

研究ノート

カザフスタン人日本語教師の教育観形成

—大学教師のライフストーリーから—

Educational Perceptions of Japanese Language Teachers in Kazakhstan: An Analysis of Life Story Interviews

ショリナ ダリヤグル (Dariyagul SHORINA)

筑波大学人文社会科学部 博士後期課程

カザフスタンの日本語教育は 24 年の歴史を経て、発展してきた。本稿では、2 名のカザフスタン人日本語教師のライフストーリーを通して、教育観形成の過程を考察する。ライフストーリー・インタビューを通じて、教師自身の言語学習者経験から教師に至るまでの経験について語ってもらった。そして、教師のライフストーリーから、転機の経験を取り上げ、語りの様式に着目し、分析した。分析の結果、教育観は教師の内省的なプロセスにおいて、教師が所属している社会と囲まれているコミュニティの文脈によって変容し、形成されていることが明らかになった。

Japanese language education in Kazakhstan has expanded since its early days more than two decades ago. This paper inquires into the formation of teachers' perceptions of their educational ways and values by analyzing the life stories of two Japanese language educators in Kazakhstan. Life story-type interviews were employed to collect data on the teachers' learning and teaching experiences, and the analysis conducted is based on the turning points and pinnacles of the recorded experiences.

キーワード：カザフスタンの日本語教育 ライフストーリー 教育観 転機

Keywords: Japanese Language Education in Kazakhstan, Life Story, Educational Perceptions, Epiphany

はじめに

カザフスタンにおける日本語教育は 1992 年にアルマティ市（元首都）のカザフ国立大学に日本語コースが開設されたことから公式に始まった。当時は、専門のカザフスタン人日本語教師がおらず、日本語母語話者の専門家やボランティアが使用教材や日本語コースのカリキュラムを設定する中核的な役割を果たし、日本語教育を実施した。1997 年に卒業した第 1 期生の卒業生の数人が日本語教師として、大学に残り、母語話者の日本語教師に指導を受けながら、日本語を教え始めた。その後、現地の非母語話者の日本語教師が年々増え、教師の日本語能力と教授力を向上させるため、国際交流基金派遣の日本語教育専門家による、教師養成クラスが開かれるようになり、現在では、日本国内で教師研修を受ける機会の増え、ほぼ全員の教師が日本滞在の経験を持っている。こうした教師の増加に伴い、教師のネットワークの必要性が生じ、1998 年に「カザフスタン日本語教師会」という組織が設立された。杉浦(2007)は、2007 年時点においてカザフスタンには、43 名の日本語教師がいると報告しているが、2016 年の「カザフスタン日本語教師会」の報告によると、カザフスタン国内における日本語教師の人数が 33 名であり、日本語教師の人数が減少していることが分かる。学習者の人数に関しても、2016 年のデータでは、日本語学習者が 339 名であり、減少傾向にある。カザフスタンは日本語学習環境として、日本との接触が多いとは言えないことから、孤独な学習環境であり、教育機関以外での日本語に触れることは非常に少ない状況であった。以前と比べれば、インターネットの発展等で日本文化への接触も容易になり、日

本語母語話者と交流する機会も増えてはいる。しかしながら、カザフスタン国内において、日本語を活用する就職場が限られていることが、学習者数の減少原因の一つであると考えられる。

現在、大学生を対象にした教育機関は旧都アルマティと首都アスタナの2つの都市に集中しており、2002年にカザフスタン日本人材開発センターが設立され、一般成人をも対象にした日本語教育講座が開設されている。なお、カザフスタンの日本語教育はほとんど大学で行われており、教育は大学の教師が中心である。

24年の歴史を経たカザフスタンの日本語教育は社会の変化と共に変容し、教師にはどのような教育力が求められるかということが様々な場面で議論され、現在、教師の資質は言語に関する知識及び能力に加え教育、社会・文化の領域も求められている。教師は一般的に、「教える人」に位置付けられているが、大学という教育現場は人間の行為によって動くメカニズムを持ち、特に教師の主観的要素に影響される。大学において教師が行うことを具体的な行為としてみると、その「教える」という行為には、学習内容を決める、会議に参加する、授業の準備をする、説明する、質問する、褒める、宿題を与える等の行為が含まれる。社会的な変化を受けながら、教師は、その教師がもつ「意味」に沿って、教室内外で行為を行う。行為はある現象の意味解釈から生まれる行動であり、伊藤(2009)が指摘しているように、人々は多くの場合、程度の差こそあれ、意味解釈を行いつつ、行動し、既に確立した社会的意味を単に適用するだけでなく、個人の側でも意味修正、変更、創造を含んだ解釈活動を行う。その行為の源は信念である。教師が行う行為には、そこに影響を与えている教師の信念があり、その信念は個人の経験から発生するものである。そのため、社会から教師が持つべき信念と求められている信念に不一致が生じることも考えられ、本研究は、教師がいかにかこの乖離を乗り越えていくべきかを追究することが、筆者の研究の最終目的で、そのための調査報告である。

1. 本稿の立場

信念は教師が持っている教育観というより広い現象の一部であり、その教育観は教師が行ってきた経験や囲まれている環境等という様々な側面から成り立っている。教師の教育観はある要因に刺激を受け、変化しつつ、形成されているプロセスとして捉える必要があると考える。

言語学習に関する教師・学習者の信念を把握するために、Horwitz(1987)の質問紙を用いたピリーフ調査が用いられることが多い。しかし、そのアンケートは回答が選択肢で定められ、量的な結果しか提供できないため、教師個々の現状を把握できないという問題点がある。特定の項目について自由記述を加えた研究もあるが、信念を含む教育観の形成プロセスが見えず、調査実施時点という限られた段階の現象しか捉えていないとも言える。さらに、ピリーフ調査は、調査時点の一定期間に限定されているため、各教師により異なる教育観の変化を促したり、あるいは挙行く信念の固定化や強固される要因が見えにくい。また、教師自身の言語学習経験も重要になり、さらに教師が置かれた社会および所属しているコミュニティの影響も強いと思われ、その両者を視野に入れなければならない。そこで、より長期的に教師の人生を参照しながら、教師の教育観をプロセスとしてみることで、カザフスタン社会およびカザフスタン日本語教育の文脈の中で、教師個々にとって、何が教育観を検証する刺激となり、教育観を修正しているのか、変化させる要因は何かを把握することができる。

