

策划

北京日本文化中心

(日本国际交流基金会)

高等教育出版社

总主编

曹大峰 林洪

主编

馆冈洋子

于康

著者

(按章节顺序)

任星 熊可欣

玉冈贺津雄 初相娟

早川杏子 齐藤信浩

大和祐子 小松奈奈

李晓博 欧丽贤

范玉梅 田一苇

曹大峰 施建军

于康 毛文伟 林璋

日语教学

研究方法与应用

日语教育基础

理论与实践系列丛书

研究方法 けんきゅうほうほう

日语教学

研究方法与应用

日语教育基础
理论与实践系列丛书

策划

北京日本文化中心
(日本国际交流基金会)
高等教育出版社

总主编

曹大峰 林洪

主编

馆冈洋子 于康

著者

(按章节顺序)

任星 熊可欣
玉冈贺津雄 初相娟
早川杏子 齐藤信浩
大和祐子 小松奈奈
李晓博 欧丽贤
范玉梅 田一苇
曹大峰 施建军
于康 毛文伟 林璋



高等教育出版社·北京

图书在版编目(CIP)数据

日语教学研究方法与应用 / (日) 馆冈洋子, 于康主编. -- 北京: 高等教育出版社, 2015.6

(日语教育基础理论与实践系列丛书 / 曹大峰, 林洪主编)

ISBN 978-7-04-042358-7

I. ①日… II. ①馆… ②于… III. ①日语—教学研究 IV. ①H369

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第062851号

策划编辑 李 炎
责任校对 张博学

责任编辑 李 炎
责任印制 张泽业

封面设计 张志奇

版式设计 张志奇

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100120
印 刷 北京天时彩色印刷有限公司
开 本 787mm×1092mm 1/16
印 张 24.5
字 数 513千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landraco.com>
<http://www.landraco.com.cn>
版 次 2015年6月第1版
印 次 2015年6月第1次印刷
定 价 55.00元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物 料 号 42358-00

日语在中国已经成为学习人数仅次于英语的外语语种。据日本国际交流基金会的调查和中国高等教育学生信息网显示,中国日语学习人数 2012 年突破了 100 万人,跃居世界第一。其中,高等院校的日语学习者 67.9 万人,日语教师 11271 人;开设日语专业的高校 506 所,具有日语硕士学位授予权的高校 83 所,可招收日语语言文学博士研究生的高校近 20 所。

随着教育规模的快速增长和社会需求的不断变化,中国日语教师专业化发展的的问题也日益凸显。主要问题有二:一是高校日语学习者的多样化和复合型国际化人才的培养目标对教师提出了新的要求,以中青年教师为多数的日语教师队伍亟待更新教学理念,改革教学方法,提高教学能力;二是目前日语教师的学科背景多为日语语言学、文学、社会学、文化等,而教育学、心理学专业背景的教师人数尚在少数,同时缺少比较集中的系统的有关教学、课程、教师、学习、教材等方面的专业培训。

据中国日语教学研究会和日本国际交流基金会的问卷调查,大学日语教师对教师专业化培训的需求迫切,他们希望获得国内外语言学、教学理论、研究方法等方面的学术前沿信息和教学方面的案例分析。¹许多教师认为日语教育研究较难,原因是“未受过专业教育”“不懂研究方法”“没有地方发表成果”“没有途径获取最新信息”等。²

1 引自中国日语教学研究会与北京师范大学、北京日本学研究中心和北京日本文化中心合作实施的《大学日语教师专业发展现状与需求调查》问卷结果。

2 引自北京日本文化中心对赴日研修教师的问卷调查结果。

鉴于上述情况，高等教育出版社和日本国际交流基金会北京日本文化中心共同策划了这套《日语教育基础理论与实践系列丛书》，计划三年内出版8部与日语教育学领域相关的论著，其主题为语言理论与教学、协作学习、对比研究与教学、科研方法、教学法、第二语言习得、跨文化交际、教师与学生等，以期为相关领域的教师培训和研究生教育提供支持。

