The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解
Author(s)	李, 暁博
Citation	阪大日本語研究. 2004, 16, p. 83-113
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10848
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

『阪大日本語研究』16（2004）

日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解

Narrative understanding of professional knowledge of a JSL teacher

李　暁博
LI Xiaobo

キーワード：教師、専門知、ナラティブ、Narrative Inquiry、ジレンマ、学習者

【要旨】

本稿では、教師の知識様式はパラディグマティックではなく、ナラティブであるということについて、今までの先行研究の知見を踏まえながら述べるとともに、このようなナラティブ的な教師の専門知を研究する具体的な研究手法であるNarrative Inquiryとは何かについて論じる。また、このような考えを基に、私が実際に日本語教育の現場で行ってきたフィールドワークから一人の日本語教師（涼子さん）の専門知を彼女の実践風景から探ることにする。この研究は、Narrative Inquiryという研究手法を通して、涼子さんの実践文脈に沿って、彼女が日本語教師として抱えているさまざまなジレンマ、思い、見識、及び彼女の実践の変化をナラティブ的に叙述することによって、彼女の専門知はどのようなものであるかを明らかにするものである。

1．教師の知識とナラティブ

日本語教育の教師をしようと思う私が、教育について考える時、或いは教師のあり方について考える時、何に注目し、どのように研究すればいいかという問題がつきまとう。筆者の私がこの問題を考えようとする時代は1960年代ではなく、1970年代以来、この分野で既にたくさんの議論がされてきている21世紀の今日である。私がなぜ教師、教師の知識について研究しようとするのか、そして、なぜ他の研究方法ではなく、質的研究のNarrative Inquiryという手法を選ぶのかという問題はもちろん私が今まで歩んできた歴史、そして、学問領域での私の研究、学習経験と密接な関係を持っているが、一方で、明らかに、教育、教師の知識の分野全体の研究、考え方の変化、そして、広く言えば、人文社会科学の分野におけるこの30年間の研究方法、考え方の変化から受けた影響が大きい。

この章では、なぜ教師の専門知を研究しないといけないのか、また教師の専門知とはど

のようなものなのか、それをどのように研究すればいいかという問題をめぐって、先行研究の知見を踏まえながら論じていきたい。

1．1．なぜ教師の「専門知」を研究するのか

教育の分野で、最初から教師の実践が重視され、教師の「専門知」というものが認められたわけではない。次の節では、教師についての研究の大まかな流れを概観し、教師の知識の研究はなぜ「実践知」から「専門知」に変ったのかを論じる。

1．1．1．教師についての研究の流れとパラダイムの転換

教師、教師の知識についての研究は1980年代半ばから盛んに行なわれ始めた。その背景にあるのは、1970年代から1980年代半ばにかけての「カリキュラム」研究から「教師」への研究のパラダイムの転換だった。

この「カリキュラム」から「教師」への転換は、主に授業研究を基軸として展開した。(詳しくは佐藤、1996；2002を参照されたい)。1960年代から1970年代までの授業研究のほとんどは「過程・産出モデル」によって成立していた。「過程・産出モデル」は1950年代に普及した行動科学のパラダイムに基づいており、できるだけ良い結果を効率的に達成する産業主義と行動主義の伝統を基盤とし、教室の授業と学習の過程をシステム工学の技術によって統制する方法である。「過程・産出モデル」の授業研究は、授業過程を機能主義的なシステムとして捉え、「システムの過程」の構成要素を独立変数、その「過程」が「産出」する「結果」を従属変数として見なし、両者の相関関係を数量的に分析し、その因果関係を説明することとなる。このように普遍性と効率性を目指す「過程・産出モデル」は約20年の間、カリキュラムと授業と学習に関する研究の全領域を支配していた。

しかし、この「過程・産出モデル」の研究には「三つのC」、つまり、「内容（content)」と「認知（cognition)」と「文脈（context)」が欠落していることがShulman（1987）によって指摘された。つまり、行動科学を基礎とするこのモデルは因果関係の認識によって対象を合理的に統制することを目的としているため、教材の「内容」や教師と学習者の「認知」という不可視な事柄や、現象に関わる「文脈」については研究の対象外にされたのである。

明らかに、三つのCが欠落している「過程・産出モデル」のカリキュラム研究と授業研究において、教師たちは主体としてではなく、ただ研究される客体として見なされている。これをElbazの言葉で言うと、教師はただ教育という大きい機械の中の歯車である(Elbaz,1983：9-10)。研究者は教室の外に身を置き、アウトサイダー的な立場から教室の

中でのカリキュラムの実践をめぐって、どの教室にも通用し、どの教師にも適合するような普遍性のある理論、知識を開発する。そして、この理論と知識を教師に「伝授」してから、教師にこれを教室の中に運び込ませる。所謂教師は理論の「導管」のような役割を担わされてきた。しかし、教育現場に立ったことのある人間なら誰でもこのような外から「伝授」された理論は現場のたくさんの問題を解決できないことが分かるだろう。しかし、当時、多くの教師はこのモデルに抵抗を感じたにもかかわらず、仕方なくこのようなシステムで作られた教師教育のプログラムに服従し、教育方法と理論を勉学していた。

この教育の理論と実践の乖離という問題をSchwabは指摘し、行動科学を基礎とする「理論的様式」に対抗して、「実践的様式」の教育研究の必要性を提起している（Schwab, 1969など）。Schwabによれば、「理論的様式」は新しい知識の形成を目的にしているのに対して、「実践的様式」の探究の目的は、特定の知識の形成よりも実践的問題の解決のための一つの意思決定であり、多様な理論を総合して得られる全体的な認識である。

Schwabのこの考えは今まで教師を指導してきた普遍的な理論様式に対する指摘である。しかし、Schwabの指摘は理論だけに止まっている限界性があることは否定できない。それでも、教師は実践の中で実践的な知識を運用していることを初めて提言し、それへの探究の必要性を提起している点が評価できる。

以上から分かるように、教育の主体を視野に入れていない「過程・産出モデル」の教育研究、そして、行動科学を基礎とする「理論的様式」ばかりの追求には問題があることは自明であろう。実践現場にしっかり目をむけない研究者が作った普遍的な理論はいくら立派であっても、それはあくまでも机上の理論であり、一種のマニュアルでしかない。それを使って、教育現場に立っている実践の主体の教師を指導しきれないことは言うまでもなく、場合によって、自分の実践について考える力を持たない教師を作ってしまう可能性があろう。その結果として、教育の質を高めるどころか、教育の質の低下につながる問題になりかねない。

1970年代頃からこのような問題に一部の研究者が気付き、教育研究に転換が起きたのである。それ以後、授業研究の焦点は「プログラムの開発」から「教師の実践」に変わってきた。さらに、「教師の実践」についての研究はその後、主に、三つの分野、教師の知識(Elbaz, 1983; Clandinin, 1985など)、教師の思考様式（Lampert, 1985など)、「反省的実践の活動」(Schön, 1983 ; Zeichner & Liston, 1996など）で行なわれてきた(詳しくは佐藤2002を参照されたい)。

Elbaz（1983）の研究を始めとし、Clandinin（1985）の研究と、その後のClandinin & Connellyの一連の研究は教師が教室で活用している「実践知」の研究を導いた。1980年代

の半ばからこの方面の研究が盛んに行なわれ始めている。

教師の「実践知」の研究は最初、教師の専門家としての知識の基礎と構造を解明しようとしていた。これはElbaz（1983）、Clandinin（1985）の研究で伺える。しかし、その後、Clandinin と Connelly の研究（Clandinin & Connelly, 1986；Connelly & Clandinin, 1988）は、教師の「実践知」の研究を知識の構造の分析と解明よりも、教師という一個人の理解の方向へ導こうとして、「個人的実践知」という用語を提唱した。が、その後、両氏はさらに教師の個人的実践知を大きく、統括的に捉えようとして、「専門知」という概念へ移行したのである。

１．１．２．「個人的実践知」から「専門知」(professional knowledge）へ

前述した通り、Clandinin & Connelly の早期の研究関心は教師の「個人的実践知」にあった。しかし、教師の知識と教師について20数年間研究を重ねてきた両氏は教師の「個人的実践知」はもしかすると、教師の知識のほんの一部分しか反映していないかもしれないということに気づいた。というのは、教師の専門知は実はとても大きくて、多様であることがその後の様々な研究から分かったからであると両氏は述べる（1995：4)。

その結果として、Clandinin & Connelly は、「研究の発展に伴って、我々は教師の知識を教師のライフヒストリーのナラティブとして、それはストーリー化された生活の構成物として見なすようになった」(1999：2）と述べている。教師の知識をもっと大きく、複雑な文脈から理解するためにClandinin & Connelly（1995）は、教師の専門知風景（professional knowledge landscape）というメタファーを提唱したのである。これは今まで教師の知識を断片的に、狭く見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、美学に満ちている歴史を持っているものだと思う。私たちはこれを「物語」さ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 , 1995：4-5)。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、教師の専門的な知に含まれている多様な人、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。

