

「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－⁽¹⁾

香月 裕介

キーワード：教師の語り、現象学的分析、省察的实践、「クラス」と「個」

1. 研究の出発点：なぜ日本語教師の実践を現象学的に分析するのか

1.1 日本語教育における教師研究と省察的实践

現在の日本語教育の教師研究において、教師が自らの実践を省察し、それをもとに実践すること、すなわち「省察的实践」という概念は重要な位置を占めている。

この省察的实践という概念は、デューイ（1910/1950）から出発して発展を遂げたものであるが、その中で注目すべきもののひとつは、ショーン（1983/2007）の指摘した「実践の中の省察（reflecting-in-practice）」である。ショーン（1983/2007）は、日常生活において、「意識化されないにもかかわらず行うことができる」行為が存在することを見て取り、専門家の実践もそうした行為に依存していることを指摘した。そして、そのような実践において意識されずに行われる行為について、「実践のただ中で意識し、考えること」、これを「実践の中の省察」と呼んだ。

専門家を、固定的な資質・能力を持った存在としてではなく、自らの実践について常に考え、変化していく存在であるとしたショーン（1983/2007）の指摘は、その後、日本語教育へも持ち込まれた。日本語教育における教師研究の議論が「トレーニング型（どのような資質・能力が求められるか）」から「ディベロップメント型（資質・能力をいかに育てるか）」へと移行していく（金田 2009）中で、日本語教育においても省察的实践の重要性が指摘され、自らの実践を省察することにより学び成長する教師のあり方が示されるようになったのである（岡崎・岡崎 1997、川口・横溝 2005 など）。

1.2 「意識化されない行為を意識する」ということはいかにして可能か

前項で述べたような教師の省察的实践と学びの関係をモデルとして示したのがコルトハーヘン（2001/2010）である。コルトハーヘン（2001/2010）は、教師の学びのプロセスについて、以下のような「学びの3段階モデル」を提示した。

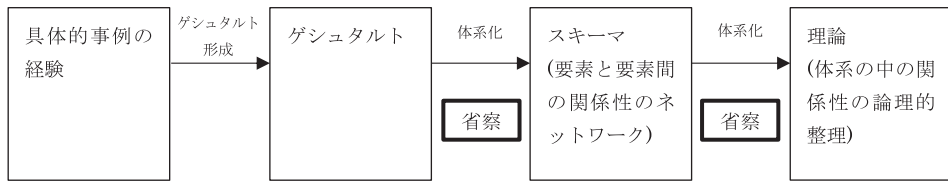


図1 学びの3段階モデル（コルトハーヘン 2001/2010 をもとに筆者が作成(2)）

さまざまな経験を通して形成されたゲシュタルトは、「瞬間的な教師の行動」(p.197)を惹き起こす。これは先述の「意識化されないにもかかわらず行うことができる」行為のことである。そして、学びが深まり、教師が自身のゲシュタルトについて改めて考え直すことで、「自分のゲシュタルトの特徴のいくつかを認識し、説明し、指摘する」(p.201)ことができるようになる。これを「スキーマ化」と呼ぶ。この「スキーマ化のプロセスは、人が何を見て、考えて、しているのか、ということをお話することや、自明だと思っていたことを改めて詳しく見つめなおしてみることによって、後押しされる」(p.203)ものである。この「改めて詳しく見つめなおす」ことが「省察」と言える。

しかしながら、瞬間的な行為を導くゲシュタルトは通常意識されないものであり、認識されたり説明されたりするものではない。そのため、そうしたゲシュタルトを意識し、省察することはいかにして可能になるのかということが問題となる。

村井(2015)は、ヴァン＝マーネンの知見を踏まえて、ショーンの提唱する省察的実践の時間性について再検討し、実践における行為の中断を伴わない省察の存在を改めて指摘した。つまり、教師は「言語による思考を用いた省察をほとんど経ることなく、目の前の子どもにとって望ましい行為を行う」(p.180)ことがあるのである。これは、コルトハーヘン(2001/2010)の言う「瞬間的な教師の行動」と重なる。また、村井(2015)は、「直感的な知への省察、言い換えれば『言語を媒介としない行為の中の省察』についての『省察』を行う」(p.180)というメタレベルの省察は、「教師と子どもとのあいだで生じた出来事とその出来事が起こった後に回顧的に降り返って現象学的に記述することによって可能になる」(p.181)と指摘した。

このことから、「意識化されない行為を意識する」という省察を可能にする手段の一つとして、実践の現象学的な分析と記述が有効であると考えられる。

2. 分析方法：現象学的分析

現象学的分析とは、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し、「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)ことを目指した分析・記述の方法である。

こうした「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には、

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志向性を一旦棚上げして、その事象の現れ（現象）それ自体を捉えることが必要である。現象学では、このような棚上げを「エポケー」と呼ぶ。つまり、現象学的分析は、このエポケーという態度で以って経験や実践の成り立ちを解明する方法である。

