

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

飯野令子

概要 筆者がこれまで実施した日本語教師のライフストーリー・インタビューの場では、聞き手である筆者との相互作用によって、語り手である教師の経験が語りとして引き出されるのみならず、語り手も意識していなかった経験の新たな意味生成が行われた。本稿ではその過程をデータの分析から具体的に示し、日本語教師のライフストーリー研究が、それに関わる教師の認識や実践の変容の可能性、つまり教師の成長支援の可能性を内包することを指摘する。

キーワード 日本語教師, ライフストーリー, 語りの場, 相互作用, 経験の意味生成

はじめに

学校教師の研究として蓄積のある教師のライフヒストリー研究は、個々の教師の成長のあり方を把握するために、研究者が教師のライフストーリーを聞き取り、その内容を他の資料なども用いて広い歴史的社会的文脈に位置づけて解釈し、ライフヒストリーを構築するものである（グッドソン, 2001）。その中で、語り手である教師と聞き手である研究者が共にライフヒストリーを構築することは強調されてきたが、それは教師が既に持っている確固としたライフストーリーを研究者が引き出し、それを解釈する過程に教師も参加することを意味していた。そして、教師がライフストーリーを語り、その後の解釈にかかわることは、語り手である教師自身の実践の省察や自己理解、その後の実践の方向づけにつながることを指摘する研究もあった（山崎, 2002）。一方、社会学のライフヒストリー研究（桜井, 2002）の流れと同様に、教師がライフストーリーを語る場では、聞き手である研究者が深くかかわっており、ライフストーリーは語り手と聞き手の相互作用を通じて共に生成するものであるとらえる研究が出てきた（高井良, 1996；藤原, 遠藤, 松崎, 2006）。つまり、ライフストーリーは教師の内面に確固としてあるのではなく、語りの場で聞き手と共に生成され構成されていくというとらえ方である。このとらえ方のもとでは、語りの場での相互作用でライフストーリーは編み直され、それが語り手である教師

の認識の変容、つまり教師の成長支援にもつながることが指摘されるようになった（今津、1996；高井良、1996）。そして、教師のライフヒストリー研究はこの部分で、生涯発達心理学のライフストーリー研究（やまだ、2000）との共通性がある。やまだ（2000）は、ライフストーリーを語り手と聞き手の相互作用による、たえざる生成・変化のプロセスと捉え、ライフストーリーの語り直し、つまり経験の関連づけ方の変化による、経験の新たな意味生成や再生成が、人生に新しい意味を生み出し、その後の行動の変容にもつながると考えるのである。

日本語教師の研究ではこれまで、教師のライフヒストリー研究の蓄積はほとんどなく、語り手と聞き手の相互作用によるライフストーリーの生成に注目した研究もない。本稿では、学校教師のライフヒストリー研究における、ライフストーリーの生成過程が教師の成長支援にもつながるという指摘を受けて、日本語教師のライフストーリー研究が内包する、教師の成長支援の可能性を探る。そのために、生涯発達心理学のライフストーリー研究におけるライフストーリーのとらえ方を援用し、日本語教師のライフストーリー・インタビューのデータの分析から、語り手と聞き手の相互作用による、教師の経験の意味生成および再生成の過程を明らかにする。そしてそれが、語り手である教師の認識の変容のみならず、その後の実践の変容の可能性、さらにはそれが、聞き手である教師やライフストーリー研究の成果を受容する他の教師にも影響を与える可能性を示す。つまり、日本語教師のライフストーリー研究が、語り手である教師の成長過程を包括的に把握する研究としてのみならず、研究に関わるすべての教師への成長支援の可能性を内包することを指摘する。

1. 学校教師にとってのライフヒストリー研究の意義

これまで、教師のライフヒストリー研究には二つの課題を持つものとされ、ひとつは教師の成長過程の解明という理論的な課題をもつもの、もうひとつは教師教育の実践的方法戦略として臨場的な課題をもつものとされる（今津、1996；高井良、1996）。ただしこれまで、教師のライフヒストリー研究の多くは前者に注目したものであり、その研究の成果は、過度に一般化された教師の成長モデルによって計画される教師養成・研修プログラムを批判し、個別の教師の成長の在り様を教師養成・研修プログラムに生かそうとするものであった（安藤、2000；山崎、2002）。しかしその中でも、語り手である教師がライフストーリーを語ること、またライフヒストリー研究に関わることの意義を指摘する研究もあった。例えば山崎（2002）は、研究者が「語り手が内に抱えるさまざまな思いを引き出し、聞き取りながら、その語られたものひとつひとつを個人的社会的歴史的な文脈・状況上に位置づけ、解釈し、意味構成する」一連の過程に、語り手である教師も参加し、「語

り手自身がそれらの文脈・状況上にいる自分に気付き、発見し、時には聴き取られる喜びによって癒され、次なる方向を見出し、選択していくことを自分自身で援助していくことができる」とする。山崎は、ライフヒストリー研究の信頼性を高めるために、ライフストーリーの解釈の過程に語り手が参加していることを示すだけでなく、語り手が語ること、研究に関わることが、教師としての自己省察や、次なる方向性を見出すことにつながることを指摘した。ただし、このライフストーリーの捉え方は、ライフストーリーは教師の中に確固としてあり、聞き手である研究者がそれを引き出すというもので、語りの場における相互作用には注目されていない。

一方、高井良（1996）によると、教師のライフヒストリー研究のもう一つの課題、つまり教師教育の実践的方法戦略としてライフヒストリーに注目した研究では、語り手である教師が聞き手との対話から、教師のものの見方の変容につながるライフストーリーの編み直しの過程が重視されるという。またその過程では、個人における諸経験の意味連関を問うことになり、語る営み自体がアイデンティティを模索する対話的实践になるとする。これは、語り手である教師と聞き手である研究者が語りの場で共にライフストーリーを生成していくという捉え方であり、その過程でライフストーリーの編み直しがあり、それが教師のものの見方の変容やアイデンティティの模索につながるものとするものである。つまりここでは、教師の自己省察にとどまらない、後の実践にも影響を与える認識の変容を生むこと、すなわち成長支援の可能性があると指摘している。

さらに、教師のライフヒストリー研究は、その成果を一般化し、教師養成・研修プログラムに生かすことを目指すのではなく、個別な教師の事例だからこそもたらされる、他の教師に与える影響も指摘されている。例えば藤原ほか（2006）は、ライフヒストリー研究は、その受容者となる他の教師にとって、その具体性ゆえに自らの実践経験との重なりを見出しやすく、その結果、他の教師がその事例と自らの実践経験を対照させ振り返る契機を提供する可能性が生じるとする。この点について高井良（1994）も、教師の経験世界をストーリーという形式で再構成し、それを他の教師が自らの経験世界に重ね合わせることにより、新たなストーリーを生み出すというライフヒストリー研究の循環性を指摘している。つまり、ライフヒストリー研究を受容する他の教師は、語り手である教師の個別の事例との対話から、自らの経験との類似性を見出し、自らの経験を振り返るきっかけを得、さらに自らの経験の異なる見方を発見し、その後の実践につなげていく機会になると考えられるのである。

このように学校教師のライフヒストリー研究は、個々の教師の成長過程を把握することによって、教師養成・研修プログラムに示唆を与えることを目的とするのみならず、特に、語り手と聞き手が共にライフストーリーを生成するという考えのもとでは、語り手である

教師にとって、また、他の教師にとってはライフヒストリー研究との対話によって、認識や行動の変容をもたらす、教師の成長支援としての有効性が指摘されてきた。

2. 日本語教師にとってのライフストーリー研究の意義

日本語教師の研究では、学校教師のライフヒストリー研究のような、個々の教師の教授歴のすべてを視野に入れるような研究は少なかったが、半構造化インタビューやライフストーリー・インタビューなどにより、教師の認識や行動の変容過程を長い視野で捉えようとしたいくつかの研究があった（例えば、鈴木、2002；飯野、2009；太田、2009）。しかしそれらは、教師の経験の語りを引き出すことによって、教師の教育観の形成過程や成長の在り様を把握するための研究であり、語りの場での、語り手と聞き手の相互作用による語りの生成や語り手の認識の変容などが注目されるものではなかった。

