

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—

久保田美子

[キーワード] 正確さ志向、豊かさ志向、文法・暗記・訳読型、作文・報告・ディベート型、地域差

[要旨]

本研究は、ノンネイティブ日本語教師のビリーフと学習経験について、10年の間において調査した結果を比較検討するものである。久保田(2007)では、2004・2005年度調査の結果、ビリーフには「正確さ志向」「豊かさ志向」の2因子があり、そのあり方に地域差があること、また「正確さ志向」と学習経験因子「文法・暗記・訳読型」との間に緩い相関があることを明らかにした。本研究で2014・2015年度調査を実施した結果、ビリーフに関しては、2004・2005年度と同様に地域差がみられたが、より「豊かさ志向」の傾向が強いことがわかった。学習経験に関しては、2014・2015年度調査のほうが「コミュニケーション型」の学習経験が多い一方で「文法・暗記・訳読型」の学習経験に関しては違いがないことがわかった。また、ビリーフと学習経験の関係性は、学習経験因子「作文・報告・ディベート型」と二つのビリーフの因子の間に緩い相関がみられ、2004・2005年度とは異なる結果となった。

1. はじめに

世界の日本語学習者の95%以上が日本国外の学習者であり、その日本語教育を支えている日本語教師の70%以上が日本語を母語としない教師(以下、ノンネイティブ日本語教師)である⁽¹⁾。国際交流基金日本語国際センター(以下、日本語国際センター)では、25年以上にわたって、そのノンネイティブ日本語教師の再研修を行ってきた。しかしそのような再研修を行ううえで重要なのは、ノンネイティブ日本語教師がどのような環境で、どのような指導内容を選択し、どのような指導方法で教えているのかといった、目に見える行為だけでなく、そのような行為の源となっている彼らの考え方について把握することである(Clark & Peterson 1986)。本論文では、そのような指導行為の源となっている信念や考え方、ビリーフと呼ばれるものに着目する。Barcelos(2003)では、ビリーフに関係する用語として、representations, philosophy, metacognitive knowledge, beliefs, culture と様々な用語が使用されていること、またその定義も統一されていないことを指摘している。本論文では、「ビリーフ」という用語を用い、日本語教師が言語

学習や言語教授について抱いている信念や考え方を指すものとする。

本研究では、2014・2015年度調査を通してノンネイティブ日本語教師のピリーフの実態について把握するとともに、その10年前に行われた久保田 (2007) による2004・2005年度の調査結果と比較し、異同とその要因について考察する。

2. 先行研究

1980年代後半から学習観や教授観などが注目されはじめ、そのような要素が言語教授や言語習得と何等かの関連があることが指摘され始めた (Ellis 2008)。Horwitz (1985, 1987) は、調査票 BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を開発し、言語学習についてのピリーフを調査し、言語学習の適性、難しさ、本質、学習ストラテジーとコミュニケーションストラテジー、動機の5つに分けて考察した。

1990年代後半、ピリーフ調査は方法論の面で広がりを見せ、質問紙を用いた標準的アプローチだけでなく、メタ認知的アプローチ、文脈的アプローチと言われる方法論へと発展した (Barcelos 2003)。文脈的アプローチとは、インタビューや観察、日記などからピリーフを解釈していこうとする方法論で、Barcelos (2003) は、質問紙では文脈の影響を受ける動的なピリーフを測定できないため、この文脈的アプローチが最も優れていると述べている。しかし一方で、調査分析に時間がかかり、少ないサンプルに対する研究に適しているとも述べている。ピリーフは各自個別のものであり、また動的なものであるということは自明のことであり、このような文脈的アプローチによる研究の重要性は言うまでもない。しかし一方で、量的な調査によって、ある属性に特有のピリーフがあることが把握できれば、その属性との関係からピリーフの要因を解明する糸口をつかむことができ、質的研究にも大きく貢献する。また、教材などを、ある程度個別ではなく、あるグループを対象に開発しなければならないような場合、このような量的な調査によって明らかになったピリーフの傾向が意味をもつものとする。本研究では、そのようなピリーフ傾向の一般化を念頭におき、量的調査の手法をとる。

日本語教育の分野での教師を対象としたピリーフの量的調査は、岡崎眸(1996)、斎藤(1996)、王ほか (1998)、岡崎智巳 (2001)、星 (2002)、要 (2005)、呉 (2006)、久保田 (2005、2006、2007)、小原・栗原 (2008) などがある。これらの研究は、王ほか (1998) 以外は、前述の調査票 BALLI をもとに新たな質問項目を加えたり修正したりして作成した質問紙を用いている。このような研究は、久保田の一連の研究を除いては、1国を扱うもの、あるいは2国間の比較に留まっており、その国の教師の実態を把握するうえでは有益であるが、属性が同種である場合が多いため、属性間のピリーフの違いを把握し、その要因を解明するまでには至っていない。

久保田 (2006) では54か国415名、久保田 (2007) では、59か国654名のノンネイティブ日本語教師を対象にピリーフ調査を行い、性別、年齢、地域、学習経験、教授経験、教授対象等に

よる違いに焦点を当て、調査結果を分析した。その中で次のような点を明らかにしている。

1) ノンネイティブ日本語教師のビリーフには2つの因子(「正確さ志向」と「豊かさ志向」)がある。これらの因子は、日本語運用力、教授対象、地域の異なり等により、それぞれの因子の下位尺度得点に有意差が見られるが、特に地域による差が顕著である。

正確さ志向とは、「言語の構造や発音の面での「正確な」産出をめざし、そのために授業では文法の詳しい知識を与え、練習においても正確さを求め、学習量を重視し、教師自身にもできるだけネイティブに近い「正確さ」を求める傾向」(久保田2007)を意味する。

