

# 国立国語研究所学術情報リポジトリ

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

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者:<br>公開日: 2019-03-05<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En): action research, qualitative analysis,<br>theory in practice, data of educational practice,<br>educational policy<br>作成者: 市嶋, 典子, ICHISHIMA, Noriko<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://doi.org/10.15084/00001849">https://doi.org/10.15084/00001849</a>  |

[研究論文]

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—

The qualitative change of action research theses in Japanese language teaching

—Content analysis on the journal of Japanese language teaching—

市嶋 典子

ICHISHIMA, Noriko

要旨

本稿では、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』に掲載された「実践研究」の質的变化を分析し、問題点を考察した。分析の結果、① 1966-1979年には、「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しない」論文が掲載されていた、②1980-1989年には、教授法や理論を前提とした論文が現れた、③ 1990年以降、②の研究に加え、仮説検証型、実験型の研究や、教室でのインターアクションや自己の内省に基づいた論文も見られるようになってきた—という傾向が浮き上がってきた。また、問題点としては、多くの論文が、自身の教育観や教育実践のプロセスを示すデータ・次の実践への示唆を明らかにしていないという点が明らかになった。

キーワード：実践研究 質的分析 「実践の中の理論」 教育実践のプロセスを示すデータ  
教育観

1. 問題の所在

1990年代から2000年代にかけて、日本語教育における「実践研究」の重要性が指摘されるようになってきた。それに伴って、各地で様々な実践報告会が行われるようになった。ただし、その内容は、「教材と教育技術」等の日本語の教え方の「how to」が中心になる傾向がある（齋藤, 2005）。「実践研究」とは、教育技術や方法を報告することだけが目的ではない。実践が実践者固有の問題意識に基づいて設計されたものであり、一人ひとりの価値観や考え方を反映したものであるとするならば、自己の「実践研究」への哲学や教育観を洞察する姿勢が不可欠になる。さらに、日本語教育が「教育」としての現場を持つ以上、その「実践」と、そのための「研究」の理念や方法論の位置づけは不可避の課題である（細川, 2005）。しかしながら、日本語教育における「実践研究」とは何かという議論は、必ずしも十分になされておらず、研究領域としての位置づけは明確にはされていない。

そこで、本稿では、日本語教育学会の学会誌『日本語教育』（以下『日本語教育』）に掲載

された「実践研究」を調査し、その傾向を明らかにする。その上で、日本語教育における「実践研究」の問題点を指摘し、「実践研究」の可能性を探る。

## 2. 実践と理論の関係

### 2.1 日本語教育における実践と理論の関係

日本語教育の分野において、実践と理論の関係について、いち早く言及したのは、牧野成一である。牧野（1975）は、一般に言語理論と言語教育の関係として、①言語理論と言語教育は一切無関係である、②言語理論と言語教育は無関係ではないが、それ程密接な関係もない、③言語理論と言語教育は非常に密接な関係があり、表裏一体と言ってよい、という3つの立場を挙げている。牧野は、①の立場は極端であるとし、また、③に基づいて実践し、失敗した先行研究を挙げながら、③を実現することは不可能である、と述べている。そして、牧野自身は、「②の中のまた中間的な立場」を取っている。70年代の『日本語教育』を見ると、牧野が③を実現するのは不可能と述べているように、それぞれの専門分野に関する指導法や機器の使用法など、実践の具体的な方法について述べられているものが多く、言語理論と実践を結び付けて言及している論考は見られない。

一方、80年代になると、TPRやサイレント・ウェイといった教授法やコミュニカティブ・アプローチを援用した論文が見られるようになり、ここに実践と理論の関係が現れ始めた。その後、90年代に入り、実践と研究の考え方に大きな転換が起きた。縫部（1991）は、「人間化」という教育哲学に立ち、教師と学習者および、学習者相互のインターアクションに注目し授業分析することによって、実践を改善していく必要性を主張している。また、古川（1991）は、授業分析の前提として、教育実践において自己が実際に何をし、それはなぜかを知ることが必要であるとし、自分の考えや行動を変えることによって、授業を改善していくことができる、と述べている。そして、水谷（1999）は、教育学を含む、様々な分野の知見を踏まえた上で、「基礎研究から応用研究ではなく、人間活動の現実の事象の中から研究を出発させるべき」と主張している。このように、日本語教育において、実践の実態に基づいた授業分析や、自己の実践に対する内省の必要性が提唱されるようになってきたことが分かる。

### 2.2 教育心理学における実践と理論の関係

教育心理学の分野においても、教育心理学研究と教育実践の乖離の問題が指摘されるようになり、研究者達の実験室的な場面での研究そのものへの疑問が深まってきた（佐伯、1998）。

佐藤（1998）は、「あらゆる活動は活動主体に内面化された理論の遂行であり、あらゆる実践は理論的实践である」と述べ、研究を、「実践と教育理論との関わりをそれほど重視しないもの、日頃の教育実践を他の教師に具体的に伝えるもの、すぐに役立つ教え方の情報が得られるもの」と「実践と教育理論を重視するもの」に分類した上で、「理論の実践への

