



Title	「ざわざわ」とした教室の背後の専門的意味：ナラ ティブ探究から探る
Author(s)	李, 暁博
Citation	阪大日本語研究. 2006, 18, p. 139-167
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10371
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

「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

Narrative inquiry in the 'noisy' classroom: What is its professional meaning?

李 曉博

LI Xiaobo

キーワード：専門性、ナラティブ探求、教師の個人的実践知、「理解」の視点

【要旨】

教師の専門性はある決まった理論や概念で一概に定義できるものではなく、教師個人の経験に基づき、実践を通して、「未完成の教師」として、生涯にわたって発達を遂げていくプロセスである。このような教師の専門性を研究し、その中身を理解するために、研究者は教師の実践的文脈に沿い、その中や背後にある教師のストーリー、及びそれに含まれている複雑で豊かな意味を理解しようとする研究姿勢を取らなければならない。本稿は、筆者が「ナラティブ探求」(Narrative Inquiry)という質的手法を通して、一人の日本語教師(涼子さん)の「ざわざわ」とした授業をめぐるストーリーを探求し、その中に埋め込まれた涼子さんの日本語教師としての専門性を明らかにする。筆者は涼子さんの授業を参与観察したときに、「なぜ、涼子さんがざわざわとした授業を許せるのか」という疑問を持ち始めた。調査が進むにつれ、教師としての涼子さんの語学学習経験、及び、それに影響された彼女にとっての「教室」や「学び」の意味、そして、長年の経験を通して積み重なった彼女の「個人的実践知」を理解できるようになった。また、涼子さんを取りまくまわりの日本語教育というコミュニティからの視線を感じつつも、彼女が目目の前の学習者達に対する理解を大事にし、自分らしい実践を行なっていることが明らかになった。彼女が向き合う学習者達の実情を見極め、それに合う実践を行ない、さらに、それを通して日本語教師としての知識をどんどん培っていったことが、「ざわざわ」とした授業の背後の涼子さんの日本語教師としての専門性であった。

0. はじめに

「授業」に対して、われわれは自分の経験から多かれ少なかれ何らかのイメージを持っている。自分が学生として経験したある教師の授業について話す時、ほとんどの人は「A先生の授業の特徴はこうだ、B先生の授業の特徴はああだ」と、その教師の授業の特徴をすぐに挙げるができる。一般の人なら、その教師の「授業」について、それ以上は考えない。それに対して、授業研究をする研究者達はむろんもっと広く、もっと深く「授業」について思考している。しかし、ただある既存の理論や概念に基づいて教師の授業を分析したり、評価したりするだけでは、その授業や教師に対する理解が貧弱になるだけではなく、教師の「専門性」の中身や意味を理解したり、今までになかった新たな世界を開拓したり、新たに学んだりすることもできない。これは大きな損失である。

そこで、本稿は教師の授業と教師の専門性を「理解」の視点から探り、研究することの重要性を提起したい。また、「理解」の視点からどのような知見が得られるかについて、一人の日本語教師（涼子さん）の「ざわざわ」とした授業を対象とした研究過程を、調査者であり研究者である筆者が内省的に語りなおすことを通して明らかにしたい。

本稿では、まず、これまでの教師の専門性についての議論をまとめた上で、本稿がとる教師の専門性についての立場を明らかにする。その上で、教師の専門性をどのように研究すればいいかという方法論について触れ、その一つの方法として実践的言語で、かつ、理解の視点から研究できる質的研究手法の一つである「ナラティブ探求」(Narrative Inquiry)を紹介する。次に、涼子さんの「ざわざわ」とした授業を「ナラティブ探求」を使い、「時間的、人的、場所的」要素が織りなす「三次元」(Clandinin & Connelly, 2000)において実践的言語で探る。最後に、研究者の私が理解した授業の背後にある涼子さんの日本語教師としての専門性のナラティブを語る。

なお、本稿は李(2004)と同じ調査をもとに書かれたものであることを断っておきたい。李(2004)は涼子さんの一年間の実践の流れを描き、実践の中での彼女のジレンマ、悩み、思いや見識、及び実践の変化を叙述し、涼子さんの日本語教師としての専門的知識を明らかにしたものである。それに対して、本稿は、涼子さんの「ざわざわ」とした授業をとりあげ、「三次元」という枠組みを用いることによって、彼女の日本語教師としての専門性、言い換えれば、授業に影響を与

えている涼子さんの日本語教師としての歴史、経験、及び、実践を通しての涼子さんの「個人的実践知」の発達を深く理解しようとするものである。

1. 教師の専門性とは

教師の専門性とは何か。この問いに答えるのは至難の業である。この問題を佐藤（1998）は、アポリア（難題）と呼んでいる。これまでに、教師の専門性をめぐる議論は多数行われてきたが、誰もその実体を一口で述べることはできなかったのではないかと。さらに、社会の変化や、授業研究のパラダイムの変化に伴い、教師の専門性についての議論も変化してきている。

1960年代から1970年代にかけては、産業主義と行動主義に基盤を置き、教育過程を科学的な原理や技術で説明し統制しようとする研究が主流であった。そのため、このとき盛んに行われた教職の専門性に関する議論では、教師は「技術的熟達者（technical expert）」として、教育学や心理学に基づく科学的な原理や技術で規定された専門的能力を持つべきだと考えられていた。このような特徴を持つ教職の専門性は、Hargreaves & Goodson（1996）では「古典的専門性（Classical Professionalism）」と呼ばれている。「古典的専門性」に基づいた教職は、近代に確立した医学や法律学の専門職と同様、該当する専門領域の基礎科学と応用科学（科学的技術）によって支えられ、専門化された領域である。この考えにのっとった教育実践とは、教授学や心理学の原理や技術を合理的に適用するものであり、教師とは、それらの原理や技術に習熟した「技術的熟達者」である。この「技術的熟達者」モデルの専門家像が持っている実践的認識は、複雑な状況や事柄を可能な限り単純な概念や原理に抽象化し一般化することによって、「確実性（certainty）」を拡大しようとする（佐藤，1993: 21）。

しかしながら、学校の教師を対象に、質問紙調査による意識調査や授業の観察など、社会的な調査をしたLortie（1975）は、「他の専門職と比べて教職には確実な理論や技術は存在せず、仕事の評価も恣意的である点」（佐藤，1996: 140）から、教職の特徴として「不確実性（uncertainty）」を挙げた。この「不確実性」という特徴から、Lortieは教職を「部分的に専門職化されたもの（partially professionalized）」と呼んでいる。Lortieの研究で示されたように、複数の教師が、同一の授業案を使い、同じ発問で授業を行っても、それぞれの教室では全く異なることが起こった。つまり、教師が実践現場で直面する問題の複雑さと複合

性を教育の科学的な理論や技術といわれるもので統制することはできないのである。Lortie のこのような考えに基づけば、教育の過程をすべて「確実性」で統制することは、もとより不可能である。教師の待遇の改善と地位の向上を目指して、医学や法律学と同じように「技術的合理主義」の考えから出発した「古典的専門性」は、結局のところ、教師の専門的能力を実践に生かすどころか、実践から遠ざけることになってしまったのである。これを Schwab (1969) は、行動科学者の「理論的言語」の浸透によって教師の「実践的言語」が衰退した状況であると批判している。

実際、この「古典的専門性」に基づく「理論的言語」と教師の「実践的言語」との間の隔たりは、その後多数の研究で指摘された (Elbaz, 1983; D. Hargreaves, 1980; A. Hargreaves, 1984; Jackson, 1986 など)。そこで、「古典的専門性」とは違う教師の新しい専門性を考える際に、教師の知識を新たに定義しなければならなくなった。その代表的な例として、Shulman (1987) によって提言された「授業を想定した教育内容に関する知識 (pedagogical content knowledge)」をあげることができる。Shulman が教職の専門性の中心に位置づけた「授業を想定した教育内容に関する知識」は、教育内容の知識 (content knowledge) と教育方法の知識 (pedagogical knowledge) とを混合した知識である。つまり、「授業を想定した教育内容に関する知識」とは、教師が教育内容の知識を「教授学的推論」(pedagogical reasoning) によって授業の文脈に翻案し、ある概念を具体的に例示したり、子どもの複数の分かり方を想定して教材を開発し、再構成するなど、教える内容の現実的な意味を解釈して表現する知識である。Shulman は教師の新しい知識の基礎を提言し、専門的知識を教師の実践文脈と結合させようとした。

