

会話データ分析を行う実践研究論文の社会的意義への言及の考察

—学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文の分析をもとに—

A Study of References to the Social Significance of Practical Research that Utilizes
Conversational Data Analysis in “*Nihongo Kyōiku*”

寅丸真澄(早稲田大学大学院生)・中井陽子(東京外国語大学)・

大場美和子(広島女学院大学)

TORAMARU Masumi (Waseda University),

NAKAI Yoko (Tokyo University of Foreign Studies),

OHBA Miwako (Hiroshima Jogakuin University)

要 旨

本研究では、学会誌『日本語教育』創刊号から150号に掲載された会話データ分析を行う実践研究論文を対象に、その研究成果の社会的意義への言及について、年代別に量的・質的に分析した。その結果、会話データ分析を行う実践研究は80年代から教授法の効果の検証や普及を目的として行われ、90年代から2000年代にかけて、研究方法や対象となる実践現場が拡大、多様化する一方、それらの実践研究がどのような社会的意義をもちうるかに言及する実践研究論文が増加していることが明らかになった。

In this study, we examined how the social significance of practical research was mentioned in articles that utilized conversational data analysis. We quantitatively and qualitatively analyzed the articles in the “Journal of Japanese Language Teaching (*Nihongo Kyōiku*)” Volume 1-150. We found that conversational data analysis developed its methods and fields and that the number of articles mentioning its social significance increased from the 1980’s through to the 2000’s.

【キーワード】 会話データ分析, 実践研究論文, 社会的意義, メタ研究, 社会的貢献

1. 研究の目的と背景

本研究は、会話データ分析^①の研究手法が日本語教育の実践研究においてどのように利用され実践現場に貢献してきたのかという実態について、歴史的・社会的状況をふまえて明らかにし、会話データ分析を行う実践研究の社会的意義への言及を考察することを目的としたメタ研究である^②。以下、研究の背景について、1-1と1-2で述べる。

1-1 実践研究と実践者の連携の必要性

学習者が多様化する現在、大学の日本語教室や日本語学校、地域日本語教室などの実践現場では、日々様々な実践が試みられている。岡崎(1991)が「唯一絶対の教授法への決別」を宣言してから久しいが、現代のように多様化した実践現場では、固有の文脈の中で生じた問題を分析、検証し、その現場の中で解決していくことが必要とされる。よりよい実践を行っていくためには、実践の実態を把握し、振り返り、改善していくという実践研究のプロセスが重要になるといえる。

一方、実践が多様化しているがゆえに、自身の実践の改善に努めるだけでなく、実践者

同士の連携の必要性もまた高まっている。他の実践者と実践の知見を共有し、自身と他の実践者の実践に役立てようという実践者同士の連携をめざす動きである⁽³⁾。そして、そのように実践者が連携し、知見を共有する際に必要となる理論的基盤が舘岡(2008)が提唱する「実践から立ち上がる理論」であるといえる⁽⁴⁾。「実践から立ち上がる理論」とは、実践現場で生じた事象について研究した結果をもとに構築される理論である。実践者は、実践の中で生じた問題を分析、発見、可視化することによって問題を解決すると同時に、知見を理論化し、他の実践に寄与するように意識すべきであると考えられる。このような「実践から立ち上がる理論」が構築されるのは、言うまでもなく実践研究においてである。

1-2 会話データ分析を実践研究で行う意義

実践研究においては、文野(1991, 1994)が提唱しているように、教室で行われている学習者や教師の相互行為を綿密に分析し、実践現場の実態を明らかにする必要がある。実践研究のデータとしては、授業中の会話データ、授業記録、インタビュー・データなど、重要な情報を有する様々なデータがあるが、その中でも、特に、授業中の会話データは、授業の特性や問題点を探るのに有効であると考えられる。つまり、会話データを分析することによって、実践現場で実際に何が起こっているのかを具体的に示し、実践の実態を可視化できるため、実践者同士の知見の共有がより容易になるといえる。そこで、本研究では、実践研究における研究手法の一つとして、会話データ分析に着目する。