一方、横溝（2006）は日本語教師の成長のための一手段として、ライフヒストリー研究が有効であるとしたが、これは教師が単独で自分自身のこれまでの経験を思い出しながらライフストーリーを記述するという研究である。その作業に従事することによって、教師自身の経験の振り返りが進み、それが自己理解・自己受容につながる。この方法は、これまでの自分の経験を自分で引き出し、理解することはできるが、その過程で、他者との対話などにより異なる視点を得ることがないため、これだけで認識や行動の変化を起こすような、成長のきっかけとすることは難しいだろう。

これと類似した研究として、日本語教師のダイアリーやジャーナルを教師自身が分析する研究があった。例えば下平（1992）は、研修の教育実習期間中に書いた自らのダイアリーを用いて、教師としての自己を振り返り、自分が何を問題としていたか、何に固執していたかなどを探り、その時点では当たり前だと思っていたことを問い直すことができたという。また菅原（1994）は、約10ヵ月間、授業の直後に気付いたこと考えたこと感想などを自由に書いた自身のジャーナルを分析して、授業をどのように自己評価しているかを探り、さらに自己評価を内省して、自己評価基準とその背後にある暗黙のポリーフを明らかにすることによって、授業を別の視点から見直すことを目指した。下平も菅原も、自分自身が無意識に持っている視点を意識化し、そこから異なる視点の可能性を考察し、菅原はその後に起こした行動の変化までを示している。これらは、自分自身の記述をデータとしているものの、それを後に改めて分析することにより、記述した時点とは異なる自分が他者として、記述との相互作用により経験の新たな意味を生成し、その後の行動にもつながる認識の変化がもたらされたと考えられる。

日本語教育では、実践者が同時に研究者であることが多いため、上記のような、教師が自分自身の経験の語りや記述を研究対象にして、実践の向上を目指すための研究を行うのは珍しいことではない。そのような研究の過程でも、何らかの方法で他者と対話する状況を作ることが、教師の認識や行動の変容の可能性を高めるものと考えられる。

したがって、日本語教師の研究においてはこれまでなかったライフストーリーのとらえ方、つまり語り手と聞き手の相互作用でライフストーリーが生成されるというとらえ方のもとでは、語り手と聞き手が共に日本語教師として相互作用を行い、聞き手も自らの実践を振り返りつつ、語り手の経験に別の意味を与えるきっかけを作ったり、また、聞き手自身の経験に別の意味を与えたりといった、学校教師のライフストーリー研究には見られない、実践者同士の相互作用が実現すると考える。つまり日本語教師にとっては、ライフストーリーの生成過程を重視するライフストーリー研究は、語り手の経験の語りを引き出してその成長過程を把握するのみならず、語り手にとっても、聞き手にとっても、さらに、学校教師のライフストーリー研究でも指摘されるように、研究の成果を受容する他の教師たちにとっても、認識と行動の変容のきっかけを与えるような、成長支援の可能性を持っていると考える。

3. 語りの場における相互作用によるライフストーリーの生成

語り手が経験を語る場や語り手と聞き手の相互作用を重視し、その相互作用によってライフストーリーが編み直され、その後の認識や行動が変化するという指摘は、生涯発達心理学におけるライフストーリー研究によって強調される点である。やまだ（2000）は、ライフストーリーとは、その人が生きている経験を有機的に組織し、意味づける行為であり、語り手と聞き手によって、共同生成されるダイナミックなプロセスであるとする。そして、インタビューの場では、聞き手に問われることによって、語り手が語ろうと意図した以上のことが、その場で共同生成されて、新しい意味が生まれ、お互いがお互いを補いながらその場で何かが生まれてくるとする。その中で特に、ライフストーリーを語り直す行為、つまり、経験を新たに意味づけたり、経験と経験の結びつきを変えて意味づけし直したりする行為は、人生に新しい意味を生成するとする。過去の出来事を変えることはできないが、経験の意味づけを変えることによって、過去の出来事を再構成することは可能であり、それによって、その後の生き方も変わるという。このライフストーリーのとらえ方は、教師がライフストーリーを語る行為が、単に自らの経験を振り返るのみならず、聞き手との相互作用によって、経験を新たに意味づけたり、経験と経験の結びつきを変えることで経

験の意味づけを変えたりすることが、その後の実践の変容にもつながることを示唆している。

本稿では、1人の日本語教師（N教師）へのライフストーリー・インタビューのデータから、ライフストーリーの生成過程を分析する。このインタビューは、筆者が個々の日本語教師の成長過程を、その教授歴全体を通して包括的に把握する研究として実施したものである。インタビュー開始時は「日本語教師になろうと思ったきっかけは何ですか」という質問から始め、その後は、時系列に沿って日本語教師としての経験を具体的に聞いていく非構造化インタビューである。ただし筆者は、教師の成長には教育観のとらえ直しが大きく関係していると考えているため、語り手である教師から教育観の変容のきっかけとなるような経験が語られると、筆者から働きかけて、詳しい語りが生成されるように方向づけている。したがって、本稿で扱うデータは、N教師の日本語教師としての経験の全体を通じた語りを引き出しながら、N教師の教育観の変容に関係する部分に焦点化することで、N教師の成長過程を明らかにする目的を持っている。

その上で本稿では、やまだ（2000）のライフストーリーのとらえ方を援用し、語り手であるN教師が以前から認識していた教育観の変容を語りとして引き出すだけでなく、特にインタビューの場で、N教師と日本語教師でもある筆者との相互作用によるライフストーリーの生成過程で、N教師も予想しなかったかたちで経験の意味が新たに生成されたり、経験と経験の結びつきが変わり経験の意味づけが変化したりすることによって、認識の変容が起り、それがその後の実践の変容にもつながる可能性に注目する。そして、そのような相互作用が実現している2つのトピックを、ライフストーリー・インタビューの全データから取り出して、分析および考察を行う。またその中で、聞き手である筆者がN教師の語りに与える影響や、N教師の経験の新たな意味生成が、筆者に与える影響も考察する。

4. 語りの場におけるライフストーリー生成の事例分析

本稿の研究協力者であるN教師は1980年代に、中米の日本語学校で日本語教師の職に就いて以来、南米の日系人の子どもが継承語として日本語を学ぶ学校（以下、継承語学校）、日本の日本語学校、欧州の成人教育機関・高校・大学など、世界各地でさまざまなタイプの日本語教育機関に勤めた経験を持つ。日本語教育の知識や技術は、日本語教師となつてから、はじめは先輩教師の指導や参考書などから得ていき、その後、日本滞在時には、さまざまな現職者研修に参加し、日本語教育を専攻する大学院も修了した。N教師は筆者よ

り年齢も上で、教授経験も長く、幅広い教育実践の経験を持つ、筆者にとっては先輩教師である。N 教師と筆者は日本で実施された研修で知り合い、同時期に、欧州内の異なる成人教育機関へ赴任しており、現地でも情報交換をしたり、赴任先を訪問したりした。また、筆者が欧州から帰国した後も、N 教師は現地の教育機関で専任講師の職を得て、高校生や大学生、社会人への日本語教育に携わっている。

N 教師にはこれまで3回に渡り、計6時間のインタビューを実施している。インタビューの概要を表1に示す。いずれも、欧州の教育機関に勤めるN 教師が一時帰国中に、N 教師の居住地近くのレストランで食事後に実施した。インタビューの内容はN 教師の許可を得て録音し、文字化して、分析データとした。また、インタビューの前夜や食事中の録音していない時間にN 教師が語った内容は、インタビュー直後にメモし、補足データとした。データの公表については、個人が特定されないように、人名、機関名、国名などを匿名とすることで許可を得ている。

表1. N 教師へのインタビューの概要

回	実施日	時間	内容	N 教師の状況
1	2008年 11月6日	1時間 50分	日本語教育に関する経験を時系列に沿って網羅的に質問する。その中で感じたこと、特に印象に残っていることなどを聞く。	欧州の成人教育機関の任期を終え、欧州の高校の講師となるまでの半年間の日本滞在中
2	2009年 7月28日	2時間 10分	1回目の内容について具体化したり、経験と経験を関連付ける質問をする。さらに新しい経験について聞く。	欧州の高校・大学で講師を始めて半年後、夏休みの一時帰国中
3	2009年 12月25日	2時間	2回目の内容を具体化したり、1回目と2回目を統合して、経験と経験を関連付ける質問をする。さらに新しい経験について聞く。	欧州の高校・大学の講師を始めてほぼ1年後、年末年始の一時帰国中

