



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

# 博 士 論 文

題目 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—

提出年月 2019 年 6 月

言語文化研究科 日本語・日本文化専攻

氏名 香月 裕介

## 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。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实践のモデルを構築することである。

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チョンを設定した。

- (1) 日本語教師の実践はどのように成り立っているのか。また、そこに見られる意識されないレベルの実践における知とはどのようなものか。
- (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。

本研究は、全部で 10 の章から構成される。

第 1 章は、本研究の土台となる章である。

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。そして、本研究の論点と構成を示した。

第 2 章から第 5 章までは、本研究の骨組みと言える章である。

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。また、従来の研究に欠けていた視点を指摘し、そこに目を向ける本研究の独自性として、現象学的研究を用いることと「読む」という行為を研究のデザインに組み込むことの二点があることを明確にした。

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、その現象学の思想をもとにした現象学的研究の概要を述べた。また、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、ショーンの「行為の中の省察」と「省察的实践」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、コルトハーへ

ン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。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期待される「知の循環」(西村, 2017) を実現するために、読み手の存在を研究に組み込む必要性があることを指摘した。

第 5 章では、本研究で行った二段階の調査と分析の進め方について述べた。調査協力者の概要、調査方法として採用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を示した。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 章から第 8 章までは、一つ目のリサーチクエスチョンに答える章である。

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。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すことで、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、学生を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ことで成立していた。そして、三つ目に、星野さんは、学生の目に見える反応によって、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「自分のなかのライン」が現れ、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。三つ目に、足立さんが学生を「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、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、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」という観点からまとめた。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。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。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、星野さんも足立さんも学生を捉える視点を拡張させていた。また、星野さんも足立さんも、「あいだ」という場でバランスを取りながら、さまざまな実践を行っていた。

第 9 章は、二つ目のリサーチクエスチョンに答える章である。

第 9 章では、第 6～8 章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、実践についての新たな語りが生み出されていた。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。さらに、触発された語りは、「反省」をとおして今後の実践につながっていく可能性が示された。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、「実践の記述を読む」という経験が省察的实践につながるという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 章は、まとめの章である。

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。このような現象学的研究の意義を明証したという点で、本研究は、学術的な意義も有する。また、「ALACT モデル」と「学びの 3 段階モデル」に現象学的な分析と記述を読むという行為を組み込むことで、より有効な省察的実践のモデルを示した点も学術的な意義として挙げられる。

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ためである。今後、さらに期間を開けて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実践モデルが、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実践モデルがさらなる汎用性、応用可能性を持つものとなる。

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実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。

(4,010 字)

## **Abstract**

This study has two purposes: One is to describe the subconscious practice of Japanese language teachers by analyzing their narratives phenomenologically. Another is to integrate the experience of reading descriptions into the reflection practice process and construct a new model of reflection practice.

The following two research questions were established to accomplish the two purposes.

- (1) What is the subconscious practice of Japanese language teachers, and how is it formed?
- (2) How do readers reflect on and become inspired in his/her narrative by reading descriptions of practice?

The thesis consists of 10 chapters.

Chapter 1 provides the foundation of the thesis and my background prior to having the idea and confirming my research design.

Chapters 2 to 5 correspond to the thesis structure:

Chapter 2 organizes preceding studies of teachers in Japanese language education, classified into those that explore ideal practices of Japanese language teachers and those that describe practices of individual teachers.

Chapter 3 provides an overview of phenomenology and phenomenological research and my views on three questions frequently asked about phenomenological research.

Chapter 4 explains the three theoretical frameworks of this thesis: The first is based on Schön's concepts, "reflection-in-action" and "reflective practice." These concepts enable professionals to reflect on their own subconscious practice and create alternative actions. The second framework includes the "ALACT model" and the "three-level model of teacher learning" proposed by Korthagen. I demonstrate that these models' performance is more meaningful when linked with phenomenological analysis. The third framework addresses the "meaning of the experience of reading descriptions of practice" and refers to Gadamer's ideas. To realize "the circulation of knowledge" (Nishimura, 2017) expected of phenomenological research, I point to the need to

integrate the contribution of readers of research into the research design.

Chapter 5 explains the process of conducting the investigation and analysis. Specifically, I explain the attributes of two interviewees (Ms. Hoshino and Mr. Adachi), the unstructured interview procedures, and the guiding principles of analysis. I also discuss how I should position myself as an interviewer and analyst at each step of the research.

The answer to research question (1) is revealed in Chapters 6 to 8.

Chapter 6 provides the description and analysis of Ms. Hoshino's narrative. First, Ms. Hoshino experienced conflict between the "class" and the "individual" in the classroom, yet she addressed both by expanding her classroom practice temporally and spatially. Second, when she was overwhelmed by the atmosphere in the classroom and felt down, she separated herself from the students and created an atmosphere of "as usual," which represented a balance between restriction and freedom. Third, students' reactions generally regulated her practice, but when she did not observe them, she regulated her practice with her "own limits." Furthermore, there are external "breadth" that regulate her practice.

Chapter 7 provides the description and analysis of Mr. Adachi's narrative. First, Mr. Adachi has two types of practice: "normative practice" and "realistic practice." The former is rooted in his practice of norms, while the latter is achieved through his daily practice. His practice is placed between them. Second, he interprets that the experience in Japan is "completely different" from that of Indonesia. "Completely different" represents "full of change" or "very hard," and ends up "my own growth" for him. Third, when considering students' common emotions intersubjectively, he "understands" students, but when using a one-sided approach, he does not understand.

Chapter 8, following on Chapters 6 and 7, cites some characteristics of practice from Ms. Hoshino and Mr. Adachi's narratives. First, Ms. Hoshino and Mr. Adachi have different perceptions of the figure-ground for students. This is assumed to be caused by differences in each of their experiences. Second, the experience of "understanding" comes into existence subconsciously. They "understand" students by getting close to and overlapping viewpoint with students. Third, they can create alternative images by expanding their practices temporally and spatially. Fourth, their practices place and maintain the balance "between" two confronting practices.



The answer to research question (2) is revealed in Chapter 9.

I had Ms. Hoshino and Mr. Adachi read from Chapter 6 to Chapter 8 and interviewed them. Chapter 9 is the description of what inspires them and makes them reflect. In reading the description of the practice, they showed “empathy” and “correlation” to the other’s description of the practice. This “empathy” and “correlation” delivered new practice narratives to them, which they constructed by “obtaining words to narrate” their practice and its structure from the description of the practice. They also referred to “reflections of regret” that led them alternative practices. This reflection can be situated within the process of the ALACT model and three-level model of teacher learning and revealed that reading a description of a practice leads to reflective practice. It is also important to have the opportunity to construct narratives.

Chapter 10 is the conclusion, which summarizes the preceding chapters and indicates the goals and awaiting solutions. At the end, I describe my thoughts on inserting my reflections into the “circulation of knowledge” through this research.

This thesis achieves the practical goal of integrating to the research design both the analysis and descriptions of narratives of practice as well as the reading of descriptions and narrated experiences of reading. In addition to Ms. Hoshino and Mr. Adachi, other readers will be inspired by their experiences and have reflections based on reading the descriptions. These reflections may lead to alternative practice, and these inspired narratives may lead others to reflect. This thesis also achieves an intellectual goal by certifying the contribution of phenomenological research. Another intellectual goal is to demonstrate a more performative model of reflective practice by integrating the experience of reading the description into the ALACT model and three-level model of teacher learning.

There are two remaining problems. One is an inability to describe the “Trial,” one aspect of the ALACT model. The factor involved is the short period between reading the description and narrating about it, and I should have Ms. Hoshino and Mr. Adachi take the opportunity after a longer term. Another is that the model of reflective practice in this thesis requires that I perform as researcher and analyst. To make the model more applicable to general use, I must attempt to increase the number of teachers who can think of their practice phenomenologically.

Based on the above, this thesis achieves two purposes: to describe the subconscious practice of Japanese language teachers by analyzing their narratives phenomenologically and to construct a new model of reflection practice integrating the experience of reading descriptions.

(1,080 words)

# 目次

要旨	i
英語要旨	v
目次	ix

第1章 研究の出発点.....	1
第2章 日本語教育における教師研究.....	12
2.1 教師と教師の専門性に関する研究の展開.....	12
2.2 日本語教育における教師研究の展開.....	14
2.2.1 「理想」の日本語教師を探る研究.....	15
2.2.1.1 国が掲げる日本語教師の養成に関する指針.....	15
2.2.1.2 日本語教師に求められる資質・能力を示した研究.....	18
2.2.2 日本語教師の個別の実践を捉える研究.....	23
2.2.2.1 「教師のトレーニング」から「教師の成長」への転換.....	23
2.2.2.2 アクション・リサーチを用いた研究.....	25
2.2.2.3 実践研究の展開.....	27
2.2.2.4 教師が「語る」ことの意義.....	29
2.2.2.5 このタイプの研究に欠けた視点.....	30
2.3 本研究の位置づけと独自性.....	31
第3章 現象学と現象学的研究.....	33
3.1 現象学とは.....	33
3.1.1 フッサールによる現象学の創始と変容.....	34
3.1.2 現象学の実存主義的・解釈学的転回.....	37
3.1.3 現象学は「何を」明らかにする学問か.....	41
3.1.4 現象学は「どのように」明らかにする学問か.....	44
3.2 現象学的研究とは.....	46

3.2.1	現象学的研究の展開 .....	46
3.2.2	現象学的研究のバリエーション .....	48
3.2.3	本研究における現象学的研究 .....	49
3.3	現象学的研究をめぐる問い .....	51
3.3.1	語りをとおして生きられた経験へと接近する .....	51
3.3.2	現象学的研究における「本質」 .....	52
3.3.3	現象学的研究と他の質的研究法との異同 .....	53
第4章	研究の枠組み .....	56
4.1	理論的枠組み（1）：ショーンの「行為の中の省察」と「省察的实践」 .....	56
4.1.1	行為の中の省察 .....	57
4.1.2	省察的实践 .....	58
4.2	理論的枠組み（2）：コルトハーヘンの「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」 .....	58
4.2.1	ALACTモデル .....	59
4.2.2	学びの3段階モデル .....	60
4.2.3	コルトハーヘンのモデルと現象学的研究の関係 .....	62
4.3	理論的枠組み（3）：「実践の記述を読む」経験の意味 .....	64
4.3.1	ガダマーの解釈学における「理解（了解）」 .....	64
4.3.2	質的研究、実践研究における読み手の位置づけ .....	67
4.3.3	現象学的研究が読み手に与えるインパクト .....	68
4.4	本研究の射程 .....	70
4.5	リサーチクエスチョン .....	72
第5章	調査と分析の方法 .....	73
5.1	調査の方法 .....	73
5.1.1	調査協力者の概要 .....	73
5.1.2	調査方法 .....	75
5.1.3	インタビューという行為における「私」 .....	78
5.2	分析の方法 .....	79
5.2.1	分析の指針 .....	79
5.2.2	分析の記述の方法 .....	82

5.2.3	分析の記述内容の確認 .....	83
5.2.4	分析という行為における「私」 .....	85
5.3	記述を読んだ後の調査と分析 .....	87
第6章	星野さんの語り .....	89
6.1	「クラス」と「個」のあいだで .....	90
6.1.1	「クラスと見るか、個と見るか」という対立 .....	90
6.1.2	「意外と他の学生も見て」いる注意 .....	94
6.1.3	「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」実践 .....	97
6.2	「いつもどおり」の空気 .....	99
6.2.1	「空気がどよーんとする」とき .....	99
6.2.2	「いつもどおり」でない形で空気を「いつもどおり」にする実践 .....	101
6.2.3	「枠内」で「自由に」のバランスの難しさ .....	103
6.2.4	「叱りはしないけど、意識はさせる」実践 .....	106
6.3	実践における自分の立ち位置 .....	108
6.3.1	「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」ことが「分かる」 .....	108
6.3.2	学生の「目に見えて分かる」反応 .....	112
6.3.3	「自分の中のラインで進める」実践 .....	114
6.3.4	「幅に収まる」実践 .....	116
第7章	足立さんの語り .....	121
7.1	規範の実践と割り切る実践のあいだで .....	122
7.1.1	「そういうところもひっくるめてやっぱり授業していかないといけない」難しさ .....	122
7.1.2	「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践 .....	126
7.1.3	「心が折れる」経験 .....	128
7.1.4	「こっちだけの問題じゃないしって、割り切ることにしている」実践 .....	132
7.1.5	実践の「確立」と「アップデート」 .....	135
7.2	インドネシアでの経験と今の日本での経験の意味づけ .....	139
7.2.1	「全然違う感じがする」 .....	139
7.2.2	「全然違う」ことによって意味づける .....	142
7.2.3	「全然違う」から「成長」する .....	145

7.3 学生のことが「分かる」と言うこと.....	149
7.3.1 「どう思ってるんやろう」と考える .....	149
7.3.2 目に見えて自分が上手になっていくのが「分かる」 .....	151
7.3.3 「育ててる感」と「レベルアップしたっていうのを感じさせる」こと .....	153
7.3.4 学生の「不満」と「納得」 .....	154
7.3.5 「ニーズ」に合わせて実践を「変える」 .....	156
第8章 星野さんと足立さんの語りから見えること .....	160
8.1 学生の捉え方 .....	160
8.1.1 学生がどのように前景化して現れるか.....	160
8.1.2 学生のことが「分かる」ことと「分からない」こと .....	164
8.2 さまざまな実践のかたち.....	168
8.2.1 拡張される実践 .....	168
8.2.2 「あいだ」で成立する実践.....	171
第9章 星野さんと足立さんによる省察 .....	176
9.1 星野さんの語りから見える省察.....	176
9.1.1 足立さんの語りに共感する星野さん .....	176
9.1.2 足立さんの語りの分析を手がかりにして問いかけに答える星野さん .....	177
9.1.3 足立さんとの対比から自分の実践を捉え直す星野さん .....	180
9.1.4 自身の語りの分析から自身の実践をより深く理解していく星野さん .....	188
9.2 足立さんの語りから見える省察.....	192
9.2.1 星野さんの語りに共感する足立さん .....	192
9.2.2 自身の語りの分析を意識してそのことに言及する足立さん .....	194
9.2.3 二人の語りの分析から教師という仕事をより深く理解していく足立さん .....	199
9.3 「実践の記述を読む」ことはどのように省察につながるか.....	203
9.3.1 共感する .....	203
9.3.2 対比する .....	204
9.3.3 語る言葉を手に入れる .....	205
9.3.4 構造を見出す.....	208
9.3.5 反省する .....	209
9.3.6 ここまでの議論から見えてくること .....	210

第10章 研究のまとめ .....	212
10.1 本研究で明らかになったこと .....	212
10.1.1 日本語教師の実践の成り立ちと実践における知 .....	212
10.1.2 「実践の記述を読む」という経験によって触発される省察 .....	214
10.2 本研究の意義 .....	215
10.3 残された課題 .....	216
10.4 私の省察 .....	218
【参考文献】 .....	220

謝辞                      234

## 第1章 研究の出発点

私が初めて日本語教師という存在を知ったのは、高校三年生の夏のことだった。大学受験を控えた夏に、中学三年生のときのクラスの同窓会が開かれたのである。

中学三年生のときの担任のN先生は、英語の担当だった。私はN先生の授業が本当に好きで、N先生のおかげで英語が好きになった。英語を勉強する中で「海外と関わるような仕事がしてみたい」という漠然とした思いが芽生えた私は、高校で文系のコースに進学した。N先生は、私たちの学年を送り出した後、中学校を休職して、英語の勉強のためにアメリカに渡った。そして、二年間のアメリカ生活を経て、私が高校三年生の夏に日本に帰国した。そういうわけで、N先生の「おかえりなさい会」の意味も込めて、同窓会は企画されたのだった。

高校三年生の私は、夏になっても卒業後の進路が決まらずにいた。中学生のときに好きだった英語は、高校生の間にすっかり苦手意識が芽生えてしまい、「海外と関わるような仕事」というのも、漠然とした思い以上のものにはなっていなかった。かといって他に勉強したいと思うことも特になく、どの大学に、どの学部に進学するのがいいのかも分かっていなかった。ただ、ぼんやりと「大学には行かないといけないよなあ。行くなら文系の学部だよなあ」と思っていただけであった。高校の担任の先生も、私の学力に合わせて「〇〇大学がいいんじゃないか」というぐらいで、なぜそこがいいのかという理由は、自分にはさっぱり見当たらなかった。

そのような状況で、私は同窓会に参加した。中学校の同級生に久しぶりに会えることも嬉しかったが、何よりアメリカから帰国したN先生に会えることが嬉しかった。N先生は、私たちにアメリカでの経験をいろいろ話してくれた。遠く離れたアメリカという国で、日本語が通じない国で、二年も生活できるなんて、さすがN先生だと私は思った。話を聞きながら、N先生の楽しかった英語の授業を思い出していた。

そのときは真剣に話を聞いていたはずなのに、N先生の体験談のほとんどを、私はもう忘れてしまった。一つだけ覚えているのは、N先生が「アメリカの子どもたちにボランティアで日本語を教えた」という話であった。ただ、それも、「思ったより難しかったけど楽しかった」と先生が話していたことぐらいしか頭に残っていない。しかし、そうであったとしても、「日本語を教えた」「思ったより難しかったけど楽しかった」という話は、当時の私にとっては衝撃的であった。

まず、日本語を勉強している人がアメリカにいるということが驚きだった。自分のように、英語を勉強している人が世界中にいるのだということは知っていた。しかし、自分が普段当たり前のよう話している日本語をまさか勉強している人がいるということは、うまく想像できなかった。次に、日本語を



教えることが難しいということも信じられなかった。N 先生は英語を教えるのが上手だし、もちろん日本語はネイティブなのだからぺらぺらである。それなのに、日本語を教えるのが難しいというのはどうということだろうかと思った。

そうして頭の中に疑問が渦巻くなかで、一つ確信したことがあった。それは、「日本語を教えるのは楽しい」ということである。私は、「日本語教師」という日本語を教える人がいるということを知ったその日に、何も詳しいことは分からないまま、「日本語を教えるのは楽しいに違いない」「自分も日本語を教えてみたい」「日本語教師になりたい」と思うようになった。

将来の夢が見つかったら、行きたい大学もすぐに決まった。日本語教師になるための勉強ができる大学である。目標が決まると勉強もはかどり、第一志望の大学に合格した。2003 年のことであつた。

大学に入学してからは、日本語の勉強に励み、外国にルーツのある子どもに日本語を教えるボランティアを経験した。大学四年生のときには、シンガポールに日本語の教育実習に行く機会にも恵まれた。そこで指導してもらった日本語の先生が座右の銘としている「教えることは学ぶこと」という言葉に感銘を受け、自分も初心を忘れず、謙虚な日本語教師になりたいと心から思った。それにもかかわらず、大学の四年間で勉強と経験を少しずつ積み重ねていった私は、どういうわけか、「自分は日本語教師に向いている」「自分は日本語を教えるのがうまい」という無根拠な自信も同じように積み重ねていった。

教育実習から帰国してすぐ、大学の先生が、タイで日本語教師を募集しているから応募してみないか、と声をかけてくれた。大学を卒業したら海外で日本語を教えてみたいと思っていた私は、すぐに応募し、タイまで面接を受けに行くことになった。

タイ語が一言も分からないまま初めてのタイに乗り込んだ私は、何とか面接と模擬授業を終えた。面接では予定時間を過ぎても話し続けてしまい、模擬授業では黒板にマグネットがつかないことに愕然とし（黒板に貼ろうとたくさん用意した絵カードは数枚しか使えなかった）、「これは絶対に不採用だ」と落ち込みながらの帰国であつた。しかし、思いがけず私は採用された（なぜ自分が受かったのか数年後に聞いたところ、消去法で選ばれただけであまり期待はされていなかったということだった）。採用の報せを受けた私は、「大学四年間の努力が報われた！」と感激で胸がいっぱいになった。そして同時に、無根拠な自信は、ますます強いものになった。

タイの大学に外国人専任講師として赴任したのは、大学を卒業してすぐの 2007 年 5 月だった。意気揚々と赴任してすぐ、新任教員の研修があつた。その研修で、板書をすれば「全然ダメ」と言われ（私は字のきれいさには自信があつた）、模擬授業も、アクティビティをしている途中で「もういいです」と止められ、根拠もなく高くなっていた私の鼻は、あっという間に挫かれた。しかし、同僚の先生方は、タイ人の先生も日本人の先生も、とても厳しい一方で、とても優しくあつた。何が良くなかったのか、どうす

れば良くなるのかを一つひとつ根気強く教えてくれた。少しずつ、私はタイでの生活にも、タイの大学で日本語を教えることにも慣れていった。

同僚の先生方とは同じ研究室で毎日顔を合わせ、困ったときにはたがいに相談をして、協力しあいながら授業を進めた。学生とは、授業で会うだけでなく、昼ごはんを一緒に食べることもあったし、学生が研究室に来てプライベートな話をすることもあった。タイでの二年間は、本当に充実していた。私の日本語教師としての土台は、このタイでの二年間でつくられた。

このようなタイでの毎日を、私はブログに日記として書き留めていた。忙しくて書かなかった、書けなかった日もたまにはあったが、基本的には毎日に近いペースで書いていた。LINE はなく、Skype もようやく使われだした頃で、当時の私にとっては、ブログが日本にいる家族や友人とつながる大切な手段だったのである。時折読み返すと、二年のあいだに経験したこと、考えたこと、嬉しかったり楽しかったりしたさまざまな気持ちが、目の前にぱっと浮かび上がる（文体も内容も全体的に若々しいので、読んでいて恥ずかしい気持ちもぱっと浮かび上がる）。

そのなかでも、特に忘れられない出来事がある。タイに来て一年弱経ったころ、プライベートな理由でひどく落ち込むことがあった。「プライベートなことを授業に持ち込んではいけない」と強く思っていた私は、仕事では、特に授業では明るく振舞おうと心がけていた。しかし、仕事にはなかなか集中できず、思うように振舞えない自分に対して苛立っていた。

以下は、その頃に書いた日記の一部である。

\*\*\*\*\*

【2008 年 1 月 29 日】

最近、

「ああ、いい授業できたなあ」って思うことがほとんど無いです。

いつも反省ばかり。後悔ばかり。

その理由が

目指す授業の質が高くなったから、とかならいいんですけど、

たぶん逆で、

授業の質が落ちてるからだと思います。

思いますっつーか、そうです実際。

もちろん

もっともっと楽しくてためになる授業したいとは常々思ってるんだけど、

「もうこれでいいかなあ」っていう妥協も見え隠れしてる最近。

最近、授業しても自分自身楽しいと思えていない気がする。

授業中、みんなが元氣なくて、

「どうして、元氣ないの？」

って聞いたら

悲しそうな顔で

「先生が元氣ないから…」

って言われたのにすごくびっくりした。

そんなつもりなくとも、学生には全部伝わってるんだ。

自分のせいで学生がやる氣なくしてるんだ。

そんなこと言われちゃあ、先生失格ですね。

\*\*\*\*\*

授業には持ち込まないように心がけていた自分の気持ちが、無意識のうちに学生に伝わっていた事実を当の学生に突きつけられ、私は大きなショックを受けた。そして何より、自分が原因で、学生も元氣をなくしているという事実が悲しかった。このときの、「少し澱んだ感じがする教室」を私は今でも覚えている。外の天気はどうだったかは覚えていないが、教室は決して明るくは感じられなかった。

しかし、この出来事が、自分の気持ちを切り替え、奮起するきっかけにもなった。以下は、その二日後に書いた日記である。

\*\*\*\*\*

【2008年1月31日】

昨日、このままじゃいかんなーと一念発起して、

今日は気持ちを切り替えて、新しい気持ちで授業に臨みました。

ぐじぐじ悩んでる自分、元氣の出ない自分とは、もう決別。

半年振りくらいに鏡の前で笑う練習もした。

よし、いざ。

そうそう、こうやって声出すんやった。  
そうだ、このタイミングでキューを出すとテンポがよくなるんだった。  
そんな色々が、自分の感覚としてよみがえるのが、すごく不思議でした。  
そして、やっぱり、俺が常に笑っていれば、学生も笑ってくれる。  
一緒に楽しく、一生懸命授業に取り組んでくれる。  
そうだよ、そうだったんだよ。  
何でできなくなってたんだろ。こんな基本的な事。  
こんなこともできてなかったここ最近の授業は、  
ほんと劣悪極まりない授業だったろうな、と改めて猛省しました。

でも、そんな状況を今日は少し打破できた気がする。  
完璧には言えないかもしれないけど、  
今日の授業は久しぶりに「よかった」と思えるものでした。  
全力で、学生にぶつかることができました。  
授業終わって、のどからからで声出しにくくなってる自分が心地よかった。  
このまま自分をうまいこと立て直していきたいです。

立ち直れてよかった。  
もう本当にこのままじゃだめだと思ってたから。  
こんなんじゃ授業できない、日本に逃げて帰りたいとまで思ってたから。

本当に、よかった。  
本当に。

\*\*\*\*\*

このときの授業がどうだったか、どんな声を出していたのか、どんなテンポでキューを出していたのかは、思い出せないし、説明することもできない。しかし、このときの「のどがからからで心地よい」感覚は残っていて、「よかった」という手ごたえがあったことははっきり覚えている。そして、前日の夜

に家の鏡に向かって何度も笑顔の練習をしたその光景は、今でもありありと思い出せる。当時住んでいたアパートの部屋には鏡台があった。普段はコンタクトを装着するときぐらいしか使うことはなかったが、笑う練習をするときには、いつもこの鏡台に腰掛けた。自分の表情が学生からどう見えるかを知るために、鏡の前で笑う練習をするようにと教えてもらったのも、タイに来てすぐの新任教員研修であった。

自分の気持ちが思いがけず学生に伝わっていたときと、そこから奮起して、自分の納得がいく授業ができたとき。この二回が、私のタイの二年間の中でもっとも印象的だった授業である。この二回の授業での実践は、私にとっての「範例」(ベナー, 2001/2005, p.7) になっている。印象的であるがゆえに、私という人間に深く根ざし、事あるごとに参照して、私がつくり出す実践に影響を与えているものとなっているのである。この二つの「範例」も含めて、楽しかった授業や大変だった授業、今でも思い出すタイでの授業はたくさんある。タイで日本語を教えた毎日は、本当に充実していたと思う。

しかし、授業以外の仕事については、タイ人の先生との差を感じて、複雑な思いを持っていた。私はタイ語ができないこともあり、大学の事務レベルの仕事はほとんど任されなかった。タイ人の先生方には、授業に加えて種々の事務仕事があり、毎日大変忙しそうにしていた。私は、それを仕方ないと思う気持ちがある一方で、歯痒くも思っていた。日本語の授業しかしていない自分の価値が「日本語のネイティブであること」にしかないような気がして、私は「自分に期待されている役割は何なのだろうか」「その期待に応えることができているのだろうか」という不安を常に抱えていた。

2009 年にタイから帰国し、私は休学していた大学院の博士前期課程へ復学した。そして、「タイの大学におけるタイ人教師と日本人教師の役割形成」というテーマで修士論文を書いた(香月, 2011)。このテーマは、私がタイで抱えていた不安、関心がきっかけになっている。そうした個人的な目的に加えて、二年間お世話になったタイに少しでも恩返しできるような研究がしたいと思い、テーマを決めた。

研究手法には、M-GTA(修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ)を用いて、タイ人教師と日本人教師それぞれの役割形成のプロセスを構造化した。修士論文を書き上げたときは、自分にできる精一杯のことをやったと思ったし、分析の内容にも自分なりに納得していた。しかし、何度も読み返すなかで、「タイ人教師／日本人教師」という二項対立で示した構造からは、私が本当に知りたかったことは見えていない気がしてきた。「日本人教師の役割」は確かに図として現れたが、それが「私の役割」なのかどうか、分からなかった。

博士前期課程を修了した 2011 年からは、日本国内の大学で非常勤講師として日本語を教える機会を得た。大学での非常勤講師としての日々は、タイで積み重ねたものとは大きなギャップがあった。学生とは、週に一度、教室の中でしか会うことはなかった。教室で目の前にいる学生が自分に何を求めている

のか、教室の外では何をしているのか、卒業後どうしたいのか、といったことが私には見えなかった。同じ機関で教えている先生とは、挨拶をするぐらいの关系到留まる場合もあれば、よく話す関係を築ける場合もあった。ただ、よく話す関係を築けても、学生のことや授業のことを何でも正直に話すことは難しかった。基本的に、自分でシラバスを考えて一人で授業をするか、コーディネーターの先生の指示を受けてそのとおりに授業をするかのどちらかで、「協力しあって授業を進める」という感覚はあまりなかった。

同じ「日本語教師」であるはずなのに、タイにいたときの日本語を教える経験と日本で日本語を教える経験はまったく別のものであるように感じられた。タイでの経験が日本で生かされているようには思えず、自分には「日本語教師」としての経験の積み重ねがなされていないように感じた。そして、それと同時に、私は「日本語教師」という言葉では一括りにできない多様な現場と多様な実践があることを学んだ。こうした経験から、私の関心は、「日本語教師の役割」から「日本語教師の多様な専門性」へと変化していった。

一方で、非常勤講師の仕事が続けるなかで、私は自分の考えと実践に乖離を感じ始めるようになった。「学生と授業時間外でもコミュニケーションを取り、関係を築くことが大切だ」と考えているにもかかわらず、非常勤の出講先の授業が終わると、私はすぐに教室を離れ、翌日の授業の準備のことを考えながらそそくさと帰宅の途についた。「学生のニーズに合わせた授業を行うべきだ」と思いながらも、学生の背景や目的をよく理解しないままに、自分がいいと思ったテキストに沿ってシラバスを組んでいた。「授業は、学生と教師とで相互に作るものだ」と思っているのに、授業がうまくいかなかったときには、自分の準備不足にすべての責任があるのだと感じて落ち込んだ。もちろん、私自身の経験と技量が不足していたことが根本的な要因であることは言うまでもないことであり、そのことに対する悔しさ、申し訳なさも多分にあった。そして、頭では理想的なことばかり考えていても実践がそれに伴っていないという事実に対する違和感もあった。このときの私には、「日本語教師とは〇〇でなければならない」という理想に自分の実践を合わせなければならないという強迫観念があったように思う。

そうした悔しさや申し訳なさ、違和感を解消してくれたのは、Argyris & Schön (1974) との出会いであった。自分が信じている考え (espoused theory) と実際に実践で用いられる考え (theory-in-use) は違うことがありうる (そしてその不一致に気づいていない人もいる) というアージリスとショーンの言明は、「自分だけじゃないんだ」という安心感と、「自分はこれでいいんだ」という肯定感を与えてくれた。この「自分はこれでいいんだ」と感じた経験によって、私は自分のなかにあった理想を一旦脇に置くことができるようになった (あくまでも脇に置いただけで、理想を打ち消したわけではない)。理想を脇に置いたときに見えてきたのは、一つの理想形に集約されない、一人ひとりの日本語教師の実践であ

った。日本語教師の実践は、一人ひとり異なり、そして、それでいいのだという考えに私は至った。私のなかに「日本語教師の個別性」という考えが生起し、それまでぼんやりと考えていた「日本語教師の多様な専門性」とつながった。そして、「個別の日本語教師が持つ多様な専門性」として自身の関心として位置づけられた。

自分の関心が明確になった私はようやく、ぼんやりと抱き続けてきた自身の修士論文への違和感の理由が腑に落ちた。最大公約数的に構造化された「日本人教師」の図のなかに私自身がいないように感じられたのは、教師の多様性や個別性が完全に捨象されていたからであった。

大学の非常勤講師を二年半続けたあと、私は日本語教育の専門家として海外に赴任する準備を進めていたが、派遣先の政情不安により赴任ができなくなり、派遣元である日本国内の機関で働くことになった。2013年9月のことであった。日本に留まることになった私は、「個別の日本語教師が持つ多様な専門性」を明らかにしたいと考え、2014年に大学院の博士後期課程に進学した。

研究デザインを考えるにあたって、「日本語教師の専門性」と「日本語教師の個別性・多様性」、つまり「個別の、多様な日本語教師の専門性」をどのようにして明らかにするかが問題となった。「日本語教師のビリーフ」を調査することも考えたが、考えと実践の乖離を経験した私は、たとえビリーフを調べても、本当の実践は見えてこないだろうと思った。ビリーフのような意識的に想起され組み立てられる考えではなく、もっと無意識のうちに、自分ではあまりコントロールできないところではたらくようなもの、実際の実践に直接的に影響を与えるものを調査の対象にしなければならないと考えた。

そして、教師の専門性についての先行研究を探していた私は、木村（2011）に出会った。木村（2011）に触れたことで、教師の専門性を捉える視点に「感情」（木村は *emotion* を指して「情動」と呼んでいるが、ここでは他の文献との用語の統一のため「感情」とする）があることが分かった。私は、「これだ!」と思った。ビリーフではなく、感情であれば、実際の実践に直接影響するはずである。私は、感情の観点から日本語教師の専門性を明らかにできるのではないかと考えるようになった。

しかし、その「感情」というものをどのように捉えればいいのか分からなかった。感情を研究対象とした論文にもあたってみたが、感情を「怒り」「喜び」「悲しみ」などに分類して記述するような方法が多く、それはどうも違うような気がした。教師の内的な感情をカテゴライズして理解したところで、その教師の実践を明らかにすることにはつながらないという直感が私にはあった。また、感情の観点だけに絞って研究することは、自分の視野を狭め、ほんとうに知りたいことを見えないようにしてしまうのではないかという懸念も抱きはじめた。

そんなとき、シュミッツという現象学者がいることを知った。シュミッツは、感情を「雰囲気」や「空気」として他者とも共有されるものとして捉えていた。授業に持ち込んではいけないと思っていた自分

のマイナスの気持ちが学生に伝わったタイでの経験、そのときの「少し澁んだ感じがする教室」を思い出した私は、「これだ!」と思った。私が捉えなかった「感情」というのは、まさにシュミッツが言うようなもののことだとピンと来たのである。

しかし、今度は、そのような現象学の指摘をどのようにして研究に取り入れればよいかが分からなかった。仲間と哲学の勉強会をよく行っていた私は、「現象学」という哲学があることは知っていたが、今まで現象学を自分の研究と結びつけて考えたことは一度もなかった。ところが、質的研究についてよく調べてみると、現象学を土台にした「現象学的研究」という研究方法があるということが分かった。そして、本当に幸いなことに、私が現象学的研究という研究方法を知ったのとほぼ時を同じくして、日本質的心理学会の大会前企画で、現象学的研究について学べる初心者向けのセミナーが開催されることを知った。2016年9月のことである。そのセミナーに参加したところから、私の現象学的研究とのかかわりが始まり、私は現象学の世界に入り込んでいくことになった。

現象学的研究の考え方は、学べば学ぶほど、理解すれば理解するほど、私の感覚に馴染むものであった。研究方法が、ただのツールとしてではなく、自分自身が拠って立つパラダイムと一致するものとして感じられたのは初めての経験であった。そして、個々の日本語教師の実践を現象学的に分析することは、多様な実践の豊かさを記述することも可能にするし、そこから専門性という共有可能な要素、すなわちある意味での普遍性を備えたものまで示すことも可能にする。現象学的研究は、「個別の、多様な日本語教師の専門性」を明らかにしたいという私の関心に応えてくれるものでもあった。

最後に残る課題となったのは、「研究の意義」であった。Maxwell (2012) は、研究の意義を”personal goals” (個人的な意義)、”practical goals” (実践上の意義)、”intellectual goals” (学術的な意義) に分けて提示している。この Maxwell (2012) の指摘に沿って考えたとき、私の関心に応えるという意味で、個人的な意義はすでに見出せていたが、実践上の意義と学術上の意義が明確に示せずだった。しかし、試行錯誤をしながら勉強を進めるなかで、ショーン (1983/2007) の省察と省察的实践、コルトハーゲン (2001/2010) の「ALACT モデル」と「学びの3段階モデル」、ガダマー (1975/2015) をはじめとする「実践の記述を読むという経験の意味づけ」といった考えと出会い、それらを参照することで、ようやく実践上の意義と学術上の意義も明確にすることができた。これらの詳細は、第4章で述べる。

こうして、私の博士論文の研究デザインは、ついに固まった。

ここまで、私が本研究のデザインを固めるまでのプロセスを記述した。そして、ここから、私の研究の本論が始まる。ここまでの記述から分かるとおり、本研究の着想、それから研究デザインに至るまでには、さまざまな紆余曲折、試行錯誤があった。その行ったり来たりの過程をそのまま書き留めたので、



研究の大枠を示すものとしては些かまとまりに欠けている。そのため、ここで、改めて本研究の目的を簡潔に説明し、論文の構成を提示する。そうすることで、次章以降続く本論への導入としたい。

本研究の目的は二つある。まず、日本語教師の語りを現象学的に分析することによって、日本語教師の実践を記述することを第一の目的とする。

日本語教師は、日々授業というかたちで実践を行っている。この「日本語教師の実践」というものは、すべての日本語教師の実践の共通項を探ることで見えてくるものではなく、個々の日本語教師の実践を深く理解することで見えてくるものであると考える。そして、個々の実践を深く理解するためには、「詳細なインタビューと観察を行うことにより、行為者の見方へいつそう近づくことが可能である」(デンジン&リンカン, 2000/2006, p.11) とする質的研究が適していると考えられる。そこで、本研究では、2名の日本語教師にインタビューを行い、それぞれの実践を深く理解することを目指す。

また、実践は、意識的になされることもあるだろうが、その実践のなかには、意識されないレベルで行われているものが潜んでいる。私たちは「言葉にできるより多くのことを知ることができる」(ポランニー, 1966/2003, p.18) し、「ある活動をする時に、『どうやって』ということをし、つまりその方法を記述・分析できなくても、その活動を遂行できる」(サーサス, 1988/1995, p.25) のである。

一方、こうした意識されないレベルの実践というものは、認知や思考に先立つ、言葉にならないものであるため、それを捉えることは難しい。西村(2001)の言葉を借りれば、「私たちがそれとして気づく手前で働き出しているため、自分自身で反省的に自覚することができないばかりか、第三者が外側から客観的に見てとることもできない」(p.45) のである。

しかし、捉えることが難しいからといって、それを見えないままにしておくことは勿体無い。「〈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」(ショーン, 1983/2007, p.63) ためである。実践の暗黙的で無意識的な部分に目を向けることは、実践それ自体をより深く理解するきっかけになると考えられる。

本研究では、そうした実践を記述するために、「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) 現象学的研究を用いることが有効であると考えている。

もう一つの目的は、現象学的に分析した日本語教師の実践の記述を、その記述を読むという経験をとおして省察的实践の中に組み込むことである。

先ほど述べたように、意識されない実践を意識することは、自身の実践についてより深く考える契機

となる。ということは、日本語教師の実践を現象学的に分析・記述したものに、日本語教師が読み手として触れることは、日本語教師の省察を促すと考えられる。実践の記述を読むという行為がどのように省察につながるのか、この問いに答えることを第二の目的としている。そして、この省察は、日本語教師の実践の捉え直しへつながり、その捉え直しがさらなる省察を導くことが想定される。つまり、省察と実践の往還、すなわち省察的实践をもたらすのである。

この博士論文は、全部で10の章から構成される。まず、本研究に至るまでのプロセスとそこから導き出された本研究の論点・構成を記述した本章が「第1章：研究の出発点」となる。これは、研究の本題に入る前のプロローグとしての位置づけである。

第2章から第5章までは、分析の記述に至るまでの道のりを整備し、スムーズに分析に入ってもらうための章になる。まず、「第2章：日本語教育における教師研究」で、日本語教育における教師研究の展開を整理し、本研究の位置づけと独自性を明確にする。続く「第3章：現象学と現象学的研究」では、研究の方法である現象学的研究と、その背景となる現象学について述べる。「第4章：研究の枠組み」では、本研究の理論的枠組みとなる三つの考えを説明したうえで、本研究の射程とリサーチクエスチョンを示す。そして、「第5章：調査と分析の方法」では、調査協力者の選定、実施した二段階の調査と分析の手順について詳述する。

第6章から第9章までは、分析の章である。第6章では、研究協力者の一人である星野さんの語りを分析し、記述する。続いて、第7章では、もう一人の研究協力者である足立さんの語りを分析し、記述する。第8章では、前の二章を踏まえて、二人の語りから見える実践の特徴を指摘する。第9章では、第6～8章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する。

最後に、第10章がエピローグの位置づけとなる章である。分析の章をとおして見えてきたことを改めて整理し、本研究の意義と課題を示す。そして、研究者である私自身に、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る。

## 第2章 日本語教育における教師研究

本章では、日本語教育における教師研究の展開を整理する。日本語教育における教師研究の流れとそのパラダイムを理解するには、それに先立って、欧米の学校教育における教師研究がどのようにパラダイムを転換させてきたかという流れを確認する必要があると考える。そこで、第1節では、カリキュラムから教師そのものや教師の専門性へと研究の焦点が移り、教師研究がさまざまに展開していったその大きな流れを概観する。続いて、日本語教育における教師研究の展開についてまとめる。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る。そのうえで、本研究がこれまでの研究の流れのどこに位置づけられるのか、独自性はどこにあるのかを明確にする。

### 2.1 教師と教師の専門性に関する研究の展開

教師を対象とした研究が行われるようになったのは、1980年代である。1970年代までは、教育分野の研究と言えばカリキュラム研究が主流であり、スキナー（1974/1975）の行動主義を基盤とした「過程-産出研究（process-product research）」が採用されていた。「過程-産出研究」において重要なのは、効果的なシステムとしての授業やカリキュラムを構築することであった。つまり、授業やカリキュラムの構成要素である学習者、教師、教材が独立変数として授業の成立「過程」に関わり、その結果が「産出」されるという一つのシステムとして捉えられ、そのシステムがいかに効率的に実現するかという観点で研究が進められてきたのである。

しかし、1980年代に入ると、「過程-産出研究」が実際に生じる現場の問題に対応できないことが指摘され、理論と実践の乖離が批判されるようになった（Elbaz, 1983; Hargreaves, 1984; Jackson, 1986）。理論と実践の乖離の要因の一つには、学習者や教師を授業の単なる構成要素、「教育という機械のなかの歯車」（Elbaz, 1983, p.10）として捉え、学習者や教師の主体性や背景がまったく無視されていたことがあった。「過程-産出研究」には「Content（内容）」「Cognition（認知）」「Context（文脈）」の「三つのC」が欠けていたのである（Shulman, 1987）。このような批判のなかで、研究の焦点が教師へと移行し、1980年代にはカリキュラム研究から教師研究へとパラダイム転換が起こった。

このパラダイム転換までは、教師そのものや教師の専門性といったものに研究の関心が向けられることはほとんどなかったが、それに先駆けて教師の専門性に言及していたのが Lortie (1975) である。Lortie (1975) は、「こうあるべきだ」という教師像を示す研究ではなく、教師という仕事の実態を明らかにする研究が必要だと考え、それを実践した。そして、それまでの技術的熟達者として教師の実践を固定的

に「確実性 (Certainty)」を以て捉えることを否定し、確実な理論や技術は存在しないとする「不確実性 (Uncertainty)」を基盤とした「準専門職 (semi-professionals)」として捉えるべきであると主張した。Lortie (1975) は教師研究の嚆矢であると言える。

その後、Elbaz (1983) は教師の専門性を「教師が持っている知識」と捉え、その構造を明らかにしようとした。このような教師の知識の構造を、Elbaz (1983) は「実践知 (practical knowledge)」と呼んだ。Elbaz (1983) や Clandinin (1985) は、教師が実際に経験している実践から実践知を見出し、それに基づいて教師の専門性を捉えようとしていたが、「教師の専門性を形成する知の構造」という「実践知」観には、未だ実証主義的、行動主義的な側面があった。

この実践知を教師の知の構造でとしてではなく、教師一個人の認知として認知主義的に捉え直したのが、Clandinin&Connelly (1986) である。Clandinin&Connelly (1986) は、個々の教師の認知や思考から出発して理解する実践知を「個人的実践知 (personal practical knowledge)」と呼び、教師の個人的実践知は、過去、未来も含めて人間が生きるというすべての経験に密接に関連していると主張した。そのため、個人的実践知を理解するには、教師のナラティブを理解することが重要であるとされた<sup>1</sup> (Connelly & Clandinin, 1988)。

このように、教師の専門性が、個々の教師に根差したものであると捉えられるようになったのと並行して、教師という専門家同士の関係、すなわち教師の「共同体」に焦点を当てて専門性を考える研究も進められた。Little (1982) は、うまくいっている学校の特徴として、教師が同僚間で教育について議論し、分析することで実践の改善を目指しているということを示した。こうした研究によって、同僚性 (collegiality)・協働 (collaboration) という概念が生まれ、これらの発達を促す必要性が指摘されるようになった。

一個人としての教師や共同体としての教師の理解が目指されるにつれて、1990 年代になると、教師の専門性には、教師個人の認知だけでなく、教室・組織外の他者や取り巻く社会なども関わるということが指摘されるようになった。専門性を理解するにあたって、教師個人の閉ざされた内部だけを見るのではなく、「教師の専門的な知に含まれている多様な人、場所と物、およびその複雑な関係そのものを統合的に理解する」(李 2004, p.86) が必要だと主張されるようになったのである。Clandinin&Connelly (1995)

---

<sup>1</sup> Clandinin と Connelly のこの主張には、ブルーナー (1986/1998) の影響が見て取れる。ブルーナー (1986/1998) は、知ることの様式には二種類あると主張した。一つは、論理—科学的 (パラディグマティック) 様式で、もう一つは物語 (ナラティブ) 様式である。「前者は最終的に、形式的小説および経験的な証明をもたらす手続きに訴えることによって立証する。後者は、真理をもたらすのではなく、真実味をもたらす」(pp.16-17) ものである。ブルーナー (1986/1998) は例として、「もしも X ならば Y となる」という文と「王が死んで、そしてそれから王妃が死んだ」という文の含意する因果関係について言及し、「前者は普遍的な真理の条件の探求につながるのにたいして、後者は二つのできごとのあいだのいかにも起こりそうな特定の関連—死を免れないことの深い悲しみ、自殺、裏切りといった—の探求につながる」(p.17) と述べた。教師の個人的実践知は、後者のナラティブ様式での理解が必要だというのが、Clandinin と Connelly の主張である。

は、教師の知識をより広く複雑な文脈から理解するために、「専門知 (professional knowledge)」という捉え方を提示した。Clandinin&Connelly (1995) は、「教師の専門知風景 (professional knowledge landscape)」というメタファーを用いてこの概念を説明している。教師の知識というのは、断片的であったり近視眼的に捉えられたりするものではなく、より広く、統合的に捉えられるものだということである。よって、この専門知についても、個人的実践知と同様に、ナラティブ的に構築されるものだと言われている (Clandinin&Connelly, 1995)。こうした社会文化的アプローチによる教師研究は、レイヴ & ウェンガー (1991/1993) の「正統的周辺参加」論<sup>2</sup>の影響も受けて発展していき、教師は、社会や文化に参加することで学んでいく人間として捉えられるようになった。

さらに、2000 年代に入ると、そうした周囲の環境や他者との関わりといったものも含めた教師の専門性を、教師の感情から捉える「相互作用的专业職性 (interactive professionalism)」(Hargreaves & Goodson, 2005) という考え方も生まれた。教師の認知や思考、実践知の活用には感情が影響を与えると考えるもので、感情のレベルで教師の実践を捉えることによって教師の専門性が見えてくるとしている。

ここまで概観した欧米の学校教育における教師と教師の専門性に関する研究のパラダイム転換は、次節以降に見ていく日本語教育における教師研究を整理するうえで重要になる。なぜなら、日本語教育における教師研究も同様のパラダイム転換を経験しているためである。ただし、日本語教育における教師研究では、パラダイムが完全に転換することがなく、二つの異なるパラダイムが混在・併存して現在に至っている<sup>3</sup>。

## 2.2 日本語教育における教師研究の展開

前項で述べたように、日本語教育における教師研究は、二つの異なるパラダイムが併存するかたちで成り立っている。そのため、日本語教育における教師研究は、大きく二つのタイプに分類することができる。

一つは、小出 (2015) が「日本語教師の専門性とはと考えたとき、こうあるべきだという理想論から出発することになるのは自然なことかもしれない」(p.46) と述べるような、「日本語教師の理想のあり

---

<sup>2</sup> 「正統的周辺参加 (Legitimate peripheral participation)」とは、社会的実践の共同体における参加の初期形態を指す。学習者は正統的周辺参加の下での実践をとおして知識や技能を獲得するが、「知識や技能の修得には、新参加者が共同体の社会文化的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していくことが必要」(レイヴ&ウェンガー1991/1993, p.1) だと考える (つまり、参加の初期形態は「十全」的参加ではない。その意味での「周辺」である)。一方で、そうした新参加者の知識や技能の修得、すなわち学びは、社会的実践において欠かせない一部となる (これが「正統的」の表すところである)。

<sup>3</sup> 飯野 (2018) は、日本語教育における教育実践の立場を、「第一の立場：行動主義の学習観」「第二の立場：認知主義の学習観」「第三の立場：社会文化的アプローチの学習観」に分類したが、「すべての立場の教育実践が、なくなることはなく、共存し続けている」(p.9) ことを指摘している。本研究で示しているのは、教育実践の立場ではなく教師研究のパラダイムについての議論であるが、同様の指摘が成り立つ。

方を探る」タイプの研究である。このタイプの研究においては、教師の専門性や実践のあり方は一つの一般解として、日本語教師全般（あるいは特定の属性を持った日本語教師）に共有されるべきもの、あるいは共有されうるものとして示される。

もう一つは、『実践能力』の問題は、外側からのアンケートやインタビュー調査あるいは抽象的な人間論では解決しない。一人一人の教育実践者が自らどのような教室をめざすのかという明確な理念の下でどのような教育実践を展開するかを具体的に示すことによって初めて明らかになる」（細川 2005, p.194）と考えるタイプの研究である。このタイプの研究は、「教室には、実践者と学習者および学習者同士を含む教室空間における人間相互の関係が存在する。こうした教育関係に注目することは、教育の内容や方法を固定的なものと捉えず、それぞれの教室によってさまざまに変容する」（細川 2005, p.190）ことを前提に、個々の教師の実践に根ざした実践研究を行う。つまり、「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究である。

このタイプ分類は、前項の教師研究のパラダイムに重ねて見てみると、前者のタイプは、行動主義的・実証主義的な教師研究であると言える。そして、後者のタイプは、認知主義的な教師研究、または社会文化的アプローチに基づいた教師研究<sup>4</sup>である。

本節では、日本語教育における教師研究を、上記の二つのタイプに分けて整理していく。

## 2.2.1 「理想」の日本語教師を探る研究

### 2.2.1.1 国が掲げる日本語教師の養成に関する指針

「理想」の日本語教師を提示するものとしては、まず国としての日本語教師の養成に関する指針が挙げられる。1970年代から1980年代にかけての日本語学習者の増加と多様化<sup>5</sup>に伴い、日本語教師の数を増やすこと、かつ質を保証することは喫緊の課題となった。そうした状況を背景に、1985年に、文部省に設けられた日本語教育施策の推進に関する調査研究会において、「日本語教員の養成等について」が報

---

<sup>4</sup> 同様の分類は、飯野（2017）においてもなされているが、飯野（2017）の分類は、あくまで教育実践に基づく分類である。飯野（2017）は、教育実践の三つの分類（前脚注参照）にしたがうかたちで教師の成長の議論を整理している。そして、林（2006）の教師養成・研修の四つの型、「見習い型」「トレーニング型」「自己研修型」「参加型」に当てはめ、「第一の立場＝トレーニング型」「第二の立場＝自己研修型」「第三の立場＝参加型」と述べている。しかし、研修の型と実践の立場が必ずしも一致しないことも指摘しており、特に第三の立場の観点からの整理はうまくいっていないように見える。そもそも、実践がどうかということと、教師をどのように捉えるかということは、本来別の問題である。その意味で、飯野（2017）のように教育実践の分類を教師研究の分類として当てはめて論じるのは適当ではない。一方で、また別の見方をすれば、飯野（2017）が日本語教育における第三の立場の教師研究をまとめきれていないのは、社会文化的アプローチに立った教師研究が日本語教育においてはほとんどなされていないことも理由ではないかと考えられる。

<sup>5</sup> たとえば、1972年の日中国交正常化によって、多くの残留孤児、残留婦人が日本に帰国した。また、1975年のベトナム戦争終結後、インドシナ難民（ボートピープル）が日本へ押し寄せ、1979年にはインドシナ難民の受け入れが開始された。そして、1983年には留学生受け入れ10万人計画が策定され、留学生受け入れ態勢の整備が進んでいった。

告された。この報告によって、主として留学生を対象とした「日本語教員養成のための標準的な教育内容」が示され、この指針に基づいて大学等の日本語教師養成機関において教師養成が進められてきた。金田（2009）は、当時の状況について、「日本語教育という分野や日本語教師という専門性が十分に認知されてはいなかったため、日本語を話す人がどのような専門性を身に付ければ日本語教師になれるのかという、言い換えれば、日本語話者と日本語教師の境界線の部分に焦点が当たっていた」（p.46）と指摘している。

その後、日本語学習者のさらなる増加<sup>6</sup>、学習需要のさらなる多様化、日本語教育を取り巻く状況の変化に対応すること、かつ最新の学問の成果を取り入れることなどが課題となり（河野, 2009）、2000年に、文化庁の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議において、「日本語教育のための教員養成について」が取りまとめられた。そこで示された「日本語教員として望まれる資質・能力」は次のようなものであった（表1）。

---

<sup>6</sup> 留学生受け入れ10万人計画により、1983年以降20年で国内の学習者数は4倍近くに増えた。また、1990年の入管法改正、1993年の「外国人研修・技能実習制度」開始により、国内で日本語を学ぶ人々の背景はさらに多様化した。

表1：「日本語教育のための教員養成について」における「日本語教師として望まれる資質・能力」  
 （文化庁「日本語教育のための教員養成について」をもとに筆者がまとめたもの）

日本語教員としての基本的な資質・能力について
<p>(ア) 言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること。</p> <p>(イ) 日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること。</p> <p>(ウ) 国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること。</p> <p>(エ) 日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること。</p>
日本語教員の専門的能力について
<p>(ア) 言語に関する知識・能力</p> <p>外国語や学習者の母語（第一言語）に関する知識、対照言語学的視点からの日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達及び言語の習得過程等に関する知識があり、それらの知識を活用する能力を有すること。</p> <p>(イ) 日本語の教授に関する知識・能力</p> <p>過去の研究成果や経験等を踏まえた上で、教育課程の編成、授業や教材等を分析する能力があり、それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有すること。</p> <p>(ウ) その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力</p> <p>日本と諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や、学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。</p>

2000年に示された上記の「資質・能力」は、多様な学習者の多様なニーズに対応するという意味で幅広い記述となっており、一方で、裏を返せば、抽象的な浅い記述となっていた。そこで、様々な活動分野や役割に応じた「資質・能力」を示すことを大きな目的として、2018年に、文化審議会国語分科会において「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」が示された（文化審議会国語分科会, 2018）。

文化審議会国語分科会（2018）では、それまでの「日本語教員」という言葉に代わって、「日本語教育人材」という言葉が用いられている。「日本語教育人材」とは、「日本語教師」「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」を含むものであるとされる。それぞれの役割をまとめたものが以下の表である（表2）。



表 2：日本語教育人材の役割（文化審議会国語分科会, 2018, p.15 より引用）

①日本語教師	日本語学習者に直接日本語を指導する者
②日本語教育コーディネーター	日本語教育の現場で日本語教育プログラムの策定・教室運営・改善をおこなったり、日本語教師や日本語学習支援者に対する指導・助言を行うほか、多様な機関との連携・協力を担う者
③日本語学習支援者	日本語教師や日本語教育コーディネーターと共に学習者の日本語学習を支援し、促進する者

また、日本語教育人材は、役割だけでなく、活動分野、段階によっても区分されている。活動分野は、大きくは「国内」と「海外」で、「国内」には、「生活者としての外国人」「留学生」「日本語指導が必要な児童生徒等」「技能実習生」などが含まれる。「海外」には、外国語として、趣味・教養として、継承語としてなど、さまざまな目的で日本語を学ぶ人々が含まれる。「段階」は、大きく「養成」「初任」「中堅」に分けられる。このような細かい区分を行うことで、それぞれの「資質・能力」をより具体的かつ詳細に記述することを試みている。

これらの国として示す日本語教師養成の指針は、良くも悪くも一つの目標として捉えられることになり、そこに強く方向づけられるかたちで日本語教師の養成が進められていくことになる。その意味で言えば、最も影響力の大きい「理想」であると言える。しかしながら、このようにトップダウンで「理想」が示される場合、それは実際の現場の状況を十分に反映できていない場合もありうる。また、国から示される指針というのは、言語政策的な意図が多分に埋め込まれているものである。影響力が大きいものであるからこそ、日本語教育の現場へ無批判に適用するべきでないということには自覚的である必要がある。

#### 2.2.1.2 日本語教師に求められる資質・能力を示した研究

ここまで述べた国の指針のほかにも、日本語教師の資質・能力に関する研究は多くなされ、さまざまな知見が得られている。以下では、それらの知見を概観する。概観するにあたっては、横溝・河野（2005）が示している四つの分類にしたがう。

横溝・河野（2005）は、日本語教師の資質、実践能力を問う試みを、以下の四つのアプローチに分類して示している。

- (1) 教師の職務分析に基づくアプローチ
- (2) 教師・研究者の主張に基づくアプローチ
- (3) 学習者の希望・意見を収集しまとめていくアプローチ
- (4) 「よい教師」の分析に基づくアプローチ

(1) は、「日本語教師が日常的にどんな仕事をしているかをまずは列挙し、その仕事をこなすために必要な資質・実践能力を記述するアプローチ」(横溝・河野, 2005, p.181) である。

横溝・河野(2005)に例として挙げられている伊東・松本(2005)では、日本語教師5名の内省をもとに、日本語教師に必要な日本語能力として「教案作成力」「教材作成力」「授業運営力」「音読・朗読力・板書力」「説明力：文法説明力・語彙説明力・音声説明力・社会文化等説明力」「文芸表現力・文書等作成力」「テスト問題作成力・評価／評語力」「実践記録力・実践発表力・討議力・論文作成力」の8つを提示した。

香月・松尾(2009)は、タイの高等教育機関で働く日本語母語話者教師<sup>7</sup>・非母語話者教師計50名を対象に、機関内で仕事をどのように協力し、分担して行っているのかを調査した。その結果、どの機関でも、「日本人、日本人ネットワークとの連絡」「作文指導」「日本文化指導」の仕事については日本語母語話者教師だけが行っていること、「学部会議の報告」「予算の組み立て、処理」「卒業生のデータをまとめる」「タイ人教師の募集」の仕事については非母語話者教師だけが行っていることが明らかになった。また、事務的な仕事に関して、非母語話者教師のこなす仕事の量が母語話者教師に比べてはるかに多いことを示した。香月・松尾(2009)では、必要な能力という観点からの言及はないものの、非母語話者教師と母語話者教師にこのような仕事の分担があるということは、両者それぞれに求められている資質・能力が異なるということを示唆していると言えるだろう。

(2) は、「これまでの先行研究での教師や研究者による意見・主張をまとめ分類するというアプローチ」(横溝・河野, 2005, p.183) である。

たとえば、横溝(2002)は、教育学・英語教育学・日本語教育学の先行研究調査に基づき、以下のよう結論をまとめている。

- ・日本語教師の資質は、「人間性」「専門性」「自己教育力」の三本の柱で構成される。
- ・「専門性」に比べて、「人間性」「自己教育力」は、これまであまり注目されてこなかった。

---

<sup>7</sup> このような日本語教師の捉え方には、「現地教師」「日本人教師」といったものや「日本語母語話者教師」「非母語話者教師」といったものなど、いくつかの区別があるが、本研究ではその相違について詳細に論じることはせず、原則的に引用文献中の記載のとおり記述する。

- ・「人間性」と「専門性」を教師自身の努力で高めていくことは可能であり、そのエネルギーとなるのが「自己教育力」である。

ただし、このアプローチは、先行知見をまとめ上げたものにすぎないため、「様々な教育現場で教師に求められる資質・実践能力を、詳細に渡って記述するのには適さない」（横溝・河野, 2005, p.184）ことが指摘されている。

「教師を対象に調査を行う」という点では、タイ人教師、日本人教師に聞き取り調査を行った佐久間（1999）も当てはまる。佐久間（1999）は、青年海外協力隊や国際交流基金の派遣専門家など、タイへ派遣されるというかたちで日本語教育に携わる日本人日本語教師に求められる条件を、聞き取り調査から列挙した。そこから、タイ人教師は、日本人教師に対して、専門性の高さに加えて、人間としての魅力やタイ社会・タイ人に対する関心や理解を重視していることが見えてきた。日本人教師からは、「自分が去ったあとタイ人の教師だけで日本語コースが続けられるための条件を作ること」（p.92）が強調された。具体的には、派遣先機関において日本語教育が十分発展していない場合には、「その国や機関の日本語教育の現状や問題点などを整理・分析し、日本側に期待される協力・援助のあり方などについて模索しつつ尽力すること」（p.93）が求められ、すでにタイ人教師が育ち、日本語教育がある程度確立されている機関の場合には、「日本語などの体系的な知識のあること、専門的な研究能力のあること、現地人の若手教師を指導する力のあること、コースデザインや教科書編集といった日本語教育の実務経験が豊かなこと」（p.93）が求められることを示した。

大規模な質問紙調査としては、高木・佐藤（2006）と縫部（2010）が挙げられる。高木・佐藤（2006）では、日本語教師を対象にした大規模調査から、日本語教師に求められる実践能力を規定する要因について、「日本国内」「海外」「全体」に分けて比較を試みている。その結果、「日本国内」では授業を中心とした総合的な能力が求められているが、「海外」では、実践能力に加えて日本語教師自身の異文化対応能力も求められていることが分かった。そのため、「海外」においては外国語と外国経験の有無が「国内」以上に重視されていた。

また、縫部（2010）では、2006年度から2008年度の三年間に中等教育段階の日本語教師を対象にして「日本語教師が備えるべき力量・専門性」について調査結果を示している。6か国・地域（ニュージーランド、タイ、ベトナム、韓国、中国、台湾）で大規模な調査を行い、455名の回答を因子分析にかけた結果、「思いやりのある態度」「授業の実践能力」「幅広い知識」「明るい人間性」という四つの因子が得られた。これを、縫部（2010）は、「日本語教師は、授業力、知識・技能、相互作用的能力、人間性といった要因を重視している」（p.9）とまとめている。

平畑（2008）は、アジア地域（中国・韓国・台湾・ウズベキスタン・ロシア）の中心的な日本語教育機関の有識者へのインタビューを行い、GTA（グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いて分析した。その結果、当該地域の母語話者日本語教師には、「教育能力」「人間性」「国際性」がほぼ同じように求められているということが分かった。そのうえで、「アジアにおける母語話者教師の新たな役割とは、日本語を教えるということが、その地で含みうる豊かさを、現地の人々に教わり、共に実現していく、そのパートナーとなることである」（p.17）と指摘した。平畑（2008）の成果を含むかたちで書籍としてまとめられた平畑（2014）では、26 か国・地域の 41 名の日本語教育関係の有識者へのインタビュー調査、そして GTA による分析を行い、海外で活動する母語話者日本語教師に望まれる資質として、三つのコアカテゴリーと 10 のカテゴリーを抽出した。



図1：海外で活動する母語話者日本語教師に望まれる資質のカテゴリー（平畑, 2014, p.119 より引用）

平畑（2014）は「これらの三つの中核的資質は、どのような場所でも日本語教師に望まれる。ただその中で、どういう要件が、どれほど望まれるのかは、場所や状況によって大きく異なってくる」（p.238）と述べている。そして、この図を示したことによる平畑（2014）の貢献の一つは、三つの中核的資質の中心に位置するものとして「現地語能力」を挙げ、その重要性を指摘したことである。香月・松尾（2009）で見た日本語母語話者教師と非母語話者教師の仕事量の差も、この現地語能力に大きく起因するものであった。このことについて、平畑（2014）は、「母語話者日本語教師に、現地語を望んでも仕方がないという時代の風潮が、世界の多極化の進行に伴って、変化しているのではないか」（p.229）と指摘した。

そのほか、国や教育段階を絞った調査としては、古別府（2008）が挙げられる。古別府（2008）では、

タイの中等教育機関で日本語を教える二人のタイ人日本語教師を対象に PAC 分析と半構造化インタビューを実施し、二人の「良い日本語教師観」を明らかにした。得られた「良い日本語教師観」には個人差があることが示されたが、一方で、「学習者への配慮」と「専門知識」という共通して重視しているものも示された。

(3) は、(2) のような教師・研究者の主張と、学習者の考えは異なるという問題 (下村, 1989) を克服するために、学習者を対象とするアプローチである。

実際に、安達 (2008) では、日本国内の大学の日本語教員と留学生を対象に「文化」に関する質問紙調査を行い、教員と留学生の結果を比較している。結果、日本語教員は「自分」対「留学生」というような「異文化」として捉えているのに対し、留学生は留学生同士の多様化も含めた「多文化」として捉えているという違いを明らかにしている。教師と学習者の持つ教師像を比較する研究は、海外の日本語教育現場を対象にしても行われている。

中井 (2009) は、タイの高校で求められる日本人日本語教師像を、タイ人教師と学生への質問紙調査から明らかにした。その結果、タイ人教師よりも学生のほうがより日本人教師の「語学力」を強く求めているという結果が現れた。中井 (2009) はこの結果を、「タイ人教師は日本人教師に対して、日本語母語話者としての役割を求めており、日本人教師が媒介語を使用することをあまり求めていないということが言える。それに対して、学生はコミュニケーションをとるためにタイ語または英語を話すことを日本人教師に求めていると考えられる」(pp.49-50) と考察し、タイ人教師が日本人教師の「母語話者」であること、媒介語ではなく日本語を使うことに強い価値付けを置いていることを示唆した。

また、先ほど挙げた縫部 (2010) では、高等教育段階の日本語学習者を対象にした調査の結果も示されている。6 カ国・地域の 1,441 名の学習者の回答を因子分析した結果、「日本語教師の専門性」「指導経験と資格」「教師の人間性」「コース運営」「授業の実践能力」の五因子が抽出された。この力量・専門性を、縫部 (2010) は、一人の日本語教師として (as a teacher) のもの、一人の教育者として (as a educator) のもの、一人の人間として (as a person) のものに分け、これらが層構造をなしていると指摘した。

(4) は、「他者から『よい教師』と認識されている教師の具体的言動を分析し、それを『よい教師』に必要な資質・実践能力と位置付けるアプローチ」(横溝・河野, 2005, p.186) である。

たとえば、森脇他 (2009) では、個別事例 (著者の一人である小西知代氏) の実践分析とライフヒストリー研究から、授業スタイルがどのように形成されていくかを分析した。結果、小西氏の授業における主な働きかけとして「活動への誘導と運営、支援」「文法事項の説明」「学習環境の整備」があること

が分かった。そして、それらを基にして状況に応じた的確な働きかけを行うことを「二重の応答性<sup>8</sup>」が発揮されている状態であるとした。小西氏が「よい教師」であるとは論文中で明示されていないが、「この『二重の応答性』は日本語教師が身につけるべき基本的な力量だと考えられる」(p.16)と述べていることから、小西氏を「よい教師」であるとする前提に立った研究であると言って差し支えないであろう。

これらの研究で示した「理想」の日本語教師像は、将来的に辿り着くことを目指す目標として、方向を見失わないための灯台としては機能する。その点に意義があることは間違いない。しかし、どうしても抽象化しやすく、目の前の実践に、「今ここ」の実践には結びつきにくいということもまた事実である。そしてそれはときに現実の実践との乖離を日本語教師に感じさせることにもなる。

## 2.2.2 日本語教師の個別の実践を捉える研究

### 2.2.2.1 「教師のトレーニング」から「教師の成長」への転換

日本語教育におけるこのタイプの研究の源流には、ショーン(1983/2007)の「省察的実践家(reflective practitioner)」という考え方がある。ショーン(1983/2007)は、プロフェッショナルの実践において、「実践者は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。実践者は実験をおこない、この実験を通して、現象についての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)と指摘した。そして、こうした省察と実践を往還する実践者を「省察的実践家」と呼んだのである<sup>9</sup>。

池田・朱(2017)によれば、この「省察的実践家」という考え方を第二言語としての日本語教育に初めて取り入れたのは、岡崎・岡崎(1990, 1997)であるという。それまで、日本語教師養成における議論の中心は「どのような資質・能力が求められるか」であったが、1990年代に入り、「(その資質・能力を)いかに育てるか」についての議論も行われるようになった(金田, 2009)。それはつまり、「どの学習者にも共通の有効な教え方があり、それは明示的に一つ一つ提出でき、さらにそれらは代々訓練によって受け継いでいかれるべきだ」(岡崎・岡崎, 1997, pp.8-9)という「教師トレーニング」の考え方から「指導者によるトレーニングによって教授能力を獲得し、教師としての専門性の獲得・向上を図るのではなく、実践—観察—改善のサイクルを実習生(現職)が主体的に担うことによって教師としての専門性を

---

<sup>8</sup> 「二重の応答性」とは、もともと医療分野で用いられている用語であるそうだが、森脇他(2009)では、「日本語教育における授業場面で言うならば、学習者が本来持っているニーズが発露された瞬間に、そのことに適切に対応できる力」(p.15)だと示されている。

<sup>9</sup> ショーン(1983/2007)の「省察的実践」の概念は、本研究の理論的枠組みとして重要な位置づけとなっている。そのため、「省察的実践」については、4.1で詳述している。

自ら高めていく」(岡崎・岡崎, 1997, p.10) という「教師の成長」へとパラダイム転換が起きたことを示している。この転換がいかに重要であるかについて、岡崎・岡崎 (1997) は以下のように述べている。

多様な学習者の中の、ある一定のタイプの学習者に対して有効で、そこで〈優秀な教師〉のやり方として提示されているものが、どのような条件の日本語の教室でも、またどのような学習者に対しても有効であるとは考えにくい。むしろ、ある〈どのように教えるか〉のモデルを、情報や知識として知ることから出発したとしても、そのようなやり方をどのような条件の場合にどのような原則や認識に基づいて採用されるべきなのかを、自分の教室の現状を把握しそれに照らして考える能力を養うことがとりわけ必要とされている。言い換えれば、一定の〈どのように〉を、自分の直面する多様な学習者の条件に合わせて捉え直し、自分の現場で実践し、その結果を観察しながら改善していくことのできる能力が要請され、そのような力をもった教師の養成が日本語教師教育においては焦眉の課題となっている。

(岡崎・岡崎, 1997, p.10 より引用)

上記のように自らを成長させていく能力を持った教師のことを、岡崎・岡崎 (1990) では、Nunan (1988, 1989) の「自己研修型教師 (self directed teacher)」という概念を用いて説明した。そして、日本語学習者の急激な増加と多様化に対応するために、「教師自身による自己点検を常に基本的姿勢とする教師像」(岡崎・岡崎, 1990, p.241) を示した。自己研修型教師は、岡崎・岡崎 (1997) によって、次のように特徴づけられている。

- a. 他の人々が作成したシラバスや教授法をうのみにしそのまま適用していくような受け身的な存在ではなく
- b. 自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である。

このような教師の実践の改善・創造を導く理念として、岡崎・岡崎 (1997) が持ち出したのが「内省」という考えであり、「内省的実践家<sup>10</sup>」としての教師である。岡崎・岡崎 (1997) は内省的実践家としての教師を「教師の〈既に獲得している経験や技術を尊重し〉、その上で〈各人なりの意味の構築〉を行い、〈教師としての成長の主体を教師自身におき〉、〈自律的な教師研修〉を行うことを通じて教室で

---

<sup>10</sup> "reflective practitioner"について、本研究では「省察的実践家」という訳語を採用しているが、岡崎・岡崎 (1997) では「内省的実践家」という訳語が採用されている。そこで、岡崎・岡崎 (1997) の引用に際してのみ、「内省的実践家」という訳語を用いることとする。