以上を踏まえ、本稿では、教師の教育観を環境の変化に応じて、個人的な経験を重ね、形成されていく過程として捉える。教師のライフストーリーの語りから、日本語学習者としての経験から教師に至るまでの経験が教育観形成においてどのような意味をもつ経験となっているのか、その経験がいかにか語られているかを観察する。

2. ライフストーリー研究

ライフストーリーとは個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての語りで、一人一人の教師の事情を映し出し、教師の個人史および教師自身の視点を抽出する調査方法である。

桜井(2005)は、ライフストーリー研究法を語り手の経験や見方の意味を探究する、主観的世界の解釈を重視した研究法と定義している。

(1) ライフストーリー研究の概要

ライフストーリー研究は元々「社会学の方法論としての『ライフヒストリー』1920年代に着手されたシカゴ学派による都市研究の方法に起源をもつ」(浅野 2004: 85)。手紙等の生活記録を検証し、特定の個人の行動を促す要因を探る研究方法である。その後、社会学においては主流が統計的調査法に移る傾向があり、ライフヒストリーの方法を用いた研究は急速に減少したという。しかし、1950年代に再評価され、さらに、言語は語り手の経験を意味付ける、語り手の自己像を構成する過程において、媒介的な役割を果たしているという立場から、「特定の個人が他者との対話をとおして提示する「セルフ・ナラティブ」(自己自身についての語り)に注目することで、その人物が自らにとってリアルな世界を再構成していく過程を捉えることができる」(浅野 2004: 86)とされている。ライフヒストリー研究は生活記録よりも、個人の語りを重視し、そこからライフストーリー研究法が派生した。

桜井(2012)は日本でのライフストーリーという用語について、人類学、心理学、歴史学の領域において使われ始めてわずか10余年の短い歴史で、まだ定まった研究方法がないと述べている。語りの解釈について、「語りの分析と解釈に標準的な方法があるわけではない」(p.79)と述べているが、ライフストーリーの分析には、何が語られたかという語りの内容とともに、どのように語られたかという語りの方法を分析の範囲に入れる必要があると強調している。

日本語教育においてなされてきたライフストーリーの分析には、三代(2015)が指摘しているように、手順が明確であるコーディングやカテゴリー化等を採用し、調査協力者の語りの内容のみに着目する研究が多い。このコーディングやカテゴリー化等の方法は内容を抽象化してしまうため、語りの生の声が消えてしまう恐れがあり、「語られた内容の意味を深く理解するためにこそ、いかに語られたか」(p.97)ということも考察の目を向ける必要がある主張している。

(2) 分析方法

語りの内容を理解するために、語りがどのように語られたかについて、語りの構造に着目する。三代(2015)は語りの構造には「苦難」があって、その次に「転機」が起こり、苦難が「解決」されるという3つの要素があると説明している。構造の中心である語りの転機に注目することで、語り手が何を重視しているかがわかるとも述べている。

ライフストーリー研究法は主観的世界の解釈を重視した個人についての研究である。ただし、語り手は単なる個人のみではなく、ある所属しているコミュニティ及び社会に位置付けられているため、語り手の語りには、コミュニティに流通しているストーリーと全体社会を支配しているストーリーが含まれている。桜井(2012)は語り手を独特な人物ではなく、「平均的」、「標準的」で、ある社会的なカテゴリーの成人とすることで、ライフストーリー・インタビューで語られる経験のストーリーは、単なる個人的な経験ではなく、語り手が囲まれている様々な社会文脈が読み取れると言う。語り手が属するコミュニティに流通しているモデル・ストーリーがあり、さらにそのモデル・ストーリーの背景には、全体社会の支配的なマスター・ナラティブがある。そして、語りする方法には三つのモードがあるという。その一つ目は語り手自身や私的な関係の「パーソナル・モード」、二つ目には語り手が所属するコミュニティを背景にする「集合的モード」、三つ目として、政治、国制、文化、イデオロギー等の「制度的モード」である。これらの、三種のモードに基づき、語りの様式が構成され、「語りの様式とは、個人の「パーソナル・ストーリー」、コミュニティにおける「モデル・ストーリー」、全体社会(国民社会や地域規模の国際社会など)の「マスター・ナラティブ」に分けられるとする(桜井 2012: 104)。このように語り手がどの程度モデル・ストーリーとマスター・ナラティブに対して同調しているかが、語り手の独特なライフストーリーとして成立するのである。

本稿では、語りの転機に着目し、語りの構造を分析する。さらに、社会的側面を語りのモードに基づき、考察する。

3. 調査手続

カザフスタン人の大学の日本語教師のライフストーリー研究を行うため、2015年7月から9月にかけて、12名のカザフスタン人日本語教師を対象として、ライフストーリー・インタビューを行った。教師の教育観形成をカザフスタンの文脈で把握し、また、日本語学習を、学習者として経験した教師のスト

ーリーとして認め、現地の非母語話者日本語教師を対象にした。調査協力者は全員が筆者とは個人的面識があるが、それは、知り合いの教師に協力を依頼したということではなく、カザフスタンの日本語教育の世界は狭く、現地教師の互いの関わりが強いためである。

調査協力を依頼する際には、筆者が協力者の職場を訪ね、口頭で、また電子メールで協力の依頼をした。協力の承認を得て、インタビューの日程と場所を協力者の都合に合わせた。インタビューの場所は協力者の職場の会議室等を利用し、自由に話せるスペースを確保した。