応用」から「実践の中の理論」への転換の必要性を主張している。そして、「実践と教育理論を重視するもの」として、①「理論の実践化」(theory into practice)、②「実践の典型化」(theory through practice)、③「実践の中の理論」(theory in practice)の3つの立場に分類し、「実践研究」における「理論」の意味を再構築している。

①「理論の実践化」は、科学的な原理や普遍的な技術の証明の場として実践を捉えようとする立場であり、仮説検証型、実験型の研究に代表される。この立場は、実践に内在する多様性、教師と学習者、学習者間に生起する相互性といった不確定要素を無化している点で問題であるといえる。

②「実践の典型化」は、「優れた実践の技法を一人の名人芸ではなく誰もが共有しうる技術として、一般化し、授業を改革する運動へと導く立場」である。これは、そのほとんどがある特定の規準や教授方法を前提としており、最終的には「理論の実践化」へと結びついていくという問題をはらんでいる。佐藤は、このような「すぐれた授業の典型化」は、先端部分の実践を焦点として特定の基準のもとに教育技術を一般化する傾向があり、教師の仕事を画一化してしまう、と批判している。

③「実践の中の理論」は、教師の「実践的知識」に注目し、それを探求する立場である。この立場では、「理論と実践とは別々の領域ではなく、全ての実践が理論的实践として対象化されるもの」とされる。ここで述べられている理論は、従来の学問的理論とは異なった概念であり、「活動に内在して機能している理論であり、実践の内側で機能している理論」である。また、佐藤(1997)は、「実践の中の理論」を「一つ一つの事例を対象として、一人一人の教師の授業の構成や子供との関わりやコミュニケーション組織について多角的・総合的に検討し、教師が実践場面で生成し機能させている洞察や省察や判断の力を『実践的見識』として高めることを追及するもの」としている。この立場は、前述の二つの立場とは異なり、理論を、既定のもの、基礎科学としての理論としてではなく、授業実践を通して創造される、実践者一人ひとりの内側に生起するものとして捉えることもできる。佐藤は、この「実践の中の理論」に「実践研究」の可能性を見出しており、この考え方は、日本語教育における「実践研究」にも大きな示唆を与えてくれるものであると言える。

### 2.3「実践研究」とは何か

日本語教育において、「実践研究」という言葉が使われ始めたのは2000年代に入ってからである。『日本語教育』の中で、「実践研究」という言葉を初めて使ったのは、石黒である。石黒(2004)は、日本語教育実践を基礎科学と応用科学を適用するフィールドとしてではなく、日本語学習の独自性を捉えることに焦点を当てる「フィールドの学としての日本語教育実践研究」を提唱している。また、細川(2005)は、「実践研究」を「教師自身が自分の実践を内省的に振り返りつつ、その意味を確認し、他者とのインターアクションを積極的に受け入れ、より高次の自己実現を目指そうとする活動」と定義し、「実践」と「研究」

の統合を提案している。石黒と細川は、実践と研究を統合させ、教育研究領域としての「実践研究」の独自性や意義を提案している点で通底する。

また、館岡（2008）は、実践研究について「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいてふり返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」と述べている。このように、よりよい実践をめざし、実践データに基づいて、実践をふり返るプロセスを「実践研究」と位置付けている。さらに館岡は、「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ある」と主張していることから、実践研究のプロセスと教師の教育観は切り離せないものであることが分かる。

細川（2008）は、「実践研究」を、「自らの教育活動を設計し、実施、評価する活動であり、同時にそのプロセスそのものを他者に向けて公開する行為である」とし、研究が扱っているデータとして、教室内での参加者のやりとり等、教育活動そのものの記録等をデータとしたものが少ないという問題を指摘している。そして、「実践研究とは、教室活動を観察・分析し、新しい活動につないでいくものでなければ意味がない。その際に、こうした教室活動観察とデータは「実践研究」にとって不可欠なものである」と主張している。

さらに、林（1992）、文野（1991）は、より具体的に実践の授業分析のあり方について言及し、林は、「何をどう教えようとしているのかという理論だけではなく、実際の授業で何が起きているのかに関心を向ける必要がある」と述べ、文野は、「実際に何が起きているのか一起こっているはずではなくて一を知るためには、実際の授業についてできるだけ細かい情報が入ったトランスクリプトをデータにする必要がある」としている。このように、実際の実践の中で起こる事象を、具体的なデータによって明らかにしていくことが、「実践研究」には肝要であることが分かる。

本稿では、これらの先行研究を踏まえた上で「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、実際の授業で起き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」と位置付けた上で論を進める。このように、単に教育技術や方法を報告することではなく、実践者自身の教育的立場を明らかにすること、また、実践のプロセスのデータを開示し、他者と共有化を図ることによって、多角的な実践の改善が可能になり、そのことによって、教師としての実践知を高めることへとつながることができる。これは、先述した、「一つ一つの事例を対象として、一人一人の教師の授業の構成や子供との関わりやコミュニケーション組織について多角的・総合的に検討し、教師が実践場面で生成し機能させている洞察や省察や判断の力を『実践的見識』として高めることを追及する」という佐藤の述べる「実践の中の理論」の考え方と理念的に共通している部分がある。しかし、佐藤の定義では、教師の「洞察」「省察」「判断の力」が生まれる際の前提となる、教師の教育観や価値観については言及されておらず、その教育観や価値観に基づいた教育の場のデザインを示すことの必要性についても