このため、現象学的分析は、ある決められた手続きというものを持たない。事象に先だって決められた手続きが存在するという事は、志向性を棚上げする態度とは反するからである。「生きられた経験（体験）へとアプローチする『方法』は、見つめられているその『事象』がどのようなものであるのかによって異なり、『事象』そのもののほうから定まってくる」（榊原 2017, p.19）ものなのである。

とは言え、現象学的分析には、分析の指針がまったくないわけではない。本稿では、村上（2013）で挙げられている分析の指針を参考に分析を行った。

村上（2013）は、分析において着目する要素として3つ挙げ、それぞれ「モチーフ」「シグナル」「ノイズ」と名づけた。「モチーフ」は、「語り手が用いる特徴的な言い回しや、語りのなかで特に印象に残る単語」（p.349）である。多くの場合、通常の用法から外れていたり、微妙なニュアンスを示したりするような、個別的な使用をされた語である。次に、「シグナル」は、「意味を持った単語であるモチーフとは別に、それ自体ははっきりした意味を持たない単語」（p.351）である。村上（2013）では例として「やっぱり」「でもまあ」「どんどん」「なんか」が挙げられており、これらは現象の大枠の構造を示すことが多い。最後に、「ノイズ」は、一見すると話題とは関係のないにもかかわらず現れる単語である。村上（2013）が挙げているのは「主語と述語の不一致、言い間違い、言い淀み、沈黙、同じ言葉遣いの反復、ときどき使われる方言、一見唐突な話題の跳躍、独特な主語の選択、一読しても脈絡のわからない話題の展開、語りのトーンの変化など」（p.352）である。村上（2013）は、ノイズこそが「語り手の意図を超えた複数の大きな文脈が交差する」（p.353）ものであるとして重要な手がかりと位置づけている。

こうした「モチーフ」「シグナル」「ノイズ」のように語りの細かな部分に注意を向ける一方で、現象学的分析においては、語りの大きな流れもつかむことが求められる。村上（2013）はそのための指針を「基本カテゴリー」と呼び、時間、空間、身体、言語、制度の5つを挙げた。こうしたカテゴリーごとにデータを眺めていくことが分析の手がかりになるとしている。

本稿では、こうした村上（2013）を踏襲する形で分析を行いつつ、現れてくる事象に応じたアプローチを取るよう努めた。

3. 調査協力者と調査方法：星野さんへのインタビュー

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。星野さんと筆者が初めて出会ったのは、私が大学院の修士課程に在籍していた頃である。出会ったとき

は、星野さんも修士課程の大学院生であった。出会ってすぐに親しくなったわけではなかったが、話をするようになってからは、研究の話はもちろん、日常の他愛もない話もよくするようになり、現在に至るまで、よく語り合う関係が築けている。

星野さんは関西の大学と語学スクールで、非常勤講師として日本語を教えている。語学スクールでは、大学卒業後からずっと働いている。大学を卒業して5年後、大学院に進学し、大学院を修了してからは、大学でも日本語を教えるようになった。専任という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。

星野さんには、1年間に、計3回のインタビューを実施した。1回目のインタビューは約1時間、2回目のインタビューは約1時間半、3回目のインタビューは約1時間であった。

調査には非構造化インタビューの手法を用い、「授業における実践について語ってもらう」ということからはじめ、基本的には星野さんに自由に語ってもらった⁽³⁾。会話の流れを妨げない範囲で、こちらから質問を行った。また、星野さんは話を聞くのが非常にうまく、私から星野さんへ実施したインタビューではあったものの、星野さんからの問いかけに私が経験を語ることも少なくなかった。

インタビューは星野さんの承諾を得て、すべて録音した。本稿では、録音した音声データを文字化したものを分析のためのデータとして使用する。

4. 分析：「クラス」と「個」のあいだで生まれる実践

4.1 「クラスと見るか、個と見るか」という対立

星野さんは、実践においてうまくいかなかったことのひとつとして、「学生が話を続ける」という経験を語った。

【インタビュー：1回目】

- 750 星野 なんか、何ていうんなんかあのちょっと話がー、最初は関連のある話として出てくる、けど、なんか
751 その話でずっと話を続けている、なんかなぜかそっちの話をずっとしたり、そこからさらに質問が出てきたり
752 すると、なんかもそれはそれでいいクラスなら、とか、会話をさせ、てるって目的があればいいんだけど、
753 こっちをやりたいのになってきたときには、ちょっといら、イラっというか、なんかどうコントロールしていいかな、
754 ってするのはすごく迷ったりするかな。
755
756 香月 どうするんですか。
757
758 星野 ねー。かーなんかねー、やっぱ比較的最後まで聞いてしまうんよね。
759
760 香月 あー。
761
762 星野 だからそれは自分の課題と思ってる。
763
764 香月 うーん。
765
766 星野 なんか、そういうときになかなか、しゃべれない人がそういうのをしゃべってくる場合も多くなって、
767 でもしゃべれない人が、こんなにしゃべろうと思っている、その気持ちを、大事にしたい。

