

日本語教員養成講座受講生の 教師ビリーフに関する予備的考察

阿久澤 弘陽^{*#}、北 琢磨^{**}、申 知元^{***}

要 旨

本稿では、質問紙調査を行い、属性が異なる三つの集団（日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人、民間の日本語教員養成講座の受講生、現職日本語教師）の教師ビリーフの差異を明らかにした。具体的には、現職日本語教師が教員養成講座の受講生及び日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人より豊かさ志向が有意に高いこと、現職日本語教師及び教員養成講座の受講生が日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人より正確さ志向が有意に高いことを示した。この結果から、豊かさ志向には学校で教師として教壇に立つという経験が、正確さ志向には自らを日本語教師として意識するという明確な自己啓発経験が関与していると論じ、教師ビリーフの変化に対する一つの可能性を提示した。

【キーワード】 教員養成、教師ビリーフ、豊かさ志向、正確さ志向

1. はじめに

多様化する日本語教育のニーズに応えるため、日本語教員養成の重要性は年々増している。日本語教員養成機関は大学等機関が最も多いが（文化庁国語課 2021: 24-25）、より幅広い対象の養成を目指す大学外（以下、民間）の養成機関の充実も欠かせない。

日本語教員養成においては、教授技術や日本語教育に関する理論・知識を得ることはもちろん、日本語教師の態度やパーソナリティといった心理的側面も強調されている（亀川 2006、久保田 2006、文化審議会国語分科会 2019 など）。文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教師を養成・初任・中堅の三段階に分類し、養成の修了段階に身につけておくべき資質・能力として知識・技能・態度の三要素について言及している。このうち、態度においては「言語教育者としての態度」「学習者に対する態度」「文化多様性・社会性に対する態度」の3点が挙げられており、専門家としての自覚、学習者に対する理解、社会との関係性への意識が重要であると述べられている。よって、日本語教師には言語的・文化的知識や教授技術の獲得だけでなく、教育における心理的側面、特に教育に対する考え方や信念の涵養も求められていることが分かる。

* 京都大学国際高等教育院

** 東京明生日本語学院

*** 神田外語大学外国語学部

責任著者

日本語教師の教育に対する考え方の一つとして教師ビリーフが挙げられる。教師の教授観が教授ストラテジーや学習者の言語習得と関係があることは、Horwitz (1985, 1987) 以来広く知られている。教師ビリーフとは、経験や知識などの蓄積から形作られた教師の外国語学習に対する考え方や信念を指す(岡崎 2001、久保田 2019)。そのため教師ビリーフは、日本語教育に関する経験の積み重ねや自己省察、社会的制度の変遷などの要因によって変化し得るものである(内田ほか 2020、岡崎 1996、久保田 2017、2019、坪根ほか 2017、平畑 2005、藤田・佐藤 1996、古別府 2009、星 2014、2016、山田 2014 など)。教員養成講座の受講も教師ビリーフが変化するきっかけの一つである(岡崎 1996 など)。

本研究の目的は、民間の日本語教員養成講座受講生の教師ビリーフを、他の集団の教師ビリーフと比較し、その特徴を明らかにすることである。具体的には、教員養成講座の受講生に加え、日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人、職業として日本語を教えている現職の日本語教師という三者の教師ビリーフを調査・分析し、比較を行う。教員養成講座の受講生を、単に日本語教育に関心を持つ人から専門性を身につけた教師になる過程にある存在であると考えれば、自身の立場に応じた教師ビリーフの変化も見えてくるはずである。対象と分析手法の選定理由については次節で述べる。

