

Title	失敗の捉え直しから生じる日本語教師の成長の可能性 ： 中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリー を通して
Author(s)	中井, 好男
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2015, 49, p. 17-35
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/61347
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

失敗の捉え直しから生じる日本語教師の 成長の可能性

—中堅日本語教師とのナラティブ・インクワイアリーを通して—

中井 好男

キーワード：中堅日本語教師／ナラティブ・インクワイアリー／失敗経験／

秘密の物語／ごまかしの物語

1. はじめに

本稿では、私が3人の中堅日本語教師と行ったナラティブ・インクワイアリー（Narrative Inquiry, 以下NI）の結果の中から、佐藤さん（仮名）という1人の教師の失敗経験について記す。教師は日々の実践において失敗などを経験することで否定的な感情を持つことがある。私はある日の昼休みに同僚の佐藤さんがある失敗から否定的な感情に悩まされているところに遭遇した。詳細については後述するが、事情を察した私はそんなに気にする必要はないと佐藤さんに話した。しかし、そんな言葉では簡単には解決できないようであった。その様子を見て思い出したのがトーキングショップ（青木, 2006）での経験であった。このトーキングショップでは教師の実践経験の共有が行われていたが、これによって、それぞれの教師に内省が生じ、経験の捉え直しが生じるとされている。このトーキングショップに参加した大河内（2010）は、その経験をもとに初任日本語教師はるこさんとの語りの場を設け、はるこさんにとっての「叱る」ことに対する認識の変化と語りの場の意義について分析しており、語りの場がはるこさんにとって危機を脱する助けとなったと述べている。本稿は、このような語りの場を通して、佐藤さ

んが失敗経験とそこから生じる否定感情と向き合い、それをどのように捉えていくのかを探ることを目的として行った。

2. 先行研究

2.1 ナラティブと教師の専門的発達

教師の実践に関する経験とその語りは、教師がもつ「専門知的風景」(Connelly & Clandinin, 1995a) という実践の場の文脈の中に埋め込まれている。この専門知的風景は教師の実践から生じる感情と密接に関連するものであり、特に、不満や落胆、葛藤や不安などの否定的な感情を伴う感情面に作用する出来事は教師の記憶の中に強く刻まれる。同僚と実践について語る、あるいは、同僚の実践について聞くというように、同僚との実践経験の共有が教師の専門的発達を促すとされているが (Hargreaves, 2000)、このような不快感をもたらす印象深い出来事を他の教師と共有することは教師の専門的発達に大きな影響を与えるとされている (Day & Leich, 2001)。

2.2 失敗経験と葛藤

失敗には2つの側面がある。1つは失敗は学習や成長につながるという側面で、もう1つは失敗することによって動機を失い (Dweck & Reppuci, 1973)、時には学習性無気力 (Seligman, 1972) という状態に陥いるという側面である。学習性無気力とは、やっても無駄であると思う状態のことで、そう思わせる失敗の原因が当事者によってコントロールできるものであるか否かが学習性無気力に陥るかを左右する。特に、原因を取り除くといった制御ができない失敗を繰り返すことが学習性無気力を起こす。しかし、制御可能で、かつ、一時的な失敗については実践を振り返るためのいい機会として捉えられることもある。

一方、葛藤はある問題に関して相反する見解があるような場合に生じる不安のことである。その葛藤の中でも教師の役割から生じる役割葛藤は精

精神的、身体的な疲労をもたらすだけでなく、バーンアウトを引き起こすことがあります（田中・高木, 2008）、これを回避するためにも精神的な疲弊を経験している教師へのサポートは必要不可欠であると言われている（木下, 2009）。

3. 研究の概要

3.1 研究の方法と目的

先に述べたように、失敗や葛藤から生じる精神面のストレスを軽減するためにも、教師には何らかの支援が得られるような機会が必要である。しかし、支援を行うためには、まず、教師が置かれている状況を理解しなければならないと言えるだろう。Rushton (2004) によれば、物語という形式のナラティブを用いることは教育場面を対象とした研究において非常に強力な研究手段の一つとなるという。このナラティブを用いた研究にはNIがある。これは教師の経験を理解する手段であり、教師はどのような知識を持っていて、どのように実践に関する決定を下しているのか知るといふ非常に文脈化された状況を理解するための有効な足掛かりとなる（Sudtho, Singhasiri & Jimarkon, 2014）。

