HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教師の成長におけるビリーフの変化
Author(s)	山田, 智久
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(学術)
Dissertation Number	甲第11614号
Issue Date	2014-12-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k11614
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/58133
Type	doctoral thesis
File Information	Tomohisa_Yamada.pdf



Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

教師の成長におけるビリーフの変化

山田 智久

目 次

第１章　研究背景と目的

1.1. 自己研修型教師養成の中での本研究の位置づけ 1
1.2. ビリーフと本研究の関連性 3
1.3. 基本概念の整理 4
1.4. 教師のビリーフの調査の歴史と課題 12
1.5. 用語の定義 16
1.6. 本研究の目的と期待される成果 17
1.7. 本稿の構成 18

第２章　先行研究

2.1. 自己研修型教師養成に関する研究の動向と課題 19
2.2. ビリーフ研究の動向と課題 28
2.3. 先行研究での問題点と本研究の研究課題 42

第３章　日本語教師の役割観についてついての調査（研究１）

3.1. 問題設定 44
3.2. 調査概要 44
3.3. 結果と考察 45
3.4. 研究１のまとめ 52

第４章　教師の役割観ビリーフの因子構造（研究２）

4.1. 問題設定 54
4.2. 調査概要 55
4.3. 教師のビリーフの因子構造 58
4.4. 考察 66
4.5. 研究２のまとめ 71

第５章　教師のビリーフの変化についての調査（研究３）

5.1. 問題設定 73
5.2. 調査概要 73
5.3. PAC 分析の結果 76
5.4. 考察 80
5.5. 研究３のまとめ 85

第 6 章 総合考察

6.1. 本研究の要約 87
6.2. 考察 88
6.3. 自己研修型教師の成長への示唆 96
6.4. 本研究の限界と今後の展望 97

謝辞 99
参考文献 100
付録 107

第 1 章 研究背景と目的

本研究は、自己研修型の枠組みにおける日本語教師の成長を役割観に表出するビリーフ[1]の変化という観点から調査し、教師教育分野への提言を目的とするものである。

自己研修型の教師養成においては、自己をいかに客観的に見つめ、内省を促すことができるかが重要な点となる。文野 (2010) も「誤った認識の上に教師の成長過程は築けない (p.21) 」と指摘しているとおり、まずは自分が成長過程のどの位置にいるかを教師自身が把握することが求められている。

本章では、まず現在の教師教育において主流となっている自己研修型の研修モデルに至った歴史的経緯からビリーフ研究の重要性および本研究で重要となる概念、用語の整理をし、研究背景と目的、期待される成果を示す。

1.1. 自己研修型教師養成の中での本研究の位置づけ

本節では、教師教育における研修モデルの変遷がどのように起こってきているのかについて概観し、現在の位置づけを明らかにする。

教師教育における重要な転機は、80 年代の「詰め込み型」の訓練から、90 年代の「教師の成長 (teacher development) 」へのシフトである。横溝 (2010:169) によると、教師の訓練は、1980 年代までは、教師として必要だと思われることを指導者がトレーニングにより教え込む、詰め込み型の「教師トレーニング (teacher training) 」が主流であったが、90 年代になると、指導者が訓練を行うのではなく、教師が自分で自分の授業を振り返り成長する教師の自律性に焦点があたるようになってきたという。この流れが、教師の技量をどのように習得するかといったパラダイムシフトを引き起こした (Richards & Nunan, 1990; 池田, 2007; 河野, 2009; 林, 2006; 文野, 2010; 山田, 2014)。

上記のような教師のトレーニング方法のパラダイムシフトは、哲学者である Schön (1983) の「内省的実践家 (reflective practitioner) 」の影響を強く受けている。Schön は専門家の発達において主流とされていた「熟練した技術」に対して、内省的実践家という語を用いて発達を説明しようと試みた。この考えは、専門家が熟練者から固定した技術を習得するのではなく、自身の経験や内省をもとにして経験を積んでいくことで内省的実践家となることであり、教師に置き換えて考えると、教師は実践の中で直面する問題によって内省を促され、その内省を通して問題を解決し、成長していくということになる。

[1] ビリーフスと表記されることもあるが，本稿ではビリーフに統一する。

日本語教育の分野でも上記のような教師のトレーニング方法のシフトが見られる。林 (2006:16-21) は、日本語教育での研修モデルの変遷を４つ[2]の流れに分類し、次のように説明している。

第一のモデルは、「見習い型」である。この研修モデルでは、システム化された養成プログラムの中で初任者が技を習得していくというよりも、先輩教師を見習いながら技を体得していていくという志向が強い。技を体得するという点では、徒弟制度とも解釈できる。

第二のモデルは、「トレーニング型」である。このモデルでは、見て覚えるといった見習い型には見られない、ある一定の技が存在しており、その技を系統立って習得することに重点が置かれている。

第三のモデルが現在主流となっている「自己研修型」であり、これが上述した Schön の影響を受けたモデルだと考えられる。自己研修型の枠組みでは、体得すべき技術が予め決まっているわけではない。なぜならば、学習者や学習目的が多様な状況において、教え方は一定とは限らないからである。そのため、林 (2006) は「多様な学習・教育環境下の、多様な教育現場では、学習者への対応方法や教師の役割を、固有の条件下で自ら探りながら実践する教師が求められる (p.18) 」と、自己研修型における教師の自律の重要性を強調している。

このように、自分の文脈で自ら考えることが重要視される自己研修型の特徴として岡崎・岡崎 (1997: 15) は、教師が、1) 他の人々が作成したシラバスや教授法を鵜呑みにするような受け身的存在ではなく、2) 自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在であると教室場面を想定して説明している。

見習い型から自己研修型へのシフトは、Richards and Nunan (1990) の「トレーニング」と「ディベロップメント」の分類とも重複するもので、学習者の多様化が加速する現在においては、ディベロップメント型＝自己研修型教師[3]の育成が重要となっている。

自己研修型の枠組みにおいて、教師には自己の役割を客観的に認識した上で、自分で意思決定をし、行動へと移し、内省を繰り返すといった一連の行動が求められる。そのためには、教師が自己の役割をどのように捉えているかをまず明らかにする必要がある。

Richards and Lockhart (1994) も、教師が認識する役割とティーチングスタイルの関係性について、以下のように説明している。

---

[2] 本稿では、実践に参加して学ぶという第４の「参加型」と第１の「見習い型」の類似性を考慮し、３つのみを扱っている。

[3] Richards and Nunan (1990) のトレーニングとは、詰め込み型と同義であるが、本稿で用いられるトレーニングには、教師が自身の成長のために行う活動全般という一般的解釈としてのトレーニングとする。

> A teacher's style of teaching may thus be thought of as resulting from how the teacher interprets his or her *role* in the classroom, which is linked to the teacher's belief system.
>
> (p.106, 斜体筆者)

教師が自身の役割をどのように解釈しているかは、ビリーフと関係しており、それが教師のティーチングスタイルを決定づけるとしている Richards and Lockhart の考えに基づくと、教師が自己の役割をどのように認識しているかを調べることが重要だと考えられる。

Scrivener (1994) も同様に、教師が意思決定を行う際には、その前の段階で自分が何をすべきかを認識し、意図する必要があると主張している。林 (2006) も、「多様な学習・教育環境下の、多様な教育現場では、学習者への対応方法や教師の役割を、固有の条件下で自ら探りながら実践する教師が求められる (p.18) 」と提言をし、教師の役割の認識の重要性について説いている。

以上を踏まえて、本研究では、教師が自身の役割をどのように認識[4]しているかをビリーフの観点から捉え、自己研修型教師における教師の成長をビリーフの変化と関連づけて検討することを目的とする。

1.2. ビリーフと本研究の関連性

元来、宗教用語であったビリーフという用語が学術的に用いられるようになったのは、Dewey (1933) からである。Dewey は、ビリーフを「事実や原理、規則への主張を成す、価値を問われない絶対的なもの (p.6, 筆者訳)」と定義した。この個人に帰属するという点がビリーフの定義を考える際にもっとも重要となる。例えば、Fishbein and Ajzen (1975) は、ビリーフを「人々が物もしくは、自分自身、及び自分の環境に対してどのように考えているかの表れ (p.131, 筆者訳) 」と定義し、Rokeach (1968) も、「I believe that…という句で始まる、人々が言ったことやしたことからの推論、意識的もしくは無意識的なあらゆる意見 (p.113, 筆者訳) 」と説明している。また、西田 (1988) は、「ある対象と他の対象、概念、あるいは属性との関係によって形成された認知内容 (p.23) 」としている。これらの代表的な定義は、ビリーフとは、ある対象が存在し、それに対し、人々が個人的にどのような考えを持っているかを問題としている点で共通する。

このビリーフと行動の関係性について最初に述べたのは、実証主義者の James (1991) である。彼は、ビリーフとは単独で存在しているものではなく、ビリーフが行動に影響を与

[4] 教師は、すべてのビリーフを意識化できるわけではないという議論もある (Pearson, 1985; Argyris, 1985 等) が、本研究では、教師が自分のことばで語れる意識化されたものを研究の対象とする。

え、行動や事実がビリーフを修正するものだと行動との関係を強く主張している。

第二言語習得（以下、SLA とする）分野で最初にビリーフを調査したのは、Papalia (1978) である。Papalia は、アメリカの中学３年生、316 名に向けた質問紙調査を行い、学習者が外国語学習を行う意味をどのように捉えているかを調べた。その結果、外国語は他の文化を理解するのに役立つという理由から学習している学習者が非常に多かったと報告している。つまり、学習者は、外国語学習が他の文化を理解するのに役立つというビリーフを持っているため、外国語を学習するのであって、ビリーフが行動を支えていると考えることができる。このようなビリーフと行動の関係性は、後の SLA 研究でも広く受け入れられ、ビリーフが人間の行動の基礎を成し、我々はそれに基づき行動するという考え方が現在では一般的となっている (Bandura, 1986; Cotterall, 1999; Haney et al., 2002; Pajares, 1992; Richards & Lockhart, 1994; Scrivener, 1994) 。

Shavelson and Stern (1981) が、「教師が何をするかは、彼らが何を考えているかに統制され、その教師のビリーフが意思決定のフィルターとなる (p.28, 筆者訳) 」と教師のビリーフの重要性について説いているように、行動を統制するビリーフを的確に調べることは、教師について研究を進めて行く上で必要なことである。

1.3. 基本概念の整理

本節では、本研究でのビリーフの変化に関する考察を行うために必要な基本概念と用語について整理をし、本研究でのビリーフの位置づけを明らかにする。

1.3.1. ビリーフ研究における用語の乱立

Barcelos (2006) によると、SLA 分野のビリーフ研究は、用語の乱立により研究が極めて遅れているという。確かに Pajares (1992:307) がビリーフを Messy Construct と表現したように、ビリーフ研究に用いられてきた概念は、同一のものを指していても異なる用語を使っていたり、異なる用語でも同じ機能を持つものであったりと複雑を極めている。

本節では、SLA 分野におけるビリーフおよび近接領域の用語を整理し、違いを比較した上で本研究が取る立場を明確にする。

表 1.1. ビリーフおよびその類似概念

普遍的知識としてのビリーフ	
Metacognitive Knowledge (Wenden, 1986)	学習者によって獲得された、言語、言語学習プロセスやときに間違った知識で不変のもの。さらに、言語学習や学習者のビリーフ、人、タス

	ク、戦略的な知識に関する知識や概念
Learner representations (Holec, 1987)	教師や教材に関する役割やそれらが持つ機能に関する学習者の予備知識
Representations (Riley, 1989; 1994)	言語の本質や言語、言語の構造、言語使用、思考と言語の関係、自己と言語、IQ と言語、言語と学習などにまつわる一般的な考え
Knowledge about Language （言語についての知識） Borg (2006)	教師が知っている言語と文法についての知識への態度の集積

個人的な考えとしてのビリーフ

Beliefs (Abelson, 1979)	他者からの批判の余地がない個人的な思い込みであり、知識とは、批判的な検証を受けることが可能なもの
Beliefs (Wenden, 1986)	経験により構築された意見や人々によって敬われる意見など学習者の行動に影響を与えるもの
Leaners' philosophy of language learning (Abraham & Vann, 1987)	言語がどのように機能するか、その結果、それがどのように学習されるかについての考え
Cultural Beliefs (Gardner, 1988)	教師、親、学生の心の中にある SLA のための課題に関する期待
Folk linguistics theories of learning (Miller & Ginsberg, 1995)	学習者が言語や言語学習に関して抱いている考え
Learning Culture (Riley, 1997)	学習者の学習行動に直接影響を与える学習に関する考えや価値の一連の表現
Culture of learning (Cortazzi & Jin, 1996)	人々が普通で良いと信じている学習活動とその過程、そして、信じている指導の学習の文化的な側面

外縁的なビリーフ

Belief Assumption and Knowledge (BAK) (Woods, 1996)	ビリーフだけでなく、思い込み (Assumption) と知識がそれぞれ連動しているという考え方。

	これらの３つの統合が望ましいという
Teacher Cognition（教師認知） Borg (1999)	ビリーフよりも広く、教師が教師の仕事に関して抱くビリーフ、知識、理論、思い込み、態度までも含む

Barcelos (2006:9)、Borg (2006:51) を基に筆者改編

上記の表の分類が示すように、ビリーフ研究においては、特に知識をビリーフに含めるかが一つの争点となってきた。このビリーフと知識の境界について次節で概観する。

1.3.2. ビリーフと知識の境界

本節では、ビリーフと知識の境界について概観し、本研究での立場を明確にする。

ビリーフと知識はどのように異なるのかという議論は大きく２つの流れに分けられる。第一の考え方は、ビリーフと知識を同質のものとして捉えようとする流れである。例えば、知識とビリーフを明確に区別しようとして最終的に両者の区別は、難しいという結論を下した Grossman, Wilson and Shulman (1989:31) や、ビリーフと知識だけでなく、そこに思い込み (Assumption) という概念を加えた BAK (Belief, Assumption, Knowledge) モデルを提唱している Woods (1996) 等がいる。BAK モデルでは、３つの要素が一直線上に並び、きれいに整理できることもあるとはされているが、多くは互いに重複するために厳密に分けることは現実的に難しいという。Woods は、研究被験者のインタビューデータを分析する際に、どれがビリーフでどれが知識なのかを明確に分けることはできないとの経験から、３つの要素を独立して存在するものではなく、統合して考えていくことが望ましいと提唱している。

一方で、社会や個人に事実として捉えられているものが「知識」であるとする研究者もいる。野村 (1986) によれば、知識が、「～あるべきだ」や「～でなければならない」といった強い動機付けと関連づけられると信念へと変容するという。更に、信念が価値体系やイデオロギーへと昇華していくと、信仰へと形を変える。このように、ビリーフと知識を野村 (前掲:25-26) は明確に区別して説明している。

Pajares (1992) は、教師のビリーフの研究が困難な理由として、ビリーフの定義の問題と概念化の乏しさを挙げている (p.307) 。その上で、ビリーフ研究の指針として次の 16 項目を挙げている。

1. ビリーフは初期の段階で形成され、矛盾があっても独自に成長し続ける。
2. 誰もが、文化が伝わる過程を通して獲得されるビリーフを保持するビリーフシステムを発達させる。

3. ビリーフシステムは、自身の世界を定義し、理解することに適切な機能を持っている。
4. 知識とビリーフは密接に結びついていて、強力で、情緒的で、評価的である。
5. 思考プロセスは、ビリーフに先行するものであり、造られるものだが、ビリーフ構造のフィルター効果は、最終的にその後の思考や情報処理を選別し、再定義し、ゆがめ、再形成する。
6. 認識のビリーフは、知識の解釈や認知の検査に重要な役割をする。
7. ビリーフは他のビリーフや他の認知や情緒構造と関連しながら優先される。
8. 教育ビリーフのようなビリーフの下位構造は、システムにおける互いの関係だけでなく、他の中心的なビリーフなどに関連して理解されなければならない。
9. ビリーフは、その質や成り立ちによって他のビリーフよりも変わりにくいことがある。
10. あるビリーフは、ビリーフ構造に組み込まれるのが、早ければ早いほど、変わるのは難しくなる。新しく獲得されたビリーフはもっとも変わりやすい。
11. 成人になってからのビリーフの変化はまれで、よくある変化の原因は、権威から権威への移行、ゲシュタルトシフトである。
12. ビリーフはある作業を規定したり、そのような作業に関して解釈し、計画し、決定する認知ツールを選ぶ際には有益である。
13. ビリーフは知覚に強く影響を与えるが、現実に対する対応としては、あまり信頼できない働きをする。
14. 一人一人のビリーフは行動に強く影響を与える。
15. ビリーフは推測可能であるが、この推測においては、一人一人のビリーフの表現、ある傾向をもって行動する意図、問題になっているビリーフに関連する行動との間にある一致を考慮しなければならない。
16. 教えることについてのビリーフは、生徒が大学に入学する頃には出来上がってしまう。

（pp.324-326, 筆者訳、下線筆者）

Pajares は、ビリーフは知識と結びつくとしつつも、その変化の重要性について強く主張している。例えば、上記の表の１、２、９、10、11、16 は、ビリーフの変化の可能性につ

いて説明しているものである。Pajares のビリーフの変化に関する主張を要約すると、教えることに関するビリーフは大学入学前に形成され、その後の変化はまれであるということになる。ただし、ビリーフは性質や成り立ちによって、変化の可能性が異なり、形成されて時間が経ってないビリーフの変化は比較的起こりやすいということにもなる。

このように、Pajares は、ビリーフの変化の難しさは指摘しつつも、変化の可能性については十分に示唆している。

本研究は、教師の成長をビリーフの変化から考察し、変化の過程を検証することで教師の成長を可視化することを目的としている。そのため、万人にとって不変的である知識をビリーフに含めると変化を追うことができない。従って、本研究では、ビリーフとは、知識と異なる個人的に保持されている考えで、時間的変化を伴うものであるという立場を取る。

では、どのようにビリーフは変化するのであろうか。次節では、ビリーフの形成過程とその変化について概観する。

1.3.3. ビリーフの形成過程と変化

本節では、教師のビリーフがどのように形成されるのか、またそれらは、どのように変化するのかについて整理する。

言語教育におけるビリーフ形成の形成源として Richards and Lockhart (1994:30, 筆者訳) は次の６点を挙げている。

1. 言語学習者としての自身の経験
   すべての教師は過去に必ずや学生であったはずである。この時に、どのように教えられたかが教師のビリーフ形成に反映される。
2. 成功体験
   教師はどの教え方がうまく行き、またはうまく行かないかを知っている。これらの経験がビリーフを作る。
3. 確立した教え方
   機関や学校では、ある教え方や練習方法が好まれる。
4. 個人的な要因
   特定の練習や授業構成、活動において教師は個人的な好みを持っている。
5. 教育または研究をベースとした原理
   心理学や SLA、教育分野から得られた知識を教室に適用しようとする。
6. アプローチや方法論から得られた原理
   ある教授法やアプローチから得られた原理。コミュニカティブ・アプローチが

効果的だと判断したから、授業の練習に取り入れてみるなどが該当する。

上記の６点の中で、１と２は個人的な経験に基づいているが、３～６は、外部からの情報の入力により、教師が持っていたビリーフが修正される可能性をも示唆している。換言すれば、あるビリーフを持っていても、より優れた理論やアプローチに出会うことで、教師のビリーフは変化しうるのだということを示している。では、ビリーフは、どのように変化するのであろうか。

Pajares (1992:325) は、ビリーフの変化について、1) 早期に形成されたビリーフほど変化しにくくなる、2) 成人になってからのビリーフの変化はまれである、と説明している。つまり、成人である語学教師のビリーフは変わりにくいものであると考えられる。ビリーフの変化のしにくさについては、William and Burden (1997) も、ビリーフは文化的背景と結びつく傾向があるため、人生の初期段階で形成されるとし、なかなか変化しにくいものだと述べている。

一方、これらに対して教師のビリーフは変化しやすいものだという立場を取る Graden (1996) は、「語学の教師は学習者という対象者からの影響を強く受けるため、ティーチングスタイルを変える。そのために教師のビリーフとは学習者のビリーフに比べて、固定されず、たえず変化するものである (p.387, 筆者訳) 」と主張している。

日本語教育の分野では、山田・丸山 (1993:19) が、197 名の日本語教師へのアンケート調査、公開研究会での内省活動、およびインタビューから、ビリーフの変容過程と要因に関して報告している。日本語教育との最初の出会いが、教師にとっての原初ビリーフを形成し、それはさまざまな要因で強化・修正されるものの、その根本的な部分は変容しにくく、後々まで保持されるケースが往々にしてあるという。加えて、ビリーフが変化する要因には、1) 指導経験、2) 自己啓発経験、3) 機関における職務上の経験、4) 日本語教育を離れた個人的経験、の４つからの影響の可能性があることを報告している。

ビリーフの変化を、ビリーフの強さと関連づけて考える研究者もいる。Green (1971) や Nespor (1987) らは、ビリーフとは単独で存在しているものではないため、主となるものと派生的なものがあると主張している。特に Green (1971:44-48) は、ビリーフの個々の関係性に着目し、ビリーフには、主となるもの (Primary Belief) があり、そこから派生したもの (Derivative Beliefs) とでひとつの組織のようなビリーフシステムを形成していると主張した。加えて、ビリーフには、中心となるコアビリーフ (Central) とその周辺 (Peripheral) にあるビリーフがあり、前者は、よりしっかりと保持され、変化しにくいものだとも説明している。

このようなビリーフの変化と強弱については、Borg (2006:272) が、ビリーフという語の代わりに「教師認知システム (teacher cognition system) 」という語を用いて、何がコアであり、何が周辺にあるのかを明らかにし、これらの異なる要素がどう関わっているのかを

調べることが現在の教師認知研究の最大の課題であると問題提起をしている。

1.3.4. ビリーフの性質

本節では、本研究でビリーフの変化について考察を行うために必要なビリーフの性質に関する２つのモデルを概観する。第一は、ビリーフの結びつきに関する理論である Rokeach (1968) の機能連結モデルである。第二は、ビリーフがどのような状態で変化を許容するかについて説いた Abelson (1986) の価値モデルである。

1.3.4.1. Rokeach（1968）による機能連結モデル

ビリーフの質をすべて均一ではなく、異なるレベルの強さで存在していると唱えたのは、Rokeach (1968) である。Rokeach は、ビリーフを理解するために３つの次元からのアプローチを試み、その結果として機能連結モデルを提唱した。３つの次元とは、1) ビリーフ－反ビリーフ、2) 中心領域－周辺領域、3) 時間的展望である。

第一のビリーフ－反ビリーフとは、何かを信じるということと信じないということは表裏一体であるという考え方である。例えば、神を信じない人にとっては、「神はいない」というのがビリーフになり、「神はいる」というのは、反ビリーフになり得るということである。一般的に、反ビリーフよりも、ビリーフの方が保持する人の中できれいに整理されていることが多いと Rokeach は説明している。その理由として、反ビリーフがどのように用いられるかを挙げており、意思決定の際に、反ビリーフはあまり用いられないとしている。一方で、反ビリーフは、他者の理解に多く用いられるという。

第二の中心領域－周辺領域の考え方では、あるビリーフが他のビリーフと機能的連結性 (Functional Connectedness) が高ければ高いほど、そのビリーフは個人の中で重要であると説明している。これは前述の Green (1971) の考え方に非常に良く似ているが、Rokeach は、この連結性を細分化し、次の４段階で考えた。

1. ビリーフが物理的・社会的に世界においてそれ自体の存在や同一性に直接関係するか
2. 存在や自己同一性に関係するビリーフを他者と共有しているか
3. ビリーフの対象への直接接触によって学習したのか
4. そのビリーフが個人的嗜好の問題にかかっているのか

これらの４段階の基準を多く満たすほど機能的連結性が高いビリーフであると考えられ、変化しにくいビリーフであると彼は結論づけている。

最後の時間的展望だが、この概念では、時間を過去、現在、未来の３段階に分け、どの

時間軸に拘るかによって、時間的展望が狭い人と広い人がいると説明されている。時間的展望が狭い人は、過去の成功に拘る余り、現在や未来の自己の状況に関わるビリーフを持たないという。その反面、時間的展望が広い人は、過去や現在の実績から未来の状況を予測し、実現可能な目標に関するビリーフを持つという。

Rokeach は上記の３つの時間的次元に様々なビリーフが位置づけられるとし、次の５つのタイプを提示している。

1. 基本的ビリーフ － 100％合意 (Primitive Beliefs)
   自己の体験に基づき、もっとも中心的で変化しにくいもの。他者からの合意も得られる。例）人は必ず死ぬ。
2. 基本的ビリーフ － ゼロ合意 (Primitive Beliefs)
   他者からの合意は得られないが、自分は強く信じているビリーフ。例）私は天才だ。
3. 権威的ビリーフ (Authority Beliefs)
   個人が信頼して依存する情報源についてのビリーフ。 例） 教祖の言うことは絶対だ。
4. 派生的ビリーフ (Derivative Beliefs)
   自己の経験に基づくのではなく、権威からの受け売りのビリーフ。例）人類は今世紀で滅亡する。
5. 瑣末的ビリーフ (Inconsequential Beliefs)
   自分の趣味に基づいて保持されるビリーフ。 例）私はスキーが好きだ。

以上のように Rokeach (1968) は、特に変化の側面からビリーフの性質について説明をしている。本研究では、この機能連結モデルを参考にしつつ、ビリーフの変化について考察を試みる。

1.3.4.2. Abelson (1986) の価値モデル

Rokeach の研究から 10 年ほど後、Abelson (1986) が認知心理学の見地から価値モデルを提唱した。このモデルは、ビリーフを「所有物」として捉える考え方で、ビリーフを家具などのようなものとして考えた。例えば、「暖色系」で家具が統一された部屋に寒色の家具を入れるとする。この際に、「寒色系」の花瓶を入れる場合と応接セットを入れる場合とでは、認知に違いがでる。勿論、応接セットを入れるより椅子の方が受け入れやすい。ビリーフも同じように、主要なものを変化させると全体的な統一が乱れるという性質があることを Abelson は指摘している。彼は、ビリーフと価値に着目し、価値はどこに帰属するかにつ

いて次のような表を提示している。

表 1.2. ビリーフの価値の心理的な源泉（筆者改編）

【機能的】
・ 道具的 : そのビリーフを介して、あるいは希望することで、得られる報酬が何であるか。
・ 表出的 : そのビリーフが、自己がいかなる人物であるかを定義する／所属する集団は何か、どんな経験があるか、どんな感情にあるのか。
【属性】
・ 共有性 : そのビリーフは他者にも好まれているか。
・ 独自性 : そのビリーフは他者のものとは異なる独自の趣向を持っているか。
・ 防衛性 : そのビリーフは健全なものとして正当化できるか。
・ 極端性 : そのビリーフは鋭く、強烈であるか。
・ 中心性 : そのビリーフは他のビリーフと調和が取れているか。

本研究でのビリーフの変化を考える上で、上記の表のビリーフの中心性という概念が重要となる。前節で概観した Nespor (1987) や Green (1971) は、ビリーフは単独で存在しているわけではなく、様々なビリーフが互いに関係性を保ちながら教師の中に保持されていると述べている。従って、ビリーフ同士が、どのように関連しているか、またどのように連結するのかといった観点からビリーフの変化を考える上で、Abelson のようなビリーフの関係性に着目した研究は本研究への示唆に富むものである。

1.4. 教師のビリーフの調査の歴史と課題

言語教育における教師のビリーフがどのように調査されてきたのかを概観する前に、学習者のビリーフ調査にも触れておく必要がある。言語教育の研究が、Rubin (1975) による良い学習者の定義から本格的に始まったように、ビリーフの研究も学習者の動機付けや学習ストラテジー、学習スタイルといったいわゆる個人要因の分析から始まった経緯を持つからである。

Rubin の研究は、学習者個々に焦点を当てることに寄与し、彼女の研究以降、学習者の言語学習ストラテジーなどの個人要因が盛んに研究されるようになった。Rubin (1975: 46-48, 筆者訳) によると、良い学習者とは、1) 意欲的に正しく推測できる人であり、2) コミュニケーションに対する強い意志を持ち、3) 抑制をあまりせずに、4) 言語の形式に注意を払うことができ、5) 練習を良くし、6) 自分や他者の発話を確認し、7) 意味に注意することができるものだという。

しかし、これらの定義は良い学習者のものであるため、教師という要因が考慮されてい

ない。もちろん、学習者の多様性を解明するための個人要因研究が進んでいく中で、学習過程に影響を与える存在としての教師、そしてその個人要因にも視点が向けられるようになったが、学習者の副次的な要因として研究が発達してきた経緯は事実である。この状態を、笹島・ボーグ (2009:30) は、言語教育が学習者中心の方向に向いていることから引き起こされているとその背景について考察を与えている。

上記の理由から、学習者の個人要因の研究が進んだ一方で、教師という視点からの研究はおろそかにされてきた背景がある (笹島・ボーグ, 2009:10) 。この学習者要因の重視の流れはビリーフ研究においても顕著に見られる。ビリーフ研究でもっとも広く用いられているものは、Horwitz (1987) による BALLI[5] (Beliefs About Language Learning Inventory) である。BALLI は、もともとアメリカのテキサスオースティン大学で学ぶ移民の英語学習がうまく進まない理由を調査するために開発されたものであった。なぜ、学習者の英語学習が上手く進まないのかについて外国語を教える語学教師 25 名から収集したビリーフについて議論し、最終的に、５領域（言語学習の適性、言語学習の難易度、言語学習の性質、学習とコミュニケーションストラテジー、動機）に渡る 34 項目の質問紙（下表 1.3.参照）を作成した。

表 1.3. BALLI (Horwitz, 1987, **筆者訳**)

【５つの領域】 言語学習の適性：1, 2, 6, 10, 11, 16, 19, 30, 33 言語学習の難易度：3, 4, 5, 15, 25, 34 言語学習の性質：8, 12, 17, 23, 27, 28 学習とコミュニケーションストラテジー：7, 9, 13, 14, 18, 21, 22, 26 動機：20, 24, 29, 31, 32
【34 の質問項目】 1. 大人よりこどもの方が外国語を習得するのは易しい。 2. 人によって外国語習得の特別な才能を持っている。 3. 言語の中には学習しやすい言語とそうではない言語がある。 4. 英語は a) とても難しい言語である b) 難しい言語である c) 中ぐらいの難しさの言語である

[5] SLA 分野で最初に学習者のビリーフを量的に調査したのは、Papalia (1978) であるが、もっとも広く普及したという点では、Horwitz (1987) の BALLI が挙げられる。

d) 易しい言語である　　e) とても易しい言語である

5. 私は英語をとても上手に学べると信じている。
6. 私の国の人々は外国語学習が得意である。
7. 正確な発音で英語を話すのは重要である。
8. 英語圏の文化を理解するためには、その言語を学習する必要がある。
9. 正しく言えるまで何も言ってはいけない。
10. すでに一つ以上の外国語をマスターした人は、別の外国語も習得しやすい。
11. 数学や自然科学が得意な人は外国語学習が不得意である。
12. 英語が話されている国で英語を学ぶのがもっとも良い方法だ。
13. 私はアメリカ人との英語学習を楽しんでいる。
14. わからない英単語があった場合、推測しても良い。
15. ある人が自分の国で 1 日 1 時間言語学習するとしたら、そのことばが上手くなるまでにはどのくらいかかると思うか。

    a) 1 年以下　　b) 1-2 年　　c) 3-5 年

    b) 5-10 年　　e) 1 日 1 時間ではことばは習得できない

16. 私は外国語学習に対して特別な能力を持っている。
17. 外国語学習でもっとも重要なことは、語彙を学ぶことである。
18. たくさんの反復練習は重要である。
19. 女性は男性より外国語学習が得意である。
20. 私の国の人々は英語を話すことが重要だと感じている。
21. 他の人と英語で話すとき、臆病になってしまう。
22. 初期の段階で英語の誤用が許されれば、後で英語を正確に話すことが難しくなる。
23. 外国語学習でもっとも重要なことは、文法を学ぶことである。
24. アメリカ人と仲良くなるために、英語を学習したい。
25. 外国語を理解するよりも話すことの方が易しい。
26. カセットテープによる反復練習は重要だ。
27. 外国語を学ぶことは、他の科目を学ぶことと違う。
28. 英語学習でもっとも重要な部分は、母語をどのように訳すかである。
29. 英語が上手になれば、良い仕事に就ける。
30. 二つ以上の外国語を話せる人は頭が良い。
31. 英語を上手に話すことを学びたい。
32. アメリカ人の友達が欲しい。
33. 外国語は誰でも学べる。
34. 英語を話したり、聞いたりするより、読んだり、書いたりする方が易しい。

