

# 日本語教師の「個人的実践知」についての一考察 ——ナラティブ・インクワイアリーという手法を用いて

李 曉 博

## 要 旨

本稿は、涼子さん（仮名）という日本語教師の実践、そして、彼女の「個人的実践知」をナラティブ・インクワイアリー（Narrative Inquiry）という質的研究手法を用いて、記述し、探った。そこで、「私語」を許す実践の裏に涼子さん個人の人生経験、そして過去の日本語教育の実践に根付いている彼女の「個人的実践知」に触れることができた。それが、教室での教師の権威を避け、学習者を人間として、学びの主体として十分に尊重する実践的知識として反映される。しかし、「技術性」が強調される「聖なるストーリー」というものが涼子さんのいるコミュニティにあり、教師たちはそれに影響され、日本語教育の「技術性」を強調するような「正当化ストーリー」を語り合うようになっている。それに影響され、涼子さんは日本語教師としての「専門性」に自信が持てなくなってしまう。

教師が生涯成長していくような「反省的实践家」になるために、教師の「個人的実践知」を尊重することを本稿は主張し、また、教師同士が素直にお互いの実践の「秘密のストーリー」を語り合うことを提言した。

キーワード：日本語教師、個人的実践知、専門性、ナラティブ・インクワイアリー（Narrative Inquiry）、聖なるストーリー

## 1. はじめに

教師が行う教育の実践は、ある意味では、非常に個人的な行為である。それは、教師個人の性格、経験などに特徴付けられ、教師の教育に対する個人的理解、ビリーフ、実践的知識の元で行なわれる。このような教師の実践的知識を強調し、研究するようになったのは、1980年代半ばからだった。その背景にあるのは、1970年代から1980年代半ばにかけての「カリキュラム」研究から「教師」研究

へのパラダイム転換だった(佐藤, 1996)。それまでは, 研究者は教室の外に身を置き, アウトサイダー的な立場から教室の中でのカリキュラムの実践をめぐって, どの教室でも通用し, どの教師にも適合するような普遍性のある理論, 知識を開発した。そして, この理論と知識を教師に「伝授」してから, 教師に教室の中に運び込ませる。いわゆる教師は理論の「導管」のような役割を担わされてきた。これをElbazの言葉で言うと, 「教師はただ教育という大きい機械の中の歯車である」(Elbaz, 1983: 9-10)ということになる。「歯車」として扱われる教師の主体性は無視され, ましてや教師の個人的, 実践的知識に価値があるとは思われないだろう。教育の理論と実践の乖離という問題が指摘されてから, 教師, そして, 教師の知識についての研究が多くなってきた。

本稿は, ナラティブ・インクワイアリーという質的研究手法を使い, 涼子さんという日本語教師が日本の大学で行う日本語教育の実践, 及び彼女の実践的知識を記述し, 彼女が日本語教師としての「専門性」になぜ自信が持てないのかについて探ってみることにする。

## 2. ナラティブ・インクワイアリー

ナラティブ・インクワイアリーは, Clandinin and Connellyによって提唱される「経験」(Dewey, 1938)を理解し, 研究するための質的研究手法である。ナラティブ・インクワイアリーは「経験」における「三次元」の概念を強調する。「三次元」というのは, ストーリーの置かれる場 (situated within place) そして, 時間的な連続体 (past, present, and future) とインターアクション, つまり, 個人と社会 (personal and social) の関係のあり方である (Clandinin & Connelly, 2000)。

「経験」について, 研究者がフィールドワークやインタビューなどの質的調査方法を通して, 研究データを集める。そして, 研究者が設問をし, フィールドテキストを書き, 解釈をし, 個人と社会両方を強調し, 内的と外的なバランスに注意し, イベントを現在, 過去, 未来的に見ながら, リサーチテキストを書いていくというプロセスと結果である。つまり, ナラティブ・インクワイアリーは生きた物語であり, 「経験」を理解, 表現する方法でもある。

### 3. 調査

#### 3.1. データ収集

本稿は筆者が2004年に日本で博士論文を書くために、調査したデータをもとにしている。筆者は一年ぐらいかけて、日本のABC大学（仮名）の留学生教室でフィールドワークを行った。参与観察以外に、インタビュー、日記、筆者と研究参加者とのメールのやりとりなどもデータとして収集した。

