

# ライフストーリーから見る教師の自己変革

## —カザフスタン人日本語教師を対象に—

ショリナ・ダリヤグル

筑波大学大学院生

**要旨：**本稿は、実践を行っている現場の教師がどのような経験を持ち、日本語教育に関わっているか、という教師個々の自己変革の過程を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で考察したものである。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ライフストーリー研究法を用い、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長期的に教師の人生を参照しながら、日本語学習者としての経験から教師に至るまでの経験に着目し、教師の自己変革過程を分析した。

教師自己の言語学習者としての教育実践を併せてライフストーリーを考察した結果、教師自己形成および自己変革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大きいということが明らかになった。

**Abstract:** As a Japanese language learning environment, Kazakhstan used to be mainly limited to educational institutions in terms of contact with Japan due to scarcity of other Japan-related sources. Recently, however, with the growth of internet technology etc. there has been an increase in opportunities to encounter Japanese language and culture. Still the Japanese language education is predominantly conducted at universities and is carried out by Japanese language instructors. With the changing society over the 24 years of the Japanese language education history in Kazakhstan, various discussions on changing role of Japanese language instructors have been taking place.

Such discussions have not yet been focusing on instructors' perspective over the period of time, on how their teaching experience reshapes their personal standpoints on their personal transformation.

Analysis of the process of personal transformation of individual Japanese language instructors can reveal factors which cause and stimulate it. Hence in this study lifestories of two Japanese language instructors are analyzed in terms of their personal transformation and their own perspectives on their personal histories.

The depictions of long-term scenarios of their lives, including the process of becoming Japanese language instructors and their personal transformation, are emphasized.

The lifestory analysis revealed a strong connection between the society change and personal transformation of the instructors as language learners and practitioners of the Japanese language education.

### 1. 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正式的に始まった。当時は、専門的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。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。

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。

現在、大学生を対象にした教育機関は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、教師がどう変わるべきという観点から教師の役割が見直されている。教育の改善は教師個人の自己変革なしでは実現できないことも指摘されている。教師の成長は一般的にある刺激によって促された内省に基づいて、実践の行動を変化する過程とされてきた。しかしながら、その「教師成長」の概念には、実際の現場にいる教師の主体が見えにくいと思われる。自己変革過程において教師は実践を行い、経験を重ね、自己診断を行う主体であるが、教師変革は教師個人の内的な過程だけではなく、環境や社会的な関係性の中で起こっているため、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る。その両方を視野に入れなければならない。

以上を踏まえ、本稿では、教師の自己変革を環境の変化に応じて、個人的な経験を重ね、形成されて行く過程として捉える。そこで、より長期的に教師の人生を参照しながら、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、教師の自己変革過程を分析する。

## 2. 研究方法

カザフスタンの文脈において、教師の日本語学習者としての経験から教師に至るまでの経験を参照しながら、教師の自己変革過程を分析するために、ライフストーリー研究法を採用した。

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求する、主観的世界の解釈を重視した研究法と定義している。さらに、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述べている。

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（2014）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。

本稿は、日本語教師のライフストーリーの「語りの内容」および「語りの構成」に焦点を当て、分析を行う。「語りの内容」は語り手が何を語ったかというトピックのことである。そして、「語りの構成」は語り手が自己のライフストーリーをどのようなストーリーとして提供しているのかという観点である。

### 3. 調査手続き

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。教師の自己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。

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。本稿は、教師Bと教師C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。

### 4. 分析

収集したライフストーリーのデータを語りの内容および語りの構成に着目し、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る」(桜井2002:236)と述べている。教師Bと教師Cの語りから、転機の出来事が読み取れる部分を取り出し、自己変革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、自己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。

