

日本語教育実習における「経験者／未経験者」というカテゴリー

森下雅子・齋藤浩美

要 旨

本稿は、日本語教育の「経験者／未経験者」というカテゴリーの概念を用いることにより、「大学院の日本語教育実習」という現場の実践を記述することを目的とする。大学院日本語教育コースの計14名の実習生を対象に、実習準備の話し合いを録音し、実習後にインタビューを行なった。そして「経験者／未経験者」というカテゴリーが、実習生の意識や相互行為の中でどのように形作られ、区別されているかを分析した。実習生は、自らを「経験者／未経験者」いずれかのカテゴリーに入れ、教育実習という実践で自分自身をアイデンティファイする1つの基盤とし、相互行為の中でそのカテゴリーであることを成し遂げている。しかしながら同級生であるという平等性から、そのカテゴリーが表面化することを回避する様子が観察される。両者の「差」を学びの構造の中で必要なものと認め、率直に意見を言い合うことが、実習生間の「学び合い」を育てていくのではないだろうか。

【キーワード】 日本語教育実習 カテゴリー 「経験者／未経験者」 相互行為
学び合い

1. はじめに

私達はある社会的活動を行なう中で、自分と相手のカテゴリーを認識しながら、その都度適切に振舞っている。たとえば診療という活動において、医者と患者は相互にそして自らを「医者／患者」というカテゴリーの中で把握し、相互行為を行っている。私達は自分たちが何者としてそこに登場しているかを互いに対して操作し合いながら、自分たちの関係をその場その場で作り上げているのである。

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、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、教育実習の準備の過程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、「大学院の日本語教育実習」という現場の実践を浮き彫りにすることを目指す。

2. 教育実習に関する先行研究

岡崎・岡崎(1997)は、「教師の成長」という観点から、実習生自身が自分たちで評価し進めていく自律的な実習が求められているとし、実習生同士の話し合いによる問題解決のプロセスを重視した教育実習を主張している。さらに、大学院での教育実習のような場では、「背景の違う実習生のそれぞれに見合った課題を用意し、それを選びながら進めて行く形の実習」が必要だとしている。また、教育実習を扱った研究ではないが、寺谷(1999)は、教師が互いに同僚の自己研修を支え合う Peer Coaching の実践報告を行っており、効果的な Peer Coaching の要因として、(1)自由意思による選択、(2)パートナーへの敬意、(3)自己開示、(4)相互援助等を挙げている。これらは、岡崎・岡崎 (1997) の言う自律的な教育実習においても、不可欠な要因であると言えるだろう。

しかし、教育実習の過程において、背景の異なる実習生が実際にどのような相互作用を行なっているかに関する調査・報告はまだ行なわれていない。上記のような新しい形の教育実習をよりよいものにしていくためには、現場の実践を質的に調査し、明らかにしていく必要があるだろう。

3. カテゴリーという概念

本稿が分析で用いている「カテゴリー」という概念は、Sacks (1972)の「成員カテゴリー化装置 MCD (Membership Categorization Device)」を使用している。カテゴリーを適用するルールは以下の2つである。

- ① 経済性のルール (the economy rule) —あるカテゴリー集合から選択され、適用された1つのカテゴリーは、ある人を適切に指示し得ている。
- ② 一貫性のルール (the consistency rule) —ある人々がカテゴリー化されているとき、もし、ある一つのカテゴリーがその人々の中の一人をカテゴリー化していたならば、その他の人々をカテゴリー化する場合には、そのカテゴリー、もしくは同じカテゴリー集合から他のカテゴリーが適用される可能性がある。

たとえば学会という場であるならば、「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。そして一方が適切に発表者として振舞っている

Psathas (1999)は、場面と相互行為との関係を吟味する方法としてこのMCDに立ち戻る事を提案し、「ワーク」を成し遂げることとカテゴリー化との関連を記述している。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を遂行している」と考える視点を提唱している。西阪(1997)はこれらの考え方に基づき、ラジオインタビューにおいて「日本人／外国人」というカテゴリーが、アナウンサーと留学生の相互行為の中でいかに達成⁽¹⁾されているかということを分析している。

4. 研究データと目的

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、1999年6/30, 7/1, 2, 6, 7, 9, 14, 16, 26の計9回である。本データの、実習準備の話し合いに参加している実習生は、以下の7名である。



— 85 —

想、問題点などについて尋ねた。

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、それを呈示しているか。
- 実習準備の話し合いにおける相互行為の中で、実習生は「経験者／未経験者」であることをどのように示し合っているか。

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、「大学院の日本語教育実習」という現場の実践を浮き彫りにしたい。

5. インタビューに見られるカテゴリー

5.1 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、自らを「経験者」としている実習生は、教壇実習は「経験者／未経験者」というペアで行なうものだと考え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。

