



Title	教師の悩みはどこから来るのか? : 日本語教師たちとのナラティブ探究を通して
Author(s)	末吉, 朋美
Citation	阪大日本語研究. 2013, 25, p. 75-104
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24855
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

教師の悩みはどこから来るのか？
－日本語教師たちとのナラティブ探究を通して－
What causes teachers' perceived difficulties?:
A narrative inquiry with JSL teachers

末吉 朋美
SUEYOSHI Tomomi

キーワード：日本語教師、悩み、自己理解、求める姿、ナラティブ探究

要旨

本論は、著者自身を含む4人の日本語教師が参加した「語りの場」において、協力者の3人が持っていた悩みがどのように生まれたものであったのかをナラティブ探究で明らかにしたものである。3人の教師の悩みを解決するには、その悩みがどのように生まれたのかを理解しなければならず、そのために本研究では教師個人のこれまでを振り返り、今後どのような人生を歩んでいきたいのかを理解していった。その過程において教師になった理由や教師として自分に求める姿が、教師の悩みと深くかかわっていることがわかった。また、教師の悩みを克服するためには、教師が自分自身を見つめ直しこれまでを振り返ることで自分の価値を見いだすことが必要であることもわかった。しかし、経済的な問題に関する悩みは日本の社会構造の影響を受けており、本研究では解決することが難しかった。本論文は、教師の抱える悩みをナラティブ的に理解することで、教師の悩みの根源がどこにあるのかを明らかにすることが必要であると主張する。

1. はじめに

教師の悩みは授業に関することだけではなく、学生との関係や学校の教育方針に関することなど多岐にわたる。さらに、今後の教師としての自分のあり方などこれから先の人生に関わる悩みを持つ教師も少なくない。しかしこれら教師の悩みはいったいどこから来るのだろうか。私は教師が教育現場で自分の悩みや葛藤を解決できないことに注目し、青木（2006, pp. 151-152）がClark（2001）¹⁾から着想を得てデザインした「日本語教師のためのトーキング・ショップ」という授業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。青木（前掲）の授業は、「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つくろう」（p. 151）として設けられたものであり、私

は「語りの場」を設けることで、忙しい日本語教師たちが悩みを話し合える場を作ろうとした。「語りの場」は4Tの会（以降「会」とする）と名付けられ、私を含む4人の教師は会の中でそれぞれの悩みを背景としたテーマを挙げ、悩みの解決方法を探った。約1年間の会での話し合いを通して協力者3人はそれぞれの悩みを理解し、その後の私とのインタビューでその悩みの根源を知るためにこれまでを振り返った。協力者の3人の教師の持つ悩みはそれぞれ異なっていたが、皆過去の自分の経験に結びついた教師としての求める姿から生まれていたことがわかった。そして3人は自分たちのこれまでを振り返り、新たな価値を見いだしたことで各自の悩みを解決し次のステップへと進むことができた。以下第2節ではこの研究の背景と目的を述べ、第3節では研究内容と方法を述べる。第4節ではJさんの悩み、第5節ではPさんの悩み、そして第6節ではUさんの悩みについてナラティブ探究を通して理解した過程を書く。そして第7節では考察とまとめを書く。

2. 研究背景と目的

教師の抱える悩みについては、近年公立学校における教員のメンタルヘルスに関する多くの調査の中で、教師がどのような事柄に困難を感じているかが検討されている。それによると教師の多忙性や、周囲との人間関係、職場環境などが教師のストレスの主な要因となっていることがわかってきている（八並・新井, 2001 ; 田上・山本・田中, 2004 ; 貝川, 2009 他）。しかしその悩みの具体的な内容についてはほとんど研究されていない。都丸・庄司（2005）は公立中学校の教員のストレスの要因として人間関係に起因するものが多くを占めることに注目し、22校の公立中学校の教員290名に質問紙を用いて対生徒関係についての悩みの内容を明らかにしようと試みた。その結果、教員の生徒との人間関係における悩みは、「生徒の悪いところばかりが目につく」といった「生徒への抵抗感」、「生徒が指示に従わない」といった「指導上の困難感」、「生徒からさけられている」や「嫌われているように感じる」などの「生徒からの非受容感」、「生徒を感情的に叱ってしまい、関係がうまくいかない」といった「関わり不全感」の4つの因子を見いだした。そして教師研修などにおいて生徒との人間関係に関する支援をする際に、年齢や教授経験を考慮する必要があることなどが指摘された。

また、教師の悩みはメンタルヘルスを悪化させる一方で、悩みに対処し、自分で、もしくは周囲からの支えを受けながら悩んでいく過程がその後の教師の変容と関連していることが示唆された。しかし都丸・庄司（前掲）の研究は悩みを抱えた教員の変容を縦断的に検討したものではないため、いかなる時期や状況下でどのような対処や支えがどのように

作用したのかについては明らかにされていない。

日本語教育の分野ではこのような教師の様々な悩みについての調査は管見の限り見当たらないが、近年教師教育については、「教師トレーニング(teacher training)」から「教師の成長 (teacher development)」へとパラダイムが転換されたことにより、「自己研究型教師 (self-directed teacher)」²⁾ や「内省的実践家 (reflective practitioner)」³⁾ であることが求められるようになった(岡崎・岡崎, 1997)。横溝 (2006) は教師の「自己教育力」を向上させることを教師の成長を支援することと捉え、それを実現する具体的な方法としてアクション・リサーチを奨励している。横溝 (2000, p. 17) はそれを「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」と定義しているが、日本語教育におけるアクション・リサーチの先行研究には管見の限り授業中の問題改善に関するものしか見当たらない。横溝 (2006) 自身もアクション・リサーチ実施の目標として「実践の向上」のみに注目が集まることに難色を示してはいるが、教室の外の問題である「周りの状況の改善」には、それを可能にする教育機関や自治体などからのサポートが必要不可欠であり、状況を変えること自体にもとても大きなエネルギーと長い時間を要するため多くの教師にとって目標に据えにくいのではないかと説明している (p. 52)。つまり、青木 (2006) の言うように実際に教師や学習者が授業で直面する問題の中には、社会の中の構造的な問題に起因するものも少なくなく、それらは現行のアクション・リサーチで行われているような授業中の行動を改善しただけで解決できるようなものではないと言えよう。青木 (前掲) は「学習者オートノミーを支え、教師オートノミー⁴⁾ を獲得するためにアクション・リサーチをするのなら、視野を広く取り、問題の原因が教室の外の世界にないかどうかを探る必要」(p. 145) があると述べている。本論の目的は、教師同士の語りの場とインタビュー調査によってわかった教師の悩みの根源がどこにあるかを明らかにし、教師をより深く理解することの必要性を示すことである。

3. 研究内容と方法

この研究では、研究者である私を含む4人の教師が語り合う場を職場であるX日本語学校内に設け、2008年4月から2009年3月までの約1年間に1時間半から2時間ほどの会を14回行った。また、その間私の家で2回の食事会も行った。以下は協力者の詳細である。

表1：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)
--	--	-------------------------------------

私たち4人は同じ日本語学校の同僚教師であるが、協力者の選定の際、私は自分よりも教授経験の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する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な差が出ないようにも配慮した。私はそのようにして選んだ協力者の3人と会での発言等におけるプライバシーを守る約束書の用紙を交わすことで研究参加への承諾を得た。会での会話は基本的に録音したが、一部意図的に録音せずに会話の内容をメモとして書きとめたものもある。14回目で会を終えたのは、当初の約束の1年間が終わる際に協力者たち全員から継続の意思が得られなかったからである。その後私は3人の協力者たちへ個別にインタビューを行った。次の表は各自のインタビューの日付と回数である。

表2：インタビューの日付と回数

Jさん	Pさん	Uさん
2009年6月24日(1回目)	2009年7月18日(1回目)	2009年6月30日(1回目)
2009年8月4日(2回目)	2009年8月5日(2回目)	2009年8月1日(2回目)
2009年10月20日(3回目)	2009年12月8日(3回目)	2009年9月5日(3回目)
2009年12月1日(4回目)	2010年4月2日(4回目)	2010年6月5日(4回目)
		2010年12月18日(5回目)

Jさんは7か月の間に4回、Pさんは10か月の間に4回、Uさんは18か月の間に5回インタビューを行った。いずれも1回のインタビュー時間は1時間半から2時間ほどである。Jさんへのインタビューが短い期間に集中して行われたのは、2008年の春に結婚したJさんがその後妊娠したことが影響している。私は年内にインタビューを終えることを約束し、Jさんの体調の良い時にインタビューを行った。また、Uさんへのインタビュー期間が他のふたりに比べて長いのはUさんの悩みが簡単に解決できるようなものではなかったからである。私はUさんが悩みをある程度乗り越えるのを待ち、5回目のインタビューで前に進みだしたUさんを確認してから調査を終えた。

