

## 実践における教師の立ち位置を規定するもの

－日本語教師の経験の現象学的分析から－<sup>(1)</sup>

香月 裕介

キーワード：教師の語り、省察、省察的实践、日本語教育、読み手

### 1. 本研究の位置づけ

ショーン（1983/2007）は、実践者が「目の前の現象を省察し、さらには現象をとらえる際の理解について、つまり、自分の行動の中に暗黙のままになっている理解についても省察を重ねる」（p.70）こと、「考えることと行動とを分離せず、決断の方法を推論し、あとでその決断を行為へと変換する」（p.71）ことの重要性を指摘した。そして、このような省察と実践を結びつけ、「新しい理解および状況の変化のふたつを生みだそうとする」（p.70）行為を、ショーン（1983/2007）は「省察的实践」と呼んだ。

省察的实践の考え方は、日本語教育においても取り入れられ、今なお重要な位置を占めている。文化審議会国語分科会（2018）が、「中堅」の日本語教師に求められる資質・能力として「自身の実践を分析的に振り返るとともに、新しい知識を習得しようとするなど、常に学び続けようとする」（p.24）態度を提示していることから、それが分かる。

しかし、こうした省察的实践がどのように可能になるかということを考えると、話は簡単ではない。なぜなら、ショーン（1983/2007）が言うように「自分の行動の中に暗黙のままになっている理解について」省察するためには、こうした暗黙のうちにある実践を見えるようにすることが必要だからである。

そこで、本稿では、分析の方法として、「われわれの経験や実践に埋もれていて捉えがたいこと、そのはっきり自覚できていない、あるいは見えていないことを、見えるようにする」（西村、2013、p.133）現象学的分析を用いる。そして、日本語教師の語りを現象学的に分析することで、暗黙的で無意識的なところにある日本語教師の実践の成り立ちを記述する。本稿では特に、「実践において教師の立ち位置がどのように規定されるか」を記述し、それを「見えるようにする」ことを目指す。

### 2. 調査協力者と調査方法

調査に協力してくれたのは、星野さん（仮名）という30代の女性である。星野さんは、関西の大学と語学スクールで日本語を教える仕事をしている。常勤の形で日本語教育に携わったことはなく、今までの経験はすべて非常勤講師としてのものである。

星野さんへは、約1時間の非構造化インタビューを計3回実施した。語りが始まってから

は、語りの展開に任せて、基本的には協力者に自由に語ってもらった。会話の流れを妨げない範囲で、研究者から質問を行ったり、協力者から求められる形で自身の経験を語ったりもした。2回目以降のインタビューも、初回と同様の手順で行ったが、それに加えて、それまでのインタビュー内容を踏まえて研究者がより詳しく聞きたいと思ったことを選択的に質問した。その意味で、2回目以降のインタビューは、完全に非構造的であるとは言えない。

インタビューは星野さんの承諾を得て、すべて録音した。録音した音声データを逐次文字化し<sup>(2)</sup>、この文字化したデータを分析に使用した。

### 3. 分析の方法

フッサールやハイデガー、メルロ＝ポンティなどの現象学の知見を援用<sup>(3)</sup>する現象学的分析を行うにあたっては、暗黙のうちにあって自覚できていないこと、見えていないことを見えるようにするため、普段我々が自覚しないままに事象に対して働かせている意識を一旦棚上げ（エポケー）して、その事象の現れ（現象）それ自体を捉えなければならない。このため、現象学的分析には、ある決められた分析の手順というものは存在しない。事象に先だって手順を決めるということとエポケーの態度は矛盾するためであり、「方法は、研究を実際にやってみてから後で決まる」（村上，2013, p.342）のである。

とはいえ、参照する指針がないわけではない。本稿では、ヴァン＝マーネン（1997/2011）、村上（2013）、松葉・西村編（2014）で挙げられている指針を参考にした<sup>(4)</sup>。

### 4. 分析

#### 4.1 「前を見て、目もこっちを見てるけど、でも関心はこちらに向いていない」ということが「分かる」

星野さんは、1回目のインタビューが始まってすぐ、学生の「脱力した」<sup>(5)</sup>様子について語った。

【インタビュー：1回目】

20 星野 今回は、こう自分で考えたりとか、ちょっと長い文を自分で考えないといけないって

21 なんと、ちょっとこう、脱力した（笑い）、ちょっと省エネ、省エネの感じ、で、

22 うん、だからこうちょっと大変そうなところは、こう、ま、板書を写すだけとか、

23 他の人の発言を聞いて、それを書くだけ！っていう感じ。

24

25 香月 あー。

26

27 星野 でした。うん。

28

29 香月 そういうときって何かその、見て分かる感じですか。何かその、脱力してる感じっていうか。

30

31 星野 もう、もう、すぐに。何かもう、何て言うかな、あんまり前も見えてないし、なんかこうボーっと、

32 何て言うかな、集中して前見てるっていう感じじゃなくって、ボーっとこう、なんか、

33 なんか別にあからさまに他のところを見てるわけじゃないけど、

34      なんか あ聞いてないなって感じとかー。たまに違う作業をやったりとか。

星野さんは学生の「脱力した」様子を間主観的に理解しているが、この理解はどのようにして成り立っているのだろうか。星野さんは、それを明確に言葉で表すことに難しさを感じている。星野さんは、「何かもう」「何て言うかな」「なんか」を挟みながら、「あんまり前も見えてない」(31)、「あ聞いてないな」(34)と学生の視線や聴覚を頼りに言葉にしようとする<sup>(6)</sup>。学生の視線について、星野さんは「集中して前見てるっていう感じじゃなくって」(32)としながらも、「別にあからさまに他のところを見てるわけじゃない」(33)と捉えている。星野さんにとって、学生の視線は、「前を見ているわけではなく、一方で、前でないところを見ているわけでもない」ものとして経験されているのである。「前」という方向の先にいるのは、教師である星野さんである。星野さんは、学生が自分を見ていないと感じているのである。