2. 教師ビリーフ研究の概観と本研究の位置づけ

日本語教師の持つ教師ビリーフのなかでも、特にその差異や変化について論じている先行研究を概観した上で、本研究の位置づけについて述べる。

日本語教師の教師ビリーフの差異や変化に関する研究は、大学で日本語教育を学ぶ学生と現職の日本語教師を対象としたものの二つに主に分かれる。前者を対象とした研究である藤田・佐藤(1996)は、実践経験がほぼない日本語教育実習生(11名)の実習を通じた教育観の変化をPAC分析により観察しており、日本語授業は学習者中心であるという認識の変容があったと述べている。同じく日本語教育実習生を対象とした平畑(2005)は、日本語授業を参与観察した実習生(11名)に対し、BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory)¹などを用いて教師ビリーフに関する質問紙調査を行い、実習生が授業の観察を通してコミュニケーション寄りの学習ストラテジーを志向する傾向が強まることなどを明らかにしている。古別府(2009)は海外実習で日本語教師のアシスタントを務めた2名の学生を対象に、PAC分析や半構造化インタビューを行うことで、教室運営力や明るい人間性が重視されるようになったと述べている。岡崎(1996)は大学の日本語教授法の授業における受講生(33名)の教師ビリーフの変化を、BALLIを用いて調査し、授業内で意識的に変容を促すことで教師ビリーフが変化することを示している。

現職の日本語教師を対象としたものとしては山田(2014)がある。山田(2014)は現職の日本語教師(2名)を対象に、3年の間を空けて2回調査を行い、PAC分析の手法とインタビューによって教師ビリーフの変化とその背後にある要因を調査している。そのことにより、教師ビリーフの中には変化しやすいものとしにくいものがあり、変化しやすい教師ビリーフは教師自身が変化を受け入れる状況下であれば比較的短期間で変化し得ると述べている。坪根ほか(2017)および内田ほか(2020)も、タイ人日本語教師(1名、それぞれの研究対象となった人物は異なる)を対象に、いずれも複数年に渡る複数回のPAC分析による調査とその後のフォローアップインタビューによって教師ビリーフの変化を見ている。これらの研究は、山田(2014)と同様、変化しやすい／

しにくい教師ビリーフの存在を指摘しており、教師ビリーフの変化は現場から離れた視点で現場を振り返った際に起こる可能性を示唆している。久保田（2019）は、ノンネイティブ日本語教師（1名）に対し約6年かけて5回のインタビュー調査を行うことで、教師ビリーフが自身の立場の変化などによる「ものの見方」の変化や自身の経験から能動的に自己の振り返り作業を行うことで変化し得ると述べている。星（2016）も韓国中等教育日本語教師（12名）を対象にインタビューや質問紙調査の記述回答部分などから教師ビリーフの変化を論じ、教師ビリーフは、研究会などへの参加によって得られる知識を教室で実践することで形作られ、教育政策といった社会的要素の影響を受けながら再構成されていくものであるとしている。

現職の日本語教師に対する量的な分析もある。星（2014）は、韓国中等教育日本語教師に対して2013年に質問紙調査（93名）を行い、それを2001年の調査結果（265名）と比較することで、教師ビリーフが、韓国政府が定めるシラバスである「教育課程」の変遷の影響を受けていると論じている。久保田（2017）はノンネイティブの日本語教師を対象に、2004/5年度（654名）と2014/5年度（386名）の2回、BALLIに修正を加えた教師ビリーフに関する質問紙と学習経験に関する質問紙を用いて教師ビリーフ調査を実施した。その結果、全体的に「豊かさ志向（後述）」の傾向が「正確さ志向（後述）」より強くなっていることなどを明らかにしている。

こうした研究の積み重ねにより、変化しやすい／しにくい教師ビリーフの存在やその具体的内実、変化の背後にある個人的経験、大学の日本語教育プログラム、国の教育制度などの影響が明らかにされてきたと言える。しかし、先行研究での主な対象は大学生や現職の日本語教師であり、社会人を対象とする民間の日本語教員養成講座の受講生を対象としていない。加えて、上記の研究は質的研究が多く、1名から複数名の教師ビリーフの変化を見るものが多い。こうした研究は動的である教師ビリーフの変化の要因やその背景の特定には有効であるものの、社会的立場や役割といった集団的属性に特徴的だと考えられる教師ビリーフを明らかにすることは難しい。

本研究では、民間の日本語教員養成講座の受講生に焦点をあて、彼らの教師ビリーフの特徴を、日本語教育に関心があるが日本語教師になることを予定していない人及び現職の日本語教員と量的な観点から比較することで明らかにする。そして、属性横断的に見られる教師ビリーフの異なりから日本語教師の教師ビリーフ変化の可能性に新たな知見を与えることを目指す。

