

# 実践研究は日本語教育に何をもたらすか

細川 英雄

## 要 旨

ここでは、まず日本語教育における実践と実践研究との関係についての筆者の位置づけを明確にし、その上で、実践研究が日本語教育にもたらすものとして、自らの実践への内省のきっかけとなる点、実践の内容そのものの再検討が生じること、そして、教育を社会にひらく視点の生まれることの3点を挙げ、その意味について述べる。最後に、実践研究を方法として捉えることの限界と問題点を指摘し、これを考え方の概念としてとらえるべきことを提案する。

## キーワード

方法と概念 教師の内省 考えない教師 教育観と人間観 思考と表現

## はじめに一実践研究についての私の立場

本稿は、実践研究は何をめざすかという課題についての理論的な枠組みを、実践研究が日本語教育にもたらすものという観点から考察するものである。

これまでの「実践研究」についての議論では、「実践」と「研究」を別のものとして捉えるのではなく、「実践」はすなわち「研究」であり、「研究」とは「実践」に基づくものであるということを述べてきた（細川、2005a, 2005b）。また、こうした「実践研究」こそ、その言語教育研究の中軸に置かれるべきであるという主張を行ってきた（細川、2008）。

私が「実践研究」の重要性に気づいたきっかけは、日本語教育に関する多くの研究が、言語とそれをめぐる現象を分析しこの結果を教育現場に応用するという立場によっていることへの疑問であった<sup>1</sup>。同時にそれは、自分自身における研究と教育の関係をもう一度問い直すことであった。

なぜなら、私自身、自分の教育活動の内実について活字の形ではじめて公開したのは教育研究専任職についてから11年後だった。それまでは、教育という実践に関わりつつも研究という形で自らの教育実践についてまったく語らなかったといっているからである<sup>2</sup>。

自分の教育実践について公開するようになったところから、ことばの教師にとって、日々の教育現場こそが重要であり、この現場の改善に向けて研究が行われるのであれば、それこそ自らの教育実践の存立に関わるのではないかと考えるようになった。

したがって、私の場合、実践とは、あくまでも自分自身の教育実践現場としての教室とそこでの活動であり、その改善のためには何が必要かという視点からの研究が実践研究であると考えてきた。この認識は現在も変わらないし、その姿勢そのものは今後も変わらない

いだろう。なぜなら、教師自身がその渦中で悪戦苦闘してこそ実践であり、この行為こそが教育的行為なのだから、ここを出発点としたものを実践研究として規定したいと考えるからである。

しかし改めて広く教育について目を転じると、ことは教室に限らないことは明らかである。日本語教育における、さまざまな分野・領域を考えても、ボランティアの空間や地域におけるさまざまな集まりなども、広い意味で教育的行為の範疇として位置づけることができる。そうすると、実践研究における実践とは何かという問題そのものも、きわめて広い範疇で考えなければならないことになり、その規定自体、かなり曖昧にならざるを得ない。

そうすると、実践研究を規定すること自体にどのような意味があるのか、また、そもそもこの実践研究を行うことが、日本語教育にとってどのような意味を持つのかといった疑問もわいてくる。

こうした問題意識から、本稿では、「実践研究が日本語教育にもたらすもの」というテーマを設定し、これを手掛かりに実践研究と日本語教育をめぐる課題について検討する。このことによって、実践研究の範疇規定の意味および日本語教育との関係、そしてそうした考察によって導き出されることばの教育観の変容とこれからの日本語教育のあり方について明らかにする。

## 1 自らの実践への内省のきっかけとして

### なぜ実践研究は実践への内省のきっかけとなるのか

実践研究が日本語教育にもたらすものという意味で、第1に、実践研究は、教師自らの実践行為とその内実を振り返るという意味を持つ点を指摘しよう。

かつて教育活動の設計・実施・振り返りのプロセスをつくっていくことが日本語教師の専門性であると述べたことがある（細川、2005b）。このプロセスにおいて、学習者の課題の発見とその遂行および気づきと意識化を促すための、さまざまな仕掛けを作ることになるし、何よりも、上記の「設計・実施・振り返り」において、学習者の課題の発見とその遂行および気づきと意識化をどのように活性化させるかが当面の目的となとした。そのためには、学習者の行為や状況を仔細に観察することが求められ、教師は、観察したことを題材として、自らの実践を振り返る。そして、振り返った内容をもとに、次の実践を設計し、実施する。したがって、学習者の行為や状況を仔細に観察することは、「設計・実施・振り返り」というサイクルの出発点となる行為であり、同時に「設計・実施・振り返り」というサイクルの要であるという主張である。

