしますと。

K : だから、何がどう、どういうふうにとかじゃなくて。

M : そう、とにかく、教えてください。教科書はこういう教科書使ってますから、M4²⁾ はあきこ1, 2, M5は3, 4, M6はあれで、それぐらいで。

この後、マリ先生は当時の日本人教師が作ったプリントを渡されたという。それからマリ先生は、新学期が始まるまでの2, 3か月で準備をしたと言った。「わたし」だったら、ただ「教えてください」と言われても、何をしたらいいのか全くわからないのではないかと思い、聞いてみた。

K : 何をしたんですか。

M : だから、B先生の教えたことを、どういう風に教えているかと、その教科書見て、あー、こういうことですね、だいたい、読めばわかりますね。でも、説明し方はまだやったことないし、そこまでは練習できませんね。ただ、内容はこれくらい、なるほどと。

ここでようやく、マリ先生が何を「できる」と思ったのかがわかる。しかし、「わたし」が日本語を教える時は、まず、どうやって教えたらいいか時間をかけて考え、教案を書き、授業に使う教材を作るという準備が必ず必要である。しかし、がんばって準備しても授業がうまくいかないことも多々ある。だから、やっぱり「わたし」はマリ先生のごとがさっぱり理解できなかった。ここで「わたし」は自分のそれまでの日本での経験にとらわれており、マリ先生をそこに当てはめようとしていた。

6-1-2. クラスコントロールはタイ人教師がすべき

マリ先生が授業中にタイ語で説明してしまうことを嫌い、自分一人で授業をしたいと思っていたにも関わらず、「わたし」は、「わたし」はタイ語が話せないが、タイ人の先生はタイ語が話せるのだからと、タイ人教師に対してある期待をしていた。そして、そのことをマリ先生がどう思っているか訊ねた。

K：ポーン先生は、生徒を静かにさせるんですよ。なんか怒ってくれるんですよ。怒ってくれるっていうと変なんですけど。

M：言いますね。

K：そうそう、怒ります。それで、なんか、昔、私がやってる時も、マリ先生に、私、「かおり先生（筆者）もっと怒ってください」って私言われました。その時に私は、私が日本語で怒っても、あの子たちは、日本語がわかる子はいいかもしれないけど、日本語がわからない子には、何だろう、雑音にしか聞こえないじゃないですか、音がちゃんと、静かにしなさいとか、そういう風に、そういう認識されない。言葉がわからないから、だから、なんか、私が怒っても聞かないじゃないですか。

M：わからないから？

K：そうそうそうそう。だから、なんか、私にしたら、例えばマリ先生やポーン先生が怒ってくれた方が嬉しい。嬉しいっていうか、って思うんですよ。

M：うんうん。

K：それはどう思いますか。

M：あの一、何ですか、frequency, frequency 知ってる？

K：あ、その、怒る回数ってこと？

しかし、マリ先生はポーン先生とは生徒を怒る頻度が違うと答えた。「わたし」の期待していたのとは違う回答である。そこで、「わたし」はさらに以下のように続ける。

K：それは、マリ先生にとって、マリ先生の、自分の仕事だと思いませんか。

M：怒る？

K：うん。

M：怒る仕事？

K：怒るっていうか、ま、それが、それだけじゃないですよ。それも、一つ、先生の仕事のひとつだと思いませんか？

M：それを迷惑しない、させたくないですね。みんな迷惑、になるから、絶対に言いますね。でも、そんなにしゃべっても静かにしゃべったら大丈夫と思って。まあ、それくらい。しょうがないと思って。

K：そうそう、それでも、そうじゃなくて、先生の……だから、何ていうの、その注意をすること？生徒を怒ることも、先生の仕事の一部だと思いませんか。

M：の仕事？

K：そうそう、仕事の一部？

M：そうそう。

K：だと思いませんか。

M：みんなに迷惑と、先生も教えられないでしょ。みんなにもあんまり夢中でできないですから。絶対言います。

マリ先生の「怒る仕事？」という言葉からもわかるように、「わたし」の質問の意図がマリ先生には伝わっていないように思える。「わたし」はタイ語が話せないから、生徒を注意して授業に集中させることができないと思っていた。だから、それはタイ語が話せるマリ先生がやってくれてもいいのではないかと思っており、その気持ちをわかってほしかった。そして、「わたし」の望み通りにやってほしいという思いが強かった。しかし、それは「わたし」にとってだけ都合のいい話で、マリ先生はその思いに応えてはくれなかった。