同様の語りは、1回目のインタビューの後半でも現れた。

【インタビュー：1回目】

868 星野 やなんかさっきー、なんかそのかつ、クラス内でー、こう力、学力の差があったときって話をしたんやけど、

869      私はやっぱなんか下のレベルの人に合わせちゃうんよね。

870

871 香月 うんうん。

872

873 星野 でそうすると、上の人の、たちが、こう、つい、何て言うかな、こう時間を持て余してしまったりとか、

874      うん、そういうときはもどかしく、感じます。

875

876 香月 それ、って、学生がその、もどかしさを見せたりしますか。

877

878 星野 う、うん。あの、ある。見せ、に見える。見える。

879

880 香月 どういうところでそういうの判断するんですか、学生の態度とか。

881

882 星野 なんか基本的には最初うんうんって聞いてるけど、それをなんかこう、聞いてないな、っていう、

883      上の空になったりとか、他のことをやりだしたりとか、まなんかもう、あからさまな場合はため息を

884      ついたりする子もいるし、うん、まあやっぱけっこう分かるよね。みんながそういう。

885      いまみんな興味を失っているなっていうのが分かる。すごい分かる。

886

887 香月 確かに。そうなんかきょう、興味をうしな、あ、今ちょっと集中力がぎれてるみたいなのが、

888      何だろう、分かる、のはあれ何なんでしょうね。

889

890 星野 あれ何なんやろうね。分かるよね、でもね。

891

892 香月 分かる。(笑い)

893

894 星野 (笑い) なんか、何やろね。

895

896 香月 あ、俺今ひとりでしゃべってる、みたいな。

897

898 星野 (笑い)

899

900 香月 (笑い) 今、ひとりずもう、みたいな。

901

902 星野 あるある。なんかときどきみんな前を見て、目もこっちを見てるけど、でも関心はこちらに向いていない、

903 っていうときとか、あるよね。(笑い)

904

905 香月 (笑い)

906

907 星野 あるある。分かるよね。つらいよね。(笑い) あの瞬間ね。

学力の差があるクラスでの対応について、星野さんは下のレベルの学生に合わせるために、上のレベルの学生が時間を持て余すことがあると語った。そして、そのことを「もどかしく、感じます」(874)と言った。この星野さんの「もどかしい」という感覚を、私は学生の感覚として捉え直し<sup>(7)</sup>、学生がもどかしさを見せるかどうかを尋ねた。ここで私は「見せる」という言葉を使ったが、星野さんは、それを「見える」(878)という言葉に言い換え、それを強調するように繰り返した。「見える」という言葉からは、「私のもどかしさは、あくまでも私の主観によって成立しているのだ」という星野さんの意識が感じられる。学生が実際どうか、ということとは全く関係なく、星野さんにはそう「見える」ということである。

続けて、具体的にどのように「見える」のかを聞くのに、私は「判断する」という言葉を用いた。「判断する」は、「見える」と同じく、あるいはそれ以上に話者の主観性を帯びた表現である。「判断する」という言葉を選ぶことで、私は、星野さんが「見せる」を「見える」に言い換えた意図を「星野さんの主観であることの強調」として意味づけたことになる。

これに対して、星野さんは「聞いてない」(882)とか「上の空になったりとか他のことをやりだしたりとか」(883)、「あからさまな場合はため息をついたりする」(883-884)とか、学生の様子を視覚と聴覚を頼りに様々に語り、それらが「やっぱけっこう分かる」(884)とした。「見せる」でも「見える」でも「判断する」でもなく、ここで現れた「分かる」という言葉は、「いまみんな興味を失っているなっていうのが分かる。すごい分かる」(885)と星野さん自身によって繰り返され、その後、星野さんと私の語りで何度も用いられることになった。星野さんと私が学生の様子を語り合い、それを理解するという経験を語るのには、「分かる」という言葉が最も馴染んだということである。

このような「分かる」に至るまでの言葉の言い換えは何の現れであろうか。「見せる」にしろ、「見える」にしろ、「判断する」にしろ、これらの言葉はすべて教師と学生とを分離した捉え方である。言いかえれば、教師の理解は、学生のありようから独立した主観的なものとして捉えられている。そのため、学生が実際にどうかということと教師の理解とは必ずしも一致しないことが前提にある。一方で、「分かる」というのは、学生のありようを教師が間主観的に理解していることを示す言葉である。つまり、学生の実際と教師の理解が一致し

ていることが前提とされていると言える。ということは、星野さんは、学生の実際と教師の理解が一致していることを明確に表すことができる言葉を探して、さまざまに言い換えていたと考えられる。その末に、「分かる」という言葉を見つけたのである。

そして、ここでも学生の視線についての言及がある。〔前を見て、目もこっちを見てるけど〕(902)と言うように、単純に「視線」、すなわち目が向いている方向だけを取り出せば、学生は星野さんのほうを見ている。しかし、星野さんには、その学生の視線が「関心はこちらに向いていない」(902) こととして経験される。そして、星野さんはそのことを「つらい」と捉える<sup>(8)</sup>。星野さんによって「自分を見ていない」と意味づけられた学生の視線は、星野さんの「教師」としての立ち位置を揺るがせ、星野さんが自身を「教師」として意味づけることを難しくする<sup>(9)</sup>。

この語りの後、星野さんは、別の経験を語る。〔すごく反応のいい子みたいな、そういう子がいる〕(951) 経験である。

【インタビュー：1 回目】

- 950 星野 なるほどね、うーん、ほんまやね、でもさそれも関連あるかちょっと分からないけど、クラスの中に例えば、  
951 1 人、すごく反応のいい子みたいな、そういう子がいると、なんていうかな、他の子もしゃべりやすくなる、  
952 とか、発言してない子でも参加しているような空気が出てくるよね、なんかうんうんとうなずいてたりとか。  
953 でもなんか、そう、じゃないときにシーンとこうふっても何も返ってこないときとかはサーってなる(笑い)、  
954 みたいな感じと、うん。なんか 1 人の役割で、1 人がいるかないで全然違うやなっていう時もあるよね。