本套丛书是国内首次策划出版的一套“日语教育基础理论与实践系列丛书”，其特点为中日两国专家合作编写，反映中、日两国在同领域的学术前沿信息和最新研究成果；用日汉双语撰写以充分表述观点，立足中国本土，放眼全球；丛书各册均从日语教育的角度来讨论相关话题，与以往的纯学术性的研究专著不同，更加注重教学基础理论与实践及科研能力的结合；提供一定数量的课例及教案分析，以帮助读者通过实例理解体会新的教育观和语言观，结合自己的教学实践加以对比和反思，从而更好地组织教学、展开研究。

我们希望通过这套丛书，为读者建立一个全景式地了解日语教育学相关理论与实践成果并由此向教师专业化发展迈进的基础平台，以帮助日语教师在教学和科研方面成为良好的思考者、实践者和成功者。

曹大峰 林洪

2014年春

序 1

第一部 量的研究

第一章 日语教育研究常用统计学分析方法 13

1. 描述统计	任星	14
2. <i>t</i> 检验	熊可欣·玉冈贺津雄	24
3. 方差分析	熊可欣·玉冈贺津雄	33
4. 相关分析与多元回归分析	初相娟	43

第二章 テストによる日本語学習者の能力測定 53

1. 四技能の測定	早川杏子	54
2. 「読む」能力の測定	斉藤信浩	58
3. 「書く」能力の測定	大和祐子	68
4. 「聞く」能力の測定	早川杏子	77
5. 「話す」能力の測定	小松奈々	87

第二部 质的研究

第三章 什么是质的研究方法? 李晓博 101

1. “质的研究”与“量的研究”的区别	102
2. 质的研究的研究信念	104
3. 质的研究报告的书写	105
4. 质的研究的评价基准	106
5. 研究方法的选择	107

第四章 质的研究的数据收集方法 110

- | | |
|---------|-------------|
| 1. 访谈 | 欧丽贤·李晓博 111 |
| 2. 田野调查 | 范玉梅 131 |

第五章 质的研究的数据分析方法——以 KJ 法为例 田一苇·李晓博 143

1. KJ 法的产生背景 144
2. KJ 法的实施步骤 145
3. 实例运用 153
4. KJ 法的注意事项 156
5. 结语 159

第六章 质的研究的个别方法 161

- | | |
|---------|-------------|
| 1. 案例研究 | 欧丽贤·李晓博 163 |
| 2. 叙事探究 | 李晓博 180 |
| 3. 民族志 | 范玉梅 189 |

第七章 质的研究的伦理问题 李晓博 211

1. 什么是研究伦理 212
2. 研究伦理问题的兴起及内容 213
3. 质的研究伦理 214
4. 结语 220

第三部 语料库与日语教学及日语研究

第八章 语料库与日语教学研究 曹大峰 225

1. 语料库与外语教学 226
2. 日语教材语料库的建构与应用 234
3. 日语教材语料库的应用扩展 245
4. 今后的发展前景及课题 252

第九章 语料库与日语研究

施建军 255

- 1. 基于语料库的日语研究的基本技术和工具 257
- 2. 日语词汇研究和日语语料库 278
- 3. 日语语法研究和日语语料库 286
- 4. 日语文体研究和日语语料库 294

第十章 语料库与偏误研究

于康 303

- 1. 偏误的定义 304
- 2. 偏误研究的目的与理论 305
- 3. 偏误研究的基本步骤及研究工具 307
- 4. 批改作文软件 TNR_WritingCorrection2014 与正误标签的自动转换 310
- 5. 标注标签软件 TNR_ErrorCorpusTagger2014 与标注研究专用标签 311
- 6. 偏误语料库 TNR_ErrorCorpusConc2014 与自动统计 318
- 7. 结语 325