#### 3.2. 研究参加者

まず、涼子さん。涼さんは70年代生まれの日本人女性である。調査した時点では、日本の大学院で日本語教育について学びながら、非常勤講師として大学で留学生に日本語を教えていた。

そして、調査に協力してくれた涼さんのクラスの9人の学習者たち。そのうち、韓国から来た留学生が1人で、他の8人は全員中国から来た留学生だった。この留学生たちは大学に入る前に、それぞれ日本語学校で一年間か二年間日本語を習ったことはあるが、いろいろな事情で、日本語のレベルはまだ大学で勉強できるようなレベルではなかった。日本が少子化のため、大学入学の適齢者の人数が減った影響で、一部の大学は留学生を多く受け入れる方針が変わった。そこで、まだ日本語が十分に習得できていない留学生も大学に入ってきた。涼さんのクラスは、大学がこのような留学生のために、大学一年目のときに、特別に開いた日本語クラスの中で、学習者の日本語のレベルが一番低いクラスだった。

### 4. 「私語」の多い授業

このような学習者を相手に、涼さんはどのような授業をしているのだろうか。授業の一例を見てみよう。

5分ぐらい経った。涼さんは皆に「お年寄り、子ども、体の不自由な人たちが街を歩く時、危険なところ、大変なところはどこだと思いますか？考えてみてくださいね」と言う。

しかし、このとき、藩さんと唐さんは涼さんの言っていることを聴いていない。さっき2人がはっきりと分らなかった漢字のことをまだ言い続けながら携帯で答えのチェックをしている。

しばらくして、唐さんはまた朴さんと何かを話し始めた。そして、梁さん

と常さんも中国語で話している。私の隣に座っている藩さんが秦さんに“干什么呀？”（何をやるの？）と聞く。秦さんは中国語で“就是说，老人，孩子，身体不自由的人在街上走的时候，危险的地方是哪里”（つまり，お年寄り，子ども，体の不自由な人たちが町を歩く時，危険なところはどんなところかを考える）と説明する。藩さんがそれを聞いて，すぐに，“我的一个表姐的孩子得了小儿麻痹，以前，一点也动不了，两年前他到日本来治，现在可以自己走了。”（私の従姉の子供が小児麻痺という病気にかかって，以前，まったく動けなかったけど，2年前に日本へ治療しにきて，今は独りで歩けるようになった）と，とても早口で真剣な顔で言った。それを聞いた秦さんは“什么地方危险呢”（どこが危険なんだろう？）と中国語で話を本題に戻した。

「私語」が多いというのは，涼子さんのこのクラスでの授業の特徴だと言えよう。学習者が中国語で独り言を言ったり，隣同士で中国語で話し合ったり，何かについて確かめ合ったり，そして，時々ある話題について中国語でディスカッションしてしまったりする。このような「私語」の多い授業に対して，涼子さんは学生同士の私語を止めたり，叱ったりすることがほとんどなかったが，涼子さんは何も考えずに，「私語」を許しているわけではない。

涼子：私はだから，自分の授業では彼ら中国語を話してもええねん，だって，周りが全部中国人やから，そら，話したくなるよ，中国語を話すことによって，多分彼らの理解が深まるし，きっと授業のことについて話していると思うし。

授業中，自分の分からない言葉をわいわいとしゃべられることは，涼子さんにとって，そんなに快いことではないはずである。しかし，彼女は自分の教室で彼らが自分の母語を話してもいいと言っている。その理由は，彼らが「話したくなる」気持ちが分かることと，「彼らの（日本語の）理解が深まる」と考えていることである。

無論，学習者たちの「中国語のおしゃべり」は，授業と全く関係ないことになる場合もある。しかし，涼子さんがそれを許せたのは，教師としての権威を避けて，学習者の立場に立って彼らの気持ちへの理解と，学習者への信頼があったからである。

「教師としての権威を避けたい」，また，「学習者と平等でいたい」というのは，

涼子さんがよく口にする言葉であり、彼女の実践の特徴そのものでもある。また、「(彼らは) きっと授業のことについて話していると思うし」というのは、涼子さんが長年、自分の実践で培った“勘”かもしれない。では、このような涼子さんの実践と彼女のこのような“勘”をどう理解すればよいのだろうか。

