

アクション・リサーチ再考 —結果の一般化に焦点を当てて—

藤田 卓郎

福井工業高等専門学校

概要

本稿の目的は、アクション・リサーチについての概念を整理すること、そして、アクション・リサーチで得られる結果の学術上の位置付けについて議論することである。まず、英語教育における実践研究の現状について概観し、アクション・リサーチの定義、特徴、手法、これまで指摘されてきた問題点や批判について整理する。そして、批判の1つである結果の一般化に焦点を当て、これまでの議論をまとめた後、構造構成主義における仮説継承の考え方を基にアクション・リサーチの知見が学術上如何に貢献し得るかを検討する。

Keywords: アクション・リサーチ, 一般化, 構造構成主義, 実践研究

1. はじめに

これまで英語教育研究では、主に実証主義 (positivism) に基づく研究手法が用いられてきた。実証主義に基づく研究では、研究課題を設定した後、設定した研究課題について調査するために交錯要因や変数の統制を厳密に行いながら実験計画を作成し、データを収集する。収集されたデータは主に推測統計の手法を用いて処理され、その結果を基に仮説に対する検証を行う。

このような手法を用いて知見の集積を行ってきた一方で、研究と実践の間にはいくつものジレンマを抱えてきた。例えば、研究は教師が抱えている悩みや問題に対して具体的な答えを提供してくれないという主張が見られる (磯田 2005)。教師は自身が担当する文脈固有の要因を考慮に入れながら様々な意思決定を行うことが求められる。そのため、研究で集積された一般的な知見が必ずしも実践に直接利用可能であるとは限らないだろう。また、研究が行われている環境と実践が行われている環境の溝が深いこともジレンマの1つに挙げられる。実証主義に基づく研究では、調査したい変数に影響を与えると思われる要因を可能な限り統制することで、研究としての厳密性を高めていく。しかし、実践は、実証主義に基づく研究では統制されるような要因も考慮に入れながら進められていく。その

ため、実証主義に基づく研究の厳密性の追求によって、必然的に実践が行われる環境から遠ざかっていくことが指摘されている（酒井 2011）。このような現状を踏まえると、実践を対象として研究を行う場合、実証主義に基づく手法だけでなく、実践の研究に特化した研究手法の確立が必要であると思われる。

近年では、教師が自ら指導している文脈における状況や問題を把握し、指導方針や指導計画に対する意思決定を行い、内省を取り入れながら実践を行うような手法が注目されている。このような実践は反省的実践（reflective practice）と呼ばれている。反省的実践を行うことで、これまでの実証主義的な視点だけでは得られなかった知見を得られる可能性があり（酒井 2011）、近年その重要性が特に主張されている。

反省的実践の具体的手法の1つにアクション・リサーチ（action research, 以下 AR）が挙げられる。Burns(2010)は、”for a teacher who is reflective and committed to developing as a thinking professional, AR is an appealing way to look more closely at puzzling classroom issues or to delve into teaching dilemmas” (p.6) と述べており、反省的実践を心がける教師にとって AR が有効な手法の1つであることを指摘している。しかしながら、英語教育における AR はしばしば「お手軽な実証研究」（柳瀬 2008）と呼ばれるなど、誤った理解のもとで実践されることも少なくなかった。また、研究手法の特性や実施可能性の観点から、AR は様々な批判も受けてきた。そこで本稿では、英語教育に限定せず様々な分野における AR についての文献を参照しながら、AR について再度整理することを目的とする。また、AR に対する批判の1つである結果の一般化の問題についてこれまでの議論を整理し、AR が学術的な研究に如何に貢献し得るのかについて検討する。

2. アクション・リサーチとは

2.1 AR の定義と特徴

AR の定義は様々な研究者によって提唱されており、提唱者によって異なる要素が定義の中に含まれている。以下に AR の定義の例を挙げる。

「自分が担当する教室の持つ（また教室に影響を与える教室外の）問題について教師自身が理解を深め、自分の実践を改善する事を目指して提起され進められる、小規模な調査研究であり、自分の教室を超えた一般化を直接的に目標とするものではない」（岡崎・岡崎 1997, p.9, cited in 横溝 2000, p.15）

「自分の教室内外の問題に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」（横溝 2000, p.15）