6-1-3. いろいろな日本人と一緒に教えることで学ぶことがあったはず

マリ先生はこの5年間で、「わたし」以外に5人の日本人教師と一緒に日本語を教えた。その経験からマリ先生は必ず何かを学んでいるはずだと「わたし」は考え、そのような語りを期待していた。

K：この時を振り返ってもらって、えっと、日本人の先生がどうのこうのじゃなくて、先生が、過去を、始めた時とか、じゃあ、先生が変わったらどうだったとか、先生が、マリ先生がどういうふうにしたか、とか、どういう風に教えたかとか、気持ちがどう変わったかとか、そういうことが知りたいんですけど、なんか、こう、時間的に話してもらえますか。

M：そうですね。今まで、6人の日本人の先生ですね。うーん、毎年、毎年、新しい日本人が来て、また、いろいろ、気分が変わるんですね。

K：誰の気分？

M：私。だから、教科書のことも、教えることも、生徒も、先生たちにも紹介ね。いろいろ始め、ゼロからまた始まるんですね、新しい先生が来ると。だから、本当に私の考えは、もし、日本人が一人だけ、ずーっと何年も教えてくれた方が、生徒にとっては続けることができますね、その教え方は。もし、新しいの来ると、また、新しい先生がどういう風に教えるか、また、私も勉強しなければならないですね。いろいろ付き合って、慣れるまで時間がかかるんですね。

このように、マリ先生はよく考えれば当然のことを言っているのだが、一緒に教える先生が変わることで何か学びがあるはずだ、それによってマリ先生が変わっているはずだと思込んでいる「わたし」は、自分の期待通りの答えが聞きたくて、もう一度聞いている。

K：その時に先生が何か感じたこととかないですか。例えば、M先生（筆者の前任者）がいた時には私はこういうふうに思っていて、じゃあ、「わたし」（筆者）が来た時にはこういう風に思っていて、で、Y先生（筆者の後任者）の時には、なんか、前はこう思ってたけど、こういう風に思うようになったとか、だから私はこういうふうに変えたとか、そういうことはないですか。なんか、人が変わったことによって、先生が変わったこと？あと、人が変わっただけじゃなくて、年が

経ってるじゃないですか、先生が経験を積んでるじゃないですか、それで変わったこと。

M：うん、そうですね。今、S中高校の教科書は、日本語の教科書は、「あきこと友だち」ですね。その教材は、だいたい日本人の先生は読めないじゃないですか。(中略)だから、教材はあんまり外人には合わないと思いますね。

授業で使っている教科書が、日本人が使うには向いていないということについては理解できる。しかし、なぜここで教科書の話が出てくるのかは理解ができなかった。ただ、「わたし」が聞きたかったようなことはマリ先生の頭には浮かばなかったのだろうと考えられる。この時の「わたし」は、一緒に教える人が変わるということに対して、ポジティブな意見しか期待していなかった。そして、何でマリ先生はネガティブなことしか言わないのだろうかと思った。しかも、どちらも日本人教師を批判しているようにも感じ、マリ先生の言うことに不快感がなく、全く冷静に受け入れることができなかった。

6-2. 【聞く耳をもたない】

本インタビューのためにS中高校を久しぶりに訪れた「わたし」は、マリ先生の日本語の授業を見学させてもらった。そのこともあり、「わたし」がマリ先生と実践していた当時、ずっと悩んでいたことを思い出した。それは、どうしたら生徒たちが積極的に授業に取り組んでくれるのか、どうしたら楽しく日本語を学んでくれるのかということだった。以下は、そんな「わたし」の思いから始まったやり取りである。どれも、「わたし」の強い思いがあり、マリ先生が何を言おうと聞く耳を持っていなかった。

6-2-1. クラスメートの発表を聞くのは当たり前

「わたし」は小学生の時、先生に「人の話を聞く時はその人の目を見て聞きなさい」「人が話し始めたら必ず自分の手を止めてその人に注目して聞きなさい」と強く何度も言われた。それは今でも「わたし」にとっては当たり前のことであり、したがって、それは、誰にとっても当たり前だと思っていた。しかし、そうでないS中高校の生徒たちのことが理解できなかった。そして、「わたし」は見学した授業についてマリ先生に感想を聞かれてこう答えた。