この学生の反応は、〔他の子もしゃべりやすくなるとか、発言してない子でも参加しているような空気が出てくる〕(951-952) と星野さんが語っているように、クラス全体の空気にまで波及する<sup>(10)</sup>。その後、「でも」でつなぎ、前の語りと対比する形で〔そう、じゃないときにシーンとこうふっても何も返ってこないときとかはサーってなる〕(953) と語った。この「何も返ってこない」という経験は、先ほどの「自分を見ていない」という経験と同じく、星野さんの「教師」としての立ち位置を揺るがせるものである。

#### 4.2 学生の「目に見えて分かる」反応

この語りについて、2 回目のインタビューで、もう一度星野さんに話してもらった。1 回目のインタビューで星野さんが語った「参加しているような空気が出てくる」ということの意味について私が問かけると、星野さんは「参加している」と確言した。そして、先ほどの「前を見て、目もこっちを見てるけど、でも関心はこちらに向いていない」という学生のあり方とは対照的な、〔その子もちゃんと話を聞いてるっていう感じが目に見えて分かる〕(705) という語りが現れた。

【インタビュー：2 回目】

- 690 香月 なるほど。分かりました。もう一個。クラスの中に例えば一人何かすごく反応のいい子みたいな子がいると  
691 他の子もしゃべりやすくなるっていうか、発言してない子でも参加しているような空気が出てくる。  
692  
693 星野 うん、うなずいてたりとか。

694

695 香月 それは参加し、発言しない、してない子でも参加しているような空気が出てくる。

696

697 星野 あ、ごめんごめん、参加している。ん、発言していない子もちゃんとクラスに参加している。ん？

698

699 香月 参加しているということなのか、参加しているように見える、とか参加しているか。

700

701 星野 ごめんごめん、参加している。

702

703 香月 参加している、反応良い子みたいな子がいると他の子も参加する、つられて。

704

705 星野 うん、何て言うかな。その子もちゃんと話を聞いてるっていう感じが目に見えて「分かる」。そこで笑ってたりとか、

706 うなずいてたりとか、なんかこう、そういう反応を見ると、まあ発言はしないし、なんていうかな、積極的な

707 こう発言しているとかの参加ではないけれどもクラスの、クラスでちゃんと聞いていて、クラスに参加している。

708 ようになる。

「目に見えて分かる」のは、「そこで笑ってたりとか、うなずいてたりとか。なんかこう、そういう反応」(705-706)である。そして、そのような反応を見た星野さんにとって、学生は「クラスの、クラスでちゃんと聞いていて、クラスに参加している」(707)ものとして意味づけられる。ここでは、クラスは「ちゃんと聞く」場として捉えられる(助詞「で」を用いて語られる)のと同時に、「参加する」共同体としても捉えられている(助詞「に」を用いて語られる)。

それを踏まえ、私は「そうじゃないとき」はどうかと尋ねた。以下は、星野さんの語りの続きである。

【インタビュー：2回目】

709

710 香月 あー、クラスに参加している。んー、そうじゃないときって、どんなときですか。その、クラスに参加してない感じ。

711

712 星野 なんか、下を向いて、何かを書いている人とか。でもやっぱり、硬い空気のとときやと、なんかこう、

713 真顔で前を見て聞いていても、なんていうかな、本当にどれぐらい理解したのかがこう態度で「分からない」から、

714 たぶんそれも参加してるに入るんだろうけど、参加してるっていうのが、何て言うかな、んと、視覚というか、

715 的には「分からない」。きっとその後にテストをしたりしたら、あのとき、きちんと聞いてて、理解できてるんだと、

716 分かると思うけど。

717

718 香月 その時は、っていう事ですね。うん、確かにな。うん、なんかそういう反応いい子がなんか、いたりすると、他に

719 何か、んー、空気というか、発言してない子も参加しているような空気が出てくるとか、他に何かありますか？

720 ざっくりした質問ですけど。

721

722 星野 なんかさ、あの、発言して、あの、明るい反応いい子がいると、反応いい子がいても結局全体を見渡すやんか。

723 みんなを見るやんか。その時にこうけこう静かなクラスやと、なんとかかんとかですって、当ててないけど、

724 話しかけるといとか、なんかこう、同意がほしい、なくても進むけど、「うん」って言ってくれるとさらに「有

り難い

725 みたいなときあるやんか。そういうときになんかこう「うん」ってうなずくだけでも、やっ「てくれる」、

726 何かしらの反応はし「てくれる」ような気がする、多分。そうじゃないすごい静かなクラスやと、なんとかかんとかです、

- 727        なんかこうこういう場合もありますよねっていうと、こうやってこう、視線が目合った途端に、視線がこう  
728        下に向いたり、それこそ、目が合ったままだけとかいう場合もあるから、やっぱりその雰囲気でなんか、  
729        シャベってない子の反応も違う気がする。  
730  
731 香月 うーん。

ここで星野さんは「硬い空気のと看」を例に挙げて説明をしている。これは、星野さんが理想としている「柔らかい雰囲気」との対比、すなわち理想とは異なる状態であると言える。前の語りでは、星野さんにとっての「学生が参加している」という意味づけは、「話を聞いている」とか「うなずいている」とかの「目に見えて分かる」反応によってなされていた。しかし、ここでは、〔本当にどれぐらい理解したのかがこう態度で分からない〕(713) ような「目に見えて分からない」部分を含めて、〔たぶんそれも参加してるに入る〕(714) と語っている。星野さんは続けて〔参加してるっていうのが、何て言うかな、んと、視覚というか、的には分からない〕(714-715) と語っていることから、やはり星野さんにとって「学生が参加している」という意味づけが「目に見えて分からない」部分も含めてなされていることが確認できる。星野さんが学生の様子を見て「分かる」と語っていたことは、今や星野さんにとって「分からない」ものになっている。では、「目に見えて分からない」部分とは何か。それは、〔どれぐらい理解したのかがこう態度で分からない〕(713)〔その後テストをしたりしたら、あのとき、きちんと聞いてて、理解できてるんだなと分かる〕(715-716) と星野さんが語っているように、「学生の理解」である。この語りでは、星野さんは「学生の理解」も含み入れる形で「学生が参加している」ということを捉えている。

