

日本語教育におけるデザイン研究のすすめ

保坂 敏子

日本大学大学院総合社会情報研究科

Encouraging Design Research in Japanese Language Education

HOSAKA Toshiko

Nihon University, Graduate School of Social and Cultural Studies

Some time has passed since the discussion of the significance of practical studies began in Japanese language education. Several issues have been pointed out in quantitative research methods where a control group and an experimental group were established and analyzed using statistical methods. Researchers have asserted the importance of qualitative research that treats educational phenomena as they are. Conversely, educational technology, which has the primary objectives of educational improvements and innovation, has been focusing on practical studies for many years. Lately, in addition to quantitative and qualitative research, a new learning research approach called “design research” has been attracting increasing attention as a methodology for practical educational studies. By examining findings from such studies in educational technology, we might be able to learn important points in Japanese language education. This paper first discusses the transition of research methods for practical educational studies in educational technology and the characteristics of quantitative and qualitative approaches. Subsequently, by clarifying the methodology of “design research” that aims to develop both theory and practice, it suggests applications to Japanese language education.

1.はじめに

日本語教育において、実践研究のあり方が議論されるようになって久しい。例えば、理論から実践への応用について研究するのではなく、実践の中から研究を始めるべきだとする主張は 1990 年代から始まっている（古川 1991, 水谷 1999）。研究方法については、学習の成果を測定して量的に検討する研究では、授業過程でのダイナミックな学びの様相や現実場面での効果は明らかにすることができないことから、実践研究の方法が再検討され、エスノグラフィーやナラティブ分析など実体把握が可能な質的研究の重要性が重視されるようになった。しかし、日本語教育では、実践研究は実践者の個人的研究と捉えられ、方法論が共有されることが少ないことが指摘されている（寅丸ほか 2014）。

一方、教育改善や教育改革を主眼とする教育学において、教育実践研究は中心的な研究課題で、こ

れまで教育実践の研究方法論に関する議論が活発に行われてきた¹。教育実践研究では、長らく量的な研究方法が取られてきた。しかし近年、質的研究の意義への認識が深まり、質的研究を論文にまとめる際に求められる適応性と一般化の適用範囲の示し方に関する指針なども示され（内垣戸他 2005, 大谷 2008）、日本教育工学会の機関誌への採録数も増えている。さらに、最近では、最新の学習研究の成果をもとに学習環境をデザインし、繰り返し検証を行うことで、より良い教育実践の実現を目指す「デザイン研究」が学習研究の新しいアプローチとして注目

¹ 2002 年の『日本教育工学会論文誌 26(3)』では、「教育実践研究における研究方法論」という特集が組まれた。また、日本教育工学会が監修する教育工学選書として、2012 年に『教育学における教育実践研究』、2016 年に『教育実践論文としての教育学研究のまとめ方』が刊行されている。

を集めており、その研究方法の枠組みも明確化されてきている。このように教育実践研究に継続的に取り組み、検討を積み重ねてきた教育工学分野の知見から、日本語教育の実践研究は何か得られるものがあるのではないか。

以上の問題意識から、本論文では以下の2点について検討する。

- (1) 教育工学における教育実践研究と研究アプローチの変遷を整理した上で、「デザイン研究」の概要と特徴を明らかにする。
- (2) 日本語教育分野における実践研究の変遷と現在の課題を明らかにし、「デザイン研究」の導入を提案する。

2. 教育工学における教育実践研究

2.1 教育工学における研究法の変遷

教育工学は、教育における問題解決のために、理論研究と教育実践の間に立ち、実証的・実践的に研究を進める分野である(清水他 2012)。1960年代の黎明期から現代に至るまで、教育観・学習観の変化によって研究スタイルも大きな変貌を遂げてきた。

教育工学の黎明期は、行動主義の全盛期で、スキナーのプログラム学習の理論を応用した学習の個別化の制御などの研究が進められた。学習は基礎から応用へ、単純から複雑へと制御され、反応に応じたフィードバックにより学習の促進が試みられた。このような研究の前提にあったのは、知識は客観的なものであるという知識観で、教師は学習者に知識を注入することができ、教え込みができると考えられていた。研究スタイルは、実験計画法が主流で、実験室的な環境で、実験群と統制群を設定して、一つの変数に関する学習効果が検証された。

1970年代以降、認知科学の影響が広がり、情報処理モデルや認知発達理論に基づく研究がおこなわれるようになる。人間をコンピュータのアナロジーと捉え、人間の情報処理プロセスにおける思考の順序を明らかにし、いかなる介入が理解や記憶などの情報処理を促すかなどが検討され、CAI (computer-assisted instruction) の開発が盛んに行われた。また、熟達者の判断や行為に関する知識を抽出し、それを「if～, then～」の規則としてシステムに組み込んだ

エキスパートシステムが開発された。ここでの知識観も客観主義的なもので、知識の構造を分析することで、分かりやすく伝えることができるという教育・学習観に立っている。教育実践に関する研究は、数量的にデータを採取して検証する量的な方法に基づくものが主流で、実験室的な場面での認知能力を測定するものが多かった。しかし、1980年代後半になると首から上の情報処理システムとして人間を捉える学習観に疑問がもたれるようになる(野島 2002)。

