

実践研究をどう記述するか

—私たちの見たいものと方法の関係—

広瀬 和佳子・尾関 史・鄭 京姫・市嶋 典子

要旨

教育実践と研究活動を一体と捉える実践研究をどう記述すべきか。既存の理論を現場に応用するのではなく、日々の実践から理論を立ち上げようとする実践研究においては、その方法を探究する過程そのものが研究と言えるのではないかと筆者らは考える。このような観点から筆者らの実践研究を概観し、各自の研究の問いが生まれる背景と、その答えを出すために質的アプローチを用いて独自の方法を模索した過程を分析した。実践に対する問題意識と研究方法は不可分であり、方法を追究することで問題意識が明確化される。実践研究では、その問題意識にあるべき実践の姿を目指して自らが実践を創る実践研究者の視点（教師の教育観）が深く関わっていた。実践研究者として構築した領域固有の理論は、他者との対話プロセスを経て精緻化、公共化されることが必要である。

キーワード

日本語教育 質的研究 フィールドワーク ライフヒストリー M-GTA

1. 研究の背景と目的

1.1 実践研究における実践と研究の関係

近年、日本語教育における実践研究の重要性が指摘され、その意義や方向性をめぐって議論が行われるようになってきた。従来の日本語教育研究は、言語学や心理学など基礎科学の領域で生み出された理論を実践の場で応用する研究という色合いが強い。実践研究が提唱される背景には、このような基礎—応用という枠組みそのものを見直し、日本語教育学としての独自性を追求すべきだという考え方があつた。細川（2005, 2007, 2008）は「教育実践=研究活動」であるとして、実践と研究は不可分で往還すべきものであるという実践研究理論を提起し、館岡（2008）は、教師の教育観と表裏一体である「実践から立ち上がる理論」の存在を主張し、実践研究は教師の教育観を明確化していくプロセスであるとした。

こうした、実践それ自体が研究であるとする考えは、日本語教育学として独自の立場を

形成していくうえで重要な指針を示している。他の学問領域、例えば教育心理学では、教育実践と研究の乖離に由来する「教育心理学の不毛性」が議論され、実践者である教師と研究者の協働的な取り組みの必要性が主張されている（サトウ 2002）。一方、日本語教育においては、実践者と研究者は同一であるという前提のもと、実践と研究の乖離がこのような激しい議論に発展することはなかったと言えよう。

しかし、実践＝研究という立場で実践研究を標榜するのなら、乖離ではなく同一であるがゆえの問題を意識する必要があるのではないだろうか。それは研究としての実践をどう記述するかという問題であり、館岡（2008）が「原則」と呼ぶ、領域固有の「理論」を実践から立ち上げるために、どのようなアプローチがありうるのかという問いである。

1.2 理論を立ち上げる実践研究者の視点

基礎科学、あるいは応用科学としての日本語教育研究では、研究の問いや、その問いに迫るための研究方法もまた、基礎科学の枠組みで縛られてきた。日本語教育学会誌『日本語教育』1号から135号に掲載された全論文を分析した市嶋（2009a）によれば、論文1510本のうちのほとんどは言語学、国語学、第二言語習得などに関する分野で、日本語教育実践と切り離れた文脈で研究されたものであり、実践に関わりのある論文は120本だけであったという。また、実践と関わりのある論文においても、実践と研究の関係が議論される以前、90年代後半は、既存の理論を量的分析によって検証し、その精緻化を目的とする仮説検証型の研究が多く、「理論の実践化」¹を志向する傾向が見られた。一方、理論を既定のものとしてではなく、「授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するもの」として捉える「実践の中の理論」を志向する研究も現れる。こうした研究は、「理論の実践化」とは対照的に、実践に密着した事象を質的に分析したデータを示す傾向にあり、2000年以降もその本数を増やし続けているという。市嶋（2009a）の研究からは、実践研究の必要性の議論とともに、研究の問いが変化し、それによってアプローチの仕方も変わってきた様子をうかがい知ることができる。

研究の問い（問題意識）が変われば、それを明らかにするための方法が変わるのは必然である。実践＝研究の立場にたつ実践研究では、実践の中から理論を構築するために、それにふさわしい方法論を獲得していくことが求められる。それは、単に〇〇研究法や〇〇分析法といった形式的な手続きを示すものではない。既存の理論を応用するのではなく、日々の授業実践の中で試行錯誤を繰り返す過程で紡ぎだされる実践者の理論を記述する実践研究では、その方法を探究する過程そのものが研究と言えるのではないかと考えるからである。ここで重要なのは、実践者＝研究者の視点（以後、実践研究者の視点と呼ぶ）である。実践者が実践を記述するということは、研究の対象として自分自身を記述することにはかならない。

ここで言う「実践者の視点」と「研究者の視点」は、本来、対比的な視点であり、人類学などの質的研究における「イーミックな見方（emic perspective）」と「エティックな見方（etic perspective）」の区別に重なる。ホロウェイとウィーラー（2006/2002）は、イーミックな見方を内部者の視点として捉え、研究の初期段階ではその文化の構成員の立場にたって出来事を解釈することが重要であると述べている。一方、エティックな見方は、そ

の文化の場からいったん離れ、外部者の視点から理解しようとする抽象的・理論的視点である。「研究者は情報提供者の現実と科学的解釈の間を行ったり来たりするが、研究している文化の中へ入り込むことと、科学的に思考してその文化にみられる信念や実践の知識をもつこととのバランスをとらなければならない」(p.140)とし、イーミックな視点がエティックな視点に簡単に移行できない点に注意を促している。

佐藤(2008)は、イーミックとエティックの対比を「当事者たちの意味世界」と「研究者コミュニティの意味世界」の対比に重ねる。質的研究を行うものは、「現場の言葉」を「理論の言葉」に移し替える通訳のような存在であり、二つの意味世界の間の往復運動が繰り返されたときに初めて「分厚い記述(thick description)」²が可能になると述べている。実践者と研究者が同一である実践研究においては、当事者の意味世界を当事者がどのように「理論の言葉」として概念化できるかが重要な観点になる。実践研究が日本語教育学という自律した学を支える研究として位置づけられるかどうかは、実践者である自分自身を研究の中でどう描くのか、その描き方にかかっているとと言えるだろう。

1.3 日本語教育研究における質的アプローチ

このような研究の問いと方法論に関する議論は、他の学問領域において盛んに行われているが、日本語教育はそのような流れの中で影響を多大に受けつつも、その内部で本質的な問題として議論されることはほとんどなかった。近年、心理学や社会学では質的アプローチへの関心が高まっているが、その背景には、従来の量的データを用いる仮説検証型の研究ではとりこぼしてしまう多様で複雑な現実世界を描く必要があるという共有された認識がある。厳密な実験計画と統計的手法を用いた分析は、心理学や社会学が客観的な科学としての学問を目指した結果、必然的に確立された方法であった。そうした過程を経たうえで、その限界に気づき、それを克服する一つの方法として台頭してきた³のが質的研究法と呼ばれるアプローチである。

ただし、質的研究には量的研究のように定められた手順や方法が存在するわけではない。そもそも質的研究とは何かという定義さえ、議論のわかれるところである。フリック(2002/1995)は、量的研究とは異なる質的研究の基本的特徴として「研究に対する方法と理論の適切性」「研究対象者の視点とその多様性」「研究者による自己と研究に関する反省」「アプローチと方法の多様性」の4点⁴をあげている。質的研究では、現実の複雑な現象を基準に研究方法が選択されるのであって、研究方法を基準に対象を選定するのではない。研究は人々が生きる日常の場で行われ、当事者やその他の異なる様々な視点を考慮に入れて分析される。その際、研究者に起こる自分の行為や観察に関する反省、感情などもデータとみなされ解釈の一部となる。質的研究の理論と方法は一枚岩ではなく、異なるアプローチが混在していることが述べられている。

このような質的研究の特徴は、教室という実践の場をフィールドとし、実証的データに基づいた実践研究者の視点によって、実践から理論を立ち上げようとする実践研究の特徴と重なる。細川(2005)も、実践研究の特徴の一つとして質的研究という性格をあげている。日本語教育においても質的研究への関心は高く、複雑で多様、それゆえ豊かなデータが埋もれるフィールドを研究する方法として、今後さらに広まっていく可能性がある。筆

者らが実践研究を行ううえで、最初に注目したのもこうした質的アプローチであった。しかし、先述したように、日本語教育における質的研究の意義が十分に議論されていない中、なぜそのアプローチなのか、自らの研究の問いとの関係を常に問い続けなければ、それは理論の実践での応用と同じレベルでの方法論の応用に留まってしまう。実践研究としての自らの研究を質的研究としてどう位置づけるのかを明確に意識する必要がある。そのためには、既に存在している様々な方法論を学ぶ必要があるのは言うまでもない。その理論的背景を十分に理解して初めて、自らの研究方法を生み出す基盤が整うことになる。

本稿はこうした認識のうえにたち、実践者＝研究者の立場で、質的アプローチを用いて実践研究を行ってきた筆者らの研究を概観し、各自の研究の問いがどのように生まれ、その答えを明らかにするためにどのような方法を模索していったのか、そのプロセスを検証することで、実践研究における問題意識と方法の関係について考察する。2章では事例1として尾関の研究を、3章では事例2として鄭の研究を、4章では事例3として市嶋の研究を検討する。それぞれの問題意識を出発点として、なぜその質的アプローチに注目したのか、そこからどのように独自の方法論を模索していったのか、そのプロセスを記述する。その際、共通する分析の枠組みとして、実践研究者の視点を用いることとし、実践者である自分自身をどう描いていったのかを軸に分析を進めていく。

2. 実践研究者の立ち位置—事例1

筆者（尾関）は、これまで10年近くにわたり、日本語教育を必要とする子どもたちの支援に携わり、子どもたちのことばの学びを捉え、ことばの教育のあり方を模索してきた。その中で、「どのような立場（立ち位置）で子どもたちの学びを捉え、子どもたちと関わるか」という問いと常に向き合ってきた。それは、年少者日本語教育の実践研究者としての自らの立ち位置を問うプロセスでもあった。そこで本章では、これまで筆者が子どもたちのことばの学びをどう捉え、子どもたちにどのような立場で関わってきたのかを具体的な事例とともに述べていく。それにより、日本語を母語としない子どもたちの学びを捉えるための方法をめぐって筆者がどのような模索を繰り返してきたのか、またその背景には、どのような思いがあったのかを明らかにしたい。