#### 4.1. 教師Bのライフストーリー

##### ① 日本語学習開始のきっかけ

教師Bは、日本語を学習するきっかけが、日本という国を肯定的に捉えていたお母さんのアドバイスから始まった。当時、法律を専攻に学ぶことが人気であり、教師Bもその流れに沿って「優秀な法律家」になりたかったと言う。しかし、就職することができないという恐れがあったため、明確な学習目標がなかったが、将来の専門として日本語を選択したと語った。

**B1**：学校で自然科学が全然好きではありませんでした。自然科学に対して興味がなかったのは、教師のせいかもしれません。それで、何か人文系のを習おうと思っていました。ちょうどその時、お母さんの友達の息子さんが日本語を習っていて、お母さんが「面白いと思わない？日本は発展している国だし」と言いました。私は法律家になろうと思っていましたが、当時は法律を学ぶ人が多すぎて、卒業後は仕事があるかという心配で、日本語を学ぶことにしました。

## ② 日本語学習について

教師 **B** は日本語の学習を困難に感じ、教師の教授力および授業の内容に対する不満が原因として語られた。

**B5**：日本語の勉強は難しかったです。徹夜して、漢字を覚えていました。また、文法も難しかったですね。クラスは 18 人いて、先生は声が小さくて後ろに座っていた私がよく聞こえなくて、また、目も悪くて、黒板がよく見えなくて..担当の先生がよく変わっていました。授業はずっと同じ教科書で副教材が全く使われていなくて、でも自分から何か副教材を頼むのはちょっと怖かったです。

## ③ 教師になったきっかけ

教師 **B** は希望していた機関に就職できなかったため、卒業後は、教師になるまで、しばらく日本語と関わりのない仕事をしていたと言う。しかし、苦労して身につけた日本語を失いたくない気持ち強く、「日本語」に接触できるように、日本センターに通ったと語った。

**B14**：私は卒業後・・・で日本語の教師をやりたいかったのですが、面接がだめで、そこに就職できませんでした。2—3 年は日本語と関わっていない仕事をしていましたが、日本センターに通って日本語の勉強を続けていました。ある日、教師不足で困っているから、教師をやりませんかという電話があって、日本語を教えることになりました。

## ④ 教師としての経験

教師 **B** は教師になったばかりのころ、自己の日本語能力に対して不安があったので、授業で扱う学習項目を授業の前に詳しく調べ、自らで学習したという経験が語られた。

**B15**：自信が全くなくて、2—3 年は日本語をあまり使っていなかったもので、とても怖かったです。それで、私は学生に余裕があまりないようにたくさんの課題を与えていました。また、私の方で日本語の問題がないように一生懸命準備をしていました。

教師 **B** は教えるスタイルとして、自分が受けてきた日本語の授業をアンチモデルとして捉え、多様な教材を使用し、数多くの課題を提供していると語った。自分の教えるスタイルは 教師 **B** および学習者にとって負担が多すぎることを認めつつ、学習環境の関係で自分の教えるスタイルを変えることは難しいと語っている。

B35：私は最初から「難しい方法」を選択する教師です。内容も最初から難しい方が好きで、また宿題の量もたくさん与えています。

Q17：その目的は？

B37：学生がより多くのことを把握するためです。でも、その何のためって自分にも最近よく質問しています。こんなに大量の宿題をチェックするのは、私も疲れっているし、学生も量が多すぎて大変だと思いますね。時々何かを変えないといけないと思います。しかし、授業の時間がなくて、時間が足りないので、私と与えている大量の課題の中で、学生が70%ぐらいうれば、その大量の中で、何かは頭に残るはずで。私は自分で受けてきた教え方のように教えていません。効果的ではないと思います。先生方は十分の時間がなかったかもしれません。でも前は授業がもっと長かったですね。それでも授業中ずっと同じ教科書を読んでいただけで、他に何も読んでいませんでした。他にも別の教科書があったら、私たちはもっと豊かな語彙を身に付けていたと思います。

