

## 欧州における日本語教師たちの学習共同体の形成（1）

### The formation of learning community of Japanese language teachers in Europe (1).

宮 崎 充 治\*

Michiharu MIYAZAKI\*

#### 要 旨

本研究はヨーロッパにおける日本語教師たちの学習共同体、「ことば×ドラマ」プロジェクトに参加する英国の日本語教師たちに焦点をあて、ライフストーリー研究の方法で、インタビューを分析し、その専門性の発達を明らかにしようとしたものである。結果、舘岡（2021）が提唱する「専門性の三位一体」の一定の有効性、すなわち理念とフィールドとの関係性の中で方法が選択されることを確認した。しかし、日本語教師にとって、そのフィールドからフィールドにおける移行には、単に教育現場の移動というだけではない、生活全体におけるアイデンティティクライシスが起りうることもあり、その再統合の契機として新たな授業スタイルの獲得が有効であることを示した。

次稿においては、成長発達において学習共同体が大きな役割を果たすことを明らかにしようとしている。

キーワード：学習共同体、日本語教師、ドラマ教育

#### 問題の所在

教師がその職能的成長を果たしていく際に、学習共同体の存在が重要であることが指摘されている。学習共同体が発生し、それが職能発達に有用であると意識され、維持され、発展して行くにはどのような条件が必要なのだろうか。そのコミュニティを繋いでいく紐帯はどのようなものなのだろうか。それが本研究において解き明かしたい問いである。

本研究が対象とするのはヨーロッパの日本語教師たちが形づくる「ことば×ドラマ」プロジェクト（以下、「ことば×ドラマ」）を中心とする実践研究コミュニティである。このプロジェクトは2017年に獲得型学習モデル<sup>1</sup>を提唱した渡部淳が行ったパリ研修を契機として発足した。渡部（2020）はこのグループを実践研究のコミュニティとして高く評価している。<sup>ii</sup>

その後、コロナ・パンデミックの中でグループは主にオンラインを中心に発展した。オンラインを中心とした活動なので、その広がりはいずれも世界的である。日本も含むアジア、ヨーロッパ各地、等からも参加者がい

る。「コミュニティ」はもちろんリアルな地域ではなく、バーチャルな「コミュニティ空間」であり、場と言うよりも目的を共有するものとしてのコミュニティを指す。

本研究の第一の課題は、日本語教師の存在基盤と専門性の関係をどうとらえるかにある。後に述べるように、日本語教師といってもその態様は多様である。対象とする学習者の年齢段階、学習目的、教師の地位、所属する教育機関、国や地域は実に多様である。彼女らは、こうした存在基盤に立ち、教育方法を選択し、教育実践を行っている。それは専門性の形成にどのような影響を与えるのだろうか。「彼女ら」と書いたのには訳がある。特に、ヨーロッパや日本における日本語教師たちは圧倒的に女性が多い。ジェンダーは日本語教師たちの置かれている現状とその存在の在りように深く関連する。

第二の課題は、それらを支える日本語教師の学習共同体はどのようにして成立し、発展していくのかを明らかにすることである。

第三の課題は、第二の課題と関わる。このグループ

\*弘前大学  
Hirosaki University

はオンラインの中で発展した。身体的な活動を伴うドラマはオンラインで可能なのか。学習共同体における信頼や絆はオンラインで醸成することが可能なのかということについて検討をする。本稿(1)では、第一の課題を検討し、第二、第三の課題はこの課題は、次稿で行う。

本研究は後に詳述するがライフストーリー・アプローチの方法を採る。分析対象は筆者が行ったインタビューである。

インタビュー対象は、「ことば×ドラマ」に参加する教師たち、それをとりまく研究・研修に尽力をして来られた英国在住メンバーのうち、実際にインタビューの「現場」を訪れることができた方に絞った。

英国を対象としたのはこのグループが国際交流基金(JF) ロンドン事務所からの補助金を受け、また、英国日本語教育学会(BATJ)の中のプロジェクトという形態をとっており、ひとつの国としての参加者が多いからである。

筆者は渡部の没後、このグループのアドバイザーを引き継いだ。したがって、このインタビューは客観的に何かを実証するといった性格のものではない。インタビューである筆者は、インタビューである対象者たちのプロジェクトのアドバイザーであったし、深淺の差はあれ、同様の研究実践志向を持っている知己である。インタビューは半構造的インタビューを採りながらも、語り手と聴き手が即興的で対話的なやりとりを交わしていく対話的インタビューとなっている。

インタビューはその現場で、あるいは後日オンラインで行い、音声データとして保存し、トランスクリプションを行った。データの使用に関してはご本人の承諾を受け、必要な匿名化作業を行った。

## 意思決定資本

ハーグリーブス(2022)<sup>iii</sup>は「専門職の資本」という概念を使いながら、その中身として、「人的資本」、「社会関係資本」、「意思決定資本」の三つを挙げた。中でも、「専門職の本質は、自由裁量の判断を実行する能力」とあり、「意思決定資本」の重要性を指摘している。学習対象に応じた教育内容、教育方法の選択を通じて、教育理念を実現していく自由な判断である「意思決定資本」は、教師の専門職性の中核といえよう。ハーグリーブズのいう「人的資本」とは教科の知識、教科を教える方法、子どもに関する知識と

いった教職に不可欠な知識とスキルを指す。「社会関係資本」は互いにネットワークを持ちながら学び合うことによって、「知識を増幅させる」機能を持つ。この三つの資本は関わり合いながら、教職の専門職性を高めていく。

