国立国語研究所学術情報リポジトリ

研究方法にであうまで：教師研修での気付きについて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): child language, field work, ethnography, hypothesis generation, practice 作成者: 本間, 淳子, HOMMA, Junko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001904

報告

研究方法にであうまで
ー教師研修での気付きについてー
How to learn a research method
Notices from Teachers' development program

本間　淳子
HOMMA, Junko

要旨

本稿では，筆者が日本語教師対象の研修活動に参加し，研究方法にであうまでの過程とその過程での気付きについて報告した。研修の活動として，研究を計画し，我流でデータ収集を始めたが，フィールドワークという研究方法のテキストを読み，具体的な指針を得て，エスノグラフィーにまとめることを学んだ。研究をするためには，方法論とそれを支える枠組が必要であることを学んだ。そして，研修修了後も自律的な学びを続けようと考えるようになった。

キーワード:子供のことば　フィールドワーク　エスノグラフィー　仮説生成
日常的実践

1. 本稿執筆の目的

本稿では，筆者が日本語教師対象の研修活動に参加し，研究方法にであうまでの過程を記し，その間に気付いたことを明らかにする。研修に参加する前は，研究するためには日常を切り離し，特別なことをしなければならないと考えていた。しかし，仮説を生成しながらフィールドワークを進めてエスノグラフィーにまとめる方法を学び，それまでに持っていた研究のイメージが一新された。特別なことや非日常的なことをしなくても，日常生活の延長上に問題を設定し，ありのままの自分をツールにして，研究を続けられるようになった。それは，参考文献や研修会合での助言を通して，研究の方法を身に付け，研究の枠組を考えるようになったからである。研修での気付きを確認し，共有するために，その過程を具体的に書き記そうと考えた。

2. 本稿で対象とする資料

本稿の記述を進めるには以下を資料とする。平成11・12年度国立国語研究所日本語教育長期専門研修の活動中，定期会合（週1回）で筆者が記録したノート，研修生と研修担当者[1]が参加したメーリング・リスト上の記録，筆者が提出した研究計画と修了レポート。同研修の活動として，筆者が行ったフィールドワークで収集したデータ。

フィールドワークは，「人と人の行動，もしくは人とその社会及び人が創り出した人工物（artifacts）との関係を，人間の営みのコンテキストをなるべく壊さないような手続きで研究する手法」（箕浦編，1999：2-4）である。「観察者がツールとなって行う」参与観察（同，p.22）と，「個人の心理を引き出す」ための面接調査（箕浦，1991：63）を主な技法とする。また，フィールドワークで集めたデータを分析・解釈した報告書がエスノグラフィー（箕浦編，1999：4）である。

筆者は，友人の長女Y（1995年11月米国生まれ，1999年1月，3歳2ヶ月で帰国）を調査協力者として，主にY宅でフィールドワーク（録音・参与観察と面接調査）を行った。調査期間は1999年2月から10月（Yは3歳3か月から3歳11か月）。

教師研修とフィールドワークの概要は［図1］のとおりである。

［図1：研修活動とフィールドワークの概要］

時期			活動
1999年	1月	研究計画提出	Y一家帰国
	2月	↑	
	3月	フィールドワーク	
	4月	↑	
	5月		『フィールドワークの技法と実際』を読む
	6月	教	Y母にインタビュー
	7月	師	第一回フィールドワーク研究会（p.6を参照）
	8月	研	“Research Methods in Language Learning.”を読む
	9月	修	
	10月	期	
	11月	間	
	12月		第二回フィールドワーク研究会
2000年	1月		
	2月		Y母にフォローアップ・インタビュー
	3月	↓	「ある帰国幼児と母親の英語使用について」提出
	4月	↑	
	5月		
	6月		
	7月	教	第三回フィールドワーク研究会
	8月	師	
	9月	研	
	10月	修	
	11月		
	12月	期	第四回フィールドワーク研究会
2001年	1月	間	『日常的実践のポイエティーク』を読む
	2月		
	3月	↓	

