

Exploratory Practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察

—アクション・リサーチを超えて—

広島大学 柳瀬陽介

Abstract: This paper contrasts Exploratory Practice (EP) with Scientific Research (SR) and Action Research (AR) in their features and roles in the studies of English Language Teaching (ELT) as a second or foreign language. It argues that EP should take priority over AR and SR for teacher development in the sense that it deepens understanding of ELT by teachers. Understanding is the first requirement for teachers, for otherwise a ‘problem solving’ may be misdirected and a scientific ‘research question’ may be totally irrelevant to the practice of ELT. The concept of understanding is further explored by introducing Heidegger’s philosophical concepts from *Sein und Zeit*. EP echoes with a sociocultural approach in many ways, and is one answer to the question of “for what and for whom our research is,” which is becoming increasingly important for both researchers and practitioners in ELT.

1 はじめに

英語教育学は、発足当初から今日に至るまで教師の成長 (teacher development) に資することが望まれている。その努力の中、1980年代には科学的な実験研究 (Scientific Research, SR) の方法が標準化されたが、そのアプローチは、教師のニーズと乖離するものと見なされることも多かった。1990年代にはアクションリサーチ (Action Research, AR) が登場し、実践的な研究活動を通じて、教師の成長へと貢献することが期待された。だが、理論的にはSRの伝統に即してARを理解し、ARを一種「お手軽な実験研究」とみなす考えも強い。⁽¹⁾ また、期待されたようにARが教師の成長に貢献しているかどうかについては疑問が残らないわけではない。実際問題としては、アクションが強調されるあまり、問題を特に見出していない状況においても問題を見出して (佐野, 2005, p. 13)、それを「問題解決」しようとするあまり、ARが実践感覚と離れはじめ、教師は徒にARの実行で疲れるばかりで、教師の成長へとつながりにくくなっていることも仄聞される。

そのようなSRとARに関する反省を受けて、2000年代からAllwrightらによりExploratory Practice (EP, 試訳として「探究的実践」) が提唱されている (Allwright 2003, 2005, Gieve and Miller 2006)。しかし、このEPに関しても、これがSRやARなどとの対比のなかで理論的にきちんと整理されないと、英語教育学もまた新たな流行語の登場で混乱するだけに終わるだろう。また、後述するように、EPの中心概念である「理解」

(understanding)にはまだまだ理論的な整理が必要とされている(Allwright 2005)。EPの大きなねらいの一つである「理解」に関する理論的理解が不十分ではEPの実行も単なる自己満足に終わってしまう可能性が高い。EPそのものの特質と、その中心概念の一つである「理解」概念に関しては理論的考察が必要である。

したがって、この論文は、(1)EPの特質をSRやARと対比しながら明らかにすること、(2)EPの中心概念である「理解」概念を明らかにすることを目的とする。(1)の解明は、これまでの文献を整理することにより、(2)の解明はこれまでの文献では扱われていないハイデガー哲学の概念を導入することにより行う。

このEPに関する理論的考察は、2000年代よりSLA研究でも問われ始めた「何のため、誰のための研究か」という反省的問いかけ(Ortega, 2005)の流れに合流するものである。この理論的考察は、英語教育学のあり方に関する理解の深化、ひいてはより有益な研究活動へとつながる。

英語教育界は、他教科にもまして、教員による自主的研修が盛んである。そういった研修会では、これまでも特に科学性を標榜することもなく、またアクションの報告にとらわれることもなく、教育実践に関するコミュニケーションが深まっていった。EPの理論的解明は、この草の根的な教育研究が行っていることの解明にも大きく重なり、英語教育界の自主的な研究の動きの理論的自覚を促し、さらなる研究活動の新しい展開へと貢献できることが期待される。

2 EP (Exploratory Practice) とは何か

EPはSRとARの流れを受けて発展したが、その歴史は、大きくは(a)EP以前の時代(1980年代後半)、(b)ブラジルでの誕生(1980年代中頃から後半)、(c)技術者の発想への後退(1990年代前半)、(d)実践者研究へ(2000年代)に分けられる。詳しくはAllwright(2005)を参照していただきたいが、流れとしては、(a)SRとしての教室研究をしていたAllwrightがその限界を感じ始め、(b)ブラジルで集中的に現職教師と関わった際に、科学者の発想と現職教師の発想は大きく異なることを痛感し、探究的に実践を続けるというEPの発想を得たが、(c)各界からの要望にしたがってEPを方法論的にマニュアル化しようとしたところ、現職教師の思考や行動と遊離し始めたので、(d)再び、現場での思考と行動に即した実践者研究(practitioner research)としてEPを自己規定した、とまとめられる。