実際、日本語教育の分野では、様々な目的で会話データ分析が行われてきた。日本における話し言葉の研究は昭和初期頃から見られるようになり、日本語教育の分野では80年代から話し言葉の研究が行われてきた(高崎・立川 2010)。会話データ分析は、日常生活場面や教室場面などにおける会話の中で生起する現象を詳細に記述・分析し、言語表現の運用の仕方や会話参加者の参加構造、不均衡な相互行為の実態などを浮き彫りにするのに有効な手法である。そのため、日本語の教育実践に関わる研究においても、学習項目の選定や教材作成のために言語調査をする実践前の段階や、実践の改善を目的として効果や問題点を検証する実践後の段階など、様々な段階で使用されている。よって、会話データ分析は、「研究と実践の連携」を実現する一手法として有効であるといえる(中井 2012)。特に、実践後の段階では、会話データ分析は、自身が行った実践の効果の検証や問題点の把握、授業改善の目的で利用されている。さらに、会話データ分析の研究成果をもとに、様々な実践現場に役立つ提言を行うことで、その実践研究の社会的意義が高まるといえる。

実践研究が教育実践の改善を目的としている以上、当然、実践研究を行うこと自体に社会的意義があると考えられる。しかし、ある研究を行った場合、その研究の成果を研究者間だけでなく、様々な実践現場などの社会に還元する意識をもつことが重要である(三牧 2012)。実践研究の場合、研究成果がすぐに実践現場に生かされやすいが、個々の実践に役立てるだけでは、研究成果を十分に社会に還元しているとはいえない。実践者には、実践研究の成果を他の様々な日本語教育の実践現場や、日本語教育以外の実践現場の改善に寄与しようとする「社会的貢献」の意識が必要になるといえよう。

しかし、このような社会的貢献についての各実践者の意識の実態、すなわち、日本語の実践研究において会話データ分析が具体的にどのように行われ、その研究成果が教育現場や社会へどのような意義をもたらしてきたのか、といった通時的な傾向は未だ十分に明らかにされていない。実践が多様化する現在、こうした点を明らかにし、今後の実践研究と、そこでの会話データ分析の有効利用について検討する必要があると考える。

そこで、本研究では、メタ研究として、会話データ分析の手法が日本語教育の実践研究

においてどのように利用され、実践現場に貢献してきたのかという実態を明らかにする。なお、実践研究論文のメタ研究としては、市嶋(2009)が『日本語教育』創刊号から135号に掲載された「実践研究」論文を量的・質的に分析し、日本語教育の「実践研究」論文の歴史的变化を明らかにしている。それに対し、本研究では、『日本語教育』創刊号から150号までの実践研究論文のうち、会話データ分析を行う論文に焦点を当て、歴史的・社会的状況をふまえて年代別に量的・質的に分析し、その社会的意義のありかたを考察する。

2. 学会誌『日本語教育』掲載論文の調査方法の概要

【図1】は、学会誌『日本語教育』における論文の内訳を示した図である。現在の学会誌では、「研究論文」「実践報告」「寄稿」「調査報告」「研究ノート」のように論文の種類が区分されているが、この区分は年によって変更されている。また、出版当時に区分はなかったものの、現在の学会のホームページでは上記の区分が記載されている。そこで、本研究では、まず、学会誌『日本語教育』の創刊号から150号において、学会の大会報告、会計報告、書評など明らかに研究論文ではないものを除いたものを「掲載論文」として認定した。次に、この「掲載論文」(1611本)を、論文の種類として、①「研究論文」(1158本)、②「実践研究論文」(191本)、③「その他」(262本)の3つに大別した。

①「研究論文」として認定した論文とは、原則、学会誌で「研究論文」、学会ホームページで「論文」と区分されているものである。

②「実践研究論文」として認定した論文とは、学会誌において「実践報告」と区分されている論文と、「実践報告」と区分されていない掲載論文のうち、本研究の認定基準を満たしているものである。本研究における「実践研究論文」の認定基準とは、「実践者や実践に関わる者が、実践現場をデータとして、実践の内実(目的・理念・方法・活動内容・プロセス・結果など)を具体的に記述・分析し、その意義・改善・提言などについて考察した論文」⁶⁾である。そして、「会話データ分析」を行っているとして認定した論文とは、「分析データの種類、収集方法は異なっても、文の単位を越える二発話以上連続したまとまりのある単位からなる話し言葉を分析データとして、談話レベルの会話の現象を記述している論文」とした⁶⁾。その結果、会話データ分析を行う実践研究論文は、39本抽出された。39本の実践研究論文の分析データの種類としては、教室内での会話やロールプレイ、寸劇の会話の他、フィールドトリップなどの教室外での授業活動における会話などがある。

