The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	初任日本語教師はるこさんにとっての「語りの場」の意義 : 「叱る」ことに対する認識の変化を通して
Author(s)	大河内, 瞳
Citation	待兼山論叢. 日本学篇. 2010, 44, p. 53-72
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/8695
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

初任日本語教師はるこさんにとっての「語りの場」の意義

――「叱る」ことに対する認識の変化を通して――

大河内　瞳

1. はじめに

私は日本語教師養成講座で1年間日本語教育について学んだ後、タイの大学で2年間日本語を教えた。帰国後、タイでの経験を肯定的に受け止めることができず、もやもやとしたものを抱えていた。その原因を理解するために、タイでの経験を振り返り、日記として書きとめた[1)]。また、教師経験を持つクラスメイトと互いの経験を語り合った[2)]。そこから教師には振り返りという作業、またそのための場が必要なのではないかと思うようになった。私自身の経験だけでなく、教師の振り返りや内省の重要性を説く研究もある（浅田, 1998；Knowles & Cole, 1994）。しかし、多くの教師、特に私のように初めて教える教師は日々の仕事に追われ、振り返りの機会を持ちにくい。そこで、タイで教える初任日本語教師のために振り返りを行う場として、自分の経験を語ったり他の人の経験を聞いたりすることができる「語りの場」を設けてみようと考え、実践することにした。

2. 教師が経験を語るということ

2.1. 語ること

藤原（2007）は、語りを「語り手が聴き手に対して自分の経験した出来事を語ること（p.335）」と定義し、2つの側面を持つという。1つは語り手と聴き手が一方向的な関係ではなく、対話的関係としてともに語りに関わ

る相互行為の側面である（やまだ，2000）。もう1つの側面は、語り手が語る経験された出来事の内容であり、経験の物語である。語るという相互行為を通して、この出来事たちはつながり、物語が始まっていく。

さらに、浅野（2001）によると、物語を語ることは語られる出来事をある枠組みの中に位置づけ、関連させたり、意味を与えたりし、また人々の行為を方向付けることだと述べられている。自己も語りによって構成され、それによって人は人生の意味を知り、生きていく方向を見つけることができる。言い換えるならば、語ることは自己を産み出す行為なのである（浅野，前掲）。やまだ（2000）もまた自己は個として定義されるのではなく、他者を媒介とし、他者に向かって物語られる物語として存在するという。つまり、語ることで産み出される自己であるが、それは語り手のみならず聴き手との間の＜いま－ここ＞（桜井，2005）において初めて成立するのである。

2.2. 教師の語り

では、前述した特徴を持つ語りを教師が行ったときどのような意義があるのだろうか。小島（2005）は教師の語りを「教師自らが体験したことや感じたことをありのままの言葉で表現すること（p.36）」だという。この表現を通して、自分の「内面の問題に気づき、自分の過去と未来の行為を再編成する（p.37）」ことができるだけでなく、その行為は教師としてのアイデンティティを高める働きもするという。佐藤（2007）では、教師の語りが「教師の経験を経験としてかたどり、教師自身の教育に対する認識や信念を形成し、教育実践に対する反省と批判を促す機能（p.152）」を持つと指摘されている。

また教師同士がこの語る行為に相互作用的に関わった場合、さらなる意義があるようである。青木（2006）が行っている「日本語教師のためのトー

キング・ショップ」という授業では、教師が経験を語ることはもつれた感情をときほぐしたり、行き詰まった状態から打開策を発見したりするのに寄与したという。他に、木原（1998）は、ある初任教師の挫折とその克服を扱った事例研究を通して、初任教師の成長が指導教員・研究者（外部の者）・同学年や専科の教師との対話によって喚起された例をあげている。そして、教師間の対話は教師間の同僚性を高めるものであり、初任教師の成長の重要な要因となっているとまとめている。このように、教師同士の語りには、自己を形作り、理解するための機能だけでなく、教師間の同僚性を高めたり、教師の成長を促したり、問題解決の方法を示したりする役割もあるといえる。

本研究では、やまだ（2000）や藤原（2007）が述べているような対話的関係において語り手と聴き手がともに積極的に参加し、現在の経験だけでなく、過去や未来の経験についても自由に語り合うことができる場を「語りの場」として定義する。

