

# 広島大学学術情報リポジトリ

## Hiroshima University Institutional Repository

Title	外国語教育研究の再現可能性 : 素朴な認識の拒絶と追求姿勢の擁護
Author(s)	草薙, 邦広; 鬼田, 崇作; 亘理, 陽一
Citation	広島外国語教育研究 , 24 : 179 - 195
Issue Date	2021-03-01
DOI	
Self DOI	<a href="https://doi.org/10.15027/50455">10.15027/50455</a>
URL	<a href="https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050455">https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00050455</a>
Right	Copyright (c) 2021 広島大学外国語教育研究センター
Relation	



# 外国語教育研究の再現可能性

— 素朴な認識の拒絶と追求姿勢の擁護 —

草 薙 邦 広

鬼 田 崇 作

広島大学外国語教育研究センター

巨 理 陽 一

静岡大学教育学部

## 1. はじめに

本稿の目的は、日本の外国語教育研究において、一般に再現可能性と呼ばれる規範<sup>1)</sup>を追求する研究者の姿勢を機能的観点から擁護し、同時に、特に自然科学においてそう呼ばれているような再現可能性の規範が、外国語教育研究においても同等に通用すると考える素朴な認識を批判することである。

心理学における再現可能性問題 (reproducibility problem) が大きく取り上げられるようになったのは、*Science* 誌上に Open Science Collaboration (2015) による多数の心理学研究を対象とする追試論文が掲載されてからである。この追試論文は、追試対象のうち、統計上結果が再現されたものは40%に満たないと発表し、社会の大きな注目を浴びた。日本心理学会は、これを受け、再現可能性を銘打つ特集号を『心理学評論』(日本心理学会刊行; *Japanese Psychological Review*) 第59号に組み、再現可能性に関する論稿を多数掲載した (e.g., 池田・平石, 2016; 佐倉, 2016; 友永・三浦・針生, 2016; 山田, 2016; 渡邊, 2016)。

再現可能性問題は、しばしば21世紀の科学研究において問題となっている研究不正 (scientific misconduct), 疑問符がつく研究実践 (questionable research practice; QRP), そして統計改革 (statistical reform) との兼ね合いで論じられ、複数の学会がこの問題の解決に向かって、組織的な取り組みを始めている。たとえば、アメリカ統計学会は統計的帰無仮説検定 (NHST) における  $p$  値の取り扱いに関する声明を発表し (Wasserstein & Lazar, 2016), さらに NHST を実施する論文を掲載しない学術誌、そして事前登録制度を取り入れる学会等も、徐々に増加している状況である。このような動きは、研究方法や研究計画のあり方といった具体的な観点から、科学哲学的な観点にまで及ぶ幅広い議論の火付け役となっている。

一方、外国語教育研究の少なくともその一部が、長きに渡って心理学を研究方法論<sup>2)</sup>の手本としてきたことに異論はない。しかしながら、2015年から数年経過した現在においても、心理学分野の動きとは打って変わって、外国語教育研究において再現可能性問題が俎上に上がることは稀である。いわば外国語教育研究は、この問題に対して目を閉じ、耳を塞いだ状態であった (草薙, 2020)。私たちは、いわば無反応というべきこの状況に根ざす原因を、柳瀬 (2017) が論じているように、再現可能性自体に関する研究者がもつ認識の甘さ、またはその難しさによるものだと考えている。

本稿では、外国語教育研究の再現可能性に関する議論をより活発にするための手立てとして、再現可能性に関する2つの認識および姿勢について検討し、外国語教育研究に従事する者が再現可能性に関する理解を深める機会を提供したい。

本稿が取り上げる再現可能性に関する認識の1つ目とは、「現状の外国語教育研究はまさに再現可能性の規範に即しており、再現可能性を取って検討する必要はない」といった種の認識である。この認識にもさまざまな語りようがあるが、本稿はこれ以降、端的に素朴な認識と呼ぶ。

2つ目は、「外国語教育研究において、再現可能性の規範を求めることは不可能である。よって、再現可能性を追求する意味はない」といった種の姿勢である。この姿勢は、一般に質的研究と呼ばれる研究アプローチを好む研究者の一部に見られる姿勢かもしれない。

本稿は、やや極論化されたこれらの認識および姿勢の両方を批判的に検討していく過程を通して、外国語教育研究における再現可能性の規範に対して、私たちがいかなる意義と価値を見出すことができるかについて論じていく。

## 2. 素朴な認識への批判

最初に、1980年代以降の外国語教育研究における研究方法論と、そこに根ざす背景の歴史的変遷について触れたい。日本の外国語教育研究は、その大勢を見ると、1980年代から1990年代頃より徐々にNHST、実験計画法、そして多変量解析といった統計的解析技術を主要な研究方法として受け入れ<sup>3)</sup>、やがて量的研究や実証研究と呼ばれる種の研究が広く浸透した。欧米の応用言語学と心理学の研究アプローチをなぞらえるこの種の研究は、研究姿勢自体と具体的な技術水準の両面に関して一定の批判を受け続けたものの(e.g., 前田, 2000; 松川, 1976, 1991), 2000年代頃からは事実上の多数派となった。もちろん、近年においても、日本の外国語教育研究の大半は、量的研究ないし実証研究に属する研究であるとみなされている(e.g., 平野, 2010; Mizumoto, Urano, & Maeda, 2014)。2010年代に入り、この種の研究に関しては、効果量と検定力(e.g., Mizumoto, et al., 2014; 草薙・水本・竹内, 2016)や、研究テーマ、研究計画、そして論文内における報告の水準といった実践的観点(e.g., Aoyama, Hoshika, & Honda, 2018; Honda, et al., 2018; Takaki, Hamada, & Kubota, 2018)から、複数の事例分析的な展望論文が蓄積されつつあり、1980年代頃から続いた上記のような一連の動きに対して、総括的な評価が与えられつつある状況である。

このような外国語教育研究の歴史の変遷に対して、とりわけ大きな影響を与えたと考えられる思想上の動きは2つある。1つ目は、認知主義(cognitivism)と呼ばれる研究アプローチの流行である<sup>4)</sup>。認知主義は、現代心理学において多数の研究者が信望するアプローチだとされており、人文社会科学系に属する多様な研究分野に影響を及ぼした。認知主義は、人間の認知機能を研究対象とし、その情報処理過程の解明を目指すという機械論的な特色をもつ。認知主義の影響を受け、外国語教育研究は、外国語の学習や教授、または第二言語習得研究などがそう呼ぶところの習得プロセスや習得メカニズムに対して、比較的強い関心を抱くようになった。このような外国語教育研究者がもつ関心を、本稿は便宜的にメカニズム志向性と呼ぶ。外国語教育研究は従来から応用分野でありながらも、教育実践の帰結や社会的意義に関する関心というよりは、メカニズムに対する関心を徐々に強めていったという歴史的背景は、素朴な認識について理解するために特筆すべきことである。