また、NIは「その対象として、現場の人々における経験を構成するナラティブへの探究に注目し、それを研究者との相互作用のなかで動態的かつ関係論的にとらえようとする」もので、「それまで実践者／研究者として異なる立場にたつものとされてきた人々は、共に『ナラティブを探究する存在』と位置づけられる（二宮, 2010: 39)」。したがって、NIでは研究協力者だけでなく研究者自身も研究対象となり、両者の相互作用によって語りが構成されていくと見なされる。そこで、本稿では、私と佐藤さんが構成した佐藤さんの実践経験のナラティブを記し、失敗経験やそこから生じる精神面への影響を共有することでどのような専門的発達が生じたのかを検討する。

3.2 佐藤さんと私について

本研究に協力していただいた佐藤さん（仮名）とは、大阪にある某大学で知り合った。そこで私たちは3年間同僚として留学生の日本語指導に関わっていた。

佐藤さんの教師歴は9年である。大学では法学部に所属し、弁護士を目指していた。しかし、大学在籍中に日本語教育の授業を履修したことで、日本語教育に関心を持つようになった。大学卒業後は中国に渡り、現地の大学で2年間日本語を教え、帰国後大学院に進学した。大学院を修了してからは、専門学校や大学で留学生を対象とした日本語教育に関わっている。

私の教師歴は14年である。大学では遺伝学を学んだが、卒業後オーストラリアに滞在し、異文化交流に興味を持つようになった。帰国後、日本で知り合った外国人牧師に日本語学校に連れて行ってもらったことがきっかけで日本語教師になった。そして、日本語学校で勤務しながら大学院に進学し、修了後は様々な背景を持つ学習者の支援に関わっている。

本稿では「中堅」という表現を用いている。これは佐藤さんと私の間で話し合った結果、3年以上の経験がある私たちは中堅であり、決していわゆるベテラン教師とは言えないという共通認識に至ったためである。

3.3 調査方法

調査は下記の日程で1回60分程度のインタビューを対面で2回行った。

1回目：2015年3月27日（1時間6分）

2回目：2015年4月13日（57分）

調査にあたって、本研究の目的やインタビューの方法について説明した。その際、触れたくないことは言う必要がないこと、また、データの中で公表したくない箇所は削除するなど、佐藤さんの意向に沿う旨も伝えておいた。インタビューはカフェやレストランなど、話をするのに心地よいと感じる場所を私と佐藤さんで選んで実施した。インタビューでは佐藤さんに不快感情

をもたらした失敗経験に関する質問から始めたが、それ以降自由に話を進めた。日本語教師としての実践経験を振り返る中で、教師との関わりなど過去の経験についても話し合った。一回目のインタビューの後、インタビューでの内容と私の理解をまとめて記述したものをメールで送信し、その内容を確認してもらった。そして、それを踏まえた上で2回目のインタビューを行い、私が送信した記述を読んでどう感じたのかについて話し合った。

4. 佐藤さんの経験

4.1 1回目のインタビュー

1回目のインタビューを行う前、佐藤さんは彼女を非常に悩ませた一つの失敗をしていた。

S：何をやったかって言うと、読解の、中上級違う、上級か。何かあの青い本あるでしょ、読解の。あれで、その、答え、選択問題の答えを、これですよっていうときに、間違えた答えを私が正解だと出してしまってたん。

N：そういうことがあったんやね。

S：で、それがなんで分かったかって言ったら、その場ではなにもこう、学生も「ふーん」みたいな感じやってん。ふふふふ。で、何で分かったって言うと、それが、復習クイズに出たからやねん。同じ問題が。

N：クイズ [そうそうそうそう] の選択肢と本を選択肢はいっしょやったん？

S：ほぼね。[あ～はいはいはいはい] それで、あの、あれ？授業中はこれっていうたのに、あれ？クイズの答えはこれやんみたいな感じで。で、それもそうそうそう、それをMさん、Uさん（学習者）って知らんかな。

