Osaka University Knowledge Archive

Title	選択外国語としての日本語教育現場における教師の役割意識の構築 ： ロシアの大学における教育実践より
Author(s)	斑目, 貴陽
Citation	日本語・日本文化研究. 2019, 29, p. 177-191
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/73705
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

選択外国語としての日本語教育現場における教師の役割意識の構築
−ロシアの大学における教育実践より−

斑目　貴陽

1. はじめに

本研究は日本語教育学の分野の一つである、教師についての研究のひとつとして位置づけられるものである。本論の研究設問は、教師は教育現場でどのような役割を引き受けるのか、引き受けるべきかという教師の「役割意識」を模索する研究の新しい形を検討することである。教師がどのような役割意識を持っているかということについては、その問いの重要性からこれまでも様々な角度から研究がなされてきた。しかしそれらの多くはその当事者である教師が発表するのではなく、研究者などの第三者が「被調査者」としての教師から聞き出し、再解釈し代弁するという形を取っている（太田2010 等）。本研究の問題意識は、当の教師以外の第三者の介入によらず教師の役割意識というものをどのように論じることができるのかというものであり、おもに研究の方法論を議論の対象とする。

筆者は2016年9月から2018年6月までの足かけ二年間、日本政府派遣日本語教師という資格でロシア連邦の高等教育機関で選択外国語科目としての日本語教育に従事する機会を得た。本研究は筆者の教育実践と教師としての役割意識について、赴任期間における変化とその要因を分析・考察するものである。

2. 先行研究

2.1 教師の「意味世界」についての研究

本論で論じる「教師の役割意識」についての先行研究として太田（2010）を挙げる。太田はこれまでの日本語教師のビリーフ（主義・信条）研究を概観しながら、教師はそれぞれ様々なビリーフの総体としての「意味世界」を持っているとする。

> 日本語教師は、様々な観点から日本語教育を意味づけ、それに根ざした実践を行っている。日本語と日本文化をどう捉えるか。子供をどう捉えるか。実践の文脈をどう捉え、それに対してどのような行動を選択するか。子供にとっての日本語の学びや、日本語教育をどう意味づけるか。自分自身の実践をどう意味づけ、そこから何を学ぶか。そして、日本語教師としての自分をどう意味づけるのか。こうした意味づけの総体が、日本語教育実践を方向付けるのである。本研究では、日本語教育の意味と実践に関して日本語教師が持っている意味づけの総体を、日本語教師の「意味世界」と呼ぶ。（太田 2010: 1）

太田はオーストラリアの非母語話者教師三名を被調査者としてそれぞれのライフストーリーを聞き出し、そのデータをもとに上記のように定義づけた日本語教師の「意味世界」を記述している。太田の研究設問は「海外の初等中等教育機関で教える日本語教師は、子供に日本語を教えることに関してどのような意味世界を持っているのか。そして、その意味世界は、どのように形成され、変容してきたのか」（ibid.: 2）に答えることである。太田は「個々の日本語教師の意味世界にこそ、政策策定者や研究者が学ぶべき点が多い」（ibid.: 6）とし、この問いに答えることこそ言語教育政策や日本語教育研究に役に立つという。

太田の研究は被調査者である教師へのインタビューから各教師たちの様々な変容を捉えるものであるとともに、教師の「意味世界」に着目するという研究方法の検証でもある。太田はそれまでに行われてきた教師のビリーフについての研究の流れを教師の「意味世界」についての研究の系譜として読み直しながら、それらを以下の八つに分類して整理している：（1）言語学習についての意味づけ、（2）言語教育についての意味づけ、（3）日本語教師についての意味づけ、（4）日本語教師自身についての意味づけ、（5）文化や異文化についての意味づけ、（6）言語についての意味づけ、（7）日本語教育実践の状況についての意味づけ、（8）学習者についての意味づけ（ibid. 10-19）。太田は教師がこれら各々の要素に対してどのような意味づけを行っているかということを個別に研究するのではなく、それらがどのような相関関係にあり、相互に影響しているかということを考える必要があるとし、そのような形で教師の「意味世界」を捉えるための認識方法として、意味世界を「物語」として構築されるものであると特徴づける。なぜならば、「日本語教師の『物語』を通して、個々の日本語教師が自分の経験をどのように組織化し意味づけているか、現在直面している様々な事象をどのように意味づけているか、そして未来に向かってどのような計画を持ち、行動を選択しているかを、捉えることができる」（ibid.: 34）からだとする。太田は教師の意味世界を「物語」として認識する根拠として岡本（2000）を挙げている。岡本（2000）によれば、「物語」は「いろいろの形で自分に起こるまたは起こった個々の諸事情を自分にとって意味ある全体として構成し、その中での部分として個々の事象に意味を付与していく解釈的な試み」（岡本 2000: 20）と定義できる。