本稿で分析対象とする、N 教師に対するライフストーリー・インタビュー中の、2つのトピックについての対話データは、本稿末に資料として付す。対話中のQは筆者、AはN 教師の語りで、便宜上、各語りの先頭に通し番号をつけた。また、データの中で、N 教師の語りの展開を生んだり経験を具体的に語るきっかけとなった筆者の質問に一重線を、筆者の日本語教師としての経験が背景にある質問に二重線を、またN 教師が従来から持っていた認識やその変化を語る部分に網かけを、そしてN 教師がインタビューの場で経験の新たな意味の生成や再生成をしたと考えられる部分に波線をそれぞれ付した。

【トピック 1】日系人の子どもに対する日本語教育

1 回目

南米の継承語学校について、学校の基本的な情報を聞いた後、学習者である日系人の子どもたちの日本語学習の実態を質問した（資料 1-1 参照）。

筆者が継承語学校の子どもたちの日本語学習の実態を質問したところ、N 教師は、学校が友達づくりをする場所であり、子どもたちが日本語学習に不熱心であることを語った。そこで筆者は、N 教師もそこで、子どもたちの日本語レベルの到達目標などに縛られず、楽しく過ごしたのであろうと考え、3Q の質問をした。それをきっかけに語りを展開し、それは N 教師が考えていた日本語教育とは異なり、はじめはストレスを感じていたことが語られた。そこで筆者は 5Q で、そのストレスが解消され、楽しく過ごせるようになった経緯を質問したところ、N 教師は日系人コミュニティ全体に目を向けることによって、日系人コミュニティにとっての日本語教育の意義に気づいたこと、さらに筆者の 7Q の問いかけによって、その意義とは、N 教師が当然視していた日本語そのものを教えることではないことが語られた。その日本語教育の意義の違いを理解することによって、N 教師の葛藤が解消されたということであった。

2 回目

1 回目のインタビュー後に赴任した欧州の高校の概要とそこでの実践について聞いた後、それを南米の継承語学校での経験と関連付ける質問をした（資料 1-2 参照）。

筆者は、N 教師が半年前から欧州の高校に勤め始めたことを受けて、南米の継承語学校で高校生を対象とした経験と、欧州の高校での経験とを関連付ける質問をしようとした。ところが N 教師は、前回にも語った、南米の継承語学校が交流の場であることを繰り返し、経験を関連付けた語りにはならなかった。そこで筆者は、N 教師が継承語学校でどのような実践をしたのか、その内容を具体的に確認していった。すると、20A、22A で、語りを展開し、N 教師が南米で担当した外国語として日本語を学習する現地人の子どもと、継承語として日本語を学習する日系人の子どもとを比較したうえで、それらの学習者に対する N 教師のスタンスの違いが語られた。そして、続く 23Q をきっかけとして、24A で N 教師が考える日系人の子どもに対する日本語教育の目標が明確にされ、それはコミュニティの大人たちを見れば想像できる子どもたちの将来につながるものであるという意義が語られた。そして、25Q で、その目標が具体的にどのような実践につながったのかを質問し、26A 以降で学芸会に向けた音楽の授業を日本語を使って実施したことが語られた。そして 31Q で、N 教師が南米で取り組んだ日系人の子ども、現地人の子どもへの日本語教育を振り返り、33Q で最初の質問に戻って、南米の高校生への日本語教育と、欧州の高校生への日本語教育を関連付ける質問を行った。すると 34A で、日系人にはコミュニティを

維持するための人脈を作るという大きな目的があり、日系人以外にはそれがなく純粋にコミュニケーションツールとして日本語を学ぶという、N教師が考える日系人と日系人以外の日本語教育の目的の違いが明確にされた。

3回目

日系人コミュニティの日本語教育の目的に対応した実践の内容をもう一度確認し、その上で、その経験がその後に影響を与えたかを質問した（資料 1-3 参照）。

筆者ははじめに、N教師の日系人コミュニティにおける日本語教育の目的に合わせた実践について、さらに経験の広がりを引き出そうとして、前回に続き、再度質問したが、やはり前回語られた、学会会の準備のための音楽の授業がそうであったという。ただし 40A で、前回には語られなかった、日本語そのものを教えるのではなく、日本語を使って一緒に何かをやることを意識的に実施していたことが明確にされた。そして、41Q で、南米の日系人コミュニティの日本語教育の目的は、それまでN教師が実施してきた日本語そのものを教えることと大きく異なっているにも関わらず、N教師はその意義を受け入れ、実践しており、この経験が、N教師のその後に影響を与えているかという質問をした。するとN教師は 42A で、それを意識したことがないと明言したが、その直後に、知識としては持っていた、日本語学習のさまざまなモチベーションについて実感できる体験であったと意味づける語りが生成された。

【トピック 2】学習者同士の学び合い

1回目

N教師の日本語教師としての経験を時系列に沿って網羅的に聞いていく過程で、大学院での経験を聞いた（資料 2-1 参照）。

筆者はN教師の経験を網羅的に聞くことを重視し、大学院での経験については、漠然とした質問をただけであった。そのため、N教師の語りも、いろんな人がいて面白かった、先生にお世話になった、などの語りにとどまった。ここまでで、N教師にとって大学院での経験が、教育観の変化などに関係していると思われなかったため、筆者もそれ以上の質問をしなかった。

2回目前半

1回目とは質問の仕方を変え、大学院での経験をその後の経験に関連付ける質問をした（資料 2-2 前参照）。

筆者は、N教師が大学院で学んだことが、その後のN教師の実践にどのような影響を与えているか、大学院での経験とその後の実践とを関係づける質問した。するとN教師ははじめ、研究に対する姿勢とでもいえるような、漠然とした語りをするが、その直後に、

スタディメイトを得たことが一番よかったという語りが引き出された。ただし、最初の語りはそこで終わり、また、これがその後の教育観の変化につながるものとも思えなかったため、筆者もそれ以上の質問をしなかった。

2 回目後半

インタビューの後半に、これまでの経験全体から特に後の実践に影響を与えた経験について質問した（資料 2-2 後参照）。

筆者が、N 教師のこれまでのすべての経験の中で、特に教師としての意識変化を起した出来事について質問したところ、再び、大学院で得たスタディメイトの語りに戻った。今度は、それまで N 教師自身が持っていた学習観と比較しながら、スタディメイトとの学びの経験が、学習者同士の学び合いを認める大きな意識変化をもたらしたことが明確に語られた。それだけでなく、64A では、大学院の指導教員から聞いた日本語学習者同士が学び合うエピソードから、日本語学習者同士も含め、学習者同士の学び合いを全般に認めるようになったという。筆者はその直後に 65Q で、その意識変化が、その後 N 教師の日本語教育の実践にどのようにつながったか、後の経験に関連付ける質問をした。すると N 教師は、66A、68A で、それ以前は、自身の語学学習の経験から、ペアやグループなどの学習者同士の会話練習に懐疑的であったが、以前よりそれらを積極的に取り入れるようになったという変化を語った。筆者はここで、N 教師が体験した学習者同士の学び合いと、日本語学習者のペア練習とは、異なるのではないかと感じ、N 教師にとっての学習者同士の学び合いの意味づけを明確にしたいと考え、71Q で、それらの活動で学習者にどのような学びがあるか把握しているかを質問した。すると N 教師は、授業中の学習者の学びについてつかみ切れていないことを語ったが、その直後に、74A で語りが展開し、ただペアやグループで活動すればいいのではなく、その中で質の高い学びを起すことが重要であると語った。そのため筆者も、75Q で、N 教師の言う質の高い学びについて具体化を求めたところ、76A、78A で、その活動に時間を忘れて集中できることであるという、日本語学習者の教室での学びに対する N 教師の意味づけを生んだ。さらに筆者は、その学びを生むための具体的な活動例を尋ね、N 教師は、インタビュー時の実践の場であった、欧州の大学で行っている会話練習の例を挙げた。

3 回目

2 回目のインタビューで語られた、N 教師自身が体験した学習者同士の学び合いと、N 教師が日本語教育実践に取り入れている学習者同士のペアやグループでの練習とのつながりを再度確認する質問をした（資料 2-3 参照）。