N：Xクラスの人やんね？Y？

S：Yクラスやわ。[じゃ、知らんわ] Yですごい優秀なん。えと、最後の定期テストで100点満点、全部100点とったん違うかなっていうぐらいの。

N：どこの国の人？

S：ベトナム。すごい優秀な二人があとで質問に。そのフィードバックは私じゃなかったん。[うんうんうん] で、(同じクラスを教えている) K先生のところに質問にきて、で、あれ?って。(学生が) 授業中はこう聞いたんですけどってことになって、(K先生から) あれ?授業中どう言った?っていう確認が来て、私間違ってたってことに。[なったんや] うん。[で、それで、めっちゃいややって、なんかちよっところ] すごいへこんで。へこんだ。へこんだ。

まず、この話を聞いて私が日本語教師を始めた頃に同様の経験をしたことを思い出し、佐藤さんに聞いてもらった。それは、授業で解答を誤って伝えたことに気付き、次の週の授業で訂正する際に、非常にばつの悪い思いをしたという経験である。当時の私は教師が間違えるのはよくないと思っていたのだが、この経験から佐藤さんも教師は間違えてはいけないという思いがあって「へこんで」しまったのではないかと考えた。

N：やっぱり、その、間違えたことに対して、なんやろ、まちがえちゃいかんみたいなんがあるからへこんだ?それとも…

S：それもあるし、なんていうの、このレベルの読解問題、ふふ、このレベルの読解問題わたし正しい答え分からないかねっていう自分自身への[あ、そういうこと]。うんうん。え!っていう。

N：自分が分からなかったことで[そうそうそうそう] へこんだ。

S：別に、学生にも申し訳ないとも思ったし、ふ～ん、それもあるし、でも一番のおっきいのは、あれ?っていう、その、はは[そうなんや] うん。

N：ふ～ん。ほんまに。でも、まあまあ、申し訳ないって言うのもあって。

S：あるある、もちろん。だって、しかも、試験の点数にも関わって、授業中内でおさまることじゃなくて、その、復習クイズの点数にも関わってしまったから、それで、あっちゃ～と思って。えらいこっちゃと思って。

佐藤さんは「へこんだ」原因として、教師は間違えてはいけないという思いのほかに、自身の能力不足、学生やK先生に迷惑をかけてしまったことを原因として挙げた。しかし、佐藤さんが落ち込んでいる姿を見ていた私に

は、まだ納得できないところがあった。やはり佐藤さんが持つ教師像が何らかの影響があるのではないかと考え、佐藤さんが教師というものをどう捉えているのかを探るべく、過去の経験について話し合うことにした。

子どもの頃の私は教師が嫌いで教師とは関わりを持たないようにしてきたが、佐藤さんは両親が教師であったこともあり、彼女にとって教師は比較的近い存在であったようだ。佐藤さんは高校生までは休み時間に友達と遊ぶよりも職員室によく遊びに行く学生であった。子どものころから、教師の表情や言動から心情を読み取ったり、教師の言動について直接意見を言いに行ったりしたというエピソードを語ってくれた。それらを聞いていると、佐藤さんは教師を非常によく観察しており、教師を分析的な視点で捉えていると感じられた。そして、その中でも私は次のエピソードに注目した。

S：あ、なかなか～、覚えてるのは、数学の先生が、なんかもう嫌になったんやろね、その時。あまりみんな聞かへんし。で、私日直かなんかで、M先生は今日すごく投げやりな感じでしたって学級日誌に [書いたん?] 書いて、それが、担任が見るやんか。担任が見てそのM先生にちらっとこう [耳に入って] 耳に入ったらしくて、M先生から、なんか怒ってなかったね。怒ってなくて、分かったんか、みたいな [ははは。って言われたん?] 感じで言われたのは覚えてる。[あ～分かってたんみたいな。] なんか悪いことしたなど。[ははは] ははは。[ま、そんなん子どもとき] あのシステム自体何の意味があるのかよく分からんねんけど。