K：なんか私が一番思ったのは、今日の授業も見て思ったんですけど、私だったら、例えば、自分が生徒だとして、誰かが発表とかしたら、聞くのが当たり前だったんですよ。で、みんな聞くものだって思ってるんですよ。でもなんか、あの子たちって聞かないですよ。

M：聞かないですよ。

K：あれがすごく不思議で、なんか、発表してるんだから、自分が発表してる時みんな聞かなかったら嫌じゃない？って言うんだけど、でも、たぶん、あの子たちは嫌じゃないんだろうなって思ったんですよ。

M：気にしないんじゃないですか。

K : 嫌だったら、たぶん聞くとするんですよ。で、私はそうだから、私は一生懸命が
んばってやっけるのに、みんなが横向いてしゃべってたら嫌じゃないですか、つ
て。私はみんなのは聞く、ようにしてるから、うん、たぶん、あの子たちは、自
分は誰にも聞いてもらえなくても、あんまり何とも思わないだろうな。

M : だから、私はいつもね、いろいろやらせて、立たせて。

K : それが一番不思議っていうか、何で聞かないんだろうって思います。

ここで「わたし」はまず、「私だったら」人の発表は「聞くのが当たり前」だけど、S
中高校の生徒たちは聞かないと言い、それが不思議だと言っている。そして、「自分が発
表してる時みんな聞かなかつたら嫌じゃない?」「(でも S 中高校の生徒たちは) 嫌じゃ
ないだろうな」という内容を2回繰り返している。ここでマリ先生は相槌程度のこと
しか言っていないが、「わたし」はただただ自分の言いたいことを言っている。それは、
S 中高校の生徒たちの思いを想像しつつも、それでも、それがどうしても「わたし」には
理解できなかったということである。

6-2-2. 「わたし」はタイ語が話せないからタイ人と対等じゃない

「わたし」は自分の周囲のタイ人たちとタイ語でうまくコミュニケーションできないこ
とから、タイ人に一人前の人間として見てもらえていない、だから対等じゃないという思
いを持っていた。そして、それはすべて自分がタイ語が話せないからだと思っていた。そ
して、マリ先生にどう思うか聞いた。

K : 例えば、今マリ先生が自分の思いっていうのを生徒に言うでしょ、それで、ま
あ、生徒の言っていることもマリ先生はわかるじゃないですか。(中略) 私もな
んか言いたいこととか、伝えたい事ってあるんですけど、でも、多分あの子たち
に日本語で言っても伝わらないじゃないですか。なんかそういう時に、何ていう
のかな、なんかこう、私の言うことは伝わらないって思うんですけど。

M : 伝わらないですね。

K : 本当の気持ちが伝わらないっていうか (中略) ほら、マリ先生はタイ語がわかる
から、なんかこう、気持ちを生徒に伝えることもできるし、生徒の気持ちも知る
ことができる。でも、私は、私の気持ちを伝えることもできないし、生徒の気持
ちも、なんかあんまりわかることができない。

M : それは、言葉の問題ですね。

K : そうそう、だから、そこで、私は、先生と対等じゃない気分になる。私はわか
ないのに、でも先生はわかる、と、対等じゃない気がするんですよ、どう思
いますか。

M : うんうんうん、ちょっと、だから、もし、タイ人の先生がいなかったら、先生一
人、先生はもっともっと努力、説明する努力がもっと出てくると思いますね。

K : うん、そうですね、タイ語でね。

「わたし」は、授業はもちろん授業以外でも、片言のタイ語では自分の本当に思っていることは表現できないという思いもあり、タイ語が話せないことにかかなりのコンプレックスを抱いていた。そのためか、このやり取りからは、タイ語さえ話せば問題はすべて解決すると思っていることが感じられる。この後も、マリ先生が何を言っても、「いくら日本語で言ったって、伝わる訳ないんだから、タイ語しかないですよ」「あとはタイ語で言うしかないでしょ」「私がタイ語で心を伝えるしかないと思うんですよ」と言い続け、最後には「私は（私の心を伝えることは）できないと思います」と言っている。心を伝えるのに、ずっと言葉の話をしている、途中、マリ先生が「でも、私言ってるのは、もし生徒が、先生のことはわかったら、その心の伝わることもわかると思います」と、言葉の問題ではないと言っているのに、「わたし」はその言葉を全く聞かず、「タイ語で……」と言いつづけた。