インタビュー当日に、インタビューの方法とインタビュー後のデータの扱いについて改めて説明した。非構造化インタビューであったが、調査者から、調査協力者の日本語学習動機、学習方法など、日本語の学習経験について尋ね、次に教師としての経験について語ってもらった。基本的には、語り手に自由に話せるように配慮した。語りの途中で、調査者からの確認の質問もあった。

インタビュー内容は、協力者の許可を得て、録音した。文字化に当たっては、桜井(2013)の指摘するように、文字化は会話分析で行われている詳細なものではないが、インタビュー状況や語りの特性が明確に分かるレベルで、筆者が文字化し、教師の発話の先頭には、各教師を表すアルファベット文字を、筆者の発話にはQをつけ、全ての発話に通し番号を付けた。調査対象者の教授歴が5年から12年までの幅がある。そこで、12名の教授歴の平均に近い8年の教授経験のある教師2名(AとZ)に絞ることとする。2名は異なる所属教育機関で、教師A、教師Zの2名のライフストーリー・インタビューのデータを扱う。

インタビューでの使用言語はロシア語およびカザフ語であったが、途中で日本語の「先生」、「考えさせる」等の日本語が発話されることも多少あった。文字化されたトランスクリプトの和訳作業は筆者が行った。なお、翻訳による意味のズレを避けるため、作成したトランスクリプトの内容を調査協力者に確認してもらった。

4. 分析

本稿では、収集したライフストーリーのデータを語りの構造及び語りの様式に着目し、分析を行う。桜井(2002)は、語り手が転機と捉えている出来事の重要性を強調し、「経験をもとにした主観的なリアリティの変化のことであり、新しい意味体系の獲得過程のことであり」(桜井2002:236)と述べている。語りの構造に関して、教師Aと教師Zの語りから、転機の出来事が読み取れる部分を取り出し、教育観形成をプロセスとして考察するために、教師の語りには、どのような転機があって、その転機がどのような変化を促し、教育観形成にどのように意味づけられているかを分析の対象とした。

(1) 教師Aの転機の語り

以下に、教師Aのライフストーリーからの転機の出来事を取り上げ、①日本語学習開始のきっかけ、②成績低下と学習意欲の関係、③母語話者教師と学習意欲の関係、④日本語教師になったきっかけ、⑤初期段階の教師、⑥教師としての反省点、⑦教師の役割を振り返る、に分けて記述する。①から④までの出来事は日本語学習者としての語り、⑤から⑦までが日本語教師の視点である。

① 日本語学習開始のきっかけ

教師Aは言語を学習したいという要望があって、日本語学習を開始した。入学した段階では、日本について「発展している国」といふ大雑把なイメージしか持っていなかったと言う。日本があまり知られておらず、よく分からない国のように捉えていたため、具体的な学習目標を持たないまま入学した。また、日本語専攻に入学することで、国費学生として学べるという経済的な面が言語を選択する優先的なファクターとなっていた。この日本語学習者になったという転機の刺激が日本や日本語に直接な関係が薄い。別の問題を解決するために、起こったエピソードである。

A1：文学が好きで、言語に興味を持っていました。日本についてあまり知りませんでしたが、日本という国を尊敬する気持ちがありました。日本は私にとって、ミステリアスで、よく知らない世界でした。そして、同時に英語も勉強できるのが気に入りました。もちろん、さらに、奨学金があるのは、一番大きい理由です。日本語はロマンチックで、面白い趣味という感じでした。最初は、日本語を勉強すれば、これができるとか、全然考えていませんでした。例えば、このレベルになったら、この仕事ができるとか、具体的な計画は全くありませんでした。

② 成績低下と学習意欲の関係

教師 A は日本語学習開始から 1 年目は熱心に学習に取り組まず、趣味として、軽く捉えていた結果、成績が悪くなった。しかし、そのことが自分の日本語学習に対する態度を見直すきっかけとなった。自分の日本語能力が低く評価されたことが、日本語学習に取り組もうという決意となった。日本語を身に付けたいという気持ちになり、日本語との関わりが強くなる。

A2：1 年生は日本語がファンタジイのような世界で、ただの時間の過ごし方という感じでした。ちょっと恥ずかしい話ですが、日本語の試験でぎりぎりの C をとってしまって、しかもおおまけの C でした。そのせいで奨学金がもらえなくなりました。その時、ファンタジイのような世界から、目が覚めました。よく考えはじめました。私は誰なのか、私は何をやっているだろう！

Q3：やる気がなかった理由は？

A3：やる気がありませんでした。何というか、勉強より、他のことに夢中になっていました。初恋とか、友人関係です。私たち、クラスのみんなは仲がよくて、とても楽しかったです。こんなに、たくさんの友達ができたのは、初めてでした。友達の方が優先で、勉強には障害となりました。

③ 母語話者教師と学習意欲の関係

教師 A は日本語母語話者の教師に日本語を教えてもらった。教師 A は母語話者の授業に対して、不満の気持ちを有している。その原因は母語話者の教師が日本語教育を専門としている教師ではなく、教師が使う日本語が難しく、授業の内容も難しかったことである。しかし、ちょうど日本語学習に真剣に取り組もうと決断したとき、新しい母語話者の教師が来て、学習成果が得られたと言う。新しい教師は他の教師と異なり、学習者のことを見て、対応していた。さらに、自分の日本語の初級レベルのギャップを埋めるために、現地の教師に依頼し、個別に学習したと言う。「その先生のおかげで」と自らの日本語学習成果を関連づけている。

A5：大学は 10 人の日本人の教師がいました。しかし、その中で、一人も外国人に日本語を教えるという専門ではありませんでした。私は 7 人の日本人の教師から授業を受けてきました。とても難しかったです。例えば、2 年性の時、一人の先生が経済についての新聞記事を持ってきて、それを授業で読みました。先生はすごく面白そうで、1 時間ぐらい記事の内容を一生懸命説明していました。でも、私たちは何も分かっていないということが分かっていなかったようです。その状況が良くなったのは、新しい先生が来たときです。その先生も日本人でしたが、私たちの反応を見て、分かったか分からなかったかをよく見て、細く、詳しく、詳しく説明してくれました。それは、3-4 年の時でした。ちょうど私が日本語の勉強に集中しようと決めたときです。その先生のおかげで、卒業した時はある程度のレベルでした。