N：え、それ、日直で先生のこと書くの？

S：違うねん。学級日誌、無かった？

N：教室であったこと、何でもいから [そうそう]。

S：で、何時間目数学、国語ってその時間になんかあった出来事を書くんやろけど、なんか私はその日なんかそんなことを、そんなことを書いてしまっただけ [そうなんや]。同じ教師になったら、そんなこと学生に書かれたらそれこそへこむやろうなと思う。(IN1)

上記の語りの中では、佐藤さんは過去の経験を教師となった現在の彼女自

身と照らし合わせ、今の自分が学生から否定的な評価をされたら「へこむ」だろうと述べている。このような視点からの語りは、中国での教師経験について語ったエピソードの中にも見られた。

N: あ、そうか。中国行ってたんや。中国でそんななんか、ある？ 多分今よりもっと慣れてないから、いろんな失敗とか。

S: うん、それはもう散々やったよ。[散々やった?] 散々やった。ほんまに、最初の授業とかもなんか、うん。覚えてるわ、今でも覚えてるわ。

(中略)

S: ゼロ初級のクラスで、中国人ばかりで、こっちは中国語もできひんし。

N: 「あ」からやった?

S: そうそうそう。あいさつから。なんかもう、うん。[間がもたんてやつ?] 間ももたへんし [あるある]、そう、覚えてる。最初の授業ほんまにひどかった。

(中略)

S: 教えてて? なんやろ。作文の授業担当してたことかなあ。あの、コメントを書いてんな。その、下に。なんか私は勝手に、この子はけっこうほめて伸ばすタイプかなとか、ふふふ。勝手に思って。いいこと書いたりとか、ちょっとこの子は厳し目に言ってもいいのかなって、ちょっと厳し目に書いたりとか。それを見せ合いっこしているっていうのをその時私は考えてなくて、学生同士が。ふふふ。で、なんかショックを受けた。いつも、あの子はほめられるよね、みたいな [あああ] ていう感じで思ったっていうのを [直接聞いた?] 直接聞いたね。それはゆってくれたから。それは、あ、そうかと思って。

N: それどうしたん?

S: ゆったゆった。あの、わたしはこういうふうになってって。

N: ああ～、納得してたん?

S: うん。あ、わからん。うんってゆったけど、ふふふ。どこまでうんと思ったか分からへんけども。

これは学習者へのコメントが佐藤さんの意図とは違いかたちで捉えられていたという話である。しかし、私は佐藤さんにとって、誤解を生んだということよりも、佐藤さんがそれによって学習者からどのように思われていたのかという部分が重要であったのではないかと理解した。学習日誌に関するエピソードで学生の評価について語ったことや、中国での授業での失敗経験の中からこのエピソードを取り上げて語ったのは、教師である佐藤さんが学習者からの評価を気にしていることの現れであろうと思ったからである。

また、佐藤さんは文型導入の失敗や練習がうまく発展しなかったこと、学習者が活動に積極的になってくれなかったことなど、特に日本語教師を始めた頃はたくさん失敗した経験はあったはずだが、そういった経験も今となっては覚えていないとも語った。私も佐藤さんと同様に思い出そうとしたが、なかなか思い出せなかったため、佐藤さんとなぜなのかその理由を考えてみた。その中で佐藤さんは失敗経験について次のように語った。

S：なんかだんだん間違っちゃったって、わ～って思っても、なんやろ、だんだんそれでさ～、別にそれで学生が私のこと嫌いになるわけじゃなかったとか、例えばね。なんか私の査定がマイナスになるわけでもなかったとか。[はいはい] なんかそういう経験を積み重ねていく [あ、なるほどね] ことで。

N：間違っても学生も怒らへんし。

S：うん。っていうので、なんかこう麻痺していってしまう。[あ～] 免許みたいに、こう、マイナス何点とかなっていったら、ははは。[切符切られたり] 切符切られるみたいなことやったら。

(中略)