1990年代に入ると、生態学的妥当性やリアリティの重要性が唱えられるようになる。現実の場面での認知能力など、従来の実証的・量的な研究では扱うことのできなかつた問題に対し、質的にアプローチする必要性が指摘され、1990年代後半から質的研究の価値が徐々に認められるようになった。質的研究では、知識は認知主体が人や道具、環境などとの相互作用を通して構成されていくものという構成主義の考えに立つ。客観主義的な知識観とは、教育・学習に対する基本的な考え方が大きく異なり、ここでは、教育実践における学習者の主体性や協働学習が重視される。研究の方法も、現実場面での人間の学習や活動が対象となり、エスノメソドロジーなど人類学的手法が援用される。開発研究としては『ミミ号の航海』や『パレンケ』²といった、具体的な文脈の中で課題が提示され、それをグループで解決していくようなマルチメディア教材が開発された。その後、コンピュータの教育利用においては、CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) と呼ばれるインターネットを使ってやり取りを行う協働学習が取り入れられるようになる。

教育工学の研究方法として質的アプローチに関心が集まるようになったということは、教育実践の研

² 『ミミ号の航海』は、アメリカのバンクストリート教育大学によって制作され、1984年に完成した世界初のマルチメディア教材である。鯨の生態調査の冒険物語を軸に、科学的探求の過程や科学的方法を用いた学習が重視されている。『パレンケ』も同大学が1985年～1987年にかけて制作したもので、マヤ遺跡を訪ね、考古学やそれに関連する科学事象を探索的に学ぶ構成となっている(鈴木 1998)。

究が実験的・実証的文脈ではなく、社会・文化的文脈で行われる必要があると認識されるようになったことを意味している。内垣戸他（2005）は、様々な分野の人が集まる学際的な教育学の分野で、質的データや分析の価値が次第に認められるようになってきたことは、この分野の研究レベルを向上させるためにも重要な意味を持つことを指摘している。

一方、1990年代に入ると、認知科学や認知心理学分野で記憶や学習の研究に取り組んできた研究者たちが「デザイン研究」という新たな研究手法を提案した（清水他 2012）。実践的な学習理論の構築を目指すこの手法は、現在「学習科学」分野の研究手法として広く用いられるようになってきている。「デザイン研究」の概要については、3章で整理する。

2.2 教育学における量的研究アプローチ

教育学の研究方法は、前節の通りこれまで量的研究が主流であったが、近年、質的研究が徐々に取り入れられるようになってきている。研究が量的か、質的かの違いは、採取するデータの質によっても分けられるが、もっとも重要な分岐点は、客観主義か構成主義かという知識に対する基本的な前提が異なるという点であろう。久保田（2000）によると、知識観の違いという「暗黙の前提」は、研究方法論や研究の目的、手法の違いにも密接に関連している。

量的研究が前提とする客観主義では、「唯一の真実が研究者の関心とは独立して存在する」と考えられている。研究の目的はこのような真実を明らかにすることであり、そのために、研究者は、研究対象とは距離を置かなければならない。量的研究は仮説検証型が一般的で、仮説を設定し、研究対象に対して実験を行って数量的なデータを集め、統計や解析などを用いて仮説を検証し、結論を出すといった流れとなる。量的研究では、研究で扱う事象について、特定の要因を取り上げ、できるだけ社会や文化などの文脈から切り離した実験室で検証することが求められる。このような一定の方法を経て一般化できる法則を明らかにすることが、量的研究の目的となる。

量的研究での評価において基準となるのは、信頼性と妥当性、客観性である。量的研究における信頼性は、変数を適切に測定しているかどうかで判断さ

れる。変数がどのように測定されたか、それに問題がなかったかが問われる。信頼性があれば、その研究方法は誰でも取り組めるような再現性があるものとみなされる。また、数量的なデータを、一定の科学的手続きで検定をすることにより、客観的な結果が得られて、その結果は、一般化可能なものとみなされる。それに対して、妥当性とは、測りたいことを測っているかという問題である。測りたいものに対する他の要因の影響をなくするためには実験室的な環境が必要となる。しかし、実験室で行われたものは、一般状況に当てはまるかという外的妥当性は低くなる。また、測りたいものを変数化して数的に測定できたとしても、それは測ろうとしているもの一部を捉えているに過ぎないという点が、量的な研究の限界だと言える。さらに、統制群と実験群など2つ以上の群に対し、統計処理を施して学習効果を測る場合、統計処理に必要なだけのサンプルが集まるかも問題で、テストなどの学習効果を測るためのツールも必要となる。

2.3 教育学における質的研究アプローチ

質的研究は、社会学、人類学などの分野では古くから用いられてきた方法であるが、教育学では、現象を数量に置き換えて分析する量的研究に対する反省から取り入れられるようになった。

質的研究が前提とする構成主義においては、真実は人々の社会的な合意に基づいて形成されるという前提に立つ（久保田 2000）。このため、研究者と研究対象との相互作用が研究の要件として重視され、エスノグラフィーや参与観察といった研究方法が用いられる。採取したデータから、ある状況で人々が捉える現実がいかなるものか、現実との相互作用の中でどのように生きているかを、それぞれの主観的な立場を尊重しつつ理解することが、質的研究の目的となる。

久保田（2000）によると、質的研究で求められるのは、信用性、移転性、信ぴょう性、確証性である。信用性では、研究対象者が構成した真実を正確に描いているかが問われ、長期的な関わりや持続的な観察が必要となる。移転性とは、読み手が自分の状況に当てはめることができるかどうかという点が問題

となる。信ぴょう性とは、研究のあとを辿ることとができるかどうかという点で、研究プロセスの変化を明確に記述しておくことが求められる。確証性とは、研究成果が、採取したデータに基づくものであることを明確に示す必要があるということである。