筆者ははじめに、前回のインタビューの内容を受けて、N 教師自身が体験した学習者同士の学び合いが、どのような過程で日本語学習者同士のペア練習などの肯定につながった

のかを質問した。するとN教師は、自分自身の体験から学習者同士で学び合うことがよいと実感はでき、それを日本語教育実践に取り入れられたらいいと思うものの、積極的に取り入れるには至っていないと語った。確かに、日本語教育実践で、ペアやグループの活動を取り入れてはいるが、それはN教師自身が感じたような学び合いとは異なるものであると、両者の違いを明確にし、また、90Aでは、そのような学び合いを実現するために必要な条件を語った。そして最後に、100Aで、その学習者同士の学び合いの実感を得たことを忘れており、筆者に指摘されて思いだしたということであった。さらに、インタビューの録音が終わってから、筆者との別れ際に、N教師の方から、現在の勤務校で「学習者同士の学び合いの取り入れ方について考えてみる」との言葉があった。

5. 考察——語り手の経験の意味が生成される過程

3回のインタビューの中から、2つのトピックについての一連の対話を取り出し、N教師と筆者との相互作用で、どのような語りが生み出されたか具体的に見てきた。その中で、インタビューの場で、N教師の経験の意味が新たに生成、あるいは再生成された部分について、それが起こらなかった前段階も含めて、筆者の質問との関係とともに考察する。そして、N教師と筆者との相互作用により生み出された経験の新たな意味づけが、N教師にとっても筆者にとっても、認識や実践の変容につながる可能性についても述べたい。

まず、トピック1の1回目のインタビューで、筆者の3Qの質問は、その前のN教師の語りの確認の意味で、他に意図はなかったが、それをきっかけに4AでN教師の語りは展開した。その後は、筆者とのやり取りで、現地の人々の日本語教育への態度に対するN教師の葛藤が語られ、その後、N教師と現地の人々との日本語教育の目的の違いに気づくことによって、葛藤が解消したことが語られた。このやりとりは、N教師の当時の認識の変容を具体的な語りとして引き出しはいるが、この場での新しい意味の生成はなかった。

次に、トピック1の2回目のインタビューでは、筆者は日本語教師としての自分自身の経験から、10代の若者に対する日本語教育は、成人を対象とする場合とは異なる共通点があると感じているため、N教師の日本語教授経験の中でも、10代の若者を対象とする場合に低通する教育観が形成されていたり、南米で高校生を対象にした経験が、欧州の高校での経験に影響を与えたりしているのではないかと考え、9Q以降、両者を関連付ける質問をしようとした。しかし、一連の質問に対するN教師の語りでは、南米での経験と欧州での経験を関連付けた意味づけは行われなかった。その代わりに、N教師にとっては、南米においても、欧州においても、10代の若者か成人かではなく、日系人であるか日系人でないかによって、両者の日本語力や日本語教育の目的の違いが重要であることが明ら

かにされた。筆者の、南米の若者と欧州の若者への日本語教育の経験を関連付ける質問によって、筆者の思惑とは異なったものの、N教師にとっては、日系人と日系人以外の若者の日本語教育の目的の違いが意識化され、語られたのである。筆者の日本語教師としての経験からくる質問を引き金に、N教師も自らの経験を振り返り、それらを関連付けて対比しつつ、その場で、それぞれの経験の意味を生成した。これは、筆者にとっても予想外の語りを得て、若者に対する日本語教育の経験の意味づけ方の新たな発見となった。

さらに、トピック1の3回目のインタビューでは、筆者はこれまでの日本語教育の経験から、自分が実施してきた日本語教育と異なる目的で実施される日本語教育を受け入れることの難しさを感じる一方、異なる目的に合わせた実践をいったん受け入れた後には、実践に対する視野が広がり、その後の実践にも影響を与えるという感覚を持っているため、N教師の日系人コミュニティでの日本語教育の経験が、その後の実践に影響を与えているのではないかと考え、41Qの質問をした。すると、N教師は、質問されるまでそのことを意識していなかったが、その場で考えを巡らせ、知識としてあった学習者のモチベーションの多様さを、実感できる体験であったと意味づけた。筆者の日本語教師としての質問との相互作用で、N教師の南米での日本語教育の経験の意味づけが生まれたのである。これは、聞き手はもちろん、語り手も意識していなかった、過去の経験を新たに意味づける語りがこの場で生まれたといえる。

以上のように、トピック1に関する3回のインタビューのうち、1回目はN教師が当時感じた現地の日本語教育の目的への気づきとそれに伴う意識変化が、筆者とのやり取りを通して具体的な語りとして引き出された。筆者は教育観の変化に注目しながらインタビューを実施していたが、これは、N教師自身が以前から認識していた変化が語られたと言える。一方、2回目と3回目のインタビューでは、筆者自身の日本語教師としての経験からくる実感に即して、N教師にも何らかの教育観の変化があったのではないかとという観点から、南米の若者と欧州の若者への日本語教育の経験を関連付ける質問、また、南米の日系人コミュニティでの日本語教育の経験をその後の実践と関連付ける質問をした。これらの質問はN教師にとって、このインタビューの場で初めて考える内容であり、筆者とのやりとりを通して、N教師も予想していなかった、日系人と日系人以外の若者に対する日本語教育の意味づけが起り、また、日系人コミュニティでの日本語教育の経験の意味が生成されることとなった。このような、語り手にとっても聞き手にとっても、新たな発見のある語りが生まれたことは、N教師にも、筆者にも、これからの実践に何らかの影響を与えていくと考えられる。

次にトピック2について、1回目のインタビューで、筆者は漠然とした質問をしたのみで、N教師にとって大学院の経験は日本語教師として何らかの変化のきっかけになるもの

ではなかったと判断した。しかし筆者は1回目のインタビュー後に、筆者自身が大学院で学んだ経験が教育観やその後の実践に影響を及ぼしていることを改めて思い起こし、2回目のインタビューでは質問の方法を変え、大学院での経験を後の実践と関連付ける49Qの質問をした。その質問がきっかけになって、N教師の語りは「スタディメイトを得た」という方向に展開したものの、N教師が従来から感じていたことを引き出したのみであった。また、その経験がその後の実践に何らかの影響を与えているとも考えられなかった。

その後、2回目のインタビューの後半では、インタビュー前半での大学院でスタディメイトを得たという語りがきっかけとなり、さらに詳しい語りとなったと考えられる。大学院での学習者同士の学び合いの議論から、自らの学習観の意識化、その後、スタディメイトとの学習を通じた学習観の転換、大学院の指導教員から聞いた日本語学習者同士の学び合いの話、それに伴って日本語の教室活動でペアやグループの活動を以前より取り入れるようになったことなどは、N教師が以前から認識していたことが語りになって現れたといえる。ここで筆者は、筆者自身の論文を書く過程での仲間同士の議論の経験や、日本語の教室活動におけるペアやグループでの会話練習の経験などから、それらが同じ学び合いとはとらえられないのではないかと感じ、71QでN教師が教室での日本語学習者の学びをどのようにとらえているかについて、発展した質問をした。するとN教師は、教室での学びがどのようなものかをつかみ切れていない事実を述べた後、そこから語りが展開し、ただペアやグループで活動させればよいというものではなく、「質の高い学び」にする必要があると語った。そこで筆者は「質の高い学び」という抽象的な表現について説明を求めたが、あまりはつきりとしなかったため、77Qで別の角度からも質問したところ、「その活動に時間を忘れて集中できること」という意味づけを生んだ。この、教室での日本語学習者の「質の高い学び」に対する意味づけは、N教師がもともと意識していたのではなく、筆者の質問によって、導き出されたものであると考える。ここでは、筆者が疑問に感じていた、N教師が実感した学び合いと日本語の教室でのペアやグループの練習の相違を明らかにするには至らななかったが、N教師が日本語の教室で何を学びとらえているか、N教師も意識していなかったことが語られたと考える。この語りは、筆者にとっても教室での学びのとらえかたにおける新たな発見であった。