なお、③「その他」は、「寄稿」「調査報告」「研究ノート」などの区分の中から、①「研究論文」と②「実践研究論文」と認定されなかった掲載論文とした。



図1 学会誌『日本語教育』における「掲載論文(1611本)」の内訳

本研究では、以上のようにして抽出された「会話データ分析を行う実践研究論文」において、その研究成果がどのような社会的意義をもちうるかに言及している箇所について、「A段階」「B段階」「C段階」という指標を用いて分析する(【図2】)。「A段階」とは、

会話データ分析によって実践現場の実態を記述・分析する段階である。「B段階」とは、自身の実践現場の効果の検証・改善に言及する段階である。「C段階」とは、他の実践現場への提言を行う段階であり、実践の事象の理論化、指導項目や指導上の留意事項のリスト化、新しい教授法の提案の他、教材開発、実践研究の手法の提案などが含まれる。

これら A, B, C の各段階は、本研究の分析対象となる実践研究論文の社会的意義への言及内容を区分する指標であり、実践研究論文によって、A のみに言及している「A 段階」の場合や、A と B に言及している「AB 段階」、または A, B, C すべてに言及している「ABC 段階」の場合などの組み合わせがある。

一般的に、実践研究がまず自身の実践の改善を目的として行われるため、実践研究論文では、「AB 段階」に言及している論文が多いといえる。また、実践研究論文の中でも、JSL 児童の日本語教育や地域日本語教育など、実践そのものが社会的問題の解決を目的として行われている実践や、新しい教授法や指導方法を普及する目的でなされた実践研究論文などは、「ABC 段階」になる傾向にある。一方、「C 段階」に関連しうる実践研究論文であったとしても、筆者の意図で、あえて他の実践現場への提言などを行わない場合もある。従って、本研究における A, B, C の三段階とは、あくまでも実践研究論文において筆者が明示的に言及している内容を区分するための指標であり、対象となっている実践研究論文自体の社会的意義を示唆する指標ではない。

