

日本語教室を対象とした実践研究とは何か 「内省」から見えてきたもの

What is a 'Practical Study' for the JFL Classroom?: The question comes from a teacher's own reflection

山本 冴里 (シャルル・ド・ゴールリール第三大学)

Yamamoto Saeri (Université Chales de Gaulles-Lille3)

要 旨

本稿は、まず、筆者が自分の教室実践について「なぜ私はこれをするのか」という問いを立てて、内省した結果を記したものである。後半では、その内省の結果として浮かび上がってきた問い「日本語教室を対象とした実践研究とは何なのか」について、現時点での私見を記した。教室で起こる出来事には、その背後に様々な可能性が絡み合っている。実践研究とは、様々な要素が絡み合った状態の観察から出発して一つの教室を様々なレベルの文脈の中で捉えることであり、捉えようとする網の目の大きさをいろいろと変えて、深く知ろうと努力することである。

This paper explores the elements, techniques and purposes of the author's past classes and why these have had an effect on her classroom structure. The author asked herself again and again, 'Why am I doing this in the classroom?' Although the purpose of this reflection was to find something which influences the classroom structure, it also led the author to this question. 'What is a practical study for the JFL classroom?'

There are complex and entangled elements behind every small thing that happens in the classroom. Practical study starts, for the author, from the observation of this complex and entangled situation. It is a challenge to understand, using different types of scales and means, 'why this is happening in the classroom', in the various levels of contexts.

【キーワード】内省、日誌、実践研究、ヴィゴツキー、社会的・歴史的な接点

0. はじめに

本稿は大きく二つの部分に分かれる。まず第一章で、自分の教室実践について「なぜ私はこれをするのか」という問いを立てて内省した記録を記す。次に第二章で、内省の結果として浮かび上がってきた疑問と、第一章の内容を発表した第4回実践研究フォーラムでの課題（「あなたはなぜ『その実践』を選んだのですか」「その実践のためにどのような具体的な改善をしていますか」「その改善は“研究”とどのような関係がありますか」という三つの問い）とを振り返り、日本語教室を対象とした実践研究とは何かという問いへの答を探る。

1. 「なぜ私はこれをするのか」という問い

1.1 問いの目的

学習者はそれぞれの動機や目的、物の見方やふるまいの習慣を教室に持ち込んでいる。当人が意識している部分もあり、無意識の部分もある。その点では教師についてもまた、同じことが言える。

教師にあっても学習者にあっても、授業に対する解釈や参加のふるまいは、それぞれの過去を反映しつつ行われる。それは「私たちがいかに自覚的に明確な目的をもって何ごとかを行い、それが創造的な行為であり、新しい世界を開くものであったとしても、そもそもの社会的な構成と慣習の圏域から出発せざるをえない(田辺 2003)」からである。したがって教室という、複数の人間たちの社会的な接点は、同時にそれぞれの生きてきた時間を反映する歴史的な接点にもなる。

第一章は、内省的な実践研究として、授業を担当した教師（＝筆者）の歴史が教室という社会的な接点をどのように規定していたかということを探る。普段はあまり意識せずに行っている教室活動を振り返って内省し、自分はなぜこの方法をとっているのかという問題を掘り下げていくことによって、今の自分が拠って立つ基盤を見出すこと。これが、本章の目的である。

1.2 教室活動

分析対象とした教室では、筆者は学習者に幾度も作文を書くことを課し、その作文を主素材として、一学期間にわたる教室活動を行った。機関と教室活動の概要は次の通りである。

1.2.1 機関と学習者

実践機関は、フランス・ブルターニュ地方の私立ビジネス・スクール Institut de Management Europe-Asie である。⁽¹⁾ 当校の入学資格は「中等教育修了資格 Baccalauréat の取得後 2 年以上高等教育機関で学んだこと (BAC+2)」であり、従って日本の教育制度に呼応させた場合には、大学の 3・4 年次相当ということになる。授業に参加した学習者は、全員が仏語を母語とする新入生（男性 4 名）だった。授業開始時点での日本語の学習経験はわずかなものであったが、皆、ほぼ一通りの平仮名を読み書きすることと、簡単な名詞文を作ることにはできた。