さらに、3回目のインタビューでは、筆者が2回目のインタビューで日本語教師として感じた疑問、つまり、N教師自身が経験した学習者同士の学び合いと、日本語の教室におけるペアやグループの練習とは同じものかという疑問が解決していなかったため、今回は、N教師自身の学び合いの体験がどのように日本語学習者同士の学び合いの肯定につながったのか、両者を別のものとしたうえで、二つの経験を関連付ける、83Qの質問をした。するとN教師は前回の語りとは異なり、N教師自身が体験した学習者同士の学び合いは、

日本語学習者にも有効であると感じつつも、その実現には至っていないと語った。前回のインタビューでは、日本語学習者同士の学び合いを実現するためにペアやグループの練習などを積極的に取り入れるようになったと語ったが、今回は、それらは学習者同士の学び合いという視点ではなく、単なる口慣らしや会話練習で、学習者の発話の機会を増やすためのものであると意味づけが変わった。その意味づけは筆者が感じていた両者の違いとも合致した。さらにN教師は語りを展開し、学習者同士の学び合いを起こすためには、クラスの間関係や信頼関係を築く必要があるが、これまではN教師自身が職場に慣れるので精一杯で、そこまでのことができなかったと、これまで学習者同士の学び合いを実現できなかった理由を語った。この一連の語りは、2回目のインタビューとは明らかに異なっているため、筆者は、2回目のインタビューでN教師が、学習者同士の学び合いと日本語の教室でのペアやグループの会話練習とを関連付けたことを伝えたが、N教師はそれらの練習がN教師の体験した学習者同士の学び合いとは異なると、関連を否定した。そして最後に、この場で「そういうことがあったんだって思い出した」という言葉があったことから、N教師はこのインタビュー当時、学習者同士の学び合いを日本語の教室活動に取り入れることを意識していなかったと考えられる。筆者が半年前の前回のインタビューの内容から、大学院時代の体験について改めて質問したことで、N教師はそのことを思い出し、この場でもう一度その経験を意味づけたと考えられる。前回のインタビューでは、筆者とのやりとりの流れで、学習者同士の学び合いはN教師の日本語教育の実践においても実現しているかのような語りとなったが、今回、意味づけし直したことで、学習者同士の学び合いはN教師の実践では実現していないことがN教師自身にも認識され、N教師はこれを今後の課題とすることを自ら語るに至った。これは、このインタビューでの相互作用による認識の変容が、以後のN教師の実践の変容につながる可能性が生まれたことを意味する。

以上のように、トピック2に関しては、1回目のインタビューでは、筆者の質問もN教師の語りも漠然とした内容にとどまり、また2回目前半のインタビューでは、筆者自身の日本語教育経験から、N教師の大学院での経験を後の実践に関連付ける質問をしたが、そこでもN教師が以前から感じていたことを引き出すにとどまり、経験の意味を生成する語りは生まれなかった。2回目後半になって、前半の語りが影響して、語りが展開し、経験の意味生成や意味の再生成が起こった。特に注目すべきなのは、2回目後半と3回目の語りの違いで、これは同じ経験でも、その場の対話の流れによって、意味づけが変わる例となったと考えられる。まず、2回目後半のインタビューで、N教師が日本語学習者同士の学び合いを受け入れるようになった原因として、N教師自身の実感だけでなく、N教師の指導教員が、日本語学習者同士の学び合いについて話してくれたことを例示してい

た。その直後に筆者が、それを日本語教育実践にどのように取り入れているか、という質問をした。この一連の対話では、N教師も筆者も、学習者同士の学び合いを漠然と、「教師を交えず学習者だけで活動する」といった意味にして語りを進めている。ただし、筆者はその後のN教師の語りを聞きながら、「学習者同士の学び合い」＝「教師を交えず学習者だけで活動する」という意味づけに疑問を感じ始め、N教師に、教室での日本語学習者の学びをどのように捉えているか質問した。これは筆者の日本語教師としての経験に由来するものであった。するとN教師の語りも展開し、単に「教師を交えず学習者だけで活動する」のではなく、「質の高い学び」にする必要があるとの語りにつながり、教室での学習者の学びに対する意味生成が、その場で起こった。ただし、この2回目後半のインタビューでは最後まで、N教師と筆者の相互作用から、N教師が実感した学習者同士の学び合いの経験が、日本語の教室でのペア練習などと関連付けられ、N教師の日本語教育の実践でも、学習者同士の学び合いが成立しているかのようであった。しかし3回目のインタビューで筆者から、N教師自身が体験した学習者同士の学び合いと日本語の教室でのペア練習とを別のものとし、両者のつながりを質問したところ、N教師から、両者は別のものとした意味づけのし直し生まれ、さらに学習者同士の学び合いを教室で実現することがN教師の実践の課題として新たに認識されるに至った。2回目後半と3回目のインタビューの一連の相互作用は、N教師自身の過去の経験を、現在の教育実践につなげたのであるが、2回目後半と3回目とは、その経験の関連付けが変わり意味づけが変わって、3回目では、今後の実践への新たな課題が生成され、N教師をその取り組みに向かわせることとなった。

6. まとめ —— 語り手も聞き手も日本語教師であることの相乗効果

以上の分析と考察から、日本語教師のライフストーリー研究は、他の分野のように、実践者（語り手）対研究者（聞き手）という立場の違いがなく、聞き手となる研究者も同様に日本語教育の実践者であるため、より語り手の意図を理解しやすく、また、日本語教育の実践経験に基づく見地から、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、語り手のその後の実践にも関係していく、新たな語りを生む可能性があることが明らかになった。N教師へのインタビューで、筆者も日本語教師としての実践経験を振り返り、自身の考えから、異なる場での年少者日本語教育の経験の関連づけや、学習者同士の学び合いのとらえ方について、N教師に質問したり、深く追求したりした。その結果、N教師自身が以前から認識していた教育観の変容を引き出すのみならず、語りの場での経験の新たな意味生成や再生成、それに伴う課題の発見が起こったと考えられる。これは、N教師と筆者との関係がそうであるように、必ずしも聞き手が、語り手よりも長い経験を持つ教師

として、アドバイスするというスタンスをとる必要はなく、一人ひとりの日本語教師の経験や考え方の違いが質問を生み、語り手も予想しなかった経験の新たな意味づけが生成されると考えられる。そしてもちろん、語り手の経験の新たな意味づけは、聞き手にとっても予想しなかった意味づけであったり、聞き手が類似の経験をしていても、聞き手とは異なる意味づけが行われたりするため、聞き手にとっても、新しい発見となる。

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ーリー研究は、研究全体としては、語り手である個々の日本語教師の成長過程の把握につながるものとなる。ただし、その中で実施されるライフストーリー・インタビューの場では、語り手にとっては、単に実践を振り返り、自己理解を深めるだけでなく、また、聞き手にとっては、語り手が以前から持っていた認識を引き出すのみならず、聞き手が語り手の過去の経験と経験を関連付ける質問をすることによって、語り手の中でつながっていなかった経験同士を新たに関連付け、語り手も聞き手も予想していなかった経験の新たな意味づけを生み出す。そして、このような経験の新たな意味づけは、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。つまり、日本語教師のライフストーリー・インタビューの場では、語り手である教師の経験を、教師自身も予想していなかった意味づけ方で新たに認識するきっかけを与え、それが、教師の認識と実践の変容に大きな役割を果たすと考えられる。また、聞き手である教師にとっても、語り手の経験を自分の経験と結びつけて質問し、自分とは異なる語り手の経験の意味づけに出会うことによって、自分の経験にも新たな意味を見出し、認識や実践の変容にも関係していく可能性がある。さらにこれをライフストーリー研究として発表していくことによって、ライフストーリーの読み手となる教師にも、語り手の経験と自己の経験との関連付けから、自己の経験の新たな意味を見出し、認識や実践の変容につながっていくことが考えられる。このように、ライフストーリー・インタビューの場で、ライフストーリーが生成されるととらえる日本語教師のライフストーリー研究は、その中に、語り手、聞き手、読み手の個々の経験の意味を新たに生成し、認識と実践の変容を生み出していく可能性、つまり教師の成長を支援する可能性を内包していると考えられる。

文献

- 安藤知子 (2000). 「教師の成長」概念の再検討『学校経営研究』25, 99-121.
- 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.
- 今津孝次郎 (1996). 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.