- 768 そうすると、他の学生が、こう何もすることがな、な、な、ないし、もうその話もし、授業進めましようよ
769 みたいな雰囲気になってるのも分かるから、すごい困る。
770
771 香月 あー。確かに。
(中略)
856 星野 うん。だから他の人がしゃべってる間に漢字のこう、練習してたりっていうのを見たりすると、
857 そうなんかすごくやる気があるんだけど、それをうまくいかせてあげ、う、いか、いかせられてない
858 っていうことを、すごい残念に感じるよね。

学生の話は、初めは授業と「関連のある話として出てくる」(750)⁽⁴⁾。星野さんは、それを「けど」でつないで、学生が「その話ですっと話を続け」(751)ると語る。この2つの語りが「けど」でつながっているのは、ずっと続けられた話がすでに「関連のある話」として星野さんには意味づけられていないことを表す。[それはそれでいいクラス](752)のときもあるし、[会話をさせ、てるっていう目的があればいい](752)ときもあるが、[こっちをやりたいのに](753)となったとき、すなわち、星野さんの意図する、やりたいと考えることと学生の話が異なるときには、[どうコントロールしていいかな、っていうのはすごく迷](753-754)うことになる。

そのように話を続けるのは、[しゃべれない人がそういうのをしゃべってくる場合も多く](766)あるためである。「しゃべれない人」というのは、「あまり日本語が上手ではない学習者」を意味すると思われる。星野さんがその学生と向き合うとき、[しゃべれない人が、こんなにしゃべろうと思っている、その気持ちを、大事にしたい](767)という意識が現れる。しかし、星野さんは同時にクラスと向き合っており、クラスが「授業進めましようよみたいな雰囲気になってる」(768-769)ことも分かっている。これは、星野さんにとって「すごい困る」(769)ことであり、それと同時に、[すごい残念に感じる](858)ことである。

複数の学生と向かい合わなければならない授業の中で、一人の学生が話を続けると、その一人の学生が前景化されて現れてくる。一人の学生が図として前景化された場合、他の学生は地として背景になってしまう可能性がある。しかし、星野さんは他の学生の授業を先に進めたいという雰囲気も感じ取っており、星野さんにとっては他の学生も決して地として沈み込んではいない⁽⁵⁾。言い換えれば、一人の学生も、他の学生もどちらも星野さんに対して前景化されて現れているのであり、この複数の前景化が、星野さんを困らせているのである⁽⁶⁾。そして、複数の前景化に対処できていないことが、星野さんにとって残念なことなのである。

反対に、「複数の前景化」が起きない場合もある。

【インタビュー：1回目】

- 950 星野 クラスの中に例えば、一人、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
951 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よね、なんかうんうんと
952 うなずいてたりとかでもなんか、そう、じゃない時にシーンとこうふっても何も返ってこない時とかは
953 サーってなる(笑い)、みたいな感じと、うん。なんか一人の役割で、一人がいるかないで
954 全然違うよなっていう時もあるよね。

〔一人、すごく反応のいい子みたいな、そういう子〕(950) がいる場合、〔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〕(950-951)。このような空気がクラスに共有されるときには、クラスがひとつの「図」として現れ、星野さんの実践において学生は複数に前景化することはない。

星野さんの「うまくいかなかった」経験と同じような構造の経験は、2回目のインタビューでも語られた。以下は、やる気がある学生への対応がうまくいかず、学生のやる気が失われてしまったという星野さんの語りである。

【インタビュー：2回目】

- 371 星野 でも、今日、学生の頑張りをちょっと無にしてしまった。無にしてしまった。
372 なんかフィードバックをしてたんよね。あの、宿題とか、なんやかんやをさ。
373 で、その学生はちゃんとやってくるからさ、やることがないよ。その間。どうしようと思って、
374 やらなあかんことがいっぱいある人と、かたや宿題をしてない人がいるから、あと、ちょっとだけ待ってて。
375 でも、待たせすぎやなって思っ。だから、〇〇さんのやつを読んで、アドバイスとかあるみたいな言っ、
376 それをやってる間にこっちを、とかやってたけど、アドバイスないからさ、すぐ終わるみたいな。
377 最初の方は、なんかこう、〇〇さんになんかやってって言っ、やってなかつたら、
378 言ってくれたりしたんやけどね、やけど、そのうち、疲れてきたんやろうね、なんかうとうとってしてきて、
379 授業に入りだした頃には、もう気持ちが、こう、魂がどっかにいっ。ほんまに申し訳なかった。今日は、
380 もう、最初、やる気やったのにと思っ、もうほんまごめんみたいな。そんな感じの今日の授業でした。

この語りでは、〔ちゃんとやってくるからさ、やることがない〕(373) 学生と、〔やらなあかんことがいっぱいある〕(374) 学生と、〔宿題をしてない〕(374) 学生とが前景化されて現れている。それに対して、星野さんはやることがない学生に〔ちょっとだけ待ってて〕(374) もらうことにした。しかし、それでは〔待たせすぎやな〕(375) と思っ、他の学生へのアドバイスをお願いした。はじめの方はそれに取り組んでいたが、学生は〔うとうとってしてきて〕(378)、〔授業に入りだした頃には、もう気持ちが、こう、魂がどっかにいっ〕(379)。この経験もまた、「複数の前景化に対処できなかった」という構造を持った語りである。