3. 方法

3.1 調査概要

本研究では、教員養成講座受講生の教師ビリーフの特徴を明らかにするため、職業として日本語教師になることを予定していないが日本語のボランティア活動などに興味・関心のある人（以下、一般）、近い将来日本語教師として働くことを決意している教員養成講座の受講生（以下、教員養成）、そして、現職の日本語教師（以下、現職）の3グループを想定し、質問紙調査を行った。本研究で対象とする民間の教員養成講座受講生は、大学における日本語教員養成課程（主専攻・副専攻コース）ではなく、文化庁へ日本語教員養成研修の届出を行った実施団体が有する日本語教員養成講座の受講生である。民間の教員養成講座の受講にあたっては特段の条件がないことから、幅広い年齢層の受講生が参加している。こうした点に留意しながら、本研究では、民間の教員養成講座の受講生と類似した属性を持つ現職と一般を比較対象として取り上げた²。

教員養成のデータは、2017年4月から2020年6月までの間に収集した（女性113名、男性38

名)。データは教員養成講座の受講開始から約1週間以内に収集した。これはつまり、日本語教育に関する思想や教育内容などの影響を受けていない段階であり、教員養成講座の受講を決意することが教師ビリーフといかに関連しているかを確かめることを意味する³。なお、日本語学校での非常勤講師歴がある1名は現職として分類した。年齢の内訳は、20代11名、30代35名、40代37名、50代26名、60代以上30名、不明11名である。

一般のデータは、2017年10月から2019年11月の間に通信系大学の日本語教育に関する対面授業の受講生（女性37名、男性13名）から集めたものである。一般は、職業としての日本語教師歴がないが、ボランティア活動を行っている人や参加を希望する人など、日本語教育に興味・関心を持っている人である。対面授業は3日間で8回（1回につき100分）行われる短期集中の講座で、日本語教育能力検定試験の合格であったり、講座後にすぐ日本語教師になったりすることを目指すものではない。一般と教員養成は社会人経験のある30代以上が主であり、日本語教育に関する知識量が浅く、体系的なトレーニングを受けていない点で類似している。その反面、一般は日本語のボランティア活動などへの興味・関心に留まるのに対して、教員養成は420時間の講座修了後に日本語教師を職業として第二の人生を歩むことを希望または決意しているという点で異なる。すなわち、一般と教員養成は職業としての日本語教師に関する心構えが異なる。なお、日本語学校での非常勤講師歴がある1名は現職として分類した。年齢別の内訳は、20代1名、30代1名、40代10名、50代9名、60代以上11名、不明17名である⁴。

現職のデータは、2017年4月に東京と千葉にある日本語学校に質問紙調査を依頼・収集し、専任教員12名と非常勤講師19名から回答を得た（女性15名、男性16名）。専任教員としての経歴は、3年以上が5名、2年1名、1年1名、1年以下が5名である。非常勤講師は、全員1年未満であり、民間の教員養成講座を修了した人である。教員養成と一般ではなく現職として分類された2名を含めて、20代7名、30代10名、40代8名、50代4名、60代以上3名、不明1名である。

質問紙調査を依頼する際には、倫理的配慮を十分に行った。具体的には、研究の目的と意義を伝え、調査の途中でいつでも拒否できること、匿名で情報が公開されること、個人が特定されないことを説明した。また、結果は研究以外の目的では使われないこと、質問紙は厳重に管理し、調査が完了した際には破棄することを伝えている。

3.2 質問紙の構成

質問紙は教師ビリーフを測定する心理尺度と性別、年齢、日本語教育経験、外国語学習経験などの属性で構成されている。教師ビリーフは、国際交流基金（2006）の教授観に関するアンケートを用いた。国際交流基金（2006）は、久保田（2006）が作成した尺度から、因子負荷量が高い項目を選定し、修正を行ったものである。

教師ビリーフ尺度は、日本語教師の「豊かさ志向（9項目）」と「正確さ志向（9項目）」の2側面を測定する。「豊かさ志向」は、ことばの背景にある文化が重要であり、言葉の学習を楽しむことに重点をおく傾向である。「正確さ志向」は、ことばの構造に関する指導や知識を重視し、授業では言語知識を与えるべきだと考える傾向である。教師ビリーフは、5件法（1＝強く反対する、5＝強く同意する）の間隔尺度を用いて測定した。