3. 研究の概要

3.1. 研究参加者

本研究では、タイの大学で教える初任日本語教師のための「語りの場」を設けた。「語りの場」には2008年6月からタイの大学で教え始めたはるこさん（仮名）とひろみさん（仮名）、そして研究者である私も一参加者として加わった。はるこさんとひろみさんとは知人を通じて、彼女たちがタイの大学に赴任する前に知り合った。彼女たちは同じプログラムでタイに行こうとしていたが、2人が初めて顔を合わせたのはこのプログラムのオリエンテーションの日（2008年4月2日）であった。研究協力の依頼は私がタイでの経験を振り返り、まとめたものを読んでいただいた上で、書面で承諾をいただいた。「語りの場」にははるこさんとひろみさんに参加

いただいたが、本稿でははるこさんのストーリーを紹介する。

3.2.「語りの場」の概要

私たちは合計で5回の「語りの場」を持った。1回目（1時間3分）は、はるこさんたちが教え始める前の2008年5月12日で、彼女たちがタイで一緒に研修を受けていたときである。研修中彼女たちは同じ寮に滞在していたが、はるこさんの提案で私たちは彼女の部屋で話をすることにした。2回目（1時間19分）は前期が半分終わり、中間試験が行われた後の8月16日で、彼女たちはタイ、私は日本にいたため、インターネット電話を利用して話した。3回目（1時間35分）は前期の期末試験が終わった10月4日。ひろみさんの家で会って話をした。4回目は後期の中間試験が終わってしばらく経った2009年1月25日である。このときもインターネット電話を利用していたが、途中電波の関係でチャットに切り替えた（インターネット電話45分）。最後の5回目（1時間48分）は1年目が終わり、夏休み[3)]に入った4月20日である。このときひろみさんはタイ、はるこさんと私は日本にいたため、インターネット電話を利用した。

3人で「語りの場」で話をした以外に、個別インタビューも行った。1回目（1時間42分）は2008年8月6日に、はるこさんが住んでいたタイの家で、2回目（48分）ははるこさんが一時帰国していた2009年5月7日に、日本の喫茶店で、3回目（1時間18分）は2009年8月4日に私がタイで滞在したホテルの部屋で、それぞれインタビューを行った。

「語りの場」及びインタビューで語られたことは、ICレコーダーで録音し、その録音を聞きながら、筆者自身で逐語的に文字化をした。本研究では、「語りの場」やインタビューの録音を逐語的に文字化したものをデータとする。また、チャットに関しては、チャット終了後、書き込まれた文字データをワードファイルで保存したものをデータとする。その他のデー

タは、はるこさんたちと話をしたときや一緒に食事をしたり出かけたりしたときの出来事や感じたことを筆者が書きとめたフィールドノート、3人のために作成したメーリングリストに流れたメール、またメーリングリスト作成前に交換したメールや個人的な用件でやり取りをしたメール、「語りの場」の後にはるこさんたちが書いてくれた感想、及び筆者が研究者として感じたり、考えたりしたことをまとめた研究の日記である。

分析では、以上のデータを繰り返し読むことに最も時間をかけた。繰り返し読むことで、語られた出来事の意味の理解を試み、出来事と出来事を関連付け、ストーリーを書いた。書いたストーリーは度々壊され、データに戻り、再び出来事の意味を理解し直すという作業をくり返して、再構築していった。鯨岡（2005）は方法論に則って書かれた記述であっても、書き手が当該の事象を加工し、さらに捏造してしまう恐れがないとはいえないため、その記述の信憑性は書き手への信頼性に帰着すると指摘している。本研究では信頼性を少しでも高めるため、書かれたストーリーははるこさんに読んでもらった。また、次章で紹介するはるこさんのストーリーは可能な限りはるこさんが話したり書いたりした言葉を「」で直接引用した。｛｝は、筆者による補足説明である。

3.3. 本稿の目的

本稿では、「語りの場」を通して語られた出来事の中から、はるこさんの認識が変化した「叱る」ことに焦点をあてる。教師は、「教壇に立ったときから私たちは『先生』と呼ばれるように（尾崎，2002：202）」なり、初任教師でも熟練教師と同じように全くの援助なしに授業を1人で行わなければならない（秋田，1997）。このとき教師を支えるものは教育観や学習観であり、これらは教師自身がこれまで受けてきた教育や教育について学んだときのことだけでなく、教育現場での実体験、研究発表や文献など