「アクション・リサーチとは、組織あるいはコミュニティの当事者（実践者）自身によって提起された問題を扱い、その問題に対して、研究者が当事者」と

もに協働で問題解決の方法を具体的に検討し、解決策を実施し、その検証をおこない、実践活動内容の修正をおこなうという一連のプロセスを継続的におこなう調査研究活動のことを意味する」(草郷 2007, pp.254-255)

「ここで取り上げるアクション・リサーチは、理論と実践を分離的に捉えるのではなく、それらを相互に関連するものとして捉える事を基礎とする方法論の一つである。それは、実践の文脈の中から解決すべき問題を発見し、それに対する解決のサイクルを前進させることによって、実践上の現実的な変化に寄与することを志向するものである。このようなサイクルを通じて導き出された知見は、実践固有のものであると同時に、その文脈性を描き出すことを通じて、一般化が図られていく」(島田 2008, p.92)

上記の定義の中には共通点も多く、定義を参照することでARの特徴を概観することができる。まず1点目に、ARは教師が担当する教室内外の問題点の理解や実践の改善を目的とする点に大きな特徴がある。実証主義に基づく研究は学術的な知見の集積を目的としている。そのため、主に先行研究の分析や学会発表、研究会などから研究テーマを得ることが多い(浦野 2013)。また、研究は通常実験室的な環境で行われる。つまり、必ずしも研究者自身が所属している文脈について研究が行われるわけではない。研究で得られた結果は当該学問の知見の構築に貢献する。一方、ARでは実践者が担当する文脈についての理解や、関連する文脈における問題点や状況の改善を目的としている。そのため、ARで取り扱われる研究課題は、教師が自ら指導する文脈に直接関連するものを対象とする。具体的には、指導していてずっと気になっていることや困っていること、「こうなってほしい」と考えているようなことから問いが生成される(佐野 2005)。研究は原則として授業者が主体となって行われ、研究結果は授業者や研究が行われた文脈における学習者にとって直接利用可能なものとなる。

2点目に、ARでは問題解決の過程が重視される。そのため、実証主義に基づいた研究とは異なった方法で研究が進められる。実証主義に基づく研究では、研究課題や仮説の設定、実験計画のデザイン、データの収集、分析、仮説や課題の検討の過程が直線的に行われる。一方、ARでは、実証主義的な研究に比べて柔軟な手順で研究が進められることが多い。例えば、ある手法を用いて授業を行いその経過を分析した結果、アクション・プランを修正する必要が生じたとする。そのような場合、修正案を実践し、その経過を分析、振り返りながら設定した研究課題やアクション・プランについて再度検討することがある。つまり、ARでは研究が直線的に進むというよりもむしろ、手順を柔軟に変更しながら一連のプロセスが循環的に行われていくと言える。

また、定義では言及されていないが、ARは深い内省を伴うことがARの3点目の特徴として挙げられる。内省とは暗黙知である教師の知を意識的に言語化することであると考え

られている(八田 2000)。内省を行うことにより、教師がこれまで暗黙の理解の下に行ってきたことに焦点を当てて再度見直すことができたり、自らの指導する文脈において独自の理論を構成したりすることができる(ショーン 2001)。横溝(2000)は、ARと内省には密接な関連があり、ARは教師が内省を行うための枠組みであると述べている。ARでは、自分が行っていることや目の間で起きている現象について、授業中や授業後に振り返り、その現象について様々な解釈を行っていく。その中には、実証主義に基づく研究では取り扱われないような事柄も含まれることがあると玉井(2009)は指摘している。

以上をまとめると、ARは実践者が対象としている文脈における問題や状況の深い理解、そして改善を目的とした研究手法であると言える。言い換えれば、ある固有の文脈に根ざした一種の事例研究であると言えるだろう。ARでは研究結果と同様に問題解決までの過程が重視される。そのため、実証主義に基づく研究に比べて柔軟な手順で研究が進められる。ARでは実践を行いながら目の前で起きている現象について解釈、分析することが求められるため、リサーチ全体を通して深い内省を伴うことが特徴である。

2.2 ARの手法

ARは変数の統制を行い厳密な実験計画を立て、推測統計を駆使してデータを分析、解釈するような種類の研究とは異なった営みであることを述べた。そのため、そもそもARをリサーチと呼ぶことに対してしばしば議論される。この点について考えるためには、リサーチがどのような要素で構成されているかを知る必要がある。リサーチの構成要素についてNunan(1992)は以下のように述べている。

