

〔論文〕

日本語教育における「実践研究」の再考

——日本語教育と学校教育の先行研究に見られる記述を基に——

末 松 大 貴

名古屋学院大学国際文化学部

要 旨

日本語教育においては「実践研究」についての議論が行われてきたが、その定義について共通理解は得られていないという指摘が見られる。本研究では、日本語教育と学校教育の先行研究で示されてきた定義を整理して共通する要素を抽出し、日本語教育における実践研究の定義の再考を試みた。その結果、先行研究の定義に見られる実践研究の要素として【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】【質的研究的アプローチ】が得られた。これらの要素を基に、実践研究を「【実践】の理解や改善を目的として、【実践者自身】が【質的研究的アプローチ】によって【批判的省察】を行い、『実践者一人ひとりの内側に生起する理論』の生成とその精緻化を目指す一連の【プロセス】」と定義することを提案した。

キーワード：日本語教育，実践研究，定義，学校教育

Rethinking “action research” in Japanese language education

——Based on descriptions in prior research on Japanese language and school education——

Daiki SUEMATSU

Faculty of intercultural Studies
Nagoya Gakuin University

1. はじめに

本研究の目的は、日本語教育において「実践研究」がどのように定義されてきたのかについて先行研究を調査し、学校教育分野で見られる定義や説明と比較することで、日本語教育における「実践研究」の定義やあり方について考察することである。

近年、日本語教師および日本語学習支援者¹⁾は大きな転換点を迎えようとしている。2019年に日本語教育推進法が施行され、その後2023年5月に日本語教育機関認定法が可決された。本稿執筆時点(2024年7月)は、「登録日本語教員」という国家資格の登録がまさに始まろうとしている時期であり、日本語教師を取り巻く状況に日本語教育内外から注目が集まっている。このように日本語教育全体が変化を迎えようとしているが、学習支援に関わる教師にまず求められるのは、日々の現場でのより良い教育実践であろう。そのため日本語教育に関する研究や学問(日本語教育学)は、より良い教育実践につながるものである必要がある。日本語教育学において教育実践と研究の結合・連携は様々な形で模索されてきたが、その1つに、本研究のテーマである「実践研究」がある。

市嶋ほか(2014)によると、日本語教育学における研究では1970年代から実践に関する内容が重視されるようになり、2000年頃から実践研究のあり方が本格的に議論されるようになったという。それに伴い、「実践研究」の概念や定義が様々な先行研究で示されてきた。例えば、細川(2005)は、日本語教師は「何を」「どのように」教えるかの創意工夫だけでなく「自分自身がどのような教室をめざすのかを問う問題意識」(p. 5)が重要であるため、「実践」それ自体が実践者の問題意識を問うための「研究」であると捉えることを提唱している。その上で、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、より高次の自己表現をめざそうとする活動」(p. 10)と定義している。一方で、日本語教育では「実践研究」とは何かという点についてコンセンサス(共通理解)が得られていない状況が続いているという指摘がある(佐々木, 2021)。「実践研究とは何か」を定義することは、実践研究の範囲を定めること自体が目的化してしまう恐れがあるという批判的な意見も見られる(細川, 2010; 市嶋ほか, 2014など)。しかしながら、「実践研究とは何か」について共通理解が得られていないという状況は、個々の研究者が個々の「実践研究観」に基づき実践研究を行っていくという事態を招き、「実践研究共同体」(三代ほか, 2014, p. 95)の形成を妨げてしまうと考えられる。

ここで、日本国内の英語教育に目を向けてみると、滝沢ほか(2016)は「教師による実践研究は十分に確立しているとは言えない」(p. 273)という問題意識に基づき、他分野の実践研究に関する先行研究を整理している。そして、Borg(2010, p. 395)のteacher researchに関する定義を英語教育における実践研究に関する議論の出発点とすることを提唱している。この滝沢ほか(2016)のように、複数の分野の先行研究を基に実践研究の定義について再検討することは、日本語教育における実践研究の考察にも応用できるのではないだろうか。

以上のことから、本研究では、先行研究で見られる実践研究の定義またはそれに準ずる記述の

中で共通している要素は何かを明らかにする。具体的には、上述の滝沢ほか（2016）を参考に以下のように行う。まず、日本語教育分野の先行研究12本の中で述べられている実践研究の定義またはそれに準ずる記述の中から、共通する語（＝要素）を抽出する。その後、他分野として日本の学校教育の先行研究3本を参考に、日本語教育における実践研究の記述との比較を行う。他分野として日本の学校教育を参照したのは、田中ほか（2019）や渡辺（2021）で述べられているように、近年日本の学校教育でも実践研究のあり方が見直されており、日本語教育と状況が類似している他分野として比較や補足の対象として妥当であると考えたからである。最後に、本研究で導き出された実践研究の定義を示す。

2. 調査の対象と方法

調査対象とする日本語教育分野の先行研究は、日本語教育における実践研究について詳細に記述している2つの書籍を基に選定した。1つは、細川英雄・三代純平（2014）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』、もう1つは館岡洋子（2015）『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』である。これらの中で実践研究の定義またはそれに準ずる記述がされている12の先行研究を対象とした（表1）。

表1 調査対象とした12の先行研究（年代順）

1	実践研究プロジェクトチーム（2001）『実践研究の手引き』日本語教育振興協会
2	石黒広昭（2004）「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120, 1-12.
3	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.
4	細川英雄（2010）「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』7, 69-81.
5	細川英雄（2014）「今なぜ実践研究なのか—ことばの教育と課題と展望—」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』序章, ココ出版, 1-19.
6	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）『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり』第1部第4章, 凡人社, 41-56.
7	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.
8	市嶋典子（2014）『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント：価値の衝突と共有のプロセス』ココ出版
9	市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡（2014）「実践研究はどのように考えられてきたか—日本語教育における歴史の変遷」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』第1章, ココ出版, 23-47.
10	広瀬和佳子（2014）「日本語教育における質的研究—教育実践者が実践を記述する意義」『質的心理学フォーラム』6, 60-67.