EPの説明の際に、よく問われるのがARとの違いである。ARは、日本の英語教育界では実験研究に準拠した「仮説検証型」として理解されることが多いが、日本語教育界では実践者の振り返り・気づき・理解を重んずる「課題探究型」として理解されることが多い(横溝 2004)。ARのこの区別と、SR、EPの区別を関係づけるなら、その位置づけは次の図のように表現できる。

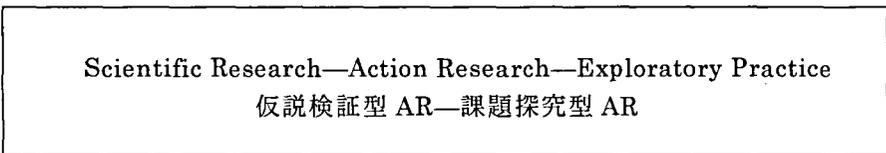


図1: ARと、SRおよびEPの関係

つまり仮説検証型のARはSRに一部重なり、課題探究型のARはEPに一部重なり

いうことである。

さらに、SR、AR、EP の特徴を対比的に表現すると次の表のようにまとめることができる。

表 1 : SR と AR と EP の特徴の対比

	Scientific Research	Action Research	Exploratory Practice
隆盛時期	1980 年代	1990 年代	2000 年代
目的	一般法則定立	問題解決	理解の深化
方法	実験計画法	準実験デザイン	決めない
重視すること	厳密性	説明責任	Quality of Life
結果	規範提示 (prescription)	記述 (description)	相互の成長
世界観	一般的因果性	個別的因果性	個別的複雑性
学問的背景	個人心理学	教育工学	生態学的言語習得論
学習観	認知行動	仕事	Life
研究期間	横断的に短期	縦断的に中期	持続可能で恒常的
学習者	データ提供者	「問題」	協働実践者
研究者	三人称の中立的存在	一人称の単数	一人称の複数
研究者と実践者の関係	研究者が実践者を指導	実践者が研究者になる	実践者が探究的になる
研究の主な公表対象	学会誌	利害関係者	当事者および当事者に共感する者
欠点	教育への介入が過剰になる	アクションの自己目的化・過剰負担化	自己満足に終わりがねない

この表を SR、AR、EP の順番で簡単に説明したい。

SR は 1980 年代に主に当時主流の認知心理学的な実験研究の方法を輸入することによって英語教育界にも定着した。SR が目指しているのはあくまでも授業に関する一般法則の発見（例えば、「このように教えれば効果がある」）であり、一般法則の定立のために実験計画法にできるだけ忠実な実験を厳密に実行し、その結果の法則を、英語教師が従うべき規範として提示しようとした。この背後には、教授行動と学習は一般的な因果関係にあるという単純な世界観がある。学問的には個人心理学の伝統にのっとり、学習とは、学習者個人の脳内で起こり、実験で外的に結果が示される認知行動だと考えられている。研究者は典型的には、比較的短期間のうちに横断的にデータ提供者としての学習者に実験を通じて接触し、あくまでも自らは学習や学習者・教師からは中立的な第三者的存在であると自己規定する。しかしその結果は、実践者を指導する一般法則あるいは規範として学会誌に提示される。このような SR の批判には佐藤（1992）があるが、最も大きな欠点の一つは、実験が教育実践への介入となり、実験研究の実施が、教育活動の中断となってしまう（佐藤はこのような状況を「[実験]研究榮えて、教育滅ぶ」と表現した）。

AR はそのような SR への反省と批判から 1990 年代に一つの流れとなった。AR で目指されているのはあくまでも問題解決である。英語教育で主流の上記の「仮説検証型 AR」では、問題解決の様子を実験デザインに準ずる事で実証的に記述し、関係者への説明責任を果たすことが重視された（だが SR の発想に拘る者は AR を「対照群なしの実験」はナンセンスであると非難した）。AR も SR と同様、教授行動と学習は因果関係にあると考えられるが、その因果性は一般的なものではなく、個別のものであるに過ぎないとした。発想は

