

英語教育における実践研究に関する意識調査

A Survey on English Language Teachers' Conceptions of Practitioner Research

高木 亜希子*	酒井 英樹**	永倉 由里***	田中 武夫****
TAKAGI Akiko	SAKAI Hideki	NAGAKURA Yuri	TANAKA Takeo
河合 創****	清水 公男*****	滝沢 雄一*****	藤田 卓郎*****
KAWAI Hajime	SHIMIZU Kimio	TAKIZAWA Yuichi	FUJITA Takuro
宮崎 直哉*****	山岸 律子*****	吉田 悠一*****	
MIYAZAKI Naoya	YAMAGISHI Ristuko	YOSHIDA Yuichi	

要約：英語教育の実践において、教師が自身の実践への理解を深めたり、実践を改善したりするために、教師が実践研究を行うことは極めて重要である。しかしながら、実践研究において実証研究の厳密な研究手法が適用されることが多く、教師にとって持続的に実践研究を行うことが難しいのが現状である。一方で、実践研究に適した研究手法はまだ十分には整備されていない。本稿では、実践研究の課題と研究手法を整理するにあたり、海外での意識調査の先行研究を踏まえ、日本国内の英語教育における実践研究に関する意識調査を行った結果を報告する。本調査は、中部地区英語教育学会のプロジェクトの一環として行われ、小中高大の現職英語教員及び教職を志す学生等 233 名を対象に、ウェブ上での質問紙調査を実施した。主たる調査内容は、実践研究の経験と実践研究のあり方についての認識で、実践研究のあり方については、質の高い実践研究の条件、実践研究の理想、実践研究についての学会への期待を尋ねた。その結果に基づき、日本の英語教育の文脈における実践研究のあり方について考察を行う。

キーワード：英語教員，実践研究，意識調査

I 調査の背景と目的

1. 調査の背景

様々な要因が複雑に絡む教育実践の中で、教師が抱える問題について深く理解したり、実践上の課題を解決する糸口を模索したりする手段として、教師による実践研究が重要であることは明らかである。しかし、これまで英語教育の分野では、研究のあり方として、実証主義に基づく厳密な研究手法が求められることが多く、実践研究にもその厳密さが求められる場合があり、教師にとっての研究のハードルを高めてきた。実際、Nunan (1997) は、教師による実践研究も、他の研究に適用される基準で評価されるべきであると主張しており、教室の実践を改善することと英語教育の学問分野の両方に広く貢献することの両方の重要性を示唆している。

一方、Allwright (1997) は、教師にとって過度な負担にならずに、日々の実践の営みの中で研究を続けられるよう、実証研究に求められるような厳密さを実践研究に求めるべきではないと主張し

* 青山学院大学 ** 信州大学 *** 常葉大学短期大学部 **** 山梨大学教育学域 ***** 福井市立大東中学校
 ***** 文京学院大学 ***** 金沢大学 ***** 福井工業高等専門学校 ***** 掛川市立北中学校
 ***** 白山市立鳥越中学校 ***** 松阪市立飯高中学校

ている。研究手法に厳密さが求められないとしても、実際に教師が実践研究を進める上で研究手法に関するなんらかのガイドラインが必要であることも否定できない。しかしながら、これまで教育実践を研究するための手法は十分には整備されてこなかった現状がある。そのため、同僚あるいは研究者との間で実践に関する議論を深めることができず、実践知を蓄積できていないことも課題である。そこで、中部地区英語教育学会における「英語教育の質的向上を目指した実践研究法のデザイン」プロジェクト（プロジェクト代表者：田中武夫）では、これまでの実践研究の課題や提案されてきた研究手法を整理し、実践研究の方法論の可能性を探ることを目的として研究を行ってきた。同時に、実践者同士あるいは研究者との協働の形で実践研究を行う利点や課題を明らかにし、英語教育におけるよりよい実践研究の手法を提案することを目的として研究を継続している。1年目の研究の一環として、英語教育に携わる小中高大現職教員および教職を志す学生等が、実践研究についてどのような認識をもっているかを把握するために、実践研究に関する意識調査を行うこととした。なお、本プロジェクト期間は、2014年6月から2017年6月である。

2. 研究に対する教師の意識に関する先行研究

1990年代後半の英国において、教師はエビデンスに基づいた実践（evidence-based practice）を行うべきだという議論が起こり、英国、アメリカ、オーストラリアの教育政策においても、教師が研究に携わることを促すことで、教職をエビデンスに基づく教育専門職（evidence-based teaching profession）として確立することが提言されてきた。これらを踏まえ、教育学の分野では、教師が研究についてどのような意識を持っているかに関して様々な実証研究が行われてきた。一方、英語教育の分野では、教師が研究についてどのような意識をもっているかについて、あまり実証研究が行われてこなかった（Borg, 2007）。

McDonough and McDonough（1990）は、応用言語学において、研究者による既存の実証研究が必ずしも教師の実践に直接役立っているとはいえないため、実践から立ち上がった教師による実践研究や教師自身の研究への関わりが重要であると指摘した。この問題意識から、彼らは1988年にIATEFLの学会に参加した34名の英語教師を対象に、研究に対してどのような意識を持っているか簡易な質問紙調査を実施した。参加者のうち30名は、教室内研究または実践研究を行ったことがあると回答したが、今後考えられる研究テーマとして自由記述で挙げられた多くは、教師自身の実践経験を反映したものではなく応用言語学の文献から出てきたテーマであった。また、Brown（1992）が国際学会に所属する334名の会員（研究者と教師の両方を含む）を対象に研究に対する意識調査を行ったところ、多くの参加者の研究の概念は量的で統計手法を用いた研究と結びついており、教師にとっての実践研究の役割については統一の見解が見いだされなかった。

Borg（2007）は、上記2つの研究も含めた先行研究を概観し、英語教師による研究への関わり意識について、研究の数が少ないだけでなく、体系的な実証研究が行われてこなかったことを指摘した。その上で、トルコの大学で教える英語教師49名を対象に質問紙と面接による実証的な調査研究を行った。参加者がどのような活動を研究とみなしているか捉えるために、10のシナリオについて、4件法で研究かそうでないかを尋ねたところ、大学で行う大規模調査で統計的分析がされているシナリオと教室で語彙指導の効果をプレテストとポストテストで測るシナリオについては、多くの参加者が研究とみなした。一方、教師が授業を振り返って日誌をつけ、次の授業で活動を改善してうまくいったシナリオと教師が30名の生徒に授業のフィードバックの用紙を配布し、提出された5名のフィードバックを次学期の授業に生かしたシナリオは、教育活動の一環であるため、研究ではないとみなされた。次に、質の高い研究の条件として16の選択肢のうち、上位に挙げられた4項目は、「客観的であること」、「仮説が検証されていること」、「変数が統制されていること」、「参加者

が多いこと」で、量的な実証研究の要件と一致していた。しかしながら、5番目に挙げられた要件は、「結果が教師が使えるアイデアを提供すること」で、実践に役立つことも求められていることが分かった。次に、教師が所属する機関において、研究が支援する環境にあるかどうかを複数の項目を示して尋ねたところ、全体としては肯定的な結果であった。しかしながら、教師同士が研究について話すことや仕事の一環としての研究の重要性については、参加者により見解が分かれた。研究論文を読む頻度は、回答者により異なるが、読む際にはある程度実践に役立つことが期待されていた。研究を行う頻度も回答者により異なっており、行う理由として挙げられた上位3項目は、「専門性の向上に役立つため」、「より良い教授法を見つけるため」、「楽しいため」であった。最後に、両方行わない理由として最も多く挙げられたのは、「多忙のため」であった。

Borg (2009) は、Borg (2007) に基づき、13か国の英語教師500名を対象に質問紙と面接による調査を行った。Borg (2007) の結果と同様に、参加者の多くは、研究を量的実証研究の概念と結びつけており、研究論文を読んだり研究を行ったりする頻度は中程度以下であった。また、研究を行う上での大きな障害として、時間、知識、研究のリソースへのアクセスの不足が挙げられた。本調査の結果から、Borg (2009) は、実践研究は様々な形を取り、教師の成長や実践に資すると共に、実践の中で実行可能で、同僚教師と意味をもって共有できるものであるという認識を教師がまず持つ必要があることを指摘している。

Borg (2007, 2009) で使用された質問紙の改訂版を用いて、別の参加者を対象にした追試も複数行われている。例えば、Gao, Barkhuizen, and Cho (2009) は、中国の小学校で教える40名の英語教師を対象に、質問紙とフォーカス・グループ面接による調査を行った。その結果、参加者は、研究において効果を検証する実験は不可欠であるが、研究自体は実践の改善に役立つべきであるとみなしていた。したがって、研究結果を論文の形ではなく、研究授業や自作のCD-ROMなど別の形で、他の教師と共有することが重要であると認識していることが明らかになった。研究プロジェクトへの参加が教師の業績評価として用いられているため、研究の主たる動機は、学校長からの要請であったが、教師としての専門性の向上に資することにも期待を持っていた。研究を行う過程では、参加者は研究方法に不慣れで、時間の不足による負担も感じていることも分かった。別の例として、Tabatabaei and Nazem (2013) は、イランの高校、大学、語学学校の150名の英語教師を対象に質問紙調査を行った。その結果、参加者の多くは、Borg (2007, 2009) と同様に、研究を量的実証研究の概念と結びつけ、実践と研究は別物で、実践の中で研究を行うことは難しいと考えていた。また、研究のための時間や知識の不足も研究実施の妨げの要因であると捉えていた。

