

【論文】

日本語教師の成長としてのアイデンティティ交渉 日本語教育コミュニティとの関係性から

飯野 令子*

概要

本稿では日本語教師の成長を、教師を取り巻く他者や事物との社会的な関係性の中で捉える立場に立ち、日本語教師の成長は、他者との関係性によって現れる教師のアイデンティティと深くかかわると考える。そのため、日本語教師のライフストーリー研究から、日本語教育コミュニティとの関係性による教師のアイデンティティ交渉が、すなわち教師の成長となることを示し、それが教師の実践の発展、ひいては日本語教育の発展にもつながることを指摘する。

キーワード

日本語教師の成長, 日本語教育コミュニティ, ライフストーリー研究,
アイデンティティ交渉, 日本語教育の発展

1. はじめに

これまで日本語教師の成長は、教師がかかわる実践や、実践に関係する他者などの、社会的な関係性とは切り離され、教師個人の内面の変化として議論されてきた。そのため、日本語教師の成長と、他者との関係性によって現れる教師のアイデンティティとが関連づけられることもなかった。本稿では、日本語教師の成長を、教師を取り巻く他者や事物が相互に影響を与えながら共に変容していくという、社会的な関係性の中で捉える立場に立ち、教師の成長が、教師のアイデンティティと深く関係していると考えられる。

そのため、本稿ではまず、学校教師の成長研究および Lave & Wenger (1991/1993) の正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation: 以下, LPP) をめぐるアイデンティティの議論をもとに、これまでの教師の成長研究および学習研究にお

けるアイデンティティの捉え方の問題点を指摘する。その上で、教師の成長をアイデンティティ交渉として捉える本稿の立場を示し、日本語教師のアイデンティティ交渉の捉え方を検討する。そして、3名の日本語教師のライフストーリー研究から、日本語教師の成長をアイデンティティ交渉として捉えることを試みる。さらに教師のアイデンティティ交渉は、教師個人の成長のみならず、実践の発展や日本語教育の発展にもつながることを指摘する。

2. 教師の成長とアイデンティティとの関係

従来、学校教師の成長は一般に「将来従事する、または現在従事している職業の地位・役割達成に必要なとされる知識・技術・価値規範を獲得し、その職業への一体化 (identity) を確立していく過程」(今津, 1996, p. 70) であると考えられてきた。社会一般に認識された教師というもののへ一体化していく過程、つまり、教師個人の知識や技能の獲

* 早稲田大学日本語教育研究センター
(Eメール: reikoino@hotmail.com)

得、認識の変容と共に、教師としての職業アイデンティティを形成、確立していくことが教師の成長とされてきたのである。特に近年は、個々の教師の視点から成長を把握する重要性が指摘され、ライフストーリー研究等も行われるようになった。そこでも注目されるのは、教師としての職業アイデンティティの形成・確立の過程である（例えば、グッドソン、2001；山崎、2002）。また、一旦確立した教師としての職業アイデンティティに変容が迫られたり、脅かされたりすることを転機とし、それらの問題に向き合う教師をサポートすることが、発達サポートとされてきた（山崎、2002）。

ところが、こうした社会的カテゴリーへの同一性を獲得すること、個人的な同一性と社会的な同一性のずれが生じたとき、それを統合することが成長であるという捉え方は、見直されるようになってきた（上野、2005）。社会的構成主義のアイデンティティ論は、アイデンティティを個人の中のものとして、言語的な構築物として、社会的に捉える。ポスト構造主義のジェンダー理論家のバトラー（1990/1999）は、アイデンティティは言説行為の反復という過程を通じて事後的に構築された沈殿物であるとする（上野、2005）。またホール（1996/2001）は、アイデンティティは統一されたものではなく、断片化され分割され、決して単数ではなくさまざまで、しばしば交差していて、対立する言説・実践・位置を横断して多様に構成される、たえず変化・変形のプロセスのなかにあるとする。つまりアイデンティティは、社会的カテゴリーに同一化され、統合されるものではなく、言説実践による他者との交渉によって、多様に生産・再生産されている過程として捉えられるのである。

