

Title	教師による「語りの場」の意義 : ある日本語教師とのナラティブ探求を通して
Author(s)	末吉, 朋美
Citation	阪大日本語研究. 23 P.79-P.109
Issue Date	2011-02
Text Version	publisher
URL	http://hdl.handle.net/11094/12244
DOI	
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

教師による「語りの場」の意義
——ある日本語教師とのナラティブ探求を通して——

The significance of “talking shop” for teachers :
A narrative inquiry with a JSL teacher

末吉 朋美
SUEYOSHI Tomomi

キーワード：日本語教師、語り合い、自己理解、適性、Narrative Inquiry

要旨

Clark (2001) は、教師同士の良い会話は教師の学びや成長に関与すると述べている。筆者はこのような教師同士の会話によって教育現場で教師が持つ悩みや葛藤が解決される可能性を考え、教師同士の語り合う場を設け、実践研究を行った。この「語りの場」は約1年の間に14回設け、筆者自身を含む4人の日本語教師が参加した。その結果、「語りの場」で語る行為が教師の自己理解を深め、それが個々の教師の気づきを促してよりよい実践へと導いていたことがわかった。本論は「語りの場」に参加することによって悩みの解決策を得ていたPさんを取り上げ、どのように彼女がそれを得たのか、そして彼女の持っていた悩みとはいったいどのようなものだったのかをPさんと筆者とのナラティブ探求で明らかにしたものである。Pさんと筆者はまず、Pさんの持っていた悩みの背景にあったある学生とのストーリーを手掛かりとして、Pさんの悩みの原因を探った。その結果、Pさんは過去の経験を語る中で悩みの原因が自分自身の留学経験にあることを見つけ出した。そして「語りの場」がPさんにどのような影響を与えたのかを知るために「語りの場」の会話分析を行った結果、「語りの場」がPさんにとって安心して何でも話せる場であり、教師としての自己の実践を振り返りその解決を考える場となっていたことがわかった。このように「語りの場」が教師の悩みを解決してよりよい実践を行うことに繋がるのであれば、今後この「語りの場」を教育現場で広めていく必要があるだろう。

1. はじめに

教師と呼ばれる仕事に就いている人は誰でも思い通りにうまくいかなかったという経験を持っているのではないだろうか。この論文で取り上げるPさん(仮名)は、そんな経験を持つ日本語教師である。筆者の実践研究である「語りの場」に参加したPさんは、学生たちとうまくいかないという悩みを解決できずにいた。そしてその原因を自分の教師としての「適性」にあると考え、自分は教師に向いていないのではないかと自信をなくしていた。しかしPさんは、筆者の実践研究である「語りの場」を通してその悩みを解決する方法を見つけた。教師同士が

経験を語り合うというこの「語りの場」は、教師であるPさんにどのような効果をもたらしていたのだろうか。教師としての「適性」の有無にこだわったPさんとのナラティブ探求を通して、教師が自分自身の悩みや問題を解決するためにはいったいどのようなことが必要なのかを考えていきたい。以下第2節では研究背景と目的を述べ、第3節では研究方法を述べていく。そして第4節から第6節まではPさんと筆者のナラティブ探求の過程を述べ、第7節で考察とまとめを述べることにする。

2. 研究背景と目的

文化庁の調査によると平成21年度日本国内の日本語教師数は29,190人であるが、その内訳としてはボランティア等が15,753人(54.0%)と最も多く、次いで非常勤講師が9,708人(33.3%)、常勤講師が3,729人(12.8%)の順となっている。しかしボランティアは職業とは言いがたいため、実際に仕事として日本語教師の職についている人の多くは非常勤講師であるということが言える。非常勤講師は収入が安定しておらず、複数の学校の授業を掛け持ちしなければ生活できない教師も多い。そして学生指導や進学指導など日本語を教えること以外の仕事を無報酬でやらざるを得ない場合もある。そうした劣悪な労働環境の中で働いているにもかかわらず、日本語教師に対して求められるものは大きい。

2000年に文化庁が行った今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究の中の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議では、日本語教員としての基本的な資質・能力としてまずは日本語を正確に理解し的確に運用できる能力を持っていることを前提とした上で「実践的なコミュニケーション能力」「広く言語に対する深い関心と鋭い言語感覚」「自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱」「豊かな国際的感覚と人間性」の4つを挙げている¹⁾。これに対して横溝(2002:57)は、日本語教師養成の観点から日本語教師の資質として必要とされるのは「人間性」「専門性」「自己教育力」であると述べているが、日本語学校の学院長である奥田(2006:206-207)は、日本語学校の日本語教師の場合、他部署との協働・連携が必要とされる職務領域が多く、教職員間の協力は不可欠であること、また、これからは多様な学習スタイルや習慣、ビリーフスを持つ大人の学習者と関わっていく力や人間関係を基礎として授業の創造力もより重要となってくるとして、横溝(前掲)が挙げている3つの能力に「社会力」を付け加えた。そしてさらに「人間性」を「教育的人間力」とし、最終的に日本語学校の教師に必要な資質・能力を「専門性」「自己教育力」「教育的人間力」「社会力」の4つであると述べている。さらに奥田(前掲:219-220)は日振協の設置基準には教師の資格については示されているが能力の基準は示されていないことを述べ、焦眉の課題として「各学校が自校の教師に

求める専門能力、職業能力の標準を明確化すること」を挙げ、それを教師研修によって獲得させることを提言している。また、教師が教育現場で様々な教育環境の変化に直面する例として近年の学習者の多様化、日本留学試験の実施、新しい学習観にみる教育方法の変化などを挙げている。そしてこのような変化に対応していく教師には教育や学習に関する教師の信念や価値観の捉え直し、学習者や状況に対する態度 (attitude) や関わり方の見直しも迫られると述べ、特に学校の教育実務と密接に連動している教育現場では教師たちへの要求も高く多種多様な事柄に迅速に対応できることが望まれているという。留学生の若年化、多様化は日本語学校だけでなく大学でも起きている現象であり、奥田の指摘は日本国内の日本語教育全般に関しても当てはまる。

このように劣悪な労働環境で働く教師に対して高い要求がなされているが、現場の教師たちにはそのような資質・能力を育てていくためのサポートや時間などの余裕はない。日本語教育の分野ではこの点に関する調査は管見の限り見当たらないが、近年公立学校教師の精神疾患による休職者数の増加に伴い、教師のメンタルヘルスに関する研究が多く報告されている。八並・新井 (2001) は高等学校教師に対し、教師のバーンアウト²⁾ 規定要因として教師の孤独性や非協働性、管理職との葛藤という組織特性が強く作用していると報告し、教師集団という組織の問題を指摘した。また、新井 (1999) は「道具的サポート」「情緒的サポート」とバーンアウトの関係を調べた結果、身近に情緒的サポートを得られる人の存在がバーンアウトを軽減させる重要な手だてになることを明らかにした。貝川 (2009) は教師のバーンアウトを軽減していくためには、情緒的サポートが提供できる環境を整えていくことが必要であると主張しているが、田村・石隅 (2001) は中学校教師のバーンアウトと非援助志向性との関連について調査した中で職場の同僚や管理職に援助要請してもそれに対する十分なサポートが得られていない教育現場の実態を明らかにしている。学校現場において教師一人の力で解決できることには限界があるが、そうした現実とは裏腹にその限界を超えて求められることが多いのも事実 (田上・山本・田中, 2004) なのである。

これらの教師研究から教師たちが教育現場において孤独になりやすく、精神的な不安を覚えたり自信をなくしたりすることも多いことがわかるだろう。西田 (2007) では、日本語学校のある常勤教師とともに起こったナラティブ探求で、彼女が職場の同僚の教師や上司の教師たちと分かりあえないという悩みや、学校のルールや制度と教師自身の求めるものとの違いへの葛藤など実に様々な困難な問題を抱えているにも関わらず、その悩みを分かち合える者が近くにいないことで無力感を強めてしまっていたことがわかった。筆者 (以降「私」という1人称を使う) は、教師が教えること以外の様々な雑務に追われ、周囲からサポートが十分に得られていない中でなかなか自分の悩みや葛藤を解決できないことに注目した。西田 (前掲) では、

研究者である私が協力者の教師と語り合っていくことで、互いの持つ悩みや葛藤を理解しそれらを解決していく方向へ向かうことができた。私はその経験と大学院において「日本語教師のためのトーキング・ショップ」という授業（青木,2006：151-152）に参加した経験から教師同士の「語りの場」を設けることを思いついたのである。「日本語教師のためのトーキング・ショップ」という授業は、Clark（2001）から着想を得てデザインされたものである。Clark（前掲）によると、良い会話には暗黙の理論やビリーフを言語化すること、他人の目を通して世界を見ること、個人としてまた実践家としての自信を育てること、希望と人とのつながりを取り戻すこと、理想やコミットメントを再確認すること、具体的な教授技術や問題の解決法を身につけること、学習に関する会話を学生とするにはどうしたらよいのかを学ぶことという7つの機能があるとされ、青木（前掲）は、時間的に余裕のない学生たちが教育現場での経験について語り合える場を作ろうと考えて始めた。そこでは参加者たちの「もつれた感情が解きほぐされたり、行き詰まりの打開策が発見されたりする」のがみられたと書かれているが、私自身もそれを実際に経験したのである。

本論の目的は、教師同士が「語りの場」で語り合うことが参加者である教師たちにどのような効果を与えたのかを明らかにすることである。今回この論文でPさんを取り上げたのは、Pさんの例が「語りの場」の意義を主張するのに最も適していると考えたからである。Pさんは「語りの場」で安心して何でも話すことができ、自分の実践を振り返る機会を得たことで学生たちにうまく対応できないという自分の悩みに対する解決方法を見つけることができた。このことから、教師による「語りの場」の意義を考えていきたい。