学習者に限らず教師のビリーフも BALLI もしくは BALLI の改編版を用いて調査されてきていることが多い。詳しくは次章で扱うが、例えば、非母語話者日本語教師のビリーフを調査した久保田 (2006a) やハンガリーの学生と教師のビリーフを比較した若井・岩澤 (2004) 、フィリピンの日本語学習者のビリーフを調査した片桐 (2005) などである。しかし、BALLI を教師のビリーフ測定に使用することは幾つかの問題がある。

最大の問題は、BALLI が教師の教育実践に関する思考や行動を測定しようとしていないということである。BALLI は、あくまでも学習者の言語学習に関する傾向、つまり言語観を知るためのものである。そのため、BALLI を教師のビリーフ測定に使うことには、学習者用のツールを教師に用いているということになり、妥当性の点で問題がある。

また、BALLI の尺度としての信頼性に疑義を唱える研究者もいる。Kuntz (1996) が指摘しているように、BALLI は信頼性や妥当性を検証した尺度ではないからである。

BALLI が抱えるこれらの問題から、量的調査における教師のビリーフ測定においては、教師の教育実践の側面を射程に入れた質問紙の作成が必要となると考えられる。

質問紙による量的な調査が行われる一方で、教師のビリーフは、90 年代後半から、より文脈を考慮に入れた質的手法で測られるようになってきている (Barcelos, 2006) 。例えば、インタビュー調査やダイアリースタディから教師のビリーフを明らかにしようとした、Sakui and Gaies (2006) や Borg (1999) 、Graden (1996) 、McDonough (1994) 、Numrich (1996) などがある。日本語教育の分野でも、教師へのプロトコル採取から質的に教師のビリーフを調査した松田 (2006) や、アクション・リサーチから教師のビリーフを明らかにした山田 (2006; 2008a) などがある。これらの研究は個別的に教師のビリーフを明らかにしているが、その視点が自分もしくは被験者自身であるため、結果が限定的である。加えて、調査が一回限りの「点」として実施されているために、ビリーフの個人内変化の可能性を考察できていない。自己研修型の教師の成長モデルにおいて教師は内省を経て、成長していく。この点を勘案すると、「点」での調査ではなく、教師がどのように変化していくかを「線」として調査する必要がある。

本節では、教師のビリーフの測定方法について、以下の問題点を指摘してきた。

【量的調査が抱える課題】

学習者向けの質問紙で教師のビリーフを測定しているため、教師の教育実践的側面を考慮したビリーフを測定できていない。

【質的調査が抱える課題】

対象者が限られるため、教師全体のビリーフの傾向が見えない。加えて、時間軸での変化の過程が考慮に入れられていない。

以上から、教師に特化した質問紙の作成を用いて教師のビリーフの傾向を調査し、併せて教師のビリーフの変化についても調べる必要があることがわかる。これにより、教師の成長過程でどのようなビリーフの変化が起こっているのかが提示できる。

1.5. 用語の定義

本節では、本研究において重要となる用語が本稿でどのような意味で使用されるかについての定義を行う。

表 1.4. 本研究における用語の定義

教歴	教師が積む経験年数のことを本稿では、教歴と呼ぶ。その過程での質的な経験の蓄積ではなく、単純に時間の経過として使用する。本稿では、吉崎 (1998:168) の、初任 (0〜3 年) 、中堅 (5〜15 年) 、熟練者・ベテラン (20 年以上) という分類を参考とする。
リフレクション	内省活動とも呼ばれるが、本稿ではリフレクションに統一し、自己研修型の枠組みにおいての自己を振り返る活動の総称として使用する。Schön (1983) の内省的実践家 (reflective practitioner) の影響を受けている振り返りの手法。詳細は 2.1.2.を参照。
参照枠	リフレクション活動において教師が自己を照らす際に、参照とする枠組みのこと。代表的なものに、知識 (Knowledge)、気づき (Awareness) 、技術 (Skills) 、態度 (Attitudes) に意識して授業を振り返るという Freeman (1989) の KASA モデル（詳細は 2.1.3.を参照）等がある。
視点	Richards, Ho and Giblin (1996) による語で、英語では Perspectives となっている。教師が、意思決定を行う際に何を重要視しているかの参照先にあるものを、彼らは視点と呼んでいる。本稿でも、教師が重要視する対象を視点とする。
役割	林 (2006) は「多様な学習・教育環境下の、多様な教育現場では、学習者への対応方法や教師の役割を、固有の条件下で自ら探りながら実践する教師が求められる (p.18) 」と現代における自己研修型教師の重要性を説いている。本研究では、この役割が、教師の意思決定の基盤をなすものだと規定し、役割を教師が自分自身でどのように認識しているかというメタ的な概念で用いる。なお、教師が抱いている役割に関する考えを、役割観とし、役割とは区別する。詳細は、2.2.2.を参照。

1.6. 本研究の目的と期待される成果

本研究は、現在の教師教育の中で主流となっている自己研修型における教師の成長をビリーフの変化という観点から調査し、当該分野への提言を目的とする。そのために、教師のビリーフの測定法の見直し、および変化過程の縦断的な調査を行う。研究は、以下の３点とする。

a) 教師の教育的実践に即したビリーフ質問紙の作成（研究１、２）
b) 教師のビリーフの構造の解明（研究２）
c) ビリーフの変化過程の実態調査（研究３）

教師のビリーフに関する研究は行われてきているものの、それらは、学習者の副次的なものとして発達してきた経緯を持つため、学習者向けの質問紙を用いて実施されてきており、教師の実践からかけ離れた抽象的な概念を測ることに終始している。教師のビリーフを的確に把握するには、まず、教師に特化したビリーフをどの観点から測るのか、どのように質問項目の土台を収集するのかいった事から議論を始める必要がある。これを研究１での目的とする。

上記の研究で教師の実践に即した質問項目を集めた上で、研究２では、教師が何を重要視しているかを診断する新たな質問紙を作成する。同時に、年齢、教歴といった属性での比較から、時間軸でのビリーフの変化を予測する。

研究３では、教師のビリーフの質的調査に見られる、ビリーフが一回限りで調査されているという問題を勘案し、教師のビリーフが時間的変化に伴いどのように変わるのかを２名の教師を対象として縦断的に検証する。この際、質問紙だけでは、被験者の言いたいことが把握できないという指摘 (Sakui & Gaies, 1999; Block, 1997) を考慮し、質的量的双方の側面を併せ持つ PAC 分析調査を採用し、時間軸での教師のビリーフの変化を調査する。

本研究により、教師教育分野および教師のビリーフ研究分野に対して、以下の２点が成果として期待できる。

第一は、教師のビリーフの因子構造の解明によるビリーフ研究への貢献である。BALLI を使った量的調査の多さから、教師のビリーフ構造は「言語観」といった一面的な結果を提示しているものが多い。教師の教育的実践に対象を絞り、ビリーフを調べる意義として挙げられる最大の理由は、行動を統制している「何か」を明らかにする手がかりとなるということである。Shavelson and Stern (1981) が、「教師が何をするかは、彼らが何を考えているかに統制され、その教師のビリーフが意思決定のフィルターとなる (p.28, 筆者訳) 」と教師のビリーフ調査の重要性について説いているように、行動を統制するビリーフを調べることは、教師の行動を把握する上で必要なものである。

新たに質問紙を作成し、現職教師への調査を実施することで、1) 教師が保持しているビリーフの因子構造の抽出が可能となり、さらに 2) リフレクションを深めるためのリフレクションツールの提供へと繋がる。これらにより、教師が自分自身をメタ的に俯瞰するためのツールが得られ、リフレクションの深化が期待できる。

第二は、教師のビリーフの変化過程について縦断的に調査を行うことで、1) 変化しやすいビリーフと変化しにくいビリーフに見られる差異の提示が可能となり、2) 変化を促す要因の予測が可能となることである。これにより、教師のビリーフがどのような環境下で変化する可能性が高いかについて示唆することができる。加えて、教師教育におけるトレーニングをデザインする際に、教師教育者は、どのような介入を行えば教師のビリーフが変わるのかといったトレーニングのグランドデザインへの基礎情報の提供も可能となる。

1.7. 本稿の構成

本稿で教師のビリーフの構造、および時間的変化の過程について複合的な視点から考察するにあたって、以下の構成で研究を進める。

第２章では、1) 教師教育分野における自己研修型教師および教師の成長についての研究と課題、2) ビリーフ研究の動向と課題について概観する。その上で、先行研究に見られる問題点と本研究における課題を明確にする。

第３章の研究１では、教師の役割観のビリーフを測定する質問紙作成のための基礎データの収集を行う。

第４章の研究２では、第３章の研究１で収集されたデータをもとに、教師の役割観のビリーフを測定する質問紙をボトムアップ方式で作成する。作成した質問紙をもとに現職日本語教師への Web 調査を実施し、回答から教師のビリーフの因子構造を明らかにする。同時に、属性によってどのような違いがあるかについて、年齢別、教歴別で一要因分散分析を実施して比較する。

第５章の研究３では、教師のビリーフの変化がどのように起こるのかについて、２名の教師への PAC 分析調査から検証する。変化を促す要因は何であるのかについても考察を加える。

第６章では、研究１～３を総合的に考察することで、教師のビリーフの構造について、変化の過程、変化を促す要因は何かについて検討し、自己研修型教師の成長に寄与する提言を行う。併せて、本研究の限界を示し今後の研究の可能性を提示する。

第２章 先行研究

本章では、自己研修型教師養成に関する研究と課題およびビリーフ研究と課題について概観する。

自己研修型における教師の成長では、いかにして自己の振り返りを深めるか、つまりリフレクションの深化が重要な意味を持つ。まず、このリフレクションはどのような手法で行われるのか、また、その中での課題は何かについて整理する。

次いで、ビリーフ研究についても概観する。ビリーフ研究は主に２つのアプローチ[6]により研究が進められてきた。第一のアプローチは、規範アプローチと呼ばれるもので、質問紙を使った量的調査がこれに該当する。第二は、文脈アプローチで、ビリーフは外的要因を受けて変化するため、質問紙では測定できないとする考え方である。そのため、インタビューやダイアリーといった質的手法を用いてビリーフを調査することが推奨されている。

最後に、上記の２つの研究分野の総括から、本研究の課題を整理することとする。

2.1. 自己研修型教師養成に関する研究の動向と課題

本節では、自己研修型の教師養成が教師教育研究においてどのような位置づけにあるか、またそのモデルが抱える問題点は何かについて整理し、課題を指摘する。

2.1.1. 教師研究における教師の成長

序章でも確認したが、1990 年代から近年にかけて、教師教育の分野においては、教師の技量をどのように習得するかといった点において、パラダイムシフトが起きている (Richards and Nunan, 1990; 池田, 2007; 河野, 2009; 林, 2006; 文野, 2010; 山田, 2014) 。この流れに沿うと、現在は、教師の技量をただ詰め込むのではなく、自分で教師自身の行動を内省し教師の成長を自主的に促すといった、より自己の振り返りに根ざした自己研修型で教師の成長が促されると考えられる。では、教師の成長とはどのように定義できるのであろうか。まずは、この点について先行研究を概観する。

教師の成長を、金田 (2006:27) は、教師の成長・発達 (teacher development) において、固定的な目標や必要十分な課題というものはなく､教師は自身の成長段階を意識した上で、次の課題を設定し、それを解決していくことだと説明している。金田は、個々の教師が自分で自分の課題を見つけていくことの重要性を説きつつも、それぞれの段階では、固有の課題が存在しているとし、Huberman (1992) の成長過程・発達過程モデルを参考に以下の

[6] Barcelos (2006) は、規範、メタ認知、文脈アプローチの 3 つに分類しているが、メタ認知的アプローチは、Wenden (1987) が推進してきたもので、広く普及しているものとは言えない。そのため、本研究では、２つに大別した。

ような発達課題モデルを提示している。

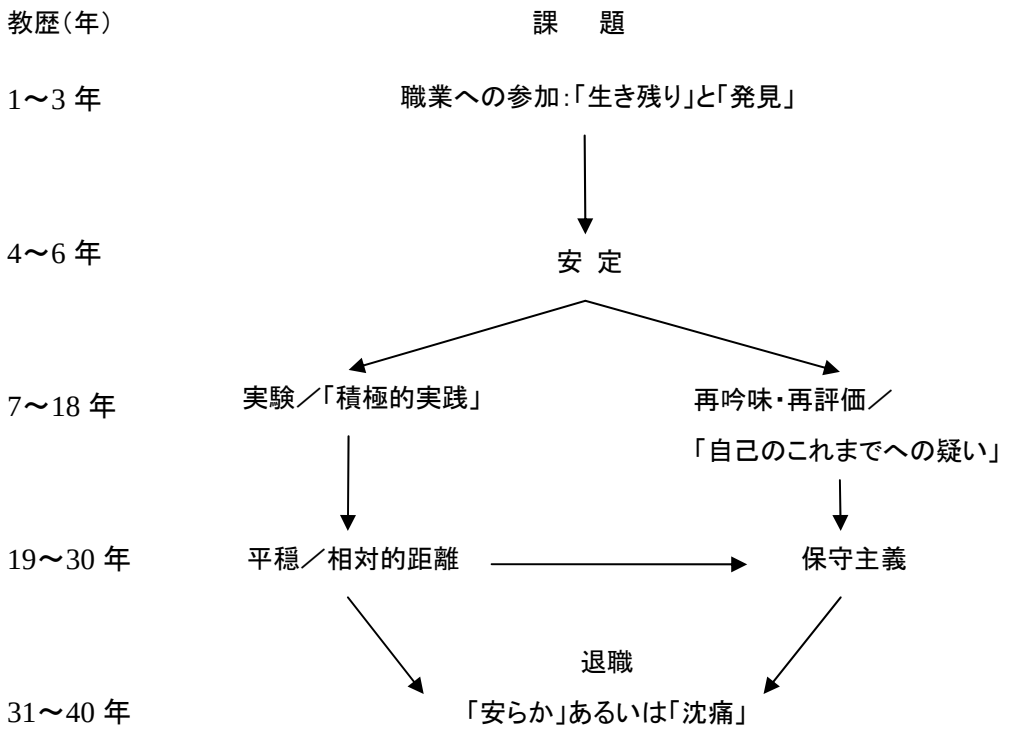


図 2.1. 教師の成長段階と発達課題モデル (金田, 2006, p.28)

教師の成長を授業研究の観点から考え、その目的を説明した吉崎 (1991) によると、授業研究の目的は 1) 授業改善のため、2) 教師の力量形成のため、3) 授業についての学問的研究の発展のための 3 点に大別されるという。特に、近年では、教師個々の力量を形成する 2) の教師の力量形成の重要性が高まりつつあるというが、この教師の力量形成を初任者前期、初任者後期、中堅者前期、中堅者後期、熟練者の５つの段階に分けて考えたのが、Berliner (1988) である。Berliner (1988:27) は、新任教師と熟練教師の比較から、教師の力量の区分を、「授業創造のための一般的ルールの確認」、「それからの脱却」、「教室内行動における優先性の導入」、「教室事象の予測可能性の向上」、「それらの暗黙知化」といった教師が自己の教室行動を制御するために用いる認知的方略の性質の違いから整理し、次のような教師の成長段階モデルを提唱した。

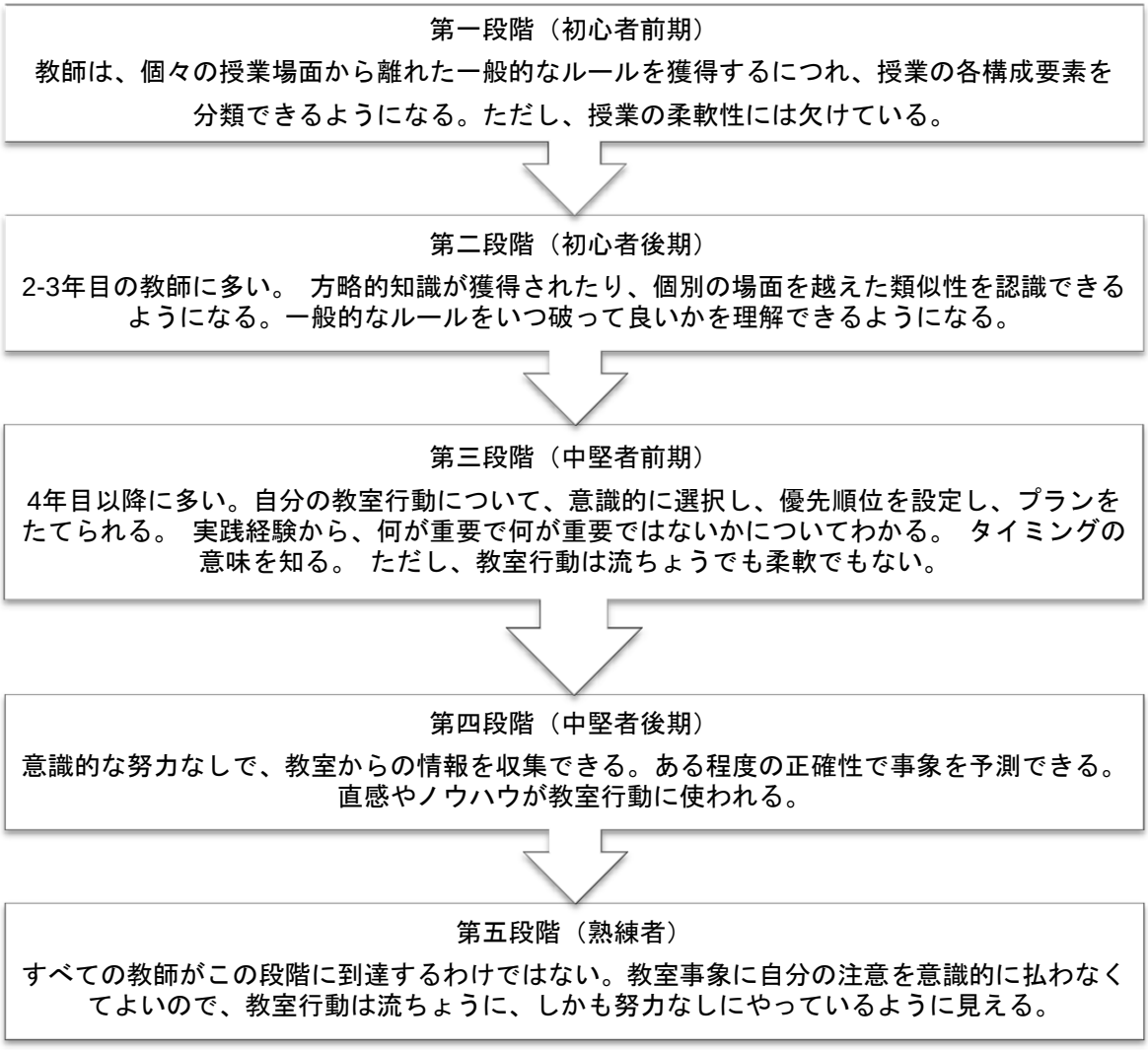


図 2.2. 教師の成長段階 (Berliner, 1988, p.27)

Berliner の成長段階モデルでは、各段階で教師が何ができるのかといった点について説明がなされている。上記した金田 (2006) が Huberman (1992) を参考にして提示した発達課題モデルでも同様に教師の課題について説明されているが、これらは、各段階における教師の能力と課題の説明を羅列したものであり、ある共通の軸を対象として、教歴でどのような変化があるかといったことについては触れていない。例えば、教材作成を軸とするならば、初任前期では教材の作成方法に主眼が置かれているが、それが中堅前期になると教材の内容に主眼が置かれるようになるといった、教師の成長を客観視する上での一貫した軸の不在が指摘できる。

教師の力量について、初任、中堅、ベテランという視点から分類を試みた研究もある。Shulman (1987) は、初任、中堅、ベテランの３者を比較するために、ビデオ教材を見せて、

どのように使うかなどの質問をした。その結果から、それぞれの段階での違いを整理し、各段階において、次の７つの項目で違いが見られたと報告している。

1) 内容についての知識
2) 一般的な教授法についての知識
3) カリキュラムについての知識
4) 内容と教授方法についての知識
5) 学習者と学習特性についての知識
6) 教育的文脈についての知識
7) 教育的目標・価値とそれらの哲学的・歴史的根拠についての知識

特に、初任とベテランでは、放送番組の段落構成の読み取り方に大きな違いがあることがわかったという。ベテラン教師は、番組の段落を柔軟に検討する力量を有しており、ひとつの番組を使うにしても、多様な意図を持って使用することがわかった。 加えて、ベテランと中堅は、どちらもバランスの取れた授業作りを尊重できる。更に、教師の授業力量形成が共通化から個性化へという流れを持つことがわかった。そしてその節目が初任教師と中堅教師の間に存在することも報告されている。

上記のような段階的な成長過程を経験年数ではなく、経験の質を考慮する問題がある(秋田, 1998) としつつも、吉崎 (1998:168) は、教師の発達段階は一般的には、０～３年目を新米教師、5 ～15 年を中堅教師、20 年以上を熟練教師と考えるのが妥当であろうとしている。ただし、このような分類が何を以て可能かについては詳しくは述べられていない。

以上、教師の成長段階に関するモデルを概観してきたが、これらのモデルは、指導者が段階的に技術を伝達していく訓練では一定の効果を発揮する。しかし、現在の教師教育においては、自分で自分を振り返る内省活動に重きが置かれた自己研修型での教師の成長が推奨されている。しかしながら、自分で自分を振り返るとなると、その過程も教師それぞれということになり、成長過程は一様ではなくなる可能性が高い。この点を勘案すると、まず教師は自分には何ができて、何ができていないのかを自分自身で客観的に認識することが重要であり、その上で成長のための方略を考えていかねばならない。河野 (2009) も自己研修型での教師の現在地の把握の必要性について次のように述べている。

> 教師の成長過程の普遍性を求めるだけではなく、各個人に焦点を当てたものの方が参考になることもあり得るだろう。例えば教師がライフヒストリーを振り返ることで、教師としての変化がどのように起こったのか、成長を促す方法の具体化や、その方法についての実践的研究が求められる。ただ単に、

> 成長過程を示すだけではなく、教師自身が今、どのような状態、過程にあるのかが把握しやすく、今後どうするかを考えるのに役立つものでなければならない。
>
> 河野 (2009:217, 下線筆者)

河野の提言が示唆するように、教師が自分を客観的に把握するための研究と、教師の成長過程で何が起きているかの実証的な研究の推進が現在の文脈、つまり自己研修型の枠組みでの教師の成長へと繋がる。

2.1.2. リフレクションの手法

教師が自分自身を把握するための手法のひとつにリフレクションがある。本節では、教師のリフレクション活動には、どのような手法が用いられてきているのかについて整理した上で、リフレクション活動における問題点を指摘する。

Schön (1983) の内省的実践家という考えを踏まえて、Richards and Farrell (2005) は、言語教育におけるリフレクションを以下のように定義している。

> Reflection is viewed as the process of critical examination of experiences, a process that can lead to a better understanding of one's teaching practices and routines.
>
> (p.7)

Richards and Farrell の概念規定では、リフレクションとは、ただ単に授業終了後に自分の授業を振り返るだけではなく、批判的に自身の授業を眺め、そこから無意識にルーティン化された事象を見つけ出すことも含まれている。

同様に、リフレクションがただの振り返りに終わってはいけないと主張する玉井 (2009) は、Rodgers (2002) を引用しつつ、「リフレクションは、経験から意味を取り出す作業を通しての他の経験や考えとの関連づけを行い理解を深める作業 (p.123) 」と説明している。つまり、リフレクションとは、ただ自分の授業を振り返って終わりにするのではなく、関係領域の知識や意見と照らして自分の考えを再構築する作業だと言えよう。

リフレクションがただの振り返りとは異なるとする立場を取るとする Kemmis (1986) は、以下のように定義づけている。

> Reflection is not just an individual, psychological process. It is an action oriented, historically-embedded, social and political frame, to locate oneself in the history of a situation, to participate in a social activity, and to take sides on issues. Moreover

> the material on which reflection works is given us socially and historically; through reflection and the action which it informs, we may transform the social relations which characterize our work and our working situation.
>
> (p.5)

このようなリフレクション活動は、自己研修型の教師教育分野でも推奨され、広く用いられている。代表的なものとしては、Richards (1999:118-125) が挙げる次の３つの手法がある。

1) 自分ひとりでの振り返り (Personal Reflection)
2) 自己申告 (Self-Reporting)
3) 授業録画 (Recording Lessons)

1) は、教師自身でダイアリーや授業の振り返りノートを授業後に記録するタイプである。近年では、横溝 (2000, 2004, 2005, 2006) 、山田 (2006, 2008a) などに見られるアクション・リサーチ[7]などの手法も多く用いられるようになっている。2) は、既存のチェックリストや Can-Do-Statements 等を用いて振り返る手法である。3) は、録画した自分の授業を見返し、自分の言動を振り返るというものである。

これらのリフレクションの最大の利点は、フィードバックを受ける機会を与えてくれるということである。多くの教師は、実習生のときよりも実際の教育現場に出てからの時間の方が長い。そのために、フィードバックを得られないまま教師生活を続けていくという結果を招く。リフレクションは、このフィードバックの機会を与えてくれることに寄与するという (Richards, 1999:119) 。更に、教師自身が想像している自分とのギャップを浮き彫りにしてくれるという利点もあるという。Richards and Farrell (2005:36) によると、多くの教師は自分の授業の録画を見ると、想像していたイメージと実際の自分との差に驚くという。それは、いかに教師が主観的に教室での事象を見ているかを示唆している。

上記のリフレクション手法は、教師の成長にとって非常に重要なものであるが、自分の現在地がどこかわからないという問題が残る。詰め込み型のトレーニングであれば、起点はみな一律に同じであり、終点も定まっている。しかし、自己研修型では、起点も終点も自分で決める必要性が出てくるため、起点と終点が必ずしも直線で結ばれない可能性もある。そのため、広い座標軸の中で今自分はどこにいるかを理解するための手助けとなる羅針盤のようなものが必要と

[7] 柳瀬 (2000) によると、アクション・リサーチとは、ある社会状況内の複数の参加者によって行われる自己省察 (Self-reflective) な探求の一種であり、その目的は、自らの実践、その実践の理解、その実践が行われる状況、の三者の合理性 (Rationality) と正義 (Justice) に関して改善を行うことである。

なってくるのである。自分の位置を客観的に測る手法については、浅田 (1998:139) が、関わる媒介別で次の3つに分類している。

1) 教師自身の内的な基準との比較を通して知るタイプ。
   例）録画した自分の授業を見るなどの方法。
2) 他者との相互作用をもとに知るタイプ。
   例）学生がどのように感じているかや、他の教師の考えをもとに知る方法。
3) 外的で客観性の高い基準との比較を通し知るタイプ。
   例）質問紙を使って知るのがこの方法。

浅田は、教師としての自分の位置を客観的に把握するには、自分を照らす鏡のようなものが必要だと強く主張している。なぜならば、教師は、教師になるためのトレーニングを終えると、他者からフィードバックを受ける機会が格段に減るからである。批判的に自分の授業や教え方を見つめ直す際の指針として、何らかのツールを持つことは、教師の成長にとって重要な意味を持つ。そのツールを使い、今現在の自分の位置を知ることがもっとも求められているのである。Olson (1995) が、自己の経験に耳を傾けるには、他者の存在が不可欠であるとも述べているように、リフレクション活動をより深めるためには、自分を照らす基準が必要と考えられる。次節では、自分の位置を知るために照らす対象としての枠組みについて概観する。

2.1.3. リフレクションの参照枠

本節では、教師が自分の授業、自分自身を客観的に眺めるために用いる参照枠についての先行研究を提示する。

教師のリフレクションに用いる参照枠を、知識 (Knowledge) 、気づき (Awareness) 、技術 (Skills) 、態度 (Attitude) の４つの視点から分類し、リフレクションの参照枠としてのKASA モデルを提唱したのは、Freeman (1989) であるが、Freeman は、それぞれを以下のように説明しリフレクションの促進に役立つとしている。

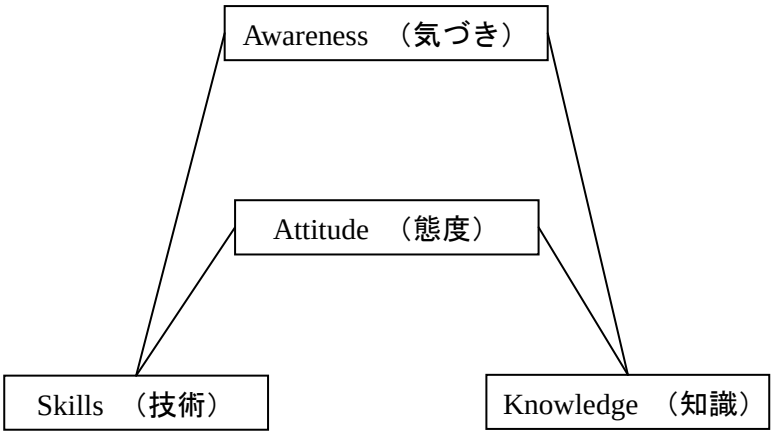


図 2.3.　KASA モデル (Freeman, 1989)

知識については、言語知識や学習者の情報、学習者同士の関係、学校など教師が教室、授業を理解するためのあらゆる知識が内包されているという。気づきは、教師が学習者との関係や、それを自分がどのように捉えているかといったメタ的な能力を指す。技術は、教師が授業で扱う技術のことで、例えば、指示の出し方やエラー訂正の仕方、学習者の指導等が含まれる。最後の態度は、自分が教師として教えるスタンスに関してであり、授業で起こる学習者の反応や自分自身の行動をどのように俯瞰するかといった能力を指している。これらの４つの参照枠を活用して、実際にリフレクション活動を行うことを、玉井 (2009:148) は、リフレクティブ・プラクティスと呼び、教師が内省を行う際に、どの視点から行えば良いかを考える際の一助となると、その有用性について述べている。しかし、教師の視点の参照先が、これらの４つであるという確証がないのも事実であり、この点に関しては、その有用性に課題が残ると言えよう。

教師が何を重要視して授業を進めているかについて、ビリーフの側面から調査したものに、Woods (1991) の教師の意思決定の基盤となるビリーフ調査がある。Woods は、カナダの大学で英語を教える２名の教師への縦断的インタビュー調査から、授業での意思決定の際の教師のビリーフには、次の２つの傾向があることを突き止めた。

1)　カリキュラム重視 (Curriculum-based)
　　授業内の意思決定は、事前の指導案に沿って下される。
2)　学生重視 (Student-based)
　　教室内の特定の瞬間の、あるグループの学生の要因に沿って下される。

Woods によると、教師は、授業で意思決定を行う際に、このどちらかに依拠して決定を

下すとしているが、その実証的なデータはないのが現状であり、本当にこのどちらかだけに依拠して意思決定を下しているかといった点にも疑問が残る。

Woods に類似した研究に Richards, Ho and Giblin (1996) がある。彼らは、教師が主眼を置く傾向の違いを、「視点 (Perspectives) 」という語を用いて説明している。具体的には、香港での英語教員養成プログラムの教員５名への教案、授業観察、トレーナーとのインタビューの録画の分析から、教師の視点には、次の３つがあることを突き止めた。

1) 教師中心の視点 (Teacher-centred perspective)
   教室運営、質問の仕方、声の出し方、説明の仕方、指導技術など
2) カリキュラム中心の視点 (Curriculum-centred perspective)
   授業構成、活動のタイプ、ペース配分、授業の流れ、ゴールなど
3) 学習者中心の視点 (Learner-centred perspective)
   学習者の参加の仕方、興味、言語使用など

また、３つの視点が教師の中でどのような優先度が付けられているかについても調査し、次のように表にまとめている。この表が示すように、初任の教師は、学習者よりも教師やカリキュラムに重きを置く傾向が見られた。

表 2.1. 教師が焦点を当てるものの優先順位

	1	2	3
教師 A	教師	カリキュラム	学習者
教師 B	教師と学習者	カリキュラム	―
教師 C	学習者	カリキュラム	教師
教師 D	カリキュラム	教師	学習者
教師 E	教師	カリキュラム	学習者