この研究での研究方法は、Clandinin and Connelly (2000) などによって提唱される

Narrative Inquiry (ナラティヴ探究。以降「N I」とする)である。N Iは教育哲学者であるデューイ (1938/2004) の「経験の連続性の原理」からの影響を強く受けている。デューイ (前掲) は「経験」を個人と社会の両方にまたがるものと捉え、人は個人としてのみでは理解されず、常に社会的文脈の中にあり他者との関係性の中に存在していると考えた。そして「経験」の特徴として「連続性 (continuity)」を挙げ、「経験というものはいずれも皆動き行く動力」(デューイ, 前掲, p. 52) であるとして、全ての経験を「過去」「現在」「未来」へと繋がる時の流れの中にあると述べた。「経験」は他の経験や更なる未来の経験を生じさせるものであり、人は絶えずその経験を書き換えながら生きていく。そしてそれこそが「ライフ (life)」⁵⁾ である。デューイ (前掲) のこの考えに影響された Clandinin and Connelly (2000) は、「ライフの中にナラティヴの断片が満ちている」(p. 17) と考え、ナラティヴが教師個人の「経験」を理解するために最適な方法であるとしてN Iを提唱した。N Iの特徴としては、研究者と研究協力者とのコラボレーションと探究の「三次元 (Three-dimension)」がある。「三次元」とは「時間的な連続体の概念」、「インターアクション」、「置かれる場」のことである。「時間的な連続体の概念」はデューイ (前掲) の概念を踏まえて、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。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り、やまだ (2007, p. 126) が言うように「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。「インターアクション」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する。「置かれる場」は、出来事がどのような場所で起きているのかを理解する上で、実際の物理的描写として具体的に詳しく知っていることが必要となることを指す。N Iでは研究者が一方的に研究協力者のナラティヴを研究していくというアプローチをとることはできない。ナラティヴそのものが両者のコラボレーションのプロセス全般を含むため、研究者自身も研究対象となる。そのため本研究においても、研究者である私自身は研究協力者と共に「過去」「現在」「未来」へと続く時の流れに身を浸し、同じ日本語学校の非常勤講師という立場で互いの経験を語り合いながらお互いの理解を深めていった。私は協力者たちとのこのようなやり取りの中でフィールドテキストを作成し、自分のこれまでの経験に照らし合わせながらその解釈を行い、そこでの出来事や語られたストーリーが「過去」「現在」「未来」という時間の流れの中でどのような意味を生成していくのかを見つめながら、最終的なテキストを書いていった。そしてその過程において3人の協力者たちの悩みを理解していったのである。

4. Jさんの悩み

4.1. 会でのJさん

Jさんは1回目の会の時には「何が足りてないかわからないが何かがない」と言って、もっと授業をうまくできるようになりたいと話した。それはJさんが会に参加する前に担当した上級クラスの授業で、学生たちの反応が全くなく、嫌な思いを経験したからだった。

Jさんは会を始めた4月に初めて初級クラスを担当した。初級クラスでは上級クラスとは違って学生たちが「皆元気で反応がよかった」ため、Jさんは緊張することなく授業ができ、学生たちとの会話が楽しくて授業時間を短く感じた。2回目の会では、Jさんが「パフォーマー」であることが話題に出た。Jさんはこの時大学時代の日本語教育の先生に「教師は演じる」と教わった話をした。その後、4回目の会合の時に、みんなで話し合いたいテーマとしてJさんは「ネタ」を挙げた。「ネタ」とは、授業をうまく進めるための技術や方法のことである。会の中でJさんは銀行強盗を演じた話や「盆踊り」という言葉の説明で踊りを学生たちに披露した話をしたが、そのようなJさんの授業の話に他の3人は感心し、楽しそうな授業風景を思い描くことができた。Jさんは7回目の時に自分の授業について次のように話した。

J: 今日の導入はいけるぞっていうときは私もノリノリだし 学生もうわーってなるけど 真面目に面白い導入も特になくやっているとみんなすごいじーっと見ていて 真面目には聞いてくれるんですけど <中略> いつもこんな元気なのに 自分の導入の仕方によってこんなに静かになるんやーってショックを受けて なんかこの文型のときはすごい盛り上がってこの文型の時はピーンって【笑】 このピーンのときがもう息がつまりそうで ごめんななんも考えられへんかったわって

200809174T7J 文字化⁶⁾

Jさんは授業で面白い導入をして自分が「ノリノリ」である時は学生たちも「盛り上がる」のに、自分が真面目に面白い導入の「ネタ」もなくやっているときは、いつも元気な学生たちが静かで教室の空気も「ピーン」と張りつめることに「ショックを受け」た。そしてその時は自分も「息が詰まりそう」になって、授業が盛り上がりず面白くないことに申し訳ない気持ちになると話した。Jさんにとって面白い導入のための「ネタ」やパフォーマンスは自分の授業をうまく進めるために必要なことであった。しかし、Jさんは初級クラスではそのような「パフォーマー」でいられるが、中級や上級の授業では学生から反応

が得られないので難しいと話した。Ｊさんは「私それ（＝パフォーマンス）しかできない」と言って、自分のやり方が通用しない中級や上級の授業に対し、不安な気持ちを持っていた。しかし、８回目の会からＪさんの日本語教師に対する捉え方に変化が表れた。８回目の会でＪさんは、「目の前の授業をどうするかしか考えてなくて教師としての自分を考えたことがなかった」と話し、１０回目の会の時には「日本語教師の仕事は教師というよりも日本語を教える人だ」と言って、日本語教師は「語学教師」であり、俗にいう「教師」という感じではないと話した。Ｊさんはこの「教師」について１１回目の会で日本語教師を選んだ理由を話した際に、次のように説明した。

Ｊ：私は前に立つとか人前で話すとかそういうのが嫌なんじゃなくて だからその指導のほうです私は 教えるだけじゃなくっていろいろあるじゃないですか【笑】 教師っていうと学生とのやりとりとか 高校(の教育実習の時)しかイメージなかったんですけど でもそれで教師の仕事が無理だと思ったんですよ <中略> でもこういう学校(＝日本語学校) やったら そういうのやらずにただの日本語を教える先生でいけるかなと思って

200812014T11J 文字化

Ｊさんは高校の教育実習の経験から、「教師」は学生たちといろいろな「やりとり」が必要であり、学生たちを「指導」しなければならないので自分には「無理」だと思った。しかし「ただの日本語を教える先生」としての「語学教師」であれば、公立学校の「教師」のように学生たちを「指導」しなくてもいいと考え、日本語教師を選んだのである。

会に参加した当初「パフォーマー」としての自分の姿を肯定的に捉え、上級の授業の「ネタ」がないことを悩んでいたＪさんは、８回目の会以降「教師としての自分」を考え始めた。Ｊさんの日本語教師の捉え方は、会に参加する中で、教える技術だけを追求する「語学教師」から学生たち一人一人と関わっていく「教師」へと少しずつ変化したのである。

4.2. 自分らしい授業スタイル

会が終わってＪさんにインタビューをする中で、どうしてＪさんが最初の頃に日本語教師を日本語の指導をするだけの「語学教師」と捉え、「パフォーマー」であったのかがわかった。Ｊさんは高校２年生の時に行ったオーストラリアの学校で初めて日本語教師を見た。

Ｊ：高校生の時のイメージのままなんですけど 最初に思ってたのは 私が考える日本語教師っていうのは初級レベル「てください」みたいな？ それが日本語教師で 私が日

本語を教える人っていうのは もうまったく話せない人たちに あいさつから ほんとに初級のことから ジェスチャーで一から教えるっていうのが日本語を教える人っていうイメージなんです

20090804J2 文字化

高校生の Jさんは折り紙で日本の文化を紹介したり簡単なあいさつ程度の日本語を教えたりしている日本語教師の姿を見て、まったく日本語を話せないような人たちにジェスチャーを使って日本語を教えるというのが日本語教師だと思った。この時の経験は、その後の Jさんが日本語教師としての自分の姿を考える時に大きく影響を与えるものとなった。

帰国後日本語教師を目指した Jさんは日本語教育を専門に勉強できる大学に入った。大学では現役の日本語教師が講師だった。Jさんはその先生から日本語教師とは「演じる」ものだと言われた。そして、大学卒業後は韓国の日本語学校で教え始めた。

J:皆で楽しく話すってのを韓国でやって好きになったんだと思います でもどうやったら話させることができるんやろって考えたのも韓国で <中略> 何話させようってめっちゃ考えました 楽しくない授業はしたくないですね 笑いとか反応が返ってこないと嫌です なんかずうっと自分ばかりしゃべってるのは嫌です (学生との) やり取りがないと 皆で楽しく そういうのが好きですね 韓国で先生の授業楽しいとか面白いって言ってもらえたのがすごい嬉しかったし

