

“新しい教え方”の導入をめぐる教師の実践研究

—アクション・リサーチとエスノグラフィーを用いた方法の有効性と課題—

Teacher Research on the Implementation of a "New Teaching Method": Effectiveness and Difficulties of Research Methods Combining Action Research and Ethnographic Research

家根橋 伸子 (広島大学大学院生)

Yanehashi, Nobuko (Graduate Student, Hiroshima University)

要旨

本稿では、実践への新しい教え方の導入に際し筆者が行なった一連の実践研究—実践向上の為のアクション・リサーチ、同実践での教師の行動・意思決定・ビリーフを探る“メタ”アクション・リサーチ、同実践を参与観察者として再度録画観察・分析・解釈を行なうエスノグラフィー的リサーチの連結—について、その方法・結果を開示し、有効性と課題を述べた。また、そこから示唆された協働的実践研究の必要性について指摘を行なった。

This article reports on the processes and results of a series of research studies which the teacher/author has conducted on the implementation of a "new teaching method" for the teacher. These research studies are an action research implemented to improve the practice; a "meta" action research intended to reveal the beliefs on which teacher decision-making is made; and an ethnographic research to enable the practice to be seen from multifaceted perspectives. The effectiveness and problems of these research methods are discussed, and the results suggest that collaborative research is more profitable for the development of teachers and their practice.

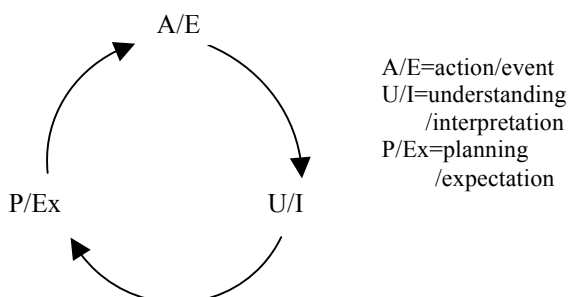
【キーワード】教師の成長，新しい方法の実施(implementation)，アクション・リサーチ，エスノグラフィー，協働

1. はじめに

「こんな授業でいいんだろうか」「もっと他のいい教え方があるんじゃないんだろうか」と考え込んでしまうことが、教師ならば誰にもあるのではないだろうか。私自身、実践の中で絶えずこのような疑問を抱き、今の自分の教え方とは違う“いい教え方”を探しては試行錯誤を繰り返してきた。しかし、新たに取り入れた方法 私にとっての“新しい教え方”はなかなかうまくいかず、「つまみ食い」のまま、しばしばまたもとの方法に立ち戻り、そしてまた同じ問いを繰り返していた。

近年、教師教育、教師トレーニングという従来の概念に対し、「教師の成長」という考え方が提唱されている(例えば、横溝,2004)。この「教師の成長」にとって、教師が自身と授業を内省し新しい行動へと向かうことは、その重要なプロセスの一つである。しかし、冒頭のように、せっかく探し出した(自分にとって)“新しい教え方”の実践を吟味することなく取り入れるだけであったり、うまくいかなかったとして放棄し元へ戻るとすれば、教師と実践が成長することはないだろう。

Woods(1996)は、教師の意思決定(decision making)を中心とした教師とその実践の成長



のモデルを図1のように示している。両者の成長の為には、教師自身の主体的な意思決定のもとに、教師自身が実践・行動とそこで生じた事象についての十分な理解・解釈を行ない、それをもとに新たな立案・実践へと進んでいくプロセスが必要である。

筆者は、このような教師と実践の成長プロセスの一環をなすものとして、私自身にとっての“新しい教え方”の実践への導入に際して、アクション・リサーチを主体とする実践研究を行なった。本稿では、この実践研究の方法・経過・結果を開示し、教師と実践の成長を可能にする実践研究の一方法としての有効性及び課題について考察する。

この実践研究は三つの段階からなる(図2参照)。まず、実践とともに実践向上を目的としたアクション・リサーチを行なった(アクション・リサーチ1)。次に、実践及びリサーチ1終了後、リサーチ1全体を改めて振りかえるアクション・リサーチ いわば、“メタ”アクション・リサーチを行なった(アクション・リサーチ2)。これら二つのアクション・リサーチは実践を主に教師の視点から内省したものであった。そこで、実践研究の第三段階として、実践全体を他者の目から捉えなおすことを試みるエスノグラフィー的リサーチを実施した。以下では、順に各リサーチの概略を示し、そこから得られた考察を述べる。

