

実践研究の「方法」を共有する

— 『日本語教育』における実践研究の歴史的変遷と3つの教育分野の事例報告から—

Sharing a ‘Way’ of Practical Research:

The Historical Transition of Practical Research in *Nihongo Kyōiku* and the Cases of Three Teaching Areas

寅丸真澄（早稲田大学）・中井陽子（東京外国語大学）

大場美和子（昭和女子大学）・増田将伸（甲子園大学）

TORAMARU Masumi (Waseda University), NAKAI Yoko (Tokyo University of Foreign Studies),
OHBA Miwako (Showa Women’s University), MASUDA Masanobu (Koshien University)

要 旨

本稿では、実践研究の方法を「実践の研究目的・対象・分析手法・データ」という大きな枠組みで捉えた上で、そのような枠組みで行った実践研究の歴史的変遷に関わる調査と3つの教育分野の実践研究の事例を報告する。そして、それらの報告を通して、実践研究の方法については、実践や実践研究の文脈を踏まえて俯瞰的、多角的な視点から検討し、実践者間で知見を共有することが実践の改善と教師の成長につながることを示唆する。

In this study, we discuss a way of practical research using a larger frame that includes ‘purposes, subjects, methods of analysis and data of practical research’. Based on this larger frame, we demonstrate the results of the research related to the historical transition of practical research and the cases of practical research in three teaching areas. In conclusion, we suggest that teaching and teachers will improve when a way of practical research is discussed among the teachers, and comprehensive and diverse points of view are shared.

【キーワード】 実践研究の方法、知見の共有、研究の枠組み、実践の改善、教師の成長

1. はじめに—実践研究の「方法」を共有する意義とセッションの流れ

実践の改善と教師の成長を実現するには、実践研究が必須である。文野（1991, 2010）は、教育の改善のための授業分析の必要性を主張し、教師が成長するためには、授業分析によって自身の授業を振り返ることが重要であると指摘している。つまり、実践者自身による授業の振り返りは、授業の改善と教師の成長の両面に寄与するということである。しかし、具体的にどのように授業を振り返ればよいのかという問題になると、戸惑う実践者も少なくない。また、そういった戸惑いを払拭するには、その方法論について実践者間でより緊密に情報交換や共有がなされるべきであるが、実践研究は実践者による個人的な研究として捉えられる傾向にあり、方法論を共有する場は未だ少ない。さらに、実践研究の方法論は、実践の研究目的や研究の対象、分析手法・データなどの分析観点を焦点化した上で、実践研究の背景や内容を踏まえ、俯瞰的、多角的に議論されるべきである。しかし、実際の実践研究においては、それを捨象し、具体的な手法のみに着目する傾向がある。実践研究の背景や内容が不明瞭なままでは、他の実践者が自身の実践研究を過去の実践研究や同分野・異分野の実践研究の中に位置付け、その知見を共有することができない。

そこで、本セッションでは、実践の改善と教師の成長を目指して、実践者が実践研究の方法について情報交換し、知見を共有するための場を提供することを試みた。まず、「実践研究の方法」を「実践の研究目的・対象・分析手法・データ」という大きな枠組みで捉えた。「実践研究の方法」として大きな枠組みを用いたのは、過去に行われた実践研究の背景や内容を俯瞰的、多角的に明らかにするとともに、様々な分野で行われている多様な実践研究の分析観点を絞り、他の実践者との共有を容易にするためである。次に、枠組みの有効性を示すため、これを用いた4つの発題によって、実践研究の方法の歴史的な分析と分野横断的分析を報告した。発題1では、歴史的な観点から、『日本語教育』掲載の実践研究論文の方法に関する調査報告(寅丸)を行い、実践研究の方法の歴史的変遷について報告した。報告では、日本語教育において、これまでどのような背景の中でどのような実践研究が行われてきたのかを明らかにした。そして、歴史的変遷の様相を把握した後、現在における分野横断的な観点から、多様な教育分野における3つの実践研究の事例を報告した。発題2は「留学生に対する日本語教育(中井)」、発題3は「日本語教員養成課程の日本人学部生に対する接触場面の問題の教育(大場)」、発題4は「日本人学部生に対する英語教育(増田)」である。これら3つの発題から、「実践研究の方法」の枠組みを用いることによって、過去の実践研究のみならず、異分野の実践研究の知見も、「実践の研究目的・対象・分析手法・データ」という観点から共有できることを示唆した。このような枠組みを用い、自身の実践研究を過去の実践研究に位置づけ、同分野・異分野の実践研究と比較検討し、振り返ることによって、実践が改善され、教師の成長が期待できると考える。