このように、星野さんにとっての「学生が参加している」という意味づけの基盤となるものが、1 回目のインタビューでは「目に見えて分かる」反応だったのが、2 回目のインタビューではそれに加えて「学生の理解」という「目に見えて分からない」ものも含まれていた。これは、「目に見えて分かる」反応は、星野さんにとって「学生が参加している」という意味づけの十分条件ではないということである。しかし、それでも星野さんは「学生が参加している」という意味づけに「目に見えて分かる」反応を志向していることが語りの続きから窺える。

星野さんは、〔同意がほしい、なくても進むけど、「うん」って言ってくれるとさらに有難い〕(724)、〔そういうときになんかこう「うん」ってうなずくだけでも、やってくれる、何かしらの反応はしてくれる〕(726) と語っている。「有難い」「やってくれる」「してくれる」という表現からは、「目に見えて分かる」反応が、学生から受ける恩恵として星野さんに捉えられていることが分かる。この「目に見えて分かる」反応によって、星野さんは自身を「教師」として位置づけることができる。星野さんにとって、「目に見えて分かる」反応は、「学生が参加している」という意味づけの基盤であると同時に、自身を「教師」として意味づけるための要素にもなっているのである。

#### 4.3 「自分の中のラインで進める」実践

「目に見えて分かる」反応がないとき、星野さんの「教師」としての立ち位置は揺らいでしまう。そのようなとき、星野さんの実践に自身の立ち位置を支える「自分の中のライン」が現れる。

以下は、先ほどの続きで、「クラスに参加してない」学生を感じたときの星野さんの語りである。

【インタビュー：2回目】

735 香月 はいはい。ふーん、なるほど。そういう感じを感じた星野さんは、どうですか？

736

737 星野 どちらの方？参加してない？

738

739 香月 はい。

740

741 星野 うん、苦しい。(笑い)でも、苦しいけど、最初は、それでへこんだり、なんかそっちのペースになっていったけど、

742 もう同じような感じの授業とかやったら、もう続けるよね、そのまま。その一、だいたい話したいことも決まってるし、

743 なんか初級、ちょっとこう中級の初めとか初級の初めとかやったら、ジェスチャーとかももう入れるから、

744 もう反応がなくても、それでいくと、なんかたまになんかちょっと反応くれる子が、出ることもあるかな、

745 でももう出なくても、もう、そのテンションで、そのテンションというか、まあ何ていうかなあの通常運行ぐらいの

746 テンションで、なんか反応いい子がいるときほど、上げないけど、こ、こ、自分の中のラインで進める感じかな。

星野さんは、学生のテンションが下がると、かつては〔そっちのペースになって〕(741)いた。これは、学生に合わせて星野さんのテンションも下がってしまう、ということを意味する<sup>(11)</sup>。

しかし、ここで、星野さんは〔もう同じような感じの授業とかやったら、もう続けるよね、そのまま。〕(742)と語る。ここからの星野さんの語りは、「(今のこの授業ではない他の授業と)変わらない」ふるまいを志向している。そして、星野さんは自身のふるまいを「(今のこの授業で生起することに合わせて変わる、というような形では)変わらない」ものとして意味づけている。〔もう同じような感じの授業とかやったら、もう続けるよね、そのまま。〕(742)という語りは、「(今まで経験してきた多くの授業と)同じように、そのまま続ける」ということであるし、〔話したいことも決まってる〕(742)というのは、今のこの授業に先立つ形で話の内容が決まっていることを示している。さらに、〔なんか初級、ちょっとこう中級の初めとか初級の初めとかやったら、ジェスチャーとかももう入れるから〕(743)という語りも、星野さんのふるまいが、「今のこの授業で生起すること」ではなく、「学習者のレベル」という授業に先だって作られた枠組みであることを意味している。このようにして、星野さんは、〔もう反応がなくても〕(744)、反応をくれる子が〔もう出なくても〕(745)、そうしたことによって変わらないあり方でも、実践を行えるのである。それはつまり、〔通常運行ぐらいのテンションで〕(745-746)、〔自分の中のラインで進める〕(746)という実践であり、星野さんの実践を規定するものが、学生ではなく、星野さん自身へと変

化していることが分かる。ここでの星野さんの実践についての語りを特徴づけるのは、「もう」という言葉である<sup>(12)</sup>。星野さんのここでの語りには、「もう」が多用されている。この「もう」という言葉によって、星野さんの実践における変化が星野さんの語りから際立って見えてくる。

同様の語りは、この少し後にも現れる。以下は、〔学生の反応が悪くて、重い空気になって〕(776)というときの星野さんの語りである。

【インタビュー：2回目】

776 星野 まあ自分の教え方が悪くてとか色々理由はあるけど、それで学生の反応が悪くて、重い空気になって、

777 自分も重い空気になって、こう同じようにどんどん自分も下がっていくっていうのはよくある。よくある。

778

779 香月 ある。

780

781 星野 だから、それで最近は、ここって、自分の最低ラインでいくようにはしてるけど、かつてはよく一緒に、どん

782 下がっていくっていう。

このとき、星野さんは、〔自分も重い空気になって〕(777)、学生と〔同じようにどんどん自分も下がっていく〕(777)ことを語っている。星野さんは、先ほどの語りと同じく〔よく一緒に、どんどん下がって〕(781-782)いたのである。一方で、最近は〔自分の最低ラインでいく〕(781)ようにしているとも語っている。先ほどの語りでは、「通常運行ぐらい」だった「自分の中のライン」が、この語りでは、「自分の最低ライン」、つまり下限のラインになっていることに注目したい。まず重要なのは、いずれも「自分の」ラインである、と明示的に語っていることである。ここでも、先ほどの語りと同じく、星野さんの実践を規定するものが学生から自分自身へと変化しており、「自分のライン」が星野さんを支えているのである。今ひとつは、そのような「自分のライン」は、「通常運行」であると意味づけられうるし、一方で「最低」とも意味づけられうるということである。言いかえれば、自分のラインによって生じた星野さんの実践は、通常であると同時に下限でもあるため、「通常より低くなることはない」ということである。