Hargreaves & Goodson (1996) では、教室での教師の知識は、ある意味では、「職人的知 (Craft knowledge)」であると述べられている。つまり、教師の知識は、教師個人の経験、そして、実践から蓄積してきているものだと理解している。また、Clandinin & Connelly (1986) は「個人的実践知 (personal practical knowledge)」という言葉を使い、教師の知識を捉えている。呼び方は異なるが、どちらも教師が教室で意識的、あるいは無意識的に取っている行動に意味があると考え、教師の経験と深く関連する実践的知識だと考える。そして、Schön (1983, 1987) は「反省的実践家」<sup>1)</sup> としての専門家は自分の内省をすべて言語化できるわけではないと言っている。たとえば、涼子さんがあげている「(彼らは) きっと授業のことについて話していると思うし」という「私語」を許す理由は、彼女の言語化できない内省からきているものだと理解していいだろう。

要するに、涼子さんが学習者たちの「私語」を許してしまうのは、クラスマネージメントができないからではなく、彼女の人生経験などによって特徴づけられている教師としての知識が働いているからである。本研究は、「個人的実践知」という言葉を使う。

## 5. 涼子さんの「個人的実践知」

Clandinin (1985) はそれまでの教師の知識を、教師が持つ教科「内容としての知識」、或いは「構造としての知識」と見てしまうのを批判し、教師の知識は、教師個人の性格やすべての経験に息づいている「個人的実践知」であると主張する。まず、「個人的」というのは、教師の知識が教師という人間を組み立てるものだと見なされ、教師の個性、その人の過去、未来と密接に関連しているものだと考えられる。そして、「知識」は教師の経験から生み出され、実践的、個人的、社会的、慣習的な信念 (convictions)、意識 (conscious)、無意識 (unconscious) のかたまり (body) であることを意味する。つまり、教師の「個人的実践知」は人間が生きることを構築するすべての経験にいきづいている知識であり、個人個人の専門的、個人的な経験の歴史によって多様化されるものとして、理解されるべきものである (Clandinin, 1985 : 362)。新任教師が教室では、自分が学んだ教育理論や知識などに基づいて教授行為をなしているのではなく、自分が教わ

った教師の教授行為を真似して行動することを思い出すと、教師の「個人的実践知」が理解されやすいだろう。

では、涼子さんが教室での「個人的実践知」、つまり、「教師としての権威を避ける」、「学習者たちと平等である」と考え、また、学習者を信頼する「勘」などは一体彼女のどのような人生経験にいきづいていて、どういう意味を持っているのだろうか。涼子さんの人生のナラティブから探ろう。

### 5.1. 人生のナラティブ

涼子さんは大学での専攻が国文学科だったため、最初は中学校の教師になりたかった。大学三回生の時に、大学には、日本語教師養成講座という新しいコースができた。教師になりたかった涼子さんは、日本語教師というのが外国人に日本語を教える職業だということさえも知らないまま、コースを取っていた。

大学三回生の夏休み、涼子さん一人でアメリカへヶ月ほどホームステイに行った。そのホームステイ先がある場所はネイティブ・アメリカンが自然集落として最後に住んでいた場所だった。ホストファミリー先の人には白人の××系アメリカ人だった。その人たちはいい人だったが、白人意識が強くて、ネイティブ・アメリカンを差別するような発言を結構していた。そこで、涼子さんの心の中では、そうか、ネイティブ・アメリカンが差別される人なんだと印象づけられた。そして、数日後に、その近くにあるネイティブアメリカンミュージアムに行った。そこで、涼子さんが一番感じたのは、「感動」だった。「こんなに離れている場所やのに、こんなに離れている文化やのに、言葉も分からへんのに、なんか分かるのね。なんでやこれ？と思って、言葉も文化も違うのに、何もかもが違うのに、すごい、気持ちは分かる！何を伝えたいか分かる！似てる！と思って。」と涼子さんは10年後にその時の体験を思い出したときも、高ぶった声で話した。その感動から、涼子さんは違う国の人と似ていると感じられるような仕事をしたいと思うようになった。

ネイティブ・アメリカンのミュージアムに行ってから、涼子さんは自分の心の中で、「ネイティブ・アメリカンは差別されるような人じゃない！」と思った。そしてその数日後に涼子さんはその近くのネイティブアメリカンの集落に行くことができた。そこで、目にしたネイティブ・アメリカンというのはイヤリングとかを作るだけの存在になっていて、しかも、その作るところを見せているのだった。「そのときに、彼らの目がすごいなんか、悲しそうなんやんか。私から見ると、ほんまに目が悲しそうだったのね！」と涼子さんは十年後にも心を痛めたように