教師 B は学習者の学習意欲の重要性を取り上げ、その中、特に教師の役割を強調している。「よく」学習することを「成績」および「就職の可能性」と関連付け、学習者を動機づけるために、外発的な手段を使用している。

B47：最初の1年は大事ですね。責任感がある学生もいるし、リラックスしている学生もいます。でも、それは教師によるだと思います。私は「いい成績が欲しい人は、宿題を100%しないといけないです」といつも言っています。よく勉強すれば就職ができると説明して、学生と話をしないといけません。

教師 B は学習者としての経験を描写する際、教師の声の問題や自分が座っていた席の問題などを取り上げ、ネガティブな側面に注目し、語った。また、学習する内容が限られていたことも批判的に評価している。教師 B は自己の役割について、教師が持っている知識やリソースを学習者に提供することであるという信念を持っているようである。数多くの課題が与えられ、授業外の時間に学習者が自ら学習に取り組む必要がある環境において、教師 B は自己の教えるスタイルに関して、「何かして、変えたい」という要望が語られた。しかし「時間が足りない」、「リラックスしている学生がいる」という状況では、自己の教えるスタイルを変える可能性がないと判断しているようである。従って、教師 B は理想的な学習環境のイメージを持っている。そのイメージに反して、「今はこうするしかない」という状況もあり、その状況に合わせ、行動している。

#### 4.2. 教師 C のライフストーリー

##### ① 日本語学習開始のきっかけ

教師 C は言語を学習したいという要望があり、日本語の学習を開始した。当時は日本語ブームの時期であった。しかし、教師 C 自身は入学する前「日本」と接触する経験があまりなく、具体的な学習目標が持たないまま入学した。

C1：入学する前に、大学に来ていろいろな言語コースについて調べました。それで将来性のある言語を選びました。私にとってそれは日本語でした。当時は日本語コースに入学する人が多かったです。でも、私は正直に言うと、日本と日本文化について全く知識がなくて、その知識を全部大学に入ってから得ました。

## ② 日本語の学習について

教師 C は日本語学習について、1 年目は授業が面白く、教師の対応もよく、日本語の学習を楽しんだという経験が語られた。しかし、学習内容が増加し、それに連れて、成績が低下したことが原因で日本語を学習する動機が減退した時期もあった。その時、「日本語の学習は自分のためだ」という意識が強化され、学習に取り組むことを決断したと言う。

C5：1 授業はとても楽しかったです。ゼロから日本語を勉強し始めて、教師が全部丁寧に説明してくれました。私たちは日本語の授業になると、大喜びで、たくさんの授業を頼みました。その後の 2—3 年はもちろん難しくなりました。学習内容が急に増えて、量が増えると全部把握するのは難しく、それは成績にも影響を与えました。成績が下がると、学習意欲もなくなってしまいますね。2 年になったら、一人ぼっちになってしまった感じがして、落ち込んでいた時期もありました。また「新しさ」も感じなくなって、飽きてしまった気持ちもありましたが、結局、勉強するのは自分のためだと思って、勉強するしかなかったので、勉強を頑張っていました。

## ③ 教師になったきっかけ

教師 C は日本語教師の仕事に対して、興味を持ち、普段学習者が見えない教師がやっている作業について積極的に取り調べたと言う。

C9：私はもう 2 年の時から、日本語の教師になると決めていました。面白くて、教師の仕事の内容について聞いて、教員室に来て、先生に手伝ったこともありました。

## ④ 教師としての経験

教授の経験が全くなかった教師 C は自分の授業について「一方的に説明していました」と批判的に語った。また、教師 C は反省として、日本語の教え方に関わる問題点だけではなく、教師としての姿勢も取り上げた。

C13：教師になったばかりのころは、授業中、ずっと説明して、黒板に書いて、学生は私の説明を聞いてただけで、メモをしていました。当然の結果ですが、このような指導を受けてきた私の学生はレベルが低かったです。他のクラスに比べたら、話す能力も、聴解の能力も低かったです。教科書の会話を全部暗記して覚えていても、話す能力が低かったです。授業が週に2回しかなくて、時間が足りなかったので、私は一方的に説明していました。