〔3〕 先生に、「経験がないからってといって、マイナスに思うことはないのよ」と授業中にすごい何度も言われたんですね。で、「××さんみたいに未経験者の人も」とか、なんかそういうふうに使われるようになって。私も訂正しなかったんですけど。

これは、指導教官から「××さんみたいに未経験者の人も」というように、何度か授業中に引き合いに出されていた実習生のコメントである。ここに実習生本人とその周囲との相互作用によって、カテゴリーの区別がより強化されていく過程を見ることができる。

〔4〕ベテランの方の発言は実習前よりも実習中になるにつれて重みを増していったと思うんです。何故かというと彼女は次の日のことをみんなで話し合っている時に学習者がどう動くかということをイメージできるし、そういう事がちゃんと読めるんですね。

〔4〕の「ベテラン」とは、「経験者」のカテゴリーの中でも上位に位置するものと考えられる。このように「経験者／未経験者」のカテゴリー間の距離、そして境界線の位置は、実習準備から本番への過程の中で常に変化する。生徒募集やカリキュラム作成などの実習準備の初期段階より、模擬実習などの最終段階になるにつれて、2つのカテゴリーはより強化され、表面化していることがわかる。

5.2 未経験者というカテゴリー

〔5〕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（AもBも未経験者）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、自分の考えに対する自信のなさが伺える。また、「それがAさんとかBさんとかには伝わりやすいんですよ。流されたっていうのも伝わるらしいんですよ」という言葉に、同一カテゴリー（未経験者）にカテゴリー化される成員同士の共感的意識が観察される。

〔6〕頭では分かっているけど、心ではコンプレックスを感じたことがありました。経験者ができていることが、なぜ自分にはできないの？というコンプレックスが感情的に湧き上がってくる。今思えば当たり前のことだけど、その時はそう思いました。

「経験者はできるが、自分はできない」という言葉に、自らを「未経験者」というカテゴリーに入れていることが観察可能になっている。「経験者と同じように出来なければならない」という意識が見られる。

5.3 経験者というカテゴリー

〔7〕最初は出過ぎないように、出過ぎないようにしようと思っていた。出し惜しみをしようってことじゃなくて。少なくとも、こうしたらいいんじゃないってことを第一声で言わないようにしよう、せめて二番目に言おうって。でもだんだん立て直しの部分が増えてきて、みんなぐったりしてきて、じゃこうしてこうしたらって、もう出過ぎてるって思いながら。

〔8〕ちょっとやっぱりこれくらいはこういう提示の仕方をして、こうこうこういうふうにしたらって、言おうかなどうしようかなって悩んでて、他の人も誰か言わないかなって思ってた、もうやっぱり私が言わなきゃいけないんだなとかいったことがあって、ちょっとそういうのはストレスっていうか、だったかなと思います。

「こうしたらいいんじゃない」「こうこうこういうふうにしたら」というようなアドバイスの引用に、「経験者」としてのカテゴリーが現れている。「経験者」の発言には、共通して「出過ぎない様に気をつけた」というコメントが出されている。そして一様に、はじめは口を出さないようにしていたが、実習が近くなると見かねて指導めいたことをしてしまったと述べている。「同級生」ということで、カテゴリーをなるべく表面化しないよう気を配りながらも、実習が進むにつれて徐々にカテゴリーが強化されていった様子が観察される。ここでも〔6〕の未経験者の発言と同様に、皆同じであろうとする意識が見られる。

6. 話し合いに見られるカテゴリー

ここまで、参与者の意識の中で「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ているかを見てきた。以下では、会話分析の手法を用い、それぞれの参与者が、自分が「経験者」「未経験者」であることを、相互行為の中でどう示し合い、遂行しているかということを見ていく。事例で使われている記号は、本稿の最後に記してある。

実習生同士の話し合いは、8日間の教壇実習を通して何を教えていくか、どんなコースにするか、のようなコース全体についての話し合いの時期が終わると、個々の授業の教案作りという具体的な教室活動に関わる話し合いに入っていく。インタビューで述べられて

いたとおり、カテゴリーの表面化は、教案作りの時期以降の話し合いで多く観察された。

次の【事例1・2・3】は、実習生が自分で作った教案を発表している場面の事例である。

【事例1】(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、「勝手に考えてごめんね。」と断りを入れながらも、それに対する反応を待たずに次の説明を始めている。

【事例2】(J1が教案の説明が終わるところ。F1は次の担当である)

- (1.J1) 一応、ここまでで60分、ちょっとどうかわかんないんですけど。で、ブレイクですけど。
- (2.) (6秒)
- (3.F1) じゃ、後半、続けます。