からも影響を受ける（尾崎，2002）。この教育観の一部である「叱る」ことは研究者や教育者によって捉え方が異なっている。たとえば、高等学校の校長をしていた若林繁太（1998）は、「正しいことを正しいと言い、叱るべきを叱る毅然とした態度は、必ず生徒たちの信頼を生むものである。これこそ、教師の心すべきことであろう。（p.71）」[小島（2002）からの再引用]と述べており、「叱る」ことの必要性を主張している。一方、モスコウィッツ（1976）はよい外国語教師の特徴を31項目あげており、その中に「教師はよくほほえんだり、ほめたり、冗談を言ったりする」「ほめる時間が長い」「教室内に笑いが多い」という項目があるが[縫部（1991）からの再引用]、これは若林（1998）が主張する「叱るべきを叱る毅然とした態度」とは相容れないものなのではないだろうか。異なった捉え方が存在する教育観に対して、初任教師はどのようにして自分なりの教育観を作り上げていくのだろうか。

以上のことを踏まえ、本稿の目的を、はるこさんのタイでの1年目のストーリーを理解し、そこから見られた「叱る」ことに対する認識の変化がなぜ生まれたのか、また認識の変化に影響を与えたものは何かを明らかにすることとする。

4. はるこさんのストーリー

はるこさんの大学での専門は初等教育で、日本語教育について学んだことがなく、教え始める前のはるこさんは「どうしていいか、本当にわかんなくって」、「不安だけで具体的に考えられな」い状態だった。その一方で「たくさんロールプレイがしたい」、「ちょっとずつ日本っぽいことを組み込んで」授業をしたいといったことも考えていた。

はるこさんが赴任した大学は、日本語主専攻はなく、日本語を副専攻科目や選択科目として教えていた。その年は日本語を教える日本語教師はは

るこさん1人であった。赴任前は「ものすごく不安だった」が、実際に教え始めると、逆に「そんなにもうあまり怖くなかった」。授業では、「｛学生が｝けっこう日本の歌手とかアニメとかに、もうもともと興味があったみたいだったので、じゃ、授業の初めに歌を歌えば声出しにもなるし、それにやっぱその国の歌を覚えるっていい文化紹介にもなるし、日本語の練習にもなると思ったので」、「毎回授業の初めに｛日本の｝歌を歌っ」たり、やりたいと考えていた日本の文化紹介も取り入れながら授業をした。

教え始めて2か月ほどして、授業に「全然来ない学生」がでてきた。「｛その学生と｝同じクラスの子に聞いても、なんで来ないのかわかんないって」言われ、「なんで授業来ないんだろう、あの子とか、すごい気にな」っていた。それにもかかわらず学生は「シラバスに4回の欠席はだめって書いてるのに、もう本当にぎりぎりとか多分もう落ちてるだろうっていうのに」「たまにふっと来てテストは受けるみたいな感じ」だった。そして「どうしようと思って」「困って」いたが、はるこさんには「厳しく言えない面があって」自分でも「それがだめだと思って」いた。

はるこさんが学生に「厳しく言えない」でいたのには、いくつか理由がある。まず、親から受けた影響があった。はるこさんのお父さんは「ものすごい神経質な人」だったため、はるこさんは「子どもの頃、よく怒られていた」。「普段機嫌がいいときは面白くていい人」だが、休日など「朝から不機嫌なときには、いきなり部屋が汚いなどとどなられて、1日中大掃除をさせられたこと」もよくあった。そのため「怒りという感情に恐怖、嫌悪感があります。怒られると、不快感、恐怖しか残」らない。このような経験を経て、教師になったはるこさんにとって、「叱る」ことと「怒る」ことは違う行為を意味していた。「叱る」こととは、「学生に説得力のある注意をすること」で、「どうしてだめなのかという理由まできちんと説明」すべきだと考えていた。しかし、当時のはるこさんは「学生にどう言えば