述べられていない。「実践研究」が教育現場から生まれる研究である限り、その実践がどのような教育観や目的に基づいて行われているかを不問にすることはできない。そして、自身の実践によって、学習者にどのような変化や成長が見られ、学習者は何を達成することができたか、またはできなかったか、というプロセスを示すことによって、その実践の意義や課題が明らかになる。だからこそ、「実践研究」には、自身の教育観と教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータを開示することが必要になってくると言える。そして、このような「実践研究」のプロセスを経て、次の実践へとつないでいく示唆を見出すことができる。

そこで、本稿では、佐藤の「実践の中の理論」の定義に、「教育観、具体的な教育実践のプロセスのデータの開示、次の実践への示唆」という観点を加えた上で、『日本語教育』に掲載された論文を概観し、全体の傾向を明らかにする。その上で、日本語教育における「実践研究」の実態と問題点を明らかにする。

### 3. 「実践研究」の質的变化

#### 3.1 分析方法と分析の視点

まず、『日本語教育』全体の中の「実践と関わりのある論文」の位置づけを調査した上で、1号から135号の論文についての内容分析を行った。分類の基準は、前述した佐藤の3つの基準を参考にし、「教育観と実践のプロセスデータの開示・次の実践への示唆の重要性」という観点を加えた上で、以下の分析手順で行った。

尚、『日本語教育』を分析対象としたのは、最も多くの読者を持ち、また、様々な研究分野を網羅しており、日本語教育界の研究状況を把握するのに最適だと判断した為である。

- i 『日本語教育』1号から135号の全論文から「実践と関わりのある論文<sup>2</sup>」（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論文）を抽出した。
- ii 「実践と関わりのある論文」を「実践と教育理論との関わりをそれほど重視しないもの<sup>3</sup>と「実践と教育理論を重視するもの」に分類した。
- iii 「実践と教育理論を重視するもの」を①「理論の実践化」<sup>4</sup>、②「実践の典型化」<sup>5</sup>、③「実践の中の理論」<sup>6</sup>の3つの基準に沿って再分類した。
- iv ①「理論の実践化」、②「実践の典型化」、③「実践の中の理論」のデータの時期区分の特徴を指摘した。
- v 「実践の中の理論」に分類された論文の中から、「実践研究」として、自身の教育観を明確に示しているものを抽出し、さらに教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータを開示し、次の実践へとつなぐ示唆を明らかにしているものを抽出した。尚、i の「実践と関わりのある論文」としては、授業のねらいと実践の概要、実施計画が具体的に記されているものを対象としたが、v では、論文の中で、実践のね

らいや概要を箇条書きにするだけではなく、実践において、なぜこの目標を立てるのか、という根拠となる自身の教育観を示したもの、さらに、自身の教育観と教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータ（教室での参加者のやりとりや学習者の産出物、教育活動そのものの記録等）を開示しているもの、そして、次の実践への示唆を明らかにしているものを「実践研究」として抽出した。

### 3.2 「実践と関わりのない論文」と「実践と関わりのある論文」の分類結果

『日本語教育』1号から135号までに掲載された論文は、全部で1510本あった。この中から「実践と関わりのある論文」は、計120本、抽出された。これは、『日本語教育』に掲載された論文全体の8%にすぎない。このことから、『日本語教育』に掲載されている論文のほとんどが、「実践と関わりのない論文」であることが分かる。「実践と関わりのない論文」の内容の傾向としては、「構文、文法、文の分析」、「第二言語習得、語用分析」、「形態、語彙、意味」「社会言語学、語用論」<sup>7</sup>等を、具体的な日本語教育実践と切り離れた文脈で研究しているものが多い。

さらに、この120本の「実践と関わりのある論文」を「実践と教育理論との関わりをそれほど重視しないもの」と「実践と教育理論を重視するもの」に分類した結果、「実践と教育理論との関わりをそれほど重視しないもの」は、28本抽出された。これらは、単なる実践報告の提示にとどまっていた。

また、「実践と教育理論を重視するもの」の中の「理論の実践化」に分類された論文は25本、「実践の典型化」に分類された論文は32本、「実践の中の理論」は30本、抽出された。「理論の実践化」や「実践の典型化」を合わせると57本になり、「実践と教育理論を重視するもの」においては、ある特定の理論や教授方法を前提として研究されたものが多く掲載される傾向が明らかになった。

[表1：「実践と関わりのない論文」と「実践と関わりのある論文」の分類結果]

| 分 類         | 上位分類項目                    | 下位分類項目    | 論文数  | 割 合  |
|-------------|---------------------------|-----------|------|------|
| 実践と関わりのない論文 |                           |           | 1390 | 92%  |
| 実践と関わりのある論文 | 「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」 | 無し        | 28   | 2%   |
|             | 「実践と教育理論の関わりを重視するもの」      | 「理論の実践化」  | 25   | 2%   |
|             |                           | 「実践の典型化」  | 32   | 2%   |
|             |                           | 「実践の中の理論」 | 30   | 2%   |
|             |                           | その他       | 5    | 0.3% |