J1も教案の説明が一段落したあとでも、「どうでしょうか」と他の人の意見を求める発言をしていない。そして6秒という長いポーズの後、F1がごく自然に次の自分の教案の説明を開始している。このことから、J1・F1を含む全員が、この沈黙をJ1の教案に対する承認であると解釈しているように見える。このように「経験者」の教案発表の場合、自らも周囲も沈黙を教案への承認と見なし、自己完結した上で次の話に移っていく形が多く見られる。それと対照的なのが次の事例である。

【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？@@

J4は2秒という【事例1・2】より短いポーズなのにもかかわらず、「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ように見える。発表者本人にとって同じ「沈黙」が異なった意味を持っていることに、「経験者／未経験者」であることが浮き彫りにされている。このように「経験者／未経験者」であることは、そのカテゴリー独特の方法で活動すること、また他の参加者の承認を得ることによって、相互行為の中で協働的に成し遂げられる。

次の事例は、J5が自分の教案を発表したあとに、J1が意見を述べる場面である。

【事例4】(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という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するが、J1はその発言の途中で割りこむ形で(2.J5)に対する評価を下し、J5の修正の権利を握る形となっている。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。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。

【事例5】(「どこ行くの」「ちょっとそこまで」という表現について話していて)

(1.J2) なんかねえ、筑波のSFJとかは、なんだっけ、結構最初のじょう…すっごいの…あの教科書って、見たことはありますか？あれって、ねえ、どうやって教えるんだらうって。すごくいいなって思うんだけど。結構最初から、「どこ行くの」「ち

よっとそこまで」@@

(2.J1) いろんなレベルのね。敬語から…

(3.J2) うん。あれ、すごいなあって思っちゃう。

(4.?) うーん…

(5.) (2秒)

(7.J2) まあ、それで、そんなパターンもあるかなと…。無理にやる必要はないと思います。

ここでは、J2が(1.J2)で「筑波のSFJとかは」と日本語の教科書のトピックを開始したが、他の人はSFJを知らないのではないかという危惧から話を中断し、「あの教科書って、見たことはありますか」と尋ね、「経験者／未経験者」のカテゴリーが形づくられている。しかしそれに対する反応は(2.J1)のみであり、2秒の沈黙の後で、J2は(6.J2)で自らそのトピックを閉じ、カテゴリーが表面化した状況を終らせようとしている。ここにも、インタビュー〔7〕〔8〕と同様に、自分の持っている知識を提示し、均衡を侵すことへの経験者の遠慮が観察される。

しかし、カテゴリーの表面化は本当に避けるべきことなのであろうか。次の事例は、自己紹介の内容について話し合っている場面である。

【事例6】(自己紹介で使う項目について話し合っている)

(1.J3) 実際に、私ね、日本語教育に関わるようになってから、あ、「お国」っていうふう
に//

(2.F1) //お国のほうが//

(3.J2) //うーん、

(4.J1) //「お国」は普通

(5.J3) 普通…、外でもそうですか？なんか、私たちはそれを知ってから、私も「お国は？」
って聞いちゃうんだけど

(6.F1) あんまり、聞かないよね。

(7.J2) 普通の人って、どう聞く？なに人…でも、なに人ですかって、失礼な言い方する
のかなあ。

(8.J3) //出身？

(9.J1) //どこから来ましたか？

(10.J2) どこから来ましたか、かなあ。

- (11.J4) 「お国」って、なんか、すごい古めかしい//感じですよ//
(12.J3) //そう //そう。
(13.J2) 確かにね、そうなんだよね。なんか、普通になっているから、それが、なんか、
「お国は？」って。
(14.J3) そう、なんかそれがね、スタンダードになってしまったんだけど。なんか、最初、
違和感があって。
(15.J2) そうだねえ…

【事例6】では、自己紹介における相手の出身国の尋ね方について話し合っている。ここで興味深いのは、(5.J3)でJ3が「私たち」、(7.J2)でJ2が「普通の人」という言葉を使っていることである。「私たち」は「日本語教師」＝「経験者」を指し、「普通の人」は日本語教師以外の人を指している。「日本語教師」と「普通の人」とでは、出身国の尋ね方が異なるのである。J1・J2にとって「お国は？」という聞き方が、日本語教育に関わるようになってから、いつのまにか「普通」であり「スタンダード」になっていた。それが、J3・J4の言葉で、「気づき」が起きている。

ここでは、インタビューや【事例5】で見られたような、「経験者／未経験者」どちらも同じでなければいけないという意識は見られない。カテゴリーが表面化しない努力をするのではなく、表面化させることによって「学び合い」が生まれていると言えるだろう。