同様の語りは、3回目のインタビューでももう一度現れる。今度は、「語学学校での一対一の授業と大学で複数の学生に教えるときの授業の違い」という文脈での星野さんの語りである。

【インタビュー：3回目】

- 464 香月 なるほど。そうか、語学学校とかだと、なんかやっぱり違いますか？その今話してくださった、その、準備の話に
465 しても、まあそういう、授業中のうまいく、いかないにしても。こう、大学と語学学校だと、なんか変わります？
466
467 星野 うーん、そうね、うーん、変わるところもあるかな。やっぱ人数が違うから、教えてる、やっぱ一対一と
468 なんかクラスで教えるから、なんか、一対一はここに集中して、で、この人が話せるとか、
469 この人が今日満足するとか、なんかこう、まあ、その人が分かる、理解できるっていうことにこう
470 集中すればいいけど、でもクラスはね、なんか色々な理解度があって、で、なんかこの説明で、
471 こっちの人は分かったけど、こっちの人は分かってないとか、あと、だいたいみんな分かってるんやけど、
472 この人だけが分からなくて、でなんかすご、なんか質問が出るとか、という、どう対処していいか、
473 っていうのに、ちょっとこう、まあね、迷ったりするときとか、どこまで、どこまで個人にこう時間をかけるかで

- 474 悩むよね。なんか、全体に指導することっていう、全体みんなにっていうのが、ときはそんなに、なんかこう
475 大きな差は感じないけど、クラスと見るか、個と見るか、っていうときに変わるかな。
476
477 香月 そうですね。
478
479 星野 ね、なんか、それこそ、机間指導とかしているときにさ、なんかこうこっちに時間をかけすぎでこっちのこの別の子が
480 時間を持って余すとかなるとね。どうしたもんかなと思うよね。そ、だからといって、こっちの子をそのままにしておく
481 こともできないし。だからあのピアとかは、が、できるようになってくると、ありがたいなーって思うよね。

〔大学と語学学校だと、なんか変わります?〕(465)という私からの問いかけに対して、星野さんは〔やっぱ人数が違う〕(467)、〔やっぱ一対一となんかクラスで教えるから〕(467-468)ということを挙げた。語学学校での一対一の場合は、〔ここに集中して、で、この人が話せるとか、この人が今日満足するとか、なんかこう、まあ、その人が分かる、理解できるっていうことにこう集中すればいい〕(468-470)。しかし、クラスの場合は、〔こっちの人は分かったけど、こっちの人は分かってないとか、あと、だいたいみんな分かってるんやけど、この人だけが分からなくて〕(471-472)ということが起こる。これもまた「複数の前景化」である。ここで、「こっちの人は分かってない」「この人だけが分からなくて」と、「分からない人」がいずれも「一人」として語られていることに注目したい。これは、現実の星野さんの実践において「分からない人」が一人であることを意味するのではない。そうではなく、星野さんにとって、複数前景化する図のひとつが「一人」として意味づけられ、それが「難しいもの」として際立っているということである。それを示すように、その後の星野さんの語る実践の難しさは〔どこまで、どこまで個人にこう時間をかけるかで悩む〕(473-474)と「個人」に対する対応としてまとめられ、〔クラスと見るか、個と見るか〕(475)という対立として星野さんに意味づけられている。また、さらに続く語りでも、〔こっちのこの別の子が時間を持って余す〕(479-480)、〔こっちの子をそのままにしておくこともできない〕(480-481)と、クラスでの実践の難しさとして星野さんに示されるものは「一人」として語られている。

以上から、星野さんの「うまくいかなかった」実践の一つとして、「クラスと見るか、個と見るか」という対立があることが分かる。星野さんは、この「うまくいかなかった」実践にどのように対処しているのだろうか。

4.2 〔意外と他の学生も見て〕いる注意

前項で見たように、星野さんは、「クラスと見るか、個と見るか」という対立において「うまくいかなかった」経験を意味づけていた。これは、星野さんの「個」と見るか「クラス」と見るかという二者択一的な視点によって生じたものであった。一方で、星野さんの実践には、このような二者択一的な視点を超え、クラスと個と同時に対応するような実践を行っていた。以下、その実践について見ていく。