Barkhuizen (2009) は、Borg (2007, 2009) による実証研究にデータを積み重ねていくという姿勢で、中国の130の大学の英語教師200名を対象に、ナラティブ・フレームを用いて研究への意識調査を行った。本調査では、フレームとして7つの文章の出だしが準備されており、その出だしに文章を続ける形で自由に考えを記入する形式であった。収集された83のナラティブデータを分析したところ、教師が最も関心がある教室内の課題は、「スピーキング」、「動機づけ」、「教材」であることが分かった。研究で焦点を当てるべきテーマは、「学習者」、「教師と教授」、「技能」の3つに集約され、「学習者のニーズ、期待、態度、信念、スタイルを理解すること」、「学習者の動機づけと関心を喚起するために教えること」、「効果的な教授法、教授技能、教材を明らかにすること」が上位項目として挙げられた。研究実施の妨げの要因として挙げられたのは、時間が不足しておりこと、研究方法の知識が不足していること、学習者の協力が得られないことの3つであった。なお、本調査で特筆すべき点は、行いたい研究の種類として面接、観察、日誌などの質的研究が最も多く挙げられていたことである。

上記のように、海外では、教師による研究の意識に関する調査は複数行われている。しかしなが

ら、日本の英語教育の文脈においては教師が研究を行うことに対する意識を調査した先行研究は見当たらない。また、上記の先行研究は、研究に関する教師の意識を明らかにする目的で行われているが、「研究」という用語の使用において、実践研究と実証研究を明確に区別しているとは言い難い。したがって、本プロジェクト研究の一環として、日本の小中高大の現職英語教員および教職を志す学生を対象に実践研究のみに焦点を当てて意識調査を実施することは意義があると考えられる。

3. 本調査の目的

本調査の目的は、英語教育に携わる小中高大現職教員および教職を志す学生が、実践研究についてどのような認識をもっているかを把握することである。なお、実践研究とは実践者が自身の実践について行う研究のことを指している。

II 調査方法

1. 調査時期と調査方法

調査時期は2015年3月7日から4月30日の間で、ウェブ上での質問紙調査を行った。調査は無記名方式で、回答時間は10～20分程度であった。調査結果は、中部地区英語教育学会の研究大会における「課題別研究プロジェクト発表」において発表し、学会発表および論文等と学術目的にのみ使用することを明示した。

質問紙は、学会の許可を得て中部地区英語教育学会会員全員にメールで協力を依頼するとともに、プロジェクトメンバーの知り合いに協力を依頼した。

2. 調査協力者

調査協力者は233名であった。質問紙のフェースシート項目である「I. ご自身について」において、性別、年齢、最終学歴、中部地区英語教育学会員の有無、職業、教員の校種、教職経験年数、論文執筆経験の有無の8項目を尋ねた。調査協力者の内訳は以下のとおりである。

(1) 性別

女性 97名 (41.6%)、男性 136名 (58.4%)

(2) 年齢

20代 53名 (22.7%)、30代 69名 (29.6%)、40代 63名 (27.0%)、50代 42名 (18.0%)、60代 6名 (2.6%)

(3) 最終学歴

大学 100名 (42.9%)、修士課程 93名 (39.9%)、博士課程 34名 (14.6%)、大学在学中 6名 (2.6%)

(4) 中部地区英語教育学会員の有無

会員 88名 (37.8%)、非会員 145名 (62.6%)

(5) 職業

学部生 3名 (1.3%)、教員 200名 (85.8%)、大学院生 17名 (7.3%)、その他 13名 (5.6%)

(6) 教員の校種

小学校 13名、中学校 75名、小中一貫校 2名、中高一貫校 13名、高等学校 7名、高等専門学校 7名、短期大学 5名、大学・大学院 44名、その他 3名

(7) 教職経験年数

なし 15名 (6.4%)、1年以上 37名 (15.9%)、6年以上 42名 (18.0%)、11年以上 66名

(28.3%), 21年以上51名(21.9%), 31年以上22名(9.4%)

(8) 論文執筆経験の有無

会員：経験あり83名(94.3%), 経験なし5名(5.7%)

非会員：経験あり66名(45.5%), 経験なし79名(54.5%)

調査協力者の内訳を見てみると、233名の調査協力者のうち、英語教育に関する論文執筆の経験があると回答した者が149名(63.9%)いることがわかる。これは、本調査が中部地区英語教育学会のホームページ上で行ったこと、また、同学会会員全員にメールでの協力依頼を行ったことが理由であると考えられる。本調査の結果を考察する上で留意しておくべき点は、本調査の協力者の特徴として、日頃から英語教育の研究に対し比較的意識が高いということがある。

3. 質問紙

調査にあたり、先行研究等を参考にして、3名のプロジェクトメンバーが質問紙を作成した。英語教育専攻の大学生12名、大学院生1名に対してパイロット調査を行い、質問紙の文言を修正した。その後、プロジェクトメンバー全員が質問紙を確認し、さらに修正を行って完成した。

質問紙は、「Ⅰ. ご自身について」、「Ⅱ. 実践研究のご経験について」、「Ⅲ. 実践研究のあり方について」の3部で構成されていた。「Ⅰ. ご自身について」は、先述のように、性別、年齢、職業、英語教育経験、論文執筆経験の有無などの8項目から成り、選択式であった。「Ⅱ. 実践研究のご経験について」は、7つの問い(問1~7)から成り、それぞれの問いに複数の項目が設けられ(問5は除く)、5件法の実選択式であった。具体的な問いの内容と項目数は、英語教育の実践に関する論文や資料を読む頻度(5項目)、英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由(8項目)、英語教育の実践に関する論文や資料を読まない理由(11項目)、英語教育の実践の経験(過去5年)(9項目)、今後実践研究を行う意志(1項目)、実践研究を行う意義(9項目)、実践研究を行う上での困難点(18項目)であった。それぞれの問いでその他の理由がある場合は、自由記述式で記入する欄を設けた。「Ⅲ. 実践研究のあり方について」は、質の高い実践研究の条件(問8, 19項目)は5件法の実選択式で、実践研究の理想と実践研究についての学会への期待(問9~10)は自由記述式であった(質問紙の問1~9は資料1を参照のこと)。

4. 分析方法

選択式で得られたデータに対して主として3つの分析を実施した。第1に、記述統計を基にして各問の回答の全体的傾向を分析した。第2に、「英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由」という問いに注目して、項目間のクロス集計を分析した。第3に、「質の高い実践研究の条件」の問いに対する回答に対して因子分析を行った。Field(2009)に従って、サンプルサイズの適切さ(変数あたりの人数は12.2であり10以上であること、KMOの値が.886であり.800を超えていること)や変数間の相関係数が低すぎず高すぎないこと(バートレットの検定結果が有意であること、変数間の相関が.800を超えないこと)を確認の上、最尤法とプロマックス回転により因子分析を実施した。因子負荷量は、Field(2009)を参考にして、.400を判断基準とした。さらに回帰法により因子得点を算出し、質の高い実践研究に求める条件が研究論文執筆の経験あり群と経験なし群によって異なるかt検定により検証した。

自由記述で得られた文字データのうち、問1~7のその他の理由については記述数が少なかったため、詳細なデータ分析は行わなかった。問9と問10については、自由記述で得られた文字データをエクセルに入力してテーマ分析を行った。最初に、データに複数の命題が含まれている場合には、

一命題ごとに分析単位として切り分けた。切片化されたデータを読み込み、意味の固まりを要約し、一言で表すようにコードをつけた。問9については、記述数が多かったため、コードを付与しながら、それぞれのコードの定義を記入したコードブックを作成した。全ての記述にコードを付与した後、コードブックを見ながら、あらためてコードを見直し、コードの修正を行った。次に、コードを集めて、カテゴリー化を行った。最後にそれぞれのコードについて、全体的な傾向を見るために件数を数えた。問10については、記述数が少なかったため、コードブックは作成せずに、コードを付与した後、件数を数え、2つのカテゴリーに分けて整理した。