ハーグリーブズは、professional を、being professional と、being a professional とに峻別し、前者を専門職として「行為すること」、「ふるまうこと」、後者を他者と自己による教職という職業に対する認識としている。本稿では「専門職性」を古典的な職業指標の意味ではなく、後者の「プロフェッショナルな行い」という意味で使う。

では、教師は何を契機として、ある教育実践方法を選んでいくのだろうか。藤原(2006)<sup>iv</sup>は教師の力量形成と実践的知識の一側面として「授業スタイル」という概念を提起した。藤原によれば、「授業スタイル」とは、「生徒の理解、授業の目的や教育内容の想定、学習材の準備や提示、学習活動の組織などを教師が遂行していく際の個性的な態様」を指す。藤原は先行研究を整理し、こうした「授業スタイル」が「教師の経験の積み重ねの中で形成され変容していく実践的知識の一側面である以上、それには歴史性という特徴も見いだされるはずである。」とした。教師の実践的知識の形成には、教師のライフ・ヒストリー＝「教室・学校における実践歴や、地域・社会における生活歴を含むその個人史の全体が影響している。」というのである。

再び、ハーグリーブズにもどろう。ハーグリーブズは判断＝意思決定に関して、「証拠＝エビデンスが決定的でないときでさえ、判断は実行されなければならない。」<sup>v</sup>と傍点を付けて強調している。教育には、不確実性と一回限り性がつきまとう。それは教育という行為が学習者に依存する相互作用的なものだからにほかならない。こうした「意思決定」は教科内容への知識や教育方法への知識だけで決定されるわけではない。教師の来歴(ライフコース)の中で作られ、「行為に関する省察」<sup>vi</sup>の中で洗練される。

## ヨーロッパにおける日本語教師の位置

ライフコースを探っていくために、「2021年度 海外日本語教育機関調査」<sup>vii</sup>に基づいて英国における日本語教師たちの概略を見ておこう。一言に日本語教師といっても、その態様は多様でありひとくくりにはできない。学校・学校外、教育段階、学習者の学習目

的、地位は日本語教師たちが教えている地域によっても、大きく異なっている。

西欧における日本語学習者数はアジア地域と比べるとはるかに及ばない。その割合は世界全体の学習者数に対し、東アジアが45.2%、東南アジアが31.2%であるのに対し、西欧は2.4%に過ぎない。西欧における日本語は少数言語なのである。その西欧の中では、英国はフランスについて二番目に学習者、教師数が多い国である。英国における学習者の割合は初等教育10.5%、中等教育25%、高等教育45%、学校外19.5%となっており、高等教育が最も多いことがわかる。特徴的なのは、初等教育の10.5%で、フランスの2%やドイツの0.4%と比べると高い。これは2014年からイングランドで外国語教育が必修化されたことに伴う増加だが、その後教育機関の財政難、予算縮小で減少傾向にあるという。

学習者の学習動機について尋ねた項目では、どの国も「アニメ・マンガ・J-POP ファッション等への興味」がNo.1であると答えた学習機関が多く、英国も全教育機関の平均で88.4%とその例外ではない。また、「歴史・文学・芸術等」87.8%となっており、留学や就職といった動機をはるかに上回る。

学習動機の中で、ヨーロッパの国々とアジアの違いで目を引くのは「母語または継承語」という項目である。継承語とは日本語以外の生活言語圏で育つ日本人、あるいは日本にルーツを持つ子どもたちが家庭や所属コミュニティで受け継いでいく言語を指す。これが英国では41.3%となっているのに対し、東アジア、東南アジアでは2.7%、2.9%となっている。

教師の置かれた位置も地域で異なる。教師の勤務形態を常勤/非常勤の割合で見ると、英国では38.7%/61.3%でこの傾向はヨーロッパに共通している。学習者数の多いアジアでは、その割合が東アジア86.2%/13.8%、東南アジアでは67.8%/32.2%と逆転する。教師の内、日本語を母語とする者は英国では73.4%に対し、東アジアでは8.4%、東南アジアでは12.7%である。<sup>viii</sup>

英国における教師の多数は日本語母語話者であり、非常勤、あるいは常勤でも一年ごとの雇用などの不安定な立場での雇用が多い。

こうしたことはその国における日本語の位置、国と国との文化交流の程度、経済的な差といったものが影響をする。さらに、時代も影響する。例えば、ヨーロッパにおいて継承語教育が課題となっているのは、ヨーロッパで永住する邦人が増え、二世三世といった

ルーツは日本にありながらも、日本在住経験のない子どもたちが増えているからである。また、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）に見られるような複言語主義といった言語観も日本語教育に大きな影響を与えている。より直接的な影響は教育制度によるものである。また外国語の必修化や受験も大きな要因となる。英国では、GCSE といった中等教育修了資格テスト、大学進学に必要とされる通称 A レベルと呼ばれる統一試験において日本語が科目として選択可能であり、それが日本語を学習する動機となっている学習者もある。

日本語教師たちは教室の中だけでその授業スタイルを選択するのではない。こうしたその地域、国での日本語の位置、制度や時代、言語観といったシステムの中を生きている。ブロンフェンブレンナーの生態学的システムになぞらえて言えば、教室という直接に教師と学習者が触れ合う「マイクロシステム」、日本語教育機関という教室を直接規定する「メゾシステム」、例えば、国の教育政策や言語政策といった「エクソシステム」、時代に応じて変わる言語観、言語教育観といった「マクロシステム」といった多層の関係の中にあるのである。