第十一章 语料库与中介语研究

毛文伟 328

- 1. 语料库与中介语研究 329
- 2. 中介语词汇构成的对比研究 330
- 3. 中介语词汇量的对比研究 339
- 4. 中介语高频词目的对比研究 343
- 5. 结语 348

第十二章 语料库与翻译研究

林璋 351

- 1. 翻译的内部研究与外部研究 352
- 2. 译文的评价方法 355
- 3. 基于语料库的翻译研究 359
- 4. 结语 371

参考答案 373

1. 研究テーマの設定

1.1 テーマ設定から書き上げるまで：テーマ決め→方法→調査→分析→執筆？

みなさんは、研究成果を発表する（書くあるいは口頭発表するなど）までのプロセスをどのようにとらえているのでしょうか。まずテーマを決め、次にそのテーマに関して先行研究の調査をし、それをふまえたうえで研究課題を設定し、課題を実現するための研究計画を練り、それにしたがって調査および分析をして、何かを明らかにする……といった一連のプロセスを想定しているのではないのでしょうか。だいたい論文もこのような展開で書かれていることが多いために、こうした順序を想定するのも当然かもしれません。しかし、実際には、この順序で研究が進むことはむしろまれで、行きつ戻りつしながら、あるいはいくつかのことが同時並行的に進んでいくものです。

まず、研究課題の設定といっても、ぼんやりとしている上にいろいろな要素が絡んでいて、明確に設定しにくい場合が多いでしょう。あとで述べますが、実はテーマ設定自体がたやすいことではないのです。また、研究方法についても、最初からはっきりと決まっておらず、手探りでやってみながら適切な方法を模索し、変更しながら決定するということもあります。また、自分が計画した調査を実行しようとしたら、調査協力が得られない、あるい

は、調査に適したフィールド自体が見つけられないなど、研究の途中で起きてくる問題もあるでしょう。また、調査・分析をする中で、いろいろなことがわかってくるにつれて、調査者自身の問題意識が変わり、最初に考えていたテーマと少しずつずれてくる、したがって、研究計画を練り直さなければならない、といった事態が生じることもあります。調査の分析をしているときに、そもそも自身が立てた問いは適切であったのか、あらためて問い直し、最初から考え直さなければならないことも少なくありません。つまり、研究のプロセスは、しっかりテーマを決め、最初にあげたような手順を粛々と進めていくというよりは、試行錯誤しながら、ときには立ち止まり、思考しながら、だんだん全体をぼんやりしたものからはっきりした形にしていくといったほうが適切かもしれません。

1.2 テーマ決めという難問

そもそも研究テーマが決まらないと、研究を始めることができないのですが、この「研究テーマの設定」こそが、実は研究の最初の、そして、もしかすると最大の難関ということができません。「研究」というとおおげさに考えてしまっ、て、抽象的な大きな問いをかけた、定理を発見しようというような研究計画を考えてしまうかもしれません。しかし、私たちがふだんいろいろなことに対してもっている興味や関心から離れて、「研究テーマ」というものがどこかに存在するわけではありません。

興味、関心といえば、きっとみなさんも日本語教育においていろいろな分野のいろいろなテーマに関心があるでしょう。ご自身が日本語学習者であった方は、自身の学習経験から関心をもったことをテーマにすることも多いと思います。

Aさんの例を検討してみましょう。中国で日本語教師をしているAさんは、最近、日本から来た講師が「協働学習」のテーマで行った講演会に参加しました。日本での事例について聞いたり、授業のビデオを見たりする中で、「協働学習」にとっても興味をもちました。

そこで、Aさんはなぜ自分が協働学習に関心をもったのか、自己分析をしました。そこには、現在の自分の授業がややマンネリ化し、テストのために行っているように思うこともあることや、学生たちがもっと生き生きと学べるはずなのに、と疑問を持っていたことが背景にあることに気がつきました。そこが協働学習によって解決できるのではないかと期待がもてたようです。一方、講演の中で、日本での協働学習の授業風景の