Ⅲ 調査結果

1. 各問の回答の全体的傾向

5件法の質問項目による問1～8の各問の全体的傾向を示す結果（平均値、標準偏差値、スケールごとの頻度）は、以下の通りである。

(1) 英語教育の実践に関する論文や資料を読む頻度

問1において、英語教育の実践に関する論文や資料を日頃どのぐらいの頻度で読むか尋ねたところ、最もよく読まれているのは、「英語教育に関する書籍」だった ($M=3.72, SD=1.19$) (表1を参照)。そのうち、読む頻度が「週1～2回」、あるいは「月1～2回」の回答者は全体の6割以上いた。次に多いのは、『英語教育』（大修館）等の商業誌であったが、「週1～2回」、あるいは「月1～2回」という回答が4割程度ある一方で、「年に1～2回」、「めったに読まない」という回答も4割弱あり、回答者によって読む頻度が異なっていた ($M=2.87, SD=1.35$)。「公開授業などの授業案」を読む頻度について、「半年に1～2回」という回答が4割程度と最も多かった ($M=2.65, SD=1.05$)。上記の2つの項目と比較して、自発的に読むというよりは、公開授業に参加する機会に、その資料として読むことが推察される。「学会誌等の実践研究（実践報告）論文」については、読む頻度が回答者により異なるが、「めったに読まない」という回答は4割弱あり、読む人とそうでない人が分かっていた ($M=2.44, SD=1.39$)。最も読まれていないのは、「教育委員会や学校等で発行する研究報告書」で、約5割の回答が「年に1～2回」か、「めったに読まない」であった ($M=2.40, SD=1.18$)。

表1 英語教育の実践に関する論文や資料を読む頻度 ($n=233$)

項目	M	SD	週1～2回	月1～2回	半年に	年に	めったに
			5	4	1～2回	1～2回	読まない
					3	2	1
英語教育に関する書籍	3.72	1.19	71	80	42	25	15
『英語教育』（大修館）等の商業誌	2.87	1.35	19	83	39	33	59
公開授業などの授業案	2.65	1.05	3	44	101	38	47
学会誌等の実践研究（実践報告）論文	2.44	1.39	23	38	47	36	89
教育委員会や学校等で発行する研究報告書	2.40	1.18	3	50	60	45	75

(2) 英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由

問1で、「学会誌等の実践研究（実践報告）論文」を年に1～2回以上読むと回答した者に（対象者は144名であったが、回答者は159名^{註1)}に、問2でその理由を尋ねたところ、「自分の実践に役立つアイデアを得られるから」（ $M=4.24, SD=0.95$ ）、「教師としての成長に役立つから」（ $M=4.13, SD=0.97$ ）、「自分が抱える実践上の課題を解決したいから」（ $M=3.97, SD=1.04$ ）が上位3項目で、主たる理由として各自の教師としての実践や成長に直接役立つために読んでいることが明らかになった（表2を参照）。4番目に多い理由として、「実践研究の方法論を学べるから」であり、自分で実践研究を行う場合の研究方法の参考にしていることも分かった（ $M=3.75, SD=1.22$ ）。

表2 英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由（ $n=159$ ）

項目	M	SD	あてはまる	やや	どちらとも	あまりあて	あてはま
			5	あてはまる 4	いえない 3	はまらない 2	らない 1
自分の実践に役立つアイデアを得られるから	4.24	0.95	74	70	7	1	7
教師としての成長に役立つから	4.13	0.97	62	77	9	4	7
自分が抱える実践上の課題を解決したいから	3.97	1.04	58	64	21	12	4
実践研究の方法論を学べるから	3.75	1.22	49	61	24	10	15
読んでいて面白いから	3.72	1.12	40	69	30	8	12
学位取得に役立つから	2.22	1.31	13	17	30	33	66
人に勧められたから	2.06	1.19	6	17	30	34	72
就職や昇進に役立つから	1.93	1.06	3	13	27	43	73

(3) 英語教育の実践に関する論文や資料を読まない理由

問1で、「学会誌等の実践研究（実践報告）論文」を年に1～2回以上読むと回答した者に（対象者は89名であったが、回答者は90名^{註2)}に、問3でその理由を尋ねたところ、「論文を読む時間がないから」（ $M=3.91, SD=1.32$ ）、「手元にないから」（ $M=3.76, SD=1.26$ ）、「論文を入手することが難しいから」（ $M=3.65, SD=1.27$ ）が上位3項目であり、多忙であったり、論文が手元になかったりなどの物理的な理由で、読んでいないことが分かった（表3を参照）。

下位2項目は、「実践研究に関心がないから」（ $M=2.28, SD=1.25$ ）、「読んでよい雰囲気が学校や職場にないから」（ $M=1.89, SD=1.12$ ）であり、本質問紙の回答者の多くが実践研究に関心がないわけではなく、職場も実践研究論文を読むことを妨げる環境ではないことが分かった。

表3 英語教育の実践に関する論文や資料を読まない理由（ $n=90$ ）

項目	M	SD	あてはまる	やや	どちらとも	あまりあて	あてはま
			5	あてはまる 4	いえない 3	はまらない 2	らない 1
論文を読む時間がないから	3.91	1.32	37	33	6	4	10
手元にないから	3.76	1.26	31	32	13	6	8
論文を入手することが難しいから	3.65	1.27	22	43	9	7	9
専門用語が難しいから	2.93	1.42	10	31	15	9	25
統計などのデータの読み方が分からないから	2.83	1.33	8	25	24	9	24

英語教育における実践研究に関する意識調査

読んでいて面白くないから	2.68	1.27	7	16	28	15	24
自分が抱える実践上の課題には役立たないから	2.66	1.25	5	17	28	17	23
読んでも理解できなさそうだから	2.60	1.19	3	20	28	16	23
自分の実践に役立つアイデアを得られないから	2.46	1.17	4	12	31	18	25
実践研究に関心がないから	2.28	1.25	5	11	21	20	33
読んでよい雰囲気が学校や職場にないから	1.89	1.12	4	4	16	21	45

(4) 過去5年の英語教育に関する実践の経験

問4において、ここ5年で英語教育に関する実践の経験を尋ねたところ、上位2項目は「授業の録画、生徒の提出物の保存などの実践の記録をとる」($M=3.35, SD=1.60$)と「同僚と授業参観や授業検討会をする」($M=3.11, SD=1.63$)で、「5回ある」、「5回以上ある」との回答は共に4割を超えていた。次に続く項目は、「授業日誌をつける」($M=2.72, SD=1.78$)と「公開授業などの研究を行う」($M=2.33, SD=1.40$)であった(表4を参照)。これら4つの項目は、教師が日々の実践の営みの一環として、自分のクラスや校内で行っている活動である。ただし、これらの項目については、複数回行っている回答者がいる一方で、「1回もない」と回答した者も一定数いた。

残りの5項目は、実践について学校外で発表したり、書き言葉で実践を報告したりする形式で、「1回もない」という回答が、いずれの項目も5割を超えていた。最も経験が少ない項目は、「学会誌に実践研究(実践報告)論文を掲載する」($M=1.45, SD=0.85$)で、7割が「1回もない」と回答した。

表4 過去5年の英語教育に関する実践の経験 ($n=233$)

項目	M	SD	5回以上	5回ある	3~4回	1~2回	1回も
			ある	ある	ある	ある	ない
			5	4	3	2	1
授業の録画、生徒の提出物の保存などの実践の記録をとる	3.35	1.60	103	5	36	49	40
同僚と授業参観や授業検討会をする	3.11	1.63	85	10	42	38	58
授業日誌をつける	2.72	1.78	78	8	17	30	100
公開授業などの研究を行う	2.33	1.40	38	5	35	73	82
教育委員会や学校等の報告書作成に携わる	1.87	1.22	19	9	19	62	124
研修会やセミナーで実践報告をしたり講師を務めたりする	1.83	1.25	22	5	18	55	133
学会で実践研究(実践報告)の発表を行う	1.78	1.25	21	2	28	35	147
実践に関する記事を書く	1.66	1.08	13	3	23	46	148
学会誌に実践研究(実践報告)論文を掲載する	1.45	0.85	6	2	13	48	164

(5) 今後の実践研究実施への意志

問5において、今後実践研究を行いたいかどうか尋ねたところ、6割以上が「とても行いたい」、「行いたい」と回答し、「全く行いたくない」、「あまり行いたくない」という回答は1割を切っており、実践研究を行うことに関心をもっている回答者の方が多いことが分かった(表5を参照)。

表5 今後の実践研究実施への意志 (n=233)

項目	頻度	%
全く行いたくない	9	3.9
あまり行いたくない	13	5.6
どちらともいえない	54	23.2
行いたい	72	30.9
とても行いたい	85	36.5

(6) 実践研究を行う意義

問6において、実践研究を行う意義について尋ねたところ、上位4項目は、「教師としての成長に役立つ」($M=4.37, SD=0.84$)、「児童、生徒、学生に役立つ」($M=4.31, SD=0.79$)、「より効果的な指導方法を見つけられる」($M=4.31, SD=0.81$)、「自分が抱える実践上の課題を解決できる」($M=4.18, SD=0.85$)であり、いずれも自身の実践に直接役立つ意義であった(表6を参照)。次に「実践研究を共有できる」($M=3.68, SD=1.13$)が挙げられ、自身の実践の改善のみならず、同僚などと実践を共有することの意義も指摘された。下位の2項目「学位取得に必要である」($M=2.03, SD=1.25$)、「就職や昇進に役立つ」($M=2.02, SD=1.06$)は、実践そのものに直接に関係がない意義で、支持されなかった。