”...research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: (1) a question, problem, or hypothesis, (2) data, (3) analysis and interpretation of data. Any activity which lacks one of these elements (for example, data) I shall classify as something other than research.” (Nunan, 1992, p.3)

Nunanによると、リサーチとは体系的な探求であり、問いや仮説、データ、データの分析や解釈といった3つの要素が含まれる。この3つの要素のいずれが欠けてもリサーチとは定義されない。言い換えれば、この3つの要素が含まれていれば、リサーチとしての最低限の要素を満たしていると考えられる。以下では、この点を踏まえながらARの進め方について概観する。

ARはしばしば、仮説検証型ARと課題探究型ARに分けられ、それぞれ異なった手法で進められる。仮説検証型ARは主に佐野(2000, 2005)によって提唱されており、まず教師が直面している状況における課題を発見することから始まる。問題を設定したら、その問題に対する学習者の実態を把握し、研究課題を設定する。そして、研究課題に対する具体

的な解決策を立て仮説を設定する。解決策を実行しながら経過を記録し、効果を検証する。必要であれば異なる方策を設定、実行し再度その効果を検証する。最後に実践を振り返り、結果をまとめて報告する。このような手順は1度で終わらず、繰り返し循環的に行われるとされている。

仮説検証型 AR の特徴は、データの客観性を重視して量的データを積極的に活用する点にある。また、問題解決のための指導法を設定し、一定期間実施した後にその効果の検証が行われる点も、仮説検証型 AR の特徴である。日本で行われている AR の多くが仮説検証型 AR であると報告されている（横溝 2009）。

一方、課題探究型 AR は横溝（2009）が提案する方法で、まず調べたいこと、気になっていることを明確にし、実際に何が起きているのかを調査することから始まる。研究テーマに関連する文献研究も同時並行的に行う。その後、問題の状況や改善につながると思われる方略を設定し実施する。そしてその過程を記録、分析し、振り返りを行う。このようなプロセスを授業ごとに繰り返しながら、最終的には対象としたトピックや自分自身に対する理解を深めていくことを目的としている（横溝 2009）。

課題探究型 AR では、仮説検証型 AR ほど量的データを積極的に活用することは少ない。むしろ、毎回の授業において何らかの形で記録し内省を行うことが多い。そのため、授業ごとに指導方法が異なることもあり得る。また、AR の実施期間の終盤に、AR を通しての自分自身の変化について振り返る期間が設けられている点も、課題探究型 AR の特徴である。

仮説検証型 AR、課題探究型 AR という区別に限らず、AR の進め方には多様な手法が見られる。その中でも AR の進め方の共通点として島田（2008）は(1)トピックの明確化、(2)アクション・プランの設定、(3)データの収集、分析、(4)プランの評価、修正が循環的に行われるとしている。また、Burns（2010）では AR の典型的な流れとして、(1)計画（plan）、(2)行動（action）、(3)観察（observation）、(4)内省（reflection）が循環的に進められると述べられている。島田（2008）や Burns（2010）では、研究すべき課題に対する指導プランを設定し、何らかのデータに基づいて指導プランの評価や内省を行いながら研究が進められることが示されている。このような研究の流れを前述の Nunan（1992）の基準に基づいて考えると、実証主義に基づく研究とは異なった手法で進められるものの、AR もリサーチとしての最低限の要素を含んでいると考えることは可能であると思われる。

2.3 AR に対する批判

AR は、これまで手法の特性や実施可能性の観点から様々な批判を受けてきた。それらは主に以下の4点にまとめられる。まず1点目は、AR を行う時間の確保である。教師は多忙である。特に中学校や高等学校の教師は、授業の他に生徒指導や部活動、学級の運営に加えて、様々な校務を遂行することが求められている。そのような中、授業準備や教材

研究に割ける時間は微々たるものであり、ARのための時間を確保することが難しいことが指摘されている。Mikami (2011) はARを行った教師の感想を質問紙によって調査した結果、多くの教師は日々の忙しさに追われてしまい、ARへの意欲を失ってしまうことがあったと報告している。ARは教師の通常業務の範囲内で実行できるものであるべきであるという主張も見られるが(横溝 2000)、実際には、ARの遂行にはある程度の負担は避けられないように思われる。