### 3.3 「実践と関わりのある論文」の時期区分の特徴

#### 3.3.1 1966-1979年：「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」

「実践と関わりのある論文」の中では、1966年から1979年にかけて、「実践と教育理論の関わりを重視するもの」よりも「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」の方が圧倒的に多く見られた。「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」の論文の中では、具体的な授業例の詳細が示されている。この時期では実践内容や指導法を紹介したもの、佐藤の述べる「日頃の教育実践を他の教師に具体的に伝えるもの、すぐに役立つ教え方の情報が得られるもの」としての論文が多いことが特徴である。このような傾向の中、「実践の中の理論」に分類される論文は2本のみ、抽出された（表2：1, 2）。

#### 3.3.2 1980-1989年：「実践の典型化」

「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」も依然として散見されるが、1984年以降、「実践と教育理論のかかわりを重視するもの」も見られるようになり、中でも、1987年以降、「実践の典型化」に分類される論文が多く掲載されるようになった。例えば、竹田（1987）は、TPR応用のテクニックを日本語初級クラスの一つに応用して、聴解能力を高めることを試み、実践報告を行っている。その上で「TPRの導入を検討中の他の会員への参考になれば幸いである」とし、既存の教授法を導入した授業報告を通して、教授作業をまとめており、実践の典型化を図っている。この時期は、TPR、サイレント・ウェイ、コミュニケーション・アプローチといった、既存の教授法や理論を前提としているものが多い点の特徴である。このような傾向の中、「実践の中の理論」に分類される論文も3本、抽出された（表2：3, 4, 5）。

#### 3.3.3 1990-1999年：「実践の典型化」、「理論の実践化」、「実践の中の理論」

1991年以降は、「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しないもの」はほとんど見られなくなってきた。この時期は、「実践の典型化」に加え、「理論の実践化」、「実践の中の理論」に分類される論文が増えてきた。

「実践の典型化」に分類される論文は、1984-1989年で見られた特徴と同様の傾向が見られる。例えば、加藤（1991）や村山（1994）のように、ファンクショナル・アプローチやコミュニケーション・アプローチ、ヒューマニスティック・アプローチのように、特定のアプローチや教授法を導入し実践を行い、その有効性を検証している。これらの論文は、既存の教授法やアプローチを導入した実践の教授手順や指導法の有効性を説明するにとどまっている。しかし、1998年を境に、データを提示しない論文は見られなくなり、学習者の授業に関する感想やコメントを示すことによって、実践で導入した教授法や指導法の効果を主張する論文が見られるようになってきた。

「理論の実践化」に分類される論文は、1996年以降、多く掲載されており、科学的な原理



や普遍的な技術の証明の場として実践を捉えた、仮説検証型、実験型の研究が多く見られる。例えば、金・赤堀（1997）は、第二言語によるコミュニケーション能力を説明する理論的枠組みの方略的能力に注目し、その方略的能力にかかわるコミュニケーション方略のトレーニングを行い、方略的能力の変容と言語知識の関連性を分析している。具体的には、①コミュニケーション方略のトレーニングにより方略的能力が伸びる②コミュニケーション方略のトレーニングにより、目標言語知識と方略的能力の相関は低くなる、という2つの仮説を立て、この仮説を検証するために実験的にトレーニングを行っている。また、「理論の実践化」に分類された論文においては、発話の文字化資料、アンケート、テスト、成績の結果等がデータとして示される傾向にあった。アンケートやテスト、成績の結果については、統計手法等によって量的に分析された結果を示しているものが多い。これらの多くは、既存の理論を量的分析によって検証し、理論を精緻化することを目的としている。また、発話の文字化資料は、量的分析の結果を補うものとして、補助的に示されている場合が多いことが特徴として挙げられる。

一方で、2-1で指摘したように、90年代に入り、実践と研究の考え方に大きな転換が起きた。先述したように、この時期は、縫部（1991）、古川（1991）、水谷（1999）らによって、実践の実態に基づいた授業分析や、自己の実践に対する内省の必要性が提唱されている。これらの言説と比例するように、「実践の中の理論」は、1990年以降、急激にその数を増やしていった。また、教室内でのインターアクションに注目した授業分析や自己の内省に基づいた論文も見られるようになってきた。「実践の中の理論」に分類された論文においては、アンケート、発話の文字化資料、産出物（例文、作文、作品等）が示される傾向にあった。これらは、量的分析のデータ結果を示す傾向にある「理論の実践化」とは対照的に、実践に密着した事象を質的に分析したデータ結果を示す傾向にあった。また、発話の文字化資料は、補完的に示されるのではなく、学習者や教師の相互作用を具体的に示すものとして、また、産出物は、学習者の学びや実践の成果として提示する傾向にあった。

### 3.3.4 その後の傾向

2000年以降については、現在までに2007年までの分析しか行っておらず、2000年代の全体像を述べることはできないが、「理論の実践化」に分類された論文が2000年以降も本数を増やし続けていることが分かる。また、『日本語教育』126号（2005）では、「特集「日本語教育の実践報告－現場の知見を共有する－」について」という特集が組まれており、「実践研究」が注目されるようになってきたことが分かる。さらに、2005年以降になって初めて、筆者の定義した「実践研究」に分類される論文が抽出された（表2：24、29）。