1.2.2 学期を通じた教室活動の目的と概要

期間は 2006 年 9 月下旬から 12 月中旬の 12 週間で、週に 5 日（平日朝 8:30-10:00）、総時間数は 84 時間（90 分×56 回）のコースだった。月曜日から水曜日は「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動（山本 2007）を行った。毎週木曜日と金曜日は、活動の中で出てきた文法項目のアクティビティ・エクササイズを主とし、漢字も活動の中で学習者が使用したものを核として日本語能力試験 4 級出題範囲を目安に充実をはかった。学校全体の方針によって毎日 15 分ほど聴解に集中した練習も行ったが、その項目は活動の中で出てきた文法事項と重なるように選択・配置した。このようにして、すべての内容を「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動と連動させた。同活動は、テーマの発見 考えていることや気持ちを書く 価値観を書き、比較しあい、話しあうという 3 段階から成る。この 3 段階によって、学習者それぞれの固有性を題材に、深い相互的状况を誘発することが可能になると考えたからである。

1.3 なぜ「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動か

1.3.1 活動に至る過程の振り返り

同活動は、山本（2007）で論文にまとめた。なぜこの活動か、という問題について、同論文では図 1 のように説明している。

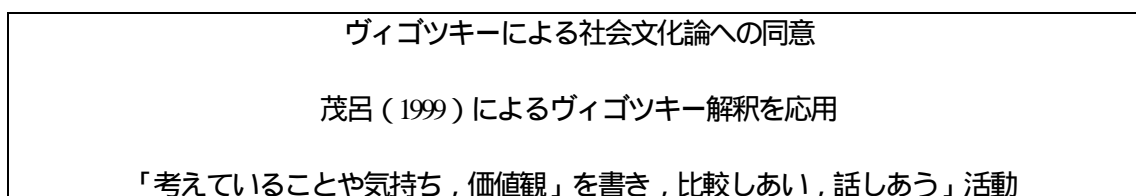


図 1 なぜこの活動か（山本（2007）での説明）

しかしながら、なぜこの活動だったのか、という問いに対して、論理性よりも筆者の中での時間的順序を重視して内省しつつ、当時の論文草稿やメモを見返すと「『考えていることや気持ち、価値観』を書き、比較しあい、話しあう活動」の前段階には、別の活動（「問いを立て、答を見つけるレポート」を書く）と失敗意識、振り返りおよび茂呂（1999）の文献があることがわかった。（図2）

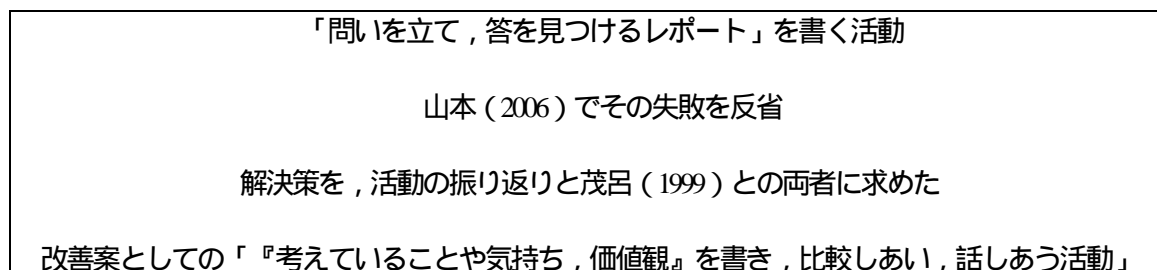


図2 なぜこの活動か（時間的順序） 1

さらに、なぜ「問いを立て、答を見つけるレポート」を書く活動だったのか、という問いを立て、当時の論文草稿やメモ書きを読み返しつつ内省したところ、同活動は、修士論文を書く間に見つけた「私の目指す日本語教育」を実現しようとしたものであり、その「私の目指す日本語教育」という理念の面では、特に大学院での経験と細川（2002）、佐藤（1999）、稲賀（2000）に大きな影響を受けていることがわかった。（図3）