2.1 子どもたちへの支援から生まれた問題意識

筆者が日本語教育を必要とする子どもたちに初めて出会ったのは大学時代だった。外国籍の子どもたちに学習支援を行う学生 NGO 団体への参加をきっかけに、ある外国籍の姉弟に日本語支援を行うことになったのである。週に一度、小学校に出向き、姉弟に日本語支援を行う中で、彼らの日本語能力がどのように伸びていくのか、またその背景にどのような要因が関わっているのかということに興味を持つようになった。そして、支援者として子どもたちに支援を行いながら、二人の日本語の学びの様相を捉えていけないかと考えた。

そこで、フィールドワークの手法（箕浦編 1999）を用いて二人の日本語の学びの様子を記録することにした。フィールドワークでは、研究者自身が現場に入って観察を行い、

そこで記録した観察記録をデータとし、分析を行っていく「参与観察」が研究方法を支える柱となっている。筆者は、自身が支援者として関わっている現場で子どもたちの日本語の学びをできるだけ自然な形で捉えるためには、参与観察を基本とするフィールドワークの方法が最適だと考え、研究方法として用いることにした。

分析のデータは、「観察記録」と「発話記録」を使用した。「観察記録」とは、筆者が行っていた日本語支援の場や休み時間、在籍学級での子どもたちの様子を始めとし、担任教師や周囲の子どもたちとのやりとりの様子、また、子どもたちに接する中で生まれた筆者の気づきなど、とにかくありとあらゆる子どもたちの姿を記録したものである。なお、この観察記録は子どもたちに支援を行いながら作成したのではなく、支援を終えて自宅に戻った後、自らの記憶を頼りに作成したものである。記録を取り始めた当初は、毎回の授業内容を記録する程度の簡単なものであったが、徐々にその質、量ともに充実したものへと変化していった。このような観察記録に加え、数カ月ごとに日本語能力を図るための会話テスト（カナダ日本語教育振興会 2000）を行い、二人の日本語能力の変化を追った。その他、二人の日本語発話の変化を見るため、数カ月に一度発話を録音し、「発話記録」として記録した。以下は、実際に筆者が作成した「観察記録」の例である。

【観察記録】

| | |
|---|--------------|
| <p>1人で砂遊びをしているところに日本人児童がやってくる。 S-31：_____（日本語で発話するが、何と言っているか良くわからない） 日-6：ん？ 何？ S-32：_____（再度、日本語で言う） 日-7：何？ 貸してほしいの？ S-33：…… 通じないとあきらめてその場を去る ※ S：外国人児童、日：日本人児童</p> | 尾関（2002）より抜粋 |
|---|--------------|

記録から、筆者が子どもたちの日本語発話を具体的な場面とともに描こうとしていることがわかる。記録を取っていた当時、筆者の関心は、日本語支援の場でどのような教え方をすれば、彼らの日本語能力が伸長するかということにあった。そのため、彼らの発話を出来るだけ様々な場面で捉えようと心がけた。一方で、記録の大半が筆者の記憶を頼りに作成されたものであったため、うまく聞き取れない発話があったり、正確ではない発話が含まれている可能性もあった。そのような「正確さ」の面での問題を感じつつも、子どもたちの学びを生き生きとした場面の中で捉えられたということは、筆者にとって大きな一歩となった。

このようにして収集した約1年にわたる記録をもとに、二人の日本語能力の変化を考察した結果、日本語支援の場以外での友人との関係のあり方が、二人の日本語習得過程に大きな影響を及ぼしていることが明らかになった（尾関 2002）。子どもたちの日本語習得が言語文化的な背景や学習動機といった子ども個人の要因だけでなく、子どもを取り巻く周囲の社会文化的要因に大きな影響を受けていることを知った瞬間だった。同時に、これまで自分が見ていた日本語の授業の場だけで子どもの学びを捉えることの限界を感じた。そ

して、日本語教室の枠を超えたより詳細で包括的なフィールドワークを行うことで、子どもたちの学びの実態に近づくことができるのではないかと考えるようになった。

2.2 子どもの学びを捉えるための研究方法の模索

2.2.1 学びを詳細に捉えるための方法をめぐって

子どもたちの学びを日本語支援の場だけから捉えることに限界を感じた筆者は、子どもの学びを周囲の子どもたちとの関係の中で捉え、より詳細に記録するための方法を模索するようになった。そこで、日本語がほとんど話せない状態でアメリカから日本に戻ってきた1名の帰国児童を対象に、約2年にわたって教室に入り、児童の授業参加過程を追うことにした。研究手法は引き続きフィールドワークの手法を用いたが、前回と大きく異なっていたのは、教室でのやりとりを出来るだけ詳細に、そして正確に記録するため、子どもたちへの直接的な関わりを避け、観察者として壁の花ようになって記録を取ったことである。

フィールドワークの方法論では、前述したように、参与観察が基本とされるが、参与観察における研究者の現場への関与の仕方には、次のような立場の違いがある。それぞれ、①完全な参与者 (complete participation)、②積極的な参与者 (active participation)、③消極的な参与者 (passive participation)、④観察者の役割のみ (observer role only)⁵ (箕浦編 1999: 38-39) の4つである。2.1でのフィールドワークにおける筆者の立場は、子どもたちに支援者として関わりながら観察者としての役割を果たす「②積極的な参与者」であったのに対し、本現場での筆者の立場は、出来るだけ子どもたちへの関わりを避け、壁の花となって観察を行う「③消極的な参与者」であった。つまり、現場への参与の仕方をより消極的なものへと変化させたのである。その背景には、子どもたちのやりとりを出来るだけ正確に記録したいという思いがあった。子どもたちの様子を目の前で見ながらメモを作成し、そのメモをもとに、自宅に戻ってさらに詳しい観察記録を作成した。なお、観察記録の作成には、観察時間の数倍の時間をかけ、出来るだけ詳細で包括的な記録を作るよう心がけた。また、このような観察記録に加えて、教室での子どもたちのやりとりを録音したものをデータとして収集した。それは、教室内で起こっていることをできる限り詳細に、そして「正確に」記録したいという考えからだった。以下は、そのような考えのもとに作成された観察記録の例である。

【観察記録】

〔状況〕 教師は問題の板書を終え、全体で問題を音読した後、それぞれ問題を解くよう言う。

教師：「健二くんこれ書きましょう」

健二：「これ、もう知ってる。これやっていい？」

それを聞いて教師は健二のところから離れていく。しかし、いざ問題を解く場面になると、健二は隆太、圭吾に対して「Ryuta, Keigo, what is the question?」と問題の内容を尋ねる。それを聞いた教師はすかさず健二のところに行き、英語交じりで「これ、たて、これよこ……」と問題を説明する。健二は教師の説明を聞きながら「たて、よこ」と小声で反芻する。そして、教師が離れた後で健二は再び絵美に問題の意図を英語で確認する。そして、小声で、英語で計

算をつぶやいている。

※健二：帰国児童

尾関（2007）より抜粋

観察記録から、教室内で子どもたちがどのようにことばを発し、やりとりを行っているのかが見て取れる。以前のデータと比べ、子どもたちのやりとりの様子が詳細にわたって記述されていることがわかる。このようにして収集したデータをもとに、考察を行った。

考察の結果、授業参加は単に日本語能力の有無によって左右されるのではなく、子どもが周囲のクラスメートたちとどのような関係を築いていくかということに大きな影響を受けていること（尾関 2007）、また、周囲との関係を築く媒介として日本語や英語を使用することで、言語習得と授業参加とが相互に促進されていく過程が明らかになった（尾関 2005）。

しかし、これらの考察を続ける中で、徐々に再び疑問が湧くようになった。それは、自分が求めていた「正確さ」とは一体どのようなものだったのかという疑問である。詳細なフィールドワークを行うことで、確かに子どもたちのやりとりを詳細にわたって記録することはできた。一方で、そこでの学びは子どもにとってどんな意味を持っていたのか、また、子どもは一体どのような気持ちで学びに取り組んでいたのかといった疑問が次々と湧いてきたのである。そして、そのような疑問に対する答えは、自分が作成した観察記録の中からは見出すことが出来なかった。子どもたちから距離を置き、壁の花となって観察をしているのだから、当然と言えば当然であるのだが、子どもたちの学びをいくら外側から丁寧に見つめたところで、子どもたちの学びの本質は捉えられないのではないかと思うようになった。そこで、筆者が次に目指したのは、子どもたちの学びを自分自身の実感を持って捉え、考察していくことだった。

2.2.2 実践者として学びを捉えるための方法をめぐって

子どもたちの学びを自らの実感を持って捉えるためには、まずは、自分自身が学びを創り出す一人の「実践者」として子どもと向き合い、さまざまな試行錯誤を繰り返す中で学びを捉えていくことが必要ではないかと考えた。では、このような実践者としての関わり方は、「積極的関与」または「消極的関与」という形で子どもたちに関わっていた時と一体どのように異なっているのだろうか。

そこには、子どもたちへの支援に対する筆者の考え方の変化があった。積極的関与および消極的関与という形で子どもたちに関わっていたときにも、筆者は支援者として子どもたちに学習支援を行っていた。しかし、そこで筆者が目指していたのは、子どもたちを学校での授業に出来るだけ早くついていかせることだった。そのために、日本語や教科学習の知識をできるだけ効率良く教えていくための支援を行っていた。確かに、日本語が十分でない子どもたちにとって、今、現在、直面している問題に対処するための支援は重要である。しかし一方で、目の前の必要性に捉われ、そこでの学習の意味や目的を問うことなく支援を行うことは、本当の意味で子どもたちの学びを支える支援とはいえないのではないかという疑問が湧いてきたのである。そして徐々に、日本語や教科学習の知識を得ることが、その子どもの今、現在、そして将来にとってどのような意味を持つのかを考える中