一方、アイデンティティの形成や変容を成長とする見方は、学習を個人の内面の変容ではなく他者や事物との関係性と共に捉え、その関係性の変化として理解する学習論とも共通する。その代表的な理論であるLPPは、学習者が社会的実践を行うコミュニティに参加し、周辺的な参加者から十全的な参加者となる軌跡を学習とした。その過程で、他者や事物との関係性が変化し、技能の変化が起こり、学習者が何者かになっていくアイデンティティの変容が起こる。つまり、実践コミュニティへの参加の過程で「熟練した実践者としてのアイデンティティの実感が増大していく」（Lave

& Wenger, 1991/1993, p. 98）のである。このアイデンティティとは「人間と実践共同体における場所およびそれへの参加との長期に渡る生きた関係」（Lave & Wenger, 1991/1993, p. 30）であるとされ、個人とコミュニティとの動的な関係性によってもたらされるものである。

こうしたLPPにおけるアイデンティティの概念を、上記のバトラーやホールが指摘するような、他者との関係性から絶えず交渉する言説実践の結果として捉えることは可能である。ただし、その学習とは結果的に、特定のコミュニティの熟練への同一化として、単一で直線的な方向性を持った変容過程として理解せざるを得ない。それはLPPが、学習者のアイデンティティの形成を、単一の実践コミュニティとの関係のみを参照して単層的に把握しているという、以前から指摘されてきた問題（例えば、高木、1999；田辺、2002）に原因がある。

それに対してWenger（1998）は、人は複数の実践コミュニティに所属し、その緊張関係の中で生きていることから、複数の実践コミュニティとの関係から、重層的なアイデンティティを構築することを示した（高木、1999；ソーヤー、2006）。また、Hodges（1998）は、自らの実践コミュニティへの参加過程での違和感から、実践コミュニティへの同一化に対する葛藤を描き、非同一化というアイデンティティのあり方が実践コミュニティとの関係性としてあり得ることを示した（高木、1999；亀井、2006）。このようにLPPのアイデンティティ概念が拡張されると、学習の側面としてのアイデンティティの変容は、単一の実践コミュニティにおいて目指される熟練への同一化としてだけでなく、個人史の中で絶えず反復する実践によって形成され、歴史化された自己を巻き込んだ、複雑な相互作用の結果として捉えられる（田辺、2002）。それは、複数の実践コミュニティとの関係からもたらされ、また、ある実践コミュニティにおける非同一化も含め、多元的な可能性があり得るのである。

したがって、学習を社会的な関係性の中で捉えるには、LPPのように実践コミュニティとの関係性から、アイデンティティの変容過程として理解することは可能であるが、それは必ずしも、あるひとつの実践コミュニティでの熟練への同一化という、単一で直線的な方向性を持ったものではな

い。学習者が複数の実践コミュニティとかわり、それぞれの実践コミュニティで、他者との関係性から、それまでの個人史を背負った自己を位置づけ、それを他者との対話の中で提示し、自己を位置づけし直していく。そのようなアイデンティティ交渉そのものが、学習として捉えられる。その結果として、それぞれの実践コミュニティでの、多様なアイデンティティの形成や変容がもたらされるのである。そのため教師の成長も、このようなアイデンティティ交渉の結果として捉えられると考える。