### 専門性の三位一体モデル

こうした日本語教師たちの多様な現場を背景に、「日本語教師の専門性」を捉え直す議論が生まれた。館岡（2021）は日本語教師の専門性をとらえる動的モデルとして、「専門性の三位一体モデル」を提唱した。<sup>ix</sup>館岡は三位一体モデルを次のように定義する。

どんな日本語教育を実現するのかといった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴を持ったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること<sup>x</sup>

それは従来の日本語教師の専門性論議が Can-do 的に固定的にとらえられがちであったのに対し、「動的な観点からの分析概念」だという。つまり、自身のもつ理念とフィールドとの往還的な状況の中で教育方法を生み出していくという意味での動的なモデルとして提唱しているのである。館岡にとっては、教育理念を含んでいるということが重要なポイントとなる。様々なフィールドにいても自身の日本語教育観をもって日本語教育を自律的に発展させていくことを専門性の中核にすえているのである。



先に見たとおり、日本語教師たちは多様なフィールドで働く「移動する日本語教師」(飯野2017)<sup>xi</sup>である。フィールドからフィールドへ、時には国から国へと移動を繰り返す。また、時には同時に複数のフィールドで働く。舘岡は、そのフィールドで、求められるがままに応じて働くのではなく、理念を実現するために方法を変化させながら「自身がよいと思う日本語教育実践を編み上げていく」ということを「日本語教師の専門性」としてモデル化したのである。この「三位一体モデル」はフィールドに応じながら、自律性を確保していくという意味で魅力的に映る。しかし、海外における日本語教師のフィールドの移行は時として日本語教師の教育の現場だけではなく、生活基盤全体の変化を伴う。

平畑(2019)は、海外の日本語教師は次の様な性格を持つと述べる。<sup>xii</sup>

彼女らは教育者であり……職務の本質として、文化的仲介者となるわけである。

同時に彼女らは、強く日本に紐付けされている。……日本語を教え、日本文化を伝え、「日本人らしさ」の見本であることを要求される日本語教師は、日本という表象と切り離されては存在しえない。<sup>x</sup>

iii

日本語教師は異文化の最前線に立ち、その中でアイデンティティを形成していく。ならば、教師の専門性の中核の最もコアの部分である「日本語教育観」はどのように保たれ、どのように変容していくのだろうか。

## ライフストーリー研究

教師の成長をその人生の来歴の中にとらえる研究方法にはライフコース、ライフヒストリー、ライフストーリーとその立場によって方法に違いがある。しかし、ここでは一旦、川上(2015)の「歴史的再構成に重きを置く、ライフ・ヒストリーや個人の語りや主観的意識等に主眼を置くライフストーリー・インタビューをまとめて、ライフストーリー・アプローチとする」<sup>xiv</sup>という区分に従い、ライフストーリー研究は個人の語りや主観的意識等に主眼を置くものとしておこう。

日本語教育では、2000年代前半からライフストーリー研究による研究が盛んに行われてきた。例えば、太田(2010)は、「日本語教師は言語教育政策や言語教育理論を機械的に実践するのではない。むしろ、学

校内外での経験を通して形成した個性的な意味世界に基づいて、政策、理論、状況を意味づけ、選択的に実践を行う」「主体的に実践を行う存在」であるとする。フィールドと理念の間に生ずる教師の「意味世界」を明らかにするために、太田はライフストーリーの方法をとる。<sup>xv</sup>

日本語教師の成長モデルの変容は日本語教育自体の変容に伴っておこっている。飯野(2017)は、日本語教育を含む外国語教育の変遷を、第一期：ALM(Audiolingual Method)を代表とする行動主義心理学に基づいた学習、第二期：CA(Communicative Approach)を代表とする認知主義の学習観、第三期：社会文化的アプローチの学習観や社会的構成主義の立場に立つものと明らかにした。そして、自らを第三の立場とし、教師の成長は、「教師個人の知識や技能の変化だけでなく、それらを環境や他者との関係性の変容と共に社会的な関係性の中で捉えることになる。」としている。飯野は、外国語教育観はこれに先立つ「文法翻訳教授法」も含め日本語教育の中に混在しているという。教師がフィールドを移動するということは、こうした教育観の間をも移動するということになる。そうした「教師の成長」をとらえるために飯野はライフストーリーの方法をとる。<sup>xvi</sup>

ライフストーリー研究は単なる研究方法の流行りではなく、社会科学の社会構成主義的への転換というパラダイム転換を背景としている。従って、これは日本語教師に対する研究方法の転換だけではなく、言語教育観、さらには言語そのもののとらえ方の変化の中で起こっていることだ。

本研究も「ライフストーリー」の方法を採る。その一番の理由は、教師がある授業スタイルを採るのはその個人史全体が影響するというを考察するためだが、同時にドラマという教育方法はこの社会構成主義的な言語観、教育観を背景にしているからでもある。

川上(2015)は前掲書の章のタイトルに「あなたはライフストーリーで何を語るのか」と名付け、ライフストーリーを研究する者が「社会的現実」を提示するだけでなく、「人間理解や社会発展をめざしつつ、同時に日本語教育の発展を目指すことになる。」、「重要なのは『社会的現実』の意味を日本語教育の中で問うことである。」としている。<sup>xvii</sup>

飯野はそれに応えるように、自身のライフストーリー研究の目的を「日本語教師である筆者が、同じ日本語教師である語り手のライフストーリーが単なる情報を聴き取って構成するのではなく、「相互行為に

よって生成」するものであるとしている。そして、その目的を「職業的人生を理解し、日本語教育関係者に提示することによって、日本語教育をさらに発展させることを志向している。」と述べている。<sup>xviii</sup>筆者もこの立場に共感する。このヨーロッパ教師たちへのインタビューはその学習共同体の未来に志向した解釈を行うことになるだろう。