インタビューの初め、星野さんは「学生がスマートフォンを使用しているときに、その学生に個人的に注意をする」という話を語った。

【インタビュー：1回目】

- 76 星野 なんかあんまり大きい声で、なんか、は、注意をしてなくて、こう、学生がこう、
77 答えてくれる間に、ちょっと近寄って、こうトントンってやるだけなんで、
78 なんかそんなに、どうかな、たぶんみんな気づいてるけど、そこまで大きい出来事としては
79 捉えてないかも。
80
81 香月 あー。
82
83 星野 でも今日は、隣にいた学生が、なんか「はっ、先生が来た」ってなって、
84 「あっ、携帯を注意するんだ」ってなって、その学生もなんかこうぼんぼんって、こう、
85 携帯のことで来てるよっていうのを教えてあげて、た、って状況かな。
86
87 香月 あー。なるほど。それはなんか星野さんがあんまりこう、ただこそっととんとんってするように、
88 しようと思って。
89
90 星野 あ、うーん。うーん。なんかあんまりはっきりと、
91 例えば、「〇〇さん、携帯を片付けてください！」って言うと、
92 やっぱ他のクラスメイトの手前もあるし、なんかこう自分だけが注意されたとか、
93 なんかこう、まあのプライドを傷つけるとか、そういうのがある、うん、
94 そういうのはできるだけ避けたいっていう気持ちがある、うん。あります。

星野さんは、学生に個人的な注意をするとき、全体の前で個人に注意することを〔できるだけ避けたい〕(94)と語っている。それは、〔他のクラスメイトの手前もある〕(92)し、〔自分だけが注意された〕(92)ことで〔プライドを傷つける〕(93)ことを避けたいという理由からである。そのために、星野さんは〔学生がこう、答えてくれる間に、ちょっと近寄って、こうトントンってやる〕(76-77)という形の注意を行うのである。

一方で、そのような学生への個人的な注意に、他の学生は〔たぶんみんな気づいてる〕(78)と星野さんは言う。「たぶん」という表現を使って、他の学生の気づきを不確実なものとして意味づけているものの、その学生の気づきが〔そこまで大きい出来事としては捉えてないかも〕(78-79)しれない程度のものであるということまで星野さんは理解している。星野さんがこのようにして他の学生の気づきを含みいれて注意を行っているにもかかわらず、星野さんに〔できるだけ避けたい〕(94)気持ちがあるのはどういうことだろうか。その理由のひとつを、星野さんは〔国籍の問題〕(98)として語った。

【インタビュー：1回目】

- 95
96 香月 それは、どうしてですか。
97
98 星野 どうして…。ひとつは、国籍の問題もあって、なんか結局どこまでがそうなのかわからないけど、
99 なんか中国の人ってやっぱり面子を気にするっていうのはすごくよく聞いて、
100 で、中国で働いてた友だちの話とか聞いても、やっぱりみんなの前で注意をしないとか、

- 101 こう、他の人の前でなんかこう自分の悪い点を指摘されるのにはすごく敏感だっというのを
 102 聞いてて、でそれを聞いたときからやっぱりちょっと気になりだしてて、
 103 で、なんか色んな中国人の友だちにも「面子って何なの？」と、
 104 なんか「どういう状況でどれまでは許されるの？」って聞いたりもするんやけど、
 105 なんか中国って先生が尊敬されるっていうか先生が教えること、を学ぶ、みたいな、
 106 こう体質もある、だから先生の言うことはよく聞くんっていうのも聞いてて、
 107 だからなんかその基準がわからないっていうのもあって。
 108 でも、たとえば、それを言ってもいいとしても、そこで傷つく可能性があるなら、
 109 やっぱそれは避けたい、っていうのがあるかな。

星野さんは、中国の学生⁽⁷⁾に注意をする際に、中国の学生は〔面子を気にする〕(99) 一方で〔先生の言うことはよく聞く〕(106) という文化的背景から学生の感情を推測し、理解しようとしている⁽⁸⁾。しかし、星野さんは、それが自分とは異なる文化的背景であるために〔その基準がわからない〕(107) と述べており、どのように注意するのが適切なのかについて判断に迷っている。この星野さんの迷いは、「やっぱり」と「なんか」が何度も用いられるという語り方に現れている。国籍をもとに学生の感情を理解しようとするのは、「やっぱり」という語り方によって確かなものとして意味づけられつつも、「なんか」という語り方によって不確かなものとしても意味づけられるのである。

とはいうものの、星野さんは、この迷いに対して一つの答えを見出している。そのことは、後の語りから見えてくる。この後、星野さんの語りはもう一度「学生を注意する」話に戻る。ただし、今度は、それまでの「学生がスマートフォンを使用している」経験より以前に経験した、「学生が遅刻した」という場面での話に変わっている。ここでは、星野さんの個別の学生への注意は、〔意外と他の学生も見て〕(130) いるものとして星野さんに意味づけられている。

【インタビュー：1回目】

- 130 でも意外と他の学生も見て、なんかこう個別に注意しにいったとき、
 131 授業後とかに注意しに行ったときに、なんか例えば遅刻した、って言って。
 132 ま、2、3分でも遅刻したから、ちこ、どうして遅れたのか、って聞きに行ったら、
 133 翌週に、違う学生が遅れて、近くまで近寄ったとたんに「すみませんでした」って言って (笑い)
 134 で、「ちょっとお手洗いが混んでて」みたいな理由を、言ってきたから、うん、たぶん、
 135 あの一、何て言うかな、みんなに直接言ったほうが、あの、「言った」っていう感じはするけど、
 136 意外と学生たちも見て、なんかそこでルールも把握できるよな、っていうのも、
 137 思うようになったかな。
 138
 139 香月 なるほど。ふんふんふん。こうじゃ、授業中、に、まあこうこそっと、言うけど、
 140 まあ見えますよね、学生ね。
 141
 142 星野 うん。みんなそうそうそう。
 143
 144 香月 ああ、って。
 145
 146 星野 だいたいみんな気づいてるよね。うん。