教育工学における質的研究では、研究対象としてひとつの学校や教室、ひとり人間などの事例を取り上げ、文脈や固有性を尊重しながら質的に調査を進めていくものが多い(内垣戸他 2006)。このためサンプルが少なく、再現性が低いとみなされて、一般化できないという批判を受けることも多い。

質的研究に関する一般化の可能性については、教育工学分野における質的研究を推進してきた大谷の論考が参考になる。大谷(2008)は、質的研究を「研究対象に対する非計量的データを採取し、それを科学的な手続きで分析して結論を得る経験科学的研究」と定義づけている。つまり、質的研究で扱うデータは、教室内の発話やインタビューの記録、学習者の記述式コメントなど、数量的に数えられるようなものではないが、研究として質的データから何らかの結論を得るためには、客観的で、再現性のある科学的な手法を用いる必要があるということである。そして、十分に科学的な手続きで分析されることにより、論文の読み手はその結論を自分の抱えるケースやその他のケースと「比較」しながら「翻訳」して適用できるようになり、得られた知見の「一般化可能性」が担保されるとしている。教育改善を目的とする質的研究において、研究結果が他の教育実践に貢献できるようになるためには、大谷の指摘する「比較可能性」や「翻訳可能性」を実現するという視点は、非常に重要なことだとわれる。大谷(2008)は、この「比較可能性」と「翻訳可能性」を実現するには、採取したデータの内容と同時に、事象の文脈や背景に関する「詳細な記述」が必要だと述べている。

2.4 教育工学における量的研究と質的研究の比較

以上、量的研究と質的研究には知識観という基盤となる前提に違いがあり、このため、それぞれの研究の目的や研究の方法、求められる要件に違いがあることを見てきた。これらの違いを項目に分けてま

とめたものが表1である。

表1 量的研究と質的研究の比較

	量的研究	質的研究
焦点	量(どれくらい)、発見	質(性質、本質)、意味
哲学的前提	客観主義、論理実証主義	現象学、解釈学、象徴的相互作用
関連する用語	実験、実証、統計、中立的	エスノグラフィック、自然主義、データ対話型、主観的、中立ではありえない
目標	予測、制御、確証	理解、描写、協働で構築
研究デザイン	事前に決定、構造的	柔軟、変化していく、次第に明らかになっていく
状況	人工的、操作的、実験室、状況から独立している	自然的、日常的、状況に依存する
標本	大きい、無作為、代表	小さい、意識的
データ収集	テスト、アンケート、サーベイ調査など	インタビュー、参与観察、日誌など
理論	理論の検証	理論の生成
期間	(一般に)短い	長い
知見	正確、狭い、還元主義的	理解、全体、広がり

出典：久保田(2000：p.79)

量的研究の代表的な教育実践研究の方法は、統制群と実験群を設けて統計を用いて仮説検証を行う実験計画法である。質的研究としては、参与観察やグラウンデッド・セオリー・アプローチ、アクションリサーチなどが挙げられる。

山室・久保田(2010)では、2003年から2008年の間に「日本教育工学会論文誌」に掲載された論文について、量的研究、質的研究、両方を合わせたミックス法の3種類に分けて分析した結果を報告している。分析の結果は、145本の論文中、110件(75.9%)を量的研究が占め、質的研究は15件(10.3%)、ミックス法が20件(13.8%)であった。1990年代後半に価値が認められるようになった質的研究はミックス法も含めると25%に上りっており、教育工学分野の研究方法として受容されていることがうかがえる。

3.デザイン研究の概要

教育工学で質的研究の重要性が議論される中、現

実の教育実践場面をフィールドとする新しい研究方法として「デザイン研究」が注目されるようになってきた（鈴木・根本 2012）。従来の統制群と実験群を用いた実験室的な検証方法とは異なること、実践で得られた有用な結果を他の実践者と了解可能な形で報告し、共有することを目指す点に特徴がある。ここでは、デザイン研究の誕生の経緯と研究の枠組み、進め方について整理する

3.1 デザイン研究のはじまり

デザイン研究（Design Research）とは、認知科学の一領域として発展してきた「学習科学」で広く用いられている研究方法である。最新の学習研究の成果をもとに革新的な授業や学習環境をデザインし、実践的に検証し、実証的な学習理論を構築していく。デザイン実験（Design Experiments）、デザインベース研究（Design-based Research）とも呼ばれる。近年、教育工学でも研究の質を深める方法として注目され、教育テクノロジーについての研究やインストラクショナルデザインのモデルについての研究で推奨されている（清水他 2012）。

デザイン研究は、認知科学や認知心理学の領域で学習の研究に取り組んできた研究者たちが、実験室的な研究方法に限界を感じたことから始まった。その一人がアン・ブラウン（Ann Brown）である。1980年代、実験室で記憶やメタ認知活動に関する研究に取り組んだブラウンは、実際の教室場面にいる学習者を支援する必要性を感じ、読解学習における「相互教授法（Reciprocal Teaching）」を開発して、実践的に検証を行い、学習効果があることを明らかにしている（Palincsar & Brown 1984）。その後、相互教授法に、社会心理学者のエリオット・アロンソン（Elliot Aronson）が開発したジグソー学習法³を組み込んだ Fostering of Community of Learners（学習者コミュニティの育成）を展開し、実践研究を進めた。それらの研究を基に、ブラウンはデザイン実験アプローチを提唱するに至る。