2つ目は、本稿が命題志向性と呼ぶ特徴である。命題志向性は、外国語教育研究に関する知見を、一種の科学的な命題として集約・蓄積・継承しようとする方針として位置づけることができる<sup>5)</sup>。命題は、排中律を受け入れるならば、真か偽かのいずれかであるところの真理値をもつ。典型的な場合では、メカニズム志向性を伴って、情報処理過程に関する機械論的な観点から仮説となる一種の命題を導出し、観測値に対するNHSTの有意ないし非有意な結果とそれぞれ対応

づけ、命題に対して真偽を与える。いわば、NHSTにおいて結果が有意であれば、ある命題は真であり、非有意であれば、その命題は偽であるといった要領である。NHSTは、このような命題志向性を支える研究方法として重宝され、外国語教育研究における科学性を担保するものだとみなされるようになった。実際、日本の英語教育研究に限れば、他教科の教育研究や他言語の教育研究と比較し、命題志向性の特徴が顕著である。

本稿が、素朴な認識と呼ぶものの源泉は、これらメカニズム志向性と命題志向性にあると考えられる。つまり、外国語教育研究は、現代に至る歴史的経緯として、人文社会科学に属する応用分野でありながらも、科学的方法 (scientific method) やそれに類する自然科学の規範を徐々に導入してきた。この自然科学のアナロジーともいべき規範を端的に表す概念が、再現可能性であると本稿は位置づける。

ここから、この素朴な認識がもつ問題点について考察を加えるために、具体的な信念の例を挙げていく。「外国語教育研究が再現可能性という規範に沿っている」といった素朴な認識は、得てして次のような信念と密接に結びついている。

#### (1) 完全な学術的コミュニケーションの確信

外国語教育研究における研究者間の学術的コミュニケーションは極めて高効率であり、専門用語の使用によって、齟齬や曖昧性が生じない情報交換が成立する。たとえば、「語彙知識の深さ」なる専門用語があれば、研究者は全員同じ定義を参照し、同じ測定方法、同じ手続き、同じ測定モデル等を想起する。

#### (2) 既知パラミタの強さ

外国語教育研究に関する観測一般において、その観測を予測する既知パラミタ<sup>6)</sup>に由来する分散は、誤差または未知パラミタに由来する分散よりも圧倒的に大きい。つまり、外国語教育研究は、概して対象とする現象の予測と制御に成功しており、研究対象は、一種の閉じた系を成している。たとえば、ほとんどのモデルにおける決定係数の値は .50を下回らない。

#### (3) 氷漬けの専門用語と構成概念

外国語教育研究に関する専門用語と構成概念は、時間軸上において変化せず、私たちの社会生活のあり方やその変容は、既存の専門用語や構成概念の定義や解釈に対して、一切影響を及ぼさない。たとえば、戦時中における「話す力」も現在における「話す力」も、ともに完全に同一の構成概念を参照するものである。

#### (4) 単一の説明

ある観測がまさにその観測であるような原因はただ1つであり、その観測に必要な説明は常に単一である。たとえば、ある個人があるテストにおいて点数を伸ばしたのは、結局のところ、その個人の情報処理過程が変容した事実のみに帰着し、これ以外の説明は同時に成立しない。

#### (5) 構成概念と仮説的概念の实在論

外国語教育研究に関する多くの専門用語、たとえば、英語力、語彙知識、聴解技能、動機、自己肯定感といった心理的構成概念、または心的辞書、作業記憶領域、インプット処理、情意フイ

ルターといった仮説的概念やそれらによって表されるメカニズムは、その専門用語が示すままの通り実在しているか、生理的ないし神経科学的なレベルにおいて還元した記述が可能である。すなわち、「頭の中に心的辞書は存在している」、あるいは「頭の中に心的辞書に対応する機構がある」といった信念である。

## (6) 公理と演繹体系の存在

外国語教育研究には、それ自身を他の命題における前提とし、その真偽を疑う必要がない命題、つまり公理 (axiom) が存在し、その公理から演繹的に導かれる命題の集合、つまりある種の公理系が既に構築されている。たとえば、命題「インプットは言語習得を促す」を公理とし、この公理から演繹された故に、真であることに確信を置くことができる命題の集合がある。「インプットからインテイクを促すためにインプット処理が必要である」といった具合である。

## (7) 手続きと命題の対応関係

科学的知見となる1つの命題は、具体的な手続きやそこから得られた結果と明確に1つか、ごく少数の方法によってのみ対応している。たとえば、「タスクは効果的である」といった命題の科学的真偽を検証するために必要な手続きは、ただ1つである。

もちろん、これらの信念はそれぞれ個別に見れば異なるものだが、十把一絡げにするならば、自然科学における研究者の認識を人文社会科学、さらにその応用分野に対して非常にナイーブに適用したものである。確かに、この(1)~(7)における信念の集合に関して十分な確信を得ることができるのならば、自然科学で論じられるような再現可能性の規範を、外国語教育研究の中に見出すことができよう。しかしながら、外国語教育研究において、この種の認識が立つ瀬は元来ないはずである。人文社会科学、その応用分野、そして自然科学が異なるものであるということはいままでもない。しかしながら、この認識は、現状として外国語教育研究分野において広く共有されていないようである。順番に、自然科学と外国語教育研究を対比するような具体例を挙げながら検討していきたい。

最初に、学術的コミュニケーションのあり方の違いについて述べる。たとえば、化学における元素記号では、Hが水素を、Oが酸素を、Baがバリウムを表す。このとき  $BaO + H_2O \rightarrow Ba(OH)_2$  と化学反応式を記せば、酸化バリウムを水に溶かして水酸化バリウムを生成していることを表す。このとき、「記号Hが水素を表すこと」自体を否定する者、またはこの化学反応式に異なる解釈を与える者はいない。同様に、水酸化バリウムの生成手続きとして、酸化バリウムを水に溶かすという手続きも化学者間に共有されている。一方、外国語教育研究においては、曖昧性がない記号の存在どころか、学術的コミュニケーションの中で「この用語aの定義は、ある学者b、そのc年の論文に準じます」と逐次的に限定することがむしろ通例である。査読や学会等の質疑応答を観察すると、その時間と労力の多くが、用語の定義やその参照概念の明確化に割かれていることがわかる。同様に、構成概念の測定手続きも規格化ないし標準化がされておらず、いわゆる測り方とされるものは比較的自由である。このように、人文社会科学、そしてその応用分野では、自然科学と同等の規約的な学術コミュニケーションは成立せず、むしろ、外国語教育研究はその学際性によって、多様化の方向に進んでおり、悲観的に見るならば、共約不可能性 (incommensurability) といった語が現状の記述として適切である。