6-2-3. 「一緒に教える」とは教案作成からすべて一緒にやること

「わたし」は「一緒に教える」とは、「教案作成から振り返りまで」のすべてを一緒に行うことだと思っていた。実践当時はそれが全くできず不満を感じていた。そして、インタビュー時もそれを前提として話をしていた。

K：そうしたら、そういう日本人と、タイ人の先生はどうしたらうまくやっていけるんでしょうね。

M：S 中高校の場合なら、そうですね、授業する前に、ちゃんと生徒の程度、レベル、わかってて、先生言ったみたいに、タイ人が、その教えることをちゃんとたてた方が言ってたんですね、だから、今日の授業は何をするか、だから、分けて、日本人の先生してください。私はやります。そういう順番に、いったほうがいいかもしれません。

K：でも、それって、結構大変なんですよ。例えば、この1時間の授業するために、たぶん、すごく話をしなければならない。もし、例えば、私と先生がこれ1時間やりましようって言ったら、まずこれを2人で、どうしますか？じゃあ、これはこうやりましようかって、もし2人で話をするとしたら、たぶん、時間が必要ですよ。

M：かかりますね。まあ、だんだん慣れてくると思いますね。1週間の分、例えば1週間の分、もし何か間違ったら、後で教えますから。これはした方がいい、しない方がいい、そこまでは言わなくてもいい、ぐらい。だんだんわかってくると思います。

K：そっか、そうですね。私は、時間はかかるんですけど、先生と、日本人の先生とタイ人の先生がもし一緒にやるんだったら、いっぱいしゃべったほうがいいと思うんですよ。しゃべるっていうのは、無駄話じゃなくて。

M：教えること？

K：そうそう、授業について、どうするか、という相談をたくさんした方がいいと思うんですよ。

M：たくさん？

K：だって、一人だったら、自分だけだから、話す必要もないし、自分が考えればいいけど、2人ってことは、頭が2つあるから、でも、ここがやっぱり一緒になったほうがいいじゃないですか。一緒にやるってことは、で、一緒にやる、ここ、なんか考えを一緒にするためには、やっぱり話をしないと、何を考えてるかわかんないじゃないですか。私はこういうふうにしたって思ってるけど、で、マリ先生はまたこういうふうにしたって思ってたなら、そここのところを合わせていかないと、私はこうしたいのって思うだけでしょ。

M：すべてのこと？

K：すべてっていうか、教えるっていうか、授業に関してはやっぱりそういうふうにしていかないと。

M：時間かかるんですね。だから、例えば2時間の授業ですね。あの、これ、先生やりなさい。プリント作ってください。この部分、私はやります。会話の方私はやります。言葉の方私やります。だから、任せますので、一応、やらせます。

しかし、マリ先生にとって「一緒に教える」とは「今日の授業は何をするか」「分けて、日本人の先生してください、私はやります」と言っているように、授業を分担して行うことだった。そして、マリ先生がそう言っているにも関わらず、「わたし」はずっと「時間はかかる」が、「いっぱいしゃべったほうがいい」「授業について、どうするか、相談をたくさんした方がいい」「やっぱり話をしないと」「授業に関してはやっぱりそういうふうにしていかないと」と、マリ先生の言うことは全く無視して、自分の考える「一緒に教える」について主張し続けている。「一緒に教える」に自分が考えている以外の意味があるとは全く考えられず、マリ先生の言うことには耳を貸さず、自分の言いたいことを言うだけだった。

7. 考察

本章では、前章の分析結果から、母語話者日本語教師である「わたし」と非母語話者日本語教師であるマリ先生との日本語教育実践がうまくいかなかった要因を明らかにしたうえで、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点を考察する。

7-1. 「わたし」とマリ先生との日本語教育実践がうまくいかなかった要因は何か

分析結果から、「わたし」とマリ先生には、最初に仮定したように価値観の違いがあったことがわかった。「わたし」の価値観は以下の6項目がインタビュー時に「構え」として表れた。そして、これらが「わたし」とマリ先生のコミュニケーションの齟齬を生んだことから、マリ先生の価値観はこれらとは違うことがわかる。