- 太田裕子 (2009). 『日本語教師の意味世界と実践の関係性に関する研究——オーストラリア初等中等教育機関の教師が語るライフストーリー分析をもとに』早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文 (未公開).
- グッドソン, F. I. (2001). 藤井泰, 山田浩之 (編, 訳) 『教師のライフヒストリー——「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房.
- 桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学——ライフストーリーの聞き方』せりか書房.
- 下平菜穂 (1992). 教師のダイアリー——自己のダイアリー分析の試み『日本語教育論集 9—日本語教育長期専門研修平成3年度報告』(pp.1-18) 国立国語研究所日本語教育センター.
- 菅原和夫 (1994). 教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省『日本語教育論集 11——日本語教育長期専門研修平成5年度報告』(pp.37-57) 国立国語研究所日本語教育センター.
- 鈴木京子 (2002). オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観——その形成過程と実践を語りから考察する『オセアニア研究』9, 24-36.
- 高井良健一 (1994). 教職生活における中年期の危機——ライフストーリー法を中心に『東京大学教育学部紀要』34, 323-331.
- 高井良健一 (1996). 教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向——ライフストーリー解釈の正当化理論に着目して『学校教育研究』11, 65-78.
- 藤原顕, 遠藤瑛子, 松崎正治 (2006). 『国語科教師の実践的知識へのライフヒストリー・アプローチ——遠藤瑛子実践の事例研究』溪水社.
- 山崎準二 (2002). 『教師のライフコース研究』創風社.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学, やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』(pp.1-38) ミネルヴァ書房.
- 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) 『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』(pp.158-179) 凡人社.
- (いいの・れいこ: 早稲田大学大学院日本語教育研究科)

資料

1-1：日系人の子どもに対する日本語教育（1回目）

1Q：みんなちゃんとやりました？勉強。

2A：してないよ。でもね、何のために日本語学校来るかっていうとね、一緒に遊びたいのよ。幼稚園の時から中学校の時まで、週3回とか、一緒に遊ぶ友達でしょ。それだけこう、密接に接触したら、すごい仲良しの友達になるんだよね。維持会の人たちも結束力があるのよ。失われてしまった地域社会の絆みたいなものが強く残ってるの。親は親で、週に一遍、一緒にカレーライス作って食べたりとか、すき焼き作って食べたりとか。日本語学校の存在意義は、日本語の勉強させるって言うよりは、友達作りをしていただくところっていう。

3Q：Nさんとしても、その人たちと楽しく過ごして？

4A：その時はほんとに楽しかった。最初はね、すごくストレスフルだったの。自分が考えてた日本語教育と違うから。もっと必死に日本語を継承しようと思ってると思ってたから。

5Q：そういう境地になったのはどれくらい経ってからですか。

6A：半年ぐらいしてからだと思うんですけど、バザーをやるのよ、そのコミュニティで。そのバザーで、みんな花作り農家だから、自分ちで作ってる花の苗を売るのは当然あるんだけど、それだけじゃくてね、もう全員総出でもちつく、全員総出で幕の内弁当作る、2日間ぐらいでっかい鍋で鳥のダシとって、手打ちのうどん作る。そういうのを来た人に売のね。それで資金作って、1年分の学校の維持費にするの。そうなると、みんな総出だよ。昔の村祭りの準備みたいな感じ。そういう時お互いに皆さん話してる言葉は現地語だからね。でも、全然かまいませんっていう感じで。そこで日本語とか誰も言ってないし。でも、みんな日本人の顔してるし、自分たちは日系だっていうアイデンティティはすごくくつきりもってるしね、自分たちは仲間みたいな、すごく強い絆で結ばれてるし。そういう形で、ははあ、なるほどねと思った。

7Q：なるほどって？

8A：日本語、言葉としての切り取られたものをぶりぶり怒りながら話せるようにしなくちゃとかっていうふうを感じなくてもいいってこと。

1-2：日系人の子どもに対する日本語教育（2回目）

9Q：Nさん前、南米にいた時も高校生に教えてましたよね。

10A：ちょっとだけね、うん。でもとにかく、日系の子どもだったのね。その日系の子どもは、日本語の授業に来るという口実で、交流をするわけですよ。それで普段の学校生活っていうのは、現地の子たちと完全に混じった状態で勉強してるわけですよ。それが土曜日の日本語学校に限り、日系の子どもだけになるわけ。だからある種、オアシスっていうか、ひとつの同属集団っていうか、何かを核にしたグループなわけじゃないですか。その核になる部分っていうのは、彼女ら、彼らにとって、所属意識みたいなものがあるので、それは大切なものよね。

- 11Q: その時、Nさん日系人の子たちには音楽とか教えてらしたって。
- 12A: それはね、小さい子どもたち。小学生ぐらいの年代の子どもたち。
- 13Q: 前にうかがった時は、現地人のクラスを作って、その子たちに日本語を教えて、それがたまたま高校生ばかりだった。
- 14A: たまたま高校生、そうそうそう。
- 15Q: じゃ、日系人の子たちにも日本語を教えるクラスは、何年生ぐらい？
- 16A: 平日のクラスっていうのは、小学校ぐらいの年齢の子ども対象のクラスしかなかった。で、土曜日クラスは、中学生高校生から、とにかく全部、3歳ぐらいの子どもから、高校生ぐらいの子どもまで、様々なクラスができてたんですね。で、私は、平日の方は音楽を通して日本語を教えたのね。土曜日は中学生高校生のクラスを担当してたこともあるし、それから、現地人の高校生に教えてたのは何曜日だったのかな。
- 17Q: それはどんな内容でやってたんですか。
- 18A: えーとね、国際交流基金から『教科書をつくろう』っていうのがあったでしょ。あれを適当にこう、利用してですね。ほんとに入門日本語ね。
- 19Q: じゃ、そんなに、どこまで行くとか、目標があるとか、そういう感じじゃなくて。日本語に触れられればいいと？
- 20A: でも、一番熱心に勉強してたのはその子たちなんだよね。
- 21Q: その子たちっていうのは？
- 22A: 現地人の高校生たちなの。やっぱり進歩が見えるでしょ、ゼロスタートだから。日系の子どもたちっていうのは、ゼロスタートじゃないじゃない、既に。だからなんかこう、あんまり進歩がはっきり見えないっていうのかな、全然こう、トライの仕方っていうか、アクセスの仕方っていうか、私たちがかわるときの、かわり方が違う感じ。
- 23Q: あー、どういう感じなんだろう。
- 24A: 日系の子どもたちにはとにかくモチベーションを下げないこと。目標設定を、日本語上手になりましょうではなくて、日本語を通じて、仲よし仲間を作りましょう、みたいな感じ。そうすると、その子たちが大人になってから、日系人会とかの役員になるわけじゃない。だってね、日系人会の役員のお父さんたちが、かつて日本語学校で一緒に遊んだ仲間なわけよ。で、彼らは一緒に遊んで大きくなって、そのつながりをもって日系人会を維持してるわけね。そういうつながりを作るためには、子どもの時から一緒に遊んで、ちょっとカギカッコつきの、一緒に勉強をして。
- 25Q: そこでどんな教室活動とかされたか、具体的に覚えてらっしゃいます？
- 26A: ま、私は向こうから頼まれたこともあって、音楽をっていうのがあったわけよ。だから、具体的に言うと、最後の学芸会に、何か出し物をするのの準備とかね。
- 27Q: どんなことやってたんですか、学芸会で。
- 28A: あのね、リズム体操みたいなものやってたんですけど。こんなやつ（手や足をたたく）、足使ったり、手使ったり。
- 29Q: そこに日本語を入れていく？
- 30A: うん。それから、授業中、日本語を使って授業をするっていうのかな。私が例えば「は

い」って言った時に、「見て、ここ見て、ここ見て」とか、「静かに」とか、「もっと小さく」とか、ほんというとなんなのっていうのは、日本語使うとか現地語使うとか関係ないとは思うんだけど、でも一応クラスの中で使われてる、ていうか、私が使ってる言語は。

31Q: じゃ、それで仲良くなりましょうと、日本語のクラスで。じゃ、現地人の高校生のクラスでは、ほんとに初歩的な、買い物に行きますとか、そういう。

32A: そうそう。いくらですかとか。シチュエーションalドリルみたいなものをやった。

33Q: その頃、高校生とか、子どもに教えてたのと、今、欧州で教えてるのと比べてどうですか。生徒の質って言ったら変だけど、特徴とか、感覚の違いとか、何かありますか？