教育工学的といえる。学習という「仕事」をどう合理的に行うかという発想である。⁽²⁾ 研究は典型的には数か月間程度の中期にわたって縦断的に行われる。学習者は、教師の思い通りの学習をすることができない「問題」として認識される。ARでは実践者（教師）が研究者となることが奨励され、「私」（一人称単数）が、「私」の実践を研究し、その結果を利害関係者に報告することが期待されている。欠点として考えられるのは、特に教育界にまで競争原理が強調されるようになった昨今、競争的資金や対外的評判を獲得するために、アクションを取ることが管理職などにより事実上強制され、ARが自己目的化し、教師と学習者の実態から浮き始めることである。極端な場合は、ARに取り組む真面目な教師ほど、ARの過剰負担に憔悴し、燃え尽きてしまうこともある（そのような事例は筆者の耳にも複数入ってくるが、事の性質上、そのような事例はまず公にはされない）。

実はこのようなARの問題や教師の燃え尽きは、日本だけに限った問題でなく、そのような背景の中で、一般法則定立も問題解決も目指さず、実践の理解の深化だけを目指すEPが2000年代から台頭し始めた。中心人物はAllwright (2003, 2005)であるが、学術誌 *Language Teaching Research* の2003年第2号でも特集が組まれたり、モノグラフも刊行されたりする(Gieve & Miller 2006)など、これからの英語教育の実践的な研究として世界各国で一つの流れとなりつつある。このEPの特徴の一つであり、しばしばEPに馴染まない者にとって奇異に思われることは、EPが特定の方法論を定めないことである。これはEPの方法論をマニュアル化したことの失敗の反省に基づくものでもあるが、実践者が実践を深めるにつれ、特定の方法に縛られなくなることは他でも報告されている（ドレイファス・ドレイファス 1987、ドレイファス 2000、柳瀬 2007）。EPが重視するのは、“Quality of Life”（あるいは“Quality of Classroom Life”）である。EPは、英語教育に関係する学習者、教師などのすべての人間の（教室での）生活・暮らし・活気のクオリティを大切に考え、関係者がそれぞれに成長することが目指されている。数値に還元される結果の追求などは第二義のこととされる点でEPはARとは異なる。SRと違って、一般法則定立を目指さない背景には、第二言語の学習・習得とは、個別的で複雑なシステムと環境の中で行われるものであるという認識がある。これは第二言語習得研究でも“ecological approach”あるいは“sociocultural approach”として大きな勢力となりつつある研究パラダイム（Kramsch 2002, Lantolf 2000, 2006, van Lier 2004）である。この流れの考えでは、第二言語学習は、lifeの中に埋め込まれたものであり、決して実験室的な真空状態でなされるものではないとされる。EPは日々の探究的な実践であり、これは持続可能で恒常的なものである。EPでは、学習者は「データ提供者」でも「問題」でもなく、共に悩み、話し合い、試行錯誤する協働実践者である。EPは「私たち」（一人称複数）の協働的な探究であり、実践者が探究的になることを促すものであり、実践者が研究者に変身することも、研究者の支配下におかれることも求めるものではない。ここでは「探究」という言葉が「研究」という言葉と微妙に区別されて使われているが、両者ともに知的な試みであることは共通している。だが、EPは、当事者および当事者に共感する者の理解の深化を目指すものであるから、その理解が自己満足に終わりがねないという欠点を持つ。この「理解」に関しては、次々節で取り上げたい。

3 英語教育界におけるEP, AR, SRの役割区分

このように、EP, AR, SR を対比的に理解するならば、三者はそれぞれ独自の貢献をする研究であることがわかる。EP の登場によって、SR や AR を「古い」とばかりに全面否定することは愚かである。