分析には、SPSS27およびAMOS27を用いた。

4. 結果

4.1 妥当性と信頼性の検討

教師ビリーフの18項目の妥当性と信頼性を検討した。妥当性 (validity) とは、尺度が目的とする構成概念的に測定しているかを指す (Messick 1989/1992)。以下では、確認的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis) を行い、本研究のデータが久保田 (2006)、国際交流基金 (2006) と同じ因子構造を有するかを確認する。このことにより、教師ビリーフ尺度が作成目的の構成概念を適切に測定しているのかが検証できる。

久保田 (2006)、国際交流基金 (2006) に従い、教師ビリーフ尺度が2因子構造であるかを確認するため、確認的因子分析を行った。分析の結果、 $\chi^2 = 236.630$ 、 $df = 134$ 、 $p = .000$ 、 $CFI = .874$ 、 $RMSEA = .058$ 、 $SRMR = .065$ であった。モデルの悪さを評価する適合度指標であるRMSEAおよびSRMRは.10以下であるものの、モデルの良さを評価するCFIの値が.900以下であることから、モデルの修正が必要だと判断した。修正指標および推定値を参考に「豊かさ志向3 (外国語を学ぶことで、自分の国の文化をふり返ることができる)」を削除し、再分析した。その結果、 $\chi^2 = 191.683$ 、 $df = 118$ 、 $p = .000$ 、 $CFI = .905$ 、 $RMSEA = .052$ 、 $SRMR = .062$ であった。「豊かさ志向3」を削除することによって、適合度指標はいずれも適切な範囲内に収まっていることから、このモデルを最終案とした (図1)。質問項目の内容および標準化係数は表1の通りである。

モデルの相関係数および標準化されたパス係数の推定値を確認した。その結果、「豊かさ志向」と「正確さ志向」との相関は有意であった ($r = .446$, $p < .05$)。また、標準化されたパス係数は.281から.695の間で推移しており、すべて5%水準で有意であった。したがって、本研究では、教師ビリーフ尺度の構成概念妥当性が検証されたこととし、「豊かさ志向」8項目と「正確さ志向」9項目を分析に用いる。

次に、尺度が一貫性をもって測定できているかを確認するために、Cronbachの信頼性係数を検

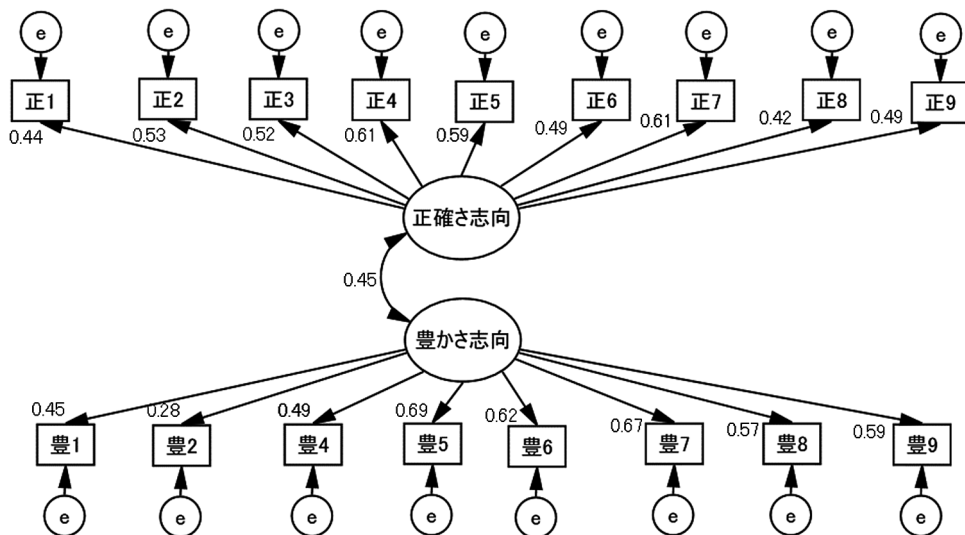


図1 確認的因子分析の結果 (n = 232)