表6 実践研究を行う意義 (n=233)

項目	M	SD	あてはまる	やや	どちらとも	あまりあて	あてはま
			5	あてはまる 4	いえない 3	はまらない 2	らない 1
教師としての成長に役立つ	4.37	0.84	124	85	16	3	5
児童、生徒、学生に役立つ	4.31	0.79	104	107	17	0	5
より効果的な指導方法を見つけられる	4.31	0.81	107	103	16	2	5
自分が抱える実践上の課題を解決できる	4.18	0.85	90	110	25	2	6
実践研究を共有できる	3.68	1.13	54	101	46	14	18
楽しい	3.53	1.11	47	81	69	21	15
自分の実践は他の人に役立つ	3.47	1.03	39	76	84	24	10
学位取得に必要である	2.03	1.25	11	24	46	32	120
就職や昇進に役立つ	2.02	1.06	4	17	57	56	99

(7) 実践研究を行う上での困難点

問7では実践研究を行う上での困難点について尋ねた。18項目のうち、平均値3.0を上回る回答は3項目だけであった。最も多かったのは、「研究をする時間がない」($M=3.79, SD=1.17$)で、約7割が「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した。第2位と第3位の項目は、「データの分析方法が分からない」($M=3.30, SD=1.25$)、「研究手法が分からない」($M=3.10, SD=1.27$)で、約5割が「あてはまる」、「ややあてはまる」と回答した。これら2つの項目の結果から、研究手法に関して知識が不足していることが示唆される。第4位は「課題が多すぎて絞れない」($M=2.85, SD=1.23$)であったが、「あてはまる」、「ややあてはまる」という回答が3割以上ある一方で、「あてはまらない」、「ややあてはまらない」という回答も約4割あり、回答者により見解が分かれた(表7を参照)。

平均値2を下回る5項目は「私の仕事は教えることで研究ではない」($M=1.91, SD=1.03$)、「実践

研究に関心がない」($M=1.88, SD=1.02$), 「生徒が協力してくれない」($M=1.76, SD=0.85$), 「児童, 生徒, 学生に役立たない」($M=1.68, SD=0.81$), 「学生であり, 実践研究を行う機会がない」($M=1.50, SD=1.08$)であった. この結果は問6の結果の傾向とある程度一致しており, 回答者は実践研究そのものには関心があり, 意義があって, 実践に役立つものとみなしていることが示唆された.

表7 実践研究を行う上での困難点 ($n=233$)

項目	M	SD	あてはまる	やや	どちらとも	あまりあて	あてはま
			5	あてはまる 4	いえない 3	はまらない 2	らない 1
研究をする時間がない	3.79	1.17	72	92	31	23	15
データの分析方法が分からない	3.30	1.25	37	89	42	38	27
研究手法が分からない	3.10	1.27	27	85	40	46	35
課題が多すぎて絞れない	2.85	1.23	18	66	55	52	42
実践研究に必要な文献が手に入り にくい	2.75	1.27	20	55	55	53	50
実践研究を共有する場がない	2.69	1.26	18	53	52	59	51
実践研究について助言してほしい が, 助言してくれる人が周りに いない	2.64	1.32	22	48	47	55	61
同僚が実践研究をしていない	2.63	1.30	19	49	53	50	62
実践研究の方法を知らない	2.57	1.31	16	50	57	38	72
研究をしてもよい雰囲気職場で ない	2.25	1.30	15	33	45	43	97
楽しくない	2.21	1.10	8	18	66	63	78
協力をお願いしても, 同僚が協力 してくれない	2.13	1.06	5	18	64	62	84
自分が抱える実践上の課題に役立 たない	2.01	1.00	4	18	38	89	84
私の仕事は教えることで研究では ない	1.91	1.03	2	18	46	57	110
実践研究に関心がない	1.88	1.02	3	16	42	61	111
生徒が協力してくれない	1.76	0.85	1	6	39	77	110
児童, 生徒, 学生に役立たない	1.68	0.81	0	8	26	82	117
学生であり, 実践研究を行う機会 がない	1.50	1.08	10	10	15	17	181

(8) 質の高い実践研究の条件

問8では, 実践研究が質の高い実践研究である条件として, 19項目についてどのくらい重要であるか尋ねたところ, 15項目の平均値が4.0以上であり, 多くの項目が「とても重要である」, 「重要である」とみなされた(表8を参照). これらの項目のうち, 「研究の目的が明確である」(第1位, $M=4.61, SD=0.62$), 「目的に適した研究計画がなされている」(第2位, $M=4.48, SD=0.69$), 「英語教育との関連性が十分にある」(第5位, $M=4.38, SD=0.75$)など, 実証研究にも当てはまる項目もあれば, 「実践方法が適切かつ妥当である」(第3位, $M=4.42, SD=4.39$), 「授業改善につながる」(第4位, $M=4.39, SD=0.72$), 「実践者が学習者に関する理解を深めている」(第7位, $M=4.29, SD=0.72$)など, 実践研究のみに当てはまる項目もあり, 多くの条件を満たすことが求められていた. また, 「実践が他の教師にも役立つ汎用性がある」, 「実践の効果検証が客観的にされている」についても, 「と

でも重要である」、「重要である」との回答が8割以上あり、教師自身の実践に還元されるのみならず、客観的な効果検証がなされていることで、他者にも役立つ汎用性や一般性が求められていることが分かった。

平均値が4.0を上回っていない残りの5項目、「先行研究を踏まえている」($M=3.95, SD=0.93$)、「今まである実践に独自の工夫を付け加えている」($M=3.87, SD=0.83$)、「聴き手や読者が共感できる」($M=3.81, SD=0.86$)、「実践上の課題が解決されている」($M=3.80, SD=0.84$)、「今までにない新たな実践を検証している」($M=3.33, SD=1.04$)も、3.3以上の平均値があり、質の高い実践研究の条件としてある程度の支持があった。ただし、これらの項目については、「どちらともいえない」、「あまり重要ではない」「全く重要でない」と回答した者が一定数(約3割)いたことも事実である。

表8 質の高い実践研究の条件 ($n=233$)

項目	M	SD	とても	重要である	どちらとも	あまり	全く
			重要である	4	いえない	重要でない	重要でない
			5		3	2	1
研究の目的が明確である	4.61	0.62	157	64	11	0	1
目的に適した研究計画がなされている	4.48	0.69	133	81	17	1	1
実践方法が適切かつ妥当である	4.42	0.72	124	89	16	3	1
授業改善につながる	4.39	0.72	117	96	15	4	1
英語教育との関連性が十分にある	4.38	0.75	121	85	23	3	1
聴き手や読者が納得できる論理展開である	4.34	0.70	106	103	22	1	1
実践者が学習者に関する理解を深めている	4.29	0.72	97	111	21	3	1
実践者が自らの実践の理解を深めている	4.28	0.73	97	109	24	1	2
聴き手や読者が学習者の学びの様子をイメージすることができる	4.24	0.73	92	110	28	2	1
実践が他の教師にも役立つ汎用性がある	4.25	0.81	84	108	35	3	3
実践の効果検証が客観的にされている	4.14	0.88	88	104	30	7	4
理論に裏付けられた実践内容である	4.10	0.91	93	85	43	10	2
用語の意味が明確に定義されている	4.07	0.87	78	110	30	13	2
実践が詳細に報告されている	4.05	0.75	66	118	45	3	1
先行研究を踏まえている	3.95	0.93	74	49	53	12	3
今まである実践に独自の工夫を付け加えている	3.87	0.83	50	118	51	13	1
聴き手や読者が共感できる	3.81	0.86	48	108	65	8	4
実践上の課題が解決されている	3.80	0.94	54	105	50	21	3
今までにない新たな実践を検証している	3.33	1.04	34	69	77	47	6

2. 英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由に関するクロス集計の分析

英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由を質問した問2の内、「実践研究の方法論を学べるから」という項目に注目し、他の項目とのクロス集計を行った。これは、実践研究方法を学ぶことが回答者にとってどのように捉えられているのかを明らかにするためである。

表9は、「実践研究の方法論を学べるから」と「教師としての成長に役立つから」という回答のクロス集計を示している。「実践研究の方法論を学べるから」という項目に対して、肯定的に回答した113名の内104名（92%）が「教師としての成長に役立つから」という項目に肯定的に回答していた（表9の網掛けの部分参照）。

表9 「実践研究の方法論を学べるから」と「教師としての成長に役立つから」のクロス集計

		教師としての成長に役立つから				
		あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる
実践研究の方法論を学べるから	あてはまらない	4	1	2	4	4
	あまりあてはまらない	0	2	0	6	2
	どちらともいえない	1	0	2	12	9
	ややあてはまる	1	1	4	38	19
	あてはまる	1	0	1	19	28