一方、デザイン研究のもう一人の創始者と言われ

³ アロンソンがジグソー学習法を開発した目的は、教室内での人種融合にあった（三宅・白水 2003）

る Collins は、教育研究を分析科学ではなく、デザイン科学にすることを主張し、従来の実験を用いる研究とデザイン研究の違いを表 1 の通りにまとめている（Collins 1992）。

表 2 従来の実験研究とデザイン研究の違い

	従来の実験方法	デザイン研究
場所	実験室	複雑な状況（教室）
扱う要因	ひとつの変数を変える	複数の変数を扱う
実験状況	実験者が意図的にコントロール	コントロールしていない特定の状況
実験手続き	固定した手続きで	柔軟にデザインの修正を行う
社会との連携	社会と分離している	社会と相互作用している
研究スタイル	仮説を検証する	枠組みを開発していく
立場	実験者として	デザイン・分析の共同参加者として

出典：翻訳版（清水他 2012：p.180）

Brown も Collins も、それまでの実験室ではない、現実の教室という複雑な状況で起きている学習に対して、複数の変数を前提に研究を進めることを提唱している。

3.2 デザイン研究の枠組み

Brown（1992）は、複雑なデザイン実験アプローチの要素を図式化して示している（図 1）。この枠組みは、それまで学習科学に関する研究に取り組んできた研究者たちを一つに束ねたと言われているものである（大島 2014）。

図 1 の中心は「学習環境のデザイン」である。デザイン研究は、学習者に直接働きかけるのではなく、学習環境をデザインすることで学習者への働きかけを行うアプローチである（大島 2014）。具体的には、学習研究の知見を参考に、インプットできるリソースについて教室文化や教師と学習者、カリキュラム、使用できるテクノロジーなどの前提条件を考慮した上で、実現可能で普及可能なデザインを行う。これを、繰り返し実施して、成果の説明責任を果たすテストだけでなく、革新的で新しい方法で評価を実施し、実践の成果をデザイン原則にまとめていくとい

う流れとなる。ここでは、構成主義あるいは社会構成主義に基づき、学習の主体は学習者にあるとみな

され、学習者自身が学びを創出するメタ認知的な学習環境が重視される。

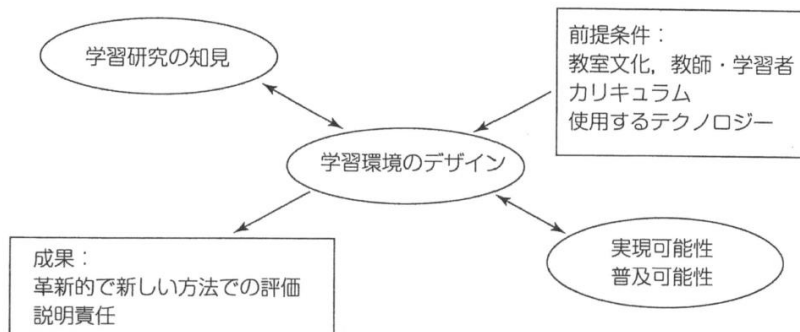


図1 Brown (1992) のデザイン研究の枠組み
 翻訳版出典：翻訳版 (清水他 2012 : p.181)

一方, Reeves (2006) はデザイン研究のプロセスを図2のとおり図式化している。まず、実践現場の問題点を分析して何を取り上げるかを決め(問題の同定と分析), 次に、既存の学習理論の知見に基づき問題解決のためのデザインを行う(デザイン決定と改善)。それを実践し、結果を整理して、問題解決となったかを検証し、デザインを修正しながら実践を繰

り返す(結果の整理)。これらの修正のサイクルで得られた結果を検討し、最終的にデザイン原則として提案する(デザイン原則の提案)という流れになっている。ここで目指されているのは、ローカル(対象となる教育現場)での成果をグローバル(一般化)にも影響する研究知見としてまとめることである(鈴木他 2012)。

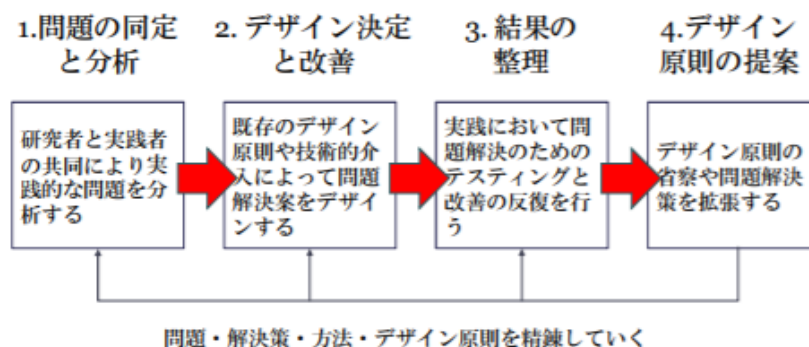


図2 Reeves (2006) のデザイン研究プロセス
 出典：翻訳版 (根本他 2011 : p.216)

さらに、誕生から10年ほど進められてきたデザイン研究に対し、①argumentative grammar (議論可能な文法)の欠如、つまり、共同で検討する際に共有できる明確なルールがないこと、並びに、②デザインの評価と理論の構築ができないことに対する批判が出てきた。Sandoval (2014) は、そのような批判

を踏まえて、Conjecture Mapping (推論の地図) という具体的な研究手法を提案している(図3)。この枠組みは、学習環境デザインに対する研究の過程を4段階に分け、2種類の評価を埋め込んだ構成となっている。まず、最初は特定の文脈で学習をサポートする高いレベルの理論的な推論を立てる段階である。