この考え方は、実践研究としての方法を述べたものだが、こうしたサイクルを教師が自分の教育活動の中に組み入れることで、今まで気づけなかった、さまざまな課題・問題を発見し、それを克服するために、次の実践の設計を考えるようになることを指摘した。同時に、このことは、自分の教育実践の意味やそのあり方、あるいは自らの実践の存立基盤について考えるようになるプロセスであることを意味している。なぜなら、その分析・観察の視点が執筆者自らの教育課題意識と深く関わっている場合は、その実践の意義や問題

点が鋭く追及されることになり、執筆者の固有のテーマの解明が研究の核となるだろうし、その結果として、実践と研究の関係が極めて緊密となると考えることができるからである。

ただ、この振り返りの問題は、日本語教育の現場においてそう容易ではないことが指摘できる。たとえば、次のような例を検討してみよう。

「インターネットを使った自習プログラムを開発・作成し、これをもとに、〇年〇月に〇〇の実践をした。その結果、〇〇の成果があり、〇〇の反応が参加者（学習者等）からあった。次回は、この経験を生かし、新しい実践のための改善を目指したい。」

もしこの教育実践の意図を問うならば、たとえば次のような説明があるかもしれない。

「時間的に限られた教室ですべてを教えることは出来ない、この問題は、日本語教育が抱える普遍的な問題である、この問題を解決するためには、限られた時間だけ学習するのではなく、自分自身で時間を作り、進んで学習するような環境が必要である。そのためにインターネットの存在は貴重であり、このシステムの利用によって、教室で学習する以上のことを自学自習する環境を作り、それを教室活動とリンクさせることが出来れば、日本語学習の効率・効果は飛躍的に伸びると考える。したがって、試行錯誤ではあるが、こうした実践を積み上げ、その成果を公開していくことは日本語教育にとって重要であると考え」

日本語教育に関わる読者の多くは、この説明をなるほどと納得するかもしれない。しかし、ここにきわめて大きな問題が存在することに気づかなければならない。この実践には、「なぜインターネットを使った自習プログラムなのか」という教育課題への問いが欠如しているからである。それは、「自律的な学習とは何か」という根本的な問題に対する発表者の問いの欠如でもある。しかも、教室で行うことが何かという点に関しても、この実践は何も疑っていない。つまり、最終的には、日本語教育とは何かという問いをこの実践そのものが持っていないことをこの実践は示している。

そんなことを言っても、学習とは基本的に教科書を学ぶことであり、そうである以上、それをどのように効果的・効率的に行うかというのが教師の仕事ではないのか、という質問もあるだろう。

こうした質問も含めて、多くの実践が「どのように教えるか」という方法そのもののヘシフトする傾向を持つことが指摘できる。問題なのは、上記のような実践が方法にのみシフトすることによって、自らの実践そのものへの批判的な目を失うことである。つまり、自らの実践に対して、「なぜ」という問いを失ったとき、その実践とその解釈はきわめて表層的な次元に陥るのである。しかも、その多くは、自らの言語学習の体験に基づいていることが多い<sup>3</sup>。

実践研究は、その振り返りのサイクル過程において、それぞれの実践の理念を問い、自らの実践に対して「なぜ」という批判的な目を持つことを要求する。その意味で、実践研究は、実践そのものに対して根本的な問い直しを迫ることになる。こうした問い直しのプロセスを実践研究自体が持っているといえる。

従来、日本語教育に自らの実践そのものを対象とし、その設計や考え方自体を問題にする研究が極端に少なかったのは、この「教育とは何か」という問いを、多くの教師が持た

なかったことによるものだろう。つまり、多くの教師にとって上記のような方法だけが関心事となり、その教育の本来の目的が疑われなかったためだといえる。そして、日本語教育という分野自体がそうした問いを持つことなしにこれまで続けられてきたとも言えるのである。言い換えれば、日本語教育自体が教師による実践への批判的な問いを方法の問題の中に封じ込めてきたといってもいい。

しかも、このような「設計・実施・振り返り」の繰り返しの中での、教師自身の気づきと意識化そして変容はきわめて動態的なものであることが指摘できる。また、従来のアクションリサーチが、実践の方法への気づきを促すのに対し、実践研究は、教師が自らの教室設計とその設計を支える教育観を振り返ることができるという点が特徴的である。