3. フィールドワークの実践

ここでは,筆者のフィールドワークがどのように進められたかを時間軸に沿って述べる。

3.1 研究を計画する

研修は,「評価」あるいは「子ども」という共通テーマのうちの一つを選び,研究計画書を提出することから始まった。筆者は,「子ども」をテーマに,二言語併用環境にある数人の幼児を対象に,家庭内でどのように二言語が併用されているかについて比較・考察しようと計画した。まず,帰国間近の友人(以下,Y母とする)と長女Yに調査協力を依頼した。しかし,初めて書いた研究計画は,研究課題と目的,それに計画・方法が混沌としたものだった。どのようなことを明らかにしたいかによって研究方法を選ぶという選択肢が得られたのは,研修中の夏季プロジェクト期間に研究方法についての文献(Nunan, 1992)を輪読した後のことである。

最初の研究計画を提出後,帰国直後のY母から,Yの日本語はどんどん増えていると連絡があった。計画を再考する間もなく,Y宅に録音に通い始めた。当時,筆者のすべき作業は録音を文字化して,複数対象者間の比較をすることと考えており,調査フィールドでは録音機の番をするという意識しかなかった。また,Y一家が違和感を感じないように「遊びにきた友人」らしくあろうと努力した。フィールドに通えばデータが収集でき,それを分析すれば何かが明らかになると思い込んでいたことに気付いたのは,数ヶ月先のことだった。録音テープの文字化には,後述のように時間がかかり,Yの他にも調査協力者を持つことはできないと感じた。つまり1回目の録音調査後に,最初の計画の「比較」は不可能になってしまった。代替案を見つけられないまま研修活動が始まった。研修会合で,何度も書き直した研究計画を提示すると,調査対象は個人でもいいのではないかというコメントがあり,松本(1998),一二三(1995)などから,個人を対象とした「縦断的な観察」というキーワードを得た。しかし対象をY個人に絞っても,次に考えついたのは時間の経過を追ってYの発話内容を比較することだった。

3.2 フィールドワークのテキストを読む

自己流のデータ収集を始めて4ヶ月後,研修会合で『フィールドワークの技法と実際』(箕浦編,1999)という文献が紹介された。フィールドワークというデータ収集方法も,その方法を支える仮説生成的な思考も未知のものだった。同書所収の柴山(1999b)には,調査協力者5歳児O君の保育園での日常生活そのものが書いてあると感じた。調査のために,O君に何かをさせたり,O君に質問をして何かを聞き出したりせずに,ありのままに観察されたO君の日常生活が克明に記されていた。箕浦編(1999)は,タイトルのとおり前半ではフィールドワークの方法が,後半ではフィールドワークの実践例が紹介されている。対象が「外国人児童」,「帰国子女」,「ボランティア活動」,「公園に集まる人々」など

多岐に渡っていることや，対象が一つであることにも関心を持った。同書を読み進めるとフィールドワークの方法は，筆者がそれまでに持っていた研究のイメージとは全く別のものであると感じた。フィールドワークと対比されて，筆者がそれまでに持っていた研究のイメージがあぶりだされてきた。それまで，研究とは仮説を検証することだと思っていた。

仮説検証研究では，まず仮説を立てる，仮説に沿った調査項目に併せてデータを収集，分析して，データが仮説を支持するかどうかを検証する。データ収集後にデータを分析する。しかし仮説生成研究では，データ収集と分析が同時に進み，ある現象をよりよく説明するために，データに根ざした理論を生成していく（p. 7）。

仮説生成研究を志せば，自己流で進めてきた4ヶ月の試行錯誤の過程を，仮説の生成過程に組み込めるだろうと考えた。仮説を検証しようとしたなら，それは失われた4ヶ月に過ぎなかっただろう。研究の対象は個人でもいい。データ収集と分析は同時進行する。そして，仮説は絞り込みながら何度でも書き換えることができる。一つの対象について深く長く考えることなら自分にもできるかもしれないという希望を持った。

