



Title	日本語教師の省察的実践モデルの構築一語りの現象学的分析の試みからー
Author(s)	香月, 裕介
Citation	大阪大学, 2019, 博士論文
Version Type	VoR
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/73539">https://doi.org/10.18910/73539</a>
rights	
Note	

*The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

## 論文内容の要旨

氏 名 ( 香 月 裕 介 )

論文題名

日本語教師の省察的実践モデルの構築—語りの現象学的分析の試みから—

## 論文内容の要旨

本研究の目的は、次の二点である。一つ目は、日本語教師の語りを現象学的に分析することによって、普段意識されない日本語教師の実践を記述することである。プロフェッショナル（専門職）の知の新たな枠組みとして「省察」という概念を提示したショーン（1983/2007）は、「プロフェッショナルのふだんの仕事生活も、暗黙の、行為の中の知の生成に頼っている」（p. 50）とし、「行為の中で暗黙のうちに知っていることをふり返る」（p. 50）ことを「行為の中の省察（reflection-in-action）」（p. 51）と呼んだ。一方で、「〈実践の中の知の生成〉が暗黙的で無意識的になっていくにつれて、実践者は現在おこなっていることについて考える大事な機会を見失ってしまうようになる」（p. 63）ことも指摘した。そうであるなら、日本語教師の実践の暗黙的で無意識的な部分に目を向けることは、実践における知をより深く理解することにつながると考えられる。二つ目は、その実践の記述を読むという経験をプロセスに組み込んだ省察的実践のモデルを構築することである。理論的枠組みの検討によって、実践を現象学的に分析した記述を読むことで、その記述を読む読み手の省察が促されるという仮説が得られた。その仮説を検証することが二つ目の目的である。

この二つの目的を達成するため、以下の二つのリサーチクエスションを設定した。

- （1）日本語教師の意識されないレベルの実践における知は、どのように成り立っているのか。
- （2）「実践の記述を読む」という経験によって、読み手はどのように省察し、触発された語りを生み出すか。

このリサーチクエスションへの解を示すことで、従来の「省察的実践」モデルに「現象学的に分析された」「実践の記述を読む経験」を組み込んだ新たな省察的実践のモデルを提起することを目指した。

本研究は、全部で10の章から構成される。

第1章では、研究者である「私」の視点の共有を目的として、本研究を着想し、デザインを固めるまでの私の経験を記述した。

第2章では、日本語教育における教師研究の展開をまとめ、本研究の位置づけを示した。まとめるにあたっては、「日本語教師の理想のあり方を探る」タイプの研究と「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究の二つに分けて述べ、本研究を後者のタイプの研究の流れに位置づけた。

後者のタイプの研究は、どのような研究方法を採用するかという点でもさまざまであった。多く用いられているものとして、アクション・リサーチやエスノグラフィー的な研究、ライフストーリーを取り上げた。本研究では、従来の日本語教育における教師研究では用いられてこなかった現象学的研究を採用することを独自性の一つとした。

また、後者のタイプの研究においては、「読む」という行為が持つ意義が自明視され、問われていないという問題を指摘した。「語る」という行為については、実践について「語る」ことそのものの意義が検討され、「語る」ことが「対話」として捉えられたことによって、語り手の存在のみならず聞き手の存在も研究に組み込まれることとなった。それと同様に、読み手の存在を研究に組み込むことによって、「読む」ことの意義が問われなければならない。本研究では、「読む」という行為を研究のデザインに組み込むことをもう一つの独自性とした。

第3章では、現象学的研究の背景となる現象学という哲学的思考がどのようなものなのかについて概説した後で、その現象学思想をもとにした現象学的研究の概要を述べた。フッサールの立場に拠る場合とハイデガーやメルロ・ポンティの立場に拠る場合で「本質」や「エポケー」といった現象学における重要概念の捉え方に異なりがあるということ、そのことが現象学的研究のバリエーションにつながることを述べた上で、かつ本研究がどの立場に拠るものかということを明示した。さらに、現象学的研究に対して向けられることが多い問いを取り上げ、その問いに対する本研究の考えを示した。