## 英国日本語教師へのインタビュー

ヨーロッパにおける日本語教師が多様であるとして書いたが、この5人に絞ってもそれはその通りであった。主な日本語教育実践の場とされているところも、継承語教育、高校教育、大学と様々で有り、それゆえ、対象も幼児から大学生まで幅広い。また、日本語教師としての養成課程も異なっている。その多様な先生方に共通するものはあるのだろうか。その紐帯とは何かを探るのがこのインタビューの目的である。

### 5人のプロフィール

#### A氏

「ことば×ドラマ」の中心的人物であるが、このグループへの参加は2019年からである。

現在、英国のA大学で日本語教師として勤務している。1980年代に当時日本語教育の草分け的存在であったK先生に私淑し、「世界中どこにでも行っていく仕事」と思って日本語教師を志していた。その後、関西地方の大学に助手として勤めたが、修士号を取得するためにアメリカへの留学を果たす。修士号を取得後、PhDを取得するためにアメリカの別の大学に移る。そこでは応用言語学を研究し、自分の子どもも通う日系の幼稚園の子どもたちがどうやって第二言語を身につけていくのかというプロセスを研究する。

一旦、日本に帰国。それを機に日本の大学で「日本語教授法」を教え始める。日本語教師ではなく、日本語教師を育てる立場に立った。

2018年末にご主人の仕事が英国になったのを期に、渡英。アジア・日本語関係の学科がある現在の大学で日本語教師の職を得る。

#### B氏

「ことば×ドラマ」の中心的人物、このグループへの参加は最も古く、前身であるパリ研修から参加。

B氏はB大学にある日本研究に関する学部の日本語教師である。

1990年代、B氏は大学進学にあたって、「日本語教育って面白そうだな」と思い、当時、日本語教育の拠点だった国立大学に進学する。日本語教師だったらもっと国を自由にもう少し自由にいろいろ移動しながら何かキャリアをつめるかも知れないというのが動機である。

大学を卒業後、進路に迷うが恩師の推薦で英国北部にある大学でTAを勤める。その後、修士号を取得するためにオーストラリアの大学に移るが取得前に、現在の大学のポストの空きがあり、再び英国に戻り、以降、現職。

#### C氏

英国のBATJ等で日本語教育の発展に寄与。このグループの行事へのサポートなどを厚く行っている。

C氏は現在イギリス郊外のC大学のアジア・中東地域の学部の日本語教師である。

キャビンアテンダントとして国際線で勤務した後に、中東で結婚、その後、ご主人の仕事の関係で英国に移る。

子育てに悩む中、ご主人のすすめで、1998年にイギリスの日本語教師養成コースを修了。その後、いくつかの大学での日本語教員を歴任し、長らく勤めたロンドンの大学を退職後、現在の大学に移った。

#### D氏

BATJの役員などを歴任。「ことば×ドラマ」等のプロジェクトを支える。

現在、英国のパブリックスクール教員。

大学を卒業後、日本でのいくつかの会社勤務を経て、英国人の夫との結婚を機に渡英。そして、出産、その娘さんの進学、ボーディングスクール（全寮制の学校）に入学させたことを機に、「自分の人生考えなきゃ」と思い、まわりの日本人の母親たちが日本人教師になったことに影響されて、日本語教師養成のショートコースをとる。縁あって現在のパブリックスクールで日本語教師を務める。

#### E氏

「ことば×ドラマ」には比較的最近加入したが、中心的な役割を担っている。

現在、英国の港町で日本語の継承教育グループを仲間達と主催し、そこで日本語を教えるのが主の仕事。それ以外にも地元小学校、成人教育、家庭教師等10を越える現場をもつ。

2005年に母の死をきっかけに、初めて渡英。いったん帰国するが英国で知り合った外国人男性と2008年に結婚。ご主人から働くよう勧められ、色々考えた末、小さいころから教えることが好きだったことを思い出し、ロンドンにある日本語教員養成講座に入学する。その講座を卒業する間に第一子、続いて第二子を出産し、しばらくの間は日本語教師としては活動をしていなかったが、第二子の誕生をきっかけに、地元に出来た日本語コミュニティの育児サークルに参加する。これがきっかけとなり、地元小学校でのボランティアを続けながら、キャリアを拡大してきた。

### アカデミアの中で

A氏は何度かその渡米後、ドラマ教育に触れている。最初は修士号をとった大学での応用言語学の授業の中であった。

アメリカはやっぱり進んでいて。ドラマが取り入れられていたんですね。で、そこで私が覚えてるのは声の抑揚だけで全然違うよと、同じことを言っても。じゃ、泣きながら言うてごらんとか、笑いながら言うてごらんとか。

しかし、この体験型の教授法を使って同じ大学が行っていたサマースクールで使ったところうまくいかなかった。大学生たちの半分以上が「抜けた」という。

アメリカの学生でも慣れていない学生は、『私が知りたいのは文法だ』みたいな感じで来てた人は離れていったんですね。

とA氏は述懐する。さらに、その時のスーパーバイザーからも、「先生は教えなきゃ駄目じゃない」「教室で習うことと実際にやる現実は違うでしょ」と言われたという。1990年代当時のアメリカでは応用言語学の先端的な授業の中ではこうしたアクティビティが取り入れられていたが、実際の語学教育の場にまではその影響は及んでいなかったのである。