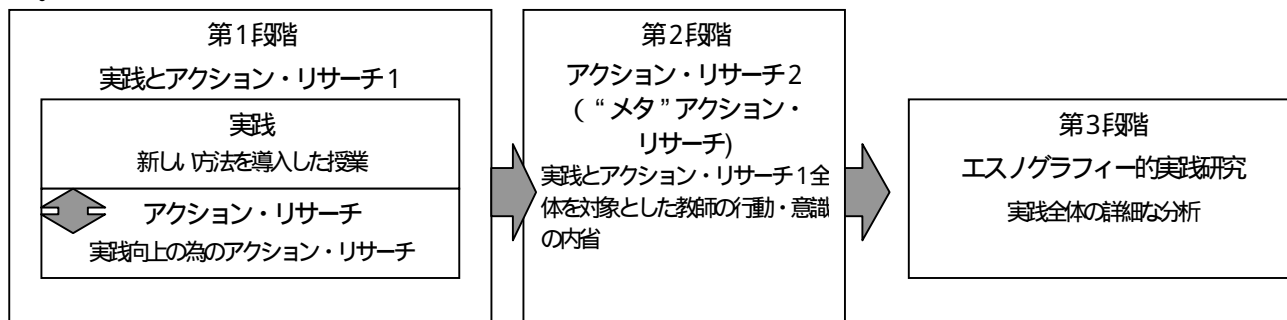


図2 . 本実践研究の流れ

2 . 実践と実践向上のためのアクション・リサーチ (アクション・リサーチ1)

2 - 1 . “新しい教え方” ヒューマニスティック・エクササイズ導入の経緯

本稿の実践・研究対象クラスは、主に国内大学への進学指導を目的とする国内短期大学留学生別科中級日本語クラスであった。概略を表1に示す。

表1 . 実践対象クラスの概略

| | |
|-----|---|
| 機関 |) 国内短期大学留学生別科日本語クラス (中級会話聴解; 進学予備教育中心) |
| 期間 |) 5ヶ月 (週1コマ(90分), 全12回) |
| 学習者 |) 全11名 (国内大学進学希望の中国人留学生9名, 短期交換留学生2名 (オーストラリア, 韓国)) |

このクラスを構成する中国人留学生達については、本実践以前(実践開始時で在籍1年半)から学習意欲の低さが別科の教師間で指摘されていた。その要因の一つとして、学習者の生活・将来への不安等が、学習意欲減退の形で日本語学習に影響を及ぼしていると考えられた。一方、教師である私自身は、文型積み上げとドリルを中心とした授業形態に疑問を抱き、もっと学習者とその生活に結びついた日本語授業にできないかと悩んでいた。

この模索の中で出会ったのが、1970年代米国の学校教育での外国語教育を中心に提唱さ

れ、現在でもクラス作りの活動等として活用されている「ヒューマンスティック・エクササイズ」であった。ヒューマンスティック・エクササイズは、人間性心理学を基盤とし、学習者の人間としての自己成長を第二言語教育の中でめざすヒューマンスティック・アプローチに基づく教室活動である。その特徴は、活動の目的として第二言語学習（言語学習目的）とともに学習者の自己発見・自己成長（情意目的）、クラスの間関係育成（相互作用目的）の3点をおくことにある。言語だけでなく五感を使う活動を通して自分の感情・価値観に気づき、さらにそれを他者と表現しあうことを通じ自己理解を深める（＝自己成長）。そしてその過程において言語を使用することで言語能力の向上も期待される。表2にエクササイズ的具体例を示した。この様な特徴を持つヒューマンスティック・エクササイズは、学習者の情意面での問題を抱える対象クラスにとって有効な活動であると思われる。また、従来の文型積み上げ型授業とは異なり、学習者の自発的・自己開示的発話と学習者間の相互交流を中心とした活動形態も筆者の求める言語授業観と整合するものであった。そこで、このヒューマンスティック・エクササイズ 私にとっての“新しい教え方”を取り入れた日本語授業を実施することにした。