34A: 基本的にはね、そんなに違わないっていう風に思ってるの。だけど私自身の、日系人か日系人じゃないかっていうのは大きな違いだね。それで特に、単に日系人だっていうだけじゃなくて、その、日系人会を、日系人会の将来を支える人脈を作るっていう目的がないっていうことはすごく大きなことよね。日本語学校で知り合った日系の子どもたちが将来結婚して、次の世代を生むわけじゃない。だから、そういうものがないっていうのは、純粋に日本語をコミュニケーションのツールとして教えるっていうところだけだからね、今は、欧州の場合は。

1-3: 日系人の子どもに対する日本語教育 (3回目)

35Q: Nさんとしては仲良しを作るように、それを目標にするようになったっておっしゃったんですけど、それで教え方自体、授業自体が変わったことってありましたか、意識的に。

36A: あのね、なにせ体調不良で任期短縮しちゃったから、それやる前に、もう帰って来なきゃいけなかったかな。

37Q: 工夫して何かやるところまではちょっと？

38A: ま、多少できたかなって思うのは、年度末に学芸会があるのね。その学芸会で、日本語とあんまり関係ないことやった。それはあの、音楽です。リズム体操みたいなものやったの。

39Q: その話もこのあいだちょっと聞きましたけど、その時はけっこう、みんな仲良く？

40A: 割とね。だから日本語使ってるんだけど、日本語勉強してるっていう意識からはかなりはずしてたし、意図的に。外れたところで、一緒に何かやってたと思う。

41Q: で、そういう言葉そのものを教えるんじゃないっていう日本語教育の在り方って、Nさんその時に初めてそういうのを感じる世界に入ったんですよ。その後、その時の経験があったから、何かその後も影響することがあったとか、こういう考え方ができたとかそういうのってありますか？意識してないですかね？

42A: うん、意識してない。たぶん、ちょっと考える時間が必要だと思う。(20秒沈黙) もしかすると、モチベーションとか、そういう風なところで、まとめられるかもしれないな。

43Q: モチベーション？どんな？誰の？

44A: えーと、教師の立場から言うと、学習を支援するためにはっていうのかな、学習者のモチベーションがすごく大事だっていうじゃない。モチベーションにはいろんな種類があって、いろいろ分類できるじゃないですか。だから、モチベーションが非常に多様だっていう認識

を、そこで私は現実的に持ったと思う。習って、理論上で、本で読んで知っていただけじゃなくて。なんで日本語を習うかっていう風なのが、子どもたちの心の中にも、子どもたちの親たちにもあるわけじゃない。それで、日本語上手になって、日本企業に就職しようかって、そういう風な人は誰もいないわけね。だけれども、日系人コミュニティをこれかれも継続させていこうとか、日系人コミュニティを継続させるためには、仲間としての結束力を強めたいから、そのための一つの道具として、日本語があるんだとか、日本語を学ぶという場があるんだとか、そういう風な、それをモチベーションっていう風に言えるんじゃないかと思うんですけど。そういうモチベーションがあるんだっていうことを、聞いてはいたんだけど、あ、ほんとにそうなんだって、実感したのはやっぱりそこだろうね。

2-1：学習者同士の学び合い（1回目）

45Q：どうでしたか、大学院の方は。

46A：面白かった。やっぱり社会人だから、みんないろいろでしょ。年齢も違えば、仕事してる学校も違うし、それで、B先生って間口の広い先生でね、どの先生もあてはまらない人は全員B先生に来るって感じた。それでね、B先生自身がそのテーマについてそんなにわかってない場合はね、人的なネットワークすぐ持つてるから、他の大学の先生に話しつけてくれて、そこに行きなさいっていう道作ってくれたの。だから同じゼミなんだけどテーマは全然別のテーマで、毎週C大に行ってましたとかっていう人なんかいるわけ。だから余計面白いの。

47Q：大学院のことで印象に残ってることありますか。例えばB先生の指導とかで。

48A：B先生については、最後の最後はとにかく何でもいから次々書いて、私のところに持ってきなさいって、ここ面白い、もっと書け、もっと書けて感じて、そういう風にしてもらって、やっとなんか行けた感じだったかな。B先生に対しては、私は一生、そっちに足向けては寝られないって思ってます。

2-2 前：学習者同士の学び合い（2回目前半）

49Q：大学院で学んだことが、修論も含め、その後の日本語教育をやっていく中で役立つこととかありますか？大学院に行って、これがよかったとかいうことありますか。

50A：あの、なんでも研究のテーマになるっていう風にも実感した。

51Q：それは、自分がやっても含めてっていうこと？

52A：うん。だから、どれを取っても研究のテーマになるので。つまりボーっとしてなかったら、ちゃんと目を開き、耳を開いていけば、研究のネタっていうのはごろごろ転がっているの、それさえつかんで、自分の時間を使って研究を進められるんだっていう風に思ったの。

53Q：それは逆に言えば、研究をやっていきないう気持ち？

54A：それはうん、ある。それはやっぱり生まれたよね。それとね、大学院で一番いいなと思ったのは、ゼミ仲間。

55Q : どんな方?

56A : 5人だったんですよ、2年間。B先生のところで5人いたんですよ、同期が。この5人っていうのがすごくいいスタディメイトになったの。何かちょっと考えたときに他の4人に話さってということ。そうすると、それぞれフィードバックもらえるでしょ。それから、何かについてちょっと書くじゃない、そうすると4人からフィードバックをもらえるの。すごくいいスタディメイトになったなあって思う。今でも。

2-2 後 : 学習者同士の学び合い (2 回目後半)

57Q : Nさん今までね、大学院にも行ってらっしゃるし、研修もたくさん受けてらっしゃるじゃないですか。その中で、影響を受けてるっていうか、一番、この後に自分は変わったなみたいな経験ってありますか。大学院でも研修でも、実際に働いてるときでもいいんですけど。

58A : あ、大学院のその5人の仲間がすごくいいスタディメイトになったっていうのは、私にとってはエポックメイキングなことなの。私って、頭がわりとこう、古風な教育観っていうのがあって、学習観っていうのかな。やっぱり、偉い先生から、偉い知識をご伝授いただいて、それで私はよりよくなれる、よく学べるっていうような、教育観が私はすごく染み付いてたっていうか、それが強かったのね。でそれを、大学院の時に、初めて、そうじゃない、スタディメイト間のラーニングっていうの、それをね、初めて体験したの。それってね、かなり頭の中の構造が変わったっていう感じがする。

59Q : 具体的に印象に残ってることとありますか。言ってもらえることがすごく、自分が気づかない点だったとか? そういう経験があったということですか。

60A : あのね、誰かがピアラーニングの論文を書いてたか、誰かの論文の紹介をしたかしたときにね、ディスカッションがあったの。ま、最近の流行としてはね、ピアラーニングっていうものがありうるっていう話でしょ。その時、一応、その場にある雰囲気に合わせてきましようなんて思ってたわけ。

61Q : でも自分はそう思ってないぞっていうこと?