豊かさ志向とは、「ことばの知識を教科書どおりに与えるのではなく、ことばの背景にある文化を重要と考え、教養としての日本語の学習、ことばを学ぶことやコミュニケーションの楽しさを学習者自身に体験させることを重要だと考える傾向」であり、「ことばを単なる「知識」としてとらえるのではなく、「豊かな」側面からとらえている」(久保田2007)。

2) ノンネイティブ日本語教師が学習者として経験した授業には、「コミュニケーション型」「作文・報告・ディベート型」「文法・暗記・訳読型」の3つの因子があり、それぞれの因子の下位尺度得点を算出して比較したところ、そのバランスには地域差がある。

3) ビリーフ因子の下位尺度得点と学習経験因子の下位尺度得点の相関をみたところ、「文法・暗記・訳読型」と「正確さ志向」の間に緩い相関がみられる。

久保田(2007)で明らかになったビリーフの地域差の本質はまだ十分には解明されていないが、上述2)、3)の結果からも、地域差の本質に学習経験の違いが関係していることが示唆されていることは明らかである。Richards and Lockhart(1994)も、教師のビリーフの源として、言語学習者としての自分自身の経験、指導の成功経験、確立した練習方法、パーソナリティの要素、教育学や研究に基づいた原理、教育法やアプローチから得られた原理の6つの要素を挙げ、学習経験がビリーフの要因の一つとなり得ることを示している。

久保田(2007)の調査は2004・2005年度(2004年4月から2006年3月まで)に行われたものであり、その後、既に約10年が経過している。ノンネイティブ日本語教師の環境は変化し、学習経験も変化していることが予想される。ビリーフも学習経験の影響を受け、異なる状況になっている可能性は高い。現在の状況を把握するため、ビリーフと学習経験に関する再度の調査が必要である。また、久保田(2007)と同様に、ビリーフと学習経験の関係性について検証し、久保田(2007)の結果と比較することで、その関係性を再検証することができるものとする。

3. 研究課題

本研究は、久保田(2007)の2004・2005年度調査以後10年を経過した2014・2015年度に同様の調査を行い、日本語国際センターで研修を受けるノンネイティブ日本語教師について、次の3つの課題を解明することを目的とする。

課題1：ビリーフは10年の間を置いて異なるか

課題2：学習経験は10年の間を置いて異なるか

課題3：ビリーフと学習経験の関係性は10年の間を置いて異なるか

4. 調査方法

前述の通り、調査対象者は、ノンネイティブの日本語教師であり、日本語国際センターの研修受講者である⁽²⁾。回答者の属性は表1、表2の通りである。

表1 調査対象者の属性(1) -地域-

* (久保田2007)

調査年度 ⁽³⁾	東アジア	東南アジア	南アジア	西欧	東欧・ロシア	北米	中南米	大洋州	中近東・アフリカ	合計
2004・2005*	207	178	29	13	84	28	32	71	12	654
2014・2015	153	120	36	0	43	4	20	1	9	386

表2 調査対象者の属性(2) -男女・教授対象-

調査年度	男女		教授対象			
	男	女	初等	中等	高等	一般
2004・2005*	147 (22.5%)	507 (77.5%)	29 (4.4%)	290 (44.3%)	255 (39.0%)	80 (12.2%)
2014・2015	93 (24.1%)	293 (75.9%)	7 (1.8%)	190 (49.2%)	136 (35.2%)	53 (13.7%)

調査方法は、アンケート用紙による調査で、ビリーフ、学習経験それぞれに対する質問項目への回答を求めた。ビリーフの場合は、質問項目が72項目、それぞれの項目に「強く賛成する」「賛成する」「どちらでもない」「反対する」「強く反対する」の5つの程度に関する選択肢の中から選ぶ方法、学習経験の場合は、14項目の教室での学習活動に関する項目に対して、「よくした」「ときどきした」「ほとんどしなかった」「全くしなかった」の4つの程度に関する選択肢の中から選ぶ方法をとった。ビリーフに関する質問項目は、Horwitz (1985, 1987) を基に独自の質問項目を加えて作成した久保田 (2007) と同じ質問項目を用いた。

5. 結果と分析

2014・2015年度調査の回答を集計し、久保田 (2007) の2004・2005年度調査の結果と比較した。2014・2015年度調査の回答に対しては新たな因子分析は行わず、久保田 (2007) で抽出された因子⁽⁴⁾に強い因子パターン、あるいは因子負荷量を示した項目の得点平均値を調査対象者ごとに算出し、それを因子下位尺度得点とし、同様に算出した久保田 (2007) の結果と比較した。つまり、ビリーフに関しては、久保田 (2007) で因子1 (正確さ志向) に強い因子パターンを示した質問項目 (21項目) と因子2 (豊かさ志向) に強い因子パターンを示した質問項目 (18項目) の各人の得点平均値を算出し、因子下位尺度得点とし、比較の対象とした (質問項目は資料(2))

参照)。学習経験に関しては、久保田(2007)で因子1(コミュニケーション型活動型)に強い因子負荷量を示した質問項目(5項目)、因子2(作文・報告・ディベート型因子)に強い因子負荷量を示した質問項目(5項目)、因子3(文法・暗記・訳読型因子)に強い因子負荷量を示した質問項目(4項目)の各人の得点平均値を算出し、因子下位尺度得点とし、比較の対象とした(質問項目は資料(1)参照)。なお、2004・2005年度調査(久保田2007)も、2014・2015年度調査も、国による対象者人数にばらつきがある。対象者人数が少ない国の結果に関しては、信頼性に議論の余地が残り、参考数値として考える必要があると認識している。