3. 日本語教師のアイデンティティ交渉の捉え方

日本語教師の成長を、実践コミュニティとの関係性における、アイデンティティ交渉として捉えるとき、その実践コミュニティとは何であろうか。まず、日本語教師は学習者や他の実践関係者と共に、日本語クラスや日本語コースといった実践コミュニティを形成すると考えられる。教師は、こうした実践コミュニティ間を日常的に、また一定期間ごとに移動している。飯野(2011)は、教師がこうした移動をきっかけに、異なる実践の立場¹に出会い、それまで無意識に方法として行っていた実践の背後にある立場を意識化することを示した。教師はその後、自他の実践の立場の検討を経て、自分の実践の立場を新たに形成し、それにもとづく自分の実践を設計することになった。本稿で新たに指摘したいのは、その過程で教師が、日本語教育における多様な実践の立場の存在を知ることによって、日本語教育という実践コミュニティ(以下、日本語教育コミュニティ)と自分との関係にも意識的になるということである。つまり日本語教師は、日本語クラスや日本語コースといった実践コミュニティで日本語教育実践を行い、それをもとに他の実践の立場との関係から、自らの実践を位置づける。その結果をもとに、日本語教育コミュニティに対する、自分自身の位置づけ、

つまり教師としてのアイデンティティを、他者と交渉していくことになる。

ただし、日本語クラスや日本語コース、日本語教育コミュニティは、LPPという実践コミュニティと一致するものではない。本稿では、LPPの理論を用いて、それらを分析の対象とするのではなく、LPPが実践コミュニティとの関係から、参加者のアイデンティティの変容を捉え、それを学習として理解した視点を援用する。つまり日本語教師が、日本語クラスや日本語コース、日本語教育コミュニティとの関係からおこなうアイデンティティ交渉を捉えることで、日本語教師の成長を、教師個人の内面の変化にとどまらず、社会的な関係性の中で捉えることを試みるのである。

さらに、LPPは比較的安定した実践コミュニティが再生産される過程で、学習を理解する枠組みであるが、同じく社会的な関係性から学習を理解しようとする活動理論(エンゲストローム, 1987/1999)は、活動システムの変革を学習とし、それは活動システムの「対象」、つまり目的が内側から見直される時であり、それが個々の参加者の学習でもあるとする。活動システムの目的が変われば、それが活動システム全体に影響を与え、必要な人工物や、関わるコミュニティの成員、その役割や規則も変わっていくと考えられている。それを援用すると、日本語クラスや日本語コースなどの実践コミュニティで、参加者によって実践の目的が検討され見直され、それにしたがってコミュニティ内の参加者の関係性も変わることが、日本語クラス、日本語コースという実践コミュニティの発展的変容であり、それが同時に日本語教師の学習でもあると考えられる。同様に、日本語教育コミュニティにおいても、その目的や中心的な課題が、その参加者によって検討され、見直されることが、日本語教育コミュニティの発展であると考えられる(飯野, 2009)。

したがって、自らの実践の立場を意識化し検討した結果から、自らの実践を設計する教師が、日本語教育コミュニティの参加者と対話するという教師のアイデンティティ交渉の過程は、教師の実践の目的や実践参加者の関係性を見直していく過程を含む、教師の実践の発展を担うものである。同時に、多様な実践の立場を持つ教師同士の対話は、日本語教育コミュニティに多様な立場間の対話を生み出し、日本語教育コミュニティの目的や

1 本稿でいう実践の立場とは、実践の背後にある学習観、それにもとづく実践の目的と実践参加者の関係性の捉え方をさす。また学習観は大きく、行動主義心理学の学習観、認知心理学の学習観、状況的学習論に立つものに分けられる(飯野, 2011)。

中心的な課題をも見直していく可能性、つまり日本語教育の発展を担う可能性も持っていると考えられる。

4. 日本語教師のライフストーリー研究

実践コミュニティ間を移動する日本語教師のアイデンティティ交渉を包括的に捉えるため、本稿では日本語教師のライフストーリー研究を行う。生涯発達心理学のやまだ(2000)は、人生という長い時間に起こった出来事を経験として理解するためには、人が人生(ライフ)をどのように経験として意味づけ組織化するかを、物語(ストーリー)として理解する必要があるとする。そのため、日本語教師のライフストーリーを聞き取ることによって、教師の長い教授歴の中でかかわってきた複数の実践コミュニティを可能な限り視野に入れ、実践コミュニティとの関係性における教師のアイデンティティ交渉を把握できると考える。