次に、既知パラミタについてである。化学反応式は、生成物の予測と制御に成功しているが、酸化バリウムと水から水酸化バリウムを生成するように、外国語教育に関する現象の予測と制御を確実に行うことはほぼ不可能である。たとえば、程度の問題こそあれ、ある個人における将来のテスト得点を精度よく予測することは、現状の研究水準では困難である。

構成概念の時間的変容について考える。たとえば、水素分子の発見は1766年のこととされるが、現在に至るまで水素や水素分子といった用語によって表される参照物は当時と変わらない。しかし、外国語教育に関する概念は、その顕著な応用性によって、時代それぞれの社会的要請や教育政策に応じて細かな変容を繰り返す。たとえば、1つの用語が複数の用語の親カテゴリであるという還元がなされることがある。「語彙知識は形式・意味・使用という3種の知識の親カテゴリである」といった具合である。または還元されたものが、後の世になって、1つの包括的な概念として再統合されることもある。概念、用語、そして参照物の時間的変容は、むしろ人文社会科学における標準的な特徴である。

説明の単一性について考えるために、引き合いに出す例を変えたい。ニュートン力学における第2法則、いわゆる運動方程式は、 $\vec{a} = \frac{\vec{F}}{m}$ と記される。この方程式は、加速度 $\vec{a}$ について、力 $\vec{F}$ が大きくなれば大きくなる、そして質量 $m$ が大きくなれば小さくなることを表している。加速度に関する限り、この式外の項は無関係であり、システムないしモデルとして閉じているといえる。同時に、このモデルを採用したならば、加速度に関する説明はこれ以外には存在せず、説明は少なくとも1つの体系内において単一であり、一貫している。一方、外国語教育研究において、モデル外の事象を大局的に考慮しなくてよい、といったモデルの存在は稀である。むしろ、研究者が関心をもつ限り、既知の要因に絞っても、あらゆるものはあらゆるものに対して、複雑に、そして相互作用的な影響を及ぼしていると通例的に考えられている。実際、多くの研究論文における議論(discussion)の章は、主にモデル外の要因に関する検討や、併存しうる複数の説明の検討に充てられる。私たちはむしろ、特に外国語教育の実践に関して、併存しうる解釈や理由づけを巡って探索的な営みをしており、これはある種の特徴的な研究風土といってよい。

実在に関する認識は、他の観点よりも顕著な違いを示すだろう。自然科学は心理学が扱うような構成概念を扱うことは少ないが、外国語教育研究はむしろ、心理学と同様に人間の心理や行動に関する構成概念を取り扱う。本稿を待つまでもなく、外国語教育研究では、実在論的姿勢に対する批判が高まり、近年、社会構成主義、プラグマティズム、機能的文脈主義などを支持する研究者が増加し、徐々に勢力を広げている状況である。これは、質的研究と呼ばれる研究アプローチに対する関心の高さにも見て取れる。これらの比較的新しい考え方に共通する点は、知覚が容易であるかどうかに関わらず、構成概念を、固有の文脈、行為の目的、そして信念をもつ私たちの知識の拡大と、科学的コミュニケーションにおける機能を充足する道具立てとして考えることである。これらの考え方に対して、無批判的な実在論的姿勢、つまり概念自体を実在として素朴に受け入れる姿勢には、やはり疑問が残るといわざるを得ない。

公理に関しては、量子力学などに立ち入らない限り、ニュートン力学の諸法則は、ある種の前提として受け入れられ、自然科学ではニュートン力学のみが作用するシステムを議論領域として便宜的に想定する場合もある。一方の外国語教育研究において、それ自身を疑う余地がないような知見は見当たらない。たとえば、公理、原理、原則、または法則、系といった種の専門用語は非常に限定的であり、実際に公理のように扱われている一種の知見も、依然として仮説として呼称されることが慣習的である。影響の大きい知見として知られるインプット仮説も、1970年代後

半をその起源とすると、50年程度の間、検証対象であるところの仮説であり続けたことになる。50年といえば、現在に続く「英語教育学」という呼称の歴史とほぼ同等の長さである。また、この仮説が将来的に公理になる見込みは薄い。

最後は、手続きと命題の対応についてである。たとえば、小学校高学年で扱う理科の授業で行われる水素燃焼実験の手続きは、水素に燃焼する性質があることと非常に明確に対応する。一方、外国語教育研究においては、NHSTの有意・非有意と研究仮説に関する真偽が明確に対応していない例すら数多く、さらに研究仮説を反証するとされる手続きも無数に併存しうる。一言でいえば、外国語教育研究における手続きの合意性は著しく乏しく、これは上記のように、50年間仮説が仮説であり続けるといった状況の源泉である。つまり、手続きと命題が対応しなければ、証明も反証も不可能であるといった場合が相対的に多くなってしまふ。

このように、ここに挙げた7つの観点において、自然科学と外国語教育研究は徹底的に状況が異なる。ここまでの議論を表1にまとめる。

表1 7つの観点における自然科学と外国語教育研究の対比

	自然科学の場合	外国語教育研究の場合
コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・広く共有されている用語・記号・手続きの体系がある</li> <li>・曖昧性や解釈の余地は少ない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・厳密な記号体系は存在しない</li> <li>・むしろ共約不可能性とと呼ばれる状況に近い</li> </ul>
既知パラミタ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・数多くのモデルが現象の予測と制御に成功している</li> <li>・モデルが捨象している部分は多いが、予測と制御が機能する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・現象を予測・制御できるモデルは少ない</li> <li>・捨象しきれないほどの要因が複雑に作用すると信じられている</li> </ul>
専門用語の変化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門用語は時代の変化とほぼ無縁である</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同じ専門用語であっても、その意味が時代によって目まぐるしく変化する</li> </ul>
単一の説明	<ul style="list-style-type: none"> <li>・同一の体系内において、説明は多くの場合単一である</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解釈や理由付けを巡って絶え間ない探索を続ける</li> </ul>
構成概念等の実在	<ul style="list-style-type: none"> <li>・構成概念をあまり扱わない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知覚がきわめて困難か、または不可能な構成概念を主な研究対象とする</li> <li>・現状において、実在論には批判が多い</li> </ul>
公理	<ul style="list-style-type: none"> <li>・前提として扱うべき知見を認める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公理と呼べるものは存在しないか、少数である</li> </ul>
手続きと命題の対応	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手続きと命題が対応しやすい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・手続きと命題は極めて対応しにくい</li> </ul>