表2．ヒューマンスティック・エクササイズの例

| |
|---|
| 『人生時計』：「一番好きな時間」「一番大切な時間」等のキューに従って、床に大きく描かれた絵の時計の上を学習者が各自該当する時間へ移動する。その後、なぜその時間を選んだのか等を他の学習者と互いに話す。 |
| 『Branching out』：自分を木や花の絵にたとえて表現し、他の学習者に自分の絵について互いに説明・応答する。 |
| 『I hear happiness』：海の声、歓声等、心地良い音の入ったCDを聞き、感じたこと、想起されたことなどを学習者が互いに話す。 |

私（教師）は、いくつかのエクササイズについては既に他の日本語クラスで実施経験があった。しかし、一期を通しての実施は初めてであり、実践にあたって関連文献を多く講読し、それをもとにシラバスのデザインを行なった。シラバスは情意目的（人間関係作り、自分の価値を知る、等）を軸とし、それに合ったエクササイズを配列する形で編成した。一回の授業は一つのエクササイズを中心としデザインした。授業の構成は、まずウォーミング・アップのための簡単な活動（握手等）の後、エクササイズで必要となる語彙・表現・文型等の導入と練習を経てエクササイズを行い、その後活動の振り返り（シェアリング）を行なう形態をとることとした。

2 - 2 . 実践に問題発生！ 実践向上のためのアクション・リサーチの実施

しかし、実際にこの対象クラスにエクササイズを導入してみると、授業はなかなかうまくいかなかった。授業の時間構成ができず、時間不足でエクササイズが十分行なえなかった。また、エクササイズの特徴である学習者の自発的・自己開示的発話を促す教師の働きかけがうまく機能せず、私にはエクササイズの3目的（言語学習目的・情意目的・相互作用目的）のいずれもが達成できていないと感じられた。私はこのように授業がうまくいかない原因は教師（私）の実践技術・能力の未熟さにあると考え、その改善の方策として実践とともにアクション・リサーチを実施することを決めた。

アクション・リサーチとは、主に教師自身によって実践行動の改善を目的に行なわれるシステムティックな実践研究の一形態である(横溝,2001 参照)。多様なデータの収集・使用のもとに、基本的には「行動 観察 内省 計画」のサイクルを発展的に繰り返らせん状のプロセスをとる (Bailey & Nunan,1996:120)。さらにリサーチの経過・結果を他者と共有するステップとして「公開」をこのプロセスに加える考え方もなされている(横溝,2000)。

今回のアクション・リサーチでは、「どうすればこのクラスでヒューマンスティック・エクササイズの3目的を達成する日本語授業を実現することができるか」を課題に、データとして毎授業後の学習者への授業感想アンケート、学習者のジャーナル、活動で作成された文章・作品等、教師のジャーナル、ティーチング・ログ、録画記録を収集・使用しながら、基本サイクルを継続した。また、随時所属する大学院のゼミにおいてリサーチの経過を公開し、そこで得た知見も実践とリサーチに取り入れた。また、コース終了後に大学外の研究集会において広くリサーチ結果を公開した。リサーチのプロセスを図3に示す。

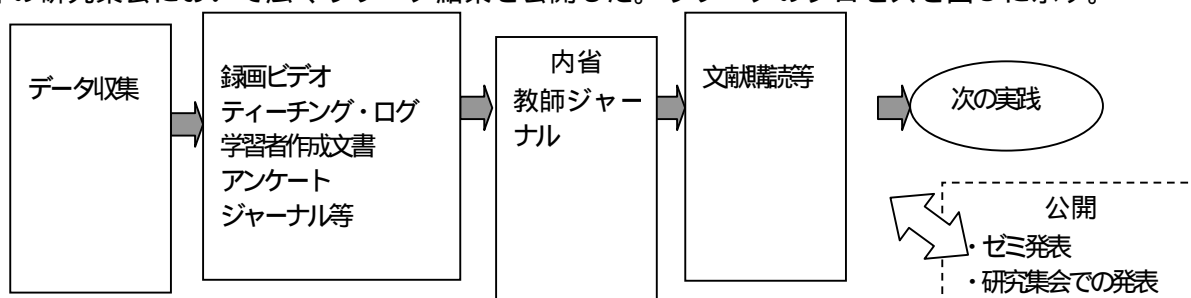


図3. 本事例での実践向上のためのアクション・リサーチのプロセス

2 - 3 . アクション・リサーチ 1 の経過と結果

2 - 3 - 1 . アクション・リサーチ 1 と実践の経過

上述のプロセスに沿って実践とリサーチのサイクルを循環していった。この中で、主な問題として次の4点が浮上した。

- 1) 授業・時間の構成がうまくできない。
- 2) 学習者の自発的発言が少ない。
- 3) 学習者間の相互作用が活発でない。
- 4) 教師の教授法への懐疑(言語学習に有効? 情意目的は言語授業に必要?)。