この「最低ライン」は、この後に続く一対一の授業についての語りでも現れる。

【インタビュー：2回目】

798 星野 私、最初が、ずっと一対一で教えてたやんか、なんかある程度コントロールもできるし、向こうも大人やから

799 なんかある程度合わせてくれたりとか、なんかお互い気を使って、最低ラインだけど、最低じゃないみたいな

800 感じにはなるんやけど、クラスになった時に、なんかこう、やっぱこう全員を見ると、誰か一人テンションが

801 低いとか、レベルの問題でとか、それが辛かったよね、ずっと。そっちに合わせると、そっちが気になるから

802 テンションが下がるみたいな。そうすると全体的にテンションが下がる、みたいになってたことがあったかな。

803 ああ空気、嫌だよな。やだやだ。

ここでは、「最低ライン」には、「自分の」という言葉は付随せず、〔最低ラインだけど、最低じゃないみたいな〕(799)ものとして語られる。このときの「最低ライン」は、星野さ

んだけが作るものではなく、星野さんも「ある程度コントロールもできる」(798)し、学生も「ある程度合わしてくれたり」(799)して、「お互い気を使って」(799)作り上げるものとして意味づけられている。そして、そのことによって「最低だけと最低じゃない」ものとなっているのである。つまり、星野さんの実践を規定するラインが「自分の」ものではなく、間主観的に構築されることによって、そのラインは「最低」としては意味づけられなくなるのである。

#### 4.4 「幅に収まる」実践

星野さんは自身の実践を規定する枠組みを、自分自身のラインだけではなく、外から得るという形でも見出している。

##### 【インタビュー：1回目】

399

400 香月 確かに。うんうんうん。なるほど。じゃなんかこう、やっぱりその大学のやり方っていうか、  
401 そういうところに影響を受ける部分って多いですか。

402

403 星野 あ、ものすごくあると思う。ものすごくあるし、なんかそれで失敗したこともあって、なんかこう、  
404 一番最初に比較的こうきちとやるコースを持ったから、その次に、ん、同時にやったのか  
405 翌年にやったのかちょっと忘れてしまったけど、そこがなんかこうどっちかって言うと  
406 そんなに単位も必要じゃないし、っていう。単位は必要じゃないけど日本語必要な人たちに  
407 教えるっていうようなコースで。でもそこでも遅刻がとか宿題がっていうのを言っていたら、  
408 他の先生たちに、なんかあの、ここは、なんか、そういう感じじゃないっていうのを教えてもらって、  
409 で、うん、それよりも機嫌よく来てもらおうとか、うん、いうほうが大切だっていうのを聞いて、  
410 「ああそっか」って思ったことがきっかけで、たぶんだのコースがどういうことを大切にしてるのか  
411 ってのは、すごく気にして、います。

412

413 香月 なんか僕も非常勤で、そう色々行ってたときに、そこ難しいな、と。思って。

414

415 星野 難しいよね。

416

417 香月 違う学校にこう同時に行くわけじゃないですか。同時っていうか。

418

419 星野 うん。

420

421 香月 なんか、えっどう星野さんの中でどう折り合いをつけ、折り合いをつけるっていうか変えるというか、  
422 なんかコツとかありますか、コツっていうか心がけてることとか。

423

424 星野 コツ？

425

426 香月 うん。なんかそううまくその、同時に別の機関で働くって僕的けっこう難しいっていうか大変。

427

428 星野 うーん。そうね、どうかな。でもまなんか最初からそんな感じじゃから、なんかこう、そう、  
429 こういうような感じだよっていうのを教えてもらえると、でもたぶんその機関の中でも、  
430 ちょっとこう差はあったりするんやけ、ろうけど、なんか、たぶん、ここでも、たぶん厳しめの  
431 先生もいるし、優しめの先生もいるし、ちょっと幅は、多少はあるよね。

- 432 でもなんかその幅に収まるように、しようっていうのは、あると思う。かな。そうね。  
433 あ[でも]なんか最初に働いたところは、(機関名)ね、なんかそこが、えっと、すごい、えー  
434 学生中心でやりましようっていうところで、学生中心だけど、学生のニーズと、えっと会社のニーズ？  
435 まなんかお金を払っているそのニーズ、をなんか両方見てやらないとダメってのを言われてて、  
436 だからなんかその両方気にするかも。  
437  
438 香月 うーん。  
439  
440 星野 なんかもその大学が何を求めているか。ってゆったら、あまあじゃあそこに合わせよう、ってなって、  
441 なんかその、なんか基準みたいなものが、だいたい分かると、なんかそれに、合わせられる、かな。

星野さんは、コースによって異なる方針があることを経験し、その経験がきっかけで「どのコースがどういうことを大切にしているのか」(410)というコースごとの方針を気にするようになった。私は「僕も」と応答することによって、星野さんの語りへの共感を示し、その上で、方針の異なる複数の機関で働くときの「コツ」を尋ねた。

それに対して星野さんは、「最初からそんな感じやから」(428)と前置きした上で、「こういうような感じだよっていうのを教えてもらえると」(429)と語った。この後にはおそらく「対応できる」に類する言葉が続くはずだったのではないかと考えられる。しかし、ここで星野さんは「でも」を挟んで、やや言いよどみながら「その機関の中でも、ちょっとこう差はあったりするんやけ、ろうけど、なんか、たぶん、ここでも、たぶん厳しめの先生もいるし、優しめの先生もいるし、ちょっと幅は、多少はあるよね」(429-431)と語った。ここで、星野さんの語りの焦点は「コースごとの方針」から「同僚の教師の実践」へと移っている。そして、星野さんは、続けて「その幅に収まるように、しようっていうのは、あると思う。かな。そうね。」(432)と自問自答を入れながら語った。ここからさらに、星野さんは「でも」を挟み、「学生中心だけど、学生のニーズと、えっと会社のニーズ？まなんかお金を払っているそのニーズ、をなんか両方見てやらないとダメ」(434-435)と語った。今度は、焦点が「学生のニーズ」「会社のニーズ」へと移行している。