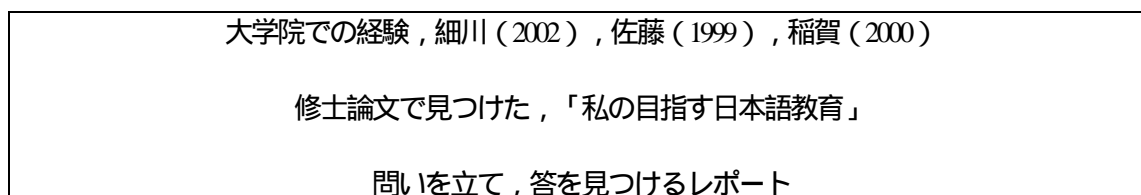


図3 なぜこの活動か（時間的順序） 2

次に、なぜ細川（2002）、佐藤（1999）、稲賀（2000）に影響を受けたのか、なぜ心を惹かれたのかということに焦点をあてて、当時のメモ書きや日記を読み返したところ、少なくともその理由の一つに、日本語教育とは関わりの無いところに読んだ茂呂（1988）があることがわかった。（²）

茂呂（1988, 1999）や佐藤（1999）、細川（2002）は、それぞれ異なるフィールドの研究者・実践者であるが、その理論的基盤の一つをヴィゴツキーに求めているという点では共通する。

以上より、次の二点が言える。それはまず、「筆者はヴィゴツキーに、複数のフィルターを通して、間接的に、しかし大きな影響を受けている」ということであり、さらには、「何らかの課題にぶつかるたびに、内省という手段と、ヴィゴツキーに関連した文献にあたるという手段を併用している」ということである。

以上が、学期を通した全体的な活動構成（何を目的に、どのような方法で何をするのか、どう評価するのか）に対する内省からわかったことである。

1.3.2. 活動自体の振り返り

次に、1つの授業時間内でのやりとり及び評価を対象に、「なぜ私はこれをしたのか」という問いを立てて、振り返った。その際、授業に関する記録のうちで、特に授業後の日誌と授業録音を資料とした。日誌は、毎回の授業が終わるたびに、筆者が考えたことや感じたこと・反省点・学習者との休み時間の会話など、強く印象に残った事柄について記したものである。短い時間で数行、多い時にはA4サイズで2ページにわたる。一人で担当したクラスであり、「引き継ぐ」相手もいなかったため、いわゆる「引き継ぎノート」とは異なる。日誌を付け始めた動機は覚えておらず、記録にも残っていないが、もしかしたら、「たった一人でクラスを担当した」という事実が、大きな意味を持っていたのかもしれない。毎日同じクラスへ行き、毎日同じ学習者4名と顔をあわせた。また、授業内容は「学習者それぞれの固有性を題材に」したものであったので、学習者との繋がりは必然的に密度の濃いものになった。今、教室で何が起きているのかということについて、問題や気持ちを整理する場所が必要だったが、それを周りの人に求めることはできなかった。そのために日誌を続けたのだとすれば、日誌をつけるという作業は、自分自身と対話するという意味を持っていたということになる。

振り返りにあたっては、まずは日誌中にある評価的な物言いと感情的な振れ幅が大きい部分に注目した。この部分に注目することで、自分がどのような授業を望ましいもの/望ましくないものだと考えているのかということ、つまり授業に関する自分自身の価値観が明らかにできると考えたからである。その後、その評価的な物言いや感情的な振れを引き起こすことになった部分の授業録音を確認した。次に引用する授業日誌は、その一例である。

S Lさんのテキストでは、毎回、本当に良い話ができる。それぞれが持てる力を出しあって文を作っていける。 (11月14日の日誌より。傍点引用時点)