62A : そう、思ってなかったの。だけど、口には出さなかった。なんですけれども、そうじゃないんだっていうのがやっぱりその後で実感したんだよね。あのね、毎週1回その5人で集まって、修論がどこまで進んだかっていうのを見せ合って、それでお互いいろいろコメントし合ったりしてたときがあったのね。それがすごく役に立った。それから私が人にコメントするのも役に立った。

63Q : 役に立つというのは具体的にどんなことだったんですか。

64A : 私がどう進めたらいいのかわかんないものが、人になんか言うことで、私も、ああ、こう進めりゃいいんだってのがわかったりして。で、ああいもんだって。実際に私にコメントしてくれたのも役に立ったし、私が人にコメントしたことから、自分自身が役にたったのもあったの。あとね、B先生がね、例えば日本語学習者でも、初級学習者っていうのは教師から学ぶものも大きいけど、中級学習者や上級学習者から学ぶこともすごく多いんだっていう風に話してたのね。そして、中級学習者がやっている誤用を、よく学習しちやって間違っちゃうこともよくあるし。なんだっけな、とにかく学習者同士がお互いに学び合うんだっていうことを言いたかったんだよね。だから、学びというものは、ほんとに偉い先生から学ぶ

- ものもないわけではないが、学習者から学習者が学ぶことってというのはものすごく大量にあるんだってことを学びました。それはかなり衝撃的なことだね、かなり大きな変化だね。
- 65Q: それってその後に、何か影響してますか。自分が日本語を教えるときとかに。
- 66A: うん、教室内活動でグループ活動をうんとさせる、ていうか、前よりもっとさせるようになったね。昔はグループ活動させるのに、実は心の中で、あんまり賛成してなかったの。つまり教師の監督下に置ける活動は OK なんだけど、わりと野放しにするの好きじゃなかったの。学びが少ないっていう風に、ちょっと大げさに言っちゃうと、学びがないか。学びが少ないっていう風に思ってたの。
- 67Q: それはなんなんでしょうね。知ってる語彙も限られるし、間違うこともあるしってそういうことなんですかね。
- 68A: うん、うん。私昔、D 語を習ってたときにね、教室の中が多国籍だったのね。で、隣に E 人が来るのがすごくいやだったの。聞き取りにくい発音だったから。私は早く学びたいのに、隣に E 人が来るっていうことで、私の学びのスピードが落ちると思ってたのね。だから、いやだと思ってたわけ。そういう原体験があったんだな、きつと。
- 69Q: でも今は、学習者同士でも学びはあると思える？
- 70A: うん。なんていうの、それが流行りだからじゃなくて。
- 71Q: でもそれを本当に確信を持って、学んでるんだと。実際にどう学んでるかなっていうのって、気にしてみたりします？授業やってるときとかに。
- 72A: あのね、わりと私、無我夢中になっちゃうから、授業中って。そういうこう、観察するような冷静な目で失っちゃうのね。できるだけそうしたいとは思ってるけど、あんまり実現してないね。
- 73Q: 日本語教師としての転換となったのは、大学院で学習者同士にも学びがあることを実感したことで、その後は授業でも教室活動を前より多く取り入れるようになったと。
- 74A: ま、でもその、教室活動に、例えばペア活動とかグループ活動をアリの的に取り入れればいって話じゃないのよね。そこでほんとに質の高い学習っていうか、質の高い習得が行われてるかどうかっていうのをちゃんと見てやらないといけないとは思うんだけど。やりさえすればいって話じゃないじゃない。例えば今日、45 分の授業をしますよ、その中に、ペアワークの活動が 10 分入りました。はい、よしっていうんじゃないで、そのペアワークの活動してる 10 分間に、各々の学習者に本当に学びの活動が起こったのかどうかというのをちゃんと見極めてないとやっぱりいけないと思うの。
- 75Q: 質の高い学びってどんななんでしょう。イメージでいいんですけど。
- 76A: 別の言葉で言うと、真剣に取り組んでたかっていうこと。あの、遊んでたんじゃなくて。
- 77Q: どうなれば授業がうまくいったなって思えます？
- 78A: 授業が終わったときに、学習者が、ああ面白かったって思えたら、それが。面白って言葉が出ないとしても、ああ、自分は集中して何かをやったなっていう感覚があればいいなあ。面白い、面白くないじゃなくてもいい。集中したなって感覚があればいいな。時の経過を忘れたなっていうの。
- 79Q: N さんがおっしゃる集中できるための工夫みたいなことって何かありますか。学習者が食いついてくるってことですよ？何かそういうので工夫されてます？

80A: うーん、F大学の授業でいったら、会話練習が比較的それになるかな、とは思うんだ。

81Q: 会話練習ってどんな感じでされるんですか。

82A: あの一、インタビューシート持って、しゃべってまわるとか、そういうものって一応話
すってことに集中するじゃない、その5分間なら5分間。実際、その5分経ったあと、舌の
回り具合が格段に滑らかになってるっていうときが多いの。やっぱり回数こなすってことは
すごいことなんだなって思う。

2-3: 学習者同士の学び合い (3回目)

83Q: 自分が学習するにあたって学習者同士の学習については認められたけれど、日本語教育
で、学習者同士がペアやグループで学習することについても、否定的だったっていう風に、
この前おっしゃってたんですけれども、自分の学習にとって仲間同士がよかったというこ
とが、すぐに日本語学習者のほうにも結びつきました？日本語の学習者にとっても、学習者同
士の学習がいいんだ、という風に思えた？

84A: 実はね、えーと、学習者同士の間の、学びが成立するっていうのかな、例えば、スタ
ディメイト同士で、活動することによって、学びがそこに成立するっていうようなことをね、
実際に試してみたりとか、積極的にそれを推進したりしたことは一回もないの、今までのと
ころ。私が個人的な実感として、自分が大学院生やってたときに、そのスタディメイトの間
にすごく学びが成立したっていう実感があったので、あ、こりゃいけるんだって思ったので、
その時点で止まっちゃってるの。

85Q: それは、日本語を勉強する学習者同士に、それを使えるんじゃないかみたいな。

86A: それは、使えるんじゃないかっていう気持ちはあるんだけれども、それを自分の授業の
中でとか、自分が担当してるグループ、クラスで、積極的に推進してるかっていうと、そう
じゃないのね。それは特にやってないの。やりたいとは思うけど。

87Q: うーん、じゃ、今もあんまりペアとかグループには積極的ではない？

88A: 一応、やらせてるんだけれども、学習者同士で学び合いなさいとかっていう風には言っ
てないわけ。だから、基本的に、教師から教えるよりも、学習者間で学ぶほうが、学びとい
うものが起こりやすいんだとかっていうのは実感としては持ってるんだけれども、それを
おぜん立てして、例えば活動の中に、特に取り入れてるってことはないの。例えば、グルー
プで、ペアで練習しなさいっていう風に言ってるのは、そういうスタディメイトでの間での学
びを促進してるっていう意識というよりはね、会話練習してるっていうのかな。それとか口
慣らしをさせてるっていうか。そういう風な意識でやらせてることは確かなんだけれども。

89Q: じゃ、Nさんがご自分が感じたような学びが起きてるかっていうと、まだそこまででは
ない、そこまでのことはやってはいない？

90A: うん、そう。でね、ちょっとそれにはまだ理由があるんだけど、そういうことってね、
私は、一つのグループのグループ構成員同士の間で、信頼関係とか、教室文化とか、そうい
うものが作られた後でないとできないような気がしてるのね。で、それを作るのにすごく時
間がかかったっていうか、私自身が慣れるのだけで精一杯だったからね、今まで。

91Q: ああ。スタディメイトになれたのも、修士課程の時に、それもやっぱり時間がかかって、
最後に。

92A: ま、一定期間必要だったよね、やっぱり、必要だったと思う。

93Q: うーん、これはいいもんだって実感して、その時には日本語学校でも教えてらしたし、そのあと欧州でも教えてらしたりしましたよね。何かしらの影響がなかったのかなって思ったんですけど。

94A: 影響はきつとあったでしょうね。私自身その、気持というか、そういうものがあるんだって意識はやっぱり自然にこう、出てたかもしれないから、伝わってたかもしれないから、学習者に。

95Q: うーん。この前の時は、ペアとかグループの活動を前よりも取り入れるようになったんじゃないかな、みたいにおっしゃってたんですけど。

96A: ほんと？すっかり忘れてる。

97Q: そんな気もする？

98A: そんな気もする。うーん、でもね、それが学習者間で起こる学びという視点でやってるかどうかっていうと、そうじゃないかもしれない。

99Q: ああ、はいはいはい。単に会話練習とか、口慣らしみたいな感じで。

100A: うん。とにかく教室で行われる授業で、学習者の発話を増やしたいじゃない。だから学習者の発話の機会とか、そういう風な視点から、ペアの会話練習をさせるとかはしてるんだけどね。今、それを聞いて、そうだ、そういうことがあったんだって。思い出した。

言語文化教育研究 第9巻1号

発行日 2010年6月1日
発行・編集 早稲田大学日本語教育研究センター 言語文化教育研究会
編集責任者 細川英雄
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-7-14-705
<http://www.gsjal.jp/hosokawa/>
D T P ケイ商店

©2010 早稲田大学大学院日本語教育研究科 言語文化教育研究室
本書の一部または全部について、著作者から承諾を得ずに複写・複製・転載することは、著作権法上での例外を除き、禁じられています。