

教育実習生のカテゴリーの組織化 —日本語教育の「経験者／未経験者」—

森下雅子・斎藤浩美

1. はじめに

A大学の大学院の日本語教育コースには、学部や日本語学校の養成講座とは異なり、現職日本語教師から教育経験のない者、ノンネイティブである留学生など、様々な経歴を持った学生が存在する。毎年修士1年の夏に行なわれる教育実習では、これらの背景の異なる学生が協同でチームティーチングを行ない、生徒の募集から教材の作成までを自主的に行なっている。本稿では、実習における日本語教育の「経験者／未経験者」というカテゴリーに注目し、教育実習における相互作用の中で、この2つのカテゴリーがどのように形づくられ、区別されているのかということを見ていく。そしてカテゴリーが表面化したときに何が起きているのかを見ることにより、大学院の教育実習における実習生の学び合いについて考えたい。

2. 先行研究

Sacks(1972:257-258)は「成員カテゴリー化装置 (Membership Categorization Device)」という概念を用い、たとえば学会なら「発表者／聞き手／司会者」というように、カテゴリーはひとまとまりのグループを形成するものであり、一方が適切に発表者として振舞っているならば、もう一方は聞き手としてその場に参与しているという考えを示した。また、Schegloff (1987:218)は、「あるカテゴリーとして定式化された人物が特有の活動に従事している」と観察するのではなく、「その人物は独特の方法で活動することによって、そのカテゴリーであること遂行している」と考える視点を提唱している。

たとえば、日本語教育の「経験者／未経験者」というカテゴリーの間には、明確な境界線があるわけではない。日本語教育を経験した人のなかにも、個人レッスンで1年教えただけの人がいれば、教育機関で10年以上教えた人もいる。だが私達は、人によっても状況によっても異なるが、何らかの基準を持って自らをそして他者をその2つのカテゴリーに分けている。本研究では、Schegloffの考え方にに基づき、カテゴリーを「場にいる参加者の意識や相互作用の中で形づくられるもの」と定義し、実習の参加者がインタビューでの語りや話し合いでの相互行為の中でどのように「経験者／未経験者」であることを遂行しているのかということを見ていくこととする。

3. 研究データと目的

調査対象は、A大学大学院日本語コースの、1999年度の教育実習生14名である。その内訳は、大人に日本語を教えるグループ7名(NNS2名を含む)、子供を教えるグループ7名である。教育実習は1999年7/20～7/28の8日間にわたって行なわれた。本研究のデータは以下の通りである。

- ① 大人を教えるグループの実習準備の話し合いの録音。データ対象の話し合いは、6/30, 7/1, 2, 6, 7, 9, 14, 16, 26の計9回である。

- ② 実習生全員に対する一時間ほどのインタビュー。実習を終え、数日以内に取材している。(インタビューの内容は、本稿の最後に記してある)

本研究では、以下のことを明らかにしたい。

- インタビューにおける語りの中で、実習生は自分または他者の「経験者／未経験者」というカテゴリーをどのように区別し、観察可能にしているか。
- 実習準備の話し合いにおける相互行為の中で、「経験者／未経験者」というカテゴリーが、どのように観察されるか。

このように、カテゴリーという概念を用いて実習現場のミクロな分析を行なうことにより、大学院における教育実習のあり方について考えたい。

4. インタビューに見られるカテゴリー

4.1 カテゴリーの区別

教育実習は大学院の授業の一環であり、実習生は同級生として、誰がリーダーというわけではなく対等の立場で実習を行なう事が前提となっている。

[1] ちょうど(実習の)5日目が経験者と未経験者のペアじゃなくて、未経験者のペアだったんですよ。私はあまり気にしなかったんですけど、たぶん経験者のほうはそれを気にしていたらしいんですね。私は別に別についていう感じだったんですけど。

[2] 5日目が、全く教壇に立ったことのない2人というペアになっちゃって、前の日にどうしたらいいかなって感じだったんですね。そのペアの組み方が私達がいけなかったんですけど…

まずこの2つのコメントにより、実習では「経験者／未経験者」というペアで行なうことが前提とされていることがわかる。[1]では、「経験者のほうは」と言う事により、自分を「未経験者」とし「経験者」と区別している。[2]では、「私達がいけなかったんですけど」と言う事により、「ペアの組み方への配慮は私達経験者の責任である」とし、経験者と未経験者との間に明確な境界線を作っている。このように、カテゴリーは何らかの基準で、それぞれの人の意識の中で区別されているものと考えられる。

4.2 未経験者というカテゴリー

[3] コースをつくる段階とかで、これはこうなんじゃないかなとか思ったことをちょっと言ってみても説得力がほんとになくて、流されるっていうパターンが多かった。それがAさんとかBさんとか(未経験者)には伝わりやすいんですよ。流されたってのも伝わるらしいんですよ。でも自信がない。かな?ってぐらいしか思っていないんで、根拠がなかったので、あまりこう食い下がれなくて。私のこの経験のなさがそんな考えを生ませるのかなっていう、ちょっとだったらしょうがないかみたいな諦めと、もっと取り合って欲しいっていう2つです。