起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定を行っていく教師」(p.26)と定義した。

この内省という概念の広がりによって、岡崎・岡崎(1997)は、「教室現象を教室のなかだけに限定して考察するという考え方のほかにそれを教室を取り巻いているコミュニティや社会全体との関係で捉え考察していこうとする考え方も形成されてきている」(p.35)と指摘している。このことは、岡崎・岡崎(1997)がこの時点ですでに社会文化的アプローチによる教師研究の展開も見据えていたことを示している。岡崎・岡崎(1997)は、その後の日本語教育における教師研究に多大な影響を与えた重要な論考と言えるだろう。

#### 2.2.2.2 アクション・リサーチを用いた研究

岡崎・岡崎(1997)は、自己研修型教師が自分の実践で起こっていることを観察し改善していくということは、必然的に教師自身による研究を促すことになる述べ、「自分が担当する教室の持つ(または教室に影響を与える教室外の)問題について教師自身が理解を深め、自分の実践を改善することを目指して提起され進められる、小規模な調査研究」(p.19)であるアクション・リサーチを提案した。

アクション・リサーチは、レヴィンが提唱した研究デザインで、「特定の現場に起きている特定の出来事に焦点を当て、そこに潜む問題状況(課題)に向けた解決策を現場の人と共に探り、状況が変化することを目指す」(江本, 2010, p.11)ものであるとされる。江本(2010)によれば、その考え方の土台には、レヴィンが依拠した三つの理論的基盤、①ゲシュタルト心理学に基づいた人の行動の理解、②場の理論(レヴィン, 1951/1956)、③社会変革のプロセスがあるという。このことから、アクション・リサーチという研究法には、「個人の実践の改善」という枠を超えて、本質的には「社会の変革」を見据えるものであるということが分かる。

日本語教育におけるアクション・リサーチの受容に貢献した一人は、横溝紳一郎である。横溝(2000)では、アクション・リサーチを「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」(p.17)であるとし、教育の分野におけるアクション・リサーチの特徴として、以下の九つを挙げている。

- (1) 状況密着型である(小規模であることが多い)
- (2) (授業を行っている)本人が行うものである
- (3) 状況の改善・変革すなわち教育の質の向上を目標に行うものである
- (4) 協働的でありうる
- (5) 起こした変化によって他の人が影響を受けるものである



- (6) 自分の教室を超えた一般化を直接的に目指すものではない
- (7) 柔軟性があり取り組みやすく現場の教師向きである
- (8) システマティックである
- (9) 評価的であり内省的である

上記(6)の指摘にあるように、アクション・リサーチは一般化を志向していない。言い換えれば、実践のアクション・リサーチによって得られた気づきや知見を、その実践を超えて適用させるということを目指していない。その意味で、前項で見たような「理想」の日本語教師を示そうとするタイプの研究とは方向性が異なる。また、上記(9)の指摘にあるように、アクション・リサーチにおいて内省は重要であり、「内省は、アクション・リサーチのプロセスを通してずっと、積極的に行われる活動」(横溝, 2000, p.210)であるとされる。そのため、アクション・リサーチを実施した研究には、教師の内省が記述されることが多い。教師に内省的であることが求められるということは、その教師が「自己研修型教師」となっていくことにつながる。

アクション・リサーチを用いて教師の実践を分析した研究は、日本語教育において現在まで継続的に行われている(山下・横溝, 2003; 大竹, 2007; 木原, 2009; 跡部, 2011; 仲村, 2015; 米澤, 2019 など)。

たとえば、山下・横溝(2003)では、筆者である山下が関わったコースでの短作文の誤用訂正について振り返り、改善方法を探究していくアクション・リサーチを実施した。実践の振り返りから、「赤ペンでの書き込みが非常に多く、見にくい」「赤ペンで文レベルで記入したものが、訂正後の正しい文なのか、文を正しくするための学習者へのアドバイスなのか見分けがつきにくい」「文法上の誤りなのか、語用論的誤りなのか、事実関係の誤りなのかの見分けがつきにくい」などの課題が明らかになり、それらの課題への対処法として、「赤ペンを持つ前に少なくとも3回以上読み返す」「アドバイスやコメントはペンの色を変える」「学習者との間で間違いの指摘のルールを決める」などを試みた。さらに、そうした対処法が適切であったかどうかを、学生三名の短作文を分析することで検討した。その結果、対処法が直接的に学習者の日本語能力向上につながっているとは言い難かったが、学習者の意欲、態度に変化が見られ、動機づけにつながっている可能性が示された。

米澤(2019)は、筆者である米澤が公立小学校で実施している日本語支援教室における実践についてアクション・リサーチを行い、複数の言語文化環境で育つ子どもがどのような学びを得ているかを記述した。その結果、何かの目的を達成するために言語を使用する場合、また、子どもが自らの経験・知識を活用して取り組む場合において、積極的な活動への参加が見られたことを示した。そして、活動を進めるにあたっては、成功体験として子どもの自信につながるようなサポートをプロセスに応じて行って

いくことが重要だということも明らかにした。さらに、課題として「在籍学級全体で複数の言語や文化を取り入れ、価値を認め合うような活動が必要になってくる」(p.76)と述べ、在籍学級との連携が可能になるような支援環境の構築を目標として立てた。

先に述べたとおり、アクション・リサーチによって得られる知見は、直接の一般化を目指していない。しかし、そうでありながらも、他の同様の現場、環境で実践を行う教師に対してさまざまに示唆を与えるものであると考えられる。とはいえ、そこから本当に他の実践の変容につながっているか、本来のアクション・リサーチの目的に沿って社会の変革につながっているか、という点は十分に問われておらず、疑問が残ると言わざるを得ない。

### 2.2.2.3 実践研究の展開

同様の指摘は、三代他(2014)でもなされている。三代他(2014)は、アクション・リサーチという研究法の成立、展開と日本語教育へどのように受容されてきたかについて、批判的な視点も交えて詳しく論じている。その中で、アクション・リサーチが本来持つ「社会の変革」を目指すために社会を「批判的(critical)」に捉える視点が日本語教育に受容されたアクション・リサーチには欠けていることを指摘している。そして、アクション・リサーチが本来持っている三つのキーワード「批判的(critical)」「省察(reflection)」「協働(collaboration)」を踏まえ、日本語教育における「実践研究」を「実践への参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」(p.80)と定義した。そうすることで、「日本語教育における実践を社会的文脈の中で問い直すこと」「実践研究の意味を再構築すること」「日本語教育実践共同体を構築すること」が可能になるという。

日本語教育における実践研究は、さまざまに展開してきた。市嶋他(2014)は、日本語教育における実践研究<sup>11</sup>の文献調査を行い、その歴史的変遷を記述した。そして、「今すべきことは、実践研究とはこういうものである、という限定やモデル化よりむしろ、実践研究の可能性を広げていくことである」(p.43)と主張している。言い換えれば、「それぞれの実践研究者による意識と方向性が、教育実践との関係を定めるものである」(p.41)ということであり、日本語教育における実践研究の幅広さは肯定的に捉えられるべきものだということである。

このような実践研究の幅の広さは、実践をどのように記述するかという点からも見て取れる。既に取り上げたアクション・リサーチ以外にも、市嶋他(2014)によれば、2000年代の中ごろから、エスノグラフィー的な切り口で実践を記述する論考が増えたという。それらは、「執筆者がフィールド・ワークに

---

<sup>11</sup> 選定の基準については、「①『教育現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられている論文』および、②『実践研究についての概念規定がなされている論文』を軸に対象論考を選出した」(市嶋他, 2014, p.25)と述べられている。

おける観察者として、学習者あるいは日本語教師の行為を分析し、教室で起こった気づきや葛藤を描き出そうとする試み」(市嶋他, 2014, p.36)である。エスノグラフィー的に教師の実践を記述している研究には、李 (2006)、ロクガマゲ (2008)、岡本 (2010)、大河内 (2016) などがある。

たとえば、李 (2006) は、日本語教師の涼子さんの授業を一年近く参与観察したフィールドノートに、インタビューやメールなど複数のデータと組み合わせることで、涼子さんの「ざわざわ」とした授業をめぐるストーリーと、そこに埋め込まれた涼子さんの個人的実践知を記述した。そして、涼子さんが学習者の雑談を許す背景に、教室での教師の権威を避けたいとずっと考えていることや目の前の学習者に対する信頼と理解があることを示し、省察を繰り返しながら教師としての発達している涼子さんの姿を描き出した。

岡本 (2010) は、筆者である岡本自身と中国人教師ラナさん(仮名)とで行ったチーム・ティーチングの実践を詳細に記述し、「ネイティブスピーカー」「ノンネイティブスピーカー」に関する意識と実践から得られた学びについて論じた。その中で、ラナさんが「日本人教師が一番いい」という意識を持っていること、岡本自身がそうしたラナさんの日本人教師像と自身との異なりに戸惑いを覚えたことを記述している。そして、「ラナさんの素晴らしい実践から、彼女のように、学生にとって理解しやすく、学生が安心して参加できる授業を作り、学生を深く理解している教師こそが、本当に『いい教師』とみなすことができるのではないかと思った」(p.223)と述べている。このことは、岡本自身が研究をとおして得た学びである。

2010 年前後からは、ライフストーリーを用いて、教師の語りから教師のライフや日々の実践を描き出そうとする研究が増えてきた。桜井 (2012) によれば、ライフストーリーとは「個人のライフ(人生、生涯、生活、生き方)についての<sup>オーラル</sup>口述の物語」(p.6)であり、「個人のライフに焦点をあわせてその人自身の経験をもとにした語りから、自己の生活世界そして社会や文化の諸相や変動を<sup>ホリスティック</sup>全体的に読み解こうとする質的調査法の一つ」(p.6)である。三代 (2015) によれば、日本語教育におけるライフストーリーの目的は「学習者や教師の声を聞き、その声の意味を考察し、日本語教育学の中に位置づけること」(p.9)であり、「日本語教育が『前提』としてきたことを疑い、新しいパースペクティブを導入することに貢献している」(p.7)という。教師を対象にしたライフストーリー研究には、太田 (2010)、有田 (2016)、田中 (2016)、飯野 (2017) などがある。

たとえば飯野 (2017) は、5名の日本語教師(Iさん、Sさん、Yさん、Nさん、Oさん)の語りをライフストーリーの手法を用いて分析し、それぞれの教師の実践の立場の変化を捉えている。5名の教師たちは、初期は養成講座や最初に赴任した機関の教育実践の立場のなかにおいて、そうした立場は意識されていなかった。しかし、教育機関の移動を経たり、機関内での役割が変化したりするなかで、自身の教

育実践の立場に自覚的になっていった。その意識化は、教育実践についての他者との対話、そして自身の教育実践のアイデンティティ交渉<sup>12</sup>へとつながっていた。アイデンティティ交渉によって自身の教育実践の立場が見直されることで、個々の教師の実践が発展していき、それと同時に日本語教育も発展していく。こうした知見を踏まえて、飯野（2017）は「教師の成長」概念を「教師の教育実践のアイデンティティにもとづく日本語教師としてのアイデンティティの交渉過程」（p.252）と捉え直したのである。この飯野（2017）の知見は、まさに三代（2015）の言う「新しいパースペクティブの導入」だと言える。

ここまで見たように、日本語教育における教師を対象とした実践研究は、多様な広がりをもって展開している。しかしそこには、一人ひとりの日本語教師の実践をまなざす視点、そして、その実践を丁寧に記述しようとする姿勢が共通していると言えるだろう。

#### 2.2.2.4 教師が「語る」ことの意義

ライフストーリー研究の意義は、別の側面からも語られている。飯野（2015）は日本語教育において教師を対象としたライフストーリー研究を行う意義として、「語り手自身の視点による個々の経験の理解」「語り手である教師の成長」「インタビューの場での新たな意味生成」が挙げられている。これらの意義は、語り手がインタビューという場に参与することによって得たものである。言い換えれば、「語る」ことそのものの意義である。このように、近年の日本語教師研究においては、教師が「語る」ことの意義についても言及されることが多い。

たとえば、青木（2006）では、筆者の青木が授業で行っている「日本語教師のためのトーキング・ショップ」を紹介している。この授業では、教育経験のある学生たちが自身の経験についての物語を教材として、互いに語り合う。その語りには、「先輩の教師との衝突、同僚から感じるプレッシャー、突然の解雇、授業運営の困難など、感情的な経験」（p.152）がしばしば現れるという。そして、このような語り合いを経験することで、「学生たちが、学習者を人間として理解しようとする態度を育て、制約に負けない実践家としての自信と前向きの姿勢と発想の柔軟さを身につけ」（p.153）ることを青木は目指していると述べている。

また、末吉（2011）は、日本語教師同士の「語りの場」を設け、そこに参加した P さんと筆者である末吉とのナラティブ探求（Narrative Inquiry; Clandinin&Connelly, 2000）を行った。そして、「語りの場」が、P さんにとって安心して何でも話せる場、実践を振り返りその解決を考える場となっていること

---

<sup>12</sup> 飯野（2017）では、「教師が移動することによって、異なる実践の立場に接し、他者と相互作用・対話することで、教師の教育実践の立場の意識化および変化が起こると考える。それによって日本語クラス、日本語コースという実践コミュニティ内の参加者の関係性が変化し、実践コミュニティの新たな目的が生まれ、実践コミュニティが変容する」（p.55）という過程を「教育実践のアイデンティティ交渉」と述べている。

を示した。それは、「一般的に必要なだとされる教師の資質・能力を問題とし、それを手に入れようとしても教師の悩みは解決せず、Pさんのように悩みの背景にある出来事を自らが理解していく必要がある」(末吉, 2011, p.105) ということである。

池田・朱(2017)は、筆者の池田らが2015年から主宰している「学びを培う教師コミュニティ研究会」内のラウンドテーブルで語られた四つの実践の語りと、語りをとおして得られた振り返りについてまとめている。実践について他の人と語るということについて、池田・朱(2017)は、ある新人教師の発言を取り上げるかたちで、「自身の実践に寄り添ってくれる異なる立場の人との関係を大切にし、自身の実践を語ることは個人の営みであるが、協働により他の人とともに、またはグループで学び合うことの意義」(pp.87-88)があることを述べている。

これらの研究に共通していることは、「語る」という行為を、「対話」という相互行為のなかに位置づけているという点である。嶋津(2018)は、このような「対話」に位置づけられた「語る」行為をナラティブとして捉えることを主張している。つまり、「対話に位置づけられたナラティブの語り手と聞き手は『ことばの協働的な構築者』」(p.61)なのであり、「ナラティブという言語的实践・社会的实践を通して、語り手と聞き手が、過去の出来事や現在に至るまでの経験を振り返り、出来事と出来事、経験と経験をつなぎ、未来へと紡いでいく活動に、日本語教育・教師教育における『語ること』の意味と意義が窺える」(p.61)のである。

#### 2.2.2.5 このタイプの研究に欠けた視点

ここで改めて、三代他(2014)で掲げられていた実践研究の意義を見直してみる。それは、「日本語教育における実践を社会的文脈の中で問い直すこと」「実践研究の意味を再構築すること」「日本語教育実践共同体を構築すること」であった。ここまでに見た数々の実践研究は、この意義を満たしていると言えるだろうか。

三代他(2014)は、実践研究を公表することで、社会的言説に働きかけたり、教育観を議論、共有して捉え直したり、日本語教育に関わる者たちの実践共同体を形成したりすることが可能になると述べている。これは、実践研究の公表によって、研究の成果が多く読み手の目に触れることを想定しているものと思われる。しかし、この論理は、実践研究を読む「読み手」の存在を、そして「読む」という行為が社会的言説への働きかけ、教育観の捉え直し、実践共同体の形成と連関しているということ、自明視することによって成り立っている。より適切に言うなら、「読み手」の存在を自明視しているがゆえに、その存在が意識されていない。先に見た、飯野(2015)の主張するライフストーリー研究の意義にしても、嶋津(2018)の主張する対話としてのナラティブの意義にしても、これらはすべて、インタ

ビューの場とそこに参与する語り手と聞き手だけに閉じられた意義であり、そこに読み手の存在は含まれていない。実践研究の意義を、語りの場を超えて、社会的言説への働きかけ、教育観の捉え直し、実践共同体の形成に求めるのであれば、読み手の存在を見落とすわけにはいかないだろう。

先に見たとおり、「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究は、「個別」であるがゆえに、一般化を志向するものでもなければ、読み手の実践に直接当てはめられるものでもない。そうであるなら、「読む」という行為が読み手にどのような影響を与え、読み手が新たな意味をどのように獲得していくのかということが、一般化や同一化以外の観点から問われる必要がある。つまり、実践を「語る」ことそれ自体の意義が検討され示されてきたのと同じように、実践研究の記述を「読む」ことそれ自体が持つ意義も示されなければならないのである。そうでないかぎりには、「実践研究を公表する」ことに意義があるとは安易に言えないだろう。この視点が、現在の「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究には欠けている。

## 2.3 本研究の位置づけと独自性

ここまで、日本語教育における教師研究を「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た。本研究は、後者のタイプの研究に位置づけられる。

後者のタイプの研究は、どのような研究手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、現象学的研究を採用し、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。

高木（2008）は、『実践能力』を『実践知（“practical knowledge”）』を持つ“knowledge(知識)” “skills(技能)” “theory(教育理論)”の総体と見なし、これを広い概念構造の中での『実践能力』として定義する（p.211）と述べているが、一方で、こうした日本語教師の実践能力は「必ずしも言語化され、日本語教師が意識しているものではない」（p.211）とも主張している。高木（2008）の指摘を踏まえれば、「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）現象学的研究を用いることには有効性があると言えるだろう。

また、市嶋他（2014）は、実践研究について以下のように述べている。

実践研究を無批判に既存の方法の枠組みにはめこむのではなく、枠組み自体を自ら構築していくスタンスが求められる。自身の実践研究へのスタンスを見きわめ、そのスタンスとリンクした記述や研究方法を考えていかなければならない。そこから見えてくるものは、日本語教育実践者としての理念やイデオロギーであり、これらは、教師一人ひとりに求められると同時に、教育機関として、さらには日本語教育学という研究領域としても、問われるべきものであるだろう。実践研究は、個人の実践のみならず既存の枠組みにも変革を与え、パラダイムシフトを巻き起こしていく力をもつものであるといえよう。

(市嶋他, 2014, p.44 より引用)

本研究では、従来の日本語教師研究では用いられなかった現象学的研究を用いることで、新たな省察的実践のモデルを構築する。そうすることで、個人の実践だけでなく、既存の枠組みにも変革を与えることを目指している。

そして、「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究には、「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があった。2.2.2.4 で見たように、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。それを踏まえるなら、「読む」ことの意義を問うためには、読み手の存在を研究に組み込むことが求められるということになるだろう。そこで、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で、この問いに向き合う<sup>13</sup>。

ここまでの議論をまとめると、本研究は、「日本語教師の個別の実践を捉える」タイプの研究の流れに属し、現象学的研究を用いることと「読む」という行為を研究のデザインに組み込むことという二点の独自性によって、これまでの研究の先に位置づけられるということになる。

---

<sup>13</sup> 「読む」という行為をどのように捉えるか、それを研究にどのように組み込むかについては、第4章で詳述する。

## 第3章 現象学と現象学的研究

本章では、研究の方法について述べる。まず、第1節で、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する。次に、第2節で、その現象学の思想をもとにした現象学的研究の概要を述べる。第3節では、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す。

### 3.1 現象学とは

現象学は、1900年代のはじめに、ドイツの哲学者フッサールによって創始され、その後、ハイデガーやメルロ＝ポンティなどによって発展を見た哲学である。その特質は、「さまざまな『意味』を帯びて物事、人びとが経験されることを、『現象』（物事、人びとが意味を帯びて現れること）として捉えた上で、そうした意味現象がいかにして生じるのかを、意味現象のいわば手前の、人間存在の根本構造にまで遡って問おうとする」（榊原, 2017, p.7）というところにある<sup>1</sup>。

田口（2014）によれば、創始されてから一世紀を経現在においても、現象学は、認知科学、神経化学、ロボット工学、そして看護や介護といった「ケア」に関する分野などで関心を集め、議論が深められているという。そして、「これらの動きの背景にあるのは、何らかの『確実性の地盤』、自明と見なされうる基礎的前提に立脚して、『確実な』客観的成果を積み上げるといったタイプの研究ではもはや対応できないような問題に、諸科学や社会的活動の各所で人間がぶつかるようになってきたということがあるのではないか」（pp.20-21）と述べている。そのような問題に対して、現象学は「人間的経験や人間の生をある程度の包括的な見通しをもって論じうる研究のプラットフォーム」（p.21）を提供するものであると田口は指摘する。このような包括的で開かれた場であるという特徴が、現象学を「統一的な理論であるというよりは、きわめて多様な方向性の研究を含んだ『運動』（p.21）たらしめるのである。確かに、「現象学は一貫した思想の体系ではない」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.5）、「現象学は、厳密な研究プロジェクトというよりも、あいまいな輪郭を持つ運動になっていった」（コイファー&チェメロ, 2015/2018, p.25）と指摘されているように、現象学というのは多様なバリエーションを持っている<sup>2</sup>。実際、フッサールとハイデガーでは、現象がどのように記述可能になるかといった重要な部分で違いが見られ、また、

<sup>1</sup> この榊原（2017）の説明を理解するには、まずもって「意味」とは何かという問いから始めなければならない。その掘り下げについては、3.1.3で行う。

<sup>2</sup> 現象学の多様性は、田口（2014）のように「現象学が完全に標準化された理論をもたないということは、現象学の弱みであるというより、むしろその多様な創造性と生産性を示している」（p.21）と捉えられる場合もあれば、多様性のあいだでの「無視できない論争」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.55）と捉えられる向きもある。



フッサール自身も、現象学を探究していく中で立場を変えている<sup>3</sup>。しかし、「現象学」という一群をなす思想である以上、そのバリエーションのすべての根本には創始者であるフッサールの思想があることは間違いない。

そこで、本節では、そうした複雑な現象学の全体像を理解するために、現象学の歴史的な展開を見ていく。まず、3.1.1 において、フッサールの創始した現象学について概観する。次に、3.1.2 では、フッサールの現象学を実存主義的、解釈学的に展開させたハイデガーとメルロ＝ポンティの思想を確認する。続く 3.1.3 で、現象学という思想の根本であり、かつ現象学的研究を理解するにあたって重要な諸概念を整理する。そして、そのなかで、現象学とは「何を (What)」明らかにする学問なのかを示す。続いて、3.1.4 で、前項と同様に重要概念をまとめつつ、現象学は「どのように (How)」明らかにする学問なのかについて、現象学的な思考の段階を述べる。

### 3.1.1 フッサールによる現象学の創始と変容

フッサールは、マッハの実証主義に影響を受け、あらゆる学問の基礎を確立することを目指した。そして、そのためには、事象<sup>4</sup>がどのように我々の経験に現れるかを厳密に分析することが必要だと考えた。このような事象の現れ（現象）それ自体を探究する学問を現象学と呼んだのである。それを示すように、フッサールが掲げた現象学のテーゼは「事象そのものへ (zu den Sachen selbst)」である。

そのため、現象学は、我々の経験した事象を、我々が経験したそのままのかたちで記述することを求める。「そのままのかたちで」とはどういうことか。たとえば、「見る」という経験を考えてみる。

---

<sup>3</sup> その相違、変容の詳細については 3.1.1 以降に後述する。

<sup>4</sup> 現象学は、実にさまざまなものを関心の対象とする。「それ自体が意識に現れてくるものであれば、その対象が現実のものであれ想像されたものであれ、実験によって測定可能なものであれ主観的に感じられるものであれ、どれも現象学にとって興味をひくものとなり得る」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.29) のである。

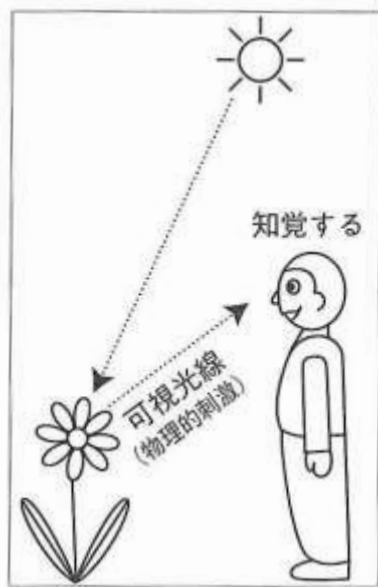


図2 自然科学的に捉えられた「見る」

(谷, 2002, p.45 より引用)



図3 直接経験として捉えられた「見る」

(マッハ, 1918/1971, p.16 より引用)

「見る」という経験を考えるとき、私たちは、図2のようなイメージを思い浮かべるかもしれない。しかし、これは、「そのままのかたちで」示された「見る」経験とは言えない。図2のイメージのなかには「見る（知覚する）」人間が描かれており、私たちはイメージのなかで、その人間を頭のとっぺんから足の先まで、そして目も鼻も口も捉えている。このとき、【図2の「見る（知覚する）」人間＝「私】】という図式は成立しないだろう。なぜなら、実際の「私」は、私の頭のとっぺんを見ることはできないし、私の目や耳を見ることもできないからである（鼻は、がんばれば少し見ることができるかもしれない）。つまり、図2においては、「見る（知覚する）」人間と「私」は別の存在で、切り離されていることになる。そうであるなら、図2は、私が「見る」という経験を「そのままのかたちで」捉えているとは言えなくなるだろう。

では、「見る」という経験を「そのままのかたちで」示すとどうなるか。マッハ（1918/1971）は、図3を示し、次のように述べている。

例えば私が安楽椅子によこたわって右の眼を閉じると、左の眼に第1図〔筆者注：本稿で示す図3のこと〕のような映像が映る。眉毛半弓、鼻、および口髭からなる枠の内に、見える限りでの私の身体の一部とその周囲が現れる。

(マッハ, 1918/1971, p.16 より引用。[ ] の記述は筆者が補足したものである。)

この図3の現れは、(片目で)「見る」という経験を「そのままのかたちで」示したものだと言える。そして、この「そのままのかたち」の経験のことを、現象学では「直接経験」と呼ぶ。図3は、直接経験として「見る」を捉えた図である<sup>5</sup>。

このように、図3を直接経験だとするなら、図2のイメージは、図3の直接経験から事後的に派生して形成されたものだということになる。事後的に派生して別のイメージとして捉えられるということは、そこに何らかの「覆い」の存在とそれに伴う変形があるということである。つまり、図3が何かで覆われ、姿かたちを変えることによって、図2は成立している。では、その覆っているものは何か。それは、「外部から物理的刺激が到来して、それを私が受け取る(見る)ことによって知覚経験が成立する」(谷, 2002, p.45) という自然科学的なイメージである。

私たちは、自然科学的なイメージによって世界を覆い、それによって「そのままのかたち」の経験、すなわち直接経験の世界が見えなくなっている<sup>6</sup>。フッサールは、そのことを指摘し、そうした「覆い」を取り払う<sup>7</sup>ことによって、事象そのものを「そのままのかたちで」記述し、学問の基礎づけとすることを目指したのである。これがフッサールの提唱した「現象学」の基本原理である。

初期のフッサールは、「覆い」を取り払い、事象そのものを「そのままのかたちで」記述するということが完全に達成されるものであると考えた。そして、見出された真の意味での直接経験が、私たちの生きる世界を捉える基礎づけとなることを主張した(フッサール, 1976/1979; 1976/1984; 1952/2001; 1952/2009; 1971/2010)。このようなフッサールの初期の現象学は「超越論的現象学」と呼ばれている。

その後、フッサールは、この「そのままのかたちで」記述される世界を、私たちが生きる日常の世界、すなわち「生活世界 (Lebenswelt) <sup>8</sup>」として、人間という実存との関連のなかで捉えるようになった<sup>9</sup>(フッサール, 1962/1995)。「生活世界というこの概念は、より実存を志向する現象学の発展に従いプラグマティックなものとなった」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.282) のである。ここに、前期から後期にかけてのフッサールの立場の変化が見て取れる<sup>10</sup>。こうした後期フッサールの現象学は、「発生的現象学」

---

<sup>5</sup> 厳密に言うなら、図3も、視界に映るものをイメージとして描き出したものである以上、完全に「直接経験」そのものであるとは言えない。

<sup>6</sup> 「自然科学は、自分たちの経験のなかから、重要だと思われる要素、あるいは数式に置き換えられる要素だけを取り出して、数学的尺度にあわせて再構築し、残りの部分は捨ててしまっているのではないか」(西村・松葉, 2014, p.10)

<sup>7</sup> この「覆い」を取り払うために必要な態度を「エポケー」と呼び、取り払う行為そのものを「現象学的還元」と呼ぶ。エポケーと現象学的還元については、3.1.4でも述べる。

<sup>8</sup> 「生活世界」とはどのようなものか、3.1.3でも説明している。

<sup>9</sup> 後期フッサールは、「物理的または機械論的観点からの世界理解を離れ、価値や魅力を備え、漠然としていて不確定な、私たちが経験するがままの世界へと焦点を当てる」(コイファー&チェメロ, 2015/2018, p.39) ようになったのである。

<sup>10</sup> 「フッサール自身の仕事には矛盾が見られる。彼の後期の著作における生活世界の強調は、より早期の超越論的立場とはきわめて異なる立場を表明しているように見えるのだ。」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.29)

と呼ばれる。後期フッサールの「生活世界」の考え方は、後述するハイデガーの現象学にも通じるものである。次節では、ハイデガー、それからメルロ＝ポンティによる現象学の展開を見ていく。

### 3.1.2 現象学の実存主義的・解釈学的転回

フッサールの研究助手であったハイデガーは、フッサールの現象学を批判しつつ継承し、現象学を実存主義<sup>11</sup>的・解釈学<sup>12</sup>的に発展させた。ハイデガーはフッサール現象学の超越論的な性質に批判的であった。

理由の一つは、超越論的に記述された直接経験は、私たちが生きる日常の世界を十全に捉えきれていないという点にある<sup>13</sup>。その議論にあたってハイデガーが持ち出すのは、日常的に用いられる「道具 (Zeug)」<sup>14</sup>である。ハイデガーは、「道具」を超越論的に経験することは「道具」の具体的な本性を捉えることにはつながらないと考えた。具体的な本性とは、「道具」の使用可能性である。「道具の使用可能性は、明らかに、私たちが道具の使用者である限りにおいて、これらのものの意味を構成する」(コイファー&チェメロ, 2015/2018, p.56) のである。そのことを、ハイデガー (1927/2013) は金づちの使用を例に挙げて説明している。以下、ハイデガー (1927/2013) の記述を引用する。

金づちで何かを打つという働きは、とりあえず金づちの道具性格についてだけは承知しているというのとは違って、これ以上ふさわしい使い道はほかにないというくらいにこの道具の扱いを身に付けているのである。道具を用いながらそれと付きあう際に、配慮は、それぞれの道具の構成要件である「何々をするために」に従う。金づちについても、それをひとつの物としてただじっと眺めているのではなく、手際よく使えるようになると、それとの関わりは次第に根源的になり、それも道具としての本領をいよいよ鮮烈に発揮しながら立ち現れてくる。

(ハイデガー, 1927/2013, p.99)

---

<sup>11</sup> 実存主義とは、「具体的に生きているこの人間存在に注目し、その人の世界におけるあり方を理解していこうとする考え方」(松葉・西村編, 2014, p.20) である。実存とは何かについては、榊原 (2018) の「私たちは生きていくなかで、さまざまな物事を経験し、さまざまな人々に出会うが、そのたびごとに自分がどう関わるのか、自分の在り方、生き方を考え、選び取っていかざるを得ない。そうした在り方が『実存』なのである。」(pp.56-57) という説明が分かりやすい。

<sup>12</sup> 解釈学の展開についての概要は、4.3.1 にまとめている。

<sup>13</sup> ただし、前項で述べたとおり、晩年のフッサールの思索は、ハイデガーが批判した点を乗り越えつつあった。

<sup>14</sup> コイファー&チェメロ (2015/2018) によれば、「Zeug は日常的な単語であり、話し言葉において英語の『stuff (もの)』のように使われる。(中略) ハイデガーの Zeug は一般的には『equipment (道具)』『paraphernalia (用具)』ないし『gear (器具)』と翻訳される」(p.55) とある。本稿では、コイファー&チェメロ (2015/2018) に倣い、「道具」という訳語を当てる。

金づちを超越論的に観察して、その形や色合い、大きさ、手触りを捉えたとしても、それは金づちを単なる「事物として」捉えているだけであり、「金づちとして」は捉えられていない。そして超越論的に観察して得られたものは真実であったとしても、「それはこの道具がまさにそのようなものであることとは無関係であり、日常生活において私たちの周囲にある物事の意味を構成してはいないのである」（コイファー&チェメロ, 2015/2018, p.58）。私たちが金づちを「金づちとして」捉えることができるのは、これが金づちだと不自然に意識することなく自然に金づちを使用し、「金づちを使用する」というあり方で金づちに関与しているときなのである。そうであるなら、事象の現れ（現象）は、生きている私たちの関与のあり方、すなわち私たちの実存をとおして成り立つということになる。道具を用いたり他者と関わったりするような私たちの在り方を、ハイデガーは「世界内存在」と名づけた。ここに、ハイデガーによる現象学の実存主義的な展開を窺い知ることができる<sup>15</sup>。

また、ハイデガーが現象学の超越論的な性質を退ける別の理由は、そもそも超越論的に世界を捉えることは不可能であるという主張にある。この主張の根拠には、ハイデガーの思想の解釈学的な土台がある。すなわち、「すべての人々は、自分自身がその内に棲まっている世界から切り離されることがない」（ラングドリッジ, 2007/2016, p. 35）のであり、「個別的な環境の中で生活する私たちの解釈は、つねに特定の視座からの解釈に他ならない」（松葉・西村編, 2014, p.25）という考えである。先ほどの金づちの例で考えるなら、私たちの金づちへの関与のあり方は、私たち個々人の歴史的文化的な状況に根差したものになる。つまり、金づちへどのように関与するかは、私たちが今まで生きてきた経験に基づくのであり、私たちは、そうした実存から離れて金づちに関与することはできないのである。では、こうした金づちへの関与のあり方は、完全なる「主観」として、完全に個々人の自由な解釈が認められるのであろうか。この疑問に対して、ハイデガーは、匿名的な誰かであり誰でもない曖昧な「世人（das Man）<sup>16</sup>」という概念を設定する。そして、「世人」は、金づちへの関与のあり方を曖昧ではありつつもおおよそ公共的に規定するとした。それによって、「金づちの存在はその使用可能性によって決定されており、この使用可能性は世人がそれをどのように使うかによって限定され」（コイファー&チェメロ, 2015/2018, p.72）ることになる。一方で、解釈というものは、解釈的循環によって常に修正の可能性を秘めたものであり、ハイデガーも、世人の解釈からの逸脱や創造的な再解釈がありうることを否定していない<sup>17</sup>。松葉・西村編（2014）で述べられているとおり、「解釈の結果は、解釈者の先入見を訂正させ、ときに解釈

<sup>15</sup> ここまで述べたことは、松葉・西村編（2014）において、次のように端的にまとめられている。「ハイデガーは、真理を永遠的で普遍的と考える伝統的な真理観を疑問視し、人間が時間的、歴史的に存在する実存であることを強調する」（p.25）のである。

<sup>16</sup> 「世人」の訳語は、コイファー&チェメロ（2015/2018）にしたがった（訳者は田中彰吾と宮原克典）。ハイデガー（1927/2013）では、“das Man”は「ひと」と訳出されている。

<sup>17</sup> この解釈の創造性は、本研究の意義を考えるうえでも重要である。詳細は 4.3.1 を参照されたい。

者のあり方自体を問題化する。解釈とは、人間存在が対象を解釈しながら、同時に自らを隠蔽しているものを取り去って、自己を自己に対して明らかにしていく自己理解の過程、すなわち実存的分析なのである」(p.25)。つまり、ハイデガーの主張する「解釈」は、人間の実存に基づいており、それゆえに共有可能性と創造可能性を併せ持つものだというのである。

このように、ハイデガーは、現象学を実存主義的、解釈学的に転回し、大きく発展させた。そして、その数々の偉大な思索は、後年の哲学、心理学、認知科学などに多大な影響を与えた。

一方で、コイファー&チェメロ(2015/2018)の指摘によれば、ハイデガーがあまり語らなかった重要なトピックが二つあったという。それは、人間の「知覚」と「身体」である(p.86)。この「知覚」と「身体」について詳細な分析と記述を試み、ハイデガーとは異なる視点から現象学の実存主義的な展開を進めたのがメルロ＝ポンティである。

メルロ＝ポンティはフランスの哲学者であり、後期フッサールの発生的現象学の影響を受けて現象学を展開させた。メルロ＝ポンティは、私たちが「どのように」知覚するのかという知覚経験に関心を向ける。普段、私たちは「知覚の経験に注目しないで、知覚された対象の立場にたち、かえってこの経験を見失っている」(メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.30)ためである<sup>18</sup>。この「知覚」への関心は、フッサールの生活世界を記述しようとする試みにつながるものである。一方で、メルロ＝ポンティは、ハイデガーの影響を受けて、ハイデガーの知見の展開も行っている<sup>19</sup>。私たちの世界との関与のあり方(世界内存在)を問うたハイデガーの議論には、その世界に触れる私たちの身体の本性についての検討が欠かせない(金づちに触れる私たちの身体を忘れてはならないように)。メルロ＝ポンティは、この「身体」を自身の現象学の中心に据えた。

メルロ＝ポンティが説いたことの一つは、私たちの身体が精神と物体のあいだにあるような、両義的な存在であるということである。たとえば、メルロ＝ポンティは、幻肢を例に、心理学だけでも十分に説明できず、一方で生理学だけでも十分に説明できない現象があることを指摘し<sup>20</sup>、デカルトの心身二元論を乗り越える考えを示した。それは、「生理学的説明によっても心理学的説明によっても、等しくその

---

<sup>18</sup> 「ある対象は、私たちがそれを知覚し、意識に現前して初めて、私たちの現実に参加する。それだけではなく、知覚はとりわけ、対象との関係における知覚主体の位置、知覚主体の気分など、文脈に応じて変化する。それゆえ、真に知りうる世界についての最終的な知識は見出されることがない。その代わりに、私たちは世界についての知覚と、それがどう経験されるかに焦点を当てる。」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.5)

<sup>19</sup> コイファー&チェメロ(2015/2018)によれば、「メルロ＝ポンティの仕事を要約するひとつの方法は、フッサールとハイデガーの一番よいところの組み合わせだと見ることである」(p.109)という。

<sup>20</sup> 「幻肢には、負傷した際の情動や状況を思い出させるような情動や状況が現れた時、それまで感じられたことがなかったのに、突然感じ始められたり、また手術直後は巨大だったのに、患者が切断を納得するに応じて縮小していったりする事例が認められ、これは生理学的には説明できず、心理的なものに関係していると考えざるを得ない。しかし他方では、幻肢には、脳に通じる求心性の神経を切断すればあつてなく消えてしまう、という単純な生理学的事実もあり、これは心理学的には説明できない。」(榊原, 2018, p.85)

姿をゆがめられてしまうが、これに反して『世界における（への）存在』という観点に立つと容易に理解される」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.149）という考えである。この「世界における（への）存在」というのは、ハイデガーにおける「世界内存在」のことである。この「世界内存在」の観点、すなわち私たちが世界にどのように関与して生きているかという点から考えるからこそ、「私の眼の前にいない友人の存在を私が生き生きと感ずることができるのと同様な仕方で、切断手術を受けた患者は、自分の脚を感ずる」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.148）のである。

また、身体は、「対象であり対象でない」という意味でも両義的である。「私の視覚的身体は頭部から離れた部位においてはなるほど対象であるが、眼に近づくにつれて、それは諸対象から分離され、諸対象が入りえない準・空間（quasi-espace）を諸対象の真只中につくる」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.166）のである。一方で、私たちの身体は、私たちに絶えず知覚されているという意味で、他の対象とは明確に異なる（机などの他の対象は、眼を背けて、あるいはその場から離れて、知覚しないことが可能である）。つまり、「身体がいつも私の傍にあり、いつも私にとって現存しているという事実は、決してそれがほんとうに私の前にあることはなく、私の視線のもとにその姿を繰り広げることもできず、どこまでも私のすべての知覚の欄外にとどまり、私と共にある、ということの意味している」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.164）のである。

こうした両義的な存在であるところの身体の特性から、メルロ＝ポンティは、対象を知覚することの前提として、身体が存在があることを見出した<sup>21</sup>。つまり、知覚は本質的に私たちの身体に根差したものであるということを主張したのである。この「知覚」に先立つ「身体」のあり方を示したことが、メルロ＝ポンティの大きな功績である。

前項と本項で、フッサール、ハイデガー、メルロ＝ポンティという主要な現象学者の思想を概観した。簡潔に言えば、現象学の根本にあるのは、事象そのものを「そのままのかたちで」記述するということである。しかし、「そのままのかたちで」記述することによって「何を（What）」明らかにすることができるのか、また、その記述が「どのように（How）」可能になるかについては、いくつかの差異がある。現象学、そして次節で述べる現象学的研究を理解するためには、この「何を」「どのように」の部分の細かな差異を理解しておく必要がある。次項と次々項では、ここまでに示した現象学の内部におけるバリエーションを踏まえて、現象学の重要概念を整理する。そして、現象学は「何を」「どのように」明らかにするのか、その探求の道筋を示す。

---

<sup>21</sup> 「身体とはいえば、それはあらゆるほかの習慣を条件づける本源的な習慣であり、またこれによって他のいっさいの習慣が理解されるのである。（中略）窓が教会に対する一つの観点を私に強いるためには、それに先だってまず私の身体が世界に対する一つの観点を私に強いているのでなければならない。」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.165）

### 3.1.3 現象学は「何を」明らかにする学問か

本項では、現象学が「何を」明らかにするのかということについて詳しく考えてみたい。今一度、現象学とはどのようなものかを確認するために、3.1.1 で述べた現象学の特質を改めて示すと、現象学とは、「さまざまな『意味』を帯びて物事、人びとが経験されることを、『現象』（物事、人びとが意味を帯びて現れること）として捉えた上で、そうした意味現象がいかにして生じるのかを、意味現象のいわば手前の、人間存在の根本構造にまで遡って問おうとする」（榊原, 2017, p.7）思想である。

この榊原（2017）の説明について一つひとつ考えてみると、まず「意味」「意味現象」とは何かという疑問に出会う。この疑問を考えるにあたっては、「意識の志向性」という言葉も合わせて理解しなければならない。意識の志向性とは、「意識に現れる何かを何かとして捉える意識の働き」（榊原, 2018, pp.35-36）である。一つ目の「何か」を、「意識に与えられる」という意味で「与件」と言う。そして、二つ目の「何か」を、意識の志向性によって捉えられる「意味」と言う。

榊原（2018）は、「見る」経験を捉えたマッハの図（3.1.1 の図3）を用いて、この意識の志向性を説明している。マッハの図の左側には、本棚に並んだ本が描かれている。このように「本棚に並んだ本が描かれている」と言ったとき、私たちは、マッハの図の左側に描かれているものに即座に「本」という意味を与えて捉えている。しかし、実際に絵として私の意識に与えられているもの（与件）は、「本棚に並んだ本そのものではなく、並んでいる本のある側面（通常「背表紙」といわれる即面）だけ」（榊原, 2018, p.36）である。もしかしたら、これは「本」ではないかもしれない<sup>22</sup>。それにもかかわらず、私たちは、この背表紙だけの「与件」を、「（取り出せば表表紙や裏表紙があり、ある程度の硬さと重さがあり、中をめくればおそらくさまざまなことが書かれているはずの）本という『意味』で捉えている」（榊原, 2018, p.36）のである。このことは、私たちが世界に意識を向けるときに、その意識に先立って「与件への意味づけ」が成立しており、その意味づけを経たものが意識へと現れることで理解されるということを示している<sup>23</sup>。そして、この「与件への意味づけ」を方向づけるのが、前意識的な志向性の働きということになる。言い換えれば、私たちの世界の理解には、常に志向性の働きが前提としてあるということである<sup>24</sup>。私たちは、志向性の働きによって、意識に与えられた「与件」を何らかの「意味」を帯びたものと

<sup>22</sup> 榊原（2018）では、これを「本」ではなく「書類ケース」と捉えた看護師の例を挙げている。そして、「その違いは、現れている対象は同じなのだから、対象の側に由来するのではない。捉えられる意味の違い、意味現象の違いは明らかに、その対象を何らかの意味に向けて捉えようとする意識の志向性の働き方の違いに由来するのである。」（榊原, 2018, p.42）

<sup>23</sup> 「意味とは後づけで知覚に付け足される何かではない。そうではなく、知覚は常に志向的であり、それゆえ経験自体の構成要素なのである。」（ウィリッグ, 2001/2003, p.71）

<sup>24</sup> 「あらゆる人間の活動は常に方向づけられた活動であり、それを志向させたものに向けられている」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.278）のである。



して捉えるのである。そして、その「意味」を帯びたものとしての現れのことを、「意味現象」と言うのである。ここまで述べたような関係を表したのが図4である。

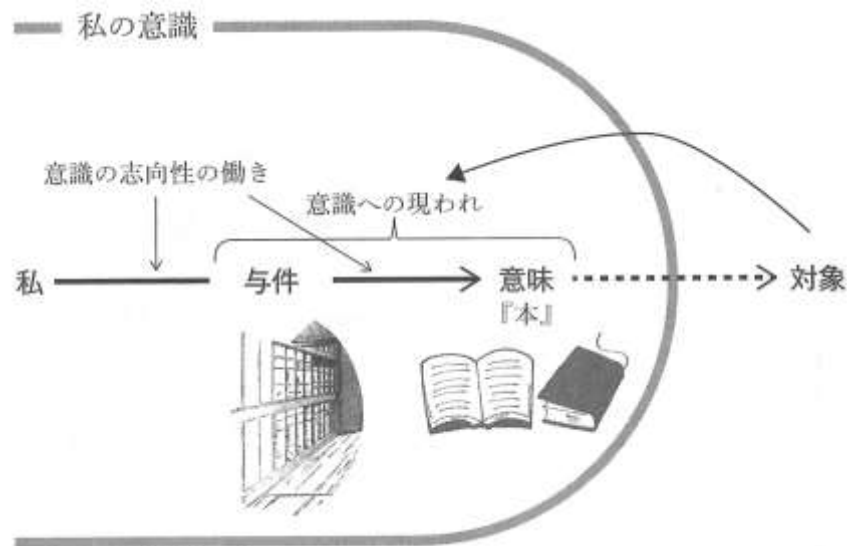


図4：意識の志向性（榊原, 2018, p.37 より引用）

次に、そのような「意味現象がいかにして生じるのか」を問うために遡る先、すなわち「意味現象のいわば手前」とは、いったいどのようなものなのだろうか。田口（2014）は、この「意味現象のいわば手前」を、別の言い方を用いて説明している。田口（2014）によれば、それは『あたりまえ』ゆえに通常は素通りされてしまっているもの、それゆえ何かをテーマとして追及するような思考にとっては、ほとんど意識に上らないような次元」（p.16）のことである。そして、「そのような次元は、いつもすでに経験され、生きられていて、気づけばいつもそこにあるのだが、あらためて語ろうとすると、言いよどみ、言葉を失ってしまう。よく馴染んでいて、自分自身の生と一つになっているがゆえに、それについて語ることはかえって難しい」（p.17）ものでもある<sup>25</sup>。すなわち、この語ることが難しい次元に遡り、入り込んでいくのが現象学であるということになる<sup>26</sup>。そして、この「自分自身の生と一つになっている

<sup>25</sup> そのため、このような次元にある志向性を捉えることも難しい。「我々は自分の世界に対する志向的な関係を反射的に意識することはしない。志向性が意識にとって入手可能になるのは回顧することによってのみ」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.279）なのである。

<sup>26</sup> 『現象学』が意味をもつのは、この普段は気づいていない次元から、自己の実践にかかわる意味現象がいかに生み出されているのかを問うこと、およびそれを開示することにより、その経験の理解にある程度近づくこと、これを実現するための道筋や態度を与えてくれるためである。（西村, 2017, p.26）

がゆえに語ることが難しい次元」を現象学では「生活世界 (Lebenswelt)」と呼ぶ。ここで、フッサール (1962/1995) において生活世界について述べられている箇所を引用する。

学が、問いを提出したり答えたりするとき、それらの問いは最初から、また当然その後も、このあらかじめ与えてある世界——まさしくそのなかでこの問いやその他の生の実践がおこなわれる世界——を基盤とし、その存立に依拠している。(中略) 学の客観的妥当性と全課題とを明確に解明するためには、なによりもまず、あらかじめ与えられてあるこの世界へ問いを遡らせる必要のあることが明らかになる。この世界は、当然われわれすべてにあらかじめ与えられている。

(フッサール, 1962/1995, p.219)

この「あらかじめ与えてある世界」が生活世界のことである。フッサールの示した生活世界という概念は、その後さまざまに展開している。たとえば、前節で見たように、ハイデガーは、生活世界により実存的な意味を持たせた<sup>27</sup>。また、シュッツとルックマンは、生活世界という概念を社会学的な方向へと展開させ、現象学的社会学をつくり上げた (シュッツ&ルックマン, 2003/2015)。

さて、ここまでの議論から分かるとおり、意味現象の手前にある次元、すなわち生活世界は、すでに経験され、生きられているものである。この次元で経験されていることを、すでに生きられているという意味で、「生きられた経験」と呼ぶ。

榊原 (2017) が意味現象の手前に人間存在の根本構造があると述べたように、「生きられた経験」は構造を持つ。それゆえ、ヴァン＝マーネン (1997/2011) においては、「現象学とは生きられた経験の構造、その内的な意味の構造を明るみに出し、記述しようという体系的な試み」(p.30) であると説明されている。そして、その構造を記述することによって、現象の「本質」が明らかになるのである<sup>28</sup>。メルロ＝ポンティ (1945/1982) が「現象学とは本質の研究である」(p.1) と述べたとおりである。

それでは、「本質」とは何だろうか。3.1.1 の記述を借りるなら、本質とは「そのままのかたち」のことである。しかし、この「そのままのかたち」は、フッサールの立場に拠るかハイデガーの立場に拠るかでその表すところが大きく変わってくる。前述の通り、フッサール (特に初期のフッサール) は、主観性を完全に超越した直接経験を記述することが可能だと考えている。その場合、そこで記述される本

<sup>27</sup> 後期フッサールは、生活世界という概念を用いることによって、初期の超越論的な思想から実存的な変遷を遂げたが、それでも、「生活世界が最も中心に位置するようになる後期の著作群においてさえ、フッサールはなおも、主観性を超越して意識の諸側面をカッコ入れし、世界のありのままの姿を開示することは可能だと論じている」(ラングドリッジ, 2007/2016, pp.29-30) という点で、ハイデガーの生活世界の捉え方とは異なりがある。

<sup>28</sup> 「現象の本質とは、そうした現象の本質の諸事例や特有の現れを支配する、その構造についての研究を通して記述可能となる普遍的なものである」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.30)

質は、普遍的な性質を持つ。しかし、ハイデガーにおいては、超越論的に世界を捉えることは不可能であり、人間の実存を前提としたうえで生活世界を記述すること、それによって本質が見えてくると考えられている。このときの本質とは、普遍的なものであるというよりも、その人の実存に根差した生きられた経験の構造そのものである<sup>29</sup>。この考え方は、メルロ＝ポンティも同様である<sup>30</sup>。

#### 3.1.4 現象学は「どのように」明らかにする学問か

現象学はどのような段階を踏むことによって達成されるのか。その現象学的な思考の段階は、ウィリッグ（2001/2003）で簡潔にまとめられている。ウィリッグ（2001/2003）によれば、現象学的な思考は3つの段階から成る。「エポケー（epoche）」「現象学的還元（phenomenological reduction）」「想像的变化（imaginative variation）」である（p.72）。

まず、一つ目の段階は「エポケー」である。3.1.1 で見たように、現象学では、世界を「そのままのかたちで」捉えるために、「覆い」を取り払う態度が求められる。このような態度を「エポケー」と呼ぶ。なぜエポケーが必要なのかというと、「現象学的研究において問題となるのは、我々が研究したいと願う現象について、あまりにも少しのことしか知らないといったことではなく、知りすぎているということ」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.82）であるためである。そして、私たちが常識的に、あるいは経験から抱いている理解や推測、科学的知識などの先入見が作用することによって、私たちは「現象学的な問いの重要性をつかむようになるよりも前に、前もって現象の本質を解釈」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.82）できたような気になるためである。それでは、現象学的に見出されるべき本質までたどり着くことはできないのである。

このエポケーという態度は、現象学的な思考において欠かせないものであり、フッサール、ハイデガー、メルロ＝ポンティにおいて、さまざまに言及されている。例として、メルロ＝ポンティ（1945/1982）の記述を引用する。

われわれがどこまでも世界に対する関係であればこそ、この関係に気づく唯一の仕方は、この運動を保留し、それとの係わり合いを拒絶し、（中略）あるいはまた、その活動を停止する、ということなのである。常識と自然的態度の確実性を放棄せよ、というのではない。——この確実性は、むしろ逆に、つねに哲学の主題である——そうではなくて、それはまさにすべての思惟の前提なので、「当

<sup>29</sup> この場合の「本質」を具体的にどのように捉えるべきかについては、3.3.2 で詳述する。

<sup>30</sup> 「現象学とは、また、本質を実存のなかに戻し、人間と世界とを理解するには、それらの『事実性』から出発するほかはないと考える哲学でもある。」（メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.1）

りまえ」であり、気づかれないままに過ぎてしまう。それを呼びさまし、明瞭に現出させるために、われわれは、いつの間それを差し控えなくてはならない、ということなのだ。

(メルロ＝ポンティ, 1945/1982, p.12)

しかしながら、エポケーがどの程度実現可能なのかという点については、前項の「本質」の議論と同様、フッサールの立場に拠るかハイデガーの立場に拠るかで見解が異なる。フッサールの超越論的現象学にしたがうなら、自分のものの見方を超越することで、エポケーが完全に実現できる。一方、ハイデガーやメルロ＝ポンティのように実存主義的な現象学の立場に立てば、「エポケーを実行すべきではあるが、すべての暗黙の前提を本当にカッコ入れし、『神の視点』を得ることは決してできない」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.22) ことになる。このような立場では、エポケーというのは「自分の仮説を再び忘れるためにではなく、むしろその仮説をぎりぎりまで、いわばそれによってその浅薄な隠蔽された特徴をさらけだすよう、この知識をそれ自身に対峙させるところまで慎重にもちこたえようと、仮説と折り合いをつけるよう試みる」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.83) こととして捉えられる。つまり、先入見を排するのではなく、先入見をさらけ出し、対峙し、折り合いをつけることによってエポケーは可能になるのである<sup>31</sup>。

二つ目の段階は、「現象学的還元」である。エポケーという態度で以て、対象を現象学的に還元するのである。これはすなわち、対象を「そのままのかたちで」捉えるということである。現象学的還元をとおして、私たちは明らかにしようとしている現象の「形、大きさ、色や手触りのような物理的特徴に加え、現象に注目するときに私たちの意識に現れる思考や感情のような経験的特徴も記述する」(ウィリッグ, 2001/2003, p.72) ことになる。そのことによって、「何が」私に経験されているかということが明らかになる。

三つ目の段階は、「想像的变化」である。想像的变化の目的は、「現象に付随し、それなしにはその現象がありえないような条件を特定すること」(ウィリッグ, 2001/2003, p.72) であるとされる。つまり、「どのように」私に経験されているかという構造を明らかにし、記述することである。現象学的還元によって得られた特徴的記述と、想像的变化によって得られた構造的記述が統合されると、現象の本質が得られる (ウィリッグ, 2001/2003, p.72)。エポケーの段階と同じく、現象学的還元と創造的变化の段階によって得られた記述についても、フッサールの立場に拠るか、ハイデガーの立場に拠るかで異なるこ

---

<sup>31</sup> 本研究では、エポケーをこのような実存主義的な現象学の立場で捉えている。実際の分析でこのようなエポケーがどのように機能するかについて、5.2.1 で言及している。

とには注意しておきたい<sup>32</sup>。

ここで述べた現象学における思考の段階は、現象学的研究においても、分析の土台となるものである。次節では、本節で確認した現象学の考え方を踏まえて、現象学的研究とはどのような研究方法なのかについて見ていく。

## 3.2 現象学的研究とは

本研究では、現象学の考え方に手がかりを得た現象学的研究を用いる。現象学的研究は、「インタビューや参与観察のデータに、今まで知らなかった現象を探し出すこと」(村上, 2013, p.343)、それによって、「我々の日常の経験の本質や意味をより深く理解することを目的とする」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.28) 研究である。

本節では、まず、3.2.1 において、現象学的研究がどのように展開してきたかについて述べる。そして、3.2.2 で現象学的研究のバリエーションについて整理したうえで、3.2.3 で本研究における現象学的研究の立場を示す。

### 3.2.1 現象学的研究の展開

現象学を基盤にした研究は、1960～1970 年代ごろから、さまざまな学問分野へと持ち込まれて展開していった。

たとえば、1970 年代には、ジオルジ (1970/1981, 1971&1975/1985) やキーン (1975/1989)、Colaizzi (1978) などの現象学的心理学が盛んになっていった。いずれも、「客観性から出発するのではなく、個人の語りやふるまいをもとに、その個人の生活世界を記述していこうとする方向性」(能智, 2001, pp.24-25) を持っている点が特徴である。近年では、ラングドリッジ (2007/2016) が、新たな現象学的心理学の探求方法として、リクールの解釈学アプローチを土台にした批判的ナラティブ分析を提唱している。

社会学では、シュッツがウェーバーの理解社会学を現象学的に転回させることで、現象学的社会学の基礎を築いた (シュッツ, 1970/1980; シュッツ&ルックマン, 2003/2015)。現象学的社会学の考え方は、一方ではバーガーとルックマンに引き継がれて社会構成主義として発展し (バーガー&ルックマン, 1966/2003)、一方ではガーフィンケルによってエスノメソドロジーという方法論へと展開し (ガーフィ

---

<sup>32</sup> 「現象学は一方で、生きられた経験の生き抜かれているという質を記述することであり、他方で、生きられた経験が表現されているそのものの意味を記述することである。この二つのタイプの記述は幾分異なっている。前者は、生活世界をそれが生きられているままに直接的に記述するものであるが、後者は、シンボル形式によって表現された生活世界を媒介的に (あるいは間接的に) 記述する。」(ヴァン＝マーネン 1997/2011, p.51)

ンケル, 1964/1995, 1967/1987)、会話分析へとつながっていった。

教育学の分野では、ヴァン＝マーネンが有名である（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, 2002/2003）。ヴァン＝マーネンの依拠する現象学は、解釈学的現象学と呼ばれ<sup>33</sup>、ハイデガーの現象学に強い影響を受けているものである。日本では、中田（1993, 2008）が、主に小学校の授業を観察し、フッサール、サルトル、ハイデガー、メルロ＝ポンティ、ブーバーなど多様な思想を手がかりにした分析を行っている。また、木下（2017）は、ハイデガーの雰囲気論をもとに、小学校において雰囲気が言葉になる経験を捉えている。

そして、特に現象学的研究の受容が顕著なのは、看護学の分野である。松葉・西村編（2014）によれば、1970年代に既に看護学の学術雑誌に「現象学」という言葉が登場していたという。1970年代は、看護技術の科学化に伴い、その専門性が固定的に捉えられようとしている時代であった（佐藤・西村編 2014）。しかし、そのことによって、看護師の日々の経験や個々の実感が捨象されてしまうことへの懸念があった。また、患者の身体の不調が検査データに基づいて医学的に診断されるようになったことは、患者の経験や身体感覚が「主観」「医者ではない人間の感覚」として退けられることにもつながりかねず、患者に寄り添うケアが実現されないのではないかという問題意識もあった。そこで、科学的・医学的な観点ではこぼれ落ちてしまうような看護師や患者の経験を掬い取るために、そのための思想として、現象学が取り入れられたのである。ベナー&ルーベル（1989/1999）における以下の記述は、その重要性を端的に示している。

看護婦は人の生き抜く体験としての健康と病気、成長と喪失に関わるのであるから、看護婦にとって病気と疾患ははっきり区別される。疾患（disease）が細胞・組織・器官レベルでの失調の現れであるのに対し、病気（illness）は能力の喪失や機能障害をめぐる人間独自の体験である。看護婦は公式の看護記録や個人的な看護ノートをとる中で、患者が自分の病気について語る言葉に注意深く耳を傾ける。患者が症状にどのように気づいているか、またその症状によって患者にどのような支障が生じているかを理解するにつれて、看護婦は症状に対する患者の受けとめ方をつかんでおくことが適切な看護と治療に不可欠であることを知る。

（ベナー&ルーベル, 1989/1999, p.ix より引用）

現象学的看護研究の研究者として特に有名なのは、先にも挙げたベナーである（ベナー&ルーベル, 1989/1999; Benner, 1994）。日本では、池川（1991）や西村ユミの一連の現象学的研究（西村, 2001, 2014,

---

<sup>33</sup> 解釈学的現象学の詳細については、次項で述べる。

2016) が知られている。特に西村ユミは、メルロ＝ポンティの身体論を手がかりにした現象学的分析を展開し、日本における「質的研究としての現象学的研究」の確立に貢献した一人であると言える。現象学者の村上靖彦も、西村ユミの影響を受けるかたちで<sup>34</sup>現象学的研究を用いた看護師の語りの分析を展開しており（村上, 2013, 2016a, 2018）、同じく現象学者である榊原哲也、松葉祥一、家高洋らを中心に、現象学的研究の方法についての議論を深めている<sup>35</sup>（榊原, 2011; 松葉, 2011; 家高, 2011; 村上, 2013）。

### 3.2.2 現象学的研究のバリエーション

前節で見たように、現象学は複数の方向に展開してきた。そのため、現象学的研究も、どの現象学に軸足を置くかという点でバリエーションが存在する。

たとえば、ラングドリッジ（2007/2016）は、現象学的研究へのアプローチ方法を大きく「記述的現象学」「解釈的現象学的分析（IPA）／解釈学的現象学／鑄型分析（TA）」「批判的ナラティブ分析（CNA）」の3つに分類している。

記述的現象学は、「フッサール哲学への忠誠を保っており、エポケーと現象学的還元を通じて本質を探究する」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.146）ものであり、フッサールの現象学を基盤に成立したものである。記述的現象学に基づく研究として有名なものにはジオルジ（1970/1981, 1971&1975/1985）がある。テキストが体系的に意味単位へとコード化され、個別の意味から、より一般的な意味へと移行していく点が特徴である。

解釈的現象学的分析（IPA）、解釈学的現象学、鑄型分析（TA）は、いわゆる「解釈派」の現象学、すなわちハイデガーやガダマーの現象学に強く影響を受けたアプローチである。「本質や意味は誰もが共有可能な形で記述することができる」と考える記述的現象学に対し、解釈派は「本質や意味の記述には解釈が不可欠である」と考えている（Rapport, 2005, p.130）。この「解釈が不可欠」の意味するところは、まず、研究協力者の経験を「研究協力者がどのように解釈しているか」を詳細に探究するということに由来する。それに加えて、その解釈を「研究者（分析者）がどのように解釈しているか」という点も意識することで研究者の視点も分析に組み込んでいるということも言える。その意味で、研究協力者の目と研究者（分析者）の目、二重の解釈がなされていることに自覚的な分析方法であると言える（Smith & Osborn, 2003）。解釈的現象学的分析（interpretative phenomenological analysis, IPA）は、認知心理学とディスコース心理学の架橋を目的としている（Smith, 1996）<sup>36</sup>もので、「人々がある経験をどのよ

<sup>34</sup> 村上（2011）において「とくに西村さん自身の研究と分析技法に強い影響を受けている」（p.296）と述べている。

<sup>35</sup> 分析の方法については5.2に詳述しているが、本研究の分析の視点の多くは、西村ユミと村上靖彦の現象学的研究から学んでいる。

<sup>36</sup> ただし、ラングドリッジ自身は、現象学に認知を持ち込んでいるという点で、IPAに否定的であり、「私が望むのは、

うに受け止めるのか、あるいはむしろ、どのような経験が人々にとって意味あるものになるのか」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.149) に焦点が当たる。解釈学的現象学では、ガダマーの思想に倣い、解釈を「研究参加者と研究者の地平が、インタビューの言語を通じて融合する」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.171) ことであると捉える<sup>37</sup>。そのため、解釈学的現象学においても、分析者の解釈をとおして経験の構造を取り出し、その意味を記述することが目的となる。有名な研究としては、ヴァン＝マーネン (1997/2011) が挙げられる。鋳型分析 (template analysis, TA) は、解釈的現象学的分析 (IPA) に類似した分析を行うが、「IPA がつねに帰納的で、データに根ざしつつテキストから現れてくるテーマを扱うのに対し、TA ではデータを検討する方法としてあらかじめ選択したコードを使ってもよく、実際しばしばそうするという点」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.175) において相違がみられる。

批判的ナラティブ分析 (critical narrative analysis, CNA) は、リクールの「懐疑の解釈学」(リクール, 1970/2005) に基づいてラングドリッジ自身が開発した手法である。リクールは、人間の実存に基づいて理解 (了解) が成立すると考えたガダマーの解釈学 (詳細は 4.3.1 を参照) を取り入れつつも、人間の実存に懐疑の目を向け、批判することの必要性を主張した。人間は、自覚の有無に関係なく、政治的であり、イデオロギー的であるためである。そして、こうした社会、文化、政治、イデオロギーは、語り手がナラティブを構成するということに強く影響を与えるとリクールは考えている。このようなリクールの思想を踏まえた CNA は、インタビューデータを明確にナラティブと捉え、社会文化的文脈との関連から批判的に分析を行う点が特徴である。

ラングドリッジ (2007/2016) の分類と同様の視点で、榊原 (2017) は、現象学的研究を二つの系統に分類している。一つは、「フッサールの現象学的認識論の精神を受け継いだもの」(p.17) である。これは、ラングドリッジ (2007/2016) の言う「記述的現象学」に分類される一群であろう。もう一つは「ハイデガーやメルロ＝ポンティの現象学的存在論の知見に依拠するもの」(p.17) である。ラングドリッジ (2007/2016) で言うところの解釈的現象学的分析 (IPA)、解釈学的現象学、鋳型分析 (TA)、批判的ナラティブ分析 (CNA) がこちらの分類に当てはまる。

### 3.2.3 本研究における現象学的研究

前節での分類を踏まえ、本節では、本研究における現象学的研究の立場を述べる。

本研究は、ハイデガーの解釈学的な思想、すなわち「あらゆる記述は解釈であり、そのため、記述を

---

IPA は認知に関係するとの主張をそぎ落とし、その方法を解釈学的現象学の一形態として明確かつきっぱりと位置づけること、後期フッサール、ハイデガー、ガダマーの哲学に根づかせることである」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.150) と述べている。

<sup>37</sup> ガダマーの思想については、4.3.1 で詳述する。



生み出す人間の解釈枠組みに汚されていない、純粋な記述であるような何かにたどり着く方法はない」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.222) という考えに基づいており、また、インタビューにおける経験の現れについては、ガダマーの「個人によってとか個人に対してではなく、むしろ人びとの間で経験が生じるのであり、その経験が語りにおいて露わになるのは、会話においてである」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.226) という間主観的な理解を支持している。その意味で、本研究をラングドリッジ(2007/2016) の分類に位置づけようとするなら、ヴァン＝マーネンをはじめとする解釈学的現象学の立場に最も親和性が高いと思われる。ヴァン＝マーネン(1997/2011) は、自身の研究上の立ち位置を「現象学であるというのは、その意味を掘り起こすことで生きられた経験を豊かにしようと試みる、生きられた経験(現象)の記述的研究であるからである。そして、解釈学であるというのは、生きられた経験に具体化された意味を確定しようと試みる、生きられた経験の表現と対象化されたもの(テキスト)の解釈的研究であるからである」(p.70) と述べており、本研究の立場も、このヴァン＝マーネン(1997/2011) に倣う。そのため、本研究も「解釈学的現象学」の系譜に位置づけられるものと考えている。

ただし、「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) ものであるため、分析に先立って「この立場に拠って立つ」とすることはしない。ラングドリッジ(2007/2016) でも指摘されるように、解釈学的現象学は「単一の方法ではなく一群の方法」(p.151) なのであるから、あくまで事象に応じるかたちで分析を進める<sup>38</sup>。

また、解釈学的現象学に完全に則とするなら、分析において、社会文化的な側面には十分な関心が払われなくなってしまう。しかし、日本語教師の実践を分析するにあたって、日本語教師を取り巻く社会文化的文脈を捨象してしまうことは、有益ではないと考える。そうすることは、現象学的研究に「探求する対象が埋め込まれている社会文化的条件に十分な注意を払っておらず、政治的にナイーブだ、という至極まっとうな批判」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.229) をもたらすであろう。そのため、本研究においては、批判的ナラティブ分析の観点も取り入れ<sup>39</sup>、必要に応じて社会文化的文脈も考慮に入れた記述を目指す<sup>40</sup>。

---

<sup>38</sup> 具体的な分析の指針については、5.2.1 を参照されたい。

<sup>39</sup> 榊原(2017) は現象学的研究の分類は択一的なものではなく、「最終的には相補的であるべきもの」(p.18) だと述べている。

<sup>40</sup> たとえば、第6章の分析では、星野さんが「有期雇用の非常勤講師であるということ」がどのように実践に影響を与えるかという点についても記述した。

### 3.3 現象学的研究をめぐる問い

現象学的研究においてよく言及される問いに、以下のようなものがある。

- (1) 語りを現象学的に分析することで本当に生きられた経験を明らかにできるのか？
- (2) 現象学的研究によって明らかになった「本質」は普遍性を持つのか？
- (3) 現象学的研究は、他の質的研究法と何が違うのか？

本節では、これらの三つの問いに対して、本研究における答え<sup>41</sup>を示す。

#### 3.3.1 語りをとおして生きられた経験へと接近する

「語りを現象学的に分析することで本当に生きられた経験を明らかにできるのか？」という問いは、まっとうなものであると言える。なぜなら、ヴァン＝マーネン（1997/2011）の端的な表現を借りれば、現象学的研究の課題は「生きられたままの経験により直接的に触れることを達成すること」（p.128）からである。しかしながら、実は、生きられた経験に真の意味で直接触れることは、それを経験した本人にも不可能である。それは、「人は経験を生きているそのときに、生きられている経験を反省することはできない。たとえば、怒りにふるえているときに自らの怒りを反省しようとするれば、その怒りがすでに変化したり消えてしまったりしている」（ヴァン＝マーネン、1997/2011, p.30）からである。ということは、生きられた経験を捉えるという行為は、原理的に遡及的でしかありえないということになる<sup>42</sup>。そして、その遡及的に得られたものは、既に生きられた経験とは決して同じではないということになる。語りによって得られた経験は、「経験の変形」（ヴァン＝マーネン、1997/2011, p.90）なのである。

では、いかにして語りから生きられた経験に接近することが可能になるのか。以下、経験を「語る」という行為について、経験を「書く」という行為との対比から論じる。

経験を「語る」という行為は、経験を「書く」という行為とは異なり、「即興的」（村上、2013, p.348）である<sup>43</sup>。即興的であるがゆえに、語りは意識を超えた構造を持つ。経験とは、複数の文脈において生起

<sup>41</sup> 現象学的研究にはバリエーションがあるため、そのなかのどの立場に立脚するかによって、これらの問いに対する答えは少しずつ異なってくる。本節で言及するのは、あくまで「本研究における」答えである。

<sup>42</sup> アーレント（1978/1994）も「どんな思考も厳密には、後になってからの思考」（p.92）であることを指摘している。ただし、私たちは、他者の思考については生き生きとした現在において捉えることが可能であるという指摘もある。以下は、シュッツ（1970/1980）からの引用である。

私は他者の思考の流れ、つまり、生き生きとした現在における他者の主観性をとらえることができるのに対して、私自身の自己は反省によってその過去の姿をとらえることができるだけである。（中略）われわれは、他者の思考と行為は生き生きとした現在において経験することができるのに対して、自己の思考と行為は反省によって過去のものとしてとらえることができるだけであることから、自己の意識の流れについてよりも、私は他者について、他者は私について、よく知っているといえる。（pp.151-152）