表10は、「実践研究の方法論を学べるから」と「自分が抱える実践上の課題を解決したいから」という回答のクロス集計を示している。「実践研究の方法論を学べるから」という項目に対して、肯定的に回答した112名の内89名（79%）が「自分が抱える実践上の課題を解決したいから」という項目に肯定的に回答していた（表10の網掛けの部分参照）。

表10 「実践研究の方法論を学べるから」と「自分が抱える実践上の課題を解決したいから」のクロス集計

		自分が抱える実践上の課題を解決したいから				
		あてはまらない	あまりあてはまらない	どちらともいえない	ややあてはまる	あてはまる
実践研究の方法論を学べるから	あてはまらない	4	1	3	5	2
	あまりあてはまらない	0	1	0	6	3
	どちらともいえない	0	1	5	12	6
	ややあてはまる	0	8	9	29	17
	あてはまる	0	2	4	12	31

3. 質の高い実践研究の条件に関する因子分析

問8「質の高い実践研究の条件」に関する19項目に影響を与えている因子を探るために、因子分析（最尤法）を行った（記述統計量の分析については、表8を参照されたい）。固有値から4因子解が適切であると判断した。表11は、回転後のパターン行列の結果を示している。

因子1について、「先行研究を踏まえている」、「用語の意味が明確に定義されている」、「実践方法が適切かつ妥当である」、「理論に裏付けされた実践内容である」、「実践の効果検証が客観的にされている」、「聴き手や読者が納得出来る論理展開」という項目の因子負荷量が.400以上であった。これらの項目は、学術的研究（academic research）に求められる条件と共通する項目であることから、「学術的意義因子」と命名した。

因子2については、「実践が他の教師にも役立つ汎用性がある」、「実践上の課題が解決されている」、「聴き手や読者が共感できる」、「今までにない新たな実践を検証している」、「授業改善につながる」という項目の因子負荷量が.400以上であった。これらの項目は、実践的に意義があることに関係する項目であることから、「教育的意義因子」と命名した。

因子3については、「実践者が自らの実践の理解を深めている」、「実践者が学習者に関する理解を深めている」、「聴き手や読者が学習者の学びの様子をイメージすることができる」という項目の因子負荷量が.400以上であった。これらの項目は、教室場面の理解に関する項目であることから、「実践理解因子」と名付けた。

因子4については、「研究の目的が明瞭である」、「目的に適した研究計画がなされている」という項目の因子負荷量が.400以上であった。これらの項目は、研究の妥当性に関わる項目であることから、「研究妥当性因子」と命名した。

表11 因子分析（問8 質の高い実践研究の条件）

項目	因子1	因子2	因子3	因子4
先行研究を踏まえている	.803			
用語の意味が明確に定義されている	.758			
実践方法が適切かつ妥当である	.547			
理論に裏付けされた実践内容である	.514			
実践の効果検証が客観的にされている	.498			
聴き手や読者が納得出来る論理展開である	.486			
英語教育との関連性が十分にある				
実践が他の教師にも役立つ汎用性がある		.645		
実践上の課題が解決されている		.628		
聴き手や読者が共感できる		.606		
今までにない新たな実践を検証している		.568		
授業改善につながる		.563		
今までにある実践に独自の工夫を付け加えている				
実践者が自らの実践の理解を深めている			.858	
実践者が学習者に関する理解を深めている			.701	
聴き手や読者が学習者の学びの様子をイメージすることができる			.567	
実践が詳細に報告されている				
研究の目的が明瞭である				.941
目的に適した研究計画がなされている				.754

表12は、因子間の相関係数を示している。第1因子の「学術的意義因子」と第4因子の「研究妥当性因子」の相関係数が比較的高かった ($r = .666$)。一方、第2因子の「教育的意義因子」と第4因子の「研究妥当性因子」の相関係数と、第3因子の「実践理解因子」と第4因子の「研究妥当性因子」の相関係数はそれぞれ比較的低かった ($r_s = .427, .458$)。教育的意義や実践理解を実践的研究の質として求めれば、相対的に学術的意義や研究妥当性の条件を求める強さは弱くなることを示唆している。

表 12 因子間の相関係数

	2	3	4
1. 学術的意義因子	.514	.513	.666
2. 教育的意義因子		.542	.427
3. 実践理解因子			.458
4. 研究妥当性因子			

次に、論文執筆の経験あり群（149名）と経験なし群（84名）の間で、質の高い実践研究の条件に関する考え方に違いがあるかを調べるために、因子分析によって回帰法による因子得点を計算し、t検定を実施した。なお、t検定についてはボンフェローニの調整により、5%水準を検定数で割り、有意水準を.0125とした。表13は、因子ごとの2群の因子得点の平均値と標準偏差及びt検定の結果を示している。

統計的に有意な差が見られたのは学術的意義因子と研究妥当性因子であった。学術的意義因子については、経験あり群の平均値（0.156）が経験なし群の平均値（-0.277）よりも高かった。研究妥当性因子についても、経験あり群の平均値（0.127）が経験なし群の平均値（-0.226）よりも高かった。一方、経験教育的意義因子と実践理解因子については、経験あり群と経験なし群の平均値には統計的に差が見られなかった。つまり、研究論文の執筆経験がある参加者ほど、先行研究の十分な検討、明確な用語の定義、実践方法の適切さ、客観的な実践の効果検証、論理展開の妥当性などといった学術的な厳密性を実践研究に求める傾向があり、研究目的の明瞭さや目的に適した研究計画といった研究の妥当性も実践研究に求める傾向があるということが明らかになった。

表 13 研究論文執筆の経験あり群となし群の比較（回帰法による因子得点）

因子	研究論文執筆経験	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 検定
学術的意義	経験なし	84	-0.277	1.054	$t(231) = -3.486, p = .001$
	経験あり	149	0.156	0.819	
教育的意義	経験なし	84	0.058	0.992	$t(231) = 0.731, p = .466$
	経験あり	149	-0.033	0.855	
実践理解	経験なし	84	-0.049	1.024	$t(231) = -0.600, p = .549$
	経験あり	149	0.027	0.875	
研究妥当性	経験なし	84	-0.226	1.156	$t(125.4) = -2.507, p = .013$
	経験あり	149	0.127	0.771	

4. 実践研究の理想の全体的傾向

理想的な実践研究のあり方はどのようなものかを尋ねた問9については、203の記述があり、263の分析単位に分けられた。その後、36のコードが付与され、さらに、「研究環境」、「研究意義」、「研究の実施のあり方」、「研究課題」、「研究方法」、「研究報告」、「共有のあり方」、「その他」の8つのカテゴリーに分類できた。以下ではカテゴリーごとに、コードの構成と具体的な自由記述の例を示す。なお、その他については、問8の内容と同じと述べているものが6件、また分類できないものが5件で、本節では詳細の提示は行わない。

(1) 研究環境

理想的な実践研究の1つ目のカテゴリーである「研究環境」は、「同僚との協働」、「研究者との協働」、「研究環境の整備」、「研究時間の確保」の4つのコードから構成された（表14を参照）。最も

件数が多いのは、「同僚との協働」(16件)であり、「横の連携を密にできるような協力体制を作る」、「校内、群市内等、身近な教員同士が、研究を進めながら、そのことにより授業改善がなされ、指導力が高まるようなもの」、「アイデアや実践研究結果の共有など、ひとりでなく、共同研究の形が取り組みやすいのではないかと思う」などの記述があった。また、「共同で研究すること、可能ならば中学と高校といったように、縦の連携も重要と思います」という記述に見られるように、校内あるいは同一校種内の連携のみならず、実践研究を行う上で、中高などの縦のつながりの重要性を指摘する意見もあった。

次に、「研究者との協働」が11件あり、「実践する学校(小中高)の先生だけで研究計画するのではなく、大学の先生方がもっと授業を観ていただいて実状を踏まえた上で、一緒に計画をしていただきたい」、「理論を一方的に実践者に押し付けるのではなく、実践者も理論に対して空理空論として対せず双方が双方を尊重しつつ、現実を直視し変えていこうとする意志を共有することですね」など、実践者と研究者が協働することで理論と実践を融合した共同研究の必要性について言及された。また、実際に以下の記述に見られるような一部の研究者の態度に対する苦言もあった。

研究する時間のない教員が現状を把握した上で、問題定義し、それを研究者が課題解決に向け研究内容を精査し、共同で実践研究を行う。論文は連名とする。研究者がよくこういう研究をやらせてくれと一方的に学校に持ち込んでくるが、教員にとってメリットがない。教員は研究したくても時間もないし、方法もあまりわからない。教員のニーズで研究者が研究し、双方にメリットがある実践研究を行うことが望ましい。

その他に、「現職で困難校(生徒指導等)に在籍・勤務している場合、朝から晩まで仕事に追われ、やりたいけどやれないという現状があります」など、現在多忙で研究に取り組みにくい状況が言及され、「現場の教員が児童・生徒の学習理解のために研究を深めることができる」、「時間の確保が最も必要」など「研究時間の確保」(7件)が挙げられた。また、「実践研究ができるような現場の雰囲気や仕事量等を改善し、その上で、サポートや勉強会などの機会が十分に得られやすい状況で行っていくこと」などの「研究環境の整備」(6件)も指摘された。