ビデオを見せてもらって、学習者同士が話し合い、楽しそうに授業を進めている様子は魅力的だとは思ったものの、なんとなく遊んでいるようにみえて、中国人の学生たちには受け入れてもらえないような気も直感的にしていました。教師である自分自身も学生たちが本当に協働学習のような授業スタイルで、日本語の実力をつけているのかどうか、不安に思いました。このように自分がなぜ関心をもったのかを検討してみると、協働学習についてのいくつかの「問題に思っていること」が浮かんできます。これらを「問題意識」と呼びます。つまり、興味・関心から一歩踏み込んで、「何を問題だと思っているか」といったその人の考えが問題意識です。協働学習は楽しそうでいいが、本当に日本語の力は伸びるのか、また、中国の学生たちに受け入れられるだろうか、ということが、Aさんの協働学習に関する問題意識と言えるでしょう。研究課題を設定するときには、その背景にはいつも研究しようとしている人の問題意識があり、問題意識があって始めて研究課題設定の入口に立つといえます。「自分はなぜこの研究をするのか」という問いが課題設定の中核にあるわけです。

この問題意識には、かならず研究をする人の体験があったり、何かのきっかけがあったりするものです。たとえば、Aさんの場合は、たまたま日本で行われている「協働学習」の講演を聞いたことや授業ビデオを観たことがきっかけになっています。そのきっかけと重なるような、実際の教師としての授業について感じていた疑問や課題、あるいはある具体的な授業風景や学生の発言なども影響しているかもしれません。もし、そのようなエピソードがあれば、この具体的なエピソードについて詳細に記述したり、人に話してみたりすることで、あなた自身の問題意識を整理することができます。自分がひっかかっていること、気になっていることのきっかけを作っているエピソードがはっきりしてくることで、問いの原点を探ることができるのです。

しかし、問題意識を明確にもっているからといって、それがそのまま研究課題となるわけではありません。研究をする意味があること、価値があることでなければ、研究をしてもしかたがないでしょう。たとえば、どんなに問題意識が高くても、大変個人的で他者にとってはどうでもよいこと、「お好きなように」と思うことであれば、研究する意味がありません。たとえば、「自分にはどんな服が似合うか」ということの問題意識がどんなに高くても、研究課題とはなりません。つまり、自分の分野（ここでは日本語教育）において、どんな意味があるのか、ということが重要になります。これが日記を書いたり、エッセイを書いたりすることとは異なる点です。研究をすることで、当該分野に貢献することが研究をすることの社会的な意義だと思います。もちろん自分の問題意識を解決するということも大きな意義ですが、それと同時に、たとえば、先のA

さんの問題意識であれば、それを解決することでAさん以外の先生方にも役に立ちます。そして、自分の研究が日本語教育の分野においてどのように位置づけられるのかということも考えるべきでしょう。そのためには、自分の研究の先行文献を読み込んだり、その周辺のテーマについても学んだりすることが必要になってきます。たとえば、Aさんの例は、授業に関する研究であり、今までどのような授業研究の歴史があり、また現在の社会状況や教育観の中でどう位置づけられるのかということを検討してみる必要があります。