伝わるのか、学生との言葉もわからなくて」、自分が「タイ語も全然できな」いために、「叱る」ことをしたくないと思っていた。

さらに、大学時代の経験も関わっていた。「大学に入るまではもう本当にまじめに授業に行くタイプだったんですけど、大学に入ってから」「大学に行けなくなったり」した「時期があった」。だが、はるこさんが「学校に来れなかったときに、卒論の指導教官が気にかけてくださった」おかげで、無事卒業することができた。そのことが「すごい印象に残ってて、やっぱり助けてくれるような先生もいないといけないんじゃないか」と思っていた。「どんなに忙しくても」「落ちるような学生を呼んで個人レッスンしたり」、「あんまり来ない生徒はたまに来たら」「よく来たねって言ってくれるような先生だったので、私も本当にそうならなきゃなって思って」いる。そこには「指導教官みたいな先生になりたい」という思いと「その指導教官に対する感謝の気持ち」からくる思いとが重なっていた。また、「大学に行けなくなった」自分自身の経験から授業に来ない「学生の気持ち」も理解でき、「その学生は他の学生よりまじめじゃないんじゃなくって、来れないだけかもしんない」と思うこともあった。

以上のように「叱る」ことをしたくないと思っていたはるこさんだが、学生を「叱らなきゃ」とか学生に「厳しく」言わないといけないとも感じていた。それはまじめに授業に来ている学生もいる中で「悪いことは叱らないと、がんばっている子に悪い気がする」からだった。そして、はるこさんは「怒らない、叱らないということが学生もわかって、優しい先生と慕われる反面、怠け者の学生たちにはなめられて」いた。学生に「なめられていると感じたら、ものすごく怖くなってしまい」「授業が成り立たなくなる」とはるこさんは感じていた。そのため、学生たちになめられないように「叱らなきゃ」と思っていたのだ。これらに加えて、はるこさんが「赴任する前にいたタイ人の日本語の先生の噂を聞いて」いたことも関係

していた。「前いた先生は厳しかったけどすごいわかりやすかったとかっていうのを」学生から聞いて、「自分じゃなくてタイ人がやったほうがわかるよ」と思え、「自分がタイ語も授業もうまくできないこと」に「罪悪感」を持った。それでも授業はしなければならず「やる気のある学生もいるのに、そんなことはだめだと」感じた。そこで「タイ語や日本語教育の知識は、もうコツコツやるしかないから、他に私に足りないものは何だろう」と考えたとき、「厳しさとか威厳かなと思ったんですね」。「それを表すのには、叱らなければ」と、はるこさんは思ったのである。

はるこさんの学生の中に「2、3回連絡なしでさぼ」ったし、「補習にすらあまり来ない」4年生のHさんがいた。前期の半ば頃、はるこさんがそんな彼女に「きちんと来ないのなら教えられません」と伝えると、「ものすごい恨めしい目で見られて」しまった。はるこさんは「初めからもっと厳しく言っておけば、こんな風に途中でドロップする学生もいなかったかもしれない」と思い、このことも「叱らなきゃ」という思いを強くさせた。

後期になり、はるこさんが担当する授業数は前期の半分近くに減ったが、単位を「落とした学生」のための補習をすることにした。また、途中でドロップしたHさんも後期になり、はるこさんのところにやって来て「今期開設している授業だけでも受けたいと当初は言っていたのですが、その子が親と偉い先生を連れてオフィスにやって」きて、「前期落とした分も全部この子のためにやってくれ」と、「もう強制的にさせられ」ることになった。ただ「おそらく3年生と一緒に勉強するのはついていけないレベル」だろうということで、「時間外で」「4科目は別個にマンツーマンで教えることにな」った。その結果、はるこさんが後期に担当する授業数は前期の授業数より多くなった。

「朝からずっと授業しっぱなしの日々」が続いた。そんな後期も半ばにさしかかろうとしていた頃、また授業にきちんと出席しない学生が増えて

いった。その頃はるこさんが教えていた授業の「半分ほどはEを取った｛=単位を落とした｝学生のための授業」だった。たとえはるこさんが授業の「準備をしっかりしていっても、もともとサボりがちな学生なので、ものすごく遅刻したり、予告なしに来なかったり」する人がいた。そんな学生に対して「よっぽど怒りそうになるんですが、学生が来るとついいつも通りになってしま」う。あるときも「5人の補習で、1人しか時間通りに来なかったので、後の子には『もう教えません。教えてほしかったらこの課題をしてきなさい。』って莫大な宿題を出してやろうかと、台詞まで考えたのに、学生が来たら言えなくなってしま」った。叱るではなく「怒るになってしまったらダメだと思うし、叱る言葉が通じないから、ちゃんと納得させることができないのが怖くて」叱ることができずにいた。