A氏の研究分野は応用言語学である。PhDを取得するために行った研究は、自分の子どもも通う日系の幼稚園の子どもたちがどうやって第二言語を身につけていくのかというプロセスの研究であった。応用言語学が、言語習得を認知一筋ではなく、社会言語学的なアプローチが取り始めたころであり、タスクベースの言語習得論が出てきたころであったと言う。

人間相互の関係の上で言語習得が行われていくということはドラマとの親和性をもつ。A氏は自身の理論の帰結を第二言語習得に活かそうと考え始める。

日本に帰国後、いくつかの大学で、日本語教育そのものではなく、日本語教授法を教えることとなる。その中で、ロールプレイを取り入れた授業方法を構想し、英国で演劇のトレーニングを受けてきた知り合いの演出家に相談をしたところ、インプロ（即興演劇）のアクティビティのひとつであるステータスワークに出会う。それを授業に取り入れたところ学生の反応が全く違っていったという。

外国人の学生が非常に感動して、ふだん静かな学生が全然違うんですよ。このステータスワーク的なロールプレイを取り入れたら全然違って。…それでこれはふだん出せない自分の能力が出せるすごいいいチャンスなんじゃないかと、そのときほんとに実感しました。

と手応えを感じた。

そして、ご主人の仕事の都合で渡英し、現在のA大学に勤めるが、その教授法はA氏が考えてきたものとは異なり、教科書に沿って教えるようなものであった。そういった中でも、A氏はタスクベースやプロジェクト、ドラマを取り入れた授業を展開したが、学生の中にもまた、こうした授業に抵抗を持つ者もいる。

ここのクラスは日本語のクラスなのか日本文化のクラスなのかが分からないって言ってきた学生がいて…語学はその人の頭の中、その学生の頭の中ではやっぱり単語と文法しっかりやって間違えないようにしてる。書いてある単語が、漢字が読めればいいぐらいにしか多分思ってる。で、だから、そこに文化的な要素を入れてそれについて話しましょうとか考えましょう、何かやりましょうっていうのは、それはそういうクラスはほかにあると。…時間の無駄みたいな感じに思ってたらしいんですね。

また、試験の範囲がはっきりしないと怖れている学生たちもいるという。

言われた単語をやるのが勉強だと思ってるので、この単語覚えたからってテストの役に立つのかみたいな考えなんです。…筆記試験について範囲が定かじゃなくてすごいみんな怖がるんですよ。この単語とこの言い方が分かれば点数がもらえる、だから、勉強のしがいがあるっていうテストじゃないので。すごく怖がってる学生がいるんですね。

こうしたことの背景には、英国のテスト体制も影響しているのだろう。学生たちはGCSEやA-levelといった評価システムの中で育ってきている。テストの役に立つか、立たないかということが授業の判断の基



準になっている学生がいるのは日本でも同じように思える。

A氏は自身の理論とその実践を構想しながら、実際の日本語教育に役立てようとしている。しかし、そこには二つの壁があった。職場での旧来的な教育方法と同僚とのギャップ、また、それに慣れ親しんだ学生たちの学習観である。

B氏は、B大学に職を得たが、そこで日本語教師として「教えながら、でも最初の5,6年、結構、悶々とした時代が続いた」と言う。

イギリスの語学の教員はアカデミックとして見られていけませんので、その研究することが全く評価されないんですね。……

授業の準備だとか忙しすぎて何か研究を続ける時間がないし、休みになると、もう自分が何をしていたのか忘れてしまって、思い出したと思ったら、また、次の学期がはじまるということの繰り返しで、……結構モチベーションもぐっと下がってしまって本来自暴自棄になっていたのが5,6年続いたんです。と、B氏は述懐する。自身の語学教員としてのアイデンティティを研究に求めていたが、職場からはそれを期待されず、その時間も無く、また学位取得もタイミングが悪く果たせていなかったからである。

B氏がその「悶々とした時期」から抜け出したのには二つの契機があった。一つは、研究者として、どのように継続をするかという方向性を見いだしたことである。近くの大学から共同プロジェクトの誘いを受け、多読プロジェクトの共同研究者となる。その研究成果をAJE,BATJの二つの学会で報告することができた。そのことから、

学内で何もなかったら外に出ることに気がつきました。自分で学位とか、そこにはたどり着かなくても何かしらの形で発表し続けて、細々とでいいから続けていけばいい

という気づきを得る。

同時に、B大学の学内からFHEA (Fellowship of higher education Academy) の資格取得のオファーを受ける。これは大学等の高等教育機関における教育についての専門的なトレーニングを受け、大学の授業の質をあげるために設定された制度である。B氏はそのコースの中のSeniorFHEAを取得する。それまでは、言語学の方での研究を目指していた方向を教育学の方向に転換したのである。

教育学の方に目を向ければ実践と理論が完全に一致しているので、今自分がやっていることそのままです。

きるじゃないかということに気がつきました。

B氏は勤務を続けながらオープン・ユニバーシティで、教育学での修士号を取得する。コロナパンデミックを挟むころであった。

B氏は大学教員としてのアイデンティティの危機を自分の学問対象と自身の教育者としての実践を重ね合わせることによって乗り越えた。

平畑 (2019) は、日本語教師たちの特徴を「日本語で国境を越えていく」と表現をした。<sup>xix</sup> 国から国への移動をしながら、どこかでポストを見だし、そこからキャリアアップをしながら、移動を続けるのである。A氏もB氏も日本語教育のトレーニングを受け日本語教師になっている。2人とも、日本語教育に携わる動機に「世界中どこにでも行ってできる仕事」(A氏)、「国を自由にもう少し自由にいろいろ移動しながら何かキャリアをつめるかも知れない」(B氏)と考え、その職を選択する。事実、A氏はアメリカー日本ー英国、B氏は英国ーオーストラリアー英国と移動をしながらキャリアアップを続けている。