N：麻痺するんかな

S：そうかなと思うけどね。なんか、すごい間違ったことで、私自身うわ～って思っても、そんなになんていうのかな、マイナスになったことはなくない？誰かから怒られたとか [ないかもね]。学生からとか、主任から怒られたとか、そういうの。

(中略)

S：なんかやらかしたことって、そんなたくさん覚えてられなくない [忘れる忘れる]？その、仕事とか他のこととかごっちゃになって、最新の一個だけを [あ、覚えてる]、うん、っていう感じ。だから、次なんかやらかしたときに、それが、上に乗っかって薄れていったと思う。

佐藤さんは失敗をしても制度として何らかのペナルティがあるわけでもないため、すぐに忘れて行くのではないか、そして、失敗の記憶というものは塗り替えられていくものであるのかもしれないと語っている。その後、私は佐藤さんの「最新の一個」である失敗に再び話を戻した。

N：それはもう解決したんやね。心の中では。

S：あ、したした。多分家帰って、家帰っても言ったと思う。旦那にも言ったと思う。

N：あ、そうなん？旦那さんは何て言うてたん？

S：なんかそれで誰か死ぬわけじゃあるまいし、みたいな。お前は医者じゃないんだから。[気にすんなって?] 医者で医療ミスしたなら大事やけど。別に人が死ぬわけでもないし、次からせんかったらいいんちゃうんみたいに言われて、まあ、そうですけど。ふふふ。そうだね。

N：それでそうやねって感じ？納得した？

S：うんうん。

佐藤さんはご主人の言葉を聞き、不注意だったというレベルの問題にそこまで悩む必要はないと納得したと語った。それでも私には完全に佐藤さんの気持ちの整理ができていようには見えなかった。そして、彼女の経験談から、「最新の一個」である失敗がもたらした不快感情は、学生からの評価への意識が関連しており、それにまだ気づいていないのではないかと思った。

以上、1回目のインタビューを終え、佐藤さんが語った内容と私の理解をまとめメールで送った。そしておよそ2週間後、佐藤さんと2回目のインタビューを行った。2回目のインタビューは、佐藤さんに私が送ったメールの内容についてどう感じたのかを聞くことから始めた。

4.2 2回目のインタビュー

S：しゃべってこう、なんていうんやろ。整理できた感じはあるかもしれん。自分で解決したというか。

N：あ～、整理できて。それは、その原因はこれやったとか？

S：原因とか、私こんなふうにしてたよねとか。

N：それはいいように解決になったってこと？

S：そうそうそう。なんかもやもやっど。もやもやっど、こう、してたものが、わりとはっきりしたようなところがある。

N：もやもやがはっきりしたとこって、具体的にどんなこと分かる？

S：う～～ん。そんな、なんかとにかくショックやわってというのが、何がショックかって分かってないところがあって [そのとき?], うん、そのとき。自分ではちゃんと筋道だてては、こう。とにかく間違えた、ショックや～みたいな。ど～んてなってる。あとから思い返して見れば、こうねっていう。

N：ふ～～ん。そのショックの理由が分かった。

S：うんうん。

N：一番の原因はやっぱりこれ？この、なんやったかな。え～クレームがつくとかなんとか。

S：あ、それもそうやし。なんか他の先生を巻き込んでいるというか、自分ひとりで処理できてないっていうか [そこやね], うん。自分の授業の中で回収して、こう、うん。なんやろ、かっこ悪いと思ったんかな。はははは。

N：そう、旦那さんの言葉は大きかった？死ぬわけでもないしっていうやつ？

S：あ、けっこう大きかった。はははは。

N：医者じゃないしってやつ。

S：はははは。そう。

N：そうやんね。そうそう、だって、なんか（教師は）ちょっと助けたいい

わってぐらいの感じいうてたやんか [うんうん] ?だから、そんなね～
(気にする必要はない) って見てたら思うねんけど。

S: だから今思えば、結局かっこわるかったんやろなって思う、[それ] の
ほうがもしかしたらおっきいのかな。学生に対してはもちろん悪いなど
は思ってるけど。

1 回目のインタビューで私がまだ解決していないのではないかと感じてい
たように、佐藤さんも「もやもや」した状態であったようだ。しかし、佐藤
さんは私が送信したメールを読み、再度失敗経験と向き合い、それを整理す
ることで、不快な感情は「かっこわるい」という思いから生じていたことが
分かったと語った。佐藤さんに指摘したK先生は確かに佐藤さんとの仲がよく、
プライベートでも非常に深い交流を持っていた。しかし、その関係がか
えって佐藤さんに恥ずかしいという感情をもたらししてしまったのである。そ
して、これを踏まえ、今後はどうすべきか考えた。