第4章では、本研究が依拠する三つの理論的枠組みについて説明した。

一つ目の枠組みは、先にも述べたショーンの「行為の中の省察」と「省察的実践」という考えである。これにより、

意識されないレベルの実践を理解し、それを新しい実践へとつなげていく教師のあり方を示した。

二つ目の枠組みは、コルトハーヘン（2001/2010）が主張した省察的実践に関わる二つのモデル、「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」である。「ALACTモデル」は、行為と省察を含む学びのプロセスを5つの段階として捉えたものである。その中の省察の段階で具体的に何が起きているのかという点を説明しているのが、ゲシュタルト・スキーマ・理論から成る「学びの3段階モデル」である。本研究では、「学びの3段階モデル」において、通常意識されないゲシュタルトを意識して省察することがいかにして可能になるのかという問いを立てた。これには、村井（2015）を援用して答えを示した。これらのモデルを現象学的研究と関連づけることで、より有意義なモデルとなることを論証した。

三つ目の枠組みはガダマーの思想を中心とした「実践の記述を読むという経験の意味づけ」である。現象学的研究においては、実践の記述を読むということには、「触発」（村上，2016）というインパクトがあると指摘されている。これは、西村（2017）の言葉を借りれば、「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」（p. 42）こと、「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」（p. 42）こと、すなわち「知の循環」（p. 42）である。本研究では、このような現象学的研究の意義が現状十分に示されているとは言い難いことを指摘した。そして、こうした触発の実際を記述し、知の循環が起こることを示すために、読み手の存在を研究に組み込む必要性があることを主張した。

第5章では、本研究で行った調査と分析の進め方について述べた。本研究には二種類の語り、二種類の語りの分析と記述が含まれる（一つは実践についての語りとその分析、記述。もう一つは、一つ目の記述を読んだ後の語りとその分析、記述。）ため、それぞれの調査と分析について説明した。説明においては、調査協力者である二名の日本語教師（星野さん、足立さん）の選定、2016年から2018年にかけて三回ずつ実施した非構造化インタビューの手順と内容、現象学的分析の指針、分析の記述の方法、記述内容の確認の手続きを詳細に示した。また、インタビュー調査、分析という研究の各ステップにおいて、「私」という人間をどのように位置づけるかについても議論した。

第6章では、研究協力者の一人である星野さん（女性）の語りを分析し、記述した。その結果、見えてきたことは大きく三点あった。

一つ目に、星野さんはクラスでの授業実践において、「クラス」と「個」という二項対立のなかで葛藤を抱えていた。しかし、クラスの実践を時間的に、空間的に拡張することによって、二項対立的な視点を超え、「クラス」と「個」を同時に捉えるような実践を行っていた。具体的には、個別の学生への注意を「意外と他の学生も見て」いるものとして意味づけたり、学生を「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」ようにしたりして、クラスにも個にも対応していた。

二つ目に、クラスの空気が悪い方向に変化してクラスの空気に吞まれそうになったとき、星野さんは自身と学生を切り離したり、「いつもより多めに質問したり」するなど、「いつもどおり」ではないやり方で空気を「いつもどおり」にする実践を行っていた。この「いつもどおり」の空気は、学生に厳しくすることと自由にするもののあいだでバランスを取るによって成立していた。そのための星野さんの実践の一つが、「叱りはしないけど、意識はさせる」ということであった。

そして、三つ目に、星野さんは、学生の「目に見えて分かる」反応によって、自身の実践を規定していた。一方で、そのような反応が見えないとき、星野さんの実践に「自分の中のライン」が現れ、星野さんはそれよりも下がらないようにしていた。つまり、自身の実践を規定するものを学生から星野さん自身へと移行していた。さらに、星野さんの実践を外から規定する「幅」も存在し、星野さんはその「幅に収まる」ことによって、自身の実践をコントロールしていた。