-
- 11 広瀬和佳子 (2015a) 「『実践研究』から考える質的研究の意義—言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために」 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』 第3章, ココ出版, 49-70.
-
- 12 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子 (2014) 「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈」 細川英雄・三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 第2章, ココ出版, 49-90.
-

表1の12の先行研究の中で実践研究に関する定義またはそれに準ずる記述と思われる箇所を抜き出した。例えば、「本研究では実践研究を～と(定義)する」など、一般的に定義を説明している部分の記述を引用した。なお、1つの先行研究の中で定義およびそれに準ずる記述が複数見られると判断した場合は、分けて記述した。

3. 結果

表1の12で示した研究論文から実践研究に関する定義は16見られた(表2)。なお、表2中の左端の数字は表1の数字と同じ先行研究であることを表している。

表2 12の先行研究で見られた実践研究の定義およびそれに準ずる記述

1	①自分自身が関わった、今、ここで起きている、そして明日、起きるであろう実践課題の解決を目的とする研究(中略)一般的な意思決定ではなく、教師自身が関与している教育現場(教師の個別文脈)の意思決定を目指す研究(p.16)
2	②言語教育実践、さらには日本語教育実践の独自性を捉えることにその研究の焦点をあてる研究があってもよいのではないだろうか。「フィールドの学としての日本語教育実践研究」とは、単に日本語教育実践のフィールドをデータ収集の場とする研究や日本語教育学のフィールドへの応用可能性を考慮に入れた応用科学研究のことではない。言語教育実践、あるいは日本語教育実践そのものの研究(p.3)
3	③教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けて開き、他者との共同において新しい教室を創造する行為だといえる。その結果として、またプロセスとして、教師自身にとって、また学習者にとって、よりよい実践を拓く行為(p.8)
3	④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、より高次の自己表現をめざそうとする活動(p.10)
3	⑤絶えず自分の教室を振り返り、その意味を考えては新しい試みをめざし、その試みの過程で、常に自分のアイデアを他者とのインターアクションのふるいにかけて、よりよいものにしていくという実験的かつ試行的な自己表現行為(p.11)
4	⑥自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直しつつ、自らの教育課題意識を深く探求する研究(p.80)
5	⑦さまざまな活動を通して、自分にとって教育実践とは何かを問う活動であると言える。その意味で、そこには、絶えず「なぜ」という問いが必要だろう。(p.17)
6	⑧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振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(p.43)

7	⑨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 (p. 6)
8	⑩実践に参加する教師と学習者との生の営みに内在する固有の意味を見出していくプロセス (p. 221)
9	⑪実践を平面化し静的に記述するというよりは、波及効果をもち、枠組みに動きを与える運動 (p. 43)
9	⑫人間活動そのものを研究の主題とし、相互作用をデータとするという緩やかな規定のもとで、場、環境を問わず、自らの教育課題を開き、更新しながら、実践=研究という枠組みに動きを与えていく過程 (p. 43)
10	⑬教室内外に向けて言語学習に対する新たな見方を提示し、人々が当然視しているもの—教師や学習者が無意識のうちに教室に持ち込んでいる価値観や考え方を問い直そうとする試み (p. 60)
10	⑭教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探求するプロセスが提示される研究 (p. 62)
11	⑮教育実践者が研究を行う意義を問い直し、日本語教育研究が他の学問分野の領域との境界で細分化・専門化されることでとらえきれなくなっている事象を質的アプローチによって描き出そうとする研究 (p. 54)
12	⑯実践への参加者たちが協働で批判的な省察を行い、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 (p. 80)

次に、これらの記述の中で共通して見られる語や記述を抜き出した。例えば、実践研究プロジェクトチーム (2001) の中に見られる「教師自身が」は、他の先行研究で見られる「教育実践者が」や「自身」と同様の意味であると考えられる。また、細川 (2005) の「内省的に振り返り」は「問い直し」や「批判的な省察」と同義であると考えられる。このように、16の記述の中で共通または類似の記述を比較し、複数の研究で見られる語や記述を抜き出した。その結果、【実践者自身 (が行う研究)】【実践】【批判的な省察】【プロセス】という4つが見られた。以下、4つの要素と関連する先行研究の記述を表3に示す。

表3 実践研究の定義およびそれに準ずる記述に見られた4つの要素

【実践者自身】(11例)	
(1)	自分自身が関わった、今、ここで起きている、そして明日、起きるであろう実践課題の解決を目的とする研究 (中略) 一般的な意思決定ではなく、 <u>教師自身</u> が関与している教育現場 (教師の個別文脈) の意思決定を目指す研究 (実践研究プロジェクトチーム, 2001, p. 16)
(2)	<u>教師自身</u> の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けて開き、他者との共同において新しい教室を創造する行為だといえる。その結果として、またプロセスとして、 <u>教師自身</u> にとって、また学習者にとって、よりよい実践を拓く行為 (細川, 2005, p. 8)
(3)	<u>教師自身</u> 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、より高次の自己表現をめざそうとする活動 (細川, 2005, p. 10)

- (4) 絶えず自分の教室を振り返り、その意味を考えては新しい試みをめざし、その試みの過程で、常に自分のアイデアを他者とのインターアクションのふるいにかかけ、よりよいものにしていくという実験的かつ試行的な自己表現行為（細川，2005，p.11）
- (5) 自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直しつつ、自らの教育課題意識を深く探求する研究（細川，2010，p.80）
- (6) 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振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（館岡，2008，p.43）
- (7) 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（市嶋，2009，p.6）
- (8) 実践に参加する教師と学習者との生の営みに内在する固有の意味を見出していくプロセス（市嶋，2014，p.221）
- (9) 教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探求するプロセスが提示される研究（広瀬，2014，p.62）
- (10) 教育実践者が研究を行う意義を問い直し、日本語教育研究が他の学問分野の領域との境界で細分化・専門化されることでとらえきれなくなっている事象を質的アプローチによって描き出そうとする研究（広瀬，2015，p.54）
- (11) 実践への参加者たちが協働で批判的な省察を行い、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（三代ほか，2014，p.80）

【実践】(10例)