3. 研究方法

研究方法は、Clandinin & Connelly（2000）などによって提唱される Narrative Inquiry（ナラティブ探求。以降「NI」とする）である。青木（2004）は、教師の実践知はナラティブであるとされていることから、専門家としての教師を対象にした研究あるいは教師による研究はナラティブ型のアプローチを取る必要があると述べている。また、Cole & Knowles（2000：2）は「教えるという行為は教師が人として自分がだれであるのかを表現するものであり、教師がそれまでの人生で身に付けてきた信念、価値観、物の見方、経験がたっぷりしみ込んでいる」と述べている。教師の教育実践はそれまでの経験に大きく影響されているものであるため、教師の悩みを解決するには教師の経験を理解する必要があるのである。Clandinin & Connelly（前掲）は、NIは教師の経験を理解するのに最適な研究方法であると言っているが、それはNIが研究者と研究協力者とのコラボレーションという特徴を持って

おり、協力者だけでなく研究者自身の経験にも焦点が置かれるためである。私は以前の研究（西田, 前掲）でも NI を用いたが、教師の語りをナラティブ (narrative) と捉え、教師であり研究者でもある私がより深くそのナラティブを理解していく過程で私自身の経験や自己理解が大きな助けとなった。そのことから私は教師を一人の人間として理解していくためには、研究者の経験も研究対象となる NI が必要であると考えたのである。

本研究では「語りの場」を設けることで、研究者の私は自然に参加者の一人となり、協力者たちと同じように経験を語り合うことが可能になった。そして「語りの場」で協力者と語り合ったことが協力者との間に信頼関係を築くことにもつながり、のちのインタビューにおいても両者の理解をより深めることができたと思われる。また、インタビューをインタビュアーとインタビュイーとの相互行為と捉えたホルスタインとグブリアム (Holstein & Gubrium, 2004: 118) は「インタビュアーの背景知は時として、回答者が自分のおかれた状況や自分の行為や心情を探索して説明しようとするのを支援する計りしれないほど貴重なりソースとなる場合がある」と述べているが、この研究の協力者である 3 人の教師と私とは、同じ日本語学校の日本語教師という同僚の間柄である上、立場としても同じ非常勤講師であり年齢もさほど違わない。そのために詳しく説明せずとも互いに理解し合えた部分が多く、4 人の親密度も早い段階で増したといえるだろう。

NI には研究者と研究協力者とのコラボレーション以外にも「三次元」という特徴がある。それらはそれぞれ「インターアクション」、「置かれる場」(situated within place)、「時間的な概念の連続体」(past, present, and future) である。「インターアクション」とは個人と社会との相互作用の関係のことであり、個人を理解するには個人を取り巻く環境や社会からの影響を無視することはできないということを意味している。そして「置かれる場」は、出来事がどのような場所でおきているのかを具体的に詳しく知っていることが、それを理解する上で必要となることを指している。最後の「時間的な連続体の概念」だが、これは研究者と協力者の両者の持つ経験を、過去、現在、未来という時の流れの中で捉えることである。Clandinin & Connelly の提唱する NI はデューイ (Dewey, 2004/1938) の著書『経験と教育』からの影響を強く受けている。デューイ (2004/1938:34) は「あらゆる経験は願望や意思とはまったく無関係に引きつづき起こってくる更なる経験の中に生きる」とし、「経験の連続性の原理」を示した。彼によると「経験というものはいずれもみな動きゆく動力」(Dewey, 2004/1938:52) であり、出来事は決して切り取られたものではなく、「過去」「現在」「未来」と繋がる時の流れの中にあるのである。やまだ (2007:126-127) は「物語と時間は深い関連をもつ」と述べ、「過去」は「現在」と照合されて絶えず再編成され、読みかえられて変容していくものであると説明している。そして「物語の時間は逆行したり、回帰したり、循環したり、止まったり、いろいろ

な流れ方をする」という。この研究の中で登場する P さんのストーリー（物語）もまた、私とのインタビューの中で P さんが何度もその経験を語り直し、その度に作り直されてきた物語なのである。NI とは、研究者と協力者とのコラボレーションによって両者の経験のいろいろな側面をもとに作り上げたフィールドテキストの解釈をし、個人と社会両方を強調しながら内的と外的なバランスに注意し、イベント（出来事）を現在、過去、未来という時間の流れの中で見ながら最終的なテキストを書いていくというプロセスと結果全てを含む手法なのである。私は教師同士が語り合う場である「語りの場」を、学校長の許可を得て職場である X 日本語学校内に設けた。「語りの場」は 2008 年 4 月から 2009 年 3 月までの 1 年間に 14 回設けた。以下に挙げてあるのは協力者の詳細である。

研究協力者の情報（2008年4月時点）

J さん：20代前半 日本語教師歴 3 年 (韓国 2 年・日本 1 年)	P さん：20代後半 日本語教師歴 3 年半 (韓国 1 年・日本 2 年半)	U さん：30代前半 日本語教師歴 7 年 (日本 7 年)
---	---	--------------------------------------

協力者たちは全員私と同じ日本語学校の同僚である。協力者の選定では教授経験が私よりも長い教師は選ばなかった。それは私自身がそのような教師を理解しきれるかどうか自信がなかったからである。また、参加者同士の親密度に極端に差が出ないようにも配慮した。そうして選んだ協力者たちには最初にこの研究の目的を伝えるために私の修士論文をまとめたものを読んでもらった。私はこれまでの私の研究を知ってもらった上で、それに興味を持ち、私の考えに賛同してくれる教師たちに協力をお願いしたいと考えていたのである。その後研究にあたっての協力者との約束書の用紙を配り、それぞれの項目を読み上げることで内容を確認し、研究参加への承諾を得た。

私を含めた日本語教師 4 人による「語りの場」は、「4T の会」（以降「会」と呼ぶ）と名付けられた。会での会話は基本的に録音したが、私の意図により一部録音せずに会話を書きとめているものもある。また、研究期間中に気付いたことなどはすべてメモや日記という形でノートに書き記した。会が終わった後、私はすぐにはどのような効果や変化があったのかを理解することができなかった。そのために、協力者それぞれに個別インタビューを試みた。直接聞くことで、会の効果や会からの影響を探ろうと考えたのである。会の途中でのインタビューも考えたが、インタビューで個人的に話をすることで研究者である私の立場が強調されたり、親密度に偏りが出るといような会への影響を恐れ、会が終わるまでインタビューを待った。インタビューは協力者の都合に配慮しながら、なるべく間隔をあけて行った。自己理解していく過程は、時間がかかるものだからである。そのため P さんへのインタビューは、2009 年 7 月 18

日（1回目）、8月5日（2回目）、12月8日（3回目）、2010年4月2日（4回目）と10か月の間に4回行った。

4. 「適性」にこだわるPさん

4.1. Pさんの悩み

2008年の7月23日は4回目の4Tの会であった。この日私たちは会で話すテーマを決めようとしていたのだが、私は会話を録音しなかった。1回目から3回目までの会において話題は次々に出てくるもののひとつの話題について話し合うというような場面は見られなかった。そのため私は、録音されていることが私以外の参加者たちに心理的なプレッシャーを与えているのではないかと考え、3人に許可をもらって会話を書きとめることにしたのである。この日会に参加していたPさんは、「適性」という話がUさんから出たとたん、勢いよく次のように話し始めた。

P:「無理—ってなるときがあるんです！前からですけど（学生を）叱る³⁾ことができなくて 私の時ばかりなめられてるのかな ヒステリーになって でも（学生には私の気持ちは）届いてないし <中略> 時々わけがわからない状態になるんです これは忙しいからなのか 週に3（日出勤）ぐらいにして準備に時間をかけた方がいいのか それとも私が適性がなくてあかん奴なのか経験を積んでどうにかなるものなのか たとえば少子化の話とかでも 私なんか言っても仕方ないって思ってしまった私はできなくなるけど でも若いなりに意見できることがあると思うんです 私はだめそういう力がない 無理無理—ってなってしまう」 20080723 メモ⁴⁾

Pさんはこの時、担当するクラスの学生たちに自分はなめられているのではないかと不安に思っていた。Pさんは学生を叱るときはまるでヒステリーのようになり、授業では学生たちに学んでいる文章の内容や文法事項などをうまく説明できていないと話していた。Pさんは授業準備に時間をかけたらもっとうまくなるのか、それとも自分にはそもそも教師としての「適性」がないからうまくできないのかと思いつつ悩んでいた。若くても教師であるはずの自分が意見を言うことさえもできず、「仕方ない」とあきらめてしまうと話すPさんはとても自信がないように思えた。

Pさんがここでいう「適性」とは、のちの7回目の会（2009年9月17日）のときに説明してくれた話では、「例えばJさんが『盆踊り』の説明で踊って見せたり、『クラゲ』のまねを

したり、末吉先生が授業中、教材や題材でもっと学生たちの興味を惹きつけるように話題を振ったりできるような能力のことで、ニュースも面白く話すことができる」というものであった。つまりは教師が臨機応変に授業に対応できたり、学生たちを授業に惹きつけたりできる能力のことらしい。その後も会の中でPさんは時折この「適性」に触れ「経験みたいに身につけられるものなのかどうか」という疑問を投げかけていた。