筆者は、「それぞれが持てる力を出しあって文を作っていける」ことを、「良い話」として捉えていた。授業録音記録によると、この回では、学習者の「バスケットボールじゅうにめんまでをします」という文が、参加度の高いやりとりを経て、「12歳のときバスケットボールをはじめました」という文に変わっている。このような変化には、下表1のような様々な要素が必要である。表1からわかるように、後者の「12歳のときバスケットボールをはじめました」という文は、学習者4人全員から何らかの情報提供を受けて構成されている。誰の協力(提案・発見)が欠けても出来上がらなかった形である。そして一連のやりとりにおける筆者(山本)の役割は、正しい日本語の言い回しを教えることではなく、媒介語を交えつつ S Lさんの言いたいことを確認した上で、他の学習者から必要な文法知識に関する情報を引き出したり、繋ぎ合わせたりすることだった。

表1 12歳のときバスケットボールをはじめました

文の要素	提案・発見した学習者
じゅうに=12	S J
さい(歳)	S D
の	S L
とき	S D
はじめました	S G

では、なぜ筆者はSLさんのテキストに関するやりとりを「良い」と評価したのか。日誌の余白には、この記述から矢印を引いて、「collaborative dialogue?」とのメモがあった(付属資料)。前述のように、筆者の授業活動はヴィゴツキーの影響を受けたものであり、日記によると、この時期、筆者は、ヴィゴツキーの社会文化理論を第二言語習得の分野に応用した文献を読み込みようとしていた。その過程で知ったSwain(たとえば2000)のcollaborative dialogueは、筆者が良いと思った現象を理論的に説明できる概念であった。⁽³⁾あるいはこの概念を知ったからこそ、筆者は「それぞれが持てる力を出し合って文を作る」ことを、「良い」ものとして認識したのかもしれない。いずれにせよ、筆者は目の前に起こっていることを、ヴィゴツキーに影響を受けたSwainの理論に沿った形で理解し、評価していたのである。

ここでは、ひとつの授業時間内においてもまた、筆者はヴィゴツキーからの間接的な影響を受けて学習者を評価していたことがわかる。

1.4 この内省の意義と課題

筆者は、ヴィゴツキーに、複数のフィルターを通して間接的に、しかし大きな影響を受けている。そして課題にぶつかるたびに、書くことによって振り返るという手段とヴィゴツキーに関連した文献にあたるという手段を併用して、教室活動の改善を試みている。そのような筆者(=教師)の歴史は、学期全体を通じた授業の構想ばかりでなく、ひとつの授業時間内においても、ある程度筆者(=教師)の態度を規定している。

内省によって以上の内容を意識できたということは、筆者の実践改善に繋がるものであると信じる。なぜなら、自分の実践に常に参加している唯一の人間は自分自身であり、自分自身(=教室を構成する要素)へのより深い理解なしでは実践の改善もありえないと考えるからである。

しかし一方、今回の内省作業を進めるうちに、次のような疑問を感じたのも事実である。

- 1) 内省を繰り返すうちに、「前の内省で発見したものを手掛かりにして、それと関係の深い要素に特別な注意を向けつつ、さらなる過去を振り返る」という作業手順ができてしまったのではないか。具体的に言い換えれば、「内省を始めた段階でヴィゴツキー関連の要素を見つけたからこそ、更なる過去へと遡る際にも、ヴィゴツキー関連の要素が記憶・記録から優先的に浮かび上がってきた」のではないか。結果として、ヴィゴツキーからの影響を、必要以上に意識してしまったということはないか。
- 2) 内省作業を行い、ヴィゴツキーからの影響を意識したことが、却って今後の教室実践に向かう態度を規定する要素になっていくのではないか。今後は、ヴィゴツキーを意識することなしには、教室実践を考えられなくなるのではないか。
- 3) 自分自身の過去を対象に単独で考察を進めている以上、独善的になってしまう可能性は免れまい。また、自分自身にとって、あまりに自明な出来事であるがために、意識化されにくい事柄も存在するのではないか。そして実はそのような要素こそが、本質的に筆者の実践を規定する重要な要素だと言えるのではないだろうか。