そのため、セッションでは4つの発題後、この枠組みを使った実践の振り返りをするため、セッションの参加者によるグループ・ディスカッションを行った。その際、これら4つの発題と同様の枠組みを記載したシートに参加者それぞれの実践を整理し、互いの実践研究について情報交換と話し合いを行った。その後、グループ内で話し合われた多様な実践研究の事例の中から、各グループ1つの事例を取り上げ、全体発表と意見交換を行った。こうした実践研究の方法論を大きな枠組みで捉えることにより、グループ内のみならず、セッションの参加者全員で、実践研究の知見を共有することになった。最後に、4つの発題とグループ・ディスカッション、全体ディスカッションを総括した。

2. 『日本語教育』掲載の実践研究論文の方法に関する調査報告(寅丸)

実践研究の歴史的変遷を明らかにするため、『日本語教育』創刊号から157号に掲載された実践研究論文⁽¹⁾163本の実践を対象に、実践の前提となる日本語教室観とその特徴を実践の目的、相互行為の特徴、学習者と教師の関係という3つの観点から調査、区分した。その調査結果が表1である。これまでの実践には、3つの教室観が認められる。第1の教室観は言語形式重視、第2の教室観は言語技能重視、第3の教室観は人間形成重視の教室観である。無論、3つの教室観は等価であり、現在も共存している。表1は教師の教育理念ではなく、特定の実践において教師が何を目指したのかを便宜的に調査した結果である。この調査から、実践の目的が言語形式の習得から言語技能の獲得、人間形成へと変化してきたことと、それに伴い、相互行為の方向性が情報伝達から対話へ変化し、学習者のアイデンティティや学習者が参加するコミュニティが重視されるようになったことが明らかになった。学習者と教師の関係も教師中心から学習者中心、学習者主体へと変化している。

表1 3つの教室観とその特徴⁽²⁾ (寅丸 2014, p. 4 表1を参考に作成)

	<第1の教室観> (67本) 言語形式習得の場	<第2の教室観> (69本) 言語技能獲得の場	<第3の教室観> (27本) 人間形成の場
(1) 実践の目的	言語形式の習得	言語技能の獲得	人間形成 (自己形成と自己実現)
(2) 相互行為の特徴	・一方向の情報伝達が中心 ・学習者は言語形式を学ぶ者として位置づけられ、関係性の構築は期待されない	・一方向または双方向の情報伝達为中心 ・学習者は言語学習の練習相手として捉えられ、関係構築は期待されない	・双方向の対話为中心 ・学習者はアイデンティティを持つ個人として認識され、学習者同士の協働や教室コミュニティの形成が期待される
(3) 学習者と教師	教師中心	学習者中心	学習者主体

では、教室観の歴史的変遷の中で、実践研究の方法はどのように変化してきたのか。その結果が表2である。表2では、第1の教室観が最も多かった時期をI期、同様に、第2の教室観の時期をII期、第3の教室観の時期をIII期とIV期に区分した。III期は学習者個人が着目された時期、IV期はコミュニティが着目された時期である。各期に使用された実践研究の方法を分析した結果、教室観が拡大するとともに分析対象が広がり、客観的手法から内省的手法が採用されるようになったことが明らかになった。