これに対し、教師は、内省、文献資料、公開等から得た知見をもとに、教案をより詳細に作成すること(教案の精緻化)、学習言語項目の明確化、活動形態の工夫、情意目的のより受け入れやすいものへの変更と学習者への周知の徹底等の対策を講じていった。

2 - 3 - 2 . 実践とアクション・リサーチの結果

コース終了時に学習者に授業評価アンケート及びインタビューを実施した。表3に示すように、授業に肯定的な意見が多く見られた。

表3. 学習者の授業評価アンケート及びインタビュー結果

| | |
|--------|---|
| 言語学習目的 | 質問項目「このクラスではたくさん学習した」に対し、全員が肯定。自由記述では自分の気持ちや考えを表現した点に肯定的意見多数。 |
| 情意目的 | 質問項目「授業によく参加した」に交換留学生1名を除き全員肯定。 |

| | |
|-----------------------|---|
| (学習意欲・授業への参加意欲)・自己発見) | インタビューでは「このクラスでは話しやすいし、みんなもとてもよくしゃべる」との意見が多数。 ×質問項目「新しい自分を知ることができた」(自己発見)では、否定、どちらとも言えないが多数。 |
| 相互作用目的 (教室風土について) | 質問項目「クラスにいると気持ちいい」「楽しい」に対し全員が肯定。自由記述でも「楽しさ」「にぎやかさ」に言及した記述が共通。 |

実践・リサーチ中に問題となっていた4点のうち、1) 授業・時間構成については、教案を精緻化し、使用文型・表現や談話展開を指定する等教材をより制限の多いものにする事で改善された。さらに、回を重ねるにつれ、この問題の要因がエクササイズ及びそれを支える理論・方法論自体にもあることがわかってきた。ヒューマンスティック・エクササイズは元々米国の外国語教育で提唱・実践されてきた経緯もあり、教師・学習者間に媒介語がないこと、学習者の日本語レベル等、このクラス特有の背景が理論では前提として深く考慮されておらず、方法論どおりに実践できない要因となっていた。先行実践・理論が孕む問題点に気づき、対策案を講じ得たことは、このリサーチの大きな効用であった。

2) 学習者の自発的発話の少なさについては、教師主導ながらも自発的発話も増えていった。しかし、学習者の自発性・自己開示には個人差が大きかった。また3) 学習者間の相互作用の活性化については、学習者アンケートの評価では肯定的意見が多かった。しかし、教師から見ると様々な工夫にも関わらず余り改善が見られないように捉えられた。

4) 教師の教授法への懐疑の内、言語学習の役に立っているのかという学習目的への懐疑については、予めエクササイズで使用が予想される語彙や文型を提示し練習する時間を確保することで対処し、学習者側も言語学習への有効性について一定の満足感を得ていたことがアンケートで示された。しかし、情意目的に対する教師の懐疑は十分に解消できず、それが立案や授業中の教師の言動の揺れとなって授業にマイナスに影響していた。また、学習者の評価アンケートからも自己発見・自己成長という情意目的は達成されていなかったことが窺えた。

上記の他、新たな問題として、エクササイズで求められる自己に深く関わる内容の発話をクラス全員の前で行なうことに学習者の中で抵抗感見られ、学習者が発話の繰り返しや発話そのものを拒否するケースが次第に増えた。自己開示を教室で扱うことの難しさが浮かび上がった。