<sup>43</sup> そのほかに、「書く」とは異なる「語る」という行為の特徴として、語り手と聞き手の相互構成的な側面が挙げられる。その点については、5.1.3において詳述した。

する、きわめて複雑な現象である。それを「書く」場合には、経験の十分な反省と意識的な構造化が可能になる。一方で、それを「語る」場合には、「それをすぐさま語らなければいけないという圧力」(村上, 2013, p.348)が生じる。この圧力が、複数の文脈の無意識的な構造化を要請することになる。また、経験を「語る」という行為は、不可逆的である。そのため、言い直しや前後の矛盾、言いよどみなど、経験を「書く」ときには現れない痕跡<sup>44</sup>が多く残ることになる。こうした痕跡も含めた語りのすべてが、語り手の意識を超えたところで構造をなしていく。そこに現象は生起する。「そもそも現象そのものは眼に見えないものであり、たとえば状況について語られた言葉の行間に浮かび上がる」(村上, 2016a, p.222)のである。

このように、「語る」という行為によって生起した語りは、語り手の意識を超えた構造を持つ。そして、それこそが生きられた経験へと接近する手がかりとなる。現象学的な視点は、この構造をとおして生きられた経験を見出すのである。

### 3.3.2 現象学的研究における「本質」

3.1.3 で見たとおり、現象学における「本質」は、フッサールの捉えるか、そうではなくハイデガーやメルロ＝ポンティの観点に立って捉えるかによって、その意味するところは変わってくる。その点は、現象学的研究における「本質」を考えるうえでも同様である。本研究において捉える「本質」は後者の観点に拠るが、その際の「本質」というものをどのように説明すればよいのだろうか。その説明のために、ヴァン＝マーネン(1997/2011)の「現象学はそもそも、個別性(具体性、差異、独自なものに関心を向けていること)と普遍性(本質的なもの、差異を差異たらしめているものに関心を向けていること)の二律背反を、個人的な仕方で媒介することにその意味を有している」(p.48)という指摘をもとに考えてみたい<sup>45</sup>。

まず、個別性について考えてみる。村上(2013)は、「たった一人の経験、たった一回の出来事にも意味が宿り、たとえその出来事が繰り返されることのない特異なものであっても、あるいはそれだからこそ、複数のデータを混ぜて平均値をとってしまっては失われてしまう意味が隠れている」(p.344)とし、

<sup>44</sup> 村上(2013)はこれを「ノイズ」と呼び、現象学的な分析における手がかりとした。詳細は5.2.1を参照。

<sup>45</sup> もし「本質」をフッサールの(前者の観点で)捉えて現象学的研究を行うとすれば、それは記述的現象学に近い立ち位置となる。そして、探求する「本質」は、以下の山竹(2015)のように共通概念として説明されるだろう。記述的現象学において、個別の経験は、「共通性」の名の下に、普遍性を獲得することになるのである。本研究は、このような立場には拠らない。

同じ人間である限り、たとえ文化や状況が異なっていたとしても、一定の共通性は存在します。たとえば、「不安」「欲望」「死」「病気」「友情」「恋愛」「嫉妬」「悲しみ」などの概念は、多少のズレはあるにしても、ほぼ文化や時代背景を超えた共通の意味を求めることができるのです。無論、それを考察する過程において、個々の事例を文脈に沿って研究することは必要でしょう。しかし、そこからさらに、誰もが納得するような本質へ向かうことが必要ではないでしょうか。(山竹, 2015, p.83)

「事例をたくさん集めて一般化したときには抜け落ちてしまうであろう、偶然の出来事の細部を探ることが現象学の特技」(p.344)であると述べている。一人の経験が、たった一回の出来事がどのように意味づけられているのかを明らかにする現象学的研究は、間違いなく個別性を重視する視点を持っていると言えるだろう。

一方で、現象学的研究は、その個別性のなかに普遍性を見出す。個別的な経験のなかに構造を見出すという現象学的研究の手続きが、そのまま「個別性のなかに普遍性を見出す」ことに重なるためである。

「もともとは個別的な経験なのだが、構造としてとらえられたデータは、可能性としては他の人とも共有しうるような普遍性を手にすることになる」(村上, 2013, p.360) のである。

この「普遍性」ということの意味について、もう少し追及してみたい。先ほどの村上(2013)に基づくなら、ここで言われる「普遍性」とは、他者との共有可能性のことを指すと考えられる。これと同様のことを、西村(2017)は「了解可能」という言葉を用いて説明している。西村(2017)によれば、「そもそも私の経験は間主観的に生成しており、その意味で、他者にも開かれており、了解可能となる」(p.42)ものである。このような経験の共有可能性、了解可能性が意味するのは、どういうことだろうか。

それは、村上(2016a)の言う「触発力」<sup>46</sup>(p.227)ではないかと思われる。村上(2016a)は、個別の経験について、固有の文脈においてそれぞれのディテールが描かれることによって、「再現性がないかもしれないが、リアルな現象であることには変わりがなく、布置のなかで位置づけられるがゆえに意味を持ち、読者を触発する」(p.226)と述べている。経験が個別的で、固有の文脈を持っていて、ディテールが豊富であるからこそ、そこから見出される構造は、読み手を触発する「触発力」を持つのである。そうだとすれば、村上(2016a)が言うとおりの、「ここで問われているのは(共通項や、典型的な事象という意味での)普遍性ではない。そうではなく、触発するかどうか、意味を持つかどうかということ」(p.228)なのだろう<sup>47</sup>。

以上の議論をまとめると、本研究における「本質」とは、固有の文脈を持った個別の事例から見出される構造であり、その「本質」は、読み手を触発し、経験の共有を可能にするという意味で普遍性を獲得するということになる。

### 3.3.3 現象学的研究と他の質的研究法との異同

現象学的研究と他の質的研究との違いを、以下、四点述べる。

---

<sup>46</sup> この考え方は、本研究の理論的基盤という意味においても重要である。詳細は、4.3.2を参照されたい。

<sup>47</sup> 村上(2016a)のこの指摘に従えば、「普遍性」という言葉は適切ではないことになる。実際に、村上(2016a)では、「この〈触発する構造〉のことを、私は『真理』と呼ぶことを提案したい」(p.228)としたうえで、「むしろそれぞれの経験はその特異性ゆえに触発力を持ち得るのだから、真理は普遍と対立するとさえ言える」(p.228)と言明している。

まず、現象学的研究は、帰納的な見方をしない。現象学的研究における個別と普遍の関係を、前項で見たように理解するかぎり、現象学的研究によって見出されるものは、「帰納的に、経験的に引き出されたものではない」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.46）ことになる。その意味で、現象学的研究のアプローチは、グラウンデッド・セオリー・アプローチ（GTA）の方向性とは異なると言える。GTAは、「複数の人から収集したインタビューデータを混ぜながら、断片化して文脈をそぎ落として共通項を抽出することで、議論を一般化する」（松葉・西村編, 2014, p.14）ものであり、そうした一般化は、各人の経験の個別性を捨象する方向へと向かうものだからである。

次に、現象学的研究は、客観的事実を扱わない。それは、事例研究やエスノグラフィーのような「事柄の現にある状態や、現在あるいは過去におけるある文化について正確に記述する」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.47）ことを目的とした研究とは異なるということを意味する。

さらに、現象学的研究は、前意識的な段階の経験を明らかにする。本研究のように語りから経験の構造を明らかにするような研究デザインの場合<sup>48</sup>、現象学的研究は、GTA やナラティブ・アプローチ、あるいは複線経路等至性アプローチ（TEA）に近いと言える<sup>49</sup>。しかし、明確に異なるのは、現象学的研究が特に「体験（意味経験）を成り立たせている構造やその発生といった、日常はそれと気づくことのない経験の深層にまで遡っていき、現象学という哲学の知見と方法論に基づきつつ、これを解明しようとする」（榊原, 2017, p.8）点である。意識される前の段階の経験の構造を示す、というのは、現象学的な視点があってはじめて可能になるものである。

最後に、現象学的分析は、コーディング分析や分類、カテゴリー化などのような明確な分析の手続きを持たない。それは、「最初から研究対象がどういうものかはっきりしているわけではないので、どのような方法が適しているのかは研究を始めてみないとわからない」（松葉・西村編, 2014, p.4）ためである。その意味で、内容分析のような「あらかじめテキストから知りたいと思っているものを指定しておく」（ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.56）タイプの研究とは異なる。

以上、本章では、現象学的研究という研究法の展開と、その基盤となる現象学という哲学について確認した。まず、第1節において、現象学では、フッサール、ハイデガー、メルロ＝ポンティといった哲学者によって少しずつ（しかしながら本質的な点において）異なる思想が展開されていることを整理し

---

<sup>48</sup> 現象学的研究では、参与観察によって得たデータやフィールドワークによるフィールドノートなども分析の対象となることが多い。

<sup>49</sup> 山竹（2015）は、「現代哲学と現象学的な人間研究は、どちらも普遍性批判という点で意見が一致しています。このため、現象学的な人間研究、あるいは現象学的方法による質的研究は、ポストモダン思想を背景としたナラティブ論的な質的研究とも対立せず、むしろかなり共通した見解をもっている」（p.85）と指摘している。

て示した。第 2 節では、現象学的研究がさまざまな学問との関連のなかで展開されてきたことを確認し、現象学のバリエーションに基づいた研究法の違いをまとめた。そのうえで、本研究がどの現象学的研究に依拠するかということを提示した。第 3 節では、現象学的研究をめぐる三つの問いを立て、それぞれに本研究における答えを与えた。これらの記述によって、本研究の方法論的な側面を明確に記述することができた。次章では、理論的な側面からの足場づくりを行っていく。

## 第4章 研究の枠組み

本章では、本研究の枠組みについて述べる。

そのために、第1節から第3節までを通じて、本研究が依拠する理論的枠組みについて説明する。本研究の理論的枠組みは大きく三つある。まず、第1節で、一つ目の枠組みとなる、ショーンの「行為の中の省察」と「省察的实践」という考えについて整理する。次に、第2節において、二つ目の枠組みとなる、コルトハーヘンの「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」を紹介し、それらのモデルと現象学的研究の関連について述べる。そして、第3節では、三つ目の枠組みとなる「実践の記述を読むという経験の意味づけ」について、ガダマーの思想を中心に述べ、現象学的研究が想定する読み手へのインパクトにも言及する。

続いて、第1節から第3節で示した理論的枠組みに基づいて、第4節では、本研究の射程を述べる。最後に、第5節で、リサーチクエスションを示す。

### 4.1 理論的枠組み(1): ショーンの「行為の中の省察」と「省察的实践」

省察 (reflection)<sup>1</sup>という概念は、元をただせばデューイ<sup>2</sup> (1910/1955) に遡る。デューイ (1910/1955) は、「本書において考察の対象とする優秀な思考態度は反省的 reflective な思考作用である」(pp.3-4) と述べたうえで、「反省的思考態度は精神の内部に思考の問題を見だし、この問題を重視し、この問題を連続的に思考するものである」(p.4) と指摘した。そして、反省的思考があったからこそ、コロンブスはそれまでの学説とは異なる方法によってアメリカ大陸に到達したのだとして、反省的思考には探求的な要素があることを主張した<sup>3</sup>。この指摘には、あらかじめ用意された知識体系を習得させるとする伝統的教育観を批判的に捉えるデューイの進歩主義的教育観が窺える。

その後、この概念はArgyris & Schön (1974; 1978) によって広がりを見せ、そしてショーン (1983/2007) において一つの完成を見た。本節では、ショーン (1983/2007) の議論を中心にして、「行為の中の省察」と「省察的实践」という概念について整理する。

---

<sup>1</sup> reflection の訳語には反省、振り返り、内省、省察などの訳語が充てられる。本稿では、ショーン (1983/2007) に倣い、「省察」を採用する。ただし、先行研究として文献を直接引用する際には、文献内で用いられている訳語をそのまま用いる。ショーン (1983/2007) において「省察」が訳語として採用された理由については、訳注 (p. v) を参照のこと。

<sup>2</sup> デューイ (1910/1955) の訳出では、Dewey は「デュウイー」と記され、文章全体には旧仮名遣いが用いられている。本稿では、Dewey については一般的に使われることが多い「デューイ」という綴りで統一した。また、以降のデューイ (1910/1955) の引用は、すべて現在仮名遣いに直していることを断っておく。

<sup>3</sup> 反省的思考は「何らかの信念を、或いは想定せられた知識の形式を、その信念もしくは知識の形式を支持する根拠に照らして積極的に、不撓不屈の態度で、注意ぶかく考察すること、かくの如き信念および知識の形式が更に志向する諸結論を勇敢綿密に考察すること」(デューイ, 1910/1955, p.9) である。

#### 4.1.1 行為の中の省察

ショーン（1983/2007）が省察という概念を持ち出した背景には、プロフェッショナル（専門職）に対する信頼が揺らぎ始めたことがある。1970年代の知識産業の発展に伴い、社会の変化が大きくなる中で、プロフェッショナルの「変化に対する理解の遅れ」（p.8）が指摘されるようになった。それまで、プロフェッショナルは、ある特定の技術を持つことによってその正当性を保ってきたのである（技術的合理性<sup>4</sup>）が、そうした「正統性」は固定的なものであり、社会の変化に柔軟に対応するという意味での「適切性」とは相性が悪いものであった（プロフェッショナルのジレンマ<sup>5</sup>）。プロフェッショナルが、「学んだことのない仕事や、『教えられたことや教科書の枠にはもはや当てはまらない隙間』の仕事をおこなうように要求」（p.14）され、『予測できない状況に適合する』という課題を突きつけられ」（p.14）たのである。こうして、時代の変化とともに、技術的合理性とは異なる枠組みにおいてプロフェッショナルの専門性を捉える必要性が生じてきた。

そこで、新たな専門性の枠組みとしてショーン（1983/2007）が提示したのが省察であった。ショーン（1983/2007）は、「日常生活での行為は、意識しないまま自然に生じる、直感的な行動である」（p.50）ことから、知の形成は暗黙的に存在すること、すなわち「行為の〈中（in）〉にある」（p.50）ことを指摘した。そして、「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。行為の中の省察の対象となるのは、「行為の結果であり、行為それ自体であり、行為の中にある暗黙的で直感的な知であり、それらが相互に作用しあったもの」（pp.57-58）である。

このような「行為の中の省察」は、まさに予測できない状況において行われる。「直感的で無意識的な行為が、予測しうる結果しか生みだしていない場合には、私たちはさらにそれについて考えようとはしない。しかし、直感的な行為から驚き、喜び、希望が生まれ、予期しなかったことが発生すると、私たちは行為の中の省察によってその事態に対応する」（p.57）ためである。つまり、予測できない、変化を伴うような状況に直面したときに、「行為の中の省察」を適切に行い、その変化に適応していくことこそがプロフェッショナルの専門性であると捉え直したのである。

---

<sup>4</sup> 「技術的合理性（Technical Rationality）」（ショーン, 1983/2007, p.21）は、実証主義に基づく科学と技術によって基礎づけられるものである。

<sup>5</sup> 「プロフェッショナルの中には、不確実性、複雑性、不安定性、独自性、価値観の衝突により、専門的多面性（professional pluralism）の発生が促された結果、プロフェッショナルの仕事についての競合する意見、たとえば、プロフェッショナルの役割やプロフェッショナルの中心的な価値、関連性のある知識と技術について対立するイメージがあると言われるようになった。」（ショーン, 1983/2007, p.16）



また、「行為の中の省察」だけでなく、「行為〈についての (on)〉省察」(p.56) がなされることもある。それは、たとえば、「実践が終わったあとの比較的静かな時間に、自分に取り組んだプロジェクトについて、過ごしてきた状況について思いをめぐらし、事例を扱ったときにどのように理解していたのかを探究する」(p.64) ようなものである。

#### 4.1.2 省察的实践

「行為の中の省察」をプロフェッショナルの実践に接続するために、ショーン (1983/2007) は「実践の中の省察 (reflecting-in-practice)」という考え方も示した。ここでいう「実践」とは、「一定の範囲におけるプロフェッショナル的な状況における活動」(p.62) であり、また、その「活動への準備」(p.62) でもある。そして、ショーン (1983/2007) によれば、「実践者は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。実践者は実験をおこない、この実験を通して、現象についての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) という。「実践者は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) のである。このような省察と実践を結びつける行為を、「省察的实践」と呼ぶ。

ここまで、ショーン (1983/2007) によって提唱された「行為の中の省察」と「省察的实践」について概観した。第 2 章でもすでに見たように、この省察的实践のプロセスは教師研究にも取り入れられており、教師の専門性や学びを捉えるうえでの重要な鍵概念となっている。次節では、省察の概念を教師研究に受容した例の一つであるコルトハーヘンの「ALACT モデル」と「学びの 3 段階モデル」について述べる。

#### 4.2 理論的枠組み (2): コルトハーヘンの「ALACT モデル」と「学びの 3 段階モデル」

コルトハーヘンは、教師教育学<sup>6</sup>の研究者である。教師教育の実践のなかで、教師の省察と学びに関するモデルとして、「ALACT モデル<sup>7</sup>」と「学びの 3 段階モデル」(コルトハーヘン, 2001/2010) を提示した。本節では、この二つのモデルについて概観したのち、これらのモデルに基づく考え方や現象学的研究の関連について、村井 (2015) を踏まえてまとめる。

---

<sup>6</sup> コルトハーヘン (2001/2010) では、「教師教育学とは、教員養成・教員研修・教師教育者の専門性開発をさす言葉」(p. iv) と定義されている。

<sup>7</sup> ALACT モデルという名前で示されたのはコルトハーヘン (2001/2010) においてであるが、その原型となる五つの局面については、Korthagen (1985) においてすでに言及されている。

#### 4.2.1 ALACT モデル

コルトハーヘン（2001/2010）によれば、「経験による学びの理想的なプロセスとは、行為と省察が代わる代わる行われるものである」（p.53）。そして、このような行為と省察が代わる代わる行われる学びのプロセスを五つの局面に分けて示したのが、ALACT モデルである（図5）。

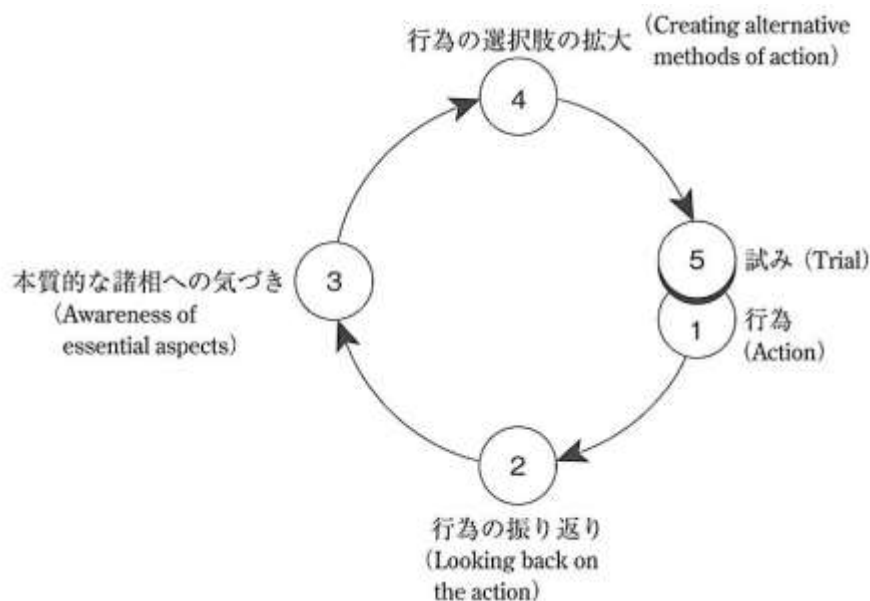


図5：ALACT モデル（コルトハーヘン, 2001/2010, p.54 より引用）

五つの局面は、「行為（Act）」「行為の振り返り（Looking back on the action）」「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」「試み（Trial）」から成る（「ALACT」はこれらの頭文字を取ったものである）。試みは、新しい行為につながり、そこから新たな循環が始まる。こうした ALACT の循環のなかで教師は成長していくのであり、その意味で、このモデルは「らせん構造」（p.119）を持つと言える。ALACT モデルのように具体的な授業場面での行為を出発点とし、そこから帰納的に学びを構築していく教師教育の方法を、コルトハーヘンはリアリスティック・アプローチと呼び、広く実践している。そして、「省察を促すことの最終的な目標は、教師が ALACT モデルのサイクルを自律的にたどれるようになること」（p.116）であるとしている。

この ALACT モデルにおける五つの局面を、初めに述べた「行為と省察が代わる代わる行われる」という点から考えてみると、五つの局面のうち、どれが行為にあたり、どれが省察にあたるのかという疑

間が生じる。コルトハーヘン（2001/2010）は、Carkhuff（1969）の二つの分類<sup>8</sup>を踏まえ、五つの局面の分類を試みている（p.119）。それによると、教師から外的方向に向かう局面、すなわち行為は、第 1 局面の「行為（Act）」と、次のサイクルの第 1 局面になりうる第 5 局面「試み（Trial）」が該当する。そして、教師の内的方向に向かう局面、すなわち省察は、第 2 局面の「行為の振り返り（Looking back on the action）」と、第 3 局面の「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」が該当する。そして、第 4 局面である「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」は、行為に至る土台として位置づけられている。コルトハーヘン（2001/201）は、この第 4 局面について、「焦点は未来の行為に移っていることから、この第 4 局面でなされるのは、省察というよりも予期といえそう」（p.119）だと述べている。

ALACT モデルは、行為と省察を含む学びのプロセスを段階的に捉えた点で明快だが、その各段階の内実、特に省察の局面である「行為の振り返り（Looking back on the action）」と「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」において、具体的に何が起こっているのかということはやや分かりにくい。その点を説明しているのが、次項で取り上げる「学びの 3 段階モデル」である。

#### 4.2.2 学びの 3 段階モデル

コルトハーヘン（2001/2010）は、Van Hiele（1986）の数学的思考の段階モデルを参考に、以下のような「学びの 3 段階モデル」を提示した（図 6）。

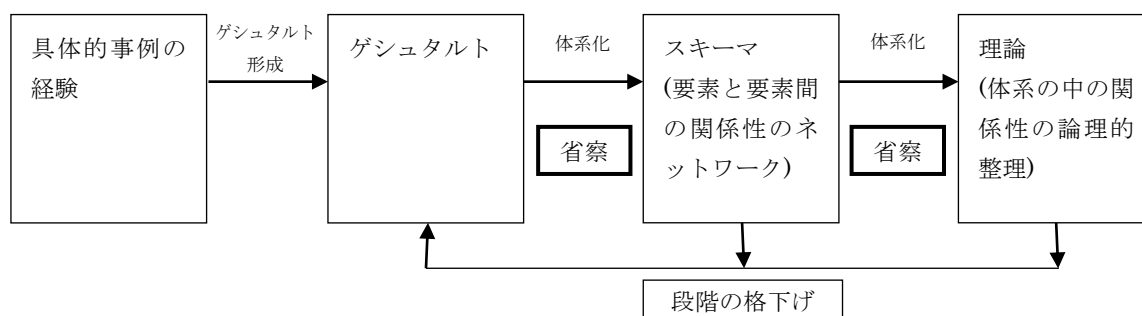


図 6：学びの 3 段階モデル（コルトハーヘン 2001/2010 をもとに筆者が一部修正<sup>9</sup>）

<sup>8</sup> Carkhuff（1969）は、援助のプロセスを「外的方向へ向かう局面」と「内的方向へ向かう局面」に分類した。前者が「行為」に該当し、後者が「省察」に該当する。

<sup>9</sup> 参照したコルトハーヘン（2001/2010）の図では、四つの枠には左から順に「具体的事例の経験」「ゲシュタルト」「体系」「理論」と書かれているが、文章中の図の説明を見るかぎり、左から三つ目の枠には「スキーマ」が入るのが妥当であると思われるため、本稿ではそのように記載した。

コルトハーヘン（2001/2010）は、「感情、ロール・モデル、価値観などはすべて、無意識的に、あるいは部分的に意識的な仕方、今ここの教室での場面における行動を形作っている可能性がある」（p.51）と述べ、無意識的に行動をつくり出すものが担う役割を重視した。そして、この無意識的に行動をつくり出す「個人がもつニーズ、関心、価値観、意味づけ、好み、感情、行動の傾向を集合体として、ひとつの分離することの出来ない全体に統一する事柄」（p.51）のことを「ゲシュタルト」と呼んだのである。このゲシュタルトは、幼少期から受けてきた授業、重要な他者との出会い、教育実習などのさまざまな経験をとおして形成されていくものである。

一度ある状況下で形成されたゲシュタルトは、それ以降、同様の状況に遭遇したときに惹き起こされやすくなる。無意識的であることが多いゲシュタルトは、無意識的であるがゆえに、「瞬間的な教師の行動」（p.197）を惹き起こすとコルトハーヘンは言う。それはつまり、「行為の中の省察」（ショーン、1983/2007）が起きているということである<sup>10</sup>。

日常の実践においては、通常ゲシュタルトのままでも問題になることはない<sup>11</sup>が、時には、ゲシュタルトについて省察し、言語化しなければならないときがある。コルトハーヘン（2001/2010）は、そのような例として、「たとえば、教師が自身の活動とその理由を説明したいと思った場合、あるいは、教師が自身の考え方を他人のものと比較しようとする場合」（p.197）を挙げている。このような場合をとおして、教師が自身のゲシュタルトについて改めて考え直すと、「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。

こうして得られたスキーマに、さらに「論理を確立し、その論理構造を明確にする必要性」（p.205）があり、論理構造が言語化できるまでに至ると、そのスキーマは「理論」化されたと言える。論理構造を言語化するための理論化のプロセスもまた、省察によって可能になる。その原理はゲシュタルトのスキーマ化と同様である。ただし、コルトハーヘン（2001/2010）は、スキーマの理論化の段階まで必要になるのは、「ある分野の専門家になりたいとか、何か重要な疑問についてより確信をもちたいという特別な望みをもった時のみ」（p.207）であるとし、理論化が日常的に求められることはない述べている。

ここまで、ゲシュタルトからスキーマ、理論へと体系化のプロセスを見てきた。こうした体系化のプロセスがある一方で、スキーマ化によって得られた新しい気づきは、徐々に自明なものとなってい

<sup>10</sup> 厳密に言えば、「行為の中の省察」のうち、「言語を媒介としない行為の中の省察」に該当する。「行為の中の省察」における分類は、4.2.3で詳述する。

<sup>11</sup> 「多くの場合、ゲシュタルトが形成されることが学びのプロセスの完結とされていますが、それはゲシュタルト以外には何も習得しなくても事足りるからなのです。」（コルトハーヘン、2001/2010, p.197）

無意識の層に沈み込んでいくという逆方向のプロセスもコルトハーヘン（2001/2010）において指摘されている。「それはまるで、スキーマ全体が 1 つのゲシュタルトに成り下がってしまうかのよう」（pp.203-204）見える。これを「段階の格下げ」と言う。段階の格下げは、理論においても起こりうる。こうした段階の格下げによって、人は集中を他のリソースへ使うことができるとコルトハーヘン（2001/2010）では述べられている。

さて、この「学びの 3 段階モデル」において特に注目したいのは、ゲシュタルトからスキーマへと至るプロセスである。そこで、先ほど説明したスキーマ化のプロセスを、ALACT モデルと関連させて考えてみる。まず、スキーマ化のプロセスのうち、「ゲシュタルトを詳しく見つめなおす」ことは、ALACT モデルで言うところの第 2 局面「行為の振り返り（Looking back on the action）」である。そして、それによって達成される「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」ことは、ALACT モデルにおける第 3 局面「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」であると言えるだろう。つまり、ゲシュタルトがスキーマ化するプロセスそのものが「省察」なのである。

しかしながら、瞬間的な教師の行動を導くゲシュタルトは、通常は意識されないものであるため、言語化して説明することが非常に難しい<sup>12</sup>。そうであるなら、そのような特徴を持ったゲシュタルトを省察すること、すなわちゲシュタルトを改めて詳しく見つめなおし、特徴を認識し説明できるようになることは、いかにして達成されるのかという問いが生じることになる。

#### 4.2.3 コルトハーヘンのモデルと現象学的研究の関係

前項で見た問いに答えを与える一つの知見が、村井（2015）である。村井（2015）は、ヴァン＝マーネンの知見に基づき、ショーンの提唱する省察の時間性について再検討した。それは、「行為のなかでの省察の時間性に関心を払った研究はそれほど見られず、どちらかというとき間的要素が曖昧なままに『省察（反省）的実践家』という語が用いられている場合も多い」（p.176）ためである。

時間的な要素を踏まえてショーンの「行為の中の省察」を捉えてみると、村井（2015）は、まずショーンに倣って「行為」の指す時間が広がりを持つ<sup>13</sup>ものか、より短い単位の時間か<sup>14</sup>によって二つに区別する。そして、後者の省察を、ヴァン＝マーネンの考えに基づき、行為の中断を伴うか否かという点

<sup>12</sup> コルトハーヘン（2001/2010）によれば、ゲシュタルトは、その基礎づけとなる概念が明確でなく、二、三語用いて曖昧な描写が出来ればよい方である（p.200）。

<sup>13</sup> 村井（2015）は例として、弁護士が数か月にわたって訴訟のやり取りを行う場合やオーケストラの指揮者が演奏会の全シーズンを一つの時間として捉える場合を挙げている（この例は、ショーン（1983/2007）において挙げられたものの援用である）。そして、こうした広がりのある時間においては、「一つひとつの行為が行われた後、それについて省察を行い、また次の行為へ繋げるというプロセス」（p.177）が存在すると指摘した。

<sup>14</sup> この短い時間単位での省察を、村井（2015）は「行為のただ中における省察」（p.177）と呼んでいる。

でさらに二つに分類する。そのうえで、行為の中断を伴う省察の場合、「言語による省察は無意識にこなしているスムーズな行為の流れを妨げかねず、場合によってはこの活動の停止によってなんらかの危険に身をさらすことも想定」(p.177) されると指摘し、偶発的で常に変化する教育実践においては、このような省察は現実的ではないのではないかと疑問を投じたのである。村井(2015)がより重要だと考えているのは、行為の中断を伴わない省察のほうである。教育実践において、教師は「言語によって『どうすればよいか』を思いめぐらす猶予はない」(p.180) ためである。教師に求められるのは、「行為のただ中において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) ような知<sup>15</sup>なのである。

このような言語による思考をほとんど経ない行為の省察は、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。ということは、行為の中断を伴わない省察がいかに行われるかを見つめ直す(省察する)ことは、前項の問いに答えることになる。

この点について、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をその出来事が起こった後に回顧的に振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。なぜ「回顧的に振り返って現象学的に記述することによって可能になる」のだろうか。

まず、「回顧的に振り返る」ということについて考えてみる。アーレント(1978/1994)によれば、「反省活動のすべてにおいて、人間たちは現象の世界の外側でうごき、抽象的な語に満ち満ちた言語を使用する」(p.92)。そして、「思考をするために本質的な前提として、現象の世界から退きこもることだけは、唯一必要」(p.92) であるため、「どんな思考も厳密には、後になってからの思考」(p.92) である。そうであるなら、言語を媒介しない行為の中の省察がどのように行われているかを、言語を媒介して省察する(つまり、思考する)ということは、回顧的にしか成立しえない。

次に、「現象学的に記述する」ということについて考える。これは、村井(2015)においても言及されている。なぜ現象学的な記述が有効なのかというと、「子どもとともにある生活世界の具体的な状況において我々が行なった行為、我々の判断に、どのような価値づけが内在しているのか、その自明化した前判断、前理解を括弧に入れる現象学的な態度で省察(現象学の用語でいえば現象学的反省)を行なうことで、その状況を子どもがどのように経験しているのかが明るみに出され、我々自身の価値に対する態度、思考枠組みが見直されることになる」(p.181) ためである。

ここまでの村井(2015)の議論から、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ための

---

<sup>15</sup> 村井(2015)はこのような知のあり方を「教育的タクト」と呼んでいる。

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ことが示された<sup>16</sup>。このことはまさに、西村（2013）が現象学的研究を「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」（p.133）と説明していることと綺麗に重なる。このように、コルトハーヘンの「ALACTモデル」と「学びの3段階モデル」は、現象学的研究との関わりを見出すことによって、より有効なモデルとして示され、機能することが期待されるのである。

#### 4.3 理論的枠組み（3）：「実践の記述を読む」経験の意味

前節の議論により、実践を現象学的に分析し記述することは、実践を改めて見つめなおし、実践に対する理解を深めること、すなわち省察を可能にすることが分かった。次に考えなければならないことは、現象学的な分析と記述に「どのようなかたちで触れれば」省察が促されるかという点である。

本研究では、省察が促される一つの方法として、「実践の記述を読む」という経験を提起する。本節では、このような「実践の記述を読む」という経験がどのような意味を持つのかについて、ガダマーの「理解（了解）」<sup>17</sup>の捉え方を確認した後、質的研究や実践研究が読み手をどのように捉えているか、そして、現象学的研究が読み手へのインパクトをどのように捉えているかについて述べる。

##### 4.3.1 ガダマーの解釈学における「理解（了解）」

ハイデガーの解釈学的現象学の系譜に続く哲学者として有名なガダマーは、ハイデガーのほか、ディルタイからも影響を受け、独自の解釈学を作り上げた。

まず、シュライアーマッハーからディルタイ、ガダマーへと続く解釈学の流れについてまとめる。巻田（2015）によれば、シュライアーマッハーの解釈学において重要視されているのは、「テキストが執筆された社会的・言語的な状況を再構成して、自らを著者と同一化すること、著者の心的構成のなかに自らを置き移すこと」（pp.21-22）である。ここから、シュライアーマッハーは、テキストの解釈を著者との「同一化」であると捉えていることが分かる。一方、ディルタイは、こうした他者への同一化は不可能であると考え、理解（了解）を可能にするのは、超越的な人間性を想定したときの同質性であるとした<sup>18</sup>。以下は、ディルタイ（1957/1973）の引用である。

<sup>16</sup> ショーン（1983/2007）は、「記述されたものと元の現実との間には常に隔たりがあるのは事実である」（p.295）としたうえで、「直感的な知を記述することが省察を育て、探求者に批評やテストやみずからの知識を再構築することを可能にする。実践を表現することの不完全さは、省察の障害にはならない」（pp.295-296）と述べている。

<sup>17</sup> 「理解（了解）」という書き方は、ラングドリッジ（2007/2016）の訳注に倣っている。「もともと『了解』と訳されたが近年は文脈によって『理解』と訳されることも多いため、本書ではこう表記する。」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.56）

<sup>18</sup> この考え方は、初期のフッサールの現象学と親和性の高いものである。松葉・西村（2014）は、「ディルタイの立場は、

ある個人が、いかにして、自分には感覚を通じて与えられた他の個人の生の個人的表示を、みずから、普遍妥当的な客観的了解にまで、もたらすことができるのか。この可能性を結びとめている条件は、他人を理解する側の個人の生にも含まれていないようなものが、理解される側の他人の個人的な表示のなかにあらわれ出てくることなど、断じて、ありえない、という点にある。つまり、同じ機能、同じ構成要素が、あらゆる個人のなかにあつて、ただ、それらの強度によって、さまざまな人間の素質が区別されるにすぎない。

(デイルタイ, 1957/1973, p.50)

デイルタイの言葉を借りるなら、「同じ機能、同じ構成要素が、あらゆる個人のなかに」あるのであり、そのことによって理解（了解）が可能になるということである。

ガダマーの解釈学は、シュライアーマッハーの言うような「理解（了解）＝同一化」を否定している点ではデイルタイの考えと同様である<sup>19</sup>。しかし、ガダマーは、ハイデガーが解釈学を実存主義的に捉え直したことに影響を受け、デイルタイとは異なるかたちで理解（了解）を説明した。ラングドリッジ（2007/2016）によれば、ガダマーは、理解（了解）を「世界に関する非・歴史的で非・文化的な真理を生み出すもの—これが科学の企てですが—ではなく、歴史的にも文化的にも偶然で、特定の時間を空間に位置づけられる何かを生み出すものである」（p.56）としている。この指摘には、デイルタイが指摘したような「超越的な同質性」は見取えず、代わりに、人間の実存を組み込もうとするガダマーの視点が窺える。ガダマーは、解釈する人間の実存に基づくかたちで（ガダマーの言い方を借りるなら、つねに投企<sup>20</sup>を遂行するというあり方で）理解（了解）がなされることを指摘したのである。

解釈者は解釈の途上でたえず、自分自身のほうから湧いてくる思い付きなどに惑わされているのであるが、肝心なのは、この誘惑をすべて切り抜けて事柄への視線を保つことだからである。テキストを理解しようとする者は、つねに投企（Entwerfen）を遂行している。解釈者は、テキストに最初の意味が現れるとすぐに、テキスト全体の意味をまえもって投じてみる（vorauswerfen）。だが他方で、そのような最初の意味が現れるのは、テキストをすでになんらかの期待をもって一定の意味

---

生活世界を記述しようとする現象学にきわめて近いものであり、ある意味でフッサールとは独立に迫及された現象学だとさえ言えよう」（p.23）と述べている。

<sup>19</sup> 「あるひとが語ること的理解するとは、すでに見たように、事柄においてわかり合うことであり、他者に身を置き換えたり、そのひとの体験を追体験したりすることではない」（ガダマー, 1975/2012, p.680）

<sup>20</sup> 「投企」というのはハイデガーの用語である。ここに、ハイデガーの影響が見て取れる。



を目指して読むからこそである。もちろん、そのような先行投企（Vorwurf）は、テキストの意味をさらに深く理解することによってえられた成果からつねに修正されるのであるが、そこに書かれているものを理解するとは、そのような先行投企を練り上げていくことなのである。

（ガダマー, 1975/2015, p.423）

ここでもう一つ重要なガダマーの指摘は、こうした解釈者の投企は、テキストの理解（了解）をとおして修正されるという点である。この点について、長くなるが、今一度ガダマー（1975/2015）を引用する。

他者の意見を理解するとき、事柄に関する自身の先行意見に盲目的に固執することなどできない。もちろん、だれかの言うことに耳を傾けたり、読書したりする場合、内容に関する先行意見や自分自身の意見をすべて忘れなければならないというわけではない。求められているのは、ただ、他者やテキストの意見に対する開かれた態度だけである。しかし、このような開かれた態度は、他の意見を自分自身の意見全体に関連づけたり、逆に自分の意見をその意見にかかわらせたりすることを、いつもすでに含んでいる。（中略）理解しようとする者は、むしろテキストになにかを自分に向かって語らせようとする用意がある。それゆえ、解釈学的に修練を積んだ者は、テキストの他者性に対する感受性をあらかじめそなえていなければならない。ただし、この感受性は客観的な〈中立性〉を前提とするものではないし、ましてや自己滅却を前提とするものでもない。むしろそれは、自分自身の先行意見や先入見を際立たせて真に自分のものにすることを含んでいる。肝要なのは、自分自身が先入見にとらわれていることを自覚することである。

（ガダマー, 1975/2015, pp.426-427）

ガダマーは、理解（了解）に必要なことは、「他者やテキストの意見に対する開かれた態度」であるとし、それは「テキストになにかを自分に向かって語らせようとする用意」であると指摘する。そして、開かれた態度であるところの感受性をそなえるために、ガダマーは自らの先入見を自覚することの必要性を説くのである<sup>21</sup>。

では、そのような開かれた態度で以ってなされる理解（了解）とは、どのような営みなのであろうか。巻田（2015）は、ガダマーが理解（了解）において重視しているのは「伝承の過程に参加すること、前の世代から同時代に、そして次の世代へとテキストを伝承していく共同作業に加わるということ」（p.41）

---

<sup>21</sup> この「先入見」を自覚し、自分のものとするという考えも、ハイデガーの影響を強く受けていると言えるだろう。

だと言う。そうすれば、「私たちは、自分自身からの眺めの地平によって制約されているにもかかわらず、この限界は固定したものではなく、絶えず重なり合い、発展する」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.57）とガダマーは考えている。このテキストを伝承する共同作業に加わり、自分自身の地平を発展させることを、ガダマーは「地平の融合（fusion of horizons）」と呼んだ<sup>22</sup>。

ここまで見たガダマーの考えをまとめると、次のようになるだろう。私たちは、他者から受け取ったテキストを理解（了解）することをとおして、そのテキストを自分自身の内部に取り込み、自分自身の地平を発展させることができる<sup>23</sup>。そして、私たちの理解（了解）を含んだテキストは、さらなる他者へと伝えられる。

このガダマーの「理解（了解）」の考え方は、「実践の記述を読む」という経験の意味を考えるにあたっての基礎づけになるものである。

#### 4.3.2 質的研究、実践研究における読み手の位置づけ

質的研究や実践研究には、読み手の存在を積極的に位置づけようとする論考がいくつも見られる。それは、研究の意義を、その研究のなかに固定的に存在するものではなく、「研究を読む」という読み手の研究へのはたらきかけをとおしてつくられるものだと考えるところに特徴がある。そのことを、メリアムとシンプソン（2000/2010）は「読者あるいは利用者の側の一般化可能性（reader or user generalizability）」（p.117）という言葉で説明している。これは、「調査結果がどのていど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）というものである。

また、伊藤・大河内・香月（2016）は、質的研究の論文に示されている意義を分析し、質的研究には「読み手の追体験を可能にする」「研究結果を読み手自身の経験につなぐことを可能にする」という意義が示されていることを明らかにした。前項で見た解釈学の展開に当てはめると、前者の意義は、読み手の理解（了解）をシュライアーマッハー的に捉えているもの、後者の意義は、理解（了解）をディルタイやガダマー的に捉えているものだと言えるだろう。さらに鯨岡（2012）は、研究の記述を読むという

---

<sup>22</sup> 「過去のテキストと現在の解釈者のあいだに対話が成り立ったときには、そこには、『地平の融合』があると言われる。地平の融合においては、過去のテキストの著者と解釈者のテキストはどちらが優位ということなく融合して一体化する。」（松葉・西村, 2014, pp.26-27）

<sup>23</sup> イーザー（1976/2005）は、こうしたテキストと読み手の関係を相互作用として捉えた。対人においては、互いに条件や目的を調整することで、会話による相互作用を成立させているため、その関係は対称であると言える。しかし、読み手とのテキストとの関係は、「テキストはそれを手にする読者に対して、対人関係に立つパートナーのように自分の方から調子を合わせてくることはない」（p.285）ため、非対称なものである。よって、読み手の側の変化なくしては、相互行為は成立しない。つまり、「テキスト自体に変化が生じるわけではないので、テキストと読者との関係が成立するのは、読者の側の投影に変化が起きる場合をおいてない」（p.287）のである。ガダマーの言う「地平の発展」とは、すなわち読み手の側の変化であると言える。

行為には読み手に変容をもたらすほどのインパクトがあるとする考えを示している<sup>24</sup>。

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、物語の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なのである」（p.28）。柳瀬（2018）の捉える読み手は、すなわち、ガダマー（1975/2015）の言う「開かれた態度」を持つ読み手のことである。

読み手の位置づけは、日本語教育の文脈においても言及されている。たとえば、牛窪（2015）は、「全世界をフィールドに実施される日本語教育において、どこでも応用可能な理論を生み出すことはほとんど不可能である」（p.155）と述べ、「現場教師の現実に取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。

このように、近年では、質的研究や実践研究では、読み手の存在を積極的に位置づけており、読み手のはたらきかけを含めるかたちで読み手に与えるインパクトが論じられるようになってきている。そして、研究の読み手をどのように位置づけるか、どのようなインパクトを与えうるかという点は、現象学的研究においても重要な検討課題であり、頻繁に言及がなされる。次項では、研究が読み手に与えるインパクトについて、現象学的研究に絞って見ていく。

#### 4.3.3 現象学的研究が読み手に与えるインパクト

ヴァン＝マーネン（1997/2011）によれば、「現象学的研究の要点は、人間の経験のある局面のより深い意味と重要性を、人間の経験の全体としての文脈においてよりよく理解できるようになるために、他の人の経験とその経験の反省を『借りる』こと」（p.103）である。ではなぜ「借りる」必要があるのだろうか。それは、「他の人の経験を集めることで、われわれが自分自身をより深く経験することができる」（p.103）ためである。このヴァン＝マーネン（1997/2011）の考え方は、前項で述べた「他者のテキストを理解（了解）することを通して、自分自身の地平を発展させる」というガダマーの考え方と共鳴することが分かる。そして、ガダマーの考えに倣って他者の経験を「借りる」という行為を捉えるなら、それは決して「同一化」を表すのではないということも見えてくる。読み手は、他者の経験と向き合う

---

<sup>24</sup> 鯨岡自身の考案したエピソード記述法について、「他の人の書いたエピソード記述は、読み手によってさまざまに読み解かれるべき一つのテキストと言ってよいものです。しかし、エピソード記述を読むことから得られる意味やメタ意味は、単にテキストの思弁的な解釈なのではありません。少なくとも私にとっては、自分の生きる生活世界と深く結びついた新たな気づきとして現れてくるものであり、ときには生活を変えるほどのインパクトをもった気づきであることさえあります。」（鯨岡，2012，p.73）と述べている。

のではなく、他者の経験をとおして自己の経験と向き合うのである。

このような「他者の経験をとおして自己の経験と向き合う」という現象学的研究の持つ読み手へのインパクトを、村上（2016a）は「触発」という言葉で説明している<sup>25</sup>。村上（2016a）は、現象学的な分析と記述において、個別の事例のディテールにこだわることを主張している。それは、「たとえ複数事例から共通項として『楽しさ』という典型（Typus）が取り出されとしても、それぞれの場合でそのつど異なる意味がある」（p.226）からであり、「それぞれの語り固有の文脈に裏打ちされたときに状況の運動が生まれ『現象』としての触発が生じる」（p.226）からである。複数の事例を比べたときに、そこに現れる「楽しい」経験は異なる。そして、それらの事例に触れることで読み手のなかで触発される「楽しい」経験も異なる。経験は本質的に一回しかない、再現性のないものである。経験に触れるということは、やはり他者の経験との「同一化」ではありえず、自己の経験の「触発」なのである<sup>26</sup>。

村上（2016a）の言う「触発」の構造をより明快に説明したものが、西村（2017）の記述であると思われる。西村（2017）は、現象学的研究における記述が読み手に与えるインパクトを次のように述べている。

〔現象学的研究における〕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：現象学的研究が行われた論考〕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。）

「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」「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」ということが、「触発」の実際であると考えて差し支えないであろう。

<sup>25</sup> 「触発」については、3.3.2においても言及している。

<sup>26</sup> これはつまり、読み手の態度として「他者の経験と同じことを経験する」ことではなく、「他者の経験とともに経験する」ことが求められるということである。ドゥルーズ（1968/1992）の以下の指摘が示唆に富む。

わたしたちは、「私と同じようにやれ」と言う者からは、何も学ぶことはない。わたしたちにとっての唯一の教師は、わたしたちに対して「私と共にやりなさい」と言う者であり、この教師は、わたしたちに、再生すべき所作を提示するかわりに、異質なもののなかで展開するべきいくつかのしるしを<sup>シニエ</sup>発することができる者なのである。（p.49）

また、西村（2017）の指摘においても一つ重要なのは、「知の循環」にも言及している点である。西村（2017）が想定している「知の循環」とは、個別の経験の現象学的な記述とその記述を読む人間（読み手）とのあいだ、あるいは、読み手と別の読み手とのあいだで起こる循環であると考えられる。そうであるなら、この知の循環が示すものは、まさにガダマーが重視した「伝承」という参与の仕方、すなわち理解（了承）をテキストに含ませ、それをさらなる他者へと伝える営みであると言えるだろう。

しかしながら、西村（2017）をはじめとする種々の現象学的研究において、「知の循環」が示されているとは言い難い。現状のほとんどの現象学的研究においては、触発はあくまで「期待されるもの」に留まっており、触発がほんとうに起こっているのか、起こっているとすればどのようなかたちで起こっているのかといった点にまでは踏み込まれていない<sup>27</sup>。触発のありようが示されなければ、それをテキストに含ませたり、さらなる他者へと伝えたりする営み、そしてそれによって生まれる「知の循環」も見えてくることはない。その意味で、現象学的研究における「知の循環」は、理論上の話に留まり、実際にそれを記述するには至っていないと言える。「知の循環」を現象学的研究の意義として示すのであれば、現象学的な分析と記述を示すに留まらず、それらの分析と記述が読み手を触発しているそのありようを示すところまでを研究の射程に含み入れる必要があるだろう。

以上の議論から、現象学的研究が読み手に与えるインパクトは、ガダマーの理解（了解）の概念と密接に関わることが分かった。しかし、ガダマーが重視している「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」という点については、理論段階に留まっており、実際の記述としてはほとんど示されていないことも見えてきた。本研究は、この点まで含みいれるかたちで研究をデザインすることで現象学的研究の新たな地平を開くことを目指す。

#### 4.4 本研究の射程

本節では、本研究が何を研究の対象とし、どのような段階を踏み、何を明らかにしようとしているのか、その射程を述べる。そして、前節までの理論的枠組みとの関連を示すことで、本研究の枠組みをより明確なものとする。

第1章でも述べたとおり、本研究の目的は二つある。一つは、日本語教師の語りを現象学的に分析し、日本語教師の実践がどのように成り立っているのか、そこにはどのような実践における知が内在してい

---

<sup>27</sup> 唯一、村上（2016a）において、触発が起こった事例が紹介されているのを見つけるのみである。

ある看護師さんは、『摘便とお花見』の第一章をお読みいただいたことがきっかけで、ご自身の幼少期の体験と現在の実践とがリンクしていることに気がついたという話をしてくださった。

（中略。中略部分に『摘便とお花見』における看護師 F さんの経験の分析が含まれる）

F さんとその方の経験は大きく違う。しかし F さんの経験の布置を描き出すことによって、それはその方の経験の布置を触発し、そしてその方の経験の組み立てと響きあったのであろう。（p.227）

るのかについて記述することである。そして、もう一つは、現象学的に分析した日本語教師の実践の記述が読み手をどのように触発するのかについて分析と記述を行い、「実践の記述を読む」という経験を省察的实践の中に組み込むことである。

まず、調査協力者である二名の日本語教師から実践についての語りを得る<sup>28</sup>。「実践について語る」という行為には、コルトハーヘン（2001/2010）の ALACT モデルにおける第 2 局面「行為の振り返り（Looking back on the action）」の側面が含まれる。

次に、得た語りを現象学的に分析し、記述する<sup>29</sup>。実践の語りの現象学的な分析と記述によって、「瞬間的な教師の行動」（コルトハーヘン, 2001/2010, p.197）あるいは「言語を媒介としない行為の中の省察」（村井, 2015, p.180）を見えるようにする。

続いて、現象学的に分析した実践の記述を二人の調査協力者に読んでもらう<sup>30</sup>。前節において確認したように、「実践の記述を読む」という経験は、自己の経験を触発する。「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」（西村, 2017, p.42）ことによって、「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」（西村, 2017, p.42）のである。これは、ALACT モデルの第 2 局面「行為の振り返り（Looking back on the action）」、第 3 局面「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」にあたる。また、コルトハーヘン（2001/2010）の学びの 3 段階モデルにおけるゲシュタルトからスキーマへの移行を支える省察も「実践の記述を読む」経験をとおして行われると考えられる。

そして、「実践の記述を読む」ことを経た二人から新たな語りを得て、その語りを分析、記述する。それによって、「実践の記述を読む」ことをとおして自己の経験の触発がどのようになされているかが示されることになる。ここには、学びの 3 段階モデルにおけるゲシュタルトからスキーマへの移行がなされているかということも含まれる。さらに、「新たな意味や視点を与える」という西村（2017）の指摘に鑑みれば、ALACT モデルの第 4 局面「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」につながっているかも分析の視点として考えられる。これらを示すことはつまり、「実践の記述を読む」経験がいかに省察的实践の枠組みに組み込まれるかを明らかにするということである。現象学的な分析がなされた実践の記述を二人の日本語教師が読み、そのことが二人の省察的实践につながっていることが明らかになれば、そこから、本研究の読み手として想定される多くの日本語教師にとっても、本研究の記述が省察的实践につながる可能性を示すことができる。

---

<sup>28</sup> 実践について語る場としてのインタビューをどのように行ったか、その詳細については、5.1 で述べる。

<sup>29</sup> 分析と記述の方法の詳細については、5.2 で述べる。

<sup>30</sup> 記述を読んでもらうにあたっての手順、およびその後の語りの分析と記述の方法については、5.3 で述べる。

このように、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ことになる。一つは実践についての語りとその分析、記述である。もう一つは、一つ目の記述を読んだ後の語りとその分析、記述である。この二種類の語りとその分析、記述が併存することによって、読み手が理解（了解）を得て省察を深めるという一方向だけでなく、読み手の理解（了解）がテキストに含まれるという方向にも、本研究が明らかにした知は展開していくことになる。それはすなわち、ガダマーの言う「地平の融合（fusion of horizons）」に近づくことであり、西村（2017）で言及された「知の循環」の一端を示すことになるのである。

#### 4.5 リサーチクエスチョン

前節でまとめた本研究の射程に基づいて設定されるリサーチクエスチョンは以下の通りである。

- （１）日本語教師の実践はどのように成り立っているのか。また、そこに見られる意識されないレベルの実践における知とはどのようなものか。
- （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。

## 第5章 調査と分析の方法

本章では、本研究における調査と分析の進め方について述べる。4.4 で触れたとおり、本研究には二段階の調査と分析が含まれるため、それぞれの調査と分析についてまとめなければならない。

第1節では、一つ目の調査の方法について概説する。まず、5.1.1において、調査協力者のサンプリングについて説明し、協力者の概要を示す。次に、5.1.2で、調査方法として採用した非構造化インタビューの手順と内容について説明する。続いて、5.1.3において、インタビューという行為における「私」の位置づけについて確認する。

第2節では、一つ目の分析の方法について詳述する。まず、5.2.1で、分析の指針を示す。ただし、これは分析に先立って決まっていたものではなく、分析の結果、遡及的に「指針となっていた」ことが確認されたものを示している。次に、5.2.2において、分析の記述の方法について説明する。続いて、5.2.3では、分析の記述内容を研究協力者に確認してもらうというステップについて、その目的を述べたうえで、懸念に対する反論を試みる。そして、5.2.4で、分析という行為における「私」の位置づけについて確認する。

第3節では、二つ目の調査と分析の手続きについて述べる。ここには、協力者に一つ目の分析の記述を読んでもらい、それを踏まえたうえで行ったインタビュー調査と、そのデータの分析が該当する。

### 5.1 調査の方法

#### 5.1.1 調査協力者の概要

調査協力者は、日本語を教えることを仕事としている日本語教師2名である。

本研究における調査協力者のサンプリング方法は、「目的志向のサンプリング」(フリック, 2007/2011, p.148)である。フリック(2007/2011)は、目的志向のサンプリングの例として、①極端な事例のサンプリング、②典型事例のサンプリング、③多様性最大化のサンプリング、④強度の高い事例のサンプリング、⑤微妙な事例のサンプリング、⑥利便性の高い事例のサンプリング、の6つを挙げている<sup>1</sup>。本研究では、この中で「③多様性最大化のサンプリング」を採用している。「多様性最大化のサンプリング」とは、「サンプル内で、最大の多様性を目指す。少数の、しかしできるだけ多様な事例を取り入れて、フィールドに含まれる多様性の幅や相違点を明らかにしようとする」(フリック, 2007/2011, p.149)ものである。

ここで、現象学的研究の側面からもサンプリングについて検討する。

---

<sup>1</sup> Patton (2002) の提言をもとにフリックがまとめたものである。



現象学的研究におけるサンプリングは、ラングドリッジ（2007/2016）に言及がある。ラングドリッジ（2007/2016）は、記述的現象学においては「多様性最大化のサンプリング」によって、それ以外の IPA、解釈学的現象学、TA、そして批判的ナラティブ分析においては「目的志向のサンプリング」によって協力者の選定が行われると述べている。それは、記述的現象学においては「多様性がある初めて、いろいろな知覚に共通な不変項（すなわち現象の本質）であるところの現象の側面を（分析の段階で）確かめることが可能になる」（ラングドリッジ, 2007/2016, pp.79-80）ためであり<sup>2</sup>、その他の分析においては、「当の調査において確信的であるような経験を共有していて、かつ、可能ならば人口統計上の属性が著しく変わらない研究参加者」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.80）が求められるためである。

ラングドリッジ（2007/2016）では、「多様性最大化のサンプリング」と「目的志向のサンプリング」が対立する概念のように説明されているが、実際には、フリック（2007/2011）が述べるように、「目的志向のサンプリング」における一つの方法として「多様性最大化のサンプリング」があると理解するのが適切であろう。経験を共有していることを基盤にして、その中で多様性を持たせることは可能だからである。フリック（2007/2011）の「多様性の幅を想定し、その中でできるだけ異なった事例を選び出すことから始めることによってそのフィールドを解明することもできるかもしれない」（p.153）という指摘からも、このことは支持されるであろう。

そこで、本研究においては、「10年以上の日本語教育の経験がある日本語教師」ということを基盤に、その中で可能な限り異なる属性を持った研究協力者を選んだ。具体的には、性別、教育歴、現在の雇用形態、現在勤めている教育機関に関して多様性を持たせた。属性をまとめたものが表3である。

表3：調査協力者の属性（インタビュー1回目当時）

名前（仮名） <sup>3</sup>	性別	年齢	教育経験 年数	教育歴	現在の 雇用形態	現在勤めている 教育機関
星野さん	女性	30代	14年	語学スクール（14年） 日本の大学（8年）	非常勤講師	語学スクール 大学
足立さん	男性	30代	11年	海外の大学（3年半） 日本語学校（8年）	専任講師	日本語学校

<sup>2</sup> ただし、ラングドリッジ（2007/2016）は、多様性最大化のサンプリングについて、「どんな研究でも典型的に生じてしまうのは、多様性最大化の原理に募集手続きがのっとっていてもこの原理は完璧には実現困難で、それゆえ妥協は避けがたい」（p.79）ことも指摘している。

<sup>3</sup> 「星野さん」という名前も「足立さん」という名前も、仮名である。この仮名は、本人に依頼して、本人に考えて命名してもらっている。星野さんと足立さんをより理解するための詳細は、それぞれの分析の章（星野さんは第6章、足立さんは第7章）の冒頭に記述している。

一方で、サンプリングの限界として「利便性の高い事例のサンプリング」、つまり「与えられた状況の中でもっとも近づきやすい事例を選択」（フリック, 2007/2011, p.149）しているという要素があり、研究者がアクセスできる範囲でのサンプリングになっていることを認めなければならない。

### 5.1.2 調査方法

調査には、非構造化インタビューを用いる。非構造化インタビューでは、テーマが前もって決められているのみで、語りの内容は基本的にすべて語り手であるインタビューイに任せられる（能智, 2011）。

ヴァン＝マーネン（1997/2011）によれば、現象学的研究におけるインタビューの目的は、

①人間の現象についての理解を豊かにし、深めるための源泉として役に立つであろう経験的な物語の素材を、探し出し収集するため

②ある経験の意味についての、研究協力者との会話的關係を進展させるため

（①、②ともに、ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.109 の記述をもとに筆者がまとめたもの）

であるという。この目的に適うインタビュー方法を検討するにあたり、「ラポールの可能性を高め、トピックの全域を包括する豊かな回答を得る一つの方法は、非構造化インタビューを連続で実施することである」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.94）という指摘、「複数回のインタビューは、幾度も自身の実践を振り返る機会を提供し、それによって、実践が輪郭を帯びてくることも期待される」（西村, 2017, p.29）という指摘を参考にし、非構造化インタビューを複数回行うことが最も適当であると判断した。

初回のインタビューでは、授業における実践について語ってもらうために、糸口となる質問からはじめ<sup>4</sup>、「うまくいったこと」「うまくいかなかったこと」を中心に語りを始めてもらった。日本語教師の実践の中でもまず「うまくいかなかった」経験にフォーカスした理由は二つある。一つは、「うまくいかなかった」経験は、実践の言語化を促すということである。西村・榊原（2017）は、「すでに習慣化されている実践であっても、それがうまくできなかつたり、予定外のことやその実践が中断されたりするよう

---

<sup>4</sup> 実際に初回のインタビューで行った研究者からの質問は、以下のとおりである。

【星野さん】

香月「今日の授業はどうでしたか。」

（※星野さんの1回目のインタビューは、星野さんの授業が終わった直後に行った）

【足立さん】

香月「かなり長いキャリアがあると思うんですが、その中で印象的な出来事、日本語を教えていて、忘れられないこととか、すごく印象に残っている出来事。」

な事態が起こったときに、私たちは自らの実践に眼差しを向け返す」(p.206)と述べ、それゆえに「うまくいかなかった」経験が実践の仕方を言語化させる可能性がある」と指摘した。実践がうまくいっているときには、私たちは自分のふるまいに意識を向けることがあまりない。うまくいかなかったときこそ、私たちは「実践がどのようなになっているのか」に眼差しを向けるのである。今一つは、「うまくいかなかった」実践の成り立ちを記述することは、省察を促すということである。コルトハーヘン(2001/2010)は、スキーマ化<sup>5</sup>について、「必要性が実感される背景としては、概して、目の前にある状況をうまくまとめなければならないというニーズがあることは明確」(p.201)だと指摘している。つまり、教師の学びを促す省察は、「うまくいかなかった」経験から「うまくまとめなければならない」というニーズが立ち表れたときになされるものだということである<sup>6</sup>。

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<sup>7</sup>、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<sup>8</sup>。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。

星野さんと足立さんのインタビュー調査の概要は、以下のとおりである。

---

<sup>5</sup> コルトハーヘン(2001/2010)のスキーマ化については、4.2.2で言及した。

<sup>6</sup> 同様の指摘は、西村・榊原(2017)でもなされている。西村・榊原(2017)によれば、「困った事態に遭遇し、うまくできなかったとき、自分なりに『どうすればよかった』のかと、すべきであったができなかった『行為』を反芻・反省することで、同じような事態に遭遇したときに『すべき行為』が理性的に動機づけられる。しかも、このような反省と理性的動機づけを繰り返し行うことで、その結果が沈殿し習慣化して、それが類似のケースに遭遇したときに、自覚的能動的ではなく「たぶん」としか言えないような受動的な動機づけとして作動し、再活性化される」(p.242)ということである。これはまさに、コルトハーヘン(2001/2010)の学びの3段階モデルにおける「スキーマ化」と「段階の格下げ」である。

<sup>7</sup> ラングドリッジ(2007/2016)は、インタビューの指針について、「インタビュアーが相手の回答を取り上げて、詳細を尋ねたり明確化を求めたり、適切な時と場合にさらなる質問を行う」(p.94)ことを挙げ、インタビューを「会話の形式」(p.94)で行えることが非構造化インタビューの最大の利点であると述べている。

<sup>8</sup> 「理想的には、研究者が前回のインタビューを聴取できるよう(おそらく文字起こしもできるような)十分間隔をとって、それを次のインタビューの出発点に用いるのがよい」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.94)との指摘による。

表 4：インタビュー調査の概要

		実施日	実施時間
星野さん	1 回目	2016 年 5 月 13 日	1 時間 3 分 17 秒
	2 回目	2016 年 7 月 8 日	1 時間 35 分 25 秒
	3 回目	2017 年 5 月 19 日	58 分 37 秒
足立さん	1 回目	2017 年 8 月 14 日	56 分 58 秒
	2 回目	2017 年 10 月 28 日	55 分 17 秒
	3 回目	2018 年 3 月 10 日	1 時間 11 分 52 秒

インタビューは、星野さんと足立さんともに承諾を得て、すべて録音した。録音した音声データは、「うーん」「えーと」といったフィラーも含めて、語り手である星野さんと足立さん（そして聞き手である私）の発話を逐次文字化した<sup>9</sup>。文字化の入力作業には、Excel を用いた。長い発話の場合や新しい発話が始まる場合は、途中で改行し、ターンが代わる場合には、一行空けてから次の発話を入力した。すべて文字化が終わったところで、インタビューの初めから終わりまでの各行に通し番号をふっていった。

以下に、文字化の例を示す（足立さんへの 1 回目のインタビューの冒頭である）。

【足立さんへのインタビュー：1 回目】

- 1 香月 お願いします。
- 2
- 3 足立 お願いします。
- 4
- 5 香月 じゃあ、もうかなり長いキャリアはあると思うんですが、その中で、印象的な出来事、日本語を
- 6 教えていて、忘れられないこととか、すごく印象に残っている出来事。
- 7
- 8 足立 それは、クラスの中でとか？
- 9
- 10 香月 はい、中でも、クラスの外でもかまわないんですけど。
- 11
- 12 足立 外でもいい？
- 13 印象的な出来事ねー。そやな(笑)どんなことでもいい？
- 14
- 15 香月 はい。

<sup>9</sup> ウィリッグ (2001/2003) が指摘するように、研究協力者が話した内容の文字化は、実際の発話のパフォーマンスと同じではない。どのように文字化するかということには研究者の解釈が入るため、文字化という行為自体がすでに分析であるとも言えるのである (ラブリイ, 2007/2018)。ラングドリッジ (2007/2016) は、現象学的研究における文字化について、どこまでの厳密さを求めるかという点に言及している。ラングドリッジ自身は、「参加者の発話にできるだけ近いままにしておくのが賢明」(p.102) としつつも、「ディスコース分析や会話分析のミクロな水準で機能する分析法は現象学的方法では採用されていないという事実が、その水準での詳細な書き起こしは不要であることを意味している」(p.103) と述べている。重要なことは、「自分の研究目的に対して役に立つのはどんな文字起こしなのか」(クヴァール, 2007/2016, p.150) であるため、本研究においても、会話分析に求められるレベルの文字化は行っていない。

本研究では、この文字化資料を分析に使用した。

### 5.1.3 インタビューという行為における「私」

本項では、星野さんと足立さんへのインタビューという行為に、「私」という人間がどのように位置づけられるかについて述べる。このことは、次節での分析の方法についての説明、あるいは次章以降の分析の記述を理解するにあたって、明確に示さなければならないことである。

まず、インタビューにおいて、星野さんと足立さんによって語られた内容は、「私」の存在によって成立しているものであるということを確認しておきたい。ここで、村上（2013）の記述を引用する。

語り手の語りたいという欲望を駆動するのは、聞き手の存在である。聞き手に理解してもらおうと思って語るのであれば決して語られることがなかったであろう内容が、ここでは語られる。少なくとも、日記を書く場合のように紙を目の前にして反省された内容とはまったく異なるものになるだろう（自分にとって当たり前のことは、あらためて語り直さない）。

（村上, 2013, p.347）

この村上（2013）の指摘は、聞き手である「私」の存在が重要であるということを示しているのに加えて、「語る」行為が「反省する」行為と異なる<sup>10</sup>ということを示している点においても重要である。

このように、インタビューにおいて生まれる語りを、星野さん、足立さんと私が相互に構築したものであると捉える<sup>11</sup>ならば、星野さんと足立さんの語ったことは、聞き手である私の影響なしには記述できないことになる<sup>12</sup>。例えば、村上（2013）や村上（2016a）は、看護師へのインタビューを行っているが、聞き手である村上自身は看護師ではない。そのため、「同業者がインタビューする場合と、私のように医療の素人が看護師をインタビューする場合では、語りの内容が変化する」（村上, 2016b, p.322）ことが指摘されている。本研究においては、日本語教師である星野さんと足立さんの語りを、日本語教師である

---

<sup>10</sup> 同様の指摘は、シュッツ（1970/1980）においてもなされている。

あらゆる他者との出会いの形式である純粋なわれわれ関係は、対面状況のなかでは反省的にとらえることはないということを忘れてはならない。それは観察されるのではなく、生きられるのである。したがって、自我のなかに見出される自我のさまざまな反射像は、ひとつひとつ区別してまなざしにとらえられるのではなく、単一の経験によってひとつの連続体として経験される。（pp.185-186）

<sup>11</sup> このようなインタビューは、ホルスタイン&グブリアム（1995/2004）において「アクティヴ・インタビュー」と呼ばれる。

<sup>12</sup> 「語り手は自分の体験や思いをそのまま言葉へと翻訳しているわけではありません。聴き手に向かって語る、ということとは、語り手にとって特別な意味のある行為だからです。」（西, 2015, p.178）

私が聞くという関係でインタビューが成立している。語り手と聞き手が同業者である（本研究の場合で言うと、同じ日本語教師である）ということは、星野さんと足立さんの語りを促す可能性もある<sup>13</sup>し、制御する可能性もある。同じであるからこそ語りやすいこともあるだろうし、同じであるがゆえに語られないこともある<sup>14</sup>だろうことは容易に推察できる。

聞き手である私は、無色透明では有り得ない。そのことは、「インタビュアーとインタビュイーの間で意味が生み出されるのをより良く後押しするため、インタビュアーは自分自身の視点をよりいっそう活かしてもよい」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.172）という意味で、肯定的に捉えられることでもある。一方で、西村（2017）が「そもそも、インタビューで語るという営み自体が日常的な実践ではないことにも注目したい。（中略）インタビューはきわめて介入的な調査法であり、これまで自覚していなかった語り手の経験を、その場で生み出し、意味を更新させている可能性がある」（pp.30-31、強調は筆者による）と指摘しているように、インタビュアーが介入的で、意味を更新させるような力を持っているという見方も可能である。いずれにしても、インタビューの聞き手は、インタビューを行う「私」がもたらす影響に十分に自覚的であることが求められる<sup>15</sup>。

本研究においても、そのような自覚のもと、インタビュー調査および分析を行っている。星野さんと足立さんの言葉同様、私の言葉も、フィラーも含めてすべてを文字化した。分析においても、星野さんと足立さんの言葉だけでなく、私の言葉も含めて、どのように語りが生まれているかを見ていった<sup>16</sup>。

## 5.2 分析の方法

### 5.2.1 分析の指針

3.3.3 においても言及したように、「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）ものである。つまり、「方法は、研究を実際にやってみてから後で決まる」

---

<sup>13</sup> Clark（2001）は、教師同士の会話の機能の一つとして、暗黙の理論やベリーフを言語化することを挙げている。

<sup>14</sup> このことは、インタビューの質の低下にもつながることが懸念される。共通点があるということは、その分、お互いに了解可能な事柄が増えるということであり、それは「説明しなくても伝わる」という感覚、つまり語りの簡素化をもたらす可能性がある。田口（2014）は、『語らなくてもわかっている』ということは、現実を言葉で切り取って整理しようとする思考にとっては、曲者である。わかっているがゆえに、簡単に語れそうに思える。そして、実際に語ってしまう。それで十分であるかのように思ってしまう。わかっている人間同士のあいだでは、それで通じたかのようにも思われる。だが、そこで語られようとしていたものが決定的に変質してしまっていることに、われわれはしばしば気づかないのである」（p.17）と指摘している。よって、聞き手には、できるだけ詳細な語りを引き出すための思慮深さが求められる。

<sup>15</sup> そして、そのような「私」の視点は、本研究の読み手にも共有されなければならない。そのための記述が、第1章における「私」の経験である。

<sup>16</sup> 「分析の場合も、相手の語った言葉だけを分析するのではなく、両者の言葉がいかに生み出されているかを分析しなければならない」（松葉・西村編, 2014, p.4）のである。

(村上, 2013, p.342) ということであり、「最初から研究対象がどういうものかはっきりしているわけではないので、どのような方法が適しているのかは研究を始めてみないとわからない」(松葉・西村編, 2014, p.4) ということでもある。そのため、分析に先立って(分析の章に入る前に)分析の指針を記述することは、本来の現象学的分析のあり方に背く順序であるが、読み手の視点に立てば、分析の前に指針を示しておくことが読みやすさにつながると判断し、第5章のこの位置において記述する。

3.2.3 で述べたとおり、ラングドリッジ(2007/2016)の分類に基づく場合の本研究の立ち位置は、ヴァン＝マーネンを中心とする解釈学的現象学と親和性が高い。そのため、まず、ヴァン＝マーネン(1997/2011)で示されている分析における六つの基本構造を挙げる。ヴァン＝マーネン(1997/2011)によれば、「解釈学的で現象学的な研究とは、その基本的な方法の構造にまで還元するならば、次の六つの研究活動が互いにダイナミックに影響しあうことであると見なすことができる」(p.58)ものである。