8回目の会の数日前（2009年10月23日）、私はPさんに「一緒に帰りたかったんです。話したいこともあるし」という言葉をかけられ1カ月ほど前からPさんが授業準備のために出勤日を1日減らしていたことを聞いた。まだ経験が浅いPさんにすれば中級や上級の教材の中には初めて手にするものも多く、それらの授業準備のためにかなりの時間が必要だった。「授業の準備をやる日が1日あると思うと安心するんです」と話すPさんの顔は、「適性」の話をした7月の時よりもずいぶん穏やかに見えた。そのため私はPさんの授業に関しての問題や悩みがかなり緩和されたのではないかと思った。8回目の会は10月27日だった。その日最初のころからの4Tの会の変化を話していた時、Pさんは今の上級クラスでの授業について「だいぶOKになった」と言った。これは前よりも授業をうまく進めることができるようになったという意味である。しかしPさんは今は授業後の自分の姿に「ダメ出し」をしているのだと話した。この「ダメ出し」とは、授業が終わってから学生たちの質問などに答えるのがまだ上手に対応できないPさん自身に対してのものであった。

11月10日に行った9回目の会では、4人それぞれが1年後何を達成するのかを決めた。その際Pさんは自分自身を「修行の身」と表現して中級上級のテキストの未準備の部分全てを埋めることを決めた。これはテキストのどこの部分でもすぐ授業ができるように準備するということである。「無理」という言葉を連発していた4回目の頃と比べ、会の後半でのPさんは授業でうまく教えられるように積極的に努力しているように感じられた。

4.2. 「北風と太陽」⁵⁾のストーリー

2009年3月に4Tの会が終わってから数日後、私はPさんと喫茶店で話していた。その時に私は「末吉先生は人に接するのが上手ですよ」と突然言われて驚いた。Pさんは続けて「末吉先生は何でもできる感じ。それに学生とか人に接するのが上手だと思うし、教師が合っているように見える」と言った。私はそんなことを言われるとは全く思ってもいなかったのでびっくりした。そして「どうしてそう思うの?」と聞いた。そうするとPさんは1年前に担任したクラスのある学生を叱ったという話を始めた。

その学生は中国から来た学生だった。もう大学入試もほぼ終わっていたその時期は、まだ進路が決まっていない学生たちが専門学校への進学か帰国するかを決めなければならない。彼は

最初専門学校への進学を希望していたのだが急に「帰国する」と言い出した。Pさんは彼にどうにか真剣に進路を考え直してもらいたいと考えて授業後に呼び出して話した。しかしいくら考えを変えるように言っても彼はPさんの言葉を聞き流しているようだった。Pさんはその時「なんで急にそんなことを言い出したの。勝手に帰国するなんて言って！そんな拗ねてどうするの」と叱る言葉しか言えず、彼にはその言葉が響いていない感じだった。そこに私がちょうど通りかかった。当時Pさんの担当するクラスに週2日入って授業をしていた私は当然この学生を見知っていた。「末吉先生は『どうしたの』と一緒に座って『もったいない、やればできるのに』って彼を諭したんですよ」とPさんはその時の私とその学生とのやり取りの様子を話した。その時の私の話し方はPさんからすると淡々としたものに見えたが、それを聞いている彼の様子は明らかにPさんの時とは違い、「ふんふん」と頷きながらちゃんと素直に聞いていた。そしてそのあとその学生は帰国せずに専門学校に行くことに決めた。この時Pさんは自分の時と私の時とで学生の態度が対照的であったことに衝撃を受け、それをイソップ寓話の「北風と太陽」に例えた。Pさんの言葉はまるで「北風」のようにビュービューと冷たい風を学生に吹きつけるだけで、まったく学生の心の中には届かないのに比べ、私の穏やかに諭す言葉が学生のかたくなな態度を溶かし、学生の心を開かせたと言うのである。

この話をした時、Pさんは「適性」を考えると末吉先生にはそれがあると思うと話し、「末吉先生にはお母さんやお姉さんのような雰囲気を感じるんですよ」と言って笑った。この時私はPさんの言う「適性」が教師の教授能力についてだけではないことを感じた。

4.3. 学生を惹きつける人間性

2009年7月18日にPさんと私は1回目のインタビューを行った。3月に会が終わってから4カ月が経っていたが、4月は日本語学校が新生を迎え、忙しくなる時期のため私はPさんが新しい学生たちやクラスに慣れて落ち着くまで待っていた。また、会の後すぐにインタビューするよりもしばらく時間をおいてからのほうが会の感想が言いやすいのではないかという考えもあった。この日私はPさんに、会でこだわっていた「適性」とは何かと質問した。するとPさんから以前とは違った答えが返ってきた。

P：私最近思うのは 教え方がいいとかわかりやすい説明だとか それだけじゃ学生って ついてこないなって <中略> 私から見たらあの先生の言うことすごい的を得て正しいしきつと教え方とかもきつとちゃんとしているんだろうなっていう先生でも（学生から）名前があんまり出てこなかったりとか 嫌われてるとか厳しいとかじゃなくて学生を惹きつけてないみたいなのがあって 慕われやすさ？惹きつける？人間性み

たいな あとは文法事項にこたえとか先生としてももちろん必要な知識もみたいな
 <中略> 私どっちもあるかって言われたらどっちも中途半端みたいな

20090718P1 文字化

4Tの会でのPさんは「適性」を主に教師の教授能力として説明していた。しかしこの時私は初めてPさんの口から「人間性」という言葉を聞いた。Pさんは「適性」のある教師には上手な教え方やわかりやすい説明といった教師として必要な知識や能力以外に学生たちを惹きつけ、慕われる「人間性」が必要であると話したのである。それがなければどんなに優れた能力があっても学生たちは「ついてこない」とPさんは考えていた。そしてPさんは教師に必要な教授能力についても学生たちを惹きつける人間性についても自分はどちらも「中途半端」だと言った。私はその言葉にPさんの悩みが変化しているのを感じ、Pさんの言う教師の「人間性」とはどういうものかを聞いた。

P：適性ってか人間性で感じるのは向こう（＝学生側）から来るのもあるけどこっち（＝教師側）からの気持ちもあるんですよ みんな愛があるんです先生たちは学生に 私薄情な気がして 私そこまで熱心に面倒を見切れないうのが <中略> 私には愛がないんですきっとでも末吉先生も愛があるんですよね それやっぱり適性がほらやっぱりここに戻ってくる

T：前に私の雰囲気がお姉さんとかお母さんみたいって言ってたよね

P：言いました言いました 今でもそうです なんかお姉さんってかなんだらう あのだからあったかいんですよ <中略> 私はなんかきりきりしている感じの人 余裕がない感じの そう余裕とかがないんです 自分のことに精いっぱい 優しい人って余裕があるんですね また自分の発言で気がつきました 20090718P1 文字化

Pさんは「人間性」があると感じる教師には学生たちへの「愛がある」と話した。「愛がある」から熱心に学生たちの面倒をみることができると話した。Pさん自身は同じようにはできないため自分は学生たちに対して愛がなく「薄情」な気がすると話した。Pさんは学生たちを惹きつける「人間性」のある教師とは学生たちへの愛があり、熱心に面倒をみることができると考えているようだった。私はPさんに言われた「愛がある」という言葉がよくわからなかった。そこで以前「北風と太陽」のストーリーを聞いたときにPさんから「お母さんやお姉さんのような雰囲気を感じる」と言われた事を思い出し、それと関係があるのかを聞こうとした。するとPさんはその雰囲気を「あったかい」と表現した。そしてそれに対して自分は「きりきりしてい

る感じの人」「余裕がない感じ」だと言い、「自分のことに精いっぱい」だと言った。そしてこのように話す中でPさんは「優しい人って余裕がある」ということに気づいたと話した。Pさんは教師の教授能力についても学生たちを惹きつける人間性についても「中途半端」である自分は余裕がなく優しくないと考えていたのである。それはPさんが自分の教え方に自信がないことに関係していた。

P：私たぶん教え方に自信がないんですよね これでも本当にいいんかなって 経験もそんなになさそうなんかようわからん説明ばっかりしているくせになんで教師面して怒るんかって（学生たちに）思われるのが嫌なのかも 要するに自分は学生からあんまり経験がない先生って思われてるんです 私一回前聞かれたことがありますもん先生は何年教えていますかって あ 値踏みしたって思ったんですその時に 自信ないんです私ほんとに 私適性どうかじゃなくて自信がないんです たぶんそれはいろんなことを知らないっていうことがすごいわかっているんです私 聞かれても答えられないことが多いし 進学のことでも この時（＝「北風と太陽」の出来事）は特にそうだったんですよ

20090718P1 文字化

Pさんは教え方に自信がない自分が学生たちにどう思われているのかを非常に気にしていた。Pさんは学生たちから自分は教師としてあまり認められていないと思っているようだった。学生がPさんの教授経験年数を聞いた時もPさんはそれを「値踏みした」と思った。この時Pさんは、自分が学生たちからはあまり経験のない教師だと思われているのは自分が学生からの質問にこたえられなかったり進学について知らなかったりするからではないかと話し、そして「北風と太陽」の出来事を振り返ってその頃の自分は特にそういう状態であったと話した。私はPさんがまさに自信をなくし余裕もない時期に「北風と太陽」の出来事があったのだとわかった。そしてその際Pさんが学生とうまくいかなかったことがその後もPさんをずっと悩ませていたと知ったのである。4Tの会の後半ではPさんはかなり授業を行う能力について努力し、それについての問題は少なくなっていたと思われる。しかしこのインタビューでPさんは初めて教師には教授能力だけでなく、「人間性」も必要であると話した。それは学生との関係についてのPさんの悩みがまだ解決していないことを示しているように思われた。しかしこの時のPさんの学生への態度は、「北風と太陽」の出来事の頃のような「北風」とは違ってきていたのである。