④ 日本語教師になったきっかけ

教師 A は大学を卒業し、大学に日本語の教師として残った。それと同時にある日本企業の会社に入った。しかし、職場では、日本語を使う必要があまりなく、日本語を忘れてしまうのが心配で会社をやめ、日本語教師として活躍することを決断したと言う。教師になったという転機は、学習者に日本語を教えたいという目的より、自分のものとして身につけた日本語を失いたくないという気持ちが強いと述べる。

A12：大学を卒業して、日本語教師になりました。同時にある会社で働いていました。会社の方が経済的によく、安定した会社でしたが、結局大学での仕事を選びました。その時、社長はすごくがっかりしましたが、私は地位ではなくて、日本語と直接は関係がある仕事をしたいと言いました。会社の方は書類だけの業務で、会社に残っていたら日本語を忘れていたと思います。

⑤ 初期段階の教師

教師Aは教師になったばかりの頃は、自分が受けてきた授業のモデルではなく、コミュニケーション能力の養成を中心とした英語コースでの教え方を参考にしたと言う。また、情意的な面としても、学習者を教師に感情的に依存させ、学習者にとって最も重要な人物になりたかったと語っている。つまり、「印象に残る授業」を目指し、工夫したと言う。自分の授業を学習者がどの程度感動しているかについて、とても気になっていた。

A21：日本語を教え始めたとき、英語のコースに興味があつて、英語コースと同じ教え方で日本語を教えていました。学生のアウトプットが重要だと思っていたので、学生がたくさん話すように授業をやっていました。決まっている表現を何回も言わせました。私の教え方は当時の日本人の教え方とずいぶん違っていました。英語のコースで教えてもらった教え方が気に入って、同じようにやっていました。

A22：また、もう一つの要素があつて、私は感情的で、演じて、感動させるのが好きです。授業の時も学生を感動させて、私に憧れて欲しかったです。それは、私の生きがいでした。結局、学生は私に憧れていて、私は神様のような存在でした。そういう学生の反応は私にとって当たり前のことでした。そういう感情に依存していました。学期が終わって、私が別のクラスを担当することになった時は、学生が泣いていました。今では、それは愚かなことだと分かっています。

⑥ 教師としての反省点

教師Aは自分の教え方について、学習者が全く自律していなかったという問題に繋がったと言う。その気づきは日本に留学し、日本の大学で受けた指導法を経験した時である。言語学習に成功するためには教師が主導するのではなく、学習者自身の努力が必要だと考えるようになった。教師が日本語の能力を向上させるという役割だけではなく、言語学習において教師と学習者、それぞれの役割について考え直す契機となった。

A26：猛練習は最初の段階ではいいかもしれませんが、いつもそのやり方ではだめだと思います。日本語は英語とまったく違うので、英語学習のような練習では日本語の文法を覚えることができません。漢字などがありますから、日本語を勉強している学生は自分の努力と意欲が必要です。自分のビジョンが必要です。つまり、日本語を学習させる刺激が教師への憧れや好きな教師に言われたことだけでは、不十分で自分の内発的な刺激が必要です。教師がやってほしいことをするだけではなく、つまり、学生は自分を観察して、自分がいる環境を評価して、成長するために自らの努力がないといけません。もちろん、教師にもらうリソースも使いながら、つまり、私は学生にとって一番重要な存在になりたくて、やりすぎました。他の教師がクラスに入ると焼き餅を焼いて、子供みたいでした。そういうこともありましたが、それも多分成長のプロセスで、その段階を経験することも重要です。

⑦ 教師の役割を振り返る

教師Aは日本留学後、大学の教師は言語の知識を与え、練習をさせるだけではなく、学習者個々の全体的な成長を支援することであると教師の役割について考え直した。日本語の授業は知識を与えるだけではなく、学習者の個性を尊重し、学習者を社会の1人として力を伸ばすことが重要だと語った。

A28：日本で修士過程に入ったときは、びっくりしました。私を感動させる教師が誰もいなくて、自分から積極的に勉強に取り組まないといけない環境でした。あなたのことを誰も心配していません。その時、教師として、自分の5年間を振り返ってみると、私のスタイルは言語コースのような教え方だったと思います。でも、言語コースの教え方はコースの教え方だと分かりました。大学は教育がもっと深くて、学生の人間形成も重要です。

Q7：人間形成というのは？

A29：猛練習はもちろん効果がありますが、そればかりだとよくないです。最も重要なのは、学生を普通の人間、個人として見て、話をして、将来したい仕事とか、自分のレベルの評価とか、計画、趣味、気持ちについて聞いて、でもそれに対してははっきりした対応をするのではなく、霧のような状況のままにして、学生が自分で解決するようにさせています。

教師Aの日本語学習者としての語りは、日本語学習をある事情によって始め、日本語の成績が低下したことが刺激になり、日本語を熱心に学習するという決断の結果、大学を卒業する時、必要な日本語能力があり、日本語に対する愛情を持ったという転機の出来事から成り立っている。そして、教師としての教師Aの語りは教師が演技者で印象に残る授業を目指したという立場から学習者を支援する教師になったという変化が起こった。教師Aにとって、②の成績低下と③の日本語母語話者の教師の経験が中心的な転機であった。さらに、教師として留学した時、また学習者の立場に戻り、新たな日本語教育環境の経験が教師Aを大きく変えた。

(2) 教師Zの転機の語り

次に、教師Zの転機の出来事を、①日本語学習開始のきっかけ、②日本語学習の楽しさ、③教師になったきっかけ、④-1 初期段階の教師の授業、④-2 初期段階の教師の情意面、⑤留学経験、⑥学習者の学習意欲低下に対する対応、⑦学習者の自律性、に分けて記述する。なお、①から③までの語りは学習者としての語りである。

