【研究論文】

台湾成人日本語教育機関における初任教師の教室観の形成

内山　喜代成*

概要

本稿では2名の初任教師のライフストーリーから，台湾の成人日本語教育機関において，どのように教室観を形成，変容させていったかについて考察した。考察の結果，教室の「継続性」を重視しながら，①前任教師と学習者との教室コミュニティへの参加，②自分の教室観を実現する教室コミュニティの形成，③経験のある教師へという段階を経て，教室観を形成していることが明らかになった。

キーワード

初任教師，ライフストーリー，教室観，成人学習者，成人教育機関

1. 台湾成人日本語教育機関の現状

国際交流基金（2013）によれば，2012年度の台湾における日本語学習者数は233,417人に達する。その内，学校教育以外の学習者は85,182人であり，その大部分は成人学習者[1]であると考えられる。財団法人交流協会の2009年度の調査（交流協会台北事務所，2010）では大手の語学学校から回答が得られなかったとの記載があることから，実際にはさらに多くの学習者が存在すると推測される。しかし，中，高，大学等の学校教育以外の機関（以下，成人教育機関）を対象とした研究は現在までほとんど行われておらず，それらの機関における成人学習者を対象とした日本語教育がどのようなものであるか実態は明らかになっていない。

私は2008年より約7年間補習班と呼ばれる主に成人学習者を対象とした台湾北部に位置する民間の日本語学校（以下，A日本語学校）に勤務した。A日本語学校の日本語講師は20名程度おり，9割が常勤の母語話者教師である。

学内には教室型，プライベート型のクラスがある。教室型は初中級を中心に上級まで10人以下の少人数で，基本，学習者は自身の能力について，自己申告のみで希望するクラスに入ることができる。主な学習者は20代から40代であるが，少数ではあるが10，50，60代の学習者もいる。学校教育機関に比べ成人教育機関では学習者の年齢・職業・学習動機などの背景も多様であり（国際交流基金，2013），教室に求めるものも学習者によって異なる。また，プライベート型では学習者の要望に応じて授業がデザインされる[2]。教室型のクラスは基本1週間に2時間半1回か，1時間半の授業が2回行われる。30時間を1タームとし，クラスは学習者の減少などにより解散しない限り継続し，基本，教師は在職期間を通じて同じクラスを担当することになる。初級については学校より教科書が指定されるが，中級以降は学習者と教師との話し合いによって教科書が決められる。カリキュラムは1タームに進むべき教科書の範囲が学校より目安程度に示されるが，1つのクラスを担当するのが基本1人の教師であるため，実際には学習者の状況を見ながら進められる。授業

* 名古屋大学大学院国際言語文化研究科（Eメール：kiyonorin18@gmail.com）

1 本稿では学齢期を終えた年齢の学習者を成人学習者とする。

2 補習班では主に成人学習者を対象としているが，民間企業という性格上，学習者から依頼があれば年齢を問わず，授業が行われる。

内容についても教科書以外の指定はなく，教師の裁量に任されているため，経験ある教師にとっては自由度が高いが，反面，初任教師にとっては教科書以外に頼るものがない状況でもある。また，成績などの評価も特に行われない。

学内のクラスとは別に企業派遣の日本語授業も行われており，日系企業を中心にクラスが開講されている。主に初中級のクラスであり，福利厚生の一環として開講されている場合が多く，学習した日本語が直接業務に結びつく学習者は多くはない[3]。クラスは企業の予算に応じて，年に数ターム開講される。こちらも学内のクラス同様，基本，週に１回，１人の教師が担当する。カリキュラムも一部の大企業では，企業からの要望をもとに組まれるが，大多数の企業については学校に任され，学内同様に教科書を何課から何課までというように決められている。ただ，大企業では，１週間に10クラス程度開講され，教師には学校と企業の契約から進度を厳守することが求められる。企業からの学習補助の予算が出るため，形式的部分もあるが成績もつけられる。

台湾の学校教育以外の機関の教師採用条件は資格取得者（日本語教師養成講座420時間修了，日本語教育能力検定合格，大学で日本語教育主専攻または副専攻），或いは中国語が話せるなどがあげられる。採用条件に教育経験を設けている学校は少なく，多くの教師が資格取得後，初めて教師として日本語学校で勤務を開始する（以下，初任教師）。教師は現地での結婚などを除いてはさまざまな理由から数年で帰国する。そのような場合，クラスは継続し教師のみが入れ替わるといった事態が起こる。そこで問題となるのが教師がすでに構築されている学習者コミュニティを引き継ぐ際に起こる学習者との摩擦である。このような傾向はＡ日本語学校を含め，台湾の民間の日本語学校に共通するものである。特に50音からのクラスでは学習者は担当している教師との日本語教室が全てであり，そこで形成された学習観やコミュニティ観などが，学習者にとって意味を持つようになる。しかし，新たに赴任する教師は前任教師と入れ替わりで勤務を開始することから，研修を受けながら，場合によっては研修を受ける前に前任教師と学習者がつくった教室を引き継がなければならない。そこで教師は既に成立した実践共同体である教室コミュニティに新参者として参加し（レイヴ，ウェンガー，1991/1993），教師としてコミュニティに十全参加することが求められる。学習者に認められなかった場合，クラスの解散や教師の交代などもあり得る。特に初任教師の場合，経験から摩擦解消の手段を導き出すことはできない。このような状況下で初任教師はどのように教室を引き継ぎ，教室コミュニティに参加していくのであろうか。

2. 先行研究と課題設定

岡崎，岡崎（1997）は教師の言語教育観は無自覚に出来上がり固定化しやすいものであるとし，意識化の必要性を説く。また，尾崎（2002）は教師の意志決定にはその教育観・学習観が反映されており，それらは教師の学習経験，養成講座などの経験，教育現場での実体験などから生まれるという。寅丸（2014）は教室を構成する要素として，実践の目的（学び），相互行為（方向性，質，自己観，他者観，コミュニティ観），教師の役割，教育分野を挙げ，これらを内包する概念を教室観とし，教室観とは「日本語教育とは何かという教育理念に基づいた，教室の設計運営に関わる実質的な問い」であるという。つまり，教師は自身の経験や課題，現在の状況など様々な要因により，自身の言語教育観を含む教室観を無自覚に形成し，その教室観に基づいて自身の教室をつくっており，そこで，教室観形成過程を振り返ることは教師の成長にとって不可欠であると考えられる。

しかしながら，現在まで教師の言語教育観などの教室観の形成過程を対象とした研究は少ない。武（2006）は教師の言語教育観の形成過程を質的に分析し，問題意識を明確にする（記述する）ことで言語教育観が意識化でき，実践における立場形成が行われることを明らかにし，言語教育観の自覚化の必要性を説く。牛窪（2013）は，新人教師の教育機関への参加過程から，新人教師が同僚との間において教育ビリーフの交渉を行い，自身を位置づけ，交渉可能性をひらかなければならいという。また，牛窪（2014）は国内の教

3　日本語で業務を行う人材の中心は留学経験者や日本語学科卒業など，採用時にすでに運用能力がある者が多い。

育機関でチームティーチングに携わる新人日本語教師の発達をめぐる状況として，(1) ベテラン教師との関係が作りにくい環境があり，他の教師の授業を見ないまま，自力で一人前になること，(2) 他の教師との関係を持てない場合，教師の関係をつないでいるものは教科書やスケジュールであり，その中で自分の割り当てを無難にこなさなければならないと考えるようになること，(3) 特定の教授法を再生し，教科書を教えられるようになることが自信につながる一方で，忙しさの中で考える時間のないまま日本語教師の仕事とはそういうものであると理解していくこと，の3点を挙げている。この状況から，新人教師は自力で授業のやり方を見つけていかなければならない「個体主義的」環境に置かれ，コースの一部を担当することから他のベテラン教師に合わせる「同調性」を身につけていくという問題点を指摘する。このような問題点はチームティーチングが行われていないA日本語学校のような海外の民間の日本語教育機関においても同じ構造で現れるのであろうか。