また、ライフストーリーは、語り手と聞き手の対話的相互作用によってインタビューの場で構成され、それによって語り手自身も対話的に構築されるものである(やまだ, 2000; 桜井, 2002)。本稿では、聞き手である筆者も語り手と同様に日本語教師であり、語り手と聞き手が共に日本語教育コミュニティの参加者として対話する。上述のように、アイデンティティが対話によって交渉されるものであるとすると、語り手である教師はライフストーリー・インタビューの場でも、日本語教育コミュニティおよび筆者という具体的な他の日本語教師との関係性から、自らを位置づけるアイデンティティ交渉を行っている可能性があり、その過程も捉えられると考える。

そして本稿では、欧州在住の日本語母語話者教師3名(Y, N, O)のライフストーリーから、教師のアイデンティティ交渉の過程を解釈する。この3名を取り上げるのは、その語りの中で、異なる複数の実践の立場を検討した結果として、自らの立場にもとづく実践を設計していること、それをもとに、日本語教育コミュニティおよびその参加者である他の教師との関係性から、自己を位置づけていることが理解できたこと、また、その位置づけが、三者三様に異なっており、その多様性を示せると考えたからである。

3名の教師の経歴とインタビュー日時は表1の通りである。インタビューの内容は語り手の承諾の上、ICレコーダーで録音し、筆者自身が文字化したものを解釈の対象とした。

5. 3名の日本語教師のアイデンティティ交渉

以下に、3名の教師のライフストーリーから、それぞれの教師の、実践の立場と、それにもとづく日本語教師としてのアイデンティティに関する筆者の解釈を記し、解釈のよりどころとなった語りのいくつかを直接引用する。引用の先頭には、教師名を表すアルファベット1文字と、インタビューでの発話の通し番号である数字をつけた。また、2回目以降のインタビューでの発話には、引用の始めにそれを示した。

5. 1. Y

Yは、大学で美術教育を専攻し、長く高校の美術教師であった。日本語教師としては、地域の日本語ボランティア講習会を受講したのみで、専門的な養成を受けておらず、欧州で日本語教師と

表1. 3名の教師の経歴とインタビュー日時

教師	教授歴	勤務した主な機関	インタビュー日時(時間)
Y	10年以上	欧州の高校・成人教育機関・大学	① 2008.7.2 (120分) +7.3 (90分) ② 2010.3.6 (150分)
N	20年以上	中米の日本語学校, 南米の継承語学校, 日本の日本語学校, 欧州の成人教育機関・高校・大学	① 2008.11.6 (150分) ② 2009.7.28 (130分) ③ 2009.12.25 (120分)
O	10年以上	アジアの大学, 欧州の成人教育機関・補習校・大学	① 2008.7.6 (午前90分 + 夜150分)

なって10年以上経つものの、いまだに「専門外」であるとする。インタビューの中でも筆者の質問に対して、「それは飯野さんが専門だから」など、筆者は日本語教育を専門としているが、Yは違うという語りが随所にみられた。

一方、Yの実践は当初から学校教師、特に美術教師としての経験にもとづいていた。例えば美術教育では、表現するのは学習者自身で、それを手助けするのが教師であるという関係性の捉え方をしており、それを日本語教育の実践にも生かしてきた。

Y46：(前略) 美術教えながらもそうだったんですけど、私はね、基本的に教えることはできないんです。例えば技術とかを、多少アドバイスしたり、そういう風にしたいんだったらこういうやり方があるよって、そういうことは教えられるけど、その人が物を見て、自分で感じて、それを今度、表現する、外に出すことは、私はできないですよ。できないっていうか、その人の問題だから。(中略) 日本語を教えるのはね、ま、私にとってはそんな風を感じてはいるから。かなりその美術を教えるのと共通してるな、とは思いました。(後略)