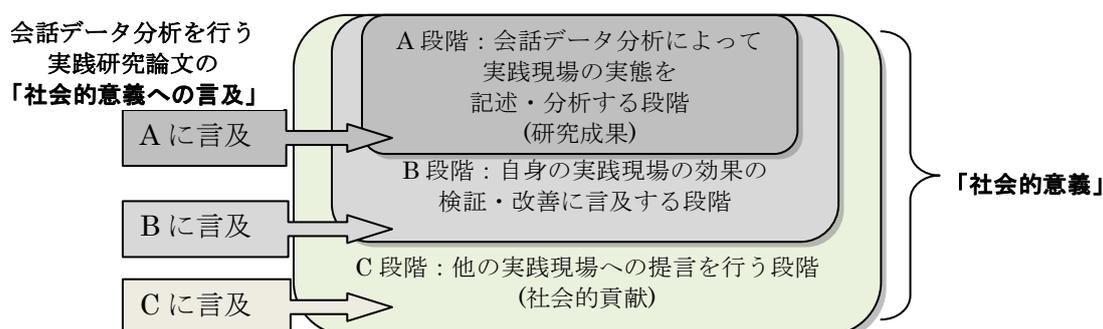


図2 会話データ分析を行う実践研究論文の「社会的意義」への言及の三段階

3. 『日本語教育』における会話データ分析を行う実践研究論文の量的・質的分析

本章では、会話データ分析を行う実践研究論文を対象に、その研究成果の社会的意義への言及について、年代別に量的・質的に分析した結果を報告する。

3-1 量的分析

表1は、学会誌『日本語教育』創刊号から150号の「掲載論文数」「実践研究論文数」「会話データ分析を行う実践研究論文数」を集計し、掲載論文数に対する「実践研究論文数」と「会話データ分析を行う実践研究論文数」それぞれの比率を示したものである。実践研究論文数は、1980年代(73本, 18.7%)を頂点として増加し、90年代(59本 13.3%)から2000年代(41本, 8.7%)にかけてやや減少している。一方、会話データ分析を行う実践研究論文数は、80年代(2本, 0.5%)から90年代(12本, 2.7%)には6倍、90年代から2000年代(25本, 5.3%)には2倍に増加している。90年代は、80年代後半からの日本語教育における言語教育観の変化に伴い、教師と学習者、学習者同士のコミュニケーションな会話を通じた学習が急速に普及した。実践研究でも、学習活動中の会話の実態やコミュニケーションな教

授法の効果の検証に、会話データ分析が広く利用されるようになったと考えられる。

表1 年代別の掲載論文数・実践研究論文数・会話データ分析の実践研究論文数の集計

年代	掲載論文数	実践研究論文数			会話データ分析を行う実践研究論文数	
		数	割合	割合	数	割合
1960年代	58	3	5.2%	0	0.0%	
1970年代	250	15	6.0%	0	0.0%	
1980年代	390	73	18.7%	2	0.5%	
1990年代	442	59	13.3%	12	2.7%	
2000年代	471	41	8.7%	25	5.3%	
合計	1,611	191	11.9%	39	2.4%	

表2は、会話データ分析を行う実践研究論文における、データとなった「①実践が行われた場所」と、社会的意義の「②三段階の観点への言及」についての分析結果である⁽⁷⁾。

表2 年代別の実践が行われた場所・三段階の観点への言及の集計

会話データ分析を行う実践研究論文数	①実践が行われた場所										②三段階の観点への言及						
	日本国内																
	大学		小・中学校		地域日本語教室		国内その他機関		海外教育機関		A		AB		ABC		
1960年代	0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1970年代	0	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
1980年代	2	1	50.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	50.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	2	100.0%
1990年代	12	12	100.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	8.3%	5	41.7%	6	50.0%
2000年代	25	12	48.0%	8	32.0%	3	12.0%	0	0.0%	2	8.0%	0	0.0%	11	44.0%	14	56.0%
合計	39	25	64.1%	8	20.5%	3	7.7%	1	2.6%	2	5.1%	1	2.6%	16	41.0%	22	56.4%

「①実践が行われた場所」は、どの年代も国内の「大学」が最も多いが、2000年代から国内の「小・中学校」(8本, 32.0%)、「地域日本語教室」(3本, 12.0%)の他、「海外教育機関」(2本, 8.0%)などにも広がっている。この要因としては、年少者日本語教育におけるJSL(Japanese as a second language)児童、外国人就業者やその家族、海外の日本語学習者の増加などにより、学習者が多様化したことがあげられる。

「②三段階の観点への言及」では、80年代は、論文が2本のみであるが、いずれもABC段階であった。これより、新しい教授法の効果の検証を目的として実践研究が行われる傾向にあったと考えられる。その後、90年代はAB段階が5本(41.7%)、ABC段階が6本(50.0%)で、2000年代はAB段階が11本(44.0%)、ABC段階が14本(56.0%)で、年代ごとのAB段階とABC段階の本数がほぼ同数となっている。さらに、80年代以前と比べると、90年代から2000年代にかけては、AB段階とABC段階の各本数が大幅に増加し、ABC段階の構成比(90年代50%、2000年代56.0%)も高くなっている。時代とともに、実践研究の知見を他の現場にも役立てようという意識が強くなってきたことが推測できる。

3-2 質的分析

3-2-1 80年代の傾向

80年代は、コミュニケーション能力の育成を目的として、ドラマ方式やCLL(Community Language Learning)等の教授法の効果を検証するために会話データ分析の手法が用いられていた。村野(1984)や山本(1987)のように、実践研究の目的が教授法の開発や導入であったため、会話データ分析を用いた実践研究が自身の授業改善に役立つと同

時に(B段階)、他の実践現場へ特定の教授法を普及させる目的でも利用されていた(C段階)。また、実践研究が大学の日本語教室を対象に少しずつ行われるようになった時代であり、新しい教授法を用いた教室活動中の学習者の相互行為の実態を分析した論文であった。