また、Elbaz (1983) を始め、教師の実践に目を向け、教職の「専門性」を教師の「実践知」と結びつける研究が新しい主流となっていた (李, 2004 を参照されたい)。

そのうち、Clandinin と Connelly の一連の研究が代表的である。彼らは、教師の「専門知」とは、教師個人の歴史、性格、今までの経験などによって性格づけられ、教室の中での実践で駆使される「個人的実践知」(personal practical knowledge) の性質を持ちながら、様々な要素が絡み合った教師の「専門的知識風景」¹⁾ (professional knowledge landscape) (Clandinin & Connelly, 1995) の中における「知識」だと考えている。つまり、教師の「専門知」は、教室の中で

の教師の「個人的実践知」だけではなく、実践を取り巻く複雑な要素によって構成され、多種多様な人間、場所、物事によって影響された教師の「専門的知風景」において、教師が経験している様々なジレンマなども含むものだと考えられている。教師の専門知をこのようなものだと考えれば、教師の専門性は教師の「専門的知風景」から離れられない。複雑な「専門的知風景」の中において、教師はそれまでの個人的な経験や人生の歴史、その他の複雑な要素などに影響されながら、様々なジレンマ、ストーリーを生きている。その過程において、意識的な思考や無意識にとった行動などが「個人的実践知」の現れである（李，2004）。さらに、教師が未来の経験に向けて、自分自身の「個人的実践知」を発達させ続けることが教師の専門性へとつながる。つまり、教師が実践の中で「個人的実践知」を常に発達させ続けることこそが、教師の専門性なのである。

また、Clandinin & Connelly と同じく、実践から出発し、実践を中心に置く Schön (1983, 1987) によって提唱された「反省的实践家」²⁾ (reflective practitioner) という専門家像は、教職に応用され、教師の専門性に大きな影響を与えている。佐藤 (1996:73) は、「反省的实践家」は経験によって培った暗黙知を駆使して問題を省察（本研究では「内省」）し、状況と対話しつつ内省的思考を展開して、複雑な状況の中で生起する複合的な問題の解決にクライアント（顧客）と連帯して取り組んでいると言っている。つまり、Schön にとっては、専門家とは所与の概念であり、専門家というものは反省的实践をしているものであると考えられている。このような Schön の論理に基づいた「反省的实践家」としての教師は、「活動過程における省察 (reflection in action)」と「活動後における省察 (reflection on action)」を原理とした「反省的实践」を行い、まさにその点において専門性を発揮しているのである。

つまり、「反省的实践家」における教師の専門家像も、Connelly & Clandinin によって提唱されている「専門的知風景」の中での教師の専門家像も、実践に焦点を当て、教師の実践的合理性 (practical rationality) (Connelly & Clandinin, 1987:131) を中心に置いている点で共通していると言えよう。両者の異なるところは Connelly & Clandinin (1987) によれば次のようになる。Schön は観察できる（「反省的实践家」の）行動という言葉で実践的合理性を説明する。Connelly & Clandinin は観察できる（教師の）行動という言葉も使うが、その行動は教師の歴史に起因するものだと解釈する (Connelly & Clandinin, 1987:131)。つまり、Schön は「反省的实践家」としての専門家の実

実践的合理性は、実践家の行動の中に現れており、それは観察可能だとしているのに対して、Connelly & Clandinin は教師が自分の属している「専門的知風景」の中で、様々な要素（その中に歴史という要素が含まれる）に影響されながら、教師の「個人的実践知」を発達させ続けることが教師の専門性だと考え、専門家としての教師の実践的合理性の説明には歴史という要素が欠かせないとしている。

いずれにしても、「反省的实践家」の内省はそれまでの専門家の経験と離れられないことはいうまでもない。「反省的实践家」としての専門家像を教職に応用すれば、「反省的实践家」としての教師は“経験”と“内省”と“実践”というサイクルの循環を重ねることによって、専門性を発揮することとなる。これは、Clandinin & Connelly (1995) が主張する「専門的知風景」の中での教師の専門家像の概念、つまり、教師が実践の中で常に「個人的実践知」を発達させ続けることと通じることになる。言い換えると、「専門的知風景」の中の教師の専門家像にしても、「反省的实践家」としての教師の専門家像にしても、プロの教師（＝専門家）にとって、“経験”と“内省”と“実践”というサイクルは、教師という仕事を続ける限り、恒常的に繰り返されるものである。

むろん、教師の専門性とは専門家としての教師の専門的能力や専門的知識に関する用語であるが、上述したような教職の「不確実性」という性格を考えても、教師の専門性はある決まった理論や概念で一概に定義できるものではないことがわかるだろう。教師の専門性は教師個人の経験や教師個人が行なっている様々な実践と結び付けて考えなければならない。本稿は、教師の専門性を、教師が自分の属している「専門的知風景」の中において、個人的な経験や人生の歴史、その他の複雑な要素に影響され、実践を通して、「未完成の教師」として「個人的実践知」の発達を生涯にわたって遂げていくことだと考えている。教師の専門性についての研究では、教師個人と教師が行なっている実践文脈を無視することはできない。われわれ研究者は教師と教師の実践生活に接近し、その中に埋め込まれている個人的、実践的意味の理解から、教師の専門性を理解すべきだと思われる。

2. ナラティブ探求 (Narrative Inquiry)

教師の専門性を実践的言語で、かつ、理解の視点から研究できる方法として、ナラティブ探求という質的研究手法が挙げられる。

ナラティブ探求は Clandinin & Connelly (2000) によって提唱された教育

や教師の経験を理解し、研究するのに特に有効な質的手法である。Clandinin & Connellyによれば、「経験」は社会科学の基礎であり、すべての社会科学研究のスタート地点であり、キーポイントである（Clandinin & Connelly, 2000: xxiii）。さらに、「経験」は必然的に「ナラティブ」と関連付けられる。なぜなら、「ナラティブ」は「経験」を再現し、理解するのに最適な方法であるからである。よって、ナラティブ探求は、「経験」を、「ナラティブ」を通して理解し、再現する質的手法である。

ナラティブ探究の調査方法、即ち、フィールドワークを行い、フィールドテキストを作成し、フィールドテキストを意味化し、さらにそれをリサーチテキストに書き換える研究手順は他の多くの質的研究方法と変わらない。しかし、ナラティブ探求は他の質的研究方法と区別される二つの特徴を持っている。

一つは研究者と研究参加者とのコラボレーションである。つまり、ナラティブ探求は、フィールドにおける研究参加者（教師など）のナラティブを研究者が研究するというアプローチではなく、ナラティブそのものが研究参加者と研究者とのコラボレーションのプロセスであり、結果であるとする。よって、ナラティブ探求は研究者自身も全過程において研究対象となるアプローチである。

そして、もう一つは「三次元」ということである。つまり、われわれは人間の経験を理解し、研究する時に、それを「場、時間、人」という要素によって織りなされる「三次元」において複雑なままにとらえなければならない。「三次元」の一つ目は置かれた場（situated within place）である。というのは、すべての経験はある特定の場所で起きているからである。例えば、教師の実践知を研究する場合、教師の実践はどのような場において行なわれているか、つまり、学校はどのような地域にあり、学校の中はどうか、教室の中はどうかについての理解も大事である。そして、二つ目は時間的な連続体（past, present, and future）の概念である（Clandinin & Connelly, 2000）。これはナラティブ探求が常に過去、現在、未来という時間的連続体の中で行なわれる特性を語っている。つまり、研究者、研究参加者の「経験」を理解するには、過去、現在、未来の間を行ったり来たりシフトすることが大事である。また、三つ目はインターアクションである。インターアクションは個人と社会（personal and social）の関係のあり方を指している（Clandinin & Connelly, 2000）。つまり、個人、そして、個人の内面的な性質はその人を取り巻く周りの環境、社会からの影響から逃れられないため、ナラティブ探求にとって、個人を環境、社会との相互作用の中で理解