以上より、筆者の歴史ひとつを採ってさえ、内省しても確かなことが判明したとは言えず、どうしても記述と意識化から漏れたりずれたりしてしまう、様々な要素が存在することは否めない。その上また当然ながら、教室を創るのは教師の歴史だけではない。では、何が教室を規定するのか
これが、筆者が第一章の内省を通して得た問いである。そしてこの問いの探求こそが、筆者にとっての「日本語教室を対象とした実践研究」だと考える。次章にて詳しく述べる。

2. 日本語教室を対象とした実践研究とは何か

第4回実践研究フォーラムでは、参加者全員に「あなたはなぜ‘その実践’を選んだのですか」「その実践のためにどのような具体的な改善をしていますか」「その改善は“研究”とどのような関係がありますか」という問い(課題)の書かれた内省シートが配布された。

本章では、この3つの問いに沿う形で「私の場合」を記し、そこから敷衍して「日本語教室を対象とした実践研究とは何か」という問題に関する、本稿執筆時点での私見を述べる。

2.1 なぜ‘その実践’を選んだのか

第一章で記述した実践の場合、学校側からは、学期を通した全体的な予定というレベルから具体的な各回授業まで、ほぼ一任してもらうことができた。したがって「なぜその実践を選んだか」という質問に対してははじめに思い浮かんだ最もシンプルな答は、「それが最も良い形だと考えたから」である。当時の筆者にも筆者なりの目的(学習者それぞれの固有性を題材に、深い相互的状况を誘発すること)があり、それを目指して設計したクラス実践だった。

しかし、よく考えてみると、授業内容については学校側から一任されていたものの、当然ながら、すべてを自分自身で決められたはずがない。見かけ上教師の自由度は高かったが、たとえば時間数、教室設備、学習者の数、学校全体の姿勢、大きく見れば国の施策、そして学習者が何を考えているのかなど、操作し難い要素も多かった。むしろ関わることでできた要素の方が、実は圧倒的に少なかったのかもしれない。

しかし反対に、一見かなり教師の自由度が低い、たとえば「日本語学校で、週12コマの進学コース中、1コマだけを、コーディネーターの指示に基づいて担当する」といった場合にも、必ずその教師自身の裁量分、すなわちその教師自身が決めなければならない部分は残るはずだ。

これを踏まえ、かつ「実践」という言葉について「自覚的な決断と反省思考をそなえた営み」とばかりではなく、人類学分野で使われるように「日常の慣習化された行為」と捉えることも可能だということを念頭に置きながら、再度「その実践」を措定する。⁽⁴⁾

「その実践」とは、第一章で見た通りの「日本語教師としてこれをしていきたいのだ、これが良いのだ」という意思的なものと、そうではなく無意識的なものという双方を含めて、「私が生きてきた時間、私の歴史」を反映するものである。しかし同時に、「学習者や他の担当教師、機関、学習費用負担者、大きく見れば国の施策」なども関わってくる。関わる人、機関、国等それぞれにも歴史があり、その延長上に現在があるので、「その実践」という、複数の人間・機関・国等の思惑が交錯する社会的な接点は、同時にそれぞれの生きてきた時間を反映する歴史的な接点でもあるということになる。「その実践」は、関わる諸要素の歴史を織り糸に紡がれるタペストリーのようなものである。

つまり、「なぜその実践を選んだか」というと、まずは「その時点では、私のできる裁量分においては、それが最も良いものだと考えたから」という答になるが、教室とは社会的な接点であると

同時に歴史的な接点であるということを見ると、「その実践」は、複雑な要素の絡まった、ある種の必然ということにもなる。ただ、ここでいう必然とは、動かす術がないという意味での必然ではない。複数の存在が影響しあい、どれももとのままではいられない。それが相互作用であり、教室で起こっていることだと考えられる。

2.2 その実践のためにどのような具体的な改善をしようとしているか

筆者は、第一章で記述した実践を行った教室はすでに離れ、現在は他校に勤務している。種々の事情から同じ形の実践は行っていない。そこで、その実践に関する具体的な改善方法を記述することはできないが、教室で何がなぜ起こっていたのかを知るために記録を残そうとしているという点は、どのような環境であろうと常に、次の学期での改善に向かう方策となっていると考える。記録とは、具体的には、自分の理念、学期を通した全体的な目的と活動、評価、授業前の予定と授業記録、授業後の振り返りなど、後になって「実践」を捉えなおすための手掛かりを指す。この記録をもとに、書くことによって振り返るという手段と、関連文献にあたるという手段を併用して、次の学期に向かおうと意識している。