20091201J4 文字化

Jさんは韓国での2年間、中級や上級のクラスで学習者に日本語を話してもらうために「楽しい授業」をすることにこだわった。どうすれば学習者たちに日本語を話してもらえるかだけを考え、試行錯誤した。Jさんは教師である自分ばかりが話し、笑いや反応が返ってこないような授業は「楽しい授業」とは思えず、学習者たちとの「やり取り」や「笑い」がある、「皆で楽しく話す」授業を目指した。Jさんが韓国で行ったそのような授業は学習者たちから「楽しい」や「面白い」と肯定的に評価され、Jさんはとても嬉しかった。そして、「楽しい授業」をすることが「自分の授業の持ち味」であり、「自分らしい授業スタイル」だと思うようになったのである。

このように、高校生の時、Jさんがオーストラリアで見た日本語教師の姿から得た日本語教師のイメージは、その後大学時代の先生に「教師は演じる」と教わったことで強化され、ジェスチャーや演技などのパフォーマンスがより重視されるようになった。そして韓国で日本語を教え始めた Jさんは、「皆で楽しく話す」授業のやり方に肯定的な評価を受けたことから、面白い導入をして学生たちと「盛り上がる」ことを自分の授業スタイルとし

て確立させた。Jさんの「語学教師」としての日本語教師のイメージはこうして出来上がったのである。

4.3. 国語のような上級の授業

帰国後X日本語学校で教え始めたJさんは上級クラスを担当したが、その授業の内容は韓国とは全く違っていた。

J:指示語がってそんなん韓国で言ったことありません だから指示語が出てくると 国語っていうイメージなんですよ <中略> この内容読み取って問題を解いていくっていうのは 私の中なかでは日本語を教えるっていうより国語の授業に近いな一つて思うんですよ

20090804J2 文字化

Jさんには、皆で話し合うことよりも読んで内容を把握することを重視するX日本語学校の上級クラス授業が、「日本語を教える」というよりもまるで中学や高校で受けた「国語の授業」のように感じた。Jさんは何とか楽しい授業にしようと頑張ったが、学生たちからの反応が全く返ってこず、まるで一人で授業をしているような気持ちになった。上級クラスで要求されることが、Jさんがこれまでイメージしてきた日本語教師の姿とあまりに違っているのに戸惑い、どう教えていけばいいのか全くわからなくなったのである。Jさんはこれまで築いてきた、面白くて楽しい「自分らしい授業スタイル」が上級クラスで通用しないことに苦しんだ。

Jさんは大学時代、国語の教員免許を取得するために母校の高校へ教育実習に行った際、同じように古文の授業に苦しめられた。しかしその時は古文好きの大学の友人が、平安時代の恋愛の仕方のような面白い話を教えてくれたので、それを話して授業を乗り切った。実習後の生徒の感想文には「先生の小ネタが面白かった」と書いてあって、Jさんは嬉しかった。Jさんは3回目のインタビューの時に「ネタ」について次のように話した。

J:やっぱり初級になりますけど 今日はこういうことみんなでやろうとか まあそれがあんまり学生にうけへんかったときは このネタはもう次からあかん一つてボツになりますけど【笑】練習方法とかでもやってる途中にネタを思いつくことが多いんですけど <中略> そういうのでわいわいできて 楽しかったんですよ でも上級になるとめっちゃめっちゃ難しくなって その場じゃ全く対応できへんっていうような【笑】とりあえずこの範囲っていうのがすごい決まってるし 上級でいっぱいいっぱいになっていると

ころにちょっと質問されるともう　どんどん墓穴を掘っていくっていうか　そうなるとう
もう　惹きつけられる授業ってところに行きますよね　そのためにもネタが必要って

20091020J3 文字化

Jさんの「ネタ」は主に初級の授業中に思いつくものが多く、学生たちにうけずに面白くないものは「ボツ」にした。Jさんは学生たちとこのようなネタを通していろいろやり取りすることが楽しかった。しかし上級になると内容がとても難しくてその場で全く対応できず、決まっているカリキュラムの範囲をこなすことだけで「いっぱいいっぱい」になってしまい、学生からの質問が出てもうまく対処できなかった。Jさんは上級クラスでは初級クラスでのように「楽しい授業」をするという自分らしい授業ができないため、自分の高校での教育実習の経験から「ネタ」を使った「惹きつけられる授業」をすることを目指した。Jさんが会で話し合うテーマとして「ネタ」を挙げたのは、会に参加する先輩教師たちからなにか得てやろうという積極的な気持ちがあったからであり、上級クラスで使える「ネタ」を探していたからであった。それはJさんが、中級や上級の授業においても「楽しい授業」をするという自分の授業スタイルを貫こうとしたことを表していた。

4.4. わかる授業へ

会に参加した当初のJさんは、自分の授業スタイルに自信を持ち、「パフォーマー」であろうとしたが、会に参加して皆で話す中で「語学教師」としての日本語教師ではなく、学生たち一人一人と関わっていく「教師」としての日本語教師を考えるようになった。それに伴ってJさんは「楽しい授業」をすることに疑問を持つようになった。インタビューではJさんはその疑問を次のように話した。

J: 楽しい授業がいいのかっていうところもあって　楽しくてわかる授業じゃないとだめなの
に　＜中略＞　なんかただ笑わせてるだけになってないかなってところはすごくある
んですよ　楽しい楽しいだけでやる子はやってわかってるし　やらん子はそのまんまや
し　＜中略＞　なんかわかる授業がしたいんです

20090623J1 文字化

Jさんはこれまで自分のスタイルであった面白い導入やパフォーマンスをする「楽しい授業」に対し、自分は学生たちを「ただ笑わせているだけ」ではないかと疑うようになった。Jさんは自分の実践を振り返って、面白い導入をするだけという自分のやり方では、説明が少なすぎて理解できないままの学生たちがいるのではないかと思ったのである。文

法の使い分けなどを詳しく説明することはこれまでの J さんの興味のないところであり、教務室で他の教師が文法について話し合い、「深く掘り下げて」いくのをみてもそこまで必要ないだろうと思って気にしなかった。しかし、今はそれを見ると自分の勉強不足を感じ、自分の知識が足りないせいで説明が不十分になり、学生たちに対して「わかる授業」ができていないのではないかと思うようになった。J さんは自分からの一方的な「楽しい授業」から学生たち一人一人を考慮した「わかる授業」へと自分の授業スタイルを変化させようとしたのである。J さんのこの変化は、会で「教師」の部分を考えるようになったことから起こったものであると言えるだろう。1 回目のインタビューの終わりに J さんは次のように話した。

J: 今全然あかんわ　なんか学生のためになってない　学生のために何も言ってあげてないです私　初級のクラスのオーストラリア人の学生が全然漢字をやらないんですよ　全く覚えようとしません　なんかもう私が言うのは一応言うみたいなことしか言ってなくて　漢字が読めないとテストができないよとか　結構話せるのに　もう一回このレベルするの？とか　なんかそういうことを全然言ってあげられてないっていうか　そういうのは言ってあげた方がいいなって

20090623J1 文字化

「学生のために」と連呼する J さんは、もはや「パフォーマー」ではなかった。J さんは漢字を覚えようとしらない学生への注意の言葉を「一応言うみたいな」言葉では十分ではなく、「漢字が読めないとテストができない」とか、話せても漢字ができないと上のレベルのクラスへ上がれないことを説明してもっと学生が漢字を学ぼうとやる気を出すような言葉をかけた方がいいと、学生側の立場に立った注意の仕方をするようになったのである。

会の終了後、J さんに感想を聞いた時、「ネタ」以外にもいろいろな話を聞くことができたのが一番良かったと話した。そして自分の変化として、会に参加したことがきっかけで周囲の教師に授業の内容について自分から質問したり相談したりするようになったと話した。以前は「質問するという方法」は J さんの中にはなく、質問しやすい雰囲気の中級クラスの教師たちにさえ質問しなかった。しかし J さんは会に参加後、「ほぼ毎回」質問するようになったと話した。また、J さんの学生たちに対する注意の仕方にも変化があった。

J: 最近良く使うのは　ただうるさいだけでなく　学生が発表してるときにしゃべってたなら　なににさんが発表中だからちゃんと聞いてって　そこにやっと思っていけるようになった感じです私　今までは　話さない　とか　うるさいよとか　そんなんばっ

かりだったんですけど 今のほうがなんかいいですよね それがやっとできるようになったってところです

20090623 J1 文字化

Jさんはこれまで一方的な禁止や命令を表す一言だけで注意していたが、理由を説明するようなやり方が「やっとできるようになった」と話した。そして学生に対する声掛けが難しいと言った。例えば、長く休んだ学生に久しぶりに会った時に、すでに他の教師に怒られているので、自分は怒らないで「何かちょっと学校に来たくなるような別のことが言えないか」と思うと話した。このように学生たち一人一人に向き合っていこうとするJさんは、もう「ネタ」についての悩みを話すことはなかった。それはJさんが「楽しい授業」をする「語学教師」としての日本語教師ではなく、一人の「教師」として「わかる授業」をすることを目指し、学生たち一人一人と関わっていく日本語教師の姿を自分の求めるものとしたからだろう。