表 14 実践研究の理想における研究環境

コード	定義	件数
同僚との協働	同僚と協働して研究する、授業の相互観察をする(中高などの縦のつながりも含む)	16
研究者との協働	実践者と研究者が協働する	11
研究時間の確保	現在多忙なため、研究のための時間(負担の軽減)が必要である	7
研究環境の整備	同僚の理解など研究環境を整える	6

(2) 研究意義

理想としての実践研究の2つ目のカテゴリー「研究意義」におけるコードを見てみる。「研究意義」は、「汎用性」、「実践への還元」、「実践に基づいた研究」、「授業改善」、「教師・生徒の理解、成長」、「実践上の課題の解決」の6つのコードから構成されていた(表15を参照)。「汎用性」を除き、5つのコードの結果から、実践研究は、各自の教室での実践から立ち上がった研究課題を設定すべきであり、実践研究を通して教師・生徒の理解や成長につながり、授業改善や実践上の課題の解決など直接目の前の実践に還元できるべきものであるという意識が持たれていることが推察できる。具体的記述をみると、「実践への還元」(25件)では、「教育現場に直接役立つ研究であること」、「生徒の英

語学習に寄与するものであること」や以下の記述に見られるように実践現場で求められている課題やテーマに取り組むべきだという見解が述べられていた。

実践研究を行いながら、研究そのものの真正性や価値もさることながら、現職教員や院生が行う場合には、英語教育にあまり関係ない、今日的ではないトピックに膨大な時間を費やしたり、迷い込んでしまったりしない中で、実践者の授業力や授業分析力などの実践力もつけられるような方向を模索していくことが大切であるかと思えます。難しいことです。

上記に関連して、「現場の教員が、常に課題意識をもち、そのことについて解明するための研究であるべき。学校現場での実践をベースとした研究が望ましい」など「実践に基づいた研究」は11件、「授業改善に役立つことを目的とする」など「授業改善」は10件あった。また、以下の記述に見られるように実践の理解、教師と生徒の理解や成長につながる「教師・生徒の理解、成長」が9件あった。

人の役に立つかどうかは自分にはわからない。実践研究を行うことで自分自身の実践をより深く理解し、それをより良い授業実践に結びつけることで、私がいま（あるいは将来）担当する学生たちのためになればそれが望ましいと考えている。それを学会誌などに発表しておけば、誰かを良い意味で刺激することになるかもしれないし、実際自分も他人の実践研究から刺激を受けているが、最初からそれを狙っているわけではない。どんな研究が他人の刺激になるかはわからない。初めて読んだときは「つまらない」とか「くだらない」とさえ思った研究でも、数年後に自分の新たな経験や興味関心、職場環境、担当授業などの変化を通じて、その良さがわかるということもある。そのような経験を何度もしている。

一方で、実践研究の理想における研究意義として、最も件数が多かったコードは「汎用性」(26件)であり、「行った実践研究が他の研究者や教員にとって、役立つ汎用性の高いものであることが大切である」と考える。情報を共有することで、他の教員が抱えている課題を解決できればと思う」、「ある特定の母集団にのみ適用されるのではなく、より幅広い学習者に実験の結果が反映され得る研究」、「難しいかもしれないが、誰でもできる教え方の方法を示す必要があるかと思えます。効果的な指導方法の一般化が大切だと思っています」、「被験者をイメージしやすく、その実践結果が自分の対象生徒の状況に近い場合、同様の結果を十分に期待できること」、「再現性（他の人が実践をしても、ある程度の効果があるもの）がよい」など、他の文脈でも問題解決に役立ったり、効果的な指導法として一般化したりすることも実践研究に求められていることが分かる。

表 15 実践研究の理想における研究意義

コード	定義	件数
汎用性	研究方法または研究結果が他の文脈でも汎用性、再現可能性がある	26
実践への還元	研究結果が実践（生徒）に還元できる	25
実践に基づいた研究	現場、生徒の状況、実践を踏まえた研究である、実践に基づいて研究課題が設定されている	11
授業改善	授業改善につながる研究である	10
教師・生徒の理解、成長	教師、生徒が成長（省察）する、教師、生徒の理解につながる	9
実践上の課題の解決	実践上の課題が解決できる	4

(3) 研究の実施のあり方

実践研究の理想像として自由記述で得られた3つ目のカテゴリー「研究の実施のあり方」におけるコードを見てみる。「研究の実施のあり方」は、「継続性」、「実施の容易さ」、「研究協力者への配慮」、「多様性の尊重」、「実践者としての資質」の5つのコードから構成されていた（表16を参照）。「継続性」は11件で、「1時間～数時間の実践ではなく、継続的に実践している内容や少なくとも10時間以上の実践で授業の成果を確認してほしい」の記述に見られるように、ある程度の長期期間にわたり研究を行う必要性が指摘された。「継続性」は「実施の容易さ」（8件）にも関連があり、「多忙な毎日の中でも実践できるようにするために、データの収集や分析が簡単に実施でき、またその効果が検証しやすいような研究」、「授業で、誰もが実践できる内容のもので、なおかつ負担にならないものがよい」などの記述があった。また、「ショートスパンでのPDCAがしっかり回り、次に生かされること。あまり時間をかけずに継続的に実践、研究がなされることが慣例化すること」という記述もあり、日々の実践の中で負担をかけずに継続的に研究を組み込んでいくことの必要性が示唆された。

その他に「児童生徒を大切にしている実践的研究であることが望ましいと思います」という記述に見られる「研究協力者への配慮」（3件）、教員の個性、多様性や、研究テーマの多様性を尊重する「多様性の尊重」（2件）、実践研究を行う前提としての「実践者としての資質」（2件）が挙げられた。

表16 実践研究の理想における研究の実施のあり方

コード	定義	件数
継続性	(多忙な中でも) 継続的に研究を行う	11
実施の容易さ	実施するのが容易である, 手軽にできる, 負担が少ない	8
研究協力者への配慮	研究協力者に配慮する	3
多様性の尊重	教員の個性, 多様性や, 研究テーマの多様性を尊重する	2
実践者としての資質	実践者として高い資質を備えている	2

(4) 研究課題

理想とする実践研究の4つ目のカテゴリーである「研究課題」は、「研究課題の明確さ」と「扱うべき研究課題」の2つのコードから構成されていた（表17を参照）。具体的に見てみると、「研究課題の明確さ」（9件）では、「自身の課題をはっきりと持ち、それに沿った自分の実践課題を設定し、自己研究すること」、「授業者本人が課題をしっかり把握していることです。実際の授業の中では成否に関わるファクターが多くあります。同じ実践でも生徒が変われば結果が変わってきます」などの記述に見られるように、実践の中で様々な要素を考慮しながらも研究課題を絞りこみ、明確にすることが挙げられた。また、「扱うべき研究課題」（8件）として、「学力の低い生徒の力をどのように4技能を高め、意欲的に取り組む姿勢が高められるのが望ましいと思う」や「特別支援の分野も含めた英語授業の実践研究もあると現場の先生方は助かるのかなと思います」など、これまでの実践研究ではあまり見られていない具体的なテーマを挙げている記述が複数あった。

表17 実践研究の理想における研究課題

コード	定義	件数
研究課題の明確さ	研究目的, 課題が明確である	9
扱うべき研究課題	今後扱うべき多様な具体的研究テーマの提案がされている	6

(5) 研究方法

理想とする実践研究の5つ目のカテゴリである「研究方法」は、「理論的裏付け」、「効果的な効果の検証」、「研究方法の普及・共有」、「質と量のバランス」、「研究方法の明確さ」、「理論にとらわれないこと」、「研究方法の多様性」、「主観的視点の活用」、「複数の視点」の9つのコードから構成されていた（表18を参照）。

研究方法の要件として「理論的裏付け」（19件）について言及したコメントが最も多かった。「単なる実践の報告ではなく、ある程度理論的知識を持って実践研究をすることが大切」、「理論が実践と乖離することなく、実際に有効であることを示す研究が望ましい」、「先行研究の理論や知見を参考に現在の指導を振り返り、より効果的な指導を目指す必要がある」など理論（先行研究）に基づいた研究や理論と実践の融合を行うべきだという意見であるが、一方で「理論にとらわれすぎない（必ずしも理論の正しさ（もしくは誤り）の証明を目指さない）もの」と以下の記述の2件は、理論や先行研究にとらわれすぎるべきではない（「理論にとらわれないこと」という意見であった）。

まずは、先行研究ありきの形をやめる。現場の先生の多くが目の前の生徒の問題を解決するのに、論文を読むというのが無理とは言わなくても難しい。そのハードルを低くしてあげて、とにかく発表しやすい雰囲気や環境を整えて、教員が研究すること、発表すること自体が素晴らしいと認めることから始めるべきだと思う。研究者がえらそうに、この実践がいいとか悪いとか、これは研究じゃないとか、先行研究がないとか、もっと読むべきだとか言い出したら、現場の先生はどんどん研究から離れてしまう。