- (1) 自分自身が関わった、今、ここで起きている、そして明日、起きるであろう実践課題の解決を目的とする研究（中略）一般的な意思決定ではなく、教師自身が関与している教育現場（教師の個別文脈）の意思決定を目指す研究（実践研究プロジェクトチーム，2001，p.16）
- (2) 言語教育実践，さらには日本語教育実践の独自性を捉えることにその研究の焦点をあてる研究があってもよいのではないだろうか。（中略）言語教育実践，あるいは日本語教育実践そのものの研究（石黒，2004，p.3）
- (3) 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、より高次の自己表現をめざそうとする活動（細川，2005，p.10）
- (4) さまざまな活動を通して、自分にとって教育実践とは何かを問う活動であると言える。その意味で、そこには、絶えず「なぜ」という問いが必要だろう。（細川，2014，p.17）
- (5) 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振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（館岡，2008，p.43）
- (6) 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（市嶋，2009，p.6）
- (7) 実践に参加する教師と学習者との生の営みに内在する固有の意味を見出していくプロセス（市嶋，2014，p.221）
- (8) 実践を平面化し静的に記述するというよりは、波及効果をもち、枠組みに動きを与える運動（市嶋ほか，2014，p.43）
- (9) 教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探求するプロセスが提示される研究（広瀬，2014，p.62）

- (10) 実践への参加者たちが協働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 (三代ほか, 2014, p. 80)

【批判的省察】(10例)

- (1) 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、より高次の自己表現をめざそうとする活動 (細川, 2005, p. 10)
- (2) 絶えず自分の教室を振り返り、その意味を考えては新しい試みをめざし、その試みの過程で、常に自分のアイデアを他者とのインターアクションのふるいにかけて、よりよいものにしていくという実験的かつ試行的な自己表現行為 (細川, 2005, p. 11)
- (3) 自分にとっての自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直しつつ、自らの教育課題意識を深く探求する研究 (細川, 2010, p. 80)
- (4) さまざまな活動を通して、自分にとって教育実践とは何かを問う活動であると言える。その意味で、そこには、絶えず「なぜ」という問いが必要だろう。(細川, 2014, p. 17)
- (5) 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振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 (館岡, 2008, p. 43)
- (6) 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 (市嶋, 2009, p. 6)
- (7) 教室内外に向けて言語学習に対する新たな見方を提示し、人々が当然視しているもの—教師や学習者が無意識のうちに教室に持ち込んでいる価値観や考え方を問い直そうとする試み (p. 60)
- (8) 教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探求するプロセスが提示される研究 (広瀬, 2014, p. 62)
- (9) 教育実践者が研究を行う意義を問い直し、日本語教育研究が他の学問分野の領域との境界で細分化・専門化されることでとらえきれなくなっている事象を質的アプローチによって描き出そうとする研究 (広瀬, 2015, p. 54)
- (10) 実践への参加者たちが協働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 (三代ほか, 2014, p. 80)

【プロセス】(6例)

- (1) 教師自身の問題意識の発見とその解決のための自己表現であると同時に、その自己を他者に向けて開き、他者との共同において新しい教室を創造する行為だといえる。その結果として、またプロセスとして、教師自身にとって、また学習者にとって、よりよい実践を拓く行為 (細川, 2005, p. 8)
- (2) 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振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 (館岡, 2008, p. 43)
- (3) 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 (市嶋, 2009, p. 6)
- (4) 実践に参加する教師と学習者との生の営みに内在する固有の意味を見出していくプロセス (市嶋, 2014, p. 221)
- (5) 人間活動そのものを研究の主題とし、相互作用をデータとするという緩やかな規定のもとで、場、環境を問わず、自らの教育課題を開き、更新しながら、実践=研究という枠組みに動きを与えていく過程 (市嶋ほか, 2014, p. 43)

(6) 教育実践者が、実践に対する批判的な省察によって、自身がよりよいと考える実践を探求するプロセスが提示される研究 (広瀬, 2014, p. 62)

表1で示したように、日本語教育で実践研究について述べた先行研究では、【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】という4つの要素が複数の先行研究で見られた。では、これらは具体的に日本語教育における実践研究とどのように関わってきたのか。次節では、これら4つの要素について、日本語教育および関連領域の先行研究を基に説明を補足する。

4. 【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】とは

4.1. 【実践者自身】について

表3の【実践者自身(が行う研究)】に関する記述が示すように、実践研究は、ある教育実践について実践者以外の第三者が行う研究ではなく、その実践を行った実践者自身が行う研究である。このように、教育実践について実践者自身、つまりその実践の当事者が研究を行うことは、市嶋(2014)が述べているように、特別なこととは考えられてこなかった。

日本語教育の分野における「実践研究」は、「実践を通しての研究」が一般的であり、実践者と研究者は同一であるという前提のもと行われることが多い。日本語教育実践をデザインし、運営していく教師自身が研究にも従事するという形は、現在まで、特段、特別視されてはこなかった。(中略) 1970年代に現場の教師が自身の実践を紹介する形で記述され始め、1980年代から2000年代にかけて、徐々に「実践研究」へと発展していった。日本語教育の現場に携わる当事者である教師が自身の実践の改善のために「実践研究」を行うということは、ある意味、違和感なく根付いていったと言える。

(市嶋, 2014, pp. 82-83)

ここで、「当事者(性)」という概念について、日本語教師との関連性を再考する。中西・上野(2003)は、「ニーズを持ったとき、人はだれでも当事者になる。ニーズを満たすのがサービスなら、当事者とはサービスのエンドユーザーのことである。だからニーズに応じて、人はだれでも当事者になる可能性を持っている」(p. 2)と述べている。日本語教師に当てはめると、中西・上野(2003)が述べる「ニーズ」とは、実践の中で「理解あるいは解決したい」と感じた事象のことであると考えられる。また、熊谷(2020)は、当事者を「進路や人間関係、経済状況や健康など、生涯のあるなしにかかわらず、誰でも生きていればたくさんの苦勞に直面する。苦勞に直面し、そのことを自覚している人」(p. 2)と定義している。以上のような当事者性と日本語教師の関係性について、市嶋(2014)は、「より良い授業を目指す日本語教師も、日本語教育の実践に問題を持つ当事者になりうる。もっと言えば、問題意識を持ち、自身がそうであると意識したら、誰でも当事者になりうる」(p. 83)と述べている。日本語教育で言えば、例えば複数の教師が協働で同じ