### 実践研究によって自らの教育課題意識に気づく

本誌掲載の「実践研究」として、金龍男・武一美・古屋憲章「人と人の間にことばが生まれるとき―教師自身による実践研究の意義」は、日本語初級段階の学習者を対象とした総合活動型日本語教育クラスにおいて、ことばがどのように獲得されていたかを、質的・縦断的に記述したものである。観察記述の分析から、発生、拡張、共有という三つの局面を経て、クラス全体としてことばが獲得されていたことが確認されたことを論じ、第二言語を獲得するための教室をデザインする際には、ことばの発生、拡張、共有が有機的に起こるような環境を設定・デザインする必要があることを主張する。

そのために「初級であるからといって、学習者のなかに発生した概念をことばへと発展させていくことを躊躇すべきではない」と主張し、さらに「様々な概念がやり取りを通して、日本語と結びつくことにより形成されるのであれば、持っている言語形式が限られている初級段階こそ、日本語を用いて必然性のあるやり取りを行う必要がある」ことを述べる。

次に、この実践は、日本語能力を測る目の表層性について言及する。

「考える」クラスでは、学習者の日本語の伸びが「テストの結果」などとの数字で明示的には見せられない。しかし、クラスが終わる頃になると「かなり伸びた」「だいぶ言えるようになった」「なかなか上手にはならなかった」といった感触が確かなものとして残る。」

数値としてはいえないけれど、感覚としていえるという、この感触は、実践者だからこそ持ちうる感覚であるがゆえに貴重である。つまり、ことばのちからがテストの結果などの「見えるもの」では見えないということを看破し、その能力を「客観的に」把握することの限界を指摘するとともに、新しい教育実践の可能性を示しているといえよう。言い換えれば、能力を「客観的に」把握することを主張する立場の限界を実践研究によって乗り越えていると指摘できるだろう。

こうした教育実践は、しっかりとした教育観に支えられていなければならないものである。ここには、ことばの習得とは何か。学習／教育とは何か、ということへの、たゆまぬ問いがある。実践研究を問い続けていくと、必ずやここに行き当たるのである。このことは、前項で例としてあげたインターネットの自律学習の場合と比較してみるとよくわかるだろう。

この活動型クラスの意味は、これまでの日本語教育が開発してきた「文型」・「語彙」・「シラバス」といった概念を越えて、新しい教育活動形態を作り出そうとするところにある。その活動の概念を要約すれば、以下の2点に集約されるだろう。

- (1) 教師は、自らの教室デザインを明確に持ち、しかも動態的な教室活動を学習者とともに作り上げること（教師主体）。
- (2) 確定した語彙・文型等の知識伝授を目的とせず、クラス内の相互関係による「今ここ性」に基づくコミュニケーション実践として教室を機能させること（学習者主体）。

この一連の活動型クラスでは、参加者一人一人の課題を、日本語による議論を通して検討しているが、このことは、3ヶ月でこんな能力がついたとか、こんな知識・技術が身についたということを意味していない。むしろ、そうした日本語能力の向上をめざす能力主義の考え方から一定の距離を置くことで、大学における自分自身の学びの意味を考えつつ、それを表現化するという成果プロセス主義の立場をとっていることがわかる。あえて言えば、日本語能力向上という目の前の具体的なものを越えて、参加者一人一人が大学で学ぶことの意味を日本語による活動を通して自律的に考える環境を創ろうという試みである。この点において、自らの教育課題意識に気づく道筋を実践研究によってつくりあげているといえよう。

### 実践研究は問題の自明性を問い直す

かつて実践研究が、自らの実践をよりよいものにするために行われる研究だと定義したとき、その実践は誰のものなのかという質問を受けたことがある。

実践の改善といっても、その改善の成果は、次の学習者に提供されるものであり、目の前の学習者に還元されるものではない、そうすると、自分の実践を改善するという行為はだれのためのものなのか、また、いい実践とは一体どのような実践なのかという質問だったと記憶する。

たしかに、教育実践というものは、目の前の学習者にどのように還元するものなのかを考える必要があるかもしれない。しかし、教育という行為自体、具体的な何かを、商品のように販売する形で還元することはできないものである。いわば、その活動を通して、参加者が自ら考え、自ら気づいていく活動であるといえる。学習を商品販売と同じように捉えて「学習者ニーズ」に応えるという発想それ自体を、教育という観点から疑ってみる必要があるだろう。「学習者ニーズ」が優先されることにより、教師が目の前の「ニーズ」という現象に振り回され、教育の目的を見失うのはおろかなことである。さらにそれが、学習者との共犯関係に陥ることによって生じるならば、このこと自体、重大な問題であるといわざるを得ない。実践研究は、これまで「学習者ニーズ」として絶対視されてきた問題の自明性を批判的に問い直すことにつながる可能性を持つ。