- (1) 我々が真剣に関心を持っている現象、我々を世界に関わらせている現象へと向かうこと
- (2) 経験を概念化するのではなく、我々がそれを生きるように経験を探求すること
- (3) 現象を特徴づけている本質的なテーマについて反省すること
- (4) 書くことと書き直すことの術を通じて、現象を記述すること
- (5) 現象に向けて、強くそして方向付けられた〈教育的〉<sup>17</sup>関係を維持すること
- (6) 部分と全体とを考慮することで研究の文脈のバランスを取ること

(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.59)

以下、この六つの基本構造を下敷きにして、分析の指針を示していく<sup>18</sup>。

本研究の分析においては、(1)(2)の指針に則り、分析者である私自身の先入見を自覚したうえでデータに忠実に分析を進めるように努めた。先入見の自覚がある場合には、それを分析の記述に含めるようにした。先入見を排するのではなく、それを自覚し、自身の関心の向き方を積極的に分析に取り込むことで、(5)で指摘された「強く方向づけられた関係」を維持することを意識した。

また、(3)を可能にするために、ヴァン＝マーネン(1997/2011)が「研究過程の反省にとって、指針としてとりわけ有用と考えられる四つの実存疇」(p.165)として提示している空間性、身体性、時間性、関係性(ヴァン＝マーネン, 1997/2011)の観点から全体を見るようにした。これらは、「すべてが同

---

<sup>17</sup> 〈教育的〉というのは、ヴァン＝マーネンが教育の研究者であることによるものである。〈 〉に何が入るかは、それぞれの研究者の関心によって変わる。

<sup>18</sup> 実際は、「(分析に先立って)指針にした／則った／従った」のではなく、「(分析の結果)指針になっていた(ことが分かった)」のであるが、本項では分かりやすさを重視した書き方にしている。

じ過程の様相をとるのではないが、人類が世界を経験するための実存的な基盤に属している」(p.165) という意味で、本質的である。これと類似の指針は、村上(2013)においても示されている。村上(2013)は、語りの大きな流れをつかむためのポイントを「基本カテゴリー」と呼び、時間、空間、身体、言語、制度の五つを挙げた。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。

このような大枠での分析は、(6)で示されている「全体」を捉えることにつながる。そして、同時に、分析においては「部分」を捉えることも求められる。両者に目を向けることによって、「部分と全体の読み方に良いバランスが与えられるだろうし、データから飛躍した個人的な解釈が生じる可能性も低くなる」(ラングドリッジ, 2007/2016, p.173) ためである。「部分」を見るための指針としては、村上(2013)と松葉・西村編(2014)を参考にした。

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<sup>19</sup>。「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。

松葉・西村編(2014)では、現象学的な分析の際に実際に行われたステップが詳細に示されている。その分析を振り返ることで見えてきた視点として、①主語を誰(何)として語っているか、②何に関心が向けられているのか、③経験はいかに更新されているのか、④インタビュアーの質問に対してインタビュイーはいかに応答したか、の四点が挙げられている(松葉・西村編, 2014, pp.145-147)<sup>20</sup>。

<sup>19</sup> 村上(2013)は、あくまで、「読者が自分の資質や興味に合わせて変更を加えながら」(p.342)使うことを前提としている。

<sup>20</sup> これも、あくまで松葉・西村編(2014)で示された分析における視点であるため、「先に断っておくと、その視点自体も『事象のほうから』示されているため、別の箇所注目すると、さらなる視点が見出せた可能性があるだろう」(松葉・西村編, 2014, p.145) ことが明記されている。



最後に、(4)の指針に従い、分析を記述する際には、十分な注意を払った。記述を始めてからも、何度もデータに戻り、分析と記述を往還した。村上(2013)の「データは数か月にわたって、時間をおいて何度も読み返さないといけない。読み返さないとモチーフ、シグナル、ノイズを感じ取れないからである」(p.362)、「反復することで語り手の感情や、表面的な意図をそぎ落とし(エポケーシ)、モチーフの運動が露出する。反復再生は、初めは語られたシナリオという固定した姿を見せていたデータを揺り動かし、活性化し、その背後でうごめく現象の運動を回復する」(p. 363)という指針も念頭に置いた。

以上の指針に基づき、分析を進めていった。そうすることによって、「生きられた経験の記述を研究し、明らかになりつつあるテーマを見きわめるにつれて、我々が集めてきたさまざまな記述の中で、ある種の経験的なテーマが共通性、もしくはあり得る共通性として浮かび上がってくること」(ヴァン＝マーネン, 1997/2011, p.152)を経験し、記述が可能になったのである。

## 5.2.2 分析の記述の方法

そもそも、現象学的研究において、分析を記述するとはどういうことか。松葉・西村編(2014)では、現象学的研究における分析の記述を「ある経験がいかに成り立っているのかを開示するための視点を見出し、その視点から経験に分け入っていくことを通して、その経験がいかに現れてきたのかを見えるようにしていく作業」(p.147)であると述べている<sup>21</sup>。本研究における「分析の記述」も、この松葉・西村編(2014)の考えに沿うものとして位置づける。そのうえで、以下、記述の方法について説明する。

分析において、文字化したデータ<sup>22</sup>を示す際は、インタビューの回数(1回目、2回目、3回目)を示したうえで、前後の文脈も含めて、分析の記述に必要な部分を切り取るようにした。基本的に、研究協力者である星野さん、足立さん、あるいは研究者である私から始まる形でデータを提示している。ただし、いくつかのデータについては、発話と発話の間の空白の行から提示している。これは、それまでに直前のデータが提示されていることを示す。例えば、6.1.2において二つ目に提示しているデータが95の空白の行から始まるかたちになっているのは、その前に示されている94までの語りの続きであることを明示するためである。

---

<sup>21</sup> ただし、それは、単に「見えるように」すればいいというものではない。ヴァン＝マーネン(1997/2011)は「現象学的記述においては、研究者(記述者)は読者を問いへと『引き込ま』ねばならない。その人間科学者が驚いたその仕方で、読者もまた現象の本性について驚かすにはいられないようなやり方で。」(p.79)と述べている。研究者が経験に関心を向け、経験の現れに驚きを経験したその躍動を記述すること。そしてそれを読み手が了解できるようにすること。研究者には、このような記述のテクニックが求められるのである。

<sup>22</sup> 語りを文字化して分析対象とする場合、それは「データ」ではなく「テキスト」と呼ぶのが適当であるという主張もある(能智, 2013)。筆者はその主張に与するが、本研究では、他の引用文献との整合性という観点から、便宜上「データ」という言葉を用いる。

分析を記述するにあたっては、星野さんと足立さんが語ったそのままの言葉を可能な限り用いた。そのまま用いた言葉は、本文中で〔 〕に入れて示した。また、こうした言葉の抜き出しが文脈からの切り離しにならないように、提示したデータだけでは語りの文脈が分かりにくい場合は、分析の記述内で十分に説明するように努めた。

最後に、分析における先行の知見の記述のしかたについても述べる。分析においては、必要に応じて先行する知見を援用している<sup>23</sup>。それは、星野さんと足立さんの経験が先行する知見と「一致する」ことを示すことが目的ではない。村上（2013）で述べられているように、「実践が、場合によっては既存の議論を超える豊かさを持っていることを示すためのものである」（p.357）。先行の知見との照合によって、星野さんと足立さんの経験がより一層際立つし、時には、それが先行の知見の読み直しにつながることもありうるのである。ただし、これらの知見を分析の本文中に挟み込んで記述していくことは、分析の読みやすさを損なうと考えた。そのため、分析に用いた先行の知見は、すべて脚注にて示した。

### 5.2.3 分析の記述内容の確認

分析の章（本研究の第6章、第7章）をひとつとおりに書き上げたところで、星野さんと足立さんにそれぞれ記述を読んでもらった。これは、記述が「本当らしい」（メリアム&シンプソン, 2000/2010, p.116）かどうかを確認し、担保する作業でもある。具体的には、記述を読んでもらい、「事実<sup>24</sup>と異なる点」「記述の中で腑に落ちない点」を指摘してもらった。指摘を受けた点については、詳細を本人から聞き取ったうえで修正し、修正したものを改めて確認してもらった。最終的に、星野さんと足立さんが記述の内容に納得し、OKが出るまで修正のやり取りは続いた<sup>25</sup>。

このような研究協力者と共に分析内容を検討することについて、ラングドリッジ（2007/2016）は四つの懸念を示している。

一つ目は、研究協力者のフィードバックを受けるために、研究者ではない協力者にとっても分かりやすい資料を作成しなければならないという点である。この点については、5.2.3で示したとおり、先行の

---

<sup>23</sup> 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、そうした現象学的研究における態度を支持するものである。

<sup>24</sup> ここで言う「事実」とは客観的事実ではなく、星野さんと足立さんの語りの背景にある、二人の経験としての「事実」である。この「事実」としての経験は、間主観的に生成されたものである（後述の西村（2017）の指摘を参照）ものの、研究者である私と相互に構築されたものではない。そのため、協力者である二人に確認してもらうことが必要となる。オースティン（1962/1978）の「事実確認的発言」と「行為遂行的発言」の区別にしたがうなら、前者の事実確認的な側面のことを指して言っている。

<sup>25</sup> 実際に、星野さんとの修正のやり取りは計四回行われた。足立さんについては、初めの分析を見てもらった時点で「修正はない」との返事をもらったため、フィードバックを受けての修正は行っていない。

知見を脚注に落とし込むことによって、分かりやすい記述を実現している。本研究の研究デザインにおいて読み手の存在は重要であり、元から研究者ではない読み手が読むことを想定した記述を目指しているため、本研究においては特に配慮が求められることであると言える。

二つ目は、研究者と研究協力者の関係である。すなわち「研究者の感情を害したり、問題を起こすことを恐れるため、参加者にとって研究者を批判することはきわめて難しく感じられるかもしれない」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.111）という指摘である。このことは、本研究においても「遠慮」というかたちで現れる可能性が十分に考えられることである。そこで、フィードバックを依頼する際に、何でも自由に指摘してもらいたいこと、十分に時間をかけて修正していきたいことを研究者の希望として伝えた<sup>26</sup>。

三つ目は、研究協力者が分析を確認する視点に立つことは可能なのか、という理論的な問題である。ラングドリッジ（2007/2016）の指摘によれば、「人々は、身体を持つ世界内存在として自らの経験から切り離されていないため、自分の経験についてより上位の観点をとること（自然的態度の外に出ること）ができないかもしれない」（p.111）のであり、それは「ほとんど不可能な要求である」（p.111）という。つまり、自分の経験の分析を客観的に、自己から切り離して捉えることはできないということである。このことについては、以下の反論が成り立つ。先に見たとおり、インタビューによって得られた語りは、研究協力者と研究者のあいだで生まれたものである。そうであるなら、西村（2017）が「そもそも私の経験は間主観的に生成しており、その意味で、他者にも開かれており、了解可能となるのである」（p.42）と指摘しているように、経験の語りというのは、その生成時点において、すでに純粋な「自己の経験」ではないということになる。言い換えれば、語りだされた経験は、すでに自己でありつつも自己ではないところに存するのである。このような立場に依拠する限り、研究協力者が自らの経験から切り離して分析を確認する視点に立つことは何ら不可能ではなく、むしろ自然なことであると考えられる<sup>27</sup>。

四つ目は、現象学的分析が「参加者の発した記述を超えるようなしかたで」（ラングドリッジ, 2007/2016, p.112）なされているなら、換言すれば、協力者に意識されていない実践のあり方が現象学的分析によって描き出されているなら、「参加者は自己自身をそこに認識できることもあればできないこともあり、そうした状況では、参加者のフィードバックを加味することの効用もまたいくぶん疑わしいものになる」（p.112）という指摘である。これについても、以下のように反論したい。現象学的分析について、松葉・西村編（2014）は現象学的な還元が非人称化をもたらすことから、「現象学は、本質的に他者についての

<sup>26</sup> 「修正はない」という返事だった足立さんにも、本当に修正しなくてもよいか、数度にわたって確認を行った。

<sup>27</sup> 星野さんとの修正のやり取りでは、星野さん（仮名）自身から「この星野さんの〇〇って発言は…」という言及がたびたび見られた。これはまさに、分析の内容を、「私」ではなく「星野さん」という他者の経験として捉えているような視点であった。これが可能になったことには、「星野さん」という仮名をつけたことも重要な要因であると考えられる。

現象学なのである」(p.15)と述べ、そのことを以て、「現象学的研究者を行う研究者が、研究参加者の語りのデータを分析することによって、参与者自身も気づいていない経験の背景をなす構造を読み込むことは可能である」(p.15)と指摘した。また、西村(2001)でも、「現象学的記述は、主体の経験を、主体の意識の側でも対象の側でもない、あるいは主体でも客体でもいずれにもなり得るという、両義的な性格をもつ次元から言語化していくことをめざしている」(p.51)との言及がある。そうであるなら、経験の語りと同様に、それが分析された記述もまた、自己でありつつも自己ではないところに生起するものであると言える。したがって、自己から研究協力者が分析の記述を確認する際に、厳密に「自己自身をそこに認識する」ことはそもそも求められないということである。

つまり、星野さんと足立さんには、「自己でありつつも自己ではないところ」に立って経験の分析の記述を確認してもらう、ということである。それを踏まえて、分析の記述から確認における手続きを改めて整理すると、次のようになる。

本研究における星野さんと足立さんの経験の分析の記述は、まず語りを相互に構築した一方である研究者(聞き手である私)の「本当らしい」という感覚に基づいて生み出される。そして、語りを構築したもう一方である研究協力者(語り手である星野さん/足立さん)の「本当らしい」という感覚によって確認される<sup>28</sup>。

この手続きを経ることで、記述された星野さんと足立さんの経験は、「本当らしい」という説得力をもって他者に開かれると考えられる。

#### 5.2.4 分析という行為における「私」

本項では、分析という行為において「私」という人間がどのように位置づけられるかについて述べる。インタビューのときと分析のときでは、「私」の位置づけは変わるからである<sup>29</sup>。

5.1.3で確認したように、インタビューの時点では、研究者は、研究参加者と向かい合い、経験が語られる場にいる。そして、その経験は、研究協力者と研究者によって相互に構築された語りとなって現前

---

<sup>28</sup> この手続きは、エピソード記述における読み手の了解可能性の議論と重なるように思われる。鯨岡(2005)は、エピソード記述の持つ一般性について、「一つのエピソードを読み手が『なるほど』と納得できるということは、そのエピソードが書き手の『個性性』に閉じ込められていないということです。(中略)エピソード記述が目指す一般性は、手続きではなく、むしろ読み手の読後の了解可能性、つまりどれだけ多くの読み手が描き出された場面に自らを置き、『なるほどこれは理解できる』と納得するか、その一般性を問題にするのだといってもよいでしょう」(p.41)と述べている。この読み手の了解可能性が下敷きとなってはじめて、経験の分析は、他者である読み手が自己の経験と向かい合うという意味でも「他者に開かれた」ものになるのである。

<sup>29</sup> このことを、村上(2013)は端的に「インタビュアーが今度分析者に変身する」(p.359, 強調は筆者による)と述べている。

する。そのとき、研究者は、「人格の個別性と実在性にコミットしているから経験的で自然的な水準に立つ」（村上 2013, p.359）者としてその場に参与している。

一方、分析の時点においては、研究者は、研究協力者ではなく、データと向かい合うことになる。そのときの研究者の向かい合う姿勢は、インタビューにおいて研究協力者と向かい合うときのそれとは異なる。研究者は、「経験的な水準から、いわば超越論的な水準へと移行」（村上 2013, pp.359-360）した者として、つまりインタビューに参加した人間とは別の実在<sup>30</sup>として、データに分析の目を向けることになる。

ただし、本研究では、この「超越論的な水準への移行」を、分析を行う研究者がまったくの「無色透明」になってしまうということ意味では捉えていない<sup>31</sup>。第3章における本質やエポケーの議論と同様に、この「超越論的な水準への移行」をどのように捉えるかどうかは、フッサールの理解する（研究者の主観は完全に排されうる）か、ハイデガーやメルロ＝ポンティに拠って立つ（研究者の主観を完全に排することは不可能である）かによって、解釈が分かれるだろう<sup>32</sup>。本研究は、後者の立場に依拠するため、分析を行う研究者の視点を前提に、それを含み入れるかたちで分析を行う<sup>33</sup>。そうすることで、現象学的分析の記述は他者にも開かれ、他者とも共有可能という意味での普遍性を獲得するのである。

---

<sup>30</sup> 村上（2013）は、その超越論的な分析者の視点を、「ビデオカメラ」（p.361）にたとえている。非人称的で、かつ解像度の高い分析者の視点を説明するのに秀逸なたとえである。

<sup>31</sup> 研究者が研究を行うという営みが、研究それ自体に影響を与えたり特徴づけたりするため、そうした過程の検討が求められる（Nightingale & Cromby, 1999）。しかし、実際には、量的研究はもちろん、質的研究においても、分析する研究者を「無色透明」として扱うことはよく見られる。山竹（2015）に以下の指摘がある。山竹（2015）は、これに当てはまらない唯一の例外としてエピソード研究を挙げているが、現象学的な視点を採用する本研究も、この指摘の例外として位置づけたい。

ほとんどの質的研究において、研究者自身の主観的な感じ方、確信の根拠を明確に示すことはありません。ナラティブ論をはじめ、現代の質的研究者の多くが、記述データに研究者の主観が関与していることを認めながらも、研究対象の人物と研究者の相互作用を指摘したり、背景となる文脈には詳しく言及していても、研究者自身がどう感じたのか、どのような確信をいだいたのか、その点はほとんど示していないのです。（山竹, 2015, p.80）

<sup>32</sup> たとえば、ヴァン＝マーネン（1997/2011）は、「真に現象学的に問うことは、（自身が）選択した人間の経験の特質に自分の関心を定位することによって初めて可能になる」（p.75）と述べている。

<sup>33</sup> このように考えるならば、村上（2013）の「ビデオカメラ」のたとえにおける「非人称的」という説明を、「無色透明」とであるということと同義に理解しないように留意する必要がある。もちろん、「ビデオカメラ」は確かに非人称的であって、インタビューを行った研究者とは異なる実在であることは間違いない。しかし、本研究の文脈に沿ってこのたとえを理解しようとするなら、その「ビデオカメラを扱う人間」の存在を無視することはできない。この「ビデオカメラを扱う人間」が、ビデオカメラをどの位置にセットし、語りのどの部分にレンズを向け、どのタイミングで電源を入れるのか、といった点には、確実に「ビデオカメラを扱う人間の主観」が挟み込まれるのであり、その存在を無色透明にするのは不可能である。

### 5.3 記述を読んだ後の調査と分析

5.2.3 で見たとおり、分析の記述内容の確認が終わり、星野さんと足立さんの承認が得られたことを以って、本研究の分析の記述内容は、「本当らしい」という説得力をもって他者に開かれることになった。これは、星野さんと足立さんに、「研究者として」参与してもらったステップである。

そして、次の段階は、その分析の記述内容を「読み手として」参与してもらうステップとなる。具体的には、記述内容の確認が終わった後、第6章、第7章、第8章の三つの章を印刷して星野さんと足立さんに渡し、三章すべてを読んでもらうように依頼した。依頼の際には、「読み終わった後に話を聞きたい」ということだけを伝えておき、星野さんと足立さんがそれぞれ三つの章を読み終わって話をする用意ができた時点で私に連絡をしてもらった。連絡をもらってから日程を調整し、星野さんと足立さんそれぞれにインタビュー調査を行った。最終的に、星野さんにも、足立さんにも、インタビュー調査を行ったのは、三つの章を渡してからおよそ1ヶ月後になった。インタビュー調査の概要は、以下のとおりである。

表5：記述を読んでもらった後に行ったインタビュー調査の概要

		実施日	実施時間
星野さん	4回目 <sup>34</sup>	2019年3月27日	1時間31分44秒
足立さん	4回目	2019年4月6日	1時間17分8秒

インタビュー調査には、非構造化インタビューの手法を用いて、記述を読んで思ったこと、考えたことを自由に話してもらった。こちらからは、印刷して渡した第6章、第7章、第8章を持ってきてほしいとは伝えなかったが、星野さんも足立さんも印刷したものをすべて持参し、それを見ながら話をしてくれた。印刷した記述には、ところどころに付箋がつけられたり、線が引かれたり、書き込みがなされたりしていた。

話してもらうにあたって、こちらから参照する章や記述の箇所を指定することは基本的に避け、星野さんと足立さん自身の話す順番や内容に沿う形でやり取りを進めていった。しかし、星野さんや足立さんの話が止まり、話すことを探っているような様子が見られたときには、こちらから特定の章や記述にフォーカスした質問を行った。また、話の展開に応じて、研究者から詳細を尋ねる質問を行ったり、自身の考えを語ったりもした。

<sup>34</sup> はじめのインタビュー調査を3回にわたって実施した（詳細は表4を参照）ため、以後、記述を読んでもらった後に行ったインタビュー調査については、「4回目」として示す。

得られた語りのデータは録音し、今までに実施したものと同様の手続きで文字化した<sup>35</sup>。そして、「記述を読んだ経験によって、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」という点に着目して、分析を行った<sup>36</sup>。ここでの分析も、「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）、「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）という現象学的研究の姿勢に即して進めていった。分析の記述の方法は、第6章、第7章、第8章と同様の手続きを採用した<sup>37</sup>。

本章では、調査と分析の進め方の詳細を述べた。次章からは、二人の調査協力者、星野さんと足立さんの語りの分析を記述していく。

---

<sup>35</sup> 文字化の手続きの詳細は、5.1.2を参照のこと。

<sup>36</sup> このように着目する点を分析に先立って決めておくという点は、現象学のエポケーの態度にそぐわないと言わざるを得ない。着目したい点を持つということと、現象学的な態度を持つということがどのように両立可能になるのかは、今後考えを深めるべき課題である。

<sup>37</sup> 分析の記述の方法の詳細は、5.2.2を参照されたい。

## 第6章 星野さんの語り

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おり、大学院に在籍している間も語学スクールでの仕事は続けていた。大学で日本語を教える仕事は、大学院を修了してから始めた。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。

星野さんは中学生のときから英語が好きで、英会話学校に通っていた。そこでネイティブの英語話者との授業を受け、面白いと感じるようになった。そのうちに、「自分が日本にいて英語のネイティブとしゃべる機会がそこしかないのと同じように、日本語を勉強してるけどネイティブとしゃべる機会がないっていう人もいるのかなあ」と考えるようになり、そういう人たちに日本語を教えたいと思うようになった。そうした思いが生まれたのと前後して、友人をとおして日本語教師という仕事があること知り、日本語教師を志すようになった。もともと大学で英語などの外国語を勉強したいと思っていた星野さんは、外国語と一緒に日本語の勉強もできる大学があることを知り、その大学へと進学した。この時点では、星野さんにとって日本語教師というのは「まだ、夢って感じ」であり、「現実的なことっていうよりは、そんなんできたらいいなーとか、そういうざっくりした夢」であった。

大学で日本語教育を主専攻として学ぶようになった星野さんは、大学在学中に日本語を教えるボランティアを始めた。当時文法や発音の仕方についての知識もあまりなかった星野さんは、週一回、教科書を見ながら、「教えてるんか、教えてないんか分からんけど、おしゃべりしてるみたいな感じ」のことをやっていた。一方、大学では、日本語教師になるというのは甘い話ではないということが言われていた。こうした話を聞いた星野さんは、「あ、そうなんや」と思いつつも、日本語教師になりたいという思いが消えることはなかった。

その後、星野さんは、ボランティアで知り合った人からの紹介で、今も勤めている語学スクールで日本語を教えるようになる。語学スクールでは、始めの頃は、週5日、6日ぐらい働いていた。語学スクールで日本語を教え始めてから7年ほど経ったとき、星野さんは久々に大学の同期と連絡を取る機会があった。その同期も日本語教師として働いており、かつ、大学院に進学、在籍していた。その大学院で行われる勉強会に誘われて参加した星野さんは、大学院の先生に挨拶に行き、そこで、大学院進学を勧められた。星野さんにとって、大学院は「もうすごい人が行くもん」であったが、大学院の先生から進学を勧められたことで、「あ、行ってもいいんや」と思い、「じゃあ行こうかな」と考えるようになった。そして、友達にも相談し、勉強に必要な本などの情報をもらった星野さんは、「それならやってみよう」と大学院への進学を目指すようになった。



大学院の修士課程に進学し、修了した星野さんは、大学でも非常勤講師の仕事をはじめ、現在に至る。星野さんと私が初めて出会ったのは、星野さんが大学院生のときである。そのときは、私もタイから日本に帰国して、大学院に在籍していた。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。

当初、サンプリングの範囲を「大学で日本語を教える非常勤講師」に限定して考えていた私は、非常勤講師としての経験が豊富な星野さんにぜひ話を聞きたいと思い、協力を依頼した。

星野さんとは、同じ教育機関で働いたこともあるため、共通の話題で話が盛り上がることもあった。また、星野さんは話を聞くのが非常にうまく、私が星野さんへ実施したインタビューではあったが、星野さんからの問いかけにこちらが経験を語ることも少なくなかった。

## 6.1 「クラス」と「個」のあいだで

### 6.1.1 「クラスと見るか、個と見るか」という対立

星野さんは、「うまくいかなかった」ことの一つとして、「特定の学生が話を続ける」という経験を語った。

【星野さんへのインタビュー: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、なんかまあそれはそれでいいクラスなら、とか、会話をさせ、てるっていう目的があればいいんやけど、  
753        こっちをやりたいのになってなったときには、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        っていう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、もうその話もい、授業進めましょうよ  
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)<sup>1</sup>。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捉え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「授業進めましょ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<sup>2</sup>。言い換えれば、その一人の学生も、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る。この複数の前景化が、星野さんを困らせているのである<sup>3</sup>。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

<sup>1</sup> 5.2.2 でも述べた通り、以下、[ ] で示される記述は語りからの直接の引用を示している。また、[ ] の後の ( ) 内の数字は、文字化資料の行数である。

<sup>2</sup> 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ぼかさ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) ということが指摘されている。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ぼかす」ということができないのである。

<sup>3</sup> 中田 (1993) は、小学校の授業を現象学的に分析する中で、一対多 (この「多」を中田は「子ども共同体」と呼んでいる) の対話の中に一対一の対話が生じた場合について論じている。「教師にとって或る子どもが特異な仕方で際立ってくる (中略) 時にも、その子どもの 際立ちはあくまでも子ども共同体からの際立ちで」(pp.59-60) あり、「一対一の対話を

て「すごい残念に感じる」(858) 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。

【星野さんへのインタビュー: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、一人がいるかいけないで  
954 全然違うや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、クラスが一つの「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。空気の共有は、クラスで実践を行うにあたって重要な意味を持つ。この点については、次節で改めて分析を行う。

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。

【星野さんへのインタビュー: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、やることがないんよ。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て。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て、  
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て、やってなかったら、  
378 言ってくれたりしたんやけど、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、魂がどっかにいっとった。ほんまに申し訳なかった。今日は、  
380 もう、最初、やる気やったのになと思って、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) と思い、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

---

生きている生とは全く異なる生」(p.61) であると言う。このとき、教師が完全に一対一の対話を引き受けてしまうと、その一対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。

がどっかにいっとった」(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、語学学校での一对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。

【星野さんへのインタビュー: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、授業中のうまくいく、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、やっぱ一对一と  
468 なんかクラスで教えるから、なんか、一对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 こっちは人は分かったけど、こっちは人は分かってないとか、あと、だいたいみんな分かっているんやけど、  
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、というと、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てこっちのこの別の子が  
480 時間を持て余すとか、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れると、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)、〔やっぱ一对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。語学学校での一对一の場合は、〔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、〔こっちは人は分かったけど、こっちは人は分かってないとか、あと、だいたいみんな分かっているんやけど、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、「こっちは人は分かってない」「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、実際の星野さんが経験した実践において「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一つが「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。

### 6.1.2 「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、クラスと個に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。

インタビューの始め、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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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            答えてくれてる間に、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、っていう状況かな。  
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、ただこそつ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、全体に対して注意することを「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、答えてくれてる間に、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入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したことだろうか。その理由の一つを、星野さんは「国籍の問題」(98)として語った。

#### 【星野さんへのインタビュー: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…。一つは、国籍の問題もあって、なんか結局どこまでがそうなのか分からないけど、  
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ていうのを  
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っていうのも聞いてて、  
107 だからなんかその基準が分からないっていうのもあって。  
108 でも、たとえそ、それを言っても、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<sup>4</sup>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<sup>5</sup>。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「その基準が分からない」(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」が何度も多用さ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することは、「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。

<sup>4</sup> 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。

<sup>5</sup> Hargreaves (2000, 2001a) 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。

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」場面とは異なる、「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。

【星野さんへのインタビュー:1 回目】

- 130 星野 でも意外と他の学生も見てて、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」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、まあこうそつと、言うけど、  
140 まあ見てますよね、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」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、個人的な注意を全体に対してすることを避け、個別に注意を行う。しかし、それを「みんな気づいてる」「意外と他の学生も見て」いるものとして意味づけたことで、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。

### 6.1.3 「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、別の場面でも確認できる。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。したがって、「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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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  
702 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、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、こうウーンていうなんか、分かってないよ、ちゃんとアピールをしってくる子がいる  
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、要約の書き方が一つじゃないよってのを言ってる、この場合はこうやって書くし、  
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うほうがいいよね  
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、色んな先生の話の聞きながら、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] (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」から離れた授業の先にある未来を示している<sup>6</sup>。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主体は、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

<sup>6</sup> 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。

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。つまり、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。

## 6.2 「いつもどおり」の空気

### 6.2.1 「空気がどよーんとする」とき

星野さんは、学生の遅刻を注意するという話(6.1.2のインタビュー1回目、130-146参照)に続いて、別のコースでの学生の遅刻について注意した経験を語った。

#### 【星野さんへのインタビュー:1回目】

- 167 星野    なんかそのコースはすごく厳しい、コースで、  
(中略)  
170 星野    だんだんこう遅刻が、今までは遅刻しなかった学生が遅刻が多くなったり、  
171           授業中にこうちょっととうとしやすくなったり、することがあって、  
172           であるとき、教室に行ったら、誰もいなかったんよね。ひとりも、学生が。  
173  
174 香月    はい。  
175  
176 星野    で、さすがに、それは、それはあかんと思って、で、もう学生が来た、  
177           しかも遅れて来たときに、すごいっこり笑って、「あ～、先生、すみませ～ん」ってこう、  
178           あの一、ぜんぜん反省してる感じもなかったから、やっぱりこれは言わなきゃ、と思って、  
179           ちょっとこう、真面目な顔で、うん、  
180           (ここで星野さんは普段よりも重く、低い声色に変えた)  
181           「みんなは、なんか、遅刻してもいいと思ってるみたいだけど、そうじゃないよ」  
182           っていうのと、なんか、なんか、日本で遅刻って、何ていうかな、すごく厳しいけど、  
183           あんまり、直接ちゅ、特に大学とかだと、注意されないことも多いかなと思って、で、  
184           それをきちんと分かってもらう必要もあるかなと思って、もうかなり厳しめに。  
(中略)  
204 香月    そういうとき、どう、どうなるんですか。どういうふうに。  
205  
206 星野    しゅーんって。(笑い)しゅーんってして、今までわいわいしてたのが、みんなもう  
207           何もしゃべらなく。(笑い)で、それが、そのときに「でもま、ここに来てる人に  
208           言っても、遅れたり休んだりしてる人に言わないといけないんだけだね」とか  
209           言ったあとに、遅れて来た学生がすごいへらへらして入ってきた。(笑い)  
210           「あー先生」とか言って、状況を知らないから。授業進めても、叱られた学生は  
211           すっごく大人しくなるのに、その子だけが冗談を言いまくるっていう状況に、  
212           なったりするんよね。  
213           な、まあでも、なんか、そうね、翌週から改善されたり、ちゃんとみんなあの、

- 214 何て言うかな、ま、何て言うか、みんないい、いい子というか、純粋な子たちが  
215 多いから、そこで反省して、ま翌週からは普通に、っていう場合が多いかな。

星野さんは、学生の遅刻に対して、〔真面目な顔で〕(179)、〔かなり厳しめに〕(184) 注意を行った。このときの星野さんは、教師という職業に規定された感情規則に従い、感情労働（ホックシールド、1983/2000）を行っていると考えられる<sup>7</sup>。ここには、学生の反応やふるまいについての語りは一切出てこない。そして、その後、私からの質問に促されて、星野さんは学生の反応を語り出す。注意をしたときの学生の様子は〔しゅーんって〕(206) しており、さらに、そこに学生が遅れて来たことによって、〔授業進めても、叱られた学生はすごい大人しくなるのに、その子だけが冗談を言いまくるっていう状況になったりする〕(210-212) と語っている。

この星野さんの語りでは、星野さんと学生の感情やふるまいは明確に区別されている。教師の感情規則に基づいてふるまっていることから、星野さんが自身を教師として明確に位置づけていることが窺える。さらに、学生の中でも、星野さんが注意したときに教室にいた学生と、その後に教室に入ってきた学生とで、その感情やふるまいは異なるものとして説明されている。この経験を語っている星野さんにとって、経験に参加している人々の感情とふるまいはかなり分化されている。

一方で、星野さんと学生の感情やふるまいが、渾然一体となったようなものとして現れることもある。以下は、星野さんが、授業で自分の説明を分かってもらえないようなときを例に挙げ、〔空気がどよーんとする〕という経験を語ったものである。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

- 442 星野    なんか、こっちもいっぱい説明するけど、それを分かってもらえないとか、だから説明すればするほど、どつぽに  
443            はまるときとかってない？なんか説明をして「んー？」って分からないっていう表情をするから、  
444            じゃあさらに説明って、言葉でどんどん説明するから、どんだんどつぽにはまって、なんか分からないし、  
445            空気もまた、どよーんとする。  
446  
447 香月    うーん。  
448  
449 星野    うん、分からないし、なんか分かれそうな気がし、あ、分かることができなそうな雰囲気になったとき、うん、は、  
450            あ、失敗したって、すごく思うよね。  
451  
452 香月    なるほど、そういうとき、どうするんですか？  
453  
454 星野    なんか、うーん、基本的には、なんか例えば質問が出たときとかやったら、なんかそこであれやったら、

<sup>7</sup> 教師という仕事が感情と深く関わる実践であることは、Denzin (1984) において指摘されている。教師の感情労働の側面を論じた研究には、Hargreaves (2000)、Hargreaves (2001b) のほか、日本においても、教職の無境界性との関連から感情労働に言及した秋田・佐藤 (2015) や、感情労働を教師のストラテジーとしてポジティブに捉え直した伊佐 (2009)、黒羽・黒羽 (2011) などがある。

455           じゃあ、これは私の宿題にしますって言って、とりあえずその話は終わらせて、次に行く。うん、とりあえず  
456           その場を切り抜きたい。てか、その空気のままで終わってはいけないっていうのがあるから。

ここで、星野さんは「説明すればするほど、どつぼにはまる」(442-443) 経験を語っている。これは、星野さんの視点で語られた経験である。その後、「説明をして「んー？」って分からないっていう表情をする」(443) と語り、「説明をする」星野さんの視点から「分からないっていう表情をする」学生の視点へと変化が起き、星野さんは学生の経験を語る。かと思えば、再び星野さんの視点に戻り、「さらに説明をって、言葉でどんどん説明する」(444) と星野さんの経験を語る。こうして、星野さんの視点と学生の視点が重なっていく。そうして現れた「どんどんどつぼにはまって、なんか分からない」(444) というのは、星野さんの視点での経験でもあり、学生の視点での経験でもある。つまり、「どつぼにはまって分からない」のは、星野さんでもあり、学生でもあり、どちらも渾然一体となって現れているものである。そして、そのことが、「空気もまた、どよーんとする」と、星野さんも学生も包括したクラスの空気の変化として語られる。さらに、この空気の変化について、星野さんは「分からないし、なんか分かれそうな気がし、あ、分かることができないような雰囲気になった」(449) という語りを続ける。ここでも、星野さんの視点は様々に揺れ動く。星野さんは、「どんどんどつぼにはまって、なんか分からない」(444) ということ、星野さん個人の経験としてだけでなく、あるいは学生の経験としてだけでなく、集団的な雰囲気<sup>8</sup>として経験したのである。しかしここで、星野さんは再び星野さん自身の視点に立ち返り、「あ、失敗したって、すごく思う」(450) のである。これは星野さんの学生との「切り離し」である。星野さんは「その場を切り抜きたい」(456) 「その空気のままで終わってはいけない」(456) という思いから、「これは私の宿題にします」(455) と言うことで「とりあえずその話は終わらせて」(455)、自身と学生を切り離すのである<sup>9</sup>。

### 6.2.2 「いつもどおり」でない形で空気を「いつもどおり」にする実践

授業においてクラスの空気が変わったとき、星野さんは、空気を「いつもどおり」にする。

以下は、先ほどの学生の遅刻を注意して学生が落ち込んだという話(6.2.1 のインタビュー1 回目、167-215 参照)に続く星野さんの語りである。

<sup>8</sup> 現象学者のシュミッツによれば、感情は個人によって感じられるだけでなく、集団的に雰囲気として経験される(梶谷, 2002)。

<sup>9</sup> シュミッツは、包まれている雰囲気に対する態度を「自分を委ねること」「抵抗すること」「自分を引き離すこと」の三つに大別した(梶谷, 2002)。あたりの雰囲気に吞まれて同様の感情を抱くか、周囲の雰囲気の拘束力に縛られつつも自分の感情とのあいだに対抗的な緊張関係を生じさせるか、雰囲気の拘束力から逃れるか、ということである。星野さんがここで行った「とりあえずその話は終わらせて」という行為は、シュミッツの言う「自分を引き離す」という態度である。

【星野さんへのインタビュー:1 回目】

- 261 星野 うんやりやすい、うーん。なんかやっぱりうーん、何て言うかな、その翌週からは普通の  
262 雰囲気になったって言ったけど、やっぱりこう、叱った直後ってというのは、  
263 教室の空気も重くなるし、で、そうすると、やっぱり、同じことを言っても、  
264 学生からの反応が返ってこなかったり。ちゃんとかう、理解できてるかなって  
265 こうちゃんとゆ、教えたいことが中に入ってるかなっていう不安は、うん、出てくるから、  
266 やっぱそういう、なんかやっぱできれば、何て言うかな、叱咤激励はしたいけど、  
267 叱らずに済むことはいいかなって思う。の、ね、まあ、できれば、うん、  
268 なんか柔らかない雰囲気でもいいのが理想よね。  
269  
270 香月 そうなんかがつつり言って、なんか学生がちよっとしゅんってなった後、星野さんどうしたんですか。  
271  
272 星野 私は、「じゃあはい、いつもどおり授業始めましょう」って、ひとりだけ切り替えて(笑い)。  
273 でも学生が切り替わらないっていう状態になって。  
274 まあでも、もうなんかそこは、いつもどおりに、うん。  
275 なんかやっぱこっちがずっと怒ったままだと感じられると、もうずっとそのまんまになっちゃうから。  
276 もう勝手に一人で切り替える。(笑い)  
277 うん、とかもう、なんかもういつもより多めに質問したりとか。

〔叱った直後ってというのは、教室の空気も重くなるし〕(262-263)、そうして空気が重くなると、〔同じことを言っても、学生からの反応が返ってこなかったり〕(263-264) する。このとき、星野さんの語りにはこのときの経験とは別の経験、すなわち今までこのクラスで経験してきた「(同じことを言って) 学生の反応が返ってくる」という経験が前提とされており、この「学生の反応が返ってくることを」星野さんは志向していることが分かる<sup>10</sup>。この志向があるからこそ、星野さんの〔同じことを言っても、学生からの反応が返ってこなかったり〕する(263-264) 経験は、「いつもどおり」ではないものとして意味づけられるのである。そして、星野さんは、それを「いつもどおり」にする。重い空気が続くことは星野さんにとって避けたいことだからである。

空気が「いつもどおり」でなくなったとき、星野さんは「じゃあはい、いつもどおり授業はじめましょう」(272) と「いつもどおり」にするために、星野さんは空気を「ひとりだけ切り替え」(272) たのである。この切り替えは「ひとりだけ」であったために、〔でも学生が切り替わらないっていう状態になって〕(273) しまった。星野さんはこの語りを「でも」で続け、〔でも、もうなんかそこは、いつもどおりに〕(274) と言っていることから、この「ひとりだけ切り替え」(272) というのは、本来の「いつもどおり」とは異なるものであり、星野さんもそのことを分かっている。しかし、それでも、〔もう勝手に一人で切り替える〕(276) のである。また、星野さんは、空気を「いつもどおり」にするために、〔いつもより多めに質問したり〕(277) する。いつもより多い質問をするということ自体、「いつもどおり」ではな

<sup>10</sup> 過去の経験の蓄積に基づく意味経験の成り立ちを、後期フッサールは「発生」と呼び、そこに働く自覚されない意識の志向性を明らかにする現象学を「発生的現象学」と呼んだ(フッサール, 1962/1995)。

い。このように、星野さんは「いつもどおり」ではない形で空気を「いつもどおり」にしようとしている。

### 6.2.3 「枠内」で「自由に」のバランスの難しさ

ここで星野さんが目指している「いつもどおり」の空気とは、〔同じことを言っても、学生からの反応が返ってこなかったり〕(263-264) する経験の前提として志向されているもの、すなわち、「(同じことを言って) 学生の反応が返ってくる」ような空気であると考えられる。そして、そのことを星野さんは理想として意味づけ、〔柔らかい雰囲気〕(268) と語っている。この星野さんの言う「理想」は、「規範」として星野さんの実践を規定することとなる。

では、この「柔らかい雰囲気」とはどのようなものか。そのことに関連する話が、3 回目のインタビューでも語られていた。星野さんにとっての「柔らかい雰囲気」とは、〔なんか意見言いやすい〕(578) とか〔そんなに怖がらなくてもいいよ〕(578-579) とかいう感じ、雰囲気のことであると考えられる。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

- 568 香月 はいはい。あー。けっこうやっぱり、初めて出会うっていう場面、けっこうあるじゃないですか。しご、職業柄というか、  
569 学生と、そういうとき、なんかしてることとか、心がけてることとかありますか？  
570  
571 星野 わら、笑う。  
572  
573 香月 あー、星野さんが。  
574  
575 星野 星野さんが。でも、多分そこまで心がけてないけど、笑い顔であると思う、元々。でもそうしたら、一番最初に  
576 何て言うかな、なんかこう、え、日本の授業ってどんなんだろうとか、なんか、授業怖いって思ってた子  
577 たちが、あそんな怖くないんだとリラックス、って言うかな、してくれると、まあなんか、雰囲気とか  
578 もよくなるかなと、なんか意見言いやすいとか、うん、なんかそんなに怖がらなくてもいいよっていう感じにする。  
579 出す、うんうん。そうそう。

星野さんは意見が言いやすく、怖がる必要がないような「柔らかい雰囲気」を作れることを志向し、それを「いつもどおり」と意味づけて、言い換えれば、それを照準として、実践を行っている。そして、その雰囲気、空気が「いつもどおり」でなくなならないように、「いつもどおり」を維持しようとする。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

- 522 香月 なんか、もしかしたら前の話と重なってしまうかもしれないですけど、普段お仕事してて、こう、  
523 意識してることとか、気を付ける、気を付けてることとか大事にしていることとかありますか？  
524  
525 星野 なんか、前も言ったかもしれないけど、やっぱり、雰囲気が悪くならないように、うん、ていうのは、一番思うかな。  
526 でなんかもう、きびし、なんかもう最近はそれこそ、厳しくてもいい、なんか別に笑うことだけが楽しいじゃないけど、

527 厳しくしても、雰囲気は悪くならないという、な、なんていうかな、厳しくして、委縮して、しゃべらない、  
528 とかになるんじゃないかって、一応、きびし、なんていうかな、えっと、ルールを守らせるとか、そういう  
529 枠内にはま、入ってるけど、そこで、まあなんか、自由に発言ができるなり、という風にできたらいいなって  
530 いうのはあって。  
531  
532 香月 あー。

星野さんは、実践において、「雰囲気が悪くならないように」(525) すること、すなわち「いつもどおり」を維持することを大事にしている。そして、「いつもどおり」を維持するには、ある程度の厳しが必要である。しかし、6.2.1 でも見たように、厳しくすることは、反対に授業内の雰囲気を「いつもどおり」でなくすることにもつながりかねない。そこで、「厳しくしても、雰囲気は悪くならない」(527) ようにすることが必要になる。そのために、星野さんは、「ルールを守らせるとか、そういう枠内」(528-529) で、かつ「自由に」(529) できるようにすることで、「いつもどおり」を維持しようとする。

しかし、「ルールを守らせるとか、そういう枠内」に学生を留めることと、「自由に」学生をふるまわせること、この二つをバランスよく両立させることは易しいことではない。

星野さんは、前年度から授業を行っている出講先（大学）での実践を挙げ、次のように語り続けた。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

533  
534 星野 そうそう、去年は、たぶん、ちょっと委縮してたんやなって、今思うこともあるよね。  
535  
536 香月 あー、星野さんが？  
537  
538 星野 星野さんが。  
539  
540 香月 あー。  
541  
542 星野 そう、なんかこう、こちらも一年目、(中略)初めてで、2 年生やと、ちょっとそこで、こうあでも何ていうかな、  
543 良く知ってる人と知らない人みたいなのができたりして、どう扱っていいんか分かん。学生をどう、どんな  
544 学生が分からないっていうのと、なんかまあ、何ていうんだろう、どこまで自由にさせていいか分からないとか、  
545 で、なんかこう、雰囲気が悪くなるのが嫌だなと思ったら、もしかしたら、ちょっと許容してたりしてたのかな。  
546  
547 香月 あー、それがなんかこう、変化していききました？  
548  
549 星野 今年、ああその後？  
550  
551 香月 それから、それが、多分その、最初の出会いですね。出会いというか、そこからどうなっていったかなと思って。  
552  
553 星野 そっちのあの、同じクラスの中でってこと？うーん、まあなんか、初めの指導は大事だよ、と思った。すごい  
554 思った。だからやっぱ、なんていうかな、やっぱ、学生も先生を見るよね。うーん、だから、この先生には  
555 ちょっと甘えてもいいとか、よく言えば。だからこの先生の言うことはしっかり守らないとダメとか、あるから、  
556 もしかしたらなんか最後の、どうかな、んーどうやら、そういう風に思われていたかもと思うのが一つと、

557           もう一つは自分自身も授業のこと、これをやらなくちゃって、こうなってて、これをやって、こうなってほしい、  
558           こうしてほしいってのがありすぎて、こっちに余裕がないから、向こうもそれを感じて、いやいやそんなのできない  
559           っていう風になって、ちょっと、ああなったのもあるかなと思うかな。  
560  
561 香月   うーん、なるほどね、そうですね。

星野さんは、前年度の実践について、〔去年は、たぶん、ちょっと萎縮してたんやなって、今思う〕(534)と語っている。それは〔こちらも一年目〕(542)で、〔どんな学生か分からない〕(543-544)ためであり<sup>11</sup>、〔どこまで自由にさせていいか分からない〕(544)ためである。これは、「枠内」で「自由に」のバランスがうまく取れていなかったということを意味する。そして、そうした理由から、星野さんは「雰囲気が悪くなるのが嫌だなと思ったら、もしかしたら、ちょっと許容してたりしてたのかな」(545)と考えた。星野さんは、今改めて前年度の実践を省みることで、そのときの自身の実践を「ちょっと萎縮してた」「ちょっと許容してたりしてた」と感じられたのである。そのことは、「去年」と「今」と明確に言葉にして対比することによって浮かび上がってくる。しかし、「ちょっと」「してたりしてたのかな」といった迂言的な表現からは、星野さんは自身の前年度の実践を明確には意味づけられていないことが窺える。

この「去年」から「今」に至るまでの変化に関心を持ち、私は「学習者との最初の出会いからの変化」を星野さんに聞いた。すると、星野さんの答えは、〔初めの指導は大事だよ、と思った〕(553)というものだった。語られたのは、「初めの指導からの変化」ではなく、「初めの指導がその後にもいかに変わらず影響を持ち続けるか」ということであつた。星野さんは、「どう変わったか」ではなく、「なぜ変わらなかったか」を語ったのである。そして、星野さんは理由を二つ挙げた。

一つは、初めの指導の段階で、〔この先生には、ちょっと甘えてもいい〕(554-555)とか〔この先生の言うことはしっかり守らないとダメ〕(555)とか〔学生も先生を見る〕(554)とか学生が判断するからである。もう一つは、〔こっちに余裕がないから〕(558)である。〔自分自身も授業のこと、これをやらなくちゃって、こうなってて、これをやって、こうなってほしい、こうしてほしいってのがありすぎて〕(557-558)という語りからは、そのときの星野さんの余裕のなさとともに、星野さんの設定する「枠内」に学生を留めようとする姿が浮かび上がってくる。

これらの二つの理由について、星野さんは、それぞれ〔そういう風に思われていたかと思う〕(556)〔ああなったのもあるかなと思う〕(559)と語っている。ここで星野さんが言っている「そういう風」や「ああなった」という表現がどのような様子を指すのかは、星野さんの語りからははっきりとは見えて

---

<sup>11</sup> Denzin (1984) は、このような他者の感情の推測、理解のことを感情理解 (emotional understanding) と呼んだ。感情理解とは、文化背景やしつけ、人間関係をとおして身につけた自身の感情の経験によって、他者の感情を間主観的に理解することであり、その理解は他者との長期的な、近しい関係をとおして達成される (Denzin, 1984)。一方で、そのような長期的で近しい関係がない状態では、感情理解がうまくいかない場合 (emotional misunderstanding) もあると指摘されている。



こない。星野さんの経験として成り立ってはいるけれども、それをどのように意味づけるのかということとは、まだ明確には言葉にできていないのである。

また、別の語りでも、星野さんは「枠内」で「自由に」のバランスの難しさが現れている。ここでは、星野さんは「必死」という言葉を多用して、その経験を難しいものとして意味づけている。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

646 星野 何て言うかな自分がやることが終わって、やることがないと、なんかこう、スマートフォンのようなものが  
647 手に持たれていたりするんよね。だから、それ、そうなってくると、わちゃわちゃなってくると、やっぱり  
648 うまくいってないとか感じるよね。だから、もう**必死**、中国語をしゃべらせないために、**必死**。  
649 今日、なんか、気抜いたら、みんなしゃべっちゃうからさ、たぶんしゃべったらあかんとは分かってると思うねん、  
650 でもなんかこう、なん、ふとした瞬間にパッと出ちゃったりするから、もうこれを、一個一個放ってたから  
651 あかんねんなんて思って、しゃべる度に、何てって、何ですかって、何でもありません。  
652 って、でたまにもほんとに無意識にしゃべってると思うねん、で、ばってやって何ですかって言ったら、  
653 へ、私は何も言ってませんって。いやいや、言いましたよ。って。他の子が何とかって言ったよって、え？  
654 みたいになってたりするから、そう、あと、無言で見つめるとかね。(笑い)色々、**必死**。携帯も見えないと  
655 思ってやってるから、ちょっと横の方で、こうやって、目が合ったら、ん？みたいな。気付いたら、  
656 片づけてくれるみたいな。そんな感じ、**必死**。雰囲気は悪くならないように、でも、こちらの注意は  
657 伝えるみたいな、**必死**です。

### 6.2.4 「叱りはしないけど、意識はさせる」実践

前項で述べたとおり、星野さんは「初めの指導」についての葛藤を語ったが、同様の語りは、1 回目のインタビューでも現れていた。次の語りは、星野さんが「信頼関係を失わずに叱るって、ちょっと難しい」(354) と話したことから始まった。私はそれに同意し、自身の経験を語った。それに対して、星野さんは同意を示した後で、「なんか両方ある」(366) と語った。「両方」というのは、「最初にきちんとやっておかないと」(366) いけないという思いと、「でもどこまで言っていていいかわからない」(367) という思いとの「両方の不安」(367) である。

#### 【星野さんへのインタビュー:1 回目】

354 星野 でもなんか、信頼関係を失わずに叱るって、ちょっと難しいときもあるねー。  
355  
356 香月 難しいですねー。確かに。  
357 なんか僕も今、もう、もう一年生のときから知ってるし、よく顔も合わせるから、  
358 ま多少叱っても、って思いますけど。  
359  
360 星野 うーん。  
361  
362 香月 やっぱりな、うん。知らん子に、じゃないですけど、なんかあんまり知らない学生に対して  
363 どこまで言っていていいかわ減もわからないですね。  
364  
365 星野 うーん。そやねえ。そうそうそう。

366 そう、なんか両方あるよね。なんか最初だ、最初にきちんとっておかないと、っていうのと、  
 367 でもどこまで言っているか分からないっていう、なんか両方の不安があるよね。  
 368  
 369 香月 確かに。  
 370  
 371 星野 うん。  
 372  
 373 香月 うーん。  
 374  
 375 星野 そう、なんか、な、なめられたくないというか、この授業ではこんなことしていいんだって思われるのは困る。  
 376 でもそこでしゅんってなって、ずっとその後傷つくのものすごく困る。  
 377  
 378 香月 うん。確かにねー。うん。けっこう最初の段階で、ぴしってしますか。  
 379  
 380 星野 うーん、なんかあの、絶対にダメなこと？だ、それも学校とかコースによって色々やけど、  
 381 遅刻が絶対、えー何て言うかな、遅刻が絶対ダメなコースなら、そのことに対してはきちっと言うかな。  
 382  
 383 香月 あー。  
 384  
 385 星野 あ例えば予習をやったとかなかったとか、宿題をやってきてないとかは、そのコースのどれぐらいの厳しさかに  
 386 よって、注意したりしなかったりするけど、なんかもう絶対にダメっていうとこだけ、あなんか強くは  
 387 言わないけど、気付いてますよ、っていう。  
 388  
 389 香月 あー。  
 390  
 391 星野 あなたは遅れて来ましたがなぜですか、っていう、そういうこう、あの一学生に意識させる行動は  
 392 とりあえず取る。かな？  
 393 なんか叱りはしないけど、意識はさせる？っていうのが近いかな。  
 394  
 395 香月 事実を伝える、みたいな。  
 396  
 397 星野 そうそうそう、事実を伝える(笑い)そうね、「今何時ですか。2分遅れましたね。どうして遅れましたか」  
 398 っていう。そうー。

なぜこのような「両方の不安」が生じるかというと、〔なめられたくないというか、この授業ではこんなことしていいんだって思われるのは困る〕(375)という問題と、〔でもそこでしゅんってなって、ずっとその後傷つくのものすごく困る〕(376)という問題があるためである。

この問題に対して、星野さんは〔学校とかコースによって色々やけど〕(380)、と前置きをした上で、絶対ダメなことに対しては〔きちっと言う〕(381)と語っている。しかし、〔そのコースのどれぐらいの厳しさかによって、注意したりしなかったりするけど〕(385-386)と再度前置きをしてから<sup>12</sup>、絶対ダメなことに対して〔強くは言わないけど、気づいてますよ〕(386-387)ということを伝えるという形に語り

<sup>12</sup> このような外の基準に基づく語りは、次節で述べる「幅」に当たるものである。

を変えた。ここからは、星野さんが「枠内」で「自由に」のバランスを取ろうと意識を向けていることが分かる。さらに、〔学生に意識させる行動はとりあえず取る〕(391-392)、〔叱りはしないけど、意識はさせる〕(393)とも語っている。この「叱りはしないけど、意識はさせる」行為によって、星野さんは行為の主体を「叱る」教師から「意識する」学生に移動させている。「きちっと言う」とか「叱る」行為は、教師主体で「枠」を作ることにつながる。しかし、それを「意識させる」と学生の行為を促す形にすることに、「枠内」でありながら「自由に」を担保したいという星野さんの志向が現れている。

このように見ると、クラスでの授業において、星野さんは空気を「いつもどおり」にすることを志向して様々な実践を行っている。そして、その実践は「枠内」と「自由に」の難しいバランスの中で成立するものであることも見えてきた。

### 6.3 実践における自分の立ち位置

#### 6.3.1 「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」ことが「分かる」

星野さんは、1回目のインタビューで、学生の「脱力した」(21)様子について語った。

【星野さんへのインタビュー: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うって  
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、なんかこうポーっと、  
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、ポーっとこう、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いう感じとかー。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>13</sup>。学生の視線について、星野さんは〔集中して前見て

<sup>13</sup> 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

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。

【星野さんへのインタビュー:1 回目】

- 868 星野 やなんかさっき一、なんかそのかつ、クラス内で一、こう力、学力の差があったときって話をしたんやけど、  
869 私はやっぱりなんか下のレベルの人に合わせちゃうよね。  
870  
871 香月 うんうん。  
872  
873 星野 でそうすると、上の人、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さ、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き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

---

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。

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>14</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。言い換えれば、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、

---

<sup>14</sup> 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ったのだと思われる。

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>15</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>16</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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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人がいるかいなくて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>17</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。

<sup>15</sup> 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し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だとも考えられる。

<sup>16</sup> ベナー&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。

<sup>17</sup> 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」という個別性を捉える星野さんの視点と関係していると思われる。

### 6.3.2 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いかけると、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い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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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い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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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。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。その時にこうけっこう静かなクラスやと、なんかかんとかですって、当ててないけど、  
 724 話しかけてるというか、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、視線が目が合った途端に、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 しゃべ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「硬い空気するとき」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」（6.2.2 のインタビュー1 回目、268 参照）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）[その後にテストをしたら、あのとき、きちんと聞いてて、理解できてるんだと分かる]（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。

### 6.3.3 「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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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、ということの意味する<sup>18</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

<sup>18</sup> 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出会うと、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。

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>19</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。

【星野さんへのインタビュー: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、どんどん  
782 下がっていくという。

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[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」

<sup>19</sup> 「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。

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。今一つは、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。言い換えれば、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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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してくれたりとか、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 あの空気、嫌だよね。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「最低だけど最低じゃない」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。

#### 6.3.4 「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。以下は、6.2.4 で取り上げた語りにつながるものである。

#### 【星野さんへのインタビュー: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っ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、たぶんどのコースがどういうことを大切にしているのか  
 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やから、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一、(機関名)ね、なんかそこが一、えっとー、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、だいたい分かったと、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期間で働く  
 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、だいたい分かったと、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>20</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。

#### 【星野さんへのインタビュー: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、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ろ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って思う。  
619  
620 香月 確かに。  
621  
622 星野 でその、何て言うかな、い…どこまで言ってよい？どこまでも言ってもいい。

<sup>20</sup> 村上(2016a)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。

623  
 624 香月 どこまでも言っていていいです。  
 625  
 626 星野 なんかに意見を言うことで、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、ポイントの一つかな。  
 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>21</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、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ていい。〕(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かと思われる。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ていい」と答え、私もその星野さんの発言の通りに是認したことで、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>22</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。

<sup>21</sup> 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。

<sup>22</sup> 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。

以上の分析から、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。

## 第7章 足立さんの語り

足立さんは、関西の日本語学校で常勤の日本語教師として8年ほど働いている。日本語学校で働く前は、インドネシアの大学に勤めており、常勤で3年半日本語を教えていた。

足立さんは、外国人がいる学校を有名人が訪ねる内容のテレビ番組を高校生のときに見たことがきっかけで、外国人や海外に興味を持つようになった。もともと教師になりたいと思っていた足立さんは、日本語の先生にも興味を持ち始めた。その時点では、国語の先生になることも考えていたので、国語の先生と日本語の先生の勉強がどちらもできる大学に進学した。

大学在学中に、足立さんはイギリスに留学した。留学によって海外での生活を経験して、外国人の友だちができた足立さんは、「意外と自分って、海外でやっていけるんや」と感じた。そして、海外で働きたいという気持ちをますます強くし、国語の教師よりも日本語教師になりたいと考えるようになった。

大学を卒業する少し前の1月頃、足立さんは日本語教師の仕事を探し始めた。探し始めてすぐの頃は、足立さんは、留学していたイギリスで働きたいと考えていた。しかし、イギリスでの仕事はなかなか見つからず、そこでアジアでの仕事も探し始めるようになった。その折に、大学の先生から、インドネシアでの仕事を勧められた。同時期に自分で応募した中国の教育機関の選考も進んでいた足立さんは、条件を含め両者を比較検討した結果、「こっちが面白そうかな」ということで、インドネシアの大学で働くことを選んだ。それまでインドネシアに行ったことがなかった足立さんは、インドネシアに対して「本当になんかこう想像できないっていうか、すごい、なんか危なそうっていう」イメージを持っていたが、前任の先生に連絡をして、不安なことや質問などを聞いていくうちに、少しずつ赴任を楽しみに思うようになっていった。

インドネシアの大学に赴任して1ヵ月ほどは、前任の先生と一緒に働きながら、生活や仕事のことを教えてもらい、少しずつ慣れていった。しばらくはインドネシア語ができなかったために、一人で行動することができなかったが、学生や同僚の先生に手伝ってもらっていたので、困ることはほとんどなかった。その後も、シャワーのお湯が止まるなどのハプニングはあったものの、トラブルに巻き込まれたりお金を盗まれたりするようなこともなく毎日を過ごしていった。

インドネシアに来て3年ほど経ったころ、足立さんはこのままインドネシアに居続けるのか、帰国してキャリアアップをするのかという選択肢で悩むようになった。「30歳までに日本での経験がないっていうのはどうなんだろう」とか、「一回日本で働く経験もしたほうがいいんかな」とかいうことを考え、最終的に赴任後3年半で日本に帰国することを決めた。それは足立さんにとって、「インドネシアが嫌になったとか、帰りたいと思ったというわけではなく、どっちかって言うとまあ仕方なく」「泣く泣く」とい



う選択であった。

帰国後、関西で就職先を探していた足立さんは、常勤の日本語教師の募集が出ていた日本語学校に応募し、採用された。日本語学校で働き始めてすぐの頃は、担当する授業の数も多く、休日を返上して準備を行っていたが、試行錯誤を経て、経験を重ねていく中で、少しずつ日本語学校の仕事にも慣れていった。日本語学校での仕事を 8 年続けた足立さんは、調査時点ではその日本語学校で最も経験の長い教師になっていた。

足立さんと私が初めて出会ったのは大学生のときで、互いに日本語教師として働き始める前からの知り合いである。そのため、仕事上のつながりだけではなく、プライベートで食事に行くこともあり、仕事も含め、さまざまな話をする間柄である。

先にデータを取った星野さんの属性（「女性」「大学で教えている」「非常勤で働いている」）を踏まえて、もう一人の協力者の属性を考えたときに、できる限り多様性を持たせるという目的から、「男性」「大学以外の教育機関で教えている」「常勤で働いている」人を選ぶことにした。そして、この属性に合致した足立さんに協力を依頼した。

## 7.1 規範の実践と割り切る実践のあいだで

### 7.1.1 「そういうところもひっくるめてやっぱり授業していかないとけない」難しさ

足立さんに「授業をしていて困ること」を聞いたとき、足立さんは、私の「困ること」という問いかけを「困るというか、まあ、いつもどうしたらいいかなって、思うのは」（137）と言い換えた上で、次のように語った。この語りは、足立さんにとって「困ること」ではなく「どうしたらいいかなって思うこと」である。足立さんのこの語りの中には、何度も「心が折れる」という表現が出てくる。しかし、「心折れそうになる」（147-148）ということも、「心折れてるの見せたら駄目」（148）ということも、「心折れずに、やっていく」（153）ということも、すべて「心が折れていない」ということのほうに重きを置いた語りであり、したがってそれは「困る」こととしては語られない。

#### 【足立さんへのインタビュー:1 回目】

135 香月 反対になんかこう、授業をやってて、困ることとか？

136

137 足立 授業をやってて、困ること？困るというか、まあ、いつもどうしたらいいかなって、思うのは、  
138 うーん、どんだけこう、やっても、あの一なんて言うかな、その学生の例えばこう興味とか、  
139 集中とか、なんかそういうのって、なかなかこう、まその、いろんな要素があって、あのなんかこう、  
140 例えば月曜の一限目なのかとか、昼ご飯を食べた後なのかとか、前の授業で何をしたのかとか、  
141 その、授業のこともいろいろ影響があると思うし、それだけじゃなくて、その学生のプライベートなことで、  
142 例えばちょっと友達と、喧嘩してるとか、恋人とちょっと別れたとか、なんか銀行の問題があるとか、  
143 なんか進学の問題で悩んでるとか、なんかいろんなことがあって、もちろんその授業で集中できない

144 とか、やる気がないとかっていうことはいろいろあると思うんやけど、そういうところもひっくるめて  
 145 やっぱり授業をしていかないといけないから、なんかこう、こう何て言うかな、なんかすごいやる気が  
 146 ないときとか、興味なさそうやなとか、思っても、なんかこう引っ張っていかないといけないし、  
 147 なんかこっち、なんか自分だけ元気みたいな。空元気みたいな、そういうとき、すごい心折れそうに  
 148 なるけど、まあ、やるしかないし、こっちまでその、なんか、こう、ね、心折れてるの見せたら駄目やし、  
 149 うん、でもやっぱその辺が難し、その教える技術がどうかというよりも、そのクラスの雰囲気とか、  
 150 なんかそういうやる気のない人たちとか、がやがやしている人たちを引っ張っていくとか、  
 151 そういうのがやっぱり難しいなって、いっつも思います。なんか、どうすればいいかなって思いながら、  
 152 いつも試行錯誤というか、同じことをやってもすごい食いつくクラスもあれば、全然食いつかない  
 153 クラスも絶対あるし、でも、そんなときでも、だから、心折れずに、やっていく、ま、心の強さは  
 154 必要なかなと思っています。

足立さんは、学生の集中や興味に「いろいろな要素」(139)があることを語る。ここで「いろいろな要素」として挙げられているのは「授業のこと」(141)や「学生のプライベートなこと」(141)である。さらに具体的には、「月曜日の一限目なのか、昼ご飯を食べた後なのかとか、前の授業で何をしたのかとか」(140)、また、「ちょっと友達と、喧嘩してるとか、恋人とちょっと別れたとか、なんか銀行の問題があるとか、なんか進学の問題で悩んでるとか」(142-143)であり、その要素はさまざまである。足立さんは、授業における学生の集中や興味の背景にあるものについて、これだけの要素を淀みなく挙げた。一人ひとり、具体的な個別の学生の姿を思い浮かべながら挙げたというよりも、足立さんの中に既にあるイメージを語っているようである。つまり、ここで足立さんが挙げた「月曜日の一限目」の学生や「恋人とちょっと別れた」学生は、足立さんの想定の中にいる学生であると思われる。足立さんは、こうした想定を以って、学生と向かい合うのである<sup>1</sup>。

そして、この語りにおける足立さんの学生へのまなざしは、学生と対面している教室での「今ここ」を超えた過去、あるいはその先にある未来にも向かっている。「いろいろな要素」を考えて行う足立さんの実践は、時間的に拡張されていると言える<sup>2</sup>。

続けて足立さんは、それらの要素について、「その授業で集中できないとか、やる気がないとかっていうことはいろいろあると思うんやけど、そういうところもひっくるめてやっぱり授業をしていかないといけない」(143-145)と語る。ここで足立さんが「ひっくるめて」と語る「そういうところ」とは、上に挙げたような、時間的に拡張して捉えられた「いろいろな要素」すべての可能性であると思われる。学生

<sup>1</sup> ヘルト (1972/1986) は、他者を他者として経験する以前に、「匿名的に機能している他者」(p.172) があらかじめ非主観的に私に意識されていることを示した。中田 (2008) はこのヘルトの指摘を「そのつど実際に出会われてくる他者をどのように経験するか、あるいはその他者とどのように共に生きるかは、私にとってあらかじめ共に意識されている匿名的な他者が、そのつどのお会いに先立ち、私に非主観的にどのように意識されているかに応じて或る程度規定されている」(pp.236-237) とまとめたうえで、この哲学的思索を教育学における教師と子どもとの関係に当てはめて検討した。足立さんも、「いろいろな要素」を持つ学生を「匿名的に機能している他者」としてあらかじめ意識しており、そのことが足立さんの実践において学生をどのように経験し、共に生きるかということの規定しているのだと考えられる。

<sup>2</sup> これはまさに、ハイデガーの死という未来への志向性をもとに榊原 (2018) が示した「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) である。

の集中や興味には、「いろんな要素」の可能性が背景として存在する。しかし、それは、個別の要素を抱えた学生の姿としてではなく、「いろんな要素」の可能性を背景として持った抽象的な学生の姿として足立さんに捉えられているようである。足立さんが見ている学生の姿は、「月曜日の一限目」の学生や「恋人とちょっと別れた」学生などではなく、「いろんな要素」を持った学生である。

そして、足立さんはその学生に「授業をしていかないといけない」のである。これ以降の足立さんの語りからは、[引っ張っていかないといけない] (146)、[やるしかない] (148)、[心折れてるのを見せたら駄目] (148) という規範的な考えが窺える。ここで足立さんが語っている実践は、足立さんが自身の実践に先立って成立させている、いわば「規範の実践」であると言える<sup>3</sup>。

その後、足立さんの語りは[クラスの雰囲気] (149) という言葉を挟んで[そういうやる気のない人たちとか、がやがやしている人たちを引っ張っていくとか、そういうのがやっぱり難しいなって、いつつも思います] (150-151) と続いていく。ここで例として挙げられるのは、「やる気のない人たち」「がやがやしている人たち」であり、それまで抽象的でありつつも「ひとり」として捉えられていた学生が「複数」として捉えられるようになっていくことが分かる。そして、[同じことをやってもすごい食いつくクラスもあれば、全然食いつかないクラスも絶対ある] (152-153) と「クラス」として捉えられている。足立さんの実践についての語りは、「学生」の話から「クラス」の話へと自然に移行している。

「クラス」の話へと移行した足立さんの語りを受けて、私は「クラス」について尋ねた。以下は、これまでの語りに続く足立さんの語りである。

#### 【足立さんへのインタビュー:1 回目】

155

156 香月 あー。そういうときのクラスってどんな感じですか？その、まあこうまくいかなっていうか。

157

158 足立 うん、例えば、まあ、ほんと日にもよって、あの、今日はすごい、なんか冗談を言ってもあんま、  
159 なんか、笑わないとか、その冗談が冗談だって分かってないのか、分かっているけど気分が乗って  
160 ないのか、だから、その笑わないにもいろいろあると思うし、ただなんかその辺も、よく分かんないけど、  
161 あれ、なんか今日は反応薄いみたいなこととかもちよこちよこあったり、かと思えば次のときは  
162 すごい盛り上がったとか、そのときそのときで全然違う場合もやっぱりあるし、同じ学生でも、  
163 やっぱ日によって、盛り上がり具合が、もちろんやってるネタにもよるやろうし、あの、難しいとこ、  
164 その辺が難しいというか、かな、と思います。例えばその、復習系を嫌がるクラスがあるとか、  
165 あんまり、復習ばかりやるのを好まないクラス、なんか、どっちかという、難しいことをやると  
166 集中するクラスもあれば、そんなことをやると全然ついていけないから、どっちかっていうと、ふくしゅ  
167 ゆっくりめに、復習でもしっかりちゃんとやるクラスももちろんあるし、だから、やっぱり、

<sup>3</sup> ノディングス (1984/1997) は、他者の成長や自己実現を支えるケアリングを大きく二つに分類している。一つは「自然的ケアリング」である。幼年時代からの「ケアしてもらった」記憶によって作られるものであり、自発的な他者への応答となるものを指す。もう一つは「倫理的ケアリング」である。これは「倫理」として発生するケアの義務を指す。教職におけるケアリングは、いずれの要素も含みうる。ここで指摘した足立さんの「規範の実践」は、後者の「倫理的ケアリング」の色合いが強いものとして解釈されよう。