2点目はARのもつ苦しさについてである。ARを行う教師の中には、思ったような結果が得られなかった場合に、学習者に課題の原因を求めてしまう場合があることが指摘されている(今井 2009)。その原因には、実践についての問題が実践者自身にあるということ認識する苦しさがあると今井は指摘する。ARを報告する際には、教師が指導する環境における問題や課題、それらに対して行ったアクション・プランやそのプランを行うに至るまでの意思決定の過程、プラン遂行中の学習者の様子、得られた結果、問題や課題の解決の程度などを誠実に公開することになる。それらは自らが行った実践を批判の対象とすることでもあり、この点がARの苦しさの原因の1つになっていると指摘されている(今井 2009)。

3点目はARのハードルの高さである。ハードルが高くなる原因には様々な要素が考えられる。前述のようなARの時間の確保の問題やARのもつ苦しさも原因の1つではあるが、これらとは別に、ARに求められる専門性がハードルを上げる要因の1つになっているように思われる。ARでは問いの設定から事前の調査、文献研究、問いに対する方略の検討、実施、評価といった過程を、通常は実践者が一人で行わなければならない¹。各段階では専門的知識を以って意思決定することが必要な場面もあり、この点がARのハードルを高くしている一因と考えられているようである(Mikami, 2011)。

4点目に研究としての信頼性が挙げられる。実証主義に基づく研究では、調査したい変数の影響を厳密に調査するために、変数の統制を行った実験室的な環境で研究が行われる。そうすることで研究の再現性の確保に努める。一方、ARでは実践者が担当する文脈の中で研究が進められる。そのため、ARで得られた知見は一般化が困難であると指摘されてきた。実証主義的な側面からARを考えた場合、変数の統制が行われておらず、厳密性に欠けており、再現性の確保も困難であると言える。これまで英語教育では、実証主義的な手法を取り入れながら、主として仮説検証型のARが行われてきた経緯から、ARはしばしば「お手軽な実証研究」(柳瀬 2008)と呼ばれることがあったのだと思われる。

このようにARには様々な問題が指摘されている。ARの遂行のための時間の確保が困難であり、遂行するための時間を確保したとしても様々な場面で専門的知識が要求され、自らを批判の対象とする苦しさがつきまとうのでは、ARの実施は机上の空論にも思えてくる。しかしながら、現状の英語教育において、全ての批判が必ずしも当てはまっているとは限らない²。特に、結果の一般化についてはこれまで様々な反論も行われている。次節で

はARの結果の一般化についての問題に焦点を当てて、ARの研究結果の持つ意義について検討する。

3. アクション・リサーチと一般化を巡る問題

3.1 アクション・リサーチの一般化についてのこれまでの見解

前節ではARがこれまで受けてきた問題点について検討し、その中の一つとしてARで得られた結果の一般化が困難であるという指摘がされていることを報告した。しかしながら、これまで結果の一般化についてはいくつかの反論が行われている。本節では、ARの結果の一般化についての議論を整理する。

ARの結果の一般化が困難であるという批判に対しては、主に3点の主張が行われている。1点目は、ARではそもそも一般化を目的としていない、目的とする必要がないという主張である。前述のように、ARは実践者の指導環境における教室内外の状況の理解や問題解決を目的としている。言い換えれば、対象文脈における理解や有効な指導法の探求を目指すのであり、普遍的、一般的な知見を構築することを直接的には目指していないという指摘が行われている（玉井 2009; 横溝 2009）。玉井（2009）はさらに、一般化を目的としないからこそ、実証主義に基づく研究では扱われないことにも焦点を当てて研究を進めることが可能であると述べている。

2点目は、実証主義に基づく研究とARとでは、一般化という言葉のもつ意味が異なるという主張である。佐野（2005）は、ARにおける一般化はARの読者が共感した時に発生すると述べている。つまり、ARの報告書を読んで、自分の状況に照らし合わせ、自分の環境でもARで行われた手法を試してみようと思うことがあれば、それは読者がARの内容を自分に当てはめ、「ある意味での一般化」（佐野 2005, p.12）をしているのだと主張している。

3点目は、事例の集積があれば一般化が可能ではないかという主張である。佐野（2005）は、個々のARの結果を一般化することができなくても、ARが蓄積されていくことで共通のパターンが見られる可能性について言及している。