ここからも分かるように、教師の知識の研究が「実践知」から「専門知」へ転換したのは教師の知識をもっと大きく、複雑なままに捉えようとしているからである。

1．2．研究方法について

前節で述べたように、1970年代から1980年代にかけて教育研究のパラダイムの転換が起きた。一つは前述した内容面での転換であった。そして、もう一つは研究方法の転換であった。それまでの行動主義を基礎としている「過程・産出モデル」の研究手法は数量的研究であった。しかし、教師の教室で活用している実践的な知への注目の必要性から、従来の質問紙調査などに代って、学校や教室を長期間観察する方法や、教師へのインタビュー方法などによる手法がとられるようになった。これは文化人類学的研究、象徴的相互作用論、現象学的解釈学、などの解釈的・記述的方法など新しい人文社会科学を基礎とする質的研究手法から影響を受けた研究手法である（佐藤、1994；2002)。

私は Narrative Inquiry(詳しくは後述する)という質的な研究手法を取る。この節では、ナラティブとは何か、なぜナラティブを使うのかについて論じる。

1．2．1．ナラティブとは何か

ナラティブを日本語で言うと、「出来事描写の物語」という言葉に当たろう。Polkinghorne（1988）ではナラティブは以下のどれかを意味すると述べられている。1）物語を作る過程；2）物語の認知的枠組み、或いは stories, tales,或いは histories とも呼ばれる物語を作る過程の産物(results)である(p.13)。よって、ナラティブの第一の特質は時間(time)性と因果的連鎖（sequence）性である。そして、第二の特質は意味空間の営みの成果としての要素間（elements）の結合や関係である。

また、Connelly & Clandinin（1988）は、ナラティブを教師の知識と結びつけて考え、ナラティブの意味を次のように述べている。「ナラティブは人間が未来の目的に向かって、自分の過去の経験について語り、再び語るという果てしない行為を通して、自分の経験をどのように意味化するかを検討する学問である」(1988：24)。つまり、教師の経験を語り、再び語る行為を通して、その経験の意味を具現化する過程と結果はナラティブである。

私は自分の研究の中でのナラティブという用語の使用を Polkinghorne の考えと Connelly & Clandinin (1988)の考えを総合するものとする。つまり、Polkinghorne が言っているナラティブの持っている人間の意味空間を取り扱う動的な営みという特質を前提に、Connelly & Clandinin (1988) の考えにならい、ナラティブを人間の経験、ライフ、学び、成長を具現化する過程と結果だと考える。

1．2．2．なぜナラティブなのか

Polkinghorne（1988）では、ナラティブと人間の存在との関係を述べている。人間の存

在は物質的領域、有機体的領域、精神的領域からなっているという。ナラティブの意味機能は人間の精神的領域に作用するものである。人間はナラティブを通して、バラバラの意識の断片を有意味なエピソードに組織している。つまり、ナラティブの意味そのものが人間の精神的領域の一プロセスとなっている(p. 1)。

ここからも分かるように、ナラティブの意味は人間の精神領域とは切り離せない関連性を持っているため、ナラティブは我々の生活世界の至る所に満ちている。例えば、我々が自分の過去について自分、或いは他人に対して話し、あるいは書く時、我々はナラティブを創っている。一方で、我々が時間をかけて小説を読み、或いはテレビドラマを見るというのは、実はストーリー化された記述から他人を理解しているのである。人間はナラティブを通して自分や他人の過去、経験を意識化している。文学理論家の Roland Barthes (1966)は、ナラティブを人類の存在と関連して論じている。つまり、ナラティブはいつでも、どこでも、どの社会にでも存在しているものであり、ナラティブの存在は人類の存在と同時に始まり、ナラティブを持たない人間は今も昔もいないという。更に、Bruner(1986)はナラティブを人間が物事を考える一つのモードとして認め、周知の「パラディグマティックモード」と区別をしている。Bruner によると、「ナラティブモード」と「パラディグマティックモード」は(相補的ではあるけれども)、お互いに還元されえない。それぞれの知り方の様式は、独自の作用原理と適格性の基準をもっている。「パラディグマティックモード」は因果関係の型を「もしも x ならば、(then) y となる」という論理的命題で陳述し、最終的に、形式的及び実証的な証明をもたらす手続きに訴えることによって立証する。それに対して、「ナラティブモード」は因果関係の型を「王が死んで、そしてそれから (then) 王妃が死んだ」という物語による陳述をし、2つの出来事の間のいかにもおこりそうな特定の関連 ── 死を免れないことの深い悲しみ、自殺、裏切りといった ── の探究につながる。要は、「ナラティブモード」は真理をもたらすのではなく、真実味をもたらすのである。

考えてみれば、我々人間は複雑な現実の意味合いや豊かなニュアンスを捉えるとき、ストーリー[1)]を通して物事を考えている。「パラディグマティックモード」で使われている定義、事実の陳述、或いは抽象的な提案などによって豊かなニュアンスは表出されないであろう。つまり、ストーリーに含まれている知識は抽象的にルール化したり、理論的に陳述したりすることはできない。さらに、Barthes の言葉に従うと、ナラティブを持たない人間はこの世にいないということからも分かるように、我々が人間について研究しよう、或いは一人の人間を理解しようとする時に、その人間の精神的領域の部分、つまり、その人のナラティブ的意味への理解はなくてはならないであろう。人間のナラティブ的意味が複雑な意味合いと豊かなニュアンスを含む以上、「パラディグマティックモード」が使う検証や

証明の考え方は合わないであろう。人間のナラティブ的意味を理解するにはナラティブの持つ繊細で豊かなニュアンスをそのままに理解しないといけないということになろう。

日本語教育というとても人間的な分野を研究対象にしている以上、人間の研究はなくてはならないと私は思う。さらに、教育という人間の精神的領域と直接関わる部分をテーマにするならば、ナラティブ的意味の理解は欠かせないことだと思う。これはなぜ私が自分の研究で「ナラティブモード」を選んでいるかという理由である。

次に、私が教師の専門知をナラティブ的に研究する具体的な研究手法、Narrative Inquiry について述べていく。

1．2．3．Narrative Inquiry

Narrative Inquiry は Clandinin & Connelly（2000）などによって提唱されている、経験を理解するための最も適切な研究手法である。これは両氏が教師と教育について約20年の研究を重ねた最終的な到達点である（Clandinin & Connelly, 2000：20）。

Narrative Inquiry 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違わない。しかし、Narrative Inquiry は他の質的研究手法と区別される二つの特徴を持っている。

一つは研究者と参与者とのコラボレーションである。つまり、Narrative Inquiry 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。よって、Narrative Inquiry 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、もう一つの特徴は「三次元」（Three-dimension）である。

Clandinin & Connelly は Dewey の「経験」的概念、状況、連続体、インターアクションという用語から Narrative Inquiry の三次元という概念を創造している。まず、一つ目はインターアクションである。インターアクションというのは個人と社会のことを指している。これを Clandinin & Connelly (2000) は違うところで、Inward と Outward というキーワードを使って説明している。Inward というのは個人の内面的な状況、例えば、Feeling、希望、精神的な傾向などを指し、Outward は実存的な状況、環境のことを指す(p.50)。インターアクションという用語は Narrative Inquiry の個人の内面的な性質と、それが環境、社会との相互作用の関係の中にあるという性質を語っている。よって、Clandinin & Connelly はこのインターアクションを Narrative Inquiry のキーワードとして捉え、研究

する過程においても、研究した結果においても、個人と社会両方の意味を強調する必要があると提言している。

そして、もう一つは時間的な連続体の概念である。Clandinin & Connelly の違う用語でいうと、Backward と Forward である。これは Narrative Inquiry が常に過去、現在、未来という時間的連続体にある特性を語っている。つまり、研究者、研究参加者の「経験」、「ナラティブ」を理解するには、過去、現在、未来の間を行ったり来たりしてシフトすることが大事である。

また、三つ目は置かれる場である。というのは「経験」、「ナラティブ」、そして、Narrative Inquiry のどれもある特定の場所で起きているからである。例えば、教師の専門知を研究する場合、教師の実践はどのような場において起きているか、つまり、その学校はどうであり、教室の中はどうであるかについての物理的描写が大事である。

これらの要素は Narrative Inquiry 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のである。

このように見てくると、Narrative Inquiry は「三次元」の性質を帯びているナラティブである。研究参加者と研究者の「経験」を、研究者が設問をし、フィールドテキストを書き、解釈をし、個人と社会両方を強調し、内的と外的なバランスに注意し、イベントを現在、過去、未来的に見ながら、リサーチテキストを書いていくというプロセスと結果である。つまり、Narrative Inquiry は生きられた物語であり、「経験」を理解、表現する方法でもある。

2．一人の日本語教師（涼子さん）の専門知の理解

1章で述べてきた考えに基づき、私はこの研究の中で、Narrative Inquiry という手法を使い、ABC 大学（仮名）の留学生を対象とする日本語教室をフィールドとし、日本語教育について大学院生をしながら、非常勤講師をしている私の研究参加者、涼子さん（仮名）の実践風景において、彼女の教師としての専門知を語ることにする。

私はほぼ一年間にわたり、週に一回、この教室での参与観察をしてきた。フィールドノートを書く以外にも、涼子さんと授業前、授業後に行なったさまざまな話し合い、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、彼らが交換した 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、学習者との話し合い、インタビューなどもデータとして集めた。私はこのような情報源から、涼子さんを人間として、教師として、教室内外での複雑な生活を複雑なま