で学びを捉え、学びをデザインし、学びのあり方を問い直していくような実践をしていきたいと考えるようになった。また、それと共に、子どもたちの学びを捉え、デザインしていく過程における実践者としての自らの迷いや葛藤する姿を記述していくことが必要ではないかと感じた。しかし、従来のフィールドワーク研究では、研究者がフィールドの出来事に積極的に関わることで調査対象に影響を及ぼすのは好ましくないこととされ、極力避けられる傾向にあった⁶。それゆえ、そのような研究者自身の主観的な思いや悩み、葛藤を描いていくための方法論は積極的には取り上げられていなかった。そのような研究法の模索の過程で出会ったのが、「エピソード記述（鯨岡 2005）」の方法だった。

エピソード記述では、調査者が自らの主観（心）を通して他者の主観（心）をつかむこと（間主観的に把握すること）が重要だと考えられている。そして、調査者が現場の人々と積極的にやりとりを繰り返す中で感じられることをエピソードの形で記述していく。つまり、調査者（研究者）自らが現場に積極的に関与し、対象となる人々と関わっていく過程で感じた「主観的な思い」や葛藤を包み隠さず書きだしていくことで、エピソードが紡がれ、データとなっていくのである。このようなエピソード記述の考え方を、これまで自分が行ってきたフィールドワークの手法に取り入れることにより、子どもたちの学びを一人の実践者として実感を持って捉えることが可能になるのではないかと、そしてそれが子どもたちの学びの本質を捉えることにつながるのではないかと考えた。つまり、子どもたちの学びにこれまでのように観察者として外側から「客観的」に関わるのではなく、自らも子どもたちの学びを担う当事者の一人として「主観的」に関わっていきたいと考えたのである。

そこで筆者は、当時支援に関わっていたある外国人児童を対象とし、エピソード記述の考え方を取り入れたフィールドワークを実施することにした。具体的には、自らが子どもの学びを創る一人の実践者として子どもとやりとりを繰り返し、その中で生まれた気づきをもとに支援を創っていった。また、支援を創っていく中で抱えた悩みや葛藤、気づきなどを事細かに記録していった。さらに、これらの記録をもとに、何度も子どもの学びについて悩み、考え、試行錯誤しながら支援を創っていくというプロセスを繰り返していった。以下に挙げるのは、そのような考えのもとに作成された「支援記録」の一例である。

【支援記録】

〔状況〕理科の授業で「春の生き物を調べてみよう」という単元を行っている。教師が黒板に「春のふんいき」と板書し、春のイメージを子どもたちに自由に挙げさせる。教師は挙げた意見を黒板に書き込んでいく。

Vは板書をノートに写すことに集中しており、教室のやりとりには参加していかない。板書を写し終わったところで、私が英語で教師の問いかけの趣旨を説明してやると、Vは「とり」「ちょうちょう」「むし」などと次から次へと言葉を発し始める。そして、その後、しばらく教師が板書した他の子どもたちの意見を写しているが、途中からそれをやめ、自分が思いついたものを次々と日本語で声に出し、ノートに書き加えていく。単語を書き、横にイラストを描いている。

しばらくすると、教師はやりとりをひとまず終え、子どもたちに「このような生き物はどこにいるのか」を考えるようにいう。Vは板書を熱心に写しており、反応しない。そこで、Vに教

師の問いかけを繰り返すように「どこに住んでる？」と問いかけると、Vはすぐに「公園」と答える。「公園のどこかな？」とさらに質問を続けると、Vは質問に答える代わりに、「花と草（草かんむりだけを書いている）」とノートに書き込み始める。Vの書き込みに対し、「そうだね」とコメントし、続けて、「じゃあ、他にもないかな」と考えさせる。Vは鉛筆を握りながら先ほどの春の生き物と関連付け、どんどん新しい項目をノートに書き込み続けている。

続いて、教師が「これから、このような生き物の中から一つを選んで、自分で一年間観察を続けていくことにしようと思います」と子どもたちに伝える。子どもたちは戸惑いながらもうれしそうな声をあげる。Vにも英語を交えながらその旨を伝えると、Vの顔がぱっと輝く。私が「何を観察しようか」「どこで観察しようか」と問いかけると、Vはふざけて「ゴキブリ」と言い、笑う。「ゴキブリはいつも見られないから、観察が大変じゃない？」と返すと、Vは少し考え込む。
(後略)

※ V：外国人児童

尾関（2008）より抜粋

筆者が子どもにどのような関わりをしたのか、そしてその関わりに対して子どもはどう反応したのか、また、子どもの反応を受けて、さらに筆者はどう働きかけたのかということが記録から見て取れる。記録を作成するにあたり、筆者は子どもの学びを創り出す一人の実践者として、自分が子どもにどう関わったのかということを出るだけ具体的に描くように心がけた。

このようにして得られたデータをもとに、考察を行った。その結果、筆者とのやりとりを通して子どもがことばを自分にとって意味のある媒介として使っていくことにより、子どもの主体的な学びが育まれていくプロセスが明らかになった（尾関 2008）。このような学びは、研究者（筆者）が一人の実践者として子どもとのやりとりの中で学びを捉え、記録し、その記録をもとに自らの実践を改めて問い返し、新たな実践を創り、またそこで学びを捉えていくというサイクルを繰り返していく中で育まれた学びであると考えている。

2.3 実践研究者として子どもの学びを捉える

以上述べてきたように、これまで筆者は子どもたちの学びを捉えるために、さまざまな立ち位置に立ってきた。それぞれ、子どもに支援を行いながら観察を行う「積極的な参与者」として、子どもへの関わりを出来るだけ避け、学びを客観的に捉えようとする「消極的な参与者」として、そして現在の立ち位置である「実践研究者」としてである。なお、繰り返しになるが、実践研究者としての立ち位置とは、自らが「研究者」であると同時に、子どもたちの学びを創る「実践者」として子どもと積極的に関わる中で学びを捉えていくという立場である。これは、「研究者」と「現場の当事者」とが異なる人々によって担われることの多い文化人類学や教育社会学などにおける研究者の位置取りとは、大きく異なっている。つまり、年少者日本語教育の現場では、研究者と現場の当事者という二重の役割を担いながら子どもたちの学びを捉えること、すなわち、自らも子どもたちの学びを創っていく一人として、自らの実践を捉え、振り返り、それを踏まえて、さらに新たな実践を創り出していくというサイクルを繰り返していくことが不可欠だと筆者は考える。

また、このような立ち位置の変化に伴い、筆者の子どものたちの学びの捉え方、すなわち、考察の視点にも変化が生じた。積極的あるいは消極的な「参与者」として子どもたち

に関わっていたときには、筆者は子どもたちがどのように日本語を習得し、授業に参加していくのかということに関心があった。それゆえ、客観的なテストから日本語能力の伸びを測ったり、周囲の子どもたちとのやりとりの変化から子どもの授業参加を考察したりすることで、子どもたちの学びを捉えようとしていた。一方、「実践研究者」として子どもたちに関わるようになってからは、まずは、目の前にいる子どもの学びの実態を捉えること、そして、それぞれの子どもの背景や将来を見据えた上で、その子どもにどのような学びを創っていきけるのかを考えていくプロセスの中で子どもの学びを捉えるようになっていった。このように、一人の実践者として子どもに向き合い、自らがさまざまな試行錯誤を繰り返す中で子どもの学びを捉えていくこと、これが現在の筆者の実践研究者としての立ち位置であり、子どもたちの学びを捉える視座である。

3. 実践を捉える視点の変化—事例2

ひとりの日本語学習者でもあった筆者（鄭）の研究は、日本語教育のあり方を「教室」という限られたフィールドから離れて、日本語学習者が日本語を使いながら、アルバイトをし、実際に生活を営んでいる中で検証していく必要があると考えたことから出発したものである。本章では、5年にわたり30名の「日本語人生」に出会ってきた筆者が、なぜライフヒストリーに惹きつけられ、どのように研究方法を模索し、デザインしてきたのかを示したい。さらに、「インタビュアー」、「研究者」としての立場から「実践研究者」へと変化していく過程でどのような思いがあったのか、それにより筆者自身が考えた、あるべき研究と実践とは何かについて、その背景からそれらを述べたい。

3.1 学習者の経験から生まれた問題意識

言語教育が本来目指す目標は、「コミュニケーション能力」を養成することであるという理念のコミュニカティブ・アプローチが大きな流れを握ることになってから、日本語教育においても「コミュニケーション」に重点がおかれた。そしてそこでは、「コミュニケーションのための日本語教育」、「日本語学習者のためのコミュニケーション」が目標として挙げられてきた。

教室の中では、「円滑なコミュニケーション」、「自然なコミュニケーション」が目指され、「外」に出て使える日本語を学び、何度も繰り返し練習を行うなど、どのようにコミュニケーションしていけばいいのかが重視されていたといえよう。しかし、日本語学習者のコミュニケーションの現状はどのようなのだろうか。

日本語は日本語学習者にとってどのような意味を持っているのだろうか。日本語学習者が「いま—ここ」で日本語を用いて、日本語を使いながら、どのように人間同士とコミュニケーションを行っているのだろうか。日本語学習者は日本語の実力が伸び、コミュニケーションを行う中で満足しているのだろうか。筆者はふと疑問を抱いた。なぜなら、ひとりの日本語学習者として筆者自身も常に悩まされた課題であったが、「日本語で話すときに自信がない」、「実際のコミュニケーションではうまくできない」、このような声を周りにいる日本語学習者からしばしば聞くことがあったからだ。日本語教育学、日本語教師

側の視点ではなく、日本語学習者の視点で、日本語学習者の立場で、彼らの悩みやストレス、コミュニケーションの現状を通し、日本語教育のあり方を探ることが可能ではないか。あまり聞かれなかった、しかし一人ひとり語るべき物語を持っている学習者の「声」を、直接聞かなければならないと、強く思いはじめた。

3.2 学習者の声を聞くための研究方法の模索

日本語学習者の「声」をどう聞いていくか、それが最初の大きな課題であった。言語研究の方法に関する書籍や研究には、半構造化インタビューや非構造化インタビューなど、インタビュー方法が数多く紹介されているし、学習者への質問紙調査（アンケート）や学習者へのインタビュー調査も盛んになっていたためそれらを参考にすることも可能であった。しかし、筆者が考える「インタビュー」はそのような「インタビュー」ではなかった。