168 クラスによって、やる内容とかすごい、同じ本を使っても、やっぱりやり方を変えないといけないと  
 169 思うし、なんかその辺で、どうすれば、こう、このクラスの学生は乗ってくるかなって、常に考えながら  
 170 やってるけど、まもちろんそれが、うまくいかないときもある。不発に終わるときも。あるかなと  
 171 思います、意外と。笑ってくれるかなと思ったら、意外と何も笑ってくれずに、さらっと、そういうときは、  
 172 もちろん、さらっと流して、はい、じゃあ次で感じていくけど、っていうのはあります。  
 173 なんか、そこらへんがやっぱり難しいかなって、常にドキドキしながら、これで、うまくいくかな、とか  
 174 ついてくるかなって、みたいなのは、常に考えながら、うん。かな。

私の問いかけに対して、足立さんは「日にもよって」(158) 違うことが言及され、続けて「冗談を言ってもあんま、なんか、笑わないとか」(158-159)、[今日は反応薄いなみたいなこととか](161) がある一方で、[かと思えば次のときはすごい盛り上がった] (161-162) することもあり、[そのときそのときで全然違う] (162) と語られる。そしてその理由は、[その冗談が冗談だって分かってないのか、分かっているけど気分が乗ってないのか、だから、その笑わないにもいろいろある] (159-160) ためである。このように足立さんが学生の反応の理由についてさまざまな可能性を挙げるのは、学生の集中や興味に「いろんな要素」(139) があるとする先ほどの語りと同じである。そして、足立さんはここで、[ただなんかその辺も、よく分かんない] (160) と語る。足立さんがさまざまに言及している「いろんな要素」は、足立さんにとってその実「分からない」ものとして意味づけられているのである。むしろ、「分からない」ものであるからこそ、足立さんは「いろんな要素」をさまざまに想定しているのであり、足立さんの中にそうした想定があるからこそ、足立さんは「いろんな要素」を淀みなく挙げることができるのだと言える。

足立さんは私の「クラス」についての問いかけに対する答えとして、「日によって」の違いを語ったが、足立さんがこれを「学生」のこととして語っているのか、「クラス」のこととして語っているのかは、判然としにくい。ところが、続く語りでは、[同じ学生でも、やっぱ日によって] (162-163) 違う、と「学生」のこととして語っている。さらに「復習系を嫌がるクラスがあるとか」(164-167) と語りは続き、今度は「クラス」のこととして語っている。足立さんの学生を見る視点には、「クラス」という単位が自然な形で組み込まれており、「学生」として見る視点と「クラス」として見る視点の間を自由に行き来している。

ここでも、私の「うまくいかない」という言葉を使った問いかけに対して、足立さんは「難しいとこ、その辺が難しい」(163-164) という言葉を使って語った。先の語りと合わせても、私の「困ること」「うまくいかないこと」というマイナスの意味を持たせた問いかけに対する足立さんの語りは、「どうしたらいいかなって思うこと」「難しいこと」というマイナスの意味を持たせないものとして捉え直されていることが分かる。この「いろんな要素」にどのように対処するかについて、足立さんは「クラスによって、やる内容とかすごい、同じ本を使っても、やっぱりやり方を変えないといけない」(168) と一つの対処のあり方を示している。クラス内の「いろんな要素」に対処するには、それらの要素に合わせて、同じ

本（ここでは日本語のテキストを指していると思われる）を使うにしてもやり方を変えないといけない、という足立さんの規範意識がここに現れている。足立さんは、その具体的なやり方について、〔どうすれば、こう、このクラスの学生は乗ってくるかなって、常に考えながらやってる〕（169-170）と語り続ける。ここでクラスにおける「どうしたらいいかなって思うこと」、すなわち「いろんな要素」への対処法は、足立さんの中で「常に」考えられているものであることが分かる。そして、〔そこらへんがやっぱり難しいかなって、常にドキドキしながら〕（173）と語りは続き、この問題が「難しいこと」として改めて意味づけられる。さらに、〔これで、うまくいくかな、とかついてくるかなって、みたいなのは、常に考えながら〕（173-174）という語りからは、「うまくいかないこと」として問いかけたものが、やはり「うまくいくか分からないこと」として捉え直されており、それが「常に」考えられていることが分かる。

このように、足立さんの「いろんな要素」への対処法は、「どうしたらいいかなって思うこと」「難しいこと」「うまくいくか分からないこと」として足立さんに意味づけられている。そして、このことは、足立さんの中で「常に」考えられているものであり、足立さんを「常に」ドキドキさせるものである。それは、この対処が足立さんにとって、学生との向き合い方を規定するものであり、足立さんの実践にとって「～ないといけない」という規範となるからであろう。「いろんな要素」へ対処しなければならないという考えが足立さんの実践に根ざし、通奏低音のように響き続けているのである。

### 7.1.2 「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践

足立さんは、学生が「いろんな要素」によって興味や集中を欠いたときに、それを教師がすべて引き受けることの難しさを語った。このような難しさを抱えながら、足立さんはどのような実践を行うのか。足立さんは、先の語りで、〔自分だけ元気〕（147）にするといい、また、〔さらっと流して、はい、じゃあ次って感じでいく〕（172）とも言った。

#### 【足立さんへのインタビュー：1回目】

- 175  
176 香月 それでちょっと、あ、ちょっと今日は、ノリが悪いかもってなったとき、どうするんですか。  
177  
178 足立 そのときは、気にせず、気にせずというか、もうこっちがほんとに淡々と進めたりとか、あんまり  
179 しつこく聞いたりとかせず、あの、うん、なんか、気にしてないよ、って感じでじゃあ、いこうみたいな、  
180 じゃあ次ねーって感じでそうするしかないかなと思って、今は。経験上。もう、そういうときは  
181 しょうがないと、意見を求めても、あんまり、なんかあんまり、たい、たいして盛り上がらない、  
182 いろいろ、やっぱり、学生からのこう反応があると活発になるし、いいけど、そういうのがないときも  
183 やっぱりあるから、そういうときはもう、こっちから意見、こういう意見あるよね、みたいなのを  
184 言ってあげたりとか、まあ、意見が出ないときはね。っていうのもあるし、反応が薄いときは、  
185 もうしょうがないので、かなと思う、ってことも多いかな。

ここでは、足立さんの実践は「気にせず」(178)、「淡々と進め」(178)るものになっている。「淡々と」という言葉は、「進める」という言葉につながり、「じゃあ、いこう」(179)「じゃあ次ね」(180)という言葉が導かれる。「気にせず」「気にしてないよ、って感じで」と言葉にすることとはつまり気にしているのだが、それを見せずに「淡々と」とすることによって、授業にテンポが生まれる。そして、そのテンポが、授業を先に進める力となるのである。先ほど見た「さらっと流して、はい、じゃあ次って感じでいく」(172)という語りも同様である。ここで「淡々と」進める契機となるのが、「じゃあ」という言葉である。「じゃあ」を使うことによって、今までと今からに区切りが生まれ、そこから新しく「淡々と」進める実践が始まるのである。

また、この後、「授業をする上で、大事にしていること」について聞いたとき、足立さんは以下のように語っている。

【足立さんへのインタビュー:1回目】

457 香月 足立さんは、普段授業をする上で、大事にしていることって何ですか？

458

459 足立 授業をする上で、大事にしていることは、まず、そうやね、とにかく、学生のこうムードとか、  
460 気分、まあ気分とかに自分が左右されないこと。とか、あとどんなことがあっても、不安な感じを  
461 見せないこと、とか、授業のペースを、こう、なんか、なんて言うかな、だらだらさせないこと。  
462 何て言うかな、テンポ授業のテンポを、あの、うん、いつもこう、考えてるかな。  
463 後は、後は、ほんとに、何かなー、テンポとかー、うんだから、とにかく、飽きさせないこととかかな、  
464 学生が飽きないように、眠くならないようにするには、じゃあどう授業を組み立てたらいいかなとか、  
465 なんか、うん、そういう事は、常に考えてるかな。

466

467 香月 さっき、影響を受けないようにって言ってましたけど、影響を受けてしまったこともあるんですか？

468

469 足立 うん、なんか、影響、んー、いや、受けたことがあるというより、さっきもあの、ちょっと話したように、  
470 その、日によっては、学生のノリがよくなかったりとかしたときに、じゃあ、自分もこう、ちょっと  
471 沈んだような感じになると、絶対授業はうまくいかないし、つまらなくなるから、そういうときでも、  
472 なんか、そう、自分までそうならないようにっていうのは、常々気を付けてというか。なので、  
473 どれだけ学生が興味なさそうでも、眠そうでも、疲れていても、自分は元気に、やる。  
474 引っ張るというか、自分が引っ張っていかないと、やっぱり、学生はついてこないかな、っていうのは、  
475 やっぱり思っています。ので、気を付けているところ。元気がなくても自分だけは元気に、いく。  
476 空元気でもいいから、っていうのは、まあ、気を付けてるところかな。

477

478 香月 うーん。

479

480 足立 なんか見せない、慌ててるところとか、心折れてるところを見せない。

481

482 香月 あー。

483

484 足立 っていうのを、ま気を付けてる。かなと思います。

足立さんの授業を先に進めるための「淡々と」したふるまいは、学生の「気分とかに自分が左右され

ないこと〕(460)、〔不安な感じを見せないこと〕(461)につながる。これらは、足立さんが〔授業のペース〕(461)、〔授業のテンポ〕(462)をいつも考えていることから生まれるものである。そのように考えると、「淡々と」進める契機となる「じゃあ」は、今までと今からを区切るだけでなく、学生と足立さん自身を一度切り離し、区切る言葉であるとも言える<sup>4</sup>。

他方、足立さんの実践は「元気に」行われる。学生の〔元気がなくても自分だけは元気に、いく〕(475)し、〔慌ててるところとか、心折れてるところを見せない〕(480)のである。これは、〔自分が引っ張っていかないと、やっぱり、学生はついてこない〕(474)と考えるためである。7.1.1 で見た「自分だけ元気」という言葉もまた、「引っ張っていかないといけない」という足立さんの規範的な考えに導かれていた。この「自分が引っ張る」というのは、足立さんが学生を自ら巻き込もうとする行為だと言える。

そう考えると、「淡々と」と「元気に」は一見相容れない行為のあり方のようにも思える。「淡々と」という言葉に導かれる実践は学生と足立さん自身を区切るものであり、「元気に」という言葉に導かれる実践は足立さんが学生を巻き込もうとするものだからである。また、足立さんにとって、「淡々と」行う実践は、「そうするしかない」「しょうがない」ものである。一方、「元気に」という足立さんの行為は、「やる。」「いく。」という短い、しかし断定的な語り方によって成り立っている。このように、両者は、意味づけにおいても異なっている。

しかし、足立さんは、「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践を両立させている。そして、それを両立させることが、「普段授業をする上で大事にしていること」という私の問いかけへの答えなのである。それを示すように、〔いつもこう、考えてる〕(462)、〔常に考えてる〕(465)、〔常々気をつけて〕(472)という言葉から、「淡々と」進めるということも、「元気に」やるということも、先ほどの「いろんな要素」への対処と同様に、足立さんの実践に根付いていることが窺える。この「淡々と」と「元気に」を両立によって、足立さんは授業を先に進め、かつ学生を引っ張っていく実践を成り立たせているのである。

### 7.1.3 「心が折れる」経験

足立さんの「淡々と」「元気に」行う実践は、意味づけのされ方が異なっている。それだけでなく、学生との向き合い方も異なる実践であると言える。「元気に」行う実践は、学生を「引っ張っていかないといけない」ということから生じるものである。このような実践では、足立さんは学生と向き合い、学生とのつながりを維持している。一方で、「淡々と」行う実践は、学生を「気にせず」、学生に「左右されない」ものであり、学生と自身を切り離す形で行われているように思われる。このような形の実践を足

---

<sup>4</sup> これは、シュミッツが示した雰囲気に対する三種類の態度「自分を委ねること」「抵抗すること」「自分を引き離すこと」(梶谷, 2002)のうち、「自分を引き離す」という態度であると言える。

立さんはいつから行っているのだろうか。

足立さんの「淡々と」進める実践について、私は初めの頃からそうだったのかと尋ねた。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

186

187 香月 それって、もう割と、初めの頃から、そうしました？

188

189 足立 初めの頃っていうのは、その、この仕事を始める？

190

191 香月 教師を始めてから。

192

193 足立 あー、でも、まあ、もともとインドネシアでやってたときと今っていうのは学生の層も違うし、  
194 全然違う感じがするけど、まあ、今のところに限って言えば、やっぱり最初の頃って、どうしたら  
195 いいかなとかっていうのは、やっぱり、あの、すごい悩んだし、心折れたし、まあ、今でも折れることは  
196 もちろんあるけど、でも、今のほうがやっぱり、対処法はやっぱそれなりに、このときはこうしたら、  
197 まあいいかみたいなのは、ある程度、自分の経験の中で、積み重ねてきた部分はあるかな、  
198 と思います。教え方に関しても、クラスコントロールに関しても、あの、うん、ある程度まこうときは  
199 こうすればいいとか、こうすればなんかこうだらしなないかなというのは、何となく自分の経験で、  
200 あの、学んだ部分が大きい。かな、と思います。

201

202 香月 なるほど。

203

204 足立 うん。

まず、足立さんが「初めの頃」という言葉を一義的に捉えていないことに注目したい。私は「始めの頃」と言えば当然「仕事を始める」という意味で捉えてもらえるはずだという先入見を持って問いかけた。しかし、足立さんにとって、「初めの頃」という言葉には複数の意味があった。そして、私の「教師を始めてから」という補足に対して、インドネシアと今では「全然違う感じがする」(194)と断りを入れたうえで<sup>5</sup>、[今のところに限って言えば、やっぱり最初の頃って、どうしたらいいかなとかっていうのは、やっぱり、あの、すごい悩んだし、心折れた] (194-195) ことがあったと語った。ここでは、「どうしたらいいかなって思うこと」が「心折れた」経験と明確につながられ、さらに「悩んだ」というマイナスの意味を持たせた表現と合わせて示された。7.1.1 で見たように、「どうしたらいいかなって思うこと」は今現在の語りとしても現れていたが、そこにはマイナスの意味づけはなされておらず、「心が折れていない」ことが語られていた。しかし、ここでの日本語学校で働き始めた頃の語りでは、「どうしたらいいかなって思うこと」にはマイナスの意味づけがなされており、そのことが「心が折れる」経験につながっている。このことから、足立さんが日本語学校で働き始めて今に至るまでの変化が窺える。それを裏づけるように、[対処法はやっぱそれなりに、このときはこうしたら、まあいいかみたいなの]

<sup>5</sup> このインドネシアの経験と今の経験の「全然違う感じ」については、7.2.1 で詳述する。



(196-197) を、足立さんは「自分の経験の中で、積み重ねてきた」(197) と語る。積み重ねてきたのは、  
「こういうときはこうすればいいとか、こうすればなんかこうだらしがないかなという」(198-199) 一つひとつの対処法である。この「だらしがない」という対処法は、足立さんが「淡々と」という言葉を使って語った、テンポを重視する実践とつながっていると考えられる。このようにして、足立さんは目の前の学生に対応する実践を徐々に身につけていった。

1 回目のインタビューで数度にわたって現れた「心が折れた」という表現が一つのキーワードになると思った私は、2 回目のインタビューでもう一度この「心が折れた」経験についてさらに聞いた。

#### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 362 香月    なんか、さい、そのインドネシアで働かれていた頃の、あ、お話じゃないや、すみません、  
363            日本で働き始めて、最初の頃って、どうしたらいいかなと思ったり、こう悩んだり心が折れたりした  
364            ことがあったみたいなお話だったと思うんですけど、どういうことに心が折れるんですか？  
365            折れたんですか？  
366  
367 足立    あー、いや、まあ、それはでも始めた頃に限らず、まあ今でも折れることはあるけど、なんで  
368            折れるかっていうと、やっぱり、なんかその学生の反応が悪いとか、なんか盛り上がらなかったとか、  
369            せっかく一生懸命準備してきたけど、あんまりやったとか、なんかそういうことで折れる。  
370  
371 香月    あー、授業が終わってから。  
372  
373 足立    だから授業がうまくいかなかったとか、まあ、だいたいそういうことでよく折れます。(笑い)  
374            冗談言ったけど、ウケなかったとか、うん、なんかそういう、日々やっぱり学生の反応、とか、んー、  
375            かな、と思います。こっちは、もっと食いつくかなと思ったけど、あんまりやったとか、日々、ね、  
376            同じことやったって、あるときはウケたけ、あるクラスではウケたけど、あるクラスでは全然やった  
377            ってことも絶対あるし、まあの一、人間相手やから、あの、その日の、それこそ、なんか朝一の  
378            授業やったからとか、まだ眠いからとか、いろんな要素があって、なんでそのうまくいかなかったのか  
379            ってのは分からないけど、なんかあんまり今日はいまいちやったなとかっていうのがあると、まあ、  
380            そこで折れるみたいな。(笑い)ことは、日々あります。今でもあるし。日々反省の。

「折れるんですか？」と聞いた後に私は「折れたんですか？」と聞き直した。意識しないうちに、「最初の頃」と「今」の比較を考えていたのだと思われる。少なくとも足立さんはそう理解したようで、「始めた頃に限らず、まあ今でも折れることはある」(367) と「最初の頃」ではなく、「今」の話として語り始めた。そして、心が折れる理由は、「なんかその学生の反応が悪いとか、なんか盛り上がらなかったとか、せっかく一生懸命準備してきたけど、あんまりやったとか、なんかそういうこと」(368-369) であると語った。こうして語られた理由は、その後、「授業がうまくいかなかったとか、まあだいたいそういうこと」(373) という表現で一度まとめられる。1 回目のインタビューで「うまくいかないこと」を聞いたときには、「難しいこと」として自身の実践を語っていた足立さんが、ここでは心が折れる理由となる授業の実践を「うまくいかないこと」として意味づけている。そして、いくつかの想定外の学生の反応

に関する言及を経て、「朝一の授業やったからとか、まだ眠いからとか、いろんな要素」(377-378) の話につながる。この「いろんな要素」という言葉は、1 回目のインタビューに続いて現れたものである。この「いろんな要素」は、足立さんにとって「なんでそのうまくいかなかったのかってのは分からない」(378-379) ものである。「分からない」ものとして意味づけられている点も、1 回目のインタビューでの語りと同様である。つまり、ここでも、学生の「いろんな要素」が足立さんによって「分からない」ものとして意味づけられ、そのことによって足立さんの「心が折れる」経験が成り立っているのである。

さらに、ここで注目したいのは、「心が折れる」という経験についての「そういうことでよく折れます」(373)、[そこで折れるみたいなの] (380) という足立さんの語りに、笑いが伴っていることである。

ここで私は改めて「最初の頃」と「今」の比較に言及した<sup>6</sup>。そして、足立さんは、その比較について「同じくらいではない」(384) として、最初の頃の「心が折れる」経験について語った。

#### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

381

382 香月 今でも、働き始めた頃と同じくらい心折れますか？

383

384 足立 ま同じくらいではないけど、やっぱり、始めた頃のほうが、もちろん、ほんとにもう苦しい時期も

385 あった、授業がうまくいなくて、あの、この、試行錯誤してて、折れる回数は、絶対そのときの

386 ほうが多かったと思いますけど。

足立さんは、「始めた頃のほうが、もちろん、ほんとにもう苦しい時期もあった、授業がうまくいなくて、あの、この、試行錯誤してて」(384-385) と、最初の頃の苦労を語った。ここでも、足立さんは 1 回目のインタビューと異なり、足立さんは自身の実践を「うまくいかないこと」として意味づけている。続けて、「折れる回数は、絶対そのときのほうが多かった」(385-386) と語り、「最初の頃」と「今」を比較しての「心が折れる」経験の違いは、経験の内実ではなく、回数の違いであったことが示される。そのように考えると、授業がうまくいなくて「心が折れる」ということそれ自体は、最初の頃も今も変わらないということである。しかし、その回数は最初の頃に比べると減っている。そして、7.1.1 で見たように、足立さんの今の実践は「うまくいかないこと」としては意味づけられておらず、「心が折れていない」ことに重きを置いて語られている。ということは、足立さんの今の実践は、確かに「心が折れる」経験がないわけではないものの、最初の頃と同じようには「心が折れていない」のであると考えられる。そして、そのことが、今の「心が折れる」経験を語る足立さんに笑いを伴わせているのではないだろうか。足立さんは、今の「心が折れる」経験を語りながらも、笑いを伴わせることで、実際にはそこまで「心が折れていない」ものとして意味づけているのだろう。これは、日本語学校で働き始めてか

<sup>6</sup> 今考えると、ここで足立さんが笑いを伴って今の「心が折れる」経験を語ったことへの違和感が、私に「最初の頃」と「今」の比較を改めて意識させたのかもしれない。

ら今に至るまでの足立さんの変化であると言える<sup>7</sup>。

続く語りでも、足立さんは今の「心が折れる」経験を、笑いを伴いながら語っている。

#### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

402

403 香月 そうですよ。そういうときも、その、何て言うか、心折れても、授業をするわけじゃないですか。

404 そういつときって、どうしていますか？

405

406 足立 まあ、なんかー、あでも、いいのは、レベルが上のクラスって、だいたい朝に授業があって、

407 下のクラスが午後にあるから、朝折れても、昼のクラスで癒されるってということがよくあって、(笑い)

408 朝、なんか、すごいなんかいろいろむかついたり、イライラしててんけど、(笑い)やっぱ昼のクラスで、

409 一生懸命べん、練習してる子たちを見ると、それでなんか癒されることがあって、まそういうところで

410 発散、発散と言うか、まあ、ちょっとリセットしたりとか、まあ、んー、ってということかな。やっぱり、こう

411 嫌なこととか、心が折れたからといって、じゃあその気分でクラスに入ったら、余計に悪くなる

412 だけやし、どんだけ心折れても、(笑い)こっちは元気に笑顔で授業をしないとイケないし、なんかそれを

413 心がけてやってます。折れても。(笑い)

ここでは、足立さんは「心が折れる」経験に対する対処として、〔朝折れても、昼のクラスで癒されるってということがよくあって〕(407)、〔どんだけ心折れても、こっちは元気に笑顔で授業をしないとイケないし、なんかそれを心がけてやってます。折れても。〕(412-413)と語っているが、そこには笑いが伴っており、そのことによって、この語りはあまり深刻なことではないこととして捉えられる。それは、心が折れても、それに対処する方法を足立さんが見出しているためであり、先ほど見たとおり、足立さんはその対処法を「自分の経験の中で、積み重ねてきた」のであろう。そして、その対処法の一つが、「だらだらしない」テンポを重視する実践であり、その実践は、学生と自身を一度区切り、「淡々と」行うことによって成立するものなのである。足立さんは、「淡々と」実践を行うことによって、「心が折れる」ことがないように工夫しているとも言える。

#### 7.1.4 「こっちだけの問題じゃないって、割り切ることにしている」実践

「心が折れる」ことへの対処法は、他にもある。その対処法を、足立さんは日本語学校の先輩から学ぶことで見出した。以下は、7.1.2 で見た「授業をする上で、大事にしていること」についての語りの続きである。ここで、足立さんは「日本語学校の先輩から教えてもらったこと」について言及している。

<sup>7</sup> 西村 (2016) は、看護師の語りの現象学的分析から、経験を積んだ看護師たちが「困った」出来事に働きかけ、「困ってしまわない」ようにする実践のあり方を描き出した。その一つの例として、仕事が回らずに困りつつも「そのときは困ったなと思うけど、だけどそれは本当に困ってない」(p.76) という看護師 D さんの語りを取り上げている。D さんは、「回せていないんだけど、回せてない自分はコントロールできてる」(p.76) のである。西村の分析によれば、D さんは「生じている事態にたいしては『困った』と思っているが、その渦中にある『自分は』コントロールできているために、困っていてどうしようもなくなっているわけではない」(p.77) のであり、それが新人看護師との違いとして D さんによって語られていると西村は指摘している。「心が折れる」経験を「心が折れていない」ものとして意味づける足立さんの語りも、足立さんが経験を積んだことによる変化としても意味づけられており、西村 (2016) の指摘に重なる。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 485  
486 香月 あー、それが大事だなんて思うような、なんか出来事があったんですか？  
487  
488 足立 うーん、それが大事だと思った出来事か。まあ、でも、なんかやっぱり、こう、けっこう、その、  
489 ま昔にまだ入った、今のところに入りたての頃に、いろいろ先輩に相談して、もらったアドバイスとかで、  
490 やっぱり今でも自分に影響があるというか、自分、なんかすごくこう影響をもらった先輩がいたって  
491 いうのが一つかな。尊敬するような先輩がいると、その先輩からもらったアドバイスって、  
492 まそれを実践してそれがうまくいったとか、まあ、もちろん先輩の授業を見て、そう思ったとか、  
493 見せてもらって学んだ部分とかもいっぱいあるし、うん。まあ、先輩から教えてもらったこととか、  
494 そういうところもいろいろあるかな。と思います。  
495  
496 香月 日本語学校の？  
497  
498 足立 あ、日本語学校の先輩。そうそうそう。  
499  
500 香月 その先輩に教えてもらったこととか、まあ、学んだこととかで、特に覚えていることってありますか？  
501  
502 足立 まあ、なんか、その、それこそ、授業がうまくいかなかったと感じたときに、そのうまくいかなかった  
503 原因ってさまざまやから、別に、自分が悪かったのかどうかって本当は分からなくて、それこそ、だから  
504 そのいろんな外的要因もさまざま重なって、そのまあんまり授業が楽しくなかったとか、あんまりこう  
505 うまくいかなかったっていうのがあるから、あんまり気にする必要がないと。っていうようなことを  
506 言われたこともあって。あ、そうやなって。だから、あんまり必要以上に落ち込まないほうがいい  
507 とかね。そういう意味で。

現在の勤務先の日本語学校で働き始めた頃に、足立さんは先輩から「うまくいかなかった原因ってさまざま」(502-503)で「いろんな外的要因もさまざま重なって」(504)いるものだから、「あんまり気にする必要がない」(505)「あんまり必要以上に落ち込まないほうがいい」(506)ということを教えてもらった。足立さんは、このことを「あ、そうやなって」(506)思い、今も実践に根づかせている。これは、足立さんが語りの中で「いろんな要素」について言及することにも影響を与えていると思われる。

ここで、足立さんは複数回にわたって「あんまり」という表現を用いている。全然気にする必要がないわけではないし、一切落ち込まないほうがいいわけでもない。気にすることが必要なときもあるし、ある程度は落ち込むことも必要だということであろう。ただ、どの程度気にするのか、どの程度落ち込むのかははっきりとは語られない。敢えて曖昧な状態にしておくことで、足立さんはバランスを取っているのだと考えられる。

足立さんのこのバランスの取り方は、次の語りからも窺える。以下は、3回目のインタビューでの足立さんの語りである。足立さんは、自身の実践がうまくいかなかったときに、「こっちだけの問題じゃないして、割り切ることにしている」(595-596)と語っている。「こっちだけの問題じゃない」ということは、つまり、「こっちの責任もあるかもしれないし、学生の責任もあるかもしれない」(621-622)ということ

ある。しかし、その具体的な責任の所在は明確にはされない。なぜなら、そこには「いろんな要素」があるためである。

【足立さんへのインタビュー:3 回目】

- 593 足立 常にだから心がけているのは、飽きさせないっていうことを心がけてやってるけど、まあ、それは、  
594 いつでもじゃあ成功するかって、そりゃあ失敗するときだって、今でもあるけど、失敗というか  
595 なんかうまいかへんとか、学生が集中してない、まあ、こっちだけの問題じゃないしって、  
596 割り切ることにしている。  
597  
598 香月 あー。学生、そのうまいかないと感じたり、学生が飽きてるなって思うのはどんなときですか？  
(中略)  
607 足立 まあ、全員じゃないけど。なんか、顔が死んでるとか。(笑い)  
608  
609 香月 (笑い)  
610  
611 足立 死んだ魚の目してるとか、絶対、ある。やでも、それは、授業がつまらないからじゃなくて、  
612 いろいろその個人的な理由が睡眠不足とか、今ちょっとプライベートに問題があるとか、  
613 その 20 人ぐらいいればやっぱり、いろいろあるから、必ずしも、こっちが悪いわけじゃないから、  
614 気にせんとこって思って、ます。  
615  
616 香月 うーん。  
617  
618 足立 まあ、もちろん、だからといって、改善しないわけじゃないし、いろいろ、あのじゃあ、こうやったら、  
619 ちゃんとやってくれるかなとか、あの、でも、同じクラスでも、ある日はすごい集中して、すごい、  
620 良かったと思う日もあるけど、いざ、じゃあ次の日入ったら、あんまりやったなということももちろん  
621 あるから、ほんとになんか 100 パーセントうまくいくなんて絶対ないと思うし、それはこっちの責任も  
622 あるかもしれないし、学生の責任もあるかもしれない。気分的な問題とか、1 限目なのか  
623 2 限目なのかとか、雨の日なのか寒いのかとか、そういう外的要因もいろいろあるから、あんまり  
624 自分を責めんとこと思ってます。うん。しょうがないと。へこむけど、しょうがないと、思うようにしてる、  
625 早く立ち直るように。  
626  
627 香月 うーん、へこむ気持ちもあるんですか？  
628  
629 足立 あるある、今でも、は一つて思うときありますけどね。  
630  
631 香月 (笑い)  
632  
633 足立 ほんまに。こいつらほんまにと思うときも(笑い)、多々あるけど、うん。でも、まあまあ、  
634 良いクラスもあれば、悪いクラスもあるって、そういうもんやろって割り切るようになりました。

3 回目のインタビューでも、足立さんは、[いろいろその個人的な理由が睡眠不足とか、今ちょっとプライベートに問題があるとか] (612) [気分的な問題とか、1 限目なのか 2 限目なのかとか、雨の日なのか寒いのかとか] (622-623) というような、学生の「いろんな要素」に言及している。その上で、[必ずしも、こっちが悪いわけじゃないから、気にせんとこ] (613-614) と考えているのである。ただ、足立さんは、

「だからといって、改善しないわけじゃない」(618)とも考えている。[100 パーセントうまくいくなんて絶対ないと思う](621) 足立さんは、その原因については「～わけじゃない」という表現を使うことで、曖昧なままに留めている。[しょうがないと。へこむけど、しょうがないと、思うようにしてる](624) ということは、完全に「しょうがない」と割り切ることもせず、完全にへこんでしまうこともせず、そのあいだでバランスを取っているということである。バランスを取ることによって、足立さんは「あんまり自分を責めんとこ」(623-624) と思い、[早く立ち直るように](625) しているのである。

その後、足立さんは、[良いクラスもあれば、悪いクラスもあるって、そういうもんやろって割り切るように](634) なったと語っているが、同時に「今でも、は一つて思う」(629) し、「こいつらほんまにと思う」(633) 気持ちもある。足立さんは「割り切る」実践を行いながらも、一方で完全には「割り切らない」で実践を行っているのであり、そうした曖昧な状態で、異なる形の実践を両立させることで足立さんの実践は成立している。

この「曖昧な状態でバランスを取ることによって成立させる」という足立さんの実践のあり方は、足立さんの実践の変化の文脈でも立ち現れている。次節では、その現れについて見ていく。

### 7.1.5 実践の「確立」と「アップデート」

7.1.3 で見たように、足立さんは初めから「淡々と」進める実践を行っていたわけではなかった。初めの頃は、悩んだり、心が折れたりすることも多い中で、少しずつ対処法を積み重ねてきた。そのことは、3 回目のインタビューからも窺える。以下は、日本語学校で仕事を始めてすぐの頃についての語りである。

#### 【足立さんへのインタビュー:3 回目】

512 香月 何コマぐらい持ってたんですか？

513

514 足立 最初は 8 コマ。うん、今 8 コマって言ったら、すごい楽やなと思うけど、やっぱり、そのときは、  
515 本当にしんどかった、8 コマでもしんどいし、追いつかない感じ。あの、常に授業のことを考えて、  
516 あの、準備のこと考えて、日曜日も一日中、準備して、みたいな感じがありましたね。  
517 うん、その後、まあ、次の半年が 11 コマに増え、でもう 2 年目から、12 コマに増え、っていう  
518 感じです。(笑い)

519

520 香月 (笑い)

521

522 足立 ようやってきたなと思う。しんどかったもんね、今なんて、考えられないくらい楽になってるけど、  
523 そういう意味では。

524

525 香月 うーん。授業増えたときも、やっぱり、負担が増えるというか、大変な感じですか？

526

527 足立 大変な感じやけど、やっぱり半年頑張れば、ちょっと分かってくるから、やり方とか、こうすれば  
528 いいっていう蓄積がちょっとずつできてくるし、まあ、もちろん時間が経てば経つほど、

529 アイディアとか、あるし、失敗から学ぶこともあるし、そういう意味では、うん、3年4年経って、  
530 だいぶちょっと楽、あのその自分の持ってるもので使いまわしたりできるようになるし、  
531 そのアイディアの幅もちろん広まるし、っていう意味では、まあまあ、うん、そう、  
532 だんだんだんだん楽にはなっている、楽、というか、まあ比べてっていう意味ですけどね。  
533 今もしんどいときはしんどいけど、でも全然今は、うん、新人、昔とは比べ物にならないくらい、  
534 家での仕事の量が減ったかな。でも、それは持ってる科目が、いつもだいたい決まってきた  
535 っていうものもあるけど。まあ、あんまり新しいものも、一つぐらいしか持たされない。  
536 一つはやったことないから、ゼロから作るけど、後は、もう何回もやったやつを持ってるとあの一、  
537 全然違うから。

日本語学校で仕事を始めた頃は、〔本当にしんどかった〕(515)が、〔蓄積がちょっとずつできてくる〕(528)し、〔アイディアとか、あるし、失敗から学ぶこともある〕(529)ことで、〔だんだんだんだん楽にはなっている〕(532)と足立さんは語った。これは、7.1.3で語られた対処法の積み重ねと同様である。「ちょっとずつ」「だんだんだんだん」という言葉からは、この積み重ねが足立さんにとって一朝一夕ではなかったことが分かる。〔持ってる科目が、いつもだいたい決まってきた〕(534)きて、〔もう何回もやったやつを持ってる〕(536)ようになることによって、その蓄積は〔自分の持ってるもの〕(530)になる。

そして、このような蓄積は、学生と向かい合い、試行錯誤を繰り返すことで得られていった。

#### 【足立さんへのインタビュー:3回目】

538  
539 香月 うーん。今、失敗で学んだことがあっておっしゃったんですけど、例えば、どんなことがありましたか？  
540  
541 足立 なんか、その、例えば、文法を教え、なんかその学生がつい、なんか、どうしたら、楽しい授業に  
542 なるかみたいなこととかを、あの一、教えてるけど、なんか、んー、どう、なんていうんやろ、  
543 学生の反応って、すごい、なんていうか、あの、直で見えるでしょ、その顔、表情とか、  
544 つまらなさそう、とか、なんかそのへんを、まあ、最初の半年なんか、ほんとにあの、どうすれば  
545 うまくできるのかとかその、教える、かたもそうやし、その、テンポであったりとか、うん、  
546 その、いろんな面で、学生を満足させられるような授業にするために、あの、なかなか最初は  
547 そういうのができなくて、なんか、つまらなさそうやなって思いながら、でもいろいろ、  
548 あのトライしてみて、やり方ちょっといろいろやってみて、で、そんな中で、あ今日はなんか  
549 良かったなとか、なんかそういうのがちょこちょこ出始めて、あ、こうすれば、なんか、いいんや  
550 みたいなのが、だんだんだんだん分かってきた。今なんて、本当にもういい意味では、  
551 確立されたみたいな部分もあるし、悪く言うと、変わってないってなるけど、でも、ある程度、  
552 これでやれば、それなりの評価はもらえる、というか、それなりに満足させられる授業が  
553 できてるんちゃうかって、今は、思うけど、うん。  
554  
555 香月 あー。  
556  
557 足立 なんかそれは今まで、いろいろいっぱい、失敗とか、試行錯誤してきた中で、自分なりに、あ、  
558 こうすればいいんやっていうのがなんか分かった、っていうか。うん。なんかそういうやり方  
559 みたいなのを自分のなかで確立したから。  
560  
561 香月 うん。  
562

563 足立 そういう意味で、今はもう、授業とかでも、あの、昔ほど、  
 564  
 565 香月 あー。  
 566  
 567 足立 負担はかからない、うーん、もっと良いやり方あると思うけど、あの、でも、もうなんか、うん。  
 568 そうやな、ちょっと慣れてきた分、ちょっと向上心が、もっともっというろ考えたほうが絶対、  
 569 いいんやけど、ちょっと忙しさにかまけて、もう、同じようなやり方で、でも、それで文句がないなら  
 570 それでいいかなっていうのもあるし、難しいところやね。いや常に、常にあれやけど、  
 571 常に新しい事をやっていかないといけないのが、この仕事の宿命やから。

足立さんは、「学生の反応って、すごい、なんていうか、あの、直で見えるでしょ、その顔、表情とか、つまらなさそう、とか、なんかそのへん」(543-544)と語る。これは、1回目と2回目のインタビューにおける学生の「いろんな要素」が「分からない」という語りとは異なっている。ここでは、「いろんな要素」は語りに現れず、「直で見える」学生の反応だけが話題に上っている。ここで足立さんが語っているのは日本語学校で仕事をはじめてすぐの頃であり、先輩から助言を受ける前の経験であるからかもしれない。そして、足立さんは「いろんな面で、学生を満足させられるような授業にするために」(546)、「いろいろ、あのトライしてみて、やり方ちょっといろいろやってみて」(548)いた。ここでも、「いろんな面」の例として「テンポ」が上げられており、足立さんが実践においてテンポを重視していることが窺える。そして、「そんな中で、あ今日はなんか良かったなとか、なんかそういうのがちょこちょこ出始めて、あ、こうすれば、なんか、いいんやみたいなのが、だんだんだんだん分かってきた」(548-550)。ここでも、足立さんの積み重ねが「ちょこちょこ」「だんだんだんだん」といった言葉で表される。こうして、「今まで、いろいろいっぱい、失敗とか、試行錯誤してきた中で」(557)、足立さんは「そういうやり方みたいなのを自分の中で確立した」(558-559)。

しかし、足立さんは、その実践を「いい意味では、確立されたみたいなの部分もあるし、悪く言うと、変わってない」(551)と語る。積み重ねによって確立されるということは、それが固定的なものになるということであり、それは変わらない実践、目の前にいる学生とは無関係に成立する実践になると足立さんは考えている。つまり、足立さんは、実践を確立することに、良い面と悪い面の両面から意味づけを行っているのである。その確立した実践について、足立さんは「ある程度、これでやれば、それなりの評価はもらえる、というか、それなりに満足させられる授業ができてる」(551-553)と語っている。「ある程度」「それなり」という言葉から、この実践が完全なものではないと捉えられていることが窺える。しかし、それは具体的にどの程度のものなのかは明確には語られない。足立さんは、「もっともっというろ考えたほうが絶対、いい」(568-569)とも思っているし、「もう、同じようなやり方で、でも、それで文句がないならそれでいい」(569-570)とも思っている。「そういうやり方みたいなのを自分の中で確立した」(558-559)ことに価値を見出している一方で、「常に新しい事をやっていかないといけないのが、この仕



事の宿命〕(571) だとも考えている。足立さんの中には相対する考えが同居しているが、足立さんは、それには答えを出すことなく、曖昧な状態で、両者のあいだで実践を成立させている。

同様の語りは、2 回目のインタビューでも現れていた。以下は、7.1.3 で見た「心が折れる」経験の語りの再掲である。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 381  
382 香月 今でも、働き始めた頃と同じぐらい心折れますか？  
383  
384 足立 ま同じくらいではないけど、やっぱり、始めた頃のほうが、もちろん、ほんとにもう苦しい時期も  
385 あった、授業がうまくいなくて、あの、この、試行錯誤してて、折れる回数は、絶対そのときの  
386 ほうが多かったと思いますけど。ま今はその、どうすればだいたい、あのどうやって教えれば  
387 クラスは、まあまあ集中して、こうついてくるかっていうのは、ある程度自分の中ではもう、  
388 確立ができていて、でもそれをやるけど、それでもうまくいかないときとかっていうのは今でもあるし、  
389 もちろん、やっぱり、同じことをやってたらいかなっていうのは日々思っていて、あの、  
390 なんかちょっと今は、こうある程度経験を重ねてるから、甘えてる部分もあるなと思っていて、  
391 なんか今までやったことをやればいいってこと、ところがやればなんとかなるみたいなのところもあるけど、  
392 やっぱり、それが通用するのと、通用しない場合もやっぱりあるから、まあ、日々でも何回教えてても、  
393 毎回毎回、あのその改善するところはあるし、あのニュース性のものだったら、まあ、  
394 もちろん 7 年前にはなかったことが、今やったらあるとかってこともあるから、常にアップデートして、  
395 常にこう、ベストは尽くす、努力はしてるけれども、でも、あの、あの日々、まだまだやなって思う  
396 ことは日々あります。(笑い)もっとなんか良いやり方とか、良い教え方とか、あるかなとか思いつつ  
397 ちょっと忙しさにかまけて、そこをさぼってるんじゃないかな、とかっていうのはありますね。

この語りにおいても、足立さんの実践は「ある程度自分の中ではもう、確立ができて」(387-388) いる。しかし、その確立された実践を行っても、「うまくいかないときとかっていうのは今でもある」(388) し、「それが通用するのと、通用しない場合もやっぱりある」(392) と語っている。だからこそ、「何回教えてても、毎回毎回、あのその改善するところはある」(392-393) し、「常にアップデートして」(394) いく必要性を感じているのである。

ここでも、足立さんの実践は、実践を「確立」することへの志向と、新しくすること、すなわち「アップデート」することへの志向が両立している。足立さんはそこに明確な答えを出すことなく、両者のあいだで実践を行っているのである。

ここまで見た足立さんの語りからは、「～ないといけない」「～たら駄目」といった型で語られる実践のあり方と、「～しかない」「～ておこう」「～ようになった」といった型で語られる実践のあり方が存在していることが分かる。前者は、足立さんが自身の実践に先立って成立させている「規範の実践」である。後者は、足立さんが「規範の実践」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た「割り切る実践」である。足立さんの実践は、常に規範の実践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「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のである。

足立さんの実践は、この「規範の実践」と「割り切る実践」のいずれかに偏るのではなく、「両者のあいだ」で成立している。そのことは、足立さんの語りにおいて「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践が両立していることから分かるし、実践の「確立」と「アップデート」の両方を志向していることから窺える。この「両者のあいだ」というのは非常に曖昧な意味づけである。しかし、曖昧であることによって、足立さんは自身の実践にバランスを取っているのである<sup>8</sup>。

## 7.2 インドネシアでの経験と今の日本での経験の意味づけ

### 7.2.1 「全然違う感じがする」

7.1.3 で見た「心が折れる」経験の語りで、足立さんは私の「初めの頃」という言葉を複数の意味で捉え、インドネシアと今では「全然違う感じがする」(194)と語っていた。足立さんにとっての日本語教師としての経験は、インドネシアでの経験と、今の日本での経験に大きく区別されているようである。

そして、続く語りでは、この「心が折れる」経験は、足立さんがインドネシアから帰国して、日本語学校で働き始めてからの経験であることが語られた。

#### 【足立さんへのインタビュー:1 回目】

205

206 香月 さっき、なんかそのインドネシアと今では、学生の層が違う感じがするって、おっしゃってました。

207 その辺をもう少し。

208

209 足立 詳しく。言う、と、なんかそのインドネシアにいたときって、今ほど悩まなかったという、

210 なんでそんなに悩まなかったのかもよく分かんないし、まあ、もちろん、インドネシア人っていうのが、

211 あの……何て言うんやろうね、まもちろん、インドネシア人の気質みたいなところも、までも、

212 があるけど、まあ、今のところで働き始めて、すごい感じるのは、ヨーロッパ系の学生とアジア系の

213 学生では、やっぱり、なんか違うなど。で何が違うのかっていうと、こう、やっぱり、こう、んー、まあ、

214 ヨーロッパでもいろいろあるけど、基本、こう、なんていうかな、なんかほんとに先生と学生との

215 距離というか、あまあ、距離というか、その、関係、へへ、みたいなのがちょっと違う部分があるし、

216 なんか、文化的な部分とかもあるのかな、その例えば、相づちをうつとか、愛想笑いをするとか、

<sup>8</sup> 有田 (2016) は、日本語教育に関わる理論、一般社会の理解、言語教育政策、教育史などから、日本語教師には、「指導性をめぐる葛藤」、「言語観・文化観・ナショナリズムをめぐる葛藤」、「社会的地位や労働環境についての葛藤」が存在することを示した。また、3人の日本語教師の語りから、個々の日本語教師が実践において葛藤をどのように経験し、その葛藤にどのように向き合っているかを記述した。そして、これらの葛藤への対処法の一つとして、『授業の内容や方法を工夫する』という、教師としてごく当たり前の方策」(p.155)があることを示した。足立さんが授業において方向性の異なる二つの立場を志向し、「両者のあいだ」で成立させている実践は、「指導性をめぐる葛藤」への対処という観点からも示唆的である。

217           なんかそういう、ちょっとしたその違いが、こう、同じこと、例えばアジア人ばっかりの  
218           クラスを教える場合と、ヨーロッパ人ばっかりを教えるクラスでは、やっぱり、受ける印象が  
219           違うし、別に向こうはそういうつもりじゃなくても、例えば、表情であったりとか、言動であったり  
220           とかっていうところが、すごい、プレッシャーに感じる部分が多分、ヨーロッパ系が多いとなんか  
221           そういうプレッシャーがなんか大きい、見た目とかっていうのが、なんかその、はっきりそう  
222           思ってるわけじゃないけど、そのなんか、なんかちょっと、引いてしまう、引いてしまうっていうか、  
223           ちょっと日本人と欧米人とか、向き合ったときに感じるいあ、威圧感じゃないけど、そういう、  
224           ものがこうあるのかなって、っていうのはある。  
(中略)  
228           インドネシアのときはそんなことは全く感じなかったし、もちろん退屈そうにしていたとしても、そう  
229           そこまで、すごくプレッシャーに感じたりとか、心折れるようなことはあまりなかった。  
230           かなっていうのは一つ、少し、あるかな。なので今の学校はそういう欧米、もちろんアジアの  
231           学生もいるけど、やっぱり、アジアの学生が多いクラスのほうが、自分としては、すごくやりやすく  
232           感じるし、あの、反応とかが違うのかな、やっぱり反応とか、聞き方とか、あのそういう  
233           部分がアジアの学生とヨーロッパだと根本的に、なんとなく、そういうのが違うのかなっていうのは  
234           うんそう、8年、7年やってきた中で、ちょっと感じた感じではあります。

足立さんは、インドネシアでは〔今ほど悩まなかった〕(209) し、〔すごくプレッシャーに感じたりとか、心折れるようなことはあまりなかった〕(229) と語っている。

同様の語りは、2回目のインタビュー、3回目のインタビューでも現れた。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

414  
415   香月    そうですね。でもインドネシアにいたときは、そうやって心折れることはあまりなかったんですか？  
416  
417   足立    あんまりなかった、です。なんでやろう、ってそれが不思議なんやけど。

また、次の語りは、インドネシアの大学に赴任して初めての授業についてのものである。

【足立さんへのインタビュー:3回目】

201   香月    うーん、でも、なんか、最初にじゅ、あの教室に入って授業したこと、とかまあ、最初の頃に  
202           授業したこととか、なんか覚えてますか？  
203  
204   足立    うーん、でも、あんまり覚えてなくて。(笑い) 一番最初の授業とか、どうやったのかな。  
205           あんまり、本当に、もう何年前？12年くらい前の話で。(笑い)  
206  
207   香月    うん。  
208  
209   足立    あんまり、覚えてないけど、なんか、すごく、あの、うまくいなくて、こう、悩んだとか、ってことが  
210           あんまりなかった。  
211  
212   香月    ふーん。

ここでも、足立さんはインドネシアでの経験について、〔うまくいなくて、こう、悩んだとか、ってことがあまりなかった〕(209-210) と語っている。

日本での経験についての語りでは、足立さんは複数回にわたって「心が折れる」ということに言及していた。その一方で、インドネシアでの経験についての語りでは、そうしたことは「あまりなかった」こととして意味づけられ、こちらも毎回のインタビューで言及されている。そして、このことが、足立さんがインドネシアと今を比べて「全然違う感じ」だと捉えることにつながっている。

なぜ、足立さんはインドネシアでは悩んだり心が折れたりすることがなかったのか。その理由について、[なんでそんなに悩まなかったのかもよく分かんない] (210)、[なんでやろう、ってそれが不思議なんやけど] (417) と語っており、インドネシアで悩んだり心が折れたりすることがなかった理由については、足立さんの中で未だ明確に意味づけられていないことが窺える。一方で、足立さんは「ヨーロッパ系の学生とアジア系の学生では、やっぱり、なんか違う」(212-213) と語り、人種の違いによる可能性に言及している。[先生と学生との距離] (214-215)、あるいは関係に「ちょっと違う部分」(215) があり、[反応とか、聞き方とか、あのそういう部分がアジアの学生とヨーロッパだと根本的に、なんとなく、そういうのが違う] (232-233) と捉えているのである<sup>9</sup>。足立さんが考えているこれらの理由の語りには、「やっぱり」「根本的に」と明確な意味づけであることを示すような言葉が現れた後で、「なんか」「なんとなく」という曖昧な意味づけであることを示すような言葉が続けて用いられている。一見相反する言葉が続けて用いることで、足立さんはこの理由を明確さと曖昧さのあいだに意味づけている。

インドネシアでの経験と日本での経験がどのような点で「全然違う感じ」と捉えられるのかについては、「心が折れる経験」の有無のほかにも語られている。以下は、先ほどの1回目のインタビューでの語りの少し後の語りである。

#### 【足立さんへのインタビュー:1回目】

- 256 香月 今、日本語学校での、仕事と、インドネシアで仕事をしていたときって、やっぱり違う感じが  
257 しますか？  
258  
259 足立 仕事全体？授業だけで言うとか？  
260  
261 香月 授業。  
262  
263 足立 うーん、なんか「やっぱり」、うーん、どう、うん、違うかなっていうのは思います。なんか、ま、  
264 求められるものが、こう、「やっぱり」日本に来ている人たちとかって、「やっぱり」、その、うん、その  
265 インドネシアのときに比べると、求める質とか、そういうのも「やっぱり」、高くなってくる人が多いのかな、  
266 まあ、年齢的にも「やっぱり」、大学生だけに教えるのと、「やっぱ」今は、いろんな年代の人がいるし、  
267 ま年をとる、けっこう、上の人がいったりとか、「やっぱり」経験がある人たちって、「やっぱ」それ対価を求める  
268 みたいな。「やっぱり」、その払ってるお金に対して、「やっぱり」、自分はこれだけのサービスを受ける

<sup>9</sup> Hargreaves (2000, 2001a) は、教師が学生の感情を理解することに影響を与える構造として、6つの感情地勢 (emotional geographies) を示した。そのうちの一つに「文化的な地勢 (cultural geographies)」があり、学生との間に人種や文化、ジェンダー、ハンディキャップなどの差異があることによって学生の感情を理解することが難しくなると指摘した。

269 権利があるっていうのを、やっぱりま特に欧米の人はそういう考え方があると思うし、からそういう  
 270 意味でも、やっぱり、こう、そういう意味でのプレッシャーも、やっぱり常に、あの一お金をもらって  
 271 やってるんだっていう、すごい意識を、昔そのインドネシアにいたときに比べたらやっぱりもっと強く、  
 272 あのとつようにはなったし、それなりのものを、あの、こう与えないと、やっぱり、フィードバックも  
 273 もちろんけっこうシビアにしてくるっていうのもあるし。

足立さんは、日本の日本語学校での実践について、〔インドネシアのときに比べると、求める質とか、そういうのもやっぱり、高くなってくる人が多い〕(265)と語る。〔払ってるお金に対して、やっぱり、自分はこれだけのサービスを受ける権利がある〕(268-269)という考え方から、〔フィードバックももちろんけっこうシビアにしてくる〕(272-273)のである。ここで、足立さんは「やっぱり」という語を頻出させて語っている<sup>10</sup>。インドネシアと日本では求められる質が異なるということを、足立さんはかなり明確なものとして、そして、聞き手である私にも共有されるものとして意味づけている<sup>11</sup>。

ここまでの語りをを見ると、インドネシアの経験と今の経験について、足立さんが「全然違う感じ」と捉える要素は、断定的で明確に意味づけられる部分と推定として曖昧に意味づけられる部分があることが分かる。しかし、そのような曖昧な要素を含みつつも、足立さんは「全然」という言葉を用いて、両者を明確に異なるものとして意味づけている。これはどういうことだろうか。

## 7.2.2 「全然違う」ことによって意味づける

私は、1回目のインタビューで、インドネシアで生活していたとき、日本語を教えていたときの印象に残っている経験について尋ねた。

### 【足立さんへのインタビュー:1回目】

368 香月 その、インドネシアの生活というか、インドネシアのときに教えてたときのことで、印象に残ってる  
 369 ことってありますか？  
 370  
 371 足立 んー、なんか、インドネシアのときにいたときは、えーと、そうやね、なんか、まあ、授業っていうよりは  
 372 けっこうその、なんか、なんやろね、例えば誕生日にすごいサプライズとか、いろんなことをして  
 373 くれたりとか、なんかそういうのって、あんまり日本に来てる学生で、まあ、何回かあったけど、  
 374 でもやっぱり、インドネシア人って、そういうの好きなのかなって、なんか寄せ書きをすとか、  
 375 プレゼントをサプライズであげるとか、とかっていうことを積極的にやってくれたし、そういうのを、  
 376 けっこう、うん、覚えてるかな。まあ、日本人が一人しかいなかったっていうのもあるし、だから  
 377 日本人っていうのがけっこうすごい珍しい存在で、まあ、私しかいなかったっていうのもあるとは  
 378 思うけど、今ならもうだって、先生はみんな日本人やし、日本人なんてそこら中にいるから、  
 379 日本人の先生って別にそんな特別な存在でも、たぶんない、けど、やっぱりインドネシアで  
 380 教えてると、日本人の先生ってすごい特別な存在。で、やっぱり、すごく、だからこそいろんなことを

<sup>10</sup> 足立さんは、もともと「やっぱり」という語をよく口にしており、口癖の一つであるとも考えられるが、ここでの出現回数は際立って多い。

<sup>11</sup> 私がここで、「やっぱり違う感じがしますか？」と、「やっぱり」を用いて、インドネシアでの経験と日本での経験が違いうことを前提に質問をしてしまったことも、足立さんの答えに影響を与えてしまった可能性がある。

381 やってくれたのかなっていうのはある「けど」。なので、うん。日本人の先生っていうものに対する意識  
 382 みたいなのも多分その、外国で教えてるときと、日本で教えてるときで違うのかなっていうのは  
 383 思います。特別じゃない、日本だと。その日本人の先生っていう存在は。  
 384  
 385 香月 そっか。  
 386  
 387 足立 まあ、もちろん、だからといって、何もしないのかって言ったら、そうでもないし、あの、もちろん  
 388 誕生日のときに何かをメッセージをくれたり、ってもちろん、日本でもあった「けど」、でも、やっぱり  
 389 どっちかっていうと、インドネシアにいたときのほうが多分、全体としては、やっぱり、日本人の先生  
 390 っていう感じがあったかなと思う。

私の問いかけに対して、足立さんは「インドネシアのときにいたときは」(371) と、インドネシアの経験について語りを始めた。ところが、しばらくインドネシアでの状況を語ったところで、「けど」でつなぎ、[今ならもうだって] (378) と今の状況を語り出した。そして、足立さんは再び「けど」と言い、[やっぱりインドネシアで教えてると] (379-380) とインドネシアについての語りを続けた。さらに語りは「けど」によって続き、[特別じゃない、日本だと] (383) という日本の状況についての語りが再び現れる。これは、日本人という存在に関して、インドネシアの状況と今の状況を対比させた語りである。私が問いかけたのはインドネシアでの経験であったが、その語りは、今の経験を間に挟み込んでいくという形で立ち現れている。インドネシアの状況を「日本人が珍しい」と意味づけることで、今の状況は「日本人の先生は特別な存在ではない」ものとして意味づけられる。そして、そのことによって、インドネシアの状況は「日本人の先生が特別な存在」として意味づけられる。さらに、今の状況は「日本人の先生は特別な存在ではない」という先ほどの意味づけが改めて提示される。つまり、足立さんは、インドネシアの経験と「違う」ことを以て今の経験を意味づけており、一方で、今の経験と「違う」ことを以てインドネシアの経験を意味づけているのである<sup>12</sup>。

続けて、私は学生との関係についても尋ねた。

<sup>12</sup> ソシュール (1916/2016) では、この意味づけのことを「価値」と呼び、この価値を構成しているものを以下のように示した (以下の①、②は p.162 より引用)。

①価値を決定すべきものと「置き換える」ことができる「類似していない」もの

②価値が問題になっているものと「比較する」ことができる「類似している」もの

ソシュールは例として 5 フラン貨幣を挙げ、その価値を決定するために必要なのは、「5 フランと交換できる貨幣とは異なるもの (例えばパン)」と「貨幣と同じ体系の類似したもの (例えばドル)」だと説明した。そして、「単語の価値はしたがって、どんな概念と『置き換える』ことができるのか、つまり単語がどんな意味を持っているのか確認することばかりにこだわっている限り、決定することができない。これに加えて、類似した他の価値、つまりその単語と対立させることができる他の単語と比較する必要がある。単語の内容は、その外部に存在しているものとの競合によってしか、本当の意味で決定することはできないのである。」(p.162) と主張した。つまり、「価値の最も正確な特徴は、他の価値がそうであるものではないということ」(p.165) なのである。足立さんにとっての「インドネシアの経験」と「今の経験」も、両者を比較し、互いに「そうであるものではない」と意味づけることによってはじめてその価値が決まっているのだと言える。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 391  
392 香月 うーん。学生との関係っていうのはどんな感じなんですか？  
393  
394 足立 学生との関係は、まあ、やっぱり、インドネシアにいたときは、ほんとに、まあそれこそ特別な存在  
395 みたいな部分があるから、で、もちろん最初はインドネシア語もできなかったし、ま、いろんな意味  
396 で助けて、も、内外、学校の中でも、外でも、いろいろまあ手伝ってもらったり、助けてもらったり  
397 したので、もちろん休みのときでも、いろいろ、どっか連れて行ってくれたりとか、そういう事もあったし、  
398 あの、そういう意味で学生との距離、まあ全員ではないけど、でも、近くなった学生もいたし、  
399 で今も、まあ、あの一、まあ学生との関係という意味では、あの一、別にいろんな国の人がいるし、  
400 あの別にヨーロッパの学生であろうが、アジアの学生であろうが、まあ、仲良くなるし、  
401 あの、まあクラスでどっかに飲みに行くとか、あの休みの日にどっかに出かけるとかっていうことも、  
402 もちろんあのいろいろあって、最近は減ってきたとはいえ、あのまあ、学生との関係とはすごく、  
403 近いのは近いです、今でも。でも、ある程度、あの年齢を重ねたというのもあるし、あの、  
404 っていうのもあって、昔ほど、そこまで付き合いもそんなに多くはなくなってはきてるけど。  
405 って感じですね。

ここでも、足立さんの語りは、〔インドネシアにいたときは〕(394) という形で始まり、インドネシアでの経験が語られていく。ただし、先ほどの語りとは異なり、「で今も」という形で語りが続けられ、インドネシアの経験と今の経験の共通点が語られている。しかしながら、この語りは、インドネシアの経験と今の経験が「同じ」と意味づけされているようには見えない。それは、今の経験が〔仲良くなるし〕(400)、〔近いのは近いです〕(403) と「は」を用いて語られていることから窺える。「仲良くなる」「近い」とは言わず「は」を伴わせることによって、「含み」を持たせた表現となっている。インドネシアの経験と今の経験の共通点を語りながらも、足立さんはそこに「違い」を浮かび上がらせている。

その「違い」を、インタビューのときに私は感じ取っていたようである。足立さんが先の語りで共通点を語ったにもかかわらず、私は続けて「反対に」変わらないことはあるかと聞いている。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 406  
407 香月 なるほど。反対にこうインドネシアでも、今日日本で教えてるときでも、変わらないことってありますか？  
408  
409 足立 変わらないこと。変わらないことか。変わらないことね。あるかな？うーん、まあ、でも、やっぱり、  
410 学生とのやり取りとか、そういう部分はまあまあ、やっぱり変わらないのかなと思います。  
411 でも、変わったことのほうが多いと思う。うん、やっぱり、全然違うかな、やっぱりその外国で教えることと、  
412 日本で教えるっていうのは、なんかすごく、違うと思いました。

その私の問いかけに対して、足立さんは「変わらないこと」という言葉を3回繰り返したのち、〔あるかな？〕(409) と自問してから、〔学生のやり取りとか、そういう部分〕(410) を挙げた。直前に共通点として学生との関係を語っていたにもかかわらず、足立さんは「変わらないこと」を挙げるのに少しの時間がかかっている。このことから、直前の語りに「違い」が潜んでいることが分かる。

その後、足立さんは「変わったことのほうが多い」(411)と言い、「変わったこと」についての話に切り替え、インドネシアと今の経験が、足立さんによって改めて「全然違う」(411)と意味づけられることになる。さらに、「外国で教えることと、日本で教えるっていうのは、なんかすごく、違う」(411-412)と語られ、インドネシアと今の対比は、「外国」と「日本」という対比に置き換えられても語られる。

ここまでの語りを見ると、足立さんは、インドネシアの経験と今の経験について、それぞれの「違う」点を前景化させて語ることによって、両者を意味づけていることが分かる。インドネシアの経験と今の経験を比べたときに、変わらない点、同じ点が全くないわけではない。しかし、変わらない点、同じ点は背景に沈み込み、足立さんにとってのインドネシアの経験と今の経験は「全然違う」ものとして意味づけられている。何が「全然違う」のかについても、インドネシアと今を対比することで足立さんはさまざまに語っているが、その語りの合間には、言葉では簡潔に説明できない、どこか曖昧なものが立ち現れる。曖昧さが混じる語りは、7.2.1でも見た通りである。それでも、足立さんはインドネシアの経験と今の経験を「全然違う」と明確に二分する。そうすることによって、インドネシアの経験はそれとして明確に際立つのであり、今の経験はそれとして明確に際立つのである<sup>13</sup>。

### 7.2.3 「全然違う」から「成長」する

足立さんの「全然違う」という語りを受けて、私は日本で教え始めたときの戸惑いについて尋ねた。足立さんは、「そういう意味で」という言葉を何度も用いて、インドネシアでの経験や今の日本での経験にさまざまに意味を与えながら語った。

#### 【足立さんへのインタビュー:1回目】

413

414 香月 最初、日本で教え始めて、戸惑いとか？

<sup>13</sup> ソシュールの指摘した言語のシステム、すなわち概念の比較と置き換えによる意味づけ（前脚注を参照）から発展させて、デリダは「差延 (differance)」という概念を示した。差延は、「差異があること (differing)」と「遅延すること (deferring)」を合わせたデリダの造語である。「差異があること」とはつまり、概念の比較であり、他の概念との差異によって意味を獲得するということである。「遅延すること」とは、概念の置き換えのために、その概念を別の語を用いて説明する場合、その説明に用いられる語を理解するには再び別の語を媒介にしなければならないということ、そしてこのような媒介は原理的に終わりのない遅れを伴い、元々の概念「そのもの」との完全な同一性に至ることはないということを指す（デリダ 1972/2000）。ガーゲン（1999/2004）は、デリダの「差延」についての議論を深めるための一例として「民主主義」という言葉を挙げている。「民主主義」という語は、それと対比する「全体主義」や「君主制」などとの差異によって意味を持つが、それだけでは十分ではない。「民主主義」が「全体主義ではない、君主制ではないもの」以上の意味を持つためには、「自由」や「平等」といった語を用いて説明する必要がある。しかし、「自由」「平等」といった語とは何か、ということを考えると、そこには再び別の語を用いた説明が求められることになる。このように考えると、「民主主義」という語の意味を完全に示すことは根源的に不可能である。この例から、ガーゲンは、主張の裏にある「その主張を作り上げている語はすべて、非常にあいまいであるという事実」（p.44）を指摘した。インドネシアの経験と今の経験が「全然違う」という足立さんの主張も、インドネシアの経験と今の経験それぞれの内実を完全に示すことは不可能であるし、そこには一定の曖昧さが混ざりうる。しかし、それでも「差異がある」ということそれ自体によって、「全然違う」という意味づけは可能になるのである。



415  
 416 足立 いやー、戸惑いはやっぱり、厳しい。  
 417  
 418 香月 厳しい？  
 419  
 420 足立 うん、やっぱりいろんな意味で厳しい、日本で働くって。もちろん上司が日本人ってこともある、  
 421 やっぱり、求められる質とか、求められることが、すごくやっぱり、日本で働いてるから、  
 422 日本人のスタンダードやし、でも、インドネシアにいたときって、インドネシアのスタイルで  
 423 インドネシア人のそう考え方の中で働いているから、やっぱり、基本がインドネシアなのか、  
 424 日本なのかっていうのはやっぱり違うから、なんか、そういう意味で仕事に対する考え方とか、  
 425 そういうのも全然違うから、まあ言ったら、良い意味でも、悪い意味でも、インドネシアはゆるい。  
 426 日本はやっぱり、何でもきっちりしてる。っていうところも違うし、まあ、教える授業の数とか、  
 427 バリエティというか、のも日本で教えたほうが、それこそ、ゼロ初級から、一番上まで全部  
 428 教えないといけないし、やっぱりインドネシアにいたときって、決められた科目を毎年だいたい  
 429 同じようなものを毎年教えていたけど、あの、もう日本に帰ってきたら、それこそ、作文を教えたり、  
 430 時事的なことをやったり、JLPT の事をやったり、文法をやったり、メインやったりとか、ほんと  
 431 いろんな幅がほんとに広いから、そういう意味では、だから、厳しい、っていうか、まけっこう大変。  
 432 やなって思ったし、うん、ですね。そこかな、やっぱり一番違うのは、で、仕事の量もやっぱり違う。  
 433 向こうにいと、まあ、授業だけ、あんまり事務的なこともないし、もちろん会議に出たりとかは  
 434 あるけど、あーのうん基本はやっぱり授業って感じだったの、あの一、そんなに、授業  
 435 さえやってればっていう感じやったけど、こっちでは、そういうわけにはいかないし、授業は  
 436 もちろん、いろんな事務的なこととか、学生の受け入れのこととか、あと、出席管理とか、休んでる  
 437 学生の連絡とか、なんかさまざまなことがあるし、なので、あーのそういう意味で仕事の量が違う。  
 438 授業のレベルや教える幅も違う。考え方も違う。とか、まあそういう意味で、あの、やっぱり日本で  
 439 働くほうが大変かな、まあ、もちろん良いことももちろんあったけど、それはやっぱり日本人の  
 440 先生たちが周りにいたから、まあ、最初の頃、先輩がいた頃は、いろいろ、先輩に相談できたとか、  
 441 やっぱりインドネシアにいたときは一人しかなかったから、こう、自分で考えるしかなかったし、  
 442 なかなか相談できる人もいなかったし、そういう意味であの自分の技術が上がったのは、  
 443 絶対こっちで、帰ってきてから、やっぱり自分の授業スタイルみたいなのが、確立できたかなと  
 444 思ってます。そこは、ほんとに良かった。そして、いろんな国の学生と会える。いろんな年代の人と  
 445 会えるから、まあ、考え方とか、価値観とか、いろんな価値観の人やそういう人とも触れ合えるし、  
 446 いろんな考え方を学べるっていう点でもまあそういう意味で、今の学校はすごく良いなと思います。  
 447  
 448 香月 なるほど。  
 449  
 450 足立 なので、比べると、やっぱり違うところのほうが多くて、同じところって、あんまりないような気がする。  
 451 する。なんか、こう、学生と触れ合って楽しいというのは、同じやけど。

足立さんは、「戸惑いはやっぱり、厳しい」(416)と「戸惑い」を「厳しい」に言い換え、「いろんな意味で厳しい、日本で働くって」(420)と語った。そして、先ほどまでの語りと同様に、インドネシアと今を対比的に語り、ここでも両者は「全然違う」(425)と意味づけられる。その後、さらにインドネシアと今の対比は続き、今は「いろんな幅がほんとに広いから」(431)、「厳しい、っていうか、まけっこう大変」(431)と語られる。ここでは、これまでの「厳しい」という表現が「大変」に言い換えられている。そして、「仕事の量が違う。授業のレベルや教える幅も違う。考え方も違う」(437-438)と「違う」ことが強

調され、[やっぱり日本で働くほうが大変] (438-439) と語りは続く。足立さんの語りは、これまでと同じようにインドネシアと今の対比によって構築され、今の日本での経験について「大変」という意味づけが与えられていることが分かる。その後、[もちろん良いことももちろんあったけど] (439) と経験の意味づけを「良いこと」に変えて、足立さんの語りは続く。足立さんは、[自分の技術が上がったのは、絶対こっちで、帰ってきてから、やっぱり自分の授業スタイルみたいなのが、確立できたかなと思ってます] (442-444)、[いろんな国の学生と会える。いろんな年代の人と会えるから、まあ、考え方とか、価値観とか、いろんな価値観の人やそういう人とも触れ合えるし、いろんな考え方を学べる] (444-446) と語り、インドネシアでの経験との対比において、今の日本での経験に「自分の技術の向上」「自分の授業スタイルの確立<sup>14</sup>」「いろんな考え方・価値観の学び」という要素が加えられる。そして、それを足立さんは「ほんとに良かった」(444)、[すごく良いな] (446) と改めて「良いこと」として意味づける。

この語りから、足立さんは、今の経験に対して「大変」でありながら「良いこと」であるという意味づけを与えていることが分かる。そしてそれは、インドネシアでの経験と今の日本での経験を「全然違う」ものとして対比させることによって成立しているように思われる。

同様の語りは、3 回目のインタビューでも現れている。

#### 【足立さんへのインタビュー:3 回目】

- 267 香月    なんか、インドネシアに行く前と、まインドネシアから帰国するときで、なにか、変わったな  
268            って思うことありますか？  
(中略)  
288 足立    あの、うーん、どこやろ、インドネシアにいたときには、なん、嫌になるとかは全然なかったし、  
289            あの、まあでも大変、なんかまあそりや宿題のチェックとか、授業準備とか、まあまあ、  
290            大変は大変やったけど、でもまあ、それは、どっちかっていうと、帰ってきてから、今のところで  
291            働き始めてからのほうが変化は大きいというか。  
292  
293 香月    あー。  
294  
295 足立    あのインドネシアにいた期間は、あんまり変わらなかったけど、やっぱ帰ってきて、やっぱその、  
296            うん、インドネシアで教えてたときと、やっぱ今では全然違うな一つてのがあるから。  
(中略)  
307 香月    やっぱ全然違う感じ、なんですか？  
308  
309 足立    うん、なんか求められるレベルとか、あのーまあ、教えるレベルも、もちろん違う、いろ、もっと  
310            幅広いし、教える科目も幅広くなるし、っていう意味では、でまあ、学校によっては、方針とか、  
311            教え方も違うから、今の学校は今の学校のやり方で教えないといけないし、あの、うん、  
312            大変やったけど、成長はしたのは、やっぱり、帰ってきてからかなっていうのは思ってます。  
313  
314 香月    ふーん。  
315

<sup>14</sup> この「確立」をめぐる葛藤については、7.1.5 で言及した。

316 足立 インドネシアにいたときは、成長したのか、してないのか、まあ、多少はしたんやろうけど。

317

318 香月 (笑い)

「変わったと思うことがあるか」という私の問いかけに対して、足立さんは「インドネシアにいたときには、なん、嫌になるとかは全然なかった」(288)と答えた<sup>15</sup>後、「あの、まあでも大変」(289)と続け、「大変は大変やった」(290)と語った。初めは「大変」としていたものが、次には「大変は大変やった」に変わっていることに注目したい。「大変は大変やった」というのは、明確に「大変であること」としては意味づけられない、別の視点から見ると「大変ではないこと」として意味づけられる可能性を帯びた表現である。