「効果的な効果の検証」は9件あり、「統計、第三者との協力などを通して得た客観的な意見、視点、データを研究に用いること」、「同じ手法で実践した結果を比較分析し、より効果的な実践結果を出したものを、別の実験群で検証し、より汎用性のある実践を見いだすなど量的な実証研究の要件を当てはめるべきという考えが示唆された。一方で、「質的な分析および量的な分析が大切だと考えています。質的な分析があることで、生徒の生の声を拾うことができます。また、量的な分析があることで全体として、〇〇と客観的に論を展開することができます」などの「質と量のバランス」（4件）、「質的でエスノグラフィックな研究。実践者や学習者の声が反映される研究」などの「研究方法の多様性」（2件）、「主観的視点の活用」（2件）、「複数の視点」（1件）の4つは、質的データと量的データの両方の活用を示唆する意見もあった。

その他に、「実践研究のための研究手法が確立できていること」、「ただ実践者の報告、あるいは自己満足に終始するようなものがたくさん世に出てくるのではなく、本当に実践研究を理解している実践者（研究者）の研究がたくさん出て来て欲しい」など「研究方法の普及・共有」（8件）、「シンプルで明瞭であること」など「研究方法の明確さ」（3件）についても言及された。

表18 実践研究の理想における研究方法

コード	定義	件数
理論的裏付け	理論（先行研究）に基づいた研究、理論と実践の融合	19
効果的な効果の検証	客観的に効果が検証されている	9
研究方法の普及・共有	研究方法を普及させる、共有する	8
質と量のバランス	質的研究と量的研究のバランスをとる	4
研究方法の明確さ	研究方法が明確である	3

理論にとらわれない こと	理論にとらわれすぎない	2
研究方法の多様性	質的研究, 理論的研究なども行う	2
主観的視点の活用	実践者の主観的視点が活かされている	2
複数の視点	複数の視点が入り入れられている	1

(6) 研究報告

理想とする実践研究の6つ目のカテゴリーである「研究報告」は、「分かりやすい報告」、「文脈の詳細な記述」、「発表対象の明確化」、「聴衆の目的意識」、「研究課題設定の背景の明示」「結果の提示」、の6つのコードから構成されていた（表19を参照）。「分かりやすい報告」は10件あり、「実践にもとづき、わかりやすい言葉で書かれたもの」などのように、実践に即しており学術用語を用いすぎている文章の平易さが述べてられている一方で、「読み手が納得できる論理展開も重要である。でない、単なる実践報告で、研究とは言えないから」などのように研究として読者に納得のいく論理性を求めているものもあった。また、「研究が分かりやすく、他者が実践しやすいものであること」というように、他の文脈に還元できるという意味での聴き手の理解しやすさを言及している場合もあった。

「文脈の詳細な記述」（4件）は、「実証研究では見逃されがちな、トリートメントの様子や学習者の様子、使用された教材や作成に当たっての留意点など、細かい描写を含めた研究が望ましいと思います」という記述に見られるように、文脈を詳細に記述することで聴き手が研究結果を自身の文脈に応用しやすくする配慮が必要であることが示唆された。これに関連して、「研究課題設定の背景の明示」（1件）と「結果の提示」（1件）も研究報告の必要要件として挙げられた。

その他に、発表者の姿勢としての「発表対象の明確化」（2件）、また、発表を聞く側の「聴き手の目的意識」（1件）の必要性が挙げられた。

表19 実践研究の理想における研究報告

コード	定義	件数
分かりやすい報告	聴衆や読み手に分かりやすく報告されている、聴き手や読者が納得できる論理展開である	10
文脈の詳細な記述	研究の文脈を詳細に記述する	4
発表対象の明確化	想定する読者を明確にして、実践の報告・記述をする	2
聴衆の目的意識	実践研究発表の聴き手が目的意識を持つ	1
研究課題設定の背景の明示	研究課題設定の背景を明記する	1
結果の提示	研究結果が提示されている	1

(7) 共有のあり方

理想とする実践研究の7つ目のカテゴリー「共有のあり方」は、「共有方法の工夫」と「研究の蓄積」の2つのコードから構成されていた（表20を参照）。「共有方法の工夫」については、14件の記述があり、「一部の人のみでなく、もう少し広く研究結果が共有されること。特に現場の教員や、学生へ知識として伝達されること」に見られるように、学会などの特定の集団内だけでなく、同僚や教員養成課程の学生への実践知の共有の必要性が挙げられた。また、「多くの人と共有できる場があり、討論することができ、より良い実践研究へと繋がっていくこと」に見られるように、共有する場を設定するだけでなく、実践研究の結果について討論をすることで、実践研究者本人及びその

他の実践者の実践研究の向上につながることを示唆された。さらに、「紀要等ではページ数制限があり、実践研究を共有するための分厚い記述はできないのかなぁと思います。オンラインでの研究論集作成などでページ数に制限を持たせないようにし、実践研究の記述をたくさん書けるようにすればいいと思います」のように、既存の紀要論文のページ制限内では分厚い記述ができないため、オンラインでの論文公開により、豊かな文脈の記述の可能性についても提案された。

「研究の蓄積」（3件）については、「しっかりとした形で、実践研究がデータ化され実践知として蓄積されていくこと」という記述があり、データとして実践知の蓄積を行う必要性が指摘された。

表 20 実践研究の理想における共有のあり方

コード	定義	件数
共有方法の工夫	実践研究を共有する方法を工夫する、共有方法のあり方を考える	14
研究の蓄積	実践研究を蓄積していく	3

5. 中部地区英語教育学会に期待することの全体的傾向

中部地区英語教育学会に期待することについて、40件の記述があり、7つのコードが付与された後、2つのカテゴリーにまとめられた。一つ目のカテゴリーは「具体的な要望」（4つのコード）で、ワークショップ形式の論文の書き方、データ分析方法、質的研究法などの「実践研究法セミナーの開催」が8件、ワークショップ形式の授業実践に役立つスキル、コツ、アイデアなどの「授業スキルセミナーの開催」が4件、効果の測定方法としてのテストやツールの提供、先行実践研究例の長所・短所の解説、事例集の出版など「妥当な実践研究法の明示」が4件、実践研究法をテーマとするシンポジウム開催、海外の先行実践研究の紹介の「実践研究法の検討・改善」が2件挙げられた。

もう一つのカテゴリーは「学会としての姿勢・方向性」（3つのコード）で、「現場の教員が導入しやすい具体的な提案」、「効果的な実践の発信」、「現場と研究者の共同研究の橋渡し」など「現職教員のニーズに応える実践研究」が14件だった。「学会としての姿勢・方向性への評価」は14件あり、「実践研究の発表・論文が多い中部地区英語教育学会の姿勢をさらに推奨すべきである」、「他の地区へ働きかけをすべきである」、「学会の存在・活動を知ってもらうべきである」などの意見が挙げられた。「学会としての姿勢・方向性への提案」は3件あり、「研究授業」、「講演等のネット配信やSNSでの意見交換」、「文科省・中教審が掲げる目的に向けた英語教育の方向性を打ち出すこと」への要望が挙げられた。

IV 考察

1. 実践研究への関心と実践の経験

今後、実践研究を実施したいかどうかを尋ねた問5の結果では、約67%が実践研究を「とても行いたい」「行いたい」と回答しており、実践研究自体への関心は高いことが分かった。問4の過去5年の英語教育に関する実践の経験の結果を見ると、授業の録画や生徒の提出物の保存などの実践の記録、授業日誌の記録など、実践を行いながらの個人の活動や、同僚との授業参観、授業検討会、公開授業など、校内での他教員との共有はある程度行われているが、学会での研究発表、報告書作成、実践研究論文の作成などはあまり行われていない。したがって、日常的な営み、あるいは教師としての活動の一環として、実践の記録や同僚との共有を行うことで、日々の実践へのフィードバックを既に得ているので、現在、実践研究を実施していないことが示唆される。また、Borg (2007)

の結果に見られるように、実践の記録や同僚との共有は、あくまで教育活動の一環であり、実践研究に結び付くとは考えていない教師も存在する可能性もある。

2. 論文を読む理由と実践研究を行う意義

問2で英語教育の実践に関する論文や資料を読む理由として、「実践に役立つアイデアが得られるから」、「教師としての成長に役立つから」、「自分が捉える実践上の課題を解決したいから」など、実践に直接役立つことに高い関心があることが分かった。また、問6における実践研究を行う意義として、「教師としての成長に役立つ」、「児童、生徒、学生に役立つ」「自分が抱える実践上の課題を解決できる」など実践への還元に関することが上位に挙げられ、私事の意義を感じていることが分かった。また、自分の実践が他の人に役立つとまで考えている参加者は多くはなく、ある種の謙虚さも見られるが、他の教師と共有したいという気持ちは見られた。実際、自由記述では、同僚との協働に関するコメントが16件と最も多く、実践の共有の範囲は、まず同僚と考えていることが見てとれる。