することが大事であるということである。

「三次元」という要素はナラティブ探求の全過程、つまり、フィールドにいるとき、フィールドテキストを構築するとき、リサーチテキストを構築するときを貫く。ナラティブ探求をする（do）ということは、この「三次元」の中でストーリーを語り、形成するということである（Clandinin & Connelly, 2000: 50）。

3. 一人の日本語教師（涼子さん）の専門性へのナラティブ探求

ここまで述べてきた教師の専門性への理解、そして、ナラティブ探求という研究方法への理解をもとに、私は、日本の大学院で日本語教育について学びながら、非常勤講師としてある日本の大学（ABC 大学）で留学生に日本語を教えている一人の日本語教師（涼子さん）の授業を一年近く参与観察し、彼女の日本語教師としての知識と専門性を探った。

3. 1. フィールドワーク

私は 2002 年度の ABC 大学の授業が始まってまもなく、涼子さんのクラスを参与観察できるようになった。そこで、私は涼子さんのクラスをほぼ 1 年間、週に 1 回、参与観察した。クラスで観察したことをフィールドノートに書く以外、私が涼子さんと授業前、授業後に行なったさまざまな会話、私たちが交換した E メール、そして、涼子さんの教室外での同僚の先生たちとの話し合い、先生同士が交換した E メール、及び私の涼子さんへのインタビューなどもデータとして収集してきた。また、私と学習者との会話、彼らに対するインタビューなどもデータとして集めた。

このような情報源から、私は涼子さんを人間として、教師として、彼女が属している専門的知風景の中において、彼女の日本語教師としての専門性を理解し、探ろうとする。

3. 1. 1. 涼子さんのクラス

涼子さんのクラスは ABC 大学の留学生のための日本語クラスである。大学が留学生の数を増やしたため、日本語をまだ完全にマスターしていない学生が増えた。そのため、大学一年目の留学生の必修科目として週 6 コマの日本語のクラスが設けられている。入学時点の日本語レベルによって、三つのクラスに分けられた。

涼子さんのクラスはその中の“三クラス”で、いわゆる日本語レベルの最も低いクラスなのだ。

3.1.2. 私の研究参加者

涼子さん。前述したとおり、涼子さんは日本語教育について大学院で学びながら、非常勤講師として ABC 大学で日本語を教えている。70 年代生まれの日本人女性である。私と涼子さんが知り合ったのは 2001 年で、涼子さんが非常勤講師をしながら、ある大学院に在学して日本語教育について研究しているときであった。涼子さんの日本語教育との関わりは彼女の大学時代から始まる。その後、日本語教師養成講座を経て、日本語教育能力検定試験に合格し、韓国で 2 年半日本語教師をした。日本に帰ってきてからの 5 年間、ずっと日本語学校等で非常勤の日本語教師をしている。

クラスの 9 人の学習者。秦さん³⁾、藩さん、唐さん、許さん、朴さん、張さん、梁さん、常さん、馬さんである。このうち、朴さんだけが韓国語母語話者で、他の 8 人は全員中国語母語話者である。また、馬さんはこのクラスで唯一の男性である。30 代で最も年上のお兄さんである。

3.2. 涼子さんの専門性を理解していくプロセス

涼子さんの日本語教師としての専門性は、私が彼女の授業を 1 年近く経験し、多様なデータをナラティブ的に探求することによってだんだんと理解でき、接近できたものである。

3.2.1. 「ざわざわ」とした授業に出会う

他の教師の教室に入ることは、多くの場合、自分と異なる授業風景と授業の仕方に出会うことを意味する。涼子さんの教室で、私が最初に出会ったのは、それまでに私が経験したことのない「ざわざわ」とした授業風景であった。調査が始まってから間もないある日の涼子さんの教室風景を見てみよう。

……いつもと同じように、涼子さんは教壇のところに立って、授業⁴⁾を始めようとしている。しかし、教室の中の学習者たちはそれに無反応のようである。何かに夢中になって中国語で話し込んでいる学習者たちの声や、冗談を言って笑う声などが教室の中を飛び交っている。大変賑やかで元気

溢れる教室に慣れているような涼子さんは教室を見回って、普段より高めの声で、「皆さん～、今日、発表をしてもらおうと思っています、よろしいでしょうか？」と言う。涼子さんの「発表」という言葉に反応したのか、教室の中から「え？～」と驚いたような声が上がってきた。しかし、誰も涼子さんの話の続きを聞こうとせず、教室の中からはまだ中国語の雑談や笑う声が聞こえる。教室がざわざわとする中で、“食べ放題グループ”⁵⁾のメンバーたちが何かを話し合っているようである。突然、朴さんは席から立ち上がり、外に出ようとする。教壇に立っている涼子さんは急いで、「朴さん、ちょっと待って、まず聞いてから」と朴さん呼び止める。これを聞いて、朴さんは何も言わずに自分の席に戻った。教室の中の他の人達はそれぞれ何か話し込んでいる。中国語の声、日本語の声が混ざっている。

涼子さんはクラス全体に向けて話すのをやめて、個別に話を聞くようにした。涼子さんが秦さんの作業がどこまで進んだかと聞いたら、秦さんは「(来週の)月曜日に発表できます」とあっさりと返事した。涼子さんは「うん、それでもいいよ。じゃ、秦さんは月曜日にね」と応じた。秦さんは答えた後に、自分の隣の藩さんと中国語で何かを話して、大きな声で笑う。秦さんと藩さんは仲良しで、二人の会話はいつも楽しそうで、涼子さんはそれに慣れているようだ。

この時、ドアが開いた。張さんが入ってきた。授業が始まってからもう10分ほど経っていた。しかし、遅刻して入ってきた張さん本人も、他の学習者達も、涼子さんも顔に何も不自然な表情はない。涼子さんは張さんを見たとき、「あ、張さん来た。張さん、きれいになったね。なんか、爽やかになったね」と、とても嬉しそうな声で言う。涼子さんのこの言葉が皆の視線を張さんのところにひきつけた。

張さんはこのクラスで唯一いつも一人で行動する人物である。教室にいても、彼女はあまり他の学習者たちと話をしない。

今日の張さんはいつになくピンク色の短めなブラウスを着て、下に青のジーンズを穿いている。髪は美容院で切ったばかりのようで、以前の黒の髪を茶色っぽく染めている。張さんは以前に比べると、はるかに明るくなった感じがする。

涼子さんの話に対して張さんは何も言わず、ニコニコしながら、ドアの近くにある席に腰をかけた。

すると、涼子さんは白板に「今日の発表：食べ放題、、、」とそれぞれのグループの発表タイトルを書いていく。これを見て、張さんはやっと今日が発表する日だということを意識したようで、涼子さんに、「え？発表、先生、緊張します」と言って、いやそうな顔をする。涼子さんは体を回して、張さんの方を見て張さんに「大丈夫」と言って、張さんを安心させる。しばらくしてから、常さんは自分は準備ができていないため、今日は発表できないと涼子さんに言う。それに対して、涼子さんは「やらないといつまでもできないよ。月曜日になっても同じだって」と、ジェスチャーをしながら、常さんを説得しようとする。常さんがいやそうな顔をしているのを見て、涼子さんは、「もし、常さん本当にできなかったら、また後で話しましょう」と言った。このようにして、今日の発表グループが決まった。