そこで，教師の教室観を寅丸（2014）を参考に，本研究では教室を構成する要素として，実践の目的，学習内容，授業観，教師観，学習者観，コミュニティ観，学校への意識，教師の役割を挙げる。それらを内包する概念として教室観と定義する。A日本語学校に勤務した2名の初任教師のライフストーリーから，成人教育機関において，教室観をどのように形成，変容したのかを明らかにし，その要因を考察する。初任教師を対象としたのは，教育経験によって形成された教室観は持っていないことから，成人教育機関という場の影響を捉えることができると考えたからであり，また，台湾の成人教育機関において初任教師の割合が多いためでもある。特に成人教育機関では教師と学習者の関係は学校教育機関よりも複雑であり，民間企業であるという側面からも，お客様である学習者からの要望を優先させなければならず，そこから受ける影響は大きいものであると考えられる。

本研究では，まず，これまで研究対象とされてこなかった民間の成人教育機関において，初任教師が置かれている状況を教室観形成の過程から明らかにする。そして，今後の海外の成人教育機関における教師養成，教師研修のあり方について議論するきっかけをつくることを目的とする。

3. 研究方法と分析資料

3. 1. ライフストーリー研究法

本研究ではライフストーリー研究法を用いる。やまだ（2000）はライフストーリーを「その人が生きている経験を有機的に組織し，意味づける行為」であり，「たえざる生成・変化のプロセス」として捉える。また，語り直すことで過去の出来事を再構成でき，人生に新しい意味を生成することが可能になるとする。日本語教師が経験や出来事を語ることは，「無自覚に出来上がって固定しやすい言語教育観」（岡崎，岡崎，1997）を自覚することになり，自身の教室を捉え直すことである。それは，教室観も同様であり，これからの実践や教室の構築，更新につながると考えられる。また，桜井（2015）はライフストーリー研究の特徴を「一つの具体的な経験や行為が個人の全体をとおして理解できる」とする。教師と学習者がつくる教室には教師，学習者それぞれを取り巻くさまざまな文脈が関係しているはずであるが，交流協会（2010）にもあるように，台湾における成人教育機関の多くが民間企業であることから，機関として教学内容や学習者の情報を公開することはなく，教室の実態を知ることは難しい。このことからも，教師個人の「語り」から文脈を整理し，教師の教室観の形成過程を包括的に捉えることができると考える。

日本語教師のライフストーリー研究は語り手と聞き手が日本語教師であることで，より語り手の意図を理解しやすく，実践経験に基づく見地から，語り手が気づいていない経験が関連づけられ，語り手のその後の実践にも関係していく新たな語りを生む可能性がある（飯野，2009）。本研究においても2名の教師と私がともにA日本語学校に同僚として勤務していたことから経験を共有していることで「語り」をより効果的に構築できると考える。

3. 2. 分析資料

本研究の対象は2名の女性教師（以下，Y先生，M先生）である。対象の選定には理論的サンプリング（木下，2003）を用いた。2名は新卒初任，同年齢，ほぼ同時期にA日本語学校で勤

表 1．インタビュイーとインタビュー実施状況

協力者	勤務期間	インタビュー日時 **
Y 先生	2012.04 ～ 2014.03	① 2013.09.07　② 2013.09.16　③ 2014.03.24（帰国前） ④ 2014.04.03（帰国前）　⑤ 2014.08.24（帰国後）
M 先生	2012.07 ～ 2014.12	① 2013.09.07　② 2013.09.16　③ 2014.12.19（帰国前）

* 丸囲み数字は回数を示す。本稿のインタビュー・データには表 1 の番号と日付を付す。

** ※①②は合同

務を開始したという共通点を持つことから，教室観の形成に何らかの類似性が現われるのではないかと考えた。ただし，類似性のみに焦点を当てるのではなく相違点も含め Y 先生，M 先生それぞれが成人教育機関の教室をどのように捉えているのかを考察する。私は 2 名の勤務開始時の研修を先輩教師として一部担当し，2 名の帰国までの期間，先輩教師として勤務した。

ライフストーリー・インタビューは Y 先生は 5 回，M 先生は 3 回，それぞれ 1 時間から 2 時間程度行い許可を得て IC レコーダーで録音した。インタビューの日時は表 1 の通りである。インタビューは対象者がどのような要因の影響を受けながら教室をつくり，その場での自分の役割がどのようなものであるのかという点を中心に行った。ただし，インタビュー中の会話の流れに合わせ，対象者の語りが促されるように自由度の高いものにした。1，2 回目は語りが促されると考え共通点を持った教師 3 名を合同で行った。1，2 回目のインタビューでは日本語教師になろうとしたきっかけから，現在の状況までについてを語ってもらった。1 名については以降の協力を断られてしまったが，インタビュー内容を資料として使うことは了承してもらった。そのため，3 回目以降は 2 名となり，帰国前に別々に A 日本語学校での教師生活を振り返り語ってもらった。Y 先生は帰国後も出身地の日本語学校で専任講師として勤務していたため，5 回目のインタビューを行い，現在の状況から台湾の教師生活を再度，語ってもらった。また，インタビューの前後の会話やインタビュー中の態度などを可能な限りメモしたフィールドノーツを作成した。

本研究では資料としてインタビューを文字化したものと，フィールドノーツを用いる。

4．Y 先生のライフストーリー

Y 先生は外国語が好きだったことから大学では国際文化コースでドイツ語を専攻した。コースにあった日本語教師養成課程を興味本位で受講し，勉強を進める中で職業として見るようになる。3 年生時に地元の民間企業への就職活動も行ったが，内定を得ることができず，日本語教師を就職の選択肢として考えるようになる。中国の大学で作文を担当するという話もあったが，コミュニケーションを行いたいと考えていたいことから，あまり興味を持てずに断ったという。そんな中，4 年生の冬に応募した A 日本語学校での採用が決まり，卒業後すぐに渡台することになる。大学卒業までの間，実家を離れることもなかったことから，実家から離れ海外へ行くことも目的であったという。

4．1．教室の継続

大学の日本語教師養成課程では理論，教授法，実習の順で行われ，実習では地域の小学校での取り出し授業と大学の留学生に対して授業が行われた。取り出し授業では，算数などの科目を日本語を補助しながら教えたが，数年日本での生活をしている児童たちで，日本語教育という意識をあまり感じることはなかった。留学生に対しての授業も普段から接する相手であり，教師という意識を持つことはなかったという。大学での実習はグループで行われたため，初めて個人で模擬授業を行ったのは A 日本語学校での研修であった。A 日本語学校の新任教師は 2 ～ 3 週間程度の研修を受ける。研修では授業見学と前任教師から引き継ぐクラスの学習内容に合わせた文型中心の模擬授業が行われる。台湾へ来る前の日本語学校のイメージとはおしゃべりをする場であり，大学での実習とは異なるものであると考えていたという。A 日本語学校からは引き継ぐクラスの学習者の情報や模擬授業について事前に連絡はあった

が，大学卒業後すぐに台湾へ行くことになっており，十分な準備はできなかった。また，指定された模擬授業が文型中心であり，実習と異なったことや，一人で授業を行うことが初めてであったこともあり，何をどのように準備すればよいのかわからなかったと語った。研修では模擬授業についての振り返りを求められたが，自分を評価する基準も持っていなかったため，主任や先輩教師からのフィードバックの意味が理解できていなかったという。そのような状況下で，クラスを引き継ぐことになる。

Y 先生は 2012 年 4 月より A 日本語学校での勤務を開始する。Y 先生が初めに引き継いだクラスは学内の 5 名の 1 年程度続いている初級クラスである。前任教師は既に退職した後で，引き継ぎは授業内容と学生の特徴を記した A4 一枚程度の書類のみで行われた。引き継いだクラスは前任教師と学習者との関係が深く，前任教師が退職する際に，学習者は学習を継続せずにクラスを解散しようとしたが，学校側は新たに担当する教師を見てから決めてほしいと学習者を説得し，継続することになった。A 日本語学校は民間企業であることから，クラスの継続は最優先に考えられる。そのため，学校は後任教師を選ぶ際に，経験や能力とは別に性別や年齢など学習者からの要望が聞かれ，引き継ぐクラスを継続させられるかどうかも基準として考えている。