まに、語ろうとしている。涼子さんのナラティブは彼女の専門知を語っているものであり、彼女のパーソナリティ、ビリーフ、そして、今までの彼女の歴史、経験、及び背景にある社会文化的な要素によって特徴づけられる。また、“今、ここで”の状況に含まれている様々な人間、コンテキストなどにも特徴付けられる。

とは言っても、このような涼子さんのナラティブはあくまでも、私という人間が理解し、解釈しているナラティブであるに過ぎない。このナラティブは私という人間の歴史、経験、パーソナリティ、アイデンティティなどによって特徴付けられるものである。

2．1．涼子さんの仕事のコンテクスト

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日本語のクラスが設けられている。入学した時点での日本語のレベルで、今年は三つのクラスが設けられた。涼子さんのクラスはこの中の“三クラス”で、所謂日本語レベルの最も低いクラスなのだ。

ABC大学の日本語講師は主に非常勤講師である。涼子さんのクラスを担当する講師は合わせて5人で、そのうち、専任の教師は一人だけだ。非常勤講師の中に一人コーディネーターの先生（Wさん）がいる。涼子さんの授業は木曜日4限の一コマだけだ。クラスには学習者が9人いる。そのうち、朴さんだけが韓国語話者で、他の8人全員が中国語話者である。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だ。

2．2．問題がつきまとう涼子さんの実践風景

このクラスの一番最初のカリキュラムは涼子さんとコーディネーターの先生のWさんともう一人の先生（Jさん）と一緒にプロジェクトワークを行なうことだった。これはWさんの提案である。Wさんの計画したプロジェクトワークの目標は学習者たちの日本語のレベルを上げるだけではなく、彼等がこれから大学で勉学するために必要なアカデミックなスキル（実用的なスキルなど）を一緒に上げるというところにあるという。

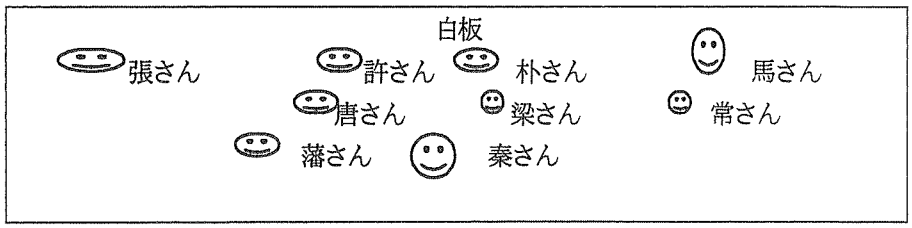
このような目標を持ち、このクラスは週に8時間、チームティーチングでプロジェクトワークをしていた。最初のプロジェクトワークはコンピューターの使い方であった。そして、二度目のプロジェクトワークは「学校周辺の情報を収集する」というテーマだった。これをテーマにする当初の狙いとして、Wさんが「1．学内とその周辺を調査し、学生生活に有意義となりそうな情報を収集、自らの生活に役立てる。2．収集した情報をもとに、紹介ビデオを作成し、友人知人に'近況報告'という形で送る。」として設定していた。

しかし、実際、この狙いはうまくかなえられるのだろうか？涼子さんのある日の授業のストーリーを一緒に経験していただきたい。

涼子さんの教室でのストーリー（1）

彼女たちが帰ってこない（5月16日）

5月16日、この日もいつもと同じ、私と涼子さんが2時45分ぐらいに教室に入ってくる。私は張さんの後ろの席に座る。今日の教室の中の座り図はこのようになっている。



〔図1　2002年5月16日の教室〕（顔のマークはグループごと[2)]に違う）

教室の真中ぐらいに座っているのは“食べ放題グループ”の許さん、朴さん、唐さんと後ろの藩さんだ。前の許さんと朴さんが後ろに向いて、唐さんと中国語と日本語を混ぜて何かを話している。藩さんは隣の秦さんと大きな声で中国語を話す。この二人はいつも一緒に座り、自分たちの話で盛り上がる。“食べ放題グループ”からちょっと離れた席に静かに座っているのが梁さんと常さんだ。二人はときどき中国語で話す。そして、ドアの近くに、一人ぽつんと座る張さんがいる。張さんの席と反対側の窓際の端っこに馬さんがいる。

涼子さんがざわざわしている教室の中をちょっと見て、「こんにちは」と言いながら、自分の荷物を、前に置かれているこの教室での唯一の机のところに置く。何人かが涼子さんの方を見ている。しかし、教室の中の中国語の声と笑い声は止まっていない。涼子さんは何も言わずに、自分の目の前に座っている“食べ放題グループ”のところに来る。涼子さんは授業に来る前に、“食べ放題グループ”は食べ放題についての情報収集を終えているので、今日は旅行に関する情報を収集するということをメーリングリストで知っていた。涼子さんが四人の進行状態を聞きに来ている。しかし、涼子さんが入ってきたのを誰も意識していないかのように、中国語の声がまだ聞こえる。

涼子さんは学習者のプロジェクトについて一人ずつ話を聞いていく。この間に、涼子さんと話していない学習者たちはまた隣の人と話をしたり笑ったりする。

涼子さんは“食べ放題グループ”と5～6分ぐらい話をして、張さんの所に来る。張さ

んは休日の時に休まない日本の病院について情報収集をするということだった。授業に来るとき、涼子さんは私に張さんが今日 Excel を使って、収集した情報を整理すると前の先生から聞いていると言った。涼子さんは今日張さんと一緒に Excel を使うことを予定していた。

しかし、最後まで話をすると、張さんが先週入力したデータがなくなったため、今日はもう一度データ入力からやり直さないといけないという。

このとき、教室の中で“食べ放題グループ”の人たちが前の朴さんに「私は～といいます。私は韓国人です」の中国語を教えている声が耳に入ってくる。朴さんが教わった中国語の発音を口で繰り返して言ったら、唐さんと許さんが「すごいね、うまいね」とすごく喜ぶ。“食べ放題グループ”が「中国語教え」で盛り上がっている。中国語の分からない涼子さんは彼らの話を勿論分かっていない。

涼子さんの授業をまだ一回しか経験していない私はその時、涼子さんがなぜ学習者を静かにさせるために何か指示などを出さないのか、教室のざわざわ状態を気にしないのかを不思議に思った。が、涼子さんの顔には何も不思議な表情がなく、秦さんに話を聞きに来る。授業の前、涼子さんは私に、秦さんが先週国際交流センターの先生にしたインタビューの録音テープを持ってくるはずで、今日涼子さんは彼女と一緒にその日本語のチェックをすることを予定しているといった。しかし、4分ぐらい話をして、秦さんがテープをもってきていないことが分かった。

涼子さんはざわざわとした中で、梁さんと常さんの所に来る。梁さんと常さんは一つのグループで活動をしているが、今日、二人は図書館のインターネットで情報を収集すると涼子さんに言う。涼子さんは二人に「じゃ、行っていいよ」と二人を教室から出す。梁さんと常さんが教室を出るとき、教室は、一瞬、静かになった。「どうして？」と皆が思っているようだ。しばらくすると、秦さんも教室から出ようとして、涼子さんに「帰ってこなくてもいいですか？」聞く。涼子さんが「時間があったら、ちょっと戻ってくれる？」という。あっという間に、秦さん、そして、張さんが教室から消えた。

私は涼子さんが二人を教室から出すことを事前に予想してはいなかっただろうと思う。

涼子さんがまだ話している“食べ放題グループ”のところに来る。彼女たちとちょっと話した後、涼子さんがどうやって調べるかについて、皆にアドバイスをする。藩さんが前に座っている唐さんにウインクをする。涼子さんがそれを見て、「何、そのパッチパッチの目は、行っていいよ」と笑いながら言う。四人も笑う。そして、教室から出て行く。涼子さんが「4：10に戻ってきてね」という。四人は話しながら教室から消えた。

今までざわざわしていた教室は一気に静かになった。教室の中は私、涼子さんと馬さん

三人だけになった。いきなり、涼子さんは私に向けて、大きなジェスチャーをしながら「私、暇になった。私の仕事がなくなった。ハハハ....」と言って笑う。

私も笑った。が、このようなことを経験したことのない私はどこかで何とも言えないある種の空白感と緊張を感じた。学習者のほとんどいない教室は教師の勇気と自信をどれぐらい必要とするかを強く思った。

涼子さんは皆が図書館に行っているのかどうかを心配しているようで、私と馬さんに「私は図書館を見て来るわ、馬さんはどうする？」と聞く。馬さんは「おれも行く」という。馬さんは図書館でインターネットを使って情報を収集してみたいという。そして、三人は図書館に行く。

その後、4時10分ごろ私と馬さんが図書館から教室に戻ってきたとき、事前に戻ってきた涼子さんは“食べ放題グループ”と話をしていた。暫くして、“食べ放題グループ”は帰っていった。そして、馬さんも教室から帰っていった。