涼子さんはざわざわとしている教室に向けて、「15分準備、15分練習、そして、45分ぐらい発表する」と今日の授業時間の分配を大きな声で皆に言う。涼子さんの話に反応する人はあまりいないようである。藩さんは体を前にして、秦さんの向こうにいる許さんと一所懸命何かを話している。許さんは上半身を後ろに倒し、両足を伸ばし、非常にリラックスしたような姿勢で座っている。そして、私の前に座っている朴さんも許さんと同じような姿勢で、両足を前に伸ばし、隣の唐さんと話している。この時、涼子さんは教壇に立って、皆と発表の順番を決めようとしている。涼子さんは一番前に座っている“食べ放題グループ”に話しかける。しかし、“食べ放題グループ”の誰も涼子さんの話が聞こえていないようだ。そこで、涼子さんは一番前に座っている朴さんに「もしもし」と言う。朴さんはやはり気が付いていない。そこで、涼子さんは「朴さん、体操している？」と涼子さん自身も体を伸ばし、体操のジェスチャーをしながら言う。そして、朴さんの足を軽く蹴った。そこで、朴さんはやっと気付いたようで、「はい」と涼子さんの話に応じる。涼子さんは「ごめんね、足を踏んで、役割分担、決めた？」と、まず自分が朴さんの足を蹴ったことを謝ってから、朴さんに聞く。朴さんは「決めた」と答えた。

涼子さんは皆の注意を引こうとして、高めの声で「じゃ、一番は食べ放題でいいですね？」と“食べ放題グループ”に確認してから、白板に書く。そして、涼子さんは「じゃ、二番は誰がやる？馬さんどう？」と窓際に座っている馬さんに聞く。馬さんはニコニコしながら、涼子さんを見て、「や、

ちょっと」と断る。すると、梁さんは手を挙げて、「はい、やります」と自ら言った。これを見て、涼子さんは嬉しそうな顔で、「お、梁さん、格好いいな～。はい、じゃ、二番は梁さん。じゃ、三番は？」と、涼子さんはざわざわとした教室の中で聞いていく。

【020523⁶⁾ 教室でのフィールドノート】

この日の教室で、学習者達がいつから「授業が始まった」と意識し始めたかは観察者の私には分からなかった。恐らく、学習者達も「無意識」の間に授業に移行したかもしれない。とにかく、涼子さんの教室で、学習者達の頭には、「今までの自分たちの話を片付けて、静かになって、きちんとして」授業に参加するという意識がないようである。

涼子さんの授業に参加した最初の日から、私は涼子さんがなぜこれほど「ざわざわ」とした教室を容認できるのかという疑問を抱き始めた。また、この日の授業から伺えるように、教室の中での涼子さんの学習者との話し方や、授業の進め方や、身振り、手振りなどが構築している「先生」の姿は、それまで私の経験から得たイメージの中の「先生」の姿とは違っていた。

私の経験から得たイメージの中の「先生」というのは、常に教壇に立って、クラスの秩序をコントロールしながら、大きく、はっきりとした声で知識のポイントを解説する。途中、何らかの理由で学生を説教したり、叱ったりすることは日常茶飯事で、しかも、先生が学生を叱るのは当たり前のことである。これほど「ざわざわ」とした授業を叱らないままでいられる「先生」がいるなんて、想像できない。

このようなことは観察を始めたばかりの私にとっては一種の「カルチャーショック」のようなものであった。

言うまでもなく、涼子さんの授業に関する私の疑問と、私が感じたいわゆる「カルチャーショック」のようなものはそれまでの私自身の経験に由来している。

中国で学生として授業を受けた時も、そして、教師として授業をした時も、私の経験した授業というものはすべて「先生は先生、学生は学生」という整然として、静かな授業であった。

「プロジェクトワーク」という涼子さんの授業の目的も、進行の仕方もこれまで私が経験した「詰め込み式」の授業とは違って当たり前だということを私は当然わかっていた。それでも、私は、涼子さんが教室でもう少し「先生らしい」姿をとり、学習者達の雑談や笑いなどを止めてもいいのではないかと思ったり、教室

の秩序をもう少し整えてもいいのではないかと思ったり、教師としての涼子さんがなぜこのようなことを気にしないのかと不思議に思ったりした。

同じ中国から来ている留学生だからなのか、張さんは授業後に、中国語で私に、“我总觉得这些日本老师不可信，很怀疑跟着他们能学到什么东西。（＜涼子先生を含め＞日本人の先生は信頼できない。彼らについて何が勉強できるかは疑問だ。）【020523 張さんとの話し合い】と不満そうな顔で話した。

また、私は、涼子さんの教室に入ってからまだ日が浅いとはいえ、涼子さんの授業をはじめ、カリキュラムのプロジェクトワークに対して、一部分の学習者は異議を持っていることをなんとなく感じ取った。それは、張さんのこの言葉以外に、唐さんも中国語で私にこのようなことを語ったからである。

当然、现在让我们做这样的 project、也能让我们学到很多东西、但是、因为我们的日语还不行、所以、很多时候是在浪费时间。其实我们现在还不能很好地表达自己。而且、说的日语也是毛病很多。の、に的助词的用法都不清楚。我们毕竟在日本的大学里学习、所以应该有一种大学生讲的那种比较上品一点的日语。还有我们也想了解日本的一些文化。现在让我们花这么多时间做这些东西、对提高我们的日语真的帮助不大。……其实、现在给我们一张报纸、我们肯定读不下来、因为是中国人所以沾了汉字的光、意思什么的可以看明白、但是、一个一个词怎么读、我们肯定都不知道。还有就是写作文、写不出来、写了也是错误很多。这些都是问题。但是这些问题没有解决、你知道吗？我们一个星期有八节日语课、如果将这八节课的时间利用起来在图书馆学习的话、我能学到好多东西。或者如果是八节课中有几节是学基础的、有另几节是做这些也好。现在是八节课全部都做这些。可能现在老师看我们每次高高兴兴的、所以觉得这样上课挺好。其实、这只是刚开始、大家比较新鲜、再过些日子、一直这样的话、我估计大家肯定会厌倦的。（もちろん、今のプロジェクトでもたくさんのお話を学ぶことができるんだけど、でも、私たちの日本語はまだ下手だから、やっぱりプロジェクトワークに多くの時間をかけるのは時間の無駄なんじゃないかな。本当は今、私たちはまだ自分のことすらうまく表現できない。話している日本語の中にも間違いがたくさんある。「の、に」なんかの助詞の使い方もまだはっきりしていないし。私たちは結局日本の大学で勉強しないといけなから、日本人の大学生が話しているような上品な日本語を話すべきだと思う。それから、日本の文化についても知り

たい。今こんなに時間をかけて、私たちにこんなことをさせるのは、私たちの日本語レベルを上げるのには大して役に立たないと思う。……本当のことを言うと、実は今、私たちに新聞一枚を読ませても、読めないと思う。中国人だから、漢字が読めるおかげで、意味は大体分かる、けど、一つ一つの単語をどう読むか私たちはきっと分からないだろうと思う。それから、文を書くのもそう。書けないね。書いても間違いがたくさんある。こんなのがすべて問題。なのに、問題は全く解決していない。私たちは週に日本語の時間が8時間もあるということ知っている？もし、この8時間を利用して、図書館で勉強しても、私はたくさんのことが学べると思う。或いはこの8時間の中の何時間かは基礎日本語をやって、他の何時間かはプロジェクトワークをやってもいいけど、今は8時間全部これに使っている。今、多分、先生は私たちが毎回楽しそうに見えるから、こんな授業がいいと思っているかもしれない。でも、これは多分最初だけだと思う、まだ新鮮だからいいけど、もうちょっと時間が経ったら、きっと皆飽きてくると思う。)

【020509 唐さんとの話し合い】

このようなことから、私は、学習者達がやはり涼子さんの授業に「反感」を持っているから、授業があんなに「ざわざわ」するのではないかと心の底で密かに思った。

しかし、フィールドを離れ、研究者としての自分を内省したときに、私は、今まで自分の頭の中に蓄積してきた「授業観」で涼子さんの授業を評価し、その基準を涼子さんの授業に押し付けようとしているのではないかということに気づいた。Bateson (1994) と Geertz (2000) では、文化人類学者のすることは、結局のところ、自分の知らない「フィールドに学ぶ」ことであると述べられている。そして、Holliday が、すべての質的研究者が、“Writer as stranger” (Holliday, 2002: 22) という研究姿勢を常に取り、研究すべきだと述べているように、ナラティブ研究者としての私は、涼子さんの実践を「評価」の目で観察すべきではなく、「学ぶ」姿勢で観察し、このような実践の裏に、教師としての涼子さんのどのような考え、或いはビリーフが潜んでいるのかを理解すべきではないかと思うようになった。