本節では、教師のリフレクションの際に参照先となる枠について概観した。Freeman の KASA モデルは、実際にリフレクティブ・プラクティスというトレーニングの中で使用されているもので、一定の効果があることが玉井 (2009) によって報告されている。Woods (1996) や Richards, Ho and Giblin (1996) の教師の視点の分類もリフレクションの参照枠として使用に耐えうるものであると考えるが、実証的なデータに乏しいという課題は残る。Woods は、２名の教師だけの調査に留まり、Richards, Ho and Giblin (1996) も初任教師の５名への調査から結論を出している。従って、リフレクションをより効果的に行うためには、実証的なデータに基づく信頼性を確保した参照枠の作成が必要となる。

2.1.4. まとめ

本節では、教師の成長過程、リフレクションの手法、リフレクションの参照枠について概観した。その結果、教師の成長過程においては、初任、中堅、ベテランという分類が何を以て可能かに関する実証的研究の不在が指摘された。リフレクションの手法に関しては、自己を照らす参照枠の必要性が述べられ、その参照枠についても KASA モデルや教師の視点の分類などが提示された。しかし、参照枠の有用性を確認するに至っていない点が問題点として挙げられた。以上のことから、本節における課題として次のものが挙げられる。

1) 対象軸を定めた教師の成長過程の実証的調査
2) 教師が重要視する視点の違いの検証
3) リフレクションを促す参照枠の必要性

これらの課題について、本研究ではビリーフという観点から調査を行っていく。次節以降では、ビリーフに関する研究動向とその課題について整理する。

2.2. ビリーフ研究の動向と課題

前節でも述べたが、本研究は、リフレクションを深めるための参照枠の枠組みをビリーフから検討していく。次節以降では、現在の教師のビリーフ研究についてまずは質的手法、次いで量的手法を概観するが、その前にビリーフと意思決定について眺め、ビリーフ研究の意義についても明確にする。最終的に、ビリーフと変化に関する先行研究を概観した上で、現在のビリーフ研究の課題を指摘する。

2.2.1. ビリーフと意思決定

本節では、ビリーフと意思決定に関する先行研究を概観することで、本研究におけるビリーフ研究の必要性について検討する。

教師の意思決定を時間軸で分類した研究に Richards and Lockhart (1994) がある。Richards and Lockhart は、教師の授業を軸と定め、その前後で意思決定がなされるとし、次の３段階に整理した。

1) 授業計画の決定 (Planning Decision)
2) 授業中の決定 (Interactive Decision)
3) 授業終了後の決定 (Evaluative Decision)

３段階ではなく、1) 授業準備の際の意思決定、と 2) 授業中の意思決定といった２つの

段階で考える Woods (1996) のような研究もある。Woods では、授業終了後の意思決定という概念が欠落しているが、Richards and Lockhart の３つの分類と同じく、教師の授業中の意思決定と教室外の意思決定を分けて考えていることが興味深い。なぜならば、教師の意思決定の過程、特に、教室内の意思決定では、Consciousness、Logic、Intention、Thoughts、Action、Purpose、Rationale などが複雑に絡み合っているため、非常にダイナミックなプロセスとなるからである (Woods, 1996:123) 。様々な外的内的要因が意思決定に影響を与えると考えるならば、ビリーフも意思決定の過程に大きな影響を与えているのは想像に難くない。以下、ビリーフと意思決定に関するモデルをいくつか概観する。

Kindsvatter, Willen and Ishler (1996:15) は、ビリーフには経験に基づいた直感的なものと学習によって獲得される理論的なビリーフがあるとした上で、これらのビリーフが意思決定に作用し、教師の実行、つまり行動に影響を与えると主張している。また、実行から得られた経験や反省をもとに、ビリーフが修正されるとも述べている。

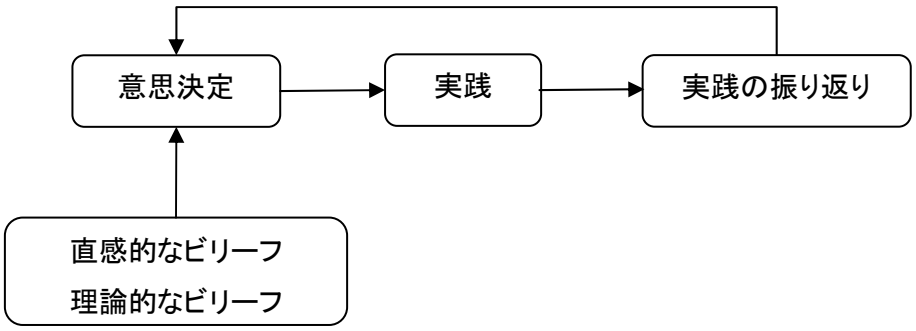


図 2.4. 意思決定モデル (Kinsvatter **他**, 1996, p.15, **筆者訳**)

Kinsvatter らの意思決定モデルよりも更に詳しく意思決定の過程を説明しているものに、Shavelson and Stern (1981:466) の教師の判断、決定、行動に関する研究の概観図がある（下図 2.5.参照）。Shavelson and Stern は、教師の特徴という枠組みの中にビリーフが存在するとし、教師の特徴が教師の認知過程に影響を与え、教師の結果、つまり行動へと繋がると考えた。

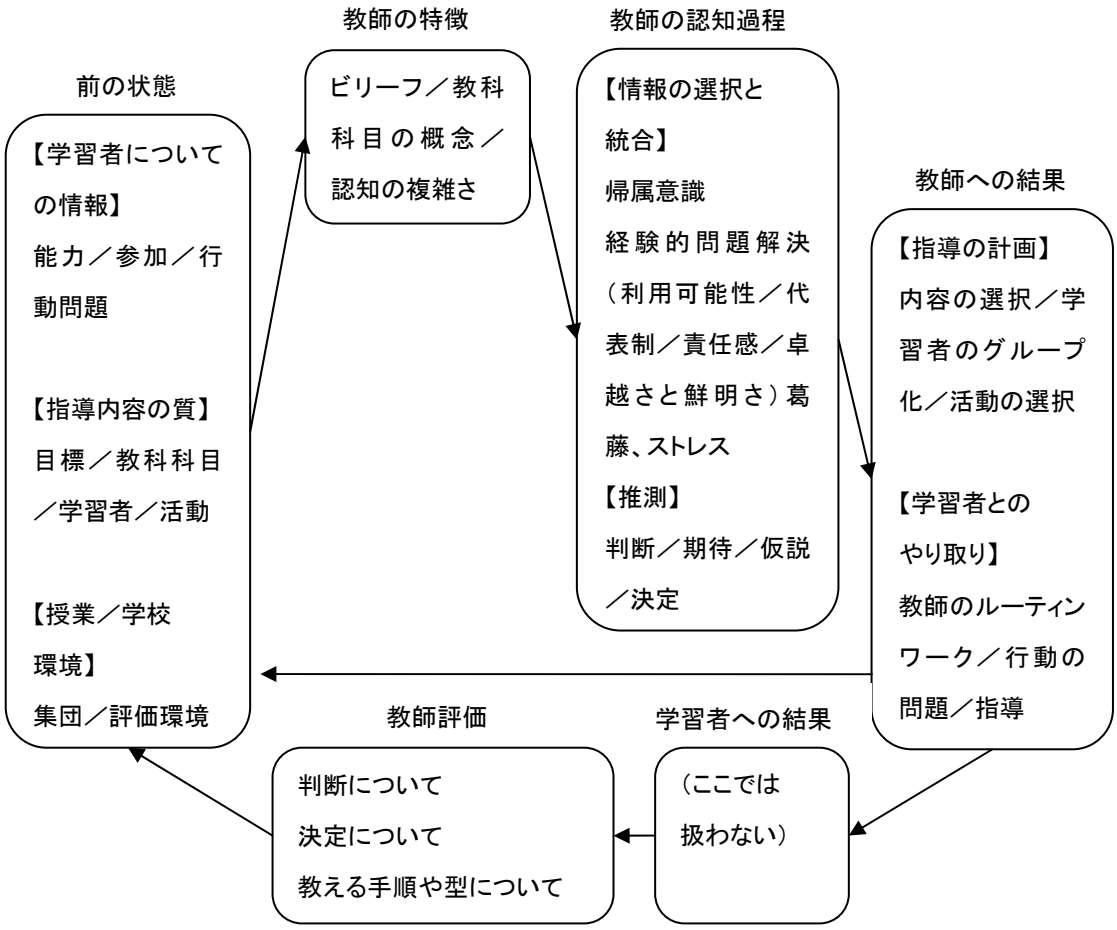


図 2.5. 教師の判断、決定、行動の概観モデル (Shavelson & Stern, 1981, p.466, 筆者訳)

Shavelson and Stern (1981) のモデルに「文脈要因 (Contextual Factors) 」を加え、より文脈に依拠した意思決定モデルを提唱しているのは、Deborah (1996) である。彼女のモデルでは、近年のビリーフ研究の流れを汲み（詳細は 2.2.4.を参照）、文脈からの影響でビリーフが変化することを考慮に入れている。この図からは、文脈要因が事前の意思決定と実際の授業中の意思決定に影響を及ぼしていることがわかる。Deborah は、この文脈という観点を考慮に入れ、ビリーフが変化することで、教師自身が変化、つまり成長していくのだと考えた。

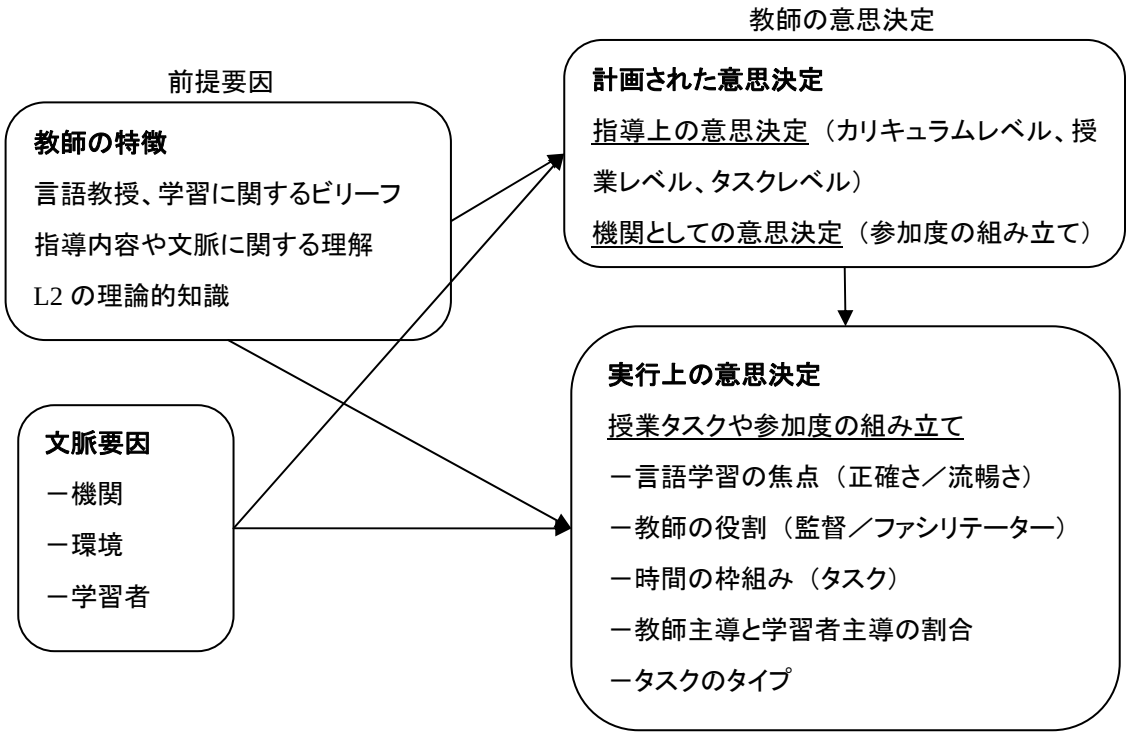


図 2.6. 意思決定に関する関係性の枠組み (Deborah, 1996, p.200, 筆者訳)

本節で示されたモデルからもわかるように、教師の意思決定および行動は、教師が何をどのように考えるかというビリーフによって下支えされていることが読み取れる。更に、ビリーフが変化していくことで教師の行動が変わっていくことも考慮に入れると、教師の成長過程を調査するには、ビリーフを対象と設定するのが最適と考えられる。次節以降では、このビリーフがどのような手法で研究されてきているかについて概観し、その問題点を指摘していく。

2.2.2. 役割観に表出するビリーフ

本節では、研究対象を絞りビリーフ研究を進める理由と本研究で設定した役割について概観する。

SLA 分野において、教師のビリーフにいち早く着目し、その研究方法について指針を示したのが、Pajares (1992)である。Pajares は、教師のビリーフの研究が難しい理由として、ビリーフの定義の問題、乏しい概念化、ビリーフとビリーフの構造に関する異なる理解を挙げている (p.307) 。従って、Pajares は、教師のビリーフ研究をより体系だったものとするために、研究者は、「～についてのビリーフ」などと対象を絞ってビリーフ研究を進めるべきだとしている。本研究では、この対象を絞ったビリーフを教師の役割とした。

教師が意思決定を下す際には、文脈からの影響を受けて自分の役割をどのように認識するかといった認知作業が必ず必要となるとし、Deborah (1996) は、「意思決定に関する関係性の枠組み（前節参照）」を提唱している。つまり、教師は、意思決定を下すために学習者や環境からの様々な情報を収集した上で、自分の役割が何であるかを認識し、意思決定を下すのである。従って、教師の役割観のビリーフを調べることで、教師それぞれのビリーフの違いが収集でき、リフレクションの参照枠作成に貢献できると考えた。

2.2.3. 先行研究における「役割」の位置づけ

本節では役割に関する一般的な解釈および教師に特化した役割について概観する。

役割に関して Banton (1965) は、「ある特定の立場の者に当てはまる一連の基準 (p.29) 」と定義をしている。Wright (1987:4) は、役割とは社会的に決定付けられることが多いとした上で、飛行機のパイロットと教師の例を挙げ説明をしている。Wright によると、パイロットは、社会的に認知されている役割と実際の役割が非常に近い例だという。飛行機を飛ばすと認知されている社会的役割に対して、実際には、機器の調整や乗組員の調和などをも含む様々な役割が存在する。しかしながら、それらは、飛行機を飛ばすという大きい役割のもとで、ある程度システム化されているという。これを教師の例で考えると、社会的に認知されている役割として「教える」というものがある。しかし、実際に教師が担うべき役割は、無数に存在しており、かつ、それらは非常に個別的であるため、一般化し、反証可能性を求めることが非常に難しいのが現実である。このような役割の定義の難しさについては、Banton (1965) も「ある役割は、明確に定義できるが、ある役割は、場面が細かく限定され、それにより負うべき義務も定義しにくくなる (p.3, 筆者訳) 」と述べている。このようなことから、教師の役割とは、一般化することが非常に難しく、抽象的な「教える」という役割に終始している感が否めないのである (佐藤, 1997)。では、教師の役割は、実際にはどのように捉えられてきているのだろうか。以下に例を挙げる。

教師の専門を問わない一般的な役割として、古くは、Pullias and Young (1968) がある。彼らは、教師の役割として、以下の 22 の項目を挙げている。

表 2.2. Pullias & Young (1968) による教師の役割分類

ガイドである	教える人である	世代の架け橋である
模範である	探求する人である	カウンセラーある
創造する人である	権威者である	学生を動機付ける人である
日常的な仕事をする人である	陣営を壊す人である	話し家である
役者である	場面のデザイナーである	コミュニティーをつくる人である

学習する人である	現実を直視する人である	解放する人である
評価する人である	保護する人である	完結者である
人間である		

これらの役割を見ると、多くの教師にとって、当てはまるものと当てはまらないものがあることに気が付く。当てはまるものの多くは抽象的なものであり、全ての教師にとり、指針とすべきものとして掲げられているものだからであろう。

より対象が限定された語学教師の場合ではどうであろうか。Richards and Lockhart (1994) は、語学教師の教室内での役割および仕事について以下の 10 の項目を挙げている。

表 2.3. 外国語教師の役割分類 (Richards & Lockhart, 1994, p.29, **筆者訳**)

学習活動を選ぶ	新しい学習の準備をする	学習活動を提示する
質問をする	ドリルを実施する	学習者の理解を確認する
新項目の学習機会を提供する	学習者の学習をモニターする	フィードバックを与える
復習し、必要であれば再度教える		

対象領域が外国語の教師と狭まっている分、幾分か具体的になっているが、社会的な役割という側面がいまだ強く感じられる。より具体的な日本語教師の役割については、久保田 (2006a) が仕事の内容と空間という２つの観点から次のような例を挙げ整理している。

表 2.4. 教師の役割分類 (**久保田**, 2006a, pp.48-49)

仕事の内容	
学ぶこと	難しいことばの意味を調べる、教師会に出席する
教えること	文型を示す、文法の説明をする、文法項目の説明をする、本を読んで訳す、学習者に文型を練習させる、会話例を示す、学習者に会話練習をさせる、試験問題を作る、教案を書く、教具を揃える、テストの採点をする、成績をつける、時間割り表を作る、授業日誌を書く、授業をする
どちらでもない	教科書を注文する

空間	
学校の外	教師会[8] に出席する
学校の中	試験問題を作る、教案を書く、教具を揃える、テストの採点をする、成績をつける、時間割表を作る、教科書の注文をする、授業日誌を書く、難しいことばの意味を調べる。 教室の中： 文型を示す、文型の説明をする、本を読んで訳す、学習者に文型練習をさせる、会話例を示す、学習者に会話練習をさせる、授業をする

前述した Pullias and Young (1968) と Richards and Lockhart (1994) の２つが提示する役割は、広範囲に渡っているが、久保田 (2006a) の分類は、より具体的になっていることがわかる。教師の役割を考える際には、このような細分化した情報を集めていくことが重要であると考えられるが、久保田の分類の中でも「成績をつける」や「教案を書く」など、社会的に認知されている教師の仕事が含まれている。果たして多くの教師が、自分の役割は、「成績をつける」や「教案を書くこと」に尽きると思っているであろうか。勿論、それらは、仕事の一環としては十分に考えられるものであるが、より深い部分にある、本章冒頭で述べたような教師の行動を決定付ける役割観の「観」の違いから個々の教師が抱いている教師の役割を明らかにすることに意味があると考える。

2.2.4. 質的なビリーフ研究の動向と課題

本節では、教師のビリーフを質的に調査している研究事例を取り上げ、その利点と問題点を指摘する。

教師のビリーフは、1980 年代から学習者のビリーフ測定とともに発達してきた経緯を持つ。この学習者におけるビリーフ調査の流れは、ビリーフの量的な調査の隆盛を産み、90 年代後半まで続いた。1999 年には、東京で国際応用言語学会 (Association Internationale de Linguistique Appliquee、略称 **AILA**) が開催され、ビリーフの特集が組まれたことからもわかるように、90 年代後半は、もっとも盛んにビリーフ研究が行われていた。しかしながら、この頃には構造主義的言語学の流れを汲むオーディオ・リンガルメソッドから、より学習主体のコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングが台頭し、教授法のパラダイムシフトが起こった (小林, 1998:157) 。この変化は、ビリーフ研究の手法にも変化をもたらし、量的な調査が主流だった流れから、徐々に個別の学習者、教師について調査をする必要性が叫ばれるようになった。そのため、2000 年代に突入すると、量的な調査だけでなく、イ

[8] ここでいう教師会とは、林 (2006:15) の相互研修ネットワークのようなもので、所属機関内外での教師の集まり、勉強会などを指す。

ンタビューやダイアリースタディーズといった質的な手法からビリーフを測ろうという動きが出てきた。このようなインタビューやダイアリースタディーズを使った教師のビリーフ研究には、以下の研究がある。

表 2.5. 質的手法を用いた教師のビリーフ研究例

研究者	参加者	手法と結果
Graden (1996)	公立校でフランス語とスペイン語を教える６名の教師	手法：インタビューと参与観察を併用 結果：教師の読解に関するビリーフが学習者の影響を受けてどのように変わるかを調査。結果、教師が述べるビリーフと実際の行動には乖離があり、この乖離を認識することが重要だと提言をしている。
Woods (2006)	８名の語学教師	手法：インタビュー、参与観察、ビデオ録画 結果：被験者のビリーフは、インタビューにおいては、聞き手の願望を意識した回答となる傾向が強いことを明らかにし、それはまた、被験者の実際の行動との乖離を生み出す原因となっていることを示唆している。
Barcelos (2006)	ブラジルの大学の３名の英語教師と３名の学生	手法：参与観察、再生刺激法、半構造化インタビュー、調査者の内省ノート 結果：教師と学生の間で、教室の雰囲気、教師と学習者の役割、文法について異なるビリーフが保持されていることを明らかにした。
Sakui & Gaies (2006)	調査者自身 (Sakui)	手法：セルフスタディ（ダイアリー形式で自身のビリーフを記録） 結果：英語教師のビリーフの内的葛藤を突き止めた。
山田 (2008a)	調査者自身	手法：アクション・リサーチ 結果：３ヶ月に渡り、自身の授業を振り返る記録をつけた結果、自身のビリーフには行動との不一致があることを突き止めた。
古別府（2009）	大学の日本語教員養成課程で学ぶ日本語	手法：PAC 分析 結果：教育実習の前後でビリーフにどのような

	アシスタント２名	変化があるかについての調査。実習後のビリーフには、実習先での影響を強く受けた影響が見られたとの報告がある。
嶽肩・坪根・小澤・八田 (2012)	タイの大学で日本語を教える教師８名	手法：PAC 分析 結果：PAC 分析と質問紙を併用した研究調査。タイ人日本語教師への良い教師を訪ねた調査から、「学習者への対応」、「日本語・日本についての知識」、「経験の必要性」、「教師を取り巻く環境と心情」の４つのクラスターを抽出した。

ビリーフの質的研究では、教師が自分での振り返りを記録するダイアリーやアクション・リサーチ、教師が被験者となって質問を受けるインタビュー、そして、近年では PAC 分析の手法が採用されることも多くなってきている。次節以降では、上記の表で紹介した中から、ダイアリースタディーズの一種であるセルフスタディ、アクション・リサーチ、PAC 分析に関するものを取り上げ、その研究結果から問題点を明らかにする。

2.2.4.1. Sakui and Gaies (2006) のセルフスタディを用いたビリーフ調査

Sakui and Gaies (2006) は、セルフスタディという手法を用いて教師のビリーフを明らかにしている。Sakui and Gaies によると、セルフスタディとは、アクション・リサーチと似ているが、セルフスタディは問題解決を目的としない点で異なり、あくまでも教師の現場に教師の目を向けることに主眼が置かれている点で異なるという (p.156) 。

この研究においての被験者は調査者である Sakui 自身であり、彼女が教える日本の大学での英語の授業を通し、自分がどのようなビリーフを持っているかを彼女自身が記録し、それを Gaies に送るという形で進められた。その結果、Sakui のビリーフには、1) プロとしての自覚と自身の能力との間で葛藤があること、2) 教師として学習者に厳しく接しなくてはならないと感じつつも、学習者に寄り添う教師でもいたいという悩み、3) 学生に与える課題等で現実と理想とのギャップを抱えている等の葛藤が見られるとの報告がなされている。

Sakui が用いたセルフスタディのようなタイプの質的手法は、自己の声に耳を傾けることはできるが、その視点が、自分を通したものになってしまうことは否めない。Sakui は、その視点の狭小さを懸念し、Gaies に自身が書いたものを送るという手法を採用しているが、それでも記録を書くのは自分自身であるため、自分の視点からしか事象を眺められないという欠点が残る。

2.2.4.2. 山田（2008a）によるアクション・リサーチを用いたビリーフ調査

セルフスタディに似たものにアクション・リサーチがある。山田 (2008a) は、自身のビリーフを明らかにするために、課題探究型アクション・リサーチ[9]を用い、３ヶ月に渡り自身の日本語教員養成課程の授業でのデータを収集した。データは、授業での学生とのやり取りをメモにて毎回記録し、それらに基づき授業終了後に授業記録をつける形で実施された。それらのデータから、自身の授業を振り返り、山田 (2008a) は、「無意識下のビリーフの存在」と「考えていることと実際の行動の不一致」が発見できたとしつつも、授業を眺めるときに、無意識に自分の視点から対象を見てしまう傾向があると教師の視点の狭小さについて報告している。横溝 (2009) も、教師は自分が見たいように物事を見る危険性があるため、何らかのツールに照らして振り返りを行う必要性があると述べている。

2.2.4.3. 嶽肩他（2012）の PAC 分析を用いたビリーフ調査

嶽肩他 (2012) は、量的手法でビリーフ調査を行ってきた結果、「質問紙がビリーフに関するあらゆる項目を網羅することは不可能である。更に、質問紙から明らかにできるのは、本人が意識していることであり、その回答と行動との間に矛盾やずれが生じる場合がある (p. 94) 」として、質的手法をビリーフ研究に取り入れるべきだと主張している。そのため、嶽肩らは、PAC 分析（詳細は後述）を用いて、被験者の内面までを深く探る研究を採用している。嶽肩他 (2012) の研究も同様に PAC 分析を用いて実施されている。

この研究では、タイ人日本語教師への PAC 分析で、以下の連想刺激文を示し、回答を分析していった。同時に質問紙調査も行われている。

> あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。
>
> そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。
>
> キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

タイ人教師から得られた PAC 分析のデータをクラスター分析し、その結果に基づきインタビューを行い、更に質問紙の結果も考慮した結果、「学習者への対応」、「日本語・日本についての知識」、「経験の必要性」、「教師を取り巻く環境と心情」の４つのクラスターが得

[9] アクション・リサーチを仮説検証型と課題探究型に分けたのは、横溝 (2004) である。

られたという。この結果に対して、嶽肩らは、質問紙のみでは、このような結果が得られなかったとし、PAC 分析と質問紙を上手に組み合わせることで、ビリーフが複合的に浮かび上がってくると報告している。

2.2.5. 質的手法の利点と問題点

以上、教師のビリーフが質的にどのように測られてきたかを概観した。特に、近年の日本語教育の分野では、量的調査では、被験者の内部までは測れないとの課題から、新たな手法として PAC 分析調査を用いる質的研究が増えて来ている (小澤・丸山, 2009; 小澤・垣根・嶽肩, 2011; 古別府, 2009; 嶽肩・垣根・小澤, 2006; 嶽肩・垣根・小澤・八田, 2012; 山田, 2008a, 2014; 八若･藤原 2010 等) 。

PAC 分析調査は、内藤 (2006) によって開発された研究手法で、PAC とは、Personal Attitude Construct の略語である。この調査手法は、内藤によると「当該テーマに関する自由連想（アクセス)、連想項目の間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法 (p.1) 」である。この手法は、質問紙のように項目が定まっているものではないので、被験者が自由に意見を出せるという利点を持っている。

質的手法を用いた教師のビリーフ調査における利点と問題点は、以下のように整理できる。

【質的手法の利点】

- 個別的な調査に適している
- 質問項目以外のことも被験者が言語化できる

【質的手法の問題点】

- 対象が限定されるため、研究の視点が狭くなる
- ビリーフを一回限りで調査しているものが多いため、教師の成長としての時間的な変化が射程に組み込まれていない

以上の利点と問題点から、本研究では、リフレクションの参照枠の作成には、質的手法を適用すべきではないと判断した。なぜならば、参照枠作成に必要なデータは、教師全体が何を見ているかというものなので、数名の教師から得たデータでは参照枠を作成できないからである。その反面、個別的に教師のビリーフの変化を調査していくには、質的手法が適しているため、ビリーフの変化過程および変化要因を調査する際には、質的手法を用いることとする。

2.2.6. 量的なビリーフ研究の動向と課題

本節では、教師のビリーフを量的に調査している研究事例を取り上げ、その利点と問題点を指摘する。その中でも特に Horwitz (1987) による BALLI を取り上げる。

ビリーフを量的に調査するアプローチは、Barcelos (2006) によって規範アプローチと呼ばれている。このアプローチでは、主にリッカート方式の質問紙を用いて、大規模な調査を実施することが多い。その利点としては、1) 参与観察よりプレッシャーが少ないこと、2) 短時間で大量に回答を収集できること、3) 回答の処理が容易であること等が挙げられている (pp.11-14) 。一方で、回答者は、質問項目以外のことも言いたい (Sakui & Gaies 1999) との批判があるのは事実である。個別的な調査を深く行う際には質的手法が向いているので、目的に応じて調査手法を使い分けることが重要であろう。

規範アプローチを用いてビリーフを測定している代表的なものに、Horwitz (1987) の BALLI[10]がある。BALLI は、５領域、34 項目からなる質問紙で、英語学習がうまく進まない原因を学習者が持つ言語観から明らかすることを目的に作られた。しかし、この質問紙は、項目選定の段階から、念入りに確認して作られたものではないため、その信頼性に疑問が残るという指摘もある (Kuntz, 1996) 。この批判に対して、Nikitina and Furuoka (2006) は、BALLI の質問項目をそのまま使用し、その信頼性を確認する実験を行っている。この研究を次節で取り上げる。

2.2.6.1. Nikitina and Furuoka (2006) の BALLI の信頼性再検討研究

BALLI の信頼性に関する疑問は、上記した Kuntz (1996) によって指摘されている。彼女の主な指摘は、BALLI は、1) 生徒に関する項目を教師が考えていること、2) 統計的手法で項目選定を行っていないこと、3) 34 の項目と５つの領域を選んだ理由付けが説明されていないというものである。この批判に対して、Nikitina and Furuoka (2006) は、BALLI の信頼性を実証しようと試みた。

Nikitina and Furuoka は、マレーシアでロシア語を学ぶ 107 名の大学生に対して、BALLI の原本版を使って、質問紙調査を行った。34 ある質問項目の中で、英語とアメリカの文脈は、それぞれロシア語とマレーシアの文脈に置き換えられた。つまり、「正確な発音で英語を話すことは重要である」という項目は、「正確な発音でロシア語を話すことは重要である」となり、「アメリカ人の友人が欲しい」は「ロシア人の友人が欲しい」と修正されたということである。

実験の結果、α係数は .66 であり、「動機」、「言語適性」、「言語ストラテジー」、「学習のしやすさ」の４つの因子が抽出できたことが報告された。これらを Horwitz (1987) の BALLI

[10] 序章の 1.4. も参照のこと。

の領域と比べた結果、「動機」は「動機」と、「言語適性」は「言語学習の適性」と、「言語ストラテジー」は「学習とコミュニケーションストラテジー」と、「学習のしやすさ」は「言語学習の難易度」と適合し、Horwitz (1987) が作成した BALLI は、統計的にもその信頼性が保証できるとの結論を導き出した。

Nikitina and Furuoka の研究は、統計的手法により、BALLI の有用性を説いているが、抽出された因子を見る限り、BALLI は、学習者の言語観という一面的な側面を測るものであるという結果には変わりが見られない。例えば、外国語学習に文法は重要だという BALLI の項目は、教師のビリーフ調査として有効であろうか。教師の仕事として考える、エラー訂正やフィードバックをどのように与えるかといった教師のビリーフであれば、当然組み込まれそうなものが、BALLI にはない。加えて、α係数も.66 で、尺度としての信頼性は、それほど高くないと言える。

信頼性に疑問が残るとは言え、SLA 分野においては、広く BALLI が使われているのが実情である[11]。筆者が、BALLI が作られた 1987 年から 2013 年までの『日本語教育』、『TESOL Quarterly』、『System』、『Language Learning』、『Journal of Science Education and Technology』の５つのジャーナルを調べたところ、43 もの論文で BALLI が使われていたことがわかった。この内、教師の研究に関しては、16 の論文で BALLI もしくは BALLI 改編版が使われていた。次の表に日本語教育における量的調査を用いた教師のビリーフ研究をまとめる。

表 2.6.　BALLI および BALLI 改編版を用いた教師のビリーフ研究

研究者	参加者	結果
若井・岩澤 (2004)	ハンガリーで日本語を学ぶ 285 名（高等教育機関 89、中等教育機関 161 名、その他 28 名、不明 7 名）と教師 22 名（15 名が日本語ネイティブ教師）	回答を単純集計した結果、「学習者が参加できる活動を授業に取り入れるのが好き」や「ペアワークやグループワークを授業に取り入れることが多い」などの項目で高い値が示された。因子分析は行っていない。
久保田 (2006a)	ノンネイティブ教師 415 名（53 カ国）	BALLI 改編版を独自に作成。質問は、７領域、72 項目。因子分析を行った結果、「正確さ志向」と「豊かさ志向」の２つの因子が得られた。
呉 (2006)	韓国で教える日本人教師 25 名、韓国人教師 27 名	59 項目からなる教師用の BALLI を独自に作成。Horwitz (1987) の５つの領域に、新たに「教室活動

