

Title	日本語教師の自己成長とInformal学習 : 2名のライフストーリー分析の結果から
Author(s)	松下, 恵子
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2016, 50, p. 117-140
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/70052
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

日本語教師の自己成長と Informal 学習

—2名のライフストーリー分析の結果から—

松下 恵子

キーワード：教師の成長／Informal Learning／生涯教育／気づき／価値観の変容

1. はじめに

日本語教師の数は国内・海外ともに増加の傾向にある。国内の日本語教師数は 32,949 人、海外の日本語教師数は 63,805 人でありそのうち 14,819 人 (23.2%) が母語教師という統計も出ている (文化庁 2014、国際交流基金 2013)。このような状況の中で、教師教育の分野において日本語教師をどのように育てていくべきか、日本語教師自身がどのように成長できるのかということに大きな関心が寄せられている。特に海外では初等・中等・高等教育といった学校教育機関に所属する日本語教師が半数を占めており、各学校に所属する日本語教師が一人だけという場合も少なくない。

一人で悩む日本語教師たちはどのようにその悩みを解決し、どのように日本語教師として成長しているのか—という問いを考えると、これまでは教師生活の文脈にのみ焦点が当てられ教師個人の人生経験との関係はほとんど考慮されてこなかった。そこで筆者は修士論文において、個人の人生経験が日本語教師の成長にどのように関係しているのかについて生涯教育の視点から日本語教師のライフストーリー分析を行った (松下 2016)。

本稿においては、Informal 学習のプロセスと教師の成長の捉え方に関する教師たちの語りを修士論文の結果から取り上げ、さらなる考察を加えた事例研究を発表する。

2. 先行研究

2.1. 日本語教師の自己成長とは

1980年代までの日本語教師教育は技術習得に重点が置かれ、おもに教授法の改善などが教師の成長であると捉えられていた。しかし、学習者や学習環境の多様化が進む1990年代後半になって教師自身が専門性の向上を目指す、いわゆる“教師の自己成長”を主軸とする自己研修型教師、内省的実践家、アクション・リサーチといったものが主流となった。岡崎・岡崎(1997)は教師の成長を「指導者によって教授能力を獲得し、教師としての専門性の獲得・向上を担うことによって教師の専門性を自ら高めていくこと」であると捉え、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「自己研修型教師」を提唱した。さらに、教師自身による研究「アクション・リサーチ」のなかで「内省」を行うことが必要であるとし、日本語教師も「内省的実践家 (Reflective Practitioner)」であるべきだとした (p.18-36)。

しかし、2000年代に入ると教師の役割に関する捉え方に多様性が生まれた。青木(2001)は、日本語教育に携わる者はどのような支援ができるのかを考えていく義務があるとし、そのためには、教師—生徒という関係ではなく、異文化接触におけるお互いの歩み寄りを前提とすることが重要であると捉えた。そして、学習者を教師が支援するためには「教師オートノミー」を持つ必要があるとした(青木2006)。また教師の実践は子どもの頃からの学校経験、家族との関係、教師以外の仕事との関係など、過去のあらゆる経験が教師の仕事に影響を与えていることを指摘し、授業中の出来事だけを内省しているのでは能力としての教師オートノミーは十分に育たないとした。そして、教師オートノミーの具体的なイメージについて次のように言及した。

学習者オートノミー¹⁾を尊重するコミットメントであり、学習者ニーズや希望にそった意志決定をするために制約のある中でも努力をしようと

いう姿勢であり、また制約をなくすために行動しようという姿勢でもあり、そして、学習者とのやり取りの中で学習者のニーズや希望に耳を傾け、それに従って行動するための知識であり、教授技術であり、パーソナリティである。(p.43)

2.2. 生涯教育と Informal 学習

ラングラン（1976）は「人はだれでも生涯を通じて学ぶ存在である」と捉え、生涯教育論とは「生涯を通じて学び続ける機会を保障するもの」とした。教育については「学校という枠から抜け出し、余暇や労働などの人間活動の場すべてを占めるものである」とも述べている。

生涯教育の中でも教育対象を「おとな（Adult）」と明確に限定したものを「成人教育（Adult Education, Adult Learning）」と捉える研究者も多い。Merriam & Bierema（2014）は、成人の学習プロセスには「過去の経験の理解と意味への気づきが強く関わる」と主張している。また、西岡（2014）は、人が生涯学習時代に生きることを「自分で考え、自分で決断を下し、自分の人生を生きることである」とし、「成長と変容を目指す人生である」と捉えた。さらに、佐藤（1996）は、教師を「生涯学習者」と捉え「教師は教えるための学習を継続しながら成長・発達していくものである」とした。

OECD（2011）は学習形態について Formal, Non-formal, Informal という3つの形態に定義した（表1）。

表1 OECDによる3つの学習形態

Formal	意図的・系統的・組織的、明確な目標（知識・スキル・能力の習得） 公教育または公式の訓練
Non-formal	意図的・非系統的・組織的／非組織的、はっきり定義できない 多種多様な方法、成人学習をノンフォーマルとみなすこともある
Informal	非意図的・非系統的・非組織的、日常生活を通じた学習、仕事、 家庭生活、中などに関連した日常の活動、経験による学習

[OECD（2011:40-46）をもとに筆者が作成]