### 3.4 自身の教育観、教育実践のプロセスを示すデータ、次の実践への示唆を明らかにしているもの

「実践研究」論文として、自身の教育観を明確に示しているもの、さらに教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータを開示した上で、次の実践へとつないでいく示唆や課題を明らかにしているものを抽出した。

教育観については、実践の目標を箇条書きにしたものは散見されたが、実践において、なぜこの目標を立てるのか、という根拠となる教育観が示されないまま目標が立てられ、実践が行われている場合が多いことが明らかになった。例えば、三国・小山(2000)は、海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の実践を試みており、この実践の学習目標として、①日本文化、歴史、日本語に関する知識を身につける、②日本人学生との交流を通し、日本人の考え方の一端を知る、③実際に様々な活動を体験し、異文化に対する理解を深める、を立てている。論文の中で、これらの目標が箇条書きされているが、目標を立てる上での根拠となる教育観については述べられていない。多くの論文は、このように実践の目標を形式的に掲げつつも、その根拠となる自身の教育観を展開するまでには至っていないものが多かった。

尚、教育観が明確に示されている論文は、6本抽出された(表2: 1, 5, 6, 9, 24, 29)。例えば、倉地(1988)は、「留学生教育の究極的な目的は、留学生に日本語や、日本事情、専門などに関する知識、技術を教えるというだけではなく、留学生が異文化との直接的な接触を通して、文化を積極的に深く理解しようとする態度や能力を獲得するよう導き、彼らが“真の”国際人として生きていくために必要な人間的能力を、総合的に形成することではないだろうか」と自身の教育観を明確に述べている。そして、留学生の異文化理解を目指す教育実践では、第1に、学習者が主体になり、自分の力で異文化探求の道を切り開いて行こうとする積極的な意欲とそれに伴う行動力を喚起させる事が必要で、第2に、学習の場を教室中心に考えるのではなく、むしろ「一般社会との触れ合い、出会いの中にこそ、真の異文化理解に到達するような機会があるのだ」という発想転換をすることが指導者側に必要であり、第3に、教師が一つの枠にはまった教科内容を教え込むという指導だけではなく、多様な背景を持った学生の発見学習や問題提起によって学習の方向性が教師の思惑を遥かに越えて広がり深まっていくよう『開かれた』学習指導をめざすこと、第4に、学生が教師やみんなの前で独自の考えや意見を躊躇なく自己開示できるようなクラス環境を整えることである、と述べ、このような異文化理解を目指す中級日本語日本事情の展開を具体的にどんな形で実現できるかを考察している。

また、自身の教育観と教育観の実現としての具体的な教育実践のプロセスのデータ、次の実践へとつなぐ示唆や課題を明らかにしているものとしては、2本の論文が抽出された(表2: 24, 29)。例えば、齋藤(2005)は、在籍学級の国語科で子どもたちのことばの力を育むことを狙いとし、より詳細に子どもたちの日本語の力を把握するために「近くのスーパーの商品を自由に書き出すタスク」と「お使いのタスク」という二つの方法で実態調査を行っ

た。その結果、語彙においても買い物場面での会話においても外国人児童のことばの力の発達が遅滞気味であることが明らかになった。この実態調査の結果を受け、国語の目標に加え、1. 上位・下位概念を形成し、そのことばを運用する力をつける。2. 状況に応じてことばを使って目的の行動ができるようになることを目指し、実践を行った。この学習で子どもたちは関連する語彙を増やし、売り手や買い手としての買い物の会話を構成する力を身につけている。このように、実践の実態を把握することによって、実践の目指すべき目標、教育観を構築、再構築しながら実践を進めていくプロセスがうかがえる。また、データとしては、語彙調査の結果、発話の文字化記録、支援記録などを開示することによって、具体的にどのような実践が行われたのかを明らかにし、教育実践のプロセスを示している。そして、この実践から得た、これからの教育実践に向けた示唆として、①生活実態に応じた体験的活動の導入、②子ども同士の学び合いを生むグループ学習の設定、③目的行動としての言語活動の設定、④メタ認知の力を育む自己評価の導入を挙げている。