[11] BALLI 以外の質問紙を使用しているものには Cotterall (1995)，Sakui and Gaies (1999)，Cotterall (1999) などがある。

		に対する見解」という領域を加え、調査を実施。結果をネイティブ教師と韓国人教師で比較。両教師群は、言語学習における個人差を認めつつも、韓国人教師はネイティブ教師に比べ、正確さを重要視するビリーフをもっていることが分かった。因子分析は行っていない。
刈谷 (2007)	日本の専修学校で教える日本語教師 19 名	BALLI 改訂版を用いて実施。BALLI に新たなに付け加えられた領域は、「初級レベルでの活動」というもの。因子分析は行っていない。

これらの研究のうち、久保田 (2006a) 以外は、回答を記述統計によって処理し、考察を加えている。その原因の一つとして考えられるのが、BALLI の持つ妥当性に関する問題である。BALLI は、学習者の言語観を広く測ることを目的して作られている。そのため、上記の研究でも、言語観を測るために用いられているのではないか。因子分析を行っている久保田の研究はどうであろうか。

2.2.6.2. 久保田（2006b）のノンネイティブ教師のビリーフ研究

久保田 (2006b) は、海外での日本語教育学習の増加に伴い増えているノンネイティブ教師のビリーフを BALLI 改編版で明らかにしようとした。質問紙の作成にあたっては、BALLI と Cotterall (1995) の質問紙を参考にし、「教授内容」や「教授方法」を中心とした 72 項目を独自に作成した。その領域は、1) 学習者の適性・考え・環境、2) 教師の資質、3) 指導全般、4) 指導内容、5) 指導方法、6) 語学・日本語に対する考え、7) 教材・教具の 7 つであり、それぞれの領域の下位に複数の項目が立てられた。

回答を 5 件法とした上で、質問紙調査を 415 名 (53 カ国) のノンネイティブ教師に対して実施した。その結果、2 つの因子が抽出できたと報告している。第一の因子は、「正確さ志向」である。この因子内には、「誤りの訂正」や「正確さ」、「文法」などが入っている。第二の因子は、「豊かさ志向」である。この因子内に「文化」、「学習意欲」、「達成感」、「楽しさ」などが入っていたために、このように命名された。

久保田の調査は、BALLI を教師向けに改編して使用している。しかし、基本としている BALLI がそもそも学習者向けのものであるため、抽出された因子も「正確さ志向」と「豊かさ志向」という抽象的なものになっている。

2.2.7. 量的手法の利点と問題点

以上、ビリーフを量的に調査した研究を概観してきたが、以下に量的調査の利点と課題、

更に本節では、BALLI の問題点についても要約する。

【量的調査の利点】

- 被験者の意識を広く傾向から探ることには適する
- データの集合体から、集合の傾向が見えやすい

【量的調査の一般的な問題点】

- 被験者の内部にまで深く踏み入ったデータ収集はできない
- 一回限りの調査が多いため、ビリーフの変化が測れない

【BALLI の問題点】

- 学習者向けの質問項目で教師のビリーフ調査が行われているという点で妥当性のずれがある
- 調査結果が、言語観という一面的な結果に留まっている

これらの利点と問題点から、本研究では、リフレクションの参照枠の作成に量的調査を用いる。なぜならば、参照枠の作成に必要なデータは、教歴が異なる様々な教師の視点を包括的に考察するためのものであるため、量的な調査が必要だと判断したからである。しかし、教師のビリーフの量的調査を概観すると、学習者向けに作られた BALLI を教師のビリーフ調査に用いるという妥当性の問題があることが明らかになった。Pajares (1992) が、研究対象を絞ってビリーフ調査を行うことが、ビリーフ研究の推進へと繋がると指摘しているように、教師用に特有のビリーフを個別に収集していくことこそが、これからの量的手法を用いたビリーフ調査には求められる。本研究は、この研究対象を教師の役割としている。従って、BALLI を改編するのでなく、教師が自己認識している役割に関して、項目選定から始める必要がある。

2.3. 先行研究での問題点と本研究の研究課題

本章の前半では、まず自己研修型における教師の成長過程において実際に何が起こっているのかを同じ対象軸で観察する必要性があることを指摘した。その上で、現在の自分がどこにいるかを客観的に測る何らかの参照枠の重要性についても述べられた。また、現在の自己研修型で用いられている参照枠は、実証的データに基づくものでないことも問題として提起した。

本章の後半では、ビリーフを把握するためには目的に適した調査方法が必要だという主張を明確にし参照枠の作成には量的調査を用いて枠組みを作成し、ビリーフの変化につい

ては、質的手法を用いて調査を実施することで、教師のビリーフをより複合的に調べるとの結論に至った。従って、本章の先行研究の概観から導き出せる課題は、次の３点となる。

a) 研究対象を焦点化した教師のビリーフ測定質問紙作成の必要性
b) 教師の視点の整理／教歴での違いの提示
c) 教師のビリーフの変化過程と変化促進要因の検証

先行研究から導き出された課題を遂行するにあたって、本稿の研究１、研究２、研究３において、以下の研究課題を設定する。

研究１：教師の役割について再考する

研究対象を役割観に表出するビリーフに設定し、日本語教師がどのような役割観を持っているかについて、現職日本語教師への質問紙調査を実施する。得られた回答を質的手法で分類、教師の役割観のモデル構築を試みる。

研究２：教師の役割観ビリーフを測定する質問紙を開発する

教師のビリーフに特化した質問紙を作成するために、研究１で得られた日本語教師の役割観の枠組みの下位に質問項目を作成し、Richards, Ho and Giblin (1996) らの３つの視点の概念を加えたものから、独自の質問紙を作成する。質問紙を国内の高等教育機関で教える日本語教師に実施し、回答を探索的因子分析にかけ、因子数を決定した上で尺度として耐えうるかも検証する。最終的に、役割観に表出する日本語教師の因子構造を明らかにする。

次いで、年齢と教歴によってどの因子に高い値を示すか、つまり、何を重要視する傾向にあるのかを一要因分散分析を用いて明らかにする。

研究３：教師のビリーフの変化について検証する

教師のビリーフは変化するものなのか。この課題に対して、最適な調査方法の検討方法から検討する。質問紙で教師のビリーフの変化を調べる上での問題点を指摘した上で、最適の方法を提案する。本研究では、質問紙のように質問項目が予め決まっておらず、研究協力者の心的変化を半構造化インタビューも用いて詳細に調べることができる PAC 分析を採用する。PAC 分析を用いて、教師のビリーフがどのように変化するのか、また、変化を促す要因は何なのかについて検証する。

以上の研究１～３の調査を以て、自己研修型における教師のリフレクションを促すためのツールの提供および教師の成長を促すための提言をすることが本研究の最大の目的である。

第３章　日本語教師の役割観についての調査（研究１）

本章では、日本語教師が抱く役割観について調査を行い、研究２で作成する質問紙に必要となる項目の選定を行う。項目の整理も行い、それらをモデル化することも試みる。

3.1. 問題設定

序章および先行研究で概観したとおり、教師のビリーフを量的に測定した研究の代表例に BALLI がある。しかし、BALLI は、学習者が保持する言語教育観の傾向を広く測定するためのものであるため、BALLI を教師のビリーフ調査に使用することは相応しくない。

本研究（研究１）は、教師に特化した質問紙を作成するために必要な基礎データの収集を目的とする。研究課題は次の２点とする。

a) 役割観に表出する教師のビリーフを整理する
b) 教歴によるビリーフの違いが観察されるかを確認する

3.2. 調査概要

調査は、2008 年３月から４月にかけて行われた。まずは、日本語教師の役割観を収集するために、現職の日本語教師に自身が抱く「教師の役割」について質問した。質問項目は「Q1: あなたが考える教室内の教師の役割を３つまで挙げてください」と「Q2: Q1 の答えの理由を教えてください」である。

具体的な手続きとしては、日本の高等教育機関で日本語を教える 30 名の日本語教師に実施した Web 質問紙（付録１参照）から記述データを収集し、そのデータを定性データ解析ソフト NVivo7.0 を用いて質的手法により分類し、モデル化を試みた。なお、データ収集の際には、調査結果の信頼性を一定にするために、教室内での役割に限定した質問項目についてのデータ収集を実施した。研究協力者の内訳は、次の表の通りである。

表 3.1. 研究協力者の内訳

対象	日本国内の高等教育機関で日本語を教える日本語教師 30 名
性別	男性５名、女性 25 名　（25～66 歳）
年代	20 歳台４名、30 歳台５名、40 歳台 12 名、50 歳台６名、60 歳以上３名
教歴	１年未満４名、３年未満４名、５年未満７名、10 年未満９名、15 年以上６名
機関	大学・大学院 18 名、民間の日本語学校 12 名

3.3 結果と考察

3.3.1. 調査結果

個々の教師からは、最大で３つの役割観について記述してもらった。記述データは、電子メール形式で調査実施者に送られてくる（図 3.1.参照）。そのデータの中から教師の役割について述べていると考えられるものを抽出していく作業をまず行った（斜体は筆者による）。

Q1= 教師の教室内の役割を 3 つまで挙げてください。

1. 学習者が落ち着いて*語学に注意を向ける環境を作る*こと （学ぶ＝知識を得る・整理する、運用するなど）。 2.対象言語に対する*興味を引き出す*ように努めること。 3.コンスタントに語学の学習を続けるための*ペースメーカー*になること。

Q2= 答えの理由を教えてください。

理由：日常生活では言葉というのは道具で、あるタスクの達成のために使われることが多いのではないかと思います。そのため、今、目の前にある必要なタスクを達成できるようになりさえすれば、言葉の正確さや流暢さなどには注意が向かなくなりがちだと感じています。ですが、それではこれからより難しいタスクをこなすための能力が身につかない恐れがあると思います。

図 3.1. 研究協力者からの電子メール一部抜粋

上記の作業を繰り返し、30 名分のデータを整理していくと、複数の研究協力者のデータ間に一定の共通性があることがわかった。例えば研究協力者 A は、教師の役割について「学習者が学習しやすい環境を作ること」と記述していた。これに類似したものとして、研究協力者 B は、教師の役割は、「学習者が発言しやすい環境を提供すること」と記述していた。研究協力者 A、B の回答が含意するものは多数あると思われるが、記述データを見る限り、研究協力者 A、B ともに「環境を整えること」がキーワードとなることがわかる。そのため、この二つの記述データを同じ項目として分類し、「環境整備」という仮のラベルを付与した。同じように、類似したものを集めていき、最終的にラベル名を確定した。

類似しているデータを集めていき、その集合体にラベルを付与していくという手法は、KJ 法[12] など従来の質的分析広く用いられてきているが、データをカード化して手作業で分

[12] 文化人類学者である川喜田二郎が考案したデータを整理するための手法。ブレーンストーミングなどによって得られた発想を整序し、問題解決に結びつけていく。発案者の名前の頭文字を取って「KJ 法」と名付けられた。

析する代わりに、本研究ではデータの分類を定性データ分析ソフト NVivo7.0 を用いて実施した。その結果、研究協力者である日本語教師 30 名からの記述データは、以下の表のように整理することができた。

カテゴリー1

学習者が落ち着いて語学に注意を向ける環境を作ること
学習者がクラスに参加しやすい雰囲気を作るよう努めること
授業に出るのが楽しみになるようにすること
学習者が居心地よく学べるように気を配る
ムードメーカーになること
学習環境づくり
雰囲気作り
各学生が互いに尊重しあい、協力できるようなクラスを作ること
良好な雰囲気を保つこと
学生を和ませる
学生の緊張感を減らす
学習者が教室で日本語を楽しく効果的に学ぶことができる雰囲気作り
学習者が「もっと勉強したい」と思えるような雰囲気作り
クラス全体が、学習するのにいい雰囲気になるよう調整する
学習環境を整備すること

カテゴリー2

対象言語に対する興味を引き出すように努めること
コンスタントに語学の学習を続けるためのペースメーカーになること
日本語を使いたくなる気持ちにさせること
授業ごとの「目標」（自己紹介ができる・道を尋ねられる等）を学習者に明確に知らせ、「できる」という自信を与えるようにする
緊張と緩和を交互に繰り返しながら授業を進める
motivator-conductor (of the orchestra)
学生の興味と自主性を引き出すこと
学生に学習の意欲を持たせる
学生の興味を引き出すこと
学生の動機付けを高める
学生の参加意識を促し、満足感を与える

カテゴリー3

学習者の自律学習のきっかけをつくること
学習者に活動させること
全部何から何まで教えるのではなく、学生に気づかせて理解させること
学生が自分で考えて学んでいけるように手伝うこと
学生の興味と自主性を引き出すこと
学生の自己学習能力を養成する
学習者の自立的な学習の手助け
頼らせ過ぎない
学生が自発的に考えることができるよう仕向ける

カテゴリー4

適切な知識の教授
適切な文法、語彙、発音の指導
学生に必要な知識を教えること
学生の関心と疑問に答えられること
学生に知識を教授する
難しいことを分かりやすく教える
学習者にとって新しい知識を教えること
指導事項を教える
学習者の質問・疑問を一緒に考える

カテゴリー5

学習項目を「おもしろく」提示するプレゼンターとしての役割
適切な学習法を提案し、クラス内での実践をリードする役割
学習者が学習項目を適切に理解し、運用できるよう 努めること
学習者に必要な学習内容を過不足なく提示する
的確な例文を示しわかりやすく教えること
学習活動の提案・提示
指導項目を学生が納得いくように説明する
学習項目のわかりやすい提示と練習方法の提供

カテゴリー6

学習者間のコミュニケーションを創出すること

その機会と環境を創出すること
どんな状況で使うのか把握させること
教授した知識を運用、応用する機会を持たせる
実際の場面を想定したインターアクション能力を育成すること
学習者に発話させる環境作り
学習者の学習目的にあった、会話が続くようなトピック選び
教師の発話は最小限にする

カテゴリー7

学習者にとって最も信頼できるサポーターとしての役割
見守る人
いざというときに頼れる人
counselor / mentor
学習（活動）へのアドバイス
相互の信頼を築くこと
聞き役
学習をサポートする

カテゴリー8

目標に到達するまで、できるだけ登りやすいステップをつくる
取りまとめ役
授業の運営
学生の学習面での管理・指導
クラスコントロール（クラス授業の場合）プライベートの場合は信頼関係
ペースメーカー
学習者が「この授業は楽しい」と思えるような授業展開

カテゴリー9

学習者みんなにスポットライトをあてられること
学習者の把握
各学習者に適した学習環境の情報提供
学習者の得意分野を見つけ、ほめること
学習者の学習目的に合わせて能力を育成すること
高い学習動機が維持できるよう一人一人をよくみておくこと

カテゴリー10

学習者の学びをファシリテイトすること learning facilitator

カテゴリー11

フィードバックを行う 適切なフィードバック

カテゴリー12

異文化理解への気付き教育 教科書に載っていないこと（言葉の背景・文化など）を伝えること

これら 12 のカテゴリーにラベル付けをしていくと、以下のような役割に集約することができた。

表 3.2. ラベリングから抽出された教師の役割一覧

1. 学習者の学習環境を整備する (15) [13]	2. 学習者を心理的に支援する (8)
3. 学習者の動機付けを高める (11)	4. 教室運営をする (7)
5. 学習者の自律を促す (9)	6. 個々の学習者を見極める (6)
7. 教える (9)	8. 学習を促す (2)
9. 学習項目の効果的な提示 (9)	10. フィードバックを与える (2)
11. 教室内での具体的な言語使用場面を創り出す (8)	12. 異文化理解を助ける (2)

研究協力者 30 名からの記述データの内容は、多岐に渡っており、このことからも教師それぞれが認識している役割観は、異なっていることが分かった。

本研究により分類された 12 項目の役割を NVivo のモデル化ツールにて可視モデル化し、本稿筆者が整理した結果（図 3.2.参照）、教師の視点がキーワードになることも分かってきた。これは、教師が気にかけている点が「教師の技術」に向いているか、または「学習者の変化」に向いているかということである。図 3.2.内の左側の項目は、教師が主体となる性質を多く含んでいるのに対し、右側の項目は、教師の介在の有無に関わらず、学習者が主体となる性質を含んでいることがわかる。例えば、「教える」という項目は、教師の力量

[13] カッコ内の数字は、研究協力者の記述データからのソース数を示している。同一の協力者のデータの中に複数の項目が含まれているため、このように表記した。

にかかっており、教師の技術によるところが大きい。同様に、「教室運営をする」や「フィードバックを与える」など他の項目も教師自身の行動が主体であり、視点は教師へと向いている。反面、「学習者の動機付けを高める」や「学習者の自律を促す」などは、教師が介在しても、最終的に目指していることは、学習者を変化させることであると推察できるため、視点は学習者へ向いていると考えることができる。「個々の学習者を見極める」や「学習者の学習環境を整備する」も、一見すると、教師の技術に含まれそうだが、研究協力者の記述データから判断する限り、学習者を見極め、環境を整備し、後は学習者に努力してもらうという意味合いを含んだデータが多く見受けられたことから、学習者の変容に分類した。

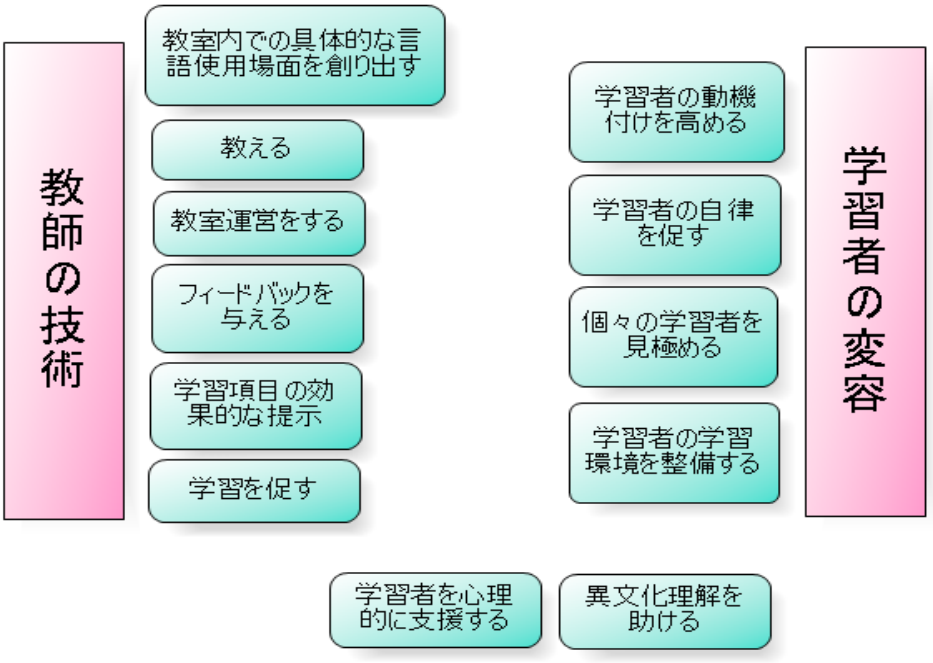


図 3.2.　教師の役割の静的モデル[14]

この静的モデルをもとに、被験者からのメールを分析すると、教歴による違いの傾向も窺えた。メールにて収集されたコメントを分析すると、教歴が短い教師ほど、教師としての自分の技術や教材に関する回答を多くしていた。その一方で、教歴が長い教師は、教師よりも学習者の動機付けや学習環境を整備するといった項目を回答に記入していた。以下の表で例を挙げる。

[14] すべての項目が二項対立で分類できたわけではない。図の下部の二つの項目は、「教師の技術」、「学習者の変容」のどちらにも分類しにくいため、未分類のままとした。

表 3.3. 教歴による回答の違い（下線筆者）

教師 A （教歴 1 年未満）	「教師は各分野で専門の知識を教えることが重要だと思います。日本語教師は、学習者の質問に答えられるような理論武装が必要だと思います。」
教師 B （教歴 1 年未満）	「良い教材をたくさんストックしていくことが重要だと感じています。」
教師 C （教歴 3 年未満）	「もっとクラス全体をコントロールできるようになりたいと思っています。」
教師 D （教歴 5 年未満）	「教師はムードメーカーになるべきです。学生が緊張していては学習が進みません。」
教師 E （教歴 10 年以上）	「結局学生自身がやっていってくれないと、授業時間だけで教師ががんばってもどうにもならないから。また、学習者が一人ではできない、知識の整理役ということも考えましたが、それは自発的に考えられるようにするための一つの要素だとも思ったので、入れませんでした。」
教師 F （教歴 10 年以上）	「長い学習期間では学習者が息切れすることも想定されるので、一人一人をよく知って、学習動機が薄れないような配慮も必要である。」
教師 G （教歴 10 年以上）	「学ぶのは学習者本人であり、教師はうまく学習が進むよう、支える役だと考える。 もし学習者自身に強い動機がないような年少者クラスであれば、学習意欲を引き出すことから始める必要があるだろう。」
教師 H （教歴 15 年以上）	「教師が積極的に働きかけても、学習するのは生徒だから。学習者同士が日本語を学ぶ楽しさを伝え合えれば、教師のすることはそれほどない。」

上記の表の通り、教歴 3 年未満の教師 A、B、C の回答には、知識、教材、クラスをコントロールといった、無生物や自分への記述がある。これは教歴 5 年未満の教師 D も同様で、教師はムードメーカーになるべきとの教師に関する記述が見られる。

その一方で、教師 E～H の教歴が 10 年以上の教師には、「学習するのは学習者である」や、「学習動機を持続させる配慮」といった、教師自身ではなく、学習者への支援に関する記述が見られた。

3.3.2. 考察

研究１では、役割観に表出するビリーフを現職の日本語教師から収集し、得られたデータを分析した結果、「教師の技術」と「学習者の変容」という２つの視点に役割観が整理できる可能性を示した。先行研究の Woods (1991) では、教師のビリーフが「カリキュラム重視」と「学生重視」と分けられ、Richards, Ho and Giblin (1996) では、「教師中心の視点」、「カリキュラム中心の視点」、「学習者中心の視点」の３つに分けられているが、本研究の結果は、より詳細に、教師の技術と学習者の変容の２点となった。このような２つの視点の可能性を 30 名の教師からのデータにより構築できたことは、一定の成果として考えられるが、同時に、この視点がより多くの教師に支持されるものであるかを検証する必要がある。

教歴による視点の違いの傾向も確認された。特に、教歴が短い教師と長い教師とでは、主眼を置いている視点が教師自身であるか、学習者であるかといった点で違いが見られた。これは経験年数を経ていくうちに、何に着目して授業を運営していくかという役割観の変化と考えることができよう。また、回答者からの回答を見ると、教師の技術重視の傾向が教歴５年以上には観察されなかったという結果は、経験年数を経る過程で何かが変化し、教師の視点が移行していると解釈することもできる。この点についても実証的な追加調査が必要であろう。

3.4. 研究１のまとめ

本章では、日本語教師が抱く役割観について、現職教師への質問紙調査をもとに再考を試みた。その結果、12 の役割観が抽出でき、それらをモデル化した結果、「教師の技術」と「学習者の変容」の２つに整理することができた。

また、教歴による視点の違いを見た結果、教歴が短い教師ほど、「知識」や「自身の教え方」に着目し、教歴が長い教師は、「学習者」をどのように扱うかや、どのように動機付けを高めるかといった、学習者に視点が置かれている傾向があることがわかった。

本章で掲げた研究課題については、次の結果が得られた。

a) 役割観に表出する教師のビリーフにはどのようなものがあるのか
役割観に対象を絞り、調査を行った結果、12 の新たな役割を抽出することができた

b) 教歴によるビリーフの違いは見られるのか
12 の役割をモデル化した結果、「教師の技術」と「学習者の変容」の２つの視点に分けられる可能性があることがわかった
教歴により教師の視点は、異なるという傾向も窺えた

研究１では、現職日本語教師を対象とし、役割観に対象を絞った教師のビリーフ調査を行った。次章では、この調査結果を参考に、教師のビリーフ測定に特化した質問紙を作成する。量的手法を用いて教師のビリーフの因子構造を検討し、教歴による違いが研究１と同様に確認できるかも併せて検証する。

第４章　教師の役割観ビリーフの因子構造（研究２）

本章では、教師のビリーフを質問項目から選定するボトムアップ方式で作成し、教師のビリーフの因子構造を明らかにする。更に、教歴によって重要視することがどのように変化するのかについても調査を行う。

4.1. 問題設定

教師のビリーフを量的に測定してきた研究には、BALLI もしくは、BALLI を改編したものが用いられてきたことは第二章で概観したが、この問題点は二つに集約される。それは、BALLI が、学習者の言語観を調べようとして作られたものということであることと、学習者の言語観という一面的な側面を調べようとするものであることである。従って、教師のビリーフを量的に調査する際の課題として、教師に特有のものに焦点を当てた質問紙の必要性が浮かび上がる。

本研究では、研究１のデータに基づいて質問項目の選定を行い、ボトムアップ方式での質問紙の作成を目指す。これにより、教師のビリーフの因子構造を明らかにし、同時に教歴によって何に主眼を置く傾向があるのかといった教師の成長に即したビリーフの変化も追うこととする。

本章での研究課題は、以下の３点とする。

a) 教師のビリーフに特化した質問紙を作成する
b) 教師のビリーフの因子構造を明らかにする
c) 教歴の違いで主眼を置くものの違いを明らかにする

これらの３つの研究課題を次の手順で進める。

1) 質問紙作成
2) 予備調査の実施
3) 本調査の実施
4) 因子分析の実施
5) 教歴、年齢の違いからの比較
6) 考察

4.2. 調査概要

4.2.1. 質問紙の作成方法

研究１で得られた 12 の教師の役割に加え、Richards, Ho, and Giblin (1996) の３つの視点、「教師中心の視点 (Teacher-centered perspectives) 」、「カリキュラム中心の視点 (Curriculum-centred perspective) 」、「学習者中心の視点 (Learner-centred perspective) 」を参考にした 12 項目を加え、全部で 45 項目の質問項目を作成した（下表 4.1.参照）。なお、Richards, Ho, and Giblin を参考にした項目以外は、研究１で研究協力者から収集されたコメントのステートメントを参考にした。

表 4.1. 教師の役割に関する質問項目の一覧

項目	出典
1. 学習者がクラスに参加しやすい雰囲気をつくることだ 2. 教師の発話を控え、学習者に発話させることだ 3. 日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことだ 4. 教室内で、学習者の緊張を和らげることだ 5. 学習者の日本語の間違いを積極的に直すことだ 6. 言語学習を教師主導で進めることだ 7. 学習者に合わせて教え方を工夫することだ 8. 異文化への適応を助けることだ 9. 学習項目のわかりやすい提示をすることだ 10. 的確な例文を示すことだ 11. 学習者同士のやり取りよりも、教師と学習者のやり取りを増やすことだ 12. 文法説明を学習者にわかりやすくすることだ 13. パソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に活用することだ 14. 流ちょうな発音を示すことだ 15. 学習者同士のコミュニケーションを作り出すことだ 16. 学習者の心のケアをすることだ 17. 学習者の気づきを促すことだ 18. 学習者自身で学習ができるように促すことだ 19. 学習者に自信をつけさせることだ 20. 文法項目のルールを学習者自身に見つけさせることだ 21. 良い雰囲気を作り出すため、教室のムードメーカーになることだ	項目１~33 までは、研究１の協力者からのステートメントから作成。34～45 は、Richards, Ho, and Giblin (1996) の３つの視点を参考にした。

22. 学習を継続するためのペースメーカーになることだ	
23. 日本語を使いたくなるような場面を作り出すことだ	
24. 学習者の自主性を引き出すことだ	
25. 学習者が自分で学んでいけるように支援することだ	
26. 学習者が自発的に考えることができるように支援することだ	
27. 豊富な知識を学習者に提供することだ	
28. 学習者の疑問に的確に答えることだ	
29. 新しい知識を学習者に与えることだ	
30. 学習項目をおもしろく提示することだ	
31. 学習項目がどんな場面で使われるのかを説明することだ	
32. 学習者の興味にあった話題、教材を選ぶことだ	
33. 個々の学習者の学習進度を把握することだ	
34. 教科書に載っていない文化などを紹介することだ	
35. 教科書に沿って教えることだ	
36. 教案どおりに授業を進めることだ	
37. 宿題をたくさん出し、自習を支援することだ	
38. ドリルなどの反復練習を取り入れることだ	
39. 正しい文法、語彙、発音の指導をすることだ	
40. 明確なゴールを学習者に示すことだ	
41. 学習者に与える活動の時間をはっきりと提示することだ	
42. 積極的に新しい教材を取り入れることだ	
43. 授業ですべきことを明確に示すことだ	
44. できるだけ日本語で授業を進めることだ	
45. 学習者に母語を使わせないようにすることだ	

これらの中で重複している項目を筆者と日本語教員２名[15] と協議し、削除し、最終的に 36 の質問項目を選定した。教師の役割についての質問紙であるため、質問文は、「教師の役割とは、～をすることである」と変換可能なものとした。

[15] 教歴は、それぞれ 5 年、15 年以上である。どちらも日本の大学で日本語を教える教師である。

表 4.2. 教師の役割に関する質問項目

1. 教師は明確な到達目標を学習者に示すべきだ
2. 学習項目がどんな場面で使われているかを説明することは重要だ
3. 教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ
4. 教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべきだ
5. 教師は教室内で学習者の緊張を和らげるべきだ
6. 学習者は教室内で母語を使用すべきではない
7. 学習者に合わせた教え方を工夫することは必要だ
8. 教師は学習者の興味に合った話題・教材を選ぶべきだ
9. 教科書に載っていない文化などを紹介することは必要だ
10. 教師は教室のムードメーカーになるべきだ
11. 教師は学習者の日本語の間違いを積極的に直すべきだ
12. 教師は教科書に沿って授業を進めるべきだ
13. 学習者がクラスに参加しやすい雰囲気を作ることは重要だ
14. 教師は学習者の気づきを促すべきだ
15. 文法項目のルールを学習者自身が見つけられるよう支援することは重要だ
16. 学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ
17. 学習者が教師の力を借りないで学習を進められるように促すべきだ
18. 日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことは重要だ
19. 学習者の異文化適応を助けることは必要だ
20. 教師は学習者が自信を持って日本語を使えるように支援すべきだ
21. 日本語を使いたくなるような場面をクラス内で作り出すべきだ
22. 学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ
23. できるだけ日本語だけで授業を進めるべきだ
24. 正しい文法規則を教えることは重要だ
25. 教師は正しい発音を教えられなければならない
26. 教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない
27. ドリルなどの反復練習を取り入れることは意義がある
28. 教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである
29. 例文はわかりやすく示すべきだ
30. 学習者の質問には即座に答えられなければならない
31. 文法説明をわかりやすく示すことは重要だ
32. 言語学習は教師主導で進めるべきだ
33. 教師は個々の学習者の学習進度を把握すべきだ
34. 授業は教案どおりに進められるべきだ
35. 教師の発話を控え、学習者に発話させることは重要だ
36. 学習者同士のやり取りよりも、教師と学習者のやり取りを増やすべきだ

4.2.2. 予備調査

この質問紙を筆者が勤務する大学の Web サイトに設置し、日本国内の高等教育機関で教える日本語教師の協力を得て実施した結果、48 名から回答を得ることができた。評定はリッカート５件法（１=「強くそう思わない」、２=「そう思わない」、３=「どちらでもない」、４=「そう思う」、５=「強くそう思う」）を採用した。Q26 の「教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない」は、逆転項目として示した。

SPSS ver.21 for Windows を用いて信頼性を確認した結果、α 係数は、.89 であり、内的整合性が高いことが確認された。

4.2.3. 予備調査のまとめ

以上の方法で質問紙を作成した。従来、教師のビリーフ調査には、BALLI、もしくは BALLI の項目を改編したものが多く用いられてきた。前節でも述べたが、BALLI は、学習者の言語学習の傾向を探ることを目的としている。そのため、教師のビリーフ測定に用いることは、妥当性において問題がある。

本節で作成された質問紙は、現職日本語教師への調査から項目を選択しているという点で、先行研究に見られた課題、1) 学習者の言語観を広く測っている、2) ボトムアップ方式で質問項目が作られていない、3) 質問紙の信頼性が確保されていないといった点への指摘に耐えうるものとなっている。