Y 先生がクラスを引き継ぐにあたり，優先させたことは教室の雰囲気の維持であり，積極的に学習者のコミュニティである教室への介入はしないことであった。Y 先生は自身が教室を担当する際に，何の素地もなく学習者に対してもどのように接するべきかもわからなかったことから，引き継ぐクラスの雰囲気に自分が合わせることで教室コミュニティに参加しようと考えたのであった。また，そうするしかなかった。ただし，そこで問題となったのは学習者とのコミュニケーションであった。

Y：コミュニケーションの取り方が限られてて，私，中国語できなかったんでしんどかったです。打ち解けられないというか，前の先生のやり方があると思うんですけど，そういうのも学生さんから聞けない，聞けないっていうか探り探りの感じで。なんかでも学生は今までのやり方とかしか知らないじゃないですか。（① 2013.09.07）

前任教師は学習者と中国語でコミュニケーションを取っていた。しかし，Y 先生は中国語もできず，経験もなかったことから，引き継ぎの書面からはどのようにクラスを運営したらいいのか判断できなかったという。このクラスに限らず初級クラスでは学習者は前任教師の教室運営しか知らないこともあり，新たな教師が前任教師と異なる運営を行った場合，学習者は戸惑いを感じることもある。そこで，Y 先生は前任教師がどのように教室をつくっていたのかを直接，学習者に確認しようとしたが，中国語ができなかったこともあり，コミュニケーションがうまくとれず，自分の教室運営ではそれまでの教室が維持できていないと感じることも多々あったという。この他にも企業派遣のクラスでは会社によって教室の雰囲気が異なり，学習者の年齢や役職もさまざまであったことから，既にできているコミュニティを守ろうと意識は持ちながらも，1 年目は教室にどのように参加したらいいのか判断できずにいたという。

4. 2. 教師なのかという不安

学内クラスの学習者の中には日系企業で働く者も少なからずいるが，会社内に日本人がいたとしても初中級の学習者は日本人と日本語を用いて業務を行うことは少なく，業務については間違いがないように英語で行われることが多い。また，学習者の中には全く日本人と接する機会のない者もいる。そのような環境の学習者にとって日本語教師が唯一接する日本人となる。Y 先生は学習者が接する唯一の日本人が自分であることから，学習者が求めるものを提供したいという強い思いを持っていた。しかし，一方でそれができていない自分に不安を感じていた。

Y：学生からしたら，日本人で接してるのって先生とか限られるじゃないですか。そこから得るしかないのに，こんな若いのでいいのかって思うことが，おじさんとか教えてると，全然違うじゃないですか。知りたいこと提供できてるかがちょっとわからなくて。教師，先生なのかなって。先生と何か違う日本人の女の子。ただの。（② 2013.09.16）

未熟な自分が年長の学習者に対して，学習者が教室に求めるものを提供できていないのではないかと感じ，申し訳ないという意識を持っていた。また，自分は教師として，人生経験が豊富な年長の学習者を納得させる授業や教室がつくれているのか常に悩んでいた。

台湾に来てから1年半が経過した2回目のインタビューの際には，このような状況に少しずつ慣れてはきていたが，引き継いだ教室にどのように参加し，維持していくかが最大の課題であり，それ以外の部分において教師の役割が果たせているのかと不安を抱えていた。また，未だ自分がどのような教室をつくるのかということは考えられずにいた。

4. 3. 課題の克服と新たな不安

Y先生は2回目のインタビューから約4か月後，帰国することを決めた。そこで帰国前にこれまでの教師生活について語ってもらった。帰国後も日本語教師は続けるつもりでいるという。2回目のインタビューの後，約半年の間に，Y先生の担当クラスやA日本語学校内での立場が変化したことで，それまでの自身の授業や教室を振り返るきっかけとなったという。

Y先生は2回目のインタビュー後，初めて学内の50音からのクラスを担当することになった。それまでのクラスは辞めていく教師のクラスを引き継いだものであり，Y先生の意識は前任教師と学習者がつくってきた教室に参加し，維持することに向けられていた。それは学習者が教師が変わっても混乱しないようにという思いと，教室が変化することで学習者が学習をやめてしまうかもしれないという恐れを感じていたからであった。しかし，50音からのクラスを担当することで，これまでとは異なり自分は学習者とどのような教室をつくっていくのかということを意識するようになる。また，これまで引き継いだクラスの学習者についても，どこで学習の問題を抱えているのか判断できずにいたが，基礎部分を担当したことにより学習者がどのように学習を進めてきたのかということが整理されたという。このように引き継いだクラスの学習者に対しても以前に比べ対応に余裕が生まれるようになっていた。このような中で教室に対する意識も徐々に変化していった。

※：前のインタビューから少し教室が変わったってこと？

Y：楽しければいいかなって思って。会社とか仕事とか終わって来てるのに，黙々とみたいなのは絶対にやだなって思って。先生としてはもしかしたら駄目なのかもしれないですけど，なんか覚えさせてとか，ちゃんとやったことをしっかり定着させてとかみたいなところは会社とかクラスによっても違いますけど，なんかそこを一生懸命やらないクラスがあってもいいんじゃんみたいな。（※は筆者）

（④ 2014.04.03）

学習者の学習目的が必ずしも日本語の習得ではなく，教室に別の何かを求めてきている学習者がおり，習得を目標としない教室があってもいいのではないかと考えるようになる。そこで同時に教師らしい教師を目指すことへの疑問を持つようになる。学習者がいわゆる学習を管理するような教師らしい教師を自分に対しては望んではいないのではないかと感じ，自身には年齢的にも経験的にもそのような教師になることはできないと考えるようになる。学習者観が変化したことで，自身の教師としての役割も変化する。今の自分と学習者との無理のない関係において，できることは学習者の学習の支援をすることだと考えるようになる。学習者によって学習のかたちは異なる。例えば，ある学習者は教室に参加し，教師と他の学習者とのやりとりを見ていることで，教室参加の目的は達成されるため，授業内で自分には発言を求めないでほしいと教師に要望を出していた。この学習者にとっては教室にいること自体が学習のかたちであり，教師が学習者全員に平等に発言を求めることが必ずしも良いことではなく，学習者の教室参加に不安要素をつくることにもつながる。Y先生自身インタビュー中，何回も「私は先生じゃないと思います。（④ 2014.04.03）」と語り，いわゆる教師とは異なる役割を果たしていると考えるようになっていた。2回目のインタビューではいわゆる教師ではない自分に疑問に持ち，否定的に捉えていたが，帰国前には「先生ではない自分」を肯定的に捉えるようになっていた。

※：教師，先生とただの日本人，Y先生との違いって何なんだろう。

Y：なんか，やっぱり年上の人ばっかですし，なんか先生ではなかった思います。やっぱり外国で学生さんたちも大人なので，先生である必要はなさそう。（中略）半分先生半分友達みたいな。そういうのが大きいですよね。
（④ 2014.04.03）

Y先生が楽しいと考える教室に教師らしい教師は必要ではなく，自分の教室における教師の役割をY先生個人として学習者に接することであると捉えた。学習者が参加しやすい教室をつくることが自身の役割であり，その役割を担うことで目指す教室がつくれるのではないかと考えるようになっていった。しかし，同時に人間関係がA日本語学校に限られていたことで，Y先生は自分のことばが失われているという不安を感じるようになる。

Y：学生と自然な会話をしようとした時に，できない自分が。言葉がだんだん，普段使っている言葉が少ないので出てこない。日本語レベルが初級なので。その時は，逆に先生感は駄目ですよね。先生やってるからこそ気をつけなきゃいけないなって思います。ただの日本人になれない時が。先生だからこそって言ったらいいわけですけど。
（③ 2014.03.24）