話した。そして、涼子さんはその時の「ネイティブ・アメリカンの悲しそうな目」をずっと、ずっと覚えているという。

大学を卒業した後、涼子さんは日本語教師養成講座で一年間勉強して、日本語教育検定試験に合格してから、韓国のある日本語学校へ日本語教師として赴任した。韓国で、涼子さんは日本語を教えながら、韓国語を独学で学んだ。夜、仕事の準備をする以外、ずっと韓国語のテープを聞いたり、書いたり、文型を書いて冷蔵庫に貼って覚えたりした。朝も5時半か6時に起き、一人で勉強をした。そのうち少しずつ話せるようになり、韓国人の友達も少しずつできるようになってきた。分からないところや、リスニングなど一人で解決できないところは、涼子さんは韓国人の友達や事務室の職員に教えてもらった。そして、韓国人の友達とお昼ご飯を一緒に食べたり、お酒を一緒に飲みに行ったりして、なるべく一人で研究室に閉じこもらないで、事務室に行って事務の人と話をするなど、できるだけ周りの人たちを利用して、勉強を続けた。そして、半年後、会話ができるようになった。

韓国語の独学の経験から、涼子さんは二つのことに気づき始めた。一つは、外国語を勉強するというのは、結局、学ぶ側の人たちが勉強しようと思わないと身につかないものだという事。もう一つは、「教室」という空間への新しい認識だった。優等生だった涼子さんはそれまでに、学校の教室での勉強しか知らなかった。しかし、韓国語を自分で表現しなさいよと教えてくれた韓国の友達とのコミュニケーションから涼子さんは、初めて、教室という空間を無視することができるようになった。

また、涼子さんは自分が経験している実質的で、コミュニケーションの楽しさを実感できる韓国語学習と、自分が教えている学生の教室だけに留まった日本語学習の矛盾を感じた。そこで、彼女にできることは、できるだけ「先生としての自分を避けることだ」と思っていたと言う。

教室での教師としての自分をどのように避け、学習を学習者のものに帰すかを考えていた時に、涼子さんは、二つのことを試みた。一つは、二年生の会話の授業で、スピーチ大会を行った。学生をグループに分け、グループごとにテーマを決め、グループの代表者も考え、スピーチの準備をした。そして、涼子さんは同じ町に住んでいた、友達になった3人の日本人を教室に呼んできて、スピーチ大会の審査員になってもらった。

そして、もう一つは、一年生の視聴覚のクラスで、カラオケ大会をしたことだった。涼子さんが日本から持ってきたテープを皆に聞いてもらい、どの曲が一番

好きかを選んでもらう。次に、その日本語の歌詞を皆に渡して、皆に一所懸命練習させて、最後にそれを披露するという手順を取った。このような「先生が教えない」授業を初めて経験する学習者たちは、最初、どうすればいいかわからなかった。みんなが涼子さんに「先生、どの曲を選べばいいですか」、「どうすればいいですか」などと韓国語で訊いてきて、涼子さんは、その時、自分もどうすればいいかわからなくなって、みんなに「自分の好きなようにして、任せるわ」と言った。そこで、学習者たちはぶつぶつと文句を言いながら、一所懸命各自の練習に取り掛かった。そして、審査員も日本人の友達に頼み、皆に来てもらった。涼子さんは名札も準備し、「じゃ、今日の審査員の皆さんです。なんとかさん、なんとかさんです」と紹介してから、カラオケ大会を始めた。学習者たちに「任せる」このカラオケ大会の授業が、意外にもとてもよくできて、涼子さんも学習者たちもとても面白いと思ったと言う。

また、このような授業をしてから、涼子さんはクラスの学習者の学習態度が変わったという。それまでは、皆、日本語をあまり積極的に勉強しようとはしなかった。これがきっかけかどうか定かではないが、皆の態度が積極的になったという。