3.3 データ収集の実際

箕浦編（1999）を研究方法のテキストにしてフィールドワークをしようと決めると，筆者の立場はフィールドワーカーに，Y宅はデータ収集のフィールドに，Y宅への訪問は参与観察の時間になった。それは筆者の内面での変化であり，Y宅ではそれ以前と同様にYと弟の遊び相手をしたり，一緒におやつを食べたりした。調査と称してその場にいながら，100％の注意をデータ収集に向けるのでなく，まず子どものいる家庭を訪ねた大人として，遊び相手をしたり，安全に注意したりすることを優先することに，居心地の悪さを感じなかったわけではない。しかし，Y達の日常をありのままに見るには，また日常を壊さないようにするには，Y母の友人だったらどう振る舞うかということを，常に自問しながら行動するのが最適と思われた。このような筆者の，言わば調査半分・友人半分という立場については，後にフィールドワークについての研究会を開いたときに，フィールドへの「積極的な参与」という立場であることが明らかになった。参与観察には，参与の度合いによって「完全な参与，積極的な参与，適度な参与，受動的な参与，参与しない」という五つの立場がある[2]。筆者の立場は「積極的な参与」で，母親ではないが調査協力者Yと弟の遊び相手や世話をしながらフィールドに参加する立場であると位置付けることができた。フィールドで，フィールドワーカー以上の役割があると，例えばメモを取りにくいというデメリットがある。一方，参与の度合いが高いほどフィールド全体の情報を得やすくなるというメリットもある。Yがどんなおもちゃを持っているかを調べるのには，Y母に許可を得て，Yと一緒におもちゃを片付けながらメモすることができた。

参与観察で最も重要なのは，フィールドの一員として自分の目で見ることである。調査協力者Y宅に通い始めたときは，重要なのは録音することで，その再生を分析すればいい

と考えていた。しかし，Y宅で録音したテープは簡単には文字化できなかった。音声だけを聞いても，何が起こっていたかわからない。それに加えて，子どものことばの音や長さ，そして強さは文字では書き表せない。帰宅後に録音を再生しながら「このときYはパズルで遊んでいたはず」と書くのではデータの信頼性を損なうのではないかとも思った。また「録音機の隣に『いる』だけではなく，見たことすべてを書かなければならないのか」，しかし「フィールドに『いる』ことはYと弟の遊び相手をすることであり，自分のためだけのメモには集中できない」という矛盾に苦しんだ。可能な限りテープを文字化し，Yの発話回数や延べ語（文節）数を数えてみたりもした。だが，それは日本語と英語で発話し始めた子どもが，帰国後に英語を忘れ日本語を覚えていく過程の記録にはならなかった。友人宅であることを幸いに泊り掛けで24時間の録音も試みたが，Yはあまり話さなかった。調査協力者が話さないならデータ収集はできないと考えたこともあった。これらに答えが見付かったのは，後に「必要なデータを補充する」という助言を得たときだった。

箕浦編（1999）には，「問いをもって観察すると見え方はどう変わるか？」という練習があった（p.23）。それを参照し，ファーストフード店で自分の目と手をツールにメモを取る練習をしてみた。そこでは多くの非言語要素がやりとりされていることに気付いた。また集中して「見る」と，見えてくるものの量が増え，その場の人間関係ややりとりの内容などを再構成できる可能性も感じた。自分自身が観察のツールになる体験をし，その上で録音テープがあれば心強いと思い，Y宅での録音を続けようと考えた。ファーストフード店での体験を報告すると，「『非日常』に注目して，観察を続けるように」というコメントが研修担当者からあった。その時は，日常とは同じような繰り返しで作られていて，そこに，それまでと異なる非日常を発見すればいいのだろうと考えていた。

注意深く観察すると，当たり前に感じていたことにも，様々な疑問を感じるようになる。「調査協力者Yが英語を話し始めたのは，英語圏生まれだから当然なのか」，「渡米前のY母は英語が好きではなかったが，なぜY母は自分ばかりでなく，子どもにも英語を話してほしいのか」，「Y母はどのように英語を学んだのか」。そこで，YとY母について生じた疑問を「YとY母がそれぞれ英語で過ごした時間」に収斂し，Y母にインタビューをしようと計画した。参与観察としてY宅にいる間，Y母と筆者は友人としての会話をしていたが，お互いに楽しむための会話ではなく筆者側の関心についてY母が答える時間をとってもらうために，インタビューをさせてほしいと依頼した。

北澤ら（1997）によれば，インタビューの方法，つまり面接法には構造的・半構造的・非構造的という三つのタイプがある。友人という間柄から，形式的でインタビュアーがすべてをコントロールする構造的インタビューは避けたかった。しかし，Y母の滞米生活のすべてに関心があるわけではないので，コントロールのない非構造的インタビューも時間がかかりすぎる恐れがあった。そこで，筆者の疑問を中心にしつつ，Y母が話の流れをコントロールできるように半構造的なタイプを準備した。Y母に家事・育児の合間に延べ6