5.1 ビリーフの比較―「課題1：ビリーフは10年の間を置いて異なるか」の検証

本節では、課題1の検証のため、ビリーフの傾向について調査結果を示し、分析する。

まず全体的傾向・地域別傾向について概観したあと、国別傾向について述べる。ビリーフの傾向を把握し、学習経験との関係性をみるためには、国単位で分析したほうがより精緻な結果が出るものと考えたためである。2014・2015年度調査では、調査対象者の国にやや偏りがあったため、まとまった数の調査対象者が得られた国の中で、学習者数の多い日本語教育の盛んな国として、中国、韓国、インドネシア、ベトナム、タイ、ロシアを取り挙げて分析する⁽⁵⁾。

5.1.1 全体的傾向・地域別傾向

正確さ志向、豊かさ志向の各人の因子下位尺度得点の地域別平均値を算出し、久保田(2007)の結果と比較したものが表3である。

表3 「正確さ志向」「豊かさ志向」の因子下位尺度得点平均値の比較―地域別―

	正確さ志向				豊かさ志向			
	2004・2005年度 (久保田2007)		2014・2015年度		2004・2005年度 (久保田2007)		2014・2015年度	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
全体	3.68	0.45	3.62	0.45	4.16	0.35	4.22	0.35
南アジア	3.97	0.45	3.88	0.38	4.03	0.33	4.30	0.36
中近東・アフリカ	3.93	0.31	4.03	0.46	4.17	0.34	4.39	0.44
東欧・ロシア	3.91	0.35	3.71	0.44	4.12	0.37	4.16	0.36
東南アジア	3.83	0.42	3.78	0.39	4.15	0.34	4.33	0.34
東アジア	3.80	0.38	3.39	0.44	4.08	0.32	4.10	0.34
中南米	3.50	0.49	3.61	0.47	4.22	0.44	4.44	0.40
西欧*	3.53	0.34	—	—	4.20	0.32	—	—
大洋州*	3.33	0.43	4.57	—	4.34	0.32	4.94	—
北米*	3.24	0.37	3.07	0.15	4.35	0.33	4.29	0.42

*西欧、大洋州、北米地域に関しては、まとまった数の調査対象者が得られなかったため(表1参照)、表3中に表示した数値は参考数値として扱う。

2014・2015年度の地域別の平均値に対して分散分析を行った結果、有意差有りという結果が出た(正確さ志向： $F(7, 383) = 12.833, p = .000$ 、豊かさ志向： $F(7, 383) = 6.092, p = .000$)。したがって、2004・2005年度と同様に、ピリーフに地域差があることが確認された。

5.1.2 国別傾向

次に、中国、韓国、インドネシア、ベトナム、タイ、ロシアを取り挙げて、ピリーフの傾向について述べる。図1は、正確さ志向、豊かさ志向の因子下位尺度得点の国別平均値を示したものである⁽⁶⁾。

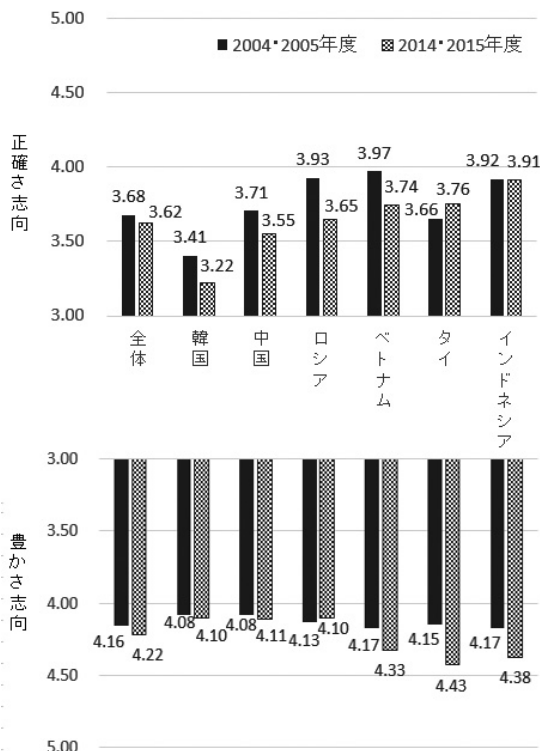


図1 正確さ志向・豊かさ志向の因子下位尺度得点平均値の比較—国別—

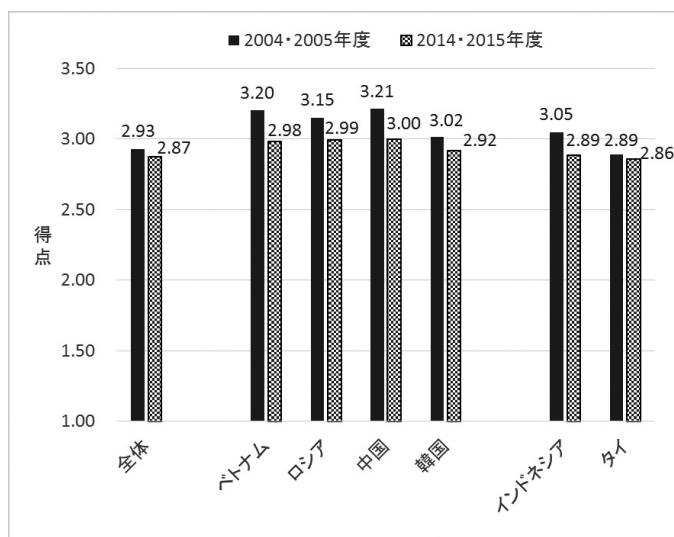
正確さ志向に関しては、中国、韓国、ベトナム、ロシアでは、2014・2015年度のほうが、2004・2005年度よりも因子下位尺度得点の数値が低い。t検定によってその差を検定した結果、いずれの国でも5%水準で有意差有りという結果が出た。したがって、この4か国は10年前に比べて正確さ志向の因子下位尺度得点が様に低いと言える。しかし、順位としては変わらず、韓国<中国<ロシア<ベトナムの順に得点が高くなっていることには変わりはない。一方、インドネシア、タイに関しては、両年度の差の検定を行った結果、有意な差は認められなかった。