時間の1つのクラスに関わる場合でも、全く同じ「ニーズ」を感じるとは考えにくいことから分かるように、教師は日々様々な「当事者」になり得ることを指している。

では、当事者になった者が行う当事者研究とは、具体的にはどのようなものか。浦河べてるの家（2005）および熊谷（2020）を基にまとめると、当事者研究は、問題意識をもった事象の詳細や自身との関係性を客観的に考え、他者と共にその事象について解決を試みた後、その結果を検証し外に向けて公開する、というプロセスを経るとされている。特に、その過程や結果を公開するという点から、当事者研究は、当事者による自己完結型の閉じられた研究というわけではなく、似たような問題意識を持つ当事者や社会が広く共有する規範や知識を更新することを目指す活動であることが分かる。この点は、日本語教育においても指摘されてきた。三代ほか（2014）は、実践研究を他者や外部に公表することにより、日本語教育に関わる者たちの実践共同体を構築することが可能になると述べている。また、広瀬（2015b）は、教育実践を共有することの意義として、「望ましい実践の方向とは何か」「教育という営みによってどのような社会をめざすのか」という点について、具体的な実践によって実践に関わる人々の共通理解を深めることにあると述べている。つまり、「当事者研究」だからといって、自身の実践で浮かんだ課題や問題意識（中西・上野（2003）でいう「ニーズ」）について自己完結するだけでなく、似たような問題意識を持つ当事者と共有していくことが提唱されている。逆に言えば、だからこそそのニーズを感じた当事者自身のことばで発信する必要があるということである。

以上のことから、【実践者自身】とは、(1) 日本語教育実践において「当事者となった」事象や問題意識について、実践と問題解決およびその検証を実践者自身で行うこと、(2) その研究を公開することで他の似たような当事者と知見を共有していくこと、以上2点を含むものであると考えられる。

4.2. 【実践】について

実践研究はその名のとおりに「実践」を中心に据える概念である。では、実践研究において「実践」と「研究」はどのような関係にあるのか。細川（2005）は、実践研究は「実践に関する研究」や「実践を通じて何かを研究すること」ではなく、「実践」それ自体が教師の問題意識を解決するための「研究」であるという考え方であると述べている。この「実践」を「研究」と捉えることについて、市嶋（2014）は少し具体的な例を挙げて以下のように述べている。

実践は教師の教育観のみによって作られるものではない。その教育観が、授業にいかに関与され、それが、学習者にどう受容/拒絶されるのか、教師や学習者は、授業をどう認識しているのかということが重要な要素になる。これら複数の要素によって、実践は重層的に構成されている。このように、教師の教育観、学習者の学習観がどのような関係を持って授業が構成されていくのかを、データを複合的に分析し、有機的、立体的に描き出すことを目指す。

（市嶋，2014，p.92）

上記の細川（2005）および市嶋（2014）の主張を踏まえると、実践は教師の教育観や学習者の学習観、学習者や教師などの参加者の相互行為の一つひとつから構成されており、実践研究はその実践全体を「研究」と考えることである。ここで、参加者間の相互行為について考えてみると、教師と学習者が相互行為を行うのは「授業の時間」だけではないことは想像に難くない。つまり、授業の時間だけでなく、その前後の活動も実践を形成しているものであると考えることができるだろう。この点について、細川（2010）は、学習者に対して行うインタビューを例に挙げている。例えば、学期開始前から学期終了までの期間で、何か気になる点がある学習者に面談を行うということは珍しくないだろう。このような「面談」は、研究でよく行われる「インタビュー」とは細部は異なるものの、ほぼ同義の活動と考えられる。細川（2010）はこのようなインタビューについて、インタビュー自体は教授活動としての「実践活動」ではないが、明確な教育課題意識に基づき、教育実践の改善を目指すためのものとして実践者が位置付けているのであれば、広い意味では教育実践活動に含まれるのではないかと述べている。このことから分かるのは、「実践」や「教育実践」という語は様々な要素を含み得るものであるため、実践研究を行い記述する際には、「実践」としてどのような参加者が何をどのように行ったのかを読み手が理解できるように明確に示すことが必要であるということである。

4.3. 【批判的省察】について

省察（内省）²⁾は、日本語教師に求められるものとしてこれまでもたびたび言及されてきた。例えば、岡崎・岡崎（1997）は、1990年代以降「教師トレーニング（Teacher Training）」から「教師の成長（Teacher Development）」へと考え方の転換が起こり、教師の実践の改善を貫く理念を構成する要素として「内省（省察）」が注目されるようになったと述べている。また、横溝（2000）は、岡崎・岡崎（1997）も言及していたアクション・リサーチという考え方について「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」（p. 17）と定義している。そして、その特徴の1つとして、「教師が教室内外で生じていることをまず評価・内省し、その改善のために行動を計画し、起こした行動の結果を観察した上で、再び評価・内省していくという形をとる」（p. 19）という点を挙げている。このように、日本語教育においては教師の省察（内省）の重要性が述べられてきた。

日本語教師の省察について、近年では、コルトハーヘン（2010/2001）についての言及も多数見られる。コルトハーヘン（2010/2001）によると、1980年代以降、教師教育の中心に省察を据える考え方が浮上してきたという。具体的には、1970年代のオランダの数学教育において見られていたリアリスティック・アプローチという考え方に基づく教師教育を提唱している。これは、「生徒は自分自身で実践的な経験や問題を基礎として数学的な概念を発達させることができるし、発達させるべきであると仮定するところから始まる」という「実践から理論へと進むもの」（p. 29）という考え方であった。コルトハーヘン（2010/2001）は、このリアリスティック・アプローチを教師教育と結びつけ、教育実習生など教師を目指す者は、「学習への関心や個人的な必要性を作り出すような実践的な場面についての省察のプロセスの中で、自身の知識を発展させる」（pp.