教室の中に私と涼子さんだけになった。涼子さんが私に「あ、もう～、どうしよう。」と深くため息をつく。私は「え？どうしたの？」と涼子さんに聞く。すると、涼子さんはさっき“食べ放題グループ”が教室に戻ってきたとたん、手にたくさんの旅行パンフレットをもって、「資料が多すぎて、何を調べたらいいかわからない。」と言ったという。涼子さんは「私がアドバイスをしたら、四人はそのまま乗ってきて、なんか、自分たちのプロジェクトじゃないみたい！」と一気に私に言った。涼子さんの顔と目に今まで見たことのない疲れと失望が見えた。私が何かを言おうとすると、涼子さんは「だから、この四人は自分たちで何をやりたいか実は分かっていないだろうと思う。テーマはあるけど、テーマだけで動いていて、そのテーマから何を知りたいか実は考えていない。今分かった。だから、日本語を生かすという問題点以前のなんか。ちょっと、これでプロジェクトワークをするのは、どうかなと思う。」と私に大きな声で言う。そして、涼子さんはこのチームティーチングでするプロジェクトワークに「きっとどこかに問題がある！」、「やっぱりどこかが違う！」ととても高ぶった口調で私に言う。

私はこんなに気持ちを高ぶらせている涼子さんを初めて見た。自分の中でもきっとどこか問題がある、どこかが違うと思った。しかし、涼子さんをなんとか慰めようとした。

そして、私と涼子さんは廊下を通って、非常勤講師室に戻る。歩きながら、涼子さんが私に叫ぶような声で「もう、木曜4限の授業、私、達成感を感じたことがないのよ、一回も！もう四回もやったのに、やったという感じがないのよ！なんで～、なんでだろう！や、本当に悩むわ、私落ち込むよ。落ち込む時期かな？」と目も空ろな顔をしていう。

同じ教師として私はその日、涼子さんの授業を不思議、疑問と緊張いっぱいの中で経験

した。

教室外でのジレンマ

その日(5月16日)の夜、涼子さんはチームティーチングのメーリングリストで「授業報告」のメールを流した。その中で涼子さんは「今日の授業は手応えがつかめず、妙に不安と感じてきた。」、と「彼等の問題意識をもう少し高めるように、こっちからの仕掛けが必要なのではないか」と自分の不安と授業への提案を書いていた。

その次の日(5月17日)、涼子さんとJさんとWさんが授業の打ち合わせ会をした。授業直後よりはるかに冷静になっている涼子さんが「私たちもうちょっと押し付ける必要があるかなと思っている」と改めて提案した。WさんもJさんも同感を示したが、Wさんはこうなった原因の一つは学習者たちがこのような授業の形態を前に経験したことがないからだと分析した。涼子さんはこれを聞いて、自分も経験したことがないと言った。打ち合わせ会の最後に、涼子さんは「今やっていることは1年間終わった時に、“あ、本当にやった!”という達成感を本当に感じたいよね。」と言ったら、Jさんは「絶対そうしたい!」と言った。話し合いはとてもいい雰囲気の中で終わった。

調査初日(5月9日)、涼子さんは私に自分は前にプロジェクトワークを経験したことがあると言っていた。しかし、ここでは、涼子さんはこういう授業の形態を経験したことがないということから私はズレを感じていた。

しかし、ある話し合いから、私のこの疑問が解けた。それはある日、私が涼子さんに涼子さんはプロジェクトワークというやり方が好きではないと理解していると言ったら、涼子さんは「前の学校でやっていたプロジェクトワークは楽しかったから、プロジェクトワークが好きよ」と言った。そして、涼子さんは以前自分が経験したプロジェクトワークについて語ってくれた。そのときは、一つのプロジェクトワークをするには、とても時間をかけていた。テーマは学習者に選ばせ、彼等がプロジェクトワークの主体だったが、計画はコーディネーターの先生が綿密にしていた。先生はあくまでも脇役で学習者が助けが必要なときに、手伝える準備ができていた。テーマと関連ある読解の資料を事前に与えて、インプットを十分に与える。それについて、授業でディスカッションもさせたりした。その後、学習者たちが外へ出て、資料を収集したり、インタビューをしたりした。だから、そのときは教師としての自分の役割がはっきりしていて、楽しかった。しかし、今回のプロジェクトワークの計画についてWさんとJさんと話し合ったとき、涼子さんは以前に自分が経験したプロジェクトワークと違うことがあると感じた。どちらかというと、今回の

ほうが最初から計画が安易だったように思った。これって大丈夫かなとやや疑問を感じたという。しかし、涼子さんは前の時と違って、今回は恐らくWさんが第二言語習得の理論をもとにこれを計画しているかもしれないと考えたと言う。

この話し合いがあったから、私は涼子さんのプロジェクトワークをめぐる複雑な気持ちを少し理解できるようになる。

続く涼子さんのジレンマのストーリー

教室での問題

「1年間終わった時に、“あ、本当にやった！”という達成感」を感じたい涼子さんのその後のストーリーはどうなっているのだろうか？

5月23日、つまり、「彼女たちが帰ってこない」授業の次の週の木曜日の涼子さんの授業は「学校周辺の情報を収集する」プロジェクトの発表会だった。

その日の涼子さんの授業の様子の一部である。

発表する前に、涼子さんは皆に原稿のチェックと準備する時間を与えた。食べ放題グループが発表の話を混じながら、中国語で雑談をする。、、、、、、唐さんは朴さんに、「朴、来週の水曜日、藩さんの家へ食べに行こう」と日本語で話し掛けた。そこで、朴さんが「水曜日、何日？」と聞いたら、藩さん、唐さん、そして、朴さんはそれぞれ自分の手帳を取り出して、ひにちをチェックする、、、、この間に、涼子さんは梁さんの所で彼女の発表原稿の日本語のチェックを手伝っている。そして、涼子さんは私に「常さんと一緒にその日本語をチェックしてあげてもらえる？」と言った。私は観察とメモするのをやめて、常さんの傍に行って、常さんの書いたものを見る。常さんの前の机に「大阪　南港野鳥園」というインタネットからプリントアウトした紙が置かれている。そして常さんは何かを書こうとしている。しかし、常さんの書こうとする紙には、「大阪　南港野鳥園」というタイトルしか書いていない。これで私は常さんが発表する原稿をまだ作っていないことが分かった。発表するまで時間はそんなにない。私はちょっと焦りを感じた。そこで、私は「私は大阪南港にある野鳥園について発表します」を言い始めたら、それを常さんが紙に書いていく。

私は常さんの原稿を作るのに必死になっていた、クラスの他の人たちが何をしていたかはまったく観察できなかった。しかし、常さんの原稿を作る途中から、私は心のどこかでちょっと悲しみを感じた。というのは、私は涼子さんたちがどれぐらい真剣にこのプロジェクトワークに取り掛かっているのかを知っているからだ。常さんのデータからは、涼子さんたちの目標、つまり、データ収集に必要なインタビューを全く使っていないことが分かる。三週間にわたって、準備したデータは結局インタネットからプリントアウトしたもの

だけだったのかと私はなぜか悲しく思った。

私はここで思わず涼子さんが以前言っていた「もうちょっと押し付ける必要がある」、「皆にプロジェクトより、その目的をはっきり知らせる必要がある」という言葉を思い出した。涼子さんも今までの授業からこの問題を感じていたのだろうか。

【020523フィールドノート】

そして、その次の週の木曜日（5月30日）に、「学校周辺の情報を収集する」というプロジェクトワークを終え、次の新しいプロジェクトワークに入ろうとするために、フィードバックの時間が設けられた。その日の授業が終わった後に、教室に私と張さんと涼子さん三人だけが残っていた。

張さんは段々と私を信頼してきているためか、先週も今週も授業の前と後に私にこのクラスでの日本語の勉強についての要望を言った。彼女は自分の日本語にほとんど自信がないという。彼女の日本語の一番だめなところは会話ではなく、文法だと言う。なぜなら、日本語学校で日本語の文法を習ったが、その時は、学費と生活費を得るために、毎日一生懸命アルバイトをしないといけなかった。だから、習うべきことは習えなかったので、片言の日本語は話せるが、長文や複雑な日本語などは話せないことを言っていた。日本語が読めない、書けない自分に結構焦っているという。そして、張さんは私にこのクラスの人たちはほとんど同じ問題を抱えているという。

私は張さんの話を選んで涼子さんに言ったことがある。なぜなら、涼子さんとコーディネーターの先生の苦心を私は知っているからだ。

いつも授業の中でとても静かな張さんは急に涼子さんに日本語で話し掛ける。

張さん：先生、次は何をやりますか？

涼子：今日、皆さんが書いたフィードバックを読んで、皆さんの要望を見て、また月曜日から新しいプロジェクトを始めると思うねん。ただし、皆さんがやって欲しい文法とかもちょっとずつ入れていくつもりです。でも、ちょっとずつね、全部変えることはないから、ちょっとずつ。

張さん：先生、私たちは3クラスの人が基礎がよくないです。1クラス、2クラスは上級です。大体意味はわかります。詳しく文法あまりできない。それから、日常会話難しくない。ここ日本です。しかし、上品の日本語分からないです。