筆者自身もいわゆる「研究対象者」としてインタビューを受けたことがあるが、調査者の意図によって、語りの流れが持っていかれ、また語った内容と違う解釈になったことがあった。さらに、当時の経験から「日本語学習者」が、「データ」として扱われる恐れがあるのではないかと思った。だからこそ、学習者にICレコーダーを向けながら、「なぜ日本語を話すときに自信がないですか」という質問を設けて聞くことはなおさらしかなかった。研究の倫理をしっかりと設け、彼らの声を丁寧に聞きたい。筆者はそれらを考える日々であった。そこで生まれたのが「日本語人生」という概念である。

「人生」とはやや大げさに聞こえるかもしれないが、日本語を学び始めた「あの時」から、つまり、学習者のこれまでの日本語学習歴をはじめ、日本に来てからの生活の楽しさ、嬉しさ、コミュニケーション上で感じたことなど「いま—ここ」に至るまで、日本語学習者一人ひとりの物語を「日本語人生」として捉え、インタビューを行うことにした。なぜなら、彼らが学校に通い、アルバイトをし、実際に生活を営んでいる中、そのすべてにおいて「日本語によるコミュニケーション」は常に行われているからだ。

「人生」、「声」、「ストレス」、「インタビュー」等々、筆者の研究と関係があると思われるキーワードから、日本語学習者の「日本語人生」に出会っていくための研究方法を探し始めた。学習者の「日本語人生」を聞くためにはどのような方法が良いのか、その模索の期間は半年間に及んだ。そして、出会ったのがライフヒストリー法である。

3.2.1 日本語教育におけるライフヒストリーへの接近

研究方法を模索していた日々に出会ったライフヒストリー法は、ある特定の分野で採用される方法ではなく、社会学や人類学、歴史学、心理学、そして看護学など、ライフヒストリーを用いるという共通点において、フィールドや分析方法などが異なった研究が多く行われていた。日本語教育においては、ライフヒストリー法であると述べられたものではないが、ベトナム人学習者のライフコースとしての日本語学習に焦点を当て、日本とベトナム双方の社会史上に位置づけようと試みた研究（吹原 2001、吹原 2002）があった。また、教師の力量形成へのライフヒストリーアプローチ（森脇 2007）や、日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」（横溝 2006）など、日本語教育におけるライフヒストリーは、教師にその視点が置かれた研究が主になされていた。

筆者がこの研究方法に惹きつけられた理由は、ライフヒストリーとは、文字どおり個人が歩んできた人生を「いま—ここ」からふりかえり過去の経験を語ることである。すなわち、日本語学習者一人ひとりの人生の延長線上にある日本語を巡る経験を聞き、理解し、そして解釈し、またそれを通して現在を見直すことにより、日本語学習者の「声」を通して日本語教育におけるコミュニケーション教育のあり方を探っていくことが可能であると思ったからである。

また、一般的にライフヒストリー法は、社会調査としてなされる研究で、個人の経験から社会をみるのが可能であると言われている（中野・桜井編 1995）。ある非行少年の個人の物語から、社会的文脈で非行の原因を考えたショウ（1998/1930）の研究も、個人の語りから、個人と社会との関係をみたものである。

そこで筆者は、日本語学習者一人ひとりの経験から、つまり「日本語学習者」という「個人の語り」から「日本語教育」という「社会」を見つめなおす意味があるはずだと、日本語教育においてライフヒストリーへの接近を試みるに至った。

3.2.2 研究者から実践研究者へ

研究方法を模索し、デザインをし、実際インタビューを行った日々、「研究」がとても楽しいと思っていた。しかし、「私の研究は本当に日本語学習者のための研究なのか」、「日本語学習者のための日本語教育とは何か」という、かつて筆者自身が疑問に思ったことを自分自身の研究においても感じ始めたのである。「日本語人生」から語られた彼らの語りによって、「日本語学習者のためにも」、「日本語教育においても」どのようなことがもたらされたのか。「日本語学習者のための日本語教育」とは、日本語教育における「問題」の指摘に留まるのではなく、その「問題」を乗り越えることが必要なのではないか。

筆者自身が研究を見直すことになったきっかけは自分の「実践」からだった。紙面の関係上、ここにすべてを紹介できないが、その「実践」とは、「私の日本語人生」というクラスで、学習者自らが「私の日本語」への意味づけを行うことを目的とした4日間のワークショップ⁷形式の教室実践であった。

「いつ・なぜ日本語を学び始めたのか」、「好きな日本語は、そしてその理由は」、「日本語の学習中で起きたエピソードは」、「私の日本語人生を発表する」、クラスの名どおり、学習者は「私の日本語」について考える時間であった。自分にとって「日本語」は何かを考えたことがなかったので戸惑いを感じた、たくさん話をする授業は初めてで緊張したということが後のインタビューで聞かれたが、その授業を毎回楽しんでいることが伝わってきた。ある学習者は毎回楽しいからと、その授業を「パーティータイム」と名付けていた。また、話すことに自信がなく、それで苦戦していた一人の学習者は、「日本語」というドアを通していろいろなことができるし、この授業は自分にとってそのドアを開いてくれたと最後のレポートにそう述べていた。

たった4日間の実践を通しての筆者の学びとは、筆者自身が「研究者」ではなく、「実践研究者」でなければならないということだった。彼らが授業中に話していたのは、まさに、一人ひとりの「日本語人生」そのものであった。自分の「日本語人生」を語りながら、自分にとって「日本語」の意味を見出している彼らの姿を傍らでみて感じたことは、「こと

ば」を学ぶ意味であった。「日本語人生」とは、ただインタビューを行うための枠ではなく、彼らの「人生」の延長線上にあり、その「日本語人生」が豊かになることは、つまり彼らの「人生」も豊かになることにつながるのではないかと考えたのである。そして、その中でそれぞれが他の誰のものでもない「自分の日本語」を見つけていくことがコミュニケーション教育の中でいかに大切かを考えさせられる時間になったのだ。そして、自分の「実践」と、ライフヒストリーを聞いていく「研究」はつながっていることにも気づいた。日本語学習者の「日本語人生」に出会うことで、ただそれを「研究論文」にまとめるためではない。彼らの「日本語人生」で語られた日本語学習者の現状やメッセージから日本語教育のあり方を問い直し、それをコミュニケーション教室に活かすことができるように、研究と実践を行うことを筆者自身がしていかなければならないと考えた。

筆者はかつて分析を終えたインタビューを再度聴きなおし、分析を行うことにした。その理由は、その語りに大事なことがあったかもしれないが、「研究者」である筆者の視点によって、それらが見落とされた可能性があると思ったからである。5名分のインタビューの再分析は3カ月にも及んだ。その中で、海さんの「日本語人生」からの一部分をここで紹介したい。

分析AとBは、海さんとの1回目のインタビューを2度、分析を行ったものである。

分析Aは、海さんにとって大事な出来事であるエピソードが「研究者」の視点によって切り取られている。たとえば、(4.05) (4.04)とは発話の番号であるが、この切り取りによって、Aの分析時点では「〇〇ってなに」という言葉が重視されておらず、「〇〇ってなに」と友達と話したことを繰り返し言ったのは海さんにとって友達とコミュニケーションをする「工夫」として描かれている。しかし、分析Bにおいては、「工夫」というより、海さんにとっての「力」として描かれている。時間をかけ、海さんが語ってくれたエピソードを丁寧に記述していくと、「〇〇ってなに？」と繰り返し言った当時、それは海さんの「日本語人生」においてとても大事なことだったことが後にわかる。海さんは、知らない言葉を聞くと、その場にいる誰かに「〇〇ってなに？」と尋ね、それらを自分のものにしていったのだ。さらに、Aにおいては「～という」というふうに、インタビューを聞き、記述を行う筆者の視点でも記述が含まれておらず、ある意味「外側」にあることがわかる。ライフヒストリー研究においては、インタビューと記述、そして分析という一

【分析A：分析を行った日—2006年2月3日～4日】

| | |
|---|--|
| 海さん（男、タイ、27歳） | 2006年1月13日（金曜日）：インタビュー1回目 日時：海さんが通っている大学の近くにあるハンバーガー屋 (9:30～10:30) |
| 海さんは、お父さんの仕事で小学3年生のときにはじめて日本にきた。当時、海さんは日本語がまったくできなかったが、「〇〇ってなに」と、日本人の友達が言ったことばをそのまま繰り返し、(4.05) 言ったという。そしてそのことばを暗記しながら、日本で学校生活を送るようになった。最初、海さんが「〇〇ってなに」というように工夫をした理由に関して、みんなとコミュニケーションができないことだったという(4.04)。そして、コミュニケーションがしたいという思いで、日本語は上達していったという。しかし、久しぶりに訪れた日本で、海さんは、小学生時代の友達と会って、最初は「まだ日本人っぽく、発音がいい」といわれたが、その次は「おまえぜんぜんダメだよ。」と言われたという。 | |

【分析B：分析を行った日—2008年8月17日～25日】

| | |
|---|--|
| 海さん（男、タイ、27歳） | 2006年1月13日（金曜日）：インタビュー1回目 日時：海さんが通っている大学の近くにあるハンバーガー屋 （9：30～10：30） |
| 2004年9月短期留学で来日した。小学3年の時、当時大使だったお父さんの仕事で家族と共に3年4ヶ月、日本で滞在した。司法試験を取得し、帰国後は弁護士の仕事に就く予定である。 | |
| <p>「〇〇ってなに？」</p> <p>1988年、9歳だった海は、大使だったお父さんの仕事で初めて日本にきた。小学3年生の海は、学期の途中だったのでインターナショナルスクールには入れず、東京都目黒区にある小学校に転校生として通うことになる。初めて登校した日は、習字の時間だった。日本語がまったくできなかつたけど、先生が海を紹介してくれて、「一番前に座ってね」ということはなんとなく伝わってきた。もちろん、「はい」と言葉で返事はできなかったが、笑顔で先生に返事をした。その時間は、何もできずただ座っていた。その習字の時間が終わったとたん、クラスみんなが彼のところに寄ってきた。「どこから来たの？」クラスの友達は外国からきた海を不思議に思い、いろいろと質問をしてきたが、海は何も答えることができなかった。そして、その日はそのまま家に帰るしかなかった。その日の帰り、海は運転手にどうしたらいいかを相談したが、後に海の学校生活において大きな力となる、「〇〇ってなに？」ということばがそこで生まれるのである。タイ語ができる日本人の運転手は、友達と言ったことをそのまま「〇〇ってなに？」と聞けばいい、とアドバイスしてくれた。体育時間の前、「着替えて」ということを聞かれると「着替えてってなに？」と友達に聞いた。すると友達は着替えるジェスチャーをみせてくれる。海はその言葉を一つずつ覚えていった。海にとって「〇〇ってなに？」とは、友達とのコミュニケーションのための道具を越えて、日本語を面白く感じさせ、たくさんの単語を覚えるきっかけであった。「〇〇ってなに？」というエピソードを語る時の海はとても楽しそうに見えた。</p> | |

