

「実践研究とは何か」という問いと「この私」という答え

The question “what is Jissen-Kenkyu?” and “I” as the answer

當銘美菜（早稲田大学大学院生）

TOME Mina (Waseda University)

要 旨

本稿では、「実践研究とは何か」という問いをめぐる課題について指摘した上で、筆者自身が、どのように「わかったつもり」の状態を脱却し、「実践研究とは何か」という問いに向き合っていたのかを示した。そして、「実践研究とは何か」という問いへの応答として生成される「この私」を開示することで、それぞれの答えへとつながる可能性を示唆した。

This paper first highlights the discussions on the question “what is Jissen-Kenkyu?” It presents how I outgrew the situation of “Wakatta-tsumori”, and managed to face the question “what is Jissen-Kenkyu?” Results suggest the disclosures of “I” have possibilities will lead to find the answer to the question “what is Jissen-Kenkyu?”

【キーワード】 実践研究, わかったつもり, 「ことば」の生成, 「この私」という答え

1. はじめに

近年、日本語教育においては、「実践研究とは何か」という問いをめぐる議論が多くなされている。その傾向は、学会誌や研究会の場は然ることながら、我々の日常生活においても、教育や医療の現場を始めとする多様な場面に確実に浸透してきているという実感がある。話題になるということは、「実践研究とは何か」という問いが、膾炙されつつあることを表しているのだが、この問いに実際に応答している人はどれくらいいるのだろうか。以下では、まず、細川(2005)と館岡(2010)の「実践研究とは何か」という問いに対するそれぞれの姿勢を示すことで、「実践研究とは何か」という問いをめぐる課題について述べる。

細川(2005)は、「「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。」(p.11)と定義し、「「実践」それ自体が「研究」である」(p.7)という立場をとっている。また、館岡(2010)は、「実践研究」を「教師がめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしていこうとする一連のプロセスであり、「教師自身の成長のプロセス」(p. ii)でもあるとする。

両者の定義に共通する姿勢として挙げられるのは、「実践研究」する者である「この私」に焦点が当てられていることである。「実践研究」を、「自己表現行為」や「教師自身の成長」だと考えるということは、「この私」の開示こそが、「実践研究」を「実践研究」足らしめる核だということがわかる。

細川と館岡は、主に、教師としての「この私」の開示の重要性を説いているが、両者の

いう「この私」とは、決して「実践研究」から独立可能な主体を想定しているわけではなく、具体的な文脈の中で、さまざまな他者とともにある「この私」を指している。両者の定義は一樣ではないが、「実践研究」には、他者とのやりとりにおける「この私」の開示が不可欠であること、また、「この私」が他者とともにあるということから、他者と相互に作用し合う可変的な「この私」と、館岡の「プロセス」という言葉に表れているように、可変的な主体同士のやりとりを通じて生成される動的な「実践研究」の姿が浮かび上がってくる。

換言すると、「実践研究とは何か」という問いへの応答には、「実践研究」の過程、つまり、「この私」の変容を記述することが求められると考えられるのだが、現状はどうだろうか。「自らの教育観を問い直すことなく、実践を振り返って記述するだけ」の「実践報告」(館岡 2010, p. ii)となっていないだろうか。「実践研究」という名目で発信されている多くが、「この私」不在の方法論に留まっていないだろうか。

2. 「わかったつもり」と「実践研究とは何か」という問い

「実践研究」をめぐる課題として、自らの教育観の問い直しが記述されないこと、「この私」が不在のまま、方法論だけが追究されていることを挙げた。実は、同様の指摘は、これまでもなされてきた。^①しかし、問題はさらに深刻化しているように思える。以下に、筆者が陥った「わかったつもり」(西林 2005)の状態を示し、深刻化する「実践研究」をめぐる課題について述べる。

筆者は、「実践研究」が注目され始め、人びとの間に、「実践研究」に対する何らかの共通認識が構築された時期に日本語教育に携わるようになった。そのため、当初から、「実践研究」は重要なものであり、「教育観」がキーワードであること、「計画、実践、振り返り、改善(PDCA)」の過程を記述することが求められていることなどを、疑いもせず自明化していった。日本語教育における「実践研究」をめぐる言説は他にも多数存在する。例えば、「実践」と「研究」は切り離されているため、両者を結びつける必要がある；「実践研究」するのは教師である；「実践」とは、教育現場における行為であり、「研究」とは、「実践」を振り返り、改善へとつなげる行為である、などである。

「実践研究とは何か」という問いに対する「答え」を得た筆者は、すぐに「わかったつもり」の状態に陥った。西林(2005, p.41)によると、「わかる」から「よりわかる」に至る過程における「読む」という行為の主たる障害は「わかったつもり」だという。つまり、「わかったつもり」とは、本人が「わかった」という状態に至ったがゆえに、それ以上読みの探索活動が行われず、読み手の解釈が更新されない状態を指すものである。

「実践研究」をめぐる言説を次々に自明化していき、「わかったつもり」になっていた筆者にとって、「実践研究とは何か」という問いは、既に解決されたものであり、向き合う対象ではなかった。この状態の問題は、「実践研究とは何か」という問いに対する「他の誰かが出した答え」をあたかも「この私」のもののように振る舞い、問いを回避する点である。また、本人でさえも気づかないほど緩やかに、いつの間にか、この状態に安住してしまうため、脱却することが非常に難しい。さらに厄介なのは、「この私」のものとして提示する「答え」を正当化し、他者に押し付け、「答え」とズレのあるものへの排除が平気で行われることである。

このことから分かるように、「実践研究とは何か」という問いに答えることは、実は容易なことではない。また、矛盾するようだが、「実践研究とは何か」という問いに対する「他の誰かが出した答え」は、「実践研究」の過程で生成されたものであるが、「この私」のものとして振る舞われる時、その「答え」は、途端に不変性と静態性を帯び始める。そして、「実践研究」の過程や「この私」の変容はおろか、「この私」の不在により、「実践研究」ではない別物へと変わってしまうのである。

では、「わかったつもり」の状態から脱却し、「実践研究とは何か」という問いに向き合うためにはどうしたらいいのだろうか。以下では、筆者が携わった教育実践を例に、「実践研究」の過程で生成される「この私」の開示が、「実践研究とは何か」という問いへの応答となっていたことを示す。

3. 教育実践の概要

3-1. 調査協力者

本稿の調査協力者は、留学機構から奨学金を得、2010年9月に香港から来日したナオである。広東語を母語とし、中国語と英語にも通じている。日本語学習は、留学機構から派遣先が通知された後の2010年6月から開始したため、来日当初は、簡単な挨拶ができる程度の学習状況であった。

3-2. 取り出し支援

ナオの在籍していた高校には、毎年、数名の高校留学生在が来日する。留学生には基本的に、在籍学級のクラスメイトが国語や社会の授業を受けている時間帯に、1日2時間、週に5日の日本語を学ぶ時間が割り当てられている。学習内容については、特に決まったカリキュラムはなく、チューターと呼ばれる3名の教師が話し合いながら決定している。

3-3. 実践の内容

本実践では、当初、教科書を用いた文法項目の教授を行っていたが、その後、学習者自身が私はどのように世界を認識しているかを浮き彫りにし、認識の核となっている価値観を問い直すことで、自らの課題を明確にしていくことを目指した。2010年9月から翌年2月までに計23回行われた具体的な実践内容は、「日本語で手紙を書く」、「わたしの家マップ&ことばマップをかく」、「わたしと日本語について書く」、「日記を振り返る」、「文化について考える」活動などである。

4. 研究方法

4-1. データの収集方法と種類

本稿では、参与観察とインタビューによりデータを収集した。分析データは、授業報告書（以下CR）、フィールドノーツ、授業録音データ、調査協力者の書いた日記や作文などの成果物、インタビュー・データ、インタビュー・メモの6種類である。

4-2. データの分析方法

取り出し支援において、「ことば」がどのように生成されていたのかを明らかにするこ

とを目的に、まず、鯨岡（2005）のエピソード記述の提示の仕方を援用し、10のエピソードを、A.背景の提示、B.エピソード本体の提示、C.メタ観察の提示という順に記述した。次に、各エピソードの内容をまとめる〈焦点的コード〉をつけ、さらに、〈焦点的コード〉同士のかかわりを考慮しながら、抽象度をあげた【カテゴリーコード】を導いた。

5. 結果と考察

本稿では第一に、取り出し支援の場において、「ことば」がどのように生成されていたのかを明らかにするためにデータの分析考察が行われた後、更に新たな問いとして生成された「実践研究とは何か」という問いに向き合うべく、再度データの分析考察を行った。以下では、主に後者に焦点をあてた記述を行う。エピソード内の下線は、〈焦点的コード〉に対する重要な概念が導かれた根拠となる記述である。文中のTは筆者を指す。なお、背景及びエピソードは一部省略されている。

5-1. 〈学習者のコメントによって生まれた自らの支援のあり方に対する疑問〉

〔背景1〕

9月24日、Tは、第1回目の取り出し支援を担当した。前任担当者より引き継ぎをした際、「何をやるかは、特に決められていないので、毎回自分で考えて用意して下さい。」と言われたが、実際に何をやるかを決めかねていた。初回の数時間のやりとりだけで、今後の授業を方向づけることが困難であったため、ニーズ調査の際に出た「会話練習よりも文型練習をして、一刻も早く日本語能力試験を受験したい。」（2010/10/4CR）というナオの発言に注目し、10月15日は教科書を用い文法に焦点をあてた支援に変更した。

〔エピソード1〕

〔状況〕 「試してみてください」とテキストにある練習問題を提示されたナオが、ノートを広げ、黙々とタスクに取り組んでいる。

問題を解き終えたナオは、「文法をもっと勉強したい。」「日本語能力試験のテキストも買いたい。」と話した。「そうかそうか、今日のような練習問題を解くことが好きなんだな」と思い、今後もこのようなやり方で授業をしたらいいのだと理解した。すると、ナオから、思いがけず、(i) 「もう私は70%の日本語わかる、次は、韓国語を勉強したい。」と言われ、何か腑に落ちない気持ちが生まれてきた。ナオにとって、どのようなサポートをしていく方がいいのか、彼にとって日本語を学ぶとはどういうことなのか、もう一度考える必要があると感じた。

(2010/10/15 フィールドノーツ)

〔メタ観察1〕

Tが指示せずとも、ノートを取り出し、黙々と問題を解くナオの様子や、「文法をもっと勉強したい。」「日本語能力試験のテキストも買いたい。」といった発言から、Tは当初、テキストを用い、文法問題を解き、解説するという授業形態がナオには合っているのだと解釈している。

しかし、「もう私は70%の日本語わかる、次は、韓国語を勉強したい。」とのコメントを聞き、Tは腑に落ちない何かを感じる。そして、ナオは、学習を知識の蓄積だと捉えているのではないかと疑問を抱く。同時に、知識を一方向的に伝達するという教育を批判していた

つもりだったが、Tの行っていたことは、実際には、これを踏襲する結果となっていたのではないかと考え、これまでの支援について振り返る必要性を感じている（下線i）。

5-2. <学習者の書いた文章を読んで生まれた新たな「学習者」との出会い>

[背景2]

10月15日の支援後、Tは自身の支援内容について振り返りを行ったものの、考えれば考えるほど、もやもやは募るばかりであった。「学習者のニーズに応えるということが教師の役割だとすれば、このままの状態が続ければいいのだと思うのですが、日本語を使って深く考えたり、誰かと話をするというタスクを取り入れていきたいと試行錯誤しています。」「自分の考えをもっともっと日本語で話すことができ、日本語を学んでいる自分を見つめなおしてもらうことが目標です。」(2010/10/18CR)の記述からは、現状をどうにか打破したいと思う気持ちが現れている。

そんな中、ナオが教科書の内容を「こなす」ことを目標化している様子がみられたことが気になっていた。そこで、教科書を一旦離れてみることにした。教科書は、学習内容が整理され、可視化されているという点で、学習者と教師両者にとって、使い易いものであったが、教科書の流れに沿って問題を解き、説明を加えるという支援は、学習者の学びの可能性を制限してしまう恐れがあった。そのため、「学ぶ内容」を事前に用意しない「書く」活動を行うことで、これまでの支援とは異なる何らかの変化があるのではないかと期待した。

[エピソード2]

[状況] 前回話し合った通り、<日本語で手紙を書く>活動を行った。「母語でも手紙をあまり書いたことがない」というナオから、「何を書けばいいの?」「何を書くの?」と質問がある。

「誰に手紙を書きたいですか」と聞くと、ナオは「わからない」と言う。しばらく待ったが、誰に書くかを決めかねていたため、「高校のクラスメイトとか、ホストファミリーとか、どうかな?」と聞いたが、今度は「書かない」と言う。なかなか誰に書くかを定めることができない。ホワイトボードに「お母さんへ」と、Tが母への手紙を書き始めると、「友達に書く、あっ、おばあちゃんにも」とようやく手紙を書く相手を選んだ。

ナオは、考えるしぐさを見せては、書く、辞書を引いては書くという作業を何度も繰り返す。時々、黒板にあるTが書いた母への手紙文を見、自分の書いた文章と比べている。そと後ろに回って文章をのぞいてみた。ナオの手紙には、「日本はとても安全で住みやすい町です、心配しなくていいです。香港に帰ったらおばあちゃんの中華料理を食べたい。」と書かれていた。(ii) それを読んで、ナオが今どのように感じているのかを知ることができた。その手紙にはナオの正直な気持ちが込められていると感じた。 (2010/10/25 フィールドノート)

[メタ観察2]

開始当初のナオは、「何を書けばいいの?」「何を書くの?」と自分で考えるというよりは、Tの指示を請うていた。筆者は、手紙を書くという行為は、「書きたい」という何らかの動機に裏打ちされているものであり、手紙を送る相手は、書きたいという思いとともに浮かび上がるものだと考えた。そのため、誰に手紙を書くかと質問したが、「わからない」という返事だった。

日本語で手紙を書くため、Tは、手紙を書く相手として、現在のナオの生活環境にいる人を挙げていった。来日して間もないナオの生活環境は限られているため、「ホストファミリーか高校の友達に手紙を書けばいいかな」と安易に相手を想定していたが、驚いたことに、その人たちには「書かない」と言う。そして、最終的に、ナオが選択したのは、香港にいる友達と祖母だった。Tは、日本語で手紙を書くのだから、手紙を書く相手を、日本語が読める人と考えていたが、ナオはそうではなく、言語にかかわらず、手紙を書きたいと思う相手を選択していた。

Tは、これまでの支援を通じて、家庭環境や興味・関心などから、ナオのことをある程度理解しているつもりだった。しかし、それは固定化された「日本語学習者としてのナオ」であり、今この場をとともにしているナオに目を向けてこなかったのかもしれない。ナオの書いた文章を読んだとき、Tは、新たなナオを知った気がした。(下線 ii)

5-3. 〈問い直しから生まれた学習者の生活を通底する学習への認識〉

〔背景3〕

取り出し支援での書く活動や地域日本語教室への参加を通じて、ナオは次第に、自らが置かれている現状を把握し、自身が抱える課題を意識するようになってきた。ただ、課題意識は生成されたものの、そこから課題の輪郭を明らかにしていくための方向性を定めることができずに、ひとり立ち往生しているようだった。

「日本にいる間にやりたいこと」について考える授業で、ナオはアイデアをノートに書いてきた。具体的には、「日本語能力試験に合格する」「大阪に旅行に行きたい」「紅葉を見に行く」「韓国語の勉強をする」「土曜日は地域日本語教室に参加する」を挙げていた。しかし、「どうしてそういうことをしたいのかという理由が欠けていた」(2010/11/26CR)。どうしてそれらを「日本でやりたいこと」として取り上げたのかについて、意識的になってもらいたかったため、理由を含めてもう一度考えるように問いかけたが、翌週のクラスで書いた文章にも理由は記述されていなかった。

〔エピソード3〕

〔状況〕課題意識が生まれしてきたナオだったが、それに自ら理由づけることが困難であることが、前回までの授業で明らかになっていたため、これまでのやりとりを二人でまとめる。

ナオは、急に「なぜかわからない」とつぶやいた。まっすぐと前を向いて、ゆっくりと「なぜかわからない」というナオの口調から、ナオはまだまだ考えるつもりだということが感じられた。しかし、(iii)課題が明確化されないのはどうしてだろうか。なぜなぜと揺さぶるだけではだめなのかもしれない。そこで、「なぜ日本語を勉強するのか」「帰国するまでの期間、日本で何をしたいか、それはなぜか」といった問いを(iv)「書く」という形で継続的に考えてみてはどうかと「日記」をつけることを提案した。

(2010/12/3 フィールドノート)

〔メタ観察3〕

これまでの授業で、筆者は「なぜ」を問うよう心掛けてきた。しかし、いくら働きかけても、ナオは同じことばを繰り返すばかりで、課題は明確化されていかなかった。(iii)は、これまで頻繁に「なぜ」と問うていたのにもかかわらず、「なぜ」を問うのはなぜかについては、これまで疑問視していなかったことに気がついたことを表している。「なぜ」を問う

のはなぜかについて考えることによって、Tは、教室でのやりとりだけではなく、常に自らを振り返り、考え続ける媒体として、「日記」をつけてはどうかと提案する（下線iv）。

Tは、教師ができることとできないことがあるということ、また、ナオの学びの場は決して取り出し支援の場に限定されるものではなく、ナオの生活全てに通底するものであるということ認識し始めた。

以上から、教師である筆者は、取り出し支援の中で、精神間②のみならず、「ことば」から表象される①【精神内における媒介としての「他者」】と出会うことで、これまで自明の如く捉えていた自らの認識を問い直す体験をしていた。「他者」との出会いは、これまでの支援のあり方や学習者の捉え方に対する②【認識のズレと「自己」の発生】を引き起こし、自らの立つ教育観や学習者観といった③【「観」の揺らぎ】に向き合うことで、「ことば」が生成され、新たなやりとりへとつながっていた。

6. 「実践研究とは何か」という問いへの「この私」という答え

本稿を執筆する過程で、筆者はいくつかの違和感を体験した。実際には、これまで何度か同じデータを用いた分析を行っているため、薄々気がついていた部分に、目を向けざるを得ない状況に追い込まれたといえるかもしれない。ただ、目を向けざるを得ない状況に追い込んだのは、筆者自身であり、「実践研究とは何か」という問いを、自らの問題として捉え、この穏やかではない逼迫した問いにどのように向き合えばいいか葛藤し始めたといえる。

6-1. 「ことば」の生成と認識の変容

5の結果と考察を受け、改めてこれまでの教育実践を振り返った時、当初考えていた「実践研究」の定義との大きなズレを感じるようになった。同時に、これまで「実践研究」とは何かという問いに向き合ってこなかったことに気がつき愕然とした。実は、本実践は当初、「実践研究とは何か」という問いを意識してデザインされたものではなかった。また、「実践研究とは何か」という問いを考慮しつつ、デザインを再考していく過程においても、参照する枠組み自体が問い直されることはなく、固定化された「他の誰かが出した答え」が揺らぐことはなかった。しかし、自らの問いを軸に、教育実践の過程を分析考察する中で、新たな「実践研究」観と出会い、これまで意識化されていなかった、自身の「実践研究」観が浮き上がり、両者の間のズレを認識することとなったのである。

筆者は当初、「教師が自己の教育観に基づき教育実践をデザインし、振り返りを行うことで教育観を鍛え、次への実践につなげるという行為」を「実践研究」と考え、この定義に沿った実践を目指していたように思う。それは、実践のデザインや振り返り、次への実践につなげるという行為をある一定の時空間に分割し、固定化していたため、直線的で静態的な「実践研究」観だったといえる。

しかし、「ことば」が、精神間において対面する者から発されるものなのか、精神内において自ら発したものなのかではなく、生成された「ことば」を主体がどのように認識し、やりとりを継続させているかという点に注目すると、対面する相手との精神間におけるやりとりにおいても、「ことば」から表象される「他者」を認識し、「自己」とのやりとりを

繰り返しているものであり、「ことば」の生成という行為は、精神間と精神内におけるやりとりが密接に絡み合いながら継続されると考えることができる。

換言すると、「他者の発話を知覚するのは、言葉をもたぬ存在ではなく、内言に満ちた人間であり、「この内言のコンテキストのなかで、他者の発話の知覚、その了解と評価、つまり話し手の能動的定位はおこなわれる。」(バフチン 1989) のである。ここから、「ことば」の生成とは、他者の発話に対する主体の評価であり、主体自身の認識の開示だと考えることができ、「ことば」の生成と「この私」の認識変容の密接な関係性が認められる。

5.で示した通り、揺るぎない「答え」をもった筆者を混迷へと至らせたのは、取り出し支援における学習者とのやりとりから生成された「ことば」とは何か、「ことば」の生成が意味するものとは何かという問いだった。この問いに向き合う過程で、筆者が自明化していた「実践研究」をめぐる言説は、次第に崩れ、再構築されることとなったのである。つまり、自らの問いを追究する過程で、どのような①【精神内における媒介としての「他者」】や、②【認識のズレと「自己」の発生】、③【「観」の揺らぎ】を、どのように体験したのかを示すことが、「この私」の変容の過程であり、「実践研究」そのものだったといえるのではないだろうか。

6-2. 「ことば」の生成と「実践研究」

6-1.で見たように、精神間と精神内におけるやりとりが相互に影響し合いながら「ことば」が生成されると考えると、取り出し支援という場における学習者と教師のやりとりは、精神間におけるやりとりだけではなく、精神内でのやりとりを互いに活性化させながら、「ことば」を生成する行為だと捉えることができる。

5.に挙げた「ことば」が生成される過程は、教師と学習者が、精神間や精神内におけるやりとりを通じて、自らの教育観や学習観といった自らの認識を行為として提示しながら、その都度変化させ、継続して思考する行為である。それはまた、自らが自明化している「実践研究」をめぐる言説といった認識を他者に開示しながら、「実践研究とは何か」という問いに向かう「実践研究」そのものだといえるのではないだろうか。つまり、「ことば」の生成を「実践研究」だと捉える視点である。

例えば、「実践研究」の過程で、「ひとが、自らの価値観に基づき、何かを行為として表す場合、それは一人であったとしても、「他者」とのやりとりの上に成り立っている」という認識が生まれたとする。そうすると、「実践研究」をめぐる言説の一つである、「実践研究」をするのは教師であるという、教師側の視点から捉えられる「実践研究」のあり方に疑問が生まれる。そして、教師の教育観に基づいてデザインされた実践と、学習者の学習観に基づいてデザインされた実践という、双方の認識が提示され合うことにより浮かび上がる「実践研究」の可能性が示唆されることとなる。このような認識論に立つと、「実践研究」とは、「ことば」を生成する全てのひとに関わる行為であり、教師や学習者といった役割を超えた概念だと捉え直す必要がある、といったように、「実践研究」を異なった視点から捉え、新たな議論が展開されうるのだと考える。

6-3. 答えとしての「この私」を形づくるもの

先に、「実践研究とは何か」という問いに答えることは、容易なことではないと述べた。

その理由として、一つに「わかったつもり」の状態からの脱却の困難さを挙げたが、さらに、答えとして開示される「この私」の独自性を挙げるができる考える。

「この私」は、「実践研究とは何か」という問いに対する「答え」として、他者に開示されるわけだが、例えば、定義という形式で示された言葉の理解が、答えとしての「この私」の理解と連結しているわけではない。なぜなら、「この私」を理解するということは、「この私」が生成された過程を辿り、その過程にかかわる様々な他者や、その他者とのやりとりといった背景を理解することを意味するからである。つまり、「実践研究とは何か」という問いに対する答えとしての「この私」とは、問いに向き合い、葛藤しながらも、問いを追究してきた「この私」の思考の軌跡であり、他の誰かが容易に振る舞うことなどできない唯一無二の歴史なのである。

では、「実践研究とは何か」という問いに答えを導くためにはどうすればいいだろうか。そのヒントとなるのが、細川(2012)の指摘である。細川は、「私がどのような教育実践をめざすのか」という問いは、決して自分の実践はこのようなものだという現象を提示することを目的としているわけではなく、「むしろ、個人の持つ日本語教育観、つまり、言語教育に対する個人の立場の意識化を問題にしている」と述べ、「この私」は「どのような言語活動主体となりうるか」という問いに向き合う重要性を指摘する。そして、「私はどのような言語活動主体となりうるか」という問いを検証する道筋として、「私たち一人ひとは、どのような「言語教育的行為」によって、どのような個人になるのだろうか。」を考えることを挙げているが、この問いは、これまで本稿で述べてきた「実践研究」の過程における「この私」の変容を開示することと同様の指摘だと捉えることができるだろう。

ただ、「実践研究とは何か」や「私はどのような実践を目指すのか」という問いや、それらに向かう媒介となる問いや方法は一つではないという点に注意する必要がある。なぜなら、「ことば」の生成に携わる人は全てそれぞれの立場から「実践研究」にアプローチすることができるからである。また、細川も指摘するように、人にはそれぞれ固有の〈テーマ〉があるため、問いへのアプローチの仕方は異なっていて当たり前だと考えるからである。自らの〈テーマ〉に向き合うことで、設定された問い自体への問い直しが起こる可能性も充分にあるだろう。

7. 今後の課題

まず、「実践研究とは何か」という問いに応答する「この私」に関する課題である。「ことば」の生成を「実践研究」そのものであると考えると、「実践研究」とは一体誰のものか、という新たな課題が浮かび上がってくる。「ことば」がやりとりの中で生成されると考えると、「実践研究」もまたある特定の個人に属するものではなく、やりとりをつくる相手との関係性の中で生まれるものだと捉えることができるのではないだろうか。今後は、学習者が中心となってデザインされた日本語クラブにおける他者とのやりとりを記述し、「実践研究」と「ことば」の生成の関係について更なる考察を進めていく予定である。

次に、「実践研究とは何か」という問いに応答するとは、「この私」を開示することであるという立場に関する課題である。今回、筆者は初めて、「実践研究とは何か」という問いに対する答えとしての「この私」を開示した。その際、「この私」の生成過程に寄り添い、ともに考えてくれた人たちが多くいた一方、結果として切り取った「この私」だけ（「実践

研究とは何か」という問いに対する定義)に注目し、同意できないと決めつけ、訂正してはどうかと提案する人もいた。定義がどうだという問題も大切だが、どのような過程を経て、この定義が生成されたのかを議論することの重要性を、どのように示していけるのかは今後の課題としたい。

最後に、「実践研究とは何か」という問いに対して、「この私」を開示することで気づいたことを二点挙げたい。一点目は、「実践」と「研究」は一体化しており、そもそも分離などしていないということである。本稿へのコメント^③の大部分を占めていたのが、「学習者も「研究」するのか」、「今回の研究内容に「実践研究」という言葉を使う必要があるのか」というものだったが、このように議論する過程で、コメントをしてくれた人たちもまた、自らの拠りどころとする教育観や実践研究観を提示しながら、それぞれの「実践研究」を生成していたのではないかと考えるからである。二点目は、本稿は、「この私」の開示が、新たな「ことば」の生成へとつながった結果、生まれたものだということである。開示した時空間を超えて思考するきっかけとなった皆さんに感謝すると同時に、次の議論を期待したい。

注

- (1)『日本語教育』126号(2005)では、「日本語教育の実践報告—現場の知見を共有する」が、『早稲田日本語教育学』第7号(2010)では、「「実践研究」は何をめざすのか」という特集が組まれた。
- (2)ヴィゴツキー(2001)『思考と言語』では、精神間を他人へのことばである外言を用いた社会的集団的活動形式、精神内を自分へのことばである内言を用いた個人的機能として区別する。
- (3)実践研究フォーラム当日に頂いた参加者からのコメントを指す。

参考文献

- (1) 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門：実践と質的研究のために』東京大学出版社
- (2) 舘岡洋子(2010)「諸言「実践研究」は何をめざすのか」『早稲田日本語教育学』第7号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、pp. i-v
- (3) 西林克彦(2005)『わかったつもり 読解力がつかない本当の原因』光文社
- (4) バフチン・ミハイル著、桑野隆訳(1989)『マルクス主義と言語哲学 改訳版』未来社
- (5) 細川英雄(2005)「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」『日本語教育』126、日本語教育学会、pp.4-14
- (6) 細川英雄(2012)「私はどのような教育実践をめざすのか」という問い—ことば・市民・アイデンティティ」『国際研究集会 私はどのような教育実践をめざすのか—言語教育とアイデンティティ プロシーディング』、pp.13-20