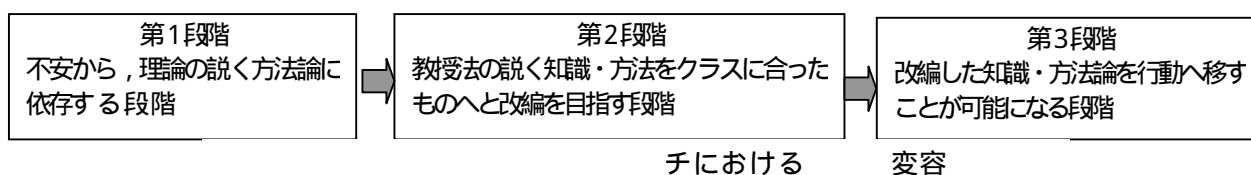
以上、「どうすればこのクラスでヒューマンスティック・エクササイズの3目的を達成する日本語授業を実現することができるか」を課題に実践とともに実施したアクション・リサーチを通して、特に実践の言語学習目的において改善がみられ、「新しい教え方」ヒューマンスティック・エクササイズを用いた実践は学習者からも一定の評価を得た。一方、情意・相互作用目的については課題も残った。また、教師側の変化として、リサーチを通して教師が新しい方法論について知見を深め、実践を向上させていく軌跡が見られた。

3. 教師の行動・ピリーフを探るアクション・リサーチ(アクション・リサーチ2)

第1節で述べたように、実践向上のためのアクション・リサーチで行なった「観察・内省・計画・行動」というプロセスは教師(私)の主体的な意思決定のプロセスであった。それでは、教師である私はそのプロセスの中で何に依拠して意思決定を行っていたであろうか。意思決定をする教師(私)自身の中にある「依拠するもの」即ちピリーフはどの

ようなものであり、またそれはアクション・リサーチを通じて変容したのだろうか。実践向上のアクション・リサーチを終えて、私の中にはこのような疑問が浮かびあがった。次の実践計画・行動という新たなプロセスに踏み出すためには、Woods(1996)の実践のサイクルモデル(図1)が示すように、実践を行なった自分自身を今一度内省することを経る必要がある。そこで、“メタ”アクション・リサーチとして、主に教師のジャーナルをデータとし、その記述の分析を通してアクション・リサーチ全体を振り返り、自身の意思決定と行動の元となっていたビリーフとその変容を探るアクション・リサーチを行なった。

改めて教師のジャーナルの記述全体を詳細に検証した結果、実践向上のためのアクション・リサーチによる教師の変容は大きく3つの段階に分けられた(図4参照)。第1段階は、ヒューマニスティック・エクササイズに関する文献等からの既存の理論や方法論を追従しようとする教師の姿勢が強い段階である。その後の第2段階は、既存のままの方法論では対象クラスでうまくいかないことに気づき、計画立案において対象クラスに合ったものへと方法をなんとか改編しようとする教師の姿勢が強くみられる段階である。しかし、この段階では計画段階におけるこのような姿勢が実際の意味決定や行動に反映されることはなされていなかった。そして、第3段階では、このような改編された方法を意思決定に反映させ行動へと移すことが可能になっていった。



このように、実践と実践向上のためのアクション・リサーチが進むに従い、その計画・実行の中で既存の方法論は大幅に変更された。そしてその変更には教師自身のクラスの見方や考え方、そしてそれらが依拠する教師が元々持つビリーフが強く影響していたことが、このメタ・リサーチから明らかになった。

では、そのビリーフとはどのようなものであったのだろうか。全回を通してジャーナルに頻りに現れていた記述は「教案を精緻化しなくては」という言葉であった。この言葉には、教案重視で教案通りに進むことを追求する、即ち教案通りに進める授業がいい授業だとする私のビリーフが読み取れる。しかし、ヒューマニスティック・エクササイズが推奨するのは、「いま・ここ」の教室で生起し変化する学習者の発話やテーマを相互交流の中でその都度取り上げていく授業であった。そして私(教師)自身はこれを実践の理想に掲げ、それを目指しているつもりであった。教案重視の授業は、ヒューマニスティック・アプローチの言語教育観とは矛盾するものである。

また、ジャーナル記述と教案から、回を追うにつれ、学習者間の会話を円滑にするためとして使用する文型・表現・談話展開をより制限し、その練習をより重視する方向へと授業が変化していた。これは、従来の文型積み上げ型授業に近づくものとも言え、私自身はそうした文型重視の指導法への問題意識からこの実践を始めたはずであった。

“新しい教え方”の導入を模索しながらも、実際には自身が無意識に持つビリーフのほうがより強く意思決定に作用し、“新しい教え方”を結局教師の従来の教え方へと変えている面もあることが窺えた。実践中の問題としてあげた「教師の教授法への懐疑」は、教