7. まとめ

ここまで、「大学院の日本語教育実習」という実践の場で、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を、インタビューや話し合いの分析を通して見てきた。実習生は、そのカテゴリーであるがゆえの不安や葛藤を語り、相互行為の中で「教える者／教えられる者」などの関係を作り上げることによって、自らそのカテゴリーであることを達成している。実習生にとって「経験者」であること、「未経験者」であることは、教育実習という現場の実践で、自分自身をアイデンティファイする1つの基盤となっている。そしてそのカテゴリーであることは、本人だけではなく参与者全員によって協働で成し遂げられている。

「経験者／未経験者」というカテゴリーの特徴は、「男性／女性」「日本人／外国人」といった固定した集合体ではなく、カテゴリーの範囲が状況や線を引く人物によって異なること、そして常に成員全員が「経験者」というカテゴリーに向かって動いていることにあ

る。自分をそして他者をどのカテゴリーに入れるかは、時間とともに変化していく。しかし「いま—ここ」においては、それは社会的関係の中に埋め込まれ、現実の一部を構成しているのである。

データにおいて、多くの場合、「経験者」側に、「カテゴリー」が強く意識されていることは興味深い。これは「日本語教育の経験」というものが、自分のアイデンティティの拠り所となっているからだと思われる。にもかかわらず、経験者は自らをグループから突出した位置に置かないよう、そのカテゴリーが表面化しないよう気を配り、未経験者も「経験」の前に自分の直感を押し出すことを遠慮している。それはなぜか。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に、その原因があると考えます。「差」がグループ内の調和を乱すことのないよう、本来の自分を出すことを控えることで「平等性」を守ろうとする意識が、経験者と未経験者の積極的な「学び合い」を妨げているのではないだろうか。

【事例 6】に見られるように、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。また、未経験者からも、「経験者に感謝している」「もっと教えてもらいたかった」というコメントが出されている。「カテゴリーの表面化」をネガティブに捉えるのではなく、「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、有用で必要なものであることを認める。その上で、対等な立場で率直に意見を言い合うことが、実習生間の「学びあい」を育み、両方のカテゴリーを包み込む、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。

注

- (1) 西阪 (1996 : 67) は、「エスノメソドロジーとは、出来事・事態の有意義性もしくは事実性を、成し遂げられたもの、達成されたものとみる見方であり、あるいは、そのようにものごとをみるための技法にほかならない。」と述べている。

参考文献

- (1) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク。
- (2) 寺谷貴美子(1999)「教師の自己研修における Peer Coaching」『世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）』5 pp187-201。
- (3) 西阪仰(1996)「エスノメソドロジーという技法」栗田宣義編『メソッド／社会学』川島書店。

- (4) 西阪仰(1997)『相互行為分析という視点』金子書房
- (5) Psathas, G (1999) Studying the Organization in Action: Membership Categorization and Interaction Analysis, *Human Studies* 22. pp.139-162.
- (6) Sacks, H. (1972) On the Analyzability of stories by children, In J.J.Gumperz & D.Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston. pp.325-345.
- (7) Schegloff, E.A. (1987) Between micro and macro: context and other connections, J. C. Alexander, B.Giesen, R.Muench & N.J.Smelser (eds.), *The Macro-Micro Link*, New York: Columbia University Press. pp.207-234.

事例で用いられている記号

本研究の会話の事例では、分析の目的に合わせ、音の延ばしや呼気音、ポーズの1秒以下の単位など、細かい点は記していない。使用した記号は以下の通りである。

// 参加者の言葉の重なりが始まる個所を示す。重なりのある部分の後の発話は、わかりやすいように同じ位置より始めている。

例 A : 誰もいなくなることは//あまりないと思う

B : //考えにくいわけだから

(数字) その数字の秒数だけ沈黙のあることを示す。ごく短い間合いは「、」で示す。

? 語尾の音が上がっている事を示す。

—— 分析の内容を説明するにあたって注目すべき部分を示す。

@ 笑いを示す。

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。

(お茶の水女子大学大学院)

“The Experienced and the Non-experienced” Categories in the Teacher Training Program

MORISHITA Masako; SAITO Hiromi

In this paper we have observed how the teacher trainees categorize themselves into experienced and non experienced groups when interacting with other trainees of the same program.

The subjects are 14 teacher trainees, studying Japanese language teaching in a graduate school. We recorded their discussions for practical training preparation and interviewed them after the training program, and analyzed how “the experienced and the non-experienced” categories are constructed and distinguished in their consciousness and interaction. We observe that each of them put themselves in either categories to identify themselves, and achieve their own category in their interaction. On the other hand, they tried to avoid grouping themselves in either of the categories in order to maintain equal relationship as classmates.

We conclude that , in order to learn from each other, the student teachers must admit the differences between them and interact frankly .

(Graduate school, Ochanomizu University)