つまり、全体的に正確さ志向が弱くなる傾向の中で、インドネシアとタイには変化がみられず、また、タイの場合、有意差はないものの、数値の上ではむしろ多くなっている。また今回の調査でこの両国は、10年前に正確さ志向の比較的強い国であったベトナム、ロシアを抜き、正確さ志向の比較的強い国となっている。

豊かさ志向に関しては、どの国も因子下位尺度得点の平均値が4ポイント以上と高く、その傾向は、2004・2005年度調査と同様であると言える。前述で、正確さ志向が比較的強い国となったインドネシアとタイは、豊かさ志向に関しても比較的高いポイントを示し、この2国のみが両年度の平均値の差に有意差が見られた。10年前よりもさらに豊かさ志向の傾向が強くなったといえる。全体の傾向とは異なり、タイとインドネシアは、正確さ志向は変わらず比較的高いままで、豊かさ志向がさらに高くなるという傾向を示している。この傾向の要因については、学習経験との関係をもとに、「6.考察」で検討する。

5.2 学習経験の比較－「課題2：学習経験は10年の間を置いて異なるか」の検証

次に課題2の検証のため、学習経験についての調査結果を示し、分析する。図2は、学習経験（文法・暗記・訳読型）の因子下位尺度得点の国別平均値を示したものである。t検定によって年度間の差の検定を行ったところ、全体、国別いずれにおいても5%水準で有意差はみら



れなかった。10年の間を置いても、文法・暗記・訳読型の学習経験は、3つの学習型因子の中で最も因子下位尺度得点が高く、2014・2015年度のほうが若干数値は少なくなっているように見えるが、相変わらず最も多く経験している学習型であることには変わりはないようである。

図2 学習経験（文法・暗記・訳読型）因子の下位尺度得点平均値の比較－国別－

図3は、学習経験（コミュニケーション活動型）の因子下位尺度得点の国別平均値を示したものである。全体と、取り挙げた全ての国で、今回の調査のほうが高い値を示している。t検定によって年度間の差の検定（t検定）を行ったところ、全体と、ロシア、中国、インドネシ

アで5%水準で有意差があった。これらの国では、10年前よりも、コミュニケーション型活動型の学習経験をした教師が増えているとすることができる。

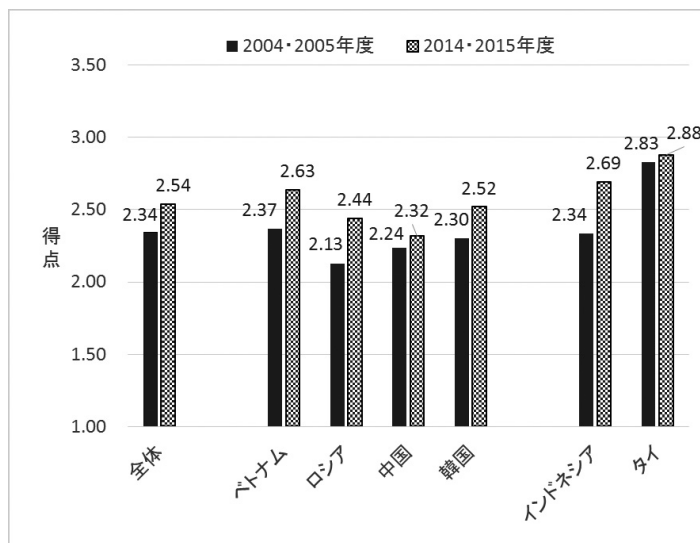


図3 学習経験（コミュニケーション型活動型）因子の下位尺度得点平均値の比較—国別—

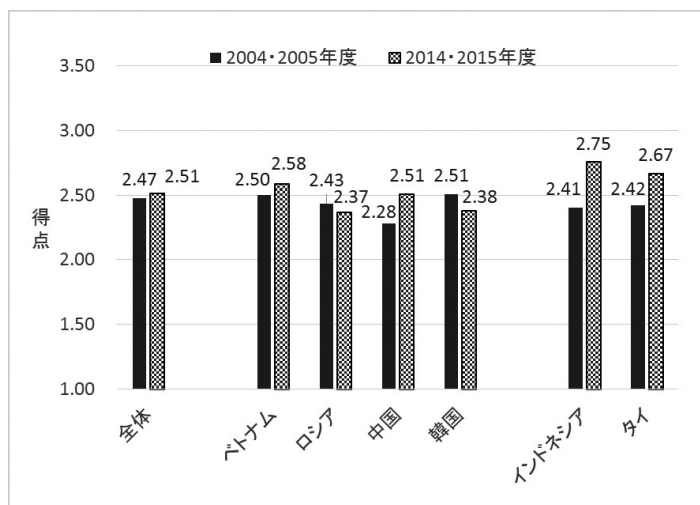


図4 学習経験（作文・報告・ディベート型）因子の下位尺度得点平均値の比較—国別—

図4は、学習経験（作文・報告・ディベート型）の因子下位尺度得点の国別平均値を示したものである。ロシアと韓国を除いた4つの国と全体で2014・2015年度のほうが高い数値を示している。t検定で差の検定を行ったところ、インドネシアで5%水準で有意差が見られた。

以上の結果から、学習経験については、全体として文法・暗記・訳読型の傾向は若干弱くはなっているが、相変わらず強いということ、また同時にコミュニケーション型、作文・報告・ディベート型の傾向が強くなっている国があるということが言える。