次は、その推論を、道具や教材、タスクの構造、参加者の構成、練習という4つの要素に繋ぐ計画の段階である。その次の段階は、参加者同士が観察可能な相互作用を行ったり、成果物の作成に取り組んだりする段階である。最後は、それまでの段階で実施されてきたことを、学習や動機づけなどの学習成果に結びつける段階である。Conjecture Mappingでは、この4つの段階を有機的に結びつけながらデザインすることが意図されている。そして、それらがうまく機能しているかどうかを検証するために、設計がうまく機能したかを確認する「設計の評価」と、設

計は学びを促したかを検討する「原則の評価」が一連のプロセスの中に埋め込まれている。この枠組みで実践と評価を行うことにより、実践を改善すると同時に、理論の発展を目指すものである。

大島（2014）は、これまでのデザイン研究の方法論の多くが抽象的で、ステップが明確ではなかったことから、SandovalのConjecture Mappingは議論の余地はあるとしながらも、具体的な方法論を示したものとして、高く評価している。そして、Conjecture Mappingで実施される評価のサイクルを図4のように図式化している。

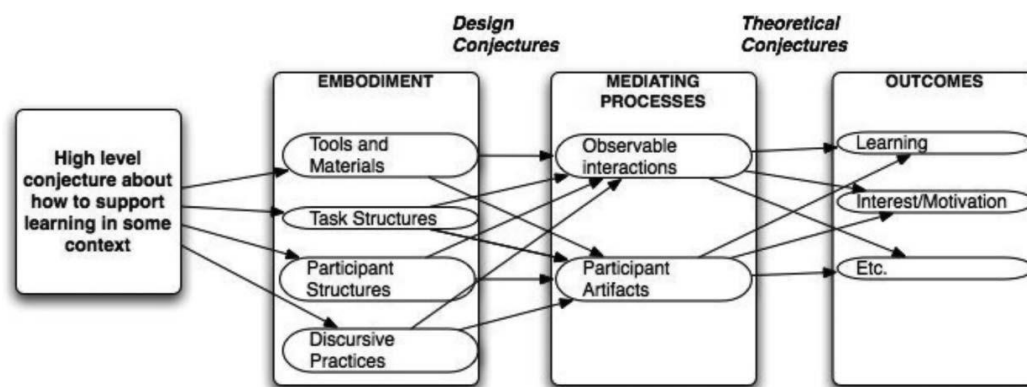


図3 Sandoval（2014：p.21）の教育デザイン研究のための推論の地図



図4 Sandoval（2014）に基づくデザイン研究のサイクル
出典：大島（2014：p.6）

3.3 デザイン研究の特徴

前節で述べた3つのデザイン研究の枠組みから浮かび上がるのは、デザイン研究は、理論から実践へ、実践から理論へというサイクルを繰り返す研究方法であるということである。つまり、実践の向上とともに、理論の洗練化を目指すものであり、理論と実

践は切り離せない関係にあるものと捉えていることがうかがえる。

質的研究は、理論からではなく、教育現場の現実のダイナミックな現象から理論の生成を目指す。これに対し、デザイン研究では、教育観や理念だけで学習環境のデザインを行うのではなく、最初から理

論的な検証で裏打ちされた基礎研究に依拠する点に特徴がある（大島 2007）。この点で、質的研究とは大きく異なる。また、一つの研究対象である学習環境デザインに対する検証である点、ならびに、実践を繰り返す点で、量的研究とも異なる。

デザイン研究では、量的データと質的データの双方を収集して、多角的に分析することが求められる。量的データは、ゆるい形の実験で収集される場合もある。質的データとしては、インタビューによる言語データやエスノグラフィーによる行動観察データが集められる。データを収集する時の研究者の立場は、理論的な考察をするときは研究対象の外側に位置づけられるが、実践的な知見を求める時は実践の当事者として研究対象の内側に入り込む必要がある（清水他 2012）。

日本国内において、デザイン研究は学習科学の研究方法として、放送大学の教材である三宅・白水（2003）で紹介された。現在、教育テクノロジーについての研究やインストラクショナルデザインのモデルについての研究においては、このデザインベースの研究方法が推奨されている（清水他 2012）。これらの研究における研究の対象が、学習環境全体や授業デザインのモデル全体に及ぶようになったからである。現実の文脈を伴う学習環境や授業デザインは、個々の要素が複雑に絡み合うシステムであり、そこでは、特定の変数をひとつ取り出して、文脈から切り離した状態で学習成果への影響を検証しても、あまり意味をなさない。実践現場に寄与する研究とするためには、研究対象を全体的なシステムとして捉え、多様なデータを複数の分析方法で検討する必要がある、これにはデザインベースの研究法が適していると考えられる。

4. 日本語教育における実践研究

4.1 日本語教育における実践研究の動向

日本語教育における実践研究の変遷について検討した論考として、市嶋（2009）、菅生他（2011）、細川他編（2014）、寅丸他（2014）、市嶋（2014）が挙げられる。これら論文や資料を参考に、日本語教育における実践研究の動きをまとめる

