

実践研究とは何か

—「私はどのような教室をめざすのか」という問い—

細川 英雄

要 旨

本稿では、日本語教育における「実践研究」の意味とその課題について私見を述べる。近年、さまざまところで日本語教育における「実践研究」の重要性が指摘されるようになったが、一方で、日本語教育における「実践研究とは何か」についてのコンセンサスが得られているとはいえない状況がある。また、従来から指摘されている「教育」と「研究」の連携のための手立てもまだ具体的ではない。日本語教育が「教育」としての現場を持つ以上、その「実践」と、そのための「研究」の理念や方法論の位置づけは不可避の課題である。本稿では、こうした現状認識に基づきつつ、主張の核として、どのような教室をめざすのか、という教育者としての理念と、それにもとづく実践者としての教室設計のあり方を述べ、あわせて「実践」と「研究」の両者を統合させるべき教育研究領域としての「実践研究」の意義を提案する。

【キーワード】 言語教育と教室活動、教師の問題意識、自己評価的研究と質的研究、理念と設計

はじめに

本稿は、日本語教育における「実践研究」の意味とその課題について論じるものである。日本語教育が「教育」としての現場を持つ以上、その「実践」をどうするのかは不可避の課題である。近年、さまざまところで日本語教育における「実践研究」の重要性が指摘されるようになった。たとえば、実践研究プロジェクトチーム（2001）は、日本語学校を中心とした「実践研究」のためのさまざまな手続きや方法を具体的に解説し、その方法論の確立をめざそうとしている。また、石黒（2003）は、心理学・教育学の立場から「実践研究」の意義と役割について述べたもので、従来から経験的に言われてきたことの枠組みを理論的に提示することに成功している。

しかし一方で、日本語教育における「実践研究とは何か」についてのコンセンサスが得られているとはいえない状況がある。また、従来から指摘されている「教育」と「研究」の連携のための手立てもまだ具体的ではない。「教育」を「実践」、「研究」を「理論」と置き換えてみても、両者の溝を埋める決定的な方法論が存在するわけではない。

本稿では、こうした現状認識に基づきつつ、まず日本語教育における「実践」と「研究」の意味を考え、その上で、両者を統合した「実践研究」の性格と特徴を指摘する。最後に、「実践研究」を行うための、枠組みとしての設計・具体化・支援について述べ、「実践」と「研究」の両者を統合させるべき教育研究領域としての「実践研究」の意義を提案する。

1. 「実践」と「研究」の意味するもの

私たちは、通常、自らの行う教室活動を「実践」と呼んでいる。この「実践」にはさまざまな形態があり、一概に「実践はこうあるべき」という議論は困難であろう。ただ、いい授業がしたいと願うのは、まさに教師としての生きがいであり、すぐれた実践のできる教師になることこそ重要だと私たちは考えているともいえる。

といっても、今ここで「いい授業」や「すぐれた実践」の定義をすることは難しいし、そのこと自体さほど意味があることのようにも思われない。なぜなら、ただ「いい授業」をすることだけが「実践」であると思いついてしまうと、大きな意味での「実践」の位置づけを見失ってしまうことになりかねないからである。

後に述べることになるが、「実践」の「研究」とは、たしかに個々の教師が自分の授業を振り返り授業改善するためにさまざまに創意工夫することなのだが、さらに重要なのは、具体的な教室活動を通して、自分自身がどのような教室をめざすのかを問う問題意識なのではなからうか。ここにこそ、実践と研究を結ぶ出発点となるものがあると筆者は考えるのである⁽¹⁾。

したがって、ここでは、そうした個々の教師が会う、さまざまな教室において、実践と研究をどのように結ぶかという点に焦点を当て、日本語教師一人一人にとっての「実践」と「研究」の関係について論じたいと思う。

1-1 教育としての「実践」

日本語教育に限らず、教育としての実践には、従来から「何を」「どのように」教えるかという点が問題とされてきた⁽²⁾。

「何を教えるか」ということに注目する立場は、「教育内容」に焦点化したものである。すなわち、教育内容をどのように定めるかという立場であるが、この教育内容に焦点化する場合、日本語教育では、学習者が習得すべきものとしての言語要素（語彙・文型）をどのようにして構造化・差別化・段階化し教授項目として確定するかということが中心的な課題となっている。近年の「場面・機能シラバス」においても、さまざまな場面や機能と言語諸要素の関係を明らかにすることが、この実践の立場の中心であるといえる。