時間ほど話を聞くと，大学などでの英語クラスばかりでなく，日系人女性との交換授業やボランティア団体での交流など様々な方法で，英語を使う機会を得ていたことが明らかになった。さらに英語以外にも美術クラスなどの受講時間も合わせると，Y 母は総計で 1800 時間を英語を使って過ごしていた。Y 母の英語学習歴を，対面で一つずつ聞き取っていくことによって，総時間数を計算するための情報ではなく，Y 母が英語の習得に真剣に向き合おうとする過程が明らかになっていった。数量を計算するだけでは分からない，生身の人間の声に触れたことを感じた。Y 母は，フォローアップ・インタビュー時に「(この調査に協力して）話さなければ忘れてしまうようなことを，自分自身で復習できてよかった」という感想を話してくれた。

3.4 フィールドワークの指針を得る

箕浦編（1999）を読み，研究をフィールドワークとして再出発させてから，いろいろな疑問が沸いてきた。「今，行っていることはフィールドワークと言えるのか」，「これからのフィールドワークの進め方やまとめ方についても，目の前の問題にそくして助言が欲しい」と思った。参考文献を読み直し，「自分でもできることがまだあるはず」という気持ちと，「読んで理解し実行できることはもはや限界だ」という気持ちが拮抗していた。研修会合での話し合いを経て，前述の柴山（1999b）の著者に特別講師を依頼し，研修会合でフィールドワークという方法を学ぶ機会をもった。これはフィールドワーク研究会と名付けられ，2 年間の研修期間に 4 回行われた。第一回の研究会では，研修生それぞれのフィールドにそくして詳細な指導が得られ，それまでの筆者の活動は全体観察期に位置付けられた。全体観察期とは，「フィールドの全体像を調べ，フィールド自体を理解」し，「フィールドに入り，そこで何が起こっているのか，どういう環境で，どういうアクター（行為者）が，何を，どのようにしているのかを把握する」時期で，その時点の問いは「興味があることで，漠然としていてもいい」ことが分かった [3]。それまでに筆者が手探りで行ってきたことをそのままフィールドワークに組み込み，その延長に研究活動を進められるという確信が得られた。以下のような項目が，フィールドで記録すべきこととして挙げられた。

時　間　：場面の転換の時間。(ある遊びを始めてから，それが終わるまで)
場　所　：フィールドの見取り図。
観察者を含む登場人物の位置。(立っているか・座っているかを含む)
物の配置：どこに，何が，どれだけあるか。(位置が変わったら，それも記録する)
人　　：ことばや動作をすべて記録する。
印 刷 物：フィールドに関するものはすべて集める。

筆者のノートを見直すと，何度も通った Y 宅については漠然と知っていたつもりだったが，時間・場所・物の配置のいずれについても記録は十分ではなかった。以後のフィールドワークでは，部屋の間取りや登場人物の位置関係，時間を書き込むようにした。

また筆者が今後にすべきことは，全体観察の際に「欠けていたデータを補充」し，「焦点

観察へ進める」ことと示唆された。Y宅で筆者が補充すべき項目も具体的に指摘された。

おもちゃ：どんな物が，どれぐらい，どのように置かれているか。
子どもが自由にアクセスできるか。
時　間　：Yの一日・一週間の生活時間を書く。
人　　：母子間の相互作用を記録する。どんなとき，日本語と英語を使っているか。

これに従って，おもちゃ・時間・人のそれぞれについてデータを点検した。まず，おもちゃの由来をY母に尋ねると，英語にかける熱意が裏付けられた。Y宅にある子ども用ビデオ49本のうち日本語のビデオは7本で，すべて日本の親戚から贈られたものだった。Y母が子どものために買った42本はすべて英語のものだった。次に，Yの生活時間を聞き取って表にすると，参与観察の時間はYの中心的な活動時間（幼稚園で過ごす）の後だと思われた。観察時間中にYが話さないと感じたのは，そのためかとも考えた。そして「母子間の相互作用」というキーワードが得られたことで，観察対象はYであるのに，Y母についても関心を持ってしまうことの後ろめたさを解消できた。