この語りからは、星野さんの実践が様々に規定されていることが窺える。それは、「どのコースがどういうことを大切にしているのか」というコースごとの方針であり、「厳しめの先生もいるし、優しめの先生もいる」という同僚の教師の実践であり、「学生のニーズ」であり、「会社のニーズ」である。これらはすべて星野さんの外で作られるものであり、自身の実践を規定するものとして星野さんに捉えられている。そして、その「基準みたいなものが、だいたい分かると、なんかそれに、合わせられる」(441)ようになる。つまり、複数の基準の重なりによって星野さんの実践を規定する「幅」が外から与えられ、星野さんはその「幅に収まる」実践を行うことによって自身の実践の適切さを担保しているのである<sup>(13)</sup>。

星野さんの実践を規定するこれらの「幅」は、時として、星野さんの実践を制限する「権力」として働くことがある。

【インタビュー：1回目】

- 610 星野 うーん、や、やっぱりなんか人数が多ければ多いほど、何て言うかな、その、うーん・・・何て言うかな、  
611 えーとひとり、うーん、何て言うかな、なかー、な何て言うかな、ま、その組織の中に入っていると  
612 分かっていて、でえっと何かな、これぐらいの、こう関係で、こう見ている、って分かる、ところもあるし、  
613 中には、えっとそういう組織外のところ、学部とか色んなところから集まってくるから、学生一人ひとりのことを、  
614 たとえば顔と名前ぐらいは分かるけど、どういう学生かっていうとこまでは把握してない、とかいうところだと、  
615 やっぱり相談、一人の学生について相談もしにくいし、よっぽど問題がある場合じゃないと、うん。  
616 ちょっとこう元気がなさそうぐらいだったらやっぱり何も相談できないまま終わっちゃうよね。  
617 でもやっぱりそういうのは相談できるところがあると、うん。たとえ週1回しか来てなくても、  
618 やっぱり心配になるから、うん、そういう環境があるとすごくありがたいなと思う。  
619  
620 香月 確かに。  
621  
622 星野 でそのの、何て言うかな、い・・・どこまで言ってよい？どこまでも言っている。  
623  
624 香月 どこまでも言っている。  
625  
626 星野 なんか意見を言うことで、たとえば、学生が授業中に居眠りをしますって言ったときに、それを、  
627 そのことを問題だとして取り上げてくれるところと、あ、だからこの先生は学生をコントロールする力が  
628 ないんだと、こう評価されるのではないかっていう不安が生まれるときもあるよね。  
629 だからどのレベルになれば報告して、どのレベルまで自分でコントロールして、どこから報告するか、  
630 っていうのも悩む、ポイントのひとつかな。  
631  
632 香月 確かに。

この語りでは、星野さんは組織ごとの構造の違い<sup>(14)</sup>について触れている。「やっぱり」という言葉を使って語り始めたことで、星野さんの中ですでに構築されている安定した語りが現れると思われた。しかし、次第に星野さんの語りには「何て言うかな」が頻出するようになり、言いよどみや不完全な文が多く現れるようになった。そして、またしばらくすると、語りは安定し、再び「やっぱり」を用いて語りが紡がれていった。その後、もう一度「何て言うかな」が現れ、〔でそのの、何て言うかな、い・・・どこまで言ってよい？どこまでも言っている。〕(622)と続いている。ここでの星野さんの語りから、星野さんには語ることへの葛藤があったのではないと思われる。しかしながら、「どこまでも言ってよい？」という質問に、まず星野さん自身が私の答えを先取りして「どこまでも言っている」と答え、私もその星野さんの発言の通りには是認したことで、星野さんの語りはさらに続いていくことになる。

ここで星野さんが挙げた例は、〔学生が授業中に居眠りをしますって言ったとき〕(626)である。星野さんは、このような相談をしたときに、〔そのことを問題だとして取り上げてくれる〕(627)可能性と、〔この先生は学生をコントロールする力がないんだと、こう評価される〕(627-628)可能性があると言語する。後者のように評価されることは、「学生の問題」としてではなく、「非常勤講師の問題」として捉えられるということであり、星野さんに与えられた実践の基準から外れた、すなわち「幅に収まらない」実践を行ったと意味づけされる

ということである。だからこそ、こうして意見を言うことは、星野さんに「評価されるのではないかっていう不安」(628)をもたらすのである。これは、星野さんが非常勤講師であるということと無関係ではないだろう<sup>(15)</sup>。そのため、星野さんは、「どのレベルまで自分でコントロールして、どこから報告するか」という基準を求め、悩むことになる。その基準が分かっていたら、星野さんはそれに「合わせられる」からである。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では、星野さんの語りを分析することで、星野さんの実践における経験の成り立ちを記述していった。その結果、星野さんは、学生の「目に見えて分かる」反応によって、自分を教師として位置づけていることが分かった。しかし、そのような目に見える反応がないとき、星野さんの実践には「ライン」が現れ、星野さんの教師としての立ち位置を支えようとしている様子が窺えた。さらに、ラインとは別に星野さんの実践を規定する基準である「幅」も存在していることが分かった。

本稿の記述をより意義のあるものにするためには、調査協力者である星野さんや、読み手として想定される多くの日本語教師が分析の記述を読み、それが省察の実践につながるということを示す必要がある。これは、メリアムとシンプソン(2000/2010)の言う「読者あるいは利用者の側の一般化可能性(reader or user generalizability)」(p.117)であり、「調査結果がどの程度別の状況に適用できるかは、その状況のなかにいる人びとの判断に委ねられる」(p.117)ことを意味する。たとえば柳瀬(2018)は、実践研究における物語(ナラティブ)の重要性を論じるなかで、物語における読み手の位置づけについて論じている。柳瀬(2018)は読み手を受動的な消費者ではなく、能動的な意味の探求者として捉える。柳瀬(2018)によれば、「いかに研究を利用するかという実践的問いかけをもって研究を読み込む読者の働きかけが重要」(p.28)なのである。

研究と読み手との関係は、日本語教育の文脈においてもなされている。牛窪(2015)は、「現場教師の現実に関わり添う研究の意味とは、どの現場でも応用可能な基礎科学を志向するものではなく、読者に影響を与え、他の日本語教師の実践を変えるための知見を志向するべきである」(pp.155-156)と主張している。