4.4. 心を動かす言葉

私はPさんの教師の「人間性」の話聞いた後、試験中に私語をした学生を怒ったという話

をした。すると Pさんは、数日前授業で学生を注意した時の話をした。

P：プリントに答えを聞いてそのまま書きこもうとする人がいたらだめだめ！って前の私は言ってたんです ノートに書いてから家に帰って一回自分でやって！って それしか言ってなかったけど この間私もう 1 回しかいわないって決めて やめてね書かないよ信じてるよの一言だけを付け加えてみたらはいつてやめたんです <中略> だから北風と太陽方式ですよ ビュービューではなくて照らすんです 私今まで北風だったから もう力づくで静かにしてー！静かにしてー！っていうんじゃないで <中略> 宿題出してー！じゃなくて 待ってるからねの一言とかの方が あじゃあって 心を動かす言葉って最近ちょっと思いました そんなにうまくできてないですけど

20090718P1 文字化

Pさんは以前自分が学生たちに厳しい口調で何度も注意していたことを「信じてる」という一言を付け加えることですぐに学生に聞いてもらえたと話した。それは 4T の会に参加する前と後で Pさんの学生に対する態度が変化していることを示していた。Pさんの学生への態度が「北風」のように厳しい態度であった時には学生たちは Pさんの言うことを全く聞こうとしなかった。しかしそのような無理やり言うことを聞かそうとする頭ごなしのやり方よりも「信じてるよ」「待ってるからね」のような一言をかける方が学生たちの心を動かすことを Pさんは知ったというのである。Pさんはそれらの言葉を学生たちの「心を動かす言葉」と称し、イソップ寓話の「太陽」の例えから「照らす」と表現した。そして Pさんはそれを「北風と太陽方式」と命名したのである。つまり Pさんは、学生たちの心を動かす言葉を使うことは「太陽」としてのやり方であると捉えているのである。

これまで教師の「適性」にこだわり学生との関係に悩み続けていた Pさんがいつの間にかその問題の解決策を見出していることに私は驚いた。それは Pさんの大きな変化に思えた。Pさんのこの変化はいったいどのようにして起こったのだろうか。私は Pさんのこの変化が 4T の会が行われた時期と重なっているように思え、この変化の原因となにか関係があるのかも知れないと考えた。そして 4T の会が Pさんにとって何であったのかを理解しようとしたのである。

5. 会はどのような場か

5.1. Pさんの感想

2009年7月18日の最初のインタビューで Pさんに 4T の会の感想を聞いた時、Pさんは

次のように話していた。

P：感想ですね なんやろ役に立ったかどうかじゃなくて単純に私が楽しかったっていうのはあります いろんな話が聞けたのがまず スピーチを録音するのでも導入の方法でも単純に役に立つな—っていったのもあったし <中略> みんなの授業の話とか学生こんなだよっていうのも おおそういう人なんや—って 学生をいろんな面からみるっていうか ああ—って思うことがすごい多かったです 知らないことをたくさん聞いた
20090718P1 文字化

Pさんは会に参加するのが楽しかった。それは他の参加者たちから、授業や学生について自分が知らないようないろいろな話を聞くことができたからであった。例えばUさんが学生のスピーチを録音し、それをその学生に聞かせている話や、私が魚や果物の絵を使って「あります」「います」を導入している話などPさんはそれらを「役に立つ」情報だと思った。またPさんは会の参加者たちからPさんが知らない学生の姿を聞くことで「学生をいろんな面からみる」ことができた。参加者たちにとって会は「何か役に立つ情報」がもらえる場であったため、会の2回目からそれぞれメモできる用紙やノートを持ってくるようになっていた。しかしPさんにとって会はそれだけではなかった。

P：あと 私が聞いてもらって楽になったっていうのもあったと思います 愚痴の面でもちっとも自分が役に立つ話ができなと思うんですけど こっちは（愚痴を）言うだけで楽になったっていうのと <中略> 私本当にとりよめない話でしたよ この学生大変—とか あの時大変だった—とか そんなことしか私言っていなかったような気がする <中略> 困った学生とかの話も私結構言うだけで楽になったりしていたと思いますよ 具体的にどうしようとかじゃなくて もうこの人困った—って言って大変だねって言ってくれたらもうそれでいっかみたいな（愚痴を）言う場所が欲しかったみたい
20090718P1 文字化

Pさんにとって4Tの会は愚痴を言う場でもあった。7回目の会でPさんは「愚痴はずいぶん言いましたよ、すっきりした」と話していた。そして10回目では「すごい大変な時にわかってくれる人がいるかどうかは重要」だと話していた。愚痴の内容は学生のことやこれまでの大変だったことなどPさんにとって「本当にとりよめない話」だったが、Pさんは「（愚痴を）言うだけで楽になった」と話している。Pさんが会で愚痴を言うのは決して具体的な対策や解

決策が欲しいからではなくただ聞いてもらって大変だったねと言ってもらえればそれだけで良かったのである。Pさんが「言う場所が欲しかった」と言っているように当時Pさんには愚痴が言える場所もそれを聞いてくれる相手もない状態だった。

4Tの会の参加者たちの職場である日本語学校には教師たちの控室として教務室がある。ここには初級、中級、上級それぞれのレベルに分かれて非常勤講師たちが使うための机や椅子が置かれている。授業開始前の準備や授業後の採点などの作業は全てその机を使って行われるため同じ級の教師同士で話をする機会も多い。どうしてPさんは教務室では愚痴が言えなかったのだろうか。Pさんは以前8回目の会の時に「教務室でクラスや学生の相談をしようとしても『私の時はそんなことない』とか（他の先生から）言われてしまうと何も言えなくなってしまう。話せる先生も限られてるし」と話していた。当時Pさんは教務室の上級の机にいたのだが上級を担当する教師にはX日本語学校で何十年も教えてきたというベテランの教師が多い。Pさんは学生の愚痴を言った時にその先生たちに「未熟だ」と言われてしまうのが怖かったのである。それは以前にPさんと同じぐらい若く経験年数の少ない教師がそう言われていたのを知っていたからであった。

P：教務室で話すのとは何が違うんでしょうね そういえば教務室にいるときって困ったっていうのをあんまり出せなかったと思う それはあなたがまだ未熟だからよってびっしていかれそうで 上級は特にベテランの先生が多くて <中略> NH先生のUN事件 私の時は違ってたわーそれはあなたの授業の持っていくかたでしょって言われ方したら あれでも違うでしょ 人を見てあの子やるから MD先生の時は暴れないよってみんな思うけど でもそれは言えない <中略> 4Tの時はたぶん先生によって学生は態度が違うかもしれないけど 言えばなんとなくあの子はたぶんってみんなが分かってくれるような そりゃ大変な人もいるわーってわかってくれるような雰囲気と言いやすかった たぶんそこまでさらけださんでもっていうぐらいまでもおーって愚痴を言ったかも 遠慮なんかないない【笑】すごい自分の愚痴を言いたくて4Tの会いつかなみたいなそんな感じです これもう言ってまえていう【笑】4Tの会で言ってやる【笑】また(4Tの会)しましょうよ 20090718P1 文字化

当時上級のベテランのMD先生とまだ上級クラスの経験が少ないNH先生が同じクラスを担当した。そのクラスにはUNという学生がいたが、非常に態度が悪く、他の教師からの評判は悪かった。しかしUNは担任でベテラン教師であるMD先生や他のベテラン教師には愛想を振りまき、授業でも大人しくしていた。ある時我慢できなくなったNH先生がUNの態度の悪さ

をMD先生に相談した時、MD先生は「私の時はそんなことしないわ。それはあなたの授業の持って行き方の問題よ」と逆にNH先生の授業を問題視した。この時のやり取りを直接見ていたPさんはベテランの先生がいる教務室では学生のことは迂闊には話せないと思ったのである。しかし4Tの会では、たとえ学生がそれぞれの先生に対する態度が多少違っていてもPさんの気持ちを理解してくれる雰囲気があってPさんは何でも安心して言えた。Pさんは愚痴が言いたくて4Tの会が待ち遠しかったほどである。Pさんにとって4Tの会は学校の中で自分の言いたいことが言いたいように安心して言える唯一の場所だったのかもしれない。最後に「またしましようよ」と言ったPさんの言葉から私はPさんにとって会で愚痴を言うことが本当に大事なことだったのだと理解したのである。

5.2. 会話分析

Pさんは4Tの会には自分の気持ちや状況を察してくれる教師がいて、安心して何でも話せる雰囲気があったと話していた。特に会の雰囲気については、Pさんは「何を言っても大丈夫そう」「聞いてくれそう」「拒絶はしない」と言っていた。しかしその雰囲気が実際どのようなことなのかはPさんの言葉からだけではわからなかった。私はPさんが言う会の雰囲気を知るために、実際の会話を分析してみることにした。14回ある会の中で6回目のデータを選んだのは、参加者の4人がリラックスして話ができるようになった頃だったからである。1回目から3回目まではまだ参加者たちはお互いに探り合うばかりで会話も相談し合うようなものではなく、各自がそれぞれに話題を提供するだけだった。しかし4回目に会で話すテーマが決まると、5回目からは皆少しずつだが話し合う形ができた。そして間に私の家での食事会を挟んだ6回目は、参加者4人が互いの距離を縮めた結果、自由に話し合う姿が見られるようになったと思えたのである。

次に引用する会話では、私(=T)がある学生(=SU)についての不満を話したあと、PさんがSUとの授業中のあるエピソードを話す場面である。私とPさんはその当時SUのいた中級クラスを担当していた。Jさんは担当こそしていなかったが、以前SUのいた初級クラスを受け持ったことがあった。Uさんは全くSUと関わったことがなかったが、SUの存在は他の学生や教師から聞いて知っていた。この会話は私が授業中にSUが鏡を見ながら自分の髪を触り始め、授業とは関係のない話をしてくるという話をした後にPさんが自分の悩みを話し始める場面である。

- 1 P: SUさん 一応 参加してるでしょ 授業に
- 2 T: うん 参加しすぎ?