このように、ARの結果の一般化においてはいくつかの論が展開されているが、これらの議論をより精緻化していくためには、「一般化」という言葉が具体的にどのような現象を指すのかを明確にする必要があるように思われる。上記の議論においても、実証主義における「一般化」、佐野（2005）の述べる「ある意味での一般化」、事例の集積による「一般化」と3種類の一般化が述べられている。一般化の定義を明確にしなければ、今後も曖昧なまま議論が進められていく可能性がある。また、「一般化」が可能かどうかという議論も必要かもしれないが、ARで得られる知見、実証主義に基づく研究で得られる知見が、それぞれ学問上の知見の集積にどのように位置付けられるかを考えることも、より生産的であり必要なことであるように思われる。次節ではこの点に焦点を当て、2つの知見の特性やその

関係について考察する。

3.2 構造構成主義

これまで概観してきたように、ARは教室内外の理解や課題解決を目的としている。実証主義で行われるような変数の統制は行わず、文脈固有の特性を重視する。また「結果の一般化」を直接目指すこともしない。これらの特性を考慮に入れると、ARは質的研究のアプローチと類似していると言われる(横溝 2000)。一方、実証主義に基づく研究は通常量的研究のアプローチをとる。つまり、ARと実証主義に基づく研究とは異なった科学観に依拠していると考えられている。このような場合、導かれた結論や知見を比較して考えることが困難であるという指摘がされている(住 2010; 西條 2009, 2005)。言い換えれば、双方の知見を組み合わせた比較したりできるようにするためには、ARと実証主義に基づく研究が共存可能な科学観をもつ必要がある。このような背景のもと、近年では質的研究と量的研究の間の共有された科学観として構造構成主義が注目を集めている。

構造構成主義は西條(2005)によって提唱された比較的新しい科学論である。構造構成主義では、現象の構造化を目指している。現象の構造化とは「現象を『同一性(コトバ)と同一性(コトバ)の関係性とその総体』によって言い当てること」(西條 2005, p.196)と定義されている。現象の構造化が可能であれば、用いられる「コトバ」は日常的に使用される言語でも、数学的な記号でもよいとしている。また、構造構成主義では科学を「現象をうまく説明、理解し、予測、制御につながるような構造を追求していく営み」(西條 2009, p.40)と定義している。

このような科学の目的の下、構造構成主義では、研究を構成する理論や方法論は研究者の関心や研究目的によって相関的に選択される。西條はこのような考え方を関心相関性と呼んでおり、構造構成主義の中でも重要な考え方の1つとして位置づけている。そして、現象の構造化を行い知見を集積するためには、条件を統制することではなく条件を開示することが重要であるとしている。つまり、どのような関心、目的のもとでどのような意思決定、プロセスを経て理論や研究手法を選択したのか、どのような結果が得られたのかを明確に報告する必要があるとしている。西條はこのような条件を「構造化に至るまでの条件の開示」と呼んでいる。

3.3 構造構成主義による知見の継承

構造構成主義では、仮説を発展させるプロセスについて、仮説継承という考え方が提唱されている。仮説の継承とは「研究対象とする現象に応じて仮説をより細分化、精緻化していく従来の検証的方向性と、記述や解釈の多様性を拡大する発展的方向性の双方を柔軟に追求可能な枠組み」(西條 2002, p.56, cited in 西條 2005, p.159)であると述べられている。

従来の科学では、知見の蓄積のために検証という手法が主として用いられてきた。しかしながら、人間科学を扱う領域では多様な解釈が可能であり、検証という方法だけでは知見の発展、精緻化に限界があると指摘されている。西條は主に仮説の継承について述べているが、先行研究の論そのものを発展させることも継承の枠組みで考えることができるという主張も見られる（田中・山西 2004）。