2.3 その改善は“研究”とどのような関係があるか 日本語教室を対象とした実践研究とは何か

改善のために「社会的かつ歴史的な接点」である実践において、何がなぜ起こっていたのかを知ろうとしているという行為は、その質においていまだ不十分ながら、少なくとも実践研究を志向しているとは言える。では、ここで言う、日本語教室を対象とした実践研究とは何か。

2.1では、実践を、「複数の人間・機関・国等の思惑が交錯する社会的な接点」であり、同時に「それぞれの生きてきた時間を反映する歴史的な接点」であると捉えた。したがって、筆者にとっての実践研究とは、実践という「社会的かつ歴史的な接点」から出発する研究である。

田辺(2003)は実践のコミュニティについて、「私たちは実践コミュニティが欲望と矛盾、葛藤がうずまく権力関係のなかにあることを忘れてはならない」「実践コミュニティは行為者たちが他者に抵抗し、対立し、戦略を駆使し、また折り合いながら権力関係のゲームをくりひろげるミクロの場である。そうしたなかで行為者は首尾一貫した連続性をもったアイデンティティを築くのではなく、むしろ自分の欲望の充足とより良い生き方を追求するために自らの位置取りを確保しようとするのである」と記している。そこでは「私が最も良いものだと考えた」からといって、それがそのまま通用するとも限らないし、そこに関わる他者にも「良いもの」として捉えてもらえるとも限らないということになる。また、筆者自身にしても、常に「良い教室実践をしたい」という思いばかりで、教室に入っているわけではない。それと同時に、たとえば「研究のためのデータを収集したい」「学習者に好かれたい」という気持ちもある。そしてそれは、時には対立さえしかねない願いである。

教室を規定する一要素に過ぎない教師の中にさえ、様々な対立や揺れがある。教師ばかりでなく、学習者や機関、国等の思惑も、一貫しているとはいえないはずである。筆者にとって実践研究とは、そのように複雑で、かつ揺れのある様々な要素が絡み合った状態を見る研究を言う。一粒の砂の中に世界を見る、というブレイクの言葉があるが、出来事を、様々なレベルの文脈の中で、どういった関係の中で生まれてきた事なのか、ということをつめる試みだと考える。

たとえば学習者の「先生は良い先生ですね」という言葉の中に何が隠れているのか。習ったばかり

りの文型を使ってみたかったのかもしれないし、良い関係を持ちたかったのかもしれない。周りの学習者に言われたという可能性もあれば、皮肉だった可能性もある。そのどれか一つが答だというのではなく、時には、幾つかは共存するものなのかもしれない。

あるいは、「～してください」という教師の言葉は、どのような意味を持っているのか。文型提示か、練習か、端的に教師の権力を表した言葉か。しかし仮に後者だとしても、視点を変えれば、教師ではなく学習者の側こそが権力者という面もある。教師の授業に対して金銭的な支払いをしている顧客である。

あるいはまた、授業に出てこなくなる学習者のことをどのように捉えるか。ある教師にとっては、「その学生は不真面目だから出てこなくなった」のかもしれないが、学生にとっては、原因は「その教師の授業が時間の無駄だ」と感じられたことが理由だったのかもしれない。あるいは、より優先順位の高い出来事ができたのかもしれない。いずれにせよ、教室が相互作用の場であることを忘れ「真面目な学生は、残っている」「あの学生は不真面目だから出てこなくなった」と学生にすべての責任を帰すだけでは、実践の改善はありえない。