そして、このような読み手の位置づけは、現象学的分析を用いた研究においても、可能になる。西村(2017)は、現象学的分析による記述の意義を「知の循環」という言葉を用いて説明している。

〔現象学的な分析による〕記述は、そのまま読み手が自分の経験に応用できる知という形式をもってはいないが、記述された経験が、地ともいえる文脈を孕んでいることによって、読み手が、個々に自身の経験や関心と照らし合わせて解釈しつつ多様に理解することを可能にしている。言い換えると、本書の論考〔筆者注：現象学的分析がなされた

論考] は、経験の成り立ちと同様の構造で、読み手にとっての意味をもった経験となり、読み手の経験も更新され、新たな意味や視点を与える。個別の経験の記述には、このような知の循環が期待される。

(西村 2017, p.42 より引用。[ ] の記述は筆者が補足したものである。)

とはいえ、読み手の存在を研究の外側に位置づけているかぎり、いくら現象学的分析を用いたとしても、分析の記述を読むことと省察的実践の関係は見えてこないと考えられる。西村 (2017) においても、知の循環はあくまで「期待される」ものに留まっており、他の現象学的分析を用いた研究においても、知の循環の内実が十分に示されているとは言えない。分析の記述を読むことが読み手の経験の更新につながり、新たな意味や視点を与えることを示すためには、「分析の記述を読む」という経験まで研究のデザインに含み入れることが求められよう。つまり、「分析の記述を読む」という経験をも分析の対象とし、その経験を記述することが必要なのである。

その記述については別稿に譲る<sup>(16)</sup>こととして、本稿の議論を終える。

#### 謝辞

本研究のためのインタビュー調査に快くご協力くださった星野さんに、心より御礼申し上げます。

#### 〔注〕

- (1) 本稿は、言語文化教育研究学会第5回年次大会（於：早稲田大学、2019年3月9日）での口頭発表の内容を、その後の更なる分析を踏まえて加筆・修正したものである。
- (2) 語りをそのまま文字化しているため、文字化されたデータの中には、文がねじれていたり、助詞や語の一部が欠落していたりと、非文法的あるいは不完全な文が多く存在することを断っておく。
- (3) ただし、本稿の分析において援用するのは現象学の知見には限らない。「事象」のほうから分析のあり方がもたらされる以上、「事象」が要請するものは、積極的に活用する。榊原 (2017) の『「事象」によっては、その事象の成り立ちを明らかにするために別の思想、とりわけ一般には『現象学』とは呼ばれない思想や理論が参照されることも大いにありうる』(p.19) という言明は、そうした現象学的分析における態度を支持するものである。
- (4) 分析方法の詳細については、香月 (2019b) を参照されたい。
- (5) 以下、[ ] で示される記述は語りからの直接の引用を示す。記述に引用した箇所には、語り内に下線を引いた。また、注目すべき語は、囲み線で囲った。
- (6) 星野さんのこの経験を、視覚や聴覚に基づいて言葉にするのは難しい。それは、視覚や聴覚といった諸知覚に分化する以前の経験であるためである。メルロ＝ポンティ (1945/1982) は、この未分化の知覚が「諸感官の分化に先立つ感覚作用の『原初的層』」(p.373) に存在するものだとし、未分化の知覚それ自体を「共感覚」(p.374) と呼んだ。西村 (2001) でも、「目で物に触れる、耳で何かを見るといった感覚が交差した共感覚的知覚は、日常語によってうまく言い当てることは難しい」(p.213) と指摘されている。
- (7) インタビュー時点では無自覚だったが、私は星野さんの「もどかしい」感覚が学生にも間主観的に共有されているはずだと考えており、それを星野さんがどのように経験しているのかを知りたかつ

たのだと思われる。

- (8) ノディングス（1984/1997）は、他者の成長や自己実現を支える活動をケアリングと呼んだ。教職もケアリングの要素を有する仕事である。ノディングス（1984/1997）によると、ケアリングは応答的活動であるために、ケアリングが成立するかないかによって喜びや誇り、悩みや罪悪感などの感情が生起する。星野さんの「つらい」という感情は、ケアリングの不成立によるもののだとも考えられる。
- (9) ベナーとルーベルは、ハイデガーの「気遣い」をもとに、「関心」という視点を提示した。物事や他者が我々にとって大事に思われ、意義を有することによって、我々は世界に巻き込まれる。この「巻き込まれ関与するという我々のあり方」（ベナー＆ルーベル、1989/1999、p.54）が「関心」である。我々は、他者もこれらの気遣いや関心にもとづく世界内存在であると、間主観的に理解している。ということは、人間の他者との関わりにおいては、自らの他者への「関心」と他者の自らへの「関心」がともにあることで、人間は実存たりうるということであろう。そうであるなら、「学生の関心がこちらに向いていない」とする星野さんの経験は、まさに星野さんの実存を揺るがせるものであったと考えられる。
- (10) 中田（1993）は、教師がクラスというまとまりとして空気を理解することについて、「まず個別的に順次知覚された個々の子どもの身体活動が寄せ集められているのではなく、子ども集団が初めから一つの全体性として教師にとらえられている」（p.54）と説明しているが、この星野さんの語りからは、ある一人の学生から波及するというかたちで、クラスの空気が星野さんに理解されていることが分かる。これは、「クラス」という集団性と「個」という個性を捉える星野さんの視点（香月、2019 a）と関係していると思われる。
- (11) 梶谷（2002）は、シュミッツの雰囲気論にもとづいて、「二つの相容れない雰囲気が会おうと、たがいに衝突して、言わば『優位を競い合い』、やがて全体として変化していく」（p.163）と述べている。このときの星野さんにとっては、クラスの雰囲気が優位なものとして経験され、その結果、クラスの雰囲気に吞まれて「そっちのペースになって」しまったのだろう。
- (12) 「もう」は、「想定された事態があり、当該事態は、その想定事態が時間の中で展開し、その後に出現した事態として差し出されている」（仁田、2002、p.257）ときに用いられる。ここでは、「学生によって実践が規定される」という想定された事態から、「自分自身が実践を規定する」という事態へと展開していることが「もう」によって際立っていると考えられる。
- (13) 村上（2016）は、「ある状況のなかで望ましい行為を実現するためには、そこで適切な行為が成り立つ〈オルタナティブな行為のプラットフォーム〉を、（そのつど知らず知らずのうちに自らの背景として）産出する必要がある。いいかえると行為の背景では、多様な文脈が矛盾をはらみつつせめぎ合っている。この文脈のからみあいのなかでの生存を目指して行為を組み立てるためには、そのつど行為のプラットフォームもまた作り出す必要がある」（pp.36-37）と述べている。星野さんも、自身の実践に「コースごとの方針」「同僚の教師の実践」「学生のニーズ」「会社のニーズ」などのさまざまな文脈（複数の基準）がせめぎ合うなかで、そのつどのプラットフォーム（星野さんの言う「幅」）を作り出している。そして、このプラットフォームが「外から与えられている」という点が星野さんの実践の特質であると言えるだろう。
- (14) 大学の学部における日本語の授業には、留学生対象の学部・学科が設置されており、その学部・学科の授業として開講されている場合と、様々な学部・学科に在籍する留学生を対象に、学部・学科以外の組織の授業として開講される場合とがある。
- (15) 香月（2018）は、評価に対する星野さんの不安について、「有期雇用、しかも一年更新の契約が基本である非常勤講師にとっては、「非常勤講師の問題」という評価が下されることは死活問題とな