表1 確証的因子分析の結果 (n = 232)

| | | β |
|----|--------------------------------------|---------|
| | 「豊かさ志向」($\alpha = .775$) | |
| 豊1 | 学習者の意欲を持続させることがことばの学習を成功させることにつながる | .455 |
| 豊2 | 外国語を教えるとき、その外国語が話されている国の文化も教えることが必要だ | .281 |
| 豊4 | 学習している外国語を話す人たちと練習する機会をつくらなければならない | .490 |
| 豊5 | 教師は学習内容に学習者が興味を持っている内容を取り入れなければならない | .695 |
| 豊6 | 外国語教師にはユーモアが必要である | .623 |
| 豊7 | 教師はいつも学習者をはげまさないといけない | .668 |
| 豊8 | 外国語学習は楽しくなくてはならない | .569 |
| 豊9 | 教師は学習者が達成感を持ったかどうかをいつも確認しなければならない | .586 |
| | 「正確さ志向」($\alpha = .769$) | |
| 正1 | 授業中、学習者の誤りはすぐ直さなければならない | .443 |
| 正2 | 教師はいつも学習者が正しい発音で話すように注意しなければならない | .534 |
| 正3 | 教師は授業でくわしい文法説明をする必要がある | .523 |
| 正4 | 学習者には正確さを求めなければならない | .607 |
| 正5 | 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ | .594 |
| 正6 | 教科書や教材は外国語の授業に必要なだ | .491 |
| 正7 | 教科書に書いてあることは全て教えなければならない | .610 |
| 正8 | 授業ではできるだけたくさんの知識を与えなければならない | .423 |
| 正9 | 外国語学習では、たくさん読ませたり書かせたりすることが必要だ | .485 |

討した。教師ビリーフ尺度の Cronbach の信頼性係数は、「豊かさ志向」が .775、「正確さ志向」が .769 であった。信頼性係数が .70 を超えていることから、内的整合性が確認できたと言える (村上 2006)。

4.2 教師ビリーフの比較

4.2.1. 基礎統計と対応のある t 検定

「豊かさ志向」と「正確さ志向」との間に差があるかを確認するために対応のある t 検定を行った。その結果、「豊かさ志向」($M = 4.16, SD = 0.44$) が「正確さ志向」($M = 3.19, SD = 0.46$) より有意に高いことが明らかになった ($t(231) = 29.01, p < .05$)。「豊かさ志向」と「正確さ志向」の平均値の差異の効果量 r は .89 であり、大きい効果量の目安となる .50 を超えていた (水本・竹内 2008) ⁵。よって、「豊かさ志向」と「正確さ志向」の平均値には大きな差異があると言える。

4.2.2. 属性による一元配置分散分析

一元配置分散分析を行い、教師ビリーフの「豊かさ志向」と「正確さ志向」に一般・教員養成・現職の間に差があるかを検証した。一元配置分散分析において属性による差が見られた場合には、Tukey による事後検定を行った。一元配置分散分析の結果は表 2 に示す。

分析の結果、属性によって教師ビリーフに 5% 水準で有意な差が見られたため、それぞれ事後検定を行った。「豊かさ志向」においては、現職が教員養成および一般より平均値が高かったものの ($F(2, 229) = 4.43, p < .05$)、小程度の効果量 ($\eta^2 = .04$) が示された⁶。一方、「正確さ志向」は、教

表2 基礎統計と一元配置分散分析の結果

| | 一般 (SD) | 教員養成 (SD) | 現職 (SD) | 事後検定 |
|-------|-------------|-------------|-------------|------------|
| 豊かさ志向 | 4.04 (0.40) | 4.15 (0.46) | 4.33 (0.44) | 一般≒教員養成<現職 |
| 正確さ志向 | 2.93 (0.47) | 3.27 (0.43) | 3.17 (0.43) | 一般<現職≒教員養成 |

員養成と現職が一般に比べて、有意に高い平均値が確認され ($F(2, 229) = 11.56, p < .05$)、中程度の効果量 ($\eta^2 = .09$) であることが分かった。なお、一般と教員養成では「豊かさ志向」に、現職と教員養成では「正確さ志向」の平均値に差異があるものの、5%水準で統計的な差異が見られないことからこの差に対する積極的な解釈は控える。