こう気づいてから、私はなるべく涼子さんの実践と彼女を「理解」しようとする姿勢をとろうとしてきた。

3. 2. 2. 「ざわざわ」とした授業の裏の涼子さんのストーリー

調査が進むにつれ、涼子さんと私が交わした様々な話し合いの中には、涼子さん自身の「授業」や「教師」に対する考えなどの語りもあった。その中で、涼子さんが私に語った次のような言葉が特に印象深かった。「教えるという言葉は暴力的なんじゃないかと最近思うんね」【020516 話し合い】、「私は教室での教師の権威を避けたい」【020620 話し合い】、「教師の立場を崩したい」【020711 話し合い】。そして、ある日、涼子さんはこのようなことを私に語った。

涼子：私は、韓国語を喋る時は授業を受けていないからね。だから、授業はなくてもいいと信じている人なの、本当は。

【020711 電車での話し合い】

涼子さんのこのような語りはその時点の私にはわかりにくいものだった。中国の学校で厳しい教育を受けてきた私は「教えるという言葉は暴力的」だという言葉に馴染めなかった。中国では誰でも「一日先生をするだけで、一生の父親になる」という言葉を知っている。教師が権威を持つことは当たり前で、正当化されるものだとは私は思っていた。むしろ、自分が受けてきた教育から生まれた教育ビリーフとして、「厳しい教師はいい教師だ」という考えさえもっていたぐらいだった。

しかし、涼子さんのこのような語りは私にとって、彼女がなぜ「ざわざわ」とした授業を気にしないのか、そして、なぜ、彼女の教室での姿は私のイメージの中での「先生らしい」姿と違うのかを理解するヒントとなった。

ある日、私は涼子さんに「なぜ教室での教師の権威を避けたいと思うのか？」と単刀直入に疑問をぶつけた。涼子さんがこれを説明するために、最初に挙げたのは自分の韓国語の学習経験だった。

涼子さんの韓国語学習経験

涼子さんは大学を卒業してから、1年間の日本語教師養成講座での勉強を経て、韓国の地方のある短期大学で日本語を教えるようになった。それまでに韓国語を少ししか習ったことのなかった涼子さんは、韓国語のレベルはゼロに近い状態だった。この学校には日本語が話せる人が少なく、職員には韓国語しか話せない人が多かった。ある日の出来事である。授業が始まる3分前に、涼子さんは「コピーをしてください」と職員に韓国語で言うと、職員がコーヒーを持ってきた。そ

れは韓国語では、“コピー”という言葉が“コーヒー”を意味するということを涼子さんが知らなかったからだ。授業がもうすぐ始まるというのに、涼子さんは職員に自分がコピーがほしいということが言えなかった。この出来事から、涼子さんは韓国語が話せない自分に大きなショックを感じた。韓国語が話せないことが原因で、生活に苦勞するのはまだなんとか我慢できる。しかし、仕事ができないのはだめだと涼子さんは思った。

それから、涼子さんは韓国語の独学を始めた。夜、仕事の準備をする以外、ずっと韓国語のテープを聞いたり、書いたり、文型を書いて冷蔵庫に貼って覚えたりした。朝も5時半か6時に起き、一人で勉強をした。そのうち少しずつ話せるようになり、韓国人の友達も少しずつできるようになってきた。分からないところや、リスニングなど一人で解決できないところは、周りの人的リソースを利用した。昼ご飯を一緒に食べる、お酒を一緒に飲みに行く、なるべく一人で研究室に閉じこもらないで、事務室に行って事務の人と話をするなど、できるだけ周りを利用して、勉強を続けた。そして、半年後、何となく会話ができるようになっていた。

涼子さんがこのような猛勉強を続けられた動機の一つは、学生たちに、外国人でも一生懸命やれば、半年でもこれだけ話せるようになるということを見せることであった。もう一つは、授業で文法などを韓国語で説明したいということであった。半年経って、韓国語がちょっと話せるようになってから、涼子さんは初級のクラスで韓国語を使って授業をした。学生たちとお互いに、発音が悪かったら直しあったりもした。

そして、涼子さんにとって、最も大きな原動力は楽しく勉強ができたことにあった。涼子さんは自分の場合、とてもラッキーで、周りにたくさんのいい友達、優しい人に恵まれ、彼らが面倒くさがらずに、韓国語で話してくれたり、教えてくれたりしたと言う。そうすると「自分もいかにコミュニケーションを楽しく取れるかとか、いかに自分をその人に対して、表現したら認められるかとかを自分の肌で感じながら、積極的に、楽しく外国語でのコミュニケーションに取り掛かれた」【020627 話し合い】。涼子さんはこの経験を、とてもいい経験で、幸せな経験だと語った。

涼子さんがこの経験から学んだのは、韓国語だけではなくだったという。涼子さんはまず、自分の経験から、外国語を勉強するというのは、結局、学ぶ側の人たちが勉強しようと思わないと身につかないものだということに気づいた。「だか

ら、外国語の勉強というのは、やっぱり“勉強したい”、“話したい”という気持的な問題が大きい！」【020627 話し合い】と涼子さんは力強く語ってくれた。

そして、この経験は涼子さんにとって一種の不思議な経験でもあったという。というのは、それまでに涼子さんは、自分が友達を作りながら語学学習を経験するなどとは夢にも思わなかったからだ。優等生だった涼子さんはそれまで、学校の教室で勉強するというスタイルしか知らなかった。「韓国語で自分を表現して（しなさいよ）って教えてくれた彼ら（韓国の友達）とのコミュニケーションが私を支えていたから、教室という空間を無視しがちなんやろうな」と、涼子さんは自分の教室への認識の変化をこのように解釈した。

このような楽しく、幸せで、不思議な韓国語学習経験が涼子さんの教育ビリーフに大きな影響を与えているようである。

韓国にいたとき、涼子さんは自分が実際に韓国語を話せるようになってから、友達と外国語である韓国語でコミュニケーションする楽しさを経験していた。しかし、目の前にいる学生たちは、外国語でコミュニケーションする楽しさを実感したことがあまりない。自分の実践的でコミュニケーションの楽しさを実感できる外国語学習と、彼らの教室だけに留まった外国語学習、その矛盾を感じた。そうであるならば、彼女にできることは、できるだけ「先生としての自分を避けることだ」と思っていたと言う。

涼子さんの韓国語の学習経験を私は興味深く聞いた。そして、私は自分が中国で経験した最もありふれた、かつ、最も典型的な外国語の授業のシーンを思い出した。

20人ぐらいの教室の中で、1人の教師が教壇の前に立ち、何年も使われ、ぼろぼろになった黄色っぽい教科書を1冊手に持ち、黒板に日本語の文型やセンテンスを書き、それを解説する。学生である私たちは列になって整然と教壇の方を向いて座り、先生の話静かに聞いて、メモをとる。突然、先生から、「～さん、この文を読んで、その意味を中国語に訳しなさい」、「～さん、この文型を使って、日本語の文を作りなさい」と当てられたりする。私たちは、誰がいつ当てられるかが分からなくて、「次は自分かな？」とドキドキしながら、先生話を聞いていく。また、先生の質問に答えられなくて怒られることを事前に防止できるように、その日先生が学生を当てる順番の“ルール”を読み取り、心の中で、「自分は“次の次の次”かな」と計算しながら、当てられそうな部分だけを一生懸命準備

しておく場合もよくあった。

涼子さんの韓国語の学習経験と私の日本語学習経験とは全く異なっていた。私が経験した外国語学習にとって「教室」は当然大事な役割をしていた。しかし、今から考えると、その「教室」はわれわれ学生の場所であったというよりは、権威をもつ先生の場所であった。だから、私には私なりの「教室」と「先生らしい」イメージがあるのだ。しかし、涼子さんは違っていた。涼子さんははっきりと境界線の引かれた「教室」の中で韓国語を勉強したわけではなかった。彼女は自分にとって、楽しくて幸せな勉強の仕方をしていて、さらに、自分のこのような楽しくて幸せな体験を自分の学生達にも味わわせようとしているのである。