師自身のビリーフと採用しようとするアプローチが基盤とするビリーフ（いわば教師の理想のビリーフ）とのせめぎ合いであった。そして今回の実践では、結果として教師が元から持っていたビリーフがより強く意思決定のプロセスに影響していたと言える。

以上、この“メタ”アクション・リサーチを通じ、教師にとって“新しい教え方”が実践に導入される際の教師の変容プロセスが示されたとともに、教師（私）自身が気づかなかった自身のビリーフを知ることができた。また、そのビリーフが実践向上のためのアクション・リサーチでは変容していなかったことも示された。

4. アクション・リサーチの有効性と問題点

実践向上のためのアクション・リサーチを通して1)教師の“新しい教え方”に対する理解の深化、2)教師の知識・技術の改善が得られた。また、それに続く“メタ”アクション・リサーチでは、3)教師の行動変容のプロセスとその意思決定を支えるビリーフへの気づきの深化、という効果があった。この無意識のビリーフを変えることはアクション・リサーチでは容易ではないが、それに気づくことができたことはリサーチの効果であった。

さらに、アクション・リサーチを実施することで、教師は生起する様々な問題を意識的に観察し、そしてそれは詳細に記録として残された。このようにして残された実践記録は、次の私自身の実践、さらにはこの方法を用いた実践を試みようとする他の教師にとっての貴重な参照資料となる。この意味で、アクション・リサーチは、一つの実践と実践研究を孤立したものとして終わらせることなく、連続的に発展・拡大することを可能にする実践研究方法であるといえる。

一方、問題点として、授業実践をしながら同時にリサーチを行なうアクション・リサーチでは、じっくり授業を観察し、データを分析し、次の授業・リサーチに取り入れることができなかつた。「計画 行動 観察 内省」というアクション・リサーチのサイクルが、いずれも浅いまま急速に回転していたというのが実践者（私）の実感であった。また、アクション・リサーチでは、教師の指導行為を中心に、教師の視点と意味づけを通して授業を見がちである。このため、授業・教室を全体的に把握すること、学習者の視点から授業・学習を見ること、さらに教室での言語使用や行動を詳細に知ることが難しいと感じられた。

さらに、研究集会でのアクション・リサーチの「公開」で、このリサーチ結果では教師の実践の失敗点が羅列されているだけで授業の効果が示されておらず、他の実践の役に立たないとの批判を受けた。アクション・リサーチでは実践による学習者の日本語能力向上等の効果が明確に示されないという「プロダクトが見えない」ことが問題とされる(横溝,2004 参照)。自然状態の教室において特定の方法の“効果”を明らかにすることはおそらく不可能であろう。しかし、“新しい方法”を他の教師と共有し、一つの実践を超えた日本語教育実践の向上に繋げるリサーチとするためには、授業についてのより全体的な視野に立ったより詳細な授業実践の把握が求められる。

5. アクション・リサーチからエスノグラフィー的リサーチへ

5-1. エスノグラフィー的リサーチ

では、授業全体の把握や学習者側からみた学習、言語使用・行動実態について詳細に知るためにはどのような方策があるだろうか。本実践研究では、その方法としてエスノグラフィーに着目した。

エスノグラフィーは、長期間のフィールドワークを基盤に、対象・事象の全体性を重視しながら、研究対象と課題について多様なデータに基づく詳細な記述・分析・解釈を行なう研究方法である。van Lier(1988:67-68)は、“situational ,collaborative ,participatory ,self-evaluative” というアクション・リサーチの特性から、アクション・リサーチとエスノグラフィー的教室研究は親和性が高く、エスノグラフィーの手法をアクション・リサーチに取り入れることによってアクション・リサーチをより充実したシステムティックな研究にすることができると述べている。教師が教師として行なうアクション・リサーチのプロセスに加え、エスノグラフィーにおける参与観察者という視点から録画観察を行い、アクション・リサーチの過程で収集した多角的なデータや教師の意味づけを取り入れつつ実践を観察・分析し直すことで、授業をよりよく知ることができる。このようにして、授業で行なわれている行為を全体性の中で観察し直し、参加者である教師・学習者双方の視点を取り入れた分析・解釈を行うことは、授業全体の把握や学習者側からみた授業・学習、言語使用・行動を知る上で有効である(熊取谷・岡崎,1991; van Lier, 1988 参照)。