この「批判的に捉える」というテーゼは、すでに共通した課題として現段階において認識されている。いまさら批判的に見るが必要ないという意見が出る余地はない。しかし、問題は、その批判的な視点を得るにはどのようにしたらいいかということ自体の方法がわからないという不幸を日本語教育が背負っているということなのである。

これは与えられたことをいわれたとおりに実行することが学習であり、その学習を積み上げると成果が得られる、それをめざすことが次のステップへの段階であるという思い込みの中で、日本語教育が生きてきたからなのだろう。

少なくとも、そうした考え方をもう一度、相対化し、自分は何がしたいのか、自分のめざしているものは何なのかということを教師も学習者も考えてみる必要がある。これが、すなわち現状を批判的に見る視点の始まりである。固定的な現状肯定の意識からは批判的な眼は生まれない。実践研究が重要なのは、自明の現状を相対化し、それを支えている思想や発想に対して、教師自身に「なぜ」と問う視点を要求する点である。

## 2 実践の「内容」の再検討へ

実践研究は、なぜ実践の「内容」そのものを再検討させるのか

第2に、自らの実践を振り返った結果、実践活動の「内容」そのものへの再検討が必要になることを述べよう。

教師は自らの教育実践において学習者の言語使用に立ち会う。実践研究は、このプロセスを記述することから始まるのであるから、その観察・分析の中で、教師はいやおうなく学習者たちと状況を共にすることになる。ここで、学習者一人ひとりがどのように自己表現し、他者理解を繰り返しているかということを目の当たりにするのである。このことによって、教師は、人は何のためにことばを使うのか、コミュニケーション活動とは何か、といった課題について正面から対峙せざるを得ないことになる。

では、何のために人はことばによってお互いを理解し、何らかの合意を得ようとするのか。言語がコミュニケーションのツールとして存在することはすでに指摘されている。その意味で、ことばは他者との交渉の中で生まれるものであるとすると、その具体的な内容をめぐる他者とのやりとりのなかで、表現としてのことばを学ぶことになる<sup>4</sup>。

実践研究は、人がことばを使って活動する現場そのものに立ち会う行為である。ゆえに、教師は、実践研究によって、人は何のためにことばを使うのか、コミュニケーション活動とは何か、といった問題について正面から対峙することになる。実践研究を行うことによって、教師は、自らの実践活動の「内容」とは何かという課題についての再検討が必要になることにはじめて気づくのである。

「表現する内容をつくる」という行為—実践の内容とはなにか

実際のコミュニケーションの中で、表現する内容こそ重要であることは、言語の別を問わないだろう<sup>5</sup>。このことの意味は、多くの教師が実感しているところであろう。海外に居住し、日本語を教える傍ら、外国語学習者としての経験から、表現する内容がない、あるいは表現する内容がまとまらないから話せない・書けないという場面に何度も直面した教師も多いことだろう。こうした実際の経験感覚こそ、それぞれの実践に生かされるべきである。

このような立場に立てば、「表現する内容をつくる」という行為は、決して第一言語・母語教育において行われるだけではなく、第2言語教育においても中心的に考えなければな



らない課題であることがわかる。

また、「表現する内容をつくる」という行為が、基礎から応用へというように段階的に行われるというよりも、そのことばのやり取りを通して、いわばインターアクションのプロセスにおいて醸成されるものであることはすでに指摘した（細川、2008b）。学習者一人ひとりの自己表現と他者理解を繰り返す現場に立ち会うことが、どれほど重要かということは前述のとおりである。

この問題はまた、能力評価のあり方と密接に結びついている。

戦後の日本語教育が始まって以来、この分野では、できるだけ均質な集団を作るためにブレイスメント・テストを行い、それに対して語彙・文型の知識を与え、画一的な方法で練習を繰り返してきた。

これに連動して、従来の評価についての考え方は、学習によって身についた能力をテスト等によって測るということを目的化して来た。しかし、上述の「問題を発見し、その問題を解決するために、さまざまな課題を遂行する行為」は、他者とのやり取りの中で動的に変容していくものであるため、一面的なテスト等では図ることのできないものである。本来、個人の能力というものが、きわめて多面的・複合的・動的であるために、このすべてをテストのような形で測ること自体不可能なのである。