学習者と休日に出かけるような機会もあり，1年目はそれを楽しむことができたが，徐々に仕事の延長としての認識が強くなっていった。お客様としての意識を強く持ち続け，休日も学習者と過ごすことに疲れを感じ，仕事とプライベートの時間の区別がなくなったような感覚を持つようになる。インタビュー内でY先生が語った「ただの日本人」とは教師ではないY先生である。初級の担当クラスが多かったことで自分のことばが常に初級の学生に合わせたティーチャートークになってしまっていた。学習者に接する際に教師でない自分として接する必要を感じながらも，教師としてのことばしか出てこないことに不安を感じるようになる。それは仕事の中で自然に身に付いていたことばだったが，教室がプライベートまで延長していることで，学習者との関係に疑問を持つようになり，Y先生はその変化を自分が失われていると不安を感じるようになっていった。このまま台湾で教師を続けることが自分のためにならないのではないかと考えるようになる。

勤務開始より1年半を過ぎた頃からY先生はA日本語学校の中で主任に次ぐ先輩教師となっていた。A日本語学校では教師で平均1～2年の勤務で教師が交代する。Y先生は2年目にして新人教師の研修を担当するようになる。

Y：この半年で新しい先生をいっぱい見てきて，模擬授業とか入ったりして，何か，今だから気付くことがいっぱいあるんだなって思って。自分の最初の頃のわからなさはやっぱり，経験してこないとわからないことっていっぱいあるので。
※：最初の模擬授業で言われてもわからない。
Y：そうなんです。私も言ってるけど，今だからわかることを言ってるだけで。何がわからない時に言っても。
（③ 2014.03.24）

新任教師の模擬授業を見ることは，自身の授業を振り返るきっかけとなったが，それは同時に新任教師に自分が新人の時に指摘され，理解できなかったことをそのまま指摘している自分に気付くことにもなった。新任教師が研修の模擬授業で行っていることは自身が新人の時に行ったものと同じであり，自分が模擬授業を見る立場になって初めて，新人の時に指摘されたことが理解できるようになったが，自分も未だできているかわからないことを指摘する自分に矛盾を感じるようになる。Y先生自身，自分が先輩教師となっても新人であるという意識は強くあり，他の教師の授業見学をしたいと考えていたが，授業時間帯は他の教師と同じであり，立場的にもそれはできなくなっていた。自分の授業を新任教師に見学されることについても違和感を感じ，落ち着かなかったという。これは，自分が先輩教師となったことで，学校より新たな役割が付与され，誰にも聞くことができず，また頼られる存在になっていた環境ができてしまっていたことによる。自分のことをあまり周囲の人に話すことが得意ではないという性格も関係し，Y先生にとってA日本語学校での立場は望ましくないものに変わっていた。外部での教師研修会なども定期的に開催されるが，そのほとんどが土曜日である。土曜日は民間の日本語学

校では最も開講クラスが多い曜日である。仕事を休んで参加することは困難であり，Y 先生はそのような環境に身を置くことに徐々に限界を感じるようになる。自分の教室での課題の克服ができるようになったと感じた時に，新たな問題に直面し，Y 先生は帰国を決意する。

5. M 先生のライフストーリー

M 先生は幼い頃から本が好きだったことから大学で日本語日本文学を専攻した。日本語に興味を持っていたわけではなかったが，日本語学の講義には参加していたという。3 年生の秋より一般企業への就職活動を行ったが，なかなか決まらない中で，専攻とも重なり好きな語学に関係する日本語教師に興味を持つようになる。4 年生時に日本語教育能力試験に合格し，卒業後すぐに養成講座で実習のみを受講した。そして，新卒採用をあきらめることへの葛藤や周囲からの反対もあったが，自分がこれまで勉強してきたことの延長上にある仕事をしたいという思いから両親を説得し日本語教師になることを決意する。受講した養成講座の修了生が A 日本語学校で主任をしていたことや，過去にも数名の修了生が勤務したことがあったことから，養成講座の紹介を受け勤務することになった。

5. 1. 日本語の教室

M 先生は教育者の家系であることへの反抗心や，小中学校の教師の印象がよくなかったことから，教師だけにはならないつもりであったという。しかし，高校で進学校へ進み，科目を生徒が理解できるように教え，かつ愉快で楽しいと感じられる教室をつくっている教師に出会ったことが教師の印象を変えるきっかけになった。また，日本語教師を目指す前，海外の日本語教師については，ただ漠然と「ボランティア精神に充ち溢れていて，明るくてアグレッシブで，何かきらきらした毎日を送っている人たち（① 2013.09.07）」という印象を持っていたという。教師や教室のイメージとはステレオタイプ的な概念によって構成された，自分とは遠く関係のないものであった。しかし，日本語教師を目指すようになり，少しずつ教師や教室を自分と重ね合わせながら考えるようになる。M 先生は日本語教師のイメージと自分の性格は異なると感じていた。しかし，一方で教室のイメージは養成講座の実習を受ける前と後で大きく変わったという。

M：養成講座に入る前はフランクに会話をするようなイメージだと思ってたんですけど，養成講座辛かったんですよ。意外とカチカチしてて，教案書いて文法教えてみたいな。
（① 2013.09.07）

養成講座に入る前には日本語の教室に対して教師が学習者と楽しく話しているような印象を持っていた。しかし，養成講座では教案作成，実習，さらに教案を修正，修正した教案は採点され，再度修正して清書するというサイクルが繰り返し行われた。養成講座の実習は日本に十年以上住んでいる外国人を生徒役として行われ，何年も生徒役を行っている者も多く，養成講座の教師と同様に文法の導入，説明を細かく指摘されたという。養成講座で求められたことは，文法を適切に教えられることであり，M 先生はそれが教室における教師の役割である考えるようになる。M 先生は養成講座を修了しすぐ台湾へ渡る。

M 先生は 2013 年 7 月末から A 日本語学校での勤務を開始し，研修を経て 2 週間程度で初めてのクラスを引き継ぐことになった。研修の模擬授業では厳しいフィードバックを受け，学習者に授業を評価されることを恐れていたが，初めての授業でそのイメージは大きく変わる。M 先生が初めて授業を行ったクラスは企業派遣で，学習者の入れ替わりはありながらも約 3 年続いている 7 名のクラスであった。前任者，その前の担当者も 20 代前半の男性の初任教師であり，学習者は教師の入れ替わりにも慣れていた。

M：模擬授業でも，何回もその引継ぎで最初にやる文型をやってて，実際にやってみて思ったのが，まあ，実際の授業は冷たくないなっていう。相互コミュニケーションだなって。模擬みたいに，すごく冷たい目で見られていない，試されているというか，まあまあ評価じゃないですか。養成講座から引き続き，その試される授業みたいのって，実際に授業してみたら，向こうも知りたくてみたいな。で，温かく受け入れてくれる感じがあって，同じ

時期に初めて新開班（新たに開講されるクラス）も，50音初めてのなんであたふたしてましたけど，みんな温かく受け入れてくれて，日本語話せる人もいたので，なるほど，これが授業かって。

（　）は筆者。（② 2013.09.16）

養成講座でもA日本語学校の研修でも最も重視されたのが文法を適切に教えることであったが，実際に学習者を相手に授業をしたことで，教室が文法を適切に教えたり，評価されるだけではなく相互コミュニケーションの場であることを体験する。M先生は初めての授業まで学習者の能力を向上させることを目標に文型をどのように効果的にわかりやすく教えるかという点が学習者に評価されるのだと考えていた。しかし，学習者は教師を一方的に評価する存在ではなく共に教室をつくる構成員であり，自分の成長を見守ってくれる存在であることを感じた。このクラスは教師を迎え入れることにも慣れており，緊張しているM先生に対して，「先生，大丈夫ですよ！（前任の）先生のほうがひどかったから，ははは！」と声をかけてクラスに参加しやすい雰囲気を作ってくれた。これは初任教師に慣れている学習者がM先生を教師として認めたからである。また，同時期に始まった学内のクラスも同様であったという。ただし，一方で次のような体験もしている。