【表2：「実践の中の理論」に分類された論文】

| 番号 | 掲載号 | 年    | 著者名           | タイトル   | 主なデータ                           |
|----|-----|------|---------------|--|---------------------------------|
| 1  | 12  | 1968 | 任都栗 暁         | 例文からみた教育方法のアプローチ   | 例文と文章                           |
| 2  | 29  | 1976 | 安藤 淑子         | 速読指導の実態と問題点<br>－学部留学生に試みた場合－                               | 箇条書き文                           |
| 3  | 65  | 1988 | 佐々木倫子         | 大学正規科目としての日本事情教育   | 感想                              |
| 4  | 65  | 1988 | 奥田 久子         | 学生中心の「日本事情」<br>－基本的な着眼点の授業研究－                              | 発表内容の一部                         |
| 5  | 66  | 1988 | 倉地 暁美         | 中級学習者の日本語日本事情教育における<br>グループ研究プロジェクトの試み<br>－異文化間教育心理学の視座から－ | 感想                              |
| 6  | 71  | 1990 | 蜷川 泰司         | 発表と談論<br>－ライデン大学における上級者のための会話－                             | 無し                              |
| 7  | 74  | 1991 | 中村 重穂         | 専門教官と日本語教官との協働による社会科学系留学生のための上級日本語教育<br>－一橋大学に於ける実践報告－     | アンケート                           |
| 8  | 75  | 1991 | 谷口すみ子         | 思考過程を出し合う読解授業：学習ストラテジーの観察                                  | 発話の文字化                          |
| 9  | 82  | 1994 | 倉地 暁美         | ジャーナル・アプローチの展開<br>－日本語・日本事情教育の新しい報告に向けて－                   | アンケート                           |
| 10 | 83  | 1994 | 真嶋 潤子<br>李 香順 | 通信衛星を使った日本語教育<br>－アメリカの高校の実例とその日本語能力調査の報告－                 | インタビュー<br>テストの結果                |
| 11 | 83  | 1994 | 倉八 順子         | プロジェクトワークが学習成果に及ぼす効果と学習者の適正との関連                            | アンケート<br>テストの結果                 |
| 12 | 84  | 1994 | 深澤のぞみ         | 科学技術論文作成を目指した作文指導<br>－専門教員と日本語教師の視点の違いを中心に－                | 作文<br>添削例                       |
| 13 | 85  | 1995 | 小室 郁子         | “Discussion” におけるturn-taking<br>－実態の把握と指導の重要性－             | turn交替の頻度<br>TV番組の文字化<br>発話の文字化 |

| 番号 | 掲載号 | 年    | 著者名                              | タイトル  | 主なデータ                         |
|----|-----|------|----------------------------------|---|-------------------------------|
| 14 | 86  | 1995 | 山本 一枝                            | 科学技術者のための専門文献読解指導<br>－チームティーチングによるMIT夏季集中<br>日本語講座－           | 研究論文・小論文<br>の文長測定結果<br>学生の質問例 |
| 15 | 87  | 1995 | 溝口 博幸                            | インターアクション体験を通じた日本語・<br>日本事情教育－「日本人家庭訪問」の場合－                   | 発話の文字化<br>アンケート               |
| 16 | 87  | 1995 | 架谷真知子<br>二村 直美<br>津田 彰子<br>三好 和恵 | 上級学習者のプロジェクト・ワーク<br>－グループ・ダイナミックスに関する実験的<br>考察－               | 発話の文字化<br>アンケート               |
| 17 | 89  | 1996 | 五味 政信                            | 専門日本語教育におけるチームティーチング<br>－科学技術日本語教育での日本語教員と専門<br>科目教員による協同の試み－ | アンケート                         |
| 18 | 92  | 1997 | 徳井 厚子                            | 異文化理解教育としての日本事情の可能性<br>－多文化クラスにおける「ディベカッション」<br>(相互交流型討論)の試み－ | 発話の文字化                        |
| 19 | 97  | 1998 | 池上摩希子                            | 教科に結びつく初期日本語指導の試み<br>－教材『文型算数』を用いた実践例報告－                      | テストの結果<br>教案                  |
| 20 | 105 | 2000 | 三国 純子<br>小山 真理                   | 海外の大学生を対象とした短期集中日本文化<br>学習の試み                                 | アンケート                         |
| 21 | 121 | 2004 | 長谷部展子                            | 日本の学校を紹介するビデオを作ろう<br>－「私らしさの表現を通じて友達とつながる」<br>ための日本語支援活動－     | インタビュー<br>アンケート               |
| 22 | 125 | 2005 | 川村 千絵                            | 作文クラスにおけるポートフォリオ評価の実践<br>－学習者の内省活動に関するケーススタ<br>ディー－           | 学生の振り返り<br>ログ<br>インタビュー       |
| 23 | 126 | 2005 | 土屋 千尋                            | 外国人集住地域における日本語教室活動<br>－相互理解と課題発見のための日本語コミュ<br>ニケーション－         | 授業記録<br>コメント                  |
| 24 | 126 | 2005 | 齋藤ひろみ                            | 「子どもたちのことばを育む」授業作り<br>－教師と研究者による実践研究の取り組み－                    | 語彙調査の結果<br>支援記録<br>発話の文字化     |
| 25 | 126 | 2005 | 奥村 訓代                            | 大学の学部における日本語教育の使命と役割<br>－PowerPointを利用したプレゼンテー<br>ション授業の実践－   | パワーポイントの<br>スライド              |
| 26 | 126 | 2005 | 来嶋 洋美<br>長坂 水晶<br>小玉 安恵<br>白井 桂  | 日本語・日本事情・教授法の統合カリキュラム<br>－大韓民国高等学校日本語教師研修の実践<br>報告－           | アンケート<br>作成教材                 |
| 27 | 126 | 2005 | 江田すみれ<br>飯島ひとみ<br>野田 佳恵<br>吉田 将之 | 中・上級の学習者に対する短編小説を使った<br>多読授業の実践                               | アンケート<br>テスト結果                |
| 28 | 126 | 2005 | 山辺真理子<br>谷 啓子<br>中村 律子           | アカデミック・ジャパニーズ再考の試み<br>－多文化プロジェクトワークでの学びから－                    | インタビュー                        |
| 29 | 128 | 2006 | 川上 郁雄<br>高橋 理恵                   | JSL児童の日本語能力の把握から実践への道<br>すじ－新宿区大久保小学校の実践をもとに－                 | 発話の文字化                        |
| 30 | 128 | 2006 | 池上摩希子<br>小川 珠子                   | 年少者日本語教育における「書くこと」の意味<br>－中国帰国者定着促進センターでの取り組み<br>から－          | 自己紹介文・絵<br>作成クイズ              |