図5は、これら3つの学習型傾向のバランスをみるために、国別に、因子下位尺度得点平均値をレーダーグラフに示したものである。

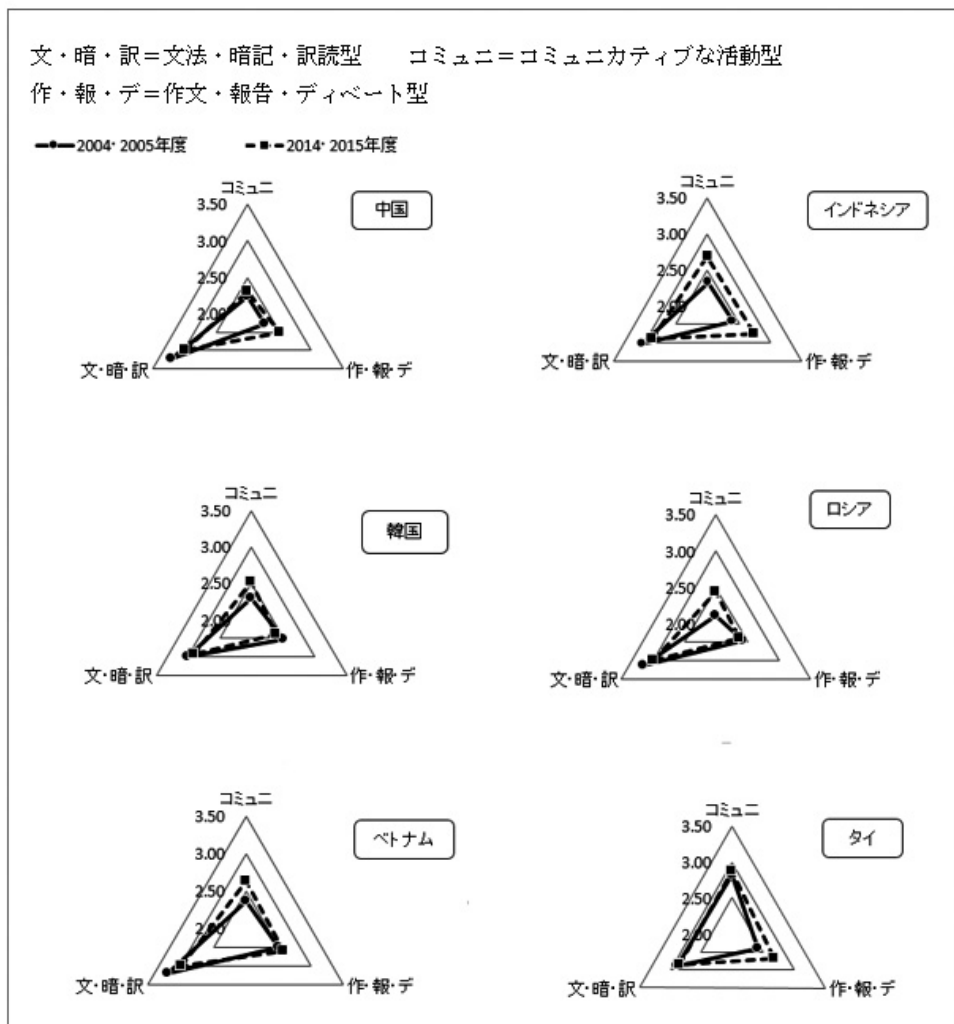


図5 学習経験因子のバランス—国別—

図5から、前述の通り、どの国も変わらず文法・暗記・訳読型の傾向が強いことがわかるが、2014・2015年度のほうが、ややコミュニケーション型、作文・報告・ディベート型が増え、広がりを見せていることがわかる。特に、インドネシア、タイは、どの学習型も同じような強

さで経験していることがわかる。

5.3 ビリーフと学習経験の関係性－「課題3：ビリーフと学習経験の関係性は10年の間を置いて異なるか」の検証

本節では、課題3の検証のため、ビリーフと学習経験の関係性について、結果と分析を述べる。2004・2005年度調査（久保田2007）では、文法・暗記・訳読型と正確さ志向の因子下位尺度得点の間に緩い相関が見られた（表4）。10年後の2014・2015年度調査の結果を表5に示した。今回特徴的なのは、正確さ志向と豊かさ志向の間に相関が見られることである。2004・2005年度調査（久保田2007）でも緩い相関は見られたが、今回はより強い相関となっている。文法・暗記・訳読型と正確さ志向の間には相関がみられず、作文・報告・ディベート型と正確さ志向、豊かさ志向の間に緩い相関がみられる。2004・2005年度調査では正確さ志向との間に相関はみられなかったことから、この学習型そのものの性質や内容が変わったことも考えられる。これらの関係性については「6. 考察」で検討する。

表4 ビリーフ因子、学習経験因子の相関－2004・2005年度調査（久保田2007）－

	正確さ志向	豊かさ志向	コミュニケーション的な活動型	作文・報告・ディベート型	文法・暗記・訳読型
正確さ志向	1	.262**	-0.031	0.016	.236**
豊かさ志向		1	.147**	.145**	0.020
コミュニケーション的な活動型			1	.472**	0.019
作文・報告・ディベート型				1	0.047
文法・暗記・訳読型					1

表5 ビリーフ因子、学習経験因子の相関－2014・2015年度調査－

	正確さ志向	豊かさ志向	コミュニケーション的な活動型	作文・報告・ディベート型	文法・暗記・訳読型
正確さ志向	1	.509**	.159**	.230**	0.073
豊かさ志向		1	.159**	.234**	0.095
コミュニケーション的な活動型			1	.477**	0.066
作文・報告・ディベート型				1	.192**
文法・暗記・訳読型					1