1.3 テーマ設定のオリジナリティ

修士論文の課題を決めようとしている学生たちの相談にのっているときに、学生たちがよく発する質問は、「これは研究課題としてどうでしょうか。研究になりますか。」というものです。この質問には答えようがありません。研究課題は、先述のように、その人から出た問題意識と深く連動しており、その人のオリジナルなものであるからです。同じフィールドに立っていても、人によって見ているものが異なります。たとえば、数人の実習生が「ある日本語の授業」を見学したとします。ある人は、教師がどんなふうに学生たちに話しかけるか、どんな説明の仕方をするか、など、教師の振る舞いに関心をもつかもかもしれません。また、ある人は、学生たちがどんな間違いをするか、学生の誤用が気になるかもしれません。また別のある人は、教室の後ろのほうに座って、居眠りをしたり、隣の学生とおしゃべりしたりして授業にあまり参加していないようにみえる学生に関心を払うかもしれません。あるいはまた、教師や学生ではなく、教室で行う課題や活動の内容に関心をもつ人も少なからずいるでしょう。同じフィールドを見て、ここから研究の課題設定をしようとした場合、このように人によってテーマの「切り出し方」はさまざまです。つまり、研究する人とフィールドとの間に研究課題が生まれるともいえます。したがって、課題がいくつか目の前にころがっていて、その中からあれこれ迷って何かひとつを選択するということではなく、あくまでも課題はその人次第なのです。同じフィールドでも人によって異なった課題設定をするということから、すでに課題設定自体にその人らしさが表れているということがわかるでしょう。だからこそ、「なぜ自分はこの研究なのか」ということをよく考えてみなければなりません。

2. 研究テーマと方法との関係

2.1 仮説検証型と仮説生成型

研究には、「仮説検証型」の研究と「仮説生成型」の研究があります。

「仮説検証型」の研究とは、あらかじめ仮説をたて、その妥当性を検証するタイプの研究で、多くの量的な研究がこの「仮説検証型」で行われます。たとえば、何人かの中国語母語話者が日本語の「鼻（はな）」と「腹（はら）」、また、「ドアをノックする」と「ドアをロックする」など、「ナ行音」と「ラ行音」を聴き間違えることが多いこと、そのような間違いはとくに中国の南方方言話者に多いようだということに気づいたとします。そこで、「中国南方方言話者である日本語学習者は日本語の『ラ行音』と『ナ行音』を混同して聴きやすい、それには母語の影響があるのではないか」という仮説をたてます。研究としては、中国南方方言話者たちに協力してもらって、該当する発音がでてくる単語や文章をいくつか聴き取ってもらうなどの調査をし、その仮説が多くの確率で成立するかどうかをデータにより検証します。統計的な処理のもとで検証された仮説は、ある特定の条件のもとであれば「普遍的」な理論を示していることになります。もちろん、このときいくつくらいデータをとったらよいのか、南方方言話者たちにはみな同じ傾向があるのか、また母語の干渉以外の要因は考えられないのかなど、実験上、検討しなければならないことがいくつかでてきます。しかし、ある一定の条件の下では、中国南方方言話者である学習者やこれらの学習者に教える教師には、この研究の成果は役にたつでしょう。

一方、「仮説生成型」の研究とは、データを記述し分析し、そこから何らかの主張（仮説）を導き出すタイプの研究で、多くの質的な研究が「仮説生成型」で行われます。たとえば、ある日本語授業の雰囲気がとても活発で、なんとかほかの教室でもそのような授業をしてみたいが、何がこの活発さの原因なのだろうという問いを持っているとします。その問いを解決するために、ある特定の教室を観察して、その活発さの要因を解明しようとしています。観察ばかりでなく、必要があれば、教師や学生にインタビューをすることもあるかもしれません。その結果、「〇〇がこの活発さの要因となっているのではないか」という仮説を新たに生成します。ここで生み出された仮説は、ある特定の授業という限定された場を説明する「理論」だということもできます。

先の仮説検証型の量的研究で導かれた「理論」は、より普遍性、一般性を志向した「理

論」ですが、仮説生成型の質的研究によって生み出された「理論」はある領域にのみ通用する領域固有の「理論」だということができます。

2.2 量的方法と質的方法

仮説検証型、仮説生成型といった説明の中で、すでに量的研究、質的研究ということばができました。本書では、それぞれについて具体的な説明に紙幅を割いています。それに先立ち、ここでその2つの研究方法をおおざっぱに整理してみましょう。