しかし、そうした移行の中で自身のアイデンティティを揺るがす事態と出会う。移動はクライシスを伴うのである。アカデミアに身をおく中で、A氏は自分が築いてきた理論と周りの実践とのギャップ、学校の体制、B氏は日本語教師がリサーチャーとして認められていないことと自らの研究志向のギャップの中で、そのアイデンティティの揺らぎを経験するのである。

そうして、出会った「獲得型教育」の提唱に共感を覚え、2人は実践と研究のターンを切る。

## 主婦から日本語教師へ

次に、学生時代には日本語教師になるという思いを持たず、英国に来てから日本語教師となった三人の方々について見てみよう。

C氏は中東時代に知り合いに日本語を教えたという体験はあるものの日本語教育とは無縁の人生を送る。日本人の少ないロンドン郊外で、ご主人がお仕事で忙しいため、息子さんとの二人だけの生活が続いていた。その頃のことである。あるとき、「息子の言葉が女言葉になっちゃったんです。それに気が付いた時びっくり。」という。息子さんはC氏の言葉だけを日本語として学んでいたのである。そこでC氏は息子との会話の中で男言葉を使わなくてはと考え実践し始める。

また、息子さんは現地の幼稚園に行っていたのだ

が、そこでは日本人は彼1人だけであつた。その幼稚園の先生が家庭訪問にいらしたときに、「お子さんは英語の One, Two, Three も全然話されませんね」と告げられる。我が子をめぐる言語への問いがC氏の中にはめばえる。そして、子どもの学校進学をめぐってアンビバレントな感情を抱く。

自分の中でそういう日本人社会に入るよりは好き勝手、ローカルで暮らした方がいいと思つてはいるんですけども、やっぱりすごく引かれるものがあるんですね。…同じようなアジア人だったり日本人だったりする方々と交流をしたいというのは、やっぱりものすごくそれに飢えていたとは思うんですね。…、子どもにはいろんな経験をさせたいっていうのもあつたので、もしできることだったらやっぱり行かせて、そういう社会があることも、そういう機会を与えるのも親の責任じゃないかなと思つて日本人学校入れて。

その中で息子さんも思春期を迎え、自分のアイデンティティとは何かを苦しんでいた。そうした中でC氏は息子さんとぶつかる。

中学生になった息子は、家庭で親と過ごす時間よりも、学校や部活で友達や先生と過ごす時間のほうが何倍も多いわけです。そんな中で、息子は、心も言葉も周りと同じイギリス人だったというか、イギリス人でいたかったと思うんですね。だから、息子の周囲の友人たち、そのご家族、学校の先生たちと違うのは、見た目だけだったと思うんです。それで息子は、自分が周囲と同じ金髪碧眼だったら、どれだけ良かったらうって、ものすごく苦しんだようです。それで「I hate Japanese.」って言って、「I hate Mum. I hate Dad.」だったんですね。」

そんな悩みを持つC氏にご主人がちょっと外に出ないかって言つて日本語教師養成講座のパンフレットを持ってきたことがきっかけでC氏は日本語教師の道を目指すことになる。

D氏が日本語教師を目指すようになったのも子育ての中でそのことが影響している。渡英後に出産したお子さんが11歳になったときに、ボーディングスクール（全寮制の学校）に入学させている。D氏はその理由を次のように語った。

こちらにずっと長くいると、こちらの感性みたいなものに、私が娘を教育していくと、学業ではない部分で教育していくと、これはちょっと彼女生き延びられないかな、この国ではと思つて。

これはもうイギリス世界に飛び込ませたほうが、私

が彼女にここの国の人たちの考え方とか、人との接し方とか、そういうことを逐一教えてやれないなと思つたんです。

その将来を考えての決断であつた。この娘さんの進学を機に、D氏自体も「自分の人生考えなきゃ」と思い、まわりの日本人の母親たちが日本人教師になったことに影響されて、日本語教師養成のショートコースをとる。

E氏の場合も日本語教師とは無縁の人生を送ってきた。渡英後、結婚し、仕事に就くことをご主人から勧められ、小さいころから教えることが好きだったことを思い出し、ロンドンにある日本語教員養成講座に入学する。その講座を卒業する間に第一子を出産、続いて第二子を出産し、しばらくの間は日本語教師としては活動をしていなかった。

C氏やD氏と違い、子育ての中で日本人とは、英国で日本人として生きていくとはという危機があつたわけではない。しかし、このようにして継承語コミュニティをリードしてきたE氏だが、「求められていることと、離れていつているのかなっていう心配はいつもありますね。」と言う。

母親が期待するものっていつも、読み書きなんですよ。そこにフォーカスを完全に当ててないので。そういうギルティな気持ちがあります。…寄っていくんじゃないくて、そのまま行ってまえみたいところ、ありますね。

E氏は継承語教育に対して、子どもの主体性を重視すべきだと考えているのだが、そこにズレを感じる時もあるというのである。GCSE の受験のためのクラスも教えているがそこでもこうした「親たちの期待」を感じる。

子どものために。で、子どもがやりたいって言ってくるんだったら、「はい、ほんじゃやろか」って言って、サポートするっていうふうにしないと、「はいドリルやりなさいよ」とか言って、いわれてやるのは、私が子どもだったら嫌だと思ふんですよ。…私は今子育てをしてて特に思うのかもしれないけど、子どもの意志、子どもの思っていることをすごく大事にしたい気持ちがあつて。