この語りにおける星野さんの個別の学生に対する注意には、他の学生の視線が存在している。しかし、その視線は、「意外と」という表現によって、想定外のものとして意味づけられている。そのような星野さんの意味づけを支えるのは、[翌週に、違う学生が遅れて、近くまで近寄ったとたんに「すみませんでした」って言って] (133)、[「ちょっとお手洗いが混んでて」みたいな理由を言ってきた] (134) という経験である。星野さんが注意をしたときには、他の学生の視線は背景に沈み込んでおり、星野さんの意識に現れることはなかった。しかし、翌週に違う学生が遅刻して謝ってきた経験を経て、星野さんは個別の学生への注意を「意外と他の学生も見て」(130) いるものとして意味づけたのである。[みんなに直接言ったほうが、あの、「言った」っていう感じはする] (135) にもかかわらず、星野さんはそうしない。みんなに直接は言わないことで学生の面子に配慮しているということだろう。しかし、それでもその注意は「意外と学生たちも見て」(136) おり、そして、[なんかそこでルールも把握できる] (136) ものとして星野さんに意味づけられる。

この注意は、最終的に「だいたい」という表現によって、「みんな気づいてる」ことがおおよそ担保されたものとして星野さんの中で成立する。それまでは「たぶんみんな気づいてる」(78) ものだった注意が、その経験を語るうちに、「だいたいみんな気づいてる」(146) ものとなった。星野さんにとっての「みんな気づいてる」経験において、「たぶん」から「だいたい」へと確実性が変化していることが分かる。

星野さんは、全体への注意を避けるために個別に注意をする。しかし、それを「みんな気づいてる」「他の学生も見て」るようにすることで、星野さんは個別の学生への注意を他の学生へも拡張している。つまり、星野さんは「個」に対応しながらも、「クラス」にも対応しているのである。

4.3 [見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない] 実践

星野さんのクラスと個に同時に対応する実践は、別の語りでも確認できる。ここで見るのは、3回目のインタビューにおける星野さんの最後の語りである。一旦インタビューを終えてレコーダーを止めた後、星野さんが「そういえば最近は、」と語り始めた。そこで、もう一度レコーダーを起動し、話してもらった。以下は、その部分である。

星野さんは、うまくいっていない授業の「切り抜け方というのを最近、だんだんと、見つけ始めて」(702-703) きた。ここで、星野さんが言及しているのは「うまくいくやり方」や「解決方法」などではなく「切り抜け方」である。[みんな分かるのがいい] (703)、つまり、「分からない学生」が図として前景化されないのがいい、という考えは、星野さんの中で変化していない。

[インタビュー：3回目]

- 701 星野 なんかうまくいってない授業のときに、なんかその学生の反応とかがさ、なんか分かってもらえなかったとかがあるやんか。なんやけど、それがうまくいってないと思うんやけど、なんかこう、切り抜け方というのを最近、

- 703 だんだんと、見つけ始めて、もちろんみんな分かるのがいいんやけど、それこそ、さっき言った宿題にします
704 っていうのも一つだし、一人だけが分かってないなって顔をした場合は、まあでもやっていくうちにだんだん
705 分かっていくからねと言うことによって、そこを見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない。
706
707 香月 おー。
708
709 星野 みたいなことをだんだんするようになってきたかなって感じがする。
710
711 香月 あー。
712
713 星野 だから、あきらかに、顔が一人だけ、こうウンていうなんか、分かってないよ、ちゃんとアピールをしてる子がある
714 けど、なんかこう、最初のほうは、それも全部分かった状態にして、からじゃないと先に進めないと思っていたけど、
715 じゃあ、授業後に来てねとか、なんか、またこの話は別のところでもやるからねって、みたいなことを言って、
716 次に行く、ことをちょっとこう、やり始めている、かな。
(中略)
728 星野 そうそうそう、なんか、要約の書き方が1つじゃないよってのを言っていて、この場合はこうやって書きし、
729 だからちょっとあの、もう一人の先生がやってくれたのと、私がやったのは、ちょっと違ったんよね。
730 でも、どっちも正しいよね。で、なんか、私は筆者が何とかと述べた、というのを、補足させるタイプで、
731 もう一人の先生は、内容をまとめて、筆者は以下のように述べている、文章では次のように述べられている、
732 ってしてまとめるタイプ、やって、なんか両方学生が作るやんか。なんかこう、単にこう短くしてとか、こう単にえっと、
733 その言葉をまとめた、だからそういうときにはそういう指導がされていて、でこっちはこうでこういう指導しているから、
734 なんかこう、両方が混ざったものが出て来るんよね。だからなんかじゃあここは一回言っといたほうがいいよね
735 って言って、言ったんだけど、なんか、やっぱり言葉だけで説明をしてしまったものだから、なんか、遠くの方で
736 学生が、(首を傾げる仕草)みたいな首を傾げて、ちょっと、分かりません、みたいな感じだったから、
737 またこれ説明もするし、それで書いてきたときに問題があればそれも一回一回フィードバックするからねって、
738 全体に言って、そう、次に進むと。そう、なんか色々ね、色んな先生の話聞きながら、色々覚えていくよね、
739 こっちもね。
740
741 香月 確かに。