1. 日本語を教えるのはそんなに簡単なことじゃない

2. クラスコントロールはタイ人教師がすべき
3. マリ先生はいろいろな日本人教師と一緒に教えることで学ぶことがあったはず
4. クラスメートの発表を聞くのは当たり前
5. 「わたし」はタイ語が話せないからタイ人と対等ではない
6. 「一緒に教える」とは教案作成からすべてを一緒にやること

しかし、人間は一人ひとり違うのだから、価値観が違うこと自体は問題ではない。問題はこれらの違いをどうするかだ。インタビュー時にこれらの価値観の違いでコミュニケーションの齟齬が生じた時「わたし」がとった行動は、1, 2, 3ではそれぞれの価値観から「わたし」がマリ先生に期待していたこと、1では「わたし」と同じように教案を書いて授業準備をすること、2では「わたし」のタイ語が話せなくて辛い気持ちを理解すること、3では5年間の経験から「わたし」が考えるような日本語教師としての成長を意識していること、が聞きたいために質問を繰り返した。そして、4, 5, 6ではそもそもマリ先生の意見を聞こうとはしておらず、自分の言いたいことを言っているだけであった。このことから、「わたし」はマリ先生との日本語教育実践時にも同様のコミュニケーションをとっていたと考えられる。これらの「わたし」の行動から「わたし」とマリ先生との実践がうまくいかなかった要因を以下に2点述べる。

7-1-1. 「せめぎあい」の場がなかったこと

「わたし」とマリ先生の実践がうまくいかなかった要因の一つは「せめぎあい」の場がなかったことである。インタビューの中で「わたし」は自分の価値観と異なることをマリ先生が返してきた時には、それを自分に合わせるために【繰り返し聞き返す】ことをしたり、そもそも【聞く耳を持たない】ということをしたりした。これは自分が正しいと思っている態度であり、全く他者を受け入れない態度である。そして、すべてにおいて「わたし」に合わせてマリ先生に変わってほしいと思っている。それは、7-1で示した「わたし」の価値観1では「わたし」がやるように教案を書いて授業準備をしてほしい、2では「わたし」の気持ちを理解して、進んでクラスコントロールをしてほしい、3では一緒に教える相手から何かを学んでほしい、4ではクラスメートの発表を聞くことは当たり前だと考えてほしい、5ではタイ語が話せなくても対等だと認めてほしい、6では教案作成からすべて一緒にやってほしい、である。もし、マリ先生がこれら「わたし」の期待に沿うように自分の考えを変え行動していたら、「わたし」とマリ先生の実践は表面上うまくいっているように見えたかもしれない。しかし、筆者が望んでいるのは一方がただ他方に合わせるだけの見せかけの良い実践ではない。

館岡(2008)は実践研究とは「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセス」(p.43)だと述べている。そして、館岡(2010)では、実践研究のプロセスは「実践とその振り返りの中で、実はあいまいであった教師自身の教育観が意識化されたり明確になってきたり、あるいはまた、問い直しが起きたり、変容を遂げたりすることをと

おして、教師自身が学ぶプロセス」だとしている。しかし、「わたし」はマリ先生に対して「なぜ」と思っていたが、マリ先生を理解するために明確に「どうしてそのように考えるのか」を問うことはなく、【繰り返し聞き返す】ことで「わたし」を理解してもらうために暗に問うていた。そして、自分の主張を繰り返し、マリ先生のことばには【聞く耳を持たない】でいた。また、自分自身を振り返り、自分自身に「なぜ」を問い直すことはなく、そのため、自分の教育観を明確に意識することも、教育観が変容することもなかった。そして、7-1に示した自分の価値観を固定化、強化させてしまっていた。つまり、「わたし」はこのタイでの実践で、残念ながら学びのプロセスをたどることができなかったといえる。だから、実践から2年経ったインタビュー時にも、実践時と同じようなことをマリ先生と話し、同じように不快な気持ちになったのだ。舘岡（2010）ではさらに、話し合いの場が「価値観が共存しぶつかり合う場であると同時に、共通理解を深めていく場」でもあるとし、そのような「せめぎあいの場でこそ、自分と周囲との関係や自分と現在の学びとの関係を問い直す機会が生まれている」と述べている。「わたし」とマリ先生がともに学び、実践を向上させていくには、価値観がぶつかり合い、そしてお互いに理解し合うような「せめぎあい」の場が必要だったのではないだろうか。しかし、実際には、マリ先生はパートタイムということもあり、1時間の授業の準備のための時間すら十分にとることができなかった。5-2で述べたように、「わたし」とマリ先生の関係は良好であったが、「せめぎあい」の場を持つことはなく、お互いに価値観をゆさぶられる機会を持つことができなかった。