涼子：はい、そうね。しかし、文法が分かるといっても、必ずしも上品の日本語が話せるとは限らないからね。まあ、張さんの言っていることもすごく分かるけどね。確かに、

文法とかをやったら、勉強したという実感があるだろうけどね。

【020530フィールドノート】

教室の外での葛藤

涼子さんがどれぐらい張さんの話を受け止めたかは分からないが、その次の日(5月31日)に、涼子さんと同僚の先生が前日(5月30日)学習者が書いたフィードバックを元に、今までの問題点を反省し、これからのやり方について話し合っていた。母語を使ってフィードバックを書いた学習者もいた。その人達のフィードバックを私が翻訳することになった。私は手にある藩さんが中国語で書いたことを日本語に翻訳して皆に読む、「私は先生に、私たちにとって、面白くて、圧力がなく、自主的に参加しようとする活動テーマを設定してほしい。そこから日本語を勉強したい。今回の調査は私がちょっと圧力を感じた。なぜなら、自分の日本語はまだ下手なので、調査に行くとき色々心配がある」。これを三人の先生が深刻そうな顔で聞いている。Wさんもずっと頷いていた。そして、私が読み終わると、Wさんが次のように話した。

Wさん：一つの解決策として、フィードバックを大事にして、文法的なこととか、どんどんやるという形でね、彼女達の要望に応えられるというのが一つの方法だと思うけど。今回は、プロジェクトをパーとやって、それを発表して、それからフィードバックやったやろう。それをもうちょっと細かいスパンでフィードバックをやっていく。

涼子さんもJさんもWさんの意志を確かめながら話をした。そして、

涼子：長いね。そうなると、一つのプロジェクトが。だから、一番最初のテーマ設定がこけると、本当にそれが自分に適しているかどうか、持続できるかどうかという不安もまず大きいというのがある。彼らが書いたその圧力を感じたというのは自分が自分の日本語力というのがまだなくて、日本人にインタビューを聞くときに、やはり、分からないとか、そういう意味だと私はとらえているけど。だから、もう少し、文法とか、本とか、そのお勉強？というので自信をつけたいというのを彼女達が言いたかったのかなと思うよ。だから、一番最初のテーマ設定のために、何かそのような時間を設けてというのもあり。

Wさん：うん、あっていいと思う。

涼子さんの提案に対して、WさんもJさんも賛成の意を示している。しかし、主旨としてはやっぱり皆に外に行ってインタビューをさせることだった。これを聞いて、また不安を感じたのだろうか、涼子さんはまた次のように話す。

涼子：なんかね、私、そのプロジェクトワークにいたっても、教師の役割というのがやっぱりなんかナビゲーターやと思うのよ。で、やってみたんだけど、彼女達がよく言ってい

るのは日本語クラス１と日本語クラス２と自分たちの実力の差というのが本当に画然としている、私たちは下なんだ、思い込んでいるところがある。そういうことがあるから、どうしても、授業スタイルで安心できるかどうか知らないけど、でも、なんというかな

Ｊさん：ようは、こうパーと詰め込んでいく方が速いという

涼子：思い込んでいる、むしろ。で、私もそうじゃないと信じたいけれども、だけど、このまましていくと、彼女達も今の意欲が疎らになると思う。これだけ意欲をもっている人たちだから、何かちゃんと持続させたいというのがあるので、だから、違う方向に行き進んでも、やっぱりこっちに戻るというような軌道修正をやっぱりしたい。

【020531フィールドノート】

涼子さんはこの話し合いで今まで考えていたことを一生懸命伝えようとしていると私には聞こえた。涼子さんにとって、いつも自分の意見に対して賛成の意を示してくれている同僚の先生に対して違う意見を強く主張するのは簡単ではないはずである。しかし、涼子さんの発話は“学習者”をかなり意識していることが分かる。涼子さんは今まで学習者たちの反応、彼等が言っていた言葉を一つ一つ心に止めているからこそ、同僚の先生と学習者の間でジレンマを抱えているのだと私は感じる。しかし、この時点での涼子さんにとっても、このよく噛み合わないクラスをどのようにすればいいかははっきりと分からないようだった。

問題の要因の発見

涼子さんのクラスはその後、「恋愛・結婚」というプロジェクトワークに入った。しかし、やっぱり教師たちが想像したほど学習者たちは興味を持たなかった。そこで、途中から、このテーマを早く終えようということになった。６月13日の涼子さんの授業はまたフィードバックの時間になった。

その日の朝、涼子さんと会った時から、涼子さんのテンションが低いことに気付いた。そして、電車に乗ってから、すぐに涼子さんは昨日メーリングリストで決めた「恋愛結婚」のプロジェクトを早く終えることを私に言った後に、次のように話した。

涼子：もう、わからへん、すごい、しんどいやんか＜苦笑い＞なんというか、流れとして悪くはないのかなと思ってしまう自分もいたから、なんか、今、どうとも言えないというか、教師としても、やりきれないし、学習者に対しても申し訳ないし、や、私も自信をもって授業できないしみたいな。

【020613　電車の中での会話】

涼子さんの話を聞いて私もかなりショックを受けたような気がした。知らず知らずの間

に私も彼らのプロジェクトの一員になったような感じで、彼らのプロジェクトの発展を考えていた。さらに、学習者の希望を私は中国語で聞いているから、その分、なんとか彼らを助けたい気持ちが強かった。今の涼子さんのがっくりとした気持ちを聞いて、私も複雑な気分になった。涼子さんに対して何を話せばいいか分からなかった。

そして、暫くしてから、涼子さんはまた話す。

涼子：や、だから、状況で、物事を考えるまでには、まだ行っていないで、K 先生(涼子さんの先生)ともちょっとその話をしてたんけど、結局日本語の基礎体力がない、まだね。ある日、K 先生が、やっぱりねって、その文型積み上げというのを馬鹿にすることができないと言ってた。そのときに、「私も思う、やっぱり、そういう基礎体力を身につけさせるような教え方をしていないと、バランスの取れたものは考えられないよね」と、もう、それすごいそうそう、そのとおりと思って、思わず言った。

【020613　電車の中での会話】

涼子さんはここでいきなり「基礎体力」、「文型積み上げ」という言葉を持ち込んできた。これは今までの二人の話し合いの中でも、彼女と同僚の先生との話し合いの中でもなかった。私はなぜかこの 2 つの言葉を聞いたとき、やや興奮を感じた。多分、今まで自分の中でもモヤモヤとしていた部分を涼子さんのこの2つの言葉に語られたからだと思う。涼子さんはここ以外のところでも、日本語教育の活動に参加している。そのようなところでも、涼子さんはこの問題を考えていたのだろうか。教師の知識は孤立しているものではないことを私は改めて実感した。

そこで、私も思わず、プロジェクトをするなら、文型積み上げを入れながらする必要があると言った。すると、涼子さんは

涼子：そうそう、プロジェクトって、はっきり言って、運用能力だから、運用に持っていくための基礎体力がないやんか、自信もないやんか、自信もないのに、なんでこういうのをやらんとあかんと、当たり前と思うよ。なんと言うかな、なんか一つのテーマを選んだのであれば、そのテーマに関する教材でも何でもいいから、それを使ってじっくりと、一通り読んで、そこからやっていくのもありじゃないですかと言いたいのね。<沈黙>それ(実用的スキル)を主流においてくるのがどうかなと思ったやん、今ははっきり分かるけど。あの時は、なんか違う、なんか違うんやと思ったんよ、結局、それが日本語の授業っていう授業に、コアでもってくるテーマではなかったんと思う、コアはやっぱり、日本語のなんか言葉で、それを使って何をするというのがまさにスキルでしょう、それを逆にしているから、これをせなあかんから、え？みたいな、どこにいけばいいのかになっちゃう。<沈黙>わりと思うんだけど、私、文型積み上げは悪くないと思うんだよ<笑う>やっぱり、

実際

り：うん、うん、ある程度必要だもん。

【020613　電車の中での会話】

涼子さんは今まで、彼女の実践風景においてカリキュラムをめぐって様々なジレンマを経験してきたことが分かる。教室の外で同僚の先生たちと共有している“理想”を胸にして、教室の中で学習者たちと分かち合おうとしたら、それはなぜか学習者たちに伝わらず、受け入れられなかった。教室の中で感じた学習者たちの“現実”を受け止めて、カリキュラムの軌道修正をなんとかしようとしたら、プロジェクトワークそのものに対する理解は同僚の先生たちと妙に噛み合わなかった。チームティーチングをする以上、涼子さんは自分の同僚の意見を無視するわけにも行かない。一方で、現実的に“病気”を抱えているクラスが自分を待っている。このようなジレンマを涼子さんは一人で飲み込み、苦しんできた。

が、６月13日の話し合いの中で、涼子さんも私も今までなんらかの“病気”を抱えているこのクラスの“病因”がどこにあるかをやっと発見できたような気がした。私はこの“発見”に感動を覚えた。そして、いつの間にか、私は涼子さんのクラスの状況を“病気”に例えてしまった。これは、私が涼子さんのストーリーをもう一度生きてみる過程の中で自然にわいてきた言葉だった。そして、私は涼子さんがこのカリキュラムをめぐって色々悩んできた過程を“病因”を探す過程に例えるしかできなかった。これはこの過程が涼子さんにとってどれほど、複雑で、難しくて、戦いの過程だったかということを知っているからかもしれない。しかし、涼子さんのこの“病因”の発見はどこかの教科書か理論書に書いている“知識”の運用ではなく、“元気じゃない”クラスを真剣に悩み、見つめ、様々なジレンマの中で、自分の実践を試行錯誤してきた過程の中で生まれた涼子さんの“専門知”そのものではないだろうか。