太田は被調査者へのインタビューをもとに、それぞれの教師が上述の（1）～（8）の意味づけをどのように行い、それらがどのように相関関係にあるかという各々の教師の「意味世界」を論じた。そして、教師の「意味世界」が形成され変容する過程を以下のようにまとめている。

・日本語教師の意味世界に影響を与える経験は、教室内外の幅広い場に及ぶ。そして、社会的、文化的、経済的文脈に深く根ざしている。

・日本語教師の意味世界が形成され、変容する過程は、過去の経験を現在の状況との関わりの中で意味づける継続的な過程である。この過程が日本語教師の「学び」である。
（太田 2010: 342）

太田は被調査者三名の日本語教師が主体的に教育実践してきたこと、そしてそのことによって学びを得たことについても記述している。そして様々な要因のために「主体的な実践と学びが、常に起こるわけではない。三人の事例においても、自分の状況や実践、意味世界を常に内省し、実践のあり方を積極的に変容させる場合もあれば、そうできない場合もあった」（ibid.: 343-4）とする。つまり太田は教師の「主体的な実践と学び」を促進するためには「（自分の）意味世界を常に内省」することが重要だとしている。なぜならば、「日本語教師がどのように状況を意味づけ、実践するかは、その日本語教師の意味世界に深く根ざしている」（ibid. 364）からである。本研究は太田の議論を引き継ぎ、ここでいう自分自身の意味世界を自覚する試みを、筆者自身について行う。そして筆者自身が本研究の研究設問である「教師の役割」についてどのような「意味世界」を経験したのか、またそれがどのように構築され、変容してきたかということを研究するものである。また太田にならい、筆者自身の教師としての「意味世界」もまた上述した意味での「物語」として存在するという認識枠組みを採用する。

2.2 当事者研究の手法

本論では自分自身の「意味世界」について内省し自覚することを、「内省」や「自覚」にとどまらず、自分自身について「研究」する営みとして捉える。そのことによって、これまで主に精神医療の現場で用いられてきた「当事者研究」という枠組みが採用できる可能性を探る。日本語教育に関する研究で「当事者研究」の理論的な援用の可能性を考察した論考には市嶋（2015）がある。市嶋は教師である者が自分の実践を研究するという事態について考察し、それを「当事者性」のある行為だとする。そして日本語教育研究における「当事者性」を、「日本語教育実践の場から生成される問題意識と深く関わるものであり、教師の教育観や言語観、学習者の学習観といった価値と連関したものであり、これらは個別的に存在するのではなく、場を共有する者やこととの関係性により保たれているものであると考えることができる」（: 80）とする。しかし市嶋の論考は「当事者研究」が理論的にどのようにして援用可能かという提言にとどまっている。そこで本研究ではこの議論を引き継ぎ、筆者の具体的な経験を筆者自身が研究する。日本語教育に関する研究、特に教師研究においては、「当事者研究」の枠組みで自己について研究する意義や理念、原理そのものについて論じたものは市嶋（2015）を除いては管見の限り見つからないた

め、理論的な基礎付けも日本語教育学以外の「当事者研究」でこれまで議論されてきたものを参照する。

当事者研究は、2001年に北海道の「浦河べてるの家」で精神科医療の試みとして始まった[i]。野口（2018）は当事者研究を「精神の病を抱える当事者たちが自分の抱える問題について自分たちで研究する。自分の問題を仲間の前で発表し、参加者全員でその問題の仕組みや対応策について考え、実施する」（: 160）活動だとする。

当事者研究の対極に位置するのが、専門家を名乗る人々による中立客観性を目指した研究である。河野（2013）は当事者研究が「新しい知の形」を提供できる点で、当事者ではない専門家による中立客観性を目指した研究よりも優位であるとする。そのうえで当事者研究が自分という個別具体的な事例を対象にした研究であることの強みを以下のように述べる。

> 当事者研究は、自分を対象とした事例研究である。しかし忘れてはならないのは、その研究は、自分の問題をなんとか乗り越えたいという価値と方向性のもとに、観察と知識が組織されていることである。当事者研究は、成長のための研究である。成長する生命を扱う科学は、対象を傍観者的に観察することでは成り立たない。人間を対象とする科学の知は、当人が設定する価値から切り離せないし、切り離されてはならない。（河野2013 :104-105）