一方、涼子さんにとっては、このような授業は時々怖いと思ったこともあったが、でも、その時は、これは絶対やるべきだ、絶対やったほうが良いと思うしかなかったという。

## 5.2. 意味の探求

筆者が調査の途中で、「なぜ教室での權威を避けたいのか、なぜいつも学習者と平等でいたいと言うのか」と涼子さんに聞いた時、涼子さんが語ってくれたのは、上述のアメリカでの留学経験と韓国での経験だった。つまり、今の日本語教師としての「自己」、もっと言えば、教室では、教師の權威を避け、学習者と平等でいて、彼らのことを信頼するという「個人的実践知」を「構築」した経験の中で、アメリカでの留学と韓国での経験の要素が大きいと涼子さんは解釈しているということだ。

たしかにアメリカでの留学経験が、涼子さんが日本語教師になるきっかけだともいえるだろう。ネイティブ・アメリカンのミュージアムに行って、「言葉も文化も違うのに、分かる！」という異文化からの発見と感動から、涼子さんは、初めて、違う国の人と似ていると感じられるような仕事をしたいと思うようになったのだ。が、アメリカでの経験から、涼子さんは異文化交流の魅力を感じただけ

でない。アメリカという社会における人種間の不平等さとネイティブ・アメリカンが受けている差別をも同時に経験した。「そのネイティブ・アメリカンの悲しそうな目、その時はわからへんかったけど、なんでずっと覚えているんやろうな、でも、ずっと」と涼子さんが語っているように、ネイティブ・アメリカンの目から、涼子さんは弱者として置かれた社会の不公平と当事者の悲しい気持ちを読み取っていたのだ。そして、「私がなぜいつも社会の歪みとか、差別されている人の方に目が行くかと思うやんか、あの時の目が原点かもしれへん！」と涼子さん自身が解釈したように、アメリカでの留学経験、もっと具体的に言えば、ネイティブ・アメリカンがアメリカ社会で置かれている、差別される「現実」を目にした経験が、若い涼子さんに大きな刺激を与えたようだ。しかも、それがその後の涼子さんの社会についての理解、社会への参加にまで影響をもたらしていた。日本語教師という仕事以外に、土・日を利用して涼子さんは「識字教育」のボランティア、そして、大学や日本語学校に入れない外国人のための「地方の日本語教育教室」のボランティアをずっとしていた。社会の不公平・不平等などに注目し、しかも、自分の力で何とかそれを変えようという行動に移せたのは、原動力というものが涼子さんの身にあったのだろう。それを涼子さんは、ネイティブ・アメリカンの目が「原点」だと解釈している。このような涼子さんが教室では、「権威を避けたい」、「学習者と平等でいたい」と考えるのも、当たり前で、人を納得させやすいことだろう。

一方、アメリカでの経験と比べて、韓国での経験は涼子さんの日本語教師と直接関連ある経験だと言えよう。

教室外で経験した「楽しい」外国語学習から涼子さんは外国語教育の本質を悟ったようだ。それは、「学ぶ側が勉強しようと思わないと身につかないものだ」、つまり、外国語は先生が教えることによって習得されるのではなく、学生が学ぶことによって習得されるものだ、言ってみればごく当たり前のことだが、それを涼子さんは自分の経験から学び、自分の教室内での実践を変えたのだった。さらに、学習者を信頼することによって、教室では、教師としての自分を避けることができたことも経験したのだった。

このようなことから、若手教師の涼子さんは自分の実践から達成感を得ただけではなく、自分のやっていることに自信も得られたことだろう。

以上、涼子さんの人生経験について探ってみた。ここで、言えるのは、アメリカでの留学経験が教師としてだけでなく、人間としての涼子さんに影響を与えたのだろう。社会の不公平・差別現象を体験し、それを自分の力で少しでも変え

ように思う「自己」が、ましてや、教室の中で、「教師が権威を持ち、学習者を人間として十分に尊重せず、学習者の立場に立って物事を見ない」「教師」を許せないことだろう。また、韓国で経験した韓国語の独学と「学習者を信頼した」日本語教育実践が、彼女の日本語教育に対する理解を深めたことになる。

このような経験が「今日」の教室での涼子さんの実践、彼女の「個人的実践知」を「構築」している。涼子さんが学習者の「私語」を許す裏に、学習者を人間として尊重し、彼らの心理的・社会的ニーズを読み取った以外に、外国語の「学び」そのものに対する考えがあるのだ。これについて、涼子さんは次のように語る。