と述べている。E氏自体が日本で育ってきた環境が自由であり、そうした中で自由に生きていくことを大切にするE氏だからこうした感想を持つのだろうが、一緒に活動する仲間達もこの外国でどう日本人として生きていくか、あるいは子どもを生きていかせるかで悩むのである。



C氏、D氏、E氏は、最初から日本語教師を目指していたわけではない。英国に来て、何かしらの職業に就こうとしたときに思い当たったのが日本語教師であった。こうした日本語教師は実は西欧では多数派とも言える。

この3人はご自身のお子さんとの関係、あるいは子育てグループの仲間の子育ての悩みの中で、自分のアイデンティティを問うという経験をされている。C氏やD氏は思春期と言うこともあったのだろう。自分のアイデンティティを問う子どもの問いに触れて、自分の日本人としてのアイデンティティや自分がなんらかの形で社会との接点をもたなくては、という思いを抱き、日本語教員養成の門をたたいている。

E氏は継承語という子育てコミュニティの中で、同世代の親たちの持つ悩みにも直面しながら、日本語、日本文化を継承するとはどういうことかを問いながら実践を行っている。

イギリスという社会の中で子どもたちがどう生きていくのかということと、自分はどう生きていくのかということはパラレルに起こっているある種のクライシスであった。だから、そこには理想的なドラマやアクティブな教育というだけではなく、イギリスという社会の現実との適合ということも視野にいれなくてはならないのである。

教師が立つフィールドは、その教室というミクロな状況と共に、イギリスや欧州といったメゾ、マクロのフィールドである。その中では自身のアイデンティティもゆさぶられる。自分のコア・アイデンティティと向き合いながら実践は作られていくのである。

### 日本の文化を教える日本語教育の中で

C氏は教師としてのポリシーを次の様に語った。

私は日本語を勉強してくれたり、日本語に興味を持ってくれたりしている人ががっかりしないようなお手伝いがしたいなっていうのがありますし、やっぱりスピーチコンテストとか出て学生がすごく伸びたり、キラキラしていたりするのを見るのがすごくうれしいので。きっとそれはお母さんの感覚かなとか思うんですけども。そんな感じです。

C氏は「ことば×ドラマ」を始めとし、様々な日本語の学習イベントを縁の下の力持ちとして支えてくれた。そのホスピタリティの元にはこうした考えがある。また、C氏は語学の教育の中で「タスクベースド・ティーチング&ラーニング」が重要だと言う。

机上の空論じゃなくて生きた言葉なので、タスクがなければやっぱり難しいと思うんです。日本語の学習の時に、車の運転と一緒にだって。車はここでアクセル踏んでってやっぱりやってみないと分からない

C氏の大学での授業を参観したとき、私たちは参観者ではなく、参加者として学生たちに日本のことについて順番に対話していくという役割を当てられた。日本への留学を前提とするその学生たちは自分たちの持つ日本の情報を話し、質問をしてきた。その後、何人かの学生がその大学の町を案内してくれた。そこまでを含めて、C氏は学生への教育だと考えている。C氏は教育を情報の伝達というよりもホスピタリティ、つまり学びの手伝いという文脈で考える。そうしたことがアクティブラーニングへの接近を生んでいるのではないだろうか。

D氏は高校生が自由選択の授業と GCSE や A-level での日本語受験を考える生徒に教える授業の両方を1人で受け持っている。

GCSE のための授業では生徒たちは忙しい中で昼休みや放課後の時間を割いて、授業を受けに来る。ここでは、受験のためのレッスンになってしまうのだが、特に、「バックグラウンドが日本人じゃない子が受けたいって言うってくれるのは、ある意味では私はやっぱりうれしいです…だから、なんとかして効率的な、あまり負担のかからない（方法）」を考えてあげたいという。D氏はそうした受験対策的な授業を「骨皮筋右衛門」と自分で揶揄されたが、生徒たちのニーズに応じて、限られた時間の中で、日本語の能力をつけるということにも適合し、その中でいかに負担なく、好成績が収められるかを考えて授業をされている。

一方で、選択授業では、D氏は「バックグラウンドが日本人でなくても、日本語を紹介していきたい。」と考え、様々な日本文化を伝える授業を行っている。例えば、カリグラフィ、書道を企画し、ファンドを取り、実施するといった具合である。小嘶も授業に取り入れているが、単に話すだけではなく、おじぎや所作、座布団を退席の時に裏返すなどの作法も教えるのである。D氏はこうした活動の後に「礼状」を書かせるという活動を組み込んでいる。そういう「あいさつ」に関してはうるさく言うと言う。「それはイギリス流ですか？ 日本流ですか？」と問うと、「日本流だと思います。私流です。」と答えられた。

受験と文化としての日本語のバランスをどうとっていくか。そうした難しいバランスのうちにも、どちらも生徒たちのやる気をどう引き出すかが核だと考えて

実践は組み立てられているのである。

E氏は、地元小学校の現場では、子どもたちは「日本語ペラペラしゃべって何っていうのができない」ので、英語で説明をしたり、「楽しませるのが一番大事なので、エンターテイナーとして、毎回面白い動きを入れたり、ゲームをしたりしながら、教えるっていうのを心がけ」、そこに「できるだけ挨拶とか、数字、色とか、『好きです』とか、自分のなんかが言える、『できます』とかね。」といった要素、さらに、年間を通して教えているので、「こどもの日とか、ひなまつりとか、正月とかそういうのを教えるっていうのをしましたね。あと、書道とか。書道の日とか。あと、寿司作ったりとか。なんでもやりました。」というように自由にカリキュラムを組んでいる。