また同研究会では，Y宅でのフィールドワークを焦点観察に進めるために次のようなコメントがあった。焦点観察とは，「フィールドでどういう意味がやりとりされているのかを解釈する」ために，「フィールドで繰り返し生起する出来事や，特定の人・場面・話題について，深く細かくデータを取る」ことである。筆者には，「ことばだけでなく行為についてもデータを取る」，しかも「信念と行為のレベルに分けてデータを記録する」ようにという助言があった。だが，Y宅でのフィールドワークでは，筆者には信念と行為に分けてデータを取ることまではできなかった。信念と行為を区別して，フィールドメモが取れるようになったのは，Y宅でフィールドワークを終えて、新たなフィールドに入ってからである。

研究会のノートを繰り返し読み，観察の焦点を「調査協力者Yの話す英語」から，「母子間の相互作用，特に英語が使われるとき」に絞ることにした。フィールドワーク研究会後にフィールドに入ると，ことばだけ，あるいは子どもだけを，日常という文脈から切り離してみることはできないことを強く認識した。観察する努力を始めてから，録音の文字化も聞こえることすべてではなく，焦点観察の対象になりそうな部分を中心に逐語文字化することにし，データの保存が容易になった。

しかし，フィールドワークは予定通りに進むわけではない。フィールドがあってこその，フィールドワークである。Yについてのフィールドワークは8か月で終了した。相当量の録音データが得られたことと，研修期間が限られていたこともあるが，参与観察の間「Yが話さない」と感じたことも理由の一つだった。筆者は，Yの日常が見たかった。しかしYにとって，筆者は母親の訪問客であり，観察時間中はYではなく訪問客（＝筆者）が中心の時間のように感じたからだ。

3.5「自分」という制約に気付く

フィールドワークを進める過程は，同時に，フィールドを見ている「自分」について気付く過程でもあった。わたしたちは誰もが「自分」という制約から逃れられない。わたしたちの信念も行為も「自分」から始まっている。対象を見続けながら，対象を鏡にして，自分自身を，距離をおいて見ることができる。自分という制約からは誰も逃れることはできない。その自分について記述することが科学的だとして，研修会合では Polanyi（1958）が紹介された。

> *人間である以上，全世界を見るのは必然的に，自分自身の中に横たわる中心からでなければならない。また全世界について話すのは，人間の交流の要求があらわす人間のことばによってでなければならない。我々の世界のイメージから，いかに厳密に人間的な観点をとりのぞこうと試みても，行き着く先は不条理でしかない。(p.3)*

一方，フィールドに通えば通うほど，Y 一家に対する後ろめたさが付きまとうようになった。研修の成果を形にできれば，うしろめたさが軽くなるだろうと思い，観察･録音やデータの保存などの技術を向上させたり，研修のメーリングリストにきちんと報告したりしようと考えた。ところが，その後ろめたさは様々に変相して付きまとった。個人の日常生活に入りこんでいる以上，立ち会うのは楽しいときばかりではない。姉弟喧嘩や子どもが叱られることもあった。箕浦編（1999）は，見ることへのやましさを「よく観察すること」と「知りえたことをどこまでどのような形で公表するかは別問題」(p.34) と説明している。筆者にとって，友人宅というフィールドではその二つを別問題とはとらえられず悩みは続いた。メモを取ることに慣れてからは録音も控えた。研修の修了レポートの提出が迫ってきても，調査協力者に見せられないことは書けないと悩んだ時期もあった。Y 一家に対する後ろめたさが消えたと思えたのは，調査終了後だった。協力してくれたお礼に一緒に遊びに行き，「わたしは，調査協力者を見ることによって，わたし自身を見せることになった」と気付いたからである。

フィールドワークには制約がある。筆者が調査協力者 Y を対象として行ったフィールドワークは，限られた時間の中での断片的なものである。又関心の対象は，参与観察時間内の調査協力者 Y と母親の相互作用であり，Y 一家の日常すべてが対象ではない。