さらに個別に補習授業をしているHさんも後期の半ば過ぎから補習に来なくなった。後期の初め「うまくやっていけるかすごい不安」だったが、「恋愛のこととか、いろんなことを話したり、休日一緒に出かけたりして」「お互い知っていくうちにだんだん打ち解けて、そのおかげで」「勉強ちゃんとするようになって」いた。それにもかかわらず、補習に来なくなったのだ。「普通ならそこで叱るか怒るかすると思うのですが、それができなくて、電話をかけたり、何回も言って知らせることしかできませんでした。だからだいぶその子からもなめられて」いるように感じた。そのため、はるこさんにとって「叱ることが上手にできないのが悩み」であり、「叱るときは叱る」ことができ「もう少しビシッと叱れる」「先生」を理想の教師像としていた。

期末試験、大学への成績提出を終え、はるこさんの1年目が終わった。夏休みに入り、はるこさんは英語学科のキャンプに参加した。学生たちと「海に囲まれた町で英語のゲームをしたり、海で思いっきり遊んだり」し、その中で「学生の知らなかった素敵な一面がたくさん見れてとても楽し」

い時間を過ごすことができた。また、このキャンプで「普段と違う感じで｛学生と｝接したことで言えるかなと、注意ちゃんとできるかな」と思えるようにもなった。さらに、他大学の日本語学科のキャンプにも参加する機会があった。そのキャンプでは「厳しく言う感じの叱る先生」と出会い、一緒に行動をした。「その先生、いっつもすごい厳しいこと言わはっ」た。「一回、合宿中にどっか観光する時間になっても、バスで行くのに、間に合わなかった学生」がいて、それでもその先生は「おいて行くぞみたいな感じで、その子たち走って来てるのにバス」を出発させてしまった。「わーって、その子たち走って来て、とめて入ってから、先生は『ちょっとあなたたち、言わなきゃいけないことがあるでしょ』って言って、その子たち、前に出させて、バス走って観光に連れて行ってもらってる中で、その子たちに謝らせて」いた。はるこさんには「その先生の指導によって」「学生は成長してるんじゃないかなと」感じられ、「そういう先生の厳しい感じがすごくうらやましいなって、やりたいなって思うんですけど、私にできるのはそっちじゃないのかなと思って」逆に「自分なりの言い方みたいなのをやっていこうかなって」思えた。キャンプではそういった「先生方の指導の様子や学生のやる気を見て、いろいろと刺激を受け」ることができた。

5. はるこさんの「叱る」ことに対する捉え方の変化

5.1. 2つの思いを持つはるこさん

前章でみたように、はるこさんの中には叱りたくないという思いと叱らなければならないという思いの両方が存在していた。川原（2003）は教職に就いた者の職業的アイデンティティを「教師アイデンティティ」と呼んでいる。この教師アイデンティティは教職に就いた段階において初めて形成されるのではなく、教師になろうとする者は被教育体験や学びの経験か

ら「こんな教師になりたい」とか「こんな教育をしたい」といったイメージを持っており、これが教師アイデンティティの「原基」になるという。はるこさんは「子どもの頃、親によく怒られていた」経験から「怒りたくない」という思いを持ち、大学時代の「あまり｛大学に｝来ない生徒に」優しく接する「指導教官」との出会いからは彼のように「助けてくれるような先生」になりたいと感じていた。はるこさんは教師になる前の段階から、自分自身の経験を通じてなりたい教師のイメージを形成し、教師になってからは形成されたイメージを追求しようとしていたのである。