Formal 学習とは、学習内容を構造的にデザインしたものであり、知識・スキル・能力の習得といった明確な目的を持つ。例えば教育機関が実施する教師研修などが当てはまる。Non-formal 学習とは、学習（目標、時間、サポートなど）の面においては明確な構造としてデザインされていないが、「計画された活動に埋め込まれた学習」であり意図的である。例えば教師たちが有志を募り勉強会を開くといったものが当てはまる。Informal 学習とは、「経験による学習」もしくは単に「経験」とも呼ばれ、「人々はまさに人として存在しているという理由によって、常に学習の状況にさらされている」という考えに基づく。他の2つと違って「非意図」という特徴を持つ。

ただし、OECD（前掲）はすべての学習を体系化することはできないとし、これらの学習の境界線を明確に定義することに対しても否定的である。その理由として、3つの学習は常に連続的にもしくは同時進行であることもあり、必ずしも明確な段階があるわけではないことを挙げている（p.19-64）。Non-formal 学習は、Formal 学習と Informal 学習の間のどこかに位置しており、固定された定義とはせずに「その環境や場面に応じて自由に移動するものである」と捉えることがふさわしい（p.44-45）。

2.3. 経験学習と Informal 学習

デューイ（2004）は、教育の目的は学習者の内面に求められると考え、教育とは「学習者の経験をより人間の成長につながるように再構築することである²⁾」と捉えた。さらに、人は別の視点（状況の移動）を持つことで、既に経験したことの中から新たな部分に気づくとした（p.65）。そのほかにも、ポランニー（2003）「暗黙知」やジャーヴィス（2011）「前意識的学習」といった捉え方がある。暗黙知とは言葉によって表すことができない知識や認識のことである。暗黙知を捉えるためには視点を変える必要があり、別の視点から物事を見ることでその本質が見えてくるとされる。ジャーヴィス（前掲）は「前意識的学習（pre-conscious learning）」を暗黙知とほぼ同義であるとし、さらに Informal 学習との関係について次のように述べた。

前意識学習は日常の様々な状況で起こっており、日常生活では多くのことが私たちの意識周辺で起こっており、私たちは部分的には気づいているが、注意の中心にはいない。その多くを私たちは学んでいるが、学んだと気づくような次の経験がないかぎり、意識にのぼることはない。インフォーマル学習とは無意識の意識化であり、後に続く経験や問いがあってはじめて意識に上るような事柄を私たちが学んだということである (p.157)。

ジャーヴィスは、Informal 学習とは、過去の経験と現在の関係性に気づくことであると捉えた。学習とは知識や技能を学ぶだけでなく、態度や価値観、信念なども学ぶことであり、さらに無意識であることを意識化させる必要があるとした。

2.4. 意識変容学習と省察

クラントン (2005) は、意識変容の学習とは「自己を批判的にふり返ろうとするプロセスであり、私たちの世界観の基礎をなす前提や価値観を問い直すプロセスである (p. 204)」と捉えた。そして具体的な方法としてふり返りと批判的思考を挙げている。意識変容学習のプロセスにおいては、これまでの自分の考えや価値観を問い直すことが必要であり、さらに問題意識や問いを解決していく過程の中で新しい自己へと結びつけていくことが重要である。

アメリカの哲学者ショーン (2001) は、不確実なことや不確かさに疑問を持ちながら省察を常に繰り返すこと、そして自己との対話を通して、無意識であった「暗黙知」に気づきそれまでの「枠組み」を組み変えて新しい発見をしていく行為として「反省的実践家モデル」を提唱した。反省的実践家の「知」を捉えるためには次の5つの概念が重要であるとした。1) 行為の中の知、2) 行為の中の省察、3) 状況との対話。さらに行為の後に行われ

る 4) 行為についての省察・反省、
 5) 状況との反省的対話である。省察と対話によってそれまで瞬時に形成してきた理解の意味を問い、実践の構造や問題を捉える自らの「枠組み」を発見し、「枠組みを組み変えていく」捉え直しをする。このことはある一つの問題解決がさらに大きな問題の理解へとつながる「螺旋的に発展する過程³⁾」となる (図1)。

2.5. 問題の所在と本稿の目的

以上、日本語教育と生涯教育における教師教育と学習理論に関して俯瞰した。しかしながら現在行われている教師の成長をテーマとした研究

では、教師の認知や信念、理想とする教師像といった日本語教師の内面、社会文化理論、同僚性といった教師の世界を理解する研究が数多く行われているが、ほとんどが学校や教師の文脈の中で捉えられたものであり、教師文脈の外もしくは私生活にまで言及した研究は見当たらなかった。他方、生涯教育における教師教育においても、教師研修やコーチングといった実践への応用が目立ち、教師自身の意図的な努力が重要視されている。さらに、ファシリテーターやスーパーヴァイザーといった支援者なしには新たな気づきや変容は難しいと捉える傾向にあった。

本研究の目的は、一人で悩みそれをどう乗り越えていくのかといった教師個人の経験について理解すること、そして教師自身の捉える「教師の成長」とは何かを明らかにすることである。したがって本稿では、教師がどのような学習を行っているのかという観点から Formal, Non-formal, Informal とい

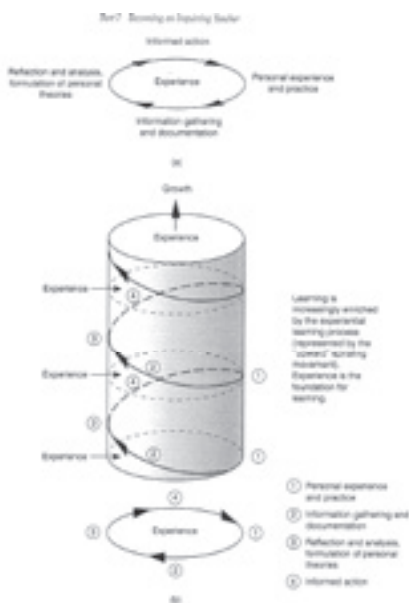


図1 経験学習のサイクル (螺旋)
 [Knowles, Cole, Presswood (1994: 10)]