私は涼子さんの外国語学習経験を理解したときに、自分の経験を思い出した。そして、無意識の間に、私はそれを比較した。この比較から、私は、なぜ涼子さんが「教室という空間を無視しちゃう」のか、そして、「教師としての自分を避けたい」というのかが分かるようになった。また、涼子さんがこのような考えを持つことに、私はなぜか心から納得したのである。

しかし、調査が進むにつれ、私は涼子さんの「ざわざわ」とした授業の裏にあるさらに深いレベルのことが理解できた。

雑談を許すことの意味

涼子さんはある日、私に自分は授業中の学習者達の「私語」を気にしないと語ってくれた。その理由は何かというのと、彼女は次のように説明した。

涼子：私はだから、自分の授業では彼ら中国語を話してもいいんねん、だって、周りが全部中国人だから、そりゃあ、話したくなるよ、中国語を話すことによって、多分彼らの理解が深まるし、きっと授業のことについて話していると思うし。

【021031 授業後の話し合い】

授業中に、自分の分からない言葉をわいわいとしゃべられることは、涼子さんにとって、そんなに快いことではないはずである。しかし、彼女は自分の教室で彼らが自分の母語を話してもいいと言っている。その理由は、彼らが「話したくなる」気持ちが分かることと、「彼らの（日本語の）理解が深まる」と考えている

ことである。

調査が進むにしたがって、私は授業中学習者たちを観察することも多くなった。当然、授業中の学習者達のことについて知ることにも多くなった。涼子さんの「私語」の話に続き、私は授業で観察したことをこのように涼子さんに話した。

李：そうそう、秦さんと藩さんがいつも授業中に中国語で話しているでしょう？あの二人はね、藩さんがけっこう恥ずかしがりやで、日本語に自信がないのよ、で、彼女は日本語の理解を、中国語で、秦さんに確認するときが多かった。で、中国語で確認できてはじめて安心して授業に参加できるようなタイプみたいだね、彼女は。だから、結構、私にも中国語で話していたでしょう、あれは、ほとんど中国語で意味の確認とか、自分の理解とかを言っていた。まあ、時々は二人の話がどんどん遠くなっちゃうけど、ほとんどの場合はね、みんなが結構ね、みんなの間で、こう、なんかあるんです。

【021031 授業後の話し合い】

もちろん、学習者たちの「中国語のおしゃべり」は、授業と全く関係ないことになる場合もある。しかし、涼子さんがそれを許せたのは、学習者に対する信頼があったからである。「(彼らは) きっと授業のことについて話していると思うし」(021031 授業後の話し合い) というのは、涼子さんが長年、自分の実践で培った“勘”かもしれない。そして、この“勘”は間違いではなかった。

「反省的实践家」の内省について、Schön は、専門家は自分の内省をすべて言語化できるわけではないと言っている (Schön, 1987)。涼子さんが自分の実践から得た“勘”は、彼女の言語化できない内省からきているかもしれない。Hargreaves & Goodson (1996) では、教室での教師の知識は、ある意味では、「職人的知 (Craft knowledge)」あるいは、Clandinin & Connelly の言葉によると「個人的実践知 (personal practical knowledge)」である、と述べられている。涼子さんの“勘”はまさに、一種の「職人的知」であり、彼女の「個人的実践知」である。

3. 2. 3. 変化

李 (2004) の中で記述されているように、涼子さんのクラスの当初のカリキュラムは、涼子さんが同僚の先生達と一緒にチームティーチングでプロジェクトワークを行なうことだったが、プロジェクトワークの授業が目の中の学習者のニー

ズに合っていないことを、涼子さんは様々な難しい状況との“闘い”と、自分のうまくいかない実践への反省の繰り返しを通して知った（李，2004）。そこで、学期の途中から、涼子さんは一人でチームティーチングの原則を崩して、自分が学習者のニーズにあっていると考える授業を行なうようになった。このような涼子さんの努力が学習者達に伝わったのか、学期の途中から、涼子さんのクラスでは変化が起きたのである。

ある日の涼子さんの授業を見てみよう。

……涼子さんの授業は文法と文型中心になってから、毎回涼子さんはプリントを作ってきて授業を進める。みんなの読み書きに問題があることに実践の中で気付いて、涼子さんは主にプリントに沿って授業を行なう。そして、プリントに書いてあるものをとにかく皆に読ませることが多い。その中で、皆の読めない漢字などを解決していく。涼子さんはプリントに書いてある「として」の例文を学習者に読ませてから、それを使って、文を作らせようとする。まず、朴さんが話し出した。

「キムタクはタレントとしても有名だが、歌手としても有名だ」と一気に言った。

涼子さんはこれを聞いて「ピーンポーン」と嬉しそうな声で言う。そして、この文を白板に書く。書きながら、口でこの文を繰り返す。何人かがこの文を自分の紙に書きとめる。

しかし、これが終わってから、他の人からの発言はない。

このような皆を見て涼子さんは「考えている？」と皆に聞く。

唐さんは涼子さんに向かって頷く。

そこで、涼子さんは「じゃ、ちょっと考えて、2分ほど」とやり方を変えた。この場で皆に例文を言わせることが不可能だということに気づいたようだ。

これを聞いて、皆は自分の紙に目をやって、何かを書こうとする。

私の隣の秦さんはずっと教室の外を見ているが、目つきは真剣そのものだ。一所懸命考えているようだ。

涼子さんは何かを書いている常さんの近くに行く。常さんが書いた例文を見て、声に出してそれを読んだ。そして「うん、いいね、え？さっき言えばよかったのに、いいね、この文」と常さんの例文を褒める。

そして、許さんが書いたものを見てから、許さんに指導をする。

この間、秦さんも自分の文を書き始める。

そして、唐さんは隣の常さんに中国語で“～として是什么意思？”（～としてとはどんな意味ですか）と聞く。常さんが中国語で答える。これを聞いて、唐さんはやっとこの意味が分かったようで、辞書を手にしながら、自分で文を作り始める。

私の前に座っている張さんが体を後ろに向けて、中国語で私に「～として」の意味を聞く。そして、プリントに書いてある五つの例文の意味も聞く。私は中国語で張さんに説明する。これでやっと分かったようで、張さんはニコニコして、体を前に向けて自分で文を作り始めた。

教室の中は文を作る雰囲気になった。涼子さんは「文を書いてください」と皆に言ったわけではない。しかし、皆が自然にそのようにした。涼子さんは皆が書くのを見回って、個人指導をする。

【中略】

そして、次の例文を涼子さんは朴さんに読ませたかったようだ。しかし、朴さんはまださっき涼子さんが白板に書いたみんなの文を自分の紙に写している。それを見て、涼子さんは「朴さん、終わったら、それを読んでいただける？」と話しかける。そして、朴さんを待つ。しかし、まだ終わっていない。

そこで、涼子さんは「常さんに読んでもらってもいい？」と聞いてから、常さんに読ませる。常さんが「……それは私の人生における最良の日であった」というところまで読むと、涼子さんは割り込んだ。

涼子さんが「常さん、常さんの人生における最良の日はいつですか？」というと、秦さんがすぐに「結婚」と言った。声は小さかったが、ちゃんと涼子さんに聞こえた。涼子さんはあまりにも意外に感じたようで「まじで？ ちゃうやろ？！」と常さんに向かって聞く。常さんは落ちついた顔をして、冷静な声で「結婚してない」という。これを聞いた秦さんはいつものように大きい声で笑う。

涼子さんが「ちゃうやろ？ まだ結婚してないよね、びっくりした～！」とまたさっきの驚いたような口調で言う。まだ驚いている涼子さんを尻目に、常さんは「人生における最良の日は料理コンテストの（で）優勝をした日」とよどみなくさっきの涼子さんの質問に答える。

常さんのこの言葉でまたクラスは騒がしい状態になった。「え？～」と

いう声が上り、涼子さんもまたとてもびっくりしたような顔をして「本当？すごいな～。まじで？え？いつ、どこで？」と常さんに詳しい話をきく。

常さんはいつものように冷静な声で「去年、大阪府での料理コンテスト大会」と言う。これをきくと、涼子さんはもっと大きな声で「すごいな～。常さん、じゃ、もう、今度、忘年会をしよう～！」と涼子さんは体中がこのことで興奮しているような感じで「忘年会」という言葉を切り出した。教室中が「わ～」と笑った。私と秦さんと朴さんの笑い声が大きかった。これを聞いて、常さんは恥ずかしそうに笑っていた。