このように、Jさんの上級授業で学生の反応が得られないという悩みは、日本語を楽しく面白く教える「語学教師」としての日本語教師のイメージが影響していたと思われる。Jさんのイメージは、高校生の時にオーストラリアで見た日本語教師の姿に大きく影響を受け、その後、大学時代の講師に「教師は演じる」と教わったことや韓国で皆で楽しく話すという授業のやり方に肯定的な評価を得たことで、Jさんは面白い導入やパフォーマンスを披露する「楽しい授業」をすることを自分の授業スタイルとして確立した。しかしX日本語学校の上級クラスの国語のような授業では、Jさんのやり方は通用せず、学生たちの反応が十分に得られなかったことでとても嫌な思いをした。このような上級授業についての悩みを解決しようと会に参加したJさんは、他の3人の教師の話を聞く中で徐々に日本語教師に対する捉え方が変わっていった。これまで日本語教師は日本語を教えるだけの「語学教師」だと考えていたJさんは、会で話し合う中で、日本語教師も学生たち一人一人と関わっていく「教師」であると考えられるようになった。会の後、Jさんは楽しい授業をするための「ネタ」を探す代わりに、周囲の教師を観察したり質問したりすることで自分の実践を振り返り、問題点を見つけ解決しようとするようになった。つまりJさんは以前のような「パフォーマー」ではなく、日本語を学ぶ学生たちのことを考える一人の日本語教師を目指すことで自分の悩みを克服したのである。

5. Pさんの悩み

5.1. 会でのPさん

Pさんは1回目の会の時に最近自分には「教師の適性」がないような気がすると話した。そして毎回日替わりのようなめまぐるしさで日本語教師をやめるかやめないかを考えると話し、自分がやる気になるのもそのやる気を下げるのも学生が原因だと言った。3回目の会では皆がそれぞれ教師を困らせる学生たちの話をした。その時Pさんはそのような学生への対処法として「無視するしか方法がない」とはっきり言った。そしてPさんは上級クラスで日本語が良くできる学生たちを相手にすると、自分の知識が「足りていない」ことを痛感すると話した。5回目の会の時にはピグマリオン効果⁷⁾の話が出て、Pさんは会の終わりに次回は「何か報告できるように頑張る」と話した。しかし次の6回目の会でPさんは、自分は学生をほめるどころか怒ってばかりだったと話した。その後皆で話す中で、色々な問題学生の名前が出てくるとPさんは次のように言った。

P:なんか幼いんですね みんな ただ単に我慢がきかない 今僕の質問に今すぐ答えてくれって人が多い気がする【笑】 それが共通認識だと思う なんか年の割には言っていることがわがままで周りのことを考えてない

200809104T6P 文字化

Pさんは「なんか幼いんですね」と言って、問題になる学生たちは皆「ただ単に我慢がきかない」ことが「共通認識」であり、精神的に幼いためにわがままで周囲の迷惑を考えていないのだと理解した。そしてPさんは問題になる学生たちに対して「無視も良くないような気がする」と無視する以外の対応策を模索した。この頃のPさんは上級クラスになってから学生の授業中の反応を見て「あかんな」というのをよく感じると話し、上級クラスの学生たちが授業で扱うテーマに興味を持てるようにしたいと話した。Pさんは10月から授業に入る日を1日減らして授業準備に当てようになった。それが功を奏したのか、8回目の会ではPさんは今の上級クラスの授業の問題については「だいぶOKになってきた」と言ったが、今度は授業後の学生対応がうまくいっていないと話した。10回目の会でPさんは自分がとても大変な時期に話を聞いてくれる人がいるかどうかは重要だと言って、以前上級クラスの担任を初めて任された時に大変なことが多くてやめたくなったが、同じクラスを担当した私といろいろ相談できたので心強かったと話した。そして会で話すことも楽しいと言った。11回目の会では、Pさんは最近学生に対して「ストップ」をかけていると言って次のように続けた。

P:授業後 先生一つて言うてくるのは聞きますけど でも授業中とかでもなんかやっかいなことが始まりそうって思ったら <中略> なんかちょっと最近こう コントロール

のしすぎ？って言ったらいいかなー ストップストップみたいな 学生をコントロールしすぎてるから よけい駄目っぽくなって 授業の中ではまとめたーいと思いつつもやり過ぎるとやっちゃったっていうのがあって

200812014T11P 文字化

Pさんは授業後の学生からの質問は聞くが、授業中に学生たちが話し始めると自分はそれに「ストップ」をかけるのが早いので、最近学生を「コントロールしすぎ」ているのではないかと話した。Pさんはクラスをまとめたーいと思ってそうしているのだが、やり過ぎると後悔した。12回目の会ではPさんは学生たちと授業中に話すのにも「コミュニケーション力」が必要だと話し、学生側が教師を嫌いになってしまうと「話も聞いてくれなくなる」と言った。Pさんは、授業でだるそうにしている学生や机に臥せっている学生には体調が悪いなら保健室に行くように声をかけているが、完全に寝てしまった学生を見るとその責任の半分は自分にあるような気がする」と話し、その学生を「起こすだけのパワーが自分の授業にはない」と言った。このように、Pさんは授業でどう教えるかよりも、自分の学生たちに対する対応がうまくいかないことに悩んでいたのである。

5.2. 会は癒しの場

Pさんは2009年の3月に会が終わってから数日後、ある学生との出来事を話してくれた。Pさんは、会を始める前に担任した上級の卒業クラスである学生を叱った。大学入試もほぼ終わった時期、その学生は最初専門学校への進学を希望していたが急に「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、授業後に呼び出して話そうとした。しかし、Pさんが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と感じた。そこに私がちょうど通りがかった。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、この学生を見知っていた。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」⁸⁾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ったのである。

Pさんが当時担任した上級クラスの学生たちは欠席が多く、学校に来ても全く授業に参加しようとしなかった。初めてそのクラスを担当したPさんは彼らの対応に追われ、「毎日イライラ」していた。Pさんはその時のことをインタビューの時にも振り返って話した。

P：も一嫌だったー 自分で何をやっているのかよくわから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】 <中略> 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 <中略> 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 まいってた まいってたんです なんかもうああ一つ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ほしかったんです 傷を癒してほしかったんですきつと

20091208P3 文字化

Pさんが初めて卒業クラスを担当した時は、自分でも何をやっているのかわからないほど混乱した。まだ上級の授業経験も浅いPさんは週5日の上級授業を担当し、これまで見たことのないような「謎の文型」を「調べるのだけで精いっぱい」だった。上級の学生たちは授業中「ぐったり」としていて反応がなく、Pさんはそのような学生たちにも慣れていなかった。それまで主に初級クラスを担当し、学生たちと活発にやり取りしていたPさんにとってやる気の見えない上級の学生たちは扱いにくい存在だった。その上担任ということで、Pさんは今までに経験したことのない進路指導もしなければならなかった。Pさんは慣れない授業と学生対応に追われ、自分のできる限度を超えて「パンク」してしまったのである。他の上級担当の先生たちが自分と違って「ちゃんとしている」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た。そして、「北風と太陽」の出来事でPさんは本当に「まいって」しまったのである。

3月に卒業式を迎えやっと学生達を送り出したPさんは、疲れ切った自分を「回復させ」、卒業クラスで負った「傷を癒して」くれる何かが欲しかった。そのような時に4Tの会への参加の誘いがあった。Pさんは会に参加して愚痴を話すのがとても楽しかった。会の雰囲気も「何を言っても大丈夫そう」で「あたたか」く感じられたため、Pさんは自分が愚痴を言っても、「拒絶しない」で「聞いてくれそう」だと思った。Pさんは会で愚痴を言う

ことは「セラピー」だと言ったが、それは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だった。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友人にはいちから説明していかなければならず愚痴が言えなかったが、同じ日本語学校の日本語教師である会の参加者たちにはそのような説明は必要なかった。Pさんは自分の話す内容を「手っ取り早く理解して」もらうことができて気持ち楽になった。そして、会で他の教師たちに自分の愚痴に共感し、賛同してもらったことで、自分の考えが間違っていないことを確かめることができて安堵した。Pさんは、4回目のインタビューの時に会を振り返って次のように話した。

P：ここ（＝4T の会）でああーって言ってすっきりして吹っ切れたのかもしれない 母親に電話してた時にあんまりびーびーいわなくなったって言われたのが去年か けっこうこの時期（＝卒業クラスを卒業させた後）に結構言ってたんです 私 <中略> もうしんどいしんどいって だからあの時（＝会に参加する前）はよっぽどもうたまってたまって爆発寸前っていうか もう誰彼かまわず言ってたみたい 4T の会が私には役に立ってるんですけど 自分で分析したんです ああこの時期だったって 日本語教師って中で一番ぐんって落ちてリハビリぐらいの時 私は結構言ってすっきりする方だと思うからよけいに効いたのかもしれないね また聞いてくれる先生たちがよかったと思います なんかこう頭ごなしに否定するでもなく ふんふんって わかるわかるって感じでみんなが聞いてくれたから もうまさにリハビリの感じでした セラピー リラックスとか楽になるとかそんな感じ 癒し？ <中略> 気分を楽にしてくださいっていうような 気分をほぐす？ 私やっぱり疲れきってたみたい【笑】 20100402P4 文字化