- 3 U: ふーん
- 4 T: 参加 [っていうか]
- 5 P: なんかこう]
- 6 T: 自分の興味ある方へ持って行きたい感じ
- 7 P: んーでも (SU は) 俺様なんですよ
- 8 UT: 【笑】
- 9 P: ですよ
- 10 J: うん
- 11 U: [すごいな
- 12 P: っぽいので] ちょっとでもその授業のスタイルとかも自分が思っているのと違う？
- 13 T: ん
- 14 P: だからそのちょっと面白くない
- 15 T: ああー
- 16 P: 説明がちょっと多くなったりすると <机をたたきながら> 先生授業のリズムが悪いか [言い出して
- 17 U: ええー] <驚き>
- 18 J: ええ! <驚き>
- 19 P: 怖いこの人ーって思って
- 20 J: [そんなことを!
- 21 P: 言うもーん] 言う 言われて
- 22 T: ああー
- 23 P: 確かにちょっと説明まずかったかなって でも馬鹿じゃないでしょあの人 勘も鋭いし わかるから
- 24 U: ええー!
- 25 P: 結構もったもなことを言うんですよ 先生この例の方がいいとか
- 26 U: 【笑】
- 27 J: 言うー <低い声>
- 28 U: え 言うの?
- 29 J: 言いますけどわたしそのままありがたく頂きました
- 30 U: 【笑】 <甲高い笑い声>
- 31 P: 先生強いなー 私 あ ごめんなーそっちの方が分かりやすいねーって言って先生今日は準備してきたかーとかなんか そういう

32 U: [ええー！ <驚き>

33 T: そんなこと言うの！]

200809104T6 文字化 SU1

冒頭でこの会話の語り手は私から P さんへと移行する。P さんは SU が授業に一応は参加していると話し始める。しかし 2 行目と 4 行目の私の発言を受けて 5 行目に「なんかこう」と SU への自分の見解を話そうと試みている。しかし 6 行目の私の発言だけでは SU について言い足りなかったのか、「んーでも」と言って 7 行目で SU のことを「俺様なんですよ」と称した。そしてその説明をしようとして 12 行目、14 行目、16 行目に SU が自分が好まない授業に対して「リズムが悪い」と言う話を出している。それについて U さんと J さんは驚きを示しているが両者の驚きの内容は少し違っていると考えられる。U さんは実際に SU を受け持ったことがないため、間接的に聞く話や学校内で見かける姿しか知らない。そのため U さんの驚きは学生が教師にそんなことを言うのかという単純な驚きだと思われる。しかし J さんは一度初級クラスで SU を受け持ったことがあるため、この時の J さんの驚きは SU がそんなことを言うような学生だったのかという驚きであると思われる。それは 20 行目の「そんなことを！」と言った J さんの言葉にも表れているだろう。P さんはその J さんの驚きに対して、21 行目に「言うもーん」と J さんの驚きを肯定している。この時語尾が伸びているのは、P さんが U さんや J さんに驚かれたことで自分の話が本当のことだと強調したからである。そのあと 23 行目で P さんは自分の授業について「確かにちょっと説明まずかったかな」と振り返り、そして SU は決して馬鹿な学生ではなく、勘が鋭いのでそれがわかったのだろうと冷静に出来事を分析している。27 行目で SU についての P さんの評価を述べた後、SU をよく知らない U さんは笑っているだけだが、良く知っている J さんはそれに低い声で答えることで P さんの評価に同意を示している。そして 30 行目までは J さんは U さんに自分の話をしている形となっはいるが、31 行目で P さんは「先生強いなー」という言葉を J さんに向けただけで、あとはそのまま自分の話題を進めている。ここまでをみると、P さんが会話を進める中他の 3 人は驚きや共感を示しその会話の聞き手となっている。J さんが一瞬語り手となるような場面もあったが、決して強引に P さんにとって代わるようなことはせず、また P さんが話題を続けている。次は抜粋 1 の続きの会話である。

34 P: 言う言う

35 U: どんだけ上目線なん！【笑】

36 P: 私なんかすごいそういう言われ方

37 J: [そんなー

- 38 U：すごい]
- 39 T：ちょっとそれはなんかなー
- 40 U：じゃ 教えてって感じじゃない？
- 41 T：うん そうなんや
- 42 P：そう ちょっと嫌なの
- 43 U：嫌やで [それ
- 44 J：ちょっと] じゃないでしょ
- 45 P：あ ちょっと [じゃない
- 46 J：そんな] こと言われたら めっちゃ [嫌
- 47 P：嫌] でしょー嫌なんですけどね でもなんか ま ああーいっかって 一応ね
授業を聞いたり良くしようっていう 私すごいポジティブやな
- 48 U：[ほんまやね
- 49 T：【笑】
- 50 U：ほんまや
- 51 P：【笑】 すごいポジティブ 悪い人じゃないと思うし
- 52 U：うん
- (中略)
- 53 P：んーどうしたらいいんやろ リズムのいい語彙の授業がいまだにわからない
- 54 U：【笑】
- 55 P：いまだにわからない
- 56 T：ほんまやー
- 57 P：どうしたらいいのってちょっと聞いてみようか 200809104T6 文字化 SU2

34行目からは、Pさんに対するSUの横暴な物の言い方に対して皆が憤慨していく様子が見られる。しかしUさんと私がSUへの遺憾な気持ちとPさんへの同意を表しているのに対し、JさんはそれだけではなくPさんに対してより積極的な働きかけをしているように思われる。例えば42行目のPさんの「ちょっと嫌なの」という発言に対し、44行目で「ちょっとじゃないでしょ」とPさんをまるでたしなめているかのように話している部分である。それを受けたPさんは次の45行目ですぐに「ちょっとじゃない」と言い直している。そしてこのPさんの言葉が終わらないうちに46行目でJさんは自分ならばそんなことを言われたらとても嫌だと言った。その発言に重ねてPさんは次の47行目で「嫌でしょー」と言った後はそのまま一気に自分の考えを話し続けている。44行目から47行目のPさんとJさんの会話は少し他とは違っ

ているようである。PさんとJさんはお互いの年齢や教授経験が近く二人とも韓国で教えた経験がある。インタビューの中でPさんは「私はJさんからは逃げられない」と話していたが、それは年齢も教授経験も近いJさんの発言には自分は言い訳できないということである。年齢や教授経験が自分よりもずっと上であるUさんや私の発言は、Pさんにとっては自分よりも経験があるからと言い訳できるのである。これはPさんにとってJさんの発言がUさんや私の発言よりも気になるものであったことを示している。JさんがUさんや私と違って共感や同調を表す以上の発言を行っているのも、もしかすると同じ理由かもしれない。

47行目で話を進めたPさんは、SUの言動は嫌だが許容していることを話している。その理由として、自分の授業のやり方を批判したのはSUが授業をちゃんと聞いている証拠であり、SUの授業をよくしようという気持ちの表れだと説明している。しかしそのようにSUを評価する自分自身に対しPさんは「ポジティブ」と言っている。これはPさんが自分自身を冷静に見ているからだと考えられるだろう。この発言に対して他の3人は特に意見を言うわけではない。Uさんは「ほんまやね」と2度言っているが、これはPさんに「ポジティブ」という自己分析を支持していると感じさせたかもしれない。なぜなら51行目でPさんは再度「ポジティブ」という言葉を使い、SUに対して「悪い人じゃないと思う」という自分の見解を続けて話しているからである。Pさんは53行目と55行目でリズムのいい授業とはどのようなものか「いまだにわからない」と言っているが、この発言は他の3人に向けられている感じがしない。Pさんは57行目で「ちょっと聞いてみようか」と自ら解決策を導いているのである。Pさんの発言を見ていくと、16行目でSUに嫌なことを言われたエピソードについて話した後、23行目でその時の自分の授業についての振り返りを行い、25行目でSUをどういう学生と捉えているのかを話し、そして47行目では自分を「ポジティブ」と自己分析した上で51行目でSUは「悪い人じゃないと思う」という意見を述べ、そして57行目でSUに直接聞いてみるという解決策を自ら導き出している。つまりPさんは3人に話をする中で自分の授業を振り返り、問題点を自分で考え、そして解決しようとしているように思えるのである。

以上のように4Tの会の会話をみていくと、あいづちや共感、同調や笑いといった語り手を支援するような聞き手の反応が数多く存在していることが分かる。このような聞き手の存在する場では、自分がこの場所で受け入れられていると心地よく感じるができるだろう。そのため教務室では自由に話せなかったPさんが4Tの会では畏怖を感じることもなく何でも安心して愚痴を言うことができたと考えられる。また、聞き手である他の参加者たちが語り手に対しほとんどの場合発言の邪魔をせず、ひとりよがりなアドバイスや意見を無理に押し付けたりもしなかったことが、Pさんが自分の実践を振り返り、自分で問題の解決方法を探る機会を与えていたと言えるだろう。会の会話の録音の中にはPさんが北風と太陽方式について語る部分

はないが、Pさんが学生たちに「心を動かす言葉」を使うという具体的な解決策を見出せたのは、Pさんが会の中で自分の実践を振り返る機会を得られたからではないかと考えられるのである。