5. 考察

具体的な考察に入る前に、久保田 (2006) の教師ビリーフ尺度の妥当性を確認しておく。本研究では、久保田 (2006, 2017) と同様の知見が得られており、教師ビリーフ尺度の測定道具としての精度が確認された。本研究で用いた教師ビリーフ尺度は、久保田 (2006) および国際交流基金 (2006) と同じ因子構造が再現されていることから、尺度が作成段階で定めた理論的な定義を適切に測定した構成概念妥当性 (construct validity) が検証されたと言える (Messick 1989/1992)。また、「豊かさ志向」と「正確さ志向」の因子間相関が .446 であることから、「豊かさ志向」と「正確さ志向」は相反する考え方ではなく、教師ビリーフの異なる側面を測定する因子であるといった久保田 (2017) の主張を支持している。よって本研究は、久保田 (2006) および国際交流基金 (2006) で開発された教師ビリーフ尺度が「豊かさ志向」と「正確さ志向」といった2側面を適切に測定できることを検証したと言える。

統計分析の結果を踏まえ、以下の二点を指摘したい。第一に、一元配置分散分析において「豊かさ志向」は、教員養成と一般が現職と比べて有意に低いことが示されている。これは学校型日本語教育の経験の有無が関与している可能性がある。学校型日本語教育とは、専門知識を備えた日本語教師が学校という環境下で日本語を教えるという教育のことを指す。「豊かさ志向」は、言語学習の文化的側面を重視する傾向を指し、学習意欲や情意面を強く支持するものである。教員養成と一般に見られる「豊かさ志向」の低さは、学校型の現場から得られる「学生の学習意欲を維持することの必要性」に意識が向いていないことが原因として挙げられる。現職が勤務する日本語学校では、通常1年から2年程度、学生と継続的に付き合い、彼らの成長を促す必要がある。また、日本語学校の学生は日本語能力の向上という内的な目的だけでなく、進学・就職など具体的な外的目的を有していることから、現場の教員は限られた時間で学生を一定レベルに到達させなければならない。尾崎 (2004) は、学校型日本語教育の特徴として教師が「教えることに義務と責任を負う」ことを挙げているが、そうした義務や責任を果たすために学習者の言語学習に対する意欲を促すことは、現職にとって重要な課題であろう。しかし、教員養成と一般はこうした学校型の日本語教育現場に深く携わっておらず、「豊かさ志向」の低さにつながったと言える。ただ、効果量が小さなことから、その差は僅かなものである。

第二に、一元配置分散分析の結果、教員養成と現職において「正確さ志向」が一般よりも高いことが分かったが、ここには日本語教員としての社会的役割の認識が関与していると考えられる。現職が自身を専門家として認識していることは言を俟たないが、民間の教員養成講座の目標が即戦力

となり得る日本語教師の養成であることを考えると、教員養成講座の受講生も自身を将来の専門家として捉えていてもおかしくない。本調査は、教員養成講座の受講開始から1週間以内に実施しているため、日本語教育に関する知識や技能などは教員養成と一般の間でほぼ変わらないはずである。したがって、本研究の結果は、教員養成講座の受講に至るまでの経緯や受講動機が「正確さ志向」の変化につながる可能性を示唆している。山田（2014）は「ビリーフの変化には、まずは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（山田 2014: 41）」と述べており⁷、教員養成講座受講の決意もその状況の一つになり得ると考えられる。

6. おわりに

本稿では、日本語教員養成講座の受講生に見られる教師ビリーフの特徴を、現職の日本語教師と職業として日本語教師になることを予定していないが日本語のボランティア活動などに興味・関心のある一般との比較から見た。その結果、日本語教員養成講座の受講生に見られる「豊かさ志向」は一般と同じく現職の日本語教師より有意に低く、「正確さ志向」は、現職の日本語教師と同様であり、一般より有意に高いことが明らかとなった。そして、「豊かさ志向」「正確さ志向」におけるそれぞれの異なりの背後には、学校型の日本語教育現場という経験や専門家としての自覚が関与している可能性があることを指摘した。このように、属性横断的に教師ビリーフを調べることで、日本語教員養成講座の受講生の日本語教育に対する捉え方を他との比較から明らかにすることができ、マクロな視点からの変化の可能性と、日本語教員養成講座での達成目標に向けて意識すべきことについて明らかにできたように思われる。