Pさんは会の中で愚痴を言ったことで「すっきりして」卒業クラスでのことが「吹っ切れたのかもしれない」と話した。会に参加する前は母親に「しんどい」とよく言ったが、会で愚痴を話してからは母親にもあまり愚痴を言わなくなったと言われた。Pさんは会に参加する前に卒業クラスを担当していた頃は愚痴が溜まっていた「爆発寸前」だった。そのため「誰彼かまわず」に愚痴を言っていた。しかし、会は愚痴を話せる場であったため、そんな状態のPさんにはとても役に立った。Pさんは自分でこれまでを振り返って分析してみると、上級の卒業クラスを担当していた時期は、日本語教師としてやってきた中で一番「ぐんって落ちてリハビリぐらいの時」だったとわかった。Pさんは愚痴を「言ってすっきりする方」なので、愚痴を言うことが「リハビリ」に「効いた」のかもしれないと話した。会の他の3人の教師はPさんの話を頭から否定することなく、「ふんふん」とか「わ

かるわかる」というように共感や同意をしてくれたので、愚痴を話すPさんにとって会はずに傷ついた心を癒し、回復させてくれる「リハビリ」の場のように思えたのである。

5.4. みんなが私じゃない

Pさんと2回目のインタビューをした時、Pさんは学生たちを見ていると自分の留学経験を思い出すと話し、大学時代の留学経験を語った。Pさんは大学であるヨーロッパの言語を専攻し、かなりその言語に「のめり込んで」熱心に勉強した。Pさんは大学4年生の時に大学を休学して半年留学を経験した。留学先の学校ではクラスメイトたちは皆熱心で、授業も日本語学校のような文法積み上げ式ではなく、会話の授業やグループワークのようなものが多かった。「話すことが主体」のこれらの授業では、教師はまるで「コーディネーター」のようで、学生たちに交じって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とは、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。3回目のインタビューの時は、Pさんは自分の留学経験が日本語教師である自分の学生への態度にどのように影響しているのかを理解しようとした。

P: 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 <中略> 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一つてなるんです ああーそっか そうですそうです みんなが私じゃない 皆を見てると昔の私を見ているみたいで たぶん 語学学校はこういうものだっていうイメージがよっぽどこれ強かったみたい 違和感なんですよ【笑】 もう全然違う あれ？って <中略> 授業中寝るなんてあり得ないんですよ 自分でこっちにきといて なんかもこれ押しつけですね 私はこうやったからあんたら（＝学生たち）もできるはず一つていうちょとしたスパルタの人みたい【笑】 ああ 私全然やさしくない 20091208P3 文字化

Pさんは自分が語学を熱心に学んだことで、学生たちにも自分と同じように頑張ることを求めていることに気付いた。そして「みんなが私じゃない」と言って、自分の中の学生像が実際の学生たちと全く合っていなかったことを理解した。Pさんは学生たちを見ていると、昔の語学留学をしていた頃の自分を見ているように思えた。しかし、Pさんの語学学校に対するイメージとX日本語学校の様子とが全く違っていたため、常に「違和感」を感じていた。Pさんの持つイメージの中では、留学してきた学生が「授業中寝るなんてあり得ない」ことだったのである。しかし、自分と同じように「できるはず」という考えは学生たちに対する「押しつけ」にしかならず、Pさんは自分のことを「ちょとしたスパ

ルタの人みたい」と言って、自分の態度が厳しく、「全然やさしくな」かったことに気付いた。Pさんは以前の卒業クラスを担当した頃を振り返り、教師である自分が一生懸命にやればそれに学生たちが応えてくれると思い込み、学生たちが思うようにならないのは自分の頑張りが足りないからだと思って、さらに頑張った結果、「北風」のように厳しい態度になったことを理解した。そして、「北風と太陽」の出来事の際は、自分が一方的に「畳み込むように正論」を述べてその学生を「やり込めて」しまっていたことに気付いたのである。

5.5. 悩みの克服：「北風」から「太陽」へ

4 回目のインタビューの時Pさんは、以前は「北風」のように厳しかったが、今は「ちょっと風が弱まった」と話した。以前の自分は授業中に帽子を脱がない学生を見ると「はぎ取る」勢いであり、Pさんは学生たちに有無を言わずに頭ごなしに学校のルールを押し付けていた。しかし今のPさんはその頃とは違った。

P:無理をしなくなった？無理をしないうてか 帽子をはぎ取るじゃないですけど 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ったんです むしろそのほうがい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

20100402P4 文字化

Pさんは「無理をしなくなった」と言って、以前のように無理やり学生たちの「帽子をはぎ取る」ようなことはせず、じゃんけんを3回してPさんが勝ったら脱ぐという独自のルールを作ることで対応できるようになっていた。Pさんは強引に言うことを聞かせるよりは、そのように譲歩を示す方が、学生が話を聞いてくれることに気がついたのである。Pさんはそれを「うまいこと太陽の方にシフトできた」ということだと嬉しそうに話した。そして、自分は学校の「規則に縛られていた」と言って、今は「適度ないい加減さ」を身につけたことで「自分にも周りにも優しくなった」と話した。Pさんは、2009年の12月に数人の学生から「先生の授業は私に合っていました」と言われた話をし、一人でも自分の授業スタイルが合うと言ってくれる人がいればそれでいいと思えるようになったと話し、自信を取り戻したことを話した。Pさんのこの変化は会からの影響を大きく受けていた。

P:3 人の話を聞いてて、なんか私一人だけ違うわっていうのに気がついたんでしょうね あんまり自分では意識はしてないけど もうちょっと気を抜いたほうがいいな一とか

もっとこう楽しくさせなあかんのかなーとか でも ここ（＝4Tの会）絶対大きかった
と思います あ こんなにがんじがらめになんなくても うまくいくときはうまくいく
んだなって

20100402P4 文字化

Pさんは会で他の3人の教師の話を聞いて、自分の授業での実践や学生への対応を見直し、学生を厳しく縛り付けなくても「うまくいくときはうまくいく」ことがわかった。Pさんは会后、学生に注意する時もこれまでのように「だめ!」や「宿題出してー!」と力づくで従わせようとするのではなく、「信じてるからね」や「待ってるからね」のように学生たちの「心を動かす言葉」を使うようになった。Pさんは学生を叱りつけるよりも、学生の「心を動かすやり方」をとる方法を見いだしたのである。

このように、Pさんの学生とうまくいかないという悩みは、Pさんの語学学習の経験から作られた学生像から生まれていた。Pさんには大学時代に熱心に語学を学んだ経験があり、その時の自分と今の学生たちとを重ねていたために厳しい態度になっていた。そして「北風と太陽」の出来事でPさんの教師としての自信は揺らいだ。しかし会の中で愚痴を話すことでPさんは心を癒され、徐々に自分の問題を解決していこうと積極的に行動することができるようになった。会の後のインタビューの中で、留学時代を振り返ったPさんは、「北風」のように厳しかった自分の姿を理解し、「適度ないい加減さ」を得ることができた。そして、学生たちに歩み寄ることを考えるようになったPさんは、学生からの評価を素直に受け取ることができ、自分に自信を取り戻したのである。

6. Uさんの悩み

6.1. 会でのUさん

Uさんは1回目の会で教師にはいろいろな能力が必要だと話し、自分の能力についても「今限界が見えている」と話した。そして、「大きな暗闇から抜けられるように」と言って、会に参加することで自分の悩みから解放されることを期待した。4回目の会では、Uさんの悩みが「暗闇の世界」から「灰色ぐらいにはなったかもしれない」と言って、少し上向きな変化があったことを話した。それは、Uさんが会で皆と話し合うことで「山を乗り越えよう」という気持ちになったからであり、悩みを解決しようと積極的な気持ちになっていることを表していた。しかし、各自が会で話したいテーマを挙げた時、Uさんは「適性」を挙げ、経験を積んでいけば自然と備わるだろうと思っていたが、今の自分には「限界」が来ているようだと聞いた。そして自分に教師としての適性があるのかを知りたいと話し

た。夏休みの食事会では、Uさんは「適性」について次のように説明した。

U:教師として向いてるか向いてないか んーま別に 教師に必要な資質でもいいんですけど 両方? それは努力して手に入るものなのか それをある程度持っていた人が教師になるべきなのか 経験みたいに身につけられるのか 20080804U 食事会文字化