C15：教授法の問題がありましたが、教師としての適切な態度も重要ですね。厳しさですね。優しすぎるのはだめです。当時、私は卒業したばかりで、学生の気持ちがよく分かっていました。そのせいで、少し高い点数を付けて、宿題をやっこななかった学生に対して「明日でもいいよ」と許して、寝坊して20分遅刻してきた学生に対して「はい、どうぞ」と言っていました。しかし、学生はそういう教師の態度を許しません。注意しないと、それは学生のくせになって、日本に留学して同じことをしますね。

教師Cは教師研修を受けた成果を語り、研修後は学習者主体に活動する授業を行うようになったと言う。しかし、学習者の要望に応じて、教える方法を調整しているケースもある。

C20：日本で教師研究を受けて、そこでたくさんの新しい知識を得ました。自分の授業を変えて、研修で習ったように「考えさせる」授業をしています。また、今の授業は学生がたくさん話す授業です。疲れるのは私ではなく、学生です。しかし、研修で習ったように、いつも授業をしているわけではありません。時々、すぐ意味を直接教えることもあります。その方が時間の節約になるし、またある学生はこのような方法の方が好きです。授業の後、私のところに来て、「考えさせられても、意味が分からないので、どのような意味か教えてくださいませんか」と頼まれたことがあります。そして、私は今、クラスと特定の学習者に合わせて、また場面に合わせて、教え方を変えています。

教師Cは学習動機の重要性について気づきがあり、学習者の動機を維持するために、授業の多様性を感じさせるために、工夫していると言う。

C37：また前は、学生の関心をあまり気にしませんでした。でも今は、学生の関心がなくならないように頑張っています。前は、情報を与えることだけに力を入れて、学生がそれをすぐ覚えることを目指していました。でも、人間は興味がないと勉強しないということに気づきました。ですので、今は、学生の関心を維持するために、心掛けています。学生の関心は急に消えてしまうときもありますが、学生の関心を戻すように、まずは自分で工夫しています。他の教材を使ったり、ゲームを取り入れたりなどしています。それでも、だめでしたら、同僚に頼んで交代で授業を担当しています。それぞれの教師は教え方が異なるので、学生が盛り上がります。理由が分かりませんが、私より他の教師が入ると、もっと積極的に勉強する学生もいます。

教師Cは全体的に自己の日本語学習を全体的に肯定的に捉えている。学習過程において困難があっても、日本語は「自分のために必要だ」という意識があり、日本語を学習する価値を感じていた。教師Cは学習者の段階から日本語を教えることを計画していたので、知識としての「日本語」が必

要であった。

そして、言語を学習し、ある程度の能力を身に付けた教師 C は言語を教えるという立場になり、言語の全く別の側面にあう。学習指導の失敗という経験を通して、教師の授業力および教師としての適切な「姿勢」の重要性に気づき、教師として自己を形成した。

教師 C の教えるスタイルの変化には、特に教師研修が与えた影響が強い。しかし、教師 C にとって、学習者の反応も重要な基準であり、教え方を調整し、他の教師と交代し、日本語学習において、多様性のある環境を整えている様子が見られた。

## 5. まとめ

カザフスタンの日本語教師のライフストーリーを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構成に着目し、教師の自己形成を分析した。自己変革は既存のものを変化させ、改善させるプロセスであるが、教師は言語を教え始める際に、自己の言語能力のみに焦点を当てるといった狭い範囲から学習者や他の教師とある状況という様々なきっかけによって、自己の見方を広げ、転換させる。本稿は一般化を目指したものではないが、取り上げた転機の語りは教師 B および教師 C の個人の経験でありながら、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。

## 参考文献

- 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.
- 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.