クラスに分かっていない学生がいるときのことを語る星野さんの学生の切り取り方は、やはり「みんな」と「一人だけ」である。ここでも、星野さんの「クラス」と「個」という対立が浮かび上がる。

クラスの中で分かっていない学生がいるときに、星野さんは、[最初のほうは、それも全部わかった状態にして、からじゃないと先に進めないと思っていた] (714)。しかし、[やっていくうちにだんだん分かっていくからねと言う] (704-705)、[この話は別のところでもやるからねって] (715) 言うなどして、授業の先にある未来を先取りして示すようになった。続く語りでも、[またこれ説明もするし、それで書いてきたときに問題があればそれも一回一回フィードバックするから] (737) と、「今」から離れた未来を先取りして示している⁹⁾。この星野さんが示す未来は、「分からない学生」個人に対してではない。[全体に言って] (738) とあるように、クラス全体に対して示されたものである。つまり、星野さんが示す未来に参与するのは、教師と、それから学生個人でもあり、クラスでもあるということである。

星野さんが示す授業の先にある、「今」から離れた未来は、その後に〔次に行く〕(716)、〔次に進む〕(738)という形で星野さんが予期しているクラスの直近の未来とは異なる。「次に」という形で示された後者の未来は、授業の中にある、「今」に接続する未来である。前者の未来は、それに比べると、より不確定性の高い未来である。不確定性が高いにも関わらず、星野さんがこのような未来を示すことができるのは、星野さんが学生と「また学生と会い、説明したり理解を促したりするための時間がある」ということを、確信を持って共有できているからであろう。これは、星野さんにとっての実践は、「今」を超えて学生と共有されていることを意味する。星野さんの実践は、時間的に拡張されている。

このような実践を、星野さんは、〔見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない〕(705)という言葉で説明している。星野さんは、「(学生を見捨てて) クラス単位で見る」ことも「(完全に拾い上げて) 学生個人だけを見る」こともしないというやり方で、クラスにも個にも同時に対応している。クラスでの実践を時間的に拡張することによって、クラス内の「一对多」の関係と同時に、星野さんと学生個人の「一对一」の関係が立ち現われるのだと考えられる。

5. おわりに：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、星野さんが「クラス」と「個」の対立の中で葛藤を抱えていること、一方でそのような二項対立的な視点を超えるような実践を行っていることが示された。

このような形で教師の実践を現象学的に分析し、記述がなされたとすると、次は、この分析の記述がどのように省察的实践につながるのかを明らかにする必要がある。言い換えれば、この研究が調査協力者である教師の省察的实践を促すのだということ、さらに、読み手として想定される教師にも省察的实践を促すものであるということ、これらを「いかにして示すか」ということが新たな問いとして立てられる。

本稿の場合、分析の記述をまず星野さんに読んでもらうことになる。それ以外にも、研究成果として公になれば、多くの読み手に読まれることになる。牛窪(2015)は、「現場教師の現実に寄り添う研究の意味とは、(中略)読者に影響を与え、他の日本語教師の実践を変える」(pp.155-156) ことであると述べていることから示唆されるように、本稿は読み手が実践を見直し、省察を促すことを目指さなければならない。

そして現象学的分析は、それを可能にするものであると考えられる。西村(2017)は、現象学的分析による記述の意義を次のように述べている。

[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。)

しかしながら、この分析の記述と省察的实践の関係、つまり、分析の記述を読んだことによつて省察的实践が促されたということは、いかにして示すことができるのであろうか。ここに、論理・科学的な因果関係を持ち込むことはほとんど不可能である。そこで、ここで考えるひとつの解として、物語的な関係において理解すること(ブルーナー 1986/1998)を提案したい。つまり、分析の記述を読むという出来事と、それ以降に行われたさまざまな実践という出来事が、個人の経験世界においてどのように位置づけられ、関係づけられるかを記述する⁽¹⁰⁾、という方法である。この方法で以て分析の記述と省察的实践の関係を明らかにすることを、今後の課題としたい。