表2 『日本語教育』掲載の実践研究の日本語教室観と実践研究の方法

時代	実践における 教室観	実践研究の方法			
		研究目的	対象	分析手法	データ
I期	(1962~1985年頃) <第1の教室観> ・言語形式重視 ・情報伝達重視 ・教師中心	・学習者が実践によって、言語を正確に使用できるようになったかを測定・評価する。	・学習者	・授業観察 ・量的分析	・産出物 ・テスト結果 ・アンケート
II期	(1985~1993年頃) <第2の教室観> ・言語技能重視 ・情報伝達重視 ・学習者中心	・学習者が実践によって、言語技能を運用できるようになったかを測定・評価する。	・学習者	※第I期の手法に加えて(+) ・統計 ・談話分析 ・会話分析 ・質的分析	・感想 ・インタビュー・データ(授業直後実施) ・録音データ ・録画データ ・授業記録 ・作業ノート等
III期	(1994~2005年頃) <第3の教室観> ・人間性重視 ・対話重視 ・学習者主体 ・学習者個人を重視	・学習者が実践によって、言語の学びとともに、人間形成に関わる学びを得たか(変容したか)を省察する。	・学習者 ・学習者同士	※第I期/第II期(+) ・相互行為分析 ・縦断的分析(インタビュー調査) ・複数視点の分析	・インタビュー・データ(実践後X年後実施) ・ポートフォリオ ・多視点による評価資料(自己・他者・相互・教師評価)等
IV期	(2005~2013年頃) <第4の教室観> ・人間性重視 ・対話重視 ・学習者主体 ・学習者個人・教室コミュニティを重視	・学習者が実践により、以下の学習課題を果たせたか否かを省察する。 言語の学び/人間形成/コミュニティ形成	・学習者 ・学習者同士 ・クラスメイト全体 ・ボランティア ・グループ ・教師自身	※第I期/第II期/第III期(+) ・縦断的授業分析 ・解釈的分析 ・ナラティブ分析	・授業観察ノート ・ナラティブ

第I期は、言語形式が重視されたため、客観的な効果を生作文等の産出物やテスト結果、学習者アンケートによって検証する方法や授業観察が中心になった。学習者の授業態度や産出物から実践や教材・教具の効果を検証するという実践研究が行われていたといえる。

第II期は、言語技能が重視されたため、学習者一人一人の言語習得に焦点を当てた客観的なデータを用いた会話分析、談話分析等の手法が採用された。特に、コミュニケーション・アプローチの隆盛と、録音・録画機材の発達により、教室場面の録音・録画データが多く採取された。また、フォローアップ・インタビュー等によって言語使用に関わる学習者自身の意識を詳細に調査、分析しようとする方法が重視されるようになった。

第Ⅲ期には、人間形成が重視され、言語学習における自己成長を可視化するポートフォリオや、学習者の成長を多視点から捉えたデータを用いた縦断的分析や複数視点による分析が行われるようになった。教室学習の効果を調査するため、授業後数年を経た後にインタビューが行われた例もある。言語学習が人間形成の過程の中に位置づけられたといえる。

第Ⅳ期には、コミュニティが着目され、学習者の学習過程を授業観察ノート等により縦断的、解釈的に分析する方法や、ナラティブ分析が行われるようになった。学習過程とともに、学習者の内面やそれを解釈する教師の視点が重視されるようになったといえる。

以上の調査結果から明らかなのは、4期にわたる3つの教室観の変遷とともに、実践研究の方法が多様化、内省化してきたことである。では、実践研究の方法の多様化や内省化は、実践者やその実践、実践研究に何をもたらすのか。次節からは、3つの分野において、各実践研究を行ってきた実践者の実践研究の具体的事例を実践研究の方法の枠組みを用いて検討し、それらの事例が実践者や実践、実践研究に何をもたらしたのかを検討する。

3. 留学生に対する日本語教育（事例1：中井）

会話データ分析で得た知見を自身の日本語教育の実践現場で活かす「研究と実践の連携」（中井 2012a）の試みのもと、主に日本語の会話教育、インターアクション教育（言語能力・社会言語能力・社会文化能力の育成）を中心に行ってきた。そして、1つ1つの実践と、それを研究する実践研究をいかに次の実践に活かすか、また、様々な教育現場や学習者が変わるごとに、いかに現場の変化に合わせた実践と実践研究を行えるかを検討してきた。表3は、これまで主に行ってきた自身の6つの実践研究の変遷をまとめたものである。