しかし本論文は実践者が最優先するべきなのは EP であると主張する。実践者が最初にそして恒常的に行うべきなのは EP であり、その後には可能ならば AR、さらには適切かつ必要ならば SR が来るべきである。その理由は、事態の深い理解こそが「問題」の特定や解決、ひいては状況を考慮しない一般法則の定立に先行しなければならないからである。私たちはしばしば自らの先入観でもって、限られた理解の中でしか、事態を捉えようとしなない。その狭い理解の中で「問題」を見つけたと考え、その解決手段を計画したとしても、その「問題」の認識が誤っていたり、歪んでいたりしたら、その「解決」は、良くて骨折り、悪くて事態の悪化になりうる。私たちは、問題解決の計画を立てて実行する前に、多面的に振り返り、気づきを深める必要がある。場合によっては、事態を改善するためには、結果の白黒を出さなければならない時限的な介入 (AR) ではなく、長期的な教師の自己変革の方が必要な場合もある。アクションを起こす前に、教師と学習者が相互に理解を深めることの方が必要である場合もある。生徒とのコミュニケーションで、自らを振り返り、生徒を見直し、関係が深まり、授業も自然と良くなっていった経験をもつ教師も多いだろう。ましてや一般的な SR は、固有の状況にある授業の直接的改善につながるとは限らない。AR や SR は必ずしも事態の改善のためには必要ではない。

したがって EP から AR へ、AR から SR へと移っていくことは、「必要」でもなく「進歩」でもないと考えるべきであろう。その変化は、むしろ「変異化」もしくは「特異化」として捉えられるべきではなからうか。SR の一般法則定立は、しばしば私たち教師の実践感覚の喪失を意味する (科学的なアプローチしかとらない研究者に指導を受ける現職教員の大学院生は、大学院では実践的なことは忘れて、科学的方法論で解答できるリサーチ・クエスションのことだけを考えてくれとしばしば要求される)。また、AR の問題解決は、時に、私たち教師が人間に関わるというよりは、「仕事遂行」中心の見方をする存在へと変容してしまうことを意味しかねない。EP が EP の深まりと広がりにより留まり、AR や SR に「変異化」しないことは、とがめられるべきことではない。

ここで英語教育研究に携わる者が心に留めておかなければいけないことは、SR, AR, EP といった (探究も含めた広義の) 研究観の違いにより、私たちの人間観、つまり、学習者観、教師観 (実践者の自己認識) も変わりうるということである。研究者は、自らの実践者に対する (非意図的・意図的な) 影響に対して、十分に自覚的であるべきである。状況に対する教師の深い「理解」なくして、学習者を尊重する学習の支援はできない。SR および時に AR は教師の「理解」を歪めてしまいかねないことに私たちは留意しておくべきである。だがその「理解」であるが、アクションにも一般法則解明にも必ずしもつながらない「理解」とは何なのだろうか。それは独りよがりの思いすごしに過ぎないものなのだろうか。「理解の深化」とははたして実践的なことなのだろうか。次節では、ハイデガー哲学を通じて、「理解」とは何かを理論的に明らかにしてゆきたい。

4 ハイデガーによる「理解」概念

ハイデガー (Martin Heidegger 1889-1976) が 20 世紀で最も重要な哲学的貢献をした哲

学者の一人であることは、衆目の一致するところであるが、彼の前期の代表作である『存在と時間』(Sein und Zeit)の第一部第一篇の認識論的考察から存在論的考察が「最も独創的で重要な部分」であることはドレイファス(2000)も認めるところである。ドレイファスが、ハイデガーを基礎に、技能や実践の認知科学的考察を発展させたことからしても『存在と時間』第一部第一篇で展開される「理解」の概念が、技能や実践の解明に貢献するものであることは容易に予測できるところであるが、ここではドレイファスの分析を参考にしつつも、改めてハイデガーを読みなおし、彼の「理解」概念を明らかにして、EPが目指す「理解」への理論的枠組みを与えることを目指す。なおハイデガーの用語は独特の意味を持つので、それを明確にするため、以下、《理解》のように彼の用語には「二重山カッコ」をつける。日本語訳は、複数の翻訳書(原・渡辺訳、辻村・ブッナー訳)を参考にしたが、最終的には筆者が決定した。したがって通用している訳語と、本論文の訳語が異なる場合も生じるので、共通理解を促すために原語であるドイツ語も併記することにする。

ここでの主張は、EPによる実践の理解は、SRの法則定立や、ARの問題解決よりも、実践に深く根ざしているが、実践の理解は、伝統的な西洋哲学の認識論では長い間適切になされず、ハイデガーによってようやく本格的になされたというものである。

西洋哲学の伝統的認識論では、デカルトのように「我思考ス、我存在ス」のように、主観を確固たる基盤として、その主観と、データとして与えられる客観が一致することが「真理」(Wahrheit)だと考えられていた。「真理」は《陳述》(Aussage)されると考えられている。これが標準的な自然科学の考え方となった。