日本語教育学会誌『日本語教育』（以下『日本語教

育』）では、1962年創刊号より実践報告が散見されたが、実践研究が注目を浴び始めたのは1980年代の終わりのことである。1990年代から2000年代にかけて、その重要性が強く主張されるようになった。例えば、日本語教育学会では、1998年から研究集会として「実践研究発表会—私の工夫・私の失敗」を開催していた。この発表会は2004年より会員研修と統合され、「実践研究フォーラム」として毎年1回開催されるようになる⁴。同じ2004年には、日本語教育学会誌『日本語教育』（以下『日本語教育』）120号に「フィールドの学としての日本語教育実践研究」（石黒 2004）が掲載され、翌2005年の126号では「日本語教育の実践報告—現場の知見を共有する—」という特集が組まれている。2010年には春季大会の中でパネルセッション「実践報告とは何か」が行われ、2013年には実践研究フォーラムで、パネルセッション「実践研究のリフレクション—実践研究フォーラムの10年と実践研究の今後—」が開催された。さらに、実践研究に対する問い直しは、現在も続いており、『実践研究はなにをめざすか』（細川・三代編 2014）では、実践研究とは「実践への参加者たちが共同で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」と定義づけ、「私にとっての実践研究とは何か」を筆者それぞれが論じ、社会を構築する言語教育が構想されている。では、このような動きの中で、日本語教育の実践研究は内容や目的、方法などの面でどのような変化があったのだろうか。

4.2 日本語教育における実践研究の変容と課題

市嶋（2009）は、『日本語教育』の創刊号から135号（2008）までに掲載された実践研究と関わりのある論文120本について、実践と理論の関係に焦点を当てた分析を行い、質的变化と問題点について論じている。分析の結果明らかになった傾向は、①1966～1979年には「実践と教育理論のかかわりをそれほど重視しない」論文が多い、②1980～1989年には「実

⁴ 実践研究フォーラムは、学会の組織改編で2016年度をもって終了するが、それまでの間、実践研究に関する事例発表や議論が継続的に活発に行われてきた。

践の典型化」の論文が多い、③1990～1999年には「実践の典型化」に加えて「理論の実践化」「実践中の理論」の論文が見られるようになる、というものである。「実践の典型化」とは、既存の優れた教授法や教授テクニックを応用して、一般化していくタイプのもので、すぐに役立つ情報として指導法の有効性を説明するにとどまる場合が多いという。「理論の実践化」とは、既存の科学的な原理を仮説検証型等で実践に導入して検証するタイプのものである。アンケートやテストによる量的な分析結果を補うために、発話の文字化資料などの質的分析も行われる。

「実践の中の理論」とは実践の内側で機能している理論を実践的知識として探究するタイプのもので、実践に密着した事象を質的に分析して提示する傾向にあるという。理論と実践の関係性で、量的研究か質的研究かが変わり、両者は相互補完的に用いられていることが窺える。この論文は、理論と実践の関係を真正面に据えて検討している点で興味深い。

一方、寅丸他（2014）は、『日本語教育』創刊号から157号（2014）に掲載された実践研究に関する論文163本を対象に、「実践の研究目的・対象・分析手法・データ」という枠組みを使って分析し、実践研究の歴史的変遷を明らかにしている。その目的は、過去の実践研究の方法について、知見を共有するためである。この研究では、まず、言語教室で何を重視するかといった教室観で実践研究の時代を区分し、それぞれの時代毎に、研究目的・対象・分析手法・データの特徴を整理している。分析の結果により、実践研究における教室観は「言語形式習得重視」から「言語技能獲得重視」、「人間形成重視（学習者個人）」、「人間形成重視（教室コミュニティ）」へと変遷していることが示された。また、研究の方法としては、「言語形式習得重視」「言語技能獲得重視」型の場合、言語や言語技能の正確な運用を測定・評価するために量的な研究手法が多く用いられた。それに対し、「人間性の形成」が重視されるようになり、その学びを省察するために質的な手法が使用されるようになった。つまり、日本語教育における実践研究の方法は、実践の前提となる教室観や理論と実践の関係性の変化によって、量的なものから質的なものへと変化したことが分かる。この研究は、個人的

な研究の域を超えない実践研究を、同じ分析の枠組みを使うことで比較可能なものにしよとすることで意義があると思われる。同じ分析の枠組みで自分の実践研究を振り返り、他者の実践研究と比較できれば、それはこの研究が目指している教師の成長への大きな契機になるだろう。

しかし、この2つの論文には、いくつか疑問を感じる点がある。市嶋（2009）は実践研究の問題点は、教育観を論じた論文がほとんどなかったことだと述べている。この論文では、「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、次の実践へと繋いでいくプロセス」と定義づけている。この定義からも、実践研究において教師自身の教育観を重視していることが窺える。これは、寅丸他も同じ状況で、こちらでは「教室観」を重視した分析である。しかし、果たして教育観や教室観だけで、教師は授業をデザインすることができるだろうか。教師が教育観や教室観のような前提となる思想に基づき授業をデザインする際、学習理論や心理学などの知見を意思決定のリソースとして無意識に利用していないのだろうか。市嶋論文で重視されている教育現場にある「実践の中の理論」も、それを見出して解釈を行う際には、様々な既存の理論が、これまでの様々な人の声として自分自身の中に届いているのではないだろうか。既存の理論を、「理論の実践化」に位置づけるのではなく、意思決定のリソースとして考えると、実践研究において理論の新しい役割が拓けるのではないだろうか。またこの定義では、実践研究で得られた「実践知」は教師個人の中に留まるだけで、個人にのみ還流するよう感じられる点も気になる。教師の「実践知」を他者もリソースとして利用できる「共有知」として提供することはできないだろうか。また、寅丸他（2014）では、実践研究で大きな論点となっている理論と実践の関わりについて言及されておらず、この点が不明のままである。