以上から、本実践研究では、二つのアクション・リサーチに引き続き、アクション・リサーチで収集したデータを利用し、録画観察によるエスノグラフィー的リサーチを行なうことにした。このリサーチでは、まず教師自身が録画記録を特に学習者の行動を中心に再度見直し(録画観察)、フィールド・ノートを作成した。又、全録画記録を文字化し、一部で発話量の算出を行なった。そしてこれらのデータと他のアクション・リサーチのデータをあわせ、実践全体の分析と解釈を行なった。

5 - 2 . エスノグラフィー的リサーチの結果と問題点

エスノグラフィー的リサーチでは、実践から時間をおいた段階で、視点を変えることを意識して録画観察を行なうことで、教師の視点を中心としていたアクション・リサーチ中には分からなかった学習者の動きを知ることができた。また、文字化資料の分析から発話内容と教室会話の組織化(organization (Seedhouse,2004))が明らかになった。本稿の主目的は教師が行なったリサーチ自体の記述にあるので、これらエスノグラフィー的リサーチから得られた授業・教室自体の詳細については、目的と紙幅の都合から別稿で論じたい。

このエスノグラフィー的リサーチでは、上述のような新たに得られた授業・教室に関する知見の他に、アクション・リサーチの過程で指摘された問題とその解決結果の解釈についての異なる解釈が示された。又、新たな問題も提起された。その主な点を以下にあげる。

- 1) 授業構成と自発的発話について：アクション・リサーチ結果では回を追って授業がうまく構成され、また自発的な発話増えたと指摘していた。しかし、録画観察と文字化資料から、授業を構成するために教師の統制が強化され、教師の発話量が増えていることがわかった。そして、このことが学習者の自発的発話の機会を損なっていた。
- 2) 発話の個人差および学習者間の相互作用について：アクション・リサーチでは発話量の個人差を指摘したが、録画観察と文字化資料から、教師の turn allocation に偏りが大きく、それが学習者の発話量を大きく左右していたことがわかった。さらに、教師が活動への参加度が低いと見なしていた学習者の中には、教師を中心とするインターアクションとは別に隣同士などで教材について話し合う等、学習者間の別のインターアクション

を作っている場面があった。またアクション・リサーチでは教師は学習者間の相互作用の不活発を指摘していたが、録画記録を見直すとグループ・ワークにおいても日本語でのコミュニケーションが緊密に行なわれている場面もあり、「学習者間の相互作用が活発でない」とのアクション・リサーチ中の教師の観察は「教師が求めているような行動・発話を学習者がしていない」ということではないかと思われた。

- 3) 学習者の発話拒否について：アクション・リサーチの内省では、教師はこれを教授法自体の問題点に起因するものとし、教室での自己開示強制を戒める指摘していた。しかし録画観察からは、教師がしばしば学習者の抵抗を無視し、自己開示を強制していると受け取れる場面が多々見受けられた。教授法を懐疑しながらも、実際の行動では内省とは反する行動をとっていた。さらに、アクション・リサーチ中に同じ録画を見ているにも関わらず、その時の視聴では学習者の抵抗や自分の強制行動に気づかなかった。

以上のように、エスノグラフィー的リサーチを実施することで授業をより多角的に知ることができた。エスノグラフィー的リサーチは実践・教室についての豊富な情報を教師に与えてくれる。

しかし、リサーチの過程で問題点も浮上した。録画観察として録画データを繰り返し見る中で、同じ観察者（私）であるにも関わらず、同じ場面を見ても見るたびに違った解釈を行なうことがあった。見直せば見直すほど多くの解釈が生まれた。エスノグラフィーを行なうためには、対象を的確に捉え解釈する専門的知識とトレーニングが必須である。しかし言語教師はエスノグラファーではなく、エスノグラフィー“的”リサーチにとどまらざるを得ない。また、「教師」という視点を離れて観察を行なおうとしても、実際には「画面の中で実践している教師」であることから完全に離れることはできない。