7-1-2. タイ語コンプレックス

「わたし」のマリ先生との実践がうまくいかなかったもう一つの要因は、タイ語が話せないという「わたし」のコンプレックスではないだろうか。分析結果から見える「わたし」は、すべて自分が正しいと考えており、全く相手のことを理解しようとしないう、自分勝手な人間のようなのだ。このような人間が、誰かと一緒に何かをうまくやることができると考えるのは難しいように思われる。しかし、それでは「わたし」はあまりにも人間性に欠けているのではないだろうか。平畑（2014）は26ヶ国・5地域で日本語教育に携わる41人の母語話者および非母語話者日本語教師へのインタビュー調査の結果から、母語話者日本語教師に望まれる資質の中で教師教育者が最も重視すべきなのは「人間性」だとしたうえで、「海外で日本語を教える母語話者教師が、「人間性」を欠く人物ばかりだとは考えにくい」、「その土地において「よその人」であり、「他者」である」ことが「誤解を生みだす素因として作用するのではないか」（p.246）と述べている。筆者は日本語母語話者である日本語教師が自分の母語である日本語が通じない社会に生き、日本語を教えているという状況も一因ではないかと考える。「わたし」はタイに行く前にタイ語を勉強したが、タイ語の力をつけることができなかった。そのため、タイではタイの人たちと仲良くなって、タイ語が話せるようになりたいと強く願った。しかし、それは実現できなかった。そして、6-1-2では、タイ語ができないから生徒たちを授業に集中させることができないとか、6-2-2では、タイ語ができないから生徒たちに心が伝わらないとか、自分にはできないことをすべてタイ語ができないからだと思うようになった。さらに、6-2-2では、

そのことによりタイ人と対等ではない、一人前の人間と思われていないとまで思った。そこで、「わたし」は、タイ語は話せないが一人前であるために、平畑（2008）が述べる「母語話者性」「日本人性」を利用した。「わたし」は日本語教師であり、日本語の母語話者だから、日本語教師として非母語話者にできないことができるはず、非母語話者より優れているところがあるはずだと思うことにした。6-1-1の「日本語を教えるのはそんなに簡単なことじゃない」には母語話者である「わたし」にも難しいのという思いがあり、6-1-1や6-2-1の「わたし」だったら」は、母語話者である「わたし」だったら」という気持ちがあったのではないだろうか。また、6-1-3で「わたし」がマリ先生が「日本人教師を批判しているようで不快」と感じたのは、日本語を教えるうえでは母語話者教師は非母語話者教師より優れているとどこかで思っていたからであり、だからこそ、母語話者教師と一緒に教えていけば、非母語話者教師であるマリ先生には学びがあるはずだ、という考えにつながったのだといえる。タイ人と対等でありたいと願うが故に、タイ語のマイナスを埋めるために、日本語教師として日本語母語話者であることに優位性を求めているのだ。しかし、優位に立とうとしている人間と一緒に何かをうまくやっていくことができるとは思えない。また、タイ語が話せないという意識が、日々の生活の中で「わたし」に「タイ人」「日本人」というカテゴリーをより意識させ、二項対立的な考え方が強固になっていってしまったのではないだろうか。

7-2. 海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点

7-1では、「わたし」とマリ先生の日本語教育実践がうまくいかなかった要因を2点述べた。本節では、それらをもとに、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点を2点述べる。