また、Yは担当クラスで使用する主教材を自作し続けており、それは学校教師として、既成の教材を絶対視せず、担当する学習者に合う教材がなければ自作することを当然視してきたためであった。加えて、Y自身が現地語を学習してきた経験も、実践に生かしてきた。ただしYは、日本語教育コミュニティを避けているのではなく、主教材を自作し、自らカリキュラムを立てる過程で、さまざまな日本語教材を熱心に研究し、多くの日本語教育の参考書を読んでいる。また、他の日本語教師とのネットワーク形成、現職者教師研修や日本語教育シンポジウムなどへの参加にも積極的である。

そうした中でYは、担当するすべての学習者に対して、日本語を使って自分で表現できるように、その道具として、語彙や文型・文法を与えることを第一とする実践を行ってきた。ところがその後、日本での現職者教師研修に参加して、語彙や文型・文法を与えることを中心とせず、コミュニ

ケーション場면을体験することを第一とする、他国の中等教育段階の日本語教育の理念や方法に接した。当初はそれが理解できなかったものの、自分の実践の立場に意識的になり、Yが担当する高校生との相互作用から、徐々に、コミュニケーション場면을体験することを第一とする実践を理解し、肯定的になった。

Y158：(前略) 歳には関係なく、外国語を話して、相手に伝わるといのは嬉しいですよ。そして高校生なんかもアニメ見てるから、アニメで出てきてることばを私に言ったりして、それが私がわかってるっていうのを聞くと、すごい喜んでるから、コミュニケーションすること自体は年齢とは関係なく、それ自体が喜びにはなるんだな、とか思って。(後略)

そしてそれを、Yが並行して成人教育機関で担当する年配の学習者に対する実践でも、有効であると考えようになった。それはY自身が、日本語学習者と同じように外国語学習に喜び、苦勞する一人の学習者としての共感からでもあった。

5. 2. N

Nは、日本語教育の知識も経験もないまま、中米の日本語学校で日本語教師となった。そこで先輩教師からの指導や、日本からの人的・物的援助を最大限に利用して知識を得、経験を積んでいった。そして後に、日本での現職者教師研修に参加した際には、講師も講義内容も知っていることばかりであった。その後、Nはその学校の教務主任になり、日本から派遣される教師とも専門職者同士として対等に議論できるようになった。Nは当時の日本の日本語教育で一般的とされる以上の、最新の知識や技術を身につけ、Nもそれに自信を持っていた。

数年後、Nは日本に帰国したが、日本での教授経験がなく、日本語教育能力検定試験の受験経験もなかったため、日本で日本語教師はできないと思い、別の職業に就いた。しかしその間も、日本語教師に復帰するため、現職者教師研修を次々と受講していた。

さらに数年後、Nは日系人の子どもが継承語として日本語を学ぶ、南米の日本語学校に赴任した。そこでは、それまでNが実施してきた実践の立場

とは異なり、日本語そのものを教えるより、将来に続く子ども同士の絆をつくることを目的とする実践が求められていた。それに気づき、Nも日本語そのものを中心としない実践を行った。

N278：日本語、言葉としての切り取られたものをぶりぶり怒りながら話せるようにしなくちゃとかっていうふうを感じなくてもいいってこと。

それはNにとって、知識として持っていた日本語教育の目的の多様性を実感できる経験でもあった。

南米からの帰国後、日本で大学院に進学すると、学習者同士が学び合うという「流行り」の学習観に接し、当初は共感できなかった。ところが、N自身がゼミの仲間同士で学び合った経験を通して、Nの学習観が転換し、「流行り」だからではなく、自分が担当する実践の中で実現することも考えるようになった。

さらに、その後赴任した欧州の高校・大学では、自分がこれまで世界各地の異文化環境で生活し、現地の人々と人間関係を形成してきた経験から、実践の目的を設定するようになった。

[2回目]