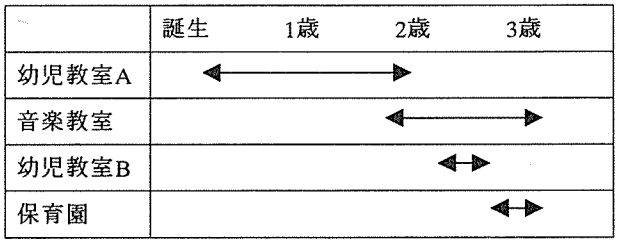
3.6 フィールドで見たこと

10 ヶ月間のフィールドワークを通して，筆者がフィールドで見たことは，1）Y 母が英語習得にかけた熱意と時間，2）Y 母が Y の言語環境を作るためにかけた同様の熱意と時間，さらに 3）帰国後の Y と Y 母の英語使用の実際である。

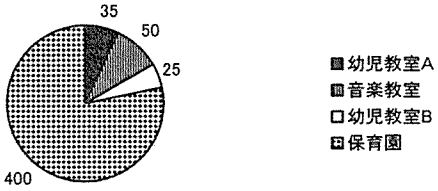
Y 母は，滞米中に「家の中に日本がない」，したがって英語を使わざるを得ない環境を意識的に作り出して，英語を学習していた。Y 母は，Y の環境を作るのにも，同様の熱意と時間を注いでいた。Y は，［図 2］と［図 3］のように生後 3 ヶ月から幼児教室（A・B）

や音楽教室に，また2歳6ヶ月から帰国直前まで保育園（ナーサリースクール）に並行して通っていた。Yは帰国までに，総計500時間強を英語だけが使用される環境で過ごしていた。

[図 2:Y が通った幼児教室]



[図 3:Y が英語で過ごした時間]



Yを対象としたフィールドワークの結果については，観察データと面接データから調査協力者Yと父母が英語を使用している部分を分析の対象として，エスノグラフィーの第一稿にまとめた。直感に加えて，研修会合やフィールドワーク研究会などからの助言を基に，何度もフィールドノートからデータを拾い直した。録音・面接データの文字化資料と研修会合のノートなどから，データを一つずつ切り取って，並べ替える作業を繰り返した。調査協力者Yと母の発話から英語の部分を一覧表にすると，研修会合で「Yと母の英語は対称的に使われているのか」と問われた。そこで再度Yと母の英語使用部分を文脈を含めて，切り取り直した。語レベルの比較ではなく，YとY母の英語使用の特徴を見付けようとすると，「場面」の違いが浮かび上がった。Y宅というフィールドにおいて，Yは遊びの場面を中心に，Y母は食事の場面を中心にして，英語使用が多いことが明らかになった。家庭という同じ場であっても，Yと母という同じ登場人物であっても，どちらが，どんなときに，どんなことを言うために英語を使用するかを，文脈ごとに細かく拾い上げることで「英語使用の場面」という分析カテゴリーにたどりつくことができた。

「Y と Y 母の英語使用場面」の違いが明らかになると，「ファミリー・バイリンガリズ

ム」というカテゴリーを精緻化できないかというコメント[4]があった。

山本（1991）は，家庭内の二言語使用環境をファミリー・バイリンガリズムと名付け，家庭内で父母が子どもに対して使用する言語によって，A「国際結婚家庭型言語環境」の2タイプ[5]，B「在日外国籍家庭型」，C「帰国邦人家庭型」の4タイプに分類した。

これによれば，調査協力者Yの家庭は父母とも家庭内で二言語を使用するので「帰国邦人家庭型」である。Yに関して記述した第一稿では，YとYの父母の英語使用を対象に分析を行ったが，Yの父が参加した時間が限られているので，第二稿を作成する際には，YとY母だけを分析の対象とした。しかし10ヶ月間の観察データから見たYとY母の英語使用は，Y母の使用言語によるカテゴリーの中では充分に解釈できなかった。前述のように，家庭という同じ場，母子という同じ登場人物でも，英語が使用されるそれぞれの「場面」にまで視点を絞ると，子どもと母の英語使用の相違が見えてくる。ファミリー・バイリンガリズムのカテゴリーに従って父母の使用言語によるタイプに分類するだけではなく，Y母が二言語のどちらを，何について使用するのか，又それに対してYが二言語のどちらを，どのように使用するのかを日常生活の中で細かく観察し分析することによって，Yの家庭における英語使用の実際を再構成することができた。尚，YとY母の英語使用場面については，別に詳細を報告（本間，印刷中）した。

4. フィールドワーク実践からの気付き

初めてのフィールドワークの実践とエスノグラフィーの作成を通して，研究を進めるとは，1）方法を身に付けることと，2）キーワードから研究の枠組を作ることだと気付いた。