** 5%水準で有意差有り

6. 考察

ビリーフに地域差があることは2014・2015年度調査でも確認されたが、それぞれの地域、国におけるビリーフのあり方には両調査で違いがあった。今回、最も特徴的であったのは、インドネシアとタイのビリーフの傾向であると考えられる。全体としての傾向が、2014・2015年度のほうが正確さ志向が弱くなり、豊かさ志向が高いままの傾向であるにもかかわらず、インドネシ

アとタイは、正確さ志向に変化がなく高いままで、豊かさ志向はさらに高いポイントを示した。この要因はどこにあるのか。単純に述べることはできないが、今回の学習経験に関する調査結果から、作文・報告・ディベート型の因子下位尺度得点の平均値が10年前よりも高くなったこと、数値として高い値であることが影響しているのではないかと考えられる。インドネシアの場合、作文・報告・ディベート型の因子下位尺度得点有意に高くなり、取り挙げた6か国の中で最も高い数値を示している。タイの場合は、増え方として有意差は出なかったが、数値として、インドネシアに次いで高い数値を示している。

表4、表5からも明らかなように、正確さ志向と緩い相関をもつのは、2004・2005年度は文法・暗記・訳読型であったが、2014・2015年度は作文・報告・ディベート型である。よって、ほかの国では、コミュニケーション型活動型の学習経験が増えるに従って、正確さ志向が減る傾向があるのに対し、インドネシアやタイでは、作文・報告・ディベート型の学習経験も増え、高い数値に到達しているため、正確さ志向の強さが保たれることになったのではないかと考える。つまり、作文・報告・ディベート型を多く体験することで正確さ志向が補強されているということである。作文・報告・ディベート型に強い因子パターンを示した項目は、「6.日本語で作文をした。12.調査や研究をして報告や発表をした。5.日本語の文を書いた。13.日本語でディスカッションやディベートをした。7.教師の質問に日本語で答えた」である。単なるコミュニケーションではなく、人に伝える、発表するなど、いわば面前でのアウトプットを体験する中で、正確さを強く意識するようになるのかもしれない。この正確さ志向は、文法・暗記・訳読型に裏打ちされるようなタイプのものとはまた異なる正確さに対する志向性のようにも考えられる。また、一見矛盾するようではあるが、同時にこの学習型は、豊かさ志向をも強くする。学習意欲、文化への意識、ユーモアなどは、自分でテーマを決め、調査し、プレゼンテーションをするときなどに強く意識することであるとも考えられる。これまでは、文法・暗記・訳読型の影響、コミュニケーション型活動型の影響といった2項対立的な見方をする場合が多かったが、作文・報告・ディベート型の影響にも注目すべきであろう。近年、多くの教育現場でプロジェクト型の学習、グループ型学習、あるいは反転授業などが取り入れられるようになったと言われる。実際に、このような授業形式が、調査対象地域で、どの程度取り入れられているのか、今後詳細な調査が必要であるが、そのような授業がビリーフに与える影響にも注目すべきことを示唆しているものと考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究によって、(1)10年の間を置いて、ノンネイティブ日本語教師のビリーフには変化がみられ、全体的には正確さ志向がやや弱くなり、豊かさ志向がより強い傾向を示すことがわかった。しかし、インドネシアやタイのように、作文・報告・ディベート型の体験が多くなっ

た国では、別の意味での正確さ志向が芽生えた可能性があり、豊かさ志向がさらに高くなるという傾向があることがわかった。(2) 10年の間を置いて、ノンネイティブ日本語教師の学習経験は、コミュニケーション型活動型、作文・報告・ディベート型が増える傾向にあることがわかった。一方、文法・暗記・訳読型は若干減る傾向にある。しかし、文法・暗記・訳読型は、3つの学習型の中では、依然最も強く経験している学習型であることにはかわりはなかった。

(3) 10年の間を置いて、文法・暗記・訳読型と正確さ志向の相関はなくなり、その一方で、作文・報告・ディベート型と正確さ志向、豊かさ志向の間に緩い相関が見られた。学習経験の変化が、正確さへの志向性との関係においても変化を与えている可能性が高い。文法・暗記・訳読型かコミュニケーション型活動型かという2項対立ではなく、作文・報告・ディベート型の学習経験がピリーフにどのような影響を与えるのかという点について、より詳細に検討すべきことを示唆していると考えられる。質的調査を行う際にも、学習経験として、この型の学習の影響を丁寧に見ていくことで、現在の学習環境におけるピリーフ形成の仕組みが見えてくるのではないかと考える。

〔注〕

^①文化庁 (2015)、国際交流基金 (2013) による。文化庁 (2015) によると日本国内の学習者数は174,359人 (平成26年11月)、国際交流基金 (2013) によると海外の日本語学習者数は3,985,669人である。

^②調査対象者は2014年度、2015年度の春、夏、冬の短期研修、長期研修、韓国高校教師研修、中国大学教師研修、中国中等教師研修の研修参加者である。

^③調査年度は2004・2005年度は、2004年4月から2006年3月まで、2014・2015年度は2015年4月から2016年3月までである。

^④久保田 (2007) では、「ピリーフに関するアンケート調査」全項目 (72項目) に対する654名の回答に対して因子分析を行った。初期解は主因子法を用いて求めた。固有値の大きさは、10.148、4.344、2.546、2.366、1.939 (大きいものから5つまで) であり、減衰状況から因子数は2因子と判断した。さらにプロマックス回転を行った結果、因子抽出後の共通性が著しく低く (0.1以下)、因子パタンの大きさがいずれの因子でも0.30に満たないものを削除し、再び同様の手順で3回因子分析を繰り返した。最終的に得られた各因子の因子パタンが0.35以上、あるいは-0.35以下の質問項目は [資料] (2) のとおりである。2因子間の相関は0.414であった。信頼性の検討のため、クローンバックの α 係数を算出したところ、第1因子には0.8561、第2因子には0.8196と、いずれも0.8以上の数値を示し、内部一貫性が見られた。