その後、足立さんは「でも」に続けて、「どっちかっていうと、帰ってきてから、今のところで働き始めてからのほうが変化は大きい」(290-291)と語り、今の経験を「変化が大きいこと」として意味づけた。

「大変であること」と「変化が大きいこと」は必ずしもつながるものではない。しかし、ここでは、足立さんが両者を「でも」でつないだことで、「大変であること」と「変化が大きいこと」が因果関係としてつなげられ<sup>16</sup>、「変化が大きいから大変である」という意味づけが生起する。その後、インドネシアでの経験は「あんまり変わらなかった」(295)こととして意味づけられる。それはつまり、あまり変わらなかったインドネシアの経験が「大変ではないこと」として意味づけられる可能性を導く。先ほどの「大変は大変やった」(290)という語りは、この可能性を先取りしたものであったと言えるだろう。そして、「インドネシアで教えてたときと、やっぱ今では全然違う」(296)という語りにつながり、ここでもインドネシアでの経験と今での経験が「全然違う」ものとして現れる。

インドネシアでの経験と今の日本での経験の対比の語りの後、足立さんは「大変やったけど、成長したのは、やっぱり、帰ってきてからかな」(312)と語った。日本での大変な経験は、足立さんの成長の実感に結びついていることが窺える。そして、その成長の実感も、やはりインドネシアでの経験との対比によって現れていることは、足立さんが「インドネシアにいたときは、成長したのか、してないのか、まあ、多少はしたんやろうけど」(316)と語っていることから分かる。インドネシアと今で「全然違う」というこれまでの語りの構造に当てはめるなら、「帰ってきてから成長した」ということの対比として、「インドネシアにいたときは成長しなかった」ということが現れなければならない。しかし、そうとは言いきれない経験を足立さんはインドネシアで積み重ねてきたのだろう。ここは、語りの構造と足立さんの経験の意味づけに少しの齟齬が生じている部分である。

<sup>15</sup> この語りの前に、「インドネシアで困ったことはなかった」「インドネシアに対するイメージが変わった」という話をしていたためだと思われる。

<sup>16</sup> これは、ブルーナー(1986/1998)が言うところの「物語(ナラティブ)様式」における因果関係である。

インドネシアでの経験と今の日本での経験が「全然違う」ということを、インドネシアから日本へ帰ってきた足立さんは「変化が大きいこと」として受け止めた。そして、「変化が大きいこと」によって、日本での経験は足立さんに「大変であること」として意味づけられ、その一方で、その「大変である」ということは、足立さん自身の「成長」と結びつけられた。これらはすべて、インドネシアでの経験と今の日本での経験の対比によって成立しているものである。そのように考えると、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ることが分かる。全然違うからこそ大変で、大変だったからこそ成長したのである。足立さんがインドネシアと今を「全然違う」と二分することの意味は、ここにあると言える。

## 7.3 学生のことが「分かる」と言うこと

### 7.3.1 「どう思ってるんやろう」と考える

2回目のインタビューで、足立さんは最近の様子を次のように語っていた。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

- 14 香月 最近どうですか？  
15  
16 足立 最近は、あの、ま相変わらず、良い事も、悪い事も、まあ新学期が始まって、新しい学生が  
17 いっぱい来て、やっぱり、あの、来たばかりの学生はもう、目がキラキラして、あの、ほんとに特に  
18 一番下の、ぜん、まあ、ほぼゼロのクラスなんかは、みんなほんとに、あの、練習も一生懸命に  
19 やるし、なんか、すごい可愛いなって思う反面、まあ、もうだいぶ慣れてきた学生とか、  
20 一番上のクラスとかは、やっぱり、あのー、いろんなレベルの、いろんなレベルというか、  
21 すごいできる人もい N1 ぐらい、もう N1 受かってるような子もいれば、これから N2 を受けるって  
22 というような学生もちょっと一緒になっていて。

足立さんは、新学期になって新しく来た学生について「来たばかりの学生はもう、目がキラキラして」(17)と語り、特に一番下のレベル（ほぼゼロ初級）のクラスの学生については「練習も一生懸命にやるし、なんか、すごい可愛いなって思う」(18-19)と語っている。そして、「反面」と言葉をつなぎ、「だいぶ慣れてきた学生とか、一番上のクラスとか」(19-20)について、「いろんなレベル」の学生が一緒になっていることに言及している。ここでは、「来たばかりの学生」と「だいぶ慣れてきた学生」、「一番下のクラス」と「一番上のクラス」が対比される形で語られているが、それに加えて、「目がキラキラして」「可愛い」と「いろんなレベル」の学生が一つのクラスにいることが対比されていることに注目したい。「いろんなレベル」の学生がいるということは、そこに多様性が生じているということである。一方、それと対比して語られている「目がキラキラして」「可愛い」学生には、多様な姿が与えられておらず、

一つの学生のまとまりとして全体的に捉えられているのだと考えられる<sup>17</sup>。

続く語りで、足立さんは「いろんなレベル」の学生について、より詳細に語った。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

23

24 香月 同じクラス？

25

26 足立 同じクラスにいるから、そこを、どう、こう、上に合わせると下が全然分かんないし、でも、下に  
27 合わせると、上がつまらないし、っていう所を、あの一どう、こうマネージしていくか、みたいなところは、  
28 まあだいたい毎学期そうですけど、あの一やっぱり一番上がやっぱりいつも悩みながらというか、  
29 難しいなと思いながら、今回もやっています。

30

31 香月 今のクラスもそんな感じ？

32

33 足立 今のクラスもそうそう、そんな感じですね、やっぱり、一番上はどうしても、前の学期の一番上の  
34 クラスの人が、まあ、ほとんど卒業してしまうので、でも、残る人がいるので、その残る人プラス  
35 前の学期の下で残ってる人が、まあ、どうしても一緒になってしまう。その、その人たち  
36 だけでは、クラスが成立させられない。まあ、経営上とか、人数上とか、先生の数、まあ、いろんな  
37 要素があって、どうしても一緒にせざるをえないみたいなところがあって、なのでクラスには  
38 そういうけっこうレベルの幅みたいなのがあって、やっぱりそこは、難しいかなと思いますね。

「いろんなレベル」について、足立さんは「上に合わせると下が全然分かんないし、でも、下に合わせると、上がつまらない」(26-27)ということをして「いつも悩みながらというか、難しいなと」(28-29)思っている。つまり、「レベルの幅みたいなのがあって、やっぱりそこは、難しい」(38)というのである。この難しさは、「いろんなレベル」の学生が「同じクラスにいる」(26)ことによって生じている。クラスの編成は足立さんにコントロールできることではなく、足立さんの外部から足立さんの実践を規定する<sup>18</sup>。そのことは、「どうしても」「～てしまう」「～ざるをえない」という足立さんの語り方からも窺える。

このような「レベルの幅」について、足立さんは自身の対応を語った。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

39

40 香月 なんか、そういうのって、どうしてるんですか？

41

42 足立 まあ、あの、何て言うか、全員をくまなく、こう、何て言うか、満足させるのは難しいと思うけど、  
43 あの、まあ、だいたい真ん中ぐらいの人をターゲットに、この人に合わせてみるとか、あとは、  
44 その、えー、そうやな、あの、まあ、何て言うか、レベル的にはそんなに高くない、まあ、教材は、  
45 そこまでレベルの高くないものを選んでるんですけど、でも、その、教科書の範囲内だけじゃなくて、

<sup>17</sup> 中田 (1993) が言う「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)という状態であろう。

<sup>18</sup> これは、Hargreaves (2000, 2001a) の指摘する 6 つの感情地勢 (emotional geographies) のうちの一つ「物理的な地勢 (physical geographies)」が影響しているということである。クラスの編成の都合で実践が規定されることによって、足立さんは学生の感情理解が難しくなる。

46 例えば、プラスアルファでネットから、その本に関係あるような、えっと、トピックで発展学習  
47 みたいなのを取ってくるときは、ちょっと難しめの語彙が入ってるのをちょっと入れてみたりとか、  
48 なので、その、ずっと難しいんじゃないくて、ある程度、ちょっと基礎的なものもやりつつ、  
49 ちょっと発展とかで、こう、あの、上のレベルが高い人にも学ぶことがあるようなものを入れるとか、  
50 まあ、なんか、そういう感じで対処はしてるというか、いろいろ考えながらやってますけど。  
51 でも、やっぱり、どう思ってるんやろうっていうのは常に。そうそう、だからあの、んー。  
52 それで満足しているかどうかのは、ちょっと自分自身も、あの自信、はないです。

足立さんは、〔だいたい真ん中ぐらいの人をターゲットに、この人に合わせてみる〕(43)とか、〔教材はそこまでレベルの高くないものを選んで〕(44-45)、〔教科書の範囲内だけじゃなくて〕(45)、〔プラスアルファで〕(46)、〔上のレベルが高い人にも学ぶことがある〕(49)ようにするとか、〔そういう感じで対処はしてる〕(50)と語っている。「プラスアルファ」「ちょっと」という言葉が複数回にわたって現れるのは、足立さんのこうした対応が、微妙なさじ加減のもとで成立していることを示している。

こうした対応を行いながら、足立さんは学生が〔どう思ってるんやろうっていうのは常に〕(51)考えており、学生が〔満足しているかどうかは、ちょっと自分自身も、あの自信、はない〕(52)と語っている。ここで言及されている「レベルの幅」がある一番上のクラスにおいて、「学生の思いが分かるかどうか」は、足立さんにとっては自信がないものとして意味づけられている。

### 7.3.2 目に見えて自分が上手になっていくのが「分かる」

足立さんは、一番上のクラスと一番下のクラスを対比的に語り、一番下のクラスについて「目がキラキラして」「可愛い」と語っていた。そのことについて、私は追加で質問を行った。

#### 【足立さんへのインタビュー:2回目】

105 香月 なるほど、ちょっと話を戻してもいいですか？最初に足立さんが、はじ、その、最初に来たばかりの  
106 学生はキラキラしてって、言ってたんですけど、その、来たばかりの学生と、そのずっといる  
107 学生とで、みたいな、その、なんか、違いつて何でしょうか？何だろう、どういう風にどうして、  
108 どうやって、キラキラした感じだと思いですか？  
109  
110 足立 まあ、多分、その、特に、新しく来た学生でも、やっぱり、国で勉強してきた人たちは、まもちろん  
111 来た最初から、けっこう、上のクラスに入ったりとかっていうのもあるけれども、やっぱり、  
112 一番下のクラスっていうのは本当にゼロから始めていくから、多分、すべてが新鮮やし、で、  
113 すべてが、すごいこう、もう、一字一句、こうこっこのいうことをしっかり聞いていないと、  
114 ついていけないし、理解もできないし、そういう意味で毎日が新鮮、あの、学生にとって、あの、  
115 毎日、毎日、新しいことを学んでいけるし、まあ、もちろん日本語を勉強するっていうこと自体が、  
116 新しい経験で、プラス、その自分の国の言葉と違う言葉、まあ、もちろん、英語とも全然違う言葉を  
117 こう習っていった、毎日、言えることが増えていくっていう、レベルアップしてるなって  
118 すごく実感できやすいレベルでもあると思うんですよ。中級とかにいつちゃうと、なんか、  
119 上手になってるのか、なってないのか、って、けっこう、実感しにくいレベルやと思うんですけど、  
120 やっぱり初級って、今日は、これを習って、これが言えるようになったって、  
121 けっこう、明白に目に見えて、自分が多分、こう、上手になっていくっていうのが分かるから、まあ、

122            そういう意味でもすごい楽しいやろうし、エキサイティングな感じがあるのかなという感じが  
123            します。

私の質問に対して、足立さんは「一番下のクラスっていうのは」(112) から始まり、「すべてが新鮮やし」(112)、「一字一句、こうこっちのことをしっかり聞いていないと、ついていけないし、理解もできないし」(113-114)、「毎日が新鮮」(114) で、「毎日、毎日、新しいことを学んでいけるし」(115)、「習っていったって、毎日、言えることが増えていく」(117) と一番下のクラスの学生の学びの様子を、学生の視点からさまざまに語り出した。「すべて」「一字一句」「毎日」という言葉からは、足立さんが、この学生の学びの様子を、全体を一貫するような統一的なものとして意味づけていることが窺える。このことによって、「いろんなレベル」と多様性を持たせていた一番上のクラスの学生との対比がより色濃くなる。

こうして一番下のクラスの学生の学びの様子を学生の視点から語っていった足立さんは、学生の視点と自身の視点を徐々に重ねていく。続く「レベルアップしてるなってすごく実感できやすいレベルでもある」(117-118) という語りにおいて、「すごく実感できやすい」というのは、学生が実感できやすいのであると同時に、足立さんが実感できやすいということもあるだろう。中級レベルを「実感しにくいレベル」(119) であるとする「実感しにくい」も同様に、学生が実感しにくいだけでなく、足立さんも実感しにくいという意味づけが含まれていると思われる。つまり、学生の視点と足立さんの視点が重なっているのである。そのことは、「明白に目に見えて、自分が多分、こう、上手になっていくっていうのが分かる」(121) という語りからより鮮明に浮かび上がる。この語りにおいて「分かる」のは、学生であり、足立さんでもある。「明白に目に見えて上手になっていくのが分かる」と言うとき、そこには分かる対象が「目に見える」という他者の視線が存在し、他者が相手のことを「分かる」という構図が現れる。一方で、「自分が上手になっていくのが分かる」と言うときには、自分が自己のことを「分かる」という構図が現れる。この語りは、学生と足立さんの「分かる」が重なることで成立しているものであると言える<sup>19</sup>。

そして、足立さんは学生が「すごい楽しいやろうし、エキサイティングな感じがある」(122) と語る。先ほどの一番上のクラスについての語りでは、学生が「どう思ってるんやろう」ということを足立さんは常に考え、「満足しているか自信がない」と語っていた。しかし、ここでは、足立さんは学生の思い、感情を「分かる」ものとして捉えている。この「楽しい」「エキサイティングな感じ」というのも、学生の感情であると同時に足立さんの感情でもあると言えるだろう。感情の間主観的な理解、共有が、足立さんが学生を「分かる」ということを支えている<sup>20</sup>。

<sup>19</sup> メルロ＝ポンティ (1962/1966) によれば、他者の知覚は、自身の身体と他者の身体の二つで一つの行為を成し遂げることによって成立するという。「自分がただ見ているにすぎないその行為を、言わば離れた所から生き、それを私の行為とし、それを自分で行い、また理解する」(p.136) のである。

<sup>20</sup> 教師は、その実践において、常に学生の態度や反応を観察し、感情理解を行っている。秋田・佐藤 (2015) でも、「人

### 7.3.3 「育ててる感」と「レベルアップしたっていうのを感じさせる」こと

一番上のクラスと一番下のクラスの対比の語りは、さらに続く。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

- 124  
125 香月 授業をしてみて、その、なんか、どう違いますか？その来たばかりの学生さんと。  
126  
127 足立 まあ、もう、ちょっと長い学生、やっぱり。  
128  
129 香月 違います？  
130  
131 足立 やっぱり、授業に対する真剣度とかが、違うかな、まあ、もちろん上のクラスでも、しっかり真面目に  
132 勉強してるけども、してるし、あの、まだまだ、もちろんモチベーション持ってやってる学生さんも  
133 いるけど、やっぱり、その、割合が違うというか、やっぱり、下の方が、やってて、こう、教えがい  
134 みたいなのは、すごく(笑い)感じられるなっていうのはあります、なんか、すごくこちらが  
135 育ててる感がすごくあって、あの、こっちがやってることがすべてその学生にこう反映されるって  
136 いうか、んー、っていうのがこっちも実感できるし、学生も多分実感できるっていうところがあって、  
137 で、上に行くとやっぱりその、まあ、新しいこと、まもちろん新しい語彙とか、っていうのは  
138 学んでいくけども、もう、ある程度、自分が持ってるもの、で、あのプラスそこから、じゃあ  
139 どうやってその、なんかレベルアップしたっていうのを感じさせるかみたいなところが、すごい、  
140 上のレベルは難しいなと思っていて、だから、そのへんをやっぱり感じ、んー、させられている  
141 のか、させられてないのか分かんないですけど、だから、そこがやっぱり、違うかなと、まあ、  
142 もちろん、上は上で面白いこともあるし、あの、いろんなことを表現できるようになってから、  
143 いろんな意見が出たりとか、っていうことはもちろんあるけども、あのー、そうですね、でもなんか、  
144 日々やっぱり、苦しいなと思いつつ(笑い)面白いときも、もちろんあるけど、なんか、  
145 どうやったんやろってすごく悩むのは、やっぱり、やっぱりもう一番上かなっていう気はします。

先ほど述べた下のクラスにおける「実感できやすい」という視点の重なりは、ここでは〔こっちも実感できるし、学生も多分実感できる〕(136)と明確に両者のものとして、一方で明確に区別される形で語られる。そのことは、〔すごくこちらが育ててる感がすごくあって〕(134-135)、〔こっちがやってることがすべてその学生にこう反映される〕(135)という語りからも窺える。「すべて学生に反映される」という語りからは、「足立さんの教えたいこと、思い」がそのまま「学生の学び、思い」に重なるものとして意味づけられていることが分かる。一方で、「こちらが」「こっちが」という語り方によって、足立さんは明確に自身と学生とを別の存在、すなわち「教師」と「学生」として位置づけている。この重なりと区別を端的に表しているのが「育ててる感」という言葉であろう。

一方で、上のクラスにおいては、どうやって〔レベルアップしたっていうのを感じさせるか〕(139)が

---

とかかわる仕事として感情を理解していく仕事が教職の専門性には含まれる」(p.16)ことが指摘されている。そして、教師の感情理解は学生の学びにとって重要であり、教師の感情理解がうまくいくためには、教師と学生関係をより強固で持続的なものにすることが求められる (Hargreaves, 2000)。



難しさとして語られ、レベルアップを感じるという経験を「させられているのか、させられていないのか」(140-141) 分からないものとして語られる。「教師」と「学生」という別の存在として語っているのは先ほどの下のクラスについての語りと同様だが、ここではそこに両者の重なりは見えてこない。むしろ、「～させる」という語り方から見えるのは、「教師」から「学生」への一方向的で力関係が明確な働きかけであり、そこには足立さんの明確な「教師」としての視点が立ち現れている。そのため、その働きかけが学生に「反映」しているかは、足立さんには明確になっていない。明確ではないからこそ、足立さんは「日々やっぱり、苦しいなと思いつながら」(144) と笑いを交えて語り<sup>21</sup>、「どうやったんやろってすごく悩む」(145) のである。これは 7.3.1 で見た「どう思っているんやろう」という語りと同じである。

#### 7.3.4 学生の「不満」と「納得」

足立さんのこの悩みは、7.3.1 でも言及したように、クラスの編成にも関わっているものである。

##### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 200 足立 やっぱ一番、クラスの中で開き、最初に開きがあるのは、やっぱり一番上かな、という感じですね。  
201 やっぱ、どうしても、卒業していく学生が多いのはやっぱり上の方やし、でも残る人がいるし、でその  
202 残っていた人を、まあ、合わせてクラスを作るみたいなのが、どうしてもあの出でてしまうから、  
203 もちろん、そのクラスをそのまま、その人たちで上にいければ理想は理想、やけど、なかなか経営上、  
204 そういうことも難しい、くはなってくるので、どうしても一緒になってしまう。上の子が、また、なんか、  
205 前も N2 やってたのに、またもう一回 N2 やらなあかんみたいなことが起きてきて、それがちょっと  
206 不満につながったりとか、あの、まいろいろそういう面で、やっぱりどうしても上の子が不満に思うのは  
207 しょうがないのかなと、そういう状況の場合。下の子はね、あの良いと思うんですけど、あの、別に  
208 自分はそのまま上がってきて、そのままレベルアップしてるから、ま、でも、上のクラスで、まだ  
209 残ってるっていうのが、なかなか、そこをどうするか、みたいなところが。

足立さんの実践を規定するクラスの編成は、ここでも「どうしても」「～てしまう」という言葉を用いて語られる。そして、その状況は「不満につながったり」(206) すると語っている。足立さんは学生の「不満」という感情を間主観的に理解しているものの、その要因となるクラスの編成を変えることはできないことから、足立さんは「上の子が不満に思うのはしょうがない」(206-207) と捉えている。

一方で、次に示す語りで見ると、[また N2 なんですか、みたいなこと] (213) を言ったり、[もう知ってるし、とか、簡単やしてみたいな雰囲気を出す学生もいたり] (219) する学生に対して、足立さんはそれを「しょうがない」とは捉えない。[100%あのできるわけじゃない] (215) し、[まだ知らないこと、忘れてることは、いっぱいある] (217) ためである。

<sup>21</sup> 笑いを交えてネガティブな経験を語るというのは、7.1.3 でも見られた。ここでも、笑いを伴わせることによって、実際はそこまで「苦しいなとは思っていない」ことを語っていると考えられる。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 210  
211 香月 そういう、上のレベルの学生がなんか、こう、不満を言ってきたりもしました？  
212  
213 足立 うん、なんか、まあ若干、また N2 なんですか、みたいなことを言う学生はいるし、まあでも、N1 を  
214 受かってる子でも、また N2 をやって、あのなんか一生懸命やる子もいるし、まあ、もちろん、  
215 受かってるからといって、100%あのできるわけじゃない、受かったときだって、別に 100 点で  
216 受かったわけじゃないし、で、まあ、文法にしろ、読解にしろ、N2 とはいえ、まあ、受かってても、  
217 やっぱまだ知らないこと、忘れてることは、いっぱいあるから、まあ、そういうことを分かる学生は、  
218 ちゃんと、文句も言わずに、一生懸命やる学生がいる一方で、もうなんかクラスでは、もう、  
219 明らかに、もう知ってるし、とか、簡単やしみたいな雰囲気を出す学生もいたりとか。  
(中略)  
236 香月 そういうとき、どうしますか？  
237  
238 足立 なんか、その、でも、できないんだよ、できないでしょって気づかせるように、例えば、ま、よく当て  
239 たりとか、っていうのもしたり、まあ、あの、なんかその、クラス授業やから、その、クラスの雰囲気を  
240 悪くしたくないのもあるから、あんまりこう堂々と叱ったりとか、なかなかあんまり、タイミングとか、  
241 難しいし、なかなか難しいから、そのペアワークしてるときにちょっと注意したりとか、っていうことは  
242 あるけど、やっぱり難しいかな、っていう。どうしていくかみたいのを、どう気づかせるか、漢字も  
243 全然読めてなかったりするし、うーん。でも受かってるからとかっていうのがあるし、なんかそのへん、  
244 まあ、特に漢字圏の子なんかは、そういう子が多いけど、うーん、なかなか難しいなと思っています。

不満を持つ学生に対して、足立さんは「できないんだよ、できないでしょって気づかせるように」(238)働きかけるが、「どう気づかせるか」(242)が「なかなか難しい」(244)と語る。先ほどと同様、ここでも「～させる」という一方向的な働きかけがうまく「反映」しない難しさが語られている。

この「反映」がなされるための鍵として、足立さんは「納得」を挙げている。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 282 足立 その良い対処法っていうのは、なかなか。こっちはこういうけど、やっぱりそれが、それに  
283 納得するかどうかっていうのは、別問題と言うか。ま N2 受かってたって、学ぶことはまだある、  
284 って言ったところで、その学生がそれを納得しなければ、あの、聞かない、結局変わらないし、  
285 その学生の考えが変わらない限り、あの、そのへんも変わらないのかなとは思いますがね。

足立さんの働きかけに対して学生が「納得するかどうかっていうのは、別問題」(283)であると足立さんは語る。「学ぶことはまだある、って言ったところで、その学生がそれを納得しなければ、あの、聞かない、結局変わらない」(283-284)ためである。足立さんの働きかけが「反映」されるためには、学生の「納得」が必要なのである。

一番下のクラスは、足立さんに「すべて学生に反映される」ものとして捉えられていた。そこにあるのは「育ててる感」であり、足立さんの経験において学生の「不満」や「納得」は生起していなかった。一方、一番上のクラスでは、「レベルアップしたっていうのを感じさせる」というような「～させる」という一番下のクラスでは見られなかった表現が用いられ、足立さんの働きかけが示されるとともに、そ

れが学生に「反映」しない難しさが語られた。その「難しさ」は、クラス編成の都合から生じる学生の「不満」と、足立さんの働きかけに対する学生の「納得」とのあいだにあった。

### 7.3.5 「ニーズ」に合わせて実践を「変える」

一番上のクラスについて語られた 2 回目のインタビューからおよそ 4 か月半後、私は 3 回目のインタビューで近況を尋ねた。ここで私が問いかけている「中上級のクラス」が一番上のクラスのことを指す。

【足立さんへのインタビュー:3 回目】

871 香月 前言った、中上級のクラスはどんな感じですか？

872

873 足立 なんか、中上級のクラスは、なんか今は、逆にそっちのほうがむしろ良いぐらいで、なんかクラスの  
874 雰囲気がすごく良くなってきて、なんか、すごい出席率もめっちゃ良いし、なんかけっこう素直やし、  
875 だからやれって言ったことをちゃんとやるし、なんか、うん。すごく今やりやすい、むしろ最初の  
876 3 か月よりも、むしろ年明けて、あの、なんか教科書を変えて、ま前、最初の 3 か月は、  
877 「毎日の聴き取り」のあのちょっと中上級ぐらいのやつを使ってたけど、あの、年を明けてから、  
878 なんかコロケーションみたいな、知ってるかな、なんかこれぐらいのちっさな本で、漢字、  
879 例えば寒いっていう漢字で、その寒いっていう言葉を使った表現がいっぱいある、みたいな本を  
880 使って、で、それやと、N1 を受かったような子もいるけど、そういう子でもやっぱ知らないことが  
881 いっぱいあるし、だから、けっこう、語彙をやりたいみたいな意見が多かったから、そういった意味で、  
882 本が学生の興味とか、ニーズに合ってたのかもしれないけど、けっこう、学生はちゃんと一生懸命  
883 やるし、あの、すごい、クラスの雰囲気は、まあ、良くなっていうか、まあ、むしろそんなに、あの  
884 やりにくいなっていう感じは、今はなくて。

足立さんは、「なんか」を多用して言葉を探しながら語りつつも、「むしろ」を用いて対比的に語ることによって、中上級のクラスの様子にさまざまに色づけを施している。〔逆にそっちのほうはむしろ良い〕(873)の「そっち」とはこの語りの直前に話していた、初級後半のクラスのことであり、〔むしろ最初の 3 か月よりも、むしろ年明けて〕(875-876)という部分では、「最初の 3 か月」と「年が明けてからの 3 か月」が比較されている。また、〔むしろそんなに、あのやりにくいなっていう感じは、今はなくて〕(883-884)という部分では、「今まで」と「今」が比較されている。足立さんは今の中上級クラスの様子を、比較をとおして意味づけ、そこにクラスの変化を見出している。

ところが、足立さんが「むしろ」を用いたり、〔クラスの雰囲気がすごく良くなってきて〕(873-874)と変化を示す表現を用いたりして語っている中で、学生について言及している〔すごい出席率もめっちゃ良いし、なんかけっこう素直やし、だからやれって言ったことをちゃんとやる〕(874-875)という箇所には、比較が現れない。学生の様子については、比較ではない形で意味づけがなされているのである。とは言え、「素直」「やれって言ったことをちゃんとやる」ということが「図」として現れる以上、そこには何らかの「地」があると考えられる。7.3.4 の分析を踏まえるならば、この箇所の「地」となってい

るのは、「足立さんの働きかけに学生が『納得』し、働きかけの『反映』がなされている」ということだと言えるだろう。こうした「地」があることによって、「素直」で「やれと言ったことをやる」という形で学生が「図」として足立さんに浮かび上がり、その結果、[すごく今やりやすい] (875) という意味づけにつながるのである。

では、足立さんは、こうした学生の「納得」と「反映」をどのようにして掴んだのだろうか。足立さんは、聴解の教科書から語彙の教科書に「教科書を変え」(876)、[それやと、N1 を受かったような子もいるけど、そういう子でもやっぱ知らないことがいっぱいある] (880-881) と語った。その後、足立さんは「だから」とつないでいるが、その「だから」に連なるのは、[けっこう、学生はちゃんと一生懸命やる] (882-883) という語りであり、その間にある[けっこう、語彙をやりたいみたいな意見が多かったから、そういった意味で、本が学生の興味とか、ニーズに合ってたのかもしれないけど] (881-882) というのは挿入句であると考えられる。つまり、「教科書を変える」という選択の背景に、学生のニーズがあったことが語られているのである<sup>22</sup>。

この「教科書を変える」という選択について、足立さんは次のように語っている。

【足立さんへのインタビュー:3 回目】

896 香月 教科書が変わった？

897

898 足立 教科書は変わった。あの、まもちろん、その全部10 週間で終わらせたから、新しい本に移った、  
899 っていうのもあるけど。

900

901 香月 それで、ちょっと、変わった感じが。

902

903 足立 うん、でもやっぱりこう、今までやってきて、6ヶ月って結構長いから、6ヶ月同じ教科書やるって、  
904 意外とダレてきたりとかするから、結構、最近では、10 週間で、ガラッと変える、授業の感じを  
905 変えるために、そういう感じで、最初は、なんか聴解と会話みたいなのをやってたけど、後半は、  
906 ちょっとまた全然、そういう聴解とは違うことをやるとか、ま今回もそうやし、今回も最初は、  
907 聴き取りをして、そこの内容を膨らませたり、してたけど、今はもうほんとに語彙、表現、慣用句  
908 みたいなのにフォーカスする。やっぱりそういうのに、あの授業のやり方もそうやけど、内容や、  
909 使ってるものを変えることで、やっぱ雰囲気って変わっていきなっているのは、すごく思います。  
910 6ヶ月ってやっぱ長いな。(笑い)

911

912 香月 あー。

913

914 足立 思う、だから、3ヶ月で一回切ったほうがいいと思う。学生と先生は変わらへんけど、やる内容が  
915 ガラッと変わると、それだけでも気分が変わるし。

私の「教科書が変わった？」(896) という問いかけから、足立さんも「教科書は変わった」(898) と「変

<sup>22</sup> このような挿入句は、主節の語りの「地」として機能しうる(村上, 2013)。「話題が飛ぶのは思考がまとまっていないからではなく、経験の構造を表現するため」(村上, 2013, p.354)である。

わる」いう表現を使っていたが、その後、〔新しい本に移った〕(898)と「移る」という言葉を挟んで、続く語りでは、〔10週間で、ガラッと変える、授業の感じを変える〕(904-905)と「変える」という表現に変わっている。そして、〔授業のやり方もそうやけど、内容や、使ってるものを変えることで、やっぱ雰囲気って変わっていく〕(908-909)と自身の実践を「変える」ことでクラスが「変わる」様を語り出している。ここでの中上級のクラスについての足立さんの語り方は、2回目のインタビュー時の「どうしても」「～てしまう」と伴った語り方とは大きく異なる。つまり、コントロールできないものが図として浮かび上がった語り方から、コントロールできるものを図とした語りが変わっているのであり、その変化の現れが、足立さんの「変える」という言葉の選択なのである。

学生のニーズに合わせて実践を変えていくことで、足立さんにとっての学生の見え方も変わっていく。

#### 【足立さんへのインタビュー:3回目】

916

917 香月 どう変わりましたか？

918

919 足立 なんか、すごく、やっぱり聴解とか、テーマがあるものって、テーマについての好き嫌いがあるから、  
920 このテーマ興味ないとか、なんかそういう感じの学生がやっぱ出てくるわけ、やけど、なんか  
921 語彙やると、なんか語彙って別に好き嫌いの問題じゃないかな、と思うから、なんかそういう  
922 感じがない。興味ないみたいな態度する人が、あんまりいない。そういう意味で、すごい、  
923 精神的に楽。

924

925 香月 うーん。

926

927 足立 せっかく、なんか色々めっちゃネットとかでも関連話題を探して、めっちゃ広げようとしてんのに、  
928 興味ないとか言われたら、めっちゃショックやし、けど語彙をやると、そういうのがない。

929

930 香月 あー。

931

932 足立 ほぼほぼない。うん。まあ、そりゃシーンとするときあるけど、それは真面目に聞いてるんかな、  
933 って思うようにしてる。その、難しいから、けっこう。寒の戻り、とか、出てくるんやんか。

934

935 香月 あー。

936

937 足立 寒の戻りがあるとか、懐が寒いとか、すごいN1の子でも絶対知らんような表現いっぱい出てきて、  
938 そういう意味で、あ、知ってるわみたいな態度をする人がいない。うん、それもいいかな。  
939 知的好奇心をくすぐれるような教科書。

940

941 香月 うんうんうん。

学生は〔興味ないみたいな態度する人〕(922)や〔知ってるわみたいな態度をする人がいない〕(938)ようになった。〔語彙って別に好き嫌いの問題じゃない〕(921)、〔語彙をやると、そういうのがない〕(928)と語っているように、これは実践を変えたことによるものである。2回目のインタビューでは「いろんな

レベル」と多様性が図として浮かび、そこに「不満」が見出されていたクラスだったものが、ここでは、学生が「納得」し、足立さんの働きかけが「反映」した、一つのまとまったクラスとして浮かんでくる。それは、足立さんが「シーンとするときあるけど、それは真面目に聞いているんかなって思うようにしてる」(932-933) ことによってさらに強化される。この「～ようにしてる」という語りからは、学生が「真面目に聞いている」ものとして意味づけようとする志向性と、それに対しての少しの迷いがある様子が窺える。この足立さんの志向を支えているのは、「ニーズに合わせて」実践を「変えた」ということだろう。そして、学生のニーズを背景に、自身の判断のもとで実践を変えたからこそ、足立さんは新しい語彙の教科書を「知的好奇心をくすぐれるような教科書」(939) だと意味づけることができる。ここでは、「知的好奇心をくすぐらせる」といった一方向的な表現や、「知的好奇心をくすぐれているかどうか」といった迷いはもはや現れない。新しい教科書が学生の「知的好奇心をくすぐれる」ものであるということは、足立さんにとって、迷いなく「分かる」ものとして捉えられているのである。

## 第8章 星野さんと足立さんの語りから見えること

第6章、第7章では、星野さんと足立さんのそれぞれの語りから、二人の実践がどのように意味づけられ、成立しているかを記述した。本章では、二人の語りから見える実践の特徴について、学生の捉え方と実践のかたちに着目して検討する<sup>1</sup>。

### 8.1 学生の捉え方

#### 8.1.1 学生がどのように前景化して現れるか

まず注目したいのは、実践において、学生がどのように前景化して現れるか、ということである。

授業の実践において、学生はさまざまなかたちで立ち現れて教師に経験されることになる。たとえば、星野さんは、実践において、クラスの学生が「クラス」というまとまったかたちで現れてくる場合と、その中で一人の学生が別のかたちで図として現れてくる場合があることを語っていた。そして、この「クラス」と「個」が同時に前景化してくることを、星野さんは「クラスと見るか、個と見るか」(475)と語り、二者択一の難しさとして捉えていたのであった。星野さんの語りで特徴的であったのは、「クラス」と対立する「個」が、つねに「一人」として意味づけられていたことである。6.1.1で既述のとおり、これは、別のかたちで前景化した学生が実際の星野さんの実践において「一人」だったということではない。「クラス」という言葉で意味づけられる複数の学生と対立するものとしての「個」なのである。このような星野さんの「クラス」と「個」という二項対立的な意味づけは、何によってもたらされているのであろうか。ここで今一度、星野さんの語りを取り上げる。

#### 【星野さんへのインタビュー: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、授業中のうまくいく、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。やっぱり人数が違うから、教えてる、やっぱ「一対一」と

<sup>1</sup> これは、二人の実践から共通項を取り出して一般化する、あるいは類型化することを試みるものではない。村上(2013)は「個別から出発することの重要性を強調し、多くの事例を集めて類型化することを拒むことを方針としてきた」(p.330)四人の語りの分析の最後に、分析から見えてきた特徴について記述を行っているが、「これは類型ではなく、これから探求すべき大まかな〈問い〉である」(p.330)と述べている。この指摘は少々分かりにくいので、ガダマー(1975/2015)を頼りに読み解いてみる。ガダマー(1975/2015)は「どのような経験においても問いの構造が前提となっている」(p.560)と指摘した。つまり、経験は本質的に開かれたもの、未決のものであり問いの構造を持つということである。「解釈学的経験が起きるその特別な仕方を解明しようとするならば、問いの本質を掘り下げなければならない」(ガダマー, 1975/2015, p.560)のである。ただし、「問いは本質的に、意味(Sinn)を持つ」(ガダマー, 1975/2015, p.560)ため、問いが立てられるということそれ自体が志向性を孕むものである。「問いを立てることは未決性を前提としているが、しかし同時に、限界づけをも前提としている。それは、疑わしいもの、未解決なものがそこから現れる定まった諸前提を明確に定めること」(ガダマー, 1975/2015, p.562)なのである。村上(2013)が述べている「大まかな〈問い〉」というのは、ガダマーが言うような経験の構造として存在する〈問い〉であろうと考えられる。

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。

この語りでは、星野さんの「一対一」と「クラス」の対比は、大学と語学学校との比較から導かれて  
いることが分かる。星野さんが語学学校で一対一で教えている経験、そして大学でクラス単位で授業を  
行っている経験、この二つの経験から、星野さんの二項対立的な意味づけはもたらされていた。

一方、足立さんの語りからは、足立さんにとっての「個」、つまり学生個人と「クラス」は、ゆるやか  
につながっている様子が窺えた。7.1.1 で見たように、実践における足立さんの視点は「学生」と「クラ  
ス」の間を自由に往来しており、どちらを見ているのか判然としない語りも現れた。足立さんの語りで  
も、クラスの中の学生個人に言及する箇所があったが、そこで語られていることは、星野さんのものと  
は異なっている。

#### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

246    香月    授業中に叱ることもあるんですか？  
247  
248    足立    なんかもう、よっぽど、例えばこっちがしゃべってんの、なんか後ろで二人でしゃべってるとか、  
249        でも、叱るっていうか、なんか、注意するぐらい。ブチ切れたりとはしないけど、やっぱりね、なんか  
250        そういうのも必要、だか、周りに迷惑がかかっているから、聞いている子、真面目に勉強してる子がいる  
251        のに、邪魔するのは一番良くないと思っているし、例えば、寝るとか、他の勉強をしてたら、  
252        別に他の、まあ、言ったら、そんなまあ迷惑にはならないけど、しゃべってるとかってなってくると、  
253        ちょっとあのさすがに、ちょっと言わないと、ダメかなと思いますね。まあ、言いたくないけど。  
254        そういうのってしんどいでしょ？怒るのってやっぱり、エネルギーがいるし、楽しくはないし、  
255        うーんだそのへんがね、それによって、なんか、周りの子も気を遣うとかっていうのも嫌やし、  
256        なんかもう、そのへんがね、プライベートレッスンやったらいいけど、なかなか、やっぱクラスの運営  
257        っていうのが、教える技術とかっていうよりは、クラスをどう運営していくかみたいなところも、  
258        難しいなとは日々思っています。

この足立さんの語りでは、〔なんか後ろで二人でしゃべってる〕(248) とあるように、クラスとは別の  
かたちで浮かび上がる学生を、必ずしも「一人」としては意味づけしていない。また、足立さんは、ここ  
では「クラス」と「個」が同時に前景化してくることではなく、あくまで「個」の前景化が「クラス」  
の前景化を阻むことを難しさとして語っている。このことから、足立さんの学生を捉える視点には、「ク  
ラス」と「個」の対立が強く前景化していないことが窺える。

足立さんにとって学生は、「クラス」「個」といったものとは別のかたちで前景化して現れることが多



かった。足立さんの学生に関する語りで特徴的であったのは、「国」と「年齢」に関する言及である。足立さんの語りをいくつか取り上げる。

【足立さんへのインタビュー:1回目】

- 256 香月 いま、日本語学校での、仕事と、インドネシアで仕事をしていたときって、やっぱり違う感じが  
257 しますか？  
258  
259 足立 仕事全体？授業だけで言う？  
260  
261 香月 授業。  
262  
263 足立 うーん、なんかやっぱり、うーん、どう、うん、違うかなってというのは思います。なんか、ま、  
264 求められるものが、こう、やっぱり日本に来ている人たちとかって、やっぱり、その、うん、その  
265 インドネシアのときに比べると、求める質とか、そういうのもやっぱり、高くなってくる人が多いのかな、  
266 まあ、年齢的にもやっぱり、大学生だけに教えるのと、やっぱ今は、色んな年代の人がいるし、  
267 ま年をとる、結構、上の人がいったりとか、やっぱり経験がある人たちって、やっぱそれ対価を求める  
268 みたい。やっぱり、その払ってるお金に対して、やっぱり、自分はこれだけのサービスを受ける  
269 権利があるっていうのを、やっぱりま特に欧米の人はそういう考え方があると思うし、からそういう  
270 意味でも、やっぱり、こう、そういう意味でのプレッシャーも、やっぱり常に、あの一お金をもらって  
271 やってるんだっていう、すごい意識を、昔そのインドネシアにいたときに比べたらやっぱりもっと強く、  
272 あの持つようにはなったし、それなりのものを、あの、こう与えないと、やっぱり、フィードバックも  
273 もちろんけっこうシビアにしてくるっていうのもあるし。

【足立さんへのインタビュー:1回目】

- 441 足立 やっぱインドネシアにいたときは一人しかいなかったから、こう、自分で考えるしかなかったし、  
442 なかなか相談できる人もいなかったし、そういう意味であの自分の技術が上がったのは、  
443 絶対こっちで、帰ってきてから、やっぱり自分の授業スタイルみたいなのが、確立できたかなと  
444 思ってます。そこは、ほんとによかった。そして、色んな国の学生と会える。色んな年代の人と  
445 会えるから、まあ、考え方とか、価値観とか、色んな価値観の人やそういう人とも触れ合えるし、  
446 色んな考え方を学べるっていう点でもまあそういう意味で、今の学校はすごく良いなと思います。

【足立さんへのインタビュー:2回目】

- 421 足立 うん、インドネシア人って、なんか基本、反応がいいし、冗談も良く言うし、まあ、ね、教え方とかも  
422 絶対あのときより今のほうがレベルアップしてるなっていうのは思うし、あのときの学生には  
423 申し訳ないと思うけど、それでも、そんなに心折れることがなかったっていうのは、やっぱり、  
424 学生が、うん学生のは、学生に助けられたのかなっていうのは、すごい思います。だから学生層が  
425 やっぱ今は全然違うから、ま、年齢も違うし、国籍もやっぱ今は色々やし、そういう意味でやっぱり、  
426 あの一同じような年代、大学生だけに教えるのと、色んな人がいる中で教えるので、やっぱり  
427 違うのかなっていう、な何が違うのかと言われるとあれやけど、うん、なんか、やっぱ、違うんやろな

このように、足立さんは学生の多様性や学生の違いについて説明する際に、「国」と「年齢」を挙げて語ることが何度もあった。足立さんにとって、学生の差異を前景化させるポイントになるのは、「国」と「年齢」であることが窺える。

そして、上に取り上げた語りを見る限りにおいて、こうした「国」と「年齢」の前景化は、いずれも

「インドネシア」と「今」の比較の語りにおいて立ち現れていることに注目したい。7.2 で見たように、足立さんは、インドネシアの経験と今の経験を「全然違う」ものとして意味づけていた。この「全然違う」という意味づけが、足立さんに学生の「国」と「年齢」の前景化をもたらしていると考えられる。

インドネシアの経験と今の経験の比較によってもたらされた「国」と「年齢」の前景化は、足立さんの学生の捉え方に深く影響を与えている。

#### 【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 5 香月    じゃあ、もうかなり長いキャリアはあると思うんですが、その中で、印象的な出来事、日本語を  
6            教えていて、忘れられないこととか、すごく印象に残っている出来事。
- (中略)
- 17 足立    印象的な、まあ、でも、なんやろ、例えば、まあ、その、そ、えーと、まあ留学しに来て、まあ、  
18            例えば、半年なり、1 年なり、まあ、うちの学校で、勉強して、卒業すると、いうときに、例えば、  
19            最後の授業が終わったときに、なんか、普段はけっこうおちゃらけた感じのふざけた感じの  
20            学生が、なんか終わったときに、最後に、あの一なんか、こう半年間日本語を教えてくれて  
21            ありがとうございますってちゃんと日本語で言いにくたことがあって、それがすごい、なんか、  
22            そんなこと言えるんやみたいな、(笑)そういうのが、すごい印象的に、残って、るかな。  
23
- 24 香月    ふーん、その学生さんはどんな学生だったんですか？  
25
- 26 足立    どんな学生？まあ、なんか、あの一、もともと、あ、ヨーロッパ系の学生で、あの、ほんと 18 歳とか  
27            で、あのほんと幼い感じ。で一、でも、なんか、まあ、あの、クラスの中でも、まあ別にやることは  
28            しっかりやるし、ま、センスもあるなってすご思ってたし、でも、なんかすごい、なんていうかな、  
29            明るくて、面白い、あの生意気なところもある(笑)ような感じの子、まあ、あー18 歳やなって  
30            感じの学生でした。

1 回目のインタビューで、まず初めに私は足立さんに「印象に残っている出来事」を尋ねた。そして、その出来事の語りに登場した学生について、私は「どんな学生だったか」と聞いた。その際に、足立さんが描写したのは、[ヨーロッパ系の学生で、あの、ほんと 18 歳とかで] (26-27) というものであった。この語りからも、足立さんの学生を見る際に前景化してくるものが「国」と「年齢」であることが分かるだろう。インドネシアでの経験を経たからこそ、今の実践においても、足立さんの学生を捉える視点は「国」と「年齢」に向かうのである<sup>2</sup>。

星野さんは「クラス」「個」という対立の中で学生を捉えようとし、足立さんは「国」「年齢」を手がかりにして学生のことを語る。もちろん、これは、星野さんや足立さんの学生の捉え方が一面的なものになっているということではない。「図」として現れなかった要素は「地」として背景に沈み込むことに

<sup>2</sup> これはまさにデューイ (1938/2004) の言う「経験の連続性の原理」であろう。経験の連続性の原理により、私たちは「以前の過ぎ去った経験からなんらかのものを受け取り、その後に行ってくる経験の質をなんらかのしかたで修正する」(p.47) のである。

なるが、その時々で「図」になるもの、「地」になるものは変わりうるものであり<sup>3</sup>、経験を積んでいく中でその現れ方は変化していくものである<sup>4</sup>。それでも、学生を捉えようとするときに「図」として前景化しやすいものが、星野さんにとって「クラス」「個」であり、足立さんにとっては「国」「年齢」なのであり、そこには、星野さん、足立さんそれぞれの日本語教師としての経験が関係していると考えられる。星野さんは、語学学校で一对一で教える仕事と、大学でクラスに教える仕事を並行して行っている。足立さんは、インドネシアの大学で教えた後、日本の日本語学校で教鞭を執っている。この「複数の機関で教えた」という経験が、星野さんと足立さんの学生の捉え方に影響を与えているのである<sup>5</sup>。

### 8.1.2 学生のことが「分かる」ことと「分からない」こと

続いて、星野さんと足立さんの語りで何度か言及された、学生のことが「分かる」「分からない」ということについて検討したい。

星野さんは、学生の脱力した様子を「分かる」ものとして捉えていた。

#### 【星野さんへのインタビュー:1回目】

- 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いう感じとかー。たまに違う作業をやったりとか。

#### 【星野さんへのインタビュー:1回目】

- 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。

学生の脱力している感じがなぜ分かるのか、その理解はどのようにして成り立っているのか、ということについて、星野さんは学生の視線や聴覚を頼りに言葉にしようとするも、難しさを感じていた。これは、6.3.1 で見たように、「学生が脱力している」ということが、知覚が分化され、意識される手前の

---

<sup>3</sup> 例えば、星野さんの語りにおいても、「国」と「年齢」について言及されている。「国」については、6.1.2 で見た「中国の学生が面子を気にする」という語りで言及された。また、「年齢」については、6.3.3 で記述した語学学校の一对一の授業において、「向こうも大人やから」と語っている。

<sup>4</sup> この変化がどのように現れるか、その一端を 8.2.1 で示す。

<sup>5</sup> 大河内（2016）は、タイの大学で教える二人の日本語教師の学び、その中でも教師が参加するコミュニティにおける学びを記述し、その学びの要因を探究した。その結果、従来のコミュニティ研究に欠けた「過去の経験と未来への思い」「コミュニティ外の経験」の二点を見出し、学びに影響を与えるコミュニティの通時的な連続性、共時的な複層性を指摘した。星野さんと足立さんの学生を捉える視点は、まさにコミュニティにおける経験の連続性、複層性から生じたものである。

段階で星野さんに経験されているためである。こうした意識される手前の経験は、いつでも、どの学生を前にしたときにでも現れるわけではない。このような経験は、教師と学生の関係が十分に構築されることによって可能になると考えられる<sup>6</sup>。それを示すように、星野さんは、一年目の初めての実践においては、〔どんな学生か分からない〕(543-544) ことから、学生を〔どう扱っていいんか分からん〕(543)、〔どこまで自由にさせていいか分からない〕(544) ものとして捉えていた。

#### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

- 542 星野 そう、なんかこう、こちらも一年目、(中略)初めてで、2 年生やと、ちょっとそこで、こうあでも何ていうかな、  
543 良く知ってる人と知らない人みたいなのができたりして、どう扱っていいんか分からん。学生をどう、どんな  
544 学生か分からないっていうのと、なんかまあ、何ていうんだろう、どこまで自由にさせていいか分からないとか、  
545 で、なんかこう、雰囲気が悪くなるのが嫌だなと思ったら、もしかしたら、ちょっと許容してたりしてたのかな。

ここで星野さんが「どんな学生か分からない」と言っているときの「分かる」はあくまで意識的な段階での話であり、先ほど見た、「学生が脱力していることが分かる」という語りにおける意識される手前の段階での「分かる」とは異なるものである。また、この違いは、「どう扱っていいんか分からん」「どこまで自由にさせていいか分からない」という語り方からも窺える。ここで言及されている「分からない」の主体は星野さんであり、「学生を扱う」のも「学生を自由にさせる」のも、そのようにふるまうのは星野さんである。つまり、星野さんが「分からない」のは、「学生自身」ではなく「星野さんの学生に対するふるまい方」なのである。星野さんが、主体としての星野さん自身と客体としての学生を明確に分けていること、そして、学生のことを「分かる」という行為を、自身に引き寄せる形で意味づけようとしていることが分かる<sup>7</sup>。

このような、学生のことを「分かる」「分からない」という経験は、足立さんの語りにおいても現れていた。

足立さんは、担当した一番下のクラスについて、〔明白に目に見えて、自分が多分、こう、上手になっていくっていうのが分かる〕(121) と語った。

<sup>6</sup> 以下、8.1.2 においては、植物状態患者を担当する看護師 A さんの経験を現象学的に分析した西村 (2001) の記述を参考に読み解いていく。西村 (2001) は、「原初的地層における経験は、出会ったばかりの患者との関係において感じとることは困難であったし、またすべての患者との間で感じとることができたわけでもない」(p.196) ことを指摘している。そして、そうした始原的な交流を可能にするのは、患者に「馴染む」あるいは「慣れる」ことであるとした。

<sup>7</sup> 西村 (2001) では、看護師 A さんの経験について「馴染んでいない頃は、距離をもって観察したり、家族に話を聞いて情報を集めるというように、意識的な層でしか患者を知るすべがなかったため、患者を何とか自分たちのところ (意識の次元) にまで引き上げようとしていたと考えられる。(中略) しかし、このような次元で得られた情報のみで患者の実存に迫ることは不可能であった」(p.201) と分析している。翻って星野さんの経験を見てみると、星野さんの「どんな学生か分からない」という経験は、「どんな学生か分かろうとする」志向性を前提として成立しているものであるが、そのように考えたとき、星野さんの「どんな学生か分かろうとする」志向性は、星野さん自身に引き寄せる形で、意識的な層から学生を理解しようとするものであると言えるだろう。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 120 足立 やっぱり初級って、今日は、これを習って、これが言えるようになったって、  
121 けっこう、明白に目に見えて、自分が多分、こう、上手になっていくっていうのが分かるから、まあ、  
122 そういう意味でもすごい楽しいやろうし、エキサイティングな感じがあるのかなという感じが  
123 します。

7.3.2 で指摘したように、この語りにおいて「分かる」のは、学生であり、足立さんでもあった。つまり、足立さんは、主体としての足立さん自身、客体としての学生と分化される手前の段階で「分かる」経験をしているのであった。

一方、2 回目のインタビューにおいて、「レベルの幅」がある一番上のクラスのことを語ったときには、そうした「分かる」は経験されていなかった。足立さんは学生が「どう思ってるんやろうっていうのは常に」(51) 考えており、学生が「満足しているかどうかなのは、ちょっと自分自身も、あの自信、はない」(52) と語っていた。そして、どう思っているか、満足しているかが「分からない」ために、足立さんは、どうやって「レベルアップしたっていうのを感じさせるか」(139) を難しさとして語り、レベルアップを感じるという経験を「させられているのか、させられていないのか」(140-141) 「分からない」ものとして意味づけていたのであった。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 42 足立 まあ、あの、何て言うか、全員をくまなく、こう、何て言うか、満足させるのは難しいと思うけど、  
43 あの、まあ、だいたい真ん中ぐらいの人をターゲットに、この人に合わせてみるとか、あとは、  
44 その、えー、そうやな、あの、まあ、何て言うか、レベル的にはそんなに高くない、まあ、教材は、  
45 そこまでレベルの高くないものを選んでるんですけど、でも、その、教科書の範囲内だけじゃなくて、  
46 例えば、プラスアルファでネットから、その本に関係あるような、えっと、トピックで発展学習  
47 みたいなのを取ってくるときは、ちょっと難しめの語彙が入ってるのをちょっと入れてみたりとか、  
48 なので、その、ずっと難しいんじゃないくて、ある程度、ちょっと基礎的なものもやりつつ、  
49 ちょっと発展とかで、こう、あの、上のレベルが高い人にも学ぶことができるようなものを入れるとか、  
50 まあ、なんか、そういう感じで対処はしてるというか、いろいろ考えながらやってますけど。  
51 でも、やっぱり、どう思ってるんやろうっていうのは常に。そうそう、だからあの、んー。  
52 それで満足しているかどうかは、ちょっと自分自身も、あの自信、はないです。

【足立さんへのインタビュー:2 回目】

- 137 足立 で、上に行くとやっぱりその、まあ、新しいこと、まもちろん新しい語彙とか、っていうのは  
138 学んでいくけれども、もう、ある程度、自分が持ってるもので、あのプラスそこから、じゃあ  
139 どうやってその、なんかレベルアップしたっていうのを感じさせるかみたいなところが、すごい、  
140 上のレベルは難しいなと思っていて、だから、そのへんをやっぱり感じ、んー、させられている  
141 のか、させられてないのか分かんないですけど、だから、そこがやっぱり、違うかなと、まあ、  
142 もちろん、上は上で面白いこともあるし、あの、いろんなことを表現できるようになってるから、  
143 いろんな意見が出たりとか、っていうことはもちろんあるけれども、あのー、そうですね、でもなんか、  
144 日々やっぱり、苦しいなと思いつつながら(笑い)面白いときも、もちろんあるけど、なんか、  
145 どうやったんやろってすごく悩むのは、やっぱり、やっぱりもう一番上かなっていう気はします。

この足立さんの語りにおける「レベルアップしたっていうのを感じさせる」という語り方は、さきほどの星野さんの語りにおける「学生を自由にさせる」という語り方と同じである。7.3.3で足立さんの語りの分析において既に指摘したように、「～させる」という語り方からは、「教師（である星野さんと足立さん）」から「学生」への一方向的で力関係が明確な志向性が立ち現れるのであった。ここでも、やはり主体としての「教師（である星野さんと足立さん）」と客体としての「学生」が明確に区別され、捉えられている。そして、星野さんと同様に足立さんも、学生のことを「分かる」という行為を、自身に引き寄せる形で意味づけようとしている。星野さんの語りにおいても、足立さんの語りにおいても、このような次元においては、「分かる」という経験は成立していない。

しかしながら、この一番上のクラスについての語りは、3回目のインタビューにおいて、変化を伴って現れた。それは、「教科書を変え」（876）たことが契機となったものであった。

【足立さんへのインタビュー:3回目】

- 873 足立    なんか、中上級のクラスは、なんか今は、逆にそっちのほうがむしろ良いぐらいで、なんかクラスの  
874        雰囲気がすごく良くなってきてて、なんか、すごい出席率もめっちゃ良いし、なんかけっこう素直やし、  
875        だからやれって言ったことをちゃんとやるし、なんか、うん。すごく今やりやすい、むしろ最初の  
876        3か月よりも、むしろ年明けて、あの、なんか教科書を変えて、  
(中略)  
882        本が学生の興味とか、ニーズに合ってたのかもしれないけど、けっこう、学生はちゃんと一生懸命  
883        やるし、あの、すごく、クラスの雰囲気は、まあ、良くなっているか、まあ、むしろそんなに、あの  
884        やりにくいなという感じは、今はなくて。

そして、教科書を変えたことによって「雰囲気がすごく良くなって」（874）きたクラスを、足立さんは「シーンとするときあるけど、それは真面目に聞いているんかなって思うようにしてる」（932-933）と語っていた<sup>8</sup>。

【足立さんへのインタビュー:3回目】

- 932 足立    ほぼほぼない。うん。まあ、そりゃシーンとするときあるけど、それは真面目に聞いているんかな、  
933        って思うようにしてる。その、難しいから、けっこう。寒の戻り、とか、出てくるんやんか。  
934  
935 香月    あー。  
936  
937 足立    寒の戻りがあるとか、懐が寒いとか、すごいN1の子でも絶対知らんような表現いっぱい出てきて、  
938        そういう意味で、あ、知ってるわみたいな態度をする人がいない。うん、それもいいかな。  
939        知的好奇心をくすぐれるような教科書。

ここで、足立さんは、新しい語彙の教科書を「知的好奇心をくすぐれるような教科書」（939）だと意味

---

<sup>8</sup> 看護師Aさんの変化について、西村（2001）は「馴染んでくると、『私たちが患者に近づいてきた』『見えるようになった』と語っているように、Aさんの側の見え方に変化が生じはじめてきた」（p.201）と指摘した。足立さんにおいても同様に、「シーンとするとき」がどのように見えるか、その見え方に変化が生じたのだと考えられる。

づけていた。新しい教科書が学生の「知的好奇心をくすぐれる」ものであるということは、足立さんにとって、「分かる」ものとして捉えられていたのであった。それを支えていたのは、足立さんが「ニーズに合わせて実践を変えた」ということであった。足立さんが学生のニーズに合わせて、つまり、「学生を自身に引き寄せる」のではなく「自身が学生に寄り添う」かたちで実践を行うことで、足立さんと学生との関係が組み直されたのである。そして、そのことが足立さんに「意識される手前の経験」を可能にし、新しい教科書が学生の「知的好奇心をくすぐれる」ものであることが「分かる」という実感を足立さんにもたらしたのである<sup>9</sup>。

このように、星野さんと足立さんが学生のことを「分かる」という経験は、意識される手前で成立するものであった。それは、教師と学生を分化し、教師が学生を自身に引き寄せるようなかたちではなく、教師自身が学生に寄り添い、教師と学生の視点が重なることによって可能になるものであった<sup>10</sup>。

## 8.2 さまざまな実践のかたち

### 8.2.1 拡張される実践

星野さんと足立さんの実践の特徴の一つに、実践が空間的に、そして時間的に拡張されていることが挙げられる。

例えば、6.1 で見たように、星野さんは、「クラス」と「個」という二者択一的な視点を超え、クラスと個に同時に対応するような実践を行っていた。その一つが、学生個人への注意を「意外と他の学生も見て」（130）いるものとして意味づけるというものであった。

#### 【星野さんへのインタビュー:1 回目】

- 130 星野 でも意外と他の学生も見てて、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」という感じはするけど、  
136 意外と学生たちも見てて、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。

<sup>9</sup> 「A さん自身の態度の変化、つまり見える次元の変化によって得た通じたという手応えが、いつのまにか『馴染む』という感覚を A さんに抱かせることになったのである。」（西村, 2001, pp.201-202）

<sup>10</sup> 鯨岡（2015）は、「人が人の気持ちを間主観的にわかる」（p.194）ということをどのように記述するかについて論じる中で、その「間主観的にわかる」ことを可能にする条件として、「相手にいつもすでに気持ちを向けている」「相手の気持ちに自分の気持ちを寄り添わせている」「相手に根源的な配慮をいつも向けている」（p.190）の三つを挙げた。鯨岡（2015）が指摘した【相手に気持ちを向ける／寄り添わせる／配慮を向ける】という要素は、まさに本稿での指摘と一致するものである。また、【すでに／根源的な】という指摘は、「人が人の気持ちを間主観的にわかる」ことが意識される手前の経験であるということをサポートするものであろう。本研究では、その意識される手前の経験の現われとして、視点の重なりが見て取れたということである。

星野さんは、個人的な注意を全体に対してすることを避け、個別に注意を行っているが、それを「意外と他の学生も見えて」いるものとして意味づけたことで、星野さんは個別の学生への注意をクラス全体へと拡張していた。これは、実践の空間的な拡張であると言える。

また、同様にクラスにも個にも対応する実践として、〔見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない〕(705)ということも行っていた。

#### 【星野さんへのインタビュー: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  
702        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。

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、〔やっっていくうちにだんだん分かっていくからねと〕(704-705) 授業の先にある未来を示すことによって、実践を時間的に拡張していた。このことは、星野さんが「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」を学生と共有していることによって支えられていた。

星野さんは、このような実践の空間的・時間的な拡張によって、「個」に対応しながら同時に「クラス」にも対応するということを可能にしていた。そして、このことは、星野さんが「個」と「クラス」という二者択一的な現れ方を超えた実践を行っていることを示していたのであった。

実践の時間的な拡張は、足立さんの語りにおいても見られた。7.1.1 で見たように、足立さんは、学生の〔いろいろな要素〕(139)を想定して学生と向かい合っていた。そのときの足立さんのまなざしは、教室での「今ここ」を超えて過去と未来にも向かっているものであり、足立さんは〔そういうところもひっくるめてやっぱり授業をしていかないといけない〕(144-145)と語っていた。これもまた、実践における時間の拡張である。

#### 【足立さんへのインタビュー:1回目】

- 137 足立    授業をやってて、困ること？困るというか、まあ、いつもどうしたらいいかって、思うのは、  
138        うーん、どんだけこう、やっても、あの一なんて言うかな、その学生の例えばこう興味とか、  
139        集中とか、なんかそういうのって、なかなかこう、まその、いろいろな要素があって、あのなんかこう、  
140        例えば月曜の一限目なのかとか、昼ご飯を食べた後なのかとか、前の授業で何をしたのかとか、  
141        その、授業のこともいろいろ影響があると思うし、それだけじゃなくて、その学生のプライベートなことで、  
142        例えばちょっと友達と、喧嘩してるとか、恋人とちょっと別れたとか、なんか銀行の問題があるとか、  
143        なんか進学の問題で悩んでるとか、なんかいろんなことがあって、もちろんその授業で集中できない  
144        とか、やる気がないとかっていうことはいろいろあると思うんやけど、そういうところもひっくるめて  
145        やっぱり授業をしていかないといけないから、なんかこう、こう何て言うかな、なんかすごいやる気が  
146        ないときとか、興味なさそうやとか、思っても、なんかこう引っ張っていかないといけないし、



「今ここ」から拡張して学生の「いろんな要素」を想定するということは、一つのクラスとしてまとまっているように見える学生に、個々の背景があること、それぞれの時間が流れていることを見て取るということである。このような足立さんのまなざしは、目の前にいる学生の「国」や「年齢」といった側面だけではない「いろんな要素」を捉えるようになる。「いろんな要素」をさまざまに想定することで、[同じ学生でも、やっぱ日によって] (162-163)、[そのときそのときで全然違う] (162) ことが見えてくるのである。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 158 足立 うん、例えば、まあ、ほんと日にもよって、あの、今日はすごい、なんか冗談を言ってもあんま、  
159 なんか、笑わないとか、その冗談が冗談だって分かってないのか、分かてるけど気分が乗って  
160 ないのか、だから、その笑わないにもいろいろあると思うし、ただなんかその辺も、よく分かんないけど、  
161 あれ、なんか今日は反応薄いみたいなこととかもちよこちょこあったり、かと思えば次のときは  
162 すごい盛り上がったとか、そのときそのときで全然違う場合もやっぱあるし、同じ学生でも、  
163 やっぱ日によって、盛り上がり具合が、もちろんやってるネタにもよるやろうし、あの、難しいとこ、  
164 その辺が難しいというか、かな、と思います。

このように考えると、足立さんが空間・時間を拡張して学生の「いろんな要素」を想定する視点は、学生の「国」「年齢」という一面的で静的な捉え方を超えたものであると言えるだろう。8.1.1 で述べたように、「国」と「年齢」が単一的であったインドネシアの学生との比較から、足立さんにとっては、今の日本語学校の学生を捉える際にも「国」と「年齢」が前景化しやすかった。しかしその一方で、足立さんは、日々の実践の中で、そうした「国」と「年齢」だけではない「いろんな要素」を持った存在として学生を捉えるようにもなっていたのである<sup>11</sup>。

星野さんも足立さんも、実践の空間的・時間的な拡張によって、学生を捉える新たな視点を獲得していた<sup>12</sup>。星野さんは、「個」と「クラス」の二者択一ではなく両者を同時に見ており、足立さんは「国」と「年齢」という一面的な捉え方ではなく「いろんな要素」を持つ学生の姿を捉えようとしている。これは、8.1.1 で指摘した「複数の機関で教えた経験」によって身についた視点とは異なるものである。実践の拡張が、星野さんと足立さんに学生を捉える視点の変化をもたらし、学生のことがより一層「分かる」ということにつながっていくのである<sup>13</sup>。

<sup>11</sup> 足立さんが学生の「いろんな要素」を捉えるようになったことには、「日本語学校の先輩から教えてもらったこと」の影響がある。そのことについては、7.1.4 において記述した。

<sup>12</sup> ベナーとルーベルは、「時間性とは単なる時間の経過でもなければ、通時的に配列された一連の出来事でもない。過去の経験と先取りされた未来によって特定の意味を帯びる現在の内に人間が錨を下ろしているということ、それが時間性の意味することである」(ベナー&ルーベル, 1989/1999, p.124) と述べている。実践が時間的に拡張されたことによって、星野さんにも、足立さんにも、新たな「未来」が先取りされ、新たな「過去」に関心が向けられることになった。その結果、「現在」に新たな意味づけが与えられたのである。

<sup>13</sup> 榊原 (2018) は、フッサールの言う「発生」を「経験の積み重ねやそれに伴う知識の更新によって、意識の志向性の働

## 8.2.2 「あいだ」で成立する実践

星野さんと足立さんの語りでは、何かと何かの「あいだ」に位置づけられる実践のあり方が何度か言及された。

前項でも確認したとおり、星野さんは、「クラス」と「個」のあいだで実践を行っていた。両者の対立に難しさを感じていた星野さんは、学生個人への注意を「意外と他の学生も見て」いるものとして意味づけたり、「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」というかたちでクラスにも個にも同時に対応する実践を行っていたのであった。

また、6.2.3 で見たように、星野さんはクラスの「雰囲気が悪くならないように」(525) することに気を配っており、「ルールを守らせるとか、そういう枠内」(528-529) に学生を留めることと、「自由に」(529) 学生をふるまわせることの両立を志向し、そのあいだで実践を行っていた。星野さんはこの両立を、自身の実践における「いつもどおり」として掲げていたのであり、「いつもどおり」は、「枠内」と「自由に」を両立することで成立しているものであった。そして、その両立のために星野さんが行っていることの 하나가、「叱りはしないけど、意識はさせる」(393) というものであった(6.2.4 の記述を参照)。

### 【星野さんへのインタビュー:3 回目】

- 525 星野    なんか、前も言ったかもしれないけど、やっぱり、雰囲気が悪くならないように、うん、ていうのは、一番思うかな。  
526        でなんかもう、きびし、なんかもう最近はそれこそ、厳しくてもいい、なんか別に笑うことだけが楽しいじゃないけど、  
527        厳しくしても、雰囲気は悪くならないっていう、な、なんていうかな、厳しくして、委縮して、しゃべらない、  
528        とかになるんじゃないかって、一応、きびし、なんていうかな、えっと、ルールを守らせるとか、そういう  
529        枠内にはま、入ってるけど、そこで、まあなんか、自由に発言ができるなり、という風にできたらいいなって  
530        いうのはあって。

### 【星野さんへのインタビュー:1 回目】

- 385 星野    あ例えば予習をやったこなかったとか、宿題をやってきてないとかは、そのコースのどれくらいの厳しさかに  
386        よって、注意したりしなかったりするけど、なんかもう絶対にダメっていうとこだけ、あなんか強くは  
387        言わないけど、気付いてますよ、っていう。  
388  
389 香月    あー。  
390  
391 星野    あなたは遅れて来ましたよねなぜですか、っていう、そういうこう、あの一学生に意識させる行動は  
392        とりあえず取る。かな？  
393        なんか叱りはしないけど、意識はさせる？っていうのが近いかな。

---

き方が変化し、意味現象・意味経験の成り立ち方が変わること」(p.44)と説明し、新人の看護師が経験を積みベテランになっていく過程で意識の志向性が変化することを指摘している。教師においても同様の指摘が成り立つだろう。

このように、星野さんは「クラス」と「個」、「枠内」と「自由に」という対立のあいだに身を置き、そのどちらにも偏らないような実践を行っていた。「クラス」と「個」のあいだで行われる「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」という実践にしても、「枠内」と「自由に」のあいだで行われる「叱りはしないけど、意識はさせる」という実践にしても、相反する行為のあいだでバランスを取ることで成立しているものであった。

足立さんも、実践においてさまざまな「あいだ」を作り出していた。例えば、「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践の「あいだ」である。足立さんは、学生が興味や集中力を欠いたときに、〔淡々と進め〕(178) ることによって、「じゃあ」を用いた区切りを生み出し、そこから授業のテンポを作り出していた。これは、足立さんにとって、「そうするしかない」ことであった。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 176 香月 それでちょっと、あ、ちょっと今日は、ノリが悪いかもってなったとき、どうするんですか。  
177  
178 足立 そのときは、気にせず、気にせずというか、もうこっちがほんとに淡々と進めたりとか、あんまり  
179 しつこく聞いたりとかせず、あの、うん、なんか、気にしてないよ、って感じてじゃあ、いこうみたいな、  
180 じゃあ次ねーって感じでそうするしかないかなと思って、今は。経験上。

一方で、足立さんは実践を「元気に」やることも志向していた。これは、学生を引っ張り、巻き込んでいく行為であり、「やる」「いく」という断定的な語り方を伴うものであった。

【足立さんへのインタビュー:1 回目】

- 470 足立 その、日によっては、学生のノリがよくなかったりとかしたときに、じゃあ、自分もこう、ちょっと  
471 沈んだような感じになると、絶対授業はうまくいかないし、つまらなくなるから、そういうときでも、  
472 なんか、そう、自分までそうならないようにっていうのは、常々気を付けてというか。なので、  
473 どれだけ学生が興味なさそうでも、眠そうでも、疲れていても、自分は元気に、やる。  
474 引っ張るというか、自分が引っ張っていかないと、やっぱり、学生はついてこないかな、っていうのは、  
475 やっぱり思っています。ので、気を付けているところ。元気がなくても自分だけは元気に、いく。  
476 空元気でもいいから、っていうのは、まあ、気を付けてるところかな。

「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践は、学生との向き合い方という点でも、足立さんの意味づけの点においても相対するものであった。しかし、授業のテンポを作って授業を進めることも、学生を巻き込んで引っ張っていくことも、足立さんの実践においては大事なことである。そのため、足立さんは「淡々と」と「元気に」を両立し、両者の「あいだ」で実践を行うのであった。

また、足立さんは、自身の実践の積み重ねを〔いい意味では、確立されたみたいな部分もあるし、悪く言うと、変わってない〕(551) と語り、実践の「確立」に対するアンビバレントな思いを持っていた。そして、そのアンビバレントな思いは、実践を「確立」していく志向と、実践を新しく「アップデート」していくことへの志向を両立していた (7.1.5 を参照)。