表3 実践研究の方法（中井）

	授業の目的	研究の目的	分析手法	データ
1. ビジターセッション（中井 2003）	ビジターとの実際使用を通じた談話能力の育成	会話に積極的に参加するための談話能力育成を探る。	・談話技能の整理 ・学習者の意識の分析	・会話感想シート ・授業感想アンケート
2. ストーリーテリング（中井 2005）	話し手として見たものを効果的に伝え、聞き手として協力していく談話能力の育成	映画のストーリーを話す談話技能の指導項目を提案する。	・ストーリーテリングの指導項目の整理 ・学習者の意識の分析 ・発話の分析	・発話音声文字化資料 ・教師のフィードバック記録 ・自己分析レポート
3. 会話分析活動（中井 2012a）	会話を分析する視点の育成、アカデミック・スキルの育成	会話を客観的に分析する視点を育成する授業の有効性を探る。	・学習者の会話分析項目の整理 ・教師の役割の考察 ・学習者の意識の分析	・会話分析レポート ・授業感想アンケート
4. ビデオ作成プロジェクト（中井 2012a）	会話を分析する視点の育成、談話技能を用いたインターアクション能力の育成、ビデオ作品を通じた自己表現	会話分析活動・会話練習・ビデオ作品作成の活動における談話技能・自己表現の育成の有効性を探る。	・ビデオ作品における談話技能の分析 ・学習者の意識の分析 ・複数の実践の積み上げ・改善の記述	・ビデオ作品 ・授業感想アンケート ・授業感想インタビュー
5. キャンパス探検（中井 2012a）	フィールドトリップを通じたインターアクション能力の育成、友好的関係作り	フィールドトリップにおけるインターアクション能力の実際使用の機会の有効性を探る。	・インターアクションの実際使用の分析 ・授業ボランティアと教師の役割の考察	・録画データ ・フォローアップ・インタビュー
6. 映画視聴と演劇プロジェクト（中井 2012b）	インターアクション能力の育成、演劇を通じた自己表現	インターアクションの対象の分析からインターアクション能力育成の有効性を探る。	・インターアクション能力の分析 ・インターアクションの対象の分析 ・学習者の意識の分析	・ワークシート ・演劇作品、シナリオ ・授業感想アンケート ・授業感想インタビュー ・発表評価シート

まず、1つ目のビジターセッションと2つ目のストーリーテリングの実践では、初対面会話やストーリーテリングの談話技能を教師が「研究」し、それを授業「実践」に活かす「研究と実践の連携」を目指した。その後、これらの実践についての実践研究を行った。1つ目のビジターセッションでは、学習者の発話データを収集し、それに基づいて教師がフィードバックを行う必要性が喚起された。そこで、2つ目のストーリーテリングにおいて、学習者の発話の録音データをもとに、教師がより詳細に学習者の談話能力の分析を試みた。

3つ目の会話分析活動では、教師が「研究」した会話の談話技能を習うだけでなく、学習者自身が「研究」して、自身の生活での会話に主体的に取り入れていくという学習者による「研究と実践の連携」を目指した。そして、この実践研究を行うことにより、今後の課題として、学習者による「研究と実践の連携」が実際にいかに行われているかを分析する必要性が浮かび上がった。そこで、4つ目の実践として、学習者が会話分析活動を行って気づいた談話技能を実際に会話練習し、その後、そうした会話の特徴を参考に、オリジナルのビデオ作品を学習者が協働で作る活動を行った。そして、この実践での学習者の学びのプロセスと学習者による「研究と実践の連携」の有効性を実践研究で分析した。

5つ目のキャンパス探検と6つ目の映画視聴・演劇上演の実践は、実質行動や社会文化的知識なども視野に入れて、会話よりもより広い、インターアクション（ネウストプニー1995）という枠組みから学習者らの協働を分析して、実践研究としてまとめた。

このように、実践とその実践研究を行い、そこから見えてきた課題を念頭に、次の実践と実践研究につなげて、少しずつ積み上げていくようにした。こうしたプロセスを通して、往年の課題であった「インターアクションの指導項目の整備」を中井（2012a）で行った。

こうした自身の実践研究の変遷について、実践研究の方法の枠組みから捉え直すことにより、自身の教育理念やその変遷をより意識的に考えることができた。これまでの実践は、すべて、会話データ分析の知見を日本語教育に活かす「研究と実践の連携」という理念のもと、学習者が談話技能を用いて積極的に会話に参加し、友好的関係作りを目指すということを一貫して試みてきた。そして、実践が変わるにつれ、学習者自身による「研究と実践の連携」や、実質行動が行えるインターアクション能力、協働といった教育目標にも広がっていることがわかった。また、実践研究でも、各実践で何が起こっていたのかを知ることがそれぞれの目的となり、分析手法も、教師の観察、アンケート、インタビュー、音声データ、録画データなどと広がってきていることが明らかになった。