涼子：彼らがその日本語を使うこと～、その教室の中で日本語を使うことに意味があったらいい。私は雑談はいちばん日本語の勉強になるんじゃないかと最近本当に思う。私はそれをして勉強してきたから、「伝えたい！」という気持ちがないと、だめだと思う。できれば、あなたの気持ちをあなたの言葉で！というのがあるから～、となると、やっぱり、伝えられる場がほしいわけよね。

これを、涼子さんが自分の取った行動の教育的意味を語ったものと理解していいだろう。彼女は、教室を学習者にとって意味のある場所にしようとし、彼らに「伝えたい」気持ちを持たせるような場所にしようとしていることが分かる。つまり、涼子さんは教室の中の言語習得が「関係構築」と切り離せないものだと考えていて、そうするために、教室という「場」を学習者のものにするのだ。このような「知識」は、まさに、彼女個人の人生経験と実践に根付いている。

しかし、このような「個人的実践知」を持つ涼子さんは、自分の行っている実践には自信が持てないのだ。

## 6. 私は「専門」の日本語教師ではない

### 6.1 涼子さんがいるコミュニティ

筆者が一年近くのフィールドワークをしていた時に、「専門」という言葉を口にするたびに、涼子さんに、「いや、私は専門の日本語教師とは言えない」と否定された。さらに、自分の行っている実践に対して、涼子さんは、何回も「私の授業を同僚たちに見せられない。見せたら、怒られるかもしれへん。いっぱい中国語話されているから、なめられてるって。」と言った。また、涼子さんは次のようなことを語ったこともある。

涼子：ある先輩の先生と話をして、その先生がね、やっぱり日本語の教師はインストラクターになってね、そういう日本語を道具だとすれば、道具を如何に扱えるかっていう、その部分だけが日本語教師として課せられたお仕事じゃないかと言う。で、私はその道具を扱うに当たっての過程をね、一緒に支えあうとか、一緒に見ていくとか、見守るとか、そういう基盤作りみたいなのも大切じゃないかと言ったら、先輩はそれこそ、学習者と教師の関係性の構築でしょう、それは技術ではないはずですっていわれて、じゃ、私は一体何のために、じゃ、私は関係性を作るためだけに授業をやってきたのかな～とかって、そうすると、日本語教師としてのプロでは、確かにないのかなって、まあ、要は仲良しを作るためにやってたのかなと思う。ちょっと、プロの日本語教師、やっぱり引かかっているかな、何をもってプロなんだと（いうのか）最近わからへん。

Connelly & Clandinin (1999: 3) は、教師の専門知識を研究する過程において気づいたのは、教師がいつも一所懸命答えようとするのは「私は何を知っているか」ではなく、「私は誰であるか」、つまりアイデンティティに関することであるという。ここから、涼子さんは先輩と同僚との対話から、教師としての自分のアイデンティティを考えていることが分かる。面白いことに、涼子さんは自分の人生経験に基づいて「私は誰であるか」を考えているのではなく、同僚や先輩の話で考えているのである。そこで、涼子さんは自分は「専門的」な日本語教師だとは言えないと主張する。

では、涼子さんはなぜこのように思ってしまうのだろうか？

筆者が行ったフィールドワークの中で、「非常勤講師室」にいるときの涼子さんについても観察し、フィールドノートを取っていた。

普段、11時ごろに涼子さんと私が非常勤講師室に到着する。このときの「非常勤講師室」にはほとんど人がいなくて、とても静かだ。私と涼子さんは、まず、当日使う教材の切り貼りや、コピーなどの仕事をする。そして、12時ごろになると、「非常勤講師室」が急ににぎやかになってくる。英語の先生たちが「非常勤講師室」のソファーに座り、大きな声で英語を話したり、笑ったりしながら、昼ごはんを食べる。一方、日本の先生たちは分散してお弁当を食べているが、あっちこっちから日本語での話し声が聞こえてくる。涼子さんの同僚のうちの二三人がよく涼子さんの隣に座って、授業のこ

とや冗談などを言いながら、昼食をする。冗談を言うときに、涼子さんはよく口を挟むが、いったん、仕事の話になると、涼子さんは黙り込んで、同僚の話の聞くことが多い。同僚たちの仕事の話の多くは、たとえば、最近中国からの若い留学生がだめだとか、授業中に先生の話の聞かないとか、アルバイトばかりして宿題をやらないとか、無断欠席や、授業中寝てしまうことなどだった。他に、同僚たちがこのような「問題学生」に対して、先生としてどのように厳しく対処して、その問題学生がどのように直って、クラスがどのようによくなかったかなどだった。