Uさんは「適性」とは「教師として向いているか」いないかということであり、「教師に必要な資質でも」あると話した。それは努力することで手に入るものなのか、それともすでにある程度それを持っている人が教師になるべきなのか、また、経験のようにそれを身につけることができるのかを知りたがっていた。Jさんが初級クラスで銀行強盗を演じた話をした時には、UさんはJさんの演技にとっても感心し、自分にはJさんのようには出来ないと言った。6回目の会ではUさんは、ピグマリオン効果を期待してクラスの問題学生に対して熱心に話しかけたが、その学生が残りの授業を受けずに早退してしまいショックを受けた話をした。次の7回目の会ではUさんは学生たちに面白い話をするを要求された話を始めた。その中でUさんはJさんのような「パフォーマンス力」と私のような「面白おかしく話す能力」が自分には必要であり、それは学生たちを「惹きつけたい」と思っているからだと話した。Uさんは夏休みの間に自分がいいと思っている授業とはどんなものか、また、自分はどんな教師像を持っているのかを知るためにノートに自分に対する質問を書いた。Uさんはそれらの質問を「教師としての自分探し」のためだと説明した。10回目の会が終わってUさんと一緒に帰る道中、Uさんは会が始まって最初の半年ぐらいは何も変化がないように思えたが、「今は結構あると思う」と話し、Uさんの「暗闇」が会のおかげで「ずいぶん明るく」なり、「今度は壁が見えるようになった」と話した。Uさんは会では他の3人の教師が「前向きでポジティブ」なので自分を前に進めてくれると言って、その壁を乗り越えたいと話した。その時Uさんはこれまで時間もなくひとりだったので真剣に自分の問題について考えずに来たが、4人で話すことで何か解決策が見つかるかもしれないと期待していた。11回目の会ではUさんは「教師」は自分に向いていない職業だと前から思っていたと話し、今でも人前に立つのが苦手だが、日本語が面白いという気持ちがそれに勝ったために日本語教師をしているのではないかと話した。そのあとどのような日本語教師になりたいかを話し合った時に、私が「学生に思い出してもらえるような教師になりたい」と言うと、Uさんは小さな声で自分は「思い出には残らないな」とつぶやいた。次の12回目の会ではUさんの憧れる日本語教師は人間として尊敬できる人だと言って、Uさんは何年かしてから学生たちに「あの先生良かったな」と思い出してもらえるのは人

間的に魅力のある人だと思うと話した。

U: 学校が予備校的な感じやったら もうほんとに教え方だけで 別に関わりってあんまりないよね でも 日本語学校はそこまで(予備校的な感じ)じゃないしー ここが学校って思っていない人もいるけど でもわたしが学生ならある程度ぐいぐい引っ張って行ってくれる先生がいいなと思うから それを思うと自分には適性があるのかなって ぐいぐいって引っ張れる先生が魅力的だなんて思うから 200812084T12U 文字化

Uさんは大学受験のための予備校とは違って、日本語学校は学生との関わりがある程度あるので、学生は普通の学校の教師のように「ぐいぐい」と引っ張ってくれる教師がいいと思うと話した。そしてUさんはそれを考えると「ぐいぐい」と引っ張れない自分には教師としての適性があるのか疑問だと言った。

13 回目の会ではUさんが同僚教師たちに「100 年後を見て現実を見ていない」と言われ、今のような非正規雇用のままだと「Uさんよりも(経済)状況の悪い人はいなくなる」と忠告された話をした。Uさんはその出来事により、再び自分の悩みが「暗闇」に戻ったと話した。14 回目ではUさんはこの出来事を振り返って、自分はもう少し今の自分の経済状況が良くないことを「自覚した方がいい」と話した。そして会の最後に今後の会の存続を聞いた時、Uさんは消極的な態度を示した。私はUさんの日本語教師を続けるかどうかという悩みは13 回目で話された出来事のせいでさらに深くなってしまったように感じた。

6.2. 適性の正体

Uさんは会の中で「パフォーマンス力」と「面白く話す能力」のふたつが自分に足りない教師に必要な能力だと言った。そしてインタビューの中では更にもう一つ自分に足りない能力として、「学生を引っ張る力」について話した。会の中でもUさんは学生たちを「ぐいぐい」と引っ張る教師について話したが、このようにUさんの話す理想の教師の姿はUさんの小学生の時の先生から得たイメージだった。

U: その先生はすごい学生をほめるのが上手 で 話もめっちゃ面白い男の先生 で 怒る時はめっちゃ厳しい バシバシで 全員椅子の上に正座させたりしてたし 厳しさと優しさと面白さが もう完璧なバランス 思い出の先生やな だから先生はそれぐらいのバランスがないとあかんって思っているから 今の適性がつらい 20090905U3 文字化

Uさんの小学生の時の先生は、「厳しさと優しさと面白さ」のバランスが「完璧」で、Uさんの思い出に残る教師だった。Uさんはこの先生の厳しくて面白くて授業にメリハリのあるところに憧れた。Uさんの先生は生徒一人一人をよく見て、その子のいいところはとことんほめ、例えば算数なら「この子に聞け」みたいにその能力を伸ばす方向に持って行くのが非常に上手だった。その先生の授業はいつも教科書の内容から「脱線し」てなかなか進まなかったが、説明はとてもわかりやすく面白かった。Uさんは授業中に他の話がでる教師に憧れると話し、学生は授業がわかりやすければ脱線しても文句を言わずに「先生として認める」のではないかと話した。そしてUさんは「適性」を次のように説明した。

U:先生はただ真面目じゃなくて 教えるんじゃないで 教えるのはもちろんその先生の授業はわかりやすかったけど 教える能力じゃない 適性っていうのは 教えるのは当たり前やから【笑】 学生を惹きつけつつ 厳しくやさしく 20100605U4 文字化

Uさんは「適性」を教師の教える能力だけではなく、学生を授業へ「惹きつけ」、時には厳しく時には優しく接することのできる能力のことだと話した。Uさんの「適性」に関するイメージはUさんの小学生の時の先生から作られたものだった。Uさんが会の中でJさんの「パフォーマンス力」や私の「面白く話す能力」に注目したのは、このふたつの能力が小学校の時の先生のように学生たちを惹きつけるものだと考えたからだだった。Uさんの理想とする教師像はまさに小学校の時の先生からの影響を強く受けていたのである。

6.3. 第3の道

4 回目のインタビューでUさんは自分の進む道を阻むものとして「理想の壁」と「現実の壁」について話した。「理想の壁」はUさんが小学校の時の先生のように「厳しさと優しさと面白さ」のバランスが「完璧」な理想の教師になることを阻むものであり、「現実の壁」とは安定した収入や生活を得ることを阻むものだった。Uさんはこのふたつの壁のせいで、先に進めずに悩んでいた。特に「現実の壁」は、Uさんの未来へ進む道を「暗闇」にしていた。Uさんは自分が置かれている現状を次のように話した。

U:今土曜日まで働いて月これだけかと思うとこの生活私はずっとできない 健康診断にもいきたいし 保険料も払いたいし そう思うと八方ふさがりになってくるわけよ やる気のあった時には他の人からどういわれようとも 給料もらわずでもやろうという勢いがあったけど【笑】 ただなんか年齢を重ねて周りを見渡せば 結

婚してなくても貯金はあるらしいってことがわかってくると 私やばい？って やばいっていうかこの仕事ってこんななんや一ってなんかショック これだけ情熱とお金かけてきてこういうものやってんやっていうショック なんかに辛いっていうか悲しいというか <中略> キャリアとして積み上げたいのに 積み上げてるつもりやのに 積みあがってないやん

20100605U4 文字化

Uさんはこの時土曜日を含んで週6日働いていたが、月に「これだけか」と思うような収入の低さではこの先の生活ができないと話した。Uさんは健康診断にも行きたいし健康保険料も支払って人並みの生活をしたかった。しかし、今の非常勤の日本語教師という雇用形態での仕事では「八方ふさがり」になった。Uさんがやる気のあった最初の頃は他の人にどういわれようとも気にせず、例え給料をもらわなくてもこの仕事をやろうというような「勢い」があった。しかし、年齢を重ねて周りを見渡す余裕ができると、Uさんは未婚の上に貯金もない自分は「やばい」と思った。そして、これだけ情熱とお金をかけてきた自分の仕事そんな人並みの生活もできないようなものであったことに、「ショック」を受け、辛いような悲しいような気持ちになった。Uさんは自分が選んだ日本語教師の仕事が「キャリア」の積みあがらない仕事であることに期待を裏切られた思いをしていたのである。Uさんの発言にある「キャリア」という言葉からは、Uさんが日本語教師の仕事をキャリアの積みあがる仕事だと捉えていたことがわかる。しかし現実には、Uさんが思うよりもはるかに日本語教師の仕事は社会的な評価が低かった。Uさんはこれまで自分が作成してきた「教案の数」を見ると、ここまで頑張ってやってきた日本語教師の仕事を簡単にやめることができなかった。何年働こうが待遇が良くなる見込みがなく、年齢というタイムリミットを感じたUさんは、どうすることもできずに悩んでいたのである。4回目のインタビューの最後に、Uさんは次のように話した。