4.3. 教師のビリーフの因子構造

本節では、第２節で作成した質問紙を用いて、日本国内で教える現職日本語教師を対象とした探索的因子分析を実施し、教師のビリーフの因子構造を検証する。教歴の違いによる傾向も合わせて調べる。

4.3.1. 調査時期と対象者

調査は、2012 年 3 月から 2012 年 12 月まで行われた。対象は、日本国内の高等教育機関で日本語を教える日本語教師とした[16]。なおボランティアと個人レッスンは教室運営という観点が欠如することが予想されたため今回は除外した。その結果、有効回答数は 158 名となった。研究協力者の内訳は、次の表の通りである。

[16] データの比較検討をしやくするため、今回は、日本国内で教えている教師のみを対象とした。

表 4.3. 研究協力者の内訳

対象	日本国内の高等教育機関で日本語を教える 158 名
性別	男性 41 名、女性 117 名（25～66 歳）
年代	20 歳台 25 名、30 歳台 37 名、40 歳台 52 名、50 歳台 39 名、60 歳以上５名
教歴	３年未満 25 名、３～15 年未満 33 名、15 年以上 100 名
機関	大学・大学院 97 名、民間の日本語学校 56 名、企業・政府機関５名

4.3.2. 調査方法

予備調査と同様に Web 上に質問紙を設置し、プルダウンまたはクリックで回答を選択できるようにした（付録２参照）。全部で 36 項目から成る質問紙調査を行い、評定も予備調査と同様に５件法で回答を求めた。フェイスシートでは、性別・年齢・日本語教育歴・最も長く日本語を教えていた地域・機関・形態・主たる担当クラスについて選択式で回答を求めた。

回答はすべての項目に回答しないと「送信」ボタンをクリックできないようにした。これにより、データの欠損を防ぐようにした。

全対象のデータを基に天井効果と床効果を求めた結果、次の 7 項目が天井効果を示したので、これらを除外した 29 項目で分析を行った。なお床効果を示した項目はなかった。

天井効果を示した項目[17]

「2. 学習項目がどんな場面で使われているかを説明することは重要だ」 (5.078)

「7. 学習者に合わせた教え方を工夫することは重要だ」 (5.125)

「13. 学習者がクラスに参加しやすい雰囲気を作ることは重要だ」 (5.085)

「20. 教師は学習者が自信を持って日本語を使えるように支援すべきだ」 (5.002)

「21. 日本語を使いたくなるような場面をクラス内で作り出すべきだ」 (5.002)

「29. 例文はわかりやすく示すべきだ」 (5.07)

「31. 文法説明をわかりやすく示すことは重要だ」 (5.10)

4.3.3. 因子分析の結果

158名の日本語教師を対象とし、探索的因子分析を実施した。記述統計量は以下の通りである。

[17] （ ）内は、平均（*M*）と標準偏差（*SD*）を足した数値である。本調査では、５件法で回答を求めているので、５の値を越えたものを天井効果としている。

表 4.4. 教師の役割に関するビリーフ質問紙の記述統計量

平均（*M*）と標準偏差（*SD*)、表中の R は逆転項目　網掛けは天井効果を示した項目

項目	*M*	*SD*
01 教師は明確な到達目標を学習者に示すべきだ	4.19	.78
02 学習項目がどんな場面で使われているかを説明することは重要だ	4.37	.71
03 教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ	3.68	.76
04 教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべきだ	3.49	.92
05 教師は教室内で学習者の緊張を和らげるべきだ	4.09	.79
06 学習者は教室内で母語を使用すべきではない	2.78	1.02
07 学習者に合わせた教え方を工夫することは必要だ	4.47	.66
08 教師は学習者の興味に合った話題・教材を選ぶべきだ	3.96	.87
09 教科書に載っていない文化などを紹介することは必要だ	3.97	.74
10 教師は教室のムードメーカーになるべきだ	3.69	.84
11 教師は学習者の日本語の間違いを積極的に直すべきだ	3.42	.76
12 教師は教科書に沿って授業を進めるべきだ	2.86	.86
13 学習者がクラスに参加しやすい雰囲気を作ることは重要だ	4.48	.61
14 教師は学習者の気づきを促すべきだ	4.3	.59
15 文法項目のルールを学習者自身が見つけられるよう支援することは重要だ	4.04	.62
16 学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ	4.45	.52
17 学習者が教師の力を借りないで学習を進められるように促すべきだ	3.82	.82
18 日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことは重要だ	4.31	.69
19 学習者の異文化適応を助けることは必要だ	3.94	.80
20 教師は学習者が自信を持って日本語を使えるように支援すべきだ	4.26	.74
21 日本語を使いたくなるような場面をクラス内で作り出すべきだ	4.28	.72
22 学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ	4.15	.81
23 できるだけ日本語だけで授業を進めるべきだ	3.38	.91
24 正しい文法規則を教えることは重要だ	3.8	.76
25 教師は正しい発音を教えられなければならない	3.7	.83
26 教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない （R）	3.981	.79
27 ドリルなどの反復練習を取り入れることは意義がある	3.84	.83
28 教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである	3.26	.93
29 例文はわかりやすく示すべきだ	4.38	.69
30 学習者の質問には即座に答えられなければならない	2.96	1.08
31 文法説明をわかりやすく示すことは重要だ	4.32	.78

32 言語学習は教師主導で進めるべきだ	2.7	.79
33 教師は個々の学習者の学習進度を把握すべきだ	4.16	.60
34 授業は教案どおりに進められるべきだ	2.56	.95
35 教師の発話を控え、学習者に発話させることは重要だ	3.94	.8
36 学習者同士のやり取りよりも、教師と学習者のやり取りを増やすべきだ	2.38	.81

29項目すべてから主因子法により因子を抽出し、項目間相関行列における固有値の減退状況（第１因子から第６因子まで、6.66、4.83、2.10、1.63、1.45、1.35）と因子解釈の可能性を考慮し、最適解を３因子と定め、プロマックス回転を行った。各項目のうち、全因子に対して共通性の著しく低い項目および各因子に対する負荷量が.35に満たなかったQ17とQ27の２項目を除外し、27項目で再度因子分析を行った。その結果を表4.5に示す。なお全分散のうち、３因子で説明できる割合は、42.39％となる。

第１因子は、12項目で構成されており、「学習者の気づき促進」、「学習者同士のコミュニケーションを増やす」、「学習者の興味を引き出す」など、学習者が自発的に学習を進めていけるように教師が支援するという項目が高い負荷量を示していることから、「学習者主体の活動志向」因子と命名した。

第２因子は、９項目から構成されており、「学習者の質問に即座に答える」、「教案通りに進められるべき」などといった、学習者ではなく、教師がいかに授業をコントロールしていくかという項目が高い負荷量を示していることから、「教師主体の活動志向」因子と命名した。

第３因子は、６項目から構成されており、「新しい教具を積極的に取り入れるべきだ」、や「使用する言語の縛り」など、いかにして教えるかという項目が高い負荷量を示していることから、「教授方法主体の活動志向」因子と命名した。

Cronbachのα係数を因子ごとに求めると、第１因子 $\alpha = .79$、第２因子 $\alpha = .85$、第３因子 $\alpha = .69$で、ほぼ満足できる値が得られ、各尺度の内的一貫性が認められた。

得られた因子構造は、尺度作成の際に参考にしたRichards, Ho, and Giblin (1996) の３つの視点とも概念的に類似した結果となったことからも、教師の役割を構成する因子として適切であると判断した。

因子間の相関を見ると、すべての因子間に正の相関が認められた。特に、第１因子と第２因子の間には高い相関 ($r = .85$) が見られたことから、学習者主体の活動志向を重視する者は、教師主体の活動も重視する傾向にある可能性が示された。

表4.5. 日本語教師の役割観に表出するビリーフの因子分析結果 （因子パターン）

	F1	F2	F3	h^2
（第１因子） 「学習者主体の活動志向」 α = .79				
14 教師は学習者の気づきを促すべきだ	**.702**	-.031	.023	.50
22 学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ	**.650**	-.059	.052	.44
16 学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ	**.602**	-.045	.060	.38
36 学習者同士のやり取りよりも、教師と学習者のやり取りを増やすべきだ	**-.535**	.532	.166	.54
18 日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことは重要だ	**.535**	.014	.387	.53
15 文法項目のルールを学習者自身が見つけられるよう支援することは重要だ	**.532**	-.244	.090	.34
33 教師は個々の学習者の学習進度を把握すべきだ	**.500**	-.021	.219	.34
05 教師は教室内で学習者の緊張を和らげるべきだ	**.487**	.078	.049	.26
09 教科書に載っていない文化などを紹介することは必要だ	**.456**	.114	.244	.35
01 教師は明確な到達目標を学習者に示すべきだ	**.446**	-.105	.219	.29
19 学習者の異文化適応を助けることは必要だ	**.410**	-.004	.352	.36
08 教師は学習者の興味に合った話題・教材を選ぶべきだ	**.379**	-.012	.375	.36
（第２因子） 「教師主体の活動志向」 α = .85				
30 学習者の質問には即座に答えられなければならない	.096	**.741**	.045	.59
28 教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである	.271	**.731**	-.113	.62
34 授業は教案どおりに進められるべきだ	-.460	**.700**	.222	.70
25 教師は正しい発音を教えられなければならない	.506	**.634**	-.162	.68
11 教師は学習者の日本語の間違いを積極的に直すべきだ	.366	**.632**	-.256	.55
12 教師は教科書に沿って授業を進めるべきだ	-.213	**.595**	.008	.38
24 正しい文法規則を教えることは重要だ	.454	**.582**	.080	.63
26 教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない (R)	.216	**-.542**	-.010	.32
32 言語学習は教師主導で進めるべきだ	-.293	**.469**	-.244	.34
（第３因子） 「教授方法主体の活動志向」 α = .69				
04 教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべきだ	.044	.022	**.640**	.43
06 学習者は教室内で母語を使用すべきではない	-.150	.391	**.446**	.39
03 教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ	.164	-.248	**.439**	.28
35 教師の発話を控え、学習者に発話させることは重要だ	.206	-.098	**.436**	.27
23 できるだけ日本語だけで授業を進めるべきだ	.141	.324	**.433**	.39
10 教師は教室のムードメーカーになるべきだ	.276	.055	**.362**	.26
因子間相関		.85	.219	
			.145	

4.3.4. 因子分析結果のまとめ

役割観に表出する教師のビリーフに関する因子分析を行った結果、次の３つの因子構造を示した。

第１因子： 学習者主体の活動志向
第２因子： 教師主体の活動志向
第３因子： 教授方法主体の活動志向

研究２は、日本語教師が抱く役割観から教師のビリーフの因子構造を調べることを目的としている。次節では、教歴による違いから、何を重要視する傾向があるのかについて調査、検討する。

4.3.5. 教歴での比較

役割観に表出するビリーフが教歴によってどのように変化するのかを明らかにするために、教歴によって３群に分けた[18]。１群 (*N*=25) は教歴３年未満の「初任」、２群 (*N*=33) は教歴 3〜15 年未満の「中堅」、３群 (*N*=100) は、教歴 15 年以上の「ベテラン」とした。

群間における差異を調べるために教歴によって分けられた群を独立変数とし、「学習者主体の活動志向」、「教師主体の活動志向」、「教授方法主体の活動志向」の３因子を従属変数として、一要因分散分析を行った。その結果の因子得点平均と標準偏差を表 4.6. に示す。

表 4.6. 教歴による群分類と因子得点 **（ ）内は標準偏差**

	因子１ 学習者主体	因子２ 教師主体	因子３ 教授方法主体
初任 (*N*=25)	.139 (1.01)	.512 (1.14)	.256 (0.64)
中堅 (*N*=33)	-.366 (1.21)	.031 (1.09)	-.201 (0.72)
ベテラン (*N*=100)	.086 (0.81)	-.138 (0.81)	.002 (0.97)

このうち、「学習者主体の活動志向（因子１）」と「教師主体の活動志向（因子２）」において、５％水準で３群間に有意差が認められた (因子１：F (2,155) = 3.236、p = .042、因子２ (2, 155) F = 4.914、p = .009) ので、Tukey の HSD 法（５％水準）による多重比較を行った。その結果、「学習者主体の活動志向（因子１）」については、初任＞ベテラン＞中

[18] 教歴による分け方は、吉崎 (1998:168) の教師の成長過程を参考にした。

堅となった。「教師主体の活動志向（因子２）」については、初任＞中堅＞ベテランとなった。

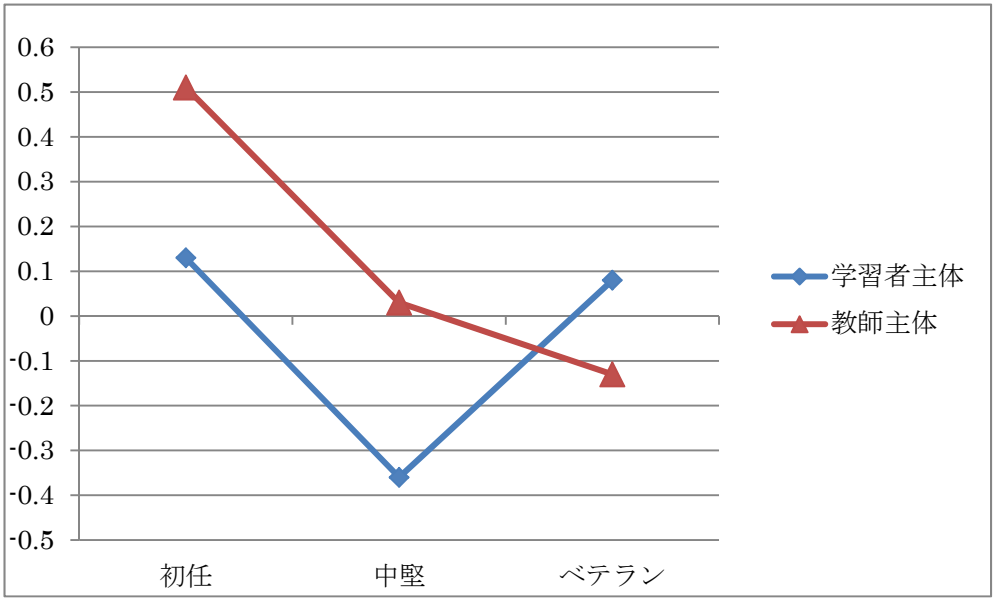


図 4.1. 教歴別３群の２つの因子への得点

第１因子に関しては、中堅群がマイナスの値を示していた。第２因子に関しては、ベテラン群がマイナスの値を示していた。これらのことから、中堅群は、学習者よりも自分の教え方や教師の存在というものに力点を置いている傾向が示された。その反面、ベテラン群は、教師としての自分よりも学習者へと目が向いている傾向があることがわかった。

4.3.6. 年齢での比較

教歴による比較と同様に年齢での比較も行った。手順は、教歴の比較と同様に、群間における差異を調べるために年齢によって分けられた群を独立変数とし、「学習者主体の活動志向」、「教師主体の活動志向」、「教授方法主体の活動志向」の３因子を従属変数として、一要因分散分析を行った。その結果の因子得点平均と標準偏差を表 4.7.に示す。

表 4.7. 年齢による群分類と因子得点　　（　）内は標準偏差

	因子１ 学習者主体	因子２ 教師主体	因子３ 教授方法主体
20～30 歳未満 (*N*=25)	.225 (0.94)	.390 (0.93)	-.040 (0.62)
30～40 歳未満 (*N*=37)	-.237 (1.07)	-.352 (1.28)	-.064 (0.72)
40～50 歳未満 (*N*=52	-.039 (0.95)	-.073 (0.81)	-.057 (1.11)
50～60 歳未満 (*N*=39)	.143 (0.71)	.114 (0.62)	.206 (0.86)
60 歳以上 (*N*=5)	-.075 (1.36)	.527 (0.97)	-.342 (0.27)

このうち、「教師主体の活動志向（因子２）」において、5%水準で５群間に有意差が認められた（因子２ (4, 153) $F = 3.068$、$p = .018$）ので、Tukey の HSD 法（５%水準）による多重比較を行った。その結果、60 歳以上＞20～30 歳未満＞50～60 歳未満＞40～50 歳未満＞30～40 歳未満となった。

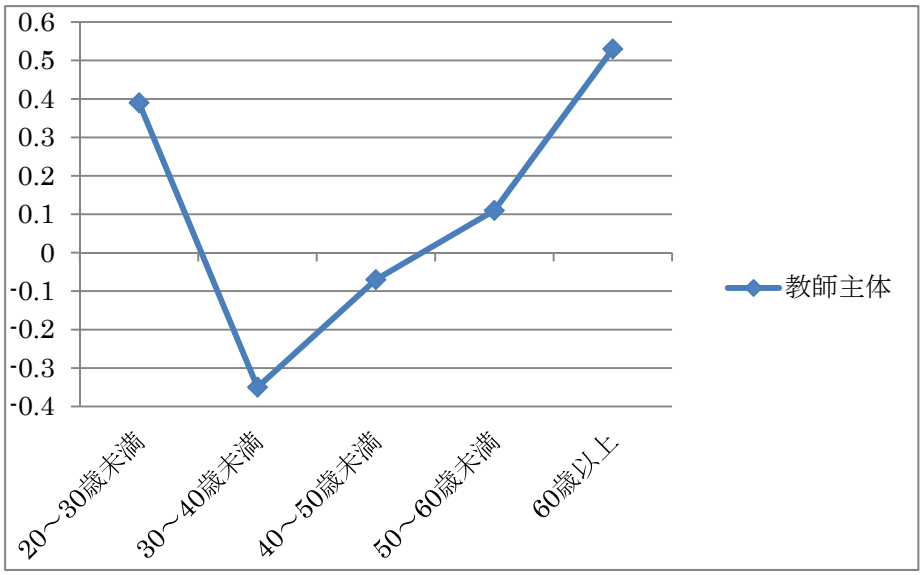


図 4.2　年齢別５群の１つの因子への得点

グラフから、30 歳台を境に徐々に因子得点が上昇していき、60 歳以上まできれいな上昇線を描いていることがわかる。これは、教師主体の活動志向に対して、年齢が上がるほど主眼を置く傾向があることを意味している。20～30 歳台の若い世代でも教師主体の活動志向に高い得点が示されているが、これは研究１で見られた、初任の教師ほど知識や教師としての自分の行動に気を配るという結果と類似している。

4.4. 考察

本節では、研究２で得られた結果に対して、因子の構造、年齢、教歴での比較について、それぞれ考察する。

4.4.1. 役割観ビリーフの因子構造

日本語教師の役割観ビリーフの因子構造を調べた結果、３つの因子が抽出された。因子１は、「学習者主体の活動志向」であり、この因子の中には、「学習者の気づきを促す」、「学習者同士のコミュニケーションを増やす」、「学習者が自発的に考えられるように支援する」、「学習者の興味を引き出す」など、教師が学習者へ働きかけ、その結果として、学習者が変化するといった、学習者への働きかけに関する項目が含まれている。つまり、「学習者に主眼を置き、彼らの学習をどのように効果的にするか」といった志向が因子１である。

因子２は、「教師主体の活動志向」である。この因子の中には、「学習者の質問には即座に答えられなければならない」、「教師は豊富な知識を学習者に提供すべきだ」、「授業は教案通りに進められなければならない」、「教師は正しい発音を教えられなければならない」など、教師としての業務を完全にこなす教師像が見えてくる。また、この因子内の項目には、因子１と異なり、教師が積極的に授業をコントロールするといった傾向も窺える。それは、「言語学習は教師主導で進めるべきだ」という教師の力量に主眼が置かれた項目が内包されている事からも明らかである。従って、「教師は、教室をコントロールすべきだ」という志向が因子２であろう。

因子３は、「パソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべき」、「教室内で母語を使うべきではない」、「学習者が取り組むべき活動の時間をはっきりと示すべきだ」などの、教師でもない学習者でもない、授業運営の方法論に関する項目が含まれている。よって、この因子は、「何で、どのように教えるか」ということに関心が向けられていると言えよう。

すべての因子の相関が正であることを勘案すると、これら３つの因子は決して単独で存在しているのではく、相互に関係していることがわかる。つまり、教師は、自身の役割の中で、どれかひとつを意識しているというわけではなく、すべてに気を配りつつもどれかに主眼を置くという傾向があるのではないかと考えられる。また、因子１と因子２の相関関係が高い ($r = .85$) ことが示しているように、教師は、教師もしくは学習者というヒトを対象として授業を展開していることが見えてくる。勿論、両者の関係を完全に切り離し単独で授業を運営していくことは不可能であるため、高い相関となったのであろう。

本研究で抽出された因子は、先行研究の概念と近似した結果となった。例えば、Richards, Ho and Giblin (1996) では、教師の視点は「教師中心の視点」、「カリキュラム中心の視点」、「学習者の視点」の３つに分類され、Woods (1991) では、「カリキュラム重視」と「学生

重視」の２つの視点を提唱している。同様に、Freeman (1989) の KASA モデルでは、「知識」、「態度」、「技術」、「気づき」の４つの視点から自身の授業を眺めることが推奨されている。しかし、これらの先行研究の教師の視点および枠組みは、実証的研究に基づいて項目を決めているわけではないという点で問題があった。

本研究は、「教師の役割」に焦点を絞り、質問項目から新たに作成し、現職の日本語教師への量的な調査を行った。その結果、先行研究と類似した３つの因子を得ることができた。経験的に語られてきた教師の視点を実証的に検証したという点で本研究は一定の意義を持つと考える。

4.4.2. 年齢での比較 ～外国語教授法との関係～

次に、年齢での比較から窺える点について検討する。第２因子の項目内で、高い因子得点を示したものには、「学習者の質問には即座に答えられなければならない」、「教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである」、「授業は教案通りに進められるべきだ」、「教師は正しい発音を教えられなければならない」などがある。これらの因子から窺えることは、教師主導で授業をコントロールしていくといった教師の力量に主眼が置かれているという点である。これは、教師がいかにして学生を訓練するかといった哲学を持つ、言語構造主義の流れを汲む教授法に見られる教師像であると考えることができよう。

その一方で、第１因子には、「教師は学習者の気づきを促すべきだ」、「学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ」といった、教師の力量ではなく、学習者の学習をどのように効果的進めるかや、動機付けを促すにはどのような対応が必要かといった点に主眼が置かれていることがわかる。この傾向は、構造主義言語学ではなく、より学習者主体のコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチングなどの教授法を想像させる結果となった。

本調査によって教授法の流れを反映していると窺える因子構造が得られたことは、教師の中でも教え方に対する変化が起きていると考えることもできる。その証左として、年齢群別で因子得点を見てみると（図 4.2.参照）、年齢が上の群ほど、第２因子に高い得点を付けていることがわかる。つまり、年齢が上の群ほど、教師主導の活動志向に高い関心を寄せているということである。Richards and Lockhart (1994:30) は、教師のビリーフの形成源として、自身が学習者として受けてきた教育を挙げている。すなわち、この傾向は、年齢が上の群が学習者として受けてきたであろう教授法や授業形態の影響を反映していると推察できる。

例えば、本研究への協力者の 60 歳の教師が義務教育を受け始めたのは、1960 年頃であり、高校卒業時でも 1972 年頃である。この当時の授業、特に外国語教育において学習者主体の授業を享受していたとは考えにくい。そのため、自分たちが学習者として教師主導型

で授業を受けてきた世代は､教師主導の活動志向に高い得点を付けたのではないだろうか。

40 歳未満の群がマイナスの値を示していることは、教師主導型から学習者主導型への過渡期の教育を受けた結果、教師主導型への反動が表出しているとも解釈できよう。

興味深いのは、もっとも若い群である 20～30 歳の群である。この群は、自身の受けてきた教育課程において学習者主体型の授業を多く受けてきていると考えられるが､60 歳以上群に次いで高い得点を付けている。それは、なぜであろうか。

Kagan (1992) の初任教師はこどもとの相互作用の中で、それまで持っていた教師としての自己イメージから離れ始めるという初任教師の説明が示唆するように、初任の教師は自己の中に教師としてどうあるべきかのイメージを保持していると推察できる。山田 (2006) は、自身の授業のアクション・リサーチ分析から、教師に成り立ての頃は、良い教師になりたい、学生になめられたくないとの思いから、無理をして作り上げられた教師像を演じようとしていたとの報告をしている。すなわち、経験が少ない若い教師ほど、教師然とした教師に憧れるということである。本研究の協力者である 20～30 歳群の群は、年齢が若いことから、必然的に教歴は短く、人生経験も少ない。自分と年齢が近い学習者も教えなければならない環境の中で､「早く一人前になりたい」との気持ちの表れから、教師主体の活動志向に高い得点を示したと考えられる。

本研究で得られた因子構造と教授法の歴史的な変遷を照らすと、教師のビリーフは、教師自身が受けてきた教育形態の影響を受けて形成されている可能性が高いことを本研究の結果は示唆している。

4.4.3. 教歴での比較 ～視点の変化～

本節では、教歴の変化に伴い、主眼を置くものがどのように変化するのかについて考察を与えてみたい。

まず、教歴による差が示唆された、研究１の研究協力者からのコメントを再度整理し概観する。例えば、教歴３年未満の初任教師の回答には､「的確な例文をつくること」､「豊富な知識を伝授すること」､「難しい文法をわかりやすく説明すること」､「プロの教師として細部まで抜かりないこと」など、知識や教師自身に目が向いている反面、教歴 15 年以上のベテラン教師になると､「学習者同士のコミュニケーションを増やすこと」､「学習者に気がつかせること」や「個々の学習進度を見極める」など、知識でも教師自身でもなく、学習者に視点が向いていることがわかった。

研究２の質問紙調査の結果も研究１と同様に、教歴で主眼を置く対象が違う可能性があることを示す結果となった。

教歴を独立変数、因子１～３を従属変数とした一要因分散分析の結果、因子１と因子２において 5%水準で有意な差が見られたので､Tukey 法による多重比較を行った｡その結果、

初任教師は「学習者主体の活動志向」と「教師主体の活動志向」の両方に、中堅教師は、「教師主体の活動志向」に、ベテラン教師は、「学習者主体の活動志向」に高い得点が示された。すなわち、初任群に属するものは、教師主体の活動に主眼を置きつつも、学習者のことも気にかけるといった傾向があることがわかった。中堅群は、学習者主体の活動志向がマイナスの得点であることから、教師主体へと目が向いている傾向があるようである。ベテラン群になると、教師主体の活動志向がマイナスとなり、学習者主体の活動志向が高くなっている。

以上のことから、初任群の教師は、教師主体の活動と学習者主体の活動のどちらにも強い関心を寄せていることがわかる。中堅になると、学習者主体の活動志向が減少し、教師主体の活動志向が増える。更に時間を経て、ベテランとなると、教師主体の活動志向が減り、学習者主体の活動志向が増える。これらの結果について、各群を対象として考察を与える。

4.4.3.1. 初任教師の因子構造について

研究２の結果は、本研究の１や Richards, Ho and Giblin (1996) の研究結果である、初任の教師は、教師やカリキュラムに注意が行きがちであるという先行研究の結果を否定するものとなり、教師と学習者の両方に注意が行くという結果が得られた。この理由をビリーフ形成の観点から考えてみると、初任教師のビリーフの不安定さが浮上する。Olson and Osborne (1991) の報告によると、初任教師の課題は、「教室の統制」であるという。初任教師にとっては、教室の中でいかに自分が教師として機能するかという点に主眼が置かれているため、「教師主体の活動志向」に高い得点が示されたと考えることができる。これは、前掲の山田 (2006) の報告にもある、教師然としなければならないという、ある種の強迫観念から生み出されたものと推測できる。

では、「学習者主体の活動志向」にも高い得点が示されていたのはどういう理由からであろうか。この点については、前節でも触れた Kagan (1992) の報告にある、新任教師は学習者との接触の過程で自己が持っている教師のイメージから脱却するという考え方が参考になる。Kagan の考え方は、言い換えると、学習者との十分な接触機会がないと、自分の文脈でのビリーフ形成を行えないということでもある。Richards and Lockhart (1994) の、授業での成功経験がビリーフを形成するという説明も同様であり、教師としての経験が少ないと十分なビリーフ形成ができないことが考えられる。この状態では、教師は、教師研修での経験、インプットした知識や自身が受けてきた教育を指針とする。その結果、実際の授業からの経験からではなく、一般的に重要だと思うものに賛成するのではないだろうか。そのため、「教師主体の活動志向」だけでなく、一般的に正しいと解釈することができる、「学習者主体の活動志向」にも高い得点が示されたのだと考えることができる。

4.4.3.2. 中堅教師の因子構造について

教師としての経験を積み、ビリーフが形成、修正されていくと、何が重要かを自分の文脈で考えることができるようになる。中堅教師は、同じ形態の授業を数回、数年経験し、自分で作成した教材も増えことから、授業にも余裕が生まれてくるのであろう。

Berliner (1988:27) によると、この時期の教師は、何が重要で何が重要ではないかを考えることができるが、教室活動は流暢ではないという。つまり、ぼんやりとしていた授業や教師像が実際の授業を経験していくことで、意思決定の判断基準が形成されつつあるということなのであろう。しかし、その意思決定を実行するための教え方や技術に疑問や悩みを持つようになるため、主眼が教師へと向くため、学習者のことを考える余裕がないのだと推察できる。そのため、中堅教師群は、「教師は豊富な知識を学習者に提供すべき」や「学習者の質問は即座に答えられなければならない」といった項目に高い得点が示されたのだと考えられる。

4.4.3.3. ベテラン教師の因子構造について

Berliner (1988:27) が提唱した、教師の成長段階モデルでは、最終段階である第五段階に、教師は教室の事象に自分の注意を意識的に払わなくても教室活動が流暢に行えるというものがある。本研究でのベテラン教師群が、「学習者主体の活動志向」に高い得点を示している理由は、教師として切磋琢磨し、授業内での成功や失敗を何度も繰り返し、その中で徐々に自分ではない、相手、つまり学習者のことを考えられる余裕とその必要性に気がつくようになっているからではないだろうか。

研究１でのベテラン教師が、調査への回答で「どんなに良い教材を使っても最終的に学ぶのは学習者なので、学習者のやる気を引き出すことに教師は徹するべき」や「学習者同士が日本語を学ぶ楽しさを伝え合えれば、教師のすることはそれほどない」といったコメントをしていることからも明らかなように、重要視する対象が、自分やモノ（教材や教え方）ではなく、クラス全体を俯瞰した学習者および学習者の変化の促進に力を注ぐようになるのがベテランであると考えることができる。

4.4.3.4. ビリーフの変化がもたらす示唆

以上、各教歴群での因子構造への考察を行ってきた。本節では、各教歴群での因子構造の変化が教師の成長についてどのような意味を持つのかについて論じる。

初任教師から中堅、そしてベテランと経験年数が増えて行くにつれ、何が変化していくのであろうか。その答えとして本研究は、主眼を置く視点のバランスを取り上げたい。

初任教師は、教師としての自身の経験に乏しいため、既存の知識や自分が受けてきた教育を土台として教師のビリーフを広く浅く構築する。そのために初任教師群の意識は、「教

師主体の活動志向」と「学習者主体の活動志向」の両方に向けられるのだろう。少しずつ教歴を積んでいくうちに、自身の経験に照らせるようになり、ビリーフが修正され、どのように教えるかという教師の力量への挑戦が始まる。その結果として、中堅教師群では、学習者主体の活動よりも、教師主体の活動に高い得点が示されていると考える。言い換えると、教えることへのビリーフが実際の経験を経て具体化したということである。ベテラン群になると、知識や教え方よりも、教室のダイナミクスを生み出す学習者とその関係性に注意を払うようになる。なぜなら、授業は教師と学習者、学習者同士の関係性の中で形成されていくものであるからである。ひとつひとつの事象を「点」ではなく「線」として眺め、授業全体を俯瞰して見るということは、教師、つまり自分自身だけを見ていては理解できない。そのため、ベテラン教師は、自身の教え方に注意を払う時期を経て、学習者に目が向くようになるのではなかろうか。

浅田 (1998:148) が教室での出来事や次に何が起こるかといったこと、更には学習者同士の関係などを「点」ではなく、「線」として捉えることができる点が初任教師とベテラン教師のもっとも大きな違いであると指摘しているように、教師は扱う事象のひとつひとつを独立して受け止めるのではなく、関係性に注意を払って授業を運営していかなければならない。