第7章では、もう一人の研究協力者である足立さん（男性）の語りを分析し、記述した。その結果、見えてきたことは大きく三点あった。

一つ目に、足立さんの実践には、足立さんが規範として想定する「規範の実践」と、それとは異なるやり方で、実際に目の前の学生と向かい合う中で身につけていった「割り切る実践」があった。足立さんは、「～ないといけない」「～たら駄目」のように、常に規範を想定して実践を行っている。しかし、「いろんな要素」をひっくるめて授業をしていくことは難しく、始めの頃はそれがうまくいかずに心が折れたこともあった。そのような経験を経て、足立さんは少しずつ対処法を積み重ねていった。そして、「規範の実践」とは異なる「～ておこう」「～ようになった」といった型で語られる「割り切る実践」を立ち上げらせ、学生と自身を一旦区切るという実践を身につけた。足立さんの実践は、この両者のあいだで成立していた。

二つ目に、足立さんは、インドネシアでの経験と今の日本での経験を「全然違う」と意味づけていた。「全然違う」ことは、足立さんにとって「変化が大きいこと」「大変であること」という意味づけを経て、足立さん自身の「成長」

という意味づけにつながっていた。足立さんの自身の「成長」の実感は、インドネシアでの経験と今の日本での経験が「全然違う」ことによって支えられていた。

三つ目に、足立さんが学生のことを「分かる」という経験は、足立さんが学生の感情を間主観的に理解し、共有することによって支えられていた。一方、「～させる」という語り方から見えるように、足立さんから学生に対して一方向的で力関係が明確な働きかけがなされる場合には、学生のことを「分かる」という経験が成立していなかった。足立さんの語りからは、足立さんが学生のニーズに合わせてクラス実践を「変える」ことによってクラスが「変わり」、足立さんの「分かる」経験が成立したことが窺えた。

第8章では、先の二章（第6章、第7章）を踏まえて、星野さんと足立さんの二人の語りから見える実践の特徴を「学生の捉え方」と「実践のかたち」という観点から整理した。

学生の捉え方については、学生がどのように前景化して現れるかという点と、学生のことを「分かる」とはどういうことかという点について記述した。星野さんと足立さんでは、学生への志向性の向け方が異なっていた。星野さんは「クラス」と「個」という対立が前景化するかたちで学生を捉えていた。足立さんは「国」と「年齢」が前景化するかたちで学生を捉えていた。この異なりには、星野さんと足立さんのそれぞれの日本語教師としての経験が関係していることが示唆された。また、学生のことを「分かる」という経験は、意識される手前の段階で成立していた。「分かる」経験を支えているのは、星野さんと足立さんが学生に寄り添い、学生と視点を重ね合わせるということであった。学生を星野さん自身、あるいは足立さん自身の側に引き寄せようとしているとき、「分かる」という経験は成立していなかった。

実践のかたちについては、実践が拡張されているという点と、「あいだ」で成立する実践があるという点を指摘した。空間的、時間的な実践の拡張によって、星野さんは、「クラス」と「個」という対立を超えた視点を、足立さんは「国」と「年齢」とにらわれずに学生を見る視点を、それぞれ獲得していた。また、「あいだ」という曖昧な場では、さまざまな実践が生起していた。対立するような二者のあいだで、どちらでもない、しかしどちらでもあるようなかたちで、星野さんと足立さんはバランスを取りながら実践を行っていた。

第9章では、第6章から第8章までの分析を星野さんと足立さんに読んでもらった後に得た語りを分析し、二人にどのような省察が見られたかを記述した。実践の記述を読むことで、星野さんと足立さんには、さまざまな触発が起こり、触発をとおして省察がなされていた。

まず、触発の基盤として、「共感」や「対比」があり、「共感」や「対比」によって、星野さんと足立さんの実践についての新たな語りが生み出されていた。

次に、新たな語りは、記述を読むという経験をとおして、自身の実践やその背後にある構造について「語る言葉を手に入れる」ことによって成立していた。このことは、ゲシュタルトの層に沈み込み、意識化されることが難しかった経験が、言語化されたということを意味していた。実践について語る言葉を手に入れたことは、星野さんと足立さんの実践の組み直しにつながっていた。また、具体的・個別的な実践の場面についてだけではなく、その場面を支えている実践の構造についても星野さんと足立さんの省察は深められており、それは、第8章の記述を読んだことが契機となっていた。星野さんと足立さんの経験を踏まえて大きな構造を捉えようと記述した試みが、星野さんと足立さんに実践の構造についての省察を促したのである。