4.1 研究の方法を身に付ける

教師研修で，フィールドワークの参考文献に出合い，そのような方法を実践してみるうちに，研修参加以前に筆者が持っていた研究のイメージが，次のようにあぶり出されてきた。まず，研究の仮説とは実証すべきものであり，実証するに足る仮説が立てられなければ，研究は始められない。研究の対象は，複数，それもできるだけ多い方がいい。したがって個人を対象にすることはできない。データ収集には，時間をかけて作成した質問紙調査や，テストなど非日常的なイベントを行わなければならない。つまり，授業や日常生活などからはデータ収集はできない。このイメージがどのように作られたかについては現在も自問を続けている。研修参加以前に筆者が抱いていた研究するというイメージは，当時の筆者には手が届きそうもなく，研究をするためには自分自身についても特別な変化が必要だと思い込んでいた。

研修の後半になって，研修に参加して，変わったかどうかについて話しあったことがある。その時，筆者は次のようにメールで報告した。

> *研修参加後，「私」が身に付けたものは，一言でいうと「仮説生成的な見方・考え方」といえる。他のキーワードの「フィールドワーク」は技術的な手段であるし，「エ*

スノグラフィー」はプロセスとプロダクトを示すと考えるが，それらを続ける「私」を支えているのが，仮説生成的な見方・考え方といえよう。(2000年8月28日記述)

Y宅でのフィールドワークを通して，実践して初めて身に付けられる研究方法があると信じられるようになった。又，当たり前に繰り返される日常生活を対象にし，その対象と同じ場に身をおいてデータを集めることもできると分かった。それにデータ収集前にすべての準備が完了していなくても，文献を読み進めながら知りたいことについての問いを少しずつ研ぎ澄ませばいいことも分かった。ありのままの自分の五感を使い，自分の制約を意識しながらフィールドワークを行うことは，ありのままの人々について考えるには最適の方法だと考えるようになった。さらに，よい研究計画とは，研究設問と研究フィールドと研究方法が合っているものであることを学んだ。参与観察や面接などから明らかになるのは，質問紙調査法や実験的手法などから明らかになるのとは異なる側面であって，優劣があるのではないことも学んだ。現在，筆者の関心は，特に幼児がどのように社会的な場面に適応していくかであるので，フィールドワークを行いエスノグラフィーにまとめることは最適の方法だと考えている。また，自分自身がツールになるということは，研究フィールドにおいても，それ以外の場においても，周囲に敏感でなければならないことを意味している。しかし，フィールドの現実をできるだけ壊さないように努力するのと同様に，ツールである自分自身についても取り繕わずに，ありのままの五感を維持することが必要だとも感じている。そして，それらを自分の制約として書き残していく必要があると感じたことも本稿執筆の理由の一つである。

4.2 キーワードから研究の枠組を作る

研修会合で紹介された文献に，筆者が漠然と持っていた関心を一言にまとめてくれるキーワードがあった。

休み中に，ようやくセルトーの『日常的実践のポイエティーク』を読んだ。たった1ページの中に，私のタスクが二つともあった。一つは，かつてどうしてもまとめられなかったもの。もう一つは，今，四苦八苦しているもの。かつてのタスクについては，忘れた（いつか思い出そうとは思っていたが）はずだったが，今のタスクにこんなふうにつながっているとは，全く考えもしなかった。私の関心は，それほど幅があったわけではないのだ。(2001年1月22日記述)

そのページには，たとえば「もしもし」と呼びかけるような交話機能と，子どもたちのことばについて，次のように記されていた。筆者がまだまとめられずにいるのが「交話機能」であり，現在の関心の中心は「子どものことば」である。

コミュニケーションを確立しようとするこの交話機能が，既に小鳥たちのさえずりことばの特徴をなし，同じように「子どもたちの習得する最初の言語機能」をなしているのなら，(以下略)　(セルトー，1987：213)

セルトー（1987）は，話す・読むなどの「ことばをあやつる業は，相手（受け手）の意志を変えようとする（誘惑する，説得する，利用する）際の機会とやり方に関わっている