全体的傾向では、実践研究の共有のあり方については特に目立った結果は出ていないが、実践研究の理想を尋ねた問9の自由記述では、共有の工夫について言及するコメントが14件あった。一例として、「一部の人のみでなく、もう少し広く研究結果が共有されること。特に現場の教員や、学生へ知識として伝達されること」というコメントがあったが、通常の営みとしての同僚との実践の共有とより広い共同体での他の実践者との実践研究の共有には、隔たりがあり、個人、同僚、他の実践者が一つの輪としてつながる実践研究の共有のあり方について、今後考慮する必要性が示唆された。また、通常の学会における研究発表や紀要への論文投稿では発表時間やページ数が制限されており、それとは異なる形で、実践の文脈を生き生きと伝えながら、広く実践研究を共有し、実践知を積み上げる方法も考えていく必要がある。

3. 論文を読まない理由と実践研究を行う上での困難点

問3の論文を読まない理由と問7の実践研究を行う上での困難点において、共通して挙げられた最も多い理由が、多忙さであった。これは、過去の先行研究結果と同じであり、多忙さが実践研究の実施の妨げになっていることが分かる。論文を読まない理由として、「手元にない」「論文の入手が難しい」も比較的支持が多い理由として挙げられ、実施においては、データの分析方法や研究方法が分からないなどの研究方法に関する課題もある。実践研究に関心がないから論文を読まなかったり、実践研究をしなかったりするわけではなく、時間の確保や研究方法の支援などいくつかの問題が解決されればより多くの教師が実践研究に取り組む可能性があるといえる。実践に関する論文を読む理由に関する教師としての成長と方法論のクロス集計の結果では、両方を同じように重視している人たちが多く、実践研究についての論文を読んだり、適切な研究方法に基づいた実践研究を行ったりすることで、教師としての成長にも役立つと考えていることが示唆される。

上記に関連して、実践研究の理想を尋ねた問9の自由記述では、実践者と研究者の協働に関するコメントが11件あり、実践者と研究者が対等な立場で実践から立ち上がった研究課題について共同で取り組むことで、理論と実践を融合したり、研究者が実践者に研究方法への支援を行ったりすることへの期待があることが分かった。また、研究の確保に関するコメントは7件、研究の継続性に関するコメントは11件あり、多忙な日常の実践の営みの中で、研究を継続できることが課題である。そのために、実践研究に適した研究手法の整備は必要であると考えられる。

4. 質の高い実践研究の条件

問8において、質の高い実践研究の条件として、目的の明確さ、目的に適した研究計画、実践方法の適切さと妥当性が上位3項目であったが、ほとんどの項目が高い数値であり、因子分析では4つのグループ（「学術的意義因子」「教育的意義因子」「実践理解因子」「研究妥当性因子」の4つの因子に負荷する項目）にまとめられた。研究論文執筆の経験がある群と経験がない群の比較をしたところ、「学術的意義因子」と「研究妥当性因子」の因子得点の平均値において有意な差が見られた。この結果は、研究論文を執筆したことがある教師は、量的な実証研究に求められる要件（「学術的意義因子」や「研究妥当性因子」に関わる要件）を実践研究にも当てはめ、研究論文を執筆したことの無い教師の実践研究へのハードルを高めていることが推測される。Borg (2007) や Gao, Barkhuizen, and Cho (2009) などの先行研究においても、質の高い研究の条件として、仮説検証、変数の統制、多数の参加者などの項目が上位に挙げられながらも、実践への還元も求められており、実証研究と区別して、実践研究として必要な要件を明確にする必要がある。

実践研究の理想を尋ねた問9の自由記述では、研究の意義として最も多くのコメント（29件）があったのは、「汎用性」であったが、その用語の意味は、回答者によって異なっていた。「ある特定の母集団にのみ適用されるのではなく、より幅広い学習者に実験の結果が反映され得る研究」などのように、量的研究における「一般化」と似た意味を指す場合もあれば、「行った実践研究が他の研究者や教員にとって、役立つ汎用性の高いものであることが大切である」と考える。情報を共有することで、他の教員が抱えている課題を解決できればと思う」に見られるように、実践への広い還元に近い意味を指す場合もあった。したがって、実証研究とは異なる意味の「汎用性」を満たす要件として、「聴き手や読者が学習者の学びをイメージできる」「実践への効果検証が客観的にされている」「実践が詳細に報告されている」などのうち、どのようなものが必要か明確にされるべきであろう。また、「実践への還元」（25件）、実践に基づいた研究（11件）、授業改善（10件）、生徒・教員の理解・成長（9件）などのコメントも多くあり、実践から立ち上げた研究課題とその結果の実践への還元が要件として鍵になることが示唆された。

V おわりに

本調査では、英語教育に携わる小中高大現職教員および教職を志す学生等が、実践研究についてどのような認識をもっているかを明らかにした。本調査の結果から、先行研究の結果ほどは、参加者は実践研究を量的研究の概念と結びつけていないように思われるが、実践研究の多様性について、どの程度の理解があるかは明らかにはできなかった。参加者は、既に日常的な営みとして、実践の記録や同僚との共有はある程度行っている。Borg (2009) が指摘しているとおおり、実践研究は様々な形を取り、教師の成長や実践に資すると共に、実践の中で実行可能であり、既に行っている教育活動を実践研究に応用できることについて、教師の認識を高めることが必要であろう。

また、多忙な日常で、実践を継続していくことへの支援を行う必要がある。個々の実践は異なっており、量的な実証研究のように厳密な手続きに基づいた研究手法を用いなくてよいが、実践研究を行う上での要件は満たすことが求められる。文脈が異なる個々の実践上の課題を解決したり、様々な要因が複雑に絡む文脈の中で生徒を理解したりするためには、従来の実証研究では当てはまらない様々な手法が使われる必要もある。したがって、Atay (2007) が示すように、実践研究の実施を通して、適切で妥当な研究方法の獲得を支援する現職教員プログラムを今後もっと増やしていくべきであろう。

なお、本調査では、英語教育研究に対し比較的意識の高い協力者を対象としているため、今後、

より一般的な英語教師を対象にして、実践研究がどのように捉えられているかを明らかにする必要がある。

注1. 年に1～2回以上読むと回答した人以外からの回答もあり、その回答も含めると計159名であった。

注2. 年に1～2回以上読むと回答した人以外からの回答もあり、その回答も含めると計90名であった。

【引用文献】

- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher-research. *TESOL Quarterly*, 31, 368-370. doi: 10.2307/3588054
- Atay, D. (2007). Teacher research for professional development. *ELT Journal*, 44, 139-147. doi: 10.1093/elt/ccl053
- Barkhuizen, G. (2009). Topics, aims, and constraints in English teacher research: A Chinese case study. *TESOL Quarterly*, 43, 113-125. doi: 10.1002/j.1545-7249.2009.tb00231.x
- Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 731-747. doi: 10.1017/S0261444810000170
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30, 355-388. doi:10.1093/applin/amp007
- Brown, J. D. (1992). What is research? *TESOL Matters*, 2, 10.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed). London: Sage.
- Gao, X., Barkhuizen, G., & Chow, A. (2011). 'Nowadays teachers are relatively obedient': Understanding primary school English teachers' conceptions of and drives for research in China. *Language Teaching Research*, 15, 61-81. doi: 10.1177/1362168810383344
- McDonough, J., & McDonough, S. (1990). What's the use of research? *ELT Journal*, 44, 102-109. doi:10.1093/elt/44.2.102
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31, 365-367. doi: 10.2307/3588053
- Tabatabaei, O., & Nazem, Y. (2013). English language teachers' conceptions of research. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 521-532. doi:10.4304/tpls.3.3.521-532.

資料1：実践研究における意識調査の質問項目

- 問1 次にあげる英語教育の実践に関する論文や資料を日頃どれぐらいの頻度で読みますか。
- 問2 学会誌等の実践研究（実践報告）論文を読む理由は何ですか。問1の「9. 学会誌等の実践研究（実践報告）論文」で5～2と回答した方のみご回答ください。
- 問3 学会誌等の実践研究（実践報告）論文を読まない理由は何ですか。問1の「9. 学会誌等の実践研究（実践報告）論文」で1と回答した方のみご回答ください。
- 問4 ここ5年で以下のことについてどの程度行ったことがありますか。
- 問5 今後、実践研究を行いたいですか。
- 問6 あなたにとって、実践研究を行う意義は何ですか。
- 問7 あなたにとって、実践研究を行う上での困難点は何ですか。
- 問8 実践研究が質の高い実践研究である条件として、以下のことはどのぐらい重要であると思

ますか。

問9 実践研究の理想：今後望ましい実践研究のあり方はどのようなものかと考えますか。

問10 実践研究について本学会に期待することがありましたら、自由に記述してください。