M：先に引き継いだクラスは温かく和気藹々としたクラスだったんですけど，その後に引きついだクラスは，前の先生の方がよかった，若すぎて嫌だって苦情が来てワンタームでつぶしたんですけど，まあ，正確には若すぎるから仕方ないかもしれないけど，もうちょっと頑張ってほしいみたいな。ただ，若いから許すみたいなものも言われたことがあります。

（② 2013.09.16）

M先生が2番目に引き継いだクラスも同じ企業で開講されていた1年半続く8名のクラスであった。このクラスの前任教師はA日本語学校で主任をしていた教師であったことから，M先生は学習者に教師としての力量を測られていると感じていた。結果としてこのクラスは継続せずに解散することになった。学習者は次の学習を継続しない理由として，ターム終了時の授業アンケート[4]に教師の若さや未熟さを挙げた。M先生も教師など一般的に経験と技術が比例すると考えられている職業では自身も学習者と同じことを考えるため仕方ないことだと納得した部分もあったが，若さだけの問題ではないことも理解していた。主任からクラスを引き継いだことでのプレッシャーから学習者に怯えていたことが，学習者に教師として認められなかったのかもしれないと分析した。その後も若さを指摘されることが何度かありM先生のクラスへの参加する姿勢を変化させたという。

M：私，最近若いから嫌って言われるのが，すごい嫌だったので，へりくだることを完全にやめました。大分，気を遣ってたんですよ。すみません，みたいな。これがいけないんだなって。プライベートレッスンは別ですけど，クラス班はなんかちょっと大きく出たほうがやっぱりいいなって。なんだろう，ビクビクしてちゃいかんなって。　（② 2013.09.16）

M先生は若いと言われることの原因が年齢だけにあるのではなく，授業に臨む姿勢にも問題があると考えた。授業を行っていた会社が台湾有数の大企業で学習者も自分より年長ということもあり，最初は臆してしまったという。勤務開始より1年が経過し，徐々に経験による自信がつき，クラスへ臨む姿勢を変えたことで学習者から若さを指摘されることはなくなり，当初持っていた若さへの葛藤は次第に消えていった。M先生は学習者の若いから嫌だという指摘は，現在では実年齢に対してのものではなく，授業に臨む姿勢への指摘であったと捉えている。

これらの経験から，M先生はたとえ同じ会社であっても学習者が望む教師の役割は教室によって異なり，自分はその要求に応える必要があると意識するようになる。民間企業という側面からも学習者を納得させなければ，クラスの解散や教師の交代があるという危機感を常に持つようになったと語り，その意識は退職まで変わることはな

4　A日本語学校では，学期終了時に教師の姿勢や授業内容についてのアンケートが行われる。学習の継続が行われない場合，学習者に理由などの聞き取りが行われることもある。

かったという。2回目のインタビュー時，M先生は学習者の教室に自身が合わせて教室に参加しており，自身がどのような教室をつくりたいのかという点は語られなかった。

5. 2. M先生の教室

2回目のインタビューより約1年後，M先生が帰国を決めたため，A日本語学校での教師生活を振り返ってもらった。帰国後，日本語教師を続けることは考えていないとのことであった。3回目のインタビューでは自分の教室について語っている。

M：まあ学生さんにもよりますけど，割とこう仕事の合間とか，仕事終わってからとかに趣味でふわっと来る人が多いので，まあまあ，ちょっと日本語覚えられる楽しいひと時を提供するみたいな感じです。まあ楽しいのが，一番かなって。だって，派遣が多かったですから，仕事の合間に来てたりですとか，昼休みに来てたりとかまあ仕事終わってから来て，これからまた残業とかクラス班でもみんな仕事終わってからヘトヘトで来てるんで，ちょっと楽しんでもらいたいっていうのが。
（③ 2014.12.19）

M先生は自身の教室を「ちょっと日本語覚えられる楽しいひと時」であると語った。学内や企業派遣を問わず学習者が仕事終わりや仕事の合間の疲れているなかで行われる授業を，負担がかからない時間にしたいと考えるようになる。実際に8年続くあるクラスを引き継いだ際に，半数以上の学習者がN1を受けることを知り，M先生は学習者が苦手とする聴解の教材としてニュースなどを用意した際には学習者から拒まれたという。

M：学生から，こう，もっと頭使わなくていい，面白いものがいいって言われて。あ，やっぱり，そういうの求めてるのかなって。
（③ 2014.12.19）

学習者は能力の向上を第一の目的とはしておらず，趣味として行っている日本語学習が負担になったり，評価されることを教室には求めていないのではないかと感じた。教室によっては学習者の能力向上のための授業デザインや教室運営は教師からの押し付けとなり，学習者の納得にはつながらないと考えるようになる。実際に私が勤務していた間にも日本語能力向上を目的とした授業を行った教師に不満に感じ，学習者が教師交代を要求したことが何度かあった。ただし，M先生はこのことを自分が良いと思うことができないと否定的には捉えず，学習者が求め，自身が提供できる教室がどのようなものかと悩み，それが楽しいひと時である考えた。M先生の「楽しい」には次のような意味がある。

※：楽しい？楽しいっていうのはどういうこと？
M：楽しく教える。いや，楽しく教えるのはすごい難しい…。
※：確かに一番難しいですよね。
M：だから，日本語教えて，合間で楽しませるみたいな。そういう姑息な手段を。私，やっぱフリートークして，文法やって，ちょっと学生の顔が曇り始めるから，ちょっと休憩して，休憩中，学生達がいろんな話してるから休憩明けはその話をちょっと。
※：聞く？
M：なんか先生先生って。向こうもなんかこれさーみたいな。大体，日本の話とかしてて，それに混じってちょっと文法やってちょっと曇って，合間に小噺をはさみつつ文法やって，笑ってもらったり，笑わせてナンボみたいなところが。（③ 2014.12.19）

M先生は教室で「笑い」を大切にした。そこにはM先生が関西出身であるということも関係しているというが，仕事で疲れている学習者に笑顔で帰ってもらえるような時間を提供したいと考えているからであった。しかし，ただ笑わせる時間を提供したいと考えたわけではなく「日本語を覚えられる」ということも意識されていた。そこで参考にしたのが，自身が学習者として出会った教師であった。それは高校時代の「いっちゃん（仮名）」という教師とM先生が台湾の大学で参加していた中国語の教師である。M先生は自分の教室に「いっちゃん」がつくっていたような教室を重ねていた。

※：目標した先生，自分に近い先生とかは？

M：自分に近い先生，できているかどうかはわかりませんけど，高校の時の学年主任の先生で，すごい強面で，指導能力も高くて，自分のこと先生とは呼ばないでくれ，とか。「いっちゃん」って呼んでとか言って，授業もなんかただ笑わすことをガンガン入れて，でもまあ授業はわかりやすいからいいんですけど，コメディアンみたいな先生でしたね。その時は受験のことしか頭になくて面白くなくてもいいからわかりやすい先生を求めてましたけど。（③ 2014.12.19）

M 先生は「楽しさ」を追求するだけでなく，クラスを解散させてしまった経験から学習者から信頼されるためには文法など日本語の教育部分で適切な対応ができることが重要だと考えている。その際に，高校時代のわかりやすさと面白さを兼ね備えたいっちゃんの教室を思い出したという。当時は教室の雰囲気について考えることはなかったが，自身が教師となり学習者が教室に求めるものが「楽しさ」と考えたときに，高校時代の学びがあり，かつ笑いがあったいっちゃんの教室は目指すかたちの一つとなっていたという。具体的に目指す教室があることで自身の教室のかたちをイメージしやすくなったという。

また，M 先生は 2 年目に入り，中国語を学習するために A 日本語学校で専任講師から非常勤講師となり[5]，近くの大学の言語センターで週 3 回中国語を受講し始めた。その言語センターの 3 名の教師の姿が自分を見ているようだったという。