しかしハイデガーはそのような伝統的な認識論は、私たちの日常生活からすれば、転倒していると考えた。彼は、存在しているものは、《世界内存在》(In-der-Welt-sein)であることを強調した。《世界内存在》という合成語は、存在が、幾重にも構造的に結びつけられた統一的現象であることを示している。その結びつきは《関わり》(Sorge)と呼ばれる。《世界内存在》は、《関わり》の違いにより、《道具的存在》(Zuhandensein)と《事物的存在》(Vorhandensein)に分けられる。《関わり》の元である私たちは《現存在》(Dasein)と呼ばれる。

《道具的存在》とは、《関わり》(正確には《対物的関わり》(Besorgen))により、私たち《現存在》との関わり合いが自ずと示されている存在である。ギブソンの用語を借りるなら、私たちの周りの《道具的存在》は、「アフォーダンス」(affordance)により、潜在的かつ典型的な行動を誘発する存在である。このような関わり合いの網の目(《道具全体性》(Zeugganzheit))の中にあるのが私たちの通常のあり方である。私たちは、自らの周りの物(およびその用途)を周知のものとして馴染み、それらと共に暮らしている。逆に言うなら、それらの物は、もっぱら特定の用途をなす道具としてしか見られない。

ところがその道具の用途や機能、ましてや馴染み具合などは、科学的(典型的には物理学的)に見るなら、そのほとんどがそぎ落とされてしまう。そのような古典的な科学的な見方でとらえられた存在が、《事物的存在》である。《事物的存在》とは、《関わり》(《対物的関わり》)が欠損した、特殊な捉えられ方をした存在である。科学においては、「客観性」のため、このように《関わり》(《対物的関わり》)を方法的に排除した認識を選ぶが、これにより私たちの《世界内存在》性は大きく損なわれてしまう。

だが、このように物を、《関わり》(《対物的関わり》)のある《道具的存在》とも、《関わり》を欠いた《事物的存在》とも捉えるのも、同じく《世界内存在》である私たち人間である。この人間をハイデガーは《現存在》(Dasein)と術語化する。この《現存在》が、

同じ《世界内存在》である《事物的存在》とも《道具的存在》とも異なる点は、《現存在》が《理解》(Verstehen)を有するという点である。《理解》とは、《関わり》が、「現に・そこに」(Da)、《開示されていること》(Erschlossenheit)である。《関わり》は、先ほどの《道具的存在》への《関わり》(《対物的関わり》)に加えて、他者への《関わり》(《对人的関わり》)(Fürsorge)、および自分自身への《関わり》がある。さらに詳しく述べるなら、《現存在》は、自らが他者に《関わり》をもつと同時に、他者によっても《関わり》をもたれる存在でもある。これらの意味で私たちは《共現存在》(Mitdasein)であるとハイデガーは述べる。また、《現存在》の自分自身への《関わり》、つまり《現存在》が自分自身にある態度をとることができ、また実際に何らかの態度をとっていることを、《実存》(Existenz)と呼ぶ。《理解》とは、これらすべての《関わり》が、現に・そこに、開かれていることである。《理解》とは、私たちが《関わり》の中に生きていることである。

そうすると、《理解》とは、《現存在の存在の根本様態》(Grundmodus des Seins des Daseins)だと言える。《理解》とは、私たちが諸々との関わりを実感して生きていることである。この《理解》における自分自身への《関わり》を強調するなら、《理解》とは、《現存在》のあり方としての《実存範疇》(Existenzial)である。世界を《理解》することが、《有意義化》(Bedeutsamkeit)である。これは「理解」を脳内表象と考える古典的な認知科学とは根本的に異なる発想である。EPではしばしば理解が“too deep for words”とも表現されるが、EPの理解概念は、このハイデガーの《理解》概念に相当すると考えられる。

ハイデガーによれば、この《理解》こそは、私たちの存在の基盤であり、《現存在の開示性》こそが「最も根源的な意味における《真理》」である。これは、客観的な「データ」を主観的な思いと一致させる《陳述》によって示される、伝統的な「真理」とは異なる真理観である。以上述べた、三種の《世界内存在》の違いをまとめたのが次の表2である。