S: あと、なんか間違ったことより、間違いをどうフォローするかっていう
ことが結構大事になって思ったなあ [なるほどね]。ミスやっちゃった
ときに、それを学生に対してどう言って、どう見るのか。実はこうなん
ですよって正しいことを、こう、なんかね。それが、あ、難しいなって
いう [そうやんね] ところもあるなあ。

N: でもなんか、次せんかったらええやんって旦那さんが言ったみたいに、
次こんな読解とかあったら、なんか答え言う前に、なんか調べとこうと
か、そういうの思った? やっぱり

S: 次から慎重にやってる。

(中略)

N: あ、その同僚の話? 関係の話?

S: 同僚の話か。そんなん、みんなあるやん! って。

N: 日ごろからなんかしといたほうがいいのか。授業のこととか一杯話し、な
んかこう、やってきたこと共有するとか、こないだこんなんやってうまい
こといったんやんか、これは失敗やったとか、そんなん話したりとか。

S：なんか相談とかを結構できると、なんか、自分ができることとかできないことを予めというか、見せられる関係やったら、ちょっと違うかも。

N：そうやんね。分かる。

S：この導入うまいことどうやったらいいのかなとか。そんな話をする暇もない現実にもね。誰ともそんな、うん。とりあえずあの時は無かったね。

N：そうやね。でも、プライベートでもめっちゃ仲いいやんか。K先生とか家行ったりしてるやん。それでも恥ずかしいもんは恥ずかしいよね。はは。

S：(仲がいい) だからこそかもしれないしね。

N：距離が近いだけにね。たしかにね。

(中略)

N：(同僚の) B先生のようにどういうふうに入ったらいいのかっていうのを聞くとか。ああいうふうにしてたら、聞きやすいのかな [そうかもね]。でも、もうそこまでできへんやろ？

S：できひん、今さら。今さらというか。誰に何をこう。例えば、初めて担当する科目とかやったら、人に聞きまくったりすると思うけど、例えば初めて読解、私なにやったことないやろ。文章表現とか、例えば、担当したこと無いから、ま、作文やけど、それやったら、今担当してる先生に聞きまくることはするかもねって。

N：ある程度経験あるもんね [うん]。(経験のあることについては) 聞かれへんもんね [うん]。答えるほうもさ、相手みて、その、だいたいこんなふうにしたらいいねん、分かるでしょみたいになるし [うん]、正直聞きすぎて、なんやこいつ新人かって思われるのも [いややしね]。たしかにっていうのもあるもんね。

S：なんやろうね、おんなじチームで、例えば、総合クラスみたいなので、引継ぎ、引継ぎしていったときに、前の授業でまづいことがあったとしたら、そこはちょっと言うべきとか、なんかこう黙ってフォローしてしまふこともある。黙って補足してなかったことにしてしまうこともあるけど、ほんまはそれが言える関係、学生がいまいちこうあんまし分かっ

てなかったよみたいなことは、どうなんやろ、言えたほうが・・・。

N：あーそっか。前の人が教えたことで [そうそうそう]。

S：わたしが、なんかいまいち、こう、学生に伝わってなかったことも、多分次の日の先生が（気づいてたとしても）黙って補足してくれてることになってるから、私は気づいてないことがいっぱいあるやろな。ふふふ。

N：自分は聞かへんけど、あの先生が昨日入ってて分からんねんで学生に言われたり、もう一回説明してって、他の先生の話は聞くことはあるけど、あ、そんなときに、自分ももしかしたらどっかで言われてるかも [そうそうそうそう]。でも、誰も言ってくれへん [そう！] から。