表 1 量的調査法と質的調査法の特徴

	量的調査法	質的調査法
研究の特質	量（どのくらいの量や数か）	質（特性、本質）
哲学的な背景	実証主義、論理的経験主義	現象学、象徴的相互作用論など
調査の目標	過去のデータからある傾向をつかみ、まだ起きていないことを予測する	ある事象や人、フィールドを理解したり、解釈したりする
仮説のあり方	仮説検証	仮説生成
サンプル	ランダム 母集団を代表するもの	ノンランダム 理論的ある特徴を担ったもの
データ収集の方法	テスト、質問紙など	調査の主たる道具としての調査者によるインタビュー、観察など
分析のモード	演繹的（統計的手法による）	帰納的（調査者による）
調査結果の記述	数値を用いる	ことばを用いる

2つの調査法の基本的相違点を示すためにやや強調して上記の対比を行いました。量的研究は「量的データ」、質的研究は「質的データ」を扱う研究ともいうことができます。ここでいう「量的データ」とは、数値で表されているデータで、平均、標準偏差、相関などの統計手法を用いて発達してきました。量的研究では、別の人が同じ材料で同じ手順で実験をしたら、必ず同じ結果になること、つまり、「再現可能性」が重要になります。再現可能だからこそ、他者の研究結果を自分のフィールドに適用することができるのです。母集団を代表するサンプリングをすることによって、「1を聞いて

10を知る」科学ということができるでしょう。

それに対して、「質的データ」とは行動観察記録、会話記録、内省的言語報告などことばによって書かれた「記述データ」をさします。記述データは、カテゴリーに分類してカウントし、量的データにすることもありますが、むしろ量には還元しにくい、質的内容的な側面に着目するところに強みがあります。ある現象について、なぜそれが起きているのかを理解したい場合などに用いられます。特定の誰かを対象に調査をする場合、調査対象に誰を選ぶのか、なぜその人を選ぶのが重要であり、知りたいことがわかるような対象者を選び出すことになります。調査は1度だけでなく、研究にそって必要な人を選びつつ、分析とサンプリングを同時に進めます。このサンプリングは「理論的サンプリング」と言われています。このような研究は、「1の意味・質を知る」科学ということができるでしょう。

2.3 方法は棚の上に並んでいるわけではない！

前節では、量的な研究、質的な研究について、簡単に述べましたが、実際にはこのおおざっぱな括りで説明するだけでは不十分で、背景を異にする多様な研究方法が生み出されています。たとえば、質的研究であっても量的研究の考え方を取り入れているものがあったり、量的な研究と質的な研究を組み合わせている場合もあります。これらの研究方法は、それぞれの研究者が、自らの見たいものを見ようとして開発し、工夫をしてきたものであって、その人の問題意識や世界の捉え方（認識論）を反映したものだといえるでしょう。そもそも量的研究と質的研究についても、ただデータが数値か記述データかという違いだけではなく、現実（リアリティ）をどのようにとらえるかという立場が全く異なっています。

どんな方法で研究をするのか？アンケートをすることによってクラス全体のある傾向を知ることができるかもしれませんが、クラスにいるある特定の学習者の学習への取り組みを明らかにすることはできません。「自分は何をみたいのか」それがはっきりしないと方法を選択することもできません。

方法というと、いろいろな名前のついた多様な方法が棚の上に並んでいて、そこから選ぶように思いがちですが、実は、ただ方法だけを切り取って自分に当てはめて使うのではなく、その方法が生まれた背景や何の目的で生み出されたのかについて考える必要があります。それには研究方法について学ぶとともに、いろいろな研究方法が用いら

れている先行研究（論文）をたくさん読むことがとても役に立ちます。先人たちが生み出したさまざまな方法は、どんな問題意識をもって何をみようとしたものなのか、どんな工夫があるのか、それをよく検討して、みずからの問題意識との重なりを考えてみるとよいでしょう。それは、結局は方法の問題であると同時に、その方法を支える認識論の問題でもあります。ある方法を選択するということは、自分の立ち位置を示すことでもあるのです。結局は、どんな方法を選ぶかは自らの日本語教育観を示すことだともいえるでしょう。