う3つの学習形態の組み合わせに着目する。しかしながらこれらの境界はあいまいで明確に区別するのが難しいため本研究における Informal 学習の定義づけを以下のように設定する。

【本研究における Informal 学習の定義】

無意識であった状態から意識の状態に変化すること。つまり、以前は気づかなかつたが改めて気づいたというようなことを Informal 学習とする。そしてその学習を行っている場合は、Formal でも Non-formal でもどちらでもよい。学習者自身がそれまでに意識していなかったこと、考えてもみなかったことに、ある時点で「気がついた」ということを Informal 学習と捉える。

本稿においては、日本語教師のインタビューにおける語りの中から、過去の経験からどのような気づきや省察が行われ (Informal 学習)、それらを教師生活にどのように関連づけながら教師アイデンティティの変容や教師としての成長を意識することができたのかについて考察する。

3. 研究概要

3.1. 調査対象者

様々な背景を持つ教師たちを調査することで“日本語教師の学び”に関する捉え方の多様性を明らかにできると考え、修士論文では背景の異なる4名の日本語教師を対象者に選んだ(表2)。個人名についてはそれぞれのインフォマントが決めた仮名を使用し、年齢も個人が特定できないように年代とした。

3.2. 分析方法

やまだ(2000)は、人生の出来事を経験として理解するには、人が人生をどのように意味づけするかを物語(ストーリー)で理解する必要がある

表2 4名の教師の経歴とインタビュー日時（2016年1月）

氏名(仮名) 〔年代〕	教師 歴	所属と勤務年数（太字は現職*）	インタビュー日時
由美子 〔50代〕	30 年	東アジアの語学学校（1か月） 東南アジアの中等・高等教育機関（6年） 日本の語学学校（4年）・大学*（計20年）	1) 2014.02.24（150分） 2) 2014.03.06（90分） 3) 2015.03.16（90分）
理恵 〔40代〕	15 年	東南アジアの語学学校（1年）大学*（14年）	1) 2014.08.26（90分） 2) 2015.04.01（90分） 3) 2015.10.03（90分）
裕子 〔40代〕	14 年	アジアの語学学校（1年）、 中東・アフリカ地域の大学（2年）、 日本の語学学校（計5年）、大学*（計7年）	1) 2015.05.04（130分） 2) 2015.09.30（90分）
明日香 〔30代〕	10 年	東アジア中等教育機関（2年）、 日本の語学学校（3年）・小学校・中学校（2年） 東南アジアの専門教育機関・教育機関*（計3年）	1) 2015.04.30（160分） 2) 2015.09.18（90分）

とし、ライフストーリーを「語り手と聞き手の相互作用による、たえざる生成・変化のプロセス」と捉え、ライフストーリーの語り直し、つまり、経験の関連づけ方の変化による経験の新たな意味生成や再生成が人生に新しい意味を生み出しその後の行動の変容にもつながるとした。本研究における目的は、教師が無意識を意識化していくプロセスや過去の経験と教師の成長との関係に関する気づきを捉えることである。したがって、4名の日本語教師に対して半構造化インタビューを行い、内容の文字化および分析、ストーリー記述するというライフストーリーの手法を選択した。

インタビューは2014年2月～2015年10月に行った。教師のきっかけを問う質問から始めその後は時系列に沿って日本語教師としての経験や満足感を具体的に聞いていった。インタビューはインフォーマントの承諾のもとICレコーダーで録音した。そして筆者自身による文字化データを解釈の対象とした。データの公表については、個人が特定されないように、人名、機関名、国名などを匿名とすることで許可を得ている。

なお、本稿においては、完成したライフストーリーの中から由美子さんと理恵さんのケースを取り上げ、2人のInformal学習のプロセスおよび教師の成長の捉え方の変容に関する考察を行う。

4. 結果

4.1. 由美子さん

由美子さん（50代）は、現在国内の大学で常勤講師として働いている。日本語教師暦は30年で、大学を卒業した後に教師養成講座を修了して日本語教師となってから東南アジアや国内で日本語を教えてきた。結婚はしておらず子どもはいない。由美さんはインタビューの中で自分の教師生活を第5期までに分類し、それぞれに表3のようなタイトルを付けた。

由美さんの学びの内容が大きく変化し始めたのは第3期の大学院に入学したころからである。由美さんは日本語教育ではなく国際関係専攻の大学院に入学し、別の角度から日本語教育について学んだ。「ああ、こういう観点、こういう考え方もあったんや」と色々発見があったのでどんだのめり込んでいった。途上国の援助とは何かを学んでいる時に、言語にも力関係のようなものがあることに気づき、「日本語を教えるという日本語教師の行為も力のある国が力のない国を抑えつけているという“文化侵略”をしているのかもしれない」と感じることもあった。

表3 由美子さんのストーリー内容一覧

区分	タイトル(本人が名付けたもの)	主なストーリーの内容
教師になる前		短大から大学編入、教師養成講座
第1期	新人期（1～5年目）	東アジアR国、東南アジアU国、国内の複数の語学学校
第2期	増長期（6～9年目）	長期教師研修、東南アジアU国、自信がなくなってくる
第3期	模索期（10～20年目）	大学院入学、父親の死、大学院退学、地方大学トラブル、母親の死
第4期	慣れてきた時期（21～27年目）	落ち込む、ヘルパーの仕事、電話ボランティア、教師態度の変化
第5期	周りも冷静に見える時期（28～現在）	仏教・瞑想、常勤講師、新しい役割の自覚、将来への不安