#### 4. 結論

本稿では、『日本語教育』に掲載された「実践研究」を調査し、その傾向と問題点を明らかにした。

分析の結果、「実践と関わりのある論文」は、1510本中、120本のみで、全体の8%にすぎないことが明らかになった。『日本語教育』に掲載された論文においては、具体的な日本語教育実践と関連付けて考察されていないものが多いことが分かった。

また、「実践と教育理論の関わりを重視するもの」を「理論の実践化」、「実践の典型化」、「実践の中の理論」3つの基準に沿って分類した上でそれぞれの時期区分の特徴を指摘した。

1966-1979年の「実践と関わりのある論文」では、「実践と教育理論の関わりをそれほど重視しない」論文が多く掲載されていた。この時期は「日頃の教育実践を他の教師に具体的に伝えるもの、すぐに役立つ教え方の情報が得られるもの」としての論文が多かった。

1980年から1989年においては、「実践と教育理論のかかわりを重視するもの」の中の「実践の典型化」に分類される論文が多く抽出された。この時期は、TPR、サイレント・ウェイ、コミュニカティブ・アプローチといった、既存の教授法や理論を前提としているものが多い点の特徴である。

1990年から1999年においては、「実践の典型化」に加え、「理論の実践化」「実践の中の理論」に分類される論文も多く見られるようになった。特に、「実践の中の理論」は、1990年以降、急激にその数を増やしていった。また、教室内でのインターアクションに注目した授業分析や自己の内省に基づいた論文も見られるようになってきた。

問題点としては、教育実践として、常に自身が何のために何をしようとしているのかという教育観を論じた論文がほとんどないということが挙げられる。論文の中で、実践の目標を箇条書きにしたものは散見されたが、実践において、なぜこの目標を立てるのか、という根拠となる教育観が示されないまま、目標が立てられ、実践が行われている場合が多い。さらに、自身の教育観と教育実践のプロセスのデータ、次の実践への示唆を明らかにしている「実践研究」論文として、2本の論考が抽出された。

90年代以降の教育パラダイム転換以降、教育観そのものの見直しが盛んになってきている。それにも関わらず、実際には、自身の教育観を明確に示した論文は極めて少ない現状にある。日本語教育における「実践研究」は、「実践研究」とは何かという問いに対する自身の価値観を意識的に確認していくプロセスと密接に関わっている。その際に、当然、日本語教育実践における教育観の問題、そして授業のプロセスを他者に向かって開示していく具体的方法の前提となる研究的立場の問題が問われてくる。このような、教育観、研究観に関わる問題を不問にしたまま、方法や技法のみをいくら議論しても、「実践研究」の発展は見込めない。「実践研究」を研究として発展的なものにしていく為には、まず、実践研究者としての「実践研究」への姿勢を問い、この姿勢の下で、教育方法や評価のあり方を考えていく必要があると言える。

今回、『日本語教育』を分析することによって、「実践研究」についての様々な問題点が浮かび上がってきた。『日本語教育』は調査の出発点とし、今後、各大学の紀要等の調査も進めて行きたいと考えている。また、今後、自身が携わった具体的な実践を分析することによって、実践者として、教室デザインのあり方を考え、「実践研究」という研究領域についてさらなる考察を加えていきたい。

## 注

- 1 教育学の分野においては、稲垣（1995）が、資料としての記録の重要性に言及し、「実践者の報告は、テープ・ビデオ・作品、および記録された言語表現などにつき合わされて検討され、自らの意識的な実践の過程を、外に現れた行為の分析の照応として捉える、観察によって捉えられる外的な変化を実践者の内的な過程とつきあわせてとらえること、外的な意味を捉えていくことを意味する」と述べている。
- 2 『日本語教育』では、「実践に関わりのある論文」を88号から「実践報告」と分類している。本稿では、88号以降は主に「実践報告」を分析対象としたが、「実践報告」として掲載されていない「研究論文」や「調査報告」についても、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論文については、「実践に関わりのある論文」と判断し、分析対象に含めた。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論文としては、授業のねらいと実践の概要、実施計画が具体的に記されているものを対象とした。尚、研究課題と結果が書かれているのみで、授業のデザインが明確に記されていないものは含めなかった。
- 3 例えば、奥田（1981）は、日本語教育映画を教材として使用し、「使用した合計10本の映画のうち「やすいです たかいです」を中心にしてどのような授業が展開されたか、どのような活用方法が可能であるかを紙面の許す限り詳しく紹介する」と述べ、具体的な授業例の詳細を示している。このように、授業例の詳細のみを示し、実践内容や指導法を紹介したもので、佐藤の述べる「日ごろの実践を他の教師に伝えるもの、すぐに役立つ考え方や情報が得られるもの」としての論文を「実践と教育理論との関わりをそれほど重視しないもの」として分類した。
- 4 例えば、橋本他（1999）は、①学生の背景(中国系対非中国系)によって、教室活動に対する受け止め方が異なる、②各々の教室活動が「コミュニケーション性」であるかどうかに応じて、学生の受け止め方が変わる－という2つの仮説を明らかにする為に、第2言語の教室を観察する為に開発されたCOLT(communivative Orientation of Language Teaching)を使用し、「コミュニケーション性」を産出している。このように、科学的な原理の証明の場として実践を捉えようとする立場に立った、仮説検証型、実験型の論文を「理論の実践化」に分類した。