教師の成長は、教師個々により異なるという秋田 (1998) のような指摘もあるが、本研究の結果からは、教歴の変化に伴い、教師はある一定の傾向を持って変化していく可能性が示唆された。

4.5. 研究２のまとめ

本章で掲げた研究課題は、次の３点である。

a) 教師のビリーフに特化した質問紙を作成する
b) 教師のビリーフの因子構造を明らかにする
c) 教歴の違いで主眼を置くものの違いを明らかにする

上記の課題に対して、研究２では、教師のビリーフを質問紙調査により実証的に検証し、年来および教歴による変化において、主眼を置く視点が変化することを示した。

a) に関しては、現職の日本語教師から項目を集めるといったボトムアップ形式で質問紙を作成し、調査を実施した。その結果、尺度として全体および各因子での内的整合性が確

認されたため、尺度として耐えうるものであると判断できるという結論に至った[19]。

b) に関しては、「学習者主体の活動志向」、「教師主体の活動志向」、「教授方法主体の活動志向」の３つの因子構造が確認され、先行研究におけるRichards and Lockhart (1994)の３つの視点、「教師中心の視点」、「カリキュラム中心の視点」、「学習者中心の視点」と類似した結果を、実証的なデータを以て示すことができた。

c) に関しては、研究協力者を初任、中堅、ベテランの３群に分けて、一要因分散分析を行った結果、「学習者主体の活動志向（因子１）」と「教師主体の活動志向（因子２）」について有意差が認められた。これら２つの因子に関してTukey法による多重比較を行ったところ、初任群は学習主体の活動志向と教師主体の活動志向に高い値が示された。中堅群では、学習者主体の活動志向が低い反面、教師主体の活動志向で高い値が示された。ベテラン群では、学習者主体の活動志向で高い値が示された。これらのことから、教歴を積むと重要視するものが変化していくことが明らかになった

年齢での違いは、「教師主体の活動志向（因子２）」で有意差が見られた。更に、上記の教歴での変化を補完するように、年齢が若い群（20～30歳台）が、第２因子に高い数値を付けるという結果も得られた。

では、初任から中堅、そしてベテランと教歴が変化していく過程で、実際には、どのような変化が起こっているのだろうか。次章では、ビリーフの時間的な変化に焦点を当て、調査を進める。

[19] 本研究にて作成された「教師の役割観ビリーフ測定尺度」は、付録４を参照のこと。

第５章 教師のビリーフの変化についての調査（研究３）

本章では、教師のビリーフの変化の有無および変化の要因について調査を行う。特に、時間を置いて変化するビリーフと変化しないビリーフの差異について調査する。加えて、ビリーフの変化を促す要因についても検証する。

5.1. 問題設定

第２章で概観した Green (1971) の研究に見られるように、ビリーフには強弱が存在し、強いビリーフは比較的長い時間を経ても残り、その一方で、弱いビリーフは、短時間で変化すると考えられている。ビリーフの強弱については、Borg (2006:272) も Cognition （認知）という語を用いて触れており、ビリーフの強弱について調べることが教師認知研究の最大の課題であると述べている。一方で、ビリーフの変化に関する実証的研究は少ないのが現状である。本章では、ビリーフの変化をビリーフの強弱と関連づけ、変化の過程と変化を促す要因について調査を行う。本章での研究課題は以下の３点とする。

a) 教師のビリーフは変化するのか
b) 教師のビリーフには、強弱が存在するのか
c) 変化しやすい、または変化しにくいビリーフの特徴はどのようなものか

これらの問いを検証するために、研究３では、まず最適な調査方法を検討する。最適な調査方法を設定した後、ビリーフの変化についての検証を行う。

5.2. 調査概要

研究３では、研究協力者のビリーフの変化を時間を置いて調べることが最大の課題である。そのため、研究協力者の中に保持されているビリーフを決められた枠組み内だけではなく、広く的確に捉えることがまず必要となる。研究実施者と指導教員で議論を重ねた結果、研究手法として確立していて、かつ自由に意見を出すことが可能な PAC 分析の手法が最適であるとの結論に至った。項目があらかじめ決まっている質問紙ではビリーフの変化はその項目内でしか測定できない。その点、PAC 分析は、被験者から自由連想でデータを引き出すことが可能であるため、被験者が調査時に保持しているビリーフを広く引き出すことが可能となる。また、古別府 (2009) や小澤・丸山 (2009)、小澤・垣根・嶽肩 (2011) で議論されているように、PAC 分析は、クラスター分析という量的調査からインタビューのたたき台を提供でき、研究の客観性および再現性を高める利点を持っている。これらの利点が研究３に適すると判断し、PAC 分析の手法を採用し、質的手法を用いた側面からも教

師のビリーフを検証することとした。

5.2.1. PAC 分析とは

PAC 分析の PAC とは、Personal Attitude Construct の略語である。この調査手法は、「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目の間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法 (内藤, 2006:1) 」である。具体的な手続きとしては、次の流れが一般的である。

1) 連想刺激語／文から自由連想で思いつくもの（回答連想語）を付箋に書き出してもらう。
2) 1) の付箋を重要だと思う順に並べ替えてもらい、重要度順で番号に記入してもらう。
3) 付箋に書かれた項目同士が、直感的なイメージでどの程度近いかを、「１ かなり近い」 から「７ かなり遠い」の７段階評価で評定してもらう。
4) 評定の結果得られた非類似度行列（参考資料参照）を、SPSS ver.21 for Windows でクラスター分析（平方距離、ウォード法）にかけ、デンドログラムを作成する。
5) デンドログラムの解釈を研究協力者と筆者で行いクラスターに分ける。
6) クラスターに基づき、半構造化インタビューを行う。

5.2.2. 回答連想語の設定

PAC 分析に用いる連想刺激語は、現職日本語教師へのパイロット調査を行った。初回の調査では、「日本語教師の役割は何ですか」とし、自由記述で回答を依頼した。その結果、回答が「教えること」や「授業を運営すること」、「学生に寄り添うこと」など抽象度が高いものに偏った。役割観に関する項目を直接聞くと、回答が抽象的になってしまうことがわかったため、教師が認識している役割を間接的に問う質問項目に変更することにした。最終的に、４回に渡るパイロット調査から、回答をもっとも多く得ることができ、かつ、教師の個別のビリーフが抽出できた「日本語を教える上で大切にしていることは何ですか」を選んだ。

5.2.3. 調査方法

本研究は、PAC 分析調査を２名の教師に対して行った。また、ビリーフの変化を研究射程としているために、同じ調査を２回行った。第１回調査は、2009 年 12 月～2010 年１月に、第２回調査は、2013 年７月に実施された。集められたデータは、SPSS ver.21 for Windows

にてクラスター分析を行い、それに基づき半構造化インタビューを実施した。研究協力者は、日本国内の高等教育機関で日本語を教える教師２名（以下、教師 A、B とする）である。２名のプロフィールを表 5.1.に示す[20]。

表 5.1. 研究協力者の内訳とプロフィール

研究協力者	日本国内の高等教育機関で日本語を教える教師２名	
性別	男性1名、女性1名	
	教師 A	教師 B
日本語教育歴 （2009 年時）	20 年	17 年
主な教育現場	英語圏の国で TA として大学生・大学院生への日本語指導に携わるようになり、現地で７年教える。その後、日本の大学に異動し、交換留学生・学部生への日本語指導を 13 年間続けている。	アジア圏の国で日本語教師となり、そこで ４年教える。その後、日本の大学に異動し、交換留学生・学部生への日本語指導を 13 年間続けている。
調査期間に担当していたクラスレベルと使用教材	初級レベル ３年間同じ教科書	中級レベル 自作プリント

教師歴が長い教師２名を研究協力者として選んだ理由は、本研究の目的が教師のビリーフの変化を促した要因について過去に遡って検証することであり、教師歴が短い教師では、この振り返りの深まりが期待できないと考えたためである。

PAC 分析に用いる連想刺激文は、現職日本語教師への４回に渡るパイロット調査から、回答連想語をもっとも多く得ることができた「日本語を教える上で大切にしていることは何ですか」を選んだ。研究手順は次の通りである[21]。

ビリーフの時間的変化を調査するため、PAC 分析は同じ連想刺激文で２回実施した。第１回の調査は、2009 年 12 月から 2010 年１月にかけて研究協力者の研究室で実施された。半構造化インタビューの主な質問内容は、抽出されたクラスターの解釈についてであったが、それに加えて、「異なるレベルや対象者のクラスではどうするか」、「なぜクラスターに現れたような考えを持つようになったのか。その転機はいつか」、「どのクラスターがもっ

[20] 研究協力者のプライバシーに配慮し、公開できる情報のみを公開している。
[21] 研究協力者の２名の非類似度行列は、付録３を参照のこと。

とも重要だと考えるか」についても聞いた。インタビュー時間は、教師 A が 32 分、教師 B が 51 分であった。

第２回の調査は、研究協力者の研究室において、2013 年７月に実施された。デンドログラムを作成するための回答連想語を出してもらう際には、第１回調査の結果は伝えずに実施した。第１回の調査結果は、第２回のデンドログラムが作成された後に提示した。半構造化インタビューの主な質問内容は、第１回の質問項目に加え、第１回の調査で得られたクラスターと第２回でのクラスターの比較についても聞いた。インタビュー時間は、教師 A が 36 分、教師 B が 44 分であった。

5.3. PAC 分析の結果

5.3.1. 教師 A の第 1 回の PAC 分析結果

教師Aと筆者で、12項目から成るデンドログラムを解釈した結果、３つのクラスターに分けることができた（図5.1. 参照）。クラスター（以下CL）1は、授業内での教師主導の活動から構成されていたため、「文法説明とドリル」と命名した。CL2は、単純に文章を産出するのではなく、そこに自身の体験を加えていくことが重要だとして、「体験や経験を文にする」と命名した。CL3は、授業内で習っていないことを推測する能力の獲得への期待から、「言語の創造的使用」と命名した。各クラスターへの命名の内容から、教師A は、日本語を教える上で、言語そのものや、習った項目をいかにして文として産出するかという「言語構造」への強いビリーフを保持していることが窺える。

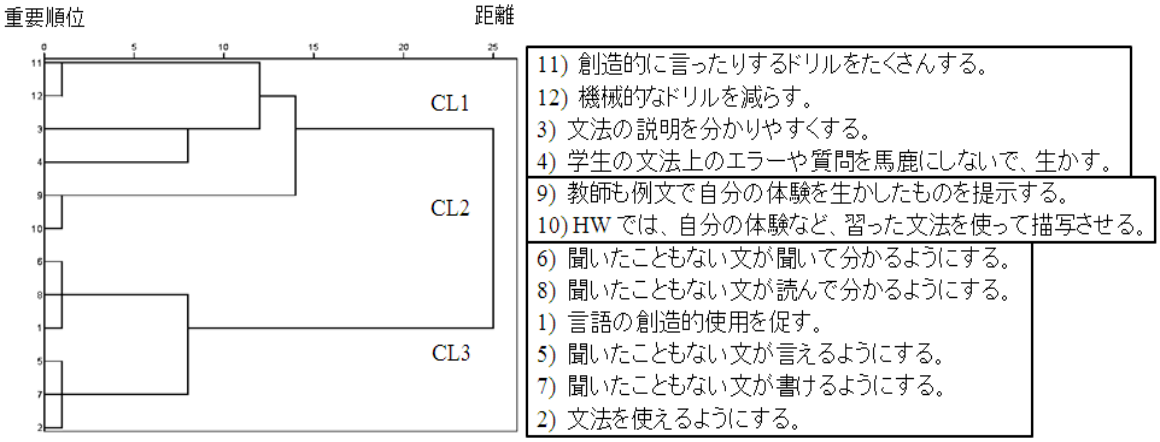


図 5.1. 教師 A のデンドログラム （第１回）

上記のような言語構造への強いビリーフを持つようになったきっかけについて聞いたインタビューの質問項目に対しては、「日本語教師になりたての頃に、教え方を模索していて、文法を徹底的に説明するという手法がうまくいったことから、それを踏襲してきて

いる」と回答している（表 5.2.参照）。

表 5.2. 教師 A の半構造化インタビューの回答結果

異なるレベルや対象者のクラスではどうするか。	同じように文法にウェイトを置いて試す。ただ、うまく機能しない可能性は感じる。
なぜクラスターに現れたような考えを持つようになったのか。その転機はいつか。	大学院時代の文法研究を通して、言語教育における文法の重要さを強く感じた。TA として日本語を教えていた時に、うまく教えられず、文法説明に力を入れたら、それが思いの外うまくいった。それ以来、文法がことばを学ぶ上でもっとも重要であり意義があることだと考えるようになった。
どのクラスターがもっとも重要だと考えるか。	どれも並列だが、強いて言えば「体験や経験を文にする」こと。

5.3.2. 教師 B の第 1 回の PAC 分析結果

教師 B と筆者で、15 項目から成るデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた（図 5.2. 参照）。CL1 は、授業と私生活をはっきりと区別するという趣旨から、「公私の区別を付ける」と命名した。CL2 は、授業内でのトラブルを未然に防ぐという意味合いが強いため、「授業で失敗しないためのストラテジー」と命名した。CL3 は、授業の準備段階から授業中、授業外において、学生の学びがより豊かになるようにという思いが色濃く反映されていたため、「学生の学びを促す授業を組み立てるための指針」と命名した。各クラスターへの命名の内容から、教師 B は、「私が楽しむ」、や「学生の学び」、など人間を対象とした視点に重きを置いていることがわかる。

インタビューの結果からは、自分に合った教え方を模索している発言が多数収集された（表 5.3. 参照）。

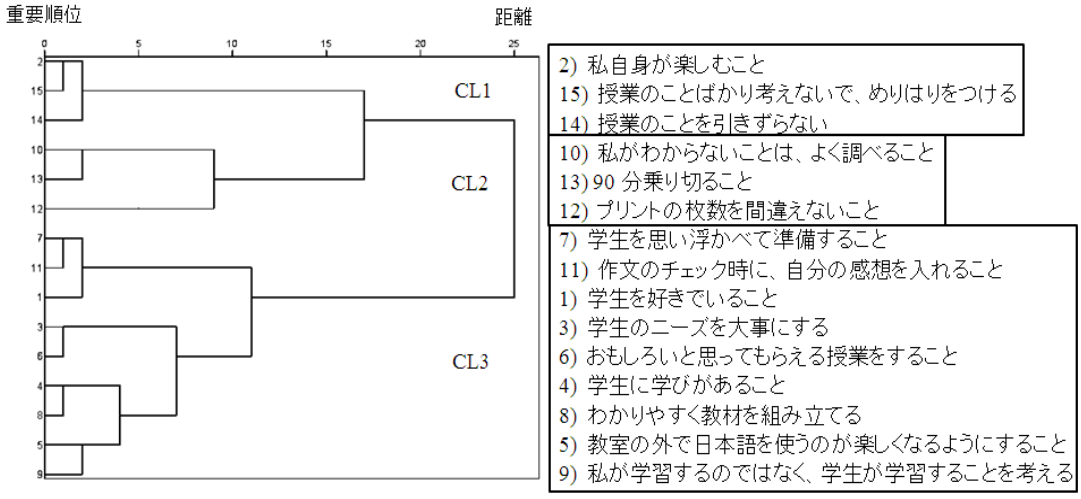


図 5.2. 教師 B のデンドログラム （第 1 回）

表 5.3. 教師 B の半構造化インタビューの回答結果

異なるレベルや対象者のクラスではどうするか。	レベルによって細かなスキルは変えるが、「自分が楽しむ」や「学生の学びを促す授業」などは、不変である
なぜクラスターに現れたような考えを持つようになったのか。その転機はいつか。	自分に合わない教え方をずっとしてきて、あるとき、自分が苦しくなり、学生もつまらないのではと感じた。それから、学生と自分が楽しくいられる授業を心がけている。ただし、今でも正解は見つかっていない。
どのクラスターがもっとも重要だと考えるか。	「学生の学びを促す授業を組み立てるための指針」

5.3.3. 教師 A の第２回の PAC 分析結果

教師 A と筆者で、10 項目から成るデンドログラムを解釈した結果、3 つのクラスターに分けることができた（図 5.3. 参照）。CL1 は、教師の説明により学生の理解や記憶定着をいかに促すかという点に焦点が当てられているため、「クリアな説明」と命名した。CL2 は、授業内で何を一緒に目指すかという項目で構成されていたため、「学生の到達目標」と命名した。CL3 は、学生が文を作る活動で何を重要視しているかという項目が多く含まれているため、「学生が自分の思いや体験を文にする」と命名した。

教師 A のデンドログラムは、第 1 回のものと比べてほとんど変化がなく、一貫して「文法」や「文の産出」という項目に対して強いこだわりがあることが分かった。第 1 回の結果と比べて、唯一変化が見られたのは、「クラスで学生同士が自分のことを話すことを通して友人となる」という項目が新たに出てきたことである。この点は、教師 A が、文法説明を授業でしていく中で、学生同士が友人となることで理解が増進されると感じたことと、私生活での家族との時間の重要性から、人との繋がりの重要性を教室でも感じるようになったとインタビュー時に回答している（表 5.4.参照）。

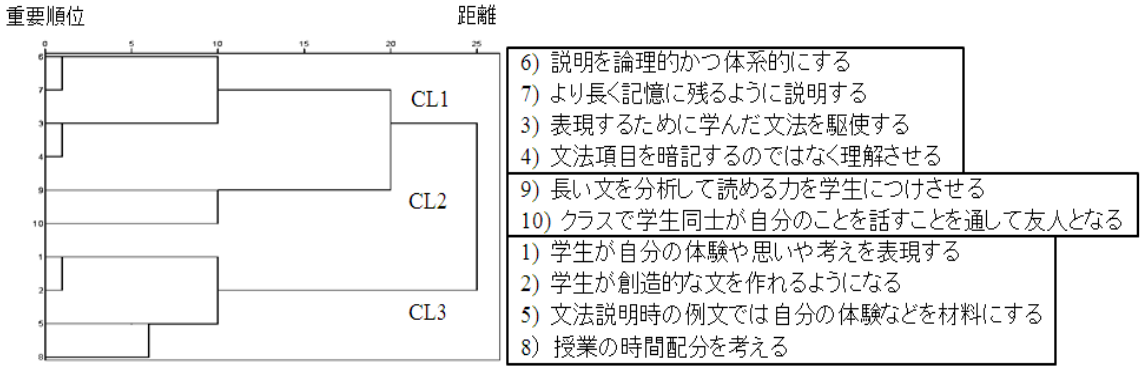


図 5.3. 教師 A のデンドログラム （第２回）

表 5.4. 教師 A の半構造化インタビューの回答結果

第 1 回と比較してどうか。	だいたい同じ。やはり、学生には、自分の体験を文にしていくことで、創造的な文を産出してほしい。学生への接し方は、変わった。以前より学生の個々に目が行くようになったかもしれない。
なぜ変化が起きたと思うか。	仕事以外での私生活での変化からそう思うようになった。人との繋がりが教室でも重要だと考えるようになった。
どのクラスターがもっとも重要だと考えるか。	「学生が自分の思いや体験を文にする」

5.3.4. 教師 B の第２回の PAC 分析結果

教師 B と筆者で、14 項目から成るデンドログラムを解釈した結果、4 つのクラスターに分けることができた（図 5.4.参照）。CL1 は、授業を運営する教師として、どうあるべきかという項目で構成されていたため、「自分を豊かにする」と命名した。CL2 は、教室内でどのように学生に接するかという項目 2 つから構成されているため、「目標に向かう手法」と命名した。CL3 は、学生の学びの深まりや、成長への促しに関する項目から構成されていたため、「学生に学びのある授業」と命名した。CL4 は、学びのある授業を成立させるための要素から成り立っているため「授業内の活動の管理」と命名した。

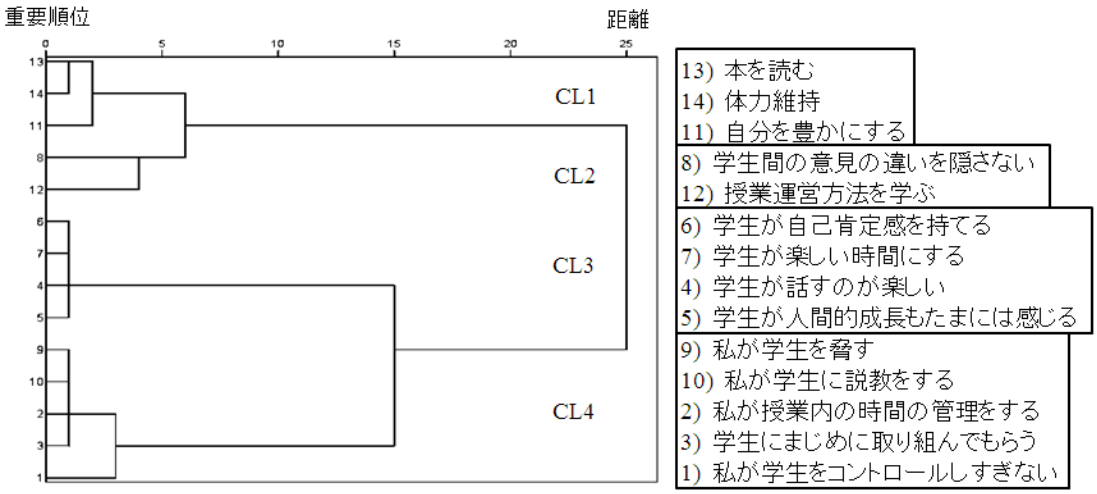


図 5.4. 教師 B のデンドログラム （第２回）

教師 B のクラスターの内容は、第 1 回と比べて大きく変化があった。第 1 回のデンドログラムでは、自分と学生が楽しむことに重点が置かれていた教師 B のビリーフが、第 2 回の結果では、「学生を脅す」や「説教をする」、「時間の管理をする」といった、管理者としての変化が現れている。また第 1 回の調査結果では、授業をおもしろくといった抽象

的な願望であったものが、第２回の調査結果では、「学生が自己肯定感を持てるように」や「人間的成長も感じるように」といった、より広い枠組みで授業を捉えていることがわかる。そのために、教師は、自分を豊かにし（CL1）、授業では時に厳しくしなくてはならない（CL4）という自覚が芽生えたのだと考えることができる。

上記のような構造は、教師 B の意識下でもしっかりと構築されていた。クラスター分けされたデンドログラムの初見で、教師 B はどうもしっくりこないと話していた。なぜなら、教師 B の中では、それぞれの回答連想語同士が明確な繋がりを持っていたからである。具体的には、中心となる CL3 の「学生に学びのある授業」へと向かうために、教師は、自分を豊かにして（CL1）、授業の広がりを持たせるよう努力し（CL2）、授業では学生を適度にコントロールする（CL4）というように、CL3 を他の３つの CL が支えている構造が教師 B の頭の中では、しっかりとできあがっているのだとインタビュー時に話していた。

表 5.5. 教師 B の半構造化インタビューの回答結果

第１回と比較してどうか。	厳しくなった感を受ける。以前より学生とは距離を置こうとしている自覚はある。
なぜ変化が起きたと思うか。	当時（2009 年）は授業がうまくいかないことに悩んでいた。研修会などにも積極的に参加して、自分にしっくりくる手法を探していた。そのときに、ある教育手法に出会い、それを何学期か続けている内に、授業がうまく回り出すようになった。その手法で求められているのが、学生の管理であり、その点においては、学生とは距離を置くようになった。学生個々の事情も考えなくなった。ただし、根本にある学生主体の学びというものは、変わっていない。
どのクラスターがもっとも重要だと考えるか。	「学生に学びのある授業」

5.4. 考察

以上の結果から、２名の教師が保持しているビリーフには、変化したものと変化しなかったものがあることが分かった。本章では、時系列での比較と変化を促した要因について論ずる。

5.4.1. 時系列での比較

３年の時間を置き、教師 A と教師 B のデンドログラムにどのような変化があったのかをまずは見てみる。

教師 A の第１回調査のデンドログラムを見ると、CL1～3 のどのクラスターにも「文法」という語が含まれていることがわかる。CL1 では、「文法の説明をわかりやすくする」というものや、「学生の文法上のエラーや質問を馬鹿にしないで、生かす」といった、文法項

目に関する項目が含まれている。この現象は CL2 でも同様に観察され、「例文で自分の体験を生かしたものを提示する」や「習った文法を使って描写させる」など、CL1 と同じように、文法に関する項目が現れている。CL3 を見てみると、文の理解や文の産出に重きが置かれていることがわかる。これらの結果から、教師 A は、文法や文を以下に産出するかに非常に高い関心があることが窺える。

教師 A の第１回調査のデンドログラムに見られた結果は、第２回でも類似しており、第２回のクラスターすべてには、共通して、「文」という語が観察された。唯一、変化があったのは、CL2 に「クラスで学生同士が自分のことを話すことを通して友人となる」という直接的には文法項目と関係のない項目が出現したことである。

また、どのクラスターが重要かという問いに対して、第１回調査では、「体験や経験を文にする」、第２回調査では、「学生が自分の思いや体験を文にする」と答えており、教師 A は、一貫して文産出の重要性への強いビリーフを持っていることが窺える。

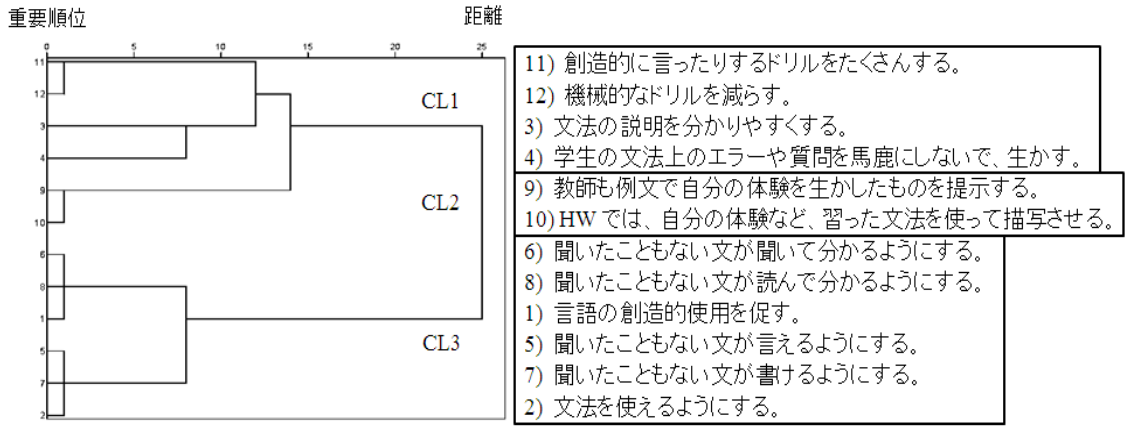


図 5.1. 教師 A のデンドログラム （第１回）

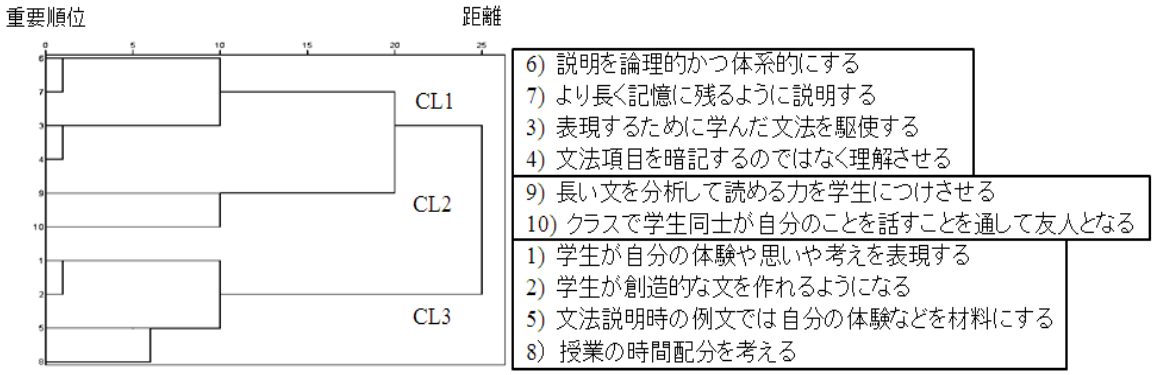


図 5.3. 教師 A のデンドログラム （第２回）

教師 B のデンドログラムの比較結果には大きな変化が見られた。教師 B の第１回調査か

ら得られたデンドログラムの中に「学生の学びを促す授業を組み立てるための指針（CL3）」というクラスターがある。このクラスターに含まれる回答連想語には、「学生を好きでいること」や「おもしろいと思ってもらえる授業をすること」などがあることから、教師 B は、学生に対して歩み寄る教師でいようというビリーフを持っていることがわかる。第１回調査の「学生の学びを促す授業を組み立てるための指針（CL3）」は、第２回調査でも「学生に学びのある授業（CL3）」というクラスターとして変わらず表出しているが、第２回の調査では、新たに、「授業内の活動の管理（CL4）」というクラスターが出てきており、この中には、「学生を脅す」や「学生に説教をする」、「学生にまじめに取り組んでもらう」など、第１回調査時とは大きく異なる管理者としての教師像が現れている。つまり、教師 B の中では、「学生に学びがある授業」というものは、３年の時間を経過しても残っているが、それ以外のビリーフは、時間とともに変化したと考えられる。

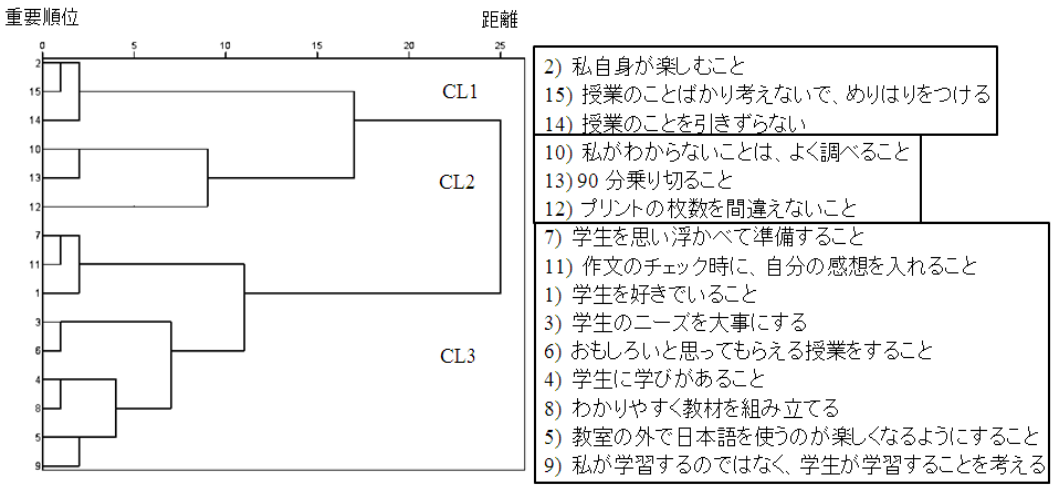


図 5.2. 教師 B のデンドログラム （第１回）

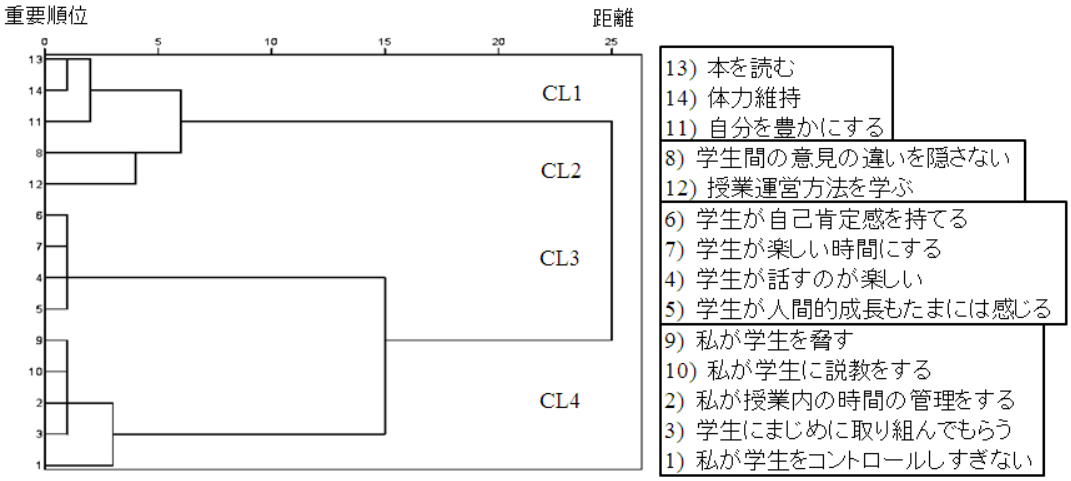


図 5.4. 教師 B のデンドログラム （第２回）

5.4.2. コアビリーフの存在

上記のようなビリーフの変化は、コアとなるビリーフは強く変化しにくく、その周辺にあるビリーフは他のビリーフから影響を受けて変化しやすいと提唱している Green (1971) のコアと周辺の概念を以て説明が可能である。まずは、教師 A のビリーフに際だった変化が見られなかった理由として、教師 A から得られた回答連想語の結束性が挙げられる。教師 A は、第２回のインタビューで、回答連想語に重要度順を付けられないと話していた。理由は、どの項目も同じ性質を持っていて、どれかが一番というわけではなく、すべて並列で重要だからだという。この現象は、教師 A の中で、出された 10 個すべての回答連想語が、それぞれ密接に関係しあい、クラスターを越えて共通性を持った一つの大きな塊として捉えられていることを意味している。言い換えれば、教師 A の回答連想語は、すべてが Green の言うコアに含まれるということで、周辺にあるものが存在しないのである。その結果、すべての項目が結束しあい、「授業では言語構造を文から理解させることが重要」だという包括的な強いコアビリーフが形成され、３年という時間を経ても変わらずにその形を留めているのだと考えられる。