注：ここではあくまでも本稿に関連する理解のために、象徴的な特徴を対比的に挙げていただけであり、自然科学の全分野、または外国語教育研究に属する全研究事例について記述しているわけではない。

任意の研究の再現可能性、またはさらに具体的にいって、追試対象となる研究の追試をする行為自体について検討することにしても、上記のような外国語教育研究の特徴を適切に認識するならば、以下のような点において、それが非常に困難であると考えられるはずである。

第一に、研究者間のコミュニケーションにおいて不可避な情報の損失が発生し、この情報の損失自体によって追試が困難になる。たとえば、追試対象論文におけるある専門用語が、追試論文

において等しい定義を使用しているかどうかの確認が取れない。

次に、誤差や未知パラミタによる変動が、既知パラミタに由来する変動よりも相対的に大きければ大きいほど、追試や追試結果の解釈が困難となる。外国語教育研究が対象とする現象は、自然科学と比較して、既知パラミタによる変動が非常に小さいことが通常である。これに加えて、外国語教育研究が、心理学同様に偽陽性の問題を抱えていることすら容易に推測できる。

専門用語が時代によって変化をすることもまた、追試を行う際に深刻な問題となる。極端な例では、等しい用語が複数の論文内において使用されていたとしても、学習指導要領の改訂以前と以後においてその用語の内容が変容し、以後の時点において、以前の用語が示すものに社会的意義がなくなるといったことが短期的にも起こりうる。このような状況下において、そもそも追試をするという動機すら得られにくい。

説明が単一でない限り、そもそも複数の研究が体系的に集約・蓄積・比較されづらい。たとえば、同様の現象を予測する2つの異なるモデルがあったとき、これら2つの研究に連なる連鎖が混じり合わなければ、党派性によって、実質上追試が行われにくくなる。

少なくとも現状の研究水準において、外国語教育研究に関する多くの構成概念、仮説的概念、そしてメカニズムを生化学的ないし神経科学的なレベルにおいて網羅的に記述することには成功していない。還元された記述は、いうまでもなく手続きの規格化と標準化に役立つ。しかし、構成概念、仮説的概念、そしてメカニズムを扱うのであるならば、操作化や測定モデルの構築、そしてそれらを巡る議論が不可避である。このような点において研究間の手続き上の差異が残る限り、手続きと検証する命題が一向に対応せず、説明や使用する専門用語も多様になってしまう。

公理と公理系がなければ、研究者間において共通となる基盤自体を見いだせず、再現可能性という概念に関する合意すら得られにくい。これは、上記のようなすべての問題の温床である。

ここまでの議論から、「現状の外国語教育研究はまさに再現可能性という規範に即している」といった素朴な認識を、一切拒絶すべきであると本稿は主張する。しかしながら、再現可能性を追求することも同時に一切放棄するべきであろうか。これは本稿が検討する2つ目の姿勢である。

### 3. 再現可能性を追求する姿勢の擁護

先述の通り、本稿は素朴な認識を拒絶することを主張する。しかしながら、再現可能性を追求する姿勢自体を無益とみなすわけではない。むしろ、再現可能性を追求する姿勢を積極的に擁護する1つの見方をここに提案したい。

その理由は、一見前述の論と矛盾するようであるが、再現可能性の追求が事実上困難であれ、そしてどれほど外国語教育研究の現状とかけ離れていようとも、再現可能性を追求する行為そのものが、私たちの社会生活と研究実践に関する機能的側面に関する限り、複数の優れた利点をもつと考えるからである。すなわち、仮に再現可能性という規範の完全な充足が不可能であっても、そして本稿はそうであると考えているが、再現可能性を追求する行為に付随する機能と、それがもたらす社会的帰結という観点に立ち、そしてその観点に限れば、擁護が妥当であると主張する。

実現が不可能であることを知りながらも、同時にそれを求める姿勢は、心理測定の妥当性に対する心理学者の一般的な姿勢と同様である。妥当性は一種の枠組み<sup>7)</sup>において、あるかなしかの二値的な性質ではなく、その程度を表す連続体を構成しているとみなされる。また、研究者は、研究者がすべき行為として、妥当性を検証(validation)する。この妥当性の検証という行為と、その社会的帰結に価値を見出しているのである(Kane, 1992)。用語としてのvalidationがときに「妥



当化」と訳されることから着想を得るならば、私たちは、外国語教育研究の「再現可能化」を目指すべきである。そして、「妥当性の検証に終わりはない」(validation never ends)などと通例的にいわれるように、漸進的で絶え間ない研究の再現可能化を目指すべきである。

この観点自体は、本稿がこれまでも繰り返し述べてきたように、外国語教育研究を人文社会科学に属する応用分野の1つであると位置づけていることに由来する。応用分野であるが故に、そこに内在するある種の価値観、外国語教育研究のあり方に伴う社会的な帰結、そして特に効用(utility)を重視する見方をもっている。効用は、しばしば「よさ」または「善さ」などに喩えられる。つまり、外国語教育研究の最終的な目的は、メカニズムの解明や科学的命題の判定自体ではなく、よりよい教育実践や教育政策を実現し、個人および社会の効用を最大化させることであると考えられる。そして一過的な流行が見られたメカニズム志向性や命題志向性は、効用を最大化させるための1つのアプローチの特徴にすぎないのであって、それ自身が外国語教育研究全体の究極の目的ではないと捉えている。このような視点は、機能主義、またはプラグマティズムをなぞらえるものとみなすことができるかもしれない。

よりよい教育実践と教育政策を目指す限り、再現可能性の追求は、外国語教育研究において目的性を満たすと私たちは考えている。それは、外国語教育研究において再現可能性を追求することの機能と帰結に着目すると、以下のような8つの明確な有益性が挙げられるからである。

### (1) 再現可能性の追求は研究者間の綿密なコミュニケーションを要求する

再現可能性を追求するならば、専門用語に関する研究者間の理解の齟齬や、論文において報告されていない暗黙の手續きに関する差異を解消するため、研究者の対話機会が相対的に増加する。追試において、追試対象の著者と綿密なコミュニケーションを取ることは、以下に述べる他の観点とも絡んで、それ自身が優れた研究の土台となる。たとえば、追試対象の著者と追試論文の著者が、綿密にコミュニケーションを取ることによって、方法論上の問題点が明るみになり、その問題点が分野全体において共有される可能性もある。このような綿密なコミュニケーションの累積によって、外国語教育研究者のコミュニティがより強化されると考えられる。