まず1点目は、実践改善のための振り返りを「せめぎあい」の場にするためには、振り返り時のやり取りに違和感や不快感を持った時、その違和感の要因を自分一人で見つけ出すとするのではなく、対話により明確にしようすることである。本研究では筆者のインタビュー後の不快感の背景には、「わたし」とマリ先生に価値観の違いがあることが明らかになった。インタビュー時もおそらく実践時も、その違いは違和感や不快感として認識されていた。しかし、それに対して、何が、どうして違うのかを明確に問うという形で明らかにしようとなかった。つまり、マリ先生の考え、すなわち、「わたし」が違和感を持つ考え方に対して、マリ先生はなぜそう考えるのかを明確に問わなかったし、一方、自分自身にもなぜそう考えるのかを問い直すことがなかった。そして、7-1-2で述べたように、タイ語にコンプレックスを感じ、「タイ人」「日本人」という二項対立的な考え方を強めていた「わたし」にとって、マリ先生がタイ人で「わたし」が日本人であることは、マリ先生と「わたし」の目に見える明らかな違いであり、なぜ考え方が違うのかを明確に問わずとも自分を納得させる丁度良い理由となった。その結果、前章の分析結果に示されたように「わたし」はマリ先生のことが「理解できない」ままでも仕方がないと思うことができ、それ以上関係性を深めていくことがなかった。お互いの価値観がゆさぶられるような「せめぎあい」の場は、関係性を深めていく場ではないだろうか。また、対話を重ね関

係性が深まる中で、どちらが正しいとかどちらに合わせるとかではなく、2人が共有できる新しい価値観を生み出すことができるのではないだろうか。他者とのやり取りにおける違和感や不快感はその相手との考え方の違いに起因することを認識し、それを自分一人で解決しようとせず、対話によって明確にしていくべきである。その過程が「せめぎあい」の場＝新しい共有の価値観を生み出す場になると考える。

2点目は一緒に授業をしている非母語話者日本語教師と、制度上の問題や考え方の違いなどで、授業の打ち合わせや相談の時間を十分にとれない場合は、相手の教師に「ライフストーリー・インタビュー」を申し入れることを提案する。飯野（2009）では、教師の「成長」を個人のものではなくその教師が参加してきた実践共同体とともに包括的に捉えている。また、牛窪（2015）ではティームティーチングをしているにも関わらず、顔と名前を知っているだけの関係性の教師たちが行った勉強会において、教師たちは、その勉強会を自身の教師としての姿勢やあり方を改めて考えさせられる場であると認識し、他の教師とつながることに意味を見出していたという。そして、日本語教師の成長は「同僚性コミュニティ」の中で捉える必要があると述べている。教師の成長を個人のスキル、個人の授業の向上と考えた場合、一緒に授業を行っている教師は誰であってもどんな人であっても関係がなくなり、対話は全く必要のないものと考えられがちである。しかし、飯野（2009）や牛窪（2015）が述べるように、教師の成長はコミュニティとは切り離すことができないものであり、7-1-1で述べたように「せめぎあい」の場が必要なのである。そのためにライフストーリー・インタビューが利用できるのではないだろうか。お互いの実践については干渉されたくない、したくない、話す必要性を感じないという人であっても、一緒に実践を行っているのだから、よりよい実践のために「あなたのことをもっとよく知りたい」とライフストーリー・インタビューを依頼すれば協力してくれるであろうし、それは対話のきっかけとなり、その人自身のことを語り聞くという行為は、人間関係を深めていくことにつながるのではないだろうか。自分を語り相手の語りを聞き、お互いに理解し合うことにより「せめぎあい」の場＝新しい共有の価値観を生み出す場を持てる関係性へと発展していく可能性がある。「せめぎあい」の場＝新しい共有の価値観を生み出す場を持つことで、お互いに相手のことを受け入れる態度と、それにより、お互いに相手に対して自分を開くことができるという信頼のある関係性が構築されていくのではないだろうか。また、インタビューの聞き手の振り返りという意味では、本研究でも示されたように、他者から語られる自身の実践を意味づけることは自分一人で行うより、より深い自己理解をもたらす。そして、ライフストーリー・インタビューの聞き手と語り手が実践を共有しているからこそ、価値観の違いに気づきやすくインタビューが「せめぎあい」の場につながっていくのではないだろうか。飯野（2010）では、聞き手と語り手がともに日本語教育実践者の場合、個々の実践を共有していなくても、お互いに新しい発見があり実践の変容があり、課題の生成につながると述べられている。しかし、日々の実践を共有しているからこそ、お互いの違いや新しい発見は切実であり、「そういう考え方もある」という認識に留まらない「せめぎあい」につながると考える。インタビューを重ねることでお互いに自身の実践を振り返ることができ、自身の実践を意味づけ、課題を見出しつづけるものと期待する。