3. 研究を書く―あなたにとっての「日本語教育」とは？

3.1 執筆のプロセスでの試行錯誤

冒頭にも述べたように、研究のプロセスは予定していたとおりに粛々と進むものでは決してありません。むしろ、考えれば考えるほど、「木を見て森を見ず」という状態になることもありますし、自分の考えが整理できずに迷走してしまうこともあります。そこで、重要なのが、たえず最初の問題意識に戻るということです。自分がなぜこの研究をはじめたのか、その原点にもう一度立ってみるということです。もちろん、自分の当初立てた研究課題がそんなに確固としたものでないことも多いでしょう。しかし、「そもそも」「なぜ」私はこの研究をはじめたのかと原点に戻ることで、発散してしまいがちな自分の関心を収束させ、またあらためて最初の問いを問い直し、テーマをさらに明確にすることができます。

原点に戻ることと同時に重要なのは、自分のテーマをいつも頭において批判的にそれを検討することです。そのように行動していると、図書館に行っても関連図書が目につくでしょうし、電車の中で目にする広告や友達との会話からヒントが得られる可能性もあります。自分のたてた課題をたえず批判的に捉え直し、自問自答する姿勢が大切だと思います。

3.2 他者からのコメントの重要性

ある課題のもとで論文を書く、発表をするということはどういうことなのでしょう

か。それは、論文全体あるいはスピーチ全体を通して、ある主張をするということです。ある問題意識のもとで課題を設定し、その課題について調査をしたり分析したりすることとおして、オリジナルな自分の考えを主張します。では、オリジナルな考えはどこから生まれてくるのでしょうか。それはひとりで考え抜いて生み出すものだというイメージをもっている人が多いと思われますが、実際には、他者との対話が大変重要な役割をはたしているのです。

対話のひとつの大きな役割は、自分の考えを多様な観点から検討し直すことができることです。自分では考えてもいなかった点を指摘されたり、当然だと思っていたことに疑問を投げかけられたりすることで、再検討を迫られます。自分の研究が他者にとって了解可能なものとなっているのか、独りよがりな主張をしていないか、それを教えてくれるのが他者との対話です。^{*}

また、もうひとつの大きな役割は、他者との異なりと重なりに気づくことから、自分の自分らしさ、それこそオリジナルな点に気づくことです。自分がどこにこだわっているのか、どういう視点が自分らしいのか、これは自分だけでは到底、気づくことがむずかしいものです。しかし、自分とは異なった他者と対話をして初めて、「自分がいいたいのはそうではなくて、こういうことだ」と思うものです。

こうして、他者との対話は、すでに自明だと思っていたことにゆさぶりをかけ、新たなアイディアを生み出し、みずからのオリジナリティに磨きをかけてくれるものなのです。研究というものは、本来ひとりで取り組むものと思われるがちですが、他者と対話をし、そして自己と対話をし、その往還の中で深まっていくものだと思います。

3.3 どんな研究をするか—それは日本語教育観を示すもの

みなさんが研究をするにあたって、どんな方法で進めるかは、大変重要なのですが、本章では、それに先立ち、「1. 研究テーマの設定」、「2. 研究テーマと方法との関係」、「3. 研究を書く」という観点から述べてきました。研究テーマはその人の問題意識から生まれること、研究方法の選択はその人の立ち位置を示すということ、さらに研究を書くということは対話をとおして自らのオリジナルな主張を明らかにすることを述べました。ここで気が付くのは、結局、研究をするということの全てが、その人らしさの発揮であり、どんな研究をどういう方法で行うかはその人にとっての「日本語教育とは何か」を表現することにほかなりません。研究のプロセスは、自らが設定した研究課題を明ら