継承という観点から先行知見の論を発展させる手順としては田中・山西（2004）が参考になる。彼らは継承の手順を図1のように示している。

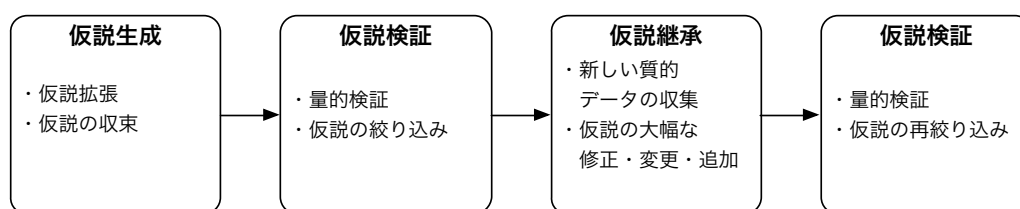


図1. 仮説継承の過程（田中・山西 2004, p.84 をもとに一部改訂・簡略化）

仮説生成の段階では、質的データを活用した仮説の生成が行われる。この段階ではデータの解釈や分析において研究者の主観や感性を活用し、既存の枠組みにとらわれない仮説や理論の生成を目指す。このようにして生成された仮説は、次の段階で詳細に分析され、検証される。仮説検証の段階では、量的研究の手法を用いて行われる。つまり、調査したい変数を特定し、推測統計の手法を用いながら厳密に知見が検証されていく。仮説継承の段階では、量的研究によって検証された仮説が再度質的データに当てはめられる。この段階では、検証された仮説を質的データに照らし合わせ、研究者の視点を積極的に取り入れて解釈し、場合によっては仮説の修正や変更、追加が行われる（山西・田中 2003, p.165）。このような過程を経ることで仮説や知見のさらなる発展を目指す。

仮説継承の観点の枠組みを基に AR の役割を考察する。まず、仮説生成の過程の下で AR を考える。AR は教室内外の問題を扱った一種の事例研究であると述べた。つまり、様々なデータが活用されながら授業やアクション・プランについての評価や内省が行われる。AR によって収集されたデータは、教師の主観や考察が取り入れられながら分析が進み、その現場に根ざした仮説や理論が生成される。佐野（2005）で指摘されているように、類似した事例が集積していくことで、理論や仮説の適用範囲が広がったり、より深い知見が導き出されたり、特定の要因の有効性が浮かび上がってきたりする可能性がある。

このような考え方は、他の研究分野でも提唱されている。例として、臨床心理学の観点から実践研究について述べている下山（2008）を挙げる。下山は実践研究を、実践を通しての研究と実践に関する研究の2つに区分している。前者は「現実に介入する実践を行いながら研究するあり方」（下山 2008, p.5）であるとし、後者を「... 研究者が実践活動そのもの

のから離れ、実践活動を客観的対象として研究するあり方」(下山 2008, p.15)であると定義している。そして、両者の関係について図2のように示している。

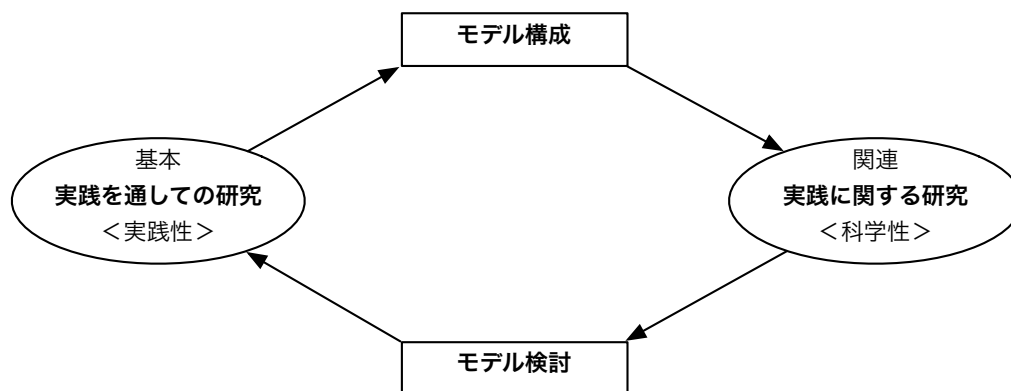


図2. 実践性と科学性の循環 (下山 2008, p.15 をもとに一部簡略化)

下山によると、実践を通しての研究を通して、仮説やモデルを提示することができるとしている。また、実践に関する研究においてそのモデルを検証することが可能であるとしている。そして、実践を通しての研究と実践に関する研究をうまく組み合わせることで、実践性と科学性の両方を結合し発展させることができると主張している。下山が提唱する理論を仮説継承の観点から捉えた場合、ARのような実践を通しての研究によって仮説の生成を行い、量的研究を含めた実践に関する研究において知見の検証を行うという考え方に類似しているように思われる。