2つの先行研究は大量の論文から実験研究の論文を抽出し、それぞれの観点から研究方法の変遷を明らかにした点で意義が深い。しかし、実践研究にお

ける理念重視し、理論を軽視する扱いが、共通の疑問点として残った。現在の日本語教育の実践研究では、理論は忌避すべきものなのであろうか。

4.3 日本語教育におけるデザイン研究のすすめ

前節では、現在の日本語教育の実践研究は、理念重視で、理論不在の傾向があることを指摘した。では、理念も重視し、しかも、理論も尊重するにはどのような研究方法が望まれるだろうか。

先に述べた通り、日本語教育分野においても1990年代から理論を実践に応用する実践研究に対する疑問から、質的研究の必要性が指摘されてきた。この背景には、理論主導の量的研究で明らかにできることが限られていることや、現実の文脈で統制群を設置することの難しいことが挙げられる。この他日本語教育分野の特有の問題として、学習者が益々多様化しており、求められることが細分化していることも挙げられる。多様化する教育現場をありのままに理解し、問題を解決するのは、量的研究ではなく、質的研究の方法が有効であろう。しかし、質的研究は、データの分析が主観的になること、対象者の人数も限られること、理解したことの一般化も難しいという問題がある。では、日本語教育の多様な教育現場の問題を解決し、改善するためには、どのような実践研究の方法が相応しいのだろうか。

日本語教育の実践研究の主な目的を教育の改善と革新とするならば、私はここで、教育学の教育実践研究の知見に基づき、本稿の2章と3章で言及した、「デザイン研究」を日本語教育における実践研究の第3の道として提案したい。その理由は以下のとおりである。

1) 実践改善と理論構築の両者の達成を目指す

デザイン研究では、理論的な検証で裏打ちされた基礎研究ベースに教育実践研究を進める。理論を基に学習をデザインし、それを実践して改善を行うというサイクルを繰り返すことで、より良い実践のためのデザイン原則が抽出され、実践と理論の両方が洗練されていく。

2) 自然な学習環境での学習を扱う

デザイン研究で対象とするのは、実験室的な制約の中での学習ではなく、日常場面における自

然な文脈での学習を対象にできる。通常の教室では統制群と実験群を比較したり、変数を制御したりできないので、デザイン研究は効果的である。そこで得られた検証の結果は、検証の対象となった現場にフィードバックできる。

3) 複数の変数を扱う

自然な文脈での学びは、複雑な要因が絡み合う状況である。そこから一つの変数だけを取り上げて検証しても教育改善に繋ぐことは難しい。複雑な要因が絡み合った状況をまるごと検証の対象とし、評価も多角的な観点から、複数の方法で行うので、複雑な人間の学習が扱える。

4) 繰り返し検証する

統制群を設けて検証するのではなく、一つの教育現場の問題について、質的データや量的データを収集し、繰り返し検証することで、問題を解決するだけでなく、新しいことが発見して、教育実践の向上と理論を洗練させることができる。

5) 社会と相互作用している

教室などの社会と密接に相互作用をしている環境を対象にする。学びが社会と分離したものにならない。

6) 新しい枠組みを開発する

学習者を直接変容させるのではなく、学習環境のデザインを変えることで、形成的に評価することにより、学習環境の枠組み作り上げていく。学習のプロセスを記述するだけでなく、新しい実践を創出でき、改善のヒントを得るだけでなく、その先のこと繋ぐことができる。

7) デザイナー・分析の共同参加者として

研究者が教育現場の担当者と一緒に共同で学習のデザイン・分析したり、実践者自身が研究者となって現場の問題を解決し、発展させられる。

8) 研究方法の枠組みがある

図1~4のような研究方法の進め方の指針となる枠組みがある。

9) 比較・翻訳が可能

異なる実践を同じ研究方法の枠組で比べることができる。多角的な検証の結果の記録は、他の状況への応用の参考になる。

10) 一般化を目指す

デザイン研究は得られた結果をデザイン原則としてできるだけ一般化して示す。これにより個人の暗黙知が、他者と共有できる共有知になる。

デザイン研究は、計画、実践と評価のサイクルの中で、実践の改善を行うだけでなく、理論に誤りがあれば、その修正をも行う。決して理論を固定化された不変的なものであるとは考えていない。理論と実践の両者の洗練化を目指す点に魅力を感じる。

『日本語教育』169号(2018)には、既にデザイン研究を用いた論文が1本掲載されている。小山(2018)「歴史を題材としたCBIで学習者の批判的思考をどう促すかーデザイン実験による指導法の開発ー」である。小山は、歴史を題材とするCBI(Content-Based Instruction)⁵において、学習者の批判的思考を促すための教育実践を行い、デザイン実験の手法を使って検証を試みている。この研究では、批判的思考育成法の中からイマージョン・アプローチ⁶の一つである「質問作成」を取り上げている。そして、留学生が日本語で歴史を学ぶ際に「質問作成」することにより、批判的思考を間接的に向上させることができるという想定のもと、3年間にわたり教育実践を実施している。一連の教育実践は、デザイン研究の手法に則り、授業改善を行いながら進められた。検証は、講義の聞き方に関する質問紙調査と留学生が作成した質問の質の分析を通して行われた。その結果から、より高度な質問作成を導くために必要な要件を明らかにし、授業デザインの原則を導き出している。