る」(p.42)と述べ、こうした力関係によって常勤講師と非常勤講師との間に隔たりが生じること  
を指摘した。

(16) 香月 (2019 b) で記述した。

#### 〔参考文献〕

- ヴァン＝マナーネン, M. (2011) 村井尚子 (訳) 『生きられた経験の探求－人間科学がひらく感受性豊かな  
〈教育〉の世界』ゆみる出版. (van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience : Human Science  
for an Action Sensitive Pedagogy*. (2<sup>nd</sup> Edition.) The University of Western Ontario.)
- 牛窪隆太 (2015) 「教師の役割と専門性を考える」 神吉宇一編 (2015) 『日本語教育 学のデザイン－そ  
の地と図を描く－』 凡人社 pp.145-169.
- 梶谷真司 (2002) 『シュミッツ現象学の根本問題－身体と感情からの思索』 京都大学学術出版会.
- 香月裕介 (2018) 「日本語教師はどのような感情地勢の中で実践を行っているか－大学で教える非常勤  
講師の語りの分析」『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』第3号 神戸学院  
大学グローバル・コミュニケーション学会 pp.33-47.
- 香月裕介 (2019 a) 「「クラス」と「個」のあいだで生まれる実践－日本語教師の語りの現象学的分析」  
『神戸学院大学グローバル・コミュニケーション学会紀要』第4号 神戸学院大学グローバル・コ  
ミュニケーション学会 pp.29-43.
- 香月裕介 (2019 b) 「日本語教師の省察的实践モデルの構築－語りの現象学的分析の試みから」大阪大  
学大学院言語文化研究科博士学位論文.
- 榊原哲也 (2017) 「現象学と現象学的研究」西村ユミ・榊原哲也編著 (2017) 『ケアの実践とは何か 現  
象学からの質的研究アプローチ』 ナカニシヤ出版 pp.1-21.
- シヨーン, D. A. (2007) 柳沢昌一・三輪健二 (訳) 『省察的实践とは何か－プロフェッショナルの行為  
と思考』 鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Ac-  
tion*. New York : Basic Books.)
- 中田基昭 (1993) 『授業の現象学－子どもたちから豊かに学ぶ』 東京大学出版会.
- 西村ユミ (2001) 『語りかける身体－看護ケアの現象学』 ゆみる出版.
- 西村ユミ (2013) 「現象学的な理論とその展開」やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋  
田喜代美・矢守克也編 (2013) 『質的心理学ハンドブック』 新曜社 pp.115-135.
- 西村ユミ (2017) 「ケアの実践を記述すること／自らの視点に立ち帰ること」西村ユミ・榊原哲也編著  
(2017) 『ケアの実践とは何か 現象学からの質的研究アプローチ』 ナカニシヤ出版 pp.22-44.
- 仁田義雄 (2002) 『副詞的表現の諸相』 くろしお出版.
- ノディングス, N. (1997) 立山善康・清水重樹・新茂之・林泰成・宮崎宏志 (訳) 『ケアリング：倫理  
と道徳の教育－女性の観点から』 晃洋書房. (Noddings, N. (1984). *Caring : A feminine approach to  
ethics and moral education*. Berkeley : University of California Press.)
- 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』.
- ベナー, P. & ルーベル, J. (1999) 難波卓志 (訳) 『現象学的人間論と看護』 医学書院. (Benner, P. &  
Wrubel, J. (1989). *The Primacy of Caring : Stress and Coping in Health and Illness*. Addison Wesley,  
Menlo Park.)
- 松葉祥一・西村ユミ編 (2014) 『現象学的看護研究－理論と分析の実際』 医学書院.
- 村上靖彦 (2013) 『摘便とお花見－看護の語りの現象学』 医学書院.
- 村上靖彦 (2016) 『仙人と妄想デートする－看護の現象学と自由の哲学』 人文書院.
- メリアム, S. B. & シンプソン, E. L. (2010) 堀薫夫 (監訳) 『調査研究法ガイドブック－教育における

- 調査のデザインと実施・報告-』ミネルヴァ書房。(Merriam, S. B., & Simpson, E. L. (2000). *A Guide to Research for Educators and Trainers of Adults*. (2nd Edition) Krieger Publishing Company.)
- メルロ＝ポンティ, M. (1982) 中島盛夫訳『知覚の現象学』法政大学出版局。(Merleau = Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, Paris.)
- 柳瀬陽介 (2018) 「なぜ物語は実践研究にとって重要なのかー読者・利用者による一般化可能性」『言語文化教育研究』第 16 号 pp.12-32.