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、協働実践研究会第13回研究会(於：早稲田大学、2017年12月2日)でのポスター発表の内容を、その後の更なる分析を踏まえて大幅に加筆・修正したものである。
- (2) 学びの3段階モデルには、本稿で図示したものに加えて、スキーマからゲシュタルトへ、理論からゲシュタルトへの「段階の格下げ」(コルトハーヘン 2001/2010)も含まれるが、本稿の議論を超えるものであるため、ここでは割愛して示した。
- (3) 2回目と3回目のインタビューも、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、完全に非構造であるとは言えない。
- (4) 以下、〔 〕で示される記述は語りからの直接の引用を示す。また、〔 〕の後の()内の数字は、文字化資料の行数である。
- (5) メルロ=ポンティは、ゲシュタルト心理学における「図」と「地」の概念を現象学的に展開させた。あるものが図として見えるということの中には、その部分に意識を向ける志向性とその基盤となる身体性がすでに内在していることを見て取ったのである(メルロ=ポンティ 1945/1982)。この「図」と「地」の関係について、メルロ=ポンティ(1945/1982)では、「私は対象をよく見るためには周囲をばかきなくてはならないこと、図において獲得したものを地において失わねばならぬことを、理解するであろう。というのは、対象を見つめることはそのなかに沈潜することであり、そして諸対象は、その一つが姿を現せば他をかくさずにはおかないというような、一つのシステムをつくっているからである」(p.127)と指摘されている。しかし、ここでの星野さんは、一人の学生が図として姿を現したときも、「一人の学生をよく見るために周囲のほかの学生をばかす」ということが

- できていないのである。
- (6) 中田（1993）は、小学校の授業を現象学的に分析する中で、一对多（この「多」を中田は「子ども共同体」と呼んでいる）の対話の中に一对一の対話が生じた場合、その一对一の対話が子ども共同体によって見られることにより、教師が子ども共同体と対峙し、子ども共同体を引き受けることができなくなることを指摘している。この星野さんの経験は、この中田（1993）の指摘と重なる。
- (7) 星野さんがスマートフォンの使用を注意した学生は中国の学生であった。
- (8) Hargreaves（2001）は、教師が学習者の学年・レベルや文化的背景からステレオタイプ的に学習者の感情を理解することがあると指摘している。
- (9) 人間は、意識しているか意識していないかにかかわらず、常にこの世界にある物事や他者と関わりながら生きている。ハイデガーは、このような人間のあり方を「世界内存在」と呼び、この「世界内存在」を基礎づけるのは、物事や他者に対する「気遣い」であることを指摘した。そして、この「気遣い」は、自らの死という未来を先取りし、自分のこれまでの在りようを踏まえることによって成立するものだと論じた（ハイデガー、1927/2013）。榊原（2018）は、このハイデガーの死という未来への志向性を「死への先駆を過度に強調することなく、〈何らかの未来に向けて先駆け、過去の経験を踏まえつつ、今、何かを気遣う〉在り方」（p.164）として捉え直した。「何らかの未来もまた先取りされており、未来に向けて何かを企てる〔＝「企」投〕する〕志向性が起動することで、現在がある方向に向けて意味づけられる」（p.165）のである。星野さんのここでの実践の語りには、授業の先にある未来が先取りされ、そこへと向かう志向性によって現在の実践が意味づけられていることを明確に示している。
- (10) このような「出来事」と「出来事」を関係づけたり、そこに類似の構造を発見したりする視点を、森岡（2016）はドゥルーズの言葉を借りて「準因果性」と呼び、準因果性はナラティブであるとした。

〔参考文献〕

- Hargreaves, A. (2001) Emotional geography of teaching. *Teachers' College Record*.
- 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ナー—その地と図を描く—』凡人社 pp.145-169.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク.
- 香月裕介（2017）「『学生個人とクラスを同時に見る』日本語教師の実践—教師の語りの現象学的分析—」協働実践研究会 第13回研究会 発表用資料.
- 金田智子（2009）「日本語教師の成長および成長支援のあり方—「成長」にかかわる調査研究の推進を目指して—」河野俊之・金田智子編（2009）『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社 pp.42-63.
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）』ひつじ書房.
- コルトハーヘン, F. A. (2010) 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社. (Korthagen, F. A. (Ed.) (2001) *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. London: Routledge.)
- 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.
- 榊原哲也（2018）『医療ケアを問い直す—患者をトータルにみることの現象学』筑摩書房.
- ショーン, 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 Action*.)

- New York: Basic Books.)
- デューイ, J. (1950) 植田清次訳『思考の方法』春秋社. (Dewey, J. (1910) *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Co.)
- 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 (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.
- ハイデガー, M. (2013) 高田珠樹訳『存在と時間』作品社. (Heidegger, M. (1927) *Sein und Zeit*.)
- ブルーナー, J. (1998) 田中一彦訳『可能世界の心理』みすず書房. (Bruner, J. (1986) *Actual mind, Possible worlds*. Harvard University Press, Cambridge, MA and London.)
- 村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために—」『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻 pp.175-183.
- 村上靖彦 (2013) 『摘便とお花見—看護の語りの現象学』医学書院.
- 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.)
- 森岡正芳 (2016) 「ナラティブと現象学の交差領域を開く」臨床実践の現象学会 第2回大会 抄録 pp.2-7.