8. まとめ

本研究は、筆者の過去のタイでの日本語教育実践における問題意識から、過去に実践をともにしていた非母語話者日本語教師マリ先生にライフストーリー・インタビューを行った。しかし、そのライフストーリー自体ではなく、インタビューを筆者とマリ先生の実践改善のための振り返りとして捉え、意味づけ、筆者とその非母語話者日本語教師の実践がうまくいかなかった要因を明らかにした。そのうえで、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点を提示した。

インタビューの分析結果から、非母語話者日本語教師であるマリ先生と母語話者日本語教師である「わたし」の実践がうまくいかなかった要因が2点明らかになった。1つはマリ先生と「わたし」の実践に「せめぎあい」の場がなかったことであり、2つ目は筆者にはタイ語ができないというコンプレックスがあったことであった。それらを踏まえて、海外における非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師の実践改善のための振り返りに必要な視点として、(1) 振り返り時のやり取りに違和感や不快感を持った時、それは相手との考え方の「違い」に起因することを認識し、その「違い」の要因を対話により明確にしようすること(2) 実践の振り返り、および関係性構築のきっかけとなり得るライフストーリー・インタビューをすることの2点を提示した。

本研究では、筆者が過去にともに日本語教育実践を行っていた非母語話者日本語教師へのライフストーリー・インタビューを、聞き手である筆者自身の実践の振り返りとして意味づけた。ライフストーリー・インタビューは「語り手の人生や経験とふれあい、それを理解し、解釈する」(桜井 2005:8)ものであるので、本来は過去を共有していない人を対象とするものであると考えられる。しかし、本研究では、語り手と聞き手が実践を共有しているからこそ、ライフストーリー・インタビューを振り返りと捉えることができ、2人で行う実践改善のための振り返りに必要な視点を明らかにすることができたと思う。そして、もしこの実践の振り返り＝インタビューの意味づけを、実践を共有していた語り手と聞き手2人で行うことができたなら、それが「せめぎあい」の場になっていくのではないだろうか。

注

- 1) 本稿は2012年9月提出の早稲田大学日本語教育研究科修士論文「非母語話者日本語教師と母語話者日本語教師がともに日本語教育実践を創造するために必要な視点とは何か—タイ人日本語教師のライフストーリーから—」の一部を別の観点で分析し直しまとめたものである。
- 2) M4は高校1年生、M5は高校2年生、M6は高校3年生のこと。Mはタイ語で中高校を表す言葉の頭文字。中高校はM1～M6までとなる。

参考文献

- 飯野令子(2009)「日本語教師の『成長』の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から—」『早稲田日本語教育学』5, 1-14.
- 飯野令子(2010)「日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成 語り手と聞き手の相互作用の分析から」『言語文化教育研究』9, 17-41.

- 飯野令子 (2015) 「日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは」三代純平編『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』くろしお出版, 248-273.
- 石川良子 (2012) 「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及記述の意義—インタビューの対話性に着目して—」『年俸社会学論集』25, 1-12.
- 牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討—自己成長論からの逸脱の場としての「同僚性」構築へ」『言語文化教育研究』13, 13-26.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』アルク.
- 桜井厚 (2005) 「はじめに」桜井厚・小林多寿子編著『ライフストーリー・インタビュー—質的研究入門』せりか書房, 7-10.
- 桜井厚 (2015) 「モノローグからポリフォニーへ—なにが私を苛立たせ、困惑させるか—」桜井厚・石川良子編『ライフストーリー研究に何ができるか—対話的構築主義の批判的継承—』新曜社, 21-48.
- 曹美蘭・張鳳傑・孟玲秀・金成太 (2010) 「中国の大学における日本人教師の実態に関する研究—受け入れ側中国大學生関係者を調査対象に—」第39回日本言語文化学会研究発表要旨『言語文化と日本語教育』39, 166-169.
- 館岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編著『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, 41-56.
- 館岡洋子 (2010) 「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究—」『早稲田日本語教育学』7, 1-24.
- 平畑奈美 (2008) 「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」『世界の日本語教育』18, 1-19.
- 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師』春風社.
- 横溝紳一郎 (2006) 「日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」の可能性の探求」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社, 158-179.

(たかい かおり, 明星大学人文学部国際コミュニケーション学科)