- 5 例えば、三枝（1987）は、「サイレント・ウェイが外国語の習得にどのように効果があり、また、なぜ効果があるのか、特に入門時において指導する側と学ぶ側にどう作用するかを、筆者の日本語教授体験を実例にとって示す」と述べている。このように、ある特定の規準や教授方法を前提として実践を行い、自身の実践を誰もが共有しうる技術として提示する立場に立った論文を「実践の典型化」に分類した。
- 6 例えば、斉藤（2005）は、実践の取り組みの過程で、「教師との対話をしながら授業づくりに関わったことによって、子どもたちのことばが、学校のあらゆる活動の中で、その活動文脈によって規定されつつも、語彙、文構造、文体、機能等の要素が幾筋にも連動しつつ高められていることを知り、授業の言語資料の分析を通して、子どものことばの発達における相互作用役割についての研究知見を、具体の様相としてつかむことができた」と述べている。このように、理論と実践とは別々の領域ではなく、全ての実践が理論的实践として対象化されている論文を「実践の中の理論」に分類した。
- 7 日本語教育学会発行の学会誌『日本語教育』100号の論文分類一覧の分類基準を参考にし、傾向を導き出した。

#### 参考文献

- 石黒広昭（2004）「フィールド学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120, 1-12, 日本語教育学会.
- 稲垣忠彦（1995）『授業研究の歩み』評論社.
- 奥田久子（1981）「日本語授業研究－日本語教育映画を使った場合－」『日本語教育』45, 145-158, 日本語教育学会.
- 加藤英司（1991）「日本語教育でファンクショナル・アプローチは可能か－実践記録－」『日本語教育』73, 91-107, 日本語教育学会.
- 金シミン・赤堀侃司（1997）「日本語学習者を対象にしたコミュニケーション方略のトレーニング効果の分析」『日本語教育』93, 49-60, 日本語教育学会.
- 倉地暁美（1988）「中級学習者の日本語日本事情教育におけるグループ研究プロジェクトの試み－異文化間教育心理学の視座から－」『日本語教育』66, 48-62, 日本語教育学会.
- 齋藤ひろみ（2005）「『子どもたちのことばを育む』授業づくり－教師と研究者による実践研究の取り組み」『日本語教育』126, 35-44, 日本語教育学会.
- 佐伯胖（1998）「序 心理学と教育実践の間で」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭著 『心理学と教育実践の間で』1-8, 東京大学出版会.
- 三枝恭子（1987）「サイレント・ウェイによる日本語入門－学習者と教師にとっての初日の重要性－」『日本語教育』63, 105-121, 日本語教育学会.
- 佐藤学（1997）『教師というアボリア：反省的实践へ』世織書房.

- 佐藤学（1998）「第一章 教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清隆・佐藤学・石黒広昭著『心理学と教育実践の間で』9-56, 東京大学出版会.
- 砂川有里子・井上優・門倉正美・熊谷智子（2005）「特集『日本語教育の実践報告－現場での知見を共有する－』について」『日本語教育』126, 2-3, 日本語教育学会.
- 竹田恵子（1987）「TPRを利用した初級日本語授業」『日本語教育』63, 105-121, 日本語教育学会.
- 舘岡洋子（2008）「第1部 第4章 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』－」『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－』41-56, 細川英雄+ことばと文化の教育を考える会編著, 凡人社.
- 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, 12-23, 日本語教育学会.
- 橋本洋二・平田マチ子・田崎和子（1999）「『コミュニケーション』な教室活動に対する学生の受けとめ方－COLTによる中国系・非中国系の比較－」『日本語教育』103, 89-98, 日本語教育学会.
- 林さと子（1992）「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76, 101-109, 日本語教育学会.
- 古川ちかし（1991）「教室を知ることと変えること－教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること－」『日本語教育』75, 24-36, 日本語教育学会.
- 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, 51-63, 日本語教育学会.
- 細川英雄（2005）「実践研究とは何か－私はどのような教室をめざすのかという問い」『日本語教育』126, 4-14, 日本語教育学会.
- 細川英雄（2008）「第4部 第1章 活動型日本語教育の実践から言語教育実践研究へ－岐路に立つ日本語教育とこれからの方向性」『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－』224-236, 細川英雄+ことばと文化の教育を考える会編著, 凡人社.
- 牧野成一（1975）「言語理論と日本語教育の関係」『日本語教育』26, 1-4, 日本語教育学会.
- 三国純子・小山真里（2000）「海外の大学生を対象とした短期集中日本文化学習の試み」『日本語教育』105, 111-120, 日本語教育学会.
- 水谷修（1999）「日本語教育研究の未来」『日本語教育』100, 2-6, 日本語教育学会.
- 村山純子（1994）「コミュニケーション&ヒューマンスティック・アプローチでの漢字指導－オックスフォード大学での実践報告－」『日本語教育』82, 99-109, 日本語教育学会.