村野(1984)は、ドラマ方式を用いた授業での学習者と教師の寸劇スクリプトの会話を分析し(A段階)、実践の効果を検証し(B段階)、他の実践現場にもドラマ方式の採用を提案している(C段階)。同様に、山本(1987)は、CLL活動での会話の実態を明らかにし(A段階)、CLLの有効性を検証し(B段階)、コミュニケーション能力を育成する教授法として他の実践現場での利用可能性を示唆している(C段階)。具体的には、CLLがコミュニティ形成に寄与し、学習者の談話展開をスムーズにする点、教師主導型から学習者主導型への転換を可能にする点などを指摘し、他の現場での使用を念頭においたC段階の提案をしている。

3-2-2 90年代の傾向

90年代には、コミュニケーション能力や学習ストラテジーの育成を目的とした実践が現れ、会話データ分析は、実践で育成された能力やストラテジーを測定、検証するために使用されるようになった(B段階、谷口1991など)。さらに、日本語教育が異文化理解教育や日本事情教育の場にも拡大し、自身の実践現場の改善のための実践研究を行うものも出てきた(B段階、溝口1995、徳井1997など)。また、授業でコンピュータが使用できるようになると、教授法や新たな機材の使用方法を模索する教師たちが、実践で得た有益な知見を共有するための提言を行うようになった(C段階、藤原1992など)。

90年代もまた、大学の日本語教室を中心に実践研究が行われたため、分析データの種類は教室活動での教師や学習者の談話が中心である。そして、教室活動の多様化に伴い、プロジェクト・ワークでの話し合い、スピーチ、ロールプレイなどの会話や、文法学習、読解学習での学習者同士のやりとりなど、会話データの種類が多岐にわたっている。また、特定の教授法の効果や教室活動における学習者の相互行為の実態を検証するだけでなく、教師の教室設計や振り返りの意義、方法に言及した論文が現れたことも特徴的である。

谷口(1991)は、専門書読解入門期の授業における思考過程を出し合うグループワークでの学習者の発話のやりとりの分析を行い、学習者の読解ストラテジーを明らかにし(A段階)、学習者同士がお互いの読み方を意識化するきっかけとして実践が有効であったことを検証している(B段階)。また、溝口(1995)は、日本人家庭を訪問するという体験学習における学習者と訪問先家族との会話の実態を明らかにし(A段階)、学習者が異文化に適應するために学習者自身や教師に何ができるのかを検討している(B段階)。そして、徳井(1997)は、多文化クラスの討論を異文化間コミュニケーションの場と捉えたディスカッションとディベートの混合型討論「ディベカッション」の実践における、スピーチと討論の実態を分析し(A段階)、その有効性を示している(B段階)。さらに、藤原(1992)は、CAI(Computer-assisted Instruction)による文法学習と教師による文法授業のやりとりなどを分析・比較し(A段階)、CAIの効果を検証し(B段階)、CAIの利用法や教師による文法授業のありかた、その改善方法について提言している(C段階)。藤原(1992:76-77)では、文法授業にCAIを利用する場合、従来の文法指導(口頭練習を含む)のありかたを変える必要があるとして、文法授業のありかたに対するC段階の提言がなされている。

一方、90年代から、実践や実践研究自体のありかたに関わる論文が観察される(縫部1991、文野1991)。縫部(1991)は、日本語授業の「人間化」という視点から、「外国語相互

作用分析システム」を用いた授業分析を行い(A 段階)、分析手法の有効性と授業改善の方法を検証し(B 段階)、インターアクションを軸とした日本語指導のありかた、及び授業分析と授業改善の方法について提言している (C 段階)。また、文野(1991)は、FOCUS(Foci for Observing Communication Used in Settings)という分析システムを用いた授業分析を行い(A 段階)、授業のパターンの特徴と改善点を指摘し(B 段階)、授業改善のための客観的な授業分析の必要性とその方法を論じている(C 段階)。文野(1991:61-62)は、教師自身の授業の観察や分析、改善が必要であると述べ、「実際の授業を観察し分析することによって、教師自身の授業を、そして学習者の学習過程を客観的に観察できれば、教授活動改善へ一歩近づくことになる」として、日本語教師への具体的な C 段階の提言を行っている。