4. 日本語教員養成課程の日本人学部生に対する接触場面の問題の教育（事例2：大場）

留学生センターなどのない地方の小規模な大学には、日本語教員養成課程を履修しているものの、接触場面の体験や接触場面の問題（ネウストプニー1995）に無関心な日本人学部生もいる。こうした学部生を対象に、「言語とコミュニケーションⅡ」という授業を実施した（2年次以上対象の選択科目、2007年-2012年、例年30名程度受講）。本実践では、接触場面に無関心であるという受講生の実情をふまえ、映像を通して接触場面を疑似体験させた。そして、映像中の接触場面の問題についてディスカッションを行い、受講生に自身が接触場面の参加者であるという認識を持たせ、接触場面の問題の分析力と対応能力を育成することを目指した。また、本実践の2年目以降は留学生の同授業への参加も計画し、日本人学部生と留学生の接触場面となった教室において同様のディスカッションを行った。

そして、本実践を対象に、2つの実践研究を異なる方法（表4）で行った（大場 2008, 2009）。まず、大場（2008）では、映像を活用して接触場面の問題についてディスカッションを行う実践により、受講生の接触場面の問題の対応能力がいかに育成されたのかを、授業時の「課題カード」への記述内容から分析した。これにより、映像を使用する効果と映像の使用時の注意点が明らかとなり、次年度以降の実践へつなげることとなった。また、本実践中の受講生の反応と実践研究により、受講生が授業中のディスカッションを肯定的に捉えていたことも明らかとなった。ただし、接触場面に不慣れな日本人学部生と日常生活が接触場面の留学生が同じ肯定的評価を報告することに疑問が生じた。そこで、次に、大場（2009）では、日本人学部生と留学生が授業中のディスカッションをどのように捉えていたのかを、双方の半構造化インタビューから比較分析した。これにより、表面上は「留学生／日本人学部生と話せてよかった」という肯定的な評価を報告していても、教室場面の様々なインターアクションでは異なるレベルの問題を留意し、各自の調整が多層的に実現されていたことが明らかとなった。これをふまえ、次の実践では、日本人学部生が留学生に質問するだけでなく多様なやりとりが生じるよう、教室場面の受講生のディスカッションへの参加のありかたをデザインし、接触場面の問題の解決へつなげることとなった。

以上の実践と実践研究のプロセスは、日本語教員養成課程の受講生の実態に合わせて実践を計画した点、同じ実践を継続して行う過程において異なる問題を教師が発見し、異なる方法で実践研究を行って問題の改善を試みた点に特徴がある。この結果、「課題カード」という授業の提出物を対象に客観的な検証を試みた手法から、受講生へのインタビューという内省的な手法への移行という、「実践研究の方法」の変化もあったといえる。

表4 実践研究の方法（大場）

	授業の目的	研究の目的	分析手法	データ
1. 言語とコミュニケーションⅡ（大場2008）	接触場面の参加者の認識、接触場面の問題の分析力と対応能力の育成	授業で映像を活用することで接触場面の問題の対応能力がいかに育成されたのかを探索。	・課題シートの記述対象と内容の比較分析（初回と中間）	・課題シート ・映像
2. 言語とコミュニケーションⅡ（大場2009）	接触場面の参加者の認識、接触場面の問題の分析力と対応能力の育成	接触場面となった授業で行ったディスカッションを受講生はどのように捉えていたのかを探索。	・日本人学部生と留学生のディスカッションに対する意識の比較分析	・半構造化インタビュー（録音） ・課題シート ・映像

2つの実践研究を「実践研究の方法」の枠組みに従って検討した結果、実践者にとっては実践中のその場の問題解決のために個別に行った実践研究が、実は1つの実践を多角的に捉え直そうとするプロセスであったという意味づけを行うこととなった。

実践時は、目の前の現場の諸問題とその解決に関心が集中していた。よって、同じ実践の改善のために実践研究を行っていたものの、現場の異なる問題に対する異なる実践研究として捉えており、「実践研究の方法」という共通した枠組みから捉え直す視点がなかった。よって、他者による実践研究も、映像使用やディスカッションの効果を対象とするなど、自身の2つの実践研究と表面上の共通性がない限り、自身の実践研究の参考にしようとする視点を持ちえなかった。個別に存在していた実践と実践研究を、「実践研究の方法」の枠組みから積極的に見直すことにより、実践や実践研究を行うプロセスにおいて他の知見を多角的に同時進行で取り入れることが可能になると考える。