連の作業が同時に行われることが一般的だが、筆者はインタビューを行い、記述し、分析というふうに段階を踏んでいたことに気づいたのである。つまり、筆者自身が「研究者」から「実践研究者」へと、その立場が変わった瞬間、それをどう記述し、どう分析していくかを何より考えなければならないと思うようになったのである。

筆者自身の研究を日本語ライフヒストリーとして位置づけ、「人生」とともに続けている彼らの「日本語人生」を、一人ひとり記述し、ライフヒストリーとして書き上げ、彼ら一人ひとりの「日本語人生」に働きかけていく日本語教育のあり方とは何かを分析し、その中で「自分の日本語」を見つけていく教室実践が必要なのではないかと考えたのである。

3.3 日本語教育「実践研究者」として

分析の視点の変化は筆者にとって大きな意味がある。「私の日本語人生」という実践の中で、もし筆者がそれをただの「実践」であると思っていたとしたら、日本語学習者の「日本語人生」に出会いながらも、それをただの「研究」であると思っていたとしたら、「自分の日本語」という概念に出会うことはできなかったからだ。

「自分の日本語」というのは、自分が言いたいこと、自分にとって意味のある表現など「私」がその中心になっている。日本語が、ただ道具や手段ではなく、自分の身になり、自分の「人生」をも変えるきっかけとなる。つまり、日本語学習者における日本語が、「日本人の日本語」ではなく、「自分の日本語」となっていくことによって、日本語学習者一人ひとりの「日本語人生」を豊かにしていくことにつながると考えられるようになった。筆者が常に考えている「日本語学習者のための日本語教育」とは、ここに繋がるのではないか。

現在筆者は、実践において主体的な学びが育まれる考える場としての言語教室とは何かについて「実践研究」を続けている。「自分の日本語」が育まれる場とは、自分なりに知識を得、獲得していく能力を探し続けていけるような「場」でなければならず、そのような「場」が、日本語の「教室」で必要だと思う。なぜなら、日本語学習者は自分なりに知識を得、獲得していく力をも持っているからである。

日本語学習者の「日本語人生」に出会い続けている筆者は、日本語教育「実践研究者」として、日本語学習者一人ひとりの「日本語人生」に機能していく日本語教育のあり方を「実践研究」を通して今後も続けて分析していきたい。

4. 実践改善の観点と実践研究観の発見—事例3

本章では、修正版・グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以後 M-GTA）という研究方法を通して、筆者（市嶋）がいかに実践研究を進め、実践の改善への観点を見出していたのかというプロセスを示す。さらに、このプロセスを通して創造された自身の実践研究観を明らかにし、実践研究の意義を再考することを目的とする。

なお、本章では、実践改善のプロセスを記述することに軸に置き、M-GTAを用いた分析の詳細は省略した。分析の詳細なプロセスについては、市嶋（2009b）を参照のこと。

4.1 実践から生まれた問題意識

筆者は、修士課程修了後、すぐに日本語教育実践を担当することになった。そこで、直面したのは、大学院で培った理念や理論だけでは、教室で生起する出来事や問題を解決することができないという現実であった。この実践では、学習者同士の主体的、協働的な相互行為により、問題意識と論旨が明確なレポートを作成することを目標とした。そして、実践の目標とリンクさせる形で、評価においても学習者が主体的、協働的に関与すべきだと考え、学習者が自己のレポートを評価し、さらに、お互いのレポートを評価しあう相互自己評価活動を行った。このような相互自己評価活動のプロセスを経ることによって、学習者の間に日本語学習に対する主体的・協働的な態度が養われていくことを目指した。しかし、実際の授業は理想的には進んでいかなかった。主に評価に関する多くの疑問が学習者から投げかけられた。「日本語のことは、教師が一番よく分かっているのだから、教師が評価すべきなのではないか」、「自分のレポートを自分で評価するのは恥ずかしい」等、相互自己評価活動に関する否定的な意見が寄せられた。

これらの意見をきっかけに、筆者は、評価の根本的な意味を考えることになった。そして、学習者は、相互自己評価活動に対してどのような認識を持っているのか。さらに、学習者と教師との間に、評価に関するどのような認識のズレがあるのか。これらを明らかにすることによって、相互自己評価活動の課題や評価の根本的な意味を見出せるのではないかと考えた。そのためには、既存の理論的枠組みを使用したり、理念に基づいた仮説を検証したりするのではなく、実践現場固有の問題を分析の観点として設定し、その問題こそを追求していくべきなのではないかという着想を得るに至った。

しかし、当時の筆者には自身の問題意識や学習者の認識を概念化する方法が見出せて

おらず、悩む日々が続いた。そして、この悩みを解消すべく、読書会を立ち上げ、質的な研究方法の本や論文を仲間と協働で読み進めていくことにした。様々な本を読む中、M-GTA（木下 2003）という研究方法に注目することになった。しかし、この時点では、M-GTA という方法論と自身の実践研究における研究の問いとの関連性、妥当性に確固とした自覚はなかった。始めは曖昧だった方法論と研究の問いに関する自覚は、実際に分析を進めていく中で、同時進行的、関係的に深まっていったと言える。そして、このような分析のプロセスを経ることによって、具体的な実践の改善への観点や自身の実践研究観を発見していった。

以下では、M-GTA という研究方法を通して、筆者がいかに実践研究を進め、実践の改善への観点を見出していったのかというプロセスを示す。さらに、このプロセスを通して創造された自身の実践研究観を明らかにすることによって、実践研究の意義を再考する。

4.2 相互自己評価活動に対する学習者の認識の分析と実践の改善

4.2.1 実践の概要と研究方法

本実践研究では、初級後半レベルの日本語教育実践1（以下実践1）に参加した学習者計4名と中級前半レベルの日本語教育実践2（以下実践2）に参加した学習者計7名を分析対象とした。実践1、2では、学習者自らが自身のレポートのテーマを決め、クラス内で検討を重ねながらレポートを書き上げていった。さらに、学習者自らが、レポートを評価する為の評価の項目を決定し、実践の最終日に相互自己評価会を行った。本実践における相互自己評価活動は、①毎時間行われるレポートの検討（それぞれの学習者が作成したレポートをクラスで検討し、お互いのレポートの良い点、足りない点をコメントし合った）②評価項目の決定（学習者がレポートをどのような項目で評価するのかを決定した）③相互自己評価会（決定した評価項目にもとづいて最終的なレポートの評価を行った。学習者がお互いのレポートを読みあった上で、皆で話し合っただけで決めた評価項目にもとづき、クラスメートと自分のレポートに対してコメントをし、5段階評価⁸を記入した）である。筆者は、このような相互自己評価活動を実践1、2のプロセスに段階的に組み込んだ。

さらに、これらの実践終了後に行った半構造化インタビューで得られたデータをM-GTAの手法を用いて分析を進めていった。M-GTAを支える考え方では、量的研究では捨象されてしまう学習者の認識が生成された過程を重視する。また、他者との相互行為や認識の変化を説明できる動態的説明理論に支えられており、さらに、実践的活用を促す。このようなM-GTAの理論的背景と、筆者の、他者との相互行為を中心に展開し、プロセスを重視する相互自己評価活動に関する学習者の認識を明らかにしたいという問題意識の間には、理念的な関連性が見出せる。さらに、M-GTAは、現場のデータに密着した分析から独自の説明概念を作る研究方法であるため、M-GTAを用いることにより、日頃、実践現場で漫然と感じている問題点を体系化でき、その結果を考察することによって、相互自己評価活動の問題点、実践の解決や改善のための観点を提示できるのではないかと考え、研究方法として採用した。しかし、上述したように、M-GTAという方法論と自身の実践研究における研究の問いとの関連性に自覚的になったのは、実際に分析を始めてからであった。

4.2.2 実践1で行った相互自己評価活動に対する学習者の認識の分析と実践の改善

まず、実践1に参加した学習者計4名に半構造化インタビューを行い、文字化資料をもとに分析を行った⁹。分析を通して、筆者は、学習者が相互自己評価会で行った5段階評価について述べている内容に注目することになった。ある学習者は、5段階評価について、「一応、一緒に授業を取った人達、仲間というか、3ヶ月間、ずっと一緒に続けた同士だから、なんか、悪い点数、あげ（ママ）、私があげることではないんですが、悪い点数を書くのは、ちょっと難しかったです。してきたことは、そんなに数字で単純に表せないから」と述べた。さらに、他の学習者は、「あ、でも点数をつけないのがいいと思います。なんかやっぱり友だちと一緒になんかするなら、なんか点数をつけるのが個人的な感情とか入れちゃって、あんまり客観的になるのが難しい人もあるし」と述べた。筆者は、これらの発言を、学習者が相互自己評価活動について躊躇した経験について述べている部分であると解釈し、【仲間を点数化することへの躊躇】という概念名をつけた。類似例には、友達に悪い点数をつけることによって関係が悪くなるのではないかと躊躇している発言があった。そして、この【仲間を点数化することへの躊躇】の概念をもとに、筆者は、相互自己評価活動において本当に数値化が必要かどうか、改めて問い直すこととなった。

本実践は、学習者同士の主体的、協働的な相互行為により、問題意識と論旨が明確なレポートを作成することを目標としてきた。そして、実践の目標とリンクさせる形で、評価においても学習者が主体的に関与するべきだと考え、学習者同士が評価しあう相互自己評価を行った。このような評価活動においては、活動のプロセスを単純化し、数字として示すことには意義が見出せない。むしろ大事なものは、高得点が得られたという評価の結果ではなく、一連の評価活動への参加プロセスにおける学びなのではないかと考えるようになった。そこで、分析から明らかになった学習者の認識【仲間を点数化することへの躊躇】という概念を課題点として実践2の相互自己評価活動に還元し、5段階評価を一切行わない設計に改善し実践を行った¹⁰。