3-2-3 2000 年代以降の傾向

2000 年代以降は、留学生の協働学習^⑧の効果の検証などにも会話データ分析が利用され(B 段階)、様々な実践の成果が他の現場に還元されるようになった(C 段階、原田 2006 など)。さらに、増加傾向にある JSL 児童の日本語教育については、JSL 児童の言語発達を促す実践の実態を把握してその意義を考察して(B 段階)、JSL 児童が抱える問題の解決に向け、JSL 児童の日本語能力の評価に関する提言を行うなど、実践現場に役立つ知見を提供している (C 段階、齊藤 2006、川上・高橋 2006 など)。日本語教育実践そのものの社会性が増すと同時に、会話データ分析を行う実践研究の社会的意義が高まっているといえる。

分析データの種類としては、実践の多様化に伴い、大学の日本語教室内での会話に加え、地域日本語教室や小学校の教室での会話などが分析されるようになった。その内容も、ロールプレイ、ストーリーテリング、ピア・レスポンス、ピア・リスニング、ピア・モニタリング、JSL 児童の取り出し授業の会話など多岐にわたっている。

原田(2006)は、ピア・レスポンスによる作文推敲過程における学習者の会話を分析し(A 段階)、その有効性を検証する(B 段階)とともに、活動において学習者の主体性を引き出す重要性とピア・レスポンス活動を取り入れた実践での留意点を指摘している(C 段階)。齊藤(2006)は、JSL 児童に対する教師と研究者の協働実践における児童のロールプレイ会話の分析を行い(A 段階)、JSL 児童の語彙力と会話の力の発達について検証し(B 段階)、年少者日本語教育における体験的な活動の導入と教師と研究者の対話の重要性、及び、こうした実践研究の意義について指摘している(C 段階)。また、川上・高橋(2006)は、JSL バンドスケールを用いた授業の会話記録などから年少者日本語教育の実践の実態を示し(A 段階)、その意味を考察する(B 段階)と同時に、JSL バンドスケールの導入と、JSL 児童に対する日本語教育で必要なことについて提言している(C 段階)。川上・高橋(2006:33)では、JSL バンドスケールの目的は、JSL の子どもの「第二言語としての日本語能力」を把握するだけでなく、その結果を日本語指導や教育実践に役立てていくことにあるとしている。それによって、JSL の子どもに関わる人々の言語能力観を再構築し、JSL の実践を協働的なものにしようとして、JSL 児童の日本語教育全体への C 段階の提言を行っている。

4. 結論

以上、本研究では、学会誌『日本語教育』掲載の会話データ分析を行う実践研究論文を対象に、「実践が行われた場所」と、「社会的意義の三段階の観点への言及」について、年代別に量的分析を行い、さらに歴史的・社会的状況をふまえて、その内容を質的に検討した。

その結果、実践研究論文において、会話データ分析は、80年代から教授法の効果の検証や普及のために行われ、90年代には、言語教育観の変容に伴うコミュニケーション能力を重視する実践現場の拡大とともに、研究手法や分析項目、研究対象となる実践現場も多様化してきたことが明らかになった。また、90年代から2000年代にかけては、さらに様々な実践現場で活用され、他の実践に提言を行うC段階に言及する論文が、自身の実践現場の改善のB段階に言及する論文とともに増加してきたことが観察された。このことから、学習者が多様化して日本語教育の場が広がる中、会話データ分析を行う実践研究の方法や研究対象となる実践現場が拡大、多様化することで、それらの実践研究の社会的意義に言及する論文もまた増加してきたといえる。

実践研究においては、自身の実践の実態を把握して改善すると同時に、他の日本語教育の現場や日本語教育以外の実践現場と知見を共有する必要性がますます高まっている。実践研究の社会的意義や効果を、本研究で分析したA、B、Cの三段階の観点から捉えれば、その社会的意義に対する認識はより広がると考えられる。まず、実践研究を行うことで実践の実態を記述・分析して明らかにすることに意義がある(A段階)。そして、その実践自体を改善しようとする中で、その実践者自身も成長するという点でも意義がある(B段階)。さらに、そのB段階の成果が他の実践者にも開示・共有されることによって、他の実践や他の実践者にも有益な知見となることが期待できる点でも意義がある(C段階)。