5. 日本人学部生に対する英語教育（事例3：増田）

1年次配当の必修科目「総合英語Ⅰ」において、アノト式デジタルペンを活用したグループワークを取り入れた授業を2010年度と2012年度に実践した（それぞれ実践A、実践Bとする）。いずれも30人程度のクラスで、5～6人のグループに分かれてワークを行った。実践Aはリスニング活動で、



図1 アノト式デジタルペン

会話文を聴いて長めの空所に節ないし文レベルの表現を補充した。実践Bはリーディング活動で、英文を読み、内容理解の設問に解答したり、単文の和訳に取り組んだりした。いずれにおいてもグループで協議して一つの解答を決定し、その解答をデジタルペンで専用紙に記入すると、記入内容が筆跡情報としてリアルタイムで教員のコンピューターに転送された。教員は、ワークの途中にヒントを与える際やワーク終了後に解説を行う際にこの記入内容をプロジェクターで表示し、指導に活用した。

本実践の受講生は、入学試験において英語が必須科目でないこともあってか、概して英語に苦手意識を持っていた。また、90分授業を受ける集中力が不足している学生も多かった。したがって、グループワークや情報通信技術（ICT）を取り入れて学習動機を向上させる授業の可能性を探ることが本実践研究の目的であった。実践研究の方法を表5に示す。

表5 実践研究の方法（増田）

	授業の目的	研究の目的	分析手法	データ
1. 実践A: アノト式デジタルペンを活用したピア・リスニング (Masuda 2011)	節・文レベルの日常表現を聴き取って理解する聴解技能の育成、協働作業を通じた課題解決能力の育成	リスニング活動において、協働学習やICTを取り入れることによる学習動機向上の可能性を探る。	・授業観察 ・授業満足度の分析 ・学習者の相互行為の分析	・授業記録 ・ワークシート ・授業評価アンケート ・授業感想 ・録画データ
2. 実践B: アノト式デジタルペンを活用したピア・リーディング	英語の文章から必要な情報を得る読解技能の育成、協働作業を通じた課題解決能力の育成	リーディング活動において、協働学習やICTを取り入れることによる学習動機向上の可能性を探る。	・授業観察 ・授業満足度の分析 ・学習者の相互行為の分析	・授業記録 ・ワークシート ・授業評価アンケート ・録画データ

実践研究は複数の分析手法を用いて行った。実践Aについては、授業観察や授業録画データの相互行為分析から、学生が一人ではできない課題に協働して取り組み、新たな気付きを得ている様子が確認された。この気付きは学習動機や課題解決能力の向上を導きうる要素であり、実践Aは一定の成功を収めたと考えられる。ただし授業内活動についてよかったかどうかを尋ねるアンケートでは、ディクテーションが肯定的に評価される一方でグループワークやデジタルペンの使用は必ずしも高い肯定的評価を得ておらず (Masuda 2011), 授業内でグループワークが活性化していたのはタスクがディクテーションだからだという可能性が示唆された。このような発見は、相互行為分析に加えてアンケート分析をも行い、複数の分析手法によって実践研究を行ったからこそ得られたものである。

実践Bでは、実践A同様に後期授業からグループワークを行い、英語力、性格、友人関係等を考慮してグループ分けを行ったのだが、授業観察をしたところ、リーダーシップをとれる学生が消極的な学生を巻き込み切れず、協働がうまくいっていないグループが目立った。しかし、グループワークとデジタルペンについて思ったことを書かせたアンケートでは、これらをそれぞれ70%程度の学生が肯定的に評価した。ただしアンケートの回答内容を質的に分析すると、「英語があまりとくいではないからなかなか意見できなかった」と

いう回答があるなど、英語運用能力の低さがワークへの参加を阻害する要因となった可能性が浮かび上がってきた。加えて授業録画データの相互行為分析を行うと、協働がうまくいっているように見えたグループでも語レベルの知識のみに頼って命題レベルの知識が運用されておらず、読解学習として効果的な活動になっていない例が確認された。このように実践Bでも、複数の分析手法によって実践研究を行うことにより、アンケートの数値だけではわからない学習の実態を的確に認識することができた。この分析結果を基に、特にリーディングの場合には足場かけとして誘導的な設問を設けるなど、授業内課題の種類やレベルを適切に設定することが次の課題となる。