このように、M-GTAを用いて分析することにより、文字化資料を見ただけでは分からない混沌とした学習者の相互自己評価活動に関する認識を体系化することができ、そのことによって、実践の改善のための具体的な観点を見出すことができた。この観点は、現場のデータに密着した分析から独自の説明概念を作るM-GTAを用いたからこそ見出されたと言える。一方で、分析過程において、実践を改善するための重要な観点を含んだ発言と思われるにも関わらず、類似例が少ないという理由で削除した発言も多々あった。このように分析からこぼれ落ちていってしまう観点を、次なる実践研究の問いとして据えることもできる。その際に、既存の研究手法に頼るだけではなく、実践研究を行うごとに、自身の実践研究にとって最も説得力のある方法を自ら創造していくことの必要性を強く認識するようになった。

4.2.3 実践2で行った相互自己評価活動に対する学習者の認識の分析と実践の改善

上記のような問題意識を持ちつつ、実践2を行った。そして、実践2に参加した学習者計7名に、実践終了後、半構造化インタビューを実施した。その中で、ある学習者は、「自分で評価することは、私にとってすごくおもしろいです。他の人から何か、考えとか

意見の交換とかがあって、自分から何か発展できるような気がして、あの、ただ日本語を習うことではなくて、なんか、一つ得た気がします。はい。何か、形になるものじゃなくて、自分の中の考えとか、価値観の変化とか、そういうことです。(中略)これは、これからの日本語の勉強につなぐことができます。」と述べた。この学習者は、相互自己評価活動を日本語学習への動機付けへとつなげていったことが分かる。さらに、他の学習者は、「(評価で)良かった点は、日本語の表現力ですね。思考力。いろんなコメントもらったんじゃないですか。違う意見ある時、どうやって違う意見を解決するのか、問題の解決力をトレーニングすることができると思います。例えば、価値観がちょっと相違した時に、どのふうな他の人の立場に立って考えて、そして、自分が正しいかどうかを確認して、そういう過程は、思考力と問題の解決力を訓練できるかな、と思います。そして、全体的に日本語の力が上がります。」と述べた。この学習者は、相互自己評価活動を通して、日本語の力が向上したと自覚している。これらの学習者の発言から、相互自己評価活動が学習者の日本語学習にプラスの影響を与えていたことが見て取れる。

一方で、学習者達は、相互自己評価活動の意義がある程度は認識しつつも、不満をぬぐいきれなかったことが見えてきた。例えば、ある学習者は、「全体的には、良かったと思いますけど。いやー、学生達は力がないんですよ。いやー、やっぱりアカデミックなことは、やっぱり先生達が(中略)学生達はやっぱり、先生達位までご存知じゃないと思います。やっぱり先生達をご存知です。ふふふ。ですので、学生達は、ならば、(ママ)勉強する立場なので。」と述べた。さらに、他の学習者は、「相互自己評価は、力になりますけど……。僕は、ちょっと、伝統的かな。先生から評価するほうがいいじゃないかな、と思いました。」と述べた。

筆者はこれらの発言をもとに、それぞれ、【意義はあるが、学生には評価する力がない】、【力にはなるが、教師が評価した方がいい】という概念名をつけた。そして、これらを〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉というカテゴリーに含め、実践改善のための課題点として位置付けた。

4.3 M-GTA の捉え方と実践研究観

上記のような経緯で、筆者は、〈意義の自覚とぬぐいきれない不満〉というカテゴリーを課題点とし、相互自己評価活動のあり方、さらには、実践研究の理念を再考することになった。具体的には、次の実践で、相互自己評価に関する不満や問題点についても授業の中で忌憚なく話し合い、解決の道を教室参加者皆で模索する場を設けることにした。そして、授業の中では、本活動では、学習者が積極的に評価活動に参加していくことが必要で、教師だけではなく、学習者も中心となって評価の項目を決め、最終的に、相互自己評価会を行うことになっている旨を丁寧に説明した。やりとりを通して、学習者と筆者の考える評価観にズレがあることが分かってきた。このズレをきっかけに、筆者は、自身の考える評価観を学習者に伝え、彼らの評価観との接点を探った。そして、意見の異なりを排除せず、異なりを契機に、お互いの接点や共有できる観点を創出する場を不断に創り続けることの重要性を実感した。学習者も教師も、一人ひとり異なる評価観、価値観を持っており、完全に一致することはあり得ない。従来の日本語教育実践においては、このような違いは

見過ごされ、主に、教師によってのみ評価基準の決定権が独占されてきた。この固定化した決定権を崩すことによって、教師の思惑を超えた、新しい評価や実践の形を見出す可能性を生む。さらに、活動の到達や完成形を目指すのではなく、教室参加者の間にその場での合意を創出するプロセスを創り続けること、途上にあり続けること、より良い活動の姿を教室参加者皆で求め続けること、このような関係性にもとづいた、絶えざる動きの創出こそが、相互自己評価活動において、さらには実践研究において、重要な理念であると考えられるようになった。

以上のように、本実践研究は、実践の改善と分析を同時進行的に進めていくものであった。実践の分析と改善が重層的、複合的に絡まり合い、螺旋を描きながら進み、その過程において、自身の考えが修正され、新たな発見が生まれた。また、M-GTAの方法論を用いた分析過程において、徐々に混沌とした学習者の認識が体系化され、その結果を考察することによって、相互自己評価活動の問題点、実践の解決や改善のための観点を発見することができた。そして、この観点を実践の改善に活かすことによって、新たな実践の形や実践の理念を生み出した。

一方で、M-GTAの手法に対するジレンマもあった。M-GTAは、分析過程において学習者の複雑な認識を簡潔にするために、分かりにくい発言や類似例の少ない発言を削除していかなければならなかった。このように、削除することによって、学習者一人ひとりの語りの文脈やそこに内在する固有の価値というものが見過ごされてしまうこともありうる。学習者個々の認識や学習者の認識が生まれた文脈をより質的に見ていくためには、教室談話データや学習者の産出物の分析等、様々なデータを複合的に分析する必要がある。実践の重層性、多様性は、M-GTAのような既存の研究法に頼るだけでは、もはや十分に記述しきれない。なぜなら、見るべき多様な現象を狭く絞り込んでしまうことになるからだ。実践研究に内在する自身のスタンスとリンクした方法を、実践研究を重ね、改善しながら、自ら創造していくことが必要になる。

このように、実践に生起する複雑な事象を他者に向けて表現するのは、安易なことではない。筆者が明らかにしてきたことは、教室での出来事のほんの一部にしかすぎない。また、実践研究を通して明らかになった事柄が、肝心の学習者にとって、どれほどの意味をもちえているのか。学習者の学びを固定化する結果を招いてしまってはいないだろうか。論文化した今でも、これらの迷いは解決されてはいない。今後も、この迷いや矛盾を抱えながら、実践研究を続け、改善を重ねながら、研究方法や実践の理念のあり方を模索していくことになるだろう。今回、筆者は、M-GTAという研究法を実践研究という文脈の中で用い、第三者としてではなく、実践に関わる当事者として、分析を行うことを試みた。実践の中で、次々に現れる問題や課題に対処し、研究において試行錯誤するプロセス、迷いや矛盾に対峙するプロセスは、正直、辛さを伴った。しかし、同時に、他からは得がたい醍醐味も味わえた。自分自身の実践についてどのようなこだわりを抱いているのか、どのような矛盾を感じているか、これらを洞察するプロセスを通して、自身の目指すべき実践研究の形が浮かび上がってきた。そして、実践を通して、様々な学習者や教師達と関わり、幾重にも折り重なった関係性の中から新たな研究を切り開いていけること、迷いや矛盾をも内包した、絶えざる動きを創出することこそが、筆者にとっての実践研究の醍醐味

であり、現時点での実践研究観である。

5. 実践研究における問題意識と方法の関係

以上見てきたように、三者が行った研究は、実践への関わり方はそれぞれ異なるものの、実践研究者の視点による問題意識から研究の問いが生まれ、その問いに答えるプロセスが自分自身の実践の改善プロセスと重なっていることから、本稿では三者の研究をすべて実践研究として位置づけた。三者それぞれの問題意識から生まれた研究の問いは、その答えを出すための方法を追究することで精緻化し、ある部分変容もしている。「何を」と「どのように」は研究のプロセスとして一体であり、「どのように」を追究することは、単に既存の研究手法を加工して適合させることに留まらない。問題意識とそれを研究として成立させるための方法は不可分であり、方法を追究することで問題意識が明確化される。実践研究では、その問題意識に、実践者としてのあり方、つまり、自分はどのような実践を目指すのかという教師の教育観が深く関わっている。三者の研究は、そのような問題意識と方法の関係をそれぞれが自覚ししていくプロセスとして分析することができる。

図1、図2、図3は、三者の実践への関わり方と、実践研究者としての視点が研究方法とどのように関係しているのかを表したものである。

図1は、尾関の研究がフィールドワークの手法に基づいた参与観察者としての研究から、自身も一人の実践者として子どもたちの学びを創る側にまわり、自らの変容過程も含めて子どもの学びを記述する実践研究者としての研究へ変化したことを表している。黒矢印の左の図が意味するのは、参与観察者として実践の場に入り、そこでの様子を詳細かつ正確に記述するという研究方法である。斜線矢印は実践への関与の度合いを示し、円の中心で観察する場合は箕浦編（1999）の言う「完全な参与者」で、円の外で観察する場合は「観