6. 「北風」から「太陽」へ

6.1. 留学経験

2009年8月5日に2回目のインタビューを始めた時、私はUさんとJさんのインタビューの話をしていました。二人がどうして日本語教師になったのかをPさんに話すと、Pさんは大学時代の留学の時に、留学先の国で就職する方法として日本語教師になろうと考えたことを話した。12月8日に3回目のインタビューを行った時、Pさんは8月の時よりもさらに詳細に大学時代の留学経験について話してくれた。Pさんは大学の時にあるヨーロッパの言語を専攻していたが、かなりその言語にのめり込んで熱心に勉強していた。そしてその言葉が話されている国を旅行したりサマーコースに参加したりしたあと、大学を休学して半年間の語学留学も経験した。その国では留学してきたどの学生たちも言葉を実際に運用するために来ているので、日本語学校のような文法積み上げ式の授業ではなく会話の授業のようなものが多かった。話すことが主体の留学先の授業では教師はまるでコーディネーターのようで、学生にまじって授業に参加し、そして学生たちも皆積極的に授業に参加していた。Pさんはこの時の経験から語学を学ぶ学生たちは積極的に授業に参加するものであり教師はそれをサポートする役目なのだと思うようになった。

大学卒業後、日本語教師として韓国で1年教えている間もその考えは変わらなかった。韓国の学生たちは皆熱心に日本語を学び、授業も会話のようなものが多く、Pさんの留学の経験と重なっていたからである。しかし日本へ帰国し、日本語学校で教え始めたPさんが出会う学生たちはそれまでのPさんの知る学生たちとは全く違っていた。Pさんは教師からの一方的な授業に慣れ、受け身でいるだけの日本語学校の学生たちにずっと違和感を覚えていた。教師である自分は、そんな学生たちをなんとか授業に積極的に参加させなければならないと思ったが、Pさんが頑張れば頑張るほど学生たちのやる気のなさに失望していった。

ある時Pさんが教務室で「学生が全然できない、クラスがうまくいかない」と怒っていると他の同僚の教師から「学生に完璧を求めすぎ。できなくて当然よ」と言われた。Pさんは語学留学した経験から外国語を勉強しに来る学生に対して積極的に授業に取り組む真面目な学生という学生像を持つようになっていた。

T：授業って 寝る人とかいたの？

P: いませんよそんな人いませんよ! 誰がそんなことを! そこでヨーロッパかぶれがでてるんですよ あの人たち(=留学先のクラスメイト) 休講とか怒るんですよね 自分がお金払って学校に行ってるのに先生の都合で休むなんて 金返せ代講しろ! いつ代講があるんだみたいな V 大でもそうだった ネイティブの先生が何回も休んだらごめんなさいね代講するからって <沈黙 2 秒> それに実はすごく感化されてたんだ!

T: だから学生が わーい休みだとか言うときらー! って?

P: そうなるなる まだ 3 分あるからもう 1 問解くよって感じ わーそりゃ厳しいですよね 時計ですよ私 染みついちちゃったんです感化されて 外国語を勉強しに来ているってことはこうあるはずよって こうあるはずやしその時にそうならないそうできないとあれ? 私? って 私の教え方がって すいませんわたしがいたらんでーってなるんです ああーそっか そうですそうです みんなが私じゃない 20091208P3 文字化

留学先では授業中に寝るような学生は一人もおらず、休講があれば学生たちは皆「お金を払って学校に行っているのに先生の都合で休むなんてお金を返せ、代講しろ」とすごい剣幕で怒った。P さんの通っていた日本の V 大学でも語学担当の先生は授業を休むことに対して恐縮し学生たちに謝った上で代講することを約束していた。「それに実はすごく感化されてたんだ!」と P さんが言うようにそれらに感化されて当然のことだと思い込んでいた P さんには今の日本語学校の学生たちが授業中に寝たり休みを喜ぶなどという行為がなかなか理解できずにいたのである。そして P さんは今の日本語学校の学生たちが自分の持つ学生像に合わないのは、教師である自分の教え方が問題なのではないかと思って教師としての自分に自信をなくすことになったのである。P さんが「みんなが私じゃない」と言ったのは P さんが日本語学校の学生たちの経験と自分の留学経験が決して同じではないのだということに気づいたからである。P さんは自分の持つ経験が日本語学校の状況と大きく異なっており自分がこうあるべきと思っていた学生像は日本語学校では当てはまらないということをこの時はっきりと理解したのである。P さんが学生たちに「北風」のように厳しい態度になってしまった原因は、実は P さんの持つ学生像にあったのである。このことを理解した P さんは自分のこだわっていた「適性」についても気づくことがあった。

T: 適性はなんで自分にないって思うの?

P: だからなんかうまくできなかつたって思いが強いんですよ あの時(=北風と太陽の出来事の時)とか 私失敗を引きずるんですよ 今日あかんかったなとかを常にこう 今日失敗したねとかあれちょっとよくなかつたなーとかをすぐに適性に結びつけるん

です 私適性のせいにしたがってたんですね わかった <中略> (適性が) ないからしかたないって開き直ってたんです あんまりよくないですね どちらの時も自分を楽にさせるためですよ 今やったらもうすこしましにできるかも その時 (=「北風と太陽」の出来事の頃) はもう自分の限界いっぱいでもうどうしていいかわからない とりあえずわーっと頑張っってやっぱりしんどかったっていうそれだけでした

20091208P3 文字化

Pさんは、どうして「適性」がないと思うのかという私の問いかけに対して、「北風と太陽」の出来事の頃はうまくいかなかったという思いが強く、失敗をすべて「適性」に結び付けそのせいにしようとしていたと話した。そうすることでPさんは「しかたがない」と開き直り自分を納得させようとしたのである。Pさんがそうしたのは「自分を楽にさせるため」だった。「自分の限界いっぱいでもうどうしていいかわからない」と話しているようにその時初めて上級クラスを受け持ち、しかも担任業務までしなければならなかったことにPさんは追いつめられていた。問題解決のためにじっくりと自らの実践を振り返るような余裕はその時のPさんにはなかったのである。言ってみれば、「適性」の無さに問題をすり替えることで、Pさんは本来の問題からいったん逃げ出してしまったのである。そしてPさんには学生とうまくいかない本当の理由が見えないまま「適性」の有無にこだわり自分は教師に向いていないのではないかとひとり悩むことになったのであろう。この時「今やったらもうすこしましにできるかも」と話すPさんは「北風と太陽」の出来事の頃の自分を思い出していたようだった。

6.2. 愚痴はセラピー

「北風と太陽」の出来事の学生は、Pさんが2007年10月から2008年3月半ばの卒業式までの約半年間担任したクラスにいた。そのクラスは卒業する予定の学生のための上級のクラスだったが実際は日本語学校の修学年数に合わせて名前をつけただけで上級の実力を持っていない学生たちの集まりだった。その頃の様子を聞くとPさんは次のように話した。

P: も一嫌だったー 自分で何をやっているのかよくわかってなかったんですもう 全くわからないまま毎日週5の上級クラス授業だけで でもそんなときはまだ上級の経験もそんなあるわけないっていうか ない で なんかあのぐったりした学生にも慣れてないし 反応がないとかにも慣れてないのに謎の文型がいっぱい出てきて もう調べるのだけで精いっぱい かつ進路やなにやって言われたら! パンクしてたんですよ で ちょっとリハビリが必要やって【笑】この時は私の至らなさばかりだった

んです 上級のこの時の他の先生たちをみるともう至らなさがさらに際立つっていうか
T：他の先生がよくできてたってこと？

P：ま みなさんちゃんとしているのに 私ひとりとんちんかんでと思ってたんですね
実際にとんちんかんだったんですけど でも本当に疲れてたんです まいったんです
なんかもうああ一ってなっているうちに半年終わったみたいな ちょっと回復させて
欲しかったんです 傷を癒して欲しかったんですきつと そうそう そういうことです
20091208P3 文字化

当時のPさんは毎日上級の授業を担当していた。それまで初級や中級クラスの授業しか経験したことのなかったPさんは、いきなり上級クラスの授業をすることになって準備がとても大変だった。それに加えて上級クラスのやる気のない学生たちの態度に戸惑ってしまった。それまで主に初級クラスを受け持ち活発な学習活動を行ってきたPさんにとって、やる気がなく授業中もぐったりとして反応のない上級クラスの学生たちは扱いにくい存在だったのである。更に担任業務として今まで一度もしたことのない進学指導をしなければならなかったPさんは、自分のできる限度を超えてしまって「パンク」してしまった。他の上級担当の先生たちが自分と違ってきちんとできているのに自分1人状況がいまひとつわからない中で必死になって半年間を過ごしたPさんは、疲れてしまって本当にまいってしまったのである。Pさんの「回復させて欲しかったんです。傷を癒して欲しかったんです」という発言は、Pさんが4Tの会へ参加した本当の理由であった。3月に卒業式を迎えやっと学生たちを送り出したPさんは疲れ切った自分を回復させ、癒してくれる何か欲しかった。そんな時に私から4Tの会への参加の誘いがあったのである。

P：愚痴はセラピーですね 私 日本語教師の仕事がわかる人で ある程度仕事が終わって もう大変って気持ちを共有したかったんじゃないでしょうかねその時 ま わかって欲しかったんでしょうね 全然この仕事に関係ない友達に会って言ってもいちいち説明するのが私面倒くさいんですよ 進学がーとか出席率がーとかいうのを逐一話して 全然この仕事を知らない友達になーんかもういちいち説明をしていかないといけない だから出席率が大事なこととか手っ取り早く理解して欲しかった だから4Tの会はセラピーなんですよ
20091208P3 文字化

Pさんは会で愚痴を言うことは「セラピー」だと話した。それはPさんが愚痴を言うことで辛い経験や悩みを誰かと共有することができたからである。しかしそれを言う相手が誰でも良