※：中国語の先生とかってどうですか。

M：3 人とも学生を笑わせようとしてます。楽しませようとしている。特に木曜日の中級の先生はコメディアンと化してますね。なんか見てるとすごいかぶります。自分と。あと，学生たちがわからなくて，すごい，その，たった一つの文字に何分も何分も紛糾したりして，はー，まるで自分を見ているみたいだなって胸が痛くなる。でも，わからないのもこっちにも問題があるかなと私は思います。（③ 2014.12.19）

自分が学習者として中国語教師を見ることで，自身の実践を振り返るきっかけになった。それまでも日常的に自身の実践を振り返っているつもりでいたが，実際には自分が学習者にどのように映っているか認識できていなかったという。中国語の教師たちが学習者をリラックスさせるため，また，学習者が反応をしやすいように大げさに学習項目の状況を表現し，学習者を笑わせようとしている姿が自身の教室での姿に重なった。同時に M 先生自身が学習者として教師の説明が理解できなくても，授業には納得できたこともあり，自分も同じような教室をつくらなければならないと改めて感じたという。

M 先生の学習者としての経験は，楽しさを強調しつつも，根底には日本語教師として学習者を納得させられるだけの知識を必要だという意識を持つことにつながった。自身の力量不足や学習者側の問題で学習項目を理解できないこともある。しかし，学習者は必ずしも文型や表現をすべて理解しなければ納得しないわけではなく，わからなくても納得できる雰囲気のある教室を教師としてつくりたいと考えるようになったという。

5. 3. 学習者との関係

M 先生が教室をつくるためには学習者との関係構築は重要であった。特に学内のクラスは 10 人以下で編成されており，個々の学習者との関係は教室に強く影響する。

※：M 先生にとっての学生さんたちっていうのはどんな存在？

M：まあお客さんであり，なんか私のことを温かく見守ってくれる人たちでもあり，ちょっと友達でもあり，そんな感じですかね。ま，だいぶ顔色はうかがって，うかがいつつやってました，やってたつもりですけど。（③ 2014.12.19）

学習者との関係の根底には必ずお客様という意識で，どんなに親しくなろうとも満足させなければいけないという思いを終始持っており，学習者の顔色は常に気にしていたという。民間の日本語

5　学校との契約上の変化で，拘束時間がなくなり給与体系は変わったが，実質，給与やビザなどはそれまでと変化はなかった。

学校では日本語の授業時間は商品であり，学習者に次の学期の授業時間を買ってもらわなければならない。M 先生にとっての学習者はお客様であることは揺るがないが，主に年長の学習者に対しては見守ってくれる人たち，同年代や年下の学習者に対しては友達という二つの関係を築いていた。

まず，M 先生を見守ってくれる人という関係である。初めて引き継いだクラスの学習者が初任教師が参加しやすい雰囲気をつくってくれたことは先述したが，この関係は教室外にまで及ぶ。A 日本語学校では授業外での学習者との交流は制限しておらず，積極的に良好な関係を作るように勧めている。学習者たちは食事などを含め生活に関わる一切を気にかけてくれていた。M 先生は勤務開始直後は学習者からの誘いにどう対応したら良いのか，どこまで自己開示すべきなのか戸惑っていた。しかし，トラブルが相次ぎ，その内容を学習者に相談することで学習者との関係を築くきっかけになったという。

※：（台湾に来たばかりの）トラブルってどんな？
M：部屋がずっと雨漏りしてるとか，変質者に追いかけられたとか。
※：それは聞いてもらわなきゃやってられない？
M：そうですね。聞いてもらわなきゃ。まあ学生と，最初に授業を始める時もこれ以上ないようなつかみのネタだし。もう学生がこう，心を一つにして私を心配してくれたり，大声出して笑ってくれたり，基本的に学生を笑わせてナンボみたいな感じだったんで面白いことがあったらすかさず。
※：そういうなかで。
M：だんだん打ち解けて。　（③ 2014.12.19）

台湾へ来た当初は生活面で困ったことなどを相談し，徐々に仕事や将来についても話すようになる。授業開始時には学習者の集まりが悪いこともあり，冒頭は悩み相談の時間となり，学習者が集まり出したところで学習項目に入る流れができた。その相談に学習者が応えるかたちで徐々に学習者との信頼関係が築かれていった。学習者の中には日本語教師の待遇を心配し，転職を進める学習者もいた。そこには教師と学習者という関係はなく，日本から来た若い女の子に問題なく生活を送ってほしいという個人と個人の関係が築かれた。M 先生もその自然に築かれた関係性の中で，教室を運営するようになった。

M：これ以外にしょうがないですよね。あんまり先生らしくだって無理があるし。年齢的なものもあるし，自分の性格的なところもあるし。みんなをこうピシッと統率することはできないけど，なんかこのキャラクターだったらみんなをまとめるっていうか，こう，なんかちょっとわちゃわちゃやっても，まあ，輪を，丸い輪を作れるかなっていう。
（③ 2014.12.19）

日本語については M 先生は教える立場であったが，日本語以外の部分では学習者に見守られ，また教わる立場であった。それは学習者の方が年齢，収入，社会的地位も上であったことから自然に落ち着いた関係であったという。そのような関係の中で教える教師と学ぶ学習者という構図がない教室をつくることができたのである。このような関係性は成人教育機関の特徴であろう。特に引き継いだクラスの場合，教室運営の主導権や教室秩序は学習者が持ち教師がこれに協力する場合もある。教室運営を行う上で最も適していたのが見守られる存在となることであり，M 先生が学習者に協力を依頼しやすい立場であった。新たに開講されるクラスでも，この関係性において M 先生は教室をつくっていく。

次に友達という関係である。学内のクラスには少数であるが高校生や大学生も参加している。M 先生は同年代や年下の学習者とは友達に近い関係を築いていた。特に M 先生がアニメが好きだったことから，同じ趣味を持つ学習者とはアニメをきっかけに関係を築くことができた。企業派遣の別クラスのある学習者は，アニメについて話すことを楽しみにしており，毎週 M 先生の授業が終わるまで待っていたという。また，学内クラスのある高校生はアニメの話題をきっかけに学習に対する姿勢が変わるようなこともあった。

M：台湾で日本語勉強したいって来る人アニメ好きな人多いですし，特にアニメの話しかしてくれない子は本当に助かったって思いまし

たね。なんか最初アニメ好きとは言ってても シャイだから，どんなアニメが好きとか全然言わないし，発言とかも全然しないし，当てても「無理です」とかって感じで。でもなんとなくこう，帰りのエレベーターとかで一緒になったときとかに，しつこく。どんなアニメ好きなの？って言ってたら，こうガチッとはまったので。やっぱりこう，話すことが増えて，私が日本語しか使わないから必然的に日本語を話すことが増えて，ちょっとほっとしました。よかったな，アニメ好きで。

（③ 2014.12.19）

M 先生が語る通り，アニメなどのサブカルチャーをきっかけに日本語学習を始める者も少なくない[6]。アニメがきっかけとなり学習者との距離が縮まり，共通の趣味を持つ友人のような関係が築かれた。このような学習者にとって，M 先生とアニメについて話すことが学習目標の一つになっていた。学校教育では満たすことが難しいこのような学習者のニーズに対応することができるのは民間の機関の利点であり，学習者の動機づけにつながり，ひいては教室の活性化につながる。趣味が学習者との関係構築の助けとなったことについて以下のように語った。

M：まあ，なんかいろんな知識があって，なんか知ってても どうしようもないような無駄な知識でも，あればあるほどいろんな人の趣味に合うから，無駄に知識が，役に立たない知識でも，何でもあったほうがいいなって。役に立つことがある。まあ，趣味を仕事のために増やすことはないですけど。

（③ 2014.12.19）

民間の教育機関には検定対策などの目的が限定されたクラス以外には多様な目的を持った学習者が集まる。先にも述べたが日本語の習得や能力の向上だけが目的ではないため，学習者すべての要求を満たすことは困難であるが，M 先生は知識が多ければ多いほど学習者との関係を築く糸口になると考えるようになったと語った。