池田（2013）は当事者研究においては第三者が傍観的に観察するのではなく、当事者自身の手によって研究が担われる理由として「研究が〈現実〉に対応した知識を生み出すべきである以上、現実に起こっている体験を解釈し表現する当事者による語りが要求される」（: 122、傍点ママ）ことを挙げている。

当事者研究は自分自身を研究対象とするが、それは何を目指して行われるのだろうか。河野（2013）によれば、「当事者研究が自己学習であるといっても、それは同時に、似た問題を抱えている他の人々のための実践的な知識やノウハウを提供することになる」（: 101）。そして「研究」の流れとして、「当事者研究における自己学習は、自己対象化の過程に他ならず、自己の状態を知るための適切な基準を設定することである。そのためには、当事者同士で話し合い、互いの問題やそれに関する情報やそれに対する対処法を共有し、比較し合うことが必要とされる」（ibid.: 106）とする。野口（2018）はこれを「公共化」と呼ぶ（: 175）。当事者研究として書かれたものは最終的にテキストとして読まれる。池田（2013）は当事者研究を読むときに「読み手は、カテゴリー的な当事者／非当事者の区別ではなく、書き手の身体を類似の身体として「もう一人の私」として見いだすポイントを、自分で探らなくてはならない。当事者研究を読むとは、体験の当事者／非当事者を固く区別するカテゴリー的理解に揺さぶりをかけ、読み手や聞き手に必須である想像

力が発揮されるということ」（: 145）だとする。野口（2018）は当事者研究が「自己語り」の行為であるとして、それがどのような現象であるかということを四つの観点からまとめている（: 176-8 ［引用者要約］）。本論もこの四つの当事者研究の原理および理念を了解して行うものである。

(1) 「誰に向かって語るか」という点

「見つめ直す」や「反省する」ことが私的に閉じた行為であるのに対して、当事者研究は「研究」という形を取ることによって公共的で開かれた行為である。そして当事者研究の特徴は専門家ではなく多くの仲間に向かって語ることにある。

(2) 「どのような語彙系列で語るか」という点

自己語りは一般的に暗黙の文脈、暗黙の語彙系列を前提になされるという特徴がある。つまり自己語りは文脈依存的な現象である。専門用語だけではなく専門用語ではうまく表現できない現象に言葉を与えていくのが、当事者研究の「自己語り」である。

(3) 「何のために語るか」という点

「仲間に向かって語る」という行為は従来からも様々な自助グループなどで行われてきたものだが、それを「研究」の目的のもと行うのが当事者研究である。それは「私的な語り」から「公共的な語り」への変化である。その特徴は問題を克服した人が語り手となるのではなく、問題の渦中にある人が語り手になることである。ゆえに目的によって語り方や語り手の選択が変わってくる。

(4) 「どのように語り直すか」という点

自己語りの中で語られることは常に文脈依存的なものであるので、時間がたち文脈が変われば、異なる形で語り直される可能性に常に開かれている。当事者研究はそうした語り直しの場を制度的に保障することによって、自由な語りを生み出すことができる。自己語りは常に進行形のものとして存在するようになり、これは「研究」と呼ばれるものが一般的に常に新たな発見によって修正・更新されていく性質そのものである。

2.3 研究手法

2.3.1 研究対象

筆者自身の教師としての「意味世界」を認識するために、本研究では筆者の派遣期間中に筆者自身が書いた月次・年次報告などの報告書（派遣機関に提出する公的なもの）と、

私的に書き残した日記を分析する。そのため本研究で用いる研究手法としては「オートバイオグラフィー」と「ダイアリースタディーズ」の手法を参考にする。データの分析には定性分析を採用する。

2.3.2 オートバイオグラフィー

教師が自分の経験を振り返るという研究方法は、すでに一般的な教育学の議論の中で学術研究の方法として、オートバイオグラフィー（＝autobiography）と呼ばれ確立されていることが報告されている（Bullough and Pinnegar 2001）。

オートバイオグラフィーという術語はauto（自分の）+biography（伝記）という意味の通り、自分の経験したことを題材として自らそれを振り返りながら研究を行う手法を指す。Bullough and Pinnegar（2001）の中ではその担い手としては教師教育に携わる研究者が想定されている。つまりオートバイオグラフィーは教師教育に携わる研究者が自分自身の問題経験を論証し分析する研究だとする（: 15）。これは2.2節で述べた当事者研究で「公共化」と呼ばれる行為に近いと考えられるが、Bullough and Pinnegarではその研究を担うのは飽くまで研究者としている点で異なる。