① 日本語学習開始のきっかけ

教師Zは高校で、将来の専門について経済を学ぶという考えを持っていた。しかし、国費の試験には合格できず、急に日本語を学習することを決めたとする。教師Zは日本語学習を選択した理由について、具体的な理由があまりないようであった。その一方で、子供の時の日本と関連する出来事も語られた。

Z2：高校までは日本語を習うとは考えもしませんでした。私は数学が得意で成績もAでした。でも、一番大切な試験の結果が1点足りなくて、Bになってしまいました。その時すごく落ち込んでいました。それまでは、いつもAでしたから。それで、2週間ぐらい考えて、日本語を習うことにしました。それまでは、日本語についてなんとも思っていなかったんです。

Q3：それは、どうしてでしょうか。日本について何かを見たとか？

Z4：いいえ、経済学部に入學しないと決めるときは、何か人文系のものを習おうと思って、日本語にしました。理由はよく分かりませんが、そう決めるとき、お父さんが、お前は子供の時、箸のようなスティックを持って「私は日本人です。日本人です。日本語を勉強するよ」と言っていたねという話を教えてくれました。また、日本語で話している振りをしていたそうですが、私の周りには日本語を使う人が誰もいませんでした。テレビやラジオで日本語を聞いたかもしれません。その時、4歳ぐらいでしたが、その後、日本語と全然関わることがありませんでした。

② 日本語学習の楽しさ

教師Zは日本語学習が容易ではなかったという例として、入學した学習者の人数が2カ月後急に減ったことを挙げている。しかし、教師Zにとっては、母語との共通点があるので、日本語の文法は分かりやすかった。また、若い母語話者の教師と仲が良く、日本語をコミュニケーションの手段として使う機会が多くあったことが日本語学習に好影響を与えた。

Z14: 私たちが入学した時、学生はたくさんいましたが、2カ月後に難しいと言って辞めた人がたくさんいます。結局5人だけが残りました。でも、私には日本語の文法が難しくなかったです。母語にとっても似ていますから。漢字はもちろん、覚えるのは大変でした。一生懸命書いて、暗記しました。また、若い日本人の教師がいて、その日本人も寮に住んでいたのも、よく一緒に遊びました。若い女性で、たくさんの日本人の知り合いがいて、毎週末はみんなで公園に行ったりして、遊びました。いつも日本語を使っている、授業の時もジェスチャーで教えてもらって、私たちはその説明を聞いてみて、簡単な日本語で理解したことを伝えようとしていました。とても面白かったです。とても楽しい時期でした。

③ 教師になったきっかけ

教師Zは5年間大学で日本語を習って、高成績で大学を卒業したと言う。当時別の都市に行き、いい就職につきたいという希望があった。しかしながら、日本語を活かす仕事が全くなく、大学の先生に呼ばれて、卒業した大学に戻り、日本語教師を始めた。

Z9: 卒業して、成績が全部Aでした。**市に行って、そこでいい仕事を探そうと思いました。大学の先生に教師として大学に残るように言われましたが、私は「いいえ、他の仕事をしたいです」と言って断りました。

Z11: 何かある組織、大使館、外務所など、そういうところで働きたかったです。一週間**市にいて、いろいろな会社からの募集がありましたが、5年間日本語を勉強して、仕事で日本語が使えないのはもったいないと思いました。そして、毎日大学の先生から「仕事を見つけたか。戻ってくれないか」というメールが来て、結局先生から「そこは、もう仕事がないから、戻ってきて。ここは担当できるクラスがあるから..」という連絡が来て、戻ってきました。日本語を教えることは、何をすればいいか全く分かっていませんでした。

④-1 初期段階の教師の授業

未経験者の教師Zが初めて担当したクラスはゼロから日本語を学習し始めるクラスでなかったため、それを困難に感じたと言う。具体的にどのように教えればいいのか分からなかったし、さらに、自分は日本語話者ではないので、いい授業ができないという悩みもあった。教師Zは自分が受けてきた授業を参考に、授業中日本語だけを使うように努力し、学習者が理解できたかどうか心配であったが、お互いに慣れてきた時には、その問題を解決できた。

Z29: 教える経験がない人はいつも第二外国語のクラスで教え始めますが、私もそうしたかったです。しかしながら、先生にすぐ2年の総合日本語を担当するよう言われて、大変でした。私のレベルではできないでしょう!と思って、どうすればいいか全く分からなくて

Q10: 何が大変でしたか。

Z30: 私は母語話者ではなかったので、教師として認めてもらえるかと心配でした。私は母語話者の授業を受けてきましたから、私の前にそのクラスを担当した教師はもう教授能力があって、学生は他の教師、母語話者の教師の授業の方が気に入っていたと感じました。

Q11: そのように言われたことがありますか。

Z32: 言われたことはありませんが、学生は授業の時、**先生の授業でこのことをやったとか、生花について説明を聞いたとか言っていました。でも、私は日本に行ったことがなくて、その知識が不足していました。それは自分でも分かっていました。

Z34: 授業の準備で徹夜していました。最初から母語を使わないで、全部日本語で説明するように頑張りました。学生はまだ私のやりかたにまだ慣れてれていないと感じていましたが、一カ月後にはもうお互いに自由に話せる雰囲気になりました。学生は分からなかったところをすぐ自由に言えるようになりました。

④-2 初期段階の教師の情意面

教師Zは学習者の授業に対する適切な態度を確保するために「厳しかった」と語っている。その厳し

さで効果がなかった時は、自分より権威のある母語話者の教師に頼み、学習者のマナーを直していた。また、自分が日本語母語話者ではないことで、学習者が損していると思いながら、授業を担当した。

Z37：私は厳しかったけど、学生はそれが好きでした。でも、最初は大変でした。時々、日本人の先生に頼んで、遅刻と欠席する学生に注意するように。私たちは日本人と考え方が違うので、日本人の先生にそうしないように頼んでいました。私も厳しかったですが、いつも私は母語話者ではなくて、学生のことを可哀想に思っていました。いつも自分が受けた母語話者の教師の授業を思い出して、そのように説明できなかったのが、大変でした。