M 先生は台湾での日本語教師として働く期間は，勤務前より数年だけと決めており，中国語も日常会話程度であればできるようになったことから，帰国を決めた。帰国後は待遇面などから，日本語教師は続けるつもりはないと語った。

6. 教室観形成の要因と過程

2 名の初任教師の教室観形成の要因について考察する。教室観及びその要素となるカテゴリーを【 】で，それらを構成する概念を下線で示す。

Y 先生は台湾へ行く前，A 日本語学校の教室をおしゃべりの場であると考えていたが，実際の研修では文型中心の模擬授業が課され，【授業内容】が自分が考えていたものと異なっていると感じる。実際に引き継いだクラスでは前任教師と学習者が築いた教室を維持することを学習者が望んでいるという【コミュニティ観，学習者観】を持ち，それを継続させることが【教師の役割】であると感じ，また中国語の能力などからも，そうするしかなかった。また，クラスを継続させなければならないという【学校への意識】もあった。そのような状況で，学習者が求めるものを提供するという【教師観】とそれができていないのではないかという自身の能力との差を感じるも何もできずにいた。1，2 回目のインタビューでは Y 先生は引き継いだ教室に参加することに意識が向いており，自身の【教室観】と呼べるものは未だ形成されていない。1 年半が経過し，経験から学習者の状況が判断できるようになったこと，50 音からのクラスを担当するようになったこと，引き継ぎのクラスに慣れたことで，自分の教室を意識するようになる。学習者が終業後などに教室に来ている状況や，習得を目的としない学習者がいたことで，学習者が楽しいと感じる教室をつくりたいという【教室観】が生まれた。また，自分が年齢的や経験的にも以前に抱いていたような教師らしい教師にはなれず，学習者もそれを望んでいないと【教師観】も変化する。ただ，休日までも学習者とともに過ごしたことで，プライベートでも【教師の役割】を果たさなければならないことに徐々に疲れを感じ，自身がことばが失われていると感じるようになる。また，A 日本語学校内で

6 国際交流基金（2013）によれば，学校教育以外の機関でアニメ・J - POP など日本語学習目的とする割合は 27.5% であり，A 日本語学校の 10 代 20 代の学習者にはアニメをきっかけとして日本語学習を始める学習者も少なくない。

の立場も先輩教師へと変わり，新任教師の模擬授業を見る中で，自身ができているかどうかわからない【授業内容】について，指導しなければならない状況にも違和感を感じるようになり，帰国を決意した。

M 先生は日本語教師を目指す前，日本語教師はアグレッシブな人たちで自分とは異なるという【教師観】を持っていた。授業についてもフランクに話すことだと捉えていたが，養成講座の実習や A 日本語学校での模擬授業を通して，【実践の目的，授業内容】は文法をしっかり教えることであると考え，学習者はそれを評価するという【学習者観】を持つ。しかし，初めて引き継いだクラスの学習者がともに教室をつくる存在として，教師を見守るという姿勢で迎え入れたことで，教師を評価するという【学習者観】は変わり，教室が相互コミュニケーションの場であるという【コミュニティ観】を持つ。ただ，次に引き継いだクラスで学習者から評価されたと感じたことで，当初持っていた評価する学習者という【学習者観】も持ち続けることになる。さらにはクラスを継続させなければならないという【学校への意識】を常に持つようになる。このような経験から教室によって【教師の役割，コミュニティ観】が異なることに気が付く。また，自身が恐れながら教室に臨んでいた姿勢が学習者に未熟と感じさせていると捉え，改めることで自身の若さへの葛藤を解消する。Y 先生同様，1 年目の段階では自身の【教師の役割】は引き継いだクラスに参加し，継続させることだと考えていた。しかし，徐々にクラスに慣れていく中で，終業後に日本語を学習する学習者の状況や教室に能力の向上のみを求めていない学習者がいたことから，学習者に仕事の息抜きとなるような笑いのある楽しい時間を提供したいという【教室観】を持つようになる。M 先生はその教室における【教師の役割】を果たすために過去と現在の教師を参考にし，学習者から見守られる存在，友人のような関係で教室運営をすることで，自身の教室をつくろうとした。M 先生の教室は，日本語教師を目指す以前のイメージと重なるものとなったが，様々な文脈から影響を受け，重層的なものに変わっていた。

2 人の初任教師のライフストーリーから以下の段階を経て教室観を形成していくことが明らかになった。

〈1〉前任教師と学習者との教室コミュニティへの参加――民間の成人教育機関という性格から，学習者の要望が重視される中で，自分一人で学習者を情報リソースとして前任教師と学習者の教室に参加し，継続させなければならない。継続させる方法を模索する中で，【授業内容，コミュニティ観，学習者観，教師観，教師の役割，学校への意識】を形成していく。

〈2〉自分の教室観を実現する教室コミュニティの形成――引き継いだクラスの構成員として学習者に認められたり，新たなクラスを担当する中で，自分の【教室観】を形成し，教室を自分と学習者との関係の中に位置づけ，教室に合わせた【教師の役割】を見出していく。

〈3〉経験のある教師へ――経験のある教師として自分の【教室観】を反映させた教室で，教室に合わせた【教師の役割】を果たし，学習者との結びつきが強くなることで教室が継続される。

まず，〈1〉については，牛窪（2014）の他の教師の授業を見ないまま，自力で一人前になるという点においては「個体主義的」と重なる部分はあるが構造が異なる。国内の教育機関のようにコース全体の一部を担当しているわけではなく，週に 1 回授業が行われる台湾の成人教育機関では，初めからクラスを 1 人で担当しなければならない。A 日本語学校においても教室ごとに求めるものが異なることから，研修では文法の模擬授業を行うのみで，あとは教師に任せているという状況がある。また，同じコースを担当する他の教師に合わせる「同調性」はないが，前任教師と学習者への「同調性」を引き継いだ教師は常に意識している。そこでは，クラスを継続させなければならいという「継続性」も強く意識され，引き継いだ教室を情報リソースとしてクラスを継続させるための【授業内容，コミュニティ観，学習者観，教師観，教師の役割，学校への意識】などが形成されていく。

次に〈2〉では引き継いだ教室を自分と学習者の教室に変化させていく過程で，徐々に自分の【教室観】を形成していく。特定のカリキュラムがなく，多様な学習者が一つの教室に存在する成人教育機関では，教室運営のために教師が学習者との関係構築の交渉の中で，【授業内容】を選定し，教室に合わせた【教師の役割】を見出すこと

で，教室運営が円滑に行えるようになり，自身の【教室観】を反映させた教室をつくっていく。

最後に〈3〉では教師が学習者との交渉の中で形成された【教室観】を反映させた教室をつくることで，学習者との結びつきをより強固なものへと変化させていく。このことによりクラスが継続されることになる。しかし，学習者との関係が，教室外にも延長したことで，教師が自身のことばが失われていると感じる状態にも陥っていた。

このように教師の教室観が教室の「継続性」を背景にしながら形成されていることが明らかになった。〈1〉～〈3〉が教師が代わるたびに繰り返されている。初任教師の場合，〈1〉から〈2〉に至るまでに1年以上の経験が必要であり，〈3〉の段階で学習者との結びつきが強くなった状態で帰国することが多い。結果として教師が交代する際の摩擦は大きいものとなり，新たに担当する教師は，上記の流れを繰り返さなければならない。2人の初任教師は経験を積むことで，克服していったことからもわかるように，現状において教師が経験を積むことによって引き継ぎの際の起こる摩擦に対処している。また，初任教師の場合，十分な経験を有していないと自分で認識していながらも，入れ替わりが激しい日本語学校内では1年程度で先輩教師としての役割が付与される。そこでは葛藤を抱きながらも先輩としての役割を果たさなければならないという問題も起こっている。