「私のこの経験のなさがそんな考えを生ませるのかな」という言葉に、未経験者としてのカテゴリーが現れている。自分が意見を述べても流されてしまうという不満と、自分

ゴリーの事例である。

【事例1】(J5が自分の教案を発表したあとで)

- (1. J1) 「船便だといくらですか。」の「だと」も、「船便で」、「で」…
- (2. J5) 「では」に//し…
- (3. J1) //「では」のほうが、まだいいかな。あと、「船便で、いくらですか」でもいいと思うんですけど。
- (4. J5) あ、うん。
- (5. J2) うーん。
- (6. J5) はい、わかりました。じゃ、「船便で、いくらですか。」

これは、J5が自分の作成した教案を発表し、大人を教えるグループの他のメンバーが、それに対して意見を述べている場面である。(1. J1)では、J1が教案の「船便だといくらですか」という文について、変更した方がいいのではないかとアドバイスをしている。それを受けてJ5は(2. J5)で教案を自己修正しようとしているが、J1はその発言を途中でさえぎり、割りこむ形で(2. J5)に対する意見を述べている。完全にでないが、J1はJ5が述べた事を否定しており、J5の修正の権利もJ1に握られている形となっている。そして、J5はJ1の意見に「はい、わかりました」とそのまま従っている。ここからJ1とJ5の「経験者/未経験者」というカテゴリーが観察される。このように、普段は大学院の同級生という同じカテゴリーとして平等性を維持していながら、ある瞬間「経験者/未経験者」間の知識と経験の差が表面化し、「教える人/教わる人」という関係が形作られていることがわかる。

次の【事例2・3】は、教案の発表の仕方に見られるカテゴリーの事例である。

【事例2】(J2がレストランの場面の教案について説明している)

- (1. J2) あと、「申し訳ありません、もういっぱいです」みたいな表現をちょっと教えてあげるようなのを考えました。
- (2.) (14秒)
- (3. J2) で、それがレストランで。なんか、いっぱい勝手に考えてごめんね。で、他に最後のタスクの、後半の日っていうので、その、さっき言った、NTT番号案内とか、…

J2は教案の説明が一段落した後にも、「どうでしょうか」のような他の人の意見を求める発言を挟むことをせず、さらに説明を続けている。この時、14秒という長いポーズにもかかわらず、J2はポーズを皆からの承認と解釈していることがわかる。

【事例3】(J4が、自分の授業での活動について説明している)

- (1. J4) …って、こういう感じでやろうかなと思ったんですけど…
- (2.) (2秒)

- (3. J4) どうでしょう？
(4.) (2秒)
(5. J4) ばかばかしいですか？@@

【事例2】では、J2自らも、そして周囲も、沈黙を教案への承認と見なし自己完結した上で、平然と次の話に移っている、それに対し【事例3】では、2秒という【事例2】より短いポーズなのにもかかわらず、J4は「ばかばかしいですか？」と尋ねており、沈黙を他の人からの否定的な評価と解釈している様子が観察される。これらの教案発表の仕方の違いに、J2とJ4の「経験者／未経験者」というカテゴリーが示されていると言える。未経験者の遠慮と経験者自身の意見を求めない発言のスタイルとの相互作用が、活発な議論を妨げる要因となっていることが推測される。

6. まとめ

ここまで、教育実習の準備における過程で、日本語教育の「経験者／未経験者」というカテゴリーが、どのように形作られ区別されているかということ、インタビューや話し合いの分析を通して見てきた。カテゴリーとは、参与者の意識や相互作用の中で形作られるものであり、参与者自らがそのカテゴリーであることを遂行しているのだということを示す事が出来たように思う。本研究は一般化を求めるものではないが、カテゴリーが表面化した時に何が起きているのかをマイクロに分析することは、客観的に自分の振舞いを振り返り、相手の抱える問題を理解する事につながると思われる。

また、分析の結果、経験者と未経験者の間に意識の隔たりがあり、互いの率直なコミュニケーションが阻害されている様子が観察された。それはなぜなのか。筆者は、経験と知識の「差」、そして同級生であることによる「平等性」という関係の二重構造が、経験者と未経験者が互いに積極的に学びあうことを妨げているのではないかと考える。まず、分析で観察されたような「皆同じでなければならぬ」という意識を捨て、「経験者／未経験者」間の「差」が、教育実習における学びの構造の中で必要なものであることを認める。その上で、対等な立場で意見を言い合える環境を作っていくことが、実習生間の学びあいを育てていくと思われる。未経験者が持つ新鮮なアイデアや固定化していない考え方は、経験者が自分の教育観を再検証する上でとても必要なものである。互いに認め合い学び合うことによって「経験者／未経験者」というカテゴリーが流動化し、両方を包み込む、もっと大きな「教師仲間」という新しいカテゴリーを作り上げていくのではないだろうか。

「教師の成長」という長いスパンで考えた場合、経験者・未経験者どちらも途中段階にすぎない。自分がその成長過程のどの位置にいるのか、大学院の教育実習が自分にとってどんな意味があるのかという視点を持ち、それを自分の教師としての成長過程に位置付けていく事が、必要とされていると考える。

本研究は、文部省の科学研究費補助金基盤研究C-2である「内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築」(代表 岡崎眸)の一部である。