このような実践研究は、教育実践を改善していくために筆者が日頃行っていたものだが、表5のような枠組みに明示的に自身の実践研究を当てはめたのは、本フォーラムの機会に初めて行ったことである。その結果、この枠組みは、教育実践という複雑で個別性の強い営みについての研究の概要を他者に伝わりやすい形でまとめられる手段であり、自身の実践研究と他者の実践研究を比較するのに役立てられると感じた。

6. まとめ—実践研究の「方法」を共有する

以上のように、「実践研究の方法」を大きな枠組みで捉えることによって、実践者それぞれの実践を実践研究の歴史的な流れや、自身や他の実践者による多様な実践研究の中で意味づけなおし、比較したり共有したりすることができるようになる。

たとえば、事例1では、「実践研究の方法」の枠組みを用い、実践研究の変遷を検討した結果、同一の教室観のもとで行われた実践であっても、実践研究のたびに新たな課題が生まれ、別の実践に結実していく有様が観察された。また、事例2の2つの実践研究では、分析手法が客観的手法から内省的手法に移行している点で、発題1の歴史的変遷との類似性が認められる。そして、これら2つの異なる「実践研究の方法」を同一の実践に用いることで実践を多面的に捉えられ、実践に新たな意味づけがなされたといえる。一方、事例3では、同一の「実践研究の方法」を異なる2つの実践に用いることによって、同じ教具を用いても効果が異なることが示唆された。この事例は、1つの実践について2つの「実践研究の方法」を用いた事例2と表裏一体の関係をなしている。このような例は、本来交わることのない異分野の実践研究であっても、知見を共有できる可能性を示唆している。

7. セッションの報告—実践研究の「方法」を共有するための課題

前節で示したように、「実践研究の方法」を大きな枠組みで捉えることによって、他の実践との共通性に気づき、実践研究に関わる知見を共有するという例は、本セッションのグループ・ディスカッションや全体ディスカッションの場においても見られた。セッション参加者の実践の場は、日本語学校、地域日本語教室、国内外の大学の日本語教室、国語教育というように多岐にわたっていたが、教室活動で生じる発話の不均衡をどうするべきか、日常生活で日本語を使用していない学習者に対してどのような練習の場を提供するべきか、学外の日本語母語話者をどのように有効な学習リソースとするかという問題が複数の現場で報告された。また、実践研究で使用した会話分析の方法、及びデータの収集の仕方や使い方についても質問や意見交換がなされた。自身の実践研究の目的に適したデータをどのように集めたらよいのかという問題である。このことは、「実践の研究目的・対象・

分析手法・データ」という枠組みの使用によって、現場の違いを越えた知見の相互活用ができることを示唆している。事例1のような留学生に対する日本語教育や事例2のような教員養成のみならず、事例3のような英語教育、さらに国語教育といった分野、及び教員数や相談者の少ない地方や海外の現場の改善に寄与できる可能性もある。

但し、本セッションでは、「実践研究の方法」の枠組みを用いた実践研究の知見の共有をする場合、2つの問題があることが明らかになった。1つ目は、実践や実践研究を枠組みにはめ込むことによって、その個別性が捨象される危険性である。国内と海外の日本語教室、大学と地域の日本語教室等の異なる環境では、その場に従事する者しかわからないことがある。また、教育分野によって実践研究に対する考え方が異なる場合がある。特に、背景が大きく異なる分野間では、比較し参考にするには十分な注意が必要であろう。また、2つ目は、「実践研究の方法」を整理する前段階の問題である。「実践研究の方法」の枠組みを用いて他の実践者と実践研究の知見を共有するには、実践者が実践や実践研究の目的やプロセスを明確化していなければならない。しかし、本セッションのグループ・ディスカッションや全体ディスカッションでは、実践研究の必要性を実感していても、「実践研究の方法」がわからない、あるいは、時間的な問題や組織的な問題から、自身の実践を俯瞰的に捉える機会や、適切な「実践研究の方法」を検討し実施する機会がないという悩みやジレンマが数多く語られた。実践を行う現場や環境によって、本務が忙しかったり、実践研究について相談できる仲間がいなかったりして、実践研究が計画、実施できないという問題である。特に、海外や地方において孤軍奮闘している実践者からそのような悩みが数多く語られた。このような問題に対しては、すでに様々な試みがなされているが⁽³⁾、「実践研究の方法」について議論し共有する前段階として、実践者がその実践や実践研究の目的を明確化し、実践研究を行うための環境整備や情報共有の場を創出する必要があるといえる。