しかしながら、規則を守らない学生たちと直面し、これまでの経験から形成した叱りたくないという思いだけでは対応できなくなった。川原（2003）はこれをリアリティ・ショックと呼んでいる。リアリティ・ショックとは初任期において初めて出会った生徒や学生、学校、教職員の現実・実態にぶつかることであり、これによってありたいと思っていた教師像が危機に直面する。しかし、そこから教師は現実の学校の中で学生や同僚と関係を作りながら、自分がどのような教師として生きていくのかというイメージを組み直していくのである（川原，前掲）。はるこさんは、学生が規則を守らないという現実にぶつかり、これまで持っていた叱らずにやっていきたいという思いを保持することができなくなった。つまり、ここで１つの危機に直面することになったのである。

はるこさんがこの危機から脱するのには、「語りの場」とはるこさん自身の経験が影響していた。以下の節で、その影響をみていく。

5.2.「語りの場」からの影響

後期が半分終わって行った4回目の「語りの場」で、はるこさんは教え始めてからしばらくして持つようになった「もっと厳しくならないけんな」という悩みを語った。そして、理想の教師像として「もう少しビシッ

と叱れる」「先生」というのを挙げていた。一方、そのときの私は「叱らない先生」を理想像として挙げた。タイで教えていた当時の私は、何の疑問も持たずに学生のことを叱っていたが、帰国後、「はじめに」で述べたように経験を語り合う授業を聴講したことで、叱るという選択肢があれば、叱らないという選択肢もあるということに気づかされた。そして、自分のとった叱るという行為に意味があったのだろうかと考えるようになり、次第に叱ることの意味を見失っていった。それは帰国後にしていたアルバイトでの経験も影響していた。私のアルバイト先では、上の人が下の人をどなったり蹴ったりすることが日常茶飯事であった。しかし、そんな中でも1人だけどなることなく仕事を進める人がいた。その社員さんと一緒に仕事をするとき、私を含めたアルバイトはいつも通りにきちんと仕事をした。この経験から、大切なことは叱ることではなく、気持ちを伝えることだと考えるようになったのである。また、自分自身について振り返ってみると、自分は人の悪いところばかりを見ていると感じられることがあった。人のいいところを見て認めていないから、いらだつのではないだろうか。これらのことから私は叱っている自分を肯定的に捉えることができなくなっていった。私はこの思いをはるこさんたちに「語りの場」で話した。

この4回目の「語りの場」が終わって1ヶ月ほどして、はるこさんはこのときの感想を書いてメールで送ってくれた。ここにその一部を引用する。

> 私が今自分で自覚している弱点は、注意をすることができないことです。叱るという事については、ひとみさん｛=筆者｝の話でかなり考えが変わりました。いままでは叱らなきゃと思って叱れなかった自分を悔やんでいましたが、叱らなくても注意する方法はあると思いまし

た。叱られるのは本当に私も好きじゃないので、しかし注意しなければならない場面はあると思います。なので、今度は叱るということではなく、注意するということを考えていきたいと思いました。

（2009年3月1日のはるこさんの感想より）

前節で見たようにはるこさんの中には「叱らなきゃ」という思いと「厳しく言えない」という思いが存在していた。「叱らなきゃ」と思うからこそ、「叱れなかった自分」を「悔やんで」いたのだろう。しかしそんなはるこさんは「語りの場」を通し、他の教師の話を聞く中で「叱る」という方法ではなく「注意する」という方法もあるのではないかと考えるようになっていった。

5.3. 経験からの影響

「叱る」ことではなく「注意する」ことを考えるようになったはるこさんは、「無理にがんばって叱ろう」としてもできないので、「自分のやり方」でやっていこうと思えるようになった。ただこのようにはるこさんが思えたのには、学生と一緒に行ったキャンプでの経験も影響していた。はるこさんは夏休みに参加した英語学科のキャンプで「ずっと一日中活動するから｛学生と｝もっと仲良くなれた」し、「｛学生の｝新たないい面見れて、それがよかった」。この経験がはるこさんに新たな気づきをもたらした。

はるこ33：多分叱るっていうのは、叱るっていう感じじゃないですね、注意するって感じになると思うんですけど。今まで叱るってやっぱり怒ると似た感じで捉えていたんですね、多分。何のために叱るのかって考えたらやっぱ注意をするためにとか、怒るだけじゃないかなと思って。で、学生との新しい関係っていうか、学生と