「どのように教えるか」は、「何を教えるか」によって確定された言語要素・場面・機能をどう習得させるかという「教育方法」に焦点化した実践である。ここでの教育目的は、言うまでもなくその教育内容をどのように効率的に教えるか、というところにある。この立場では、たとえば、さまざまな教材・教具を使い、実際の場面を想定したタスクによってコミュニケーション能力育成を実現しようとする。

以上のような「実践」の二つの立場は、どちらかだけを取り出すことは不可能なものであろう。実際の教室は、この二つの立場が複合して成り立っている。ただ、改めて自分の立場を振り返ったとき、その教室の目標・目的への認識は、その実践に大きく影響を及ぼすものだろう。ここに教師の実践への問題意識が深くかかわっていると見ることができる。ここでの問題意識とは、教師自身が何のために何をしようとしているかという意識である。具体的には、その教室においてめざしていることは何かということである。

たとえば、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ことを示唆するものである。この教育関係への注目によって、教育の内容とは、教師から学習者に与えられるべきものではなく、学習者自身が自ら見出し学び取っていくものだという学習／教育観も登場することになる。

たとえば、テ形の意味や機能を観察・分析してその構造と運用の原理を見出そうとするのが日本語学の仕事だとすると、日本語教育では、そのテ形の構文が担う役割を考慮したうえで、教材としての提出順序や教室での扱い方を考えることになる。

しかし、なぜテ形なのか、ということは、ここでは問題にされにくい。なぜテ形を教えるのか、という根本的な問題に立ち返って考えた場合、その教育の内容・方法の自明性をもう一度問い直すことになるだろう。

そんなことを考えていたら、とても毎日の授業はやっていられないし、初級でテ形を導入しない初級クラスなど考えられない、という現実論もあるだろう。しかし、では、初級レベルのクラスでは文型・文法を教育目的とするという前提はどこから来るのだろうか。

このことは、それぞれの教室の目標・目的は何かということと連動している。つまり、教師としての「私」が何をめざすのかが問われるのである。初級だから、中級だから、という現実問題以前に、ことばによる活動とは何か、という問いが教師には必要であろう。もちろん、学習者が自ら見出して学び取るといっても、教育の内容や方法が教室から消滅してしまうわけではない。

ただ、どのような場合にでも、教室としてどのような力を育成するのかという目標・目的は明確にされるべきであり、自然発生的に生じるものでは決してないといえる。こう考えることによって、教師の役割とは何かという問題がようやく浮上してくるだろう。この場合の役割とは、教師が教室の中で何をするかということに限定されるべきではない。それは、「私はなぜ教えるのか」という教師自身の実践に対する問題意識の表れであるといえるからだ。

この問題意識のありようが、次の「実践研究」のための問題意識とも重なるといえよう。

1-2 「実践」にとって「研究」とは何か

次に、以上のような「実践」について、なぜ「研究」が必要なのか、という問いを立ててみよう。

はじめに、毎日の教室実践の中で、私たちは、もっといい授業がしたい、もっとよいクラスをつくりたいと考えていると述べたが、では、そのために何ができるのか。このことを考えるためには、まず自分のクラスを振り返らなければならないだろう。

振り返りとは、自分のクラスで行われていることは、いったい何なのか、クラスの設計は十分に生かされているか、その設計にもとづき、どのような方法を用いているか、それはまたどのような効果を生み出しているか、等々である。

このように、毎日のクラスを振り返ると、改善すべき問題の山積していることもわかってくる。しかも、それは一朝一夕に解決できるような問題だけではない。だからこそ、これらの諸問題をどのように発見し、どのように解決していくかを考えることが教室実践者

には問われてくるわけである。

この振り返りの問いに答えていくことが、いわば実践者の仕事であり、実践者にとっては、よりよい仕事の間を形成することであり、ひいては自分にとってのよりよい居場所になると考えることができる。このような自己振り返りの間を持つことによって、教室実践者は、次のステップへと進むことができるからである。いわば、現在よりも充実した仕事をするための、よりよい居場所をつくらうとする実践者の意思の表れが、「実践」のための「研究」、すなわち「実践研究」であるといえるだろう。つまり、「実践研究」とは、「実践に関する研究」でもなければ、「実践を通じて何かを研究すること」でもない。「実践」それ自身が「研究」であると考えることができる。