それでもなお、教師自身がエスノグラフィー的リサーチを行なうことは、実践をよりよく知るために有効であると考えられる。先述の van Lier(1988)では、エスノグラフィー的リサーチ、特に教師自らがエスノグラフィー調査研究を行なうことの有意義性を次のように述べている。

Ethnographic classroom research directly illustrates classroom methodology, and is therefore of immediate relevance to classroom teachers. This relevance is twofold: firstly, reports of ethnographic research will give teachers insights into what happens in classrooms, so that they can compare this with their own classrooms and, secondly, it is research that can be conducted by teachers themselves in classes which they are currently teaching....This (an active involvement in classroom research) is arguably the most important and productive way to achieve improvements in second-language development in classroom. (van Lier,1988: -)

6. まとめと考察

本稿では、「私（教師）にとって新しい教え方」の導入に際し行なった一連の3つのリサーチからなる実践研究について報告を行なった。

“新しい方法”の実践とともに行なった実践向上を目的としたアクション・リサーチでは、教師が実践の中で直面する問題についての意識的な観察・内省による理解を得、実践

の向上を可能にした。さらにそれに続く“メタ”アクション・リサーチで自身の行動と思考を吟味することを通して、無意識のうちに“新しい方法”の改編に作用していた自身のビリーフに気づくことができた。そして、この教師が教師として行なうアクション・リサーチのプロセスに加え、自らの授業を参与観察者として再度エスノグラフィー的観点から観察・分析を行なうことによって、この“新しい教え方”による実践をよりよく知ることができた。

教師が自身と実践の向上を目指し“新しい方法”を試みることは大切なことである。しかし、ただ漫然と試みるだけでは“新しい方法”を実践に取り入れることは難しい。教師が意識的に実践と自身を観察・内省し主体的に変えていく過程が必要である(図1参照)。そのような実践研究方法の一つとして、本稿で示したアクション・リサーチとエスノグラフィー的リサーチを連結する方法は、有効な方法のひとつではないかと考える。

しかし同時に、アクション・リサーチでは実践と同時に行う時間的制約から十分に深い内省や立案が行えなえず、又、教師の視点のみがリサーチの中心となりがちであることが問題点として指摘された。そしてこの問題を補うものとして行なったエスノグラフィー的リサーチでも、教師自身が自身の授業を客観的に見ることの限界も示された。

アクション・リサーチ、エスノグラフィーの利点を生かしながら、上述の問題点を軽減する方法として、他の教師や研究者さらに学習者とともに協働的な形態のリサーチを行なうことが提案される。協働的なリサーチ形態をとることで、実践の進行中においても様々な視点からの観察と解釈を付き合わせ、実践・教室をより立体的に見て次の立案を行なうことが可能になる。

実践研究は、いわゆる実証的研究と比べささやかな研究とみなされがちである。しかし、リサーチにおいて教師自らが意識的・主体的に実践を記録・分析していくことで、自身の次の実践を発展させ、また他の教師とそのリサーチ結果を共有し、ともに実践を追及することができる。さらにリサーチそのものを協働して実施することにより、より充実した研究とすることができる。このように、実践研究は方法においても成果においても広がりを持つものであり、日本語教育の向上にとって大きな成果をもたらす研究であると言えるのではないだろうか。

参考文献

- 熊取谷哲夫・岡崎敏雄(1991)。「日本語授業の分析 - 多様化への対応の一可能性としてのアプローチ - 」『広島大学教育学部紀要』第2部第40号。
- 横溝紳一郎(2001)。「日本語教師のためのアクション・リサーチ」凡人社
- 横溝紳一郎(2004)。「アクション・リサーチの類型に関する一考察 - 仮説-検証型ARと課題探求型AR - 」『JALT日本語教育論集』, 8,1-10.
- Bailey,K.M. &Nunan,D.(1996).*Voices from the language classroom*, Cambridge University Press.
- Moskowitz,G.(1978).*Caring and sharing in the foreign language class: A sourcebook on humanistic techniques*, Boston,MA,Heinle&Heinle.
- Seedhouse,P.(2004).*The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*, Blackwell.
- van Lier,L.(1988).*The classroom and The language learner:ethnography and second -language*

classroom research, Longman.

Woods,D.(1996).*Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice.*,Cambridge University Press.

Teacher Research on the Implementation of a "New Teaching Method": Effectiveness and Difficulties of Research Methods Combining Action Research and Ethnographic Research