最後に、今後の課題についていくつか述べたい。まず、対応のある t 検定から「豊かさ志向」が「正確さ志向」に比べ有意に高いことが分かっているが、その理由は明らかでない。同様の傾向が久保田（2017）でも観察されている。一つの可能性として、日本における外国語教育、特に英語教育の指針や世論に影響を受けたということが考えられる。1990年代後半から現在に至るまで、小学校英語教育の議論とその政策（総合学習による英語教育、外国語活動、教科化）に代表されるように、英語教育に対する関心は一般的に高い。例えば、寺沢（2018: 90-91）は、外国語活動の目標がいずれも情意面重視（⇔知識技能重視）であると述べている。このような外国語教育の指針についての考え方が日本語教育に関わる人々の間で共有されているため「豊かさ志向」が「正確さ志向」より5%水準で有意に高く出たという解釈が可能である。これが正しければ、教育政策のような社会的要素が教師ビリーフに影響を及ぼすことを指摘した星（2014、2016）の議論を支持することになる。ただしこの解釈は、あくまでも可能性の一つであり、そうした因果推論がそもそも可能かも含めて、メタ分析などより精緻な研究計画の基での検証が必要である。また、数年に渡る縦断的調査も視野に入れる必要があろう。

また本研究では、年齢・性別・受講動機などの個人属性と教師ビリーフの関係性には、深く触れることができなかった。したがって今後は、一般から日本語教員養成講座を経て日本語教師となった数名にインタビュー調査などを行うことで、それぞれの段階での教師ビリーフの異なりをより正確に捉えたり、その背後にある要因をより厳密に捉えたりすることなどが考えられる。加えて、420時間の教員養成講座の受講前後で教師ビリーフにどのような変化があったのかを調査することで、教員養成講座自体の影響を示す必要もあるだろう。

付記

本調査に参加して下さった方々に感謝申し上げます。また、本稿の執筆にあたり、2名の査読者より貴重な意見をいただいた。記して感謝申し上げます。

注

- 1 BALLIはHorwitz(1985, 1987)が開発した外国語学習・教育に対する信念を34項目から測定する心理尺度である。
- 2 本研究では、集団間の比較を行うために、データ収集の際に研究者のバイアスが入らないように注意し、研究結果の妥当性を高めるように努めた。具体的には、(a) 主に関東地域で生活していること、(b) 社会人経験があること、(c) 日本語教育とかかわりがあることなど現職・教員養成・一般の間に共通した属性があることを確認した。また、確証的因子分析を行い、構成概念妥当性を検討した上で分析結果を報告した。こうしたことから、完全なランダムサンプリングは行われていないという限界はあるものの、客観的に集団間の比較ができると判断した。
- 3 本研究では教員養成講座の受講前と受講後の教師ビリーフの変化を確認することを目的とはしていないことを付記しておく。
- 4 一般においては、教員養成講座の受講生および現役の日本語教員に比べて、年齢を記載しない調査対象者が多かった。個人情報共有を忌避する人が多かった理由は不明である。
- 5 近年、心理学においては、研究協力者の数によって有意性検定の結果が変わることがなく標準化された指標であることから、効果量(effect size)の報告が推薦されている(American Psychological Association 2009)。有意性検定に関しては、標本サイズが大きすぎると有意になりやすいこと、有意水準を基準に極端な2分法であることなどが問題視されている(大久保・岡田2012)。
- 6 水本・竹内(2008)によると、一元配置分散分析の効果量指標である η^2 の目安は、小程度の効果量が.01、中程度の効果量が.06、大程度の効果量が.14となる。
- 7 自己啓発経験と教師ビリーフの変化の関係については山田・丸山(1993)も参照されたい。