N536：(前略) 日本のアニメ世代のティーンネイジャーと現地のアニメ世代のティーンネイジャーが日本語でコミュニケーションしたらね、日本人と現地人ってすごく違うように、一見、そう思われてるんだけど、実は大した違いじゃなくて、ほとんどおんなじっていう実感が得られるんじゃないかって思うの。それってなんか私はすごく大事なことじゃないかと思うのね。(中略) 同じ人間だし、そんなに変わらないんだよねっていうような感覚、っていうものの方が私の感覚に近いの。

その実現のために、コミュニケーションを中心とした実践を設計するとともに、学習者同士が学び合う環境の設定にも取り組もうとしている。

5. 3. O

Oは日本語教師養成講座修了後、最初に勤めたアジアの大学で、日本語教育の専門的な教育を受けた一人前の日本語母語話者教師として期待され、

O自身もそれに応える努力をした。その後赴任した欧州の成人教育機関では、非常勤講師たちをまとめる専任講師となり、日本語コース全体の方向性を、Oが学び実施してきた方向に変換させる働きかけをおこなった。ここまでOは、日本語教育コミュニティに十全的な参加をしている一人前の日本語教師として、自他共に認められ、自信を持っていた。

ところがその後、欧州の日本語補習授業校(以下、補習校)で実践するようになり、外国語として日本語を学ぶ学習者とは大きく異なる学習者を前に、自分が「あくまでも日本語教師」であることに気づき、力不足であるという危機感を持った。

O301：(前略) 補習授業校に行ったときに、自分はド素人だということに気付いたんです。日本語教師ではあったけれども、この子達は種類が違うと思ったんですね。(後略)

そして、はじめは日本語教育の知識や経験に頼りながら実践していたが、徐々にインターネットや書籍から継承語教育の知見を得て、実践を重ねる中で、日本語教育の枠を越えて、補習校の学習者一人ひとりに日本語の学びがある実践を模索し始めた。その後、継承語教育について専門的に学ぶため、日本の大学院に進学し、修了後は再び欧州に戻って、別の補習校で、小学6年生を担当するようになった。その頃から、さらにはっきりと、日本語教育でも国語教育でもなく、それらを統合して、担当する学習者に合わせた実践を行えるようになった。その実践とは、学習者のモチベーションや日本語環境を活性化し、学習者が、周囲との関係性の中で主体的に日本語を学んでいくというものである。さらに、Oが補習校と並行して勤務する大学や成人教育機関での、外国語としての日本語教育においても、学習者が仲間との関係性の中で、日本語を主体的に学んでいける実践を目指すようになった。

O397：(前略) たくましい子を育てたいんですよね、一人で歩ける子。(中略) 人への思いやりとか、みんなの中の自分ていうことをちゃんと意識して、何か問題にぶつかった時に強く生きていけるこどもになってほしいと思ってます。(中略) それって拡大解釈していくと、

結局、大人が対象でもおんなじで、(中略)そういう意味では、相手が60歳でも6歳でも20歳でも同じかなって、つくづく感じます。

6. 考察——教師の日本語教育コミュニティの意識化と対話

3名の日本語教師のアイデンティティ交渉を、日本語教育コミュニティとの関係性から考察すると、その結果が3名とも、日本語教育コミュニティの熟練への同一化の過程とは一致しないことがわかる。まずYは、日本語教育の実践開始当初から、美術教師として培った学習観、教師と学習者の関係性の捉え方、教材の捉え方などをもとに実践し、また、そこには外国語学習者としての自分自身の経験も影響していた。学校教育の美術教師であり、日本語学習者に共感する外国語学習者として自らを語ることで、自分自身を、日本語教育を専門とする者が参加する、日本語教育コミュニティの一員ではないと位置づけていることがうかがわれる。つまりYは、日本語教育コミュニティへの非同一化のアイデンティティを交渉し続けているのである。ただし、日本語教育コミュニティの外側にいると感じているからこそ、当初から日本語教育コミュニティの存在を意識化し、日本語教育コミュニティを理解すべく、多くの日本語教材を研究し、参考書を読み、他の教師とつながり、研修会やシンポジウムに積極的に参加するなど、積極的な対話をしてきた。その過程で、異なる実践の立場に接し、自他の実践の立場を検討した結果として、自分自身の実践を設計するようになった。それをもとに、日本語教育コミュニティと、さらなるアイデンティティ交渉を続けているのである。