この「実践」＝「研究」という立場では、なぜこの教室なのかという理念からはじまって、日々の教室活動の具体化を経て、この教室で何ができたのか、そして、次の何をするのかという、全ての振り返りと次への展開が「実践」であり、同時に「研究」でもあると捉えることになる。

こうした立場や考え方に対して、そんなことを言っても、現実の教室は組織にがっちり管理されていて、とても個人の振り返りなど許してくれないし、そんな状況の中でいちいち振り返っていたら、共通の課題もこなせない、と考える教師も少なくないだろう。また、重要なのは「実践」であり、教室実践さえできれば、何もわざわざ面倒な「研究」などしなくてもいいのではないかと、また教師が学習者のためにすべきことは山のようにあり、利己的な研究を行うことにどんな意味があるのか、といった意見も必ず存在する。

「実践」と「研究」の統合に、このような拒否感を持つ教師の場合、「研究」へのきわめて狭い先入的固定観念によるこだわりがあったり、学習者のためといいながら実は教育の内容や基準を規定する外側の枠組みから一歩も出ようとしない自分への弁護だったりすることが多い。それは、目の前の諸問題を自分の今までの経験の中だけに囲い込み、自らの思考を停止させている不幸によるものであるといえるだろう⁹⁾。

ここでいう「研究」とは、自分の取り囲む現実をよりよいものにしようという欲求、つまり社会における自己実現の願望から生じるものである。あるいは現実の自分の教室に対する内的批判から生まれるとすることもできよう。このこと自体が、実は利己的な要素を含むものであるわけだが、ただ「自分の利益だけ考える」という狭い意味での「利己的」ではなく、かけがいのない自己という存在を認めた上で、その自己に何ができるのかを自らに問うことであると筆者は考える。

こうした実践のための研究は、充実した仕事をするための、よりよい居場所をつくらうという実践者の意思によるものであるわけだが、別の言い方をすれば、それは、教室をめぐる、ひとつの社会において自分をよりよく表現し、よりよい自分を形成していくための実践者自身の自己表現ということでもある。

では、自己表現としての「研究」は「実践」のために何をもたらすのか。

クラス活動をよりよくするための「研究」とは、たしかに教師自身のために行うものであるが、一方で、決して教師個人の中で閉ざされたものとしては完結しないものである。言い換えれば、「研究」は、常に自分以外の他者とのインターアクションの中で醸成されるものだということになる。仲間の集まりなり研究会なりに参加し、自分の意見を発表し

では、他者からもコメントを引き受け、さまざまに思考をめぐらして考えていくこと。このように考えると、前述の「自分自身がどのような教室をめざすのか」という問題意識の意味も次第に見えてくるだろう。この問題意識の有無が「実践」をいかにすぐれたものにするかどうかの、大きな分かれ目になるからである。

「実践」＝「研究」としての「実践研究」とは、まさにこのように教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けてひらき、他者との協働において新しい教室を創造する行為だといえる。その結果として、またプロセスとして、教師自身にとって、また学習者にとって、よりよい実践を拓く行為なのである。

2. 「実践研究」の性格と特徴

では、このような「実践」と「研究」を統合した「実践研究」とはどのようなものなのだろうか。ここでは、「実践研究」としての二つの性格をあげ、それぞれの教室活動との関係を検討してみよう。一つは、対象分析的な研究としてではなく、自己評価的な研究としての性格を、もう一つは、量的な研究としてではなく、質的な研究としての性格を強く持つということである。この二つにポイントを絞って、「実践研究」の性格について述べる。

2-1 自己評価的研究として

「実践研究」がなぜ自己評価的研究になるのかは、前述のように、教師自身が自らの教室実践を振り返り、自分の活動を内省的に評価する側面が大きいからである。

いわゆるアクション・リサーチと呼ばれるものがこれに相当するが、ここで問題になるのは、前述の教師自身の「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識である。この問題意識が教室活動の設計および実践の方法に深くかかわるため、実践への内省とはすなわち自分自身の問題意識をも批判的に見ることにもつながる。このことによって、教室活動の効果や成果だけが問題になるのではなく、実践の設計それ自体が問われることにもなるからである。アクション・リサーチは、まさにこのことを問題にしなければならない分野であろう。

前述の「教育関係」に注目する立場がこうした自己評価的研究にきわめて近い関係にあるといえよう。確固とした教育内容があり、それをどのように教育するかという方法への関心に対して、そうした教育内容とは、教師から学習者に与えられるべきものではなく、学習者自身が自ら学び取っていくものだという教育観の転換が「教育関係」への関心と結びついているからである。