この研究における一連の実践と改善の繰り返しを経て得られたデザイン原則は、誤った理論を再構成

⁵ CBIは、内容を基盤とした言語教育のことで、カナダのイマージョン教育を起源に、1980年代アメリカで体系化された。教科などの内容を学習言語で学ぶことで、付随的に言語習得を促すことを目指している。

⁶ 道田(2013)によると、批判的思考能力育成法は、批判的思考そのものを主題とする科目を設けるジェネラルアプローチ、既存の科目で批判的思考の一般原則を扱うインフュージョン(導入)アプローチ、一般原則を明示せず、間接的に思考を促すイマージョン(没入)アプローチ、以上の3つを組み合わせる混合アプローチがある。

させるものでもあり、他の人が参照できる一般化可能なものでもある。また、研究のプロセスをつまびらかに記述しており、それは、他の同じような実践との比較を可能にしている。さらに、この研究の記述を読んだ人は、詳細な記述をリソースに、自分の実践を改善する足掛かりにできるはずである。つまり「翻訳可能」である。デザイン研究を質的研究法とみなす考えがあるが、質的研究に求められる「一般化可能性」「比較可能性」「翻訳可能性」をこの研究は全て備えており、質的研究として捉えても、「デザイン研究」は妥当性が高いと言えよう。

5.おわりに

以上、教育学と日本語教育の教育実践研究の変遷を振り返り、教育学の知見を基に、日本語教育に「デザイン研究」の手法を取り入れることを提案した。「デザイン研究」は、実践と理論を繋ぎながら自然なコンテキストでの学びについて、検証できる点で、教育実践を研究テーマにしたい人にとっては大変魅力的な研究方法である。また、ここで取り入れられる既存の知見や理論は、「デザイン研究」において、実践を見つめるための「眼鏡」になると考えられる。理論の応用から始まるデザイン研究は、その眼鏡を実践研究に組み込んだ研究方法だと言える。

参考文献

- 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』をてがかりにー」『国立国語研究所 日本語教育論集』(25), 3-17
- 市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と「実践研究」ー対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセスー』ココ出版
- 内垣戸貴之, 中橋雄, 浅井和行, 久保田賢一(2005)「教育学における質的研究法に基づいた論文の分析」『日本教育工学会論文誌』29(4), 587-596
- 大島純(2007)「学習環境形成のデザイン実験」秋田代美・能智正博 監修『はじめての質的研究法 [教育・学習編]』第10章, 東京図書, pp.214-242
- 大島純(2014)「学習科学研究のパラダイム」『教育メディア研究』20(2), 3-9

- 大谷尚 (2008) 「質的研究とは何か：教育テクノロジー研究のいっそうの拡張をめざして」『教育システム情報学会誌』 25 (3), 340-354
- 久保田賢 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』 関西大学出版部
- 小山悟 (2018) 「歴史を題材とした CBI で学習者の批判的思考をどう促すか—デザイン実験による指導法の開発—」『日本語教育』 169, 78-92
- 佐藤学 (1998) 「第 1 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
- 清水康敬, 中山実・向後千春編著 (2012) 『教育工学研究の方法』 ミネルバ書店
- 菅生早千江・高木美嘉・古屋憲章 (2011) 「パネルセッション 実践・研究・実践研究を問い直す—日本語教育における実践研究のこれまでとこれから— 第一部 実践研究フォーラム委員からの調査報告」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 1-13
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2011_P1_hokoku.pdf (閲覧日 2019 年 8 月 30 日)
- 鈴木克明 (1997) 「マルチメディア教材の変遷」赤堀侃司編著『高度情報社会の中の学校～最先端の学校づくりを目指す～』 ぎょうせい
<http://www.gsis.kumamoto-u.ac.jp/ksuzuki/resume/books/97MM32.html> (閲覧日 2019 年 8 月 30 日)
- 鈴木克明・根本淳子 (2012) 「教育改善と研究実績の両立を目指して：デザイン研究論文を書こう」『医療職の能力開発：日本医療教授システム学会論文誌』 2 (1), 45-53
- 寅丸真澄・中井陽子・大場美和子・増田将伸 (2014) 「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の変遷と 3 つの教育分野の事例報告から—」『2014 年 WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』
http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2014_SE_toramaru.pdf (閲覧日 2019 年 8 月 30 日)
- 根本淳子・柴田喜幸・鈴木克明 (2011) 「学習デザインの改善と学習の深化を目指したデザイン研究アプローチを用いた実践」『日本教育工学会論文誌』 35(3), 259-268
- 野嶋栄一郎 (2002) 『教育実践を記述する—教えること・学ぶことの技法』 金子書房
- 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
- 道田泰司 (2013) 「批判的思考教育の展望」『教育心理学年報』 第 52 集, 128-139
- 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
- 三宅なほみ・白水始 (2003) 『学習科学とテクノロジー』 放送大学教育振興会
- 山室公司・久保田家日 (2010) 「日本教育工学会論文誌の研究動向に関する考察：研究方法と研究対象からみた分析」『日本教育工学会論文誌』 34(Suppl.), 1-4
- Brown, A.L. (1992) "Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings," *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178
- Collins, A. (1992) "Toward a Design Science of Education," In Scanlon, E., & O'Shea, T. (eds.), *New Directions in Educational Technology*, Springer-Verlag, pp 15-22
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984) "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities," *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175
- Sandoval (2014) "Conjecture Mapping: An Approach to Systematic Educational Design Research", *Journal of Learning Sciences*, 23(4), 18-36

(Received: October 17,2019)

(Issued in internet Edition:November 1,2019)