表2 《世界内存在》

用語名	定義	解説	
《世界内存在》	《事物的存在》	《関わり》が欠けてしまった存在	自然科学により認識された対象
	《道具的存在》	《道具全体性》の《関わり》の中にある存在	私たちの日常生活の中で出会うもの
	《現存在》	他の《世界内存在》と《関わり》をもつだけでなく、自分自身に《関わり》をもち、《実存》する	私たちのあり方が、「現にそこに」、《開示されて》、《理解》されている

このような《世界内存在》を考察の対象とするハイデガー的思考が、古典的な科学の思考と異なり、真理観も異なることも上に述べた通りである。ハイデガーにとって、真理は認識に関する事柄ではなく、存在(私たちのあり方)に関わる事柄である。その真理観を対比するなら次の表3のようにまとめられる。

表3 伝統的「真理」とハイデガー的《真理》

真理概念	定義	真理論の種類	獲得方法	獲得の結果
伝統的「真理」	主観と客観の一致	認識論	「方法」による《事物的存在者》の測定	《陳述》
ハイデガー的《真理》	他の《世界内存在》との《関わり》が「現にそこに」《開示されていること》	存在論	世界の《有意義化》を通して《理解》すること	《実存》

5 ハイデガー「理解」概念による EP, AR, SR の解釈

上記のハイデガー哲学により、EP, AR, SR の違いをさらに鮮明にしよう。

EP とは、実践の《理解》を通じて、私たちが (classroom) life で生きている《関わり》という《真理》を開示してゆくことであり、教師・学習者・関係者が、互いを《共現存在》として《関わり》合いながら、それぞれが、それぞれに自らの(classroom) life を《実存》すること、と規定できる。

この《理解》は SR のように《陳述》の形で明示化されることもないし、AR のように具体的な計画につながらないかもしれない。EP ができることは、せいぜいが、お互いの実践を共感的に《理解》し、その一部を言語化し、《理解》に少しでも形を与えることかもしれない。しかしその《理解》こそは、教師と学習者が自らの可能性を実現する試みである。

学習者とは、教師にとって《共現存在》であり、彼／彼女自身にとって《現存在》である。学習者は自分自身に対して常に関わり、自分自身を可能性の中に投げ込もうとしている。教師は学習者の《(共) 現存在》性を《理解》しない限り、学習者と人間的な関わり合いをもっているとはいえない。

また、英語の学びとは、英語という、もともと学習者にとっては《事物的存在者》に過ぎなかった記号を、《道具的存在者》へと《有意義化》することである。その学びによって、学習者の英語は、他の《道具的存在者》や《共現存在》などの《世界内存在》との《関わり》をもたらし、かつ新たな自分自身への《関わり》をもたらすようになる。その意味で学びは《実存》であり、教師とは学習者の《実存》に寄り添う存在である。その《実存》により《真理》は開示されてゆく。(3)

ところが、SR は、英語の学びを、《事物的存在者》としての「言語」が、これまた《事物的存在者》に過ぎない脳にいかにか獲得されるかという問題に還元してしまう。AR も、「うまくゆかない」学習者を、彼／彼女なりに、《関わり》を持とうとしている《現存在》として捉えずに、もっぱら教師だけが《現存在》として、彼／彼女を機能不全の《道具的存在

者》として「問題視」し、その「問題」を解決しようとする発想を取ることがある。こういった発想は、しばしば(classroom) life の《有意義化》の妨げとなる。SR およびそれに準じようとする AR の、(classroom) life の現実感覚や実践感覚から乖離した「非現実的」な発想が、(classroom) life の可能性を矮小化してしまうかもしれない。研究とは、現実を非現実化することではなく、現実を、できるだけ現実に忠実に解明するものと考えれば、《理解》を目指す EPこそが実践性からすれば最も望ましい研究のあり方と言えるだろう。

6 英語教育研究のあり方と今後の課題

EP どころか、AR さえも学界からはまだ異端視され、SR こそが英語教育研究のあるべき姿と(やや惰性的に)信じられている感のある日本では、EP は重視されるべきであろう。EP の「理解」概念を、ハイデガー的な《理解》とみなすならば、教師が《現存在》として存在することとなる。さらにこのハイデガー的解釈によるならば、EP とは、学習者を《共現存在》として捉える試みである。学習は、世界の《有意義化》による《実存》として捉えられる。EP は、教師と学習者が共に《現存在》であることをもっとも活かす研究である。