### (2) 再現可能性の追求は研究をよりオープンなものに変える

広くさまざまな分野において、同様のことが主張されているが、再現可能性を追求する過程で、事前登録制度、オープンデータといった取り組みに対する注力が進み、研究過程やデータ自体が社会全体に対してより利用可能になる。これは直接的な社会還元につながるばかりか、オープンサイエンスや市民科学(civil science)といった新しい種の研究への連携を可能にする。より具体的にいうと、現在の外国語教育研究において、論文内において使用されたデータが利用可能なことは極めて稀であり、同時に、統計処理の手續きがオープンになっている例も少ない。これらデータやその処理の手續き自体が社会と研究者コミュニティに対してオープンなものとなることの利益は、決して無視できないものである。

### (3) 再現可能性の追求は専門用語の精選を加速させる

学際化が進んだ外国語教育研究において、専門用語は爆発的に増加しており、教育従事者や研究者は、実際のところ、その専門用語の多くを網羅的に把握していない。このような専門用語の増加は、キャリア、研究テーマ、そして学閥に由来する党派性を一層強化し、その結果として、

外国語教育研究分野が現在発散傾向にある。しかし、再現可能性を追求する過程において、類似した専門用語の統合、または一部廃棄といった建設的な作業によって、専門用語の精選を促すことが期待できる。専門用語の精選によって、コミュニケーションの効率性が高まっていく。

#### **(4) 再現可能性の追求は手続きの規格化・標準化をうながす**

逆に再現可能性を追求しなければ、操作化、測定モデル、または実験・調査設計といったさまざまなレベルにおいて、異なる手続きが多数併存してしまい、研究結果と知見が集約・継承されにくくなってしまう。研究結果が集約・継承されなければ、研究の社会還元は不可能である。たとえば、教育政策に資するようなエビデンスを創出するためには、手続きの規格化・標準化が急務である。しかしながら、本稿は次節で詳述するように、このような規格化・標準化の方向性を無為に礼賛するものではない。

#### **(5) 再現可能性の追求は観察の質を上げる**

再現可能性を追求し、そしてある任意の基準において再現が不可能であることが発覚すれば、そのこと自体によって、未知パラミタ、または潜在的パラミタの探索に研究者の関心が向くことは当然である。このことは、新規研究の動機にもなり、対象とする現象自体に関する研究者の細かな観察や手続きの確認を促す。たとえば、分野全体において未知パラミタの発見は、明確な研究上の発展そのものである。同時に、より実践的な要因についての検討の機会を増加させるはずである。

#### **(6) 再現可能性の追求は人材育成を効率化する**

より具体的に、教員および研究者育成の場面において、追試研究を学位論文として実施することは、研究方法の習得において効率的である。現状において、外国語教育に関する多くの学位論文は、大きな社会的影響を持たず、学位論文にかかる指導教員および学位論文提出者の労力は、学位の授与および取得のためのものだと認識されている。しかしながら、一定の価値をもつ論文の追試には、相応の社会的価値がある。同時に、研究方法に関する知識や技能を身につける以前に、しばしば系統的でない独自の研究方法によって研究を進めるよりは、評価が固まっている既存の研究方法をなぞらえることで、研究方法に関する技能の習得が促進されるはずである。

#### **(7) 再現可能性の追求は構成概念の時間内変化を防ぐ**

専門用語の精選とも関わるが、外国語教育に関する多くの専門用語は、時間に伴う社会的要請や教育政策の変化によって、短命であるか、そうでなくとも、長期間その同一性を保つことが困難である。専門用語の入れ替わりが短いサイクルによってなされることは、早急に社会的要請を汲み取りやすいというメリットこそあるものの、長期的な視点で見た場合においては、体系性を成立させづらいというデメリットもある。しかし、再現可能性を追求する過程において、ある構成概念に関連する研究が、実際に繰り返し再現されたならば、その構成概念は外国語教育研究の歴史的な体系性を保つための確固たる基盤となることが期待される。

#### **(8) 再現可能性の追求は可謬主義的姿勢を強化する**

現在の外国語教育研究は、概して可謬性に関する認識に乏しいと考えられる。可謬主義とは、研究結果や研究の知見が、ある程度誤りであることを許容しつつも研究を進める姿勢である。外

国語教育研究では、舶来主義とでもいうべき、欧米の研究を輸入することに注力してきた歴史的経緯があるが、輸入した舶来品について批判的に検討することは少ない。つまり、しばしば、舶来品相当の研究を疑いようのない前提として捉える傾向がある。しかし、再現可能性を追求する過程において、局所的な未知パラミタによる媒介効果を発見する機会も増加するはずである。たとえば、日本の学校制度による媒介効果などが挙げられる。同時に、局所的な研究が、より一般的な文脈において追試を受けることを予定すれば、より多くの研究実施に関する情報を提供するであろうし、そのことが研究の質を向上させると期待できる。

上記のような観点は、多分に楽観的であるかもしれないが、いずれもよりよい教育実践や教育政策を目指す外国語教育研究を一層充実したものに変容させると考えられる。

#### 4. 同時に検討すべき観点

本稿では、これまでの論において、素朴な認識を批判し、同時に再現可能性を追求する姿勢を擁護してきた。しかしながら、外国語教育研究における再現可能性について思索する際に触れて置くべき重要な観点を未だに残している。

##### 4.1. メカニズム志向性と命題志向性の位置づけ

それらの観点の1つ目は、再びメカニズム志向性と命題志向性に関するものである。メカニズム志向性と命題志向性は、再現可能性を追求する姿勢と非常に密接に結びついているものの、再現可能性を追求する姿勢そのものと同一ではない。たとえば、認知メカニズムや科学的命題の類に一切立ち入らなくとも、研究の再現可能性を追求する姿勢は十分に成立することであって、逆にメカニズムを対象としながら再現可能性の追求を放棄することもできる。

本稿は、あくまでも再現可能性を追求する姿勢の擁護を試みたのであって、メカニズム志向性と命題志向性を直接的に擁護するわけではない。これらの志向性は、後述するように、本来多様性を受容されるべき多くの研究アプローチの1つに根ざす特色として、正しく認識されるべきであると考えている。そして以下に述べるように、メカニズム志向性と命題志向性は、外国語教育研究に関する唯一の規範ではない。

また、本稿はメカニズム志向性と命題志向性を殊更批判するものではない。もちろん、まさにここに述べているように、外国語教育研究が内包すべき多様性の観点から適切に認識されるべきである。次に、前提として外国語教育研究を一種の自然科学として捉える場合、本稿に見られる多くの論述は的外れになるだろうし、本稿は認知心理学、心理言語学、応用言語学、第二言語習得といった他分野の規範について触れたものではない。さらに、メカニズム志向性と命題志向性に沿う研究が、私たちの社会生活においてある種の効用をもたらすとする期待<sup>8)</sup>も理解できないものではない。