2.3.3 ダイアリースタディーズ

資料の分析にあたり、本研究ではダイアリースタディーズ（＝Diary Studies）の手法を採用する。Diary=日記、Studies=研究という名の通り、書き残された日記をデータとして研究を行う手法を指す。

教育実習中の語学教師のビリーフがどのように形成されるのかということについて、ダイアリースタディーズの手法を使って調査しその有用性を論じたものにDebreli（2011）がある。Debreliはその理由として 、教室観察などのアプローチからでは得られないものを調べられること、インタビュー調査などでは得にくい教師の感情に基づいたものについても調べられることとする（Debreli 2011 : 2）。またDebreliはデータが主観的な性質を持ち、書き綴った教師の感情を含んでいること、そして物語の形式でデータが提供されることをMcDonough（1994）のいうように「真に内側に入り込む方法」（McDonough 1994: 63）だとする（Debreli 2011: 6）。

実際のダイアリースタディーズの実施に当たってBailey, K.M. （1983）は以下の五段階を踏むとしている。

（1）日記の著者はその学習経験または教育経験についての説明を提供する。
（2）日記の著者はその学習経験や教育経験の中で起こったこと、詳細な事項、感情について書き残す。

(3) 日記の記事は個人名には仮名を使うなどして、公共的な利用のために再編集される。
(4) 研究者が日記の記事をデータとして研究し、反復されることや重要な出来事を見いだす。
(5) 学習経験あるいは教育経験のなかで重要と判断されたことについては、研究のなかで解釈され議論される。描写のためのデータを用いることもある。
(Bailey 1983: 72-73［引用者訳］)

本研究では以上の先行研究で使用されてきた方法論を引き継ぎ、筆者が実際の教育経験のなかで書き残した報告書や日記、授業記録などを分析・研究する。ただし上記の先行研究がいずれも研究の担い手として第三者の研究者を想定しているのに対し、本研究では当事者が研究にあたるという点で異なる。

2.3.4 定性分析

本研究ではこれらの資料を分析するにあたり研究設問として、筆者の教師としての「役割意識」がどのように生起し変化していったのかという観点を設ける。このための分析手法にはエスノグラフィーをはじめとする質的研究で広く使われている定性分析を用いる。佐藤（2008）は定性分析を「インタビュー記録、フィールドノーツ、日記、公的文書などさまざまな種類の複数の文字資料から特定の部分を抜き出して、それを報告書や論文という新しい文脈のなかに組み込んでいく、という作業」（: 34）とし、質的研究におけるこのようなデータの分析を「異なる意味世界のあいだの翻訳としての側面に加えて、一種の編集作業としての一面がある」（ibid.）とする。具体的には、様々な情報を含む文字資料に書かれていることをいくつかの抽象的なラベルでカテゴライズし、それらのカテゴリーを新しい文脈に沿って並べ替える作業である。

本研究では筆者の書き残した報告書や日記を資料とし、日々の実践を行っていた当時の「意味世界」を「教師の役割意識」という視点から振り返り、研究にまとめる際の「意味世界」に「翻訳」しようとするものであるといえる。

3. 結果 －「教師の役割」にかかわる筆者の「意味世界」－

3.1 「コンテンツ」を含む教育の必要性

前節の分析手法で分析を行った結果、派遣当時、筆者が「教師の役割」に関してどのような「意味世界」を認識していたのかということについて、主に以下の観点から振り返ることができる。まず、筆者は大学という場所で選択外国語科目として、大学生という年齢の人々に日本語の授業を行うとはどういうことなのか、教師は何をしなければならないのかということについて様々な要因を解釈しながら日記などに書き残している。

筆者は派遣一年目の授業を「コンテンツのなさ」という観点から反省し、赴任先の大学の「選択外国語の授業」という環境をもっと考えるべきであったと書いている。

> 一年目にやった授業のまずさをどのように振り返ることができるか？　コンテンツの無さ。言語事項の習得に偏りすぎている。専攻ではなくて第二外国語でやっているということの制限・制約を全く考えていない授業だった。好きな子は自分でどんどん（日本についての様々なコンテンツを［引用時注］）調べたりしていくのであろうが、そうでない学生には、そういったものは強制されないわけで、言語事項以外のコンテンツについては知る機会も与えられないことになる。
> （日記、2017.12.05）