次に仮説検証の観点からARを検討する。前述のように、通常仮説の検証には推測統計が用いられる。推測統計では、推定する母集団からある標本を抽出し、標本から得られたデータを統計的に分析することによって母集団における傾向を推測しようとする。このような手法を用いる場合、標本の無作為抽出や交錯要因の統制が条件として挙げられる。このような条件とARが行われる環境は全く別物であると筆者は考える。前に述べられたように、ARでは変数の統制や標本の無作為抽出といったことは行わず、文脈固有の要因を考慮しながら研究を進める。仮にARである指導法を試し推測統計を用いて仮説を検証しようとしても、ARを行うような環境においては推測統計に必要な要素を満たしていないため、結果の厳密性には疑問が残る。

最後に仮説継承の観点からARを検討する。仮説継承の段階では、検証された知見をさらに多様な解釈の下に戻すことで知見をより発展させようとする。ARにおいては問題や課題に対処するためのアクション・プランを作成し遂行することが求められるが、アクション・プランを作成する際に、研究で得られた知見をプランに取り入れることも考えられる。このような場合、既に検証されている知見を事例の中に戻し、再度多様な解釈のもとで知見の有効性や評価を行っており、正に仮説の継承を行っていると考えられることができる。も

もちろんこのような過程が直接的な目的となってしまうのは、ARの特徴である教師自身の文脈における問題解決や状況の理解という点から乖離してしまう。しかし、先行研究に基づいた知見をARで設定された問題に適用し、評価、解釈を行った時、知見や仮説の継承に間接的に貢献していると考えられることも可能であると思われる。

継承という言葉を用いてはいないが、Allwright(2003)でも知見の発展過程について、仮説継承と類似した考えが述べられている。Allwright(2003)は、ARとは別の実践者による研究 (practitioner research) の一種として探究的実践 (exploratory practice, 以下EP) を提唱している。そして、EPにおける実践と研究の関係として、”think globally, act locally, think locally” という考え方の重要性を述べている (図3参照)。

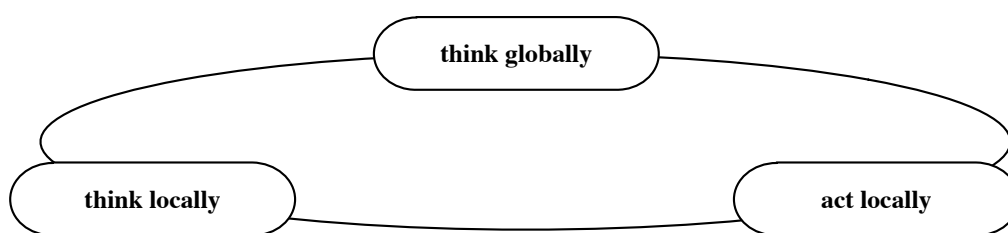


図3. EPにおける実践と研究の関係 (Allwright, 2003, p.115 をもとに筆者が改訂)

Allwright は、公共の理論 (global thinking) は一般的なガイダンスとして必要であるが、それを如何に教師自身の日々の実践に関連させるかを検討する必要があるとしている。文脈を取り払って考える事 (think globally) で、言語教育研究における根本的な原理が何かを知ろうとすることができる。そしてその後、自分の文脈に合った手法を考慮する。つまり、根本的な原理だと思われることを実際に試してみることで、その原理を発展させていくことにつながるとしている (Allwright, 2003)。これは言い換えれば、一般化された知見、既に検証された知見を実践へ応用することで、当該知見をさらに発展、精緻化させることができる可能性を示唆しており、西條が提唱する仮説継承のプロセスの考え方と類似していることがうかがえる。

4. まとめ

本稿ではARについての概念を整理し、結果の一般化の問題に焦点を当て、ARが研究としてどのような側面で貢献できるのかを検討した。ARはこれまで「お手軽な実証研究」と言われるなど、偏った理解のもとで行われることがあった。これまで日本の英語教育においては仮説検証型ARが主として行われてきたが、実際には様々な手法があることを示した。また、ARの結果は一般化できないという批判を受けてきたが、本稿では構造構成主義や他の実践研究の観点からARの役割について検討した。ARは仮説やモデルの生成と

いった側面や、一般化された知見を再度事例の中で検討し、知見を発展させる役割があることを述べた。本稿ではARの役割について議論はしたものの、ARのための時間の確保やハードルの克服など考えるべき課題は多い。これらを解決するための具体的方策を考えていくことが今後の課題である。