これに対して、教師 B の第１回の調査結果では、回答連想語のすべてがひとつのコアに含まれなかったために、コアビリーフの結束性が弱く、第２回の調査結果では、大きな変化が観察されたと考えることができる。たとえば、教師 B の第１回調査では、「学生の学びを促す授業を組み立てるための指針 (CL3) 」というクラスターが抽出されたが、このクラスターの中には、９つの回答連想語が含まれていた。これらの回答連想語の他には、「プリントの枚数を間違えないこと」や「90 分乗り切ること」などの学生の学びとは直接的に関係が深くない回答連想語が観察された。第２回の調査では、引き続き、「学生に学びのある授業 (CL3) 」という学生主体の重要性を色濃く反映したクラスターが表出しているが、このクラスターの中の回答連想語は、４つに減り、更に、このクラスター以外では、「学生を脅す」や「学生を説教する」など、第１回の調査時とは極めて異なる性質の回答連想語が出てきている。つまり、「学生に学びがある授業」というコアビリーフは教師 B の中で第１回、第２回と変わらずに存在し続けていると考えることができるが、コアに含まれるものの結束性が弱かったために、周辺にあるビリーフの揺れが引き起こされ、その結果として、周辺にあるビリーフは、「学生に歩み寄る」姿勢から、「学生に厳しく接する」というものへと変化したのではないだろうか。

5.4.3. 環境とビリーフの変化

更に、上記のようなビリーフの変化には、教師 A と B の調査期間中の日本語教育指導環境も強く影響を及ぼしている。教師 A は、2009 年から 2013 年まで、同じ教科書で同じ初級レベルのクラスを教えている。そのため、もともと強いコアビリーフを揺り動かす外的

要因が少なかったことが考えられる。これに反して、教師 B は、2009 年から 2013 年まで担当しているクラスレベルは変わらないが、自作のプリントを主として授業を展開していることと、自らの授業を変えたいと願い積極的に研修会などに参加していたことがビリーフの変化を促したと考えられる。第１回調査の際のインタビューで、教師 B は、「授業がうまくいかなくて大変だ。どうにか改善したいが良い方法が見つからない」とも述べていたが、第２回のインタビューでは、「ある教育手法に出合い、授業がうまく回るようになった。学生の学びもある」と述べている。教師 B は、能動的に自身の行動や授業方法を変えようと努め、その結果として、教師 B のビリーフは、第１回と第２回とで大きな変化が見られたのであろう。

山田・丸山 (1993) がビリーフの変化を促す一つの要因は、自己啓発経験であるとも説明しているように、ビリーフの変化には、まず当事者が変化を自発的に求めている状況にあることが重要なのではないだろうか。自分の授業はこれで良い、この教え方で問題ない、このように思っている状態では、外から入ってくる新たな情報を吸収する素地ができていない状態となる。まずは変化に対応できる準備ができていて、そこに新たな情報を取り入れ、かつ、それが教師の中で成功体験として整合性が取れていく過程で、ビリーフは修正され、変化していく可能性があることを本研究は示している。

5.4.4. ビリーフの形成時期と変化

最後に、コアビリーフの形成時期とその周辺にあるビリーフの変化についても論じたい。

教師 A、B は、ともに前述のコアビリーフが形成された時期を教師になった初期段階の頃と第１回のインタビューで述べている。教師 A は、「教師になり、何らかの拠り所を模索している際に文法項目を英語で説明し、それがうまく行き、成功体験として残った。それ以降は、文法説明を手法を変えて試し続けている」と話している。教師 B は、教師となってから自分に合わない教え方を数年続けて、授業がつまらなくなり、学生のことを好きになれないと落胆していたときに、ある論文に出合ったという。この論文を読んでから、学生を好きでいることの価値、学生主体の授業の重要性、そしてそれを自分なりの方法で実現することの可能性について深く考えるようになったという。

２名のインタビューの結果から言えることは、ビリーフが確立していない時期の強い衝撃の存在の有無である。一般的に、新人教師は自分に合った授業形態やスキルを模索している段階にあるため、強いこだわりや固定観念がない状態にある。そのような時期に、何らかの成功体験や鮮明な情報が刻み込まれると、その経験がまっさらな教師の中に深く刻み込まれ、それ以降も教師の中で大きな位置を占めるビリーフとなりうるのではないだろうか。その証左として、教師 A のビリーフは、20 年以上経った今も、教師に成りたての頃と変わらずに「文法」や「文」に重きが置かれている。この点は、原初ビリーフは変わり

にくいと述べている山田・丸山 (1993) らの主張を支持する結果となったが、教師 B の結果は、ビリーフの変化の可能性も示唆している。

また、教師 B は、教師に成り立ての頃に悩みぬいた末に、「学生を好きでいる」や「学生主体」という姿勢で授業に臨むという自分なりの答えを見つけている。その後の教師生活においても、「学生を主体とした学び」というコアとなるビリーフには大きな変化は見られないが、学生の学びを模索し続ける中で、新たに取り入れた教育手法の影響を強く受け、「学生に歩み寄る」姿勢から、「学生に厳しく接する」姿勢へとコアの周辺にあるビリーフが変化している。これは、原初ビリーフが形成された後も、強い衝撃によりビリーフは変化することを示唆しており、教師研修におけるトレーニングでも重要視されるべき点であろう。

5.5. 研究３のまとめ

本研究は、日本語教師２名のビリーフの変化を３年間の間を空け、２回に渡って調査を行った。更に、第１回と第２回の PAC 分析調査およびインタビューの結果から、ビリーフの変化を促した要因を検証し、変化しやすいものと変化しにくいものの特徴を Green (1971) のコアと周辺の概念を用いて説明を試みた。

本章では、次の３つの課題を設定した。

a) 教師のビリーフは変化するのか
b) 教師のビリーフには、強いビリーフ、つまりコアとなるものがあるのか
c) 変化しやすい、または変化しにくいビリーフの特徴はどのようなものか

a) に関しては、特に、教師 B のデンドログラムからの比較で示されたように、教師のビリーフは変わるということが明らかになった。これに関連して、b) 教師のビリーフには強いビリーフがあるのかという問いに対して、本研究の結果から、ビリーフは類似したものが連結しあうことで、より強固な塊を作ることがわかった。この同質のビリーフの塊が、強いビリーフと言えよう。

c) の課題に対して、変化しやすいものの特徴として挙げられた要因は、1) 形成されて間もないビリーフであること、2) 同質の仲間がいない単独で存在しているビリーフ、の２つである。これに対して、変化しにくいビリーフの特徴は、1) 教師になりたての頃に強い衝撃を経て獲得されたビリーフであること、2) 同じ性質を持つビリーフが集まり強固なビリーフの塊を作っている集合体であること、２つである。

加えて、変化しなかったものの特徴である「同じ性質を持つビリーフの塊」を Green (1971)

のコアと解釈することで、変化したものの特徴として挙げられた「同質の仲間がいない単独で存在するもの」をコアに対して周辺と理解することが可能となった。これらのことから、教師のビリーフには、コアとなるものと周辺にあるものがあることを示し、教師自身が変化を受けいれる状況下にあれば、コアビリーフの周辺にあるものは形を変えながら比較的短い時間で変化していく可能性があることを本研究は示した。

しかしながら、本研究には限界もある。本研究では、教師２名を対象とした、２回の PAC 分析の調査結果からの提言であるため、変容の過程に関する詳細な分析は不十分である。この点を補うために、本研究の協力者への３回目またはそれ以上の調査を行い、より縦断的な視点から変容過程を検証する必要性があるであろう。

また、コアビリーフと周辺にあるビリーフの概念を用いて、周辺にあるビリーフを意図的に変化させることができるかの実験も必要であろう。そのことにより、教師教育において、どのようなトレーニングを重点的に行う必要があるかの基礎情報の提供へと繋がることが期待できる。

第６章 総合考察

6.1. 本研究の要約

本研究は、教師のビリーフを役割観という観点から調査し、その変化の過程も併せて調べることで、現在主流である自己研修型における教師の成長に貢献することを目指して行われた。本研究の課題は、次の３点であった。

1) 教師の役割について再考する（研究１）
2) 教師の役割観ビリーフを測定する質問紙を開発する（研究２）
3) 教師のビリーフの変化について検証する（研究３）

研究１では、教師の意思決定に直接的に関係すると考えられる役割の自己認識に対象を絞り、教師の役割観について再考した。その結果、12 の新たな教師の役割を得ることができた。これらの 12 の役割を静的モデルとして整理した結果、教師の役割観は、「教師の技術」と「学習者の変容」の２つの視点に分類できることがわかった。更に、研究協力者の教歴を確認すると、教歴が短い教師ほど、知識や教材といった無生物に、教歴が５年程度の教師は、教師としての自分に、教歴が 10 年以上の教師は、学習者や学習者への支援といった点に主眼が置かれていることがわかった。

研究２では、研究１で得られた研究協力者からの回答と Richards, Ho and Giblin (1996) の３つの視点、「教師中心の視点」、「カリキュラム中心」、「学習者中心」を参考にし、ボトムアップ方式で教師の役割観ビリーフ測定質問紙を作成した。この質問紙を用いて、日本の高等教育機関で日本語を教える現職日本語教師 158 名への調査を行った結果、次の３点の因子を抽出することができた。

1) 学習者主体の活動志向（因子１）
2) 教師主体の活動志向（因子２）
3) 教授方法主体への活動志向（因子３）

これらの３つの因子構造は、研究１の静的モデルの２つの視点、「教師の技術」と「学習者の変容」と類似するものである。また、これらの因子構造は、先行研究の Richards, Ho and Giblin (1996) の３つの視点と近似したものとなったため、彼らが提唱した視点を実証的データによって裏付けできた点において一定の意義を持つ。

研究１で、教歴の違いによって主眼を置くものが違う傾向があるという指摘がなされたが、この傾向は、研究２でも支持された。教歴を独立変数、３つの因子を従属変数として

一要因分散分析を行ったところ、因子１と因子２について 5%水準で有意差が認められたため、Tukey 法による多重比較を行った。その結果、初任群では「学習者主体の活動志向」と「教師主体の活動志向」の両方に高い因子得点が認められた。中堅群では、「教師主体の活動志向」が高く、「学習者主体の活動志向」はマイナスの値を示した。ベテラン群では、「学習者主体の活動志向」に高い値が示された。先行研究および研究１の結果を踏まえると、初任群は自分の教え方を気にするあまり、学習者への注意が向けられないという結果が予測されたが、実際は教師と学習者、どちらにも注意が向けられているという結果となった。整理すると、教師と学習者両方に目が向いている初任レベルの教師が、中堅レベルとなると教師自身に目が行くようになり、ベテランレベルとなると学習者に目が行くということが因子得点の推移からわかった。

年齢での比較も行なった。教歴を独立変数、３つの因子を従属変数として一要因分散分析を行ったところ、因子２の「教師主体の活動志向」について 5%水準で有意差が認められたため、Tukey 法による多重比較を行った。その結果、60 歳以上の群が最も高い得点を付け、次いで、20～30 歳未満群、50～60 歳未満群、40～50 歳未満群、30～40 歳未満群の順となった。この傾向について、教師自身が受けてきた授業形態からの影響を受けている可能性があることを研究２は示唆した。

研究３では、研究協力者２名を対象とし、３年の間を置き、ビリーフがどのように変化するのかを PAC 分析を用いて縦断的に調査した。その結果、教師のビリーフには変化が観察されたが、それには、ビリーフの性質が大きく影響していることがわかった。質とは、同質か異質かということである。例えば、教師 A は、文法や文に対してのビリーフを多数保持していた。この場合、似たビリーフが連結し合い、より強固な塊を作るということがわかった。一方で、教師 B は、保持しているビリーフの性質に類似性が見られなかったため、連結して塊を作れないビリーフが消滅し、新たなビリーフが産まれるといった現象が起きている可能性が指摘された。同質のビリーフが集まったコアビリーフは、変わりにくいという Green (1971) の概念を適用すると、教師 A と B のビリーフの変化は妥当なものと考えられる。

これらの結果から、研究３では、教師のビリーフは変化するものであるということが明らかになり、かつ、ビリーフが変化するときは、同質のビリーフだけではない異質のビリーフが混在している状況下で教師のビリーフの変化が起こる可能性も示唆された。

6.2. 考察

本節では、本研究で設定した３つの課題のそれぞれについて、研究成果の意義を確認した上で、教師の成長過程に本研究がどのように貢献できるのかについて提言を行う。

6.2.1. 教師の役割観ビリーフ測定質問紙の開発（研究１と２）

教師のビリーフを質問紙で測定する際の問題として、教師のビリーフが学習者向けの質問紙である BALLI で測定されているという妥当性のずれが挙げられた。元来、BALLI は、学習者の言語観の測定から出発しており、教育実践を反映しているものとは言えない。BALLI の信頼性を再検討する目的で行われた Nikitina and Furuoka (2006) の研究でも、抽出された因子は、「動機」、「言語適性」、「言語ストラテジー」、「学習のしやすさ」といった言語学習に関する一般的な概念を反映した因子構造となっている。加えて、尺度としての信頼性も α=.66 と低い。

BALLI を教師のビリーフ測定に用いる妥当性のずれを認識した上で、項目を教師向けに改訂し調査を実施した久保田 (2006b) もあるが、その結果は、「正確さ志向」と「豊かさ志向」という抽象度の高いものであり、本研究が目指す、教師の意思決定の基盤を成すものであり、それぞれの教師の視点を測定する手段としては実用的ではない。

表 6.1. BALLI を用いた教師のビリーフ研究の因子構造の比較

	Nikitina & Furuoka (2006)	久保田 (2006b)	山田（本稿の研究２）
因子	動機	正確さ志向	学習者主体の活動志向
	言語適性	豊かさ志向	教師主体の活動志向
	言語ストラテジー		教授方法主体の活動志向
	学習のしやすさ		

本研究は、日本語教師から教師の役割観についてのデータを収集し、教師の教育実践に即した質問項目を用いて質問紙を作成し、実際に 158 名の教師に対して実施した。この調査により、「学習者主体の活動志向」、「教師主体の活動志向」、「教授方法主体の活動志向」の３つの因子が抽出されたが、これらの因子の下位には、「教師は学習者の気づきを促すべきだ」、「教師は個々の学習者の進度を把握すべきだ」、「教師は学習者の質問に即座に答えられなければならない」、「教師の発話を控え、学習者に発話させることは重要だ」等の、教師が自分の役割をどのように認識しているかといった教師の役割観を可視化したものとなっている。

本研究で作成された教師の役割観ビリーフ測定質問紙は、その信頼性を更に高めなければならないという課題は残るが、項目数が 27 と多くなく、短時間で教師の視点、つまり、何に主眼が置かれているかという傾向を測定できるという点において意義がある。

6.2.2. リフレクション参照枠の提供（研究１と２）

現在の教師教育において、教師は、自分自身でリフレクションを行い、次にどのような方

略を立て、行動に移すかを考える自己研修型の枠組みで成長するのが望ましいとされている。しかしながら、自己研修型の枠組みにおいて、何のフレームや軸も持たずに、自由に教え、自由に振り返るという手法では、特に初任の教師にとっては、得られるものが少ない。本研究で示されたような、「学習者主体の活動志向」、「教師主体の活動志向」、「教授方法主体の活動志向」といった視点の参照枠があることで、自分の現在の位置がどこであり、どの視点が自分には欠落しているかということが相対的にわかりやすくなる。

先行研究においてもこのような参照枠は存在している。Richards, Ho and Giblin (1996) の３つの視点、「教師中心の視点」、「カリキュラム中心」、「学習者中心」等がそれらであるが、Richards, Ho and Giblin の３つの視点は、初任教師５名のみを対象としているため、その信頼性には疑問が残されていた。本研究では、教歴も属性も異なる 158 名の教師への調査から得られた回答をもとに３つの因子が抽出され、これらが、Richards, Ho and Giblin の３つの視点と近似した結果となったため、先行研究で示唆されたことを実証的に証明したと言えよう。

また、Richards, Ho and Giblin は、３つの視点の項目のみを示しただけで、それぞれの項目にどのような具体的な活動が含まれているのかについては明らかにしていない。本研究は、Richards, Ho and Giblin の３つの視点と近似した結果となったが、それぞれの視点の下にどのような項目が含まれているかを具体的に示すことができた点で意義深い。

更に、Berliner (1988) の教師の成長モデルの問題点として挙げられたものに、同一の軸で教師の成長を見ていないというものがあった。Berliner は、教師の成長段階について、初任の教師は、授業の柔軟性に欠けつつも、それが中堅教師になると、直感やノウハウが教室行動に使われるようになり、最終的に、ベテラン教師になると、教室の自分の注意を意識的に払わなくても授業ができるようになると教師の発達段階を説明している。しかし、この成長段階モデルは、軸が設定された上で説明されていない。初任教師については、授業の柔軟度が、中堅教師では、教室行動が、ベテラン教師では、教師の意識が軸とされ説明がなされているという共通軸の不在が問題として指摘できる。本研究は、この軸を教師が自己認識している役割とし、調査を実施した結果、初任教師は「教師主体の活動志向」と「学習者主体の活動志向」に、中堅教師は「教師主体の活動志向」に、そしてベテラン教師は「学習者主体の活動志向」に主眼が置かれていることが明らかとなり、それぞれの段階での違いを共通軸から説明することが可能となった。また、初任教師は、自己の教授経験からのビリーフ形成および再構築が十分にされていないと考えられるため、教師と学習者の両方への注意が注がれている可能性があることも本研究は示唆した。

これらの結果から教師のリフレクションにおいて、本参照枠を使用する際には、研究２で作成された質問紙を使った得点を用い、現在の自分がどの視点に主眼を置いている傾向があるかを把握するといった使用方法が考えられる。検証の必要性は残るが、初任教師は、

視点を広げすぎる傾向があるため、教師か学習者に対象を絞り自分の授業を眺めるために参照枠を用いるといった使い方も考えられる。同様に、中堅教師は、自身の教え方に注意が行く傾向が示唆されたので、学習者や教材等にも目を向けるためのチェックとして使用できよう。ベテラン教師は、様々な経験を経て、学習者へと注意が向く傾向が示されたが、今一度、自分の教え方を問いただすために、本研究での参照枠を用いるといった活動が考えられる。

冒頭でも述べたが、「誤った認識の上に教師の成長は築けない (p.21) 」という文野 (2010) や自己の経験に耳を傾けるには、他者の存在が必要であるという Olson (1995) の示唆が示すように、自己の成長には他者との相対的比較からの自分の位置の把握が効果的なのである。他者、つまりベテランも含む他の教師が自身の役割をどのように認識しているか、そして何に主眼を置いているかの視点の枠組みとしての以下のようなトライアングルモデルを活用し、自身の授業を振り返ることで、リフレクションの深まりが期待できる。

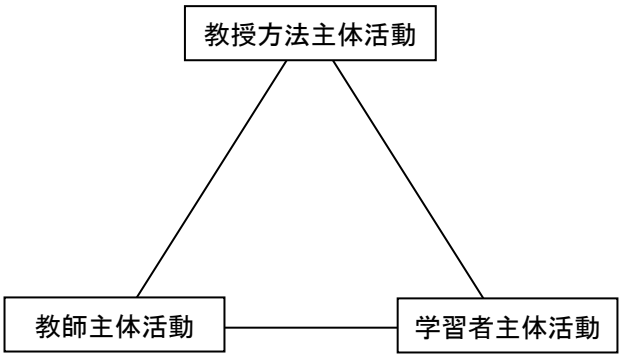


図 6.1. 教師の視点のトライアングルモデル

実証的な調査に基づき、この参照枠の提示を行い、更に教歴の違いにより主眼を置く視点が異なるという傾向も指摘できたことは、自己研修型教師のリフレクション活動への貢献という点で意義として考えられる。

6.2.3. ビリーフの変化の検証（研究２と３）

現在の教師教育の文脈では、自己研修型教師が主流となっている一方で、河野 (2009) が「教師としての変化がどのように起こったのか、成長を促す方法の具体化や、その方法についての実践的研究が求められる (p.217) 」と指摘しているように、教師の成長過程における変化に関する研究は不十分である。

研究１の結果から、初任教師は、自分の教え方やカリキュラム、教材といったものに注意が行くと予測されたが、研究２で得られた因子構造を見ると、初任教師は教師だけでなく、学習者にも注意を払っていることがわかった。この結果に対する考察として、新任教

師は、教師としてのビリーフを確立するだけの経験がないために、教員研修の際に習った知識や自分が受けてきた教育を指針とし、教師の役割に関するビリーフを構築すると本研究は考えた。そのため、自分の体験から形成された強い思い込みがあるビリーフは、あまり持っておらず、総じて知識に近い、系統立っていないビリーフの集合体を形成しているのだと推察した。知識は批判的検証を受けるものであるという Abelson (1979) のビリーフと知識の関係性の指摘にもあるように、初任教師のビリーフは、教授経験の絶対的不足によって、知識体系を多く含むものとなっているのではないだろうか。そのため、性質が異なるビリーフが多数内包されているのだと考えられる。

ここで本研究の研究３から導き出された、同質のビリーフは連結し、大きな塊のビリーフを作るという仮説を適用すると、初任教師が保持するビリーフは、類似性が低い、つまり、Rokeach (1968) が述べるところの機能的連結性が低いものを多く含むことから、流動性を持ち、時間とともに容易に変化していくのだと結論づけられる。初任教師のビリーフ構造をモデル化すると次の図のようになる。

□は、知識体系に近いビリーフ

〇は、自身の経験からなるビリーフ

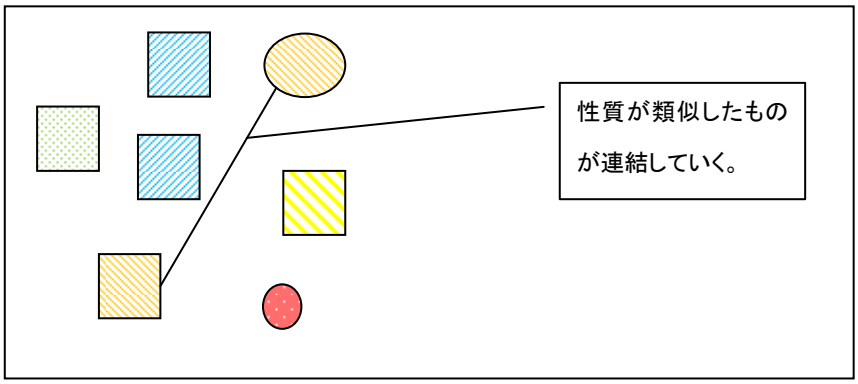


図 6.2. 初任教師のビリーフ構造モデル

教歴を積むと、実際の授業から成功や失敗といった体験を経て、信じるものとそうではないものが整理されていく。Rokeach (1968) は、機能連結モデルの中で、ビリーフの対象への直接接触によって学習したものは、強い連結性を持つと考えたが、この教師としての実体験こそが、ビリーフの連結性を左右するのではないだろうか。そのため、実体験の過程で同質のビリーフ同士が連結し、強固な塊となっていくといった現象が引き起こされるのであろう。この現象は、知識とビリーフが融合していく過程とも言い換えることができよう。

一般的に、ベテランの先生の教え方は変化しにくいと言われる。それは、教え方が固ま

っているという意味にも解釈できるが、その現象を細分化していくと、同質のビリーフが集まり、大きい塊を形成し、そのビリーフをもとに起こした行動がある程度の成功を収めている (Richards & Lockhart 1994) からであり、他のビリーフや知識との新たな連結があまり見られないからであろう。Green (1971) のコアの概念では、大きい塊のビリーフが強いビリーフであり、変化しにくいと説明されているが、ベテラン教師のビリーフ構造は、まさにこのような大きい塊のビリーフとなっていると推察できる。ベテラン教師のビリーフ構造をモデル化すると次の図のようになる。

□は、知識体系に近いビリーフ

○は、自身の経験からなるビリーフ

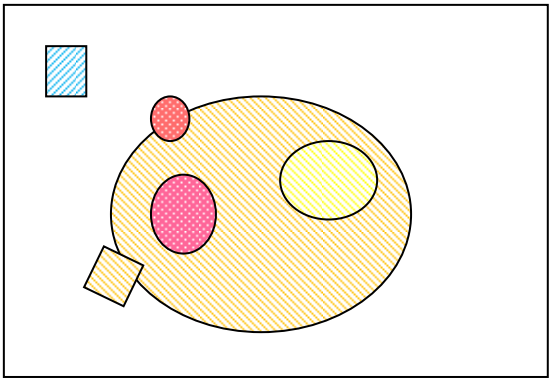


図 6.3. ベテラン教師のビリーフ構造モデル

上記の分析から、ビリーフの変化の過程ではビリーフが連結、または乖離するといった細胞分裂のようなことが繰り返されている可能性が大いに考えられる。教歴が上がり、経験を積むということは、言語化すると非常に平易であるが、その裏には、ビリーフの連結、乖離といった現象が起きているようである。

このビリーフの連結性は、ビリーフの変化を縦断的に調査した研究 3 の結果からも窺える。例えば、教師 A の回答の第 1 回のクラスター下位項目を見ると、CL1 から 3 まで、すべてに一貫して文や文法、言語という項目に対して強いこだわりがあることがわかる（表 6.2.下線箇所参照）。

表 6.2. 教師 A のクラスター下位項目（下線筆者）

	第 1 回調査	第 2 回調査
CL1	創造的に言ったりするドリルをたくさんする 機械的なドリルを減らす 文法の説明を分かりやすくする	説明を論理的かつ体系的にする より長く記憶に残るように説明する 表現するために学んだ文法を駆使する

	学生の文法上のエラーや質問を馬鹿にしないで生かす	文法項目を暗記するのではなく理解させる
CL2	教師も例文で自分の体験を生かしたものを提示する HW では、自分の体験など、習った文法を使って描写させる	長い文を分析して読める力を学生につけさせる クラスで学生同士が自分のことを話すことと通して友人となる
CL3	聞いたこともないような文が聞いて分かるようにする 聞いたこともないような文が読んで分かるようにする 言語の創造的使用を促す 聞いたこともないような文が言えるようにする 聞いたこともないような文が書けるようにする 文法を使えるようにする	学生が自分の体験や思いや考えを表現する 学生が創造的な文を作れるようになる 文法説明時の例文では自分の体験などを材料にする 授業の時間配分を考える

つまり、教師 A が保持する個々のビリーフが同質性を持つために、それらが連結して、教師 A の中で大きな塊のコアビリーフを形成しているのだと推察できる。そのため、3 年という時間を経ても、コアビリーフとしての文や文法の重要性というビリーフは消滅せずに、表出しているのだと考えられる。この結果をモデル化すると次の図のようになる。

□は、知識体系に近いビリーフ

〇は、自身の経験からなるビリーフ

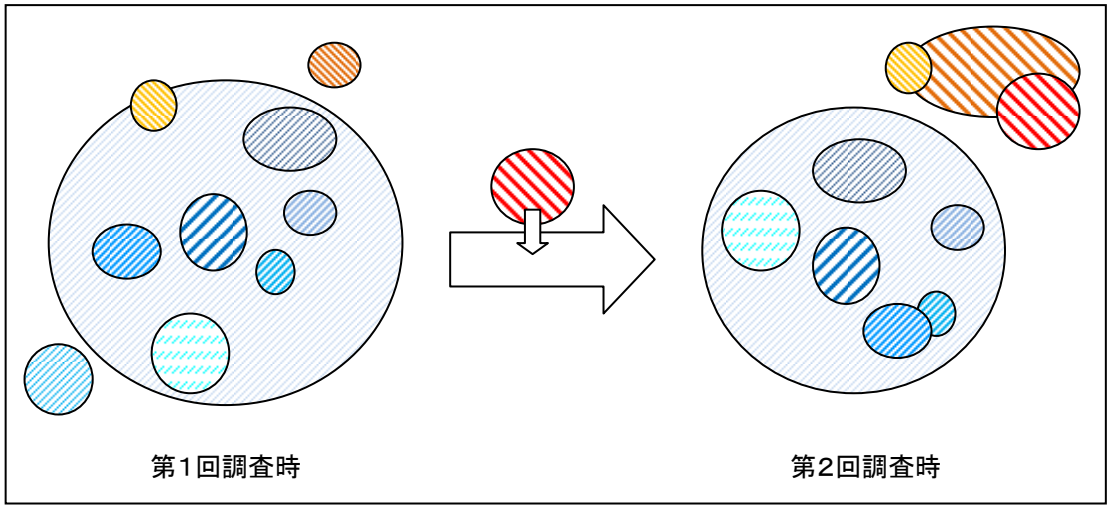


図 6.4. 教師 A のビリーフの変化可視モデル

一方で、教師 B は、第 1 回調査時の CL1 では、「公私の区別を付ける」、CL2 では、「授業で失敗しないためのストラテジー」、CL3 では、「学生の学びを促す授業を組み立てるための方針」と、クラスター間での共通性が見られなかった。

表 6.3. 教師 B のクラスター下位項目

	第 1 回調査	第 2 回調査
CL1	私自身が楽しむこと 授業のことばかり考えないで、めりはりをつける 授業のことを引きずらない	本を読む 体力維持 自分を豊かにする
CL2	私がわからないことは、よく調べること 90 分乗り切ること プリントの枚数を間違えないこと	学生が自己肯定感を持てる 学生が楽しい時間にする 学生が話すのが楽しい 学生が人間的成長もたまには感じる
CL3	学生を思い浮かべて準備すること 作文のチェック時に、自分の感想を入れること 学生を好きでいること 学生のニーズを大事にすること おもしろいと思ってもらえる授業をすること 学生に学びがあること わかりやすく教材を組み立てる 教室の外で日本語を使うのが楽しくなるようにすること 私が学習するのではなく、学生が学習することを考える	私が学生を脅す 私が学生に説教をする 私が授業内の時間の管理をする 学生にまじめに取り組んでもらう 私が学生をコントロールしすぎない

すなわち、第 1 回調査時の教師 B のビリーフ構造は、性質の異なるビリーフが混在している状況であると考えられる。加えて、本人が教え方に悩んでいたという状況にもあり、積極的に研修会等に参加もしていた。山田・丸山 (1993) でビリーフが変化要因として挙げられていた「自己啓発経験」である。従って、教師 B のビリーフ構造の中では、ビリーフの性質の類似性の低さから、ビリーフの乖離と連結が引き起こされ、結果として、教師 B のビリーフは、3 年の時間を大きく経て変化したと考えられるのである。この結果をモデル化すると次の図のようになる。