【足立さんへのインタビュー:3 回目】

541 足立    なんか、その、例えば、文法を教え、なんかその学生がつい、なんか、どうしたら、楽しい授業に  
542           なるかみたいなこととかを、あの一、教えてるけど、なんか、んー、どう、なんていうんやろ、  
543           学生の反応って、すごい、なんていうか、あの、直で見えるでしょ、その顔、表情とか、  
544           つまらなさそう、とか、なんかそのへんを、まあ、最初の半年なんか、ほんとにあの、どうすれば  
545           うまくできるのかとかその、教える、かたもそうやし、その、テンポであったりとか、うん、  
546           その、いろんな面で、学生を満足させられるような授業にするために、あの、なかなか最初は  
547           そういうのができなくて、なんか、つまらなさそうやなって思いながら、でもいろいろ、  
548           あのトライしてみて、やり方ちょっといろいろやってみて、で、そんな中で、あ今日はなんか  
549           良かったなとか、なんかそういうのがちょこちょこ出始めて、あ、こうすれば、なんか、いいんや  
550           みたいなのが、だんだんだんだん分かってきた。今なんて、本当にもういい意味では、  
551           確立されたみたいな部分もあるし、悪く言うと、変わってないってなるけど、でも、ある程度、  
552           これでやれば、それなりの評価はもらえる、というか、それなりに満足させられる授業が  
553           できてるんちゃうかなって、今は、思うけど、うん。

こうした足立さんの実践は、「～ないといけない」「～たら駄目」といった型で語られる「規範の実践」と、「～しかない」「～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」のあいだにあるものとしても位置づけることができた。この両者の「あいだ」に身を置き、いずれにも偏ることなくバランスを取るというやり方が、足立さんの実践の特徴なのであった。

このように整理すると、星野さんの語りにも足立さんの語りにも、何かと何かの「あいだ」で成立する実践が現れていることが分かる。7.1 で足立さんの語りの分析において既に指摘したように、この両者の「あいだ」というのは非常に曖昧なものである。この「あいだ」が何を指すのか、それはどこにあるのかを一意的に、そして明確に説明することは難しい<sup>14</sup>。なぜなら、あるもの A とあるもの B の両者の「あいだ」に身を置くということは、「A でも B でもないひとところに定位する」ということとは異なるからである。ここでいう「あいだ」というのは、「A でもあるし、B でもあるし、A でも B でもないところでもある」ような、そんな場のことである<sup>15</sup>。星野さんにとっての「クラス」と「個」のあいだの実践は、

<sup>14</sup> 説明が難しいにもかかわらず、星野さんも、足立さんも、自身の中にあるアンビバレントな複数の声を言葉にしようとしてくれた。それは、聞き手である私に対して向かい合い、自身の生きられた経験について語るという場であったためである（逆説的に言えば、インタビューという場でなければこの語りは生まれなかった可能性がある）。西口（2013）は、バフチンのポリフォニー小説論をもとにして、「われわれの生は、ポリフォニックなアンビバレンスの中にありながら、その中で責任としての応答を外に出すことによって存立している。そして、そのような応答を、実際には身体のすべてによって、そして実用的にはことば＝発話に固定することで示しているのである。そのようにして完結することのない対話に参加することによって、われわれは相互的に出来事を創出し、自己とそれを取り巻く世界を創作しているのである」（p.142）と指摘している。星野さん、足立さんと私のあいだでなされたのは、この「あいだ」にある曖昧な実践を言語化し創出する試み、つまり「完結することのない対話」であったと言える。

<sup>15</sup> 木村（2005）は、オーケストラの合奏を例に、「あいだ」という場の説明を試みている。合奏が理想的に成立しているとき、それぞれの演奏者には、合奏音楽の全体が自分の内部から生み出された音楽のように感じられ、一方で、それが自分以外のところ、誰のものでもない「虚の空間」（p.39）で成立しているようにも感じられている。木村は、このような音楽が成立している場所を各演奏者の「あいだ」と呼んだ。この「あいだ」というのは、各自の外部に定位されるものではなく、「各自の内部に見出されながら各自のあいだにも見出されるという、不思議な場所」（p.40）である。同様の指摘は、西村（2001）においてもなされている。西村（2001）は、色を経験するということを例に挙げ、それを現象学的に記述す

「クラス」にも対応し、「個」にも対応するものであると同時に、そのどちらでもないかたちで成立していたし、足立さんにとっての「淡々と」「元気に」のあいだで行われる実践も、「淡々と」でもありつつ、「元気に」でもありつつ、そのいずれにも偏らない新たなかたちで作られているものであった。「あいだ」という場では、さまざまな実践がダイナミズムを伴って生起しているのである<sup>16</sup>。星野さんも足立さんも、この曖昧さの中で、さらに言えば、曖昧さの中だからこそ実践を成立させてきたのだと言える<sup>17</sup>。

本章では、星野さんと足立さんの経験の分析から見えてきた実践の特徴について記述した。

まず、学生の捉え方について、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の二点について検討した。

学生がどのように前景化して現れるかという点について、星野さんと足立さんでは「前景化するもの」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。そして、この異なりは、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た。一方で、これは学生を固定化して捉えるということを意味するのではなかった。実践の拡張によって、星野さんと足立さんは、日々の実践から学生を捉える新たな視点を獲得していた。

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は、「分からない」とはどういうことかも合わせて検討した。学生が「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るものであった。そして、意識される手前で成立する「分かる」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いことも見えてきた。

次に、実践のかたちに見える特徴について、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について検討を行った。

実践の拡張は、空間的にも、時間的にも行われていた。そして、そのことによって、星野さんは、「ク

---

るとはどういうことかについて、次のように説明している。「黒でも白でもあるような、つまり私の経験の中ではまだ黒とも白ともいずれともいえない、黒や白が私の内でその色として生まれてくるそのありさまを、それがまさに生み出されてくるように記述」(p.52)するのであり、それは、「決して、黒と白とが混ざった曖昧な灰色を表現しようとしているのではない」(p.52)のである。

<sup>16</sup> 「〈あいだ〉とは、あるものとあるものとの単なる『物理的中間地帯』ではなく、そのような生のダイナミズムが展開している『場』のことである。」(大倉・荘島・鷹田, 2016, p.7)

<sup>17</sup> 村上(2016a)は、「ものを考えるとき、思考は『どこに』位置しているのでしょうか?」「あなたが今居る『ここ』を指し示してください」(p.217)といった問いを糸口に、現象の「位置」についての議論を展開させている。村上によれば、自分の思考の場所を示すことはできないし、身体の「ここ」を物理空間に特定することもできない。つまり、現象は客体ではなく、また、生き生きと動くものであるという指摘なのである。よって、「現象そのものは未規定的なものである。本質的なあいまいさは私たちの経験にはつきものである」(p.218)のである。

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」にとらわれずに学生を見る視点を、それぞれ獲得していた。

「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。

これら実践の特徴は、今後、日本語教師の実践を探究していくうえでの「問い」<sup>18</sup>となるものである。

---

<sup>18</sup> 本章の冒頭でも述べたとおり、本章で示した内容は、一般化や類型化の類ではなく、今後につながる「問い」である。これは、「現象学とは、哲学者が一人で生みだした、修正なしにまるごと受け取られねばならない『理論』ではなく、むしろまず第一に『問題』の開示とその共有なのであり、しかもこの『問題』の開示と共有そのものが、独自の統一的风格をもつ」（田口, 2014, pp.21-22）という現象学という思考の特質でもある。

## 第9章 星野さんと足立さんによる省察

本章では、第6章、第7章、第8章の三つの章<sup>1</sup>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する<sup>2</sup>。分析にあたっては、「記述を読んだ経験によって、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」という点に着目した。

まず、第1節では、星野さんの語りを分析し、星野さんにどのような省察が見られたかを分析する。次に、第2節では、足立さんの語りを分析し、足立さんにどのような省察が見られたかを分析する。そして、第3節では、第1節と第2節を踏まえ、「実践の記述を読む」という行為がどのように省察につながったのかを明らかにする。

### 9.1 星野さんの語りから見える省察

#### 9.1.1 足立さんの語りに共感する星野さん

星野さんの語りですでに現れたのは、足立さんの章を読んだ「共感」であった。

【星野さんへのインタビュー:4回目】

- 15 星野    なんか、足立さんの語りを読んで、なんか、一番最初は、なんか、すごい、なんか分かる分かる。って  
16        なんか、すごい、共感をしながら読んで。最初、これ自分のかなって思いながら。(笑い)  
17  
18 香月    (笑い)  
19  
20 星野    読んでなんかすごい共感する部分とか、たぶんなんか、あの、こっちに書いてもらってる部分と  
21        なんか、似たようなこととか、まあ、書いてはないけど、話してたのと似たようなこととか、  
22        思ってるのと似たようなこととか、けっこう。  
23  
24 香月    こっちというのは、あの、星野さんの章のことですか？  
25  
26 星野    そうそうそうそう。こっちこっち。  
27  
28 香月    うんうんうん。  
29  
30 星野    忘れるといけないから、分かるところにマークしてきた。(笑い)  
31  
32 香月    (笑い)た、例えば、どんな、どんなところ？  
33  
34 星野    なんかま、おっきく言うとか。  
35  
36 香月    はい。

<sup>1</sup> 以下、第6章を「星野さんの章」、第7章を「足立さんの章」、第8章を「二人の章」と書く。

<sup>2</sup> 三つの章を読んでもらうにあたっての具体的な手順やその後の分析と記述の手続きについては、5.3において述べた。

37  
 38 星野    なんか、この、心が折れるっていう話もー、あ、折れるよねーって思っ。(笑い)  
 39            共感したのと、なんか、あと、あ、折れるのは自分だけじゃないんやっていう、安心感。  
 40  
 41 香月    うんうん。  
 42  
 43 星野    なんか日本語学校で専任をやってる経験のある先生でもそういうことがあるんやっていう。  
 44  
 45 香月    うん。  
 46  
 47 星野    なんか、ちょっとほっとしたような感じと。  
 48  
 49 香月    はい。  
 50  
 51 星野    なんか、じゃあ、みんなそうなんやなっていう。  
 52  
 53 香月    はい。  
 54  
 55 星野    とか、うん、を思いました。  
 56  
 57 香月    うん、うん、うん。

星野さんは、「共感しながら読んで」(16)、「読んでなんかすごい共感する」(20)、「共感した」(39)と足立さんの語りに「共感」したことを何度も語る。この「共感」の例として、星野さんは「心が折れる」という話<sup>3</sup>を取り上げている。「心が折れる」という足立さんの経験に「共感」することは、星野さんにとって「折れるのは自分だけじゃないんやっていう、安心感」(39)をもたらすものとして意味づけられている。この安心感は、足立さんを「経験のある先生」、すなわち熟達した日本語教師と捉え、「日本語学校で専任をやってる経験のある先生でもそういうことがあるんやっていう」(43)ように考えることによってもたらされるものである。さらに、「みんなそうなんやな」(51)という語りから、星野さんの「共感」の対象は、足立さんだけでなく、「みんな」へと変化していることが分かる。

### 9.1.2 足立さんの語りの分析を手がかりにして問いかけに答える星野さん

足立さんへの共感の語りが続き、星野さんが「先輩のアドバイスありがたいよねーとか、助かるよねー、とか」(83)と語ったところで、私は、「先輩のアドバイス」に関する具体的な経験を尋ねた。

#### 【星野さんへのインタビュー:4回目】

74 星野    ねー。なんか、こう、同じようにやってはるんやなーと思って。かな。後は、そうそう、なんか  
 75            学生が反応が悪いとか、盛り上がらないとかで、心が折れ、折れる。  
 76

<sup>3</sup> 7.1.3 の分析（「心が折れる」経験）を参照。



77 香月 うん。  
78  
79 星野 分かる分かる。  
80  
81 香月 うーん。  
82  
83 星野 そうそう、先輩のアドバイスありがたいよねーとか、助かるよねー、とか。  
84  
85 香月 なんか、星野さんが先輩のアドバイスを聞いて、っていう経験ありますか？  
86  
87 星野 うん。  
88  
89 香月 先輩っていうと、語学学校の先輩？  
90  
91 星野 あー、うん、でもそっちもあるかな。でも、大学のほうもあるし、語学学校のほうもあって、うん、でも、  
92 語学学校のほうが、何やろ、なんか、これ、えっとあの足立さんの話を読んだとき思ったんやけど、  
93 なんか、その、日本語学校でのほうが、なんかすごい自分が成長したと思うって話してはって。  
94  
95 香月 はい。  
96  
97 星野 でそれを一、私はなんか、国とかじゃないけど、  
98  
99 香月 はい。  
100  
101 星野 なんか語学学校と大学のほうと比べたときに、大学のほうで教えだしてからのほうが伸びたなって。  
102  
103 香月 うーん。  
104  
105 星野 あ、成長したなって、いうのは、ま、この、きり、いろんなことを学んだ。切り抜け方とかも含めて、  
106 いろんなことを学んだなっていうのは思ってる。  
107  
108 香月 うーん。  
(中略)  
116 星野 語学学校のほうが、アドバイスというか、一緒に話をして、共感するとか、なんか、そういうの  
117 ありますよねとか、そういう問題ありますよね、そうよねみたいな話とか、のほうが多かったかな。  
118  
119 香月 うーん。大学のほうはどんな感じなんですか？  
120  
121 星野 大学のほうが、なんか、この前に6章の話とも共通するけど、なんかたぶんクラスコントロールのことの  
122 話に近いのかも。  
123  
124 香月 あー。

具体的な経験の有無について星野さんが答えた後、私は先輩というのが「語学学校の先輩」であるのかを尋ねた。その私の問いかけに対して、星野さんは「でも」を繰り返しながら答えを探り、〔語学学校のほうが〕(92)と言いかけた。しかし、そこで星野さんは「何やろ」「なんか」「えっと」と再び言葉を

探り始め、〔足立さんの話を読んだとき思ったんやけど〕(92)と、足立さんの章の話を取り上げた。ところが、星野さんが取り上げた話は、私が尋ねた「先輩のアドバイス」に関する話ではなく、「インドネシアでよりも日本語学校でのほうが成長した」という話<sup>4</sup>であった。足立さんが「インドネシア」と「日本」の対比によって成長を語っていたことから、星野さんはそれを念頭に置いて〔私はなんか、国とかじゃないけど〕(97)と語り、そして、それに続けて〔語学学校と大学のほうと比べたときに、大学のほうで教えだしてからのほうが伸びた〕(101)という星野さん自身の話が導かれたのである。その後、星野さんの語りは〔語学学校のほうが、アドバイスというか、一緒に話をして、共感するとか、なんか、そういうのありますよねとか、そういう問題ありますよね、そうよねみたいな話とか、のほうが多かった〕(116-117)と続き、語学学校における「先輩のアドバイス」に関する話に戻ってくる。そして、「大学のほうはどんな感じか」という私の質問に促されるかたちで、〔大学のほうが、なんか、この前に6章の話とも共通するけど、なんかたぶんクラスコントロールのここの話に近い〕(121-122)と語った。

「語学学校の先輩」なのかという私の問いかけに対して星野さんが〔大学のほうもあるし、語学学校のほうもあって〕(91)と答えているように、先輩からのアドバイスは、大学においても語学学校においてもあったのだと考えられる。しかし、大学でのアドバイスと語学学校でのアドバイスは、星野さんにとって意味づけが異なっており、星野さんはそれを言語化しようとした。そのことは、〔語学学校のほうが〕(92)と星野さんが言いかけたことから窺える。ところが、言語化して語りを展開することはすぐには難しく、星野さんは言葉を探った。そこで、語りを展開する契機としてはたらいたのが、足立さんの章における「インドネシアでよりも日本語学校でのほうが成長した」という語りであった。その語りを挟むことによって、足立さんは、語学学校と大学における先輩のアドバイスの意味づけの異なりを言語化することができた。つまり、足立さんの章を読んだことが、星野さんの経験の言語化を支えたのである。

その後、語学学校の先輩についての語りが続き、この時点で星野さんは語学学校で一番経験が長い教師になっており、先輩にあたる人が現在はいないことが語られた。以下は、その後の語りである。

#### 【星野さんへのインタビュー:4回目】

198 香月    じゃあ、そうやって、その、上がいなくなると、どうですか？

199

200 星野    あー、なんか、あ、これ、あの一、私もそう思った、足立さんも同じことなんやけど、だんだん経験とか、  
201           何回かやったりすると、自分のなかで確立されていくものがあるから、ある程度のこととか、  
202           あと、なんかこうクラスコントロールとかも学んでくると、なんかこうどうやって切り抜けるかとか、  
203           なんか、何を、何か、一つ持って帰ってもらおう、何て言うの知識とか持って帰ってもらおうっていう  
204           どうしたいかっていうのが方向性が自分のなかで、決まってるから、なんか、自分のなかで、

---

<sup>4</sup> 7.2.3 の分析（「全然違う」から「成長」する）を参照。

205            すごい悩むっていうことはないけど、なんか、悩みの質が変わってきて、なんか、下の人たち、  
206            まあまあ、新しい人たち、なんか、経験がまだ浅い人たちに、なんかその先輩みたいに相談に  
207            乗ってあげれてるかなとか。  
208  
209 香月     あー。  
210  
211 星野     私が先輩にしてもらって助かったと思ったことをやってあげれてないなっていうのはすごい思います。  
212  
213 香月     うんうんうんうん。

先輩にあたる人がいない現在の状況について、私は星野さんに問いかけた。その問いかけに対して、星野さんは少し言いよどんでから、「私もそう思ってた、足立さんも同じことなんやけど」(200)と足立さんとの共通点を示したうえで、「だんだん経験とか、何回かやってたりすると、自分のなかで確立されていくものがある」(200-201)と答えた。そして、その「確立」によって、「自分のなかで、すごい悩むっていうことはない」(204-205)が、「悩みの質が変わってきて」(205)、「下の人たち、まあまあ、新しい人たち、なんか、経験がまだ浅い人たちに、なんかその先輩みたいに相談に乗ってあげれてるかな」(205-207)という悩みを持っていることが語られる。

この「私が先輩にしてもらって助かったと思ったことをやってあげれてない」(211)という星野さんの悩みの表明こそが、私の問いかけに対する星野さんの答えであると言える。しかし、その答えに至るまでの語りのなかに、足立さんの章における「確立」の話<sup>5</sup>が挟み込まれ、その話に導かれるかたちで、星野さんの悩みが語られた。つまり、この「確立」という言葉を星野さんが語りで用いている背後には、足立さんの章の「確立」についての語りと分析を読んだという経験があるだろうと考えられる。

足立さんの「成長した」語りも、「確立した」語りも、私の問いかけに対する直接の答えではない。しかし、星野さんは、私からの問いかけにすぐに答えを見つけられなかったり、言いよんどんだりしたとき、足立さんの章を取り上げ、それについて語ることをとおして、私の問いかけに対する答えを導き出し、語ることを可能にした。足立さんの章は、星野さんが答えを導くにあたっての手がかりとして使われていたのである。

### 9.1.3 足立さんとの対比から自分の実践を捉え直す星野さん

星野さんは、足立さんの章について、「足立さんが常勤という勤務形態で仕事をしていること」という点に着目して自身の考えを述べることが何度かあった。以下は、星野さんと私のやり取りが止まり、星野さんが30秒ほど足立さんの章に目を通した後の語りである。

---

<sup>5</sup> 7.1.5の分析(実践の「確立」と「アップデート」)を参照。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 333 星野    なんか、クラスの、あ、確かにそうやなって思ったのが、なんかクラスの要因、あのクラスのちょっと、  
334            こう元気がないときがあったりするの、その自分だけじゃなくて、その、それ、別の原因があるかもしれない、  
335            っていうのは、確かに言われてみればそうだなーって思う。  
336  
337 香月    うん。  
338  
339 星野    思うし、でも、思うけど、なんか、あ、常勤の先生やから余計そう思うのかな、っていうのもあってー。  
340  
341 香月    はい。  
342  
343 星野    なんかけっこうまい、あのどういうシステムか分からないけど、毎日、見てたりとか、なんかまあ  
344            週に会う時間が多かったりするから、なんかその気分のムラみたいなものも、あの一、見える、  
345            見えたりするのかなっていう。  
346  
347 香月    うんうん。  
348  
349 星野    思って、たぶんなんか一週間に一回しか会わない学生でもたぶん気分のムラはあるけど、でも、  
350            そこまで、なんかその、が、見えてなくて、授業のなかでどうなんだろうって考えてしまうから、  
351            なんか、あんまり思わなかったけど、なんか、これ読んだら、あー、確かになーって思いました。  
352  
353 香月    うーん、うんうん。  
354  
355 星野    確かに、それぞれに事情があったりとか、うん、っていうのも、授業態度に現れるんだろうなって、思いました。  
356  
357 香月    うーん。

「うまくいかなかった原因はさまざまで、必ずしもこっちだけの問題じゃない」という足立さんの語り<sup>6</sup>について、星野さんは「確かに言われてみればそうだなーって思う」(335)と述べてから、「思うし」とまずは並列的に話をつなげ、その後、「思うけど」と逆接的な言い方に言い直した。そして、「常勤の先生やから余計そう思うのかな」(339)と続けた。「余計そう思う」というのは、「余計必ずしも教師側だけの問題じゃないと思う」ということであると考えられる。つまり、足立さんがうまくいかなかった原因を「必ずしもこっちだけの問題じゃない」と思う理由を、星野さんは「常勤の先生」だからということに見出そうとしているということである。

「常勤の先生」だからと思う理由について、星野さんは「毎日、見てたりとか、なんかまあ週に会う時間が多かったりするから、なんかその気分のムラみたいなものも、あの一、見える、見えたりするのかな」(343-345)と語りを続けた。[「どういうシステムか分からない」(343)]ということもあり、星野さんの語り方には「見てたり」「多かったり」「見えたり」と「たり」が何度も用いられている。常勤として

---

<sup>6</sup> 7.1.4 の分析（「こっちだけの問題じゃないって、割り切ることにしている」実践）を参照。

働いている足立さんが「必ずしもこっちだけの問題じゃない」という理由について、星野さんがさまざまに推測していることが窺える。

ここで、星野さんは「思っ」と言葉をつなげて、星野さん自身の経験へと語りを展開させていく。星野さんは、学生の気分のムラが「見えてなくて、授業のなかでどうなんだろうって考えてしまう」(350)ため、「必ずしもこっちだけの問題じゃない」とは「あんまり思わなかった」(351)と語った。この星野さんが自身の経験を振り返る語りは、足立さんの章を踏まえて、足立さんの章に導かれるかたちで引き出されており、そのことが「確かに、それぞれに事情があったりとか、うん、っていうのも、授業態度に現れるんだろうな」(355)という星野さんの新たな気づきにつながっている。さらに、それが自分には今まで見えていなかった理由についても、「常勤の先生」である足立さんと、そうではない星野さんという対比を経ることで見出されている。この語りのなかで、星野さんは自身の実践を振り返り、自身の実践を捉え直しているのである。この捉え直しは、語りをとおして「確かに」という言葉を繰り返すことで、星野さんにとっての「確かなもの」として意味づけられ、星野さんのなかで明確にかたちづくられていくことになる。

「常勤の先生」だからという点から足立さんの実践を捉えようとする語りは、別の箇所でも見られた。以下は、足立さんが「国籍」と「年齢」を手がかりに学生を捉えるという分析<sup>7</sup>について、星野さんが語っている箇所である。星野さんは、足立さんが「国籍」と「年齢」を手がかりに学生を捉える理由について、「常勤の先生だったらそうなるのかな」(539)と語っている。

#### 【星野さんへのインタビュー:4回目】

- 538 星野 あと、なんかあと、えっと一、国、えっと、足立さんは、国籍と、年齢？で話す、語ってはることが多い。  
539 で、それも常勤の先生だったらそうなるのかなっていうのも、思いました。  
540  
541 香月 ああー。  
542  
543 星野 なんか、どういとか分らないんであれですけど、たぶん常勤だから、コースとかもだいたい  
544 決まってるとか、なんかどのコースがあるっていうのはっきり分かってて、でなんかこのコースを持つことが  
545 多いとか、担任することが多いんだったら、なんかその、なんかその学生とか見てるから、そうすると国籍、  
546 その中での色みみたいなのが、国籍とか、年齢とかになってくるのかなと思って。  
547  
548 香月 はい。  
549  
550 星野 なんか非常勤でやっていると、いろんなコースとか、んー行くから、なんかもちろん国籍とかを気にする場合とか、  
551 年齢とかも、なんかそういう話をする場合もあるけど、そっちよりも、どういうコースで来てる学生かとか、  
552 なんかどういう目的で来ているのかとか、そっちのほうが、ほうにすごなんか影響されてるような気がする。  
553  
554 香月 あー、そっか、確かにそうですね。ずっとコースが一緒となると、専任の先生の場合は。

<sup>7</sup> 8.1.1 の分析（学生がどのように前景化して現れるか）を参照。

555           コース自体は、一緒だし。  
 556  
 557 星野    そうそう。  
 558  
 559 香月    そうかも。  
 560  
 561 星野    かなっていうのも思った。だからその、コースの同じコースの中で、何かこう、こういう学生がいてみたいに  
 562           なると、「その学生どこの国ですか」って話がやっぱり出てきたりするから、なんかその中では、  
 563           そういうのが出るけど、これは自分の教えてるのについてはどうですかって言ったら、このコースでは、  
 564           こうだっというふうに、なんか考え、考えてしゃべってる感じ。  
 565  
 566 香月    うんうん、あー。そっか。  
 567  
 568 星野    って言って、面子のことはめっちゃ中国人がって言ってるけど。(笑い)  
 569  
 570 香月    (笑い)  
 571  
 572 星野    そこはぶれないけど、でも、うん、でもなんかそこよりもどういうコースで来てて、どういう目的で、  
 573           どういうクラス体系でーとか、そのほうが、大きい影響を受けてる気がする。  
 574  
 575 香月    あー、そうかも。そうですね、確かに。

足立さんが「国籍」と「年齢」を手がかりに学生を捉えるのは、〔常勤だから、コースとかもだいたい決まってるとか、なんかどのコースがあるっていうのははっきり分かって〕(543-544) いることが理由ではないかと、星野さんは推測している。8.1.1 で記述したように、足立さんが「国籍」と「年齢」を手がかりに学生を捉えることについて、私は、インドネシアの大学で教えた経験が影響していることを示した。一方で、「常勤の先生」であることの影響については触れていない。ここでの星野さんには、私の分析を読んだことを契機にしつつも、それとは異なる視点での分析が触発されている。そこから、星野さんは〔非常勤でやってると、いろんなコースとか、んー行くから〕(550) と続け、〔どういうコースで来てる学生かとか、なんかどういう目的で来ているのかとか、そっちのほうが、ほうにすごなんか影響されてるような気がする〕(551-552) と自身の捉え方を語り始めた。同様の星野さんの語りは、1 回目のインタビューにおいても現れていた。以下、1 回目のインタビューの該当箇所を再掲する。

#### 【星野さんへのインタビュー: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っ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、たぶんどのコースがどういうことを大切にしているのか  
411 っているのは、すごく気にして、います。

6.3.4 で見たように、こうした「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は、星野さんにとっての「幅」となり、星野さんの実践を規定するものになるのであった。つまり、1 回目のインタビューで「実践を規定するもの」として言及された「コースごとの方針から受ける影響」は、足立さんの章を読んだ後の 4 回目のインタビューにおいては、「学生を捉える視点」という別の意味づけがなされて語られているのである。この別の意味づけは、足立さんの章を読んだこと、それをとおして足立さんとの対比がなされたことによって導かれたものであると考えられる。

さらに、星野さんは、「同じコースの中で、何かこう、こういう学生がいてみたいになると、「その学生どこの国ですか」って話がやっぱり出てきたりする」(561-562) 一方で、「自分の教えてるのについてはどうですかって言ったら、このコースでは、こうだしっていうふうに、なんか考え、考えてしゃべってる感じ」(563-564) になると語りを続けている。先ほど見たように、「国籍」と「年齢」を手がかりに学生を捉える足立さんとの対比は、自身が「コース」を手がかりに学生を捉えているという意味づけを星野さんにもたらしていた。しかし、そうした単純な対比に留まらず、星野さんは「どのようなときに国を手がかりに学生を捉えるか」「どのようなときにコースを手がかりに学生を捉えるか」ということまで省察を深めているのである。この省察をとおして、星野さんは、自身の学生への意識の志向性の向け方、学生の捉え方をより明確に言語化できたのだと考えられる。

自身のなかで捉え方が明確になり、言語化が可能になると、語りの一貫性にも意識が向くようになるのだろう。星野さんは「面子のことはめっちゃ中国人がって言ってる」(568) と以前の自分の語り<sup>8</sup>を笑いながら取り上げた。これは、以前の語りと現在の語りの矛盾を指摘するために持ち出されたものである。そして、星野さんは「そこはぶれない」(572) と続け、「国籍」を手がかりに学生を捉える視点が自身にも明確に存在することを示し、かつ、「でもなんかそこよりもどういうコースで来てて、どういう目的で、どういうクラス体系で一とか、そのほうが、大きい影響を受けてる」(572-573) と語ることで「コース」を手がかりに捉える視点がより大きく影響していることを示した。そのことによって、以前の自分の語りとの一貫性が保たれたものとして星野さん自身に意味づけられたのである。

「常勤の先生」だからという語りは、さらに続いた。星野さんは、「常勤の先生だからかもって思ったのが、もう一個、あった」(577) と言い、それが何かを思い出すために足立さんの章に目を通し始めた。

---

<sup>8</sup> 詳細は 6.1.2 の分析（「意外と他の学生も見て」いる注意）を参照。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 576  
577 星野 常勤の先生だからかもって思ったのが、もう一個、あったんよね。  
578  
579 香月 はい。  
580  
581 (10 秒ほど、分析の記述を読んでいる)  
582  
583 星野 どこだったかな。でも、なんか、どっかでも、あ、常勤の先生だと、そう、そう感じる、とか学生との  
584 コミュニケーションの度合いとか関係とか近いとそうなるかなと思ったところがあった。  
585  
586 香月 ふーん。  
587  
588 星野 あ、そっかそっか。えっと、元気に引っ張っていくとこと、淡々とやっていくとことかも、  
589 何かあの、両方があるのは、常勤の先生やからかなと思いました。  
590  
591 香月 あー。  
592  
593 星野 なんか同じクラスでも、こういう、こういうときがあって、その波の上がってるほうのときにこうするとか、  
594 下がってるときには、こうするかとかそういうので、両方出てくるのかなっていう感じがしました。  
595  
596 香月 うーん、星野さんの場合だとどうですか？  
597  
598 星野 そう言われると矛盾が出てくる。(笑い)  
599  
600 香月 あー、全然いいですよ。(笑い)別にそんな。  
601  
602 星野 矛盾が出てくる(笑い)  
603 そうだな、淡々とやるときも、でもあんまり淡々とやれ、やらない、というかやれないかも。  
604  
605 香月 うーん。  
606  
607 星野 なんか授業でも、ちょっと、講義に近い形式になるようなものと、なんかちよつとこう、話させてみたいなの  
608 あると思うけど、なんか、どっちかというと話させてやりたい、はな、学生も話をして、その中でやっていきたい、  
609 から、それで余計に、前に言ってたように学生に引っ張られたりして、こう落ちたりするときもあったんやけど、  
610 そうそう、どっちかという、淡々とはやらずに、学生に上、あがってほしいと思うか、それかまあ、  
611 自分がげん、元気にやって、それで、無理に引っ張っていくかっていう感じ。  
612  
613 香月 うんうん。

足立さんの章に目をとおして星野さんが語り始めたのは、〔元気に引っ張っていくとこと、淡々とやっていくとことかも、何かあの、両方があるのは、常勤の先生やからかなと〕(588-589) いうことであつた。その理由として挙げたのは、常勤の先生の場合〔学生とのコミュニケーションの度合いとか関係とか近い〕(583-584) ということであり、それによって〔波の上がってるほうのときにこうするとか、下がって



るときには、こうするかとかそういうので、両方出てくる」(593-594) のではないかと星野さんは語った。

星野さんが常勤の先生との対比をもとに語ったことから、私は、「非常勤である」星野さんはどうかという意図を持って、星野さんの場合はどうかと尋ねた。すると、星野さんは、「矛盾が出てくる」(598) と笑いながら二度繰り返し、語りが一貫性に欠ける可能性を示唆した。そして、「淡々とやるときも、でもあんまり淡々とやれ、やらない、というかやれないかも」(603) と語った。「淡々とやるときも」という言い方から、星野さんは「淡々とやる」という行為の選択肢を新たに拡大させたというよりも、選択肢そのものはすでに意識されており、そのうえでその選択肢を選んでいないということが窺える。しかし、その選択肢を選んでいないということが、「選ばない」ということなのか、「選べない」ということなのかは、星野さんにも明確にはなっていない。一度「淡々とやれない」に落ち着いたものの、その後の語りでは「淡々とはやらずに」(610) となっていることから、星野さんの選択は「淡々とやらない」と「淡々とやれない」のあいだにあることが分かる。この時点では、星野さんの語りに特に矛盾は生じていないように思われる。

そして、この「淡々とやらない／やれない」ことについて、星野さんはさらに語りを続けた。星野さんは、「どっちかというと話させてやりたい、はな、学生も話をして、その中でやっていきたい」(608) と考えていることから、「どっちかという、淡々とはやらずに、学生に上、あがってほしいと思うか、それかまあ、自分がげん、元気にやって、それで、無理に引っ張っていく」(610-611) ことを志向していると語った。しかし、このことは、星野さんが「非常勤である」ということはあまり関係していないように思われる。星野さん自身、「授業でも、ちょっと、講義に近い形式になるようなものと、なんかちょっとこう、話させてみたいなのある」(607-608) と語っているように、雇用形態というよりも授業の形式によるものであると捉えている<sup>9</sup>。星野さんが「矛盾が出てくる」(598) と言ったのは、この点についてなのだろうと推察される。

この後、足立さんとの対比は、「反省」の語りへとつながっていく。以下は、前出の語りの続きである。

#### 【星野さんへのインタビュー:4 回目】

614

615 星野 でも、なんかそうやから、なんか、授業進度が遅いんやなって思う。(笑い)

616

617 香月 (笑い)

618

619 星野 そんなことやってるから。

620

621 香月 (笑い)

---

<sup>9</sup> もちろん、雇用形態が授業の形式に影響することはありうる。しかし、ここでの星野さんの授業形式についての語りからは、そのような雇用形態の影響は感じられない。

622  
 623 星野 淡々と、淡々と進めること大事やなど。学生も望んでるときとかがあるし、もっと早く進もうよと思って、  
 624 しゃべってないときもあると思うんやけど、だから、そうそう、だから進度が遅いんやなーと思って。  
 625  
 626 香月 あー。  
 627  
 628 星野 と思って反省してる。読みながら反省してる。  
 629  
 630 香月 星野さんにそういう感覚があるんですか？私は、進度が遅い。  
 631  
 632 星野 遅いか？あるよ、めっちゃある。(笑い)  
 633  
 634 香月 (笑い)  
 (中略)  
 663 星野 だから、あの淡々との重要性はますますすごい感じて。だからたぶん、なんかその両方ができると  
 664 良いんだろうなと思う。  
 665  
 666 香月 うんうん、そうですね。  
 667  
 668 星野 淡々とで、学生をぐっと引っ張っていく。重要だなーって反省しました。

星野さんは、〔でも、なんかそうやから、なんか、授業進度が遅いんやなって思う〕(615)と語った。「そうやから」の「そう」が示すのは、それまでの足立さんとの対比によって引き出された語り、つまり「淡々とやらない／やれない」ということについての語りである。星野さんは、〔淡々と進めること大事やなど〕(623) 思い、「淡々とやらない／やれない」ことが理由で、〔だから進度が遅いんやなーと思って〕(624) いるのである。

そのことを、星野さんは〔反省してる。読みながら反省してる〕(628) と、今現在の経験として語っている。足立さんの章に改めて目を通し、そこから語りを展開させたことで、「読みながら反省する」ということを今現在のものとして再度経験したのだと考えられる。その後、星野さんは、〔淡々と重要性はますますすごい感じて〕(663) いると語った。「ますます」という語り方からも、星野さんには「淡々とやる」という選択肢が語りを読む前からすでに意識されていたことが窺える。そして、〔淡々とで、学生をぐっと引っ張っていく〕(668) ことを〔重要だなーって反省〕(668) したと続けた。ここの語りでは、「淡々とやる」ということが、「淡々と」という言葉だけで語られるようになっている。「淡々と」という言葉が一つのキーワードとなり、星野さんの実践における重要なものとして位置づけられたのではないかと考えられる。

このように、星野さんは、足立さんの経験の分析を読み、足立さんと自身を対比することをおして、自身の実践を捉え直していた。また、その捉え直しは「反省」として意識されることもあった。

#### 9.1.4 自身の語りの分析から自身の実践をより深く理解していく星野さん

星野さんの4回目のインタビューの後半には、星野さんの章についても言及があった。以下は、「柔らかな雰囲気」についての分析<sup>10</sup>に言及している部分である。

【星野さんへのインタビュー:4回目】

- 952 星野    なんか柔らかな雰囲気とか、なとこ、皆がしゃべ、何だろ、何て言ってたっけ、話せるほうがいい。  
953            質問しやすい空気とか言ってた。  
954  
955 香月    はいはい。  
956  
957 星野    でなんか、そうそう、確かに、それはそうで、なんかそれもあるし、クラスのなかで、説明しやすい雰囲気って  
958            いうのもあるし、よく考えてみたら、別にクラスのなかで、ま質問しやすいければ、それはしてくれたらありがたいけど、  
959            でもなんかそういうのが苦手な子でも、なんか授業後にちょっと聞きにいけるようなことも含めての柔らかな  
960            雰囲気、にしたいと思ってる、んやなーっていうのを思い出しました。これ読んで。  
961  
962 香月    うんうん。  
963  
964 星野    であとー、チームティーチングとかで教えてたりすると、なんかやっぱり、自分はこの先生の教え方が  
965            なんか合うとか、好きとかっていうのが、やっぱり出て、どうしても出てくる、から、それはそれで  
966            いいことやと思ってて、だからそのときに、あの聞きたいと思ったときに、なんかその選べる選択肢になって  
967            おくみたいな。聞きたいと思ったら、聞きにきてもいいし、他の先生に聞きたいと思ったら、行ってください、  
968            なんかそれはもちろんどうぞどうぞっていう感じやけど、なんかその、したいけど、できないっていうのが  
969            ないようにしたいなっていうのは。だその、授業中にでもいいし、授業後でもそれは全然構わないけど、  
970            性格とかあるし、なんかみんなの前で言いたくないとか、あると思うし。うん。  
971  
972 香月    あー。  
973  
974 星野    でも、なんかそういうふうにしたいなって思ってるのも、含めての柔らかな雰囲気だなって思い出しました。  
975  
976 香月    うんうん。

「柔らかな雰囲気」に関わる分析について、星野さんは「確かに、それはそう」(957)としたうえで、分析を読んで「よく考えてみたら」(958)、それだけではないことを思い出したと語っている。それは、クラスのなかに限らず、「授業後にちょっと聞きにいけるようなことも含めての柔らかな雰囲気、にしたいと思ってる」(959-960)ということであった。ここには、「柔らかな雰囲気」の時間的な拡張が見て取れる<sup>11</sup>。続けて、星野さんは、チームティーチングにおいて学生に「自分はこの先生の教え方がなんか合うとか、好きとかっていうのが、やっぱり出て、どうしても出てくる」(964-965)場合に、「聞きたいと思ったときに、なんかその選べる選択肢になっておく」(966-967)ことが必要で、「したいけど、できないって

<sup>10</sup> 6.2.3の分析(「枠内」で「自由に」のバランスの難しさ)を参照。

<sup>11</sup> ここで星野さんが語っていることは、時間的な拡張を見通した実践である。このような実践の組み立てについては、8.2.1(拡張される実践)でも言及した。

いうのがないようにしたい] (968-969) ということを語った。星野さんは、[そういうふうになりたいなって思ってるのも、含めての柔らかい雰囲気だな] (974) ということを思い出したのである。

ここで星野さんが語っている「柔らかい雰囲気」の時間的な拡張や、自身が選択肢になっておくということへの志向性は、それまでのインタビューでは出てこなかったものであった。しかし、星野さんは、星野さんの章を読むことをとおして、自身の実践に「柔らかい雰囲気」の時間的な拡張や、学生を選択肢となっておくことへの志向性があるということが明確に意識され、語りとしての言語化がもたらされたのである。

また、星野さんは、複数の分析を組み合わせ、自身の実践に新たな理解をもたらしていた。以下の語りでは、「あいだ」についての分析<sup>12</sup>から話が「枠内で自由に」の分析<sup>13</sup>へと展開している。この語りのなかで、星野さんは「書いてくださっているとおり」(1449)、「確かにそうかも」(1454) と分析の内容が腑に落ちたことを語っている。

#### 【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 1441 星野    なんかその、「あいだ」のやつで、何だっけ、クラスと個と、なんだ、枠と。  
1442  
1443 香月    はい。  
1444  
1445 星野    枠と自由、え、違ったっけ？  
1446  
1447 香月    そうです、枠内で自由に。  
1448  
1449 星野    そうそう、枠内で自由にとかも、なんか、あそうそうそう、書いてくださっているとおりと思いました。  
1450  
1451 香月    あー、良かったです。  
1452  
1453 星野    その、なんか、そうなんだなと思いました、たぶん、そうはおも、やってるけど、なんか、話したり、文字にしたり、  
1454           確かにそうかもと思いました。  
1455  
1456 香月    うん。  
1457  
1458 星野    たぶん、その、授業中にスマホ使わないとか、遅刻しないっていうやっぱり枠に入れたくって、でもやっぱり、  
1459           自由に質問してほしいとか、分からないことがあったら聞いてほしいとか、なんか、こっちが話すことじゃなくて、  
1460           自分からも発信してほしいとか、思ってるし、わから、なんか確かにそのとおりと思いました。うん。  
1461  
1462 香月    うん、そう思います。良かったです、それを説明できて、なんか、星野さんが、その、納得するというか、  
1463           腑に落ちるかたち、で、説明できてよかった。

<sup>12</sup> 8.2.2 の分析を参照。この分析のなかでも、「枠内で自由に」という星野さんの実践について言及していた。

<sup>13</sup> 6.2.3 の分析（「枠内」で「自由に」のバランスの難しさ）を参照。

そして、この「枠」の話は、「幅」の話<sup>14</sup>へとつながっていく。星野さんは、そこで話したかったことを思い出し、「枠をどうするのかっていうのと、幅をどうするのかっていうのと、そこが両方がこう、関連してて、そこでこう、変わってきて」（1474-1475）と、「枠」と「幅」との関連を語り始めた。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 1464  
1465 星野 ほんと、その通り。ほんと、その通りよ、なんかたぶん幅の話とか枠、そそそ幅の話とかもそこにもたぶん  
1466 関わってくるかなと思って。  
1467  
1468 香月 あー、そうですね、うんうん。  
1469  
1470 星野 枠をどのくらいに、あ、思い出した思い出した。  
1471  
1472 香月 はい。  
1473  
1474 星野 枠をどうするのかっていうのと、幅をどうするのかっていうのと、そこが両方がこう、関連してて、  
1475 そこでこう、変わってきて。  
1476  
1477 香月 うん。  
1478  
1479 星野 幅も枠もあるし、そのなかでもやっぱり幅もいろんなもので、いろんな幅もあるし。

続けて、星野さんは、「幅も枠もある」（1479）なかで、「やっぱり幅もいろんなもの」（1479）があると語ったが、この段階では、「枠」と「幅」がどう関連するのか、関わってくるのかということは、「こう」と語られるのみで、明確にはなっていない。「幅」についても、「いろんな」と言及されており、詳細には語られていない。

そこで、私は、より詳細を語ってもらおうと質問をした。すると、星野さんは「枠」と「幅」について、自身のイメージを説明してくれた。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 1480  
1481 香月 うん、そういう枠とか、幅みたいなのを星野さんはどう感じていますか？  
1482  
1483 星野 教えるときに？  
1484  
1485 香月 うん、印象、あの自分にとって。  
1486  
1487 星野 なんかね、どっちかというイメージで言うと、枠のほうが自分の中で、すごいしっかり、確かにこういう枠が  
1488 あるなって、何かイメージのなかで、可視化できる、あー確かにこういう枠持ってるかもってのがかっちり  
1489 してるような感じ。  
1490

---

<sup>14</sup> 6.3.4 の分析（「幅に収まる」実践）を参照。

1491 香月 うん。

1492

1493 星野 があって、で、なんかあの、幅のほうが、あるけど、なんかすごいいろんな、なんかこう広まったり、

1494 狭まったりする、するっていうか、それは、一つのことであってるのか、それとも、状況に応じてとか、

1495 クラスに応じてとか、いろんなものがあるから、なんかそっちのほうがかもつとなんかこう、幅に幅がある。(笑い)

1496

1497 香月 (笑い)はい、うん、分かります。

1498

1499 星野 なんかに伸びるというか、広まったりもするし、縮まったりもしたり、あと、いろんな種類の幅があるから、

1500 だから、さっきも、教師としての学生の接し方に関してとか、なんかそっちのほうがあるけど、

1501 もうちょっと、伸縮性があるっていうかー、なんか、枠の方が「かっちり」見えるような感じで、

1502 幅のほう、なんかこう、伸び縮みもしたりもするし、はっきり見えない。

1503

1504 香月 うんうん。

1505

1506 星野 はっきり見えない、あるんだけど、もっと「ふわっと」したような、感じのイメージ。

1507

1508 香月 うん、分かります。

1509

1510 星野 うん、そうそう。幅もあるんだけど、「びよんびよん」。

1511

1512 香月 (笑い)

1513

1514 星野 (笑い) うーん。

1515

1516 香月 確かに、そんな感じですね。枠はこう、みたいな。

1517

1518 星野 そうそうそうそうそう。幅も「こういくんかな」と思っても、「こうなったり、ああなったり」。

1519

1520 香月 うん。

1521

1522 星野 枠もそうなると思うけど、多少はなってるんだと思うけど、でも、枠のほう「かちつと」ある感じ。

1523

1524 香月 はいはい、うん、分かりました。

ここでは、「枠」と「幅」がさまざまなかたちで対比的に語られている。まず、「枠」は「しっかり」「かっちり」「かちつと」という言葉を用いて説明され、〔確かにこういう枠がある〕(1487-1488)〔可視化できる〕(1488)ものとして、確信的に捉えられている。一方、「幅」は「ふわっと」「びよんびよん」といった言葉で語られ、〔はっきり見えない〕(1502)、〔伸縮性がある〕(1501)ものとして捉えられている。また、「枠」は、星野さんが〔確かにこういう枠持ってる〕(1488)と語っているように、星野さん自身が「持っている」ものとして理解されている。一方で、「幅」は、〔状況に応じてとか、クラスに応じてとか、いろんなものがある〕(1494-1495)、〔いろんな種類の幅がある〕(1499)というように、星野さん自身ではないところに「ある」ものとして捉えられている。さらに〔「こういくんかな」思っても、「こうなったり、

あなったり」(1518) するような、星野さんには完全にコントロールできないものとしても理解されている<sup>15</sup>。

「枠」と「幅」に関する星野さんの思考は、具体的で個別的な実践の場面を想定して語られたものではない。しかし、具体的で個別的な場面を超えたところに実践の構造が見えてくるのだとすれば、星野さんは、「枠」と「幅」という言葉を使い、その内実をさまざまに説明するなかで、徐々に自分の実践をかたちづくる構造を明確にしていっただと言えらるう。

## 9.2 足立さんの語りから見える省察

### 9.2.1 星野さんの語りに共感する足立さん

足立さんの語りでは、まず、いくつかの内容の確認から始まったが、その後現れたのは、星野さんの章に対する「共感」であった。

【足立さんへのインタビュー:4 回目】

- 61 足立 うーん、あ、思ったことと言うと、そうやねー、やっぱりなんかまあ自分のこともそうやけど、  
62 あ、まなんか星野さん、自分と違う場所とか、違う経験を持つて人のことを読んで、あ、なんかやっぱり、  
63 こう、自分が思ってることと、同じようなことってやっぱあるんやなって、っていう、それを、すごく思った。  
64  
65 香月 うんうん。  
66  
67 足立 なんか、共感できる部分があるっていうか、何やったかな、あの、こっちやったかな。えー。何やったかな。

足立さんは、「共感できる部分がある」(67) と言いながら、該当する箇所を探し始めた。これは、具体的な経験と直接結びついた感覚としてではなく、語り全体に対して得た感覚として、「共感」が示されたということであろう。そして、足立さんはこの「共感」を、語りのなかで何度も表明した。

以下は、「見捨てはしないけど完全に拾い上げもしない」という話<sup>16</sup>と、「携帯電話の使用や遅刻に関して怒るかどうか」という話<sup>17</sup>についての語りである。

【足立さんへのインタビュー:4 回目】

- 68  
69 (15 秒ほど、分析の記述を読んでいる)  
70  
71 足立 何やったっけ。(笑い)  
72  
73 香月 (笑い)

<sup>15</sup> このような「外から与えられるもの」「実践を規定するもの」としての「幅」を、6.3.4 の分析（「幅に収まる」実践）では明らかにしたのであった。

<sup>16</sup> 6.1.3 の分析（「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」実践）を参照。

<sup>17</sup> 6.1.2 の分析（「意外と他の学生も見て」いる注意）を参照。

74  
75 足立 ごめんね、えー、なんかその、見捨てはしないけど。  
76  
77 香月 あー、はいはい。  
78  
79 足立 完全に拾い上げもしない、みたいなことを言ったりとか。  
80  
81 香月 うんうん、それは、このあたりですかね。  
82  
83 足立 うんうん。  
84  
85 香月 この。  
86  
87 足立 あ、そうそう、完全に拾い上げもしない、だからその、分かってなくても一、あとあと分かるからみたいな感じで、  
88 その場ではとりあえずもう OK にする、とかっていうのは、すごい自分もそういう部分があるし、あの一、  
89 あと、なんやったっけ、携帯の話とかなかったっけ？  
90  
91 香月 あー、ありました。  
92  
93 足立 うん、使わせないとか、あと、怒る。遅刻に関して怒る、怒らないとか。  
94  
95 香月 はい。  
96  
97 足立 なんか、そういう部分の、その星野さんの意見でいうか、あの一、はな、こう読ませてもらった中で、  
98 あ、なんかすごい共感できる、あ分かるみたいなのは、すごいあったかな。うん。だからま、  
99 教える場所とか違って、あー、なんか、やっぱりうん、同じなんやなって、っていう気づきっていうか、  
100 なんかそんなところが、読んで面白かったです。  
(中略)  
159 足立 だから、うーん。ま、拾い上げもしないというか、だから、ま、すごく分かつ、まあ分かってくれる学生もいれば、  
160 全然、なんか分からないみたいながいても、それは、じゃあ、後で分かるから、っていうのがこの、  
161 星野さんのにすごく似てるなって思いました。  
162  
163 香月 そうですね。  
164  
165 足立 うんうんうんうん。  
166  
167 香月 僕も思いました。  
168  
169 足立 ほんと。(笑い)  
170  
171 香月 (笑い) 同様なことしてる。  
172  
173 足立 そうそう、だから日本語教師やったら、みんなそういう、悩みっていうか、に、あの一、を経験するんやなって、  
174 すごく共感、できる部分は、あったかな。  
175  
176 香月 うんうん。



足立さんは「日本語教師やったら、みんなそういう、悩んでいうか、に、あの一、を経験するんやな」(173)と語っている。星野さんと同様に、足立さんの「共感」の対象も、星野さんだけではなく、日本語教師全体としての「みんな」へと変化している。

こうしたみんなが同じという感覚は、教師だけでなく、学生についても語られた。以下の語りは、星野さんの章において「クラスの雰囲気」を分析した箇所<sup>18</sup>についての足立さんの語りである。

【足立さんへのインタビュー:4回目】

- 281 足立 あ、うん。とか、これ、「もういい、授業進めましょうよ」みたいな雰囲気になってるのもすごい分かるし、  
282 なんかやっぱりそういう意味でも、教師っていうのはクラスをそのコントロールしていくっていうか、  
283 引っ張っていくとか、あ、学生に振り回されない部分っていうのは、すごい大切なんやろうなー、  
284 でも、なんか日本語学校だけじゃなくて、大学でもすごいあるんやなって思って、すごいなんか、うん、思いました。  
285  
286 香月 うん、そうですね。  
287  
288 足立 これもね、すごく反応のいい子とかがいると、他の子もすごく、積極的になる、でも、そういう子がいないと、  
289 やっぱり、しーんとなる、とかね。  
290  
291 香月 うん。  
292  
293 足立 すごい分かる。  
294  
295 香月 うーん、けっこう、重なることが多いんですね。  
296  
297 足立 けっこう、多い、やっぱり、意外と、大学であろうが日本語学校であろうが、学生というのはどこでも。(笑い)  
298  
299 香月 (笑い)  
300  
301 足立 同じなんやなと思った。んー、やっぱり、国籍の違いもあるやろうけど、それも、でも、あるけど、でも、  
302 やっぱり、同じようなこと起こってるんやなーっていう。  
303  
304 香月 うーん、ほんと、そう思います。

足立さんは、星野さんの章を読むことをとおして、「大学であろうが日本語学校であろうが、学生というのはどこでも」(297) 同じなのだということを思った。この思いも、星野さんが語る学生の様子に対する足立さんの「共感」によって支えられているものであろう。

## 9.2.2 自身の語りの分析を意識してそのことに言及する足立さん

8.1.1 において、足立さんが「国籍」と「年齢」を手がかりにして学生を捉えていることを指摘した。二人の章を読んでもらった後の足立さんの4回目のインタビューでは、「国籍」を手がかりに学生を捉え

---

<sup>18</sup> 6.1.1 の分析（「クラスと見るか、個と見るか」という対立）を参照。

る視点が足立さんに強く意識され、そのことが頻繁に言及された<sup>19</sup>。以下は、前項で見た「共感」の語り  
に続く語りである。

【足立さんへのインタビュー:4 回目】

177

178 足立 あと、その、叱る、叱り方、みたいなところ。

179

180 香月 はい。

181

182 足立 すごいなんか分かる一つていうか、どこやったっけ。叱ったほうが。

183

184 香月 遅刻の話は、えーつとー。

185

186 足立 これか。

187

188 香月 この辺ですか、注意をする。

189

190 足立 そうそうそう、だからー、そうそうこれも分かると思った。(笑い)

191

192 香月 (笑い)

193

194 足立 そう、あのやっぱりー、なんかねー、こう、とんとんってやって、でも周りにも、あそうそうそう、その、

195 他の学生に示しがつかない、みたいなのがあから、一応、注意はしとかないと、

196 やっぱり注意しないと、あ、この先生は注意しないんや、何やってもいいんやって思われるのは、良くないとか、

197 そう、だからと言って、おお、なんかその罵倒するみたいな怒り方はやっぱり良くないし、

198 まそれもなんか、俺も、その分析のなかで、やっぱり国籍をすごく、自分の何て言うんやろうな、

199 学生に対する捉え方で、その俺は、学生をけっこう、国籍で、考える部分があるけど、なんか、その、

200 やっぱ叱るのも、例えば、フランス人は人前で叱られるのはすごい嫌うとか、例えば、そういうのも、

201 国民性とかがあるから、あまりその頭ごなしにみんながいる前で叱るのは良くないとか、あのそういうのは

202 国籍によっても違うやろうし、俺はそもそも、別に何人であっても、そんなことはあまりしないけど、

203 でも、やっぱ注意するべきところはやっぱ注意したほうがいいと思うし、でも、逆にできてないなって

204 思う部分もあるから、そこは、すごく反省しました。

ここでは、星野さんの章における「学生に個人的に注意する」経験の分析<sup>20</sup>を取り上げ、足立さんは「や  
っぱり注意しないと、あ、この先生は注意しないんや、何やってもいいんやって思われる」(196)と注意  
することの重要性を語ったり、「だからと言って、おお、なんかその罵倒するみたいな怒り方はやっぱり  
良くない」(197)とどのような怒り方がいいかという点について語ったりした。

その後、足立さんは「俺も、その分析のなかで、やっぱり国籍をすごく、自分の何て言うんやろうな、  
学生に対する捉え方で、その俺は、学生をけっこう、国籍で、考える部分がある」(198-199)と足立さん

<sup>19</sup> 逆に言えば、足立さんが学生を捉える手がかりとしているものとして「国籍」と同時に提示した「年齢」については、足立さんに強く意識されていないようであった。「年齢」についての言及は、4 回目のインタビューでは見られなかった。なぜ「国籍」は意識されて「年齢」は意識されないのかということについては、さらなる検討の必要がある。

<sup>20</sup> 6.1.2 の分析（「意外と他の学生も見て」いる注意）を参照。

自身に国籍で学生を捉える傾向があることを語った。ここで言われている「その分析」とは、足立さんの章、あるいは二人の章を指すと思われるが、「学生をけっこう、国籍で考える部分がある」という分析内容は、8.1.1 の分析を指している。「学生に個人的に注意する」ことについての語りのなかで足立さんが国籍の話を取り上げたのは、星野さんが学生を注意する際に「国籍の問題」があると語っていた<sup>21</sup>ことに影響を受けたものだと考えられる。

学生を注意する際の「国籍の問題」に関して、足立さんは、[そういうのは国籍によっても違う] (201-202) と同意を示したうえで、[俺はそもそも、別に何人であっても、そんなことはあまりしない] (202) と語った。続けて、[でも、やっぱ注意するべきところはやっぱ注意したほうがいいと思う] (203) という足立さんのなかにある規範と、[でも、逆にできてないなって思う部分もある] (203-204) という足立さんの実践が振り返られ、それは足立さんにとって「すごく反省」(204) することとして意味づけられた。この振り返りと反省は、星野さんの章から触発されて生まれた語りであると言える。

「学生に個人的に注意する」ことについての足立さんの振り返りと反省は、「注意するべきところは注意したほうがいいが、それができていない」ということであった。端的に言えば、この振り返りと反省には、「学生の国籍がどうか」ということは関係がない。そのことは、足立さんが「何人であってもあまり注意しない」と語ったことから分かる。それでも、足立さんはこの一連の語りのなかで学生の国籍について言及し、国籍で学生を捉える傾向が自身にあることを語った。それは、学生を注意するときの問題として星野さんが「国籍の問題」を語っていたことと、足立さん自身が「国籍」を手がかりに学生を捉えるという分析を読んだことがつながったためである。「国籍」を手がかりに学生を捉えるという分析の記述が、足立さんに強く意識され、そのことによって「国籍」についての語りが引き出されたのである。

「国籍」という学生を捉える視点への言及は、他の箇所でもなされた。以下は、学生が協力してインタビューを行うという内容の授業についての足立さんの語りである。

#### 【足立さんへのインタビュー:4 回目】

- 383 足立 それで、インタビューもさせて、それを録音してとか、でそこから、発表に持っていくみたいな、プロジェクトを  
384 やったりしてるから、だから、けっこう、グループワークとかになると、あの、その誰かがやらないと、  
385 絶対グループに迷惑かかるし、特によく言うのは、その人がやらないことによって、迷惑がかかる、  
386 そのグループにっていうので、まあまあ、それなりにやってはきてるかな。  
387  
388 香月 へー。  
389  
390 足立 でも国、またこれ国によってはって言うけど、国によってはあまりそういうこと考えない国の人もいるしね。  
391 個人主義的な、自分のことは、これやったとか、別にだから、他のことは知らないとか。

<sup>21</sup> 6.1.2 の分析（「意外と他の学生も見て」いる注意）を参照。

392

393 香月 あー、手伝うとかも。

394

395 足立 (笑い)そうそう、そういうのはやっぱりいる。

ここでは、足立さんが「国によってはあまりそういうこと考えない国の人もいる」(390)ということをするときに、「またこれ国によってはって言うけど」(390)という言葉が挿入されている。このことから、「国籍」という観点から学生を捉えて語ろうとするときに、『『国籍』という観点から学生を捉えて語ろうとしている」ことが足立さんに意識化されていることが窺える。1回目のインタビューでは、このような言葉の挿入は見られなかった。1回目のインタビューを再掲する。

#### 【足立さんへのインタビュー:1回目】

256 香月 いま、日本語学校での、仕事と、インドネシアで仕事をしていたときって、やっぱり違う感じが

257 しますか？

258

259 足立 仕事全体？授業だけで言うと？

260

261 香月 授業。

262

263 足立 うーん、なんかやっぱり、うーん、どう、うん、違うかなってというのは思います。なんか、ま、  
264 求められるものが、こう、やっぱり日本に来ている人たちと違って、やっぱり、その、うん、その  
265 インドネシアのときに比べると、求める質とか、そういうのもやっぱり、高くなってくる人が多いのかな、  
266 まあ、年齢的にもやっぱり、大学生だけに教えるのと、やっぱ今は、色んな年代の人がいるし、  
267 ま年をとる、結構、上の人がいったりとか、やっぱり経験がある人たちって、やっぱそれ対価を求める  
268 みたいな。やっぱり、その払ってるお金に対して、やっぱり、自分はこれだけのサービスを受ける  
269 権利があるっていうのを、やっぱりま特に欧米の人はそういう考え方があると思うし、からそういう  
270 意味でも、やっぱり、こう、そういう意味でのプレッシャーも、やっぱり常に、あの一お金をもらって  
271 やってるんだっていう、すごい意識を、昔そのインドネシアにいたときに比べたらやっぱりもっと強く、  
272 あの持つようにはなったし、それなりのものを、あの、こう与えないと、やっぱり、フィードバックも  
273 もちろんけっこうシビアにしてくるっていうものもあるし。

また、以下は、それまで星野さんの章への言及が多かった足立さんに、少しの雑談を挟んだ後で、足立さんの章の話を尋ねた個所の語りである。足立さんは、インドネシアでの経験と今の経験を比較しているという分析<sup>22</sup>について語り始めた。

#### 【足立さんへのインタビュー:4回目】

784 香月 足立さんのほうも聞いてもいいですか。

785

786 足立 私のほうはですね。

(中略)

800 足立 私はほんとにインドネシアでの経験と、今の経験を比較することがすごく多かった。多かったって言うか、

801 まあ、今でも、今は、まあそうか、もうあの〇〇学校(足立さんの勤める日本語学校)長いから、もう10年目やし、

<sup>22</sup> 7.2 の分析(インドネシアでの経験と今の日本での経験の意味づけ)を参照。

802 インドネシアで教えてたのがもう、はるか昔のことやから、ま今はそんなに、何て言うかな、違和感を感じる事が  
803 あまりない。その最初始めた頃って、どうしてもすごく違和感、違和感っていうか違いをすごく感じるこ  
804 多かったけど、今は、もう本当に 10 年やってると、もう〇〇学校の感じ、が、普通になってるから  
805 別になんか、うん、あまり、こう、何て言うかな、ショックを受けるというか、そういうことって、今は、まあまあ、  
806 別にそんなになくなってはきてるかなと思ってるけどね。  
807  
808 香月 うんうん。  
809  
810 足立 まあ、いつも人種のことをよく言うけど、人種、国籍、うん、求められる質が違うなっていうのは今でも思う。  
811  
812 香月 うん。

足立さんは、日本語学校で教え始めた当初は「どうしてもすごく違和感、違和感っていうか違いをすごく感じるこ

#### 【足立さんへのインタビュー:2 回目】

421 足立 うん、インドネシア人って、なんか基本、反応がいいし、冗談も良く言うし、まあ、ね、教え方とかも  
422 絶対あのときより今のほうがレベルアップしてるなっていうのは思うし、あのときの学生には  
423 申し訳ないなと思うけど、それでも、そんなに心折れることがなかったっていうのは、やっぱり、  
424 学生が、うん学生のは、学生に助けられたのかなっていうのは、すごい思います。だから学生層が  
425 やっぱ今は全然違うから、ま、年齢も違うし、国籍もやっぱ今は色々やし、そういう意味でやっぱり、  
426 あの一同じような年代、大学生だけに教えるのと、色んな人がいる中で教えるので、やっぱり  
427 違うのかなっていう、な何が違うのかと言われるとあれやけど、うん、なんか、やっぱ、違うんやろな

このように、足立さんの意識は、二人の章を読んだことによって、足立さんのなかで明確になったものであると考えられる。以下の語りは、インタビューの終盤で、全体のなかで特に印象に残ったことを尋ねたときに、足立さんが答えてくれたことである。

#### 【足立さんへのインタビュー:4 回目】

1262 足立 その、叱り方とかさ、雰囲気のこととかさ、うん、なんか、そのへんはすごく、なんかこう読んで、  
1263 共感できたなっていう部分、があるかな、うーん、でまああと、自分では本当に特にそんな深く考えずに  
1264 言ってたようなことやけど、なるほど、そういうことやったんやなっていうか、なんか分析してもらって、  
1265 自分が、なるほど、自分って確かに、国籍をすごくなんか、こう、何て言うか、昔のインドネシアの経験と  
1266 今の経験を話すときに、ああ、すごく、改めて、読んでみると、国籍のことであるとか、求められる部分

1267 が違うとか、なんかそういう部分をすごく言ってたなって思うし、それこそ心が折れるっていうのを  
1268 すごく、読み返してみるとやっぱり自分ってそこをすごく強調して話してたんやなって、っていう感じが  
1269 あったかな。  
1270  
1271 香月 うん。

二人の章を読んだことをとおして、「国籍」を手がかりに学生を捉えていることが足立さんに意識されるようになり、そのことが足立さんの語りの組み立てに影響しているのである。

### 9.2.3 二人の語りの分析から教師という仕事をより深く理解していく足立さん

4 回目のインタビューの終盤、足立さんは「あいだ」についての話<sup>23</sup>に言及した。以下は、前項で取り上げた語りの続きである。

#### 【足立さんへのインタビュー:4 回目】

1272  
1273 足立 でもこの「あいだ」ってのすごく新鮮やったけどね。曖昧な場所。  
1274  
1275 香月 足立さんも星野さんも、すごくこう、バランスがいい。  
1276  
1277 足立 んー。  
1278  
1279 香月 んですよ。二つの、ゆったら矛盾するような考え方、両方どっちも。  
1280  
1281 足立 行き来しつつー。うんうん。  
1282  
1283 香月 そう、バランスを取りながら、やってるような感じ、二人とも。  
1284  
1285 足立 まあ、取らざるを得ないみたいなところも。  
1286  
1287 香月 どっちも転ばずに。  
1288  
1289 足立 うーん、うまくこう、状況とか、場面に合わせて、こういう場合はこっち、こういう場合はこっち、  
1290 あるいはこのへん、とか、うまくバランスをとりながら、まあ、やっていけるというか、やらざるを得ないというか、  
1291 まあ、こう、こういう部分が、その。  
1292  
1293 香月 どっちかが正しくて、どっちかが間違ってるとかではないからこそ、だけど、まあ、ちょっと、矛盾するというか。  
1294  
1295 足立 うんうんうん。  
1296  
1297 香月 ようなことがあるときに、そこでバランスよくふるまえるっていうのが一つ、教師の専門性というか。  
1298  
1299 足立 あーうんうん。

---

<sup>23</sup> 8.2.2 の分析（「あいだ」で成立する実践）を参照。

1300

1301 香月 なんだろうなっていうことを、思った。

1302

1303 足立 あー。あ、でも、それはそうかも、だから、何て言うんやろ、こう、なんか臨機応変さっていうか、

1304 その状況とか、場面とか、あの自分が置かれてる状況とか。

1305

1306 香月 うんうん。

「「あいだ」ってのすごく新鮮やった」(1273) と話し始めた足立さんに、私は 8.2.2 で記述した「あいだ」に対する自分の分析を説明した。「バランスがいい」「バランスを取りながら」と説明を続ける私に対して、足立さんは「取らざるを得ない」(1285)、[うまくバランスをとりながら、まあ、やっていけるというか、やらざるを得ないというか](1290) と語った。「あいだ」で成立する実践を、「～ざるを得ない」という消極的なニュアンスを帯びた言葉で表現する感覚は、それまでの私にはない、新しいものであった。しかし、インタビュー時の私はその新しさに気づいておらず、その部分を語りとして広げることができなかった。私はそのまま「バランスよくふるまえる」と積極的な意味づけを持たせたまま、それを「教師の専門性」という言葉で説明した。

足立さんは、この「あいだ」で成立する実践を「臨機応変さ」(1303) として捉えた。そのことは、[状況とか、場面に合わせて、こういう場合はこっち、こういう場合はこっち、あるいはこのへん](1289-1290) という足立さんの語りからも窺える。以下、語りの続きを見る。

#### 【足立さんへのインタビュー:4 回目】

1307

1308 足立 それこそ、学校が、例えば 2 つの学校で教えてても、こっちで教えてるときはこうやし、でもこっちで

1309 教えてるときはこうやしとか、同じ学校であっても、このクラスではこう、このクラスではこうっていう

1310 常に、そのにん、機械じゃなくて人間を相手にしてるからこそ、決まったことでは、対応しきれないみたいな

1311 仕事やんか。

1312

1313 香月 はい。

1314

1315 足立 だから、そういう意味で、こう最初はこれしかできなかったけど、いろいろ経験を積み重ねていくうちに

1316 なんかいろんなこう、選択肢がこう、幅が広がっていった、今、これくらいの幅があって、それで、場面とか、

1317 状況に応じて、この位置を取ってみたり、この位置を取ってみたり、っていう、だからまあ幅ができてきた。

1318 その中で、状況に合わせて、自分で、あの、それを取捨選択して、たぶん、その状況にあったものをまあ、

1319 自分の中で、あの、調整しながら、やってるというか、やるっていうが必要。

1320

1321 香月 うん。

1322

1323 足立 なんかなと、この仕事をね、するときに、だからそれがまあ、何て言うのかな、機械的にやればよいような事務

1324 仕事じゃないのは、たぶん、あの、まあ、それは大変やけど、面白いみたいなのとこにつながってる、のかな。

1325

1326 香月 うん。

1327

1328 足立 同じことをやったって、学生が違えばやっぱり違うしね、うん、とかっていうのもある、やっぱり、うん。

1329

1330 香月 うん。

足立さんの言う「臨機応変さ」は、日本語教師という仕事が「機械じゃなくて人間を相手にしてるからこそ、決まったことでは、対応しきれないみたいな仕事」(1310-1311)であるということと関わっている。そして、その臨機応変さを、「最初はこれしかできなかったけど、いろいろ経験を積み重ねていくうちになんかいろんなこう、選択肢がこう、幅が広がっていった」(1315-1316)と語り、それを「幅ができてきた」(1317)と捉えた。「幅」があるからこそ、「取捨選択して」(1318)、「調整しながら」(1319)やる必要があるのである。足立さんは、経験を積み重ねていくことを、「幅」、言い換えれば「選択肢の拡大」と捉え、そこから「自分で」「自分のなかで」取捨選択や調整を行っていくものだと考えていることが分かる。

ここで、7.1.5の分析を思い出してみると、足立さんは、実践において「確立」することと「アップデート」することの両方への志向を持ち、両者のあいだで実践というものを捉えていた。以下は、7.1.5で取り上げた2回目のインタビューの再掲である。

#### 【足立さんへのインタビュー:2回目】

381

382 香月 今でも、働き始めた頃と同じぐらい心折れますか？

383

384 足立 ま同じくらいではないけど、やっぱり、始めた頃のほうが、もちろん、ほんとにもう苦しい時期も  
385 あった、授業がうまくいなくて、あの、この、試行錯誤してて、折れる回数は、絶対そのときの  
386 ほうが多かったと思いますけど。ま今はその、どうすればだいたい、あのどうやって教えれば  
387 クラスは、まあまあ集中して、こうついてくるかっていうのは、ある程度自分の中ではもう、  
388 **確立**ができていて、でもそれをやるけど、それでもうまくいかないときとかっていうのは今でもあるし、  
389 もちろん、やっぱり、同じことをやってたらいかんなくなっていうのは日々思っていて、あの、  
390 なんかつと今は、こうある程度経験を重ねてるから、甘えてる部分もあるなと思っていて、  
391 なんかつまでやったことをやればいいってこと、ところがやればなんとかなるみたいなのところもあるけど、  
392 やっぱり、それが通用するのと、通用しない場合もやっぱりあるから、まあ、日々でも何回教えてても、  
393 毎回毎回、あのその改善するところはあるし、あのニュース性のものだったら、まあ、  
394 もちろん7年前にはなかったことが、今やったらあるとかってこともあるから、常に**アップデート**して、  
395 常にこう、ベストは尽くす、努力はしてるけれども、でも、あの、あの日々、まだまだやなって思う  
396 ことは日々あります。(笑い)もっとなんか良いやり方とか、良い教え方とか、あるかなとか思いつつ  
397 ちょっと忙しさにかまけて、そこをさぼってるんじゃないかな、とかっていうのはありますね。