ずっと一緒にいたことでもっとお母さんみたいな気持ちが強まってきて。

はるこ42：（前略）叱るっていうことは怒るとかちょっと怖く言うだけじゃないのかなって。多分お母さんみたいな気持ち××[4)]。ちょっとそれに気づきました。怖いだけじゃない。注意するっていう感じのお母さんみたいな叱るっていう感じ。

（2009年4月20日の第5回目の「語りの場」より）

当初「叱る」ことと「怒る」ことは違う行為だと話していたはるこさんだったが、実際には「怒る」ことを「叱る」ことと似た行為として捉えていた。しかし「注意する」という行為を考えたことで、はるこさんの中で「叱る」ことと「怒る」ことに対する認識を明確にすることができたようである。そして「だめでしょ」といった「お母さんっていう感じ」の「注意する」ならできるのではないかと思うようになった。

また、はるこさんは他大学の日本語学科キャンプにも参加し、「すごく厳しい」日本語学科長と出会った。「｛学生に｝厳しい言葉をかけたりして」いるその学科長が「真似できそうにもない、すごい厳しい」と感じられたが、その厳しさは「学生の成長を願っている」学科長の思いからきているように思え、「やり方が違うだけで」大学時代に出会った「指導教官」と「同じこと思ってはるんかな」と、重なって見えた。

はるこ46：そういう先生すっごい憧れるんですけど、まだまだ私がそんなことをしてもその先生の真似事になっちゃうしっていうのも思って。でも私、そういう先生の厳しい感じもすごくうらやましいなって、やりたいなって思うんですけど、私にできるのはそっちじゃないのかなと思って。厳しくない叱り方？自分

なりの言い方みたいなのをやってこうかなって思ってる。（中略）その先生の教え方にはいろいろ感じるものがあったんですけど、ちょっとやっぱり私にはできないだろうな。でもすごいいい教え方だなっていう劣等感もあるし、うらやましいなって思うのもあるし、でも自分のやり方もあるよなって思ってます。

（2009年4月20日の第5回目の「語りの場」より）

学生に「恐れられ」てはいるが、「尊敬されて」いる学科長が持つ厳しさに「憧れる」はるこさんだが、今の自分には学科長のような厳しさで学生と関わっていくことはできないため、「自分のやり方」でやっていこうと思っていると語ってくれた。

このように、はるこさんは自分自身の経験や「語りの場」を通して「叱る」ことについて考え、自分なりの「注意する」という方法を探求することができたのである。

6. 最後に

はるこさんは教師になる前に形成した教師像を持って教師になったが、現実の学生に出会い、リアリティ・ショックを受けた。そして持っていた教師像が危機に直面することになったのだが、この危機から脱する助けとなったのが「語りの場」であり、またはるこさん自身の経験であった。日本語を教える同僚がいなかったはるこさんは「語りの場」で、直面する危機、つまり自分の悩みを打ち明けることができた。また、そこに参加している他の人の思いや経験を聞き、立ち止まって悩みについて考える機会を持つことができただけでなく、自己理解を深めることでこれまでの経験から自分が持っていた教師像に気づき、それを自分が置かれている状況に合わせて組み直していったのである。さらに、はるこさんは「語りの場」で

話すことについて次のように語ってくれた。

> 今まであまり人に相談したり話し合うのが得意ではなくて、1人で悩んで考えた末に「がんばらなきゃ」という強制の気持ちしか結論で出せなかったのですが、今はもっと前向きな気持ちが持てます。それは3人でお互いを否定することなく話し合う場があるからだと思います。
>
> （2008年10月21日のはるこさんの感想より）

はるこさんが語ってくれたように、「お互いを否定することなく」話し合える場が初任教師がリアリティ・ショックから脱する上で大切なのではないだろうか。危機に直面した教師を前向きにするためには、場に参加する人全員が相手を否定せず受け入れるという共通認識を持っておくことが重要であり、それがよりよい「語りの場」をつくり出す一要素となるだろう。

今回ははるこさんとひろみさんに「語りの場」に参加していただいたのだが、ひろみさんや私の勤務大学には日本語学科が開設されていたが、はるこさんの勤務大学には開設されていなかった。それによってはるこさんは「主専攻がある学校とは状況が違いすぎて話がかみ合わない」と思うことがあったそうだ。「もちろんところどころ参考になることはあるんですが、状況が似ているところで働く人と話すと、すごく話がわかるし、何より安心できました」ということを話してくれた。タイの大学とひとまとめにしても、いろいろな状況が考えられる。はるこさんのコメントより今回はその点まで十分に考慮することができていなかったと反省している。今後は、どういった大学で教える教師なのかという点も考慮に入れ、「語りの場」の意義を検討していきたい。