⑤ 留学経験

日本で教師研修を受け、母語話者ではないコンプレックスがなくなり、日本で経験したことを活かしたいという気持ちが強くなり、教師として、自分の活躍を楽しむようになったと言う。

Z42：日本で教師研修を受けて、帰国した時は、教えることが好きになりました。いろいろなことを自分の目でみたので、それを全部学生に伝えたかったです。自分の中も「自分が経験したことがないから、教えられるか」という不安なくなって、発表の仕方等、全部自分でやってみたことなので、自信を持って教えられると、やる気が大きくなりました。

⑥ 学習者の学習意欲低下に対する対応

教師 Z は学習意欲の低下の問題を解決する手法として、「学生と話す」ことを行っている。学習者の悩みや心配について話し、励ますことによって、学習動機を維持することができるという。また、動機減退の原因が、学習者の理解であるため、いつでも確認できる環境を提供していた。そのために、教師と学習者間の信頼関係が重要な条件になる。さらに、教師 Z は非母語話者の同僚にも、同じことを提案しており、リーダー的な立場になったという変化が見られる。

Z49：そういう学生はいますね。それで、私達は努力しています。同僚にも言っています、もし、動機がない学生がいたらもう一度みて、学生と話せるような関係を作って、学生の関心が戻るように何かをしないとイケません。個別に話をしたほうがいいです。また、他の教師に頼んでチームで授業をやっています。ある教師の説明が分かりますが、別の教師の説明が分かりません、そうならないように二人で交代して授業に入っています。木曜日は私で、火曜日はもう一人、別の教師が入っています。例えば、学生が何か分らなかった場合、100回同じ教師に聞くのは恥ずかしいかもしれません。それで、次の授業で他の教師に聞こうと思うかもしれません。だから、何か分からないことがあったら、教師に聞いてくださいと言います。質問はいつでもいいと言っています。

⑦ 学習者の自律性

教師 Z は自律性について、教師の働きかけが不可欠のものであると考えている。特に初級レベルの段階では、教師の「努力」が必要である。教師が努力すれば、効果があると語り、学習者の自律性を育成するために、授業外の時間を使用し、「自律性」について話していた。

Z54：自分の学生は自律的だと思います。でも、そのために、1年のとき、説明しないとイケません。私は説明しています。例えば、今日は土曜日で、授業がありませんが、朝8時に来るように言って、学生を集めます。「クラスの時間」を行います。その時「両親がみなさんのためにやっていることについて毎日考えなければなりません。毎日、ちゃんと勉強したか、両親はお金を払っていますから」等の話をします。そうすると学生は慣れてきます。学生は自律と責任感とは何か、分かってきます。一ヶ月ぐらい、このようにして、たくさん説明しないとイケません。時間をかけなければなりません。そうすると、教師にとって後は楽です。学生はもう自分で分かります。でも、最初はたくさん指導しないとイケません。

教師Zは偶然日本語学習を始めるが、仲のいい母語話者教師がいて、成績もよく、日本語学習を楽しんでいた。しかし、成績が高かった教師Zは、卒業後は就職の問題に直面する。日本語を使用し、カザフスタンと日本間の仕事に関わりたいという計画を持ち、日本語を教えることは全く考えていなかった。結局、日本語教師になったという転機は、努力し身に付けた日本語に対する価値観が強かったからである。初期段階において、教授法等に困難を感じた。さらに、日本語の授業が母語話者教師の方が望ましいという考えが強く、母語話者ではない自分に劣等感を感じた。⑤の留学経験が日本語の能力を向上したことより、実際に日本語や日本文化に接触し、自分の同じように非母語話者である学習者にそれを伝えられ強いやる気と教師としての自信に繋がった。そして、初期段階に比べ、何をどのように教えるかという教師の課題から、授業外の時間も使用し、学習者の視点を重視する環境について考えるようになった。

転機の語りには何らかの刺激があり、その結果、ある変化が起こるという流れであり、人間は様々な刺激によって、ものの見方を変えるものと思われる。教師Aと教師Zは経験してきた転機の中には、失敗という転機のエピソードであっても、それを肯定的に捉え、「それも多分成長のプロセスで、その段階を経験することも重要」という自らの人生において、より良い変化を促す重要な条件であることが分かる。

5. 考察

前節で取り上げた転機の出来事は教師の個人的経験でありながら、それに周りの環境が強く影響を与えていることが分かる。本節では、考察の方法として、語りの様式のモードに合わせ、個人に関わる語りをパーソナル・ストーリーと、語り手のコミュニティである日本語学習と日本語教育に関わる語りをモデル・ストーリーに分ける。さらに、語り手が所属しているコミュニティを超えて、全体社会に関わる語りをマスター・ナラティブとして取り上げる。それぞれの3つのモードを【 】に示しながら、教師の教育観形成との関係を考察する。

(1) 教師Aの語り様式

まず①では、教師Aは日本語学習開始のきっかけについての語りを【個人】のレベルで「よく知らない国」と語っているが、日本に関する「発展している国」という【全体社会】の背景があり、それについて、日本語に対して、「よく知られていない言語」というイメージを持ち、「ミステリアスな世界」であっても、日本や日本語を肯定的に捉え、好奇心を持っている。学費に関わる「国費学生」の要因も【全体社会】の状況に基づき、日本語を学習することを選択する。その一方で、「よく知られていない」という語りの背景には、当時のカザフスタンの【全体社会】は日本語を活用できる職場が非常に少ないという現状があり、教師Aは具体的な学習目標がない状態のまま入学したのである。

次の②では、日本語学習開始から、動機があまりなかった原因について【自己】の「遊び」が多かったとかたっているが、試験の結果では、【自己】の日本語学習に対する態度を見直す刺激となり、転機の語りでもある。