実践者は、こうしたA、B、Cの三段階を常に意識化することで、実践研究の成果を最大限に活用できるといえる。そのためには、自身の現場の分析から明らかになった知見を理論化・抽象化し、汎用性のある示唆や提言として他の実践者に還元することが重要である。それによって、他の日本語教育やそれ以外の実践者が、その知見を自身の実践に引きつけて捉え、自身の現場に有効活用しやすくなるからである。

但し、実践者が実践研究論文の中で、一度にA、B、Cの各段階すべてについて言及すべきであるというわけではない。試行錯誤しながら実践の振り返りと改善を繰り返したり、他の実践者に引き継がれたりすることによって、次の段階へ進む場合もあるだろう。重要なのは、実践者それぞれが自身の実践や他の実践を共有し、役立てようという意識をもつことである。なお、本研究では、論文中に見られる社会的意義への言及のみを分析したため、筆者が会話データ分析を行った実践研究の社会的意義をどのように捉えているのかという意識や、その研究成果が自身や他の実践にどのような影響を及ぼしたのかという波及効果については、分析できなかった。今後は、筆者に対するインタビュー調査などによってより詳細な質的分析を行い、筆者の意識や実践研究の波及効果を明らかにしたい。

注

- (1) 本研究では、談話分析、会話分析、ディスコース分析等、話し言葉のデータを扱った様々な分析の総称を「会話データ分析」(中井2012)とする。
- (2) 本稿は、実践研究フォーラムにおいて、参加者から寄せられた本研究の研究手法・意義、分析の指標の認定基準などに関する質問やコメントを踏まえて加筆してある。
- (3) 三代他(2011)は日本語教育において「教育実践共同体」を構築すべきだとしている。
- (4) 館岡(2008)は、「実践と研究は一体であるという実践研究の立場に立ち、実践から理論が生まれること」(42:22-43:1)、及び「実践研究のプロセスは教師としての教育観をよ

り明確にするプロセスでもある」(43:2-3)ことを主張している。

- (5) 実践研究論文を認定する際は、以下を参考にしつつ、実践に関わる者が分析、記述している点、研究目的や分析、記述が具体的である点などを重視した。『日本語教育』の「実践報告」投稿規定は、「教育現場における実践の内容が具体的かつ明示的に述べられているもの。実践の内容を広く公開し、共有することの意義が明確に述べられていることが必要」(日本語教育学会 2012)としている。『国際交流基金日本語教育紀要』の「実践報告」投稿規程は、「教育、教材開発などの実践の目的、特色、経過、成果などについて紹介、分析した報告」(国際交流基金 2012)としている。市嶋(2009:6)は、「実践研究」を「自身の教育観に基づいた授業のデザインを示し、実際の授業で起こっていることを具体的な教室データによって検討することによって自己の実践を振り返り、次の実践へとつないでいくプロセス」としている。蒲谷・細川(2012:74)は、「実践のための研究」を「よりよい教育活動をめざして行われる、現場に即した具体的な実践の内実に基づく研究」であり、「おのおのの教育場面で育成すべき力、その教育方法や手段、そして評価を一貫した理念のもとで、具体的な教育活動としてどのように設計、実施するのか、について検討しようという方向性をもつ研究」としている。
- (6) 南(1972:113)の「会話(全体が他と区別されてひとまとまりのもの)」、杉戸(1987:83-889)の「発話(ひとまとまりの音声言語連続)」、佐久間(2003:iii)の「談話(話し言葉における文を越える単位)」の定義などを参考にした。
- (7) 本研究では、中井他(2011)、及び、大場他(2011)における研究論文の分析と同様の観点で、実践研究論文の分析、考察を行った。
- (8) 池田・館岡(2007)では、日本語教育における「協働」の主要概念として、「対等」「対話」「創造」「協働のプロセス」「互惠性」の5つを挙げている。