このときの足立さんは、経験を重ねていくことを実践の「確立」と捉えており、それはともすれば甘えになること、そうならないように常に「アップデート」していかなければならないことを語っていた。

こうした「確立」と「アップデート」の「あいだ」を、足立さんは、語りの分析を読むことをとおし



て、また、読んだ後に私と語り合うことをとおして、「臨機応変さ」として捉え直したのである。このことは、「あいだ」という曖昧な位置づけを語るための言葉の一つを足立さんが得て、「あいだ」に対する理解を深めたのだとも言えるだろう。

さらに語りの続きを見ていく。

#### 【足立さんへのインタビュー:4 回目】

1331

1332 足立    そういう意味では、そうやね、教師に求められる資質というか、こういう能力、能力というかね、あの教える、  
1333           教え方ってもちろん大事やけど、それだけじゃない臨機応変さ、幅、幅ってどっかに書いてあったな。

1334

1335 香月    あの、星野さんが言ってました。

1336

1337 足立    星野さんがな。うん、そうやね。それが。ほんまやね。結論が出た。(笑い)

1338

1339 香月    (笑い)

1340

1341 足立    結論が出たとか言って、そうやわ、幅です、大切なことは。うん。と思います、この仕事。

足立さんは、「臨機応変さ」をふたたび「幅」という言葉に言い換え、〔幅ってどっかに書いてあった〕(1333)と語った。「幅」についての語りは、星野さんの語りの分析で、6.3.4において示されたものであった。そこに星野さんの語りとの共通点を見出した足立さんは、〔結論が出た〕(1337)と語り、日本語教師の仕事において〔幅です、大切なことは〕(1341)と結論づけた。足立さんの教師に対する理解が深まり、語るための言葉を手に入れたことが分かる。

星野さんが6.3.4において語っていた「幅」は、外から与えられるもので、星野さんの実践を規定するものであった。足立さんの語っている「幅」は臨機応変に取捨選択や調整を行うことであり、それは「自分で」行なうものである。その意味で、足立さんは「幅」という言葉を星野さんとは異なる捉え方をしている<sup>24</sup>。一方、9.1.3ですで見たとおり、星野さんは「幅」の一つとして語っていた「コースごとの方針から受ける影響」を、4回目のインタビューでは「学生を捉える視点」として語っていた。星野さんのほうにも、捉え直しが起きている。「幅」そのものについても、9.1.4で見たとおり、「はっきり見えない」「伸縮性がある」といった新たな気づきを得ている。足立さんにとっての「幅」、星野さんにとっての「幅」はさまざまに展開しているのである。

---

<sup>24</sup> 1回目のインタビューにおける星野さんの〔基準みたいなものが、だいたい分かったと、なんかそれに、合わせられる、かな〕(441)という語り(6.3.4参照)を、私ははじめ、星野さんの「能力」だと捉え、そのように記述していた。その後、星野さんに確認したところ、「能力だという捉え方はしていない」とコメントを受け、修正した。今振り返ると、そのときの私は、足立さんと同じように、「幅」という言葉に能動的な意味を見出していたのであろう。

### 9.3 「実践の記述を読む」ことはどのように省察につながるか

本節では、9.1、9.2 の分析を踏まえて、「実践の記述を読む」という行為がどのように省察につながったのかをまとめる。「どのように省察につながったのか」を考える観点としては、第4章の理論的枠組み、特に4.4の本研究の射程において述べた次の三つの概念・モデルが重要となる。

(1) 「触発」(村上, 2016a)

→【3.3.2 と 4.3.3 において詳述】

(2) 「ALACT モデル」における第2、第3、第4局面(コルトハーヘン, 2001/2010)

→【4.2.1 において詳述】

(3) 「学びの3段階モデル」におけるスキーマ化(コルトハーヘン, 2001/2010)

→【4.2.2 において詳述】

#### 9.3.1 共感する

星野さんの4回目のインタビューでは、まず足立さんの章が話題に上った。足立さんの4回目のインタビューでは、足立さんの章より先に、星野さんの章について語りが始まった。どちらも、自分の語りの分析ではないほうから話を始めたという点が共通していた。

そして、その語りの冒頭部分でまず言及したのは、「共感」であった。

##### 【星野さんへのインタビュー:4回目】

- 15 星野    なんか、足立さんの語りを読んで、なんか、一番最初は、なんか、すごい、なんか分かる分かる。って  
16            なんか、すごい、共感をしながら読んで。最初、これ自分のかなって思いながら。(笑い)  
17  
18 香月    (笑い)  
19  
20 星野    読んでなんかすごい共感する部分とか、たぶんなんか、あの、こっちに書いてもらってる部分と  
21            なんか、似たようなこととか、まあ、書いてはないけど、話してたのと似たようなこととか、  
22            思ってるのと似たようなこととか、けっこう。

##### 【足立さんへのインタビュー:4回目】

- 97 足立    なんか、そういう部分の、その星野さんの意見でいうか、あの一、はな、こう読ませてもらった中で、  
98            あ、なんかすごい共感できる、あ分かるみたいなのは、すごいあったかな。うん。だからま、  
99            教える場所とか違っても、あ一、なんか、やっぱりうん、同じなんやなって、っていう気づきっていうか、  
100          なんかそんなところが、読んで面白かったです。

この「共感」は、「分かる」という言葉とともに用いられている。ここで、星野さんや足立さんが「共感」「分かる」という言葉を用いて語っている経験は、ガダマーの言う「理解(了解)」であると考えら

れる<sup>25</sup>。それはつまり、相手への同一化を志向していたり、超越的な観点からの同質性を見て取ったりするのではなく、解釈する人間の実存に基づくかたちで「理解（了解）」がなされるということである。このことをここでの文脈に当てはめるなら、星野さん、足立さんという人間の経験や生き方に基づくかたちで、「共感」「分かる」という経験が成立しているということである。星野さんも足立さんも、あくまで自分自身の経験や生き方から離れることなく、それを土台にすることで互いの語りを「理解（了解）」しているのである。

このような、星野さん、足立さんの実存に基づく「共感」「分かる」という経験は、星野さん、足立さんに「触発」をもたらす<sup>26</sup>。実際に、4回目のインタビューでは、冒頭に「共感」が示された後、さまざまに触発された語りが展開された。それは、本章のこれまでの分析において記述したとおりである。その意味で、語りの分析に、あるいは語りそのものに共感するということは、「触発」の基盤となる経験であると考えられる。

また、星野さんは、足立さんへの「共感」を「みんな」に共有可能なものとして拡張し、足立さんもまた、星野さんへの「共感」を「みんな」に共有可能なものとして拡張していた。このことは、星野さんは足立さんの経験から、足立さんは星野さんの経験から、それぞれ「本質」を捉えたということである。3.3.2において述べたとおり、本研究における「本質」は、読み手を触発し、経験の共有を可能にするという意味で普遍性を獲得するものであった。足立さんの経験の記述や星野さんの経験の記述を読んだ「私以外の読み手みんな」も同じように触発されるはずだという確信が星野さんと足立さんにあったからこそ、「共感」は「みんな」が共有可能なものとして拡張されたのである。

### 9.3.2 対比する

前項で見た「共感」では、星野さんと足立さんが、経験の記述を「似ている」「同じだ」と捉えることによって、自身の経験が触発される基盤となっていた。一方で、星野さんは、足立さんの経験と「違う」と捉えることによって、経験の触発が起こっていた<sup>27</sup>。

9.1.3 で見たように、星野さんは、「常勤」「非常勤」という対比によって足立さんの経験を解釈し、足

<sup>25</sup> ガダマーの解釈学における「理解（了解）」については、4.3.1 で詳述した。

<sup>26</sup> 「触発」について直接的に説明したものではないが、4.3.3 で述べたとおり、西村（2017）の「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」（p.42）という指摘は、「触発」のありようを的確に示したものだと言える。

<sup>27</sup> 西村（2016）は、グループインタビューの手法を用いて複数人の看護師が「語り合う」なかでどのような触発が起こっているかを検討した。その結果、自身とは異なる視点を持った他の看護師の語りを手がかりに、自身の実践の志向性に輪郭を与えて語り出していく様子を見出した。「グループインタビューに参加した看護師たちは、一人の患者のもとで生じるある出来事を各々が異なった視点から解釈していたことに気づきつつも、互いの解釈を排除せず、あるいは相手の解釈に理解を示しつつ、自己の経験の意味を更新させていた」（p.206）のである。足立さんの経験の記述を読んだ星野さんにも、同様の触発が起きたのだと考えられる。

立さんの学生の捉え方とは異なる自分自身の学生の捉え方を語りだしていた。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

538 星野 あと、なんかあと、えっとー、国、えっと、足立さんは、国籍と、年齢？で話す、語ってはることが多い。  
539 で、それも「常勤」の先生だったらそうなるのかなっていうのも、思いました。

540

541 香月 ああー。

542

543 星野 なんか、どういうところか分からないんであれですけど、たぶん「常勤」だから、コースとかもだいたい  
544 決まってるとか、なんかどのコースがあるっていうのははっきり分かってて、でなんかこのコースを持つことが  
545 多いとか、担任することが多いんだったら、なんかその、なんかその学生とか見てるから、そうすると国籍、  
546 その中での色みたいなのが、国籍とか、年齢とかになってくるのかなと思って。

547

548 香月 はい。

549

550 星野 なんか「非常勤」でやっていると、いろんなコースとか、んー行くから、なんかももちろん国籍とかを気にする場合とか、  
551 年齢とかも、なんかそういう話をする場合もあるけど、そっちよりも、どういうコースで来てる学生とか、  
552 なんかどういう目的で来ているのかとか、そっちのほうが、ほうにすごくなんか影響されてるような気がする。

コルトハーヘン（2001/2016）は、ゲシュタルトについて省察し、言語化しなければならないと感じる場合の例として、「教師が自身の考え方を他人のものと比較しようとする場合」を挙げているが、星野さんがこの語りにおいて、足立さんの経験との対比から自分自身の実践を語りだしたのは、足立さんの経験と「違う」と捉えた自身の経験を、何とか言語化したい、言語化しなければならない、と感じたためではないかと考えられる。そのように考えるなら、この「対比」も、「共感」と同様に読み手が経験を語ることが触発する基盤となるものと言えるだろう<sup>28</sup>。

ここまでの議論から、読み手が経験を語ることが触発する基盤となるものとして、「共感」と「対比」があることが分かった。次項からは、このような触発がどのように語りに現れるのかを見ていく。

### 9.3.3 語る言葉を手に入れる

前項までに見た「共感」「対比」を基盤にして、星野さんにも足立さんにも自身の経験の語りが触発されていた。触発によって経験が語られるということは、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である。それは、記述を読むという行為をとおして、自身の経験を語るための言葉を得たということである。

たとえば、星野さんは、自分の経験の積み重ねを語るときに、「確立」という言葉を使って説明した。

---

<sup>28</sup> そして、このような「対比」は、「反省」にもつながりうる。「反省」がどのように現れるかについては、9.3.5で詳しく見ていく。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 198 香月 じゃあ、そうやって、その、上がいなくなると、どうですか？  
199  
200 星野 あー、なんか、あ、これ、あの一、私もそう思ってた、足立さんも同じことなんやけど、だんだん経験とか、  
201 何回かやったりすると、自分のなかで「確立」されていくものがあるから、ある程度のこととか、  
202 あと、なんかこうクラスコントロールとかも学んでくると、なんかこうどうやって切り抜けるかとか、  
203 なんか、何を、何か、一つ持って帰ってもらおう、何て言うの知識とか持って帰ってもらおうっていう  
204 どうしたいかっていうのが方向性が自分のなかで、決まってるから、なんか、自分のなかで、  
205 すごい悩むっていうことはないけど、なんか、悩みの質が変わってきて、なんか、下の人たち、  
206 まあまあ、新しい人たち、なんか、経験がまだ浅い人たちに、なんかその先輩みたいに相談に  
207 乗ってあげれてるかなとか。

これは、足立さんの章において用いられた「確立」という言葉を自分の語りに取り込んでいるのだと考えられる。この「確立」という言葉は、もとは足立さんの語りにおいて現れたものである。この語りを再掲する。

【足立さんへのインタビュー:3 回目】

- 557 足立 なんかそれは今まで、いろいろいっぱい、失敗とか、試行錯誤してきた中で、自分なりに、あ、  
558 こうすればいいんやっていうのがなんか分かった、っていうか。うん。なんかそういうやり方  
559 みたいなのを自分のなかで「確立」したから。

星野さんは、この「確立」という言葉を使って自身の経験の積み重ねを語ることができた。9.1.2 すでに見たとおり、この経験の積み重ねの語り自体は、私の問いかけに対する直接の答えではない。しかし、「確立」という言葉を使って自身の経験の積み重ねを語ることによって、星野さんは私の問いかけに対する答え、つまり、[下の人たち、まあまあ、新しい人たち、なんか、経験がまだ浅い人たちに、なんかその先輩みたいに相談に乗ってあげれてるかな] (205-207) という悩みを語りだすに至ったのである。星野さんは、足立さんの章を読むことをとおして、「確立」という言葉を手に入れた。そして、そのことが、自身の悩みを言語化することを支えた。言語化することによって、星野さんの悩みはより明確に意識されるようになったと言える。

また、前項で見たように、星野さんは、足立さんの対比から自身の学生の捉え方を語ったが、そこで使った「国籍」「コース」という言葉を用いて、さらに詳細に自身の捉え方を説明した。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 553  
554 香月 あー、そっか、確かにそうですね。ずっとコースが一緒ってなると、専任の先生の場合は。  
555 コース自体は、一緒だし。  
556  
557 星野 そうそう。  
558  
559 香月 そうかも。

560

561 星野 かなっていうのも思った。だからその、コースの同じコースの中で、何かこう、こういう学生がいてみたいに  
562 ないと、「その学生どこの国ですか」って話がやっぱり出てきたりするから、なんかその中では、  
563 そういうのが出るけど、これは自分の教えてるのについてはどうですかって言ったら、このコースでは、  
564 こうだっというふうに、なんか考え、考えてしゃべってる感じ。

この詳細な語りは、星野さんが足立さんの章を読むことで自身と足立さんを対比し、かつその対比を私に語ったことによって生み出されたものである。こうして言語化することによって、星野さんは、普段、自身が無意識に向けていた学生への意識の志向性が、より明確なものとして理解したのだと考えられる。

足立さんは、4回目のインタビューにおいて、自身が「国籍」を手がかりに学生を捉えていることを強く意識し、そのことに言及していた。

【足立さんへのインタビュー:4回目】

390 足立 でも国、またこれ国によってはって言うけど、国によってはあまりそういうこと考えない国の人もいるね。  
391 個人主義的な、自分のことは、これやったとか、別にだから、他のことは知らないとか。  
392  
393 香月 あー、手伝うとかも。  
394  
395 足立 (笑い)そうそう、そういうのはやっぱりいる。

【足立さんへのインタビュー:4回目】

810 足立 まあ、いつも人種のことをよく言うけど、人種、国籍、うん、求められる質が違くなっていうのは今でも思う。  
811  
812 香月 うん。

足立さんは、二人の章を読むことをとおして、自分が学生を捉える視点に「国籍」があることを意識した。そして、そのことは、〔またこれ国によってはって言うけど〕(390)、「いつも人種のことをよく言うけど」(810)という言葉として語りに現れた。足立さんは、「国籍」を手がかりに学生を捉えているということを、自分の実践を語る言葉として手に入れたのである。

コルトハーヘン(2001/2016)は、「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とを指して「スキーマ化」と呼んだ。そうであるなら、本項で見た星野さんと足立さんの語りは、いずれもゲシュタルトの「スキーマ化」を示していると言える。記述を読む前には、あるいは4回目のインタビューにおいて語る前には、星野さんも足立さんも明確に意識していなかったことを、記述を読むことをとおして、あるいは記述を読んだ後に語ることをとおして、意識化することが可能になった。言い換えれば、意識していなかったがゆえに言語化も難しかったものが、語るための言葉を手に入れたことによって、語る事が可能になったのである。そして、その語る

ための言葉は、記述を読むことをとおしてもたらされたものである。言語化されたゲシュタルトはスキーマとなり、星野さんと足立さんに明確に意識されるようになる。そして、スキーマは実践に意識的に位置づけられ、今後の実践を支えるものとなるだろうと考えられる。語る言葉を手に入れることは、実践の組み直しにつながるのである。

### 9.3.4 構造を見出す

触発によって語る言葉を手に入れ、スキーマ化に至るという二人の省察は、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深められていた。

星野さんは、それぞれ別の話のなかで出てきた「枠」と「幅」を比較することをとおして、「枠」と「幅」がどのようなものかを次々に言語化していった。

#### 【星野さんへのインタビュー:4回目】

- 1487 星野    なんかね、どっちかというイメージで言うと、枠のほうが自分の中で、すごいしっかり、確かにこういう枠が  
1488           あるなって、何かイメージのなかで、可視化できる、あー確かにこういう枠持ってるかもってのがかっちり  
1489           してるような感じ。  
1490  
1491 香月    うん。  
1492  
1493 星野    があって、で、なんかあの、幅のほうが、あるけど、なんかすごいいろんな、なんかこう広まったり、  
1494           狭まったりする、するっていうか、それは、一つのことでなってるのか、それとも、状況に応じてとか、  
1495           クラスに応じてとか、いろんなものがあるから、なんかそっちのほうがかつとなんかこう、幅に幅がある。(笑い)  
1496  
1497 香月    (笑い)はい、うん、分かります。  
1498  
1499 星野    なんか伸びるっていうか、広まったりもするし、縮まったりもしたり、あと、いろんな種類の幅があるから、  
1500           だから、さっきも、教師としての学生の接し方に関してとか、なんかそっちのほうか、あるけど、  
1501           もうちょっとこう、伸縮性があるっていうかー、なんか、枠の方がかっちりと見えるような感じで、  
1502           幅のほうか、なんかこう、伸び縮みもしたりもするし、はっきり見えない。

言語化することで、星野さんにとっての「枠」と「幅」はより明確なものとして星野さんの実践に位置づけられた。これは、星野さんの実践の背後にある構造についての「スキーマ化」である。

足立さんは、経験の積み重ねを、臨機応変に取捨選択し、調整する「幅」であると捉え直した。

#### 【足立さんへのインタビュー:4回目】

- 1315 足立    だから、そういう意味で、こう最初はこれしかできなかったけど、いろいろ経験を積み重ねていくうちに  
1316           なんかいんなこう、選択肢がこう、幅が広がってって、今、これくらいの幅があって、それで、場面とか、  
1317           状況に応じて、この位置を取ってみたり、この位置を取ってみたり、っていう、だからまあ幅ができてきた。  
1318           その中で、状況に合わせて、自分で、あの、それを取捨選択して、たぶん、その状況にあったものをまあ、  
1319           自分の中で、あの、調整しながら、やってるっていうか、やるっていうが必要。

そして、日本語教師という仕事において大切なのは「幅」であるという結論を出した。足立さんが、実践の背後にある構造を言葉にしてスキーマ化しようとしたときに、「幅」という言葉がもっとも馴染んだのだということだろう。

【足立さんへのインタビュー:4 回目】

- 1337 足立 星野さんがな。うん、そうやね。それが。ほんまやね。結論が出た。(笑い)  
1338  
1339 香月 (笑い)  
1340  
1341 足立 結論が出たとか言って、そうやわ、幅です、大切なことは。うん。と思います、この仕事。

これは、学びの 3 段階モデルにおける、ゲシュタルトからスキーマへのスキーマ化であると同時に、ALACT モデルにおける第 3 局面「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」であると言える。実践の背後にある構造のスキーマ化は、二人の章、つまり第 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構造についての省察を促したのである。

### 9.3.5 反省する

こうして触発された語りを、星野さんと足立さんは「反省」という言葉を用いて自身の実践に意味づけることもあった。

【星野さんへのインタビュー:4 回目】

- 623 星野 淡々と、淡々と進めること大事やなと。学生も望んでるときとかがあるし、もっと早く進もうよと思って、  
624 しゃべってないときもあると思うんやけど、だから、そうそう、だから進度が遅いんやなーと思って。  
625  
626 香月 あー。  
627  
628 星野 と思って反省してる。読みながら反省してる。

【足立さんへのインタビュー:4 回目】

- 200 足立 やっぱ叱るのも、例えば、フランス人は人前で叱られるのはすごい嫌うとか、例えば、そういうのも、  
201 国民性とかがあるから、あまりその頭ごなしにみんながいる前で叱るのは良くないとか、あのそういうのは  
202 国籍によっても違うやろうし、俺はそもそも、別に何人であっても、そんなことはあまりしないけど、  
203 でも、やっぱ注意するべきところはやっぱ注意したほうがいいと思うし、でも、逆にできてないなって  
204 思う部分もあるから、そこは、すごく反省しました。

星野さんは、足立さんの語りの分析を読んだことをとおして、授業を淡々と進めることが自分にはできていないこと、そのために授業の進度が遅いのだということに思い至り、それを「反省」していた。足立さんは、星野さんの語りの分析を読んだことをとおして、学生に注意するべきところは注意した方



が正しいが、それができていないということに思い至り、それを「反省」していた。

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」したという点で、この経験の構造は共通している。「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である。星野さんと足立さんの気づきと反省は、ALACT モデルにおける第 4 局面「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)」であり、それは、第 5 局面「試み (Trial)」につながっていくと考えられる。4.2.1 において、ALACT モデルの第 4 局面は「予期」となると述べた。星野さんと足立さんの場合も、反省によって、実践の変化、あるいは新しい実践が選択される可能性が予期されているとすることができるだろう。

### 9.3.6 ここまでの議論から見てくること

星野さんと足立さんの 4 回目のインタビューから、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ることが分かった。まず、触発の基盤として、「共感」や「対比」があった。そして、「共感」や「対比」によって星野さんと足立さんは触発され、実践についての新たな語りが生み出された。新たな語りは、記述を読むという経験をとおして「語る言葉を手に入れる」ことによって成立していた。これは、学びの 3 段階モデルにおけるスキーマ化を示すことが分かった。同様のスキーマ化は、実践の背後にある構造についてもなされており、ALACT モデルにおける第 3 局面に相当するものであった。さらに、触発された語りは、「反省」によって今後の実践につながっていく可能性が窺えた。これは、ALACT モデルの第 4 局面にあたるものであることも分かった。これらのことから、「実践の記述を読む」という経験が星野さんと足立さんの省察を促していると言えるだろう。

しかしながら、星野さんと足立さんの省察を促したのは、「実践の記述を読む」という行為だけではないと考えられる。記述を読んだ後、そのことについて言語化する機会があったこと、つまり触発された語りを生み出す場があったことが、今回の省察において重要な要素であったと考えられる。特に、「語る言葉を手に入れる」ためには、「語る」という段階を踏むことは欠かせないと言える。その意味でも、実践の記述を読む、そして語る、という段階まで研究デザインに組み込んだ本研究の意義は大きい。

記述を読み、触発された語りをさらに分析し、記述したことで、読み手の存在が明確に研究に組み込まれたことになる。それによって、本研究の記述は、ガダマーが重視した「伝承」という参与のあり方、すなわち「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」という営みに歩を進めたと言える。本章の記述を星野さんと足立さんが読むことで、さらなる触発が起こり得るだろう。そして、星野さんと足立さんだけでなく、多くの読み手が第 6 章から第 9 章までの記述を読むことで、

さまざまな経験の触発と省察を促し、それによってまた新たな語りが生み出されるだろう。それは、西村（2017）によって示された「知の循環」<sup>29</sup>へとつながっていくものである。

最後に、ここまで見た触発が、星野さんと足立さんの「語り」によるものか、それとも現象学的な「分析」によるものか、という問いに言及しておきたい。これは、「どちらか一方によるものだ」と言えるものではない。星野さんと足立さんの語りがあり、それを現象学的に分析して記述したものを読み、語ることによって、触発は成立しているためである。ただし、よりどちらの比重が大きいかという点を考えてみると、そこにはグラデーションがあるようにも思われる。たとえば、星野さんと足立さんの「共感」は、分析というよりも語りの内容それ自体によってもたらされた要素が大きいと思われる。一方、実践の背後にある「構造を見出す」という省察は、現象学的な分析の記述なくしては説明できないものである。もちろん、現象学的な分析と記述だけが省察の手段ではない。しかし、現象学的な分析の記述を読むという経験だからこそ可能になった省察があることは間違いない。したがって、「実践の記述を読む」にあたって、その実践の記述が現象学的な分析によってなされるということには、それ独自の貢献があると言ってよいだろう。

---

<sup>29</sup> 「知の循環」については、4.3.3を参照。

## 第10章 研究のまとめ

本章では、研究のまとめを行う。まず、第1節で、本研究のリサーチクエスチョンを改めて示し、そのリサーチクエスチョンへの応答として、どのようなことが明らかになったかを述べる。次に、第2節で、本研究の意義について述べる。続いて、第3節で、本研究では到達できなかった残された課題を述べる。最後に、第4節で、研究者である私自身に、研究をとおしてどのような省察が起きたかについて述べる。

### 10.1 本研究で明らかになったこと

本研究のリサーチクエスチョンは、次の二点であった。

- (1) 日本語教師の実践はどのように成り立っているのか。また、そこに見られる意識されないレベルの実践における知とはどのようなものか。
- (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。

本節では、この二つのリサーチクエスチョンに照合するかたちで、本研究で明らかになったことをまとめる。

#### 10.1.1 日本語教師の実践の成り立ちと実践における知

まず、一つ目のリサーチクエスチョンである【日本語教師の実践はどのように成り立っているのか。また、そこに見られる意識されないレベルの実践における知とはどのようなものか】について明らかになったことを述べる。

本研究では、日本語を教えることを仕事としている星野さんと足立さんを協力者として、インタビュー調査を行い、得られた語りを現象学的に分析していった。そして、星野さんの語りを分析した結果を第6章、足立さんの語りを分析した結果を第7章に記述した。

第6章では、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、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、「クラスと見るか、個と見るか」という対立のなかで葛藤を抱えていることが明らかになった。その一方で、学生への注意を「意外と他の学生も見ているものと意味づけたり、「見捨てはしないけど、でも完全に拾い上げもしない」実践を行ったりしていることが示された。これは、星野さんは、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、「ク

ラス」と「個」という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ることを意味していた。

二つ目に、星野さんは、クラスの空気が「どよーん」としたものに変化することを、星野さんも学生も含んだ集団的な雰囲気として経験していた。そして、そのようなとき、星野さんは自身と学生を切り離すことで、空気を「いつもどおり」にする実践を行っていた。また、この「いつもどおり」の空気とは、ある程度の厳しさと学生を「枠内」に留めることと、学生を「自由に」させることのあいだでバランスを取ることによって成立しているということも見えてきた。さらに、バランスを取るための一つの方略として、星野さんは「叱りはしないけど意識させる」という実践を行っていた。

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「自分のなかのライン」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。これは、星野さんの実践を規定するものが、学生から星野さん自身へと移行していることを示していた。さらに、ラインとは別に、星野さんの実践を外から規定する基準である「幅」も存在していることが分かった。

第7章では、足立さんの語りを分析することで、足立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、見えてきたことは大きく三点あった。

一つ目に、足立さんの語りからは、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立ち上がらせる「割り切る実践」があることが分かった。そして、足立さんの実践は、この「規範の実践」と「割り切る実践」のいずれかに偏るのではなく、両者のあいだで成立していることも見えてきた。これは、「淡々と」進める実践と「元気に」やる実践、実践の「確立」と「アップデート」など、相対するものの両方を志向して自身の実践にバランスを取るという、「心が折れる」経験を重ねるなかで足立さんが身につけた対処法であった。

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」と意味づけていることが示された。この違いは、インドネシアから帰国して日本で働き始めた足立さんに「変化が大きいこと」として受け止められており、それによって、日本での経験は足立さんに「大変であること」として意味づけられていた。一方で、その大変さは足立さん自身の「成長」としても意味づけられていた。足立さんがインドネシアと今を「全然違う」と二分することは、足立さんの「成長」を意味づけることにつながっていたことが分かった。

三つ目に、足立さんが学生を「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成り立っていることが明らかになった。それは、足立さんと学生の視点の重なりによって示されており、足立さんの学生を「育ててる感」につながっていた。一方、「～させる」という

かたちで、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、学生を「分かる」という経験が成立しないことも分かった。足立さんの語りからは、「分かる」という経験の成立が難しかった中上級のクラスの授業において、学生のニーズに合わせて実践を「変える」ことによって、足立さんの「分かる」経験が成立する様子が窺えた。

星野さんの語りと足立さんの語りから見える実践の特徴を記述したのが、第8章である。第8章で示したことは、学生の捉え方と実践のかたちに見える特徴の二点であった。

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ることが窺えた。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、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るということも分かった。そのような「分かる」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いことも見えてきた。

次に、実践のかたちに見える特徴について、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について記述した。実践の拡張は、空間的にも、時間的にも行われていた。そして、それによって、星野さんは「クラス」と「個」という対立を超えて学生を見る視点を獲得し、足立さんは「国」と「年齢」にとらわれずに学生を見る視点を獲得していることが示された。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ることが分かった。

### 10.1.2 「実践の記述を読む」という経験によって触発される省察

次に、二つ目のリサーチクエスションである【「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】について明らかになったことを述べる。

第6章から第8章の分析を、星野さんと足立さんに読んでもらったうえで、新たにインタビュー調査を行い、得た語りを分析した。その結果、星野さんと足立さんには、分析結果を読んでもらい、新たなインタビューを経たことで、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ることが分かった。まず、触発の基盤として、「共感」や「対比」があることが分かった。「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は生み出されていた。また、その新たな語りは、記述を読むという経験をとおして「語る言葉を手に入れる」ことによって成立していることも示された。これは、学びの 3 段階モデルにおけるスキーマ化に相当する営みであった。実践の背後にある「構造を見出す」にあたって、同様のスキーマ化がなされていた。これは、ALACT モデルにおける第 3 局面「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」にあたるものであることが窺えた。さらに、触発された語りは、「反省」をとおして今後の実践につながっていく可能性があり、ALACT モデルの第 4 局面「行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)」に相当する営みであることも示された。

これらのことから、「実践の記述を読む」という経験が星野さんと足立さんの省察を促していることが明らかになった。それに加えて、触発され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。

## 10.2 本研究の意義

本節では、Maxwell (2012) の三つの研究の意義、“personal goals” (個人的な意義)、“practical goals” (実践上の意義)、“intellectual goals” (学術的な意義) に基づいて、本研究の意義を述べる。

まず、個人的な意義について述べる。私にとっての個人的な意義は、二つある。一つ目に、私の個人的な関心が満たされたということである。私の関心は、「個別の日本語教師が持つ多様な専門性」を明らかにしたいということであった。星野さんと足立さんの語りを分析して明らかになった星野さんと足立さんの実践の成り立ちとそこに見られる実践の知は、まさに星野さんと足立さんという二人の日本語教師の個別の専門性であった。また、語学スクールと大学で非常勤講師として教える星野さんと、インドネシアの大学での経験を経て日本の日本語学校で専任として働く足立さんの実践からは、日本語教師の実践の多様性が窺えた。以上から、私の個人的な関心は達成されたと言える。二つ目に、この研究を行ったということそれ自体が、私自身の省察を促しているということである (10.4 で詳述する)。そして、私は、この研究をとおしてなされた省察を、自身の実践につなげていくことができる。この省察は、本研究がなければ、私には生まれ得なかったものである。その意味でも、この研究には、個人的な意義がある。

次に、実践上の意義について述べる。本研究は、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。記述を読み、触発された語りをさらに分析し、記述したということは、つまり、読み手の存在を明確に研究に組み込んだということである。そのことによって、本研究の記述において、ガダマーが重視した「伝

承」という参与のあり方、すなわち「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」という営みが生起した。協力者である星野さんと足立さんは、第 6 章から第 8 章までの記述を読んだことで、自身の経験が触発され、新たな語りを生み出すというかたちで省察が促された。そして、それを記述した第 9 章を星野さんと足立さんが読めば、さらなる省察が促されると考えられる。それと同様に、本研究に触れる多くの読み手が、第 6 章から第 9 章まで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だろう。読み手の省察が生み出す新たな語りは、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。

最後に、学術的な意義について述べる。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、本研究のオリジナリティであり、学術的な意義を有すると言えるだろう。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示した点である。「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支持された。

このように、本研究で明らかになった知見は、個人的な意義、実践上の意義、学術的な意義の三つを十分に有するものであると言えるだろう。

### 10.3 残された課題

本研究で到達できなかった、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。本研究において、ALACT モデルとの関連が示されたのは、第 2 局面「行為の振り返り（Looking back on the action）」、第 3 局面「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」、第 4 局面「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」であった。第 1 局面「行為（Act）」の様相が、第 2 局面において振り返られ、第 3 局面においてその本質への気づきにつながっているというこ

とを考えれば、本研究の射程には第 1 局面も含まれていると考えて差し支えない。行為なしに省察は生じ得ないためである。したがって、本研究において唯一捉えきれていないのは、第 5 局面「試み (Trial)」だということになる。第 5 局面を捉えきれなかった理由の一つは、「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である。読んだことによって促された省察（第 2 局面と第 3 局面）、そして新たな行為の予期（第 4 局面）の段階を超えて、新たな行為の試行（第 5 局面）の部分までを経験として語り出すには、1 ヶ月という期間は短かったのではないかと考えられる。また、4 回目のインタビューを実施した 3 月下旬から 4 月初旬にかけては、大学の長期休暇期間で、星野さんには大学の授業がなく、足立さんの勤める日本語学校も学期と学期の間の休暇に入っていた。そのため、新たな行為を試行する場が極めて少なかったことも理由として挙げられよう。したがって、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できれば、新たな行為の予期（第 4 局面）が試行（第 5 局面）につながり、星野さんと足立さんの実践の経験として語り出される可能性がある。その段階までは本研究では及ばなかった。このことが課題の一つ目である。

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。言い換えれば、本研究で示した省察的实践のモデルは、「現象学的な研究・分析が行える人」がいて初めて成立するモデルであるということである。この事実、モデルの汎用性、応用可能性を考えるうえでの制限になると言わざるを得ない。また、「研究する人—研究される人」「分析する人—分析される人」という関係に収まってしまうことは、「教師の成長」という概念で本来想定されている「自己成長」や「学び合い成長する」というあり方とは方向性を異にすることも言える。この点が、二つ目の課題である。この課題を乗り越えるために今後取り組むべきことは、「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あると考えられる。それによって、自身の経験を現象学的に分析することも可能になるだろうし、あるいは、経験を語り合い、互いに現象学的な視点で語りを見つめることで、ともに省察し、学んでいくということも可能になるだろう。そうすれば、現象学的研究を用いた省察的实践モデルは、「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、応用可能性の広がりが期待できる。折しも、文化審議会国語分科会（2018）において、現職日本語教師に対する研修の必要性が指摘されたところである。特に、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」（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と言える。



## 10.4 私の省察

本研究の最後に、研究者である私自身が経験した省察を記述する。私自身、星野さんと足立さんの実践の記述を読むことによって、さまざまな経験が触発された。その触発された経験について、特に、第1章に記述したこととの関連から述べることで、自身の省察を深めたい。そうすることは、私自身の「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」ことになる。

6.2において記述した、教室の「空気がどよんとする」という星野さんの語りによって、私は、自分が経験した「少し澁んだ感じがする教室」を思い出した。6.2の分析には、そうした私自身の経験が反映していることは間違いない。そして、星野さんはこのときの経験を、「どんどんどつぽにはまって、なんか分からない」という言葉で説明した。その言葉からは、星野さんと学生が渾然一体となって現れている様子が見出された。振り返って見ると、私が経験した「少し澁んだ感じがする教室」という感覚も、同じように「私と学生が渾然一体となって現れている」ということから生じたものではないかと思われる。あのときの教室を支配していた「悲しい」という気持ちは、私のものでもあり、学生のものでもあり、他方で誰のものでもないような、そんなかたちで教室に存在していた。そう考えると、自身の経験が腑に落ちる。一方、ここでふと、なぜ私は学生が「悲しい」のだということが分かったのだろうか、と考えた。そのときに、頭をよぎったのは、8.1.2で見た学生が「分かる」という経験についての分析であった。教師が学生のことを「分かる」という経験は、教師と学生の関係が十分に構築されることによって可能になる、と私は分析し、記述していた。それを自分の経験に当てはめてみると、タイで日本語を教えていた当時の、自分と学生の関係が記憶によみがえってきた。「少し澁んだ感じがする教室」の経験をした授業を受けていた学生は、特に思い入れのある学年であった。私がその大学に赴任したときに大学3年生で、彼らが卒業したのを見送って、私も契約満了によって日本へと帰国したのだった。彼らとは、よく一緒にご飯も食べたし、遊びにも行った。一度授業中に大声で怒ってしまい、その後、学生が何人も連れ立って泣きながら謝りに来てくれて、お互いに反省したということもあった。学生が卒業するとき、絶対に泣くまいと思っていたのに、どうしても我慢できなくて泣いてしまい、「香月先生はいつも笑っていましたから、泣かないでください」と学生に言われたことも思い出した。8.1.2の分析をとおして、私の経験はさまざまに触発されたと言える。それまで、「少し澁んだ感じがする教室」の経験は、自分にとっては「学生に申し訳ないことをした経験」として意味づけられていた。しかし、あのとき、学生が「悲しい」ということを私がすぐに分かったのは、学生との関係が十分に構築されていたからなのだったとき、あのときの経験が、「学生と良好な関係が築けていたことを表す経験」としても意味づけられるようになった。経験の意味づけが、自分の中で変化したのである。もちろん、泣きながら謝りに来た学生はその学年の全員ではなかったし、一緒にご飯を食べたことがない学生だってその学年に

はいた。卒業のときに「泣かないでください」と言った学生は一人である。しかし、ここまで私が何度も言及し、思い出した「学生」とは、個々人の学生というよりも、「その学年の学生」という全体的なものとして私に捉えられている。そうした自分自身の学生の捉え方も、本研究をとおして意識化できるようになったことである。

7.1における足立さんの「規範の実践」と「割り切る実践」の分析には、私が思い悩んでいた「考えと実践の乖離」の影響が色濃く影響していると思われる。しかし、その分析から見えてきたものは、私が思い悩んでいたことを超えるものであった。私は、考えと実践の乖離を「それでいいんだ」と受け入れたことによって、理想となる考えを一旦脇に置いていた。それは、「妥協」とも言える消極的な捉え方であったように思う。しかし、「規範の実践」と「割り切る実践」は、どちらか一方を脇に置くような、二者択一的な実践の在り方ではなかった。8.2.2 で見たように、それは、相対する二つの実践の「あいだ」で成立するものであった。「あいだ」というものを想定することで、どちらか一方ではない、どちらでもない、でもどちらでもあるような、そのような実践として意味づけることが可能になった。このような分析を経た私は、自身の実践を、「乖離」ではなく「あいだ」と捉え得るということを知った。しかし、私にとって、この「あいだ」という概念は、まだ自分の実践を意味づけるものにはなっていない。それは、「あいだ」というものの曖昧さに起因しているように思われる。本研究の分析では、「あいだ」が曖昧であるということまでしか示すことができなかった。その曖昧な「あいだ」とは何なのか、どのように定位されるのか、という点には、さらなる分析の余地がある。「あいだ」の構造がより明確に見えてきたとき、私は自身の実践を「あいだ」として意味づけることができるのかもしれない。

第9章において星野さんと足立さんの省察を記述したことで、星野さんと足立さんの「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」ことが可能になった。本節でも、わずかではあるが私の省察を記述したことで、私自身の「理解（了解）をテキストに含ませる」「それをさらなる他者へと伝える」ことが達成できた。第6章から第9章までの記述はもちろんのこと、私の省察までもが、多くの読み手に伝わり、読み手の省察を促すことを期待して、本研究の議論を終えたい。

## 【参考文献】

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Benner, P. (1994). *Interpretive Phenomenology: Embodiment, Caring, and Ethics in Health and Illness*. Sage.
- Carkhuff, R. R. (1969). *Helping & Human Relations* (Vol. 2). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge: A study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15(4), 361-385.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2(4), pp.377-387
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1995). *Teacher's Professional Knowledge Landscape*. New York, NY: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- Clark, C. M. (2001). Good conversation. In C. M. Clark (Eds.), *Talking Shop: Authentic Conversation and Teacher learning*. New York, NY: Teachers Colleges Press. pp.172-182.
- Colaizzi, P. F. (1978). Psychological Research as the Phenomenologist Views It. In Valle R, King M (Eds.). *Existential-phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press. pp.48-71.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners: Narrative as Experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Denzin, N. K. (1984). *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of Education*, 57, 244-254.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001a). *Emotional geography of teaching*. Teachers' College Record.

- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geography of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2005) Teacher's professional lives: Aspirations and actualities. Goodson, I., & Hargreaves, A. (Ed). *Teacher's professional lives*. London: RoutledgeFalmer, 1-27.
- Jackson, P. (1986). *Life in Classrooms*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. (3<sup>rd</sup> Edition.) Sage Publications, Inc.
- Nightingale, D. & Cromby, J. (1999). *Social Constructionist Psychology: A Critical Analysis of Theory and Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods (3<sup>rd</sup> Ed.)*. London: Sage.
- Rapport, F. (2005). Hermeneutic phenomenology: the science of interpretation of texts. In I. Holloway (Ed.) *Qualitative research in Health Care*. Maidenhead: Open University Press, 25-146.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, J. A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11, 261-271.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.) *Qualitative Psychology*. London: Sage.
- Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Orlando, FL: Academic Press.
- アーレント, H. (1994) 佐藤和夫 (訳) 『精神の生活 (上) 第一部 思考』岩波書店. (Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. Harcourt Brace Company.)
- 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 (2006) 『日本語教師の成長と自

- 己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp.138-157.
- 秋田喜代美・佐藤学（2015）『新しい時代の教職入門〔改訂版〕』有斐閣アルマ.
- 安達万里江（2008）「日本語教員に求められる資質・能力—多文化共生社会における日本語教員の文化能力」中川良雄（2008）『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究 平成18年度～平成20年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書』（研究代表者：中川良雄、課題番号：18320084） pp.40-53.
- 跡部千絵美（2011）「JFL環境のピア・レスポンスで日本人教師にできることとは—課題探求型アクション・リサーチによる台湾の作文授業の実践報告」『日本語教育』150号 pp.131-145.
- 有田佳代子（2016）『日本語教師の「葛藤」—構造的拘束性と主体的調整のありよう』ココ出版.
- イーザー, W. (2005) 轡田収 (訳) 『行為としての読書』岩波書店. (Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. Wilhelm Fink Verlag, München.)
- 飯野令子（2015）「日本語教育に貢献する教師のライフストーリー研究とは」三代純平編（2015）『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』くろしお出版 pp.248-273.
- 飯野令子（2017）『日本語教師の成長—ライフストーリーからみる教育実践の立場の変化』ココ出版.
- 家高洋（2011）「現象学的看護研究の基礎的考察—解釈学的人類学を手引きとして」『医療・生命と倫理・社会』Vol.10 pp.23-46.
- 池川清子（1991）『看護—生きられる世界の実践知』ゆみる出版.
- 池田広子・朱桂栄（2017）『実践のふり返りによる日本語教師教育—成人学習論の視点から』鳳書房.
- 伊佐夏実（2009）「教師ストラテジーとしての感情労働」『教育社会学研究集』84集 pp.125-144.
- 市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡（2014）「実践研究はどのように考えられてきたか」細川英雄・三代純平編（2014）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版 pp.23-48.
- 伊東祐郎・松本茂（2005）「日本語教師の実践的知識・能力」『講座・日本語教育学 第4巻』スリーエーネットワーク pp.2-24.
- 伊藤翼斗・大河内瞳・香月裕介（2016）「質的研究の意義から見る読み手の位置付け—個人の経験の意味付けや解釈を探究する研究を対象に」質的心理学会第13回大会ポスター発表資料.
- ヴァン＝マーネン, M. (2003) 岡崎美智子・大池美也子・中野和光 (訳) 『教育のトーン』ゆみる出版. (van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching*. The Althouse Press, The University of Ontario.)
- ヴァン＝マーネン, M. (2011) 村井尚子 (訳) 『生きられた経験の探究—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.)
- ウィリッグ, C. (2003) 上淵寿・大家まゆみ・小松孝至 (訳) 『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』 培風館. (Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham, U.K.: Open University Press.)
- 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.
- 江本リナ (2010) 「アクションリサーチとは」 筒井真優美編 (2010) 『研究と実践をつなぐアクションリサーチ入門—看護研究の新たなステージへ』 ライフサポート社 pp.10-62.
- 大河内瞳 (2016) 「コミュニティにおける日本人日本語教師の学びとその学びをもたらした要因—タイの大学で教える教師のケース・スタディ」 大阪大学大学院文学研究科博士学位論文.
- 大倉得史・荘島幸子・鷹田佳典 (2016) 「質的研究領域としての〈あいだ〉」 『質的心理学フォーラム』 第8号 日本質的心理学会 pp.5-13.
- オースティン, J. L. (1978) 坂本百大 (訳) 『言語と行為』 大修館書店. (Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard University Press.)
- 大竹啓司 (2007) 「中級クラスにおける協働学習のアクション・リサーチ」 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 第4号 国際交流基金バンコク日本文化センター pp.171-180.
- 太田裕子 (2010) 『日本語教師の「意味世界」—オーストラリアの子どもに教える教師たちのライフストーリー』 ココ出版.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』 凡人社.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』 アルク.
- 岡本和恵 (2010) 「「ネイティブ」教師・「ノンネイティブ」教師の意識とその実践—ティーム・ティーチングを通して見えてきたもの」 『阪大日本語研究』 22 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp.205-235.
- ガーゲン, K. J. (2004) 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』 ナカニシヤ出版. (Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications of London.)
- ガーフィンケル, H. (1987) 「アグネス、彼女はいかにして女になり続けたか—ある両性的人間の女性としての通過作業とその社会的地位の操作的達成」 ガーフィンケル, H. 他 (1987) 山田富秋・好井裕明・山崎敬一 (編訳) 『エスノメソドロジー—社会学的思考の解体』 せりか書房 pp.215-295. (Garfinkel, H. (1967). Passing and the managed achievement of sex status in an “intersexed”

person part 1. an abridged version in H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 116-185.)

ガーフィンケル, H. (1995) 「日常活動の基盤—当り前をみる」サーサス, G. , H. ガーフィンケル, H. サックス&E. シェグロフ (1995) 北澤裕・西阪仰 (訳) 『日常性の解剖学—知と会話』マルジユ社 pp.5-30. (Garfinkel, H. (1964). *Studies of the routine grounds of everyday activities*, *Social Problems*, 11(3), 225-250.)

梶谷真司 (2002) 『シュミツ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.

ガダマー, H. G. (2015) 轡田收・巻田悦郎 (訳) 『真理と方法Ⅱ—哲学的解釈学—の要綱』新装版 法政大学出版局. (Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J. C. B. mohr (Paul Siebeck): Tübingen.)

ガダマー, H. G. (2012) 轡田收・三浦國泰・巻田悦郎 (訳) 『真理と方法Ⅲ—哲学的解釈学—の要綱』法政大学出版局. (Gadamer, H. G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. J. C. B. mohr (Paul Siebeck): Tübingen.)

香月裕介 (2011) 「タイ国R大学日本語学科におけるタイ人教師と日本人教師の役割—M-GTAによる構造化と比較」平成22年度大阪大学大学院修士論文

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・松尾憲暁 (2009) 「タイ国ラチャパット大学における教師の仕事上の役割—日本語母語話者教師と非母語話者教師の協働を考える」『日本語・日本文化研究』第19号 大阪大学言語文化研究科言語社会専攻海外連携特別コース pp.127-140.

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.

キーン, E. (1989) 吉田章宏・宮崎清孝 (訳) 『現象学的心理学』東京大学出版会. (Keen, E. (1975). *A Primer in Phenomenological Psychology*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.)

木下寛子 (2017) 「雰囲気と言葉になる時—小学校の日々から始まる雰囲気の解釈学的現象学」『質的心理学研究』第16号 日本質的心理学学会 pp.191-210.

木原直子 (2009) 「学習者の情意面を意識した外国語教育—台湾日本語専攻者向け会話授業のアクション・リサーチ」『言語文化と日本語教育』38 お茶の水女子大学日本言語文化学会研究会 pp.112-115.

- 木村敏（2005）『あいだ』筑摩書房.
- 木村優（2011）「ポスト・モダン時代における“相互作用の専門職”としての教職—教師の専門職性におけるケアリングと情動的次元の探究」『教師教育研究』第4号 福井大学 pp.115-129.
- 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会.
- 鯨岡峻（2012）『エピソード記述を読む』東京大学出版会.
- 鯨岡峻（2015）「「接面」から見た人間諸科学」小林隆児・西研編著（2015）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か—現象学と実践をつなぐ』新曜社, pp.187-228.
- クヴァール, S.（2016）能智正博・徳田治子（訳）『質的研究のための「インター・ビュー」』（SAGE 質的研究キット2）新曜社.（Kvale, S. (2007). *Doing Interviews* (Book 2 of The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage.)
- 黒羽正見・黒羽諒（2011）「教師の教育行為に現出する「感情労働」に関する一考察—ある小学校教師の戦略的行為に着目して」『群馬大学教育実践研究』第28号, pp.319-326.
- 小出慶一（2015）「日本語教育の正当性とは—日本語教育の中の空洞」『日本アジア研究』第12号 pp.37-49.
- コイファー, S. & チェメロ, A.（2018）田中彰吾・宮原克典（訳）『現象学入門—新しい心の科学と哲学のために』勁草書房.（Käufner, S. & Chemero, A. (2015). *Phenomenology: An introduction*. Polity Press Ltd.: Cambridge.)
- 河野俊之（2009）「日本語教師とその周縁」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.23-40.
- コルトハーゲン, 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.)
- サーサス, G.（1995）「エスノメソドロジー—社会科学における新たな展開」サーサス, G. , H. ガーフィンケル, H. サックス & E. シェグロフ（1995）北澤裕・西阪仰（訳）『日常性の解剖学—知と会話』マルジュ社 pp.5-30.（Psathas, G. (1988). *Ethnomethodology as a new development in the social sciences*, Lecture presented to the Faculty of Waseda University, Tokyo.)
- 榎原哲也（2011）「現象学的看護研究とその方法」『看護研究』Vol.44, no.1, 医学書院 pp.5-16.
- 榎原哲也（2017）「現象学と現象学的研究」西村ユミ・榎原哲也編著（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.
- 榎原哲也（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.
- 佐久間勝彦（1999）「海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題—タイでの聞き取り調査を中心



に」『世界の日本語教育〈日本語教育事情報告編〉』第5号 国際交流基金日本語国際センター pp.79-107.

桜井厚 (2012) 『ライフストーリー論』弘文社.

佐藤登美・西村ユミ (2014) 『“生きるからだ”に向き合う—身体論的看護の試み』へるす出版.

ジオルジ, A. (1981) 早坂泰次郎 (監訳) 『現象学的心理学の系譜—人間科学としての心理学』勁草書房. (Giorgi, A. (1970). *Psychology as a Human Science*. Harper and Low, Publishers, Inc.)  
ジオルジ, A. (1985) 早坂泰次郎 (訳) 『心理学の転換—行動の科学から人間科学へ』勁草書房. (Giorgi, A. (1975). *Phenomenology and the Foundations of Psychology*. *Nebraska Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press. & Giorgi, A. (1971). *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Volume I (Ed. by Amedeo Giorgi, William F. Fischer, Rolf Von Eckartsberg), Duquesne University Press.)

嶋津百代 (2018) 「日本語教育・教師教育において「語ること」の意味と意義—対話にナラティブの可能性を求めて」『言語文化教育研究』第16号 pp.55-62.

下村哲夫 (1989) 「教師の身分と資質」吉本二郎 (編) 『講座 教師の力量形成：教師の資質・力量』ぎょうせい pp.186-226.

シュッツ, A. (1980) 森川眞規雄・浜日出夫 (訳) 『現象学的社会学』紀伊国屋書店. (Schutz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. The University Chicago press.)

シュッツ, A.&ルックマン, T. (2015) 那須壽 (監訳) 『生活世界の構造』筑摩書房. (Schutz, A.&Luckmann, T. (2003). *Structuren der Lebenswelt*. UVK Verlagsgesellschaft mbH.)

ショーン, D. A. (2007) 柳沢昌一・三輪健二 (訳) 『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行爲と思考』鳳書房. (Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.)

末吉朋美 (2011) 「教師による「語りの場」の意義—ある日本語教師とのナラティブ探求を通して」『阪大日本語研究』23 pp.79-109.

スキナー, B. F. (1975) 犬田充 (訳) 『行動工学とはなにか—スキナー心理学入門』佑学社. (Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York, NY: Alfred A Knopf, Inc.)

ソシュール, F. de. (2016) 町田健 (訳) 『新訳 ソシュール一般言語学講義』研究社. (Saussure, F. de. (1916). *Cours de linguistique générale*.)

高木裕子・佐藤綾 (2006) 「日本語教師に求められる実践能力を規定する要因—「全体」「日本国内」「海外」間での比較」『実践女子大学人間社会学部紀要』第二集 pp.41-60.

- 高木裕子（2008）「「教育力」としての実践能力の定義と能力育成のための新たな教師教育の必要性」
- 中川良雄（2008）『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究 平成18年度～平成20年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書』（研究代表者：中川良雄、課題番号：18320084）pp.209-229.
- 田口茂（2014）『現象学という思考—〈自明なもの〉の知へ』筑摩書房.
- 田中里奈（2016）『言語教育における言語・国籍・血統—在韓「在日コリアン」日本語教師のライフストーリー研究』明石書店.
- 谷徹（2002）『これが現象学だ』講談社.
- ディルタイ, W. （1973）久野昭（訳）『解釈学の成立』位文社. (Dilthey, W. (1957). *Die Entstehung der Hermeneutik. Gasammelte Schriften, Bd. V*, Stuttgart, 317-331.)
- デューイ, J. （1955）植田清次（訳）『思考の方法 普及版』春秋社. (Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Co.)
- デューイ, J. （2004）市村尚久（訳）『経験と教育』講談社. (Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, NY: The Macmillan Company.)
- デリダ, J. （2000）高橋允昭（訳）『ポジション』青土社. (Derrida, J. (1972). *Positions*. Minuit.)
- デンジン, N. K. & リンカン, Y. S. （2006）平山満義（監訳）岡野一郎・古賀正義（編訳）『質的研究ハンドブック 1巻—質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房 (Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2<sup>nd</sup> Edition) Sage Publications Inc.)
- ドゥルーズ, G. （1992）財津理（訳）『差異と反復』河出書房新社. (Deleuze, G. (1968). *Différence et Répétition*. Presses Universitaires de France.)
- 中井雅也（2009）「タイの高校で求められる日本人日本語教師像—学生とタイ人教師の観点から」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第6号 国際交流基金バンコク日本文化センター pp.43-52.
- 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.
- 中田基昭（2008）『感受性を育む—現象学的教育学への誘い』東京大学出版会.
- 仲村真里奈（2015）「効果的な訂正フィードバックを目指して—アップテイクを通して見えてくるもの」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』6 公立大学法人国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域 pp.117-146.
- 西研（2015）「人間科学と本質観取」小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か

- 現象学と実践をつなぐ』新曜社 pp.119-185.
- 西口光一（2013）『第二言語教育におけるバフチンの視点—第二言語教育学の基盤として』くろしお出版.
- 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（2014）『看護師たちの現象学—協働実践の現場から』青土社
- 西村ユミ（2016）『看護実践の語り—言葉にならない営みを言葉にする』新曜社.
- 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.
- 西村ユミ・榊原哲也（2017）「看護実践の構造—フッサールの志向性概念との対話」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.204-266.
- 仁田義雄（2002）『副詞的表現の諸相』くろしお出版.
- 縫部義憲（2010）「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144号 日本語教育学会 pp.4-15.
- 能智正博（2001）『質的研究法』東京大学出版会.
- 能智正博（2013）「ナラティブ・テキストの分析」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.324-344.
- 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.)
- バーガー, P. L. & ルックマン, T.（2003）山口節郎（訳）『現実の社会的構成—知識社会学的論考』新曜社. (Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company, Inc., New York.)
- 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*.)
- 林さと子（2006）「教師研修モデルの変遷」春原憲一郎・横溝紳一郎編著（2006）『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp.10-25.
- 平畑奈美（2008）「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から」『世界の日本語教育』第18号 国際交流基金日本語国際センター pp.1-19.

- 平畑奈美 (2014) 『「ネイティブ」とよばれる日本語教師—海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』 春風社.
- フッサール, E. (1979) 渡辺二郎 (訳) 『イデーン I・I (純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第一巻 純粋現象学への全般的序論)』 みすず書房. (Husserl, E. (1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Hrsg. von Karl Schumann, Husserliana Bd. III/1, III/2, Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (1984) 渡辺二郎 (訳) 『イデーン I・II (純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第一巻 純粋現象学への全般的序論)』 みすず書房. (Husserl, E. (1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch, Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Hrsg. von Karl Schumann, Husserliana Bd. III/1, III/2, Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (1995) 細谷恒夫・木田元 (訳) 『ヨーロッパ諸学の危機と超越論的現象学』 中央公論社. (Husserl, E. (1962). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie: Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, 2. Aufl., Husserliana Bd. 6, hrsg. v. W. Biemel, Hague: Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (2001) 立松弘孝・別所良美 (訳) 『イデーン II・I (純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第二巻 構成についての現象学的諸研究)』 みすず書房. (Husserl, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch, Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Hrsg. von Marly Biemel, Husserliana Bd. IV, Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (2009) 立松弘孝・榊原哲也 (訳) 『イデーン II・II (純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第二巻 構成についての現象学的諸研究)』 みすず書房. (Husserl, E. (1952). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch, Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution*. Hrsg. von Marly Biemel, Husserliana Bd. IV, Martinus Nijhoff.)
- フッサール, E. (2010) 渡辺二郎・千田義光 (訳) 『イデーン III (純粋現象学と現象学的哲学のための諸構想 第三巻 現象学と諸学問の基礎)』 みすず書房. (Husserl, E. (1971). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Drittes Buch, Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaften*. Hrsg. von Marly Biemel, Herausgegeben, Martinus

Nijhoff.)

フリック, U. (2011) 小田博志 (監訳) 『新版質的研究入門—＜人間の科学＞のための方法論』 春秋社.

(Flick, U. (2007). *Qualitative sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.)

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) *Possible Words, Active Minds*. Harvard University Press.)

古別府しずる (2008) 「タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の良い日本語教師観—PAC分析と半構造化面接より」 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 第5号 国際交流基金バンコク日本文化センター pp.37-46.

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. (2005) 井部俊子 (監訳) 『ベナー看護論 新訳版—初心者から達人へ』 医学書院. (Benner, P. (2001). *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice, Commemorative Edition*. Prentice-Hall, Inc, Upper Saddle River, New Jersey.)

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.)

ヘルト, K. (1988) 「相互主観性の問題と現象学的超越論的哲学の理念」 ロムバッハ, H. , P. リク  
ール, L. ラントグレーベ他 (1988) 新田義弘・村田順一 (編訳) 『現象学の展望』 国文社 pp.165-220.  
(Held, K. (1972). *Das Problem der Intersubjektivität, II u. III, Perspektiven transzendentalphänomenologischer, Forschung*, Martinus Nijhoff.)

細川英雄 (2005) 「日本語教育における「実践能力」とは何か—教師実践と教師教育の関係」 中川良雄  
(2005) 『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 平成16年度  
～平成17年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書』 (研究代表者: 中川良雄、課題番号:  
16320068) pp.189-195.

ホックシールド, A. R. (2000) 石川准・室伏亜希 (訳) 『管理される心—感情が商品になるとき』 世  
界思想社. (Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*.  
Berkeley: University of California Press.)

ポランニー, M. (2003) 高橋勇夫 (訳) 『暗黙知の次元』 筑摩書房. (Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London, Routledge.)

ホルスタイン, J. A. & グブリアム, J. F. (2004) 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行 (訳) 『ア

- クティヴ・インタビュー—相互行為としての社会調査』せりか書房. (Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage.)
- 巻田悦郎 (2015) 『ガダマー入門—語りかける伝統とは何か』アルテ.
- マッハ, E. (1971) 須藤吾之助・廣松渉 (訳) 『感覚の分析』法政大学出版局. (Mach, E. (1918). *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen von Dr. E. Mach (em. Professor an der Universität Wien)* 7. Auflage, Verlag von Gustav Fischer, Jena.)
- 松葉祥一 (2011) 「開かれた現象学的方法」『看護研究』Vol.44, no.1, 医学書院 pp.17-26.
- 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.
- 三代純平 (2015) 「日本語教育学としてのライフストーリーを問う」三代純平編 (2015) 『日本語教育学としてのライフストーリー—語りを聞き、書くということ』くろしお出版 pp.1-22.
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014) 「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」細川英雄・三代純平編 (2014) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』ココ出版 pp.49-90.
- 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 (2011) 『傷と再生の現象学—ケアと精神医学の現場へ』青土社.
- 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 (2016a) 『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.
- 村上靖彦 (2016b) 「インタビュー分析の言語学的基盤、個別者の学としての現象学」『看護研究』vol.49, no.4, 医学書院 pp.316-323.
- 村上靖彦 (2018) 『在宅無限大—訪問看護師がみた生と死』医学書院.
- 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*. (2<sup>nd</sup> Edition) Krieger Publishing Company.)
- メルロ＝ポンティ, M. (1966) 「幼児の対人関係」メルロ＝ポンティ, M. (1966) 滝浦静雄・木田元 (訳) 『眼と精神』みすず書房 pp.97-192. (Merleau-Ponty, M. (1962). *Les relations avec autrui chez l'enfant*, Les cours de Sorbonne, Centre de documentation universitaire.)
- 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.)

- 森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・小西知代（2009）「日本語教師の専門性とその形成—個別事例（小西知代氏）の実践分析及びライフストーリー研究から—」『三重大大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第29号 pp.11-16.
- 柳瀬陽介（2018）「なぜ物語は実践研究にとって重要なのか—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.
- 山下友子・横溝紳一郎（2003）「短作文の誤用訂正に関するアクション・リサーチ—いつもの訂正を振り返る」『広島大学日本語教育研究』13 広島大学教育学部日本語教育学講座 pp.47-51.
- 山竹伸二（2015）「質的研究における現象学の可能性」小林隆児・西研（編）『人間科学におけるエヴィデンスとは何か—現象学と実践をつなぐ』新曜社 pp.61-117.
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編、凡人社
- 横溝紳一郎・河野俊之（2005）「日本語教師の実践能力の解明に関する一考察—4つのアプローチ—」中川良雄（2005）『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 平成16年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書』（研究代表者：中川良雄、課題番号：16320068）pp.181-188.
- 米澤千昌（2019）「複数の言語文化環境で育つ子どもの学びを育む支援環境の構築を目指したアクション・リサーチ—大阪府公立小学校の日本語支援教室での実践より」『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.63-78.
- ラプリー, T. (2018) 大橋靖史・中坪太一郎・綾城初穂（訳）『会話分析・ディスコース分析・ドキュメント分析』(SAGE 質的研究キット 7) 新曜社. (Rapley, T. (2007). *Doing Conversation, Discourse and Document Analysis* (Book 7 of The SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage.)
- ラングドリッジ, D. (2016) 田中彰吾・渡辺恒夫・植田嘉好子（訳）『現象学的心理学への招待—理論から具体的技法まで』新曜社. (Langdrige, D. (2007). *Phenomenological Psychology: Theory, Research, and Method*. Pearson Education Limited.)
- 李曉博（2004）「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」『阪大日本語研究』16 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp.83-113.
- 李曉博（2006）「「ざわざわ」とした教室の背後の専門的意味—ナラティブ探求から探る」『阪大日本語研究』18 大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 pp.139-167.
- リクール, P. (2005) 久米博（訳）『フロイトを読む—解釈学試論』新曜社. (Ricoeur, P. (1970). *Freud and Philosophy; An Essay on Interpretation*. [trans. D. Savage] New Haven, CT: Yale 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. (Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.)
- レヴィン, K. (1956) 猪股佐登留 (訳) 『社会科学における場の理論』 誠信書房. (Levin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper & Brothers.)
- ロクガマゲ, S. (2008) 「初級クラスにおける媒介語の使用とやりとりの構造—日本語を第2言語とするスリランカの日本語教師の考え方と授業実践」 『阪大日本語研究』 20 大阪大学大学院文学研究科 日本語学講座 pp.167-195.

文化庁ホームページ「日本語教育のための教員養成について」 (アクセス日: 2019年6月6日)

[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)



## 謝辞

博士論文の執筆にあたっては、多くの方々にご指導、ご協力、ご支援をいただきました。

まず、調査に協力して下さった星野さんと足立さんのお二人に、心から感謝を申し上げます。お二人に快く調査を引き受けていただけたことは、本当にありがたいことでした。星野さんと足立さんには、三回のインタビューを受けていただくことから始まり、それを分析したものに何度も目をとおしていただき、フィードバックをしていただくという数々の作業に、多くの時間を割いていただきました。また、提出が近づき時間があまりないなかで、最終的に書き終えた分析の記述を読んでいただき、改めて四回目のインタビューを受けていただきました。星野さんと足立さんが、私の分析を読むたびに「面白かった」「なるほどと思った」と声をかけてくれたこと、四回目のインタビューのときに付箋をたくさんつけて、線をたくさん引いた分析の記述を持参してくれたこと、インタビューの前後に研究とは関係のない話で盛り上がり笑ったこと。こうしたことが私が博士論文の研究を進めていくうえでの大きな支えとなっていました。星野さんと足立さんのご協力がなければ、この博士論文は完成しませんでした。本当にありがとうございました。

次に、博士論文をご指導くださった真嶋潤子先生に、深くお礼を申し上げます。真嶋先生には、大阪外国語大学時代に学部生として入学したときから、卒業論文、修士論文、博士論文と一貫して主指導教員としてご指導いただきました。真嶋先生のもとで研究する機会を得たことで、私は、研究者に求められる姿勢、責任を学びました。常に日本語教育の現場に根差し、その現場にある、ともすれば聞こえない声を拾い上げること。すぐには見えないものを根気強く明らかにしていくこと。そして、拾い上げ、明らかにしたものを研究として広く共有することは、自分の業績のためではなく、日本語教育の現場のためであるということ。日本語教育の現場に貢献する研究を行う責任があるということ。すべて、真嶋先生が教えてくださったことです。研究者としてはもちろんのこと、一人の人間としてどう生きていくべきか、何ができるのか、ということを考えるようになったのは、真嶋先生のおかげです。

筒井佐代先生と小森万里先生には、博士後期課程在籍中、研究について折に触れてご指導いただきました。筒井先生にも、学部生の頃から長くお世話になりました。研究の指導の際にも、研究以外でお話している際にも、いつも本質的な、私自身には全く思いもよらないような視点からご指摘くださり、自分の研究や価値観と根本から向き合う機会をくださいました。小森先生には、お会いするたびにいつも温かい励ましの言葉をいただきました。質的研究がテーマの研究会にも声をかけてくださり、多くの勉強の機会をいただきました。

口頭試問にあたり副指導教員をお引き受けいただいた西口光一先生と村上靖彦先生には、指導をお引

き受けいただく前から、研究デザイン、分析内容についてのコメントをいただく機会があり、私にとって、研究の大きな推進力となっていました。西口先生には、長期的なビジョンを明確にし、それを研究に明示することの重要性を教えてくださいました。現象学的研究の素人だった私が、現象学的研究と省察的实践を結びつけて博士論文を書きたいとご相談したときに、村上先生が「面白いと思います」と背中を押してくださったおかげで、私は研究を進めることに自信が持てました。

先生方のときに厳しく、ときに温かいご指導と激励のおかげで、博士論文を書き上げることができました。本当にありがとうございました。

現象学的研究のことをまったく知らなかった私が、現象学的研究の初学者向けセミナーに参加したときに講師をしてくださっていたのは、首都大学東京の西村ユミ先生と坂井志織さんでした。お二人が門戸を開いてくださったおかげで、私は現象学的研究を自分の研究手法として取り入れることができました。ありがとうございました。

西村ユミ先生が誘ってくださった臨床実践の現象学会に参加するようになったことは、私の研究者人生にとって大きな転機でした。現象学的研究の刺激的な面白さ、奥深さに、すっかり魅せられました。研究会では、二度の発表の機会をいただきました。西村ユミ先生、村上靖彦先生、東京大学の榊原哲也先生をはじめ、多くの方々からご意見をいただいたことで、分析を見直し、ブラッシュアップすることができました。日本赤十字看護大学の細野知子さん、首都大学東京の村上優子さんからは、個人的にも研究内容についてコメントや励ましをいただきました。看護系の方々が多い研究会にもかかわらず、日本語教育が専門であってもまったく疎外感なく参加できる研究会の雰囲気がありがたく、また、勉強にもなりました。これからも長く参加させていただきたいと思っています。

仕事をしながら博士論文を執筆するということは、簡単なことではありませんでした。器用ではない私が何とか両立できたのは、勤務先の神戸学院大学の同僚である小矢野哲夫先生と栗原由加さんのおかげです。小矢野先生は、同僚である以前に、学部生時代からの恩師であり、人生のさまざまな局面でお世話になりました。小矢野先生が神戸学院大学をご退官になる前に、先生に博士論文の完成を見届けていただくことができたのは、小矢野先生が事あるごとに叱咤激励をしてくださったおかげです。栗原さんには、私が少しでも多く研究の時間が確保できるように、さまざまにご支援いただきました。本当にありがとうございました。

2013年に質的研究の勉強会（しつけん）をはじめて、気づけば6年が経っていました。しつけんで質的研究の背景にある哲学、思想を学び、そこから質的研究の理解を深めていったことが、私の博士論文の土台となっています。私一人では、6年も勉強を続けてこれなかったと思います。しつけんで一緒に勉強してくれている皆さんに、お礼を申し上げます。特に、泉谷律子さん、大河内瞳さん、伊藤翼斗さ

んには、本当にお世話になりました。泉谷さんは、教育の分野で現象学的研究を行うという点が同じで、研究についての相談を何度もさせていただきました。大河内瞳さんとは、関心や研究分野が近く、教師研究を進めていくうえでの基礎となる文献や考え方を教わりました。伊藤さんには、博士論文の草稿に目とおしてもらい、細かい部分まで丁寧なコメントをもらいました。同い年で大学に入学し、それから15年以上の付き合いになる伊藤さんには、全幅の信頼を寄せています。一番のライバルであり、親友です。いつもありがとう。これからもよろしくお願いします。

最後に、家族に感謝を述べたいと思います。突拍子もなく「日本語教師になりたい」「大阪の大学に行きたい」「タイに行きたい」と言い出す私は、両親をいつも驚かせていたのではないかと思います。それにもかかわらず、応援してくれ、見守ってくれて、ありがとう。そして、嬉しいときも、苦しいときも、傍で一緒に喜び、悩みを分かち合ってきた、妻の佑子に、感謝を伝えたいと思います。陰日向の彼女の支えがなければ、ここまで辿り着くことはできませんでした。彼女と、お腹にいる我が子の存在が、博士論文を書き上げるにあたっての一番の励みでした。本当に、本当にありがとう。

博士論文を書き上げたことはゴールではなく、一人前の研究者としてのスタート地点に立ったということです。博士論文のテーマとした「省察的实践」の理念を胸に、これからも自らの行いを振り返り、成長していけるよう、日々研究に邁進していきたいと思います。