30-31) が必要であると述べている。その上で、実践の経験による学びの理想的なプロセスを「行為と省察が代わる代わる行われるもの」(p. 53)とし、ALACTモデルを提案している(図1)。

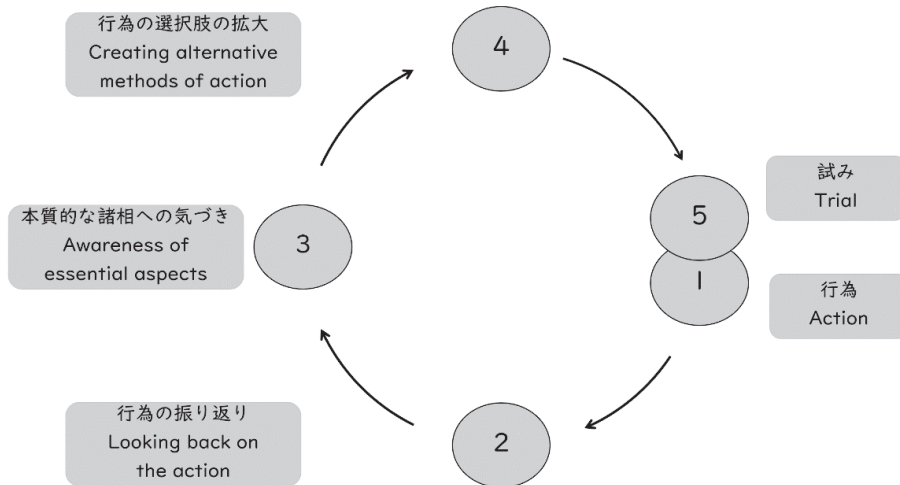


図1 コルトハーヘン (2010/2001) のALACTモデル

図1で示したALACTモデルは、教師の発達を「授業についての考え方を発展させ続けるプロセス」(p. 25)と考えたものであり、このプロセスを通してそれぞれの教師が「小文字の理論³⁾」や「実践知」を発達させることが推奨されている。このALACTモデルと日本語教師の省察の関係性について、松本ほか(2021)は、これまでの日本語教師の省察は第2局面の「行為の振り返り」に留まっていたのではないかと指摘し、第4局面の「行為の選択肢の拡大」につなげるために、第3局面の「本質的な諸相への気づき」となるような省察を行うことが重要であると述べている。この「本質的な諸相への気づき」について、コルトハーヘン(2010/2001)は、理論的要素⁴⁾が重要であり、教師教育の文脈では教育者がそれを示すべきであると述べている。実践研究においても批判的省察が必要とされているならば、それは当事者独自の省察に留まらず、何らかの理論的要素を用いて行うことが必要となるのではないだろうか。

以上の内容をまとめると、実践研究においても省察は重要な要素の1つであり、省察の過程や結果を示す必要があると考えられる。その際には、ALACTモデルの「本質的な諸相への気づき」へとつながるように、理論的要素に基づく省察を行う必要があると考えられる。

4.4. 【プロセス】について

表3を基に実践研究における「プロセス」の記述をまとめると、「実践の開始前(問題意識の起こり)→実践の実施→実践の分析(調査など)→次の実践への分析結果の活用→その実践の分析→……」のような一連の流れ(プロセス)であると考えられる。つまり、1度の実践とその分析、報告で終わるのではなく、その結果を基に実践の改善を試みてデザインし、そのデザインを基に

実践し、その実践の検証を行うということである。このようなプロセスという考え方は、実践研究と類似した用語として用いられている「実践報告」との違いの1つとして述べられている。大谷（2019）は、教育実践に関わる研究を「日常の教育実践を対象として、研究者あるいは実践者が実施する研究」（p. 239）と定義した上で、「実践報告」と「実践研究」の違いまとめている（表4）。

表4 実践報告と実践研究の違い：大谷（2019, p. 243）より引用

	実践報告	実践研究
研究対象	実践者の日常の教育対象	研究の主旨や方法の説明を受け、それを理解して主体的に研究に参加するボランティアとしての研究参加者
出発点	信念：こうしたい、こうあるべきだ 私はこう考える	従来の研究的知見：これまでこういうことが分かっている
到達点	事実：こう実践してこう成果があった	知見・理論：これはこうだと分かった
結果の性質	単発性・並置性：ひとつひとつをたくさん並べて置いていく	積分性：積み重ねて発展する
知見の活用の範囲	例示する：こんな例がありますよ	提案や否定の基盤・根拠となるエビデンスを示す：この考え方にもとづけますよ
実践対象の明記	明記される：成功事例だから	匿名化される：理論的知見だから、つねに否定的評価にも開かれているから

表4のうち、特に「出発点」「到達点」「結果の性質」に関する記述を見てみると、実践研究の場合、「出発点：これまでこういうことが分かっている」→「到達点：これはこうだと分かった」→「結果の性質：積み重ねて発展する（積分性）」となっている。これは、上述した「実践の開始前（問題意識の起こり）→実践の実施→実践の分析（調査など）→次の実践への分析結果の活用→その実践の分析→……」というプロセスに関する説明と一致していると言えるだろう。このようなプロセスの特徴は表4の「実践報告」では見られず、実践研究の特徴の1つであるといえる。

5. 日本の学校教育における実践研究に関する先行研究との比較

前節までで、日本語教育における実践研究について述べた先行研究では【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】という4つの要素が共通して見られ、それらの要素と実践研究がどのように関わっているのかを示した。本節では、日本語教育以外の分野で実践研究について言及したものと、日本の学校教育に関する先行研究に注目し、4つの要素との関連を示す。

まず、日本語教育と同じく、言語教育の一つである英語教育に焦点を当てている田中ほか（2019）についてまとめる。田中ほか（2019）は、実践研究について、「実践の理解や改善といった『目的』のために、教師自身が研究の『主体』となって、教室という『文脈』の中で、体系的な『方法』を用い、『個人/協働』で行う、『公開』を視野に入れた研究であり、実践の質の向上

につながるもの」(p. 18, 下線は筆者, 以下同様)と定義している。また, 実践研究は少数の事例を対象とするため, 量的研究で意味される「一般化」を目指す必要はないこと, そして, 実践研究を公開する際には, 別の実践者が自身の文脈・事例にも応用できるヒントとなるように, 実践の文脈と分析・解釈過程の十分な説明が必要であることを述べている。以上の田中ほか(2019)の説明と4つの要素を比較すると, 下線で示したように【実践者自身】と【実践】という点が共通していることが分かる。