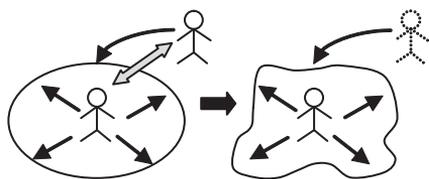


図1 参与観察者としての研究から
実践研究者としての研究への変化

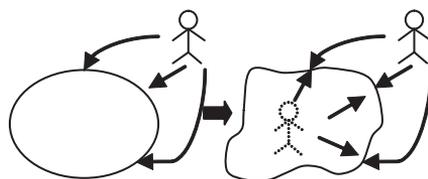


図2 研究者の視点から
実践研究者の視点への変化

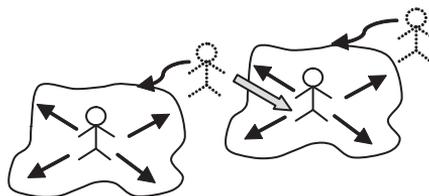


図3 実践研究における実践研究者の視点

察者のみの役割」になる。それに対し、右の図では、研究者が参与観察ではなく実践を創る役割を担い、実践研究者の視点から自らの変容も含めて実践の記述を行っている。自分自身が授業を創る側にたったことで、実践は決められた枠として存在するものではなく、自分が中心となって形作っていくものとして認識される。左図では円で示された実践が、右図では異なる図形となっているのは、そのような認識の変化を表している。また、円外に点線で表した人型は実践研究者の視点であり、実践研究者は実践を行う自分自身を研究対象の一部としてメタ的に捉えている。

図2も図1と同様、鄭の研究がライフヒストリー研究の手法を出発点とし（左図）、実践研究者の視点を自覚することで、データ分析の観点が変化した様子（右図）を表している。鄭の場合は、教室のデータを分析するだけでは学習者の本当の姿を理解できないのではないかという問題意識から出発しており、尾関や市嶋とは異なり、実践の外（教室外）のデータを収集することで実践のあるべき姿に迫ろうと試みた研究であった。そこでの鄭の立場は研究者としてのインタビュアーであり、データを分析する視点も研究者のそれであった。しかし、「日本語学習者のための日本語教育」とはどのようなものなのかを描くことが目的である鄭にとって、このような研究者としてのアプローチでは限界があり、それは方法の適否としてではなく、研究を行う自分自身の立ち位置の問題として自覚される。そのきっかけを作ったのは自分自身の実践の場であり、実践における自分自身の立ち位置を自覚することで教室外のデータを分析する観点も変化していった。左図は、研究者の視点から実践外のデータを分析する研究方法を示しており、右図は、左図に、実践のあるべき姿を模索して実践内部から実践外のデータを分析する実践研究者としての視点が加わった研究方法を示している。

このように、尾関と鄭の研究では当初実践を創る教師の視点は意識されておらず、尾関は支援者、鄭は学習者としての問題意識から研究の問いが生まれていた。しかし、尾関は研究者として実践との関わり方を考える過程で、鄭は研究者としてデータを分析する過程で、あるべき実践を目指して自分自身が実践を創っていく教師の視点が研究の問いを明らかにするうえで必要なものであることに気づく。両者はそれぞれの問いに迫るための方法を模索していく過程でそのことを自覚し、実践を創る役割を担う実践研究者として研究の問いを捉えなおすことによって、その問いに答えるための新たな方法を生み出していった。

一方、教師としての実践の場から研究の問いが生まれた市嶋の場合は、当初から実践を創る実践研究者の立場が明確に意識されており、実践の改善が研究プロセスに組み込まれている。図3は、実践研究者としての問題意識に基づいて、自らの実践を分析し、そこで得られた知見を解決されなかった問題点とともに整理したうえで、次の実践に還元するという、研究としての実践改善のサイクルを表している。実践と実践をつなぐのは、実践研究者の視点であり、それは自らが目指す実践のあり方につながるものとして、教師の教育観、教育理念と同義である。加えて、自身の実践をメタ的に捉え、実践に関わる当事者たちの複雑で混沌とした意味世界を理論の言葉で他者に示そうとする研究者の視点が同時に存在している。現場の斜線矢印は、そうした実践研究者の視点が、次の新たな実践を構成することを表している。

このような実践研究を行う実践研究者として、市嶋が自らの研究の問いに適していると判断し、選択したのがM-GTAという研究手法であった。市嶋はM-GTAの理論的背景を踏まえ、忠実にその手順に従って研究を進めたと言える。市嶋の研究の目的は相互自己評価活動に対する学習者の認識を明らかにすることであり、M-GTAを用いた分析は実践の問題点や改善のための具体的な観点を浮かび上がらせた。市嶋はそれを次の実践の改善につなげ、改善前の実践と改善後の実践のデータを照合することで、データから生成される概念の精緻化を目指したのである。それは、実践を創る側にたつ実践研究者ならではの研究アプローチであり、市嶋はこのような実践研究のプロセスを体験することで、研究の問いと方法の関係を意識化するようになっていった。市嶋にとってM-GTAは混沌とした実践の問題を体系化するツールの一つとして認識され、それと同時にツールとしての限界—体系化によって捨象される実践の重層性・多様性をどう記述するか—が強く意識されていく。それは、次なる実践研究の問いとなり、その問いを明らかにするために、新たな方法を自ら生み出す必要に迫られることになる。こうした実践研究のサイクルは、実践研究を行うすべての者に共通であると考えられる。研究の問いと方法の関係を問い直していくプロセスそのものが実践研究であり、市嶋の研究にはそうしたプロセスの実際が如実に表れている。

6. 日本語教育における実践研究の可能性と課題

本稿は、実践研究者の視点から研究の問いと方法の関係を分析することを試みた。研究の問いが生まれる背景にある問題意識とそれを研究として成立させるための方法は不可分であり、筆者らが行った実践研究においては、自分がどのような実践を目指すのかという実践者としての理念（教師としての教育観）が研究を方向付けていた。尾関、鄭の研究は、当初、自らが実践の場を創ることを意識していなかったが、教師としての実践研究者の視点が意識化されることで研究そのものが変容していった。こうした変容は、日本語教育における実践研究の広がりとその可能性を示唆している。

日本語教育という教育を冠する研究である限り、実践を創る教師としての実践研究者の視点が生じるのは必然であり、その意味において、実践研究は今後様々な広がりを見せることが予想される。その際に重要となるのが、実践を創る当事者が研究を行う実践研究の評価をどのように考えるのかという問題である。評価を考える際には、だれがだれに対して何のために行うのかということと切り離すことはできない。そうした評価の役割や意義も含め、実践研究に求められるものは何か、評価基準を何に置くのかという議論¹¹がなされ、それが実践研究者および実践研究の評価者の間で共有されていくことが重要であると考えられる。

評価基準の問題は、従来の量的研究に対して質的研究のそれをどうすべきかで様々な議論がなされており、ホロウェイとウィーラー（2006/2002）によれば、そこには3つの立場があるという。第一は質的研究も量的研究も同じ基準によって評価されるべきだ、第二は質的な研究は質的な研究のために特別に開発された基準によって評価されるべきだ、第三は判断基準論は認められるべきではないとする立場である。実践研究の評価について

も、質的な研究の一つとしてこれらの議論に加わるのか¹²、それとも、実践研究独自の評価軸¹³をたてるのか、今後の議論が必要とされる。

そのような議論の方向性を考えるうえでも、本稿で論じてきた実践研究者の視点が重要となるだろう。実践研究が単なる実践の報告に留まらず、研究として成り立つためには、実践者である自分自身を研究としてどう記述するかを常に問い続けることが不可欠だからである。実践研究は、実践から生まれた問いに対して、実践を通して解答を出し、次の実践に還元するというサイクルを繰り返す。そのような実践への内省と改善のプロセスが、自己完結しては研究とはなり得ない。佐藤（2008）が言う「現場の言葉」から「理論の言葉」への翻訳が必要である。ある実践から生まれる仮説や理論がその実践固有の仮説（理論）であっても、その仮説（理論）が立ち上がる道筋が明確に示されており¹⁴、他者の理解を得られるものであることが、研究として最低限必要である。ある教育実践が実践者の明確な問題意識に基づいて行われ、実践者にとって価値ある実践であったとしても、その価値を他者が理解し、共有できる形で提示されなければ評価はできない。本稿における実践研究者の視点は、実践者としての問題意識を、教育実践を通して理論の言葉に置き換え、他者に提示しようとする、実践及び研究に対する立ち位置として分析された。実践に対する問題意識と他者理解を得るための理論構築、そのどちらが欠けても実践研究とはなり得ないと考える。自身を含む実践の意味世界を理論として他者に提示すること、その方法を探究していくことそのものが実践研究なのではないだろうか。本稿が示したのは、その探究のプロセスである。

さらに、このような実践研究者の視点から構築された領域固有の理論は、様々な他者（同僚の教師、学習者、研究発表の聴衆者、論文の読者など）に公開されることによって、精緻化され、新たな実践研究へと向かっていくことが重要であると考えられる。やまだ（2007）は、このような他者との対話的プロセスを重視し、数量的研究の「信頼性」に替わり得る概念として、質的研究における「省察性 *reflexivity*」概念の検討を行っている。『「省察」は、「自己の内面に向かう『反省』や、自己の内面を他者に『内省』報告するだけのものではなく、他者にひらかれ、公共化していく循環運動を含む、対話的プロセスと考えなくてはならない』（p. 191）とし、「対話的省察性」として概念化している。秋田（2005）も、このような自己への省察と他者への開示によって代理的に経験が共有され、「その経験のなかに意味や価値を見いだしていく探究のコミュニティや文化できていくこと、このような教師間あるいは教師と研究者のつながりの形成」（p. 180）が、教育のアクション・リサーチにおける重要な研究評価の視点の一つであると述べている。

実践研究者として、実践の中から理論を立ち上げ、他者との対話を重ねて理論を精緻化、「公共化」し、「探究のコミュニティ」を形成していくためにどのような方法がありうるのか。細川（2008）は、実践研究では「自らの教育活動の全貌を教師自身の自己実現として提出しなければならない」とし、「何を・どのように」教えたかという成果報告ではなく、その活動を「なぜ」つくるのかという問いが不可欠であると主張する。自分自身が目指す実践とはどのようなものか、それを「なぜ」目指すのか、自身が明らかにしたいものは「何」か、それは「どのように」明らかにできるのか、これらの問いに答えていくことそのものが実践研究であると言えるだろう。本稿で論じた研究も、その答えを探る過程