次にNは、中米の日本語学校で実践し始めたときから、日本からの人的・物的な援助がある環境で、日本語教育コミュニティの存在を意識化していた。そして、自らをその参加者であると感じながらも、周辺的な位置づけをしてきた。そのため、中米から帰国した際に、日本では日本語教師ができないと思い、他の職業に就き、その一方で、いくつもの現職者教師研修を受講していた。その後も、日本語教育コミュニティから得た知識を日本国外の実践現場で実感したり、実践に生かそうとしたりしてきた。Nは、これまで日本国内外を繰

り返し移動し、教授歴の大部分を日本国外で過ごしてきたが、その間、常に日本の日本語教育の動向を入手してきた。Nにとって日本語教育コミュニティの中心は日本にあり、N自身は、日本語教育コミュニティの周辺的な参加者としてのアイデンティティを交渉している。だからこそ、さらに日本語教育コミュニティを理解し、その動向を知り、新たな知見を得ようとしている。ただしNも、日本語教育コミュニティの熟練のアイデンティティの形成過程にいてのではない。それはNが、これまでの日本国内外での経験から、自らの実践の立場を意識化し、自他の実践の立場を検討した結果として、自らの実践を設計しており、それをもとに日本語教育コミュニティの周辺的な位置づけにある日本語教師として、アイデンティティ交渉をしていることからわかる。

最後にOは、養成講座を修了し、実践経験を積みながら、自他ともに認める、日本語教育コミュニティにおける一人前の日本語教師となっていた。ところがOは、補習校の学習者を担当したことで、それまで実施してきた実践の限界、および日本語教育コミュニティの限界に気づいた。そして日本語教育コミュニティの枠を出て、国語教育や継承語教育の知見も得て、自分の実践の立場を意識化し、検討した結果、補習校で担当する学習者のための、自らの実践を設計するようになった。その結果Oは、日本語教育コミュニティとの関係性だけでは説明できない、重層的なアイデンティティを形成するようになった。そして、再び大学や成人教育機関で、外国語としての日本語教育に関わり、それらの実践も、新たに形成した実践の立場にもとづいて設計するようになった。それをもとに、日本語教育コミュニティの参加者とアイデンティティ交渉を続けている。

3名の日本語教師は三者三様に日本語教育コミュニティとの関係から、自らを位置づけ、また位置づけ直ししてきた。これらの位置づけは、固定的なものではなく、筆者のような日本語教育コミュニティの参加者である他者との対話によって、常に実践されているといえる。

7. 教師のアイデンティティ交渉がもたらす日本語教育の発展

教師たちは、実践コミュニティ間を移動しながら

ら、自らの実践の立場に意識的になり、他の実践の立場との検討を経て、自分の実践の立場を形成し、それにもとづく自らの実践を設計するようになった。さらにそれをもとに、他者との対話の中で、日本語教育コミュニティとの関係から、自らを位置づけるアイデンティティ交渉を行ってきた。つまり教師たちのアイデンティティ交渉は、教師の実践の立場を背景に行われ、その結果、さらなる実践の見直し、および教師のアイデンティティの形成・再形成がもたらされる。それは決して、日本語教育コミュニティの熟練への同一化に向けた、単一で直線的な変容ではなく、教師によって多様な位置づけを生み出すものである。教師の成長として重要なのは、自分の実践の立場を形成し、それにもとづいて、日本語教育コミュニティとの関係から、教師としてのアイデンティティを他者と交渉していくことである。その結果が、たとえ日本語教育コミュニティへの非同一化や周縁的でありつづけるとしても、それも、成長する教師の一つの姿であるといえる。