参考文献

- 内田陽子・坪根由香里・八田直美・小澤伊久美(2020)「あるタイ人日本語教師のビリーフの形成—初任期から4年間のPAC分析による縦断的調査から—」『言語教育学研究』10, 1-11.
- 大久保街亜・岡田謙介(2012)『伝えるための心理統計—効果量・信頼区間・検定力—』勁草書房
- 岡崎智己(2001)「母語話者教師と非母語話者教師のBELIEFS比較—日本と中国の日本語教師の場合—」『日本語教育』110, 110-119.
- 岡崎暉(1996)「教授法の授業が受講生のもつ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-38.
- 尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論思案」小山悟・大友可能子・野原美和子(編)『言語と教育—日本語を対象として—』くろしお出版, 295-310.
- 亀川順代(2006)「日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性とその形成要因—個人体験, 自己評価, 職業意識が及ぼす影響の検討より—」『世界の日本語教育』16, 1-17.
- 久保田美子(2006)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフ—因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」—」『日本語教育』130, 90-99.
- 久保田美子(2017)「ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験—2004・2005年度と2014・2015年度の量的調査結果の比較—」『国際交流基金日本語教育紀要』13, 7-22.
- 久保田美子(2019)「非母語話者日本語教師のビリーフの変化と成長過程—縦断的インタビュー調査の結果から—」『日本語教育』172, 73-87.
- 国際交流基金(2006)『日本語教師の役割／コースデザイン』ひつじ書房

- 坪根由香里・八田直美・小澤伊久美 (2017) 「タイ人日本語教師 A のビリーフの形成と変容—PAC 分析による縦断的調査から—」『海外日本語教育研究』4, 1-22.
- 寺沢拓敬 (2018) 『小学校英語のジレンマ』岩波書店
- 平畑奈美 (2005) 「初級実践研究における学習者・実習生のビリーフの変化と学び—2005 年度春学期「日本語教育実践研究 (3)」からの報告—」『早稲田大学日本語教育実践研究』3, 67-83.
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか—PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究—」『日本語教育』89, 13-24.
- 古別府ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長—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—」『日本語教育』143, 60-71.
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』文化庁
- 文化庁国語課 (2021) 『令和 3 年度日本語教育実態調査報告書 国内の日本語教育の概要』文化庁
- 星摩美 (2014) 「日本語教師の持つビリーフの要因と変化に関する縦断的調査—質問紙調査結果に見る韓国中等教育における国家シラバス「教育課程」と日本語教師のビリーフ—」『人間社会環境研究』28, 33-50.
- 星摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165, 89-104.
- 水本篤・竹内理 (2008) 「研究論文における効果量の報告のために—基本的概念と注意点—」『英語教育研究』31, 57-66.
- 村上宣寛 (2006) 『心理尺度のつくり方』北大路書房
- 山田泉・丸山敬介 (1993) 「日本語教師の自己開発—発想の転換と実践的能力の形成—」『日本語学』12(3), 13-20.
- 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, 32-46.
- American Psychological Association (2009) *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington: American Psychological Association.
- Horwitz, E. K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals* 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K. (1987) Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 119-129.
- Messick, S. A. (1989) Validity. In R. L. Linn (ed.), *Educational measurement* 3rd ed., New York: American Council on Education and Macmillan, 13-103. [池田央 (訳) (1992) 「妥当性」池田央・藤田恵璽・柳井晴夫・繁研算男 (1992) 『教育測定学 (上巻)』C.S.L. 学習評価研究所, 20-145.]

A Preliminary Study on Teachers' Beliefs Regarding Students of a Japanese Teacher Training Course

Koyo Akuzawa*#, Takuma Kita**, Shin Jiwon***

Abstract

In this study, we conducted a survey to clarify the differences in teachers' beliefs regarding three groups of people having different attributes: 1) those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher, 2) students of a Japanese language teacher training course, and 3) in-service Japanese language teachers. The results reveal that the expressiveness-oriented factor was significantly higher among in-service Japanese language teachers than among students of a Japanese language teacher training course and those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher. Further, the accuracy-oriented factor was significantly higher among in-service Japanese language teachers and students of a Japanese language teacher training course than among those who are interested in Japanese language education, however, do not aspire to become a Japanese language teacher. Considering these results, we argue that the expressiveness-oriented factor is related to the teaching experience at school, whereas, the accuracy-oriented factor is related to a clear self-development experience in which one becomes aware of oneself as a Japanese language teacher. These results provide a possible explanation for the change in teachers' beliefs.

Keywords: teacher training course students, teachers' beliefs, expressiveness-oriented, accuracy-oriented

* Institute for Liberal Arts and Sciences, Kyoto University

** Tokyo Meisei Japanese Language Academy

*** Department of Foreign Language, Kanda University of International Studies

Corresponding author