さらに、星野さんも足立さんも、語りの分析を読んだことをとおして、「今の自分には十分にできていないこと」に気づき、「反省」していた。「今の自分には十分にできていないこと」に気づき、反省したということは、今後の星野さんと足立さんの実践に変化の余地が生まれ、新しい実践が選択される可能性が広がったということの意味していた。

これらの省察は、「ALACTモデル」や「学びの3段階モデル」のプロセスとして位置づけられるものであり、「現象学的に分析された」「実践の記述を読む経験」が省察の実践につながることが明らかになった。また、語りを生み出す場の存在が省察において重要な要素であることも示唆された。

第10章では、本研究で明らかにしたことを示したうえで、本研究の意義と課題をまとめた。そして、研究者である私自身の省察をも研究に組み込むために、研究をとおしてどのような省察が起きたかについても述べた。

本研究のリサーチクエスチョンは二つあった。一つは、第6章から第8章にかけて分析・記述し、もう一つは、第9章を分析・記述することによって本研究における解を示した。

本研究の実践上の意義は、実践の語りを分析するだけでなく、その実践の記述を読むということ、そして読んだことについて語るということまで研究のデザインに組み込んだ点である。本研究における星野さんと足立さんと同様に、読み手が本研究の記述を読むことは、さまざまな経験の触発と省察をもたらすと考えられる。その省察は次の実践へとつながることが期待される。そして、読み手の省察によってもたらされる新たな語りは、またさらなる他者を触発

し、省察へとつながっていく。読み手の省察を促すものとして、本研究の記述は大きな意義を持つと言える。

本研究の学術的な意義は、大きく二つ挙げられる。一つは、実践上の意義でも述べたように、実践の記述を読み、語るという段階を研究に組み込んだことによって、現象学的に分析した語りの記述が読み手の省察を促すことを実証した点である。そして、そのことは、さらなる他者へとつながっていく可能性を示すことにつながった。西村（2017）は、現象学的研究の意義として、「知の循環」を挙げていたが、それはあくまで「期待されるもの」であり、実際の記述としては示されていなかった。本研究では、読み手の存在を研究に組み込むことにより、「知の循環」のありようの一端を示すことができた。このことは、現象学的研究の意義を明確にしたという点で、本研究の独自性である。もう一つは、現象学的な分析の記述を読むというプロセスを、コルトハーヘン（2001/2010）の「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」に組み込むことによって、より有効なモデルとして構築した点である。「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」で示されている省察的实践のプロセスは、「普段意識されないような言語化が難しい行為を省察する」という段階を含んでいた。それを可能にするものが現象学的な分析の記述であることが理論的枠組みの検討から導かれ、本研究の分析と記述においてもそのことが示された。

本研究に残された課題は二つある。一つは、ALACTモデルのうち、第5局面「試み（Trial）」に相当する営みが記述できていない点である。それは、「実践の記述を読む」という行為を経てそれを「語り出す」という行為に至るまでの期間が短かったことと、4回目のインタビュー実施時に星野さんと足立さんに新たな行為を試行する場が極めて少なかったことが理由として挙げられる。今後、さらに期間を開けて、十分に実践を経たうえで語る機会を設けることが求められる。もう一つは、本研究における省察的实践モデルが、現象学的研究の研究者であり分析者である「私」の介在によって成立しているという点である。今後、「現象学的な研究・分析が行える教師」を増やしていくことで、現象学的研究を用いた省察的实践モデルが、「自己成長」や「学び合い成長する」というあり方も含んだモデルとして、さらなる汎用性、応用可能性を持つものとなる。星野さんや足立さんのような「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」（文化審議会国語分科会，2018，p. 24）態度が挙げられていることから、本研究で示した省察的实践モデルは、汎用性を増すことによって、今後の日本語教師の研修において重要なコンテンツとなる可能性を秘めている。