教育関係に注目する教室活動では、相互性・協働性・合意性に集約されるような教育概念が重視されるようになる。相互性とは、教師と学習者および学習者間のインターアクションとしての相互性であり、協働性とは、教室活動として一つの目的をめざして行うことの協働を示すものであり、合意性とは、そうした活動自体の意味や評価すべてが教室参加者の合意のもとに行われているかを問うものである。これらは、エスノメソドロジーをはじめとする、近年の社会学で指摘されている人間の相互行為における協働性・共振性とも共通する概念⁽⁴⁾である。

自己評価的研究の、このような考え方は、学ぶべき内容は、学習者の外側ではなく内側にあるということから始まるともいえる。これに対して、従来の「教える」という概念にこだわる立場からは、この「学ぶべき内容は、学習者の外側ではなく内側にある」という考え方自体のイメージが湧きにくいかもしれない。この「教育」とは「教えること」であり、その「教えるべきもの」は教師の側にあるという前提を疑うことから、「教育」ははじまるという立場が、自己評価的研究の出発点なのである。

この問題は、最終的には、「教育」をどう捉えるかという課題と直結していて、いわゆる発達教育学的な考え方から、生成教育学的な考え方へという教育学の転換をも意味しているといえよう⁶⁾。こうした議論はまだ日本語教育の分野では十分に行われているとはいえないが、人間としてのことば・文化・アイデンティティなどの諸問題を総合的に考えようとするとき、「実践研究」の、このような自己評価的研究の方向性は不可避の課題となるであろう。

2-2 質的研究として

「実践研究」のもうひとつの特徴として、質的研究⁶⁾という性格をあげることができよう。

とくに対象分析的研究では、研究が研究として成り立つためには、「客観的」なデータに基づいた分析と方法が必要だと考えられてきた。そうした「客観的」なデータと分析結果が示せない研究は研究の名に値しないというのが今までの評価であったといえる。

たとえば、学習者一人を縦断的に追いかけた研究に対しては、被調査者が一人では「客観的」とは言えない、というような場合である。また、クラス活動である場合は、少なくとも20人か30人の学習者が必要で、1人や2人の個人教授のような授業は実践分析の対象にならないというような批判があった。

たしかに、ある成果を持って他者を説得し納得させるためには、「客観性」が大切である。しかし、その「客観性」とは、基本的には他者が納得するためのひとつの手段の概念であるはずである。絶対的な「客観性」が個々の主観とは別に、どこかに存在するわけではない。それは決して統計的な数値や傾向などの外側に現れた現象だけの問題ではない。たとえば、それぞれの教室活動の成果を判断するような場合、最終的には、教室参加者一人一人の主観的な合意によらざるを得ないわけで、そのような時、それぞれの価値判断をどのようにして合意として取りまとめていくかということが不可欠である⁷⁾。

教室実践において最も重要なのは、よりよい授業をめざすという視点と同時に、そこに参加する学習者一人一人の学習歴、学習観、言語観などを視野に入れながら、どのような教室をつくっていくかということであろう。「客観性」という名のもとに、現象的な数値だけを問題にし、そのことにとらわれすぎると、学習者一人一人と向き合うという「実践」のもっとも重要な視点を失ってしまう。近年話題になりつつあるナラティブという考え方は、学習者一人一人と向き合うことの重要性を指摘するものだろう⁸⁾。

たとえば、教室活動を行う中で、ある学習者が短期間に飛躍的な日本語能力の伸びを見せたとする。「客観性」の観点からすれば、「それは偶然そうなっただけのことで数値では処理できない。だから研究データにはならない」ということになるだろう。

しかし、この場合のデータとは、よりよい教室をめざすものであれば、さまざまなもの

が可能なはずである。具体的には、ある対象や事象を外部から観察するだけでなく、教室内外の活動をともにしながら、集団内部から観察することもあるし、一人の学習者から次々に調査対象を拡大していく方法もあれば、ある特徴のある人に面接調査を行ってから、さらに詳しいインタビュー調査をするような方法も考えられる⁹⁾。