このように考えると、言語教育における「実践」の内容とは、問題の発見、その問題の課題としての遂行、そのプロセスでの気づきと意識化、これがことばの教育における「内容」ということになる。こうした一連の行為には、他者とのやり取りにおいてそれぞれの異なる価値観のすりあわせが不可欠であり、このプロセスを学ぶことこそ、言語教育においてもっとも重要な課題であるといえるだろう。だからこそ、第2言語教育そのものが個人のアイデンティティ形成の問題と不可分であるという視点が生まれるのである。このコミュニケーションのプロセスそのものにおいて、教育実践は、個人の価値観の形成や変容に立ち会うことになる。この出会いは必然的であるがゆえに、そうした個人のアイデンティティ形成に立ち会う実践として機能することになる。

このことは、個人のアイデンティティ形成に立ち会う実践とは何かという問題への問いとなり、それは、評価としての差別的な能力主義から、育成型成果主義へという大きな流れを形成しうる活動となるであろう（玄田有史、2007）。

このように、問題は、ことばの教育にとどまらず、きわめて大きな、人間としての学びのあり方へと進展していく。実践研究は、こうした教育の発展性そのものを教師に自覚させる可能性を秘めているとも言えよう。

#### 実践の内容の再検討へ—実践研究は、教育観・人間観を変える

しかし、現実の日本語教育では、語彙・文型とその用法・機能を教えることがその内容に相当するという考え方が依然として支配的である。

それは、戦後の日本語教育が言語形式を教育の内容・目的として位置づけてきたことによるものであるが、その教育が結局、きわめて表層的な技術主義に陥り、同時にいわば「考えない教師」を育成してしまったことは否めない<sup>6</sup>。

この「考えない教師」の存在を証する顕著な事例がある。

たとえば、日本語の学習者はすでに母語によって思考する力はあるのだから、第2言語としての日本語教育では、言語形式とその用法・機能を教えればよいと主張する教師の存在である。また、その変形として、この表現する内容を作ったり、その内容をまとめたりすることを第2言語教育において学習者に求めるのはハードルが高いとする教師も多数存在する<sup>7</sup>。

こうした「考えない教師」に自らの居場所を定めさせたのは、70・80年代の学習者の急増への対応として生まれた画一的な教材化の流れであろう。いわば量産させられた教師は、言語形式とその用法・機能の教授を自分の居場所とするしか他に方法がなかったのである。

しかし、前述のコミュニケーションの問題、つまり人がことばを通して自分と他者の関係を形成しようとする、ことばはその関係の構築過程のその要因として存在することを考えると、この「表現する内容」をつくることこそ、言語活動の中軸的な問題であるといえる。

そうであれば、「考えること」と「表現すること」の相関を扱うのは母語の問題で、第2言語の教育はそれにかかわることをしないという態度は、自己責任を回避したきわめて不誠実な態度といわざるを得ない。

実践研究は、こうした表層的な教育観・人間観に揺さぶりをかけ、教育とは何か、人間とは何か、社会とは何かということを考えるための教育課題を教師に自らのテーマとして課すプロセスとなりうる。自らの教育実践に即した実践研究を行うことにより、教師は、自らの教育観・人間形成観と真正面から向き合わざるを得なくなるからである。

### 3 実践研究は教育を社会にひらく

#### 教師一人一人に何ができるのか

第3に、実践研究は教育を社会にひらくという問題について述べる。

その前になぜ教育を社会にひらかなければならないのかという議論の前提について確認しておく必要があるだろう。教育や研究という行為を教育機関の中だけで充足させてしまってはならないことは、いわば当然のことである。教育や研究によって得られた知見を広く社会にひらくことによって、個人と社会の本来のあり方をも問うことになるはずだからである。

では、実践研究はなぜ教育を社会にひらくのかということについて私の考えを述べよう。

前述の「問題を発見し、その問題を解決するために、さまざまな課題を遂行する行為」は、他者とのやり取りの中で動的に変容していくものであるため、このプロセスの中で、さまざまなことに気づき、それをもとに「私は何をめざしているのか」と考えることは、学習者だけの問題ではなく、教師自身の課題でもある。したがって、学習者の問題発見とさまざまな気づきに寄り添うプロセスにおいて、教師自身も、こうしたコミュニケーションの行為を繰り返していることになる。

実践研究は、このことを教師一人一人に気づかせる要因となる。つまり、実践研究に



よって、教師は自らの教育行為がコミュニケーションそれ自体であることに気づき、そのことによって自分と他者、個人と社会の関係について考えることを余儀なくされるからである。