上記のような教室観形成過程は，A日本語学校に限らず，同形態の機関であれば共通するものである。A日本語学校が民間企業である以上，学習者の確保，獲得は最優先される。Houle（1961）は成人の学習のタイプを目標志向（目標達成のための学習），活動志向（学習活動の中に友人を作るなど直接，学習内容とはつながりがない何らかの意味を見出す），学習志向（知識の獲得自体を目標とする）の3つに分類している。これら3つのタイプは3つの円として重なり合っているが，それぞれの強調する点は明確に区別できるという。2名の教師は既存の教室コミュニティへの参加，自身の教室をつくる過程で学習者を活動志向と判断した。また，ノールズ（1975/2005）は成人教育では教師と学習者が「うちとけた雰囲気，すなわち温かさ，お互いへの尊敬，対話，互いの信頼を尊重するような雰囲気」になることが学習の第一歩であるという。2名の教師はノールズのいう雰囲気を兼ね備えた場としての教室をつくっていったのである。初任教師が経験を積む以外で問題の摩擦の解消につなげるためには，先輩教師や同僚教師との教室観の共有が必要となる。現在，この点については教師同士の関係によるところが大きく，学校としての対策はとられていない。まず，初任者研修において，成人教育機関の教師が置かれている状況や先輩教師の教室観形成過程について議論し，教室観を共有する場を設けることが必要である。そうすることで教師として活動志向の学習者にどのように応えるかを考えるきっかけとなり，摩擦軽減にもつながるのではないだろうか。本研究はこれまであまり研究されてこなかった海外の成人教育機関における教師養成，教師研修に貢献できるものである。

7.「日本語を教える人」

2名の教師は教室における自分の役割を教師ではなく「日本語を教える人」であったという。Y先生は帰国後のインタビューで現在の日本語学校の教師の役割と比較し，次のように語った。

※：今の仕事と台湾での仕事って違う？

Y：先生感は前よりもあります。先生じゃないといけないというか，怒れないと，来ない人にはちゃんと言わなきゃいけないし，寝てる，授業中ふざけてる人とかは周りの子に迷惑かかるから。子供なんですよ。大人じゃないから，向こうとは違う。（中略）先生なんだなって。今は。

※：前は？

Y：日本語教える人。

※：教師かどうかはわからない？

Y：日本語教えてる日本人。向こうにいるときは，なんていうか，学生が求めてるものが違うし。こっちいる学生は期間が決まってて，目標を達成させないといけないし，学生を同じ目標に向かせるっていうか。

（⑤ 2014.08.24）

Y先生は現在の日本語学校では教室で学習者を進学など同じ目標に向かわせなければならないと考えているという。しかし，A日本語学校では目標や目的が様々な学習者が一つの教室に集ま

り，そこでの共通した役割は日本語を教えるということであったが，それは現在の教師の役割とは異なるものであった。

また，M 先生は帰国前のインタビューで，次のように語っている。

M：先生じゃなかったです。
※：じゃあ，今の仕事？いや，終わってしまったのかもしれないけど。
M：日本語を教える…人。
※：じゃあ，教師，先生との違いって何ですか？
M：いや，日本語に関しては日本語教師なんですけど，でも楽しませることが，コメディアン？日本語教師兼コメディアンでした。まあ，師として崇められることはないですからね。きっと。
※：ああ。
M：教。
※：だから，教える人，その師がないってこと？
M：そう。　（③ 2014.12.19）

教室において M 先生は学習の管理や教師らしく振舞う必要性を感じず，学習者を楽しませることを自身の役割と感じていたことから，自身が教室で担った役割を「師」がない「教える人」と語った。2 名の初任教師が成人教育機関の教師の役割を「日本語を教える人」と語ったのは偶然ではなく，教室の継続を意識しながら，既存の教室に参加し，自身の教室観を形成した過程で，自分たちには教師らしい教師の役割は担うことができず，また，それは自分の教室には不必要であると考えたことによる。繰り返しとなるが，民間の成人教育機関では日本語は商品であり，継続的に買ってもらわなければならない。日本語の商品化については学習者の満足度を高めることが優先されることで生じる弊害についての指摘もあるが[7]，初任で民間の日本語学校の教師となった 2 名の教師は学習者の要望を教室に反映させることを肯定的に捉え，また，それを自分のやりがいや喜びと感じ，教室観を形成していった。特に成人学習者はこれまでの経験を学習資源とし，明確な目的を持ち学習を開始する。そのような環境における教師の役割とは学習者の経験や方針を反映できる教室を提供することであった。

今後の課題として社会人経験者の初任教師や経験のある教師の教室観の形成についても扱いたい。経験ある教師の場合，自身と学習者の教室観の差を埋めるために，初任教師とは異なる構造で教室観が形成されると考えられる。これらは稿を改めて研究を進めたい。

7 瀬尾，瀬尾，米本（2015）では，香港の日本語学校教師の語りから，日本語の商品化には学習者の満足度を高めることが最優先され，学習者の表面的／一時的な興味・関心に偏った教育実践が生み出される構造があることを指摘する。

文献

飯野令子（2009）．日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成 ── 語り手と聞き手の相互作用の分析から『早稲田日本語教学』5，17-41.

牛窪隆太（2013）．新人日本語教師の教育機関への参加に関する考察 ── ナラティブ・アプローチによる事例研究『言語文化教育研究』11，369-390．http://hdl.handle.net/2065/38983

牛窪隆太（2014）．新人日本語教師の葛藤を生み出すもの ── 制約の下での発達に焦点をあてて『多摩留学生教育研究論集』9，1-10.

岡崎敏雄，岡崎眸（1997）．『日本語教育の実習 ── 理論と実践』アルク.

尾崎明人（2002）．日本語教師のエンカレッジメントとディスカレッジメント．細川英雄（編）『ことばと文化を結ぶ日本語教育』（pp. 188-203）凡人社.

木下康仁（2003）．『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』弘文堂.

国際交流基金（2013）．『海外の日本語教育の現状 ── 2012 年度日本語教育機関調査より』くろしお出版.

交流協会台北事務所（編）（2010）．『台湾における日本語教育事情調査 ── 報告書 2009 年度』http://www.koryu.or.jp/taipei/ez3_contents.nsf/15aef977a6d6761f49256de4002084ae/bc91be92bb078ce7492579e5000d2f47/$FILE/2009reserch.pdf

桜井厚（2015）．ライフストーリー研究の展開と展望．三代純平（編）『日本語教育としてのライフストーリー』（pp. 77-110）くろしお出版.

瀬尾匡輝, 瀬尾悠希子, 米本和弘（2015）. 日本語教師はどのように教育の商品化を経験しているのか『言語文化教育研究』13, 83-96. http://doi.org/10.14960/gbkkg.13.83

武一美（2006）. 日本語教師の言語教育観とその意識化 ── 一大学院生を対象とした縦断的事例研究から『早稲田大学日本語教育研究』9, 65-76.

寅丸真澄（2014）. 日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題 ── 実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して『早稲田日本語教育学』17, 1-23.

ノールズ, M.（2005）. 渡辺洋子（監訳）『学習者と教育者のための自己主導型学習ガイド ── ともに創る学習のすすめ』明石書房.（Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge.）

やまだようこ（2000）.『人生を物語る ── 生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房.

レイヴ, J., ウェンガー, E.（1993）. 佐伯眸（訳）『状況に埋め込まれた学習 ── 正統的周辺参加』産業図書.（Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.）

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Literacies, 19, 17-34. (2016). Kurosio Pub. Co., Ltd.

Article

Newly appointed teachers building a community in the classroom looking at adult Taiwanese learners in Japanese language institutions

UCHIYAMA, Kiyonori*

Abstract

In this paper, based on the life stories of two newly appointed teachers, researchers considered how the teachers formed and changed their perceptions of Japanese-language classrooms in Japanese language educational institutions in Taiwan. As a result, it was revealed that newly appointed teachers have formed perceptions about Japanese classrooms through participating in the community that previous teacher and learners belonged to, forming a classroom community where they implement their own ideas about Japanese class, and experiencing teaching for themselves, at the same time they have thought it is important to maintain the same classroom environment.

Keywords

newly-appointed teachers, life stories, classroom perspective, adult learners, adult education institution

* Graduate School of Languages and Cultures, Nagoya University, Aichi, Japan
E-mail address: kiyonorin18@gmail.com