出来事には多くの場合、複数の解釈が成り立ちうる。このことを考える上で、Geertz (1987 / 1973) の提出する例は、示唆的である。Geertz は、ある年中央モロッコ高地で起こった一連の出来事を例示し、これを解釈する三つの脈絡を示している。それは、こういったものである。ある時ベルベル人に押し入られて財産を盗まれたユダヤ人商人は、前者の許におもむいた。そして策略を用い、盗みに対する弁償として羊 500 頭を手に入れて、意気揚々と戻ってきた。が、フランス軍はこのユダヤ商人の話信じず、かれを反乱中のベルベル人のスパイと見なし、投獄し、羊を没収してしまった。

ここでは、羊の移動に関して、少なくともユダヤ商人とフランス軍のそれぞれの解釈は異なり、後者が意味解釈のヘゲモニーを握っているということが言える。(宮島 1999)

教室では、何が、なぜ起こったのか。その問いかけを続けることなくしては、多くの場合、教師は教室で後者(フランス軍)の立場に立ち続けるのではないだろうか。強者の論理が押し通り、関係者の論理がすりあわせられないままのそれは、決して建設的な関係とは言えないだろう。

教室で起こる出来事には、その背後に様々な可能性が絡み合っている。自分の問題意識に沿って教室への「なぜ」を繰り返していくことが、教室を規定する様々な要素をあらわにしていく。実践研究とは、様々な要素が絡み合った状態の観察から出発し、一つの教室を様々なレベルの文脈の中で捉えることであり、捉えようとする網の目の大きさをいろいろと変えて、深く知ろうと努力することである。それが「日本語教室を対象とした実践研究とは何か」という問いに答える、本稿執筆時点での私見である。

そのような実践研究の層が厚くなってきたところで、それらの実践研究を資料として、その資料と資料との間に沈みこむ共通の構造や関係性を見出すことができれば、それこそが、実践から導き出された理論、ということになるのだと思う。⁽⁵⁾ 筆者はそこに、日本語教室を対象とした実践研究の大きな可能性と、他者と深いところでつながることのできる回路を求めたい。

3. 終わりに

本稿は、まず第一章で、自分の教室実践について「なぜ私はこれをするのか」という問いを立て、内省した記録を記した。次に第二章で、第4回実践研究フォーラムでの課題を振り返り、第一章における内省の結果として手に入れた問題意識を踏まえながら「日本語教室を対象とした実践研究と

は何か」という問いへの答を探った。

今後の課題は、第一には、いま現在の担当教室から、筆者にとって切実な「なぜ」を探し、繰り返していくことである。第二には、実践研究を行うにあたって、他者とつながる回路を意識的に拓いていくことである。たとえば、1.4に記した問題点の第3は「自分自身にとって、あまりに自明な出来事であるがために、意識化されにくい事柄も存在するのではないか。そして実はそのような要素こそが、本質的に筆者の実践を規定する重要な要素だと言えるのではないだろうか」というものであった。そのような問題を克服ための一つの方策としては、同じひとつの教室に対して複数の教師が分析を行い、それを比較することが有効だと考えられる。

最後に、第一章の振り返り作業から派生した、一つの現実的な効果について記す。

今回、第一章の内省に沿って文献を読みなおす過程で、筆者にヴィゴツキーを伝えてくれた複数のフィルターには、ヴィゴツキー解釈という点で相互にずれがあるのではないかとともに考えるようになった。ヴィゴツキー邦訳者の一人である森岡もまた、ヴィゴツキー理論に関する研究動向の中には、ヴィゴツキーを特定の主義や理論におさえこもうとする傾向やキーワードを過剰拡大する傾向、明らかな誤読による曲解の存在を指摘している。(森岡2001)

筆者は、今回引用したものの中には、明らかな誤読や曲解は無いと考えている。しかし、フィルターの間での差異はある。これは、「授業に対する解釈や参加のふるまいは、それぞれの過去を反映しつつ行われる」と同様、「ヴィゴツキーに対する解釈も、それぞれの過去を反映しつつ行われた」ことが原因なのではないかと考える。いわば、フィルターとなってくれたそれぞれもヴィゴツキーと対話をして、得られるものを得た結果なのではないか。