##### 4.2. 研究方法論の多様性

特に人文社会科学において、研究アプローチやそこに根ざす規範、またはより抽象的に、思想、信条、信念、価値観、認識、姿勢といったものに関する多様性は、いうまでもなく、研究者と社会から十分に受け入れられるべきである。もちろん、再現可能性の規範もまた、認められるべき多様性の中の1つに過ぎないのであり、これが唯一の、または絶対的な規範であると捉えるべき

ではない (e.g., 佐倉, 2016; 渡邊, 2016; 柳瀬, 2017)。再現可能性を追求する姿勢も、多様性の中の1つの形態として位置づけられるべきである。

柳瀬 (2017) が指摘しているように、外国語教育研究では、客観性や再現可能性といった観点を唯一の規範であるように、そしてそれを無批判的に受け入れている姿勢が見受けられる場面がある。仮に目下の状況がそうであるならば、それは端的に言って、研究者の理解の乏しさを表していると考えられる。たとえば、現在に続く「英語教育学」の歴史、特に1960年代から1970年代にかけての形成段階を振り返るならば、科学という表現こそ言論に類出するものの (松浦, 2002)、再現可能性の規範に属するような研究領域は多数派であるどころか、傍流とでもいえるべき諸領域の1つとして明確に位置づけられている (e.g., 安藤編, 1991; 垣田, 1979; 松浦, 2002; 三浦・猫田, 2008)。再現可能性の規範が、偶然現在までにおいて優勢であったとしても、それはせいぜい一過的な状況であると正しく認識するべきであって、英語教育研究を多様な研究アプローチを許容する学際的分野であると捉える方が、歴史的事実に対してより忠実である。

このような研究アプローチや規範に関する理解の乏しさは、学術分野形成時の理念や学術研究史一般に関する学習機会<sup>9)</sup> が慢性的に不足していることに由来しているだろう。同様に、質的研究とされる研究アプローチに関心をもつ研究者が統計上の主流派になることも予測できる。しかしながら、質的研究とされる研究アプローチもその特性上、手続きの規格化・標準化がされづらく、系統的な研究方法論の訓練カリキュラムが成立しづらい。このような需要と供給のバランスの悪さが、上記のような分断の状況を招くと考えられる。

一方で、研究アプローチの多様性といっても、量的研究と質的研究、理論研究と教育実践、数量化とナラティブ、大規模データとエピソード、または実在論と構成主義といったように、さまざまな認識、姿勢、規範、そしてそこに根ざす技術体系を、恣意的な二項対立の座に逐一押し込めることは危険である。たとえば、数量化を行う研究者が非数量的なデータを必ず否定するわけでもなければ、ナラティブから数量化への橋渡しを目指す研究者もいる。多様性とは、分断の度合いを示すものではない。私たちが目指すべきは、研究方法論に関する話し合いを絶え間なく続ける姿勢であろう。

#### 4.3. 政治的権力と強制に関する疎さ

しばしば外国語教育研究において、理論、実証研究、または教育実践が乖離しているとの批判が根強い。さらに教育従事者の視点から見て、当事者の人格性や主体性が無視されているという指摘もある (柳瀬, 2010, 2017)。特に、研究の脱人格性に関しては、そもそも実証的研究という枠組み内において限界が生じるという見方もある (e.g., Allwright, 2003; Burns, 2010; 酒井, 2011)。一方、近年では、エビデンスに基づく教育政策 (e.g., 岩崎, 2011, 2017; 杉田・熊井, 2019) の動きに伴い、教育研究における過度なデータ依存性が懸念されている (巨理, 2020)。

本稿が擁護した種の規範に沿う研究では、一般に専門用語と手続きは規格化、標準化され、多くの観点が捨象される方向に沿って研究が発展していくはずである。つまり、概して集約的である。そして、そのために数量化しにくい概念を扱うことを避け、しばしばナラティブといった研究資源を軽視する姿勢にも繋がりがかねない。また、エビデンス階層として知られる枠組みは、研究方法を順序化する取り組みの典型であり、たとえばナラティブによる研究に対しては、意思決定の根拠として明確に低い比重を与える。このように具体的な研究方法自体に順序を付与することによって、しばしば、政治的権力は、規格化、標準化、そして数量化を求めることによって本



来あるべき多様性を抑圧し、教育に関する当事者の人格性や実践者の主体性を捨象していくというリスクがある。

このようなリスクを無視して、つまり、研究方法自体がもつある種の政治性や、帰結の重さを無視して研究を進めることはできない。再現可能性を追求する姿勢は、ともすれば政治的権力との親和性を否定できるものではないし、研究の社会的文脈と帰結に関する研究者の鈍感さは批判的的となって然るべきである。外国語教育研究といった応用分野においても、相応に高い倫理性と価値観に対する理解の深さが求められる。しかしながら、これは再現可能性を追求する姿勢だけに求められることではない。すべての研究者が真剣に検討すべき観点であろう。

#### 4.4. 研究方法論の継承性・保存性・新規性

前述の通り、再現可能性を追求する姿勢は、専門用語や手続きの規格化と標準化に対する圧力を加え、このことは概して外国語教育研究を集約していく方向に働く。そうであれば、私たちの弛まぬ教育実践や研究活動によって醸成された、外国語教育研究に関するある種の豊かな文化を、権力の強制によって破壊していくのではないかとといった懸念もあり得る。規格化や標準化といった用語に、そのような響きがあることも否定できない。

しかし、少なくとも本稿は、この懸念が必ずしも的を射ているものだとみなしてはいない。一研究分野として、一定の集約性がなければ、豊かな文化とされるものも継承と保存が逆にされないと考えからである。ここに、三浦・猫田（2008）による象徴的な表現を引用する。

英語教育研究を単に英語教育に関わる何らかの現象を記述ないしは検証したものと捉え、個々の研究分野を独立した閉鎖系として理解している限り、英語教育学の知のかけらは集約されることはない。その様相はあたかも宇宙の中で無為に生まれては消えていく星々のようなものである。(中略) 英語教育の改善という大目的の下に複数の研究が相互に繋がることで星座を成し、そして各星座が調和を保ちながら星空を美しく彩ることこそが目指されなければならない。

(p.83)

もちろん、選択と集中戦略として知られるような、研究評価における極端なバイアスや、研究予算の過度な傾斜配分は例外である。しかし、それと同様に、過度に多様性を礼賛し、集約性を全否定する姿勢も、ここにまさに「無為に生まれては消えていくような星々」と喩えられているように、保存と継承に優れているとはいえない。むしろ、ある程度において規格化や標準化された技術体系は、教育コストの観点から見ても、保存性と継承性に優れるはずである。規模の経済というメリットも容易に思いつく点である。