学習経験に関しては、「学習経験に関するアンケート調査」全項目 (14項目) に対する528名の回答に対して因子分析を行った。初期解は主因子法を用いて求めた。固有値の大きさは、3.897、1.627、1.407、1.110、0.940 (大きいものから5つまで) であり、減衰状況から因子数は3因子と判断した。バリマックス回転を行い、各因子に対して因子負荷量の高い順に質問項目を並べたものが [資料] (1) である。質問項目2、及び1は、因子3に対する負荷量が0.3前後であるが、他の因子に対する負荷量に比べて明らかに大きいため、この因子3の要素を説明する項目として並べた。

⁵⁾ 各国の対象者人数は下記の表の通りである。

調査年度	インドネシア	タイ	ロシア	ベトナム	韓国	中国
2004・2005	73	53	35	26	90	103
2014・2015	32	25	19	26	73	72
合計	105	78	54	52	163	175

⁶⁾ 「正確さ志向」「豊かさ志向」の因子下位尺度得点の国別平均値と差の検定結果

全体	04・05*	14・15*	t 値	有意確率	* 年度
	(N=654)	(N=386)			
正確さ志向	3.68	3.63	1.707	0.088	
豊かさ志向	4.16	4.22	-3.252	0.001	

中国	04・05	14・15	t 値	有意確率	インドネシア	04・05	14・15	t 値	有意確率
	(N=92)	(N=71)			(N=68)	(N=32)			
正確さ志向	3.71	3.55	2.996	0.003	正確さ志向	3.68	3.63	1.707	0.088
豊かさ志向	4.08	4.11	-0.657	0.512	豊かさ志向	4.16	4.22	-3.252	0.001

韓国	04・05	14・15	t 値	有意確率	ロシア	04・05	14・15	t 値	有意確率
	(N=86)	(N=73)			(N=32)	(N=18)			
正確さ志向	3.41	3.22	3.393	0.001	正確さ志向	3.93	3.65	2.617	0.014
豊かさ志向	4.08	4.10	-0.417	0.677	豊かさ志向	4.13	4.10	0.283	0.779

ベトナム	04・05	14・15	t 値	有意確率	タイ	04・05	14・15	t 値	有意確率
	(N=24)	(N=26)			(N=51)	(N=25)			
正確さ志向	3.97	3.74	2.553	0.014	正確さ志向	3.66	3.76	-1.017	0.315
豊かさ志向	4.17	4.33	-1.855	0.070	豊かさ志向	4.15	4.43	-3.613	0.001

〔参考文献〕

- 阿部新 (2014) 「世界各地の日本語学習者の文法学習・語彙学習についてのピリーフ—ノンネイティブ日本語教師・日本人大学生・日本人教師と比較して—」『国立国語研究所論集』8, 1-13
- 王崇梁・長坂水晶・中村雅子・藤長かおる (1998) 「韓国の高校日本語教師の教室活動に関する意識—大韓民国高等学校日本語教師研修参加者に対するアンケート調査報告—」『日本語国際センター紀要』8, 111-127
- 岡崎智巳 (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.
- 岡崎眸 (1996) 「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確認に及ぼす効果」『日本語教育』89, 25-38
- 小原亜紀子・栗原明美 (2008) 「インドネシアにおける高校日本語教師研修に関する一考察—西ジャワ州・東ジャワ州のピリーフ調査結果を通して—」『国際交流基金日本語教育紀要』4, 27-40
- 呉禧愛 (2006) 「韓国における日本語教師のピリーフの特徴：日本人教師と韓国人教師のピリーフの比較を通して」『ことばの科学』19, 5-22
- 要弥由美 (2005) 「社会的位置付けを持った日本語教師のピリーフ・システム—構造方程式モデリング (SEM) によるモデル化とその考察—」『日本語教育』127, 11-20
- 木谷直之・築島史恵 (2005) 「大学院修士課程におけるノンネイティブ現職日本語教師の意識変化—学生のジャーナルの分析を通して—」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 21-36
- 久保田美子 (2005) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフ調査—指導内容、指導方法を中心とした分析—」『応用言語学研究』7, 163-176

- 久保田美子 (2006) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフー因子分析に見る「正確さ志向」と「豊かさ志向」ー」『日本語教育』130, 90-99
- 久保田美子 (2007) 「ノンネイティブ日本語教師のピリーフの研究」明海大学大学院博士 (応用言語学) 学位論文
- 国際交流基金 (2013) 『海外の日本語教育の現状 2012年度日本語教育機関調査より』くろしお出版
- 斎藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のピリーフスー自律的学習に関わるピリーフスの調査を通してー」『言語文化と日本語教育』12, 58-69
- 斎藤ひろみ (1998) 「自律的学習能力を養うために教師は何かができるか」『言語文化と日本語教育』14, 1-11
- 笹島茂・サイモン ポーグ (2009) 『言語教師認知の研究』開拓者
- 星摩美 (2014) 「日本語教師の持つピリーフの要因と変化に関する縦断的研究：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」と日本語教師のピリーフ」『人間社会環境研究』28, 33-50
- 文化庁 (2015) 「平成26年度日本語教育実態調査の結果について」
<http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/pdf/2015072901_besshi01.pdf>
(2016年8月22日現在)
- 山田智久 (2014) 「教師のピ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ー」『日本語教育』157, 32-46
- Barcelos, A. M. F. (2003). Researching Beliefs About SLA: A Critical Review. In P. Kalaja and A.M.F. Barcelos (Eds.). *Beliefs about SLA : New Research Approaches*, (pp.7-33). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Borg, S. (2006) *Teacher Cognition and Language Education Research and Practice*, London: Continuum.
- Clark, C. M., and Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp.255-296) New York: Macmillan.
- Ellis., R (2008) *The Study of Second Language Acquisition Second Edition*, Oxford, Oxford University Press
- Horwitz E. K., (1985). Using Students Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course. *Foreign Language Annals*, 18, 4, 333-340.
- Horwitz E. K., (1987). Surveying Students Beliefs About Language Learning. In A.Wenden & J.Rubin (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. (pp.119-129).London: Prentice-Hall.
- Horwitz E. K., (1999). Cultural and situational influences on foreign language learner's beliefs about language learning: a review of BALLI studies. *System*.27, 557-576.
- Richards, J.C. and Lockhart, C. (1996) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York; Cambridge University Press. (新里眞男訳 (2000) 『英語教育のアクション・リサーチ』 研究社出版)