1-153M：その大学院で学んでいて今までの日本語教育と見る目が変わったとかありましたか？

1-154Y：その頃はあんまり気づかなかったけど、今になったら何ていうのかな、日本語教育の中でずっと来てたら、多分日本語を教えていて正しいことをしていると思って... 信じてたと思う（後略）

その後由美子さんは両親の死や仕事でのトラブルなどを抱え精神的に落ち込んでしまったことから一度日本語教師を辞めた。しかし、第4期に入ると「常に自分を忙しくしておきたい」と手あたり次第に習い事や勉強を始め、介護ヘルパーの資格を取って福祉施設で支援員として2年間アルバイトをした。この頃の由美子さんにとって「日本語教師」として働くことよりも、何か別のことをしたい、学びたいという意欲の方が大きかった。

1-200Y：実際にヘルパーです。お掃除とか入浴介助とか食事介助とか。「あっ、こういう世界もあるんだ」って何かね... 知的障害の人って相手の社会的地位とか、社会的にどういう人だとかそんなこと配慮できる人じゃないですか、相手が自分に対してやさしいかどうか、愛情を持ってくれているかどうかで判断するじゃないですか。だから何だかこっちの人間性が試されるというか、うん。

由美子さんはその他にも電話相談ボランティアも始めた。2年間受けた研修では心理学系の講座が中心で自分を見つめる作業が多かった。受けた電話を録音して文字化をし、なぜ自分がこの発言をしたのか、電話の相手が話したことに対して自分がどう感じたかといったことを常にふり振り返り見つめる作業が多かった。実際、電話相談を受けるたびに自分とは全く違う人々の人生を聞く。自分の今まで知っていた価値観とは全然違うところで生きている人たちの話を聞いていると良いとか悪いとかは別にして「本当に世の中いろいろやなあ」と思う。現在も電話相談ボランティアを続けている。

由美子さんは支援員の仕事や電話相談のボランティアを通して「すごく人間的に成長できた」と感じるようになり、やがて日本語教師として生徒に接しているときの態度にも変化が現れてきた。これまでは反抗的な態度を取る学生がいるとすぐに腹を立てていたが、最近は「これもこの人の成長の一過程なんだな」と思えるようになり怒らなくなった。また、仕事に対する「価値観」にも変化が現れてきた。教師生活が20年を過ぎたころから日本語教師とは、「あくまで生活費を稼ぐための“手段”である」と捉えるようになった。

第5期に入った頃、由美子さんは南方仏教のお寺で瞑想と修行をするようになった。もともとヨガが好きで仏教や瞑想に興味を持っていたこともあり、定期的にお寺の瞑想合宿に参加している。その合宿では、一日一回、お坊さんとの面接があり瞑想で学んだことを報告する。瞑想をしている間も自分の今までの「心のわだかまり」が出てきて自分の行いを反省し、日々の生活のことや日本語教師としての毎日の授業など色々なことに気づかされる。この「内面を見る作業」というのは、電話相談ボランティアの研修に少し似ているかもしれない。由美子さんにとって瞑想や修行は「心を成長させる」ためのものである。でもそのようなことばかりしていても食べていけない。こうやってずっと日本語教師の仕事をいただけているという“ありがたい心境”になれるというのは修行のおかげで「自分の心の成長」だと感じている。しかし、由美子さんが現在の職場の常勤講師になってからは、ボランティアや瞑想の活動を「セーブ」するようにしている。その気になればもっと関わることもできるが活動を最低限にしてバランスをとり「ちょうどいい距離感」を保っている。

現在は大学の常勤講師となり生活が安定した。学内の非常勤講師をコーディネートするという仕事も増えやりがいも増した。そして、最近では学習者への態度や捉え方にも変化が現れた。今は「学生をいかにファシリテートしていくか」が自分のテーマだ。由美子さんの考える「ファシリテート」とは、学生にとって本当に必要な学習内容を選択させるための方法を考えるこ

とである。留学生の場合、本当に興味のあることは学校での勉強とは関係ない部分にあることが多い。もし、授業の中で学生の興味のあるものを取り入れれば学生のやる気は上がるかもしれない。しかし、それで本当に大学生活の中で必要となる日本語が身につくのだろうかと疑問にも思う。やはり学生には大学で講義を受けるために必要な「技術的なもの」を習得させる必要があると由美子さんは考えている。

4.2. 理恵さん

理恵さん（40代）は、現在東南アジアX国の大学で常勤講師をして15年になる。結婚を機に旦那さんの母国であるX国に移住した。家族構成は理恵さん夫婦、中学生と小学生のお子さんの4人家族である。理恵さんはX国に来てから日本語教師となった。理恵さんはインタビューの中で自分の教師生活を第5期までに分類し、それぞれに表4のようなタイトルを付けた。

理恵さんの学びが大きく変化したのは、第3期で日本語教育研究雑誌『Q』に出会ってからである。当時、教師経験が浅かった理恵さんは「勉強しなければいけない」と思い、教師研修セミナーに参加したり色々な論文を読んだりしていた。『Q』を読んだとき「自分の関心・テーマがここにある」と感