このような、多様な実践の立場にもとづく、多様な視点からの教師たちの対話は、日本語教育コミュニティの発展につながるものである。これまで日本語教師の専門性とは、学習者に言語の知識や技能を身につけさせる方法を知っていることであり、教師の成長とは、学習者に合った教授方法を検討し、工夫できる熟練となっていくことであった。つまり、多くの実践は方法の組み合わせにすぎず、本稿で述べたような、実践の立場にもとづくアイデンティティ交渉が行われてきたとは言えない。教師のアイデンティティ交渉は、教師自身の実践の発展的変容をもたすだけでなく、教師一人ひとりが自らの実践の立場の違いから日本語教育コミュニティの中心的課題を議論することにつながり、その議論によって、これまでの日本語教育コミュニティが当然視してきた事柄にも疑問を投げかける可能性を持っている。それがすなわち、日本語教育の発展につながるのである。

文献

飯野令子 (2009). 日本語教師の「成長」の捉え方を問う — 教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から『早稲田日本語教育学』5, 1-14. <http://hdl.handle.net/2065/28937>
飯野令子 (2011). 多様な立場の教育実践が混在

する日本語教育における教師の「成長」とは — 教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田日本語教育学』9, 137-157. <http://hdl.handle.net/2065/31750>

今津孝次郎 (1996). 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会.

上野千鶴子 (2005). 脱アイデンティティの理論. 上野千鶴子 (編) 『脱アイデンティティ』 (pp. 1-41) 勁草書房.

エンゲストローム, Y. (1999). 山住勝広, ほか6名 (訳) 『拡張による学習 — 活動理論からのアプローチ』新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.)

亀井美弥子 (2006). 職場参加におけるアイデンティティ変容と学びの組織化の関係 — 新人の視点から見た学びの手がかりをめぐって『発達心理学研究』17(1), 14-27.

グッドソン, I. F. (2001). 藤井泰, 山田浩之 (編, 訳) 『教師のライフヒストリー — 「実践」から「生活」の研究へ』晃洋書房.

桜井厚 (2002). 『インタビューの社会学 — ライフストーリーの聞き方』せりか書房.

ソーヤーりえこ (2006). 社会的実践としての学習 — 状況的学習論概観. 上野直樹, ソーヤーりえこ (編) 『文化と状況的学習 — 実践, 言語, 人工物へのアクセスのデザイン』 (pp. 40-88) 凡人社.

高木光太郎 (1999). 正統的周辺参加論におけるアイデンティティ構築概念の拡張 — 実践共同体間移動を視野に入れた学習論のために『東京学芸大学海外子女教育センター研究紀要』10, 1-14.

田辺繁治 (2002). 日常実践のエスノグラフィ — 語り・コミュニティ・アイデンティティ. 田辺繁治, 松田素二 (編) 『日常実践のエスノグラフィ — 語り・コミュニティ・アイデンティティ』 (pp. 1-38) 世界思想社.

バトラー, J. (1999). 竹村和子 (訳) 『ジェンダー・トラブル — フェミニズムとアイデンティティの擾乱』青土社. (Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.)

ホール, S. (2001). 宇波彰 (監訳) 誰がアイデ

- ンティティを必要とするのか? 『カルチュラル・アイデンティティの諸問題——誰がアイデンティティを必要とするのか?』 (pp. 7-35) 大村書店. (Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'Identity'? In H. Stuart & P. Du Gay (Eds.). (1996). *Questions of cultural identity: Who needs 'identity'?* (pp. 1-18). London: Sage Publishing.)
- 山崎準二 (2002). 『教師のライフコース研究』 創風社.
- やまだようこ (2000). 人生を物語ることの意味——ライフストーリーの心理学. やまだようこ (編) 『人生を物語る——生成のライフストーリー』 (pp. 1-38) ミネルヴァ書房.
- Hodges, D. C. (1998). Participation as dis-identification with/in a community of practice. *Culture, Mind and Activity*, 5(4), 272-290. doi:10.1207/s15327884mca0504_3
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. (レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書.)
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.