[資料]

(1) 学習経験 3 因子の質問項目と因子負荷量 (久保田2007より)

質問項目	因子負荷量		
	因子 1	因子 2	因子 3
因子 1 コミュニカティブな活動型			
10. ペアワークをした	0. 801	0. 095	-0. 107
11. ロールプレイをした	0. 752	0. 152	-0. 136
9. ビデオを見た	0. 623	0. 265	0. 008
8. テープやCDを聞いた	0. 547	0. 261	0. 201
14. 歌やゲームをした	0. 441	0. 187	-0. 052
因子 2 作文・報告・ディベート型			
6. 日本語で作文をした	0. 170	0. 654	0. 118
12. 調査や研究をして報告や発表をした	0. 151	0. 596	-0. 336
5. 日本語の文を書いた	0. 183	0. 593	0. 201
13. 日本語でディスカッションやディベートをした	0. 248	0. 559	-0. 304
7. 教師の質問に日本語で答えた	0. 281	0. 405	0. 057
因子 3 文法・暗記・訳読型			
4. 文法の練習をした	0. 114	0. 307	0. 430
3. 教科書の文や会話を暗記した	0. 111	0. 083	0. 401
2. 教科書を読んで訳した	-0. 117	-0. 033	0. 309
1. 教師の講義や訳を聞いた	-0. 59	-0. 069	0. 291

(2) ビリーフ2因子の質問項目と因子パターン (久保田2007より)

質問項目	因子パターン	
	因子1	因子2
第1因子：正確さ志向 ($\alpha=0.8561$)		
51 授業中、学習者の誤りはすぐ訂正しなければならない	0.745	-0.141
50 教師は授業で詳しい文法説明をする必要がある	0.703	-0.117
7 教師は常に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	0.693	-0.162
5 外国語学習の中で一番大切なのは文法の学習だ	0.566	-0.271
64 学習者には正確さを要求しなければならない	0.529	0.017
54 外国語学習ではたくさん書かせることが必要だ	0.511	-0.036
6 授業ではできるだけ多くの知識を与えなければならない	0.480	-0.043
13 外国語学習で最も大事なものは「いい教材」である	0.477	0.070
38 学習者の誤りは早い段階で正しく訂正しなければ誤りが残ってしまい、後で訂正するのは難しい	0.472	0.060
15 教科書に書いてあることを全て教える必要はない	-0.444	0.365
17 外国語はそのことばを母語とする人が教えるのが一番良い	0.439	-0.125
28 教科書や教材は外国語の授業に必要である	0.438	0.218
25 宿題は必要だ	0.424	0.099
10 試験は必要だ	0.420	0.057
39 授業中学習者に目標言語 (教えている言語) 以外を使わせてはならない	0.412	0.009
59 学習者が自宅でも学習 (予習、復習、宿題) するのはあたりまえである	0.411	0.037
32 外国語教師は教える外国語の発音が正確でなくてはいけない	0.398	0.185
35 外国語学習の中で一番大切なのは発音の学習だ	0.393	0.042
60 外国語教師はその外国語が話される国に一年以上住んだことがなければならない	0.393	0.072
68 外国語学習ではたくさん読ませることが必要だ	0.363	0.147
11 外国語学習ではたくさん話をさせることが必要だ	0.355	0.244
第2因子：豊かさ志向 ($\alpha=0.8196$)		
34 学習者の意欲を持続させることが言語習得を成功させることにつながる	-0.128	0.675
63 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	-0.039	0.615
69 外国語学習は自国の文化を振り返ることができる	-0.207	0.578
18 外国語教師はその外国語の話される国の文化について知識がなければならない	-0.057	0.507
27 外国語学習は教養を身につけさせるために役立つ	-0.051	0.506
33 外国語教師にはユーモアが必要である	-0.016	0.498
37 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	0.140	0.485
36 教師は学習内容に学習者が興味をもっている内容を取り入れなければならない	-0.014	0.480
70 日本語は教養として学ぶ価値がある	-0.008	0.475
19 外国語学習は楽しくなくてはならない	-0.134	0.460
53 教師は常に現実に近い場面を設定して練習させなければならない	0.125	0.421
26 教師は学習者を常に励まさなければならない	0.095	0.412
43 絵やイラストの多い教材が良い	-0.059	0.411
41 教師は学習者が達成感を持ったかどうかを常に確認しなければならない	0.210	0.397
22 視聴覚機器 (カセットテープ、CD、ビデオなど) を使用しなければならない	0.248	0.393
9 学習者同士の練習 (ペアワーク、グループワーク、ロールプレイなど) は必要である	0.056	0.385
12 外国語学習は将来の仕事に役立つ	0.088	0.366
44 教師は自分でも教材をつくらなければならない	-0.058	0.361

数値太字は因子パターンが0.35以上あるいは-0.35以下のもの