表4 理恵さんのインタビュー内容一覧

区分	タイトル (本人が名付けたもの)	主なストーリーの内容
教師になる前		負の経験（家族）、アメリカ大学院留学、編集職、英語教師、マイノリティ、結婚
第1期	何も考えていない（1年目）	東南アジアX国の語学学校
第2期	効果的な教え方（2～4年目）	大学の常勤、教科書プロジェクト、流産
第3期	クリエイティブ重視 （5～10年目）	コミュニケーション、実践研究
第4期	批判的思考（11～14年目）	マイノリティ、批判的思考、歴史認識プロジェクト
第5期	不明→光が見えてきた （現在～）	ライフワーク、授業内容変化

じた。そして憧れる研究者たちの方法を真似て、自分なりに授業の中で実践を行うようになった。さらに論文の中の研究者たちに直接コンタクトを取ってやり取りをするようになると「研究することの面白さ」を知りどんだ。授業の中でプロジェクトを実施し、研究論文を書いて外に発表するという方法に変化したのである。そして、学会などで出会った日本語教師たちと共同研究を行うようになった。理恵さんにとってこの経験が実践研究にのめり込むきっかけとなった。「こんな自分でもアカデミックな場に入れた、受け入れてもらえたということがとても嬉しかった」と理恵さんは語っている。

様々な実践をするようになった理恵さんは、教師のやりがいに対する考え方も変化した。昔は生徒が自由にコミュニケーションを取りながら日本語が上手になっていくことが教師の達成のように感じていたが、少しずつ「日本語を上手くさせることだけが自分の仕事じゃない」と捉えるようになった。どうすれば批判的な考え方や新しい考え方を学生に持たせることができるのかという方向に「興味が変わった」と理恵さんは自覚している。

1-105R：（前略）…最近、学生が今まで普通と思っていたようなことを《あれ？違うかもしれない》っていう風に気づいた瞬間みたいな、そういうのにたまたま居合わせたりするとすごい嬉しかったりしますね。学生が《あれ？何で？》とかね。

第4期になると理恵さんは授業の中のさまざまなプロジェクト活動や海外の先生たちとの共同プロジェクトを通して批判的思考の大切さを感じ、本格的に批判的思考に焦点を当てた研究を始めたいと思うようになった。理恵さんはX国に来て15年経つがいまだに「自分はマイノリティだ」と感じている。さらに、自分の子どもの経験を通して授業の方向性を考えたり、X国の歴史観や過去の歴史経験を垣間見ることがあるという。そしてこの歴史認識に関する問題は理恵さんの批判的思考と結びつき、本格的な歴史認識に関する

るプロジェクトを始めることになった。

理恵さんは子どもから学校の様子をよく聞く。小学校の高学年になると歴史の授業で日本の占領時代の話が出てくる。先生がその話を讀んだり、教科書を見ながら説明したりすると、クラスメイトたちがいつも理恵さんの子どもを「ピッ」と見たり、「日本人にリベンジしてやる！」と言うクラスメイトもいるので、理恵さんの子どもがどう反応をすればいいのか困ってしまうことがあるという。理恵さんはその話を聞いて、担任の先生の働きかけでもっと戦争について“みんなで話し合う場”にしていけることができたのではないかと感じた。

1-142R：私が「先生どうしてるの？」って聞くと《先生は黙ってる》って言うんですよ。それはいかんやんって思いますよね。まうちの子どものかわいそうやっていうのもあるんですけど、ここでもし自分が先生やったらって考えて、それこそ何かできるチャンスやのに... 何でその先生そんなもったいないことするんやろうなーって思ったり…

このような子どもとのやり取りを発展させたものが歴史認識に関するプロジェクトである。学生に批判的思考を持ってもらうことを目的に日本の歴史教科書を読みながらX国の戦争について考えるもので、色々なテーマに基づきディスカッションやプロジェクトワークを行った。理恵さんはプロジェクトを行いながら「学生が本音で議論をしない」という傾向があることに気づき悩んだ。複数の民族が暮らすX国ではお互いの文化や宗教を気にして議論が発展しない。そして学生たちが信じていることについて「どのように疑問視させていくか」ということにとっても悩んだ。一方で、そのようなことを教師として行ってもいいのかとも感じた。しかし、このプロジェクトを行ったことで学生との信頼関係を築くことができたという自信にもつながった。なぜなら自分の授業を通して学生が何かを感じ取ったということを理解できたからである。

歴史認識に関するプロジェクトという一大イベントを終えた理恵さんは、第5期の何だかよくわからない「不明な時期」に突入した。プロジェクト終了後のフィードバックや追加リサーチなどが上手くいかず、さらに研究助成や補助金の削減といった大学の状況変化などもリサーチを足止めさせる要因となった。また、旦那さんの仕事が上手くいっていないといった家族の状況もあって自分の研究を続ける場合ではなかった。しかし3度目のインタビューで理恵さんは「ちょっとだけ光が見えてきた」と現在の心境を語ってくれた。

先日、理恵さんの大学で国際学会が行われ、理恵さんは歴史認識に関することをテーマに発表を行った。そして周りの人たちから「理恵先生はこのトピックの専門家だ」と言われたことで、今後の方向性が見えてきたのである。

3-65R：(前略) 私そんなつもり全然なかったんやけど、そんな風に言ってくれてることに気がついて。こういう風にずっとやってる日本人みたいな雰囲気がちよっと出て来て、学校の中にね... これちよっと続けて自分のライフワークっていうか、やって行きたいなってちよっと思い始めてるんですよね、今ね (後略)

理恵さんがこのような気持ちになったきっかけとして、現地で毎年行われている戦争犠牲者の追悼式典に初めて出席した話をしてくれた。会場には千人程度の人々が集まっていたが、日本人の参加者が理恵さんの他には誰もいなかったことにとても驚いた。式典に参加してみて自分は日本人としてもっと何ができるのではないかと感じた。