筆者は、目の前の学生たちに言語そのものよりも内容的に面白みのあるものを伝え、共有できる方法について考えていた。そして最終的に、筆者が受け持った学生たちにとっての日本語の授業の意味を「なにか日本に関わることに触れた諸々の体験」と考えるようになった。

> 大学で日本語を学ぶとはどういうことか？抽象的に言えば、なにか日本に関わることに触れた諸々の体験、ということになろうか。それは例えば、日本の映画を見てなにか自分のことについて考えてしまった経験でもいいし、日本語のテキストからなにかを考えるきっかけをもらった、みたいなことでもいい。
> （日記、2017.12.05）

授業では言語的な能力を高めるだけではなく、むしろ文化や歴史や経済など何らかの内容のある知識として受け取ることができるものを提供しなければならないと感じた筆者はそのうち、教える相手が大学生であるということの意味にも気づく。二十歳前後の大学生という人々にとって大学の選択外国語の授業はどのようなものであり得るかということについても考えている。

> 日本語の授業を、自己発見と思索の足場として経験してもらうためには？コンテンツを考えずに言語事項の学習のみに授業時間を捧げてしまっては、その試みは達成できないであろう。年頃の学生たちが、日本語の授業で教員が持ってきたコンテンツ＝マテリアルに反応してくれるようにしたいし、そこから自分の現状とか、いろいろなことについて考えを巡らせる契機になるとよい。そのような授業こそが大学の授業だから。（日記、2017.11.28）

筆者は目の前の学生たちの年齢と、彼らが大学生という時間を過ごしている人々であることを次第に意識するようになり、そのような学生たちにとって何がよいものかということについて考え始めたことが読み取れる。

3.2 学習者の境遇に合わせた教育の必要性

筆者は派遣二年目の日記の中で、大学生という時間を生きている学生たちがどのような生活を送り、何に関心があるのかということを書いている。次の一節では派遣一年目の筆者は全体的に放任の態度を取っていたと反省し、「大学生も手取り足取り指示しなくては勉強などしない」と反省している。そして、大学生という年齢的に多感な人々とつきあっていることに自覚的でなければならないと書いている。

> もっと懇切丁寧に、ガイドを立てて教えていかないといけない。「高校までは口を開けていれば先生が知識を入れてくれたが、大学はそうじゃない」なんて言われるが、ぜんぜんその通りではない。大学生も限りなく面倒見をよくしなければ、勉強なんてしてくれない。
>
> あと、大学生の年齢的に、10代終わりから20代はじめなんて、まだまだ自分のことが最大の関心事だし、自分の感情の動きについていくのがやっとみたいな、自分自身とつき会っていくと言うことについてまだまだ悩んでいる時期なのだ。そのような多感な時期の人間達とつきあっているということを忘れてはならないだろう。
>
> （日記、2017.10.21）

日本語を学んでいると同時に学生たちの中で内面的に起こっていることについて、筆者も折に触れて考え、その面からもどのような教育が適切かということを思案していることがわかる。

3.3 地域における日本語教育との関わりから見えてきた教師の役割意識

教室外においても、赴任地で在外公館などが主催する文化イベントに派遣業務の一環として参加した筆者は、自分の学生を含む市民が参加する様子を見ながら、筆者の環境での日本語教育の意義がただ語学を教えることに限らないということを認識している。

> 派遣教師に求められているのは大学での授業だけではなく、地域の日本にまつわるイベントの盛り上げも、仕事の一環であるということなんでしょう。日本語教師って日本語だけを教えればいいのかと思っていたけれどそうではないみたい。特に海外の場合は、日本の紹介イベントをどんどんやっていかないとだめなんですね。

日本語教師は大学の中での仕事で完結してはいけないんですね。（日記、2017.12.07）

3.4 赴任地の特質・制約に合わせた教育の必要性

以上に述べてきたように2年間の教育活動では、学習者、教室、地域といった赴任地における同心円的な筆者の経験の広がりの中で、教師の引き受けるべき役割についての内容や目標が段々と変わっていったことがわかる。筆者は派遣二年目終了時の報告書に以下のように記している。