S：分からへんから、また次おんなじことを [やってるやろね]。いまいちの説明を繰り返してるかもしれへんから。ほんまは成長するためには、そこはお互いに言い合えたほうがいいんだろうとは思うけど、なかなかそれも難しかったりとか。

佐藤さんは「仲がいい」ということだけではなく、実践について指摘し合える関係を築くことも教師の成長のためには必要であると述べている。中堅教師にとっては、同僚の教師に授業に関する質問をすることはためらわれることである。また、中堅教師であるがゆえに、初任教師にするような細かい指導や注意等も受けることがないという環境が、かえって同僚との専門的な関係性を築くのを阻害する要因になっているのではないかと私たちは考えた。この話の後、この大学で行っていた勉強会のことを思い出した。

N：授業研究とかってやってたやん。2回ぐらい。

S：あった、あった。あれはやりたかったな。そう、だから、あの環境が続いてれば、お互いにアドバイスし合うみたいなのがあれば、「ここ違ったよ」（という指摘）っていうのも、また違う受け入れ方ができたかな。ゼロのところに突然ドンと来たから。

N：確かにね。

S：あれはやりたかった。あの勉強会はやりたかった [みんな来てくれはったし]。だって、お互いにさ、悩んでることとか…

このエピソードにある「勉強会」というのは、私がこの教育機関にいたときに希望者を募って実施したもので、授業改善のために問題点や改善策について話し合っていた。佐藤さんもこの勉強会に参加していたが、この勉強会が教師の悩みについても話せる機会となりえたもので、続けていたら失敗に対する捉え方も変わっていたかもしれないとその可能性について語った。

5. 考察

以上、佐藤さんの失敗経験の語りから始まった佐藤さんと私のナラティブを記した。失敗を語ることで、佐藤さんに失敗の捉え直しが起こっただけでなく、佐藤さんと私の両方に教師の成長に必要な同僚との人間関係についての省察がもたらされた。人間関係に関する語りにおいては、中堅教師である佐藤さんと私が抱えている問題点が明らかになったが、これは私たちが属していた教育機関が持つ文脈に根付いた省察であって、他の場面に即応できるというものではない。しかし、今後、複数の教師が共に進めるような実践を続けていく上で非常に有意義なものである。勉強会についての言及にもあったが、教師としての成長には個人的な人間関係の構築もさることながら、実践経験の交渉が行える関係の構築が不可欠であると言える。

また、佐藤さんの語りを見ると「聖なる物語 (Sacred story)」、「ごまかしの物語 (Cover story)」、「秘密の物語 (Secret story)」(Clandinin & Connelly, 1995b; Clandinin & Connelly, 1996; 青木, 2006) という三種類のストーリーが語られている。秘密の物語とは教室内で起こる出来事やそれにまつわる教師の経験で、佐藤さんがインタビューの初めに語ってくれた失敗経験がこれにあたる。そして、聖なる物語というのは実践のもとになる理論や教師はこうあるべきだという物語で、この聖なる物語の影響を受けて自分を正当化すべく、実際の実践経験の中から選択的に語られるのがごまかしの物語である。

佐藤さんは、1 回目のインタビューで失敗をしてしまったことで、自分の能力が低いことに気づいたことに加え、学生や他の先生に迷惑をかけてし

まったことにへこんだと語ってくれた。しかし、私との語り合いを通して、失敗をしてしまったことでかっこ悪い思いをしてへこんだというように失敗に関する認識を改めて語ってくれた。佐藤さんの物語に変化が生じたのは、佐藤さん自身の中で整理ができていないことが原因であったと考えられる。しかし、私という他者への秘密の開示に抵抗があったということもその原因として否定することはできない。このように考えると、1回目のインタビューで語った失敗に関する語りは、その当時の佐藤さんにとっては秘密の物語であったのと同時にごまかしの物語であった可能性がある。つまり、秘密の物語やごまかしの物語は聖なる物語からの影響だけではなく、自分自身の実践経験についてどう理解し、それをどのような他者と共有するのかということからも影響を受けるのではないかということである。