理恵さんの歴史認識に関するプロジェクトは、理恵さんにとって新しい視点を持つきっかけとなった。それと同時に教師としてのあり方、自分の立ち位置に対する考え方も変化してきた。

3-103R：どうやって自分のやりたいことをしていくかっていうのを... やっぱ

り日本語教育以外のポジションをっていうとなかなか私マスターしか持っていないから取れないんですよね。だから今のポジションをいかに最大限に自分のやりたいことをやっていくか... ですね。

3-104M：そうですね。さっき言った《歴史認識については理恵先生》みたいなところを何か活かせればいいですよ。

3-105R：ハハ何かね、そうね。幸い好意的に受け取ってくれてる人も多いみたいで。なんか自分のためだけにやってるっていうんじゃなくて、もっとアカデミックな場で研究していきたいっていう気持ちを分かってくれている人も多いみたいなので... そういう面では（笑）続けて行こうと思うんだけど...

5. 考察

5.1. 3つの学習形態 (Formal/Non-formal/Informal)

Formal 学習とは日本語教師としての学びを意図的に組織的に行うことである。したがって、由美子さんの教師養成講座や長期教師研修、理恵さんの教師研修の参加、教科書作成プロジェクトなどがそれに当たる。ただし理恵さんの場合は直接的に資格習得に結びつかない形であり、教科書作成プロジェクトのように職場の方針によって「その学習をやらざるを得ない状況である」という特徴がみられる。職場（大学）側に明確な方針（意図）がある中で、学習者（理恵さん）がその方針を受け入れそして学習活動の中に自分の意図（目標）を結び付けて Formal 学習を行っていた。つまり、学ぶ側は当初受け身であったとしても、後に明確な意図を持って意図的に学習を行うことになれば、その学習は教師の成長につながる可能性がある。

Non-formal 学習とは、意図的ではあるが組織的ではない学びのことであり、由美子さんの場合、第4期に日本語教育とは関係のないヘルパーの仕事や電話相談ボランティア活動、瞑想を熱心に行うなどが当てはまる。理恵さんの場合は、教授法を独学で学び、教室内で実践研究を行ったり論文投稿や

外部の日本語教師と共同研究を行うといったことを個人的なレベルで積極的に行っていることである。このように、2人の幅広い学習内容からも Non-formal 学習を明確に定義できないことがわかる。しかし、これらの内容は両者の語った「教師の成長につながる学習」である。Non-formal 学習において大事なことは、その学習が日本語教師としての自分にどのように関係しているのかという関係性をはっきりと自覚するということである。つまり、自分の現在の状況を受け入れ、必要なことを把握し、そのための学習を行うことが重要である。

Informal 学習は非意図・無意識の状態で行われるものである。先行研究で取り上げた「経験学習」(デューイ 2004)、「暗黙知」(ポランニー 2003)そして「前意識的学習」(ジャーヴィス 2011)らの説明によると、無意識の状態で行われる学習とは、視点の移動によりそれまで見えなかったことが見えるようになることである。換言すると、過去の経験を別の角度から捉えることで、それが新しい気づきとなり、今後の学習を再構築していくことになる。

由美子さんの場合、瞑想やボランティア活動が教師としての態度に影響を与えていると気づき、そしてこれらの学びは「心の成長」のために行っているのだと語った。しかし最近では瞑想や電話ボランティアの活動をセーブして仕事とのバランスをうまく調節できるようになったとも感じている。理恵さんの場合は、自分自身のアイデンティティと教育実践が関係していることに気づき、そして歴史認識に関する研究が「ライフワーク」であると感じている。由美子さんや理恵さんは、これまで続けてきた活動がある時点で別の角度から捉えたことで、日本語教師とその他の文脈における活動との関係に気がついたともいえるだろう。

さらに、無意識の中での Informal 学習に注目したことで明らかとなったことがある。それは、無意識の状態で行われる「気づき」と「行為」という2段階の学習プロセスである。1つ目は「気づく」という瞬間性の認識、そして2つ目は次のプロセスに関連させるという「行為」である。

由美子さんの場合、それまでずっと行ってきた「心を成長させるための

学習（瞑想やボランティア）」が影響して「生徒に対して腹を立てなくなった」と「気づく」瞬間がある。それが1つ目である。そして次に、これまでの「心の成長の学習（Non-formal 学習）」が無意識のうちに「Informal 学習の中に含まれる」ことになる。つまり、それまで行ってきた Non-formal 学習が「気づき」によって「Informal 学習に変容する」のである。その例として、由美子さんの学習者中心主義の捉え方の変容や学生をどのようにファシリテーションしていくかという問題意識が生まれ、そして授業の内容を検討するようになった。それは由美子さんが無意識の中で「心の成長」と関連づけさせているからであり、ゆえに「行為」となり2つ目の要素となる。

理恵さんの場合も、周りの人から《理恵先生はこのトピックの専門家》と言われたことで歴史認識に関する問題意識が「ライフワーク」だと気づき（1つ目）、そしてそれまで行ってきた Non-formal 学習（歴史認識に関する研究）が無意識の中で Informal 学習の中に位置づけられ、その後、理恵さんがこれまで一度も訪れたことのなかった戦没者のための追悼式典に参加するという「行為」（2つ目）につながり、理恵さんが新たな教師の役割を自覚していくことになった。