かったわけではない。日本語教師という仕事を知らないPさんの友人にはいちから説明していかなければならず、Pさんは説明だけで疲れてしまい肝心の愚痴が言えなかった。しかし同じ日本語学校の日本語教師である4Tの会の参加者たちにはそのような説明が必要なかった。だからこそ「愚痴」はPさんにとって「セラピー」となった。つまり愚痴を言う場であった4Tの会は、Pさんの心を癒す場でもあったのである。

6.3. じゃんけんするPさん

2010年4月2日に4回目のインタビューを行った。前年の12月に行ったインタビューで自分の「北風」のような学生への態度が学生時代の留学経験によって作られた学生像によるものだと理解したPさんは、これまでのことを振り返って次のように話した。

P：私自分でも変わったなって思う2段階があるとしたらこの間の12月とUNが出てった後 だからちょうど2008年度が終わった時（2009年3月） ああやり遂げたっていうのと 12月は何人か個別に大人しい子たちが個別によかったですよ先生って言ってくれたのでああ間違ってたかったという謎の自信を取り戻したっていう

20100402P4 文字化

Pさんが自分自身の変化を感じたのは「北風と太陽」の出来事から1年後、ちょうど4Tの会が終わった2009年3月と3回目のインタビューを行った後の2009年12月だった。2009年3月は、5.1.でPさんが話したNH先生のUN事件で問題となった学生UNが卒業した時である。事件から1年後、Pさんはその学生がいる卒業クラスの担任となった。しかしこの時Pさんは以前の「北風と太陽」の時とは違う自分を感じていた。

P：あんなひどいクラスをもったというのに 1月2月3月って 教務会議でも私のクラスの子の名前しかあがらないぐらいどんどこんどこ出て たぶん前の私だったらもう私がだめだからクラスがだめってなってた うまくなってきてるのかなど どうしようもない人がいたときの接し方ももうどうにもならないときの自分の精神を安定させる方法 先生たちに話をしてみたり周りの先生をちょっと良く見てみたりとか あと周りの先生はどうしているのかっていうのを観察する余裕が出てきたのかも もうちょっとこういう風にやってみようかなとか

20100402P4 文字化

Pさんは「前の私」、つまり「北風と太陽」の出来事の頃の自分であればまた自信をなくして

しまっただろうが、今は困った学生への接し方と追いつめられた時の自分の精神を安定させる方法に関して「うまくなってきた」と話した。今のPさんは周囲の教師たちに話をしたり観察したりすることで「こういう風にやってみよう」と解決策を探せるようになったと言うのである。Pさんは「観察する余裕が出てきたのかも」と話していた。

12月の変化は、Pさんが学生たちから「よかった」と授業の評価をもらったことで自信を取り戻したことだった。Pさんは「適性」への考え方が変わったと話してくれた。

P：適性の考えは変わりましたね　なんかふっきれた感がありますね　<中略>　先生の授業は私に合っていましたって言ってくれる人が一人でもいたらよかったことにしようと　誰かにとっては私の（授業）スタイルが合っていると　黙っててもそういう人もいるかもなって　前は言われても適性がないと勝手に思い込んでたけど

20100402P4 文字化

Pさんの「ふっきれた感」は、これまで呪縛のように彼女を縛っていた「適性」という鎖が解けた状態を表しているのだろう。「誰かにとっては私の（授業）スタイルが合っている」と話すPさんは、もう以前のように「適性」にこだわったりはしていなかった。Pさんは自分の授業を良かったと言ってくれる学生が一人でもいればそれでいいという風に考えることができるようになったのである。それは12月の3回目のインタビューでPさんが自分の中にあった留学経験で作られた学生像に気づき、「北風」であった自分を理解したからではないだろうか。Pさんは問題を「適性」のせいにしていたことを理解し、自分は教師に向いていないのではないかという不安から逃れて、教師としての自信を取り戻すことができたのである。このようなPさんの変化は学生たちへの接し方にも顕著に表れていた。

P：無理をしなくなった？　なんかもう帽子とかかぶってても　じゃ私とじゃんけん3回して私が勝ったら脱いでねぐらいの　だから無理やりはぎ取る　そういうのはしなくなりました　むしろその方が言うことを聞くっていうことに気がついたんです　だからうまいこと太陽の方にシフトできたってことですよね　20100402P4 文字化

以前は学校のルールを忠実に守ろうとして、教室での帽子着用を見つけると有無を言わずはぎ取っていたPさんが、今はじゃんけんを3回してPさんが勝ったら帽子を脱いでもらうという独自のルールを作り学生たちと衝突しないように様子を見ながら接することができるようになっていた。Pさんは帽子を無理やり取ることで、学生が髪のことを気にして授業に集中で

きなくなるぐらいなら、授業中の帽子の着用ぐらい大した問題ではないかもしれないと考えられるようになったのである。Pさんは自分のこの変化を「太陽」へのシフトと表現した。

P：気持ちの持ち方が変わってきたから　もしかしたら私ちょっといい加減になったかも　ちょっと楽な方に　いい意味で肩の力が抜けた感じ　前より自由な感じになったような気が　いろんな人がいるなって受け入れられるかな？　前はもうそんなのは論外！　みたいな感じでもうありえない！って情け容赦なく切って　やっぱ厳しかったんです　今は自分にも周りにも優しくなった【笑】　実はとてもいい加減な性格なのにきちんときちんとって　まあそれは疲れることでもあって　学生にも自分にもちょっとゆるくなったなら本来の自分を取り戻したじゃないですけど　無理するのやめたって　＜中略＞　ここ（＝4Tの会）絶対大きかったと思います　20100402P4 文字化

これまでルールに厳しい「北風」のようだったPさんは、今の自分を「いい意味で肩の力が抜けた感じ」「前より自由な感じ」になったと話している。以前自分の思い込んだ学生像に学生たちを当てはめようと躍起になっていた頃は自分にも周りにも厳しく、それはPさんにとって疲れることでもあった。そのためPさんは自分を追い込み、しまいには自分の教師としての自信も失いかけた。しかし無理をするのをやめて学生にも自分にも「ゆるくなった」とたん「実はとてもいい加減な性格」である「本来の自分」を取り戻すことができたと言うのである。そしてPさんは「自分にも周りにも優しくなった」と言って笑っていた。Pさんのそのような変化は、4Tの会に参加したことからの影響が「大きかった」とPさんは話している。今は学生の方へ歩み寄り、柔軟に対応できる教師となったPさんのこの変化はまさに「北風」から「太陽」へのシフトであった。

私はインタビューでPさんの話を聞くうちに、いつの間にか自分の学生に対する態度について考えるようになっていた。私は学生に注意するのが苦手な甘い態度を取ってしまうことが悩みだった。明らかに学生が悪い時でさえ私には厳しい対応ができなかった。遅刻してきたにも関わらず遅刻届や入室許可証を事務室でもらわずに来た学生や、授業中寝ている学生に注意することは他の同僚の教師たちが当たり前のように日常的にやっていることである。うやむやにしてしまって後で問題になっても困るし、学生たちにこの先生は何も言わないと思ってなめられるのも嫌だと私は考え注意してきたが、そのあとはなぜだか自分がいつもの自分でなくなってしまったような気がして居心地が悪くなるのである。私に注意された学生たちは素直に謝ってあまり気にしている様子はない。しかしこの「注意する」という行為に私はどうも抵抗を感じてしまうのである。他の教師のように注意ができないことは私自身の中にずっと長い間大きな疑問として残っていた。学生たちとの間に本当にいい関係が築けていたなら、きっとこんな

気おくれを感じたりせずには注意できるに違いない。私はただ単に学生たちに好かれようとしていただけではないのか。そう思うと学生たちと薄っぺらな関係しか作れない自分に嫌気さえさしてきた。それが負い目となり、学生たちに「末吉先生はやさしいです」と言われるたびに自分のふがいなさを指摘されたような気がして素直に喜ぶことができなかった。しかしPさんの「北風と太陽」の出来事について聞くうちに、甘い対応だと思っていた私の学生に対する態度や行為は、少なくともその学生が心を開くためには必要なものであったことがわかった。それならば私は別に無理して他の教師のように叱ったり注意したりしなくてもいいのではないか。「北風と太陽」の時のように、私のやり方が良い方向に作用する時もあるのならば。Pさんのストーリーを聞く前の私は自分が単に学生との良好な関係を壊したくないゆえに注意できない情けない教師だと思っていた。しかしPさんの「北風と太陽」のストーリーを聞いてからは、私は自分自身をもっと肯定的に捉えることができるようになったのである。

7. 考察とまとめ

教師同士が語り合う場である「4Tの会」の実践研究を通してわかったことは、Pさんが自分の悩みを解決するために実際に必要だったのは、通常の教師研究にあるように新しい知識を身につけることでも、アクション・リサーチをすることでもなく、自分のこれまでを振り返り、理解することだったということである。Pさんは、4Tの会の参加者たちや私と語り合うことで自分の悩みの源を見つけ、それをさらに深く理解していくことで自分の中に作り上げられた学生像に気付くことができた。そしてその気付きがPさんの悩みを解決する方向へ導き、Pさんは教師としての自信を取り戻すことができたのである。つまり、一般的に必要なだとされる教師の資質・能力を問題とし、それを手に入れようとしても教師の悩みは解決せず、Pさんのように悩みの背景にある出来事を自らが理解していく必要があるのである。Cole & Knowles (2000: 14-15) は教師や教育者といわれるものになることは、個人的な事柄に根ざした、一生続く成長のプロセスであると述べ、教師の子供時代を含む個人的な経験が教育実践にどのように影響しているのかを理解するための方法として autobiographical (reflexive) inquiry を紹介している。教師が自分自身についてのこれまでの過去の経験を振り返りそれを記述することで今の自分の授業を含む教師としての仕事に影響を与えうるものを意識化し、学びをさらに高めることができるというのである。