涼子さんはまだこのことに感動しているようで、常さんに話しかける「え？私はまだ料理を覚えると言っているのに～！じゃ、常さん、やっぱり、クリスマスは一緒に過ごしましょうよ～」と言うと、常さんはわざと嫌そうな顔と声で「いやです！」ときっぱり断る。これはさっきの常さんの「一人でクリスマスを過ごす」という言葉に、涼子さんが「私も一人で過ごすから、じゃ、常さん、二人で過ごしましょう」と応えた話から引っ張ってきたネタである。常さんも涼子さんの意図が瞬時に分かったようだ。そして、常さんは涼子さんの冗談にあわせるように、わざと自分の穏やかな口調で涼子さんと「楽しい」コミュニケーションをとっている。この楽しいコミュニケーションを涼子さんと常さんだけでなく、このクラスの全員が楽しんでいる。

クラスの中に、「幸せ」な空気が漂っている。

【021003 教室でのフィールドノート】

そうなのだ。この日の涼子さんの教室では、「ざわざわ」とした授業ではなく、「幸せ」な授業が生きていたのである。涼子さんの大きな笑い声と学習者達のまじめに学ぶ態度と彼らの笑い声から、この「幸せ」は皆のものであることが分かる。と同時に、この日の授業から、涼子さんはなるべく教室を学習者にとって、「居心地のよい」空間に作ろうと努力していることもわかる。授業中に、学習者達同士の「雑談」もあったが、それは、すべて授業に関するものであった。そして、何よりも、学習者達は積極的に涼子さんと一緒に、楽しい授業を作ろうとしているのである。

そして、学期の後半から、何人かの学習者は私に、涼子先生の授業は皆来たがる、ここは安心していられる、何を話してもいいような雰囲気があるからと言うようになった。

張さんは私に以下のように語った。

「这个大学的课中，只有她的课我不怕。去上别的老师的课，真的，我真的不想去。每次我去之前，都在想，今天要不要去，跟自己做斗争。因为，我去到那个地方，真的对我来说就是受罪，我什么也学不到。我想还不如我自己看语法书还能学到一点东西，但是，老师一看见就生气。但是，这里不一样，这个老师的课，我感觉比较轻松。你不会，好像也没有什么大的问题。」（この大学での授業の中で、涼子先生の授業だけが私にとって、怖くない授業だ。他の先生の授業には、はっきり言って、私は行きたくない。毎回、行く前に、私は行くか、行かないかで自分と戦ってしまう。あの場所にいくと、私は本当に苦しみだけを感じて、何も勉強にならない。それより、むしろ、私自分ひとりで日本語の文法書を読んだほうが勉強になるのに、いつも、先生たちに怒られる。でも、ここは違う。涼子先生の授業は気軽にできる。分からないところがあっても、大丈夫な雰囲気だから）。

【030111 張さんへのインタビュー】

大学で日本語を勉強しているからといって、張さんをはじめ、涼子さんのクラスの「留学生」達はきちんと自信を持って自分を表現できるような日本語の力を持っているとは言えない。しかし、彼らは日本社会で生活していくために、すべての面において、自分の力でがんばらなければならない。涼子さんは、「時々、大変疲れていて、眠そうな顔で授業に来る学生を見ると、あ、この人は昨夜遅くまで仕事をしたなとすぐわかる」【020926 インタビュー】と話してくれた。長年留学生に日本語を教えた経験から、留学生達には勉強や生活からのプレッシャーが大きいことを知っているのだ。涼子さんの授業に対して、学習者達が、何を話してもいいような、大丈夫な雰囲気だと大変リラックスした表情で語った言葉が私に深い感銘を与えた。そうなのだ。涼子さんの授業は彼らにとって安心していられる場所になっている。さらに、張さんの言葉は、彼女が涼子さんの授業をこの大学の中で、自分にとっての唯一の居場所にしていることを語っている。

このような理解ができて、私は涼子さんの「自分の授業では彼らが中国語を話してもいい、だって、周りが全部中国人だから、そりゃしゃべりたくなる」という言葉に含まれている意味をさらに深く読み取ったのである。

4. 議論

私が、涼子さんの実践に関して、「専門」という言葉を口にするたびに、涼子さんは、必ず、自分がプロの日本語教師だと言えるかどうか、自分が日本語教師の専門的な知識を持っていると言えるかどうか疑問があると反論してくる。また、自分の授業が「ざわざわ」としている上に、自分の考え方と授業の仕方は、今までの自分の同僚の先生たちとかなり異なるから、自分の授業は同僚の先生に見せられないと言ったこともある。涼子さんとの一年近くの接触の中で、私は彼女が常に自分の実践を振り返り、厳しく反省する教師であることをよく知っていた。それは涼子さんがよりよい教師として発達していくための学びであった（李, 2004）。だから、涼子さんがなぜ自分がプロの日本語教師だと言えるかどうかに疑いを持つのかは、私にとっては一つの疑問だった。ある日、涼子さんは私に次のように語ってくれた。

涼子：ある先輩の先生と話をして、その先生がね、やっぱり日本語の教師はインストラクターになってね、そういう日本語を道具だとすれば、道具を如何に扱えるかっていう、その部分だけが日本語教師として課せられたお仕事じゃないかと言う。で、私はその道具を扱うに当たっての過程をね、一緒に支えあうとか、一緒に見ていくとか、見るとか、そういう基盤作りみたいなのも大切じゃないかと言ったら、先輩はそれこそ、学習者と教師の関係の構築でしょう、それは技術ではないはずですよっていわれて、じゃ、私は一体何のために、じゃ、私は関係を作るためだけに授業をやってきたのかな～とかって、そうすると、日本語教師としてのプロでは、確かにないのかなって、まあ、ようは仲良しを作るためにやってたのかなと思う。ちょっと、プロの日本語教師、やっぱり引っかかっているかな、何をもってプロなんだと（いうのか）最近わからへん。

【020926 インタビュー】

つまり、涼子さんは先輩の先生の「それは、学習者と教師の関係の構築」、「それは技術ではないはずですよ」という言葉を敏感に読み取り、果たして自分がプロの日本語教師だと言えるかどうか疑問を感じているのである。先輩の先生の言葉は、明らかに日本語という「道具」と日本語教師の「技術」を強調している。

この先生は日本語という道具を手際よく学習者に教えればプロの日本語教師だと言えると考えているのだろうか。もし、涼子さんを取り巻くまわりの日本語教師のことを彼女の仕事のコミュニティだと考えれば、涼子さんの日本語教師としての仕事がこのようなコミュニティからの影響を被ることは避けられないということになる。

しかし、果たして、涼子さんは学習者との関係の構築を重視しているから、プロの日本語教師だと言えないのだろうか。

私は涼子さんの授業のストーリーを書いた後、それを涼子さんに見せた。自分の授業のストーリーを読んだ後、涼子さんは少し高ぶった声で次のようなことを語った。

涼子：彼らがその日本語を使うこと～～、その教室の中で日本語を使うことに意味があったらいい。私は雑談はいちばん日本語の勉強になるんじゃないかと最近本当に思う。私はそれをして勉強してきたから、「伝えたい！」という気持ちがないと、だめだと思う。できれば、あなたの気持ちをあなたの言葉で！というのがあるから～、となると、やっぱり、伝えられる場がほしいわけよね。

【030218 ストーリーについての話し合い】

この言葉は涼子さんがなぜ教室での「ざわざわ」とした状況を許せるのか、或いは、なぜ「教師と学習者との関係構築」に力を入れているかを語っている。彼女は、教室を学習者にとって意味のある場所にしようとし、彼らに「伝えたい」気持ちを抱かせるような場所にしようとしているのである。言い換えると、彼女は教室の中での言語習得プロセスが「関係構築」と切り離せないという考えを持っているといえる。