このように、個々の学習者の例を丹念に拾っていく視点を持つなら、別の展開が生まれるだろう。「偶然そうだった」学習者およびその周辺の人々に丹念なインタビューをし、なぜその人の日本語能力が伸びたかを考え、そこで得られたヒントを次の教室に生かすなら、毎日のクラスの構想は新しい展開を見せることだろう。さらに、その場合には、「日本語能力」とは何かを考え、その「正確さ」や「誤用」等々の、自分にとっては自明だった前提をもう一度問い直すきっかけにもあるはずである。こうした活動それ自体が、すでに「実践研究」そのものなのである。

ここで重要なことは、調査や分析そのものではなく、その作業を通じて教師自身の描く教室がどのように変容するかという自己評価的内省なのである。だからこそ、調査の結果よりも、そうしたデータの観察・分析・解釈が教室実践者自身に何をもたらすかがきわめて重要なのである。

教室には一人一人の異なる学習者がいる。それは本来「学習者」などという安易な集団類型化では決して括れない全き個人である。しかも実際の教室がどのように展開していくかは、教師自身も予測がつかない。この教室参加者一人一人とインターアクションを繰り返しながら、それぞれの顔の見えるクラス活動をつくることこそ、教師に求められているだろう。そのためには、決してみなが同じ教室をめざせばいいというものではない。自分にしかできない、固有の教室をつくること、これが教師一人一人に課せられた宿題ではなからうか。実践研究とは、こうした無限の可能性を持つ世界であるということができる。

3. 「実践研究」の立場をつくる—設計・具体化・支援—

以上、教育関係に注目する立場から、日本語教育における「実践」と「研究」の関係について検討してきた。日本語教育におけるコミュニケーション能力育成が指摘されるようになって久しいが、改めてコミュニケーション能力とは何かと考えることは、教師・学習者の共同体としての教室環境でのやりとりとは何かと考えることと、表裏一体の関係にあることがわかる。

つまり、ことばを使って実際の場面で他者と情報のやり取りができるようになる学習から、ことばを使って他者と実際の間人間関係をつくる学習へ、という、いわば学習者の社会化とでもいうべき問題と教室そのものが直面することになるからである。そのためには、学習者と教師自身がそれぞれの立場で、自分の思考を明確につかみ、他者に伝える力、つまりコミュニケーション能力を体得しなければならないのである。

このことから、「実践」と「研究」を統合した「実践研究」とは、教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクション¹⁰⁾を積極的に受け入れ、より高次の自己表現をめざそうとする活動であると定義することができよう。「私はどのような教室をめざすのか」という問題意識に根ざした発見と解釈から固有の実践が生み出され、その実践が軸となってさらに新しい実践へと展開する教師自身の自己表現

こそ、「実践研究」の原動力といえるものだろう。

では、以上のような「実践研究」の立場から見た言語教師の仕事とは何だろうか。

教室空間は、学習者と実践者から成る。実践者は、教室活動とその運営に責任を持つので、どのような教室空間を作るかということに関して自覚的でなければならない。一方、学習者には言語習得という目的があるため、この点で教室活動の目的が自分の学習にとって有意義なものであるかどうかを吟味する権利があるだろう。だから、実践者はその教室がどのような活動を行うことを目的としているかを学習者に向けて具体的に説明する必要がある。そこでは、教室の設計その他の前提として、まず教室活動がどのような理念によって設計されているか、という課題が存在する¹¹⁾。そのためには、言語教育とは何か、文化教育とは何かということへの実践者の立場の明確化が不可欠であろう。

さらに、学習活動の主体はあくまでも学習者なのだから、教師はその活動、ここで言えば、学習者の表現活動の活性化のためにどのような支援ができるかということも実践者の仕事として重要だろう。

このように考えると、教室活動を重視する日本語教師の当面すべきこととは、次のようになる。

- ① 学習者の表現活動を活性化する教室をどのように設計できるか。
- ② 設計した教室活動空間をどのように具体化できるか。
- ③ 具体化された実際の教室空間での学習者の活動をどのように支援できるか。

こうした教室活動の設計、その空間での活動の具体化、そしてその学習活動の支援こそが、実践者の仕事の目標であるとするならば、そのための専門性は、どのようにして獲得できるのか。ここに自らの実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れて、より高次の自己表現をめざす「実践研究」の意味が存在する。