前年度の反省を活かし、今年の一年生には簡単な内容を極力ゆっくりと、面白く感じられる工夫をしながら導入していったことにより期末試験では平均的によい点数を取れていた。任地の学習環境を早々に受け入れ、教師の理想よりも学習者にとって無理のない教育活動が優先されることに前年度のうちから気づくべきであった。本学では日本語を主専攻ではなく選択外国語科目として履修していることを考えれば、ハイレベルな要求は学生にとっても理不尽となる。そのため授業では努力させることよりも、なるべく苦痛にならない時間の過ごし方が求められると感じた。教材を大幅に簡単なものに変えたことや、映画や動画鑑賞の時間を取り入れたことで授業の雰囲気が柔らかくなり、こちらも授業がしやすくなったと感じた。本学の学習環境を受け持つ教師には、今後もそのような深謀遠慮が求められる。赴任校の日本語教育環境として、選択科目という性質上、日本語・日本文化に特化した教育を行うための科目も時間もなく、経験豊かな専門の教職員が揃っているわけでもなく、大部分の学生もあくまで日本語を選択科目のひとつとして見ているように思える。本大学へ今後派遣される教師は、日々の授業のみを中心とするのではその派遣意義は不十分になると思われる。（帰国報告書、派遣二年目終了時）

筆者は報告書で二年間の派遣が終了するにあたり自分自身の認識した現場の特性を書き残している。派遣教師が目指したいことであっても受け持った環境の様々な制約を受けるということを、それまでの経験をもとに理解していると読み取れる。

3.5 記録を付けることによる「教師の役割」の認識

本研究は報告書や日記といった形で書き残された内容を教師の「意味世界」と捉え、太田（2010）同様、「物語」として捉えている。2.1節で依拠した岡本（2000）による「物語」の定義「いろいろの形で自分に起こるまたは起こった個々の諸事情を自分にとって意味ある全体として構成し、その中での部分として個々の事象に意味を付与していく解釈的な試み」を読み換えれば、「物語」は目の前の社会的現実の見え方を規定すると言い換え

てもよい。またそれは語りなおすことによって社会的現実の認識がそのつど再構築されていくものでもある。これまで述べた教師としての意識の変化が示していることは、教師が学生・教室・大学・地域と同心円状にかつ多層的に現場を認識していく過程において、社会的現実としての現場認識と教師の役割についての認識をより豊かに構築していった過程そのものである。

2.2節で依拠した野口（2018）はこのような「物語」を「ナラティブ」と呼び、ナラティブには現実の組織化作用と制約作用があるとする（: 39）。筆者は2年間のなかでそのつど知り得た情報から、記録に見られるような物語＝ナラティブを絶え間なく構築しつづけ、それに沿って現実を組織化して認識し、そして同時にそれに制約されてもいたのである。そのつど自分自身の見えるものを報告書や日記や授業記録という形で書く行為は、あたらしい社会的現実の認識枠組みを構築的に更新していくことである。それが次へのよりよい教育実践へとつながっていたのだと考えれば、教師が日々の実践や自身の感情の動きを一定の間隔で書き残す行為は有用であるといえる。古川（1990）は教師が自分の整合的な体系で理解できない現象に対しては、内省を経て実践的知識を組み替える段階が必要だとする。これまでに見た筆者の日記や報告書の引用箇所の中には、そのような段階が確認できる。

3.6 まとめ

以上述べてきたように、筆者は目の前の教育環境を取り巻く実に様々な要因を時間をかけて認識しながら、そのつど自身の教育活動にできる限りの工夫を行ってきたという足取りが見える。これは筆者が教師としての役割をどのように認識して引き受けていったかという軌跡とも読める。それらは時として「語学教育はこうでなければならない」あるいは「教育はこうでなければならない」といった筆者にとって既成概念や常識としてあったものを崩しながらでなければ進まなかったことも読み取れる。

4. 本研究の貢献—教師による当事者研究の効果—

4.1 当事者研究の自己教育効果

本研究を教師の当事者研究として行ったことでどのような効果があったのか、そして結果として生み出される「公共的な知」（2.2節）はどのようなものになるか、広く当事者研究の効果として共有されている以下の二点から述べる。

第一に本研究では自身の教育を振り返ることに意義があった。オートバイオグラフィーが自己教育効果を持っていることはBullough and Pinnegar（2001）にも指摘があるが、これはどのような現象なのだろうか。自分の書き残した日記や報告書の「物語」を編集・再解釈することによって新しく書かれた「物語」、つまり前節までに語られた教師の役割についての「意味世界」の様相が、今後筆者がこの経験を振り返る際に依拠する一つの見方に