5.2. 日本語教師の成長とは

日本語教師が自身の成長をどのように捉えているのかを考察するために、由美子さんと理恵さんの価値観の変容を改めて確認する。

由美子さんは3つの学習環境をそれぞれの段階で組み合わせて学習を行いながら、また、途中で全く何も学ぼうとしない段階も含めて、由美子さんの学習過程で過去の経験と向き合い、反省し、そして最終的に過去の経験を自分の日本語教師の成長として位置づけていくという Informal 学習のプロセスが明らかとなった。そして、Informal 学習のプロセスが進むにつれて、由美子さんにとっての「成長」の捉え方が、「日本語教師としての成長」→「人間的な成長」→「心の成長」へと変容していった。さらに、「日本語教師」の捉え方についても、人生の「全て」だったものが、最終的には生き

ていくための「手段」であると考えられるようになった。特にヘルパーの仕事や電話ボランティア、瞑想、語学の勉強、仏教のことといった話題のときによくこの語りが表れた。しかし、教師の仕事にやりがいも感じており、今後は後進を育てていく立場にあるという「自覚」も芽生えている。さらに、ボランティアや瞑想の活動を「セーブ」し、自分の中で「良いバランス」を保つようにしているということからも、由美子さんは「日本語教師」としての部分と「日本語教師外」の部分との関係性を明確に理解しているといえるだろう。

理恵さんの場合は、新人の頃は日本語教師として自信をもつために Non-formal 学習を中心にしながら、教え方や教科書作りなど日本語教師に関する Formal 学習を行っていたが、実践研究を行うようになってからは、学会発表や学術論文に投稿するための実践研究、いわば「“Formal な場” に挑戦するための Non-formal 学習」を行うようになった。つまり、理恵さんには Non-formal 学習の中の「意図」に関する変容が見られる。Non-formal 学習が進むにつれて、理恵さんの「意図」の内容が「日本語教師の技術」→「実践研究の方法」→「ライフワーク」へと変容していった。最初の頃は教師としての「効果的な教え方」に関心があったことが、実践研究を行うようになった後は「クリエイティブ重視」「批判的思考」へと関心が移動していったことから、理恵さんの意図が「日本語教師の技術」から学生に対する指導内容や「実践研究の方法」へと変化したことがわかる。そして、様々な研究者との交流や私生活での出来事を通して、学習の意図が日本語教師としての内容だけでなく、その外の世界（周りにいる人々に働きかけていく）という「ライフワーク」へとさらに変容していった。さらに、その変容は自己アイデンティティと実践との関係に気づいていくという Informal 学習のプロセスが影響している。具体的には「マイノリティ」の捉え方に関して、前は「負の経験（孤独）」と捉えていたが、周りから理恵さんが歴史認識に関する専門家だと認められたことによってマイノリティであることの個性や強みを感じるようになり、新たな教師アイデンティティとして捉えるようになった。

理恵さんは自分のことを常に「マイノリティ」であると感じており、さらに女性であること、日本人であることを「負の経験」と称していた。その奥には理恵さんが常に孤独を感じていたということも関係している。ところが、実践研究を行うようになり他の研究者たちから共同研究を持ちかけられたり、自分の研究論文が雑誌に掲載されるようになり「こんな私でもアカデミックな場に認めてもらえた」という気持ちとなり結果的に「マイノリティであること」が理恵さんの個性や強みとなった。そして、そのことが理恵さんの学習をさらに活発にさせる原動力となった。しかしながら、「負の経験」もその学習には影響している。理恵さんが行っている歴史認識に関する研究は、「抑圧された人びとの気持ちを理解するため」に行っている。そして、この研究が周りの人々に認められるようになったことで、「実践は自分の為だけにやっているのではない」とマイノリティを「代弁者」として捉えるようになった。つまり理恵さんの場合、Informal 学習のプロセスとともに「マイノリティ」の中に様々な要素が含まれていったのである。

シヨーン（2001）による反省的実践家モデルとは、不確実なことや不確かさに疑問を持ち、様々な角度から常に省察を繰り返し、また自己との対話を通してながら無意識であった「暗黙知」に気づくことで、それまでの「枠組み」を組み変えて新しい発見をしていくという行為である。由美子さんは「成長」の意味合いが「日本語教師」から「心」へと変容したことで、ファシリテーターやコーディネーターとしての新しい役割を自覚するようになった。理恵さんは自分が行う実践の「目的」の意味が「教授技術」から「ライフワーク」へと変容し、今後は自分の立場を最大限に活かすための方法を探している。これら価値観の変容は日本語教師の学びの「多様性」が影響を与えていることを意味する。

ロジャース（1984）は、「教育された人とは、いかに学ぶかを学んだ人、いかに変化し適応するかを学んだ人、確実な知識など一つもなく、知識を求めている過程のみが確実性の基礎を与えるということを実感している人」であり、学びには「弾力的に変化できること、つまり、固定した知識よりもむ

しろ過程（process）に信頼を置くこと」が重要であるとした。由美子さんと理恵さんの価値観の変容は、両者がどのような人生を送ってきたのかをふり返し、そして日本語教師としての自分と関連づけをすることで、今後自分がどのように生きていきたいのかということを決めているのである。そのような過程（process）を通して学んでいくものが「自己決定学習（クラントン 2005）」である。人生を通して「自己決定性」を習得していくことが「到達目標」となり、そして次の新たな価値観へと変容していくのである。