「教師の成長」を学校現場における教師の専門職的かつ人間的成長として考えるならば、教師の成長を第一に考える研修などにおいては、英語教育界は EP を最優先するべきであろう。AR は、EP による理解が焦点化されてから行われるべきであろう。さらに SR は、実践への直接的な指示を目指すものではなく、実践の抽象的な振り返りの枠組みを提供するものと考えられるべきであろう。英語教育界はこれまで以上に「何のための、誰のための研究」ということを自覚して研究を進めてゆかねばならない。

いや実際、EP は一部の現場の教師によって既になされていると言うべきかもしれない。現場においては、生徒理解も、指導法の改善も、教師としての成長も、複合的に語られ、教師は自己理解を深めている活動も確実にある。だが、その営みには正式な認知がほとんど与えられていない。SR はもとより、AR とさえも多くの英語教師には認識されていないであろう。本研究のような EP の理論的考察は、そのような実践的営みに学術的なパースペクティブを与え、英語教育研究概念の豊かさを増し、実践性を高める試みである。

本研究で示したハイデガー的《理解》概念は、生態学的言語学、あるいは社会文化的アプローチの発想との親和性が高いものである。日本ではまだ評価が高いとはいえない、こういった“alternative”な発想の正統性を示すことで、英語教育研究は豊かさをまし、おそらくは実践性を高めることができるだろう。

本論文は理論的考察であり、実際に EP を行うときに、それはどのような場であり現象となるべきか、さらにはそこでは言語はどのように使われるべきかについては本研究ではほとんど言及されなかった。授業を研究してゆく際の言語は、状況に埋め込まれ、reference (指示) が豊富な話しことばで行うべきなのか、それとも従来のように、実際の状況を必ずしも共有しない人にも読まれうる書きことばでなされるべきなのか。話しことばと書きことばを使い分けるとしたら、その使い分けはどうするべきか。それぞれの限界は何なのか。そういった授業研究におけることばの働きについての考察を得ることにより、私たちは授業を記述し読み解く「授業研究リテラシー」を高めることができるだろう。

そのような EP 実践の課題を明確に意識しながら、EP を進めてゆくなれば、日本の英語

教育界は、研究者と実践者の間にある「溝」を埋めることができるのではないか。

注

- (1) 一例として第 26 回全国英語教育学会（2000 年）埼玉研究大会問題別討論会（「授業研究」のあり方）でのフロアからの発言がある。
- (2) 「仕事」(work)の含意については柳瀬(2005)を参照されたい。
- (3) 田尻悟郎氏のスピーチ教育も、こういった「《真理》の開示」を生徒に促すものと考えられるかもしれない（柳瀬 2005）。

参考文献

- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2), 113-141.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89 (iii), 353-366.
- Gieve, S. and Miller, I. K. (eds.) (2006) *Understanding the language classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Heidegger, M. (1986/1927) *Sein und Zeit*. Austria: Max NiemeyerVerlag Tübingen.
- Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and language socialization*. New York: Continuum Intl Pub Group.
- Lantolf, J. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2006). *Sociocultural theory and genesis of second language*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Massachusetts, the USA: Kluwer Academic Pub.
- Ortega, L. (2005). For what and for whom is our research? *The Modern Language Journal*, 89, iii, pp. 427-443
- 佐藤学 (1992). 『パンドラの箱』を開く=『授業研究』批判. 『教育学年報 1 教育研究の現在』東京: 世織書房、63-88.
- 佐野正之(編著) (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ』東京: 大修館書店
- ドレイファス、ヒューバート・ドレイファス、スチュアート(著)、椋田直子(訳) (1987). 『純粹人工知能批判』東京: アスキー.
- ドレイファス、ヒューバート(著)、門脇俊介(監訳) (2000) 『世界内存在』東京: 産業図書.
- ハイデガー、マルティン(著)、原佑・渡辺二郎(訳) (1980) 『存在と時間』東京: 中央公論社.
- ハイデガー、マルティン(著)、辻村公一・ハルトムート・ブツナー(訳) (1997) 『有と時』東京: 創文社.
- 柳瀬陽介 (2005). アレント『人間の条件』による田尻悟郎・公立中学校スピーチ実践の分析. 『中国地区英語教育学会研究紀要』 35, 167-176.
- 柳瀬陽介 (2007). インタビュー研究における技能と言語の関係について. 『中国地区英語教育学会紀要』 37, 111-120.
- 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 と課題探究. 『JALT 日本語教育論集』 8, 1-10.