から」，そのような日常的実践を「戦術的なタイプに属している」（p.106）としている。このような「日々だれもがやっていることについて」（p.110）は，これまで充分に書かれてこなかった。しかし，ごく当たり前に見える日常のことばや行為にこそ関心を向けなければ，「何を」学ぶかだけでなく，「どのように」学ぶかは明らかにならないのだ。教育現場に携わっていると，とかく「何を」教えるかに関心が向かってしまいがちである。最初の研究計画を書いたときの筆者の問いは，二言語併用の子どもが「何を」話すかだったといえるが，実際にＹ宅で観察を始めると，ＹとＹ母がどんなとき，「どのように」英語を使っているのかに関心が引き付けられていった。そして「どのように」という過程は，日常的実践の中に繰り返し表れているし，それを読み取るには，フィールドワークは最適の方法であると考える。日常的実践というキーワードを得たことにより，筆者の関心は「何を」という内容だけでなく，「どのように」という過程にも広げられた。そしてＹの次のフィールドワークの枠組を作る概念にもなった。

5. 終わりに

現在の筆者の考え方や文献の読み方，データ収集の方法，ネットワークの作り方などは，研修中に身に付けたものである。研修が残り３ヶ月となったときに，会合では，「研究・研修活動を『自律的に』続けられるように」というコメントがあった。研修を通して，様々なことを学んだが，最大のメッセージは，研修という場を離れてもそれを続けていくことだったと考えている。2年間続いた研修が終わることに不安もあったが，最後の研修会合では，今後も同じことを続けていくだろうという静かな気持ちにたどりつくことができた。

> *「研修は4月に始まり，翌年の2月で終わり」なのではなくて，「1999年の4月にはじまり」，オープンエンドなのだと分かったし，その状態が，いまや，心地よくなっている。2年間で，このように感じられることをとても感謝している。（2001年1月31日記述）*

理論を学んだり研究をしたりするためには，寝食を忘れ，それだけに没頭しなければならないと思い込んでいた。しかし，毎日の授業や家事や育児の合間といった日常的実践の中から研究設問を追い続けることもできると思えるようになった。フィールドワークをすすめながら，日常的実践を見続け，これからも終わりのない学びを続けていきたい。

謝辞　本稿を作成するために多くの方々にご協力いただきました。学ぶ機会を作ってくださった長期研修関係者の皆様，特別講師としてフィールドワーク研究会でご指導頂いた柴山真琴先生に心から感謝を申し上げます。また調査に協力してくださったＹ一家に厚く御礼を申し上げます。

注

[1] 平成 11・12 年度は，国立国語研究所の所員が日本語教育長期専門研修を担当していた。
[2] フィールドワーク研究会（第一回）での柴山真琴氏の解説に基づく。
[3] 「」内は柴山真琴氏の発言による。
[4] フィールドワーク研究会（第三回）での柴山真琴氏の指導に基づく。
[5] 父母がそれぞれの母語だけを話す場合と，父または母が母語と第二言語を話す場合。

参考文献

北澤毅・古賀正義編著（1998）『社会を読み解く技法』福村出版

柴山真琴（1999a）「私のフィールドワーク・スタイル」箕浦康子編著『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房

柴山真琴（1999b）「ある中国人 5 歳児の保育園スクリプト獲得過程」　前掲書

セルトー,M.　山田登世子訳（1987）『日常的実践のポイエティーク』国文社（Certeau, M., 1980, *Art de faire,* Union General d'Edition.の訳）

一二三朋子（1995）「あるバイリンガル児の日本語の特徴と言語的環境との関係に関する考察」『教育学研究紀要』第 41 巻第 2 部，421-426，中国四国教育学会

本間淳子（印刷中）「ある帰国幼児と母親の英語使用について—日常生活の参与観察から」『研究誌 AJALT』（社）国際日本語普及協会

松本恭子（1998）「ある中国人児童の語彙習得—1 年間のケーススタディを通して」『平成 10 年度日本語教育学会春季大会予稿集』189-194

箕浦康子（1991）『子どもの異文化体験』思索社

箕浦康子編著（1999）『フィールドワークの技法と実際』ミネルヴァ書房

山本雅代（1991）「ファミリー・バイリンガリズム」マーハ,J.C.・八代京子編著『日本のバイリンガリズム』研究社

Nunan,D. (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge University Press.

Polanyi, M. (1958) Personal Knowledge : towards a post-critical philosophy. Chicago, The University of Chicago Press.