次に, 渡辺(2021)についてまとめる。渡辺(2021)は, 日本の学校教育ではこれまで校内研究のような研究が重視されてきたが, その多くは自然科学分野と同様の「仮説—検証」という図式に基づくものであったと述べている。その上で, 「仮説—検証」図式の研究と教師が行う実践を基にした研究の異なる点を4点挙げている。それは, (1) 効果の測定: 教育における学びや成長は数字で表せない面もある, (2) 比較の仕方: 教育の実践を基にした研究では, 実験群と対照群を設けることは倫理上の問題がある, (3) 研究の進め方: 「仮説—検証」型の研究では計画した手続きを臨機応変に変更することはできないが, 教育では臨機応変に対応を変更することは普通のことである, (4) 研究者の立ち位置: 教育の実践を基にした研究の場合, 実践者でもある教師の考えや内面が研究を構成する要素となり得る, という4点である。このことから, 教育における実践研究に「仮説—検証」というスタイルを無批判に取り入れることは問題ではないかと述べている。その上で, 渡辺(2021)は, 「教師が学校現場で研究を行う際に, 研究の枠組み自体的に自覚的になること, また, 『仮説—検証』図式を唯一のものと思わず, 多様な研究の枠組みや方法を視野に入れておくこと」(p. 166)が重要であるとし, 実践研究のアプローチの1つとして質的研究によるアプローチを提唱している。以上の渡辺(2021)の記述からは, 田中ほか(2019)と同様, 【実践者自身】と【実践】に関する要素, そして, 「実践者でもある教師の考えや内面」からは【批判的省察】という要素が共通していると考えられる。

渡辺(2021)が提唱した質的研究と実践研究の関連については, 秋田・藤江(2019)で詳細に述べられている。秋田・藤江(2019)は, 質的研究の特徴として, 文脈依存性(教育実践を構成している「ひと・もの・こと」は刻々と変化しており, その複雑さをそのままに教育実践を捉える), 研究者と研究対象との非独立性(ある教育実践においてどのような「意味」が生じるかは, 観察者の問いや文脈への理解, 学習者との関係性によって決定する), 記述と解釈の反省性(研究を記述する過程で自身の主観がどのように影響しているかを批判的に検討する必要がある, その過程において教育実践の事実や意味の再検討が可能になる)の3点を挙げている。これら3点と4つの要素との関連を検討すると, 文脈依存性は【実践者自身】と【実践】, 研究者と研究対象との非独立性は【実践者自身】と【批判的省察】, そして記述と解釈の反省性は【批判的省察】と関連していると考えられる。4節で示した4つの要素と, 本節で言及した3つの先行研究との関連(記述が見られるか)をまとめると, 以下の表5のようになる。

以上, 本節では, 実践研究について述べている日本の学校教育に関する先行研究を示した。田中ほか(2019)や秋田・藤江(2019), 渡辺(2021)の主張からは, 本調査で得られた日本語教育における実践研究の特徴と類似した内容が示されていることが分かる。ただし, 【プロセス】

表5 学校教育における先行研究（縦軸）での4つの要素（横軸）の記述の有無⁵⁾

	【実践者自身】	【実践】	【批判的省察】	【プロセス】
田中ほか(2019)	○	○	?	?
渡辺(2021)	○	○	○	?
秋田・藤江(2019)	○	○	○	?

についての言及は、本調査では学校教育における実践研究の記述からは見られなかった。これは、田中ほか(2019)が「英語教育においては、『実践研究』という用語は十分に確立しているとは言えず、実践研究に関する用語が複数用いられている」(p. 17)と述べていることや⁶⁾、渡辺(2021)で「仮説—検証」型の研究の見直しが提案されているように、学校教育においても、日本語教育と同様に実践研究に関する議論が再注目されており、【プロセス】を含む考えとそうでない考えの両方が見られるからであると考えられる。また、秋田・藤江(2019)や渡辺(2021)からは、3節で示した結果からは見られなかった質的研究的アプローチという要素も見られた。

6. 考察

6.1. 【質的研究アプローチ】という要素について

3節で示したように、日本語教育分野で実践研究について述べた先行研究からは、【実践】【実践者自身】【批判的省察】【プロセス】という4つの要素が共通して見られた。一方、5節で示したように、学校教育において実践研究について述べた先行研究からは、日本語教育と同様の要素が言及されていたのに加え、質的研究的アプローチという要素も見られた。この質的研究的アプローチと実践研究の関わりについて、先行研究を基に検討する。

表2および表3で示したように、本研究で調査対象とした日本語教育における実践研究の定義には、質的研究について言及したものは2つ以上見られず、広瀬(2015a)が言及しているのみであった。しかしながら、渡辺(2021)が示した「仮説—検証図式の研究」と「教師が行う実践を基にした研究」の違い、そして、秋田・藤江(2019)が示した教育実践研究における質的研究の特徴や意義は、教育実践を主とする日本語教育の実践研究でも共通していると考えられる。また、日本語教育における実践研究に関するいくつかの先行研究(細川, 2005; 広瀬, 2014; 柳田, 2015)でも、質的研究との関係が述べられている。このことから、日本語教育における実践研究の要素として、【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】の4つに、新たに【質的研究的アプローチ】を加えることが妥当であると考えた。

なお、【質的研究的アプローチ】の重要な点として、研究で示される結論や理論についての考え方がある。既に示したように、田中ほか(2019)や秋田・藤江(2019)では、実践研究は量的研究で意味される「一般化」を目指すことはできないことや、実践研究で導き出される結論は研究対象とした1つの事例には当てはまる「仮説的な説明」であることが述べられている。同様の

点は、教育学の他の研究でも述べられてきた。佐藤（1999）は、教育実践の研究について、「科学的に洗練された分析による一般化」を志向した『技術的実践』をモデルとする科学的で客観的な研究」だけでなく、「教師の実践的な見識を開発することを目的」とした『反省的实践』をモデルとする教育の実践的探究」も必要であると述べている。この『技術的実践』をモデルとする科学的で客観的な研究」は、いわゆる「仮説—検証」型の自然科学分野における研究である。一方、『反省的实践』をモデルとする教育の実践的探究」とは、実践研究と同義であると考えられる。その上で、『反省的实践』をモデルとする教育の実践的探究」における「理論」について、佐藤（1999）は、「実践的探究における『理論』は、実践者が具体的な問題解決において形成し機能させている『状況のなかからの認識』として理解されている。この意味における『理論』は、実践者が問題の構成とその解決に活用している見方や考え方の『枠組み（frame）』として理解することができる」（p. 220）と述べている。これは、上述した秋田・藤江（2019）や田中ほか（2019）の、「量的研究の意味での一般化を目指さないこと」や「一つの事例に当てはまる仮説的な説明であること」と共通している。また、4.3で示したコルトハーヘン（2010/2001）が述べる「小文字の理論」や「実践知」を発達させるという考え方とも共通しており、教師個々人が独自の「理論」を生成していくことの重要性は、既に広く知られていると言えるだろう。