なる。上述の野口（2018）で「物語」＝「ナラティブ」は現実の組織化作用と制約作用を持っている、とする見方はここでも適用できる。つまり当事者によって語られた新たな「物語」は、翻ってそれを発した当事者本人の社会的な現実の認識をそのつど塗り替えていく性質をもっている。当事者は自己を語ることによって、そのつど自分自身や自分自身の経験についての認識を、それが過去に属するものであっても、現在の時点から更新していくことができるのである。野口（2018）は当事者研究が「研究」として行われる意味について、「『見つめ直す』、『反省する』は、その行為の結果を踏まえてすぐに自分を修正しなければならないような義務感を伴う。それに対して、『研究』はああでもないこうでもないと議論しながら、何かを発見することが大事で、それをふまえてすぐに修正しなければならないわけではない。［中略］それは『他人事のように』自分のことを考える独特の距離感と余裕をもたらす」とする（: 162）。本論は限定的な資料に依拠して筆者が現在の視点からまとめたものであり、今後資料を増やしたり時間をおいてまとめ直せばここには書かれなかった新たな「物語」が語られ、自分の経験を別様に認識できるようになる可能性に開かれているといえる。

4.2 「教師の役割意識」についての公共的な知

第二に当事者研究がもたらす知の「公共化」（2.2節）として、自分自身の経験に基づいて「教師の役割意識」とは何か、という問いに以下のように新しい考察を付け加えることができる。3節で述べたように、教師は受け持った現場のさまざまな特質や制約からは逃れることができない。それゆえにこそ、教師はなるべく早く受け持った現場の特性を把握する必要がある。受け持った現場に適した教育を考えることによって実りのある活動ができる可能性が高いのである。現場の見え方、つまり教師による認識は、その現場がどのような文脈に置かれているかと言うことを教師がどれだけ豊かに知り得ているかということに左右されるのである。

教師はそれらの知識をもとに、そして自分の持ちうる経験や能力との調停点として自身の教師としての役割を模索していくのである。そうであれば、教師には教育現場は与えられても、教師としての役割は与えられない、あるいはその人が教育を行う意義は所与のものとしては与えられないと考えた方がよい。したがって、教師の役割意識とは何かという問いに対しては、以下のように答えることができる。教師が日々見聞きすることをもとに、それを「物語」の形で常に構築的に理解しながら、その「物語」＝ナラティブによって組織化された社会的現実、同時にナラティブによって制約を受けた社会的現実のすがたに向き合い、そのつど学習者にとって最良と思える選択をしていくことである。

このような認識は先行研究でも多数指摘があ[ii]が、本研究では当事者研究の結果この結論を得たという点で、今後筆者と類似した立場に置かれた教師のあいだで共有できる可能性に開かれている。野口（2018）によれば、「ナラティブ」は「セオリー」とは異なる

（: 41）。ここでは、「ナラティブ」という用語は「物語」を指している。野口によれば「セオリー」は「必然性」・「一般性」・「法則性」を特徴とし、「ナラティブ」は「偶然性」・「個別性」・「意外性」を特徴とする。野口は「セオリー」を否定せず、「われわれが生きる現実は、ナラティブとセオリーというふたつの言語形式によって成り立っている」（ibid.）とする。本研究で得られた「教師には教育現場は与えられても、教師としての役割は与えられない」という文言を普遍的な命題として読むのであれば、それは「セオリー」として読んでいることになるだろう。「ナラティブから一般性を感じ取ることは受け取る側の自由」（ibid.: 54）だからである。しかし、これをある特定の時間に特定の場所で起きたことの研究の結果、つまり当事者研究から得られたものだとして読むならば、これは個別具体的な経験に立脚した「ナラティブ」として読んでいることになる。この時、この文言は研究者などの第三者に宛てるものではなく、当事者としての仲間、つまり筆者と同じような立場にいる教師に向かって語られる[iii]。

綾屋・熊谷（2010）は当事者研究について「当事者研究では、多数派の世界ではないことになっている現象に対して、新しい言葉や概念を作ることを通して、仲間と世界を共有する」こととする（綾谷・熊谷2010: 156）。しかし「新しい言葉や概念」は必ずしもそれまで誰も聞いたことのないようなものである必要はなく、それを作ることを通して「仲間と世界を共有する」過程そのものが大切なのであるとし、それゆえに「そういった世界の共有だけで解決することは多いのだということに気づかされていく」（ibid.）ものでもある。

以上のように教師による当事者研究は、自分と自分を取り巻く社会的現実についての認識を更新していくことを可能にする。そしてその営みの中で当事者同士に向けた公共的な知の生産を可能にする。教師の当事者研究はこの二点において大きな可能性があり、研究の方法として今後も有望であると言える。

＊本稿は、筆者が 2019 年に大阪大学大学院言語文化研究科に提出した修士論文「選択外国語としての日本語教育現場における教師の役割意識の構築-ロシアの大学における教育実践より-」の一部に加筆修正を加えたものである。

参考文献

綾屋紗月・熊谷晋一郎（2010）『つながりの作法 同じでもなく違うでもなく』NHK出版.