このような同僚たちの話を聞いて、涼子さんは普通、その場では何も言わないが、私と二人だけになると、涼子さんは同僚たちが授業の問題のすべてを学生のせいにするのがよくないと批判した。そして、同僚たちが自慢げに話している、学生をどのように厳しく管理するかという話に対しても涼子さんは納得できないと話す。

## 6.2. 教師が語る三種類のストーリー

Clandinin and Connelly は、長年の観察によると、教師は普段三種類のストーリーを語る (Clandinin & Connelly, 1995: 8) という。それは「秘密のストーリー」(Secret Story), 「聖なるストーリー」(Sacred Story) と「正当化ストーリー」(Cover Story) である。

「秘密のストーリー」というのは、教師が教室内で学生たちと一緒に経験しているリアルなストーリーのことである。たとえば、教師が字が書けなくて、学生たちに馬鹿にされたストーリーなどである。このようなストーリーを教師たちはよく「安心できる」場所でしか語らない。「聖なるストーリー」というのは、普通、教室外の人々の意識の中に存在し、論理的なことや、技術、哲学などが実践を導くべきだと信じる一種の観念である。「正当化ストーリー」というのは、教師たちが「聖なるストーリー」に影響され、選択的に語るストーリーのことである。なぜなら、もし「秘密のストーリー」を語ると、自分が「躊躇的で・非専門家」だと思われる恐れがあるから、教師は自分が「決断的で、専門家」だと思わせるように、教育の目標や計画・技術・評価、あるいは「正当化ストーリー」を語るのだ (Clandinin & Connelly, 1995: 15)。

涼子さんがいるコミュニティにおいて、日本語教師の「技術性」と「道具性」というものが強調されていることが分かる。先輩教師の「日本語教師がインストラクターになって」の話でも、同僚たちが語り合う「問題学生」をどのように厳

しく管理するかの話でも、いずれも、教師の技術性を強調している。この技術性が強調される考えの元に、「論理的なことや技術が実践を導くべきだ」という「聖なるストーリー」があることは明らかであろう。さらに、この論理的なことや技術が実践を導くべきだという「聖なるストーリー」は、「技術的熟達者」という教師の「専門家像」に根付いている。

「技術的熟達者」というのは、1960年代から1970年代にかけて、教育の分野で、教師の専門性に対する主流的な考えだった。その時は、科学的な原理や技術で規定される専門的能力を教師は持つべきだという主張が主流だった。この考えでの教育実践というのは、教授学や心理学の原理や技術の合理的適用であり、教師というのは、それらの原理や技術に習熟した「技術的熟達者 (technical expert)」であり、この専門家像における実践的認識は、複雑な状況や事柄を可能な限り単純に明示できる概念や原理に抽象化し一般化することによって、「確実性 (certainty)」を拡大する方向をとる (佐藤, 1993: 21)。

しかし、教職の最も顕著な特徴は「不確実性 (uncertainty)」にあり、教育の過程をすべて「確実性」で統制することは、もとより不可能である (Lortie, 1975)。さらに、もともと、教職の地位の改善と向上を目指して、医学や法律学と同じように「技術的合理主義」の考えから出発したこの「技術的熟達者」に基づく教師の「専門性」は、教育に合わないもう一つの事実は、教育の道徳的、感情的、文脈的な面と、教育の核となるケア (care) という要素を無視していることである (Sockett, 1987; Hargreaves & Goodson, 1996)。

「技術的熟達者」に基づく教師の「専門性」の中にある問題点が明らかになり、1980年代になってから、教師の実践文脈に目を向け、教職の「専門性」を教師の「実践知」と結びつける研究が新しい主流になった。そのうち、Schönの提唱している「反省的实践家」という概念が教職に応用され、「反省的实践家」という教師の専門家像が提唱されはじめた。「反省的实践家」としての教師は、「活動過程における省察 (reflection in action)」と「活動後における省察 (reflection on action)」を原理とし、「反省的实践」を行い、まさにそこにおいて専門性を発揮しているのである (佐藤, 1996)。つまり、プロの教師 (= 専門家) にとって、「経験」と「内省」と「実践」というサイクルは、教師という仕事を続ける限り、恒常的に繰り返され、「未完成の教師」(今津, 1996)として、生涯にわたり、常に学びと成長を遂げて行くのである。