このような「理論」の考え方は、日本語教育でも徐々に述べられている。館岡（2008）は、実践研究における理論について、基礎科学における「理論（グランドセオリー）」とは異なり、教師の教育観と表裏一体であり現場での実践から立ち上がるもの（「実践から立ち上がる理論」）であると述べている。また、市嶋（2009）は、実践研究における理論を「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」（p. 5）と捉えると述べている。その背景には、90年代より長らく「日本語教育の多様性」が叫ばれてきたことや、それに伴いどの授業や学習者にも当てはまるような理論（グランドセオリー）だけでは現場の多様化に対応できないという考えが、研究者だけではなく教師にも広まったことが考えられるだろう。以上のことから、日本語教育における実践研究で示す「理論」とは、佐藤（1999）や館岡（2008）、市嶋（2009）の主張を援用し、「既定のもの、基礎科学としての一般化可能な理論」ではなく、実践の当事者による分析だからこそ導かれた「状況のなかからの認識としての理論」、つまり、それぞれの授業実践を通して実践者が創造した「実践者一人ひとりの内側に生起する理論」として考えるべきである。

6.2. 5つの要素を踏まえた実践研究の定義の提案

ここまで示したように、日本語教育と学校教育の実践研究に関する先行研究を検討した結果、実践研究の定義には【実践者自身】【実践】【批判的省察】【プロセス】【質的研究的アプローチ】が含まれていたことが明らかとなった。そして、これらを踏まえて改めて実践研究を定義すると、「【実践】の理解や改善を目的として、【実践者自身】が【質的研究的アプローチ】によって【批判的省察】を行い、『実践者一人ひとりの内側に生起する理論』の生成とその精緻化を目指す一連の【プロセス】」となると考えた。

ただし、これまで述べてきたように、実践研究はこれまで多くの先行研究で考え方（概念）やその射程が示されてきた。そのため、市嶋（2009）が述べているように、まずは実践研究者自身が実践研究への姿勢を問う必要があるだろう。とはいえ、そのためには何らかの軸が必要である。そのための1つの方法として、本研究で示した5つの要素について、それぞれの実践研究内でのように記述するのかを示すことを提言する。例えば、以下の表6は、筆者が以前行った「学習の振り返り」を軸とした実践研究において、5つの要素についてどのように考え記述するかを当てはめたものである。

表6 実践研究の5つの要素と研究との関連（筆者の以前の実践研究を基に作成）

要素	研究との関連
【実践者自身】	本研究の対象である「学習の振り返りに対する学習者の認識」について、筆者が「当事者となった背景」および「当事者として行った研究」を、「比較可能性 comparability」と「翻訳可能性 translatability」を目指した詳細な記述によって「共有」「公開」する。
【実践】	「振り返りを実施するに至った背景、授業内で実施した振り返りの活動、振り返りの活動終了後に実施した調査」とする。
【批判的省察】	(1) 研究全体について、「記述と解釈の反省性」のために、「比較可能性 comparability」と「翻訳可能性 translatability」に留意して詳細に記述する (2) 4つの振り返りの実践について、考察として、2つの課題に対する結果と、関連する理論的要素を基に実践に対する批判的省察を述べる (3) 実践全体（＝本研究全体の）考察について、4つの実践の章で示した内容と関連する理論的要素を基に、総合的に考察を行う
【プロセス】	「実践の開始前（問題意識の起こり）→実践の実施→実践の分析（調査など）→次の実践への分析結果の活用→その実践の分析→……」という一連の流れ（プロセス）として行う。また、実践①②③④を1つの実践研究全体のプロセスとして捉え、4つの実践について結論と考察を示した後、それらを基に本研究全体の考察を示す。
【質的研究的アプローチ】	「文脈依存性」「研究者と研究対象との非独立性」「記述と解釈の反省性」という特徴を持ち、「詳細な記述」を行う。また、4つの振り返りの実践および本研究全体で得た結論（理論）を、「既定のもの、基礎科学としての一般化可能な理論」ではなく、それぞれの授業実践を通して実践者が創造した「実践者一人ひとりの内側に生起する理論」として考える。

このように、実践者（＝研究者）が実践研究の5つの要素についてどのように考え、どのように記述するのかを示すことは、どのような意義があるか。まず、実践研究を行う者（書き手）にとっては、「記述と解釈の反省性」（秋田・藤江，2019）につながると考えられる。ここでの「反省性」とは、「研究者が自身の立場や自分の立場が研究対象に及ぼす影響を批判的に振り返り、検討し、表明するというありよう」（p. 4）である。つまり、5つの要素の1つである【批判的省察】がその実践についての省察を行うものであるのに対し、この「反省性」は、「実践研究の記述全体」についての省察である。一方、実践研究の読み手にとっては「比較可能性（comparability）」と「翻訳可能性（translatability）」（大谷，2019）につながると考えられる。大谷（2019）は、質

的研究の一般化可能性は論文の結論自体にはなく、読者が論文を読み、自分の抱えているケースやその他のケースと「比較しながら」、自分のケースのために「翻訳する」ことで、適用が可能となり一般化が実現されると述べている。これは、実践研究の記述や実践研究をどのように考えるのかという点にも当てはまると考えられる。つまり、「この書き手は実践研究をどのように考え、どのように記述したのか」を読み手が「翻訳」し「比較」できるということである。以上の点から、実践研究を行う際には、5つの要素についてどのように考えたのかを読み手に示すことが必要であると考えられる。

7. 結語

本研究では、日本語教育において実践研究がどのように考えられてきたのかを明らかにするため、先行研究でどのように定義が示されてきたのかを調査した。また、他分野として学校教育の実践研究に関する先行研究も参照し、両者の比較を行った。最終的に5つの要素を抽出し、「【実践】の理解や改善を目的として、【実践者自身】が【質的研究的アプローチ】によって【批判的省察】を行い、『実践者一人ひとりの内側に生起する理論』の生成とその精緻化を目指す一連の【プロセス】」という定義を示した。