にある。実践研究として独自の的方法論を確立させ、自分たちの研究をどう発展させていけるかが今後の課題である。

謝辞

本稿は質的調査法研究会での発表をもとにまとめました。研究会において貴重なコメントをくださった皆様に感謝申し上げます。

注

- 1 市嶋 (2009a) は、佐藤 (1998) が実践と教育理論を重視する研究を分類した枠組 (①理論の実践化 *theory into practice* ②実践の典型化 *theory through practice* ③実践の中の理論 *theory in practice*) を用いて論じている。
- 2 米国の人類学者 Clifford Geertz が提唱した言葉。佐藤 (2008) は、現在では研究対象や調査現場の状況に関するリアルできめ細かい記述を指す意味で使用されることが多くなったとし、このような意味での「分厚さ」に対して「薄い」「雑な」記述の論文や報告書が増えてきたことに警鐘を鳴らしている。
- 3 デンジンとリンカン (2006/2000) は、質的研究というフィールドを定義し、北米における質的研究の歴史を7期にわけ、その時代における位置づけを行っている。
- 4 フリック (2002/1995) では、この4点に「認識論的原則としての理解」「出発点としての事例の再構成」「基礎としての現実 (リアリティ) の構築」「実証的資料としてのテキスト」を加えたものが質的研究の特徴の完成版リストとして提示されている。
- 5 箕浦編 (1999) では、それぞれ以下のように定義されている。「完全な参加者 (complete participation)」とは、すでに自分が通常の参加者であるような場所でのフィールドワークをする場合、「積極的な参加者 (active participation)」はボランティアなどの役割を持ちながら観察する場合、「消極的な参加者 (passive participation)」はフィールドには入っているがその場の人々の日常生活の流れを乱さないように、片隅に観察場所を確保して対象者との交わりは向こうから話しかけられた時ぐらいにとどめ、壁の花になったつもりで観察する場合、「観察者の役割のみ (observer role only)」は、観察室のワンサイド・ミラーを通して活動を見る場合 (箕浦編 1999: 38-39)。
- 6 近年、フィールドワーク研究においても、研究者自身が現場の活動に積極的に関与しながら現場に起こる変化を捉えていく「当事者参加型アクションリサーチ」というフィールドワークのあり方が示される (箕浦編 2009) など、研究者の関わり方にも新たな可能性が開かれつつある。
- 7 早稲田大学オレゴン夏季日本語プログラムにおける「鴨川ワークショップ」(2007年7月23日～26日)である。クラスのレベルは、学習期間で決められたレベルで、初級2と3のレベルに、学習者は各13名ずついた。各クラスは1コマ90分の授業が1日1回、計4回行われた。
- 8 5段階評価のスケールは、5:すばらしい 4:とても良い 3:良いと思う 2:もうひと頑張り 1:あまり良くない、であった。
- 9 分析の手順としては、まず、文字化資料の中の研究の問いと関連のあるデータ箇所に着目し、複数の具体例を基に概念を生成した。さらに、複数の似た概念のまとまりで、概念相互の関連をカテゴリーとしてまとめた。
- 10 最終的な成績は、出席率、参加度 (BBS へのコメントの書き込み・ワークシート・評価表・レポートの提出)、相互自己評価会への参加を基に算出した。
- 11 ウィリッグ (2003/2001) は、評価基準は評価される研究の認識論的枠組と一致する必要があると主張し、「素朴实在論」から「ラディカル相対主義」をつなぐ認識論的立場から見た連続体を構成し、同書で紹介する6つの質的研究法の位置づけを試みている。さまざまな認識論をラベルで特徴づけることには問題があるが、認識論的考察は、自分自身や他者の知的言明の位置づけ (や限界) を特定するのに役立つと述べている。研究法やその評価を考えるうえで認識論の

- 問題は重要であるが、ウィリッグ (2003/2001)、デンジンとリンカン (2006/2000)、フリック (2002/1995)、が示すようにその考察には膨大な作業を要するため、本稿では立ち入らない。
- 12 ホロウェイとウィラー (2006/2002) は、量的研究で一般的に用いられる従来の基準として、厳密性 (rigour)、信頼性 (reliability)、妥当性 (validity)、一般可能性 (generalisability)、客観性 (objectivity) をあげ、質的研究では、それぞれに対応するもう一つの基準として、真実性 (trustworthiness)、明晰性 (dependability)、信用可能性 (credibility)、移転可能性 (transferability)、確認可能性 (confirmability) があるとし、看護職者による質的研究には、後者の基準のほうが多く用いられていると述べている。
 - 13 横溝 (2005) は、実践研究の定義が曖昧であり、その評価方法も不明確であることを批判し、実践研究の一形態である「課題探究型アクション・リサーチ (AR)」について、「構成」「書き方」「内容」の観点から具体的な評価基準を提言している。
 - 14 ホロウェイとウィラー (2006/2002) は、質的研究の真実性を研究者がチェックし、立証するための方法の一つとして「監査のためのあしあと audit trail」あるいは「決定に至るあしあと decision trail」をあげており、西條 (2003) はこれを、自身が提唱する「構造構成的質的心理学」における評価基準として「構造化に至る軌跡 construction trail」と呼ぶ。「現象の曖昧な側面を扱うことを宿命づけられた構造構成的質的心理学において、原理的思考を徹底した際に残る厳密さの基準としては、決定に至る軌跡を残すということに尽きるだろう」(p. 178) と述べ、その重要性を主張している。

参考文献

- 秋田喜代美 (2005) 「学校でのアクション・リサーチ—学校と協働生成的研究」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学編『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない』163-189, 東京大学出版会
- 市嶋典子 (2009a) 「日本語教育における「実践研究」論文の質的变化—学会誌『日本語教育』をてがかりに」『日本語教育論集』25, 3-17, 国立国語研究所
- 市嶋典子 (2009b) 「相互自己評価活動における学習者の認識と学びのプロセス」『日本語教育』142, 134-144, 日本語教育学会
- ウィリッグ, C. (2003) 『心理学のための質的研究法入門—創造的な探求に向けて』培風館 (Willig, C. (2001) *Introducing qualitative research in psychology*, Buckingham: Open University Press.)
- 尾関史 (2002) 「外国人児童の日本語習得に影響を及ぼす社会文化的要因—外国人児童と日本人児童の peer interaction に注目して」『東京女子大学言語文化研究』11, 17-34, 東京女子大学言語文化研究会
- 尾関史 (2005) 「二言語環境下の教室における二言語の使い方の変容過程—来日まもない帰国児童の事例から」『日本学報』63, 67-78, 韓国日本学会
- 尾関史 (2007) 「多様な背景を持つ子どもの授業への参加過程の関係論的分析—言語を通じた関係性構築に注目して」『言語文化と日本語教育』33, 11-20, お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 尾関史 (2008) 「「意味創り」を目指したことばの支援の可能性—移動する子どもたちが主体的に学習に参加するために」『早稲田日本語教育学』3, 11-24, 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- カナダ日本語教育振興会 (2000) 『子どもの会話力の見方と評価—バイリンガル会話テスト (OBC) の開発』カナダ日本語教育振興会 (CAJLE)
- 木下康仁 (2003) 『グラウンデッド・セオリー—アプローチの実践 質的研究への誘い』弘文堂
- 鯨岡峻 (2005) 『エピソード記述入門—実践と質的研究のために』東京大学出版会
- 西條剛央 (2003) 「「構造構成的質的心理学」の構築—モデル構成的現場心理学の発展的継承」『質的心理学研究』2, 164-186, 日本質的心理学会
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- サトウタツヤ (2001) 「21世紀の教育心理学—「教育心理学の不毛性議論」に触発されつつ」『教育

- 心理学年報』41, 139-156, 日本教育心理学会
- 佐藤学 (1998) 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』9-56, 東京大学出版会
- シヨウ, クリフォード R (1998/1930) (玉井真理子・池田寛訳) 『ジャック・ローラー—ある非行少年自身の物語』東洋館出版社 (Clifford R. Shaw. (1930) *The Jack-Roller: A Delinquent Boy's Own Story*, The University of Chicago Press.)
- 館岡洋子 (2008) 「協働による学びのデザイン—協働的学習における「実践から立ち上がる理論」」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』41-56, 凡人社
- デンジン, N. K.・リンカン, Y. S. (編) 平山満義 (監訳), 岡野一郎・古賀正義 (編訳) (2006) 『質的研究ハンドブック 1巻—質的研究のパラダイムと眺望』北大路書房 (Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000) *Handbook of qualitative research, second edition*, Sage Publications.)
- 中野卓・桜井厚編 (1995) 『ライフヒストリーの社会学』弘文堂
- 中原豊 (2001) 「ベトナム人日本語学習者の人生行路—現在ベトナム事情を踏まえて」『比較文化研究 (アジア文化研究特集号Ⅲ)』36-51, 地域文化研究学会
- 中原豊 (2002) 「ライフコースとしての日本語学習—ベトナム日本語学習者の事例」『日本語国際センター紀要』12, 国際交流基金日本語国際センター
- フリック, U. 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) (2002) 『質的研究入門—〈人間の科学〉のための方法論』春秋社 (Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.*)
- 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, 4-14, 日本語教育学会
- 細川英雄 (2007) 「日本語教育学をめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味」『日本語教育』132, 79-88, 日本語教育学会
- 細川英雄 (2008) 「活動型日本語教育の実践から言語教育学実践研究へ—岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会編『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』224-234, 凡人社
- ホロウェイ, I.・ウィーラー, S. 野口美和子 (監訳) (2006) 『ナースのための質的研究入門—研究方法から論文作成まで 第2版』医学書院 (Holloway, I. & Wheeler, S. (Eds.) (2002) *Qualitative research in nursing, second edition*, Oxford, UK: Blackwell Science Ltd.)
- 箕浦康子編 (1999) 『フィールドワークの技法と実際—マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房
- 箕浦康子編 (2009) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ—分析・解釈編』ミネルヴァ書房
- 森脇健夫 (2007) 「教師の力量形成としての授業スタイルとその形成」グループ・ディダクティカ編『学びのための教師論』167-192, 劉草書房
- やまだようこ (2007) 「質的研究における対話的モデル構成法—多重の現実, ナラティブ・テキスト, 対話的省察性」『質的心理学研究』6, 174-194, 日本質的心理学会
- 横溝紳一郎 (2005) 「実践研究の評価基準に関する—考察—課題探究型アクション・リサーチを中心に」『日本語教育』126, 15-24, 日本語教育学会
- 横溝紳一郎 (2006) 「日本語教師養成・研修における「教師のライフヒストリー研究」の可能性の探求」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』158-179, 凡人社