Pさんが自分の経験を振り返り自分の学生への思い込みを理解したことが、結果としてPさんが学生とうまくやる能力を手に入れることに繋がったことをみれば、教師がこれまでの経験を振り返ることが重要であることがわかるだろう。実際の現場の教師たちの悩みは様々である

が、その悩みがどこからきたのかは教師のそれまでの実践知の中に埋め込まれており、教師が自らを振り返ることでしかそれは発見できないのである。そしてそれは教師自身の学びへと繋がるような気付きなのである。

この「気付き」について亀川（2006：15）は「一般的に言われるように、日本語教師の資質としての人間性には『情熱心』『社交性』『親近性』『堅実性』『活動性』のどれもが不可欠であり、これらをバランスよく伸ばしていく必要があることに議論の余地はない」としながら、「学生が自身にすべて備わっていないと答えていることは問題ではなく、自身に足りない部分があるということに対する気付きこそが重要である」と述べている。確かに亀川（前掲）のいうように、教師にとって気付きは重要だと思われる。しかしそれは先に必要不可欠なものと設定されたものがあって、それが自分にあるかないかというような気付きではない。教師それぞれが自分の持つ悩みに真正面から対峙し、その理解を深めていく中ではじめておこる気付きである。これは一般化できるようなものではなく、個々の教師で全く違うものである。それは教師の成長を促す気付きなのである。

近年、教師の成長（Teacher Development）については「自己研修型教師（Self-directed Teacher）」⁶⁾や「内省的実践家（reflective practitioner）」⁷⁾の考え方が支持されている。教師自らが自己の実践を振り返り学んでいくことが必要とされているのである。Pさんが会で自らの実践を振り返る事で新たな能力を得たことを成長と捉えるならば、教師同士が語り合うということの効果は大きいと言えるだろう。私は教師が成長するための一番良い方法は、教師同士がお互いの経験を語り合い、悩みを解決していく過程にあるのではないかと考える。語る行為が教師の自己理解を深め、それが個々の教師の気付きを促してよりよい実践へと導くからである。それはつまり教師の成長を促す行為であると言えるだろう。佐藤（1999：135）のいうように、教師は一人で成長することはできないのである。しかし、青木（2006：149）が「教師が自らの実践知を語れる場とは確実なことを自信をもって語る場ではなく、不確実なことを数多くの保留付きで語れる場」と述べているように、例え「語りの場」があったとしても、教師が安心して何でも話せる場でなければ振り返りの良い機会になったり、それによる効果を得ることはできないだろう。

また、本研究において、給与などの待遇面やカリキュラムの改善など会で解決できないことも多くあった。それは教師自身がどんなに頑張ったとしても周囲の協力や理解がなければ解決できない問題が多く存在するということを示している。今後も教師の役割は多様化し求められることはますます増えていくだろう。しかし教師本人だけにその対応を任せるのではなく、地域社会や組織全体で教師を支えていく仕組みが整備されなければ教師の孤独や悩みは増え続けるだろう。そのような限界はあるが、この研究で行われたような教師同士の「語りの場」が心

を癒す場や教師としての自己を振り返る機会を得る場となり、それがよりよい実践を行うことに繋がるのならば、今後この「語りの場」を意義あるものとして教育現場で広めていくことが必要であろう。

注

- 1) 更に専門的能力については、「言語に関する知識・能力」「日本語の教授に関する知識・能力」「その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力」の3つが挙げられている。
- 2) バーンアウト（燃え尽き症候群）は「一定の目的や生き方に対し献身的に努力したが、期待された報酬が得られなかった結果生じる疲労感あるいは欲求不満」である。現在では教育・医療・福祉などのヒューマンサービスを提供する職場が強調され、「長期間にわたり人を援助する過程で心的エネルギーが絶えず過度に要求された結果、極度の心身の疲労と感情の枯渇を主とする症候群であり、卑下、仕事嫌悪、思いやりの喪失をきたした状態」(Maslach & Jackson,1981)と定義されている。そうした中で、教師という職業に限定した「教師バーンアウト」という概念も提唱され、「教師が理想を抱き真面目に仕事に専心する中で、学校でのさまざまなストレスにさらされた結果、自分でも気付かぬうちに消耗し極度の疲弊をきたすにいたった状態」（新井,2002）として教師に限定した定義がなされている。
- 3) 文中の「叱る」という言葉は、学生たちを厳しく注意するという意味で用いられている。
- 4) 最初の8桁の数字は西暦年月日を表し、その後続く文字はデータの種類を表す。「20080723P1 文字化」は2008年7月23日のPさんの1回目のインタビューの文字化であることを示す。また、会話引用部分の「4T6 文字化 SU1」は4Tの会6回目の文字化で学生SUの1つめの引用という意味である。
- 5) 「ある時北風と太陽が力比べをしようとした。そこでどちらが先に旅人の上着を脱がせることができるかという勝負をした。最初に北風が力いっぱい吹いて上着を吹き飛ばそうとしたが、旅人は上着を脱ぐどころか、かえって上着をしっかりと押さえてしまい、北風は結局旅人の上着を脱がせることはできなかった。しかし太陽がさんさんと旅人を照りつけ始めると、旅人はすぐに上着を脱いだ。」(筆者要約)『北風と太陽—イソップ童話集』(1993) 講談社
- 6) 自己研修型教師とは「他の人が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身の存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」であり、そのために「これまで無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法やテクニックの問題点を学習者との関わりの中で見直していくという作業を自らに課す」存在である(岡崎・岡崎,1997)。
- 7) 内省的実践家とは「自分(や他の教師)のクラスで繰り返される教授・学習過程を十分理解するために、自分(や他の教師)の教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師」である(岡崎・岡崎,1997)。

参考文献

- Aoki,N. (2004) Life after presentation :How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by teachers. 『阪大日本語研究』 16,19-36
- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎(編者)『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社.
- 新井肇(1999)『「教師」崩壊—バーンアウト症候群克服のために—』すずさわ書店.
- 新井肇(2002)「教師バーンアウトの「なぜ」と「どうする」—特集学校と教師の危機—」『労働の科学』 57 :

218-221 労働科学研究所.

岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』アルク.

奥田純子(2006)「教師研修と学校経営」春原憲一郎・横溝紳一郎(編者)『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社.

貝川直子(2009)「学校組織特性とソーシャルサポートが教師バーンアウトに与える影響」『パーソナリティ研究』日本パーソナリティ心理学会 17(3):270-279

亀川順代(2006)「日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性とその形成要因—個人体験、自己評価、職業意識が及ぼす影響の検討より—」『世界の日本語教育』16:1-17

佐藤学(1999)『教育の方法』放送大学教材 財団法人放送大学教育振興会発行.

田上不二夫・山本淳子・田中輝美(2004)「教師のメンタルヘルスに関する研究とその課題」『教育心理学年報』43:135-144 日本教育心理学会.

田村修一・石隅利紀(2001)「指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の非援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点を当てて—」『教育心理学研究』49(4):38-48 日本教育心理学会.

西田朋美(2007)「日本語教師をやめない理由—Narrative Inquiry による二人の教師の自己理解—」大阪大学大学院文学研究科修士論文.

八並光俊・新井肇(2001)「教師バーンアウトの規定要因と軽減方法に関する研究」『カウンセリング研究』34(3):1-12 日本カウンセリング学会.

やまだようこ(2007)『質的心理学の方法』新曜社.

横溝紳一郎(2002)「日本語教師の資質に関する一考察：先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』第12号 広島大学大学院教育学研究学会編 凡人社.

デュエイ,J.(2004)『経験と教育』市村尚久(訳)講談社.(Dewey,J.(1938) *Experience and education*. The Macmillan Company.)

ホルスタイン,J.A.& グブリアム,J.F.(2004)『アクティブ・インタビュー 相互行為としての社会調査』山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行(訳)せりか書房.

(James.A.Holstein,& Jaber.F.Gubrium, (1995) *The Active Interview*. London :Sage)

文化庁(2010)『平成21年度国内の日本語教育の概要』http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaichousa/h21/gaiyou.html アクセス日:2010/08/10

文化庁(2000)『今後の日本語教育施策の推進に関する調査研究:日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議』http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/kyouiku_shisaku/index.html

アクセス日:2010/08/10

Cole,Ardra.L.,& Knowles,J.G. (2000) *Researching Teaching :Exploring Teacher Development Through Reflexive Inquiry*. Needham Heights,MA : Allyn & Bacon.

Clandinin,D.J.,& Connelly,F.M. (2000) *Narrative Inquiry :Experience and story in Qualitative Research*. Sans Francisci,CA : Jossey-Bass.

Clandinin,D.J.,& Connelly,F.M. (1988) *Teachers as Curriculum Planners :Narratives of Experience*. New York,NY : Teachers College Press.

Clark, C.M.(2001) *Talking Shop : Authentic Conversation and Teacher Learning*. New York,NY :Teachers College Press.

付録1：インタビューや会話データ内で使用する記号の凡例

—	語尾の伸びを表す
!	勢いのある強い口調を表す
?	疑問形のあがり調子で語尾が終わった事を表す
【笑】	笑い声を表す
()	内容補充
(=)	直前の語が意味している内容を示す
< >	筆者による注釈や注記
[]	発話の重なり部分
文字化の中の1文字分の空白は句読点を表す	

(博士後期課程学生)

(2010年8月19日受付)

(2010年9月27日修正版受付)

(2010年10月18日再修正版受付)

(2010年11月23日掲載決定)