池田喬（2013）「研究とは何か、当事者とは誰か」石原孝二（編）『当事者研究の研究』医学書院，113-149.

石原孝二（2013）「当事者研究とは何か—その理念と展開」石原孝二（編）『当事者研究の研究』医学書院，11-72.

伊勢田涼子（1997）『海外で日本語を教える日本語教師養成についての基礎的研究』（課題番号 08041010、研究代表者伊勢田涼子）平成8年度科学研究費補助金国際学術研究研究成果報告書.

市嶋典子（2015）「実践者による『実践研究』に内在する当事者性の問題」舘岡洋子（編）『日本語教育のための質的研究入門』ココ出版，71-91.

太田裕子（2010）『日本語教師の「意味世界」―オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』ココ出版.

岡本夏木（2000）「意味の形成と発達」岡本夏木・山本雅子（編）『意味の形成と発達―生涯発達心理学序説―』ミネルヴァ書房，1-28.

河野哲也（2013）「当事者研究の優位性―発達と教育のための知のあり方」石原孝二（編）『当事者研究の研究』医学書院，73-112.

河野俊之（2009）「日本語教育と『教師』」河野俊之・金田智子（編）『日本語教育の過去・現在・未来　第二巻「教師」』凡人社，1-22.

工藤節子（2009）「海外の中等教育機関で日本語を教える教師の仕事と悩み」河野俊之・金田智子（編）『日本語教育の過去・現在・未来　第二巻「教師」』凡人社，85-110.

佐久間勝彦（1999）「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題」『日本語教育事情報告編　世界の日本語教育』5，国際交流基金，79-107.

佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』新曜社.

日露青年交流センター（2017）『第18回日本語教師派遣事業帰国報告書』日露青年交流センター，107-116.

日露青年交流センター（2018）『第19回日本語教師派遣事業帰国報告書』日露青年交流センター，103-112.

野口裕二（2018）『ナラティブと共同性』青土社.

古川ちかし（1990）「教員は自分自身をどう変えられるか」『日本語教育論集』7，国立国語研究所日本語教育センター，1-18.

やまだようこ（2007）「質的研究における対話的モデル構成法―多重の現実、ナラティブ・テクスト、対話的省察性」『質的心理学研究』6，日本質的心理学会，174-194.

Bailey, K.M. (1983) Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In Seliger, H.W., & Long, M.H. (Eds.), *Classroom oriented research in second language learning acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, 67-102.

Bullough, Robert V. Jr., and Pinnegar, Stefinee (2001) Guidelines for Quality in Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), American Educational Research Association, 13-21.

Debreli, Emre (2011) Use of diaries to investigate and track pre-service teachers' beliefs about teaching and learning English as a foreign language throughout a pre-service training program. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 15, 60-65.

McDonough, J. (1994) A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal,* 48, 57-65.

---

[i] 「浦河べてるの家」は 1984 年にソーシャルワーカーの向谷地生良（むかいやち・いくよし）が精神障害を抱えた当事者たちと共に設立したものであり、精神障害者の社会参加や就労体験を促す取り組みである（石原 2013）。

[ii] 先行研究における議論において、これと同様の指摘は伊勢田（1997）・佐久間（1999）・河野（2009）・工藤（2009）など枚挙にいとまがない。これらはいずれも海外で教える日本語教師の遭遇する困難な点についてまとめ、学習者が日本語を学ぶ意味や教師が日本語を教える意味は各教師が問い続ける必要性があると述べている。

[iii] やまだ（2007）は、質的な研究における「省察性 reflexivity」についての考察で「『省察』は、自己の内面に向かう『反省』や、自己の内面を他者に『内省』報告するだけのものではなく、他者にひらかれ、公共化していく循環運動を含む、対話的プロセスと考えなくてはならない」（: 191）とし、これを「対話的省察性」として概念化する。ここで本論の筆者が自己の経験から語る「ナラティブ」もまた、「対話的省察性」を帯びたものだといえる。