謝辞

本稿は外国語教育メディア学会(LET)関西支部メソドロジー研究部会2014年度長野研究会にて発表した内容に加筆、修正を加えたものである。発表の機会を与えていただいた水本篤先生(関西大学)をはじめ、フロアの方々に謝意を申し上げたい。

注

1. ARは研究者と協働で行われるべきであるという主張を行っている研究者も見られる。現に協働でARが行われることも少なくはないだろう。しかしながら、研究者と協働でARを行う機会は限られており、教師がARを行いたいと思った時、通常はまず一人で始めなければならないことのほうが多いように思われる。
2. 実際、ARに限らず教師による実践報告は少なからず行われていることから、全ての教師に全ての批判が当てはまるわけではないだろう。しかしながら、上記のいずれかの問題によってARを行うことを躊躇う教師も見られるように思われる。

参考文献

- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 2, 113–141.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- ドナルド・ショーン(2001).『専門家の知恵』ゆみる出版.
- 八田玄二(2000).『リフレクティブ・プラクティスによる英語教師の養成』金星堂.
- 今井裕之(2009).「授業を理解することへの2つの接近- 授業者として観察者として-」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介(編)『リフレクティブな英語教育をめざして: 教師の語りが拓く授業研究』ひつじ書房.
- 磯田貴道(2005).「理論と実践の架け橋としての授業設計」*Dialogue*, 4, 1–14.
- 草郷孝好(2007).「アクション・リサーチ」小泉潤二・志水宏吉(編)『実践的研究のすすめ: 人間科学のリアリティ』有斐閣.
- Mikami, A. (2011). Changes experienced by teachers through action research in an in-service EFL teacher education program. *JACET Journal*, 53, 57–64.

- 西條剛央 (2005). 『構造構成主義とは何か：次世代人間科学の原理』 北大路書房.
- 西條剛央 (2009). 『研究以前のモンダイ：看護研究で迷わないための超入門講座』 医学書院.
- 酒井英樹 (2011). 「英語教育学に関わるジレンマの克服に向けて」 『中部地区英語教育学会 紀要』 40, 299–306.
- 下山晴彦 (2008). 「何のために研究をするのか-研究の目的と方法」 下山晴彦・能智正博 (編) 『心理学の実践的研究法を学ぶ』 新曜社.
- 佐野正之 (2000). 『アクション・リサーチのすすめ-新しい英語授業研究』 大修館.
- 佐野正之 (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ』 大修館.
- 住政二郎 (2010). 「質的研究の科学性に関する一考察」 『外国語教育メディア学会 (LET) 関西支部メソドロロジー研究部会 2010 年度報告論集』 30–44.
- 島田希 (2008). 「アクション・リサーチによる授業研究に関する方法的考察- その意義と課題- 」 『信州大学教育学部紀要』 121, 91–102.
- 玉井 健 (2009). 「リフレクティブ・プラクティス-教師の教師による教師のための授業研究」 吉田達弘・玉井 健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) 『リフレクティブな英語教育をめざして：教師の語りが拓く授業研究』 ひつじ書房.
- 田中博晃・山西博之 (2004). 「言語データの質的な取り扱いにおける客観性と一般化可能性の問題- 仮説継承型アプローチによる克服の可能性- 」 *Language Education & Technology*, 41, 77–88.
- 浦野研 (2013). 「『よい研究』 の条件と種類」 第 43 回中部地区英語教育学会富山大会 「英語教育法セミナー：研究法，データ分析法，論文を書く際の注意点」 発表資料. Retrieved from http://www.urano-ken.com/research/seminar/2013/seminar_urano.pdf
- 山西博之・田中博晃 (2003). 「英語教育学研究における質的研究と量的研究の融合- 仮説検証から仮説継承へ- 」 *Language Education & Technology*, 40, 161–173.
- 柳瀬陽介 (2008). 「Exploratory practice の特質と「理解」概念に関する理論的考察- アクション・リサーチを超えて- 」 『中国地区英語教育学会研究紀要』 38, 71–80.
- 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.
- 横溝紳一郎 (2009). 「教師が共に成長する時- 協働的課題探求型アクション・リサーチのすすめ- 」 吉田達弘・玉井 健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) 『リフレクティブな英語教育をめざして：教師の語りが拓く授業研究』 ひつじ書房.