以上の転機の語りでは、【コミュニティ】雰囲気は学習に適切ではなく、日本語学習の障害となっている「仲間」以外にも、受けてきた授業が影響していると思われる。以上の語りでは、成績が低下した際、日本語学習に熱心に取り組む動機付けとなったという転機の語りであるが、③の転機以前の学習経験の語りは、日本語の教師についての【個人】ストーリーである。言語学習はネイティブ教師による授業を受けた方が、言語学習成果が高いと思われる傾向がある。このネイティブ教師に関するモデル・ストーリーは、特に日本人が少ないカザフスタンの日本語学習の【コミュニティ】にも当てはまる。日本人に接触する機会が少ない中で、教師Aは恵まれた環境にあり、ネイティブ教師の授業を受けてきた。しかしながら、教師Aは、母語話者の授業に対して【個人】の不満を語る。日本語母語話者であっても、日本語を教えることができるというわけではなく、かえって学習者に困難を与えると語っている。一方で、「いい先生」「努力する先生」と評価している母語話者の「新しい先生」が他の教師と異なる点は、学習者の理解を確認しながら授業を進めていたという点である。「新しい先生」という【コミュニティ】の変化が動機の表れにおいて転機になっていると言えよう。

④では、【全体社会】は外国語の習得は国際的な就職に繋がるというモデルが強く、多くの学習者が大使館や日本企業に就職することを目指した。【全体社会】においてそのような職種はステータスと給料

が高く、魅力がある。教師 A も、社会に支配しているモデルに沿って、卒業後、日本企業で働いたという経験を語る。しかしながら、日本語を活かしていないというファクターがあったため、会社を辞め、【全体社会】に反して、日本語教師を選択したという語りである。

⑤は教師になった頃、自分が受けてきた母語話者の授業とは異なる授業を目指した。言語学習は話す能力が重要する英語教育の【コミュニティ】のモデルを参照しながら、話す練習を中心に授業を行う。その時、学習者の動機付けのため、教師のパフォーマンス力に頼ったという【個人】を語っている。

⑥では、今の【個人】の立場から、自分の授業は問題点があったと語っている。以上の語りから効果的な教え方について、積極的に話す練習をさせ、コミュニケーション重視型の英語教育【コミュニティ】の影響が見られる。その英語教育の【コミュニティ】を反する転機には、別のモデル・ストーリーが流通している日本の【コミュニティ】および【全体社会】に囲まれた経験が影響している。その新しい【コミュニティ】には、学習動機は、教師による刺激に応じて、発生するものではなく、学習者の自らの「ビジョン」が必要である。学習者のいわゆる自己決定の姿勢が求められる。言語学習に成功するためには、学習者自身の努力が必要だと考えるようになった。

⑦は、さらに、教師 A は留学後、大学の教師は言語の知識を与え、練習をさせるだけではなく、学習者を個々の全体的な成長を支援することであると、【個人】の役割について考え直したという。今の職場において、その発想を中心に、授業に取り組んでおり、学習者主体の【コミュニティ】を作ろうとしている。

(2) 教師 Z の語り様式

①では、教師 Z は経済を学ぶ予定であったが、試験に合格できず、別の選択をせざるをえなかった状況になったという【個人】を語る。日本語学習は国費で入学できる専攻であったという【全体社会】の背景がある。さらに、日本語を学習するという転機以前は子供の時、日本に対する肯定的な【個人】があり、日本に接触する機会が少ない【全体社会】において、幼少期の日本文化との接触が印象的であった。

次の②は、教師 Z 【個人】にとっては、日本語は母語との共通点があることと、若い母語話者の教師と仲が良く、日本語をコミュニケーションの手段として使う機会がたくさんあったことが日本語学習に対して好奇心と楽しみを保持し、影響を与えた。

③では、教師 Z は 5 年間大学で日本語を習って、高成績で大学を卒業したと言う。外国語ができれば、いい就職に繋がるという【全体社会】の背景があり、教師 Z は積極的に就職活動に取り組む。一方で、日本語教育【コミュニティ】において、大学の方は教師不足で、優秀な卒業生を教師として確保する要望があった。大学を卒業し、全く違う分野で活躍する卒業者も少なくない。しかしながら、教師 Z は努力して覚えた日本語が使えないのは、非常にもったいないという気持ちで、【全体社会】に反して、教師になる決断する【個人】の姿がある。

④-1 では、未経験者の【個人】である、教師 Z が初めて担当したクラスはゼロから日本語を学習始めるクラスでなかったため、それを困難に感じたという。具体的にどのように教えればいいのか分からなかったし、さらに、自分は日本語話者ではないので、いい授業ができないという悩みもあった。自分が経験した母語話者の授業に対する肯定的な評価と学習者【コミュニティ】において「母語話者の授業がいい」というモデルがある。それは、言語能力に関わるものだけではなく、日本にあまり接触できない【全体社会】に対して、日本文化と社会について「説明できない」という不安もあった。教師 Z は自分が受けてきた授業を参考に、授業中日本語だけを使うようにしていた。それは、【コミュニティ】のモデルに対応する方法でもあった。そして、【コミュニティ】との信頼関係の重要性が語られた。

④-2 は、学習者の【コミュニティ】に対して、学習者が損していると思いがあったが、母語話者ではない教師 Z は学習者の授業に対する適切な態度を確保するために「私は厳しかった」という手法を使用した。しかし、自分の力が足りないときは、母語話者の教師に頼んで、学習者のマナーを直していた。

⑤は、学習者の【コミュニティ】では、留学経験がある教師は評価されているため、留学経験は教師として、【個人】の自身に繋がった。母語話者ではないというコンプレックスがなくなった。さらに、日本の【コミュニティ】で経験して得たことを教師として活かしたいという気持ちになり、教師として、自分の活躍を楽しむようになったと言う。