一方、再現可能性を追求する姿勢に付随する研究の集約性には、保存性や継承性というよりは、研究方法論の新規性を損なうリスクがあることを積極的に検討すべきである。たとえば、画一的な研究方法論の訓練は、莫大な利益を生む可能性に満ちた、まったく新たな研究方法論が現れるチャンスを抑制する可能性がある。そうであるならば、再現可能性の追求によって、研究の飛躍的な推進力や長期的利益を失う危険性があることも認識しなければならない。一方で、再現可能性の追求によって、既存の研究方法論が段階的に修正される機会も高まると考えられるため、概して再現可能性の追求が後ろ向きの姿勢であって、前向きではないなどとみなせるものでもない。

科学研究史において研究の発展が進化論に喩えられるように、外国語教育研究の中にある、2つの異なるメカニズムの相互作用を認識すべきである。すなわち、遺伝的突然変異のように研究を多様化させる力と、自然選択のように研究を集約する力、これら両方による相互作用である。または、ドイツ哲学の用語を借りて止揚 (aufheben) とでも評することができるかもしれない。外国語教育研究に関する研究方法論のメタ・デザインとしては、当然、多様性や新規性を十分に確保しながらも、規格化や標準化によって集約を進めるという双方の作用を念頭に置いた方針が有効であるだろう。素朴な認識を批判しつつも、同時に再現可能性の追求を擁護するという本稿の論旨は、まさにこの視点に由来するものである。

## 5. おわりに

結語となるが、本稿は、この論の目的を、あくまでも外国語教育研究における再現可能性に関する議論を活発にするための土台作り据えており、本稿の論述の多くは、了解性を優先し、しばしば論の要所を強調ないし捨象している。そのため、それぞれの主張に対応する細かな論拠、特に思想面や認識に関する記述については異論や誤解を招く部分が残るであろうし、本稿ではそれぞれについて細かく述べるができなかった。

一方で、冒頭に述べたように、これまでの外国語教育研究では、そもそも再現可能性や研究方法論に関する論稿が圧倒的に少数である。このことから、本稿はその視野を可能な限り大きく取るため、やや俯瞰的な視点に留まり、(a) 再現可能性とは何か、(b) どのような研究方法の検討がこれから必要になるか、(c) 外国語教育研究における再現可能性の評価方法、といった具体的な点について扱うことができなかった。しかし、繰り返しになるが、本稿は上記のような具体的な点に先んじて、俯瞰的な視点に対して研究者の関心が向くことを期待している。

また、本稿の主張自体が、批判的な検討の対象になることを望んでおり、外国語教育研究において、これから再現可能性や研究方法論に関する関心が一層高まれば、著者一同幸いこの上ない。

**謝辞** 本研究は JSPS 科研費 JP20H01284 (「外国語教育研究における再現可能性の検証と新たな研究領域の創出」) および JP19K13262 (「経験サンプリングと数理モデリングによる市民科学としての外国語教育研究」) の助成を受けたものです。

## 注

- 1) 再現可能性という概念自体が、従来さまざまな観点から論じられており、この概念を明確に定義することはできない。本稿では、「追試における観測値が一致する」、「NHST の有意および非有意が一致する」、または「効果量の符号が一致する」といった操作的な再現の定義について立ち入らない。むしろ、より抽象的な意味で、研究アプローチの多様性の中に位置づけられるべき1つの規範として捉えている。
- 2) 外国語教育研究に限らず、研究方法 (method)、研究方法論 (methodology)、そして研究アプローチ (approach) の区別に明確な合意はない。本稿では、(a) 具体的な研究の手続きや技術を表すものとして研究方法と、(b) ある程度系統化された研究方法の集まりを研究方法論と、(c) そしてある種の認識や姿勢を包括的に表すものとして研究アプローチと呼ぶ。また、研究アプローチをも含んで、研究方法全般に関する議論を表す総称として研究方法論と呼ぶ場合もある。

- 3) 当時の研究方法論の普及過程を表す代表的な書籍として、清川（1990）、三浦他（2004）などがある。
- 4) いわゆる「認知革命」(cognitive revolution) と呼ばれる心理学自体における認知主義の誕生や流行は、認知主義の歴史を追った Mandler（2002）によると、1950年代頃の動きであり、外国語教育研究における認知主義の流行と本稿が呼ぶところのものとは大きく時代がずれている。実際、外国語教育研究における認知主義の流行は、1970年代～1980年代、欧米の第二言語習得研究において認知主義的思想が勃興し、これを1990年代前後頃から徐々に日本に輸入する動きに伴ったものだと考えられる。
- 5) 外国語教育研究に関する命題志向性については、松川（1976）および草薙（出版予定）の論稿に詳しい。教育研究一般では、Cronbach and Suppes（1969）が広く知られる。
- 6) ここでは簡便に、予測対象 = 既知の値 × ある定数 + 誤差と考える。このとき、たとえば、誤差がおおよそ  $\pm 0.01$  で、既知の値 × ある定数がおおよそ90から100の値を取ったなら、既知パラミタが強い。逆に、誤差がおおよそ  $\pm 1000$  だとしたら、既知パラミタは弱い。
- 7) 妥当性に関する議論もまさに多様であり、妥当性という概念自体が研究対象でもある（妥当性概念の比較検討として、Borsboom, Mellenburgh, & Van Heerden, 2004; Markus & Borsboom, 2013; 村山, 2012）。
- 8) たとえば、外国語教育研究の目的を、社会生活における効用の最大化に置きながら、その効用の最大化を実現する方法として、認知メカニズムの解明を間接的な目的に据える態度はあり得る。方法論的認知主義とでも呼べるかもしれない。しかしながら、このような態度について十分に議論されてきたものではない。
- 9) たとえば、大学における教員養成課程のカリキュラムにおいて、英語教育に関する学術史が扱われることは極めて少ない。確かに、英語教育に関する研究の歴史は浅く、その形成過程や学際性を考えれば学術史の継承が元来困難であることは明確である。しかし、現在広がりを見せている大学における横断的な学科再編の動きや、外国語教育研究を担う人材の所属機関や部署が一層多様化している状況を踏まえると、学術史に関するカリキュラムの不在は憂慮すべきことであろう。