“病因”が分かったためか、涼子さんは次の週からプロジェクトワークから脱し、全面的に一人で教科書を使う授業スタイルに変えた。

２．３．涼子さんのナラティブの探究

私は、涼子さんがこのクラスでカリキュラムをめぐって様々なジレンマのストーリーを経てきたナラティブを、彼女がこのクラスの“病気”を経験し、“病因”を探す過程に例えた。この過程は様々な要素に影響され、特徴付けられている涼子さんの実践そのものであり、彼女の教師としての専門知であった。この専門知は、今までの経験、歴史を持ってい

る涼子さんが新しい実践に向かう時に形成した新しいものである。

「文法を教えるのが嫌いなの」

前のストーリーの最後に、涼子さんが至った結論は学習者たちの基礎体力をつけるために「文型積み上げ」式の授業をすることだった。そこで、涼子さんはもともと文法を教えるのが好きな教師だからだと思われるかもしれない。しかし、決して涼子さんは文法が好きだからというわけではない。それでは、何が涼子さんを「文法」を教える方向に走らせたのだろうか？

涼子：問題は彼らはこれからどうなるかということでしょう？それを考えると、日本語だけで授業を受けるわけやんか、今の状態だとだめだと思う。書けないし、読めないと思うね。だから、周りから自然に身につくというのがちょっともうここでは、限界だと思う。

り：そう、張さんがいったのは、アルバイトでもそれが話せるが、正しい日本語は話せない。

涼子：うん、だから、あそこだと思う。今は周りと授業は同じような感じになっているから、どこでも自分のこの言葉が正しいのかを試すところがないよね、彼らはそれを期待しているかもしれない。もしかしたら、私一番いやな授業なんだけど、木曜日はそれにするべきかもしれない。や、私はきらいね、私はきらいなの。私は嫌いだけど、でももう好き嫌い関係なく、もうここはやらないと彼らの力を伸ばすことがなくなるかもしれない。芽をつぶすかもしれないねん。

【020711　電車での話し合い】

ここで、涼子さんは自分が文法を教えるのが嫌いだと言っている。そこで、私は聞いた。

り：涼子さんがさっき嫌いな授業といったが、本当に好きな授業はどういう？

涼子：やっぱり、W さんと J さんが目指しているような授業がすきなのよ、大好きなのよ、

【020711　電車での話し合い】

涼子さんのこの言葉を私は確かに前にも聞いたことがあるような気がする。しかし、この言葉を聞いたときに、私は驚きを感じた。今までずっと涼子さんの話を聞いてきた私でも、涼子さんは W さんと J さんのやっていることが大好きだということを意外に感じた。そして、涼子さんはなぜこれが大好きなのかを私に語った。

涼子：私は、韓国語を喋る時は授業をうけていないからね。だから、授業はなくてもいいと信じている人なの、本当は。だけど、それをよく考えてみると、自分の環境が恵まれているだけであって、この環境が皆があるかどうか、それがないやんか、たぶん。

【020711　電車での話し合い】

このとき、私は初めて涼子さん自身の韓国語学習経験のことを思い出した。涼子さんが韓国で日本語を教えた時に、自力で韓国語を覚えたことを以前に聞いたことがある。しかし、今の涼子さんの実践の裏にある考えを彼女の前の経験と結びつけて考えてはいなかった。考えてみたら、教師としての私でも同じことをしているのではないだろうか。今の実践のどこかに以前自分が経験していた学習経験の足跡が多少残っている。

しかし、教師の考えは昔の経験と関連があるにもかかわらず、現在の状況に応じて、絶えず自分の経験を改造していく事実を私は涼子さんの次の言葉から感じた。

涼子：でも、私の場合、その時に、これが間違っている、あれが間違っていると言ってくれる友達がいてくれたから。正しさというのがはねかえってくる機会があったのよ、別に授業がなくても。彼女達は多分そこまで話せる日本人の友達がまだいないんじゃない。ま、それだったら、友達作りを積極的に助けてあげたらいいんだけど、そこまで教師はできないから、ね、リミットがある。だったら、もう授業で彼女達の言う言葉を正しいかどうか、判断をする人として存在してもいいかな。

り：この前も、藩さんは大学では日本人の友達はぜんぜんいないって、入れないといった。

涼子：そうだと思うの。あ、そうやろうな～、ほら、アルバイト先とか結局、日本語を学べるような場ではないでしょう、時間に追われているしね、そう、だから、ある意味では、残酷よね、張さんにしろ、唐さんにしろ、適当に話せているけど、でも、よくよく聞いたら、あんまりっていう日本語になっちゃっているでしょう　残酷は残酷よね。

り：涼子さんもすごくそれを感じたの？

涼子：あ、すごくというか、それが悪いという意味ではなくて、なんといったらいいかな？それを認める日本社会であればいいんだけど、ちょっとおかしい日本語でも、心よく受け入れられたりとか、理解をするよというような受け入れる社会であればいいんだけれど、日本というのは、まだそこまで行っていないと思うし、そういう意味では、やっぱり、ことば悪いけど、残酷なんかなという気がする。それで結局さ、なんとなく、生活はできるような日本語は身につけているんだけど、授業とかで、テストとかあると、点数が悪いものをとってしまうわけでしょう、それで、あなたは3クラスねと言われると、やっぱり、残酷やと思うよ、そうだよね、だ～か～ら、う～ん、文法やりたいかも私は。

り：あ、でも、それは涼子さんがやりたいじゃなくて、やっぱり彼らを見て、

涼子；うん、なんか、<激昂な声>あの人たちは今絶対、本当に、たこの糸が切れている感じで、ここ、たこが<手を高く上げて、たこが切れた後のジェスチャーをする>全部ぶちぶちで切れてて、ただ浮いているような感じがすごいするから。だから、なんか、もう、

木曜日いいか、いいよね<私に意見を聞く声>そういうことをやったって。
り：うん、いいと思う。

【020711　電車での話し合い】

私はここで、涼子さんの気持ちに対して心の底から同感をしたような気がした。涼子さんを「文法」に走らせたのは、彼女の好みでも興味でもなかった。むしろ、「文法」の嫌いな涼子さんがいたわけである。しかし、何が彼女を決心させたかというと、今の学習者たちである。学習者たちの実情を考えることによって、涼子さんは自分の中に潜んでいた教育ビリーフを変えようとしていた。自分を納得させた強い根拠は、涼子さんが自分の語学の学習経験を今の学習者の実情と比べたところにあった。それは日本社会が外国人にとって自力で簡単に日本語を学べる場ではないということである。涼子さんの専門知を新しい方向に走らせたのは他ならぬ、自分が向き合っている現実問題を抱えている学習者たちである。彼らの問題は涼子さんの実践を指導しているのである。涼子さんにとって、学習者の現実が分かれば分かるほど、教師としての自分のやるべきことがはっきりとしてくるのである。

しかし、学習者の現実が分かるということは絶対的なものではない。複雑な個人としての学習者一人一人が分かるということ自体にそもそも限界があるはずである。それでも、涼子さんが教師として常に学習者を一所懸命見ようとする姿勢に私は感動した。しかし、自分の教育ビリーフを持っている涼子さんはこのようなことには満足していない。

学習者が見えない

前期の授業が終わって、夏休みに私と涼子さんは前期の授業に対して振り返りをした。涼子さんは前期の授業に満足していないという。私はその原因を以前彼女が経験していた他の日本語学校での経験と比べて聞いたら、

涼子：どうなんだろうな。うん、なんかが違う。あ、彼らが見えてない、私が彼らを見てないからかな～。だから、そのときはね、最低でも週に2日ぐらいは行ってたから、彼らと接する時間は必ず、週2日はあったのね、一日行けば、彼らを最低三時間四時間を見ているわけ、そうなると、彼らの癖であるとか、彼らの生活が話しの断片から聞こえるとか、性格とか分かってきて、非常に見えやすくなる。そうなると、じゃ、彼らのためには、あ、そう、彼らのためには私は大事だと思うわ。今は、うん～見ようとしてないのかな、見ていないのかな～

【夏休みのインタビュー】

涼子さんの「見える、見えない」という言葉を私は以前にも聞いたことがある。しかし、

この言葉が涼子さんを悩ませてきたことを知らなかった。以前の学校での経験と比べ、涼子さんは今の学習者が“学習者”としか見えていないところに問題を感じ、それを悩んでいるのだろうか。

私は、もし、私がこのクラスの教師だったら、ここに問題を感じるのだろうかと思った。涼子さんの悩みは彼女個人の深いところから来るに違いない。さらに、この悩みは彼女の新しい実践とつながっていくものだろう。

2．4．涼子さんの新しい実践

次に、後期の12月5日の涼子さんの授業風景を一緒に見ていただきたい。

涼子さんの教室でのストーリー（2）

「心のある流れ」の授業(12月5日)

2時47分に涼子さんが入ってきた。教室のドアを開けたとたんに「ごめんなさい」という。そして、はあはあと息を喘ぎながら、みんなに「え？他の皆は？」と聞く。馬さんが「皆来ている」という。涼子さんが「あ、そう？ごめん、私が遅れてきた」とまた喘ぎながら皆に言ってから、荷物を机に置き、先週欠席した藩さんに「お～、お久しぶり」と声をかける。秦さんは笑う。藩さんも笑いながら、恥ずかしそうに「お久しぶり」と言い返す。涼子さんが「元気？」と聞いたら、藩さんは「元気元気元気」と三つも連発して、面白い藩さんを涼子さんも秦さんも私も笑う。