⑥は、日本語で授業を受けてきた教師 Z は、学習者の理解を得ることは、教師の務めである。「同僚に

もそう言っている」教師は【個人】の経験を重ね、若手の教師にアドバイスを与える立場になった。

⑦の自律学習は【全体社会】での教育の指針となっていることもあり、自律学習を肯定的に捉えており、学習者の自律性を育成したいという姿が見られる。しかし、【個人】としては学習者がすでに自律していないという前提で、自律性の重要性について「話をする」ことが必要であると語っている。教師からの指示がなくても、自発的に学習することを目指している。

(3) 総合考察

本稿では、「何を語ったか」とともに、「いかに語ったか」ということから教師の教育形成の過程を考察した。教師Aと教師Zは、日本語学習を始めたきっかけが日本・日本語に対する内発的な動機を持ってなく、社会的に流通している日本のイメージであった。人間は新しい言語を学習し始めるきっかけが偶然であることが多い。しかしながら、日本語学習を通して、日本語との繋がりが強くなり、卒業後は日本語を生かしたいという気持ちが強く、教師を職業として選択することから、習得した言語を使用できないことは、自分の損失として捉えてしまうことが分かる。

日本に留学した経験は教師Aと教師Zにとって最も転機的な出来事の一つである。しかも、留学中に得た知識が当然重要であるが、日本社会との接触が「自分が変わった」という変容に繋がった。初期段階の非母語話者教師は、日本語学習者の経験があっても、具体的な教え方に関して、知識と経験が不足している。そのために、教授法だけに固執することが多い。しかし、教授経験を重ねることに連れて、自分の役割がことばを教えることだけではないという教育観の変化がみられる。教師Aの場合は「人間形成も重要」という語りと、教師Zの場合は「学生と話をする」という語りから、教師と学習者間の信頼関係も重視し、現場の実践に取り組んでいる様子である。

教師のライフストーリーから、教育観は社会的に形成されていることが分かる。例えば、「今」の立場から教師Aと教師Zは社会的に流通しているモデルに沿って、自律性を重視した実践を行っていることが分かる。両者の異なりは、教師Aは学習者の個性を無視せずに、学習者に自ら対応する能力を育てたいようである。それに対して、教師Zは学習者に「毎日、自分で勉強する」という学習習慣を身に付けたいという観点で自律性の育成を捉えている。

6. 終わりに

本稿は、教師が持っている教育観の形成について、教師自己の言語学習者としての経験および教師としての教育実践を併せて考察した。

教育観の変容が教師の発達プロセスであり、教師の成長として捉えることを試みた。教師のライフストーリー研究は、日本語教育が求める教育改善との直接的な関わりが見えにくいかもしれない。しかし、教師の教育観の変容を「成長」という観点から捉えると、ライフストーリーは教師自身が自己の変化に気づく可能性を大いに与えるものと考えられる。今後は教師にとって自己のライフストーリーを語ることで自分がどのような意味をもつかを明らかにしていきたい。

また、個々の教育観は個人の経験から派生するものであるが、その個人の経験には、社会的な文脈の影響が非常に大きいと確認できた。教師Aと教師Zのライフストーリーには、学習者に育成したい能力に関して、書く能力や聴解力等を向上したいという言語のスキルに関わる能力についてあまり語られていないという特徴が見られる。本稿は一般化を目指したものではないが、教師Aと教師Zのライフストーリーから、「教師」という自己像の役割を教授法だけに限定し、日本語を教えるという狭い範囲の捉え方から、教室と大学を超え、「日本語を教えるだけではない」という社会的な役割へ見方が広がったことが明らかになった。教師Aと教師Zは日本語教育の目的として、言語のスキルを習得することを目指す「道具主義的目的(instrumental goal)」より、人材の育成を目指す「教育目的(educational goal)」の側面を重視していることが分かる。その教育観の変化は、カザフスタンが日本語をあまり活用できない孤独な学習環境であるという要因で起こっているかもしれない。今後は、大学教育における日本語教育の目的にはどのような要素があるのかについて、分析を深めることで、カザフスタン社会において日本語教育の新たな位置付けができると思われる。

参考文献

- 浅野信彦 (2004) 「教師教育研究におけるライフストーリー分析の視点—学校の組織的文脈に焦点をあてて—」『文教大学教育学部紀要』38, pp. 83-93.
- 石川良子 (2010) 「分からないことが分かる」ということ—調査協力者への共感をめぐって『質的心理学フォーラム』1, pp. 21-31.
- 石川良子 (2012) 「ライフストーリー研究における調査者の経験の自己言及記述の意義—インタビューの対話性に着目して—」『年報社会学論集』25, pp. 1-12.
- 伊藤勇 (2009) 「質的インタビュー調査の再概念化」『福井大学教育地域科学部紀要: 第Ⅲ部社会科学』64, pp. 1-31.
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの書き方』せりか書房
- 桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文堂
- 桜井厚・小林多寿子(編) (2005) 『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
- 杉浦千里 (2007) 「カザフスタンにおける日本語教育の現状と課題」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』22, pp. 121-128.
- 高井良健一 (1996) 「教師のライフストーリー研究方法論の新たな方向—ライフストリート解釈正統化論理に着目して—」『学校教育研究』11, pp. 65-78.
- 塚田守 (2008) 「ライフストーリー・インタビューの可能性」『椋山女子園大学研究論集社会科学篇』39, pp. 1-12.
- 藤田美保 (2003) 「『転機』を視点とする教師の発達過程に関する事例研究—年配教師のライフストーリーの記述から—」『教育学論集』29, pp. 24-35.
- 平山満義 (2009) 「教授行為の語源および教師効果の研究」『教育方法学研究』16, pp. 45-62.
- 三代純平 (2003) 「「この私」を語る意味—「個の文化」実践としての総合活動日本語教育において—」『21世紀の「日本事情」』5, pp. 76-94.
- 三代純平 (2014) 「日本語教育におけるライフストーリー研究の現在—その課題と可能性について—」『リテラシーズ』14, pp. 1-10.
- やまだようこ(編) (2007) 『質的心理学の方法—語りをきく—』新曜社
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying Student Beliefs about Language Learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. 119-129. London: Prentice Hall International