## 引用文献

- 安藤昭一編（1991）. 『英語教育現代キーワード事典』 増進堂.
- 池田功毅・平石界（2016）. 心理学における再現可能危機：問題の構造と解決策. 『心理学評論』 59, 3-14.
- 岩崎久美子（2011）. 教育研究エビデンスの課題—知識社会における産出・普及・活用. 『国立教育政策研究所紀要』 140, 95-112.
- 岩崎久美子（2017）. エビデンスに基づく教育：研究の政策活用を考える. 『情報管理』 60, 20-27.
- 垣田直己編（1979）. 『英語教育学研究ハンドブック』 大修館書店.
- 草薙邦広（2020）. 再現可能性問題と英語教育研究. 『英語教育』 2020年3月号, 40.
- 草薙邦広(出版予定). 論理的整合性を問う：データ解釈の原則. 亙理陽一・浦野研・草薙邦広・工藤洋路・酒井英樹・寺沢拓敬『英語教育のエビデンス—これからの英語教育研究のために』 研究社.
- 草薙邦広・水本篤・竹内理（2016）. 日本の外国語教育研究における効果量・検定力・標本サイ

- ズー *Language Education & Technology* 掲載論文を対象にした事例分析ー. *Language Education & Technology*, 52, 105-131.
- 清川英男 (1990). 『英語教育研究入門ーデータに基づく研究の進め方』. 大修館書店.
- 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.
- 佐倉統 (2016). 科学的方法の多元性を擁護する. 『心理学評論』 59, 13-29.
- 杉田浩崇・熊井将太 (編) (2019). 『「エビデンスに基づく教育」の関を探るー教育学における規範と事実をめぐる』 春風社.
- 友永雅己・三浦麻子・針生悦子 (2016). 心理学の再現可能性: 我々はどこから来たのか 我々は何者か 我々はどこへ行くのかー特集号の刊行に寄せてー. 『心理学評論』 59, 13-29.
- 平野絹枝 (2011). 本学会紀要における研究 (1991年ー2010年) のレビューと展望. 『中部地区英語教育学会紀要』 40, 307-314.
- 前田啓朗 (2000). 構成概念の妥当性の検証: 日本の英語教育学研究における傾向と展望. 『外国語教育評価学会研究紀要』 3, 119-126.
- 松浦伸和 (2002). 英語教育学研究の発展と展望. 『教科教育学研究』 17, 53-63.
- 松川礼子 (1976). 英語教育研究に期待される二つの面ー decision-oriented research のすすめー. 『中部地区英語教育学会紀要』 5, 101-104.
- 松川禮子 (1991). これからの英語教育学はいかにあるべきか: 本学会における研究のレビューと展望. 『中部地区英語教育学会紀要』 20, 159-163.
- 三浦省五・猫田英伸 (2008). 「英語教育」の研究と動向: *ARELE* の研究の変遷と展望. 『日本教科教育学会誌』 31, 75-84.
- 三浦省五・前田啓朗・山森光陽・磯田貴道・廣森友人 (2004). 『英語教師のための教育データ分析入門ー授業が変わるテスト・評価・研究ー』 大修館書店.
- 村山航 (2012). 妥当性概念の歴史的変遷と心理測定学的観点からの考察. 『教育心理学年報』 51, 118-130.
- 柳瀬陽介 (2010). 英語教育実践支援のためのエビデンスとナラティブ: EBM と NBM からの考察. 『中国地区英語教育学会研究紀要』 40, 11-20.
- 柳瀬陽介 (2017). 英語教育実践支援研究に客観性と再現性を求めることについて. 『中国地区英語教育学会研究紀要』 47, 83-93.
- 山田祐樹 (2016). 認知心理学における再現可能性の認知心理学. 『心理学評論』 59, 13-29.
- 渡邊芳之 (2016). 心理学のデータと再現可能性. 『心理学評論』 59, 98-107.
- 亘理陽一 (2020). エビデンスに基づく教育は何をもたらすのか. 『人間と教育』 106, 20-27.
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7, 113-141.
- Aoyama, T., Hoshika, M., & Honda, K. (2018). Reporting Practices in L2 Quantitative Research: A Systematic Review of *ARELE* 13-28. *ARELE*, 29, 241-256.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J., & Van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111, 1061-1071.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.



- Cronbach, L. J., & Suppes, P. (1969). *Research for tomorrow's schools: Disciplined inquiry for education*. New York: Mac
- Honda, K., Hoshika, M., Aoyama, T., Someya, F., & Yamamoto, T. (2018). A Systematic Review of Articles in *KATE* 1–31. *KATE Journal*, 32, 85–98.
- Kane, M. T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112, 527–535.
- Mandler, G. (2002). Origins of the cognitive (r)evolution. *Journal of History of the Behavioral Sciences*, 38, 393–353.
- Markus, K. A., & Borsboom, D. (2013). *Frontiers of test validity theory: Measurement, causation, and meaning*. Routledge.
- Mizumoto, A., Urano, K., & Maeda, H. (2014). A systematic review of published articles in *ARELE* 1–24: Focusing on their themes, methods, and outcomes. *ARELE*, 25, 33–48.
- Open Science Collaboration (2015). Estimating the reproducibility of psychological science. *Science*, 349, aac4716
- Takaki, S., Hamada, A., & Kubota, K. (2018). A systematic review of research designs and tests used for quantification of treatment effects in *ARELE* 13–28. *ARELE*, 29, 129–144.
- Wasserstein R. L., Lazar, N. A. (2016). The ASA's statement on *p*-values: Context, process and purpose, *The American Statistician*, 70, 129–133.

## ABSTRACT

### **Reproducibility in Foreign Language Teaching Research: Rejecting the Naïve Perspective and Supporting the Pursuit**

Kunihiro KUSANAGI

Shusaku KIDA

Institute for Foreign Language Research and Education

Hiroshima University

Yoichi WATARI

Faculty of Education

Shizuoka University

Foreign language teaching research in Japan has modeled its research methodologies after the ones of psychological research, and gradually incorporated cognitivism and scientific methods as the most dominant research norm in a few decades. However, after the impact of what is known as the reproducibility crisis in psychology, foreign language teaching researchers have not readily reacted to the issue. The authors speculate that the ignorance was jointly caused by two different types of perspectives on reproducibility as a norm of research practice. One can be described as beliefs such as “*the practice of foreign language teaching research in its status quo is in line with the research norm of natural sciences*”, which we call the naïve perspective. The counterpart of this is the second one, and it can be best described by the attitude that, from the beginning, abandons the pursuit of reproducibility in foreign language teaching research. The article critically reviews both perspectives, and claims that the naïve perspective is simply inappropriate, but the pursuit of reproducibility in foreign language teaching research can be fairly justified in terms of its functional aspects from pragmatic views. Also, the article discusses multi-dimensionality of research methodologies and political consequences of research methods.