それらは、「自分が今までやってきたことが全部生きたなっていうのが、日本語教師になってから思ったこと」と、自分自身が家庭で受けてきた教育が影響していると感じている。

小っちゃいときにやってた書道とか。あとなんか、中学生のときに、家に親が呼んでくれて、友だちとか集めてやってたフラワーアレンジみたいなお花の教室みたいなのを家でやってたんです。それこそコミュニティグループみたいなのを親がやっててですね、お金取らへんけど先生呼んでやるみたいな。そのクリエイティビティがそのまま生きてて。…好きなことがそのまま仕事になってるみたいな感じですね

彼女らは異文化接触の最前線で、自らのアイデンティティとむきあいながら、「日本」を背負っている。

## 獲得型学習との出会い

獲得型学習との出会いと展開は次稿に委ねることとしたいが、アイデンティティの再統合との関わりで少しだけ述べておこう。

ドラマを使ったワークショップを体験したのである。その折りに、コーディネーターのF氏から声をかけられ、A氏は「ことば×ドラマ」プロジェクトを立ち上げることになるが、そこで自分の実践に足りなかった「手」を得たと感じている。

「手を変え品を変え」ってのは本当に大事なと今更思ってます。…教材やテキストをどうするかという「品」については変えてきたが、その品を使って何をするのかって「手」のほうが非常に貧しかった。

B氏は2017年パリでの渡部のパリ研修に参加する。B氏はここで教室のオーセンティシティとは何かを考えさせられる。「深掘りすればするほど全然違ったことに気が付きまして、衝撃受け」と言う。B氏は語学における教室のオーセンティシティを言語の認知を高めるための場ととらえていたのだが、渡部は教室を「市民性を高める場」として語った。

そして、ドラマやその他の技法、教育方法が「そこでその安心、安全な場所をつくるためのツール」ととらえることによって、「同じことをするにしても、持っていくためのプロセスとか、学生への準備の仕方とか、あとは、教師が授業中強調すべきことだとかが全然変わってくるなってことを気が付きました。」という気づきを得る。

E氏は従来の日本語教育に対して、「なんで日本語教えることってこんなに面白くない？」と批判的に考えていた。「それでドラマ教育のことを知ったときに、これは絶対にその問題を解決してくれる。」と感じたという。E氏はドラマにあってからの自分の実践の変化を「結構劇的に変わっているかもしれないですね。」と述べ、ウオーミングアップのアクティビティの大切さとその手応えを感じている。E氏は地元小学校のボランティアの中で、そして継承語グループの中で手探りで自分でカリキュラムを構築してきた。その中で出会ったのが、アクティビティをベースとしたドラマの教育だったのである。こうしたきっかけだけで実践が変わるわけではなく、学習共同体の役割が重要になるのだが彼らはアラな授業スタイルとの遭遇の中でそのアイデンティティの再統合の契機をもったのである。

## 小括

日本語教師たちは、自分たちの来歴との関係の中で授業スタイル、つまり、教育方法や教育内容を選択している。それは置かれたフィールドと自身の教育観・言語観といった理念との兼ね合いの中で選取りられる。しかし、こうした理念はフィールドを移動することによって「ゆらぐ」。ある種のアイデンティティの危機を迎える。

教師たちはある授業スタイルを選択する前に、すでに自分なりの実践を重ねているが、そのクライシスを新たな授業スタイルを獲得することによって乗り越えることがある。ある授業スタイルに出会ったのは、偶然であつたとしてもそれを選び取るのである。

こうしたフィールド - 方法 - 理念という三位一体の専門性のフレームは教師の専門性を考えていく上で有効な枠組みである。しかし、そのフィールドのもつ磁場は大きい。それは多層をなしている。

そうした中で教師たちが「人的資本」「意思決定資本」を成長させていくためには「社会関係資本」が不可欠なのである。この点に関しては次稿で論ずることとなる。

## 註釈

- i 日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社 (2014) P.160
- ii 渡部淳『アクティブラーニングとは何か』岩波書店 (2020)
- iii A. ハーグリーブズ『専門職としての教師の資本』金子書房 (2022)
- iv 藤原顕他『国語科教師の実践的知識へのライフストーリー・アプローチ』溪水社 (2006)
- v ハーグリーブズ前掲 P.207
- vi ハーグリーブズ前掲 P.217
- vii 国際交流基金「2021年度版海外日本語教育機関調査」  
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/dl/survey2021/all.pdf> (2024/1/12取得)

- viii ちなみに、調査主体は異なるが日本国内の日本語教師たちはボランティアの比率が最も高く、総数の半数弱がボランティアであり、語学教育機関に所属するものでも、非常勤が36.3%、常勤が15.7%である (文化庁「令和2年度日本語教師の資格創設に係る状況調査」  
[https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/pdf/93457201_01.pdf) (2024/1/12取得))
- ix 館岡洋子『日本語教師の専門性を考える』ココ出版 (2021)
- x 同前 P.104
- xi 飯野令子『日本語教師の成長』ココ出版 (2017)
- xii 平畑奈美『移動する女性たち』春風社 (2019)
- xiii 同前 P.162
- xiv 川上郁雄「あなたはライフストーリーで何を語るのか」『日本語教育学としてのライフストーリー』くろしお出版 (2015)
- xv 太田裕子『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 (2010)
- xvi 飯野 前掲
- xvii 川上 前掲 P.42
- xviii 飯野 前掲 P.78
- xix 平畑 前掲

(2024. 1. 12 受理)