以上の「実践研究」をめざすには、当然のことながら、教師自身の日々の自己表現が課題だろう。つまり、既成の研究を実践に応用することを乗り越え¹²⁾、自らの問題意識に根ざした実践の中から固有の研究を生み出し、その研究を軸にさらに新しい実践へと展開すること、これ以外に方法はない。繰り返しになるが、この場合の「研究」とは、決して学会で発表したり、論文を書いたりすることだけを意味しない。むしろ学会発表や論文執筆にとらわれること自体、「実践研究」の理念からは遠ざかることになる。「実践研究」とは、絶えず自分の教室を振り返り、その意味を考えては新しい試みをめざし、その試みの過程で、常に自分のアイデアを他者とのインターアクションのふるいにかけて、よりよいものにしていくという実験的かつ試行的な自己表現行為である。そのための思考と表現の環境をいかに切り拓くか。日本語教育現場における「実践」＝「研究」という理念の実現こそが、教師自身の自己表現の実現であり、「実践研究」の意味とその専門性なのである。

おわりに

本稿では、日本語教育における実践研究の捉え方についての私見を述べた。

ここでの主張の核として、教育者としての理念と実践者としての設計の構築をあげた。つまり、自らがどのような教室をめざすのか、という教育者としての理念と、それのもと

づく実践者としての教室設計のあり方である。そして、本稿でも述べた教室活動への自己評価は、実践そのものへ向けられると同時に、その教育の理念と設計に向けられなければならないだろう。

私事にわたるが、1980年代初頭に日本語教育に関わりはじめたころ、「いい授業とはまず学習者のニーズを優先させたものだ」という意見に出会ったが、そのときの「いい授業」＝「学習者のニーズを優先させたもの」という図式が私にはどうしても納得がいかなかった。「なぜ学習者ニーズなのか」という問いに対しては、職業として日本語を教える以上、学習者の要望にこたえることが教師の仕事であるから、というような返答がすべてだったと記憶している。

この疑問と問いが、自分自身の教室活動を考えるための、ひとつの仮説になった。それは、「授業とは学習者ニーズに基づいたもの」という前提そのものを疑わなくていいのかという教室運営に向けての私自身の問題意識にもつながった。

それから早20年が過ぎようとしているが、自らの仮説のための回答として、教育者としての理念と実践者としての設計の構築をあげることになった。私はどのような教室をめざすのか⁽³⁾。この問いこそが筆者の実践研究にとってのもっとも大きな原動力となっている。大方のご教示・ご叱正を待ちたい。

注

- (1) 個別の「実践」を積み上げるだけでは「研究」にならないという理由から、個々の「実践」を踏まえつつ、そこで得られた知見を広く他者と共有することを目的としたものを「研究」と呼び、「実践」と区別して考えようとする立場もあるだろう。しかし、それでは「研究」の優位性を保持するばかりで、いつまでたっても「実践」と「研究」の統合はありえない。個々の現場にこそ、言語教育の普遍的な問題が潜んでいるのだから、その「実践」そのものを「研究」と位置づけ、「実践」＝「研究」と考えることが重要なのではないか。しかし、そうすると、「なぜ」という問題意識を持たず、決められたことを決められたように行うだけの現場は、「実践」とは呼べないことになる。
- (2) 日本語教育における「教育内容」「教育方法」「教育関係」の三つの立場についての詳細は、細川(2003b)を参照。
- (3) 細川(2004)では、教師と学習者の向き合うことを妨げているものとして、「情報主義」と「体験主義」の二つを挙げ、この解決のための思考と表現の往還の意味について述べた。
- (4) いわゆる「関連性理論」と呼ばれる文化理論との影響関係の中で、社会学ではエスノメソドロロジーが新しい展開を見せ、言語や意識の深層にある相互的な協働性、共振性を、人間のコミュニケーションの普遍的な力と考える立場が有力になっている。今田(1995)、西阪(1997)参照。
- (5) 矢野(2000)は、教育を人間形成と捉え、その形成過程の中で生じる、さまざまな葛藤や障害こそ、人間の成長にとって必要なものとする。従来の発達教育学では、知識情報の授与が最大関心事であるのに対し、この生成教育学では、他者との人間関係の中で、自己を変容させていくこととその自覚こそが重要であると述べる。
- (6) 質的研究は、いわゆるグラウンデッド・セオリーとの関係が深い。グラウンデッド・セオ