しかし、「技術性」を強調する「聖なるストーリー」に影響され、涼子さんの同僚たちが、自分のリアルな実践を語り合い、それについて反省するのではなく、

「教師として、どのように技術を使って」など、いわば、自分が「有能である」という「正当化ストーリー」を語っていることが分かる。しかし、涼子さんの実践、そして、彼女の「個人的実践知」の中心を占めているのは「技術」ではない。涼子さんが「私語」を許す行為、そして、彼女の人生経験に基づいている「個人的実践知」から分かるように、学習者が「学び」の主体として尊重され、「人間」として尊重されることが、彼女の実践の核となっているのである。これが涼子さんのコミュニティにある「聖なるストーリー」と衝突してしまう。また、同僚たちが語り合う「正当化ストーリー」に影響され、涼子さんは自分の実践と日本語教師としての「専門性」に自信が持たなくなってしまっているのである。

## 7. おわりに

以上、本稿はナラティブ・インクワイアリーという手法を使い、涼子さんという日本語教師の実践、そして、彼女の「個人的実践知」、彼女のいるコミュニティにある「聖なるストーリー」、また、なぜ日本語教師の「専門性」に自信を持っていないのかについて、「場」、「時間」、「インターアクション」という「三次元」が構成するナラティブの「空間」において記述し、探ってきた。

本稿が明らかにしたように、涼子さん個人の人生経験、そして過去の日本語教育の実践から、彼女は、外国語教育の「学び」、そして、教室での教師の役割について、独特の理解を持つようになった。それが、教室での教師の権威を避け、学習者を人間として、学びの主体として十分に尊重する「個人的実践知」として反映される。「技術性」が強調される「聖なるストーリー」の基準から考えると、涼子さんの「個人的実践知」が「技術性」に見劣りする面があるかもしれない。しかし、それだから、涼子さんが「専門的」な日本語教師ではないとは言えない。むしろ、実践から養ってきた「勘」や自分の経験を内省することを通して、教室では、学習者のニーズに配慮し、学習者を学習の主体として第一に尊重する涼子さんの実践こそが教育そのものであり、「反省的实践家」としての教師の専門性の現れではないだろうか。

しかし、このような実践に涼子さんが自信を持っていないのは、彼女のコミュニティにある「聖なるストーリー」と同僚たちが語り合う「正当化ストーリー」に影響されるからである。このような「ストーリー」がコミュニティにあると、教師の実践的知識の価値が見落とされてしまい、教師は「自己」を隠してしまいがちである。教育の質を高めるために、教師が常に自分の実践を反省し、生涯発達していくような「反省的实践家」になることが必要とされる（佐藤、1996；今津、

1996)。そのためには、教師の「個人的実践知」が尊重されることが大事となる。その上で、教師同士が素直にお互いの実践の「秘密のストーリー」の語り合いを行ったとき、本当の教師の発達につながるのではないだろうか。

- 1) 「反省的实践家」はもともと、建築、都市計画、臨床心理、経営コンサルタントなどの専門家の事例研究をもとにしている。Schönは「古典的専門性」に基づく「技術的熟達者」に対抗し、複雑な課題の中に主体的に関わり、多様な領域の知を統合しつつ自らの経験から得た認識を生かしながら、活動過程において、自分の行為を自分で見つけ、対話しつつ、専門領域を超える課題に取り込んでいる専門職を「反省的实践家」と呼んでいる。

参考文献：

- 今津孝次郎 (1996) 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会  
 佐藤学 (1993) 「教師の省察と見識=教職専門性の基礎」『日本教師教育学会年報』第2号、20-35  
 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店  
 Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385  
 Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2(4), 377-387  
 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  
 Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (Eds.). (1999). *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*. New York: Teachers College Press  
 Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books  
 Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm  
 Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities. In I. F. Goodson & A. Hargreaves. (Eds.), *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 1-27  
 Lortie, D. C. (1975). *School Teacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press  
 Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. 佐藤学・秋田喜代美 [訳] (2001) 『専門家の知恵—反省的实践家は行為しながら考える—』ゆみる出版  
 Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass

Sockett, H. (1987). *Has Shulman got the strategy right?* Harvard Educational Review 57(2), 208-221

(LI Xiaobo, 深圳大学外国語学院副教授)