そして、藩さんは涼子さんに「先週は、先生、カードが」と話す。

先週藩さんは涼子さんの授業を欠席した。授業前に涼子さんは秦さんから原因を聞いた。涼子さんはもう大丈夫かと藩さんに聞く。藩さんは（銀行）カードを無くすのがもう2回目だというと、涼子さんは「そう？二回も？私も財布を無くしたことがあるからね」といって、「あのね、日本では、このような言い方がある、二度あることは三度ある」と言いながら、白板にかく。これを見ると、秦さんは嬉しそうな声で、「那你这要丢一次：(じゃ、あなたはもう一回なくすよ)」と中国語で言って大笑いする。涼子さんは中国語が分からないので、どういう話かはもちろん分からない。秦さんと藩さんの中国語はいつも楽しそうで、涼子さんはこれには慣れているようだ。

そして、涼子さんはまた、白板に「三度目の正直」とかく。このとき、ドアが開けられ、唐さんがちょっと戸惑いながら入ってくる。涼子さんは唐さんを見て「すみません、私が遅れてきたから」と謝る。そして、唐さんの行動を見て笑いながら「なんか、驚かされた

ようで、」という。唐さんは自分の席に行って、座る。涼子さんは「三度目の正直」の意味を藩さんに説明する。このとき、ドアがまた開けられ、許さんが入ってきた。許さんは「すみません」と言いながら、自分の席に行く。涼子さんは許さんに「ごめん、私が遅れてきたから」とまた謝る。そして、許さんを見て、涼子さんが「あ、日曜日どうだった？」と聞く。許さんが先週日本語能力試験を受けたことを皆が知っている。涼子さんはそれを気にしているようだ。許さんが「うん、まあまあ」と答える。涼子さんが笑いながら「あ、そうか、まあまあか」という。

そして、涼子さんはいつものように、教室の中を見渡す。誰がまだきていないかを見る。すると、唐さんは「先生、梁さんは風邪」、そして、朴さんは「常さんも風邪、下痢している」という。

今日の教室もいつもとなんの変りもなく、授業が始まるまでに、涼子さんは個人個人と挨拶をし、気になっている人の近況を聞く。学習者もとてもリラックスしたような顔をして中国語を話したり、笑ったり、時時おやつも食べたりして、教室はざわざわする。前、学習者と話した時、彼らは私に「涼子先生の授業は皆来たがる、ここに来るのは解放したという感じ。」だと言った。これを以前私が涼子さんに言った時、涼子さんは「だと思うわ。日本語で受けている授業もそうでしょう、きっと彼ら疲れると思うわ、まあ、もしかして、彼らが安心していられるところはここだけかもしれない」と言った。

今日の授業が始まる前に、涼子さんは秦さんに司会をさせて、皆と一緒に忘年会のことを相談した。３時15分になって、やっと授業に入る。涼子さんは「さあ、授業を始めよう～、その日を目指して、今年の不愉快なことをぱーと忘れて、忘年会をやりましょう！」と右手を上げて高めな声で言う。教室の中の皆はプリントを出したり、宿題を探したりして、さっきの忘年会の盛り上がりモードから授業モードに切り替えようとしている。

涼子さんはまず、みんなに先週の“プレゼント”をもらう。藩さんが自分の宿題を涼子さんに渡す。涼子さんがそれを手にして「お、おう」と嬉しそうに言う。藩さんも「お、お」と嬉しそうに言う。皆が涼子さんに宿題を出す。

宿題という“制度”は涼子さんが文法をし始めた時の産物である。これは、前期の授業を通して、涼子さんは学習者の日本語のニーズが見えてきたからだ。涼子さんは宿題を通して彼らの日本語を着実に少しでも高めようとしていた。それ以来、涼子さんは授業が始まる前に、必ず“プレゼント”をもらうことになった。皆からのプレゼントは授業が終わってからの涼子さんの仕事だ。学校に遅くまで残って、皆の宿題を訂正し、コメントも書いて、一人一人のメールボックスに入れる。

皆の宿題をもらった後、涼子さんは教室の前にきて、「今日は時間があまり多くないので、早くやりましょう！」といって、今日の授業のプリントを配る。みんながそれを手にして、涼子さんは「今日は難しくないと思います」と言いながら、白板に「～てもらう、～てくれる、」という文型をかく。そして、その隣で二つの顔マークを書く。そのうちの一人の隣に「りさん」と書く。そして、りさんの顔マークの所にカメラの絵を書く。そして、涼子さんは「私はとても写真をとりたい」といって、自分の手で髪をちょっと整えるような動作をして、とてもかわいいポーズをする。皆が笑う。涼子さんが「で、私は今日、とても綺麗だから、私は写真をとりたい、誰かが写真をとってくれたら、うれしいな～」と本当に嬉しそうにいう。「このときは、りさんに写真をとってもらう」と涼子さんが「てもらう」の部分を強調して言う。そして、涼子さんは口を大きく開けて、あくびをする。「このときに、りさんに写真を」というと、馬さんが「とられた」という。涼子さんが「そうそう、だから、こう～」といって、もう一回、口を大きく開けて、あくびをする。私は涼子さんの写真をとる動作をする。朴さんと秦さんが大きな声で笑う。

導入部分が終わって、涼子さんはプリントを朴さんに読ませる。

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は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、プリントに書いてい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。いくつかの例文を読み終わってから、涼子さんは皆に「見てもらった・見られた」「来てもらった・来られた」「された・してもらった」を使って、作文を書かせる。皆がまじめに自分の例文を考えて、自分のプリントに書く。涼子さんも私も書く。

皆が書き終わったのを見て、涼子さんは3～4人のグループを作って、グループ内で自分の書いた作文をお互い見て、その時はどのような気持ちかを話し合ってくださいと皆に言う。皆が席を移動して、二つのグループを作った。私と藩さんと秦さんと張さんが一つのグループで、涼子さんはもう一つのグループに入る。私たち四人は自分が書いた作文について話す。向こうのグループから涼子さんの声が聞こえてくる。教室の中は作文を読む声、笑う声、話す声が飛びかっている。

盛り上がっている中で、涼子さんは前にきて、「もう時間がないので、次に行かないといけないので、ここまでにしましょう」と言ってから、「私も書いたけど、めちゃくちゃ笑われて」という。そして、次に行こうとする。私は「え？聞きたい」といったら、秦さんも「聞きたい」という。すると、涼子さんが自分の作文を読む：「私とりさんは最初に独身でいようねと約束したのに、りさんに先に結婚された」と読む。私はこれを聞いて、大笑い

する。他の人たちも笑う。そして、「私は結婚できないと思った時に、馬さんに結婚してもらった」という。これを聞いて、教室の中はまた大笑いする。馬さんも笑って、顔が赤くなっている。涼子さんは「もちろん、これは例えばの話だよ、」と、この文のニュアンスを説明する。「や、私結婚できないかもしれない、どうしようと思う時に、馬さんが結婚しましょうと言ってくれたので、私はとても嬉しい〜、馬さん、ありがとう〜」と涼子さんが両手を顔の下に置き、本当に「ありがとう〜」という感じのジェスチャーをする。教室の中はますます笑う。涼子さんが急に「これ、例えばですよ、例えばですよ、そんな、顔赤くならないでくださいよ」といって、馬さんの方を見る。一瞬教室の視線は全部馬さんのほうに集まる。馬さんは本当に顔が真っ赤になって、笑っている。涼子さんのこの言葉は今までで最高の笑い声を招いた。教室の中は笑いムードになった。

今日は時間がないためか、涼子さんはプリントを早く進めていく。途中から、プリントに書かれている例文を涼子さんが読むことにする。「隣の部屋の人がお風呂の入り方を教えてくれた」と涼子さんが読むと、何人かの人が笑った。涼子さんは「親切な人やなあ、お風呂の入り方を教えてくれた、秦さんはありますか？人にお風呂の入り方を教えてもらったことがありますか？」と秦さんに聞く。秦さんは笑いながら「ない」という。そして、涼子さんは「皆さんは日本に来て、誰が何をしてくれましたか？」と聞くが、誰も話さない。待つと、朴さんが「あった、あった！」と思い出したように、大きな声で言う。涼子さんは「うん〜、どんなことをしてくれた？朴さん」と聞いたら、朴さんは難波駅で、日本人の人に交通費をもらったという。これを聞いて、涼子さんも皆もびっくりして、「え？交通費？」と涼子さんが聞く。他の人たちもこの話を興味津々で聞く。朴さんはその日は自分のお金を使い終わって、帰りに交通費がなくなって、駅員に道を聞いた。自分はお金がないから、歩いて帰るといったら、その人が大変だから、交通費をあげるといった。皆がびっくりして、涼子さんは「え？返したんですか？」と聞く。朴さんは「知らない人」という。涼子さんが「わー、親切な人ですね、じゃ、私も難波に行こう」という。朴さんが笑う。