6. 結論

6.1. Informal 学習のプロセス

日本語教師たちは教師以外の文脈の出来事や経験を教師アイデンティティに関連づけさせることで学習を行っている。Formal 学習においては教師自身の明確な意図を持つ中で行われる学習が教師の学びである。Non-formal 学習においては、教師が何をどのように学ぶのかという目的によって学習の内容が異なる。Formal / Non-formal は単独で行われることよりも組み合わせられて行われることが多い。そして、Informal 学習とは、非意図・無意識の状態で行われるものであり、本人が意識していない状態の中で行われている「気づき」と「行為」という「2つの要素」がある。さらに、無意識の中で行われる《「気づき」→「Non-formal 学習から Informal 学習への変容（関連づけ）」→「結果の行為」》という学習プロセスが明らかとなった。

6.2. 日本語教師の成長とは

教師の学びとは日本語教師が過去の人生をふり返し、その経験を教師としての自分に関連づけることで価値観の変容が起きることである。価値観の変容とは、今後どのように生きていきたいのかということを決めることであり、言い換えるならば、教師アイデンティティを冷静に受け止め、その中で自分が何をすべきかを理解し、そのために努力することである。教師たちは自

分の価値観の変容に気づいた時に「教師として成長した」と感じるのである。

7. おわりに

日本語教師の成長について様々な角度から捉えようと試みたつもりである。それぞれの協力者と筆者とのやりとりを通して出来上がったライフストーリーは、教師個人の世界に着目しこれまで見えていなかった個人の考え方や行動、そしてInformal学習の特徴である無意識の意識化について具体的に捉えようとしたことに意義がある。さらに、この成果は現在一人で悩みや問題を抱えて悩んでいる日本語教師たちにとって新しい気づきをもたらすような「リソース」となるであろう。また、日本語教師教育や教師支援に従事する側にとっても個々の教師の学びの多様性を理解し、どのようなサポートが可能となり得るかを判断する材料となるだろう。

[註]

- 1) 青木は学習者オートノミーを「学習者が自分の希望やニーズに従って自分で自分の学習についての選択をし、学習の計画をたてて、それを実行し、その結果を評価する自由であり、責任であり、能力である(青木 2001)」と定義した。
- 2) 堀(2010) P.124より。
- 3) 教師のナラティブ研究を行う Knowles, Cole, Presswood (1994:10) は、ショーンの「螺旋的」に発展する過程」を図式化した。

[引用文献、HP]

- 青木直子(2001)「教師の役割」青木直子・土岐哲・尾崎明人編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社, pp.192-197.
- (2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝紳一郎編『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, pp.138-157.
- OECD(2011)『学習成果の認証と評価 働くための知識・スキル・能力の可視化』明石出版.

- 岡崎敏雄・岡崎暉 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- クラントン, P. (2005) 『おとなの学びを拓く：自己決定と意識変容をめざして』入江直子ほか訳, 鳳書房。
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教師調査報告より』くろしお出版。
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店。
- ジャーヴィス, P. (2011) 『生涯学習支援の理論と実践「教えること」の現在』渡邊洋子・吉田正純訳, 明石書店。
- シヨーン, D. (2001) 佐藤学・秋田喜代美訳『専門家の知恵 - 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- デューイ, J. (2004) 『経験と教育』市村尚久訳, 講談社。
- 西岡正子 (2014) 『成長と変容の生涯学習』ミネルヴァ書房。
- ボランニー, M. (2003) 『暗黙知の次元』高橋勇夫訳, 筑摩書房。
- 堀薫夫 (2010) 『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房。
- 松下恵子 (2016) 「日本語教師の成長に影響する Informal 学習 -4 名のライフストーリー分析をもとに-」(未刊行) 大阪大学大学院文学研究科修士論文。
- やまだようこ (2000) 『人生を物語る - 生成のライフストーリー -』ミネルヴァ書房。
- ラングラン, P. (1976) 『生涯教育入門 (改訂版)』波多野完治訳, 全日本社会教育連合会。
- ロジャース, C. (1984) 『新・創造への教育』友田不二男・伊藤博監訳, 岩崎学術出版社。
- Knowles, J. G., Cole, A. L., Presswood, C. S. (1994). *Through Preservice Teachers' Eyes: Exploring Field Experiences Through Narrative and Inquiry*. NY: Merrill.
- Merriam, S. B. & Bierema, L. L. (2014) *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 文化庁 (2014) 「平成 26 年度国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h26/index.html [2016/8/31 最終アクセス]

(大学院博士前期課程修了／国際交流基金 日本語専門家)

SUMMARY

Japanese Language Teacher Self-Development and Informal Learning:
Analysis within the Life Story Approach

Keiko MATSUSHITA

This study aims to describe how both personal life and teaching experiences are associated with the level of Japanese language teachers' self-development, which is based on adult education. Learning from life experience has long been a topic of special interest in adult education. However, research on learning from experience as teacher development usually focuses on the context of teaching only, and there has not been much research focusing on personal life experience. The data for this study is derived from semi-structured interviews conducted during 2014 and 2015 with four native Japanese female informants ranging in age from 30-something to 50-something. Their narratives have been analyzed with the life-story method.

Three major findings have been obtained from the data analysis. First of all, the informants related all informal learning with their own life experiences of meditation, educational practice, richness of family life and improving one's teaching method. They also related their informal learning to their identities as teachers. The second finding was that informal learning consists of two factors: "awareness" and "acting". All teachers have undergone a three-step learning process of "awareness", "transformation from non-formal to informal" and resultant unconscious "acting". Concerning the last finding, the meaning of teacher self-development was revealed as having determination for further direction by relating life-experiences and teacher identity. Thus, the teachers now understand their own situation and continue to make efforts to improve that situation.