実践を改善し、教師が成長するには、自身の実践を振り返ることが重要である。しかし、振り返りのための実践研究を行うには、実践者が実践や実践研究の目的を明確化し、他の実践研究から得た知見を活かしつつ、自身の実践にふさわしい実践研究を計画し、実施することが必須である。本セッションで示した「実践研究の方法」は、実践者が自身の実践研究を意識化し、他の実践者と実践研究の知見を共有する際の一助になると考えられる。そして、実践と実践研究を幾度も連環させることによって実践が改善されていけば、そのような経験自体が実践者の成長に寄与するといえる。今後も、実践の改善と実践者の成長の糧となる実践研究の方法について検討していきたいと考える。

付記

本研究は、2013年度～2015年度科学研究費助成事業（基盤研究（C））「会話データ分析の活用法の研究－「研究と実践の連携」のための教員養成用の教材開発－」（課題番号：25370581、研究代表：中井陽子）の研究成果の一部である。

注

- (1) 「実践研究論文」とは、寅丸他（2012）に従い、「実践者や実践に関わる者が、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」と定義した。本稿の分析対象とな

った論文は、寅丸他（2012）で認定された191本（創刊号～150号）から、カリキュラム等組織全体に関わる実践研究論文34本を除外し、151号から157号までの実践研究論文6本を加えた163本である。

- (2) 教室観の名称横に付された（ ）内の数字は、その教室観の論文として認定された論文数である。
- (3) どのような実践を行うのか、どのように実践研究を行うのかという問題については、本実践研究フォーラムにおいて、数多くの試みがなされている。2014年度実践研究フォーラムにおいても、日本語学校、地域日本語教室、国内外の日本語教室の実践が多様なセッションの中で紹介、検討されるとともに、実践研究の経験の少ない実践者が実践研究をどのように進めていけばよいのかを学び、経験できる企画セッション「始めよう！実践研究」などの場が提供された。

参考文献

- (1) 大場美和子（2008）「接触場面における問題の対応能力の育成をめざしてー日本人学部生に対する映像を利用した授業実践の分析ー」『WEB版実践研究フォーラム報告』1-11
<<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2008ooba.pdf>>（2014年9月1日）
- (2) 大場美和子（2009）「教室活動における日本人学部生と留学生の問題と調整の違いー接触場面のディスカッションに対する評価の分析ー」『広島女学院大学国語国文学誌』39号，1-17
- (3) 寅丸真澄（2014）「日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題ー実践の学び・相互行為・教師の役割に着目してー」『早稲田日本語教育学』第17号，1-23
- (4) 寅丸真澄・中井陽子・大場美和子（2012）「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ー学会誌『日本語教育』掲載の実践研究論文の分析をもとにー」『WEB版日本語教育実践研究フォーラム報告』1-10
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2012forum/2012_P19_toramaru.pdf>（2014年9月1日）
- (5) 中井陽子（2003）「談話能力の向上を目指した会話教育ービジターセッションを取り入れた授業の実践報告」『講座日本語教育』第39分冊，79-100
- (6) 中井陽子（2005）「談話分析の視点を生かした会話授業ーストーリーテリングの技能指導の実践報告ー」『日本語教育ー特集号 日本語教育の実践報告』126号，94-103
- (7) 中井陽子（2012a）『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
- (8) 中井陽子（2012b）「映画視聴と演劇上演を融合させた授業の分析ーインターアクション能力育成を目指してー」『IAPLオンラインジャーナル』創刊号
<<http://web.uvic.ca/~hnserc/IAPL/journal/J2012/01nakai.pdf>>（2014年9月1日）
- (9) ネウストプニー，J.V.（1995）『新しい日本語教育のために』大修館書店。
- (10) 文野峯子（1991）「授業分析と教育の改善」『日本語教育』75号，51-63
- (11) 文野峯子（2010）「教師の成長と授業分析」『日本語教育』144号，15-25
- (12) Masuda, M. (2011) Using ICT to encourage interaction: Is the digital pen mightier than the blackboard? Proceedings of the JACET 50th commemorative international convention. The Japan Association of College English Teachers. 568-571