そして、次の練習に入る。皆で一緒に問題を解いていく。学習者たちは一生懸命皆の言った答えを自分のプリントに書いていく。涼子さんも気付いて、途中でスピードを落としたりした。そして、4時17分になって、涼子さんは「ごめんなさい、5分も延長して」と皆に謝って、授業を終える。しかし、皆よく集中したためか、誰も時間が来たことを意識していないようだ。

授業からの感銘

前期のあの“元気じゃない”クラスと比べて、私はこの日の涼子さんの授業で「心のある流れ」の雰囲気を感じた。その日の調査日記の中に私は次のように書いていた。

今日の授業は本当によかったと思う。皆とても元気そうだったし、よく集中できたと思う。だって、今日の授業では、秦さんと藩さんも私語をしなかったよ。これは最初のざわざわとする授業から考えられないことだ。私はこれをある種の奇跡だと思っている。……やっぱり、“涼子流”というものがあるのだろうか。今日の授業では、涼子さんはこのクラスを一つのとても自然体的な流体としてまとめているような感じをした。必要な時に、横に走ったり、また元に戻ったりする。これは私が前中国で経験したクラスの「高圧政策」的なまとまり方とは全く違うと思う。私にとって、この”涼子流”がとても自然で、暖かいものだと思う。

【021205　日記】

「心のある流れ」の授業という言葉は私の言葉ではなく、涼子さんの言葉だった。だから、私はこれを「涼子流」だと書きかえている。この言葉には涼子さんの教師としてのどのような考えが語られているのだろうか？

これは前期の授業が終わって、夏休みの時に、私と涼子さんが前期の授業を振り返った時の話だった。

涼子：なんかね、それでも、せっかくの共同体みたいな感じだから、空気はね、なんか、もう少しざわざわした空気じゃなくて、何か心のある流れとなったらいいけど、あっち行って、こっち行って

【夏休みのインタビュー】

つまり、「心のある流れ」の授業を涼子さんは求め続けてきたのである。これは前涼子さんが言っていた学習者が「見える・見えない」ということと関連あることだと私は解釈した。これがいかにできるようになるかに涼子さんは日々自分の実践文脈から努めて来た。12月5日の授業からも分かるように、涼子さんは授業を自分一人で作るものとしておらず、なるべく学習者たちに参加してもらうように努めていた。また、涼子さんが自分のことを惜しまずに曝しだしていることへの報いなのか、学習者たちも自分のことを話すようになってきている。この日の授業から私は心の通じる“一体感”の雰囲気を感じた。これはまさに涼子さんの追求している「心のある流れ」の授業なのではないだろうか。さらに、この「心のある流れ」の授業風景を通して、涼子さんはちょっとずつ“学習者”を越える“個人個人”としての“彼等”が見えてきているのではないだろうか。

2．5．プロの日本語教師って何？

涼子さんの授業を長く経験し、彼女との話し合いを重ねていくうちに、私は彼女の教師としてのビリーフ、信念というようなものが見えてきたような気がする。

日々、涼子さんの実践文脈から、私は彼女の「教師らしくない」ところを実感している。この実感は私を以前涼子さんが私に語った言葉と結び付けた。

「ようは～、私は教室での教師の権威を避けたいの！」

【021003フィールドノート】

このようなビリーフが今までの涼子さんの教室での話し方、振舞い方、学習者との接触の仕方、そして、教え方を主導しているものだと私は理解した。これは私が今まで持っていた「教師は教師」というビリーフとは異なるものだった。しかし、涼子さんの信念は彼女の歴史から由来し、彼女の考えている“学び”と“教育”のあり方と関連あるものだと私は段々理解できるようになった。

涼子さんは以前私にこのようなことを言ったことがある。涼子さんがある先輩の先生と話していた時、その先生は、やっぱり日本語の教師はインストラクターになって、そういう日本語を道具として如何に扱えるか、その部分だけが日本語教師として課せられた仕事じゃないかと言った。しかし、涼子さんは

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、見守るとか、そういう基盤作りみたい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性の構築でしょう、それは技術ではないはずですっていわれて、じゃ私は一体何のために、じゃ、私は関係性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最近わからへん。

【夏休みの話し合い】

つまり、涼子さんは先輩の先生の「学習者と教師の関係性の構築は技術ではない」という言葉に引っかかって、自分の日本語教師としての専門性に関して自信が揺らいでいるのである。

涼子さんの今までのナラティブから、彼女がいかに学習者を自分の実践風景の中心においているかが分かる。カリキュラムの葛藤を経て、理論の運用ではなく、教師の好き嫌いでもなく、学習者たちのニーズを見極め、彼等の現実を見極め、教室内と教室外のジレンマを抱えながら、教師としての自分の役割について悩みながら、自分の実践を試行錯誤してきた。結局、学習者たちのニーズに応じて、彼らを実感しながら、自分の実践を生きて

いる。12月5日のストーリーから、彼女は皆の日本語の文法を高めるために様々な工夫をしていることが分かる。これらはすべて、学習者にとって必要なことだと涼子さんは思っているからではないだろうか。

さらに、私が何人かの学習者に対して行ったインタビューの中で、彼らは私に「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」といっていた。学習者達が涼子さんの教室を自分達の居場所だと感じているのは確かである。これがあるからこそ、彼らは教室で安心して、日本語で自分のことを言い、涼子さんと共に楽しい空気を作り、共に考え、共に授業を創っているのではないだろうか。

私が12月5日のストーリーを書いて、涼子さんに見せた時、涼子さんは自分の実践を文字で見て、またこのように私に語った。

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。私は雑談は一番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「教師と学習者との関係性の構築」に力を入れているかを語ってくれている。彼女は教室の中での言語習得プロセスが“関係性”と切り離せないことを自分の日本語教師としての教育ビリーフとしてもっているからである。それは、学習者の「伝えたい！」気持ち、学習者にとって、日本語を使うことの意味が大事にされている。それができる場を涼子さんは作ってきたのである。

“学び”というものの本質はそもそも一人一人の主体における意味形成である。授業というものはそもそも単に学習内容の情報をやり取りしている以上に、教師と学習者が互いに触れ合い、交わり、影響しあうコミュニケーション過程である。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ことである(藤岡、2000)。

涼子さんはまさに自分の実践の中で、このような“学び”と“教育”の必要性を感じ、日々、自分の実践の中でこれを実現しようと努めているのではないだろうか。日本語教育の教師にしても、一般の教師にしても、専門性を問うところは結局同じなのではないかと思う。

かといって、涼子さんは自分の実践を満足できるものだとは思っていない。一番最後の授業の日に涼子さんは次のように自分の実践を内省していた。

まあ、私は、つめがあまい～んで、日本語を教えるとき、こう、が～と投げるいうか、

その人のレベルを引き上げる、きっちりすることに関しては、つめはやっぱりまだまだ甘くて、なんというか、その技術をおろそかにしてはいけないと思うのよ、そういう努力を私はもっとしないといけないと思う、その理論的に説明できる力であるとか、例文をもっと～、習得しておくとか、Hさん(涼子さんの同僚)みたいに、はねるところははねるとか、だめなところはだめ、ぺけをつけられる人とかね～、ああいうふうに、こう、きちっと、きちっと教えられる人？私でも、ならなくてはならないと思うけれど。

【030109　話し合い】

常に自分の実践を厳しく見ている涼子さんはこれからの実践の中できっとまた新たなジレンマに出会うに違いない。学習者を中心に置き、ジレンマの中で自分の実践を内省し、自分の持っている長所を発揮し、自分の足りないところを改善していくことこそ、教師の専門的な成長ではないだろうか。

【注】

1）「ストーリー」と「ナラティブ」の用語の区別に関して、本研究はほぼ同義的に使うが、「ナラティブ」の持っている統括的な性質から考えて、「ストーリー」を「ナラティブ」を構成する一要素として見なす。例えば、私の研究協力者と私の教室でのストーリー、教室外でのストーリーを統合し、意味化するのがナラティブである。

2）“食べ放題グループ”以外に、梁さんと常さんもグループになっているが、名前はない。他の三人はそれぞれ個人行動で情報を収集する。

【参考文献】

Barthes, R. (1966). *Introduction to the Structural Analysis of the Narrative*. Occasional Paper, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1): 5-12.

Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4): 361-385.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2(4): 377-387.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A): 269-282.

Clandinin, D.J., & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' Professional Knowledge Landscape*. New York, NY: Teachers College Press.

Clandinin, D.J. &Connelly, F. M. (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. 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. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narrative as Experience*. New York, NY: Teacher College Press.

Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4): 2-14.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: Collier.

Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23: 1-19.

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in classrooms. *Harvard Educational Review*, 55(2):178-194.

Polkinghorne, D. E.(1988).*Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York, NY: State University of New York Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1): 1-24.

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching : foundations of the new reform. *Havard Educational Review* 57(1): 1-22.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

佐藤学(1994)「教師文化の構造—教育実践研究の立場から」稲垣忠彦　久富善之編『日本の教師文化』東京大学出版会　pp.21－38.

佐藤学 (1996)『教育方法学』　岩波書店

佐藤学(2002)「カリキュラム研究と教師研究」安彦忠彦編『新版　カリキュラム研究入門』勁草書房. pp.157-179.

藤岡完治(2000)『関わることへの意志 —— 教育の根源』　国土社

(博士後期課程学生)

(2003年9月3日　受付)

(2003年9月25日掲載決定)