前述のように、実践研究は、教師自らの実践を積極的に振り返ることによって、少なくとも、自らの学習観・教育観をもう一度、相対化し、自分は何がしたいのか、自分のめざしているものは何なのだろうかということを考えるきっかけを作り出すものであった。この思考と表現の循環こそが、教師としてのコミュニケーションであり、それを実現させるものが、実践研究であるということが出来る。このコミュニケーション行為を実践として実現させ、その教育理念を社会にひらく教師こそ、実践研究が日本語教育にもたらす、大きな財産であると私は考える。

しかし、現実の問題として、この実践研究を試みようとする行為は少なからぬ痛みを伴うものである。それは、経済的・時間的・精神的痛みである。教育という行為は、どうしても教室という閉ざされた空間に閉塞しがちである。教師は、自らの教室を絶対視し、これを守ることに汲々としてしまう。教室をひらくという理念は、理論的には理解していても、自己充足的に日々の教室活動で満足してしまいがちなのである。教育を社会にひらくという活動が自分には関係のないこと、そうした余計なことにかかわるのは教育者として不純な行為であるというような思い込みが多く、多くの教師に存在する。その意味で、教育という行為が、ややもすると自己完結的になりがちであることの問題性を孕んでいる。

では、教育を社会にひらくために、教師一人一人には何ができるか。

教育を社会にひらくには、社会的個人としての自律的精神に支えられた教師による連帯と協働、言い換えれば、個人が主体的に社会に関わる中で生まれてくる政治的公共性とその実践の可能性をひらくということが必要であろう。それは、個と社会を結ぶ活動であり、個から社会へ、社会から個へ、という循環を作り出す活動でもある。実践研究にかかわる教師は、実践研究という活動を通して、教師は自らの教育姿勢を形成し、自分の所属する機関内、機関外においてさまざまな議論が可能であるような環境を作りうる人材として社会に貢献することが求められるだろう。むしろ、一人ひとりの個人が社会で生きていく上での不可欠な責任と自律の形成を実践研究の活動を通して考えていくことになる。つまり、期待されるのは、前述の違和感や痛みを負担として拒否的に閉じこもるのではなく、むしろこの痛みをどのように個人として引き受けるかを自覚しつつ、自ら発信しつづける教師の出現である。

これが教師にとっての自己表現と他者理解の循環プロセスであり、このプロセスの形成が教師自身の自律であると私は考える。この自律に支えられた教師による相互の連帯と協働が教育を社会にひらく力となる。その意味で、実践研究は、日本語教師へ向けて自らの自律を促すものであるといえる。

### 実践研究が教育を社会にひらく力となるために

実践研究によって培われた教室の思想を組織全体に広げることで、その思想は、多くの仲間と共有することができるようになる。教育機関全体がこのような思想に裏付けられなければ、カリキュラム全体の中で、こうした思想は生きてこない。カリキュラムとしての

この思想が反映できるかどうかは、関係スタッフの議論によって成立する。

さらに組織外へもたらす力とすることが求められよう。このような思想に支えられた教育機関の存在は、社会の一般的な傾向に迎合することなく、独自の発展を遂げることとなる。唯物論全盛の19世紀末のルドルフ・シュタイナーの存在と学校設立は、このことを明確に示している。

ただ、社会全体が一つの思想によって統一されることはもはやありえないだろう。ひとつの教育機関の中にも、さまざまな理念・考え方の共存することを想定しなければならない。さまざまな主張、さまざまな意見の対立の中で、それぞれの考え方がそれぞれの立場を主張することによって危うい均衡が保たれることによってしか、世界の平和は成立しないからである（細川、2007c）。

しかし、教育を社会にひらくという行為自体、そうたやすいことではない。

私の教育研究の観点から振り返れば、「日本事情」から始まり、ことばと文化の教育についての統合理論、その実現としての総合活動型日本語教育、さらに言語活動環境設計論、そして「実践＝研究」としての実践研究の考え方というように、紆余曲折を経つつも、その道筋において、人と人とを結ぶ協働的な教育活動理論として考えてきた。そして、そうした思想のもと、教育を社会にひらく試みとして、2004年6月にNPO法人を開設し、その方向性を模索してきた（細川、2007b）。

しかし、残念ながら、その活動自体、終局を迎えざるを得なかった。つまり、教育を社会にひらく試みとしての思想と活動を、組織としてのNPO運営に直接的に結び付けることができなかった。

ただ、このことは、リーダーやチームの力量あるいはスタッフメンバーのやる気に原因を求めているだけでは解決しない問題であることに最近になって気づいた。活動という共通の目的に向けて協働するための新しい改革、つまり実践コミュニティ（ウェンガーほか、2002）に関する新しいアプローチが必要だからであるということなのだ。