以上から、本研究は、日本語教師の語りを現象学的に分析することによって、普段意識されない日本語教師の実践を記述すること、その実践の記述を読むという経験をプロセスに組み込んだ省察的实践のモデルを構築することという二つの目的を達成したと言える。

## 論文審査の結果の要旨及び担当者

氏 名 ( 香 月 祐 介 )		
	(職)	氏 名
論文審査担当者	主 査 教授	真嶋 潤子
	副 査 教授	筒井 佐代
	副 査 准教授	小森 万里
	副 査 教授	西口 光一
	副 査 教授	村上 靖彦

## 論文審査の結果の要旨

本論文は、日本語教育学における教師研究の分野において、新規性のある現象学的研究の手法を駆使して分析し、「省察的実践モデル」の提案に挑んだ意欲的な労作である。

本研究は、質的研究の中でも、教育実践の具体性、個別性を重視し、内容や方法を固定的なものとして捉えず、個々の教師の実践を大切にしながら教師の成長を捉えようとするものである。「アクション・リサーチ」の系譜や、「ライフストーリー」研究において、「語る」ことの意義も踏まえた上で、新たに「実践研究を読む」ことの意義に光を当てている。その上で、本研究では、従来の教師研究では用いられなかった現象学的研究を採用して二人の日本語教師の実践についての語りを分析し、二人の実践における知を記述する。そして、その二人の日本語教師に、自分ともう一人の実践の記述を「読む」という段階を経てもらい、さらに語りをしてもらい、そこには「触発」され省察が変化したことが分析の結果、現れ記述される。そのようなプロセスを研究デザインに組み込んで、「省察的実践モデル」を提唱している。非常に独自性の高い成果としての記述が得られている。

論文の第1章では、「研究の出発点」としてまず日本語教育に関する自身の半生を語り、自己開示を行うことで読者を本論考に引き込んで行く。第2章では、これまでの日本語教師の専門性に関する研究を捉え、本研究の立場を述べる。続く第3章「現象学と現象学的研究」では、フッサールに始まる現象学の創始から、ハイデガー、メルロ＝ポンティの思想を渉猟し、その考え方を踏まえて現象学的研究の立場を述べている。その哲学思想を読み込んでなされた的確な記述は、本研究の中でも高く評価された。第4章では、研究の枠組みとして、ショーンの「行為の中の省察」と「省察的実践」、コルトハーヘンの「ALACTモデル」、ガダマーの「実践記述を読むという経験の意味づけ」について理論的枠組みを述べている。第5章は、調査と分析の方法について述べており、二人の協力者に3回ずつインタビューを行い、それを分析し記述したものを、二人に確認してもらい、読んだ後で4回目のインタビューを行っている。このような研究デザインで得た語りのデータを元に、第6章と第7章で一人ずつの語りの記述を行っている。第6章の「「クラス」と「個」のあいだで」という部分は、非常に説得力を持って、教師の実践の省察の記述が成功しているところであり、審査員の評価が高かった箇所である。第8章では二人の語りから見えた「学生の捉え方」と「様々な実践のかたち」について、省察の結果到達した成長について論じている。第9章で、二人が他方の「実践の記述」を読んだ行った省察について分析結果を述べている。最後に第10章で研究のまとめとして、明らかになったことと研究の意義、残された課題について述べている。そして最後の「私の省察」では研究者本人が得たものを述べている。本研究は、この分野で現象学的研究を用いた嚆矢として、難解な思想を読みこなし、研究方法として採用することを説得的に述べている点が評価された。また二人の協力者の省察的実践を、丁寧に分析して研究課題に解を与えたことは、評価できる。

以上、本論文が先駆的かつ独創的で有意義な研究であり、日本語教育の発展のための基礎研究として高く評価できることにより、論文審査担当者一同は、本論文を「博士（日本語・日本文化）」の学位を授与するにふさわしい優れた論文であるとして、博士論文の成績を合格と判断した。