参考文献

- (1) 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために—』ひつじ書房。
- (2) 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—」『日本語教育論集』25, 3-17.
- (3) 大場美和子・中井陽子・寅丸真澄(2011)「会話データ分析の社会的意義の考察—『日本語教育』掲載の研究論文の分析をもとに—」『2011年度日本語教育学会研究集会第10回中国地区(広島)予稿集』, 51-56.
- (4) 岡崎敏雄(1991)「コミュニカティブ・アプローチ—多様化における可能性」『日本語教育』73号, 1-11.
- (5) 蒲谷宏・細川英雄(2012)『日本語教育学序説』朝倉書店。
- (6) 川上郁雄・高橋理恵(2006)「JSL 児童の日本語能力の把握から実践への道すじ—新宿区大久保小学校の実践をもとに—」『日本語教育』128号, 24-35.
- (7) 国際交流基金(2012)「はじめに」『国際交流基金日本語教育紀要』第8号, 1.
- (8) 齊藤ひろみ(2006)「子どもたちのことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み」『日本語教育』126号, 35-44.
- (9) 佐久間まゆみ(2003)「文章・談話における「段」の統括機能」佐久間まゆみ(編)『朝

- 倉日本語講座7 文章・談話』朝倉書店, iii-iv.
- (10) 杉戸清樹(1987)「発話の受け継ぎ」『国立国語研究所報告 92 談話行動の諸相—座談資料の分析』三省堂, 68-106.
- (11) 高崎みどり・立川和美(2010)『ガイドブック文章・談話』ひつじ書房.
- (12) 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(編著)『ことばの教育を実践する・探求する—活動型日本語教育の広がり』凡人社, 41-56.
- (13) 谷口すみ子(1991)「思考過程を出し合う読解授業: 学習ストラテジーの観察」『日本語教育』75号, 37-50.
- (14) 徳井厚子(1997)「異文化理解教育としての日本事情の可能性—多文化クラスにおける「ディベカッション」(相互交流型討論)の試み—」『日本語教育』92号, 200-211.
- (15) 中井陽子(2012)『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』ひつじ書房.
- (16) 中井陽子・大場美和子・寅丸真澄(2011)「会話データ分析の社会的意義の考察—掲載論文の分析をもとに—」修剛・李运博(主编)『跨文化交际中的日语教育研究②異文化コミュニケーションのための日本語教育』高等教育出版社, 628-629.
- (17) 日本語教育学会(2012)『「日本語教育」投稿規程』『日本語教育』152号, 132.
- (18) 縫部義憲(1991)「日本語授業の「人間化」の工夫—外国語相互作用分析システムの利用—」『日本語教育』75号, 12-23.
- (19) 原田三千代(2006)「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較」『日本語教育』131号, 3-12.
- (20) 藤原雅憲(1992)「CAI 学習と授業過程の分析—文法学習を中心として—」『日本語教育』78号, 67-78.
- (21) 文野峯子(1991)「授業分析と教育の改善—客観的な授業分析の試み—」『日本語教育』75号, 51-63.
- (22) 文野峯子(1994)「学習に視点を置いた授業観察」『日本語教育』82号, 86-98.
- (23) 溝口博幸(1995)「インターアクション体験を通じた日本語・日本事情教育—「日本人家庭訪問」の場合」『日本語教育』87号, 114-125.
- (24) 南不二男(1972)「日常会話の構造—とくにその単位について」『月刊言語』第1巻第2号, 108-115.
- (25) 三牧陽子(2012)「指定討論: 会話データ分析研究の社会的貢献とその方法」中井陽子・大場美和子・寅丸真澄・加藤好崇・三牧陽子(2012)「会話データ分析のむこう—社会的貢献の可能性を考える—」(ワークショップ)『社会言語科学会第29回大会論文集』, 211.
- (26) 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・寅丸真澄・長嶺倫子・武一美・市嶋典子(2011)「日本語教育実践としてのアクションリサーチ—教育実践共同体の構築へ向けて—」『2011年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, 107-112.
- (27) 村野良子(1984)「ドラマ方式を用いた日本語授業—日本語教育映画を使った場合—」『日本語教育』53号, 83-92.
- (28) 山本一枝(1987)「Community Language Learning の応用—コミュニケーションのための学習活動として」『日本語教育』61号, 105-125.