個人は本来多様な力を持っていて、どの力をどれだけ発揮できるかは、周囲の人々との関係や置かれた環境によって決まるといえる。組織の中で人が成長するプロセスも、何が潜在的で、何が後天的かは区別しがたいところがある。

そのような状況において個人一人のイニシアティブで実践研究を社会にひらこうとしてもむずかしいことを、この活動を通して私は学んだ。

重要なことは、人と人の相互作用をどのように組み立てていくかという関係性の問題だったことが改めてわかる。それは、組織を個人の集まりとしての構造（システム）として動かそうとするのではなく、人と人の集まりとしての相互作用として考えるアプローチが必要だったのである。

組織を組み立てていく場合、その活動内容は、メンバーからなるチームに任せることになるだろう。リーダーは、そこに至るプロセスの舵取りをする。そうすることで、活動のイニシアティブをとりながらも、成果に対する主体性はチームにゆだねることができるはずである。

組織の実現を、特定の個人（要素）の特性や能力として捉えるのではなく、関係の人々が共同する「場」に注目し、その関係性を重要視する。つまり、要素還元的な構造的発想

ではなく、環境の変化に応じて、個人やチームが持つ調節と制御のネットワークを柔軟に組み替えていく。リーダーが力によって意見を調整するのではなく、メンバーの多様性を尊重し、異なる意見の中から創造的な問題解決を図ろうとすることによって、そこにはオープンな議論の中で合意（コンセンサス）が形成されなければならない。すなわち多様性と開放性の担保である。

ここでは、個人の自律と組織全体の統合は矛盾しないことが強調されるだろう。多様な人々が自律的に協働する状況をつくりあげること、これをめざすことが教育を社会にひらくための姿勢となる。

こうした組織運営のための姿勢は、実は教室運営の要でもあることに気づく。このことは、本誌掲載の実践の中でもふんだんに活用されている。つまり、教室活動と組織運営との関係はきわめて近いところにあることがわかる。私は NPO という組織を継続させることには挫折したが、この経験の反省によって組織運営と教室活動が一体化のものであることに気づくことができたのだった。

### 実践研究は自らの教育観を批判的に問い直すときに生まれる

以上のように、実践研究が日本語教育にもたらすものという観点から、いくつかの検討を行ってきた。最後に、「実践研究」の位置づけをめぐって私の考えを述べたい。

はじめに、「実践」を自分自身の教育実践現場としての教室とそこでの活動と位置づけ、その「実践」に基づく研究を「実践研究」と呼ぶこととした。なぜなら、教師自身がその渦中で悪戦苦闘してこそ実践であり、この行為こそが教育的行為なのだから、ここを出発点としたものを「実践研究」と規定したいという思いがあったからである。

しかし、必ずしも教室活動現場そのものを対象としなければならないのかという疑問も常に私の中にあった。

たとえば、本誌掲載の鄭京姫の研究では、留学生へのさまざまなインタビューによって、その学習動機や目的等を語らせ、それぞれの「日本語人生」を浮かび上がらせるという試みを行っている。これもまた、最終的には、自らの教育実践活動の改善をめざそうとするものである。インタビューという行為自体は、教育実践そのものではないが、その明確な教育課題意識の上での方向性において教育実践改善の一つの手がかりとしてインタビュー行為を位置づけようとすることは明らかである。後半の教室実践を社会にひらくという立場に立てば、実践そのものに近づく、このような研究を正統に位置づけることは、むしろ実践研究の新しい方向としての可能性を持つだろう。

こうなると、もはや実践研究の範囲や範疇を定めるという行為自体があまり意味のないことがわかるだろう。それぞれの実践行為者の意識のありかと方向性が教育実践との関係を自律的に定めるということになる。「実践研究とは何か」とその範疇や範囲を定めることが目的化し、そのカテゴリ化をすすめることで「実践研究」の価値を高めようとするようなことは、かえって実践研究の趣旨に合わないこととなる。つまり、実践研究とは、あくまでも考え方としての概念であり、教育や研究のための方法ではないのである。

今、実践研究とは何かと改めて問われれば、それは、自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直すときに生まれる、教育課題意識と深く関わる研究と答えるこ

とになろうか。

## おわりに一方法としてではなく概念として

本稿では、実践研究が日本語教育にもたらすものという観点から、実践研究の持つ、これまでの日本語教育を根本的に変容させる可能性について述べた。

戦後の日本語教育における「何を」「どのように」から「なぜ」へと議論を展開させていくためには、これからの実践研究は大きな意味を持っているといえる。私自身、大学という組織の中で、日本語教育の位置づけに関して、さまざまな逡巡を繰り返してきたが、ここに至って、ようやく実践研究という概念にたどり着いたという感がある。