注

1)　呉宋杰教授に経験を思い出して書いてみるという方法をご教示いただいた。

2)　日本語教師経験者と日本語教師に興味を持っている人が参加する「日本語教師のためのトーキング・ショップ」という大学の授業を聴講したことが大きな影響を与えている。

3)　はるこさんが勤めていたタイの大学は6月から10月初めまでが前期、11月から3月の初めまでが後期、そして3月の半ばから5月末までが夏休みである。

4)　録音が不明瞭で文字化できなかった部分を「×」で記している。

引用文献

Knowles, J.G. & Cole, A.L. with Presswood, C.S.（2000）*Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York, NY: Macmillan College Publishing Company.

青木直子（2006）「教師オートノミー」春原憲一郎・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』凡人社

秋田喜代美（1997）「教師の発達課題と新任教師のとまどい」『児童心理』51-5 pp. 118-125.

浅田匡（1998）「教えることの体験」浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）『成長する教師―教師学への誘い―』金子書房

浅野智彦（2001）『自己への物語論的接近―家族療法から社会学へ―』勁草書房

尾崎明人（2002）「日本語教師のエンカレッジメントとディスカレッジメント」細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社

川原茂雄（2003）「教師アイデンティティの『危機』と教師教育の課題」『日本教育学会大会研究発表要項』pp. 295-298

木原俊行（1998）「自分の授業を伝える―対話と成長―」浅田匡・生田孝至・藤岡完治（編）『成長する教師―教師学への誘い―』金子書房

鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門―実践と質的研究のために―』東京大学出版会

小島弘道（2002）「教師の資質は『養成』できるか」日本教師教育学会（編）『講座教師教育学第Ⅱ巻　教師をめざす―教員養成・採用の道筋をさぐる―』学文社

小島勇（2005）『臨床的教師研究』北大路書房

桜井厚（2005）「ライフストーリー・インタビューをはじめる」桜井厚・小林多寿子（編著）『ライフストーリー・インタビュー―質的研究入門』せりか書房
佐藤学（2007）『教育方法学』岩波書店
縫部義憲（1991）『日本語教育学入門』創拓社
藤原顕（2007）「教師の語り―ナラティヴとライフヒストリー―」秋田喜代美・能智正博（監修）『はじめての質的研究法　教育・学習編』東京図書
やまだようこ（編著）（2000）『人生を語る―生成のライフストーリー―』ミネルヴァ書房
若林繁太（1998）『教師よ！』協同出版

（大学院博士前期課程修了）

SUMMARY

The role of "Talking shop" for a novice teacher of Japanese: Reality shock and the change of her understanding of "scolding"

Hitomi OKAWACHI

Yamada (2000) defined "talking" as the interaction which a speaker and a listener participate positively. When this "talking" happens among teachers, it helps them to sort out entangled emotions and find solutions to seemingly unresolvable impasse according to Aoki (2006). I taught Japanese in a university in Thailand for 2 years. As a novice teacher, I found it difficult to reflect on my practice under a tremendous time pressure. I also had problems with colleagues, but I was not able to solve them in any satisfactory ways. The personal experience and reading of literature led me to study teachers' "talking shop".

I had five talking shop sessions with two novice teachers, Haruko and Hiromi over one year in this research. In this paper, I focus on Haruko's experience of coping with a reality shock (Kawahara, 2003). Haruko had a teacher image such as a teacher who doesn't get angry and always helps students, which was shaped in her childhood and university days. Just after she became a teacher, she tried to be a teacher like her image. However, she could not keep that image when her students broke classroom rules. This reality shock forced Haruko to look for a way to adjust to the reality. "Talking shop" and her own experiences helped her find a solution to her dilemma, to scold or not to scold students. For Haruko, "talking shop" was an opportunity not only to reflect on her practice but also to learn about the others' practice and understand herself.

キーワード：「語りの場」，初任教師，リアリティ・ショック，認識の変化，「叱る」こと