「語りの場」の重要性については、過去の研究で指摘がされているところではあるが、語りの場の存在のみならず、その語りの場で何が誰に対してどう語られるのかも非常に重要になる。聖なる物語はそれぞれの教師が育ってきた環境の中で構築されるものであり、佐藤さんと私の間でも異なるところがある。また、ごまかしの物語は、教師が語る相手や属するコミュニティにおいて共有されているごまかしの物語によって影響を受ける。つまり、私と佐藤さんという2人の教師による語りの場では、それぞれの聖なる物語とごまかしの物語の交渉が起こっており、それを振り返ることで秘密の物語である個人の実践経験の捉え直しや置かれている現場における問題点の抽出、さらには、その改善点の省察が行なわれるということである。

語りを通して行われるNIでは、それに参加する教師によって語られるストーリーが異なる。そのため、本稿で記述した佐藤さんの語りや私の理解はすべての教師に同様に理解されるというものではないだろう。しかし、このような語りを通じて実践経験を振り返り、内省し、さらに次の実践につなげていくというサイクルが教師の専門的発達に大きな影響を与えるということとは間違いないと言える。

[引用文献]

- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」春原健一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 (pp. 138-157). 凡人社.
- 大河内瞳 (2010) 「初任日本語教師はるこさんにとっての『語りの場』の意義」『待兼山論叢日本学篇』44, 53-72.
- 木下百合子 (2009) 「教育活動から生じる教師の葛藤や問題の解決支援—教育スーパービジョンワークエレメント『葛藤解決と問題解決』」『大阪教育大学社会科教育学研究』7, 1-10.
- 田中宏二・高木亮 (2008) 「教師の職業ストレスの類型化に関する研究—職場環境・職務自体・個人的ストレス要因に基づいた類型化とバーンアウトの関連—」『岡山大学教育学部研究集録』137 (1), 133-141.
- 二宮祐子 (2010) 「教育実践へのナラティブ・アプローチ: クランディニンらの『ナラティブ探究』を手がかりとして」『学校教育学研究論集』22, 37-52.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995a). Educational qualities of the landscape: Desires, tensions, and possibilities. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscape* (pp. 153-163). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1995b). Teachers' professional knowledge landscapes: Secret, sacred, and cover stories. In D. J. Clandinin & F. M. Connelly (Eds.), *Teachers' professional knowledge landscape* (pp. 3-15). New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of school. *Educational Researcher*, 25 (3), 2-14.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Dweck, C. S., & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Rushton, S. (2004). Using narrative inquiry to understand a pre-service personal practical knowledge while teaching in an inner city school. *Urban Review*, 36, 61-79.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 1972, 207-412.
- Sudtho, J., Singhasiri, W., & Jimarkon, P. (2014). Use of Narrative Inquiry to Unveil Novice Teachers' Professional Identity. In Aishah M.K., Bhatt, S.K., Chan, W.M., Chi, S.W., Chin, K.W., Klayklung, S., Nagami, M., Sew, J.W., Suthiwan, T., Walker, I. (Comps.)

(2014). *Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education* (pp. 451-462). Singapore: NUS Centre for Language Studies.

(文学研究科助教)

SUMMARY

Narrative Inquiry in the Experience of Failure of a Post-novice Japanese as a Second Language Teacher

Yoshio NAKAI

Through sharing narratives, one Japanese language teacher redefined her failure, and came to a deeper understanding of her teaching belief and the role of a teacher. Furthermore, it was revealed that teachers' inner conflict, with its resultant unpleasant feelings, was created by her co-workers as well as her failure, and that relationships of mutual trust with co-workers reduced her sense of conflict. Her narrative suggests that professional relationships between post-novice teachers can be somewhat problematic. At the same time, relationships of trust between fellow teachers came to be seen as crucial in terms of her on-going teacher development. Applying narrative inquiry to teachers' recounted experiences can reduce their sense of conflict, allow them to reflect on the situation and identify the necessary steps needed for their future development. It may be said that reflecting on their narrative of teaching practice is a crucial component of teachers' professional development.