最後に、実践研究は、方法ではなく、概念であるということを繰り返しておこう。目の前の課題を方法ととらえ、その対処法を開発することが教育であるとしてきた、この分野・領域は、知識とスキル獲得を目的化した、いわば技術至上主義とバナーナリズム（差別的温情主義）で蔽われている。今ここで、自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直しつつ、自らの教育課題意識を深く探求する研究は、日本語教育においてどのような意味を持つのだろうか。このとき、実践研究を概念としてとらえ、この意味を探求することは、これからの日本語教育のための最重要課題であることを明記したい

## 注

- 1 細川（2008a）では、データの種類によって実践研究の少なさを指摘し、市嶋（2009）は、雑誌「日本語教育」における調査から実践研究の少なさの問題を論じた。
- 2 私が自分の実践について初めて論じたのは、細川（1990）においてである（細川、2009 参照）。
- 3 たとえば、自分が英語教育で受けた思いから日本語教育について語るケースは多いが、その英語教育自体がどのような教育観によって行われたかは問われない。
- 4 細川（1994）以降、何度も主張してきたように、人は言語素材獲得を目標として言語を学ぼうわけではない。言語素材に注目し、これを体系的に提示することが必要だと考えるのは、そのような方向性を志向する教師の側の問題なのである。
- 5 近年の日本語教育では、内容重視ということが盛んに主張されるようになり、コンテンツとの関係が指摘されるようになって来た。しかし、このことは、専門的な内容を易しくして教えればいいというようなことではないし、専門的な分野の予備教育を行うことでもないだろう。それは、具体的なコンテンツ自体を考えることではない。この点が、特定の専門分野の教育活動とは異なっている。たとえば、経済について語る場合でも、その問題そのものについてどれだけ詳しく語れるかということが問題ではない。そのことになぜ関心を持つのか、また、その問題が自分とどのような関係があるのかという点が焦点となろう。
- 6 80年代以降の方向として、コミュニケーション能力の育成が課題とされてきたが、そのことが「何を」から「どのように」へという変更をもたらしつつ、方法としての言語形式とその用法・機能に絞られ、「内容」そのものの検討からは遠ざかったといえよう。
- 7 「内容」が学習者自身のものであるということになると、成人の場合には、それに教師が介入すべきことなのかという疑問が日本語教師から出てくるのは、まさにこのような状況を反映したものでしょう。かつて「日本事情」の活動を学習者との価値観のすりあわせと規定し、その議論そのものが「文化」であると規定したとき、成人の学習者に対して、なぜ価値観を教えなければならぬのかという反論が生じたのと問題は共通している。

## 参考文献

- 市嶋典子 (2009) 「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』をてがかりに一」『日本語教育論集』25, 3-17、国立国語研究所 2009 年 3 月
- 玄田有史 (2005) 『仕事のなかの曖昧な不安—揺れる若年の現在』中公文庫、2005 年
- 細川英雄 (1990) 「日本事情の授業—教養部スタッフと協力して」
- (1994) 『実践「日本事情」入門』大修館書店、1994 年
- (2005a) 「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」早稲田大学日本語教育研究 6 号 113-124、2005 年 3 月
- (2005b) 「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 号 1-10、2005 年 7 月
- (2007a) 「日本語教育学のめざすもの—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 号 79-88、2007 年 1 月
- (2007b) 「教育研究を社会にひらく意味—日本語教育と NPO 活動」日本語教育研究センター紀要 20 号 71-88、2007 年 6 月
- (2007c) 「日本語教育における「学習者主体」と「文化リテラシー」形成の意味」佐々木倫子・細川英雄・砂川裕一・川上郁雄・門倉正美・牲川波都季『変貌する言語教育：多言語・多文化社会のリテラシーとは何か』くろしお出版 2007 年 10 月
- (2007d) 「新しい言語教育をめざして：母語・第 2 言語教育の連携から言語教育実践研究へ」小川貴士編『日本語教育のフロンティア：学習者主体と協働』くろしお出版 2007 年 9 月
- (2008a) 「日本語教育学における「実践研究」の意味と課題」早稲田日本語教育学 3 号 1-8、2008 年 9 月
- (2008b) 『論文作成デザイン：テーマの発見から研究の構築へ』東京図書 2008 年 4 月
- (2009) 「リテラシー回想」「リテラシー」4 号、2009 年 9 月
- ウェンガーほか (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス』翔泳社、2002 年