リーそれ自体は、質的研究そのものを指すものではなく、体系的に収集され、分析されたデータをもとに理論を構築していくという、一つの方法論である。

- (7) 教育活動の問題点の多くは、教育活動の目的や活動評価の視点の欠如にかかわりが深い。合意形成のためには、評価を含む教育活動全体の合意を教室内につくり、それを教室活動の目的とする必要がある。「総合」研究会編（2003）・細川（2004a）参照。
- (8) 近年の医療では、EBM（Evidence Based Medicine）、すなわち「科学的根拠に基づいた治療法」に対して、NBM（Narrative Based Medicine）という考え方が少しずつ広がってきている。つまり、患者の体質、生活史、生活環境などを視野に入れた、患者一人一人と向き合う医療ということである。科学的・客観的な根拠も重要だけれど、学習者一人一人と向き合うことはもっと大切なことだという立場である。さらに、この思想的な立場は、社会構成主義とも呼ばれ、前述のエスノメソドロジーとの深い関係が指摘されている。シーラ・マクナミー、ケネス・J・ガーゲン編（1997）、ヴィヴィアン・バー（1997）参照。
- (9) たとえば、川上郁雄は、「人と深くかかわるといふ意味の質的調査」を挙げ、「大量のデータからある程度の「傾向」を読み取ることができたとしても、それは学習者が日本語を使って目の前にいる人を理解していくときに役に立たないばかりか、ときには、そのようなイメージがその個人の理解を妨げる場合もあるからである。」と指摘している。『新版日本語教育学事典』「社会調査と日本語教育」の項（原稿段階の記述のため、内容は、川上氏からの直接の教示による）
- (10) 「他者とのインターアクション」と言う時の「他者」とは、すなわち「他者性」のことである。たとえば、教室における学習者にとっての他者は、教室参加者一人一人であるが、「実践研究」をめざす教師にとっての他者は、研究会での助言者であったり、実践報告へのレスポンスであったりする。それらは、重層的かつ流動的なものであり、さまざまな場面で想定することが可能である。
- (11) 教室の設計と支援に関する記述は、一部、細川（2003b）と重複する。「設計」という考え方は、すでにBill Copeほか（1999）Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures（Literacies）という書名にも現れているように、Multiliteraciesにおける「Design」という概念と共通するものである。
- (12) 従来、「研究」の成果を応用することが「実践」であると考えられてきた側面がある。しかし、多くの日本語教師が抱えている実践と研究の問題は、決してそうした「研究」成果の応用のみで解決されるものではない。むしろ、なぜ「研究」成果を応用するのかと批判的に問う姿勢こそ重要であろう。
- (13) 筆者は、本稿で述べた理念を実践の形で示している。細川（2002）・「総合」研究会編（2003）・細川+NPO法人スタッフ（2004）参照。

関連文献（執筆者50音順）

- (1) 石黒広昭（2003）「フィールドの学としての日本語教育実践研究」（『日本語教育』120号）
- (2) 今田高俊（1995）『自己組織性－社会理論の復活』創文社
- (3) 実践研究プロジェクトチーム（2001）『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会
- (4) 「総合」研究会編（2003）『「総合」の考え方と方法』早稲田大学日本語研究教育センター

- (5) 西阪仰 (1997) 『相互行為分析という視点』 金子書房
- (6) 細川英雄 (2002) 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店
- (7) 細川英雄 (2003a) 「日本語教育におけるステレオタイプと集団類型認識」(『早稲田大学大学院日本語教育研究科紀要』 2号)
- (8) 細川英雄 (2003b) 「「個の文化」再論- 言語文化教育の意味と課題」(『21世紀の日本事情』 5号, くろしお出版)
- (9) 細川英雄 (2004) 「ことばと文化の切り結ぶ地平—実践と研究を通して見えてくるもの」(『早稲田大学大学院日本語教育研究科紀要』 6号)
- (10) 細川英雄+NPO法人スタッフ (2004) 『考えるための日本語—問題を発見・解決する総合活動型日本語教育のすすめ』 明石書店
- (11) 矢野智司 (2000) 『自己変容という物語—生成・贈与・教育』 金子書房
- (12) シーラ・マクナミー, ケネス・J・ガーゲン編 (1997) 『ナラティブ・セラピー—社会構成主義の実践』 (野口裕二・野村直樹訳) 金剛出版
- (13) ヴィヴィアン・バー (1997) 『社会構成主義への招待—言語分析とは何か』 (田中一彦訳) 川島書店
- (14) Bill Cope・Mary Kalantzis・New London Group (1999) : Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures (Literacies) Routledge

(早稲田大学)