今後は、これら5つの要素および定義について精緻化していく必要がある。例えば、実際の実践研究（論文、発表など）でこれら5つの要素がどのように記述されているのか（または、されていないのか）を調査することなどが考えられる。また、そもそも本研究はあくまで先行研究の記述に基づくものである。例えば、これまで実際に実践研究を行ってきた（研究として発表や記述を行ってきた）、あるいは今後実践研究を行う予定の研究者に対して、実践研究をどのように捉えているのか、「実践」の何を、なぜ、どのように「研究」にしようと考えているのかといった点について、インタビュー調査も必要であるだろう。

注

- 1) 例えば、地域のボランティア教室で日本語学習支援に取り組む人々などである。
- 2) 本稿では「省察」と「内省」はともに reflection と同義であると考え、先行研究で内省と記述されている場合は内省、それ以外の箇所では基本的に「省察」を用いている。
- 3) コルトハーヘン (2010/2001, p. 26) は、「実践的な状況から一般化され、実証的に裏づけられた抽象概念」を「大文字の理論」としている。これに対して、Doyle (1990) が教師に必要なであると述べている「個別的で状況依存的な」種類の理論を「小文字の理論」としている。同様の主張として、クマラヴァディヴェル (2022) は、先行研究を基に教師の知識を「専門的な知識」「運営手続的な知識」「個人的な知識」の3つに分けている。このうち「個人的な知識」について、「教師の省察とそれにもとづいた行為、まなざし、さらに直観がもたらされており、まさに教師個人の努力の末にあるもの」(p. 71) であり、「学習・教育が行われる特定の文脈の地域社会的、文化的、教育的要因の特殊性と深くかかわって」(p. 73) いると述べている。
- 4) コルトハーヘン (2010/2001) は「理論的要素」について、「特に、実習生が自分たちが省察する場面の本質

に気づき始めるALACTモデルの第3局面で、教師教育者は理論的要素を盛り込みます。しかし、ここで提示される理論的要素も実習生の特定のニーズや具体的な状況に常に適合するものでなければなりません(p. 56)と述べている。このことから、ここでの「理論的要素」とは、これまでに示されている先行研究の知見であると考えられる。

- 5) 記述が見られなかったものを「×」ではなく「?」としているのは、具体的な「省察」や「プロセス」という言葉は見られなかったものの、別の言葉で同じ内容を意識していた可能性が考えられるためである。
- 6) 例えば、笹島ほか(2023)では「実践研究」という語と「授業研究(Lesson Study)」という語が用いられているが、その違いは示されていない。

参考文献

- 秋田喜代美・藤江康彦(編)(2019)『これからの質的研究法—15の事例にみる学校教育実践研究—』東京図書
- 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.
- 市嶋典子(2014)『日本語教育における評価と「実践研究」—対話的アセスメント:価値の衝突と共有のプロセス—』ココ出版
- 市嶋典子・牛窪隆太・村上まさみ・高橋聡(2014)「実践研究はどのように考えられてきたか—日本語教育における歴史の変遷—」細川英雄・三代純平(編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』第1章, ココ出版, 23-47.
- 浦河べてるの家(2005)『べてるの家の「当事者研究」』医学書院
- 大谷尚(2019)『質的研究の考え方—研究方法論からSCATによる分析まで—』名古屋大学出版会
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- 熊谷晋一郎(2020)『当事者研究—等身大の〈わたし〉の発見と回復—』岩波書店
- クマラヴァディヴェル, B. (2022) 南浦涼介・瀬尾匡輝・田嶋美砂子(訳)『言語教師教育論—境界なき時代の「知る・分析する・認識する・為す・見る」教師—』春風社 (Kumaravadivelu, B. (2012). Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. Routledge.)
- コルトハーゲン, F. (2010) 武田信子(監訳) 今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子(訳)『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ—』学文社 (Korthagen, F. A. (Ed.) (2001). Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher education. Routledge.)
- 佐々木倫子(2021)「国内の日本語教育における実践と研究—その変遷と展望—」『日本語教育』178, 21-35.
- 笹島茂・宮原万寿子・末森咲・守屋亮(編)(2023)『英語授業をよくする質的研究のすすめ』ひつじ書房
- 佐藤学(1999)『教師というアポリター反省的実践家へ—』世識書房
- 滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一(2016)「英語教育における「実践研究」の定義に関する検討—文献レビューからの考察—」『中部地区英語教育学会紀要』45, 273-280.
- 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)『ことばの教育を実践する・探究する—活動型日本語教育の広がり—』第1部第4章, 凡人社, 41-56.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹(編)(2019)『英語教師のための実践研究ガイドブック』大修館書店

日本語教育における「実践研究」の再考

- 中西正司・上野千鶴子（2003）『当事者主権』岩波書店
- 広瀬和佳子（2015a）「「実践研究」から考える質的研究の意義—言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために—」館岡洋子（編）『日本語教育のための質的研究入門—学習・教師・教室をいかに描くか—』第3章，ココ出版，49-70.
- 広瀬和佳子（2015b）「なぜ実践を共有するのか—協働的学習環境をつくる教師の役割から考える—」『言語文化教育研究』13，2-12.
- 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.
- 細川英雄（2010）「実践研究は日本語教育に何をもたらすか」『早稲田日本語教育学』7，69-81.
- 松本明香・津崎千尋・小畑美奈恵・木村かおり（2021）「専門家としての日本語教師と省察」館岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』第7章，ココ出版，111-139.
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈—」細川英雄・三代純平（編）『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』第2章，ココ出版，49-90.
- 渡辺貴裕（2021）「教師による「研究」—「仮説—検証」という呪縛—」石井英貞（編）『流行に踊る日本の教育』第6章，東洋館出版社，147-171.
- 柳田直美（2015）「教育実践を「知」にむすぶ」神吉宇一（編）名嶋義直・柳田直美・三代純平・松尾慎・嶋ちはる・牛窪隆太（著）『日本語教育—学のデザイナー—その地と図を描く—』第3章，凡人社，55-75.
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 392-431. New York: Macmillan.