□は、知識体系に近いビリーフ

○は、自身の経験からなるビリーフ

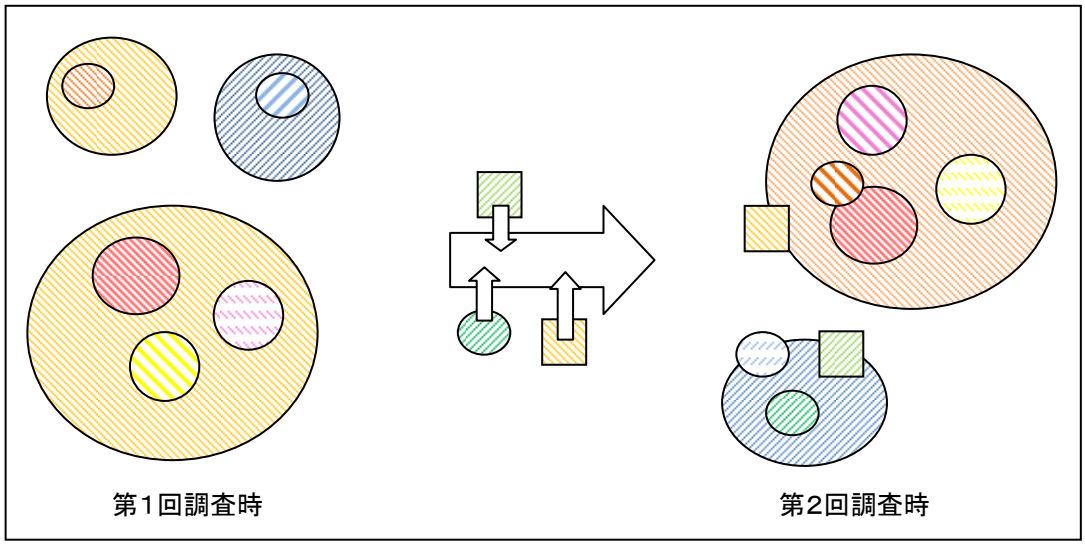


図 6.5. 教師 B のビリーフの変化可視モデル

教師 A､B のビリーフの変化の現象は､Rokeach (1968) の機能連結モデルや Abelson (1986) の価値モデルと照らすことも可能である。Abelson が提唱した価値モデルでは、ビリーフが他のビリーフと調和が取れているかといった中心性が問題とされている。つまり､「暖色系」の部屋に「寒色」の家具を入れるとそぐわないということであるが、本研究では、この中心性の概念の先に、ビリーフの流動が起きていると考えることができる。例えば､「寒色系」のビリーフは、同質の仲間を探して浮遊し、見つかるとそこで連結する。見つからなければ、単独で存在し、他の大きな塊を成したビリーフに統合される可能性もあるということである。教師 B に限って言えば、コアビリーフの塊が連結、乖離する過程に自身の変化への欲求と研修が存在していたと結論づけられ、そのために教師 B のビリーフの変化は促された可能性が指摘できる。

以上のことから、教師のビリーフの変化の過程においては、ビリーフの連結と乖離が繰り返され、更にその過程に知識や経験が統合されていくというモデルが提示できる。

6.3. 自己研修型教師の成長への示唆

本節では、以上の総合考察から、本研究がどのように教師教育への貢献が可能かについて以下の２点からの提言を試みる。

第一は、教師のリフレクション活動における質問紙の活用である。自己研修型の枠組みでは、教師は、自分で自分を客観的に把握することが必要となる。その際に、何のツールも持たずにリフレクションを行うのではなく、本研究の実証的なデータに基づいて作成さ

れた質問紙に照らして現在の自分が何を見ているのか、また、どの部分への視点が弱いのかについて把握でき意識化ができれば、以後の授業で、視点が弱い部分を重点的に補強するといった対応が可能となる。それは、人により、文献からの情報であったり、研修への参加であったり、同僚とのディスカッションであったりもするであろう。そのために、本研究では、教師の教育実践に即した質問紙を作成すべく、項目選定から行い、新たな質問紙を作成した。その結果、教師の視点を３つに分類することが可能だという結論に至った。この３つを教師教育におけるリフレクションに活用することができよう。

第二は、ビリーフの変化から得られた知見は、教師の成長過程への基礎情報となる。前節で考察されているが、教師のビリーフは、同質のものが多く存在し、大きな塊を形成していると変化しにくい可能性が示唆された。その一方で、性質が異なるビリーフが多数存在しているとビリーフ同士が連結し合う習性があり、ビリーフ自体が変化する可能性も窺えた。このことから、教師のビリーフが変化し、成長が促される際には、教師の中に、コアビリーフとは異なる性質のビリーフや知識が保持されている状態で、かつ、教師本人に変化を受容する意識があることが挙げられる。この２つの条件を満たすことで、教師のビリーフの変化が促され、転じて行動も変化していくのではないだろうか。

また、初任時のインプットの質も重要となる。教師の初期段階に形成される原初ビリーフは、教師としての長い過程で大きな影響力を持つ (山田・丸山, 1993) ことは、研究３の教師 A が 20 年経った現在でも教師に成りたての頃の成功体験を強いビリーフとして保持していることからも窺えるように、初任時にいかに良質なインプットを受けるかということが後の教師生活でのビリーフ構築に影響を与えることであろう。

6.4. 本研究の限界と今後の展望

前節で確認した本研究の意義とは別に、本研究は多くの面で限界があることも事実である。本節では、本研究のおける問題点と今後の研究の可能性について整理する。

研究２においては、現職の日本語教師 158 名を対象とした調査を行った。学習者を対象としたビリーフ質問紙調査においては、158 名という被験者数はそれほど多いものではないが、教師を対象とした調査としては、一定の数を確保していると言える。しかし、今回の調査での対象者は、日本国内の高等教育機関で日本語を教える教師が対象である。その結果として、Richards, Ho and Giblin (1996) が提唱した３つの視点と近似した３つの因子を抽出することができたが、この因子構造結果が、日本語教師にとって一般化できるものなのかは本研究からはわかり得ない。そのため、高等教育機関で日本語を教える教師以外の属性での教師やノンネイティブ日本語教師を対象とした調査を実施し、本研究で作成された質問紙の信頼性を高める研究が必要となる。

ビリーフの変化について、本研究では、３年という期間を設けて２名の教師のビリーフ

の変化を縦断的に調査し、その結果、ベテラン教師においてもビリーフが変化する可能性を示唆し、その変化の過程をビリーフの連結性という Rokeach (1968) の概念を用いて考察した。しかし、本研究では、ベテラン教師２名のみを対象としているため、教歴が異なる教師でも同じような変化が起こりうるのかについては、更なる検証が必要となる。

また、本研究では、ビリーフの時間的な変化の可能性が示唆されたが、それがどのような要因によってなぜ起こるのかの詳しい検証には至っていない。そのため、今後の研究では、変化したビリーフが、なぜ変化したのかといった変化の原因に焦点を当てた研究が必要となるであろう。

最後は、実際の教師研修でどのようにリフレクション活動を行うかのトレーニングデザインの構築である。本研究は、自己研修型の教師の成長に貢献するための研究を目指して行われた。そのため、データ収集から知見を述べるだけではなく、実際にどのような研修で本研究でのリフレクション参照枠が活用できるのかや、ビリーフの変化を促すトレーニングは、どのように行えばいいのかといった、より教室に焦点を当てた実践的な検証が必要となる。

謝 辞

本稿の執筆にあたって有益なコメントやアドバイスをくださった皆様に、この場を借りて感謝の意を表します。

指導教員として長きにわたり辛抱強くご指導ご鞭撻をいただきました本学の河合靖先生に心より感謝申し上げます。学生生活の要所で河合先生に励まされて、無事博士論文を完成させることができました。研究は勿論、教育者としての姿勢を先生から学びました。本当にありがとうございます。

ご多忙にも関わらず、副査として最後まで熱心にご指導くださった小林由子先生には、博士論文を何回も推敲して頂き明瞭な構成、文章にしていただきました。同じく、副査の小河原義朗先生には、研究の本質を見極める重要性をご教示いただきました。また、博士論文を作成するにあたって叱咤激励し応援してくださった本学国際本部留学生センター日本語教育部の山下好孝先生、中村重穂先生、鄭惠先先生にも深謝いたします。

本学、メディア・コミュニケーション研究院の先生方にも厚く御礼申し上げます。特に、統計手法について熱心にご指導くださった高見敏子先生、挫折しそうになったときに暖かいお言葉で励ましてくださった佐藤俊一先生に心より感謝致します。

同じ研究室の先輩である片山圭巳さん、院生仲間の本間淳子先生、前任校の同僚であった横溝紳一郎先生にも最後まで応援していただきました。ありがとうございました。

最後に、私が博士課程に進学することを支援し、最後まで暖かく応援してくれた両親、そして、妻、二人の息子たちに心から感謝します。

皆様の「ことば」に励まされ博士論文の完成へと辿り着くことができました。日々、ことばと向き合う教師として、この経験をしっかりと受け止め、今後の教育・研究と真摯に向き合っていきたいと思います。

参考文献

Abelson, R. P. (1979). Differences Between Belief and Knowledge System. *Cognitive Science* 3, 355-366.

Abelson, R. P. (1986). Beliefs are like possession. *Journal of The Theory and Social Behavior,* 16(3), 223-250.

Abraham, R. G. & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 85-102). London: Prentice Hall.

秋田喜代美 (1998). 「授業をイメージする」浅田匡・藤岡完治・ 生田考至編『成長する教師』金子書房, 74-88.

浅田匠 (1998). 「教えることの体験」浅田匡・藤岡完治・ 生田考至編『成長する教師』金子書房, 174-184.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. USA: Prentice Hall.

Banton, M. (1965). *Roles*. GB: Tavistock Publications.

Barcelos, A. M. F. (2006). Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja and A. M. F. Barcelos. (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.7-34). Netherlands: Springer.

Berliner, D. (1988). *The Development of Expertise in Pedagogy*. AACTE.

Block, D. (1997). Learning by listening to leaners. *System*, 25(3), 347-360.

Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, 20(1), 95-126.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

文野峯子 (2010). 「教師の成長と授業分析」『日本語教育』 144 号 日本語教育学会, 5-25.

Cortazzi, M. & Jin, L. (1996). Cultures of learning: Language classrooms in China. In H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp.169-203). Cambridge: CUP.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.

Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them? *System*, 27, 493-513.

Deborah, B. S. (1996). Teacher decision making in the adult ESL classroom. In Freeman, D. & Richard, J. C. (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. (pp.197-216). UK: CUP,

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.

古別府ひづる (2009). 「大学日本語教員養成課程における海外日本語アシスタントの成長ーPAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心にー」『日本語教育』143 号 日本語教育学会, 60-71.

Gardner, R. C. (1988). The socio-educational model of second language learning: Assumptions, finding, and issues. *Language Learning,* 38(1), 101-126.

呉禧受 (2006). 「韓国における日本語教師のビリーフの特徴 : 日本人教師と韓国人教師のビリーフの比較を通して」『名古屋大学言語文化研究会』19, 5-22.

Graden, E. C. (1996). How Language Teachers' Beliefs About Reading Instruction Are Mediated by Their Beliefs About Students. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 387-395.

Green, T. F. (1971). *The Activities of Teaching.* New York: McGraw-Hill.

Grossman, P., S. M. Wilson & L. S. Shulman (1989). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching. In M. C. Reynolds (Eds.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (pp.23-36). Oxford: Pregamon.

Haney, J. J., Lumpe, A, T., Czerniak, C, M., & Egan, V. (2002). From Beliefs to Actions: The Beliefs and Actions of Teachers Implementing Change. *Journal of Science Teacher Education*, 13 No3, 171-187.

林さと子 (2006). 「教師研修モデルの変遷 ー自己研修型教師象を探るー」 春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修』凡人社, 10-25.

Holec, H. (1987). The learner as manager: Managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.145-156). London: Prince Hall.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp.119-129). Cambridge: Prentice-Hall.

Huberman, M. (1992). Teacher Development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development* (pp.122-142). New York: Teacher College Press.

池田広子 (2007). 『日本語教育の方法』 鳳書房

James, W. (1991). *Pragmatism*. New York: Prometheus.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.

金田智子 (2006).「教師の成長」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』凡人社, 26-43.

片桐準二 (2005).「フィリピンにおける日本語学習者の言語学習 Beliefs ―フィリピン大学日本語受講生調査から―」『国際交流基金 日本語教育紀要』1, 85-101.

刈谷仁美 (2007). 「教師のビリーフ調査」『文化外国語専門学校日本語課程紀要』20 号, 21-31.

河野俊之 (2009). 「ー現在から未来へー 「教師」の飛翔」 河野俊之・金田智子編 『日本語教育の過去・現在・未来 第２巻 教師』凡人社, 207-219.

Kemmis, S. (1986). Critical reflection. Unpublished manuscript. Deakin University, Geelong, Australia.

Kindsvatter, R., Willen, W. & Ishler, M. (1996). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman.

小林ミナ (1998). 『よくわかる教授法』 アルク

久保田美子 (2006a). 『日本語教師の役割／コースデザイン』 ひつじ書房

久保田美子 (2006b). 「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ ー因子分析にみる「正確さ志向」と「豊かさ志向」ー」 『日本語教育』 130 号 日本語教育学会, 90-99.

Kuntz, P. S. (1996). *Beliefs about Language Learning: The Horwitz Model*. ［ERIC Document Reproduction Service No. 397649］

松田真希子 (2006).「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』19, 215-240.

McDonough (1994). A teacher looks at teachers' diaries, *ELT Journal, 48*, 57-65.

Miller, L. & Ginsberg, R. B. (1995). Folklinguistic theories of language learning. In B. F. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp.293-315). Amsterdam: John Benjamins.

内藤哲雄 (2006). 『PAC 分析実施法入門 ー「個を科学する新技法への招待」改訂版』ナカニシヤ出版

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-28.

Nikitina, L. & Furuoka, F. (2006). Re-examining Horwitz's Beliefs About Language Learning

Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching,* 3, No.2, 209-219.

西田公昭 (1998). 『信じるこころの科学 マインド・コントロールとビリーフ・システムの社会心理学』サイエンス社

野村昭 (1986). 「所信・イデオロギー」星野命編『社会心理学の交叉路』北樹出版

Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly, 30*, 131-153.

岡崎敏雄・岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習 ー理論と実践』 アルク

Olson, M. R. (1995). Conceptualizing Narrative Authority. *Teaching & Teacher Education*, 11, 119-135.

Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). Learning to teach: The first year. *Teaching and Educational Research*, 62, 129-169

小澤伊久美・丸山千歌 (2009). 「PAC 分析における好ましい統計処理とは―ソフトウェアによってデンドログラムが相違する問題への対処のために―」『ICU 日本語教育研究』 6，27-47.

小澤伊久美・垣根由香里・嶽肩志江 (2011). 「PAC 分析における統計処理の留意点」『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 ＜http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2011forum/2011_RT1_ozawa.pdf＞ (最終アクセス日：2014 年 8 月 10 日).

Pajares, F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research,* Vol.62. No3, 307-332.

Papalia, A. (1978). Students' Belief on the Importance of Foreign Languages in the School Curriculum. *Foreign Language Annals,* 11, 21-23.

Pullias, E. V. & Young, J.D. (1968). *A Teacher is Many Things*. Indiana: Indiana University Press.

Richards, J. C. (1999). *The Language Teaching Matrix*. London: CUP.

Richards, J. C. & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. New York: CUP.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms.* USA: Cambridge Language Education.

Richards, J. C., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp.242-250). New York: CUP.

Richards, J. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers*. London:

Cambridge Language Education.

Riley, P. (1989). Learners' representations of language and language learning. *Melange Pedagogiques C.R.A.P.E.L*, 2, 65-72.

Riley, P. (1994). Aspects of learner discourse: Why listening to leaner is so important. In E. Esch (Eds.), *Self-access and the adult language leaner* (pp.7-18). London: Center for information on language teaching.

Riley, P. (1997). The guru and conjurer: aspects of counseling for self-access. In Benson, P., & Voller, P. (Eds.), Autonomy and independence in language learning (pp.114-131). New York: Longman.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teacher College Record*, 74 (4), 842-866.

Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values.* San Francisco: Jossey-Bass.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Sakui, K. & Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' belief about language learning. *System,* 27, 473-492.

Sakui, K., & Gaies, S. J. (2006). A case study: Beliefs and metaphors of a Japanese teacher of English. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New Research Approaches*, 153-170. New York: Springer.

笹島茂・ボーグ, サイモン (2009). 『言語教師認知の研究』 開拓社

佐藤学 (1997). 『教師というアポリア ～反省的実践へ～』世織書房

Scrivener, J. (1994). *Learning teaching*. Oxford: Heineman

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*: Basic Books.

Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research,* 51, 455-498.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundation of the new Reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.

嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美 (2006).「教師の実践的思考を探る上でのビリーフ質問紙調査の可能性と課題 ー教師の実践的思考を探る上でのビリーフ質問紙調査の可能性と課題ー」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16, 37-56.

嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美・八田直美 (2012). 「PAC分析と質問紙調査併用によるビリーフ研究 ーあるタイ人日本語教師の事例よりー」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』19, 93-112.

玉井健 (2009).「リフレクティブ・プラクティス ー教師の教師による教師のための授業研究ー」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目指して 教師が語り拓く授業研究』 ひつじ書房, 119-190.

若井誠二・岩澤和宏 (2004).「ハンガリー人日本語学習者のビリーフス」『日本語国際センター紀要』14, 123-140.

Wenden, A. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics*, 7(2), 186-205.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp.103-117). London: Prentice Hall.

Williams, M. & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teacher.* UK: Cambridge Language Teaching Library.

Woods, D. (1991). Teachers' interpretations of second language teaching curricula. *RELC Journal,* 22 (2), 1-19.

Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching.* GB: Cambridge Applied Linguistics.

Woods, D. (2006). The Social construction of Beliefs. In Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F. (Eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (pp.201-229). Netherland: Springer.

Wright, T. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. GB: OUP.

山田泉・丸山敬介 (1993).「日本語教師の自己開発 ー発想の転換と実践的能力の形成ー」『日本語学』３号 12, 13-30.

山田智久 (2006).「教師教育者のコミュニケーション方略変容が学生のクラス参加に与える影響 ー課題探究型アクション・リサーチを通して」『北海道大学留学生センター紀要』10, 102-124.

山田智久 (2008a)「教師のビリーフ、その的確な把握の必要性 ～アクション・リサーチから見えてきたもの～」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2006-2007』 89-94.

山田智久 (2008b).「日本語教師、役割観の検証 ～NVivoを用いた質的調査から見えてきたもの～」 『北海学園大学日本語教育研究』第 1 号, 42-54.

山田智久 (2014).「教師のビリーフの変化要因についての考察 –二名の日本語教師へのPAC 分析調査結果の比較から-」『日本語教育』157 号, 日本語教育学会, 32-46

柳瀬陽介 (2000).「英語圏 ESL 関係者による受容」『英語教育 2000 年 10 月増刊号』 大修館書店, 49-50.

八若壽美子・藤原智栄美 (2010). 「Non-native 日本語教師の対日イメージ －個人別態度構造分析法（PAC 分析）による事例研究」『茨城大学留学生センター紀要』 9, 33-46.
横溝紳一郎 (2000). 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』日本語教育学会編、凡人社.
横溝紳一郎 (2004). 「アクション・リサーチの類型に関する一考察： 仮説検証型 AR と課題探究型 AR」 『JALT 日本語教育論集』 第 8 号，1-10.
横溝紳一郎 (2005). 「実践研究の評価基準に関する一考察 －課題探究型アクション・リサーチを中心にー」 『日本語教育』 126 号，15-24.
横溝紳一郎 (2006). 『オンラインによる日本語教師教育者研修に関する総合的研究』 平成 16 年度～平成 17 年度科学研究費補助金 萌芽研究 研究成果報告書 課題番号 16652038
横溝紳一郎(2009). 『オンラインによる教師教育者研修 : 海外日本語教育実習担当者を対象として』 平成 18～20 年度科学研究費補助金研究成果報告書
横溝紳一郎 (2010). 「教師研究」西原鈴子編 『シリーズ朝倉 ＜言語の可能性＞ ８』 朝倉書店, 169-192.
吉崎静夫 (1991).『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい
吉崎静夫（1998）「一人立ちへの道筋」浅田匡・藤岡完治・ 生田考至編『成長する教師』金子書房, 162-173.

*本研究における第３章（研究１）は、「山田智久 (2008b). 「日本語教師、役割観の検証 －NVivo を用いた質的調査から見えて来たものー」『北海学園大学日本語教育研究』 第１号, 北海学園日本語教育研究会, 42-54.」を加筆修正したものである。
第５章（研究３）は、「山田智久 (2014).「教師のビリーフの変化要因についての考察 –二名の日本語教師への PAC 分析調査結果の比較から-」『日本語教育』 157 号, 日本語教育学会, 32-46.」を加筆修正したものである。

付録

付録１：役割観に関する Web 調査（研究１）

教師の役割に関するアンケート

北海道大学国際広報メディア・観光学院、博士課程１年の山田智久と申します。このたび、研究調査で、『教室内の教師の役割』について調査しております。お忙しいとは存じますが、簡単なアンケートにご協力くださいますようお願い申し上げます。 なお、調査結果は、本研究調査以外で使用する事はございません。

（文章回答に半角スペースを使わないで下さい）

【Q01】性別

□ 男 □ 女

【Q02】年齢

□ 20～30 歳 未満 □ 30～40 歳 未満 □ 40～50 歳 未満 □ 50～60 歳 未満 □ 60 歳以上

【Q03】主に日本語を教えている機関はどこですか

□ 小学校 □ 中学・高校 □ 専門学校 □ 大学 □ 企業 ◉ 個人レッスン □ 政府機関 □ ボランティア

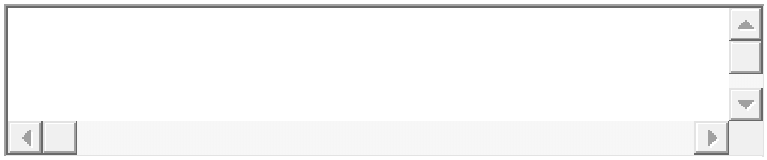
【Q04】日本語教育歴を教えてください。

年

【Q05】あなたが考える教室内での教師の仕事を3つまで挙げてください。例） 学生の進捗状況の把握、誤用の訂正、発音矯正、など

【Q06】Q5）の答えの理由を教えてください。

その他、コメントなどがございましたら、ご自由にお書きください。



ご協力ありがとうございました。

クリア　送 信

入力が終わりましたら [送信] ボタンを押して下さい。
ボタンを押すと「このフォームは電子メールを利用して･･･」というメッセージが出ますが、[OK] を押すことにより取扱者へメールを自動送信します。**（ボタンは1回だけ押して下さい）**

QMaker 1.20 Copyright(C) 1999-2003　K.Maruyama

付録２：教師のビリーフに関する質問紙、Web 調査（研究２）

■■■ 教師の役割観に関する調査 ■■■

この度は調査にご協力いただきありがとうございます。この調査は、あなたが教師としての自分をどのように考えているかを調べるものです。回答には正否がありませんので思った通りにお答えください。

この調査は個人の情報と質問項目（36 項目）の 2 つのパートから構成されています。回答は厳重な管理の下、統計化され分析に使用されます。本調査の結果は、研究成果の報告以外に用いることはありません。

***は必須項目です。**

A ） あなた自身について教えてください。

***【性別】**

- ☐ 男性
- ☐ 女性

***【年齢】**

- ☐ 20～30 歳未満
- ☐ 30～40 歳未満
- ☐ 40～50 歳未満
- ☐ 50～60 歳未満
- ☐ 60 歳以上

***【日本語教育歴】**

- ☐ 1 年未満
- ☐ 1～3 年未満

- [ ] 3～5 年未満
- [ ] 5～10 年未満
- [ ] 10～15 年未満
- [ ] 15 年以上

***【いちばん長く日本語を教えている（いた）地域をひとつお答えください】**

- [ ] 日本
- [ ] 外国

***【いちばん長く日本語を教えている（いた）機関・形態をひとつお答えください】**

- [ ] 小学校
- [ ] 中学校・高校
- [ ] 大学・大学院
- [ ] 民間の日本語学校
- [ ] 企業・政府機関
- [ ] 個人レッスン
- [ ] ボランティア

***【主に担当している(いた)クラスをお答えください （複数回答可)】**

- ☐ 初級前半
- ☐ 初級後半
- ☐ 初中級
- ☐ 中級
- ☐ 中上級
- ☐ 上級

B ） 次の項目に対して、あなた自身が教師としてどのように考えるかをお答えください。

特定の授業ではなく、一般的にあなたがどのように思うかで結構です。もしも回答しにくい場合は、現在担当されている授業を想像してお答えください。
「まったくそう思わない＝1」から「強くそう思う＝5」までのうち、最も当てはまると思う数字を選んでください。

***1. 教師は明確な到達目標を学習者に示すべきだ**

- ○ 1. まったくそう思わない
- ○ 2. そう思わない
- ○ 3. どちらともいえない
- ○ 4. そう思う
- ○ 5. 強くそう思う

***2. 学習項目がどんな場面で使われているかを学習者に説明することは重要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***3. 教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***4. 教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に授業に取り入れるべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う

- [ ] 5. 強くそう思う

***5. 教師は教室内で学習者の緊張を和らげるべきだ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***6. 学習者は教室内で母語を使用すべきではない**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***7. 学習者に合わせて教え方を工夫することは必要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない

- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***8. 教師は学習者の興味に合った話題・教材を選ぶべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***9. 教科書に載っていない文化などを紹介することは必要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***10. 教師は教室のムードメーカーになるべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***11. 教師は学習者の日本語の間違いを積極的に直すべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***12. 教師は教科書に沿って授業を進めるべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う

- [ ] 5. 強くそう思う

***13. 学習者がクラスに参加しやすい雰囲気を作ることは重要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***14. 教師は学習者の気づきを促すべきだ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***15. 文法規則を学習者自身で見つけられるように支援することは重要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない

- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***16. 学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***17. 学習者が教師の力を借りないで学習を進められるように促すべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***18. 日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことは重要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***19. 学習者の異文化適応を助けることは必要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***20. 教師は学習者が自信を持って日本語を使えるように支援すべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う

- [ ] 5. 強くそう思う

***21. 日本語を使いたくなるような場面をクラス内で作り出すべきだ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***22. 学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***23. できるだけ日本語だけで授業を進めるべきだ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない

- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***24. 正しい文法規則を教えることは重要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***25. 教師は正しい発音を教えられなければならない**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***26. 教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***27. ドリルなどの反復練習を取り入れることは意義がある**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***28. 教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う

- [ ] 5. 強くそう思う

***29. 例文はわかりやすく示すべきだ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***30. 学習者の質問には即座に答えられなければならない**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない
- [ ] 3. どちらともいえない
- [ ] 4. そう思う
- [ ] 5. 強くそう思う

***31. 文法説明をわかりやすく示すことは重要だ**

- [ ] 1. まったくそう思わない
- [ ] 2. そう思わない

- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***32. 授業は教師主導で進めるべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***33. 教師は個々の学習者の学習進度を把握すべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***34. 授業は教案どおりに進められるべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***35. 教師の発話はできるだけ控え、学習者の発話機会を増やすことは重要だ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

***36. 学習者同士のやり取りよりも教師と学習者のやり取りを増やすべきだ**

- 1. まったくそう思わない
- 2. そう思わない
- 3. どちらともいえない
- 4. そう思う
- 5. 強くそう思う

ご協力ありがとうございました。本調査は、北海道大学国際広報メディア、博士論文作成の調査の一環として行われるものです。調査結果は、個人が特定されない状態で公表させていただく場合があることをご了承ください。ご了承いただける方は、【確認画面へ】をクリックして回答内容をご確認の上、【送信する】をクリックしてください。

〒060-0815
北海道札幌市北区北 15 条西 8 丁目
北海道大学 国際本部 留学生センター
山田 智久
yt11@oia.hokudai.ac.jp

確認画面へ

付録３：研究協力者２名の非類似度行列（研究３）

教師Aの第一回調査

0										
2	0									
3	3	0								
3	3	3	0							
2	2	3	3	0						
2	2	3	3	2	0					
2	2	3	3	2	3	0				
2	2	3	3	3	2	3	0			
3	3	3	3	3	3	3	3	0		
3	3	3	3	3	3	3	3	2	0	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0
3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	0

教師Aの第二回調査

0									
1	0								
2	2	0							
3	2	1	0						
2	2	2	3	0					
3	3	2	2	3	0				
3	3	2	2	3	1	0			
2	3	2	4	2	3	3	0		
4	4	3	3	4	2	3	4	0	
3	4	4	3	3	4	4	4	3	0

教師Bの第一回調査

0													
1	0												
2	5	0											
4	4	2	0										
4	4	3	2	0									
3	3	1	3	4	0								
1	4	3	2	2	1	0							
2	2	2	1	2	1	1	0						
5	3	2	2	2	4	2	3	0					
5	2	4	4	3	3	4	2	4	0				
2	3	4	3	2	4	1	4	5	5	0			
4	5	6	6	6	4	4	5	6	6	5	0		
6	4	6	4	7	4	4	3	6	2	6	3	0	
4	1	6	6	7	5	6	6	3	6	4	6	4	0
4	1	6	7	7	5	6	7	4	7	4	6	3	2	0

教師Bの第二回調査

0													
1	0												
2	2	0											
2	3	2	0										
2	3	2	1	0									
2	3	2	1	1	0								
3	4	2	1	1	1	0							
3	3	4	4	2	2	3	0						
3	1	1	4	5	5	4	4	0					
3	1	1	4	5	5	4	4	1	0				
5	6	4	6	6	6	5	3	5	5	0			
3	3	3	4	5	6	4	3	4	3	3	0		
6	6	4	6	6	6	6	3	5	5	1	3	0	
6	6	4	6	6	6	6	3	5	5	2	3	1	0

付録４：教師の役割観ビリーフ測定尺度

【問】 以下に挙げた各文を読んで、その内容があなたにどれほど当てはまるかをお聞きします。下記の尺度に従って、あなたに一番当てはまる数字をひとつ選び、文頭の（　）に記入してください。

５： 強くそう思う
４： そう思う
３： どちらともいえない
２： そう思わない
１： つよくそう思わない

1. （　）教師は明確な到達目標を学習者に示すべきだ
2. （　）教師は学習者が取り組む活動の時間をはっきりと提示すべきだ
3. （　）教師はパソコンやデジタル機器などの新たな教具を積極的に取り入れるべきだ
4. （　）教師は教室内で学習者の緊張を和らげるべきだ
5. （　）学習者は教室内で母語を使用すべきではない
6. （　）教師は学習者の興味に合った話題・教材を選ぶべきだ
7. （　）教科書に載っていない文化などを紹介することは必要だ
8. （　）教師は教室のムードメーカーになるべきだ
9. （　）教師は学習者の日本語の間違いを積極的に直すべきだ
10. （　）教師は教科書に沿って授業を進めるべきだ
11. （　）教師は学習者の気づきを促すべきだ
12. （　）文法項目のルールを学習者自身が見つけられるよう支援することは重要だ
13. （　）学習者が自発的に考えることができるように支援することは重要だ
14. （　）日本語学習に対する学習者の興味を引き出すことは重要だ
15. （　）学習者の異文化適応を助けることは必要だ
16. （　）学習者同士のコミュニケーションを作り出すことは重要だ
17. （　）できるだけ日本語だけで授業を進めるべきだ
18. （　）正しい文法規則を教えることは重要だ
19. （　）教師は正しい発音を教えられなければならない
20. （　）教師は教科書に載っていない流行語などを教えるべきではない*
21. （　）教師は豊富な知識を学習者に提供すべきである
22. （　）学習者の質問には即座に答えられなければならない
23. （　）言語学習は教師主導で進めるべきだ
24. （　）教師は個々の学習者の学習進度を把握すべきだ
25. （　）授業は教案どおりに進められるべきだ
26. （　）教師の発話を控え、学習者に発話させることは重要だ
27. （　）学習者同士のやり取りよりも、教師と学習者のやり取りを増やすべきだ

集計方法

１）逆転項目の処理

教師の役割観に関するビリーフ尺度に関する 27 項目の内、(*) のついた項目は、逆転項目です。集計にあたっては、まず数値を逆転してください。その際、本尺度は、５件法を採用しているので、

$x' = 6 - x$

の変換式を使ってください。つまり、素点が５であれば、逆転した値が１となります。

2） 因子別の得点整理

教師の役割観に表出するビリーフ尺度には、下記の３つの因子が含まれています。因子ごとに平均値を算出します。

第１因子： 学習者主体の活動志向

項目番号 1、4、6、7、11、12、13、14、15、16、24、27

第２因子： 教師主体の活動志向

項目番号 9、10、18、19、20、21、22、23、25、

第３因子： 教授方法主体の活動志向

項目番号 2、3、5、8、17、26、