つまり、涼子さんにとって、学習者との関係構築は、学習者一人ひとりに「自分の気持ちを自分の言葉で伝えたい！」と思わせるような「伝えられる場」作りとつながるのである。それが言葉の習得とは切り離せないことだと涼子さんは考える。

藤岡（2000）は、「授業」というものを、教室の中での「関係による関係の発展である」（2000: 140）と解釈し、次のように述べている。「一片の知識も、一個の技術も、人間関係を媒介にすることなく学ぶことはできない。授業のコミュニケーション過程において子ども（本稿では、学習者）と教師は、表現と理解を

互いに交換しながら学んでいる。＜中略＞授業は相互身体的なコミュニケーションの過程である。そのためには教師自身が関係の中で自らを変化させ、関係を生きようと意志することが前提とされる。」(2000: 140)

ここから分かるように、授業というものは、そもそも単に知識や技術を伝授することではない。学習者と語り合い、影響しあう過程を通して初めて、授業というものは学習者にとって意味のあるものになり、「学び」が起きるものである。学習者の中で「学び」を起こさせることが、プロの教師のすべきことだということはいうまでもない。

教室での授業の仕方は、教師によってそれぞれ異なるはずである。涼子さんの授業の仕方には、彼女の日本語教師としての個人的実践知が潜んでいる。涼子さんの授業は、私の経験したイメージの中での教師の授業と違うし、彼女の同僚の教師たちの授業とも同じではない。彼女は自分の授業で学習者達が雑談することを許せる教師であり、教室での教師の権威を避けたいとずっと考えている教師である。しかし、彼女は学習者達の雑談を、何も根拠なしに、何も考えずに許しているわけではない。その裏に、彼女自身の経験に由来する語学学習に対する見識が潜んでおり、目の前の学習者達に対する信頼と理解が潜んでいる。彼女は、自分の教室が学習者にとって安心していられ、“自分の気持ちを自分の言葉で伝えたいと思う”場になるように努力し続けてきたのである。前述したように、涼子さんは最初、自分のうまくいかない実践から大きな悩みと葛藤を経験し、それに対して、教師としての内省を繰り返してきた。そこで、学期の途中からプロジェクトワークをするという原則を崩して、自分が学習者のニーズにあうと考える授業を一人で行なうようになった。だからこそ、最初多くの問題を抱えていたこのクラスで劇的な変化が起こり、最終的に、涼子さんがずっと追求してきた「幸せな授業」と「心のある流れの授業」(李, 2004)ができるようになったのである。つまり、「ざわざわ」とした授業をはじめ、涼子さんは実践の中で、自分が向き合う具体的な学習者を見つめながら、自分の様々な知識を内省的に駆使し、さらにそこから新たな知識を獲得し、教師として発達しているのである。むろん、涼子さんの知識はどこかの日本語教育の理論の本に書かれている理論通りのものではない。涼子さんの知識は具体的で様々な要素に影響された個別的で、“特殊”なものかもしれない。しかし、教育現場に立つ教師の行なうどの実践もそれぞれ“特殊”なものである。自分の専門的知風景の中で、学習者を中心におき、“このクラス”に最も合う実践を開拓していく能力こそ、教師の専門的能力なのである。その意

味で、涼子さんは、他の日本語教師に「プロ」だと思われなくても、専門家としての教師に関する現代的イメージに合ったプロの日本語教師である。

5. 振り返り

ここまで、私は「ざわざわ」とした授業や、「学習者との関係構築を重視する」涼子さんの授業観に関する彼女の日本語教師としての考えやその中に含まれている専門的な意味を探求してきた。私は、自分の語学経験から作られた「授業」に対するイメージをもって涼子さんの授業に接して疑問を感じたのである。研究者自身の価値観で涼子さんの授業を見るという研究姿勢ではなく、研究者としての自分を内省や反省することを通して、感じ取った疑問を敏感に心に留め、涼子さんの実践と彼女本人への「理解」を深めることから、彼女の実践を取り巻く専門的知風景の中において、実践的な言語で答えを得ようとした。

その結果、得られたのは涼子さんの考え方に対する理解であり、彼女の日本語教師としての見識に対する理解と学びであり、彼女の日本語教師としての専門性に対する理解であった。また、これによって、今まで私にはなかった教育に対する新たな理解が広がったのである。

【注】

- 1) Clandinin & Connelly (1995) は教師の知識をより大きく、複雑な文脈から理解するために、教師の専門的知風景 (professional knowledge landscape) というメタファーを提唱した。これはそれまで教師の知識を断片的に、狭く見ていたことを改善するためのメタファーである。このメタファーの意味について、両氏は次のように述べている。「私たちはこの風景をナラティブ的に構築されるものだと考えている。それは精神と感情、美学に満ちた歴史を持っているものだと思う。私たちはこれを「ものがた」られるものだと理解する。専門的知風景に入ることは、ストーリーに入ることを意味する」(Clandinin & Connelly, 1999:2)。風景というメタファーを使うことによって、教師について理解するとき、限られた数の分析項目だけではなく、教師の専門的な知識に含まれる多様な人、場所と物、およびその複雑な関係そのものを統合的に理解することが可能になるのである。
- 2) 「反省的实践家」はもともと、建築、都市計画、臨床心理、経営コンサルタントなどの専門家の事例研究をもとにしている。Schön は「古典的専門性」に基づく「技術的熟達者」に対抗し、複雑な課題の中に主体的に関わり、多様な領域の知を統合しつつ自らの経験から得た認識を生かしながら、活動過程において、自分の行為を自分で見つめ、対話しつつ、専門領域を超える課題に取り込んでいる専

門職を「反省的实践家」と呼んでいる。

- 3) 学習者の名前はすべて仮名である。
- 4) 涼子さんの授業はプロジェクトワークを中心とする授業だった。この授業は第二回目の「大学周辺の情報を収集しよう」というプロジェクトワークの発表のための授業である。
- 5) 「大学周辺の情報を収集しよう」というプロジェクトワークを行なうために、クラスの学習者の中にグループで情報を収集する人もいれば、単独で収集する人もいた。そのうち、「食べ放題グループ」が最も人数の多いグループで、食べ放題の情報を収集するグループだった。
- 6) 【020523】のような表記は調査の年、月、日を表すもので、例えば、【020523】は、2002年5月23日に取ったデータであるという意味を示す。

【参考文献】

- 佐伯胖（1995）『「学ぶ」ということの意味』岩波書店。
- 佐藤学（1993）「教師の省察と見識＝教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号。
- 佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店。
- 佐藤学（1998）『教師というアポリアー反省的实践へー』世織書房。
- 藤岡完治（2000）『関わることへの意志—教育の根源』国土社。
- 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。
- Bateson, M. C. (1994) . *Peripheral Visions: Learning Along the Way*. New York, NY: Harpers Collins.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1995) . *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000) . *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Sans Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1987) . On narrative method, biography and narrative unities in the study of teaching. *The Journal of Educational Thought*, 21 (3) :130-139
- Elbaz, F. (1983) . *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Geertz, C. (2000) . *Available Light: Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Hargreaves, A. (1984) . Experience counts, theory doesn' t: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57: 244-254.
- Hargreaves, D. (1980) . The occupational Culture of Teaching. In P. Woods. (ed.) , *Teacher Strategies*. London: Croom Helm, pp. 125-148.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996) . Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves. (ed.) , *Teachers' Professional Lives* . London: Falmer Press, pp. 1-27.
- Holliday, A. (2002) . *Doing and Writing Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jackson, P. (1986) . *Life in Classrooms*. Chicago. IL: University of Chicago Press.
- Lortie, D. C. (1975) . *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983) . *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NJ: Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美 [訳] (2001) 『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—』ゆみる出版 .
- Schön, D. A. (1987) . *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (1969) . The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78 (1) : 1-24.
- Shulman, L. S. (1987) . Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1) : 1-22.

(修了生・深圳大学)

(2005 年 9 月 1 日受付)

(2005 年 10 月 13 日修正版受付)

(2005 年 11 月 9 日再修正版受付)

(2005 年 12 月 2 日再々修正版受付)

(2005 年 12 月 12 掲載決定)