U: 今壁をすごい感じて さーどうしようっていう 壁が大きすぎるから ふたつのどちらかを崩すしか それか第3の道を見つけるか どうにかしないとちと苦しすぎるので現実問題が変わらないので 理想の壁 目指すゴールがある適性の方を崩すか それとも抜け道というか違う道を見つけるか 適性が崩せたらそりゃ楽でええけど 短期では身につかないと思うから それこそ覚悟を決めないといけないし ま ここまではわかった すごい進歩やと思うけど 壁がわかったもんね ぼんやりしたのが はっきり壁見えた 敵が見えれば あとは攻略法【笑】

20100605U4 文字化

Uさんは自分の前に立ちはだかる「理想の壁」と「現実の壁」が大きすぎるので、前へ進むためにはどちらかを崩すか、「第3の道」を見つけるしかないと話した。「第3の道」とは、日本語教師とは違う正規雇用の別の仕事のことである。労働条件などの現実問題はすぐには変わらないことなので、Uさんは「現実の壁」ではなく、自分の「目指すゴールがある適性の方」である「理想の壁」を崩すか、「抜け道」として日本語教師とは「違う道」である「第3の道」を見つけるかを考えた。Uさんは「理想の壁」を崩せたら自分のこれまでの悩みが消えて「楽」になれるが、Uさんの目指す「適性」は「短期で身につくような能力」ではないので「相当な覚悟が必要」だと話した。この4回目のインタビューではUさんは自分を悩ませるものを理解し、いままでぼんやり見えていた目の前の壁がはっきりとみえるようになったため、「すごい進歩」だと話した。Uさんは自分を悩ませる「敵」であるふたつの壁が見えればあとは「攻略法」を考えるだけだと笑ったのである。

4回目のインタビューの後、Uさんは知人から医療関係の正社員の仕事を紹介され、「第3の道」を選ぼうとした。Uさんは30代半ばの自分が日本語以外にできるものを実際に考えると思いつかず、「いちから教えてくれるという話」にありがたいと思って面接を受けることにした。ところが夜、面接のための履歴書を書いていると急に涙が出て止まらなくなった。Uさんは履歴書を書く段階からもうすでに「号泣」してしまった自分に驚き、泣くほど日本語教師の仕事が好きでやめられないのなら「もうやるしかない」と思った。日本語教師の仕事を続けると決めたUさんは結局「第3の道」を選ぶことはなかった。

6.4. 「主役タイプ」から「演出家タイプ」へ

日本語教師の道に戻ってきたUさんは、再び「理想の壁」と「現実の壁」というふたつの壁の問題に直面することになった。5回目のインタビューの中でUさんと私は、まずは「理想の壁」の攻略法がないかを話し合った。その時私は会に参加した4人の中でも教師のタイプがそれぞれ違うのではないかと話した。

T:なんか 前会で話したこともあったけど 教師のタイプってJさんや私はたぶん主役タイプだろうと 前に立って私を見て一って感じで スポットライト浴びて 学生を引っ張るみたいな でもUさんとかPさんて 人前が苦手って 裏方でいいんですって だから裏方っていうよりも たぶん演出家タイプなんじゃないかと 20101218U5 文字化

私は、Jさんや私は学生たちの前に立って「私を見て」と「スポットライト」を浴びて学生たちの関心を引っ張るような「主役タイプ」の教師であり、「人前が苦手」で「裏方で

いい」と言うUさんやPさんは「演出家タイプ」の教師ではないかと話した。それを聞いたUさんは私の提示した「演出家タイプ」の教師という考え方にとっても興味を持った。

U:なるほど！ え そういう教師もあり？ だからやっぱり私の中の教師とは主役タイプの人じゃないとできないという思い込みがあるわけよ 小学校の時の先生のイメージ あそこに自分がどうしてもいけなくて すごいこうなんていうの 辛いっちゃうかー 適性がないって それで悩んでる自信がない <中略> でも演出家タイプがって言われたら ほんまや！それもあり？ それやったらすごい嬉しい 20101218U5 文字化

Uさんは「そういう教師もあり？」と言って、自分の中には教師とは「主役タイプ」の人でないとできないという思い込みがあることを話した。Uさんの「主役タイプ」の教師とは小学校時代の先生から強く影響を受けた理想の教師像であり、Uさんのこだわる「適性」である学生たちを惹きつける能力をもった教師のことだった。Uさんはどうしても小学校の先生のような「主役タイプ」の教師に自分がなれないことに悩んできた。しかし私の提示した「演出家タイプ」の教師であれば自分にも可能性があるのではないかと考え、Uさんは「すごい嬉しい」と言って喜んだ。Uさんから「演出家タイプ」の教師とはどのような教師なのかを聞かれた私は、それを次のように説明した。

T:主役は前立って学生をずっと惹きつける感じやん 引っ張ってくてか自分から発信ってでも裏方っていうのは とにかく演出させるっていうのが演出家やから 学生たちを主役にもっていける だから自分が前に立たへんねんけど 学生たちがなんかやっててここ違うなっていうのとかをちょっと引っ張っていったりとか 細やかな対応ができるんかな Uさんはもともとそうやってるんと違うかなって 20101218U5 文字化

私は「主役タイプ」の教師は前に立って学生を惹きつけ、引っ張っていくので教師側が中心になるが、「演出家タイプ」は教師が裏方にまわって学生たちが主役になるように演出するのが役目なので、教師自身は表に出ず、学生たちのサポートに回ることができると説明した。そしてUさんはもともとそのような「演出家タイプ」の教師のように学生たちに対応してきたのではないかと言った。Uさんは私の話を聞いて、「演出家タイプ」の教師なら自分にも「できそう」だと言って、自分ではそのタイプの教師を意識したことがなかったと話した。そしてUさんは次のように言った。

U:私も今ちょっと光が見えたほんまに 今まではその どうやったら主役タイプの先生になれるかって 果たしてそこに向かって自分になりたい先生像になれるのかって思ってたけど もし演出家タイプやったら <中略> それでうまくいったら それが私のスタイルとして ちょっとそれで掘り下げてみようかな しばらく 20101218U5 文字化

Uさんは希望の「光が見えた」と言って、「第3の道」が駄目になってから本当に自分が「主役タイプ」の教師になれるのか不安だったと話した。しかし「演出家タイプ」の教師という方法があるのであればもしかすると「私のスタイル」として手に入れることができるかもしれないので、今後それを「掘り下げて」みようかと話した。Uさんはこれまで自分が理想として持っていた「主役タイプ」の教師像ではない、「演出家タイプ」という教師像を新たに得たことで未来へ向かって日本語教師の道を進むことができるようになった。

このように、Uさんの「適性」への悩みはUさんの持つ理想の教師像から生まれた。Uさんは厳しさも優しさも面白さも兼ね備え、生徒たちを授業に惹きつける力を持っていた小学校の時の先生に憧れ、その先生のようになることを自分に求めた。しかしUさんの求める姿は「主役タイプ」の教師であり、Uさんとはタイプが違っていた。そのためUさんは自分には教師としての「適性」がないと思い込み悩んだのである。Uさんは私とのインタビューで新たに「演出家タイプ」の教師の姿を理想とすることで、自分の可能性に期待を持って前に進むことができるようになった。

7. 考察とまとめ

本研究からわかったことは、3人の教師たちの悩みがそれぞれに理想として求めたものを現実的に得ることに困難を感じたために生じたものであったことである。Jさんの上級授業で使える「ネタ」がないという悩みは、Jさんが上級クラスでも「楽しい授業」ができる「パフォーマー」としての教師の姿を求めたからであり、Pさんの学生とうまくいかないという悩みは、Pさんが自分の留学経験から日本語学校で出会う学生たちと全く合わない学生像を理想として求めていたからであった。教師の「適性」への悩みは、Uさんが自分とはタイプの違う教師である小学校時代の先生を理想像としていたために生じたものであり、「理想の壁」としてUさんの前に立ちはだかった。3人の教師たちがそれぞれ自分の理想とするものを得ようとすればするほどその悩みは大きくなった。このような悩みを理解するには、教室内の出来事を振り返るだけではなく、彼女らの理想として求めたものがどのようなものであり、それがどこから来たのかを過去の出来事を振り返ることで見つ

け出すことが必要であった。

Clandinin and Connelly (2000) は教師についての研究を重ねる中で、関心を寄せていた教師の「個人的実践知 (personal practical knowledge)」が教師の知識の断片的なものであって、個人としての教師の経験的知の全体像を失っているのではないかと思い始めた (p. 3)。そして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「専門的知風景 (professional knowledge landscape)」というメタファーを提唱した (Clandinin & Connelly, 1995)。李 (2004) はそれについて、「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時、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」 (p. 86) と述べている。つまり、教室内の教師の実践だけを見ても教師を理解することはできず、教師個人の生活や人生そのものを視野に入れなければ教師の持つ広く複雑な知識を理解できないということであるだろう。

また、本研究の中で表出した J さんの演じる教師像や U さんの学生を惹きつける「主役タイプ」の教師像というのは、一般に日本語教育ではよいとされているものである。Clandinin and Connelly (1995) は、前述の専門的知風景への理解から、教師が 3 種類の物語を語ると述べている。そのような教師の物語を青木 (2006, pp. 149-150) では、「聖なる物語」、「ごまかしの物語」、「秘密の物語」と翻訳し、「聖なる物語」は「多くの人々の意識に深く根ざし、実践を導くと信じられている理論に基づく物語」であると説明している。J さんはオーストラリアで見た日本語教師の姿から、「ジェスチャーで一から教える」というイメージを持つようになったが、その後大学時代に出会った日本語教授法を教える非常勤講師から「教師は演じるもの」という教えを受け、実際にどのように演じるのかを授業の中で体験したり見学したりした。日本語学校で行われた実習では教師が説明するよりも学生たちの言葉を引き出すことを教えられたことで、そのイメージはより強化されたと思われる。そして、J さんは「パフォーマー」として「楽しい授業」をすることを自分の授業スタイルと捉えるようになった。また、U さんは小学校時代の先生に影響を受けただけではなく、教師は「主役タイプの人じゃないとできないという思い込み」があった。松田 (2005) は、いまだ教育現場で要求されるのは「従来の日本語教育観」に基づく『よき教え屋』像であると述べ、「教室活動は教師主導で行われ、教師の役割はいかに効率よく、いかに教師がクラスをコントロールし、効果的に教えるか」というものであることを指摘している。J さんの「パフォーマー」である教師の姿や U さんの「主役」タイプの教師像は既存の教育観や周囲の価値観が生んだ「聖なる物語」に基づくものと思われる。

会で話す中で、J さんは「パフォーマー」の教師ではなく、学生たちと関わっていく教

師を目指すようになり、「ネタ」に関する悩みを克服した。そしてUさんは、私とのインタビューで、新たに「演出家」タイプの教師像を得たことで「主役」タイプの教師になれないという悩みを克服した。

青木（前掲, p. 150）は教師の実践知を認知し、教師がそれを語れる場を作るとは、「秘密の物語」を教室の外でも語れるような条件を作るとのことだと述べている。「秘密の物語」とは「教室という空間で教師が体現する物語」（青木, 前掲, p. 150）のことであるが、3人が会で話し合うことで悩みを克服することができたのは会がまさに秘密の物語を語れる条件を満たしていたからではないだろうか。会では互いを非難したりするようなことはなく、自らの悩みを打ち明け、話し合うことができた。その中で自分の悩みや問題への気付きが促されていったと考えられるのである。会の後は私とのインタビューを通して3人は自分の悩みの根源がどこにあるのかを過去の出来事を振り返っていくことで理解していった。Pさんの「北風と太陽」の出来事は「秘密の物語」の1つであり、Pさんはそれを私に話したことで、大学時代の留学経験が自分の教育実践に大きな影響を与えるものとなっていたことを理解した。そしてPさんは学生たちとうまくいかないという悩みを克服し、自分の教育実践に自信を持つことができるようになったのである。

一方、Uさんの「現実の壁」の問題は、教師同士が話し合うことで解決できるようなものではなかった。この問題は、日本の社会構造からの影響を強く受けていると思われる。大塚（2004, p. 78）は「働く女性が増えたとはいっても、未婚・既婚にかかわらず、生涯独身で生きていけるほど収入のある女性は意外と少ない」と述べ、その理由として「女性の社会権が一人前の人間として保障されていない」ことを挙げた。そして、大塚（前掲）は「日本の社会制度のなかで女性は、家事やケア（育児・介護）といったアンペイドワークを担い、法律婚のもとで男性に扶養される存在として扱われる」と主張した。また、金谷（2011）はこれまでの社会の中で「女性は二次的な価値しか持たない性と位置づけられ、女性の低賃金を正当化」してきたことで、「女性は補助的職業に就くことが当たり前、家事は女性が担い、男性と責任を分かち合わないことが当たり前といった職業的・家庭的な常識を形成することになってしまった」と述べている（p. 22）。このように性別役割意識の強い社会では、女性が「キャリア」を積んでいくことは容易なことではないのである。

また、日本語教育の現状をみると、平成23年度の日本国内の日本語教師の割合は、ボランティア等が56.6%、非常勤教師が29.6%、常勤教師が13.8%であり（文化庁, 2011）、日振協（＝財団法人日本語教育振興協会）認定機関に絞ってその割合をみても、7割が非常勤教師である（文化庁, 2012）。2008年8月24日の朝日新聞の記事では、「日本語学校の大半は授業料が唯一の収入源だ」が、「支出を切り詰めて何とかやっている学校が多く、

教師の処遇をよくしたくても手が回らない」といった財団法人日本語教育振興協会の佐藤次郎理事長の説明を載せている。事実、8割以上の教師は民間の日本語学校やボランティア教室などの施設・団体で教えており、文部科学省から私学助成金等が得られる大学や専門学校などで教える者は2割にも満たない。これらの数字は日本語学校で働く日本語教師の多くが非正規雇用の非常勤であり、その待遇が決して良いものではないことを示しているのである。このような現状において、Uさんが安定した収入や生活を手に入れるのは難しいと言えるだろう。

以上のように、3人の教師たちの悩みを見ていくと、その悩みは教室での実践の中だけで生じているのではなく、彼女らのこれまでの経験や彼女らを取り巻く周囲の人々や場、性別役割分業意識の強い日本の社会構造からの影響を大きく受けていることがわかった。つまり、本研究からわかった教師の悩みの根源が示すのは、教師の悩みを解決するために必要なものは、一般的な教師教育での理論やアクション・リサーチでの内省ではなく、教師個人のこれまでの経験や教師が生活している社会そのものを理解する必要があるということである。このような考えは、Clandinin and Connelly (1995) の専門的知風景に通じる。今後、教師の支援を考えていく際に、教師をより広い視野から複雑なままに理解しようとする必要があると言えるだろう。

注

- 1) Clark (2001) は、教師同士の良い会話には「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つの機能があると述べた (青木, 2006, p. 152)。
- 2) 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的な存在ではなく、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, p. 15)。
- 3) 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, p. 25)。
- 4) 青木 (2006) は「大まかに言えば、教師オートノミーとは教師が自分の仕事について自分で意思決定

をするという意味」だと述べている。

- 5) 日常生活だけではなく、人生全般を含む。
- 6) 最初の8ケタの数字は西暦年月日を表し、その後に続く英数字はデータの種類を表す。「200809174T7J文字化」は2008年9月17日の4Tの会7回目のJさんの文字化データであることを示す。また、「20090804J2文字化」は2009年8月4日に行ったJさんへの2回目のインタビューでの文字化データであることを示す。
- 7) ピグマリオン効果 (Pygmalion effect) とは、教育心理学における心理行動の1つで、教師の期待によって学習者の成績が向上することである。1964年に米国の教育心理学者ロバート・ローゼンタール (Rosenthal, R) によって提唱された。
- 8) 「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、かえってしっかりと押さえつけてしまい、北風は結局旅人の上着を脱がせることができなかった。しかし太陽がさんさんと旅人を照り付け始めると、旅人はすぐに上着を脱いだ。」(筆者要約)『北風と太陽ーイソップ童話集』(1993) 講談社

参考文献

- 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ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp. 138-157). 凡人社.
- 大塚陽子 (2004) 「福祉とジェンダー」 池内靖子・二宮周平・姫岡とし子 (編者) 『改訂版 21 世紀のジェンダー論』 晃光書房.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』 アルク.
- 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』 17(3), 270-279.
- 金谷千慧子 (2011) 『「働くこと」とジェンダー』 明石書店.
- 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.
- 「定収入・非常勤『生活できぬ』」 (2008) 『朝日新聞』 2008年8月24日朝刊
- ジョン・デューイ (2004) 『経験と教育』 市村尚久 (訳) 講談社. (Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.)
- 都丸けい子・庄司一子 (2005) 「生徒との人間関係における中学校教師の悩みと変容に関する研究」 『教育心理学研究』 53(4), 467-478.
- 文化庁 (2011) 『平成 23 年度国内の日本語教育の概要』 (アクセス日 2012 年 7 月 28 日)

http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/jittaihou/h23/gaiyou.html

文化庁 (2012) 『日本語教員等の養成・研修に関する調査結果について』 (アクセス日 2012 年 10 月 6 日)

http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaitou/nihongo_kyouin/index.html

松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』 19, 215-240.

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, 249-260.

やまだようこ (2007) 『質的心理学の方法』 新曜社.

横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社.

横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということー自己教育力とアクション・リサーチー」 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ー新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp. 138-157). 凡人社.

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.

Clark, C.M. (2001). *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscape*. New York: Teachers College Press.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

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の語尾の終わりを表す	【笑】	・・・笑い声を表す
(=)	・・・直前の語が意味している内容を示す	()	・・・内容補充
空白	・・・文字化の中の 1 文字分の空白は話者の発話中の区切りを表す		