そのような考えは、文献を読むことの意義を考えさせてくれる。文献は、正しい答を求めるためというよりも、過去の知と対話するために読むのだと思う。そこにもまた、実践研究を通して他者とつながる道がある。

謝辞 第4回実践研究フォーラム・ラウンドテーブルE「理論と実践を結ぶ実践研究(2)～教師の内省から浮かぶ理論～」では、コーディネーターの隈井正三氏、松下達彦氏、発題者の梶原綾乃氏、研究集会委員の館岡洋子氏から、貴重なご意見・ご指摘をいただきました。記して感謝いたします。

注

- (1) 本稿発表時点での筆者の勤務校(シャルル・ド・ゴール リール第三大学)とは異なる。
- (2) 細川(2002)、佐藤(1999)、稲賀(2000)が茂呂(1988)に影響を受けているというのではなく、あくまでも、読み手としての筆者(山本)の中での結びつきである。
- (3) Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building. (Swain, 2000).
- (4) 筆者は人類学におけるこのような「実践」の捉え方を田辺(2003)で知った。
- (5) 「資料と資料との間に沈みこむ共通の構造や関係性を見出す」という形で実践から理論が引き出せる、という考えは、Foucault(1995/1969)の『知の考古学』を読んだ際に、なるほどと感じたものである。また、第4回実践研究フォーラム前の、ラウンドテーブルメンバー・研究集会委員とのやりとりの中で、館岡洋子氏のメール中に、「現場の問題を共有するだけでなく、そこから解決していったプロセスやそのプロセスで考えたこと、自分が目指すものを開示する

ことによって、異なった現場の異なった問題にも共通の糸口が見えてくる」という文があった。この文を読んでいなければ、「資料と資料との間に沈みこむ共通の構造や関係性を見出す」ことを、筆者が日本語教育の実践研究と繋げて考える可能性は低かったかもしれない。

参考文献

- (1) 稲賀繁美 (2000) 「異文化理解の倫理にむけて」稲賀繁美 (編) 『異文化理解の倫理にむけて』.名古屋大学出版会.
- (2) 佐藤学 (1999) 『学びの快楽 ダイアローグへ』.世織書房.
- (3) 田辺繁治 (2003) 『生き方の人類学 実践とは何か』.講談社現代新書.
- (4) 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.
- (5) 宮島喬 (1999) 『文化と不平等 社会学的アプローチ』.有斐閣.
- (6) 森岡修一 (2001) 「ヴィゴツキー理論の社会歴史的コンテキスト」『名古屋女子大学紀要.人文・社会編』vol.47, pp.111-124, 名古屋女子大学.
- (7) 茂呂雄二 (1988) 『なぜ人は書くのか』.東京大学出版会.
- (8) 茂呂雄二 (1999) 『具体性のヴィゴツキー』.金子書房.
- (9) 山本冴里 (2006) 「形成的評価の'SWIHF':いつどこで、誰が誰/何を、どのように評価すると、どんなことが可能になるのか。」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』.日本語教育学会.
- (10) 山本冴里 (2007) 「学習者の「固有性」を教室活動の中心に据えて:「考えていることや気持ち、価値観」を書き、比較しあい、話しあう活動。」『ヨーロッパ日本語教育 11』ヨーロッパ日本語教師会, オーストリア日本語教師会.
- (11) Geertz, Clifford (著) 吉田禎吾他 (訳) (1987) 『文化の解釈学』岩波書店 (原著: Geertz, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures*, Basic Books)
- (12) Foucault, Michel (著) 中村雄二郎 (訳) (1995) 『知の考古学』河出書房新社 (原著: Michel, Foucault (1969) *L'archéologie du savoir*, Gallimard.)
- (13) Swain, Merrill (2000) *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*. J.P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, pp.97-114, Oxford: Oxford University Press.

【付記】本稿は、「日本語教育学会 実践研究フォーラム」(第4回)(2007年8月4・5日)での発表を基にしたものである。したがって、本稿の第一章が、同フォーラムの予稿集における拙稿「なぜ私